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

KLEIO

23e jaargang nr. 5
juni 1982

Inhoud

Lijst van commissies, sectiebesturen en afdelingssecretarissen	1
Jaarrede van de voorzitter van de VGN	2
Rede van P. Gieles bij de uitreiking van de Huib de Ruyterprijs aan Leo Dalhuisen	3
Notulen van de algemene ledenvergadering van de VGN op 27 maart 1982	4
Verslag forumdiscussie Middenschool met bijlagen over ELM en de nota VBO	8
Sectievergaderingen op 27 maart 1982	14
Geschiedenis; een vak apart?	15
Anton J.L. van Hooff over het proefschrift van J. Toebes	
– Résumé	
– Vraaggesprek met Joop Toebes	
– Vakken zijn toevalligheden, H. van den Bosch	
– Een subjectieve analyse die tot stelling-name dwingt, Th. van der Kallen	
Het gebruik van kwantitatief materiaal in de klas	24
B. Molenkamp	
In memoriam Dr.M.B. van der Hoeven	26
E.M. Janssen Perio	
VGN nieuws	27
Kroniek	28
Recensies	31

Adressen VGN

Algemeen Bestuur

Dr. N. J. Maarsen, *voorzitter*, Hazelaarstraat 38, 4131 AC Vianen. Tel. 03473-72749

Drs. W. A. Kattenberg, *vice-voorzitter*, Aalsburg 2624, 6602 WG Wychen. Tel. 08894-14837

W. Bouwman, *1e secretaris*, Kloosterstraat 47, 5708 GM Helmond. Tel. 04920-34709

E. Boerhout, *2e secretaris*, Androsdreef 14, 3562 XA Utrecht. Tel. 030-617769

Mevr. H. Mulkens-Harmeyer, *penningmeester*, Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen (Dr.). Tel. 5923-424

J. Engbers, *sectie (1) Pedak/Basisonderwijs*, Roest 2 Olland, 5491 XX St. Oederode. Tel. 04138-7138

T. van der Geugten, *sectie (2) Mavo/Lbo*, Bruggestraat 22, 2314 BB Leiden. Tel. 071-413925

Drs. H. J. P. M. Ketelaars, *sectie (3) Havo/Vwo*, Fluitedreef 27, 6871 LR Renkum. Tel. 08373-5958

R. van der Geest, *sectie (4) Tertiair Onderwijs*, Plantsoen 71, 2311 KJ Leiden. Tel. 071-125325

J. Harderwijk, *redactie Kleio*, Dorpsstraat 54, 3611 AG Oud-Zuilen.

Mevr. D. H. Verhagen, *Didaktiekcommissie*, Tiboel Siegenbeekstraat 28, 2313 HB Leiden. Tel. 071-122697

K. G. van Manen, *Onderwijsadviescommissie*, Beukenlaan 34, 3927 AK Renswoude. Tel. 08387-1661

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 Surhuizum, 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

Drs. J. Baalbergen, Sandbergstraat 8, 1391 EL Abcoude. Tel. 02946-3207

Didaktiekcommissie

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

Commissie Volwassenenonderwijs

F. Thijssen, Potgieterstraat 32 bis, 3532 VS, Utrecht, tel. 030-948310

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. Hiertoe moet men een schriftelijk verzoek indienen bij de penningmeester, met vermelding van naam, adres, naam van de school, aantal te geven uren en de categorie waartoe 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. Leerlingenmateriaal 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.

Gelieve het bedrag onder vermelding van het gewenste nummer(s) te storten op giro 128701 t.n.v. penningmeester VGN te Den Haag.

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 vellen. Voorgedrukt kopijpapier wordt op aanvraag toegezonden.

Lijst van commissies, sectiebesturen en afdelingssecretarissen

Bestuur sectie (1) Pedak/Basisonderwijs

Drs. C.G. van der Kooij, *voorzitter*, Win-schoterweg 10, 9723 CG Roodendaan, tel. 05904-1556

Mevr. Drs. M. Kingmans, *secretaris*, Ru-bensstraat 57, 9718 MD Groningen, tel. 050-132787

Drs. R. Kingma, *penningmeester*, Hage Weer 3, 1151 EN Broek in Waterland, tel. 02903-1517

Drs. F.W.P. Dijkstra, H.W. Mesdag-sstraat 27A, 9718 HB Groningen, tel. 050-126184

J. Engbers, Roest 2 Olland, 5491 XX St.-Oedenrode, tel. 04138-73138

Dr. F.G.G. Govers, Elzenstraat 12, 5402 LR Uden, tel. 04132-64117

Bestuur sectie(2) Mavo/Lbo

P.L. Hendriks, *voorzitter*, Europaweg 25, 6381 KG Landgraaf, tel. 045-317162

S.F. Erich, *secretaris*, Rysloane 15, 9283 XS Surhuizum, tel. 05123-1607

Mevr. E. Confurius, Reviusrondeel 185, 2902 EE Capelle a.d. IJssel, tel. 010-503046

H. Zwarteveen, Pr. Irenelaan 51, 3822 CB Leusden, tel. 033-940879

J.P.G. Moerkens, Jan van Galenstraat 13, 3143 KC Maassluis, tel. 01899-16490

A. de Haan, Achterstekamp 87, 9502 BH Stadskanaal, tel. 05990-11124

Th. F. van der Geugten, Bruggestraat 22, 2314 BB Leiden, tel. 071-413925

Bestuur sectie(3) Havo/Vwo

Drs. H.J.P.M. Ketelaars, *voorzitter*, Flui-terdreef 27, 6871 LR Renkum, tel. 08373-5958

L. Mulder, *secretaris*, Meerkoetmeen 64, 3844 XR Harderwijk, tel. 03410-16676

Mevr. Drs. P.C.D. Greven-den Ouden, Colenso 39, 3761 GG Soest, tel. 02155-14088

Mevr. Drs. E. Karreman, Van Limburg Stirumstraat 13, 3581 VA Utrecht, tel. 030-514052

R. Velema, Leyenweg 8, 7958 NG De Wijk(Dr.), tel. 05224-2317

J. v.d. Werf, Julianastraat 28, 6369 BR Simpelveld, tel. 045-441239

Bestuur sectie(4) Tertiair Onderwijs

Drs. J. Baalbergen, *secretaris*, MO, Sand-bergstraat 8, 1391 EL Abcoude, tel. 02946-3207

J. Beetsma, *universiteiten*, 't Wijd 45, 8531 RC Lemmer, tel. 05146-4604

R. van der Geest, *universiteiten*, Plant-soen 71, 2311 KJ Leiden, tel. 071-

125325

Drs. W.J.P. Hermans, *NLO'S*, Kasteel-laan 7, 6651 CC Druten, tel. 08870-2766

Drs. L.M.P.G. Smeets, *MO-opleidingen*, Beatrixlaan 24, 9341 EE Doorn, tel. 03430-4171

Didaktiekcommissie

Mevr. D.H. Verhagen, *voorzitter*, Tiboel Siegenbeekstraat 28, 2313 HB Leiden, tel. 071-122697

H. van Duijsen, *secretaris*, Van Baerle-sstraat 65 IV, 1071 AR Amsterdam, tel. 020-799976

Mevr. H. Mulkens-Harmeyer, *penning-meester*, Hoofdweg 116, 9484 TB Oude-molen(Dr.), tel. 05923-424. Postrekening 1561752 t.n.v. penningmeester Didak-tiekcommissie VGN.

P. Doves, Praamstraat 32, 1503 KN Zaandam, tel. 075-161062

Drs. C.J. van Horzen, Hogenburg 6, 2641 LV Pijnacker, tel. 01736-3627

Onderwijsadviescommissie

Drs. H.Th. Lambooy, *voorzitter*, Nes 2 A, 1741 JZ Schagen, tel. 02240-14347

Drs. H. Nollens, *secretaris*, Stevensweg 22, 2141 VL Vijfhuizen, tel. 02508-1934

K.G. van Manen, Beukenlaan 34, 3927 AK Renswoude, tel. 08387-1661

Mevr. Drs. M.I. Röder, Peuleyen 21, 2742 ED Waddinxveen, tel. 01828-6077

J.L. Frieling, Aert van Neslaan 527, 2341 HS Oegstgeest, tel. 071-170483

Commissie Volwassenenonderwijs

Mevr. Drs. C.W.M. Schunck, *voorzitter*, Talingsingel 64, 6883 CX Velp, tel. 085-649605

F. Thijssen, *secretaris*, Potgieterstraat 32bis, 3532 VS Utrecht, tel. 030-948310

J. Engbers, *penningmeester*, Roest 2 Ol-land, 5491 XX St.-Oedenrode, Tel. 04138-73138

D. Mulder, Provincialelaan 51, 9642 GW Veendam, tel. 05987-19639

L. Polack, Achterom 76, 3311 KC Dor-drecht, tel. 078-146562

Mevr. M. Teunissen, Postbus 31, 9989ZG Warffum, tel. 05950-3082

Mevr. A. van Broekhoven, Malvense Er-ven 102, 5672 HN Nuenen, tel. 040-834364

Afdelingssecretariaten:

1440-1939 Alkmaar. G. Roos, Gerbera-hof 5, 1689 HW Zwaag, tel. 02290-37966

1000-1439 Amsterdam. Vacant.

6500-7099 Arnhem. J. Sillekens, Patrijs-sstraat 42, 6542 TM Nijmegen, tel. 080-778680

5140-5499 Den Bosch. F. Elkerbout, Ci-tadellaan 59, 5212 VB Den Bosch, tel. 073-143836

4700-5139 Breda. A. Schillemans, Ken-nedylaan 45, 5051 XE Goirle, tel. 013-341252

5500-5799 Eindhoven. Drs. A. v.d. Broek, Barriereweg 196, 5622 CP Eindhoven, tel. 040-436415

4300-4699 Goes. J. Kostermans, Rem-brandtlaan 61, 4462 AH Goes, tel. 01100-12844

9300-9999 Groningen. Mevr. C. Venema, Anna Paulownastraat 37, 9725 JR Gro-ningen, tel. 050-252476

2200-2739 Den Haag. Mevr. W.L.T.M. Duynstee, Burg. Keyzerlaan 32, 2262 BJ Leidschendam, tel. 070-272258

1940-2199 Haarlem. P.J. van Wees, Twijnderslaan 12, 2012 BJ Haarlem, tel. 023-313218

6300-6499 Heerlen. J.A. Klomp, Pannes-heiderstraat 80, 6462 EE Kerkrade, tel. 045-456199

7440-7739 Hengelo. P. Wester, Lyceum-sstraat 36, 7570 CR Oldenzaal, tel. 05410-16746

8400-9299 Leeuwarden. H.G. Wolthoff, Nynke van Hichtumwei 66, 8915 JJ Leeuwarden, tel. 058-21982

6100-6299 Maastricht. Drs. E. Koers, Veldspaatstraat 23, 6216 BM Maas-tricht, tel. 043-30036

2740-3399 Rotterdam. P. Baardse, Scheepmakerskade 139, 3011 VX Rotter-dam, tel. 010-145835

3400-4299 Utrecht. Drs. P. van Hees, Aziëlaan 730, 3526 SX Utrecht, tel. 030-882365

5800-6099 Venlo. Vacant.

7100-7439 Zutphen. J. Vos, Tingieters-donk 21, 7326 NA Apeldoorn, tel. 055-335421

7740-8399 Zwolle. J. Vrielink, H. Stevin-sstraat 11, 3841 KB Harderwijk, tel. 03410-15288

Jaarrede van de voorzitter van de VGN

Dames en Heren,

Het lijkt wel of er nooit eens rust komt aan het onderwijsfront. Ook rond het geschiedenisonderwijs en de VGN valt nauwelijks een luwte in de stormen waar te nemen. En daar zal evenmin sprake van zijn als op donderdag 13 mei a.s. voor de eerste keer in alle scholen de befaamde enveloppen van de staatsdrukkerij met de opgaven voor het eindexamen geschiedenis en staatsinrichting geopend zullen worden. Voor vele leden van de VGN zal dan een moment aanbreken, waar ze misschien wel met angst en beven, misschien ook met woede naar toe geleefd hebben. Als de blaadjes zijn rondgedeeld en U rustig achter het tafeltje van de surveillant hebt plaatsgenomen, zult U mogelijk met een lichte trilling van de hand de eerste bladzijde van de opgave openslaan. Daar doemen de onvermijdelijke cartoons al voor uw ogen op en snel zoekt U waar de vragen staan.

Aha, de eerste vraag: 'Zet de prenten in de juiste volgorde.' Nou, dat moet te doen zijn. Alhoewel? Op welk jaar slaat prent 5 ook nog maar weer? Heb ik dat nu besproken of niet? Of stond dat juist in die laatste paragraaf van de speciale eindexamens-katern, waar ik natuurlijk net niet meer aan toe gekomen ben, omdat de jongelui op die laatste lesdag zo nodig weer een flauwe examenstunt moesten uithalen? Maar hopen, dat ze het in de Paasvakantie nog eens doorgeworfeld hebben.

Zo zal er op elke vraag wel iets aan te merken zijn. De ene vraag zult U te gemakkelijk vinden, de andere weer te moeilijk. Van een derde vraag vraagt U zich af welke historische vaardigheid hier nu eigenlijk getoetst wordt en bij een vierde vraag denkt U, dat als ze de tekst maar goed doorlezen, het antwoord voor het oprapen ligt en ze dus al die kennis niet in hun hoofd hadden hoeven stampen. Een vijfde vraag zou U heel anders geformuleerd hebben en met weemoed denkt U even terug aan de tijd, dat U nog geheel zelf het schoolonderzoek samenstelde en daarmee de kous af was.

En vervolgens komt het nakijken, een al even spannende als frustrerende bezigheid. Spannend omdat U er toch wel op gespitst bent, dat uw leerlingen redelijke cijfers halen en ook omdat U bij het nakijken de hete adem van de tweede corrector al in uw nek voelt en er dus op bedacht bent er voor uw leerlingen zoveel mogelijk uit te slepen; frustrerend omdat een aantal van uw leerlingen toch weer niet de ant-

woorden gegeven heeft, die U van ze verwacht had, ja zelfs af en toe de indruk wekt nauwelijks te begrijpen waarover het gaat, en eveneens frustrerend omdat U zich niet kunt vinden in een antwoord van het correctiemodel en eindeloos bij U zelf debiteert hoe U die vraag nu moet beoordelen.

En dan, na U een weekend vrijwillig opgesloten te hebben in uw werkkamer om deze klus te klaren, wordt U op dinsdag 18 mei ook nog verwacht op een afdelingsvergadering van de VGN. Om weer over dat examen te praten. Maar ja, niet gaan is ook zo wat. Stel dat ook anderen al die kritiek hebben, die U in de afgelopen vijf dagen ontwikkeld hebt, dan kunnen misschien de normen nog wat worden bijgesteld, waardoor Miesje de Vries en Jantje Jansen net een 6 zouden scoren, terwijl ze nu op een te magere 5 staan. Dus toch maar heen gaan!

Na ook nog het gesprek met de tweede corrector, de vaststelling van de uitslag en de hele herkansingsprocedure doorgevoerd te hebben, zult U zich zo tegen begin juli vermoeid afvragen, of dit nu allemaal de moeite waard geweest is.

En misschien denkt U wel: — eigenlijk niet, want mijn leerlingen hebben voor het centraal schriftelijk gemiddeld even hoog gescoord als voor het schoolonderzoek en dus had dat schriftelijk, afgezien van wat verschuivingen, die voor de ene leerling vreugde en voor de andere verdriet betekende, niet eens gehouden hoeven worden. Maar misschien zult U ook zeggen: 'Het is nog niet zo gek, dat er een centraal schriftelijk examen is in deze barre en boze tijden, waarin ons vak van alle kanten belaagd wordt door allerlei wilde plannen van bewindslieden en leerplanontwikkelaars.'

En dat terwijl de werkloosheid ook onder geschiedenisleraren steeds meer toeneemt. We merken het bv. in de VGN aan een teruglopend ledenaantal of aan brieven, die ons bereiken, waarin om vermindering van contributie gevraagd wordt. Het blijft voor ons een groot probleem welke actie we op dit terrein zouden kunnen ondernemen.

Zo hebben alle afdelingen een brief ontvangen, waarin suggesties gedaan werden omtrent de ontwikkeling van lespakketten door werkloze collega's. Dat zou dan in het voordeel werken van zowel de werkende leraren, die voorzien worden van mooi materiaal, als van de werklozen, die toch nog enige praktische leservaring kunnen opdoen. Maar dit initiatief is niet allerwe-

gen met evenveel enthousiasme ontvangen. Afgezien van wat kritiek op vaagheden en nog niet gemaakte afspraken in het voorstel, werd soms ook de fundamentele vraag gesteld of dit wel de weg is waarop de VGN zich zou moeten bewegen. Bewijzen we de werklozen hier wel een dienst mee? Hebben zij niet veel meer aan structurele verbeteringen in hun situatie als bv. een betere verdeling van het werk over de mensen door meer deeltijdbanen?

Ik denk, dat de VGN niet voldoende geëquipeerd is om voor dit principe een goede actie te voeren, stel dat we dat al zouden willen. Het lijkt me meer liggen op het terrein van organisaties als NGL en ABOP, de echte vakbonden dus. Het is ook duidelijk een probleem, dat alle leraars betreft en dat daarom op groter schaal aangepakt zou moeten worden. Blijft staan het hiervoor reeds genoemde voorstel, dat afkomstig was uit de sectie Tertiair Onderwijs van de VGN. Ik hoop, dat U het op de juiste waarde weet te schatten. Het is een voorstel, dat iedereen de vrijheid laat om wel of niet in te haken. Uit enkele enthousiaste reacties, die we binnenkregen, menen we, dat het juist was om het onder uw aandacht te brengen.

En alsof dat spook van de werkloosheid nog niet genoeg is, wordt de onrust aan het onderwijsfront verder versterkt door de plannen, die in een steeds grotere frequentie over onze hoofden worden uitgestort. En al die plannen vertonen voor ons vak een zelfde tendens, namelijk het vak te laten opgaan in grotere gehelen, of dat nu wereldoriëntatie, of combinatie aardrijkskunde-geschiedenis, of oriëntatie op mens en maatschappij wordt genoemd.

Om uw herinnering nog even op te frissen noem ik hier het LEDO-project in het begin van de zeventiger jaren, de Middel-school, het zogenaamde brug-project van staatssecretaris de Jong en dan nu weer het Voortgezet Basisonderwijs van Van Kemenade en Deetman. Ik zal nog wel een aantal minder eminente voorbeelden hebben overgeslagen.

Het is met al deze plannen al net zo als met vele andere discutabele verschijnselen in de maatschappij: voor- en tegenstanders bestoken elkaar met wat ze zelf harde argumenten vinden, maar men komt meestal geen stap verder, tenzij van hogerhand onverbiddelijk wordt ingegrepen. Het vervelende van de hele problematiek is echter, dat bepaalde oplossingen invloed kunnen hebben op de boterham van de mensen en wanneer die mogelijkheid in het spel is gaat de discussie ineens

heel anders lopen.

Zo zitten we nu dus met het Voortgezet Basisonderwijs. Een plan, dat niet alleen onderwijskundige consequenties lijkt te hebben, die veel verder gaan, dan wat de Mammoetwet op dit gebied ooit heeft teweggebracht, maar een plan ook, dat gepresenteerd wordt in een tijd, waarin de sociaal-economische verhoudingen niet bepaald een erg goede voedingsbodem voor zo iets vormen. Dan laat ik nog buiten beschouwing welke gevolgen de politieke aardverschuiving, die bij de Provinciale Staten-verkiezingen van jongstleden woensdag aan de dag getreden is, voor de haalbaarheid van deze plannen kan hebben.

Ik wil het nu niet hebben over de concrete inhoud van de plannen voor het Voortge-

zet Basisonderwijs. Daar zal straks tijdens de forumdiscussie door deskundiger voorlichters dan ik alle gelegenheid voor zijn. Ik wil alvast op één ding wijzen, namelijk wat het grote dilemma voor de VGN in deze zaak zal worden. Moeten wij als VGN ons met hand en tand blijven verzetten tegen elk plan, waarin een poging gedaan wordt ons vak niet meer als een apart en bijzonder vak te beschouwen met recht op een eigen plaats? Of moeten wij ingaan op de uitdaging van de plannenmakers om, wanneer de plannen tot concrete uitvoering komen, ons vak ook in een groter geheel toch een zo goed mogelijke positie te laten behouden? Op die vragen zal in de komende tijd door U allen met elkaar een antwoord gegeven moeten worden.

Dat zal dan niet meer onder mijn voorzitterschap zijn. Zoals gezegd, het waren woelige tijden, waarin ik eerst drie jaar als secretaris en vervolgens twee jaar als voorzitter van de VGN ben opgetreden. Toch kijk ik er met plezier op terug en ik denk, dat dat vooral komt door de goede geest van samenwerking, die er al die jaren in soms heel verschillend samengestelde besturen is geweest. Voor mijn opvolger hoop ik in ieder geval, dat die geest zal blijven. Dan kan heel wat belangrijk werk verzet worden.

Ik dank U voor uw aandacht.

J. Drewes

Bij de uitreiking van de Huib de Ruyterprijs aan Leo Dalhuisen

Iets meer dan een jaar geleden vond er in Leiden een massale bijeenkomst plaats van geschiedenisleraren rond de Chinese geschiedenis. De initiatiefnemer liep er druk doende en wat verlegen rond, ingehouden genietend van het succes van die dag. Dat initiatief is typerend voor Leo Dalhuisen. Het lag voor de hand eens na te denken over een bijeenkomst rond dit moeilijke examenonderwerp, maar het was Leo die het dééd. Een rijkdom aan initiatieven, heel vaak van praktische aard, ten dienste van de leraren, en een moeilijk te temmen energie samen met een overrompelende besluitvaardigheid bewerken een snelle uitvoering daarvan. De impulsen die van hem uit naar de geschiedenisleraren gaan zijn van zodanige aard, dat de jury eenstemmig besloot hem aan het bestuur voor te dragen voor de Huib de Ruyterprijs 1982.

De Huib de Ruyterprijs wordt jaarlijks uitgereikt aan iemand of aan een groep, die in de afgelopen jaren op het gebied van de didaktiek van het geschiedenisonderwijs door geschrift en/of activiteiten heeft gefungeerd als richtingwijzer voor geschiedenisleraren.

Het is nu aan mij om dat richtinggevende in grote lijnen in de geschriften en activiteiten van Leo Dalhuisen te signaleren.

Hij is nu circa tien jaar didaktiekdocent aan de Rijksuniversiteit van Leiden. Vanaf het eerste moment in die functie ontloopte hij een onstuimige activiteit op verschillende gebieden. Ik noem enkele aspecten uit die tien jaar, zonder ook

maar in de verte te pretenderen volledig te zijn.

De eerste richtinggevende verdienste was dat mede door zijn studie en geschriften de geschiedenisdidaktiek een wetenschappelijk gezicht kreeg. Daardoor namen de achting van hooggeleerde collega's en het aantal voetnoten beduidend toe. Nu hoeft dat voor het onderwijsveld nog niet richtinggevend te zijn. De betrokkenen, studenten en leraren, oordelen zeer verdeeld over waarde en bruikbaarheid van een wetenschappelijker benadering van didaktiek. Het bijzondere van Leo was en is dat hij de theorie ook consequent omzette in methodiek en materiaal. De theorie ondersteunt bij hem inderdaad de praktijk en de praktijk weerspiegelt de theorie. Vandaar – een tweede verdienste – dat een stroom van materialen door het land gaat dwarrelen, al dan niet via didaktiekconferenties. Een lessenreeksje over Indianen, het thema *Een Boek – een Munt*, andere thema's en losse teksten, zelf ontworpen of bewerkt naar Amerikaans materiaal. In samenwerking met Film en Wetenschap kwam audiovisueel materiaal tot stand. Hij bracht een langzamerhand heel bekend simulatiespel *Kooplieden en Kolonisten* uit, compleet met een videoband als instructiemateriaal, en noemt U maar op.

Dat alles resulteerde – derde verdienste – in de gedurfde oprichting van een blad *Geschiedenis in de klas*, waarin panklaar materiaal wordt opgenomen en dat daardoor een geducht konkurrent is van de nieuw opgezette *Kleio Didactica*.

Met verontrustende snelheid – vierde verdienste – verwerkelijkt Leo een volgend initiatief, een Historisch-didaktisch Documentatie-Centrum aan zijn instituut. Het beantwoordt niet alleen aan het criterium van haalbare volledigheid. Het is ook zo opgezet dat het bezoekers inderdaad – ik heb er nogal wat leraren over gehoord – stimuleert tot het aanbrengen van verbeteringen in hun onderwijs.

Ik sprak over de functie van de theorie voor de praktijk. Dat heeft zich uitgekristalliseerd – vijfde verdienste – in de introductie van de zgn. 'onderzoekende methode'. Leo is kennelijk door deze, aan de Amerikaan Fenton ontleende methodiek verslingerd geraakt. Hij heeft hem vertaald naar de Nederlandse situatie en naar Nederlands materiaal. Nu is het waar dat – zoals velen zeggen – deze methodiek niet die absolute voorrang hoeft te krijgen die Leo er aan lijkt te geven. Volgens velen is de onderzoekende methode een verrijkend aspect in de geschiedenisdidaktiek. Toch is het aan de wellicht wat absolutistische voorkeur van Leo ervoor te danken dat deze zo helder en toepasbaar is uitgewerkt. Daardoor kunnen degenen die deze methodiek relativeren, er voor hun onderwijs belangrijk verrijkende elementen aan ontlelen.

De synthese van deze werkzaamheden wordt gevormd door de methode *Spreekend Verleden*, waar alweer Leo de ziel van is. Nu is het uitdrukkelijk niet de taak van de jury om een der vigerende methoden te beoordelen. Er zijn echter twee

aspecten rondom deze methode, die de jury als zesde richtinggevende verdienste wil aanstippen. Vooreerst is dat het feit, dat deze methode als enige naast die van het Mavoprojekt (*Achteraf Bekeken*) vóór de uitgave langdurig door veel docenten is uitgetoetst en op grond daarvan geregeld bijgesteld. Vervolgens brengt deze methode vrij konsekvent een werkelijk nieuwe richting in praktijk, die ook niet-gebruikers aan het denken zet.

Door alle didactisch werk heen tenslotte ziet de jury een zevende richtinggevende verdienste. Dat is Leo's inzet voor de verbetering van het geschiedenisonderwijs. Hoeveel vrije tijd daaraan besteed is, is moeilijk te schatten. Wel is duidelijk dat hij zich belangeloos inzet, zelfs bereid bleek eigen financiële middelen in te zetten. Hij wijkt niet voor obstakels, hij gaat door, soms ten koste van menselijke verhoudingen, als hij vindt dat het goed voor het onderwijs is wat hij wil. Hij maakt soms de indruk gedreven te zijn, een idealist, die zich bezorgd toont om de dagelijkse praktijk van geschiedenislessen en om de motivatie van docenten en leerlingen. Zeven richtinggevende verdiensten. Voorwaar, een sprekend verleden. Al hoopt de jury dat enkele andere aspecten een zwijgend verleden zullen zijn. Deze hooggestemde lofrede vraagt, zo meent de jury, om een relativering. Wellicht in de vorm van een bescheiden hint voor de volgende, ongetwijfeld energieke jaren.

Het eerste is de konstatering dat materiaal en methodiek, zoals door Leo en de zijnen zijn gepropageerd, kennelijk minder aanslaan bij het mavo. Weliswaar zullen de auteurs dit bestrijden, maar een feit is dat opvallend veel mavo-docenten menen dat het allemaal te moeilijk is voor hun leerlingen. Het ligt voor de hand dat een opleider van eerste graads docenten meer gericht is op het vwo en havo. In ieder geval wil de jury aangeven, dat er nu naast de prijs, die het vorig jaar werd toegekend aan het Mavo-projekt, ook een prijs wordt uitgereikt die meer te maken heeft met vwo en havo.

Een tweede relativierende opmerking. Hoewel de jury bewondering heeft voor de trefzekere keuze van bronnen en ander materiaal, die de leerlingen tot inleving kunnen brengen en die affectieve doelstellingen mede mogelijk maken, meent zij toch dat in de opdrachten bij dat materiaal het affectieve element beter tot zijn recht zou mogen komen, om zo de methodiek en de doelstellingen te verrijken. Naast het goed doordachte gebied van de cognitieve vaardigheden, is het affectieve gebied wat onderontwikkeld gebleven.

Een derde relativering betreft de hegemonie van de onderzoekende methode. Wie zich toelegt op het kweken van hoogwaardige rozen, rukt wel eens andere bloemen uit, die ook mooi zijn en ook hun best staan te doen om de toeschouwer te behagen. De sterke voorkeur voor deze methode heeft ertoe geleid dat de boodschap ervan zuiverder doorkomt, maar ook dat andere

wegen soms uitgesloten lijken. Een défaut de qualité dus.

Verdiensten van richtinggevende aard. Wie de reeks tot zich laat doordringen en beseft dat het maar een greep is uit een uitgebreid pakket, vraagt zich terecht af, waarom de jury in vorige jaren niet tot deze keuze is gekomen. Zo lang ik in deze jury heb gefunctioneerd, is elk jaar met hoge prioriteit Leo Dalhuisen genoemd. Telkens echter bleek het ofwel dat omstandigheden een prijstoekenning niet opportuun maakten, ofwel dat een andere groep naar het oordeel van de jury juist in dat jaar moest worden gehonoreerd. Telken jare ging de jury er van uit, dat Leo's energie voorlopig niet aan uitblussing ten prooi zou vallen en dat hij zeker nog nieuwe richtinggevende activiteiten op zijn conto zou kunnen bijschrijven. Hetgeen dan ook gebeurd is.

Dit jaar heeft de jury het beter geoordeeld om nu eens andere gegadigden op een wachtlijst te plaatsen om eindelijk dan de schijnwerper te richten op Leo Dalhuisen. De leden van de jury willen met deze aanbeveling namens heel veel leraren hun erkentelijkheid voor werk en inzet uitdrukken. Zij hopen dat Leo zijn veldinspirationerende functie zal blijven vervullen en nog evenwichtiger zal uitbouwen. In deze aanbeveling wil de jury ook al degenen betrekken met wie Leo in deze jaren heeft samengewerkt. Toch meent de jury, dat Leo in deze groepen de ziel is geweest en nog is.

P. Gieles.

Notulen van de algemene ledenvergadering van de VGN 1982

Notulen van de Algemene Ledenvergadering van de Vereniging van Docenten in Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland (VGN), gehouden op zaterdag 27 maart 1982 in het Jaarbeurscongrescentrum in Utrecht.

Openbaar gedeelte

1. Om half elf opent de voorzitter, drs J. Drewes de vergadering met het uitspreken van de jaarrede. Vóór in dit nummer van Kleio vindt U de tekst van de jaarrede.

2. Uitreiking van de Huib de Ruyterprijs aan L.G. Dalhuisen, docent in de didactiek van de geschiedenis aan de Rijksuniversiteit te Leiden.

In een uitgebreid juryrapport, uitgespro-

ken door de heer P. Gieles, (zie elders in dit nummer) worden de vele verdiensten van Dalhuisen genoemd. De heer P. Doves spreekt namens de Didaktiek Commissie de heer Dalhuisen toe.

In zijn dankwoord benadrukt Dalhuisen het feit, dat hij zijn activiteiten niet als eenling, maar alleen in samenwerking met anderen heeft kunnen ontplooiën.

3. In tegenstelling tot de in vorige jaren gebruikelijke voordracht door een spreker wordt het ochtendgedeelte van de vergadering besloten met een forumdiskussie. Het Algemeen Bestuur heeft gemeend dit te moeten doen naar aanleiding van de discussienota's *Verder na de basisschool* van Van Kemenade en Deetman en *Oriëntatie op mens en maatschappij* uitgebracht door de SLO/pg OLM (OLM = Onder-

steuning Leerplan Middenschool). Beide publikaties wekten bij vele geschiedenisdocenten verontrusting op. Zie voor een verslag hiervan elders in dit nummer van Kleio.

Na de voortreffelijk verzorgde lunch volgden de sectievergaderingen tot 14.00 uur.

Huishoudelijk gedeelte

Om 14.00 uur opent voorzitter Drewes het huishoudelijk gedeelte voor een na de lunch sterk verminderd aantal leden.

1. *Ingekomen stukken en mededelingen van huishoudelijke aard*

De voorzitter herdenkt in enkele woorden ons in november 1981 overleden ereid, dr

J.L.P. Brants. In het aprilnummer van Kleio is inmiddels een In Memoriam verschenen.

2. *De notulen* van de Algemene Vergadering, gehouden op 4 april 1981, worden ongewijzigd goedgekeurd.

3. *Het jaarverslag over 1981* van de beide secretarissen wordt ongewijzigd goedgekeurd.

4. Financiën

De heer Fransen, voorzitter van de kascontrolecommissie, leest de bevindingen van deze commissie voor, waarna hij de vergadering voorstelt de penningmeester décharge te verlenen over het gevoerde beheer van de financiën over het jaar 1981.

Mevrouw Karreman vraagt om een nadere uitleg over de hoogte van de post onvoorziene uitgaven. De penningmeester licht toe dat f 9.000,— een eenmalige subsidie betreft aan de Programmacommissie van de Rijksuniversiteit van Leiden. De post voor nascholing zal verhoogd worden om in verenigingsactiviteiten besteed te worden.

Een ander punt is de contributieverhoging. Ondanks kostenstijgingen en ledenverlies is er de laatste jaren geen verhoging geweest. Voor een verhoging is de toestemming van de vergadering noodzakelijk. Voorzitter Drewes komt met het voorstel het bestuur te machtigen om zonodig de contributie met f 5,— te verhogen. Zowel per afdeling als hoofdelijk wordt over dit voorstel gestemd. Het blijkt dat de vergadering in meerderheid het voorgestelde ondersteunt (354 voor, 13% tegen, 11% blanco).

De kascommissie voor 1983 bestaat uit de heren J. Baalbergen, G. Fransen en E. Pleysant.

Een van die mensen die op de achtergrond zulk voortreffelijk werk voor de VGN verrichten, wordt nu naar voren gehaald om eens in het zonnetje gezet te worden. De heer Houweling verzorgt al 10 jaar op nauwgezette wijze de financiële administratie. Namens de VGN worden hem bloemen en een fles wijn overhandigd. De penningmeester wordt door de vergadering décharge verleend.

5. Jaarverslag Kleio-redactie

Mevrouw Langenbach stelt dat het blad Kleio als verenigingsblad niet goed kan functioneren. De inlevertijd van twee maanden voor ingezonden stukken e.d. is te lang. Bovendien is Kleio duur waardoor de omvang beperkt moet zijn. Zij wil een versnelde stroom van informatie naar de leden en de huidige vorm maakt dat onmogelijk.

‘Maak een soort goedkoop clubblad naast de dure Kleio’, zo stelt ze voor.

De vergadering ondersteunt deze kritische opmerkingen.

De heer J. Harderwijk, voorzitter van de redactie, kan zich deze gevoelens indenken, maar herinnert de vergadering eraan dat enkele jaren geleden via een kleio-beleidsplan deze vorm voor het blad gekozen is. Bovendien zijn er nu de kontrakten waar je aan gebonden bent. Aan de andere kant is de vraag legitiem. ‘Waarvoor kies je? Moet de nadruk liggen op verenigingsactiviteiten, of op vakwetenschap, of op de didaktiek?’ De heer Muller benadrukt in dit verband, dat Kleio het visitekaartje van de VGN is.

In ieder geval zullen redactie en bestuur zich grondig beraden over de in de toekomst te nemen stappen.

6. Jaarverslag didaktiekcommissie

De didaktiekcommissie wordt bedankt voor het vele werk dat ze in het afgelopen jaar heeft gedaan.

7. Jaarverslag van de Onderwijs Adviescommissie

Mevrouw Langenbach vraagt zich af wat de werkzaamheden van deze commissie zijn. Zij ziet het als gewenst dat de Onderwijs Adviescommissie de VGN en haar leden informeert over belangrijke zaken die de formele kant van het onderwijs in geschiedenis betreffen.

Voorzitter: de taak van de OAC is nu enigszins onduidelijk. De bedoeling is: het adviseren van het bestuur.

Door onderbemannings van de OAC is deze commissie nauwelijks voor het voetlicht gekomen. Doordat er geen vertegenwoordiging van de OAC in het bestuur was, verliep de communicatie niet vlot.

Nu zijn door uitbreiding van de OAC de moeilijkheden hopelijk te boven gekomen. Er is een vertegenwoordiging in het bestuur en de taakomschrijving zal ook herzien kunnen worden.

8. Examenprogramma

De heer H. Ketelaars leidt dit onderdeel in. De bedoeling is dat de doelstellingen voor een nieuw eindexamenprogramma, die als bijlage bij de agenda zijn gevoegd, besproken worden. Aan het einde van de discussie zal aan de vergadering gevraagd worden er in toe te stemmen dat de in de bijlage genoemde doelstellingen als richtlijn zullen dienen voor door de sectiebesturen te ontwerpen themata. De hulp van de afdelingen zal ingeroepen worden om te fungeren als een klankbordgroep voor deze themata.

De heer Hartog neemt plaats achter de kathedraal en leest een aantal kritische opmerkingen voor betreffende het nieuwe

eindexamenprogramma. Om tot een verdieping van de doelstellingendiskussie bij te dragen zal hier niet volstaan worden met een samenvatting van de woorden van de heer Hartog, maar zal in een bijlage de volledige redevoering bij de notulen gevoegd worden.

De vergadering wordt geschorst voor de theepauze.

Om organisatorische redenen wordt na de theepauze eerst punt 9 van de agenda, de bestuurswisseling, naar voren gehaald. Daarna zal de discussie over het eindexamenprogramma verder gaan.

9. Bestuurswisseling

De bestuursleden J. Drewes (voorzitter), N. Bakker (vice-voorzitter), G.J. van der Tweel (1e secretaris), P. Hendriks (sektie Mavo/Lbo), mevrouw C. Schunck (sektie Tertiair Onderwijs) worden opgevolgd door respectievelijk de heren N. Maarsen, W. Kattenberg, W. Bouwman, T. van der Geugten, R. van der Geest.

Bovendien zal de heer K.G. van Manen de Onderwijs Advies Commissie in het bestuur vertegenwoordigen, zodat er een betere communicatie tussen de OAC en het bestuur van de VGN mogelijk is geworden.

Namens de zittende bestuursleden dankt mevrouw D. Verhagen degenen, die het bestuur verlaten.

Na het uitreiken van de bloemen en het dankwoord namens de scheidende bestuursleden door J. Drewes wordt de discussie over het eindexamenprogramma hervat.

De afdeling Utrecht dient een motie in. Mevrouw Karreman licht deze motie toe, door te zeggen dat de inhoud van de motie vooral aandachtspunten voor het bestuur moeten zijn. Daar de motie geen inhoudelijke verandering van het beleid van het bestuur oplegt, wordt het verder niet noodzakelijk geacht de motie in stemming te brengen.

De heer Berkhout deelt in verband met de motie mee dat het aantal onderwerpen voor het CSE uit traditie uit twee bestaat. Van de examenstof zijn ten minste twee onderwerpen voorgeschreven, die in principe onderdelen uit de tijd na 1917 behandelen. Naar aanleiding van vragen uit de zaal houdt hij tevens een korte inleiding over de examens van dit jaar.

De schoolleider bezit het reglement van het eindexamen, het draaiboek en de circulaires van het ministerie over het examen. De normen en puntenwaardering zijn bindend, alleen zullen er over de interpretatie regionale bijeenkomsten komen. Overigens is het niet verplicht deze bij te wonen, maar het is duidelijk dat het niet bijwonen van deze bijeenkomsten moei-

lijkheden kan opleveren. Bij problemen tussen de 1e en 2e correctie moet in de eerste plaats de schoolleider geraadpleegd worden.

Ontstaat er een impasse, dan kan men zich richten tot de vakinspecteurs. Verder is de procedure als volgt: Een aantal gemaakte examens wordt door het CITO volgens de normen nagekeken om de cesuur (het verschil in punten tussen voldoende en onvoldoende) vast te stellen. De beslissing over de cesuur valt als de 2e correctie volledig afgesloten is.

Vanuit de VGN peilen de heren Boerhout en Drewes (leden CEVO) hoe over de examens gedacht wordt. Zij spelen de uit een enquête verkregen gegevens dan weer door naar de CEVO. De afdelingssecretarissen krijgen daar nog bericht over.

De heer Fontaine stelt dat de laatste halve eeuw wel een erge lange periode wordt en vraagt zich af of men niet beter met 1929 kan beginnen. De voorzitter antwoordt dat men eerst de discussie over het eind-examenprogramma moet afwachten alvorens aan het jaartal te gaan sleutelen.

Bijlage

Mijnheer de Voorzitter, leden van de VGN,

In het maatschappelijk debat over de oplossing van de huidige economische crisis keren steeds weer dezelfde, bijna bezwerende woorden terug. Een ervan is het begrip 'consensus'. Het woord duikt nu ook op in onze doelstellingendiscussie als treffende illustratie van de historische gebondenheid van relativerende historici. Zo zegt de sectie havo/vwo in haar jaarverslag, dat op de discussiedag over het nieuwe examenprogramma, 31 oktober j.l., 'een redelijke consensus' werd bereikt. Het begrip werd in onze kringen al in 1978 gebruikt. U komt het tegen in een klein, maar zeer verhelderend Kleio-artikel 'Wat leren we eigenlijk aan onze leerlingen?', geschreven door Marian Langenbach (Kleio, 19e jrg, nr 4).

Zij en de twee sectiebesturen hebben met veel durf en doorzettingsvermogen de zeer moeilijke discussie over het nieuwe examenprogramma op poten gezet. Bovendien hebben zij daarvoor het afgelopen jaar bergen werk verzet, waarvoor zij onze oprechte erkentelijkheid verdienen. Vanmiddag leggen de sectiebesturen de examendoelstellingen ter goedkeuring aan ons voor. Uit het feit dat ze die vergeleken bij oktober j.l. vrijwel ongewijzigd hebben

Met een gering aantal leden wordt nu een discussie gevoerd over de bijlage bij punt 8 van de agenda.

De heer Ketelaars benadrukt dat de in deze bijlage geformuleerde doelstellingen slechts richtlijnen zijn, die nog niet gekoppeld moeten worden aan het CSE of aan bepaalde themata. Dat zijn stappen die nog moeten komen. Deze richtlijnen moeten uitgewerkt worden, eerst wat betreft de formulering, daarna in concrete invulling van de doelstellingen in themata. Hij vraagt de vergadering om op basis van de nu geformuleerde doelstellingen (richtlijnen) verder te werken aan de invulling hiervan.

De peiling wijst uit dat alle nog aanwezigen voor dit voorstel zijn. De resultaten van de werkzaamheden van de sectiebesturen zullen te zijner tijd op een extra Algemene Vergadering aan de leden voorgelgd worden.

10. Rondvraag

De heer Lockfeer informeert naar de eindexamenonderwerpen voor 1984. Deze onderwerpen zullen zijn:

a. Nederland na het uitbreken van de tweede wereldoorlog tot de soevereiniteitsoverdracht.

b. De Verenigde Staten van 1917 tot 1949.

De heer Van Zeggelen vraagt naar de oorzaak van het ledenverlies. De voorzitter antwoordt dat dit voor een groot deel te wijten is aan de toenemende werkloosheid.

Op de vraag van mevrouw Karreman of het bestuur zich wil beraden over het invoeren van 'gewone leden' en 'kernleden' antwoordt de voorzitter dat naast andere bezwaren ook de kosten hiervoor te hoog zouden oplopen.

Om 17.00 uur sluit de voorzitter in aanwezigheid van een teleurstellend aantal leden de Algemene Ledenvergadering 1982.

G.J. van der Tweel, secretaris.

gelaten, maak ik op, dat naar hun mening de consensus in de vereniging zelf bereikt is. Ik meen echter dat ze met deze conclusie te snel zijn. Ik wil er dan ook een paar vraagtekens bij zetten.

1. In hoeverre is de uitslag van de discussiedag van oktober j.l., waar nog geen 10% van het totaal aantal geschiedenisleraren aanwezig was, representatief voor die docenten. Bovendien was die dag bedoeld om een discussie te starten. Dient de discussie op het punt van de doelstellingen reeds na een half jaar als gesloten te worden beschouwd?

2. Kan de uitslag van de examenenquête onder de sectievoorzitters zó eenduidig worden uitgelegd, dat de geschiedenisleraren reikhalzend uitzien naar nieuwe examendoelstellingen die, indien ze werkelijkheid worden, het geschiedenisonderwijs in Nederland diepgaand zullen beïnvloeden?

3. In het derde punt wil ik om der wille van de tijd slechts een aantal vragen van didactische en pedagogische aard stellen. Want, afgezien van bezwaren vanuit het oogpunt van leerplanontwikkeling (De sectiebesturen dragen bijv. geen argumenten aan die duidelijk maken waarom juist deze doelstellingen moeten worden nagestreefd. De keuze wordt niet onder-

bouwd. Criteria ontbreken.), afgezien van geschiedfilosofische bezwaren (Is bijv. 'leren relativeren' niet een al te eenzijdig geformuleerde doelstelling, welke tot heilloos historisme kan doen vervallen? Het is toch ook de taak van geschiedenisdocenten de leerlingen er op te wijzen, dat bepaalde verschijnselen in de geschiedenis juist niet mogen worden gerelativeerd? Kortom, is 'leren relativeren' echt een volstrekt waardevrije vaardigheid?), afgezien dus van deze bezwaren zijn die van didactische en pedagogische aard al belangrijk genoeg om er wat dieper op in te gaan.

Ik moet er voor teruggrijpen op het eerder genoemde artikel 'Wat leren we eigenlijk aan onze leerlingen?'. Daarin worden twee typen geschiedenisleraren tegenover elkaar gezet.

De ene docent draagt via een rijke variatie aan zelfwerkzaamheidsvormen een beeld van de geschiedenis over op de leerlingen. Hij moet goed kunnen uitleggen en vertellen, samenvatten en schematiseren. Hoe lang het beeld beklijft, is onzeker. Dus . . . de leraar als intermediair.

De andere docent richt zich op de vaardigheden en de attitudes van het vak, wil de leerlingen bewust maken van de *denkprocedures* van het vak. Zij maken m.b.v.

allerlei historisch materiaal hun eigen beeld. Hij moet goede instructies kunnen geven over werkwijze en bedoelingen. Hij moet een discussie goed kunnen leiden. Het verworven beeld beklijft lang.

Dus... tegenover de leraar als intermediair de leraar als instructor en gespreksleider, tegenover de beeldoverdragende methode de beeldverwekkende methode. Voor wie de nieuwe examendoelstellingen bekijkt – met name punt 3 en vooral punt 6 –, is het duidelijk, dat daarachter meer de beeldverwekkende methode oprijst dan de beeldoverdragende. Daarmee is tevens duidelijk voor welke principiële beslissing wij hier vanmiddag staan. Worden deze doelstellingen ongewijzigd aanvaard, dan gaat het Nederlandse geschiedenisonderwijs één, zeer duidelijk bepaalde richting uit. Er wordt een toon gezet, die het *gehele* geschiedenisonderwijs zal kleuren. Daarom dringt zich bij mij onvermijdelijk de volgende vraag op: *welke ruimte blijft er voor andere typen leraren dan de instructor en de gespreksleider?*

Het is algemeen bekend dat de beeldverwekkende methode zéér, zéér arbeidsintensief is. Blijft er ruimte én tijd over voor die docent, die – zeer legitiem overigens – van mening is, dat zijn leerlingen veel moeten *weten*, bijv. van de 'ismen' en ideologieën van de 19e en 20e eeuw? De sectiebesturen erkennen dan wel, dat ze het kennisaspect misschien teveel verwaarlozen, maar ondertussen blijft dat aspect zelf ongenoemd in de doelstellingen. Trouwens zijn vaardigheden 5,6,7 wel te beoefenen zonder een behoorlijke voorkennis? Blijft er bv. ruimte voor dat type docent, die inderdaad zó goed kan uitleggen, vertellen, samenvatten en schematiseren, dat hij én zijn leerlingen daar een groot deel van hun arbeidsplezier aan beleven?

Voor alle duidelijkheid: dit is *geen* pleidooi voor de zogenaamde frontale lesboer, de babbellezke leuteraar. Ik pleit *wel* voor een pluriform gebruik van hetzelfde historisch materiaal. Bij het ene type docent zal het een meer illustratieve functie, bij het andere type een meer authentieke functie hebben, met daartussen alle mogelijke nuances.

Echter ook met het oog op de *beleving* van het vak door de leerlingen moeten zeker enkele onontkoombare vragen gesteld worden.

Realiseren wij ons voldoende dat wij door

de *vaardigheden en de denkprocedures* van het vak te accentueren bezig zijn de geschiedenis van een o.a. intellectueel vak tot een voor de leerlingen intellectualistisch vak te maken? Ik heb deze ontwikkeling in een ander verband de academisering van het vak genoemd. Deze nieuwe doelstellingen zijn immers onmiskenbaar georiënteerd op de geschiedenis als universitaire discipline.

Als algemeen vormende opleidingen zijn onze scholen echter niet verplicht universiteitje te spelen. De leerlingen hoeven niet te worden opgeleid tot *historiculi*, kleine bronnenonderzoekertjes. Zeker niet als 90% van hen later noch professioneel noch amateurhistoricus wordt. Met deze academisch gekleurde doelstellingen dreigen wij boven de belevingssfeer, het verbeeldingsvermogen en het intelligentieniveau van veel leerlingen uit te grijpen, met alle demotivatieve problemen en sfeervergruizing vandiën.

Ik pleit dus voor die leerlingen – ook van het Vwo –, die zwak zijn in de denkprocedures van het vak, maar geschiedenis toch een fijn vak vinden en de hersens hebben om de feiten en hun samenhang te leren, ja, doodgewoon te leren. Is het ook voor hen mogelijk een 8 of een 9 te halen of zijn die cijfers slechts weggelegd voor hen die de finesses van het historisch materiaal beheersen?

Mijnheer de Voorzitter, dames en heren, al deze vragen klemmen des te meer, omdat ze betrekking hebben op een nieuw eindexamenprogramma, waarin wederom het CSE een sleutelpositie inneemt. Binnen het kader van deze doelstellingen kan het dwingende karakter van het CSE tot twee ontsporingen leiden, waarvan zowel de leerling als de leraar het slachtoffer kunnen worden.

1. Het scala van deze deels vakwetenschappelijke vaardigheden en denkprocedures én de vereiste uniformiteit vormen samen een bron van verleiding om m.b.v. zeer exact te toetsen technieken het niveau op te schroeven. Ik heb in dit verband al eens gewezen op de alarmerende ontwikkeling bij het CSE van biologie, muziek, maar vooral aardrijkskunde. Gaat ons vak dezelfde kant uit, dan dreigt het een *selectievak* te worden. Willen we dat? Geschiedenis, een selectievak?

2. In de tweede plaats wordt de pluriformiteit van uiteenlopende typen geschiedenisonderwijs sterk beperkt.

Nu zal men ongetwijfeld proberen al deze vragen en bezwaren weg te wimpelen door er op te wijzen, dat er naast een CSE toch ruimte is voor een eigen aanpak in het schoolonderzoek. Een handige, maar onverantwoorde koppelverkoop. Een docent, die zich verantwoordelijk weet voor zijn kandidaten, zal ook tijdens het SO de leerlingen mede voorbereiden op het CSE. Wie propageert het CSE op de koop toe te nemen en de twee CSE-onderwerpen er in 15 weken bij de leerlingen in te rammen, kweekt cynische leraren. Die lopen er echter al genoeg rond.

Mijnheer de Voorzitter, collega's, ik kom tot een afsluiting. Ik ben me er van bewust met mijn vragen de consensusstrategie van de sectiebesturen te doorkruisen. Zij willen immers eerst vaststellen wat ons terzake verenigt om daarna over te gaan tot het bepalen van het eindexamenprogramma. Het zoeken van een consensus is op zich zeer verstandig. Schuiven we echter in dit geval niet een aantal lastige vragen als een hete brij voor ons uit? De kans is erg groot, dat na het aanvaarden van deze doelstellingen in een later stadium zal blijken dat wij ons een te nauw keurslijf hebben aangemeten. Er rolt een eenzijdig examenprogramma uit, dat felle discussies zal uitlokken, omdat het via een CSE niet te ontkomen even eenzijdige eisen zal stellen. De consensus van deze middag zal dan een schijnconsensus blijken te zijn geweest.

Bovendien moeten we er ons van bewust zijn, dat de VGN bij de vaststelling van het eindexamenprogramma slechts de grote lijnen kan aangeven. Ad hoc-beslissingen zullen per jaar genomen worden door voor de VGN oncontroleerbare commissies.

Ja, collega's, wat leren we eigenlijk aan onze leerlingen? Maar ook: welke ruimte geeft de VGN daarbij aan de verschillende typen leraren en de verschillende typen leerlingen?

Pas als we die lastige vraag tegen de achtergrond van het CSE hebben beantwoord, zullen wij elkaar kunnen vinden – daar twijfel ik geen moment aan – in een consensus over de doelstellingen van een nieuw examenprogramma. Pluriformiteit én consensus, een historische noodzaak voor ons slopende en enerverende, maar ook onuitputtelijk gevarieerde, eindeloos boeiende en grandioze vak.

M.W. Hartog

Verslag forumdiscussie middenschool

Het onderwijs heeft onlangs kennis kunnen nemen van twee belangwekkende documenten, *Het experimenteel leerplan voor het middenschoolonderwijs (ELM)* en de nota *Voortgezet basisonderwijs (VBO)*.

Beide stukken kunnen een grote verandering in de bestaande onderwijssituatie teweegbrengen. Het vak geschiedenis wordt hierin bepaald niet ontzien. Velen menen zelfs dat ons vak in de middenschool in het niets verdwijnt. Het VGN-bestuur besloot dan ook reeds op de afgelopen jaarvergadering aandacht aan de middenschool-problematiek te schenken. Via een forum werd de eerste aanzet tot discussie gegeven.

Onder leiding van VGN-voorzitter Jan Drewes traden als forumlid op: Leon van Schie, secretaris ACLO geschiedenis;

Wim Kattenberg, docent NLO;

Jan Engbers, docent PA, tevens verbonden aan de SLO voor de ontwikkeling van een leerplan voor de PABO;

Wim Blauw, docent aardrijkskunde en filmkunde aan een Haags lyceum, ook verbonden aan de SLO, werkt in de landelijke samenwerkingsgroep van de afdeling 'mens en maatschappijonderwijs', evenals

Richard Boerhout, die als docent geschiedenis verbonden is aan de middenschool het 'Ashramcollege' te Alphen aan de Rijn.

Ter informatie:

PABO – pedagogische academie basisonderwijs

ACLO – adviescommissie voor de leerplanontwikkeling

SLO – stichting leerplanontwikkeling

ELM – experimenteel leerplan middenschool

OLM – projectgroep ondersteuning leerplanontwikkeling middenschool

VBO – voortgezet basisonderwijs

NLO – nieuwe leraarsopleiding

Bij dit verslag zijn twee bijlagen gevoegd, die kort de inhoud van de nota's op het gebied van vnl. geschiedenis weergeven.

'Dit is het niet maar het is er wel'.

Deze cryptische woorden over het ELM, uitgesproken door prof. Roorda, gaven wellicht een gevoel weer dat docenten bekruipd als er weer een nieuw stuk met

nieuwe plannen ligt. Roorda reageerde hiermee op de opmerking van forumlid Blauw dat het ELM 'slechts een discussiestuk' was. Roorda constateerde dat het ELM iets geworden is, dat totaal niet aansluit bij wat er thans in de scholen tot ontwikkeling komt en hij voorspelde bij invoering van de nieuwe middenschool een grote chaos, vergelijkbaar met de wanorde die ontstond bij de verplichte invoering van het vak maatschappijleer.

Belangrijker was Roorda's opmerking dat zo'n ELM een eigen leven gaat leiden, waar docenten, niet toegerust met dezelfde tijd en faciliteiten als SLO-ambtenaren, niet meer tot een alternatief plan kunnen komen.

Het ELM is er dus en Roorda's bezorgdheid werd door velen gedeeld. Maar er klonken ook heel andere geluiden met name van de forumleden, die in eerste instantie goed ingingen op de behoefte van de aanwezigen aan veel informatie omtrent de overheidsplannen.

Vooralsnog nam Leon van Schie de bezorgdheid niet weg. Om de vele sceptici en het-dient-mijn-tijd-wel-uit-figuren wakker te schudden merkte hij op dat, ongeacht de politieke kleur van het kabinet, de middenschoolgedachte door de onderwijsbonden gedragen wordt, met name door de ABOP. Bovendien zijn veel beleidsambtenaren inzake de middenschool aangesteld tijdens de eerste ambtsperiode van Van Kemenade en zij zijn voor 90% voorstanders van de middenschool. Ten derde biedt de middenschool aan de minister een uitstekende gelegenheid om de salarisschalen op de helling te zetten: de docenten aan de middenschool worden immers derdegraads leraren.

Als SLO-ingewijde loodste Van Schie de aanwezigen daarna door een woud van termen in de richting van de nieuwe middenschool. Het ELM is een SLO-produkt en gefabriceerd door de projectgroep OLM. Hierbij dient in het oog te worden gehouden dat het SLO onderwijsleerplannen maakt die in principe twee functies bezitten. Eén ter voorbereiding tot wetgeving, het plan kan materiaal aandragen voor voorstellen die de bewindslieden aan de Tweede Kamer doen. Tevens kan het onderwijsleerplan als baken dienen voor experimenterende middenscholen. De SLO creëert dus 'modellen', die gekozen kunnen worden, maar zeker niet een verplichtend karakter bezitten: geen staatspedagogiek.

Nu ligt dan ook de Nota-VBO van het duo Van Kemenade-Deetman op tafel. Van Schie vergeleek die nota met het ELM en

merkte allereerst op dat de nota VBO een beleidsvoorbereidend stuk is, dat algemene kaders aangeeft, terwijl het ELM een onderwijskundig, inhoudelijk stuk is dat onder meer ingaat op de positie der diverse vakgebieden. Hij signaleerde ook dat de drie jaren die de middenschool in de nota-VBO gaat duren, in plaats van de oorspronkelijke vier jaren, z'n weerslag heeft op de omschrijving van het leerplan in het ELM. Bovendien hecht de nota-VBO meer belang aan kennis en gaat minder uit van het 'linkse stokpaardje' dat onderwijs een middel is om de samenleving te veranderen. Een fundamenteel verschil in de nota-VBO is de eis tot een dwingend advies van de middenschool aan het vervolgonderwijs, terwijl oorspronkelijk de leerling de vrije keus gelaten werd.

Van Schie besloot zijn eerste informatiestroom met te wijzen op het probleem van de differentiatie in de middenschool: blijft nu elke mogelijkheid voor elke leerling open of valt de middenschool uiteen in talrijke aparte schooltjes, variërend van Lbo-tot Gymnasium-niveau.

Wim Kattenberg, die ook de inhoud van de nota in grote lijnen aangaf, hield een pleidooi voor onderwijsgericht denken en nodigde iedereen uit daaraan steun te verlenen in plaats van slechts te kijken naar de politieke (on)haalbaarheid. Dat de nota-VBO maatschappelijk gezien niet zomaar uit de lucht is komen vallen leidde Kattenberg af uit de historische paragraaf in het verhaal, waarin de nota-Rutten uit 1951 al de algemene vorming als onderdeel van de beroepsvorming bepleitte.

Deze zogenaamde allocatiefunctie van het onderwijs vormt een stevige ondergrond voor de nieuwe nota, die een vormingspakket in plaats van een vakkenpakket aanbiedt. De vormingsdoelen zijn erg breed aangegeven, zowel de verstandelijke als de emotionele kant ervan, maar hoe men er ook over denkt: de bestaande vakken-scheiding, geënt op de vakwetenschap, is niet in staat om deze doelen te bereiken. Men zal moeten teruggaan naar een analyse van de levensgebieden, waarin mensen functioneren; de vakwetenschap zal hierbij op een andere wijze dan tot nu toe hulp moeten bieden, aldus Kattenberg.

Na deze nogal theoretische opmerkingen eindigde hij zijn verhaal met enkele interessante vragen: is het vormingspakket niet te wijs, hoort het wel helemaal in de school thuis en raakt het verstandelijke aspect in dit geheel niet ondergesneeuwd?

Weliswaar zich bewust dat alle vergelijkingen mank gaan, waagde de heer Engbers het toch een parallel te trekken tussen de overgangsproblematiek kleuter-basis-onderwijs en basisschool-voortgezet onderwijs.

De voortgezette vorm van onderwijs is vaak in het geheel niet 'voortgezet': integendeel, men begint op de basisschool weer van voren af aan met het leren van bijvoorbeeld tijdsbesef, waar de kleuterschool al lang mee bezig is geweest. Zo'n zelfde situatie ziet Engbers steeds in de brugklassen opduiken en hij staat positief tegenover de VBO-nota, die, evenals in het nieuwe basisonderwijs, een gestroomlijnde overgang mogelijk kan maken van basis- naar voortgezet onderwijs.

Engbers greep tegelijk de gelegenheid aan om de ontwikkeling in wereldoriënterend onderwijs op de basisschool te schetsen. Kernpunten hiervan zijn: het vak aardrijkskunde en het vak geschiedenis zijn noodzakelijk, het vragende kind als enige selectiecriteria bij de leerstofkeuze is onvoldoende en maatschappelijke relevantie van het aangeboden is noodzakelijk. Regionale geschiedenis, de onderzoekende methode en de vorming tot mondiaal burger zijn hiervan meer praktische uitwerkingen.

Een collega van de andere kant van de muur: de aardrijkskundedocent Wim Blauw, die het ELM al als discussiestuk gekarakteriseerd had, benadrukte het feit dat de wereld, die zich aan het kind ook niet als een gescheiden geheel voordoet, wel als zodanig in ons vakkenstelsel aangeboden wordt. Bovendien heeft elk vak de neiging zich zo breed mogelijk te maken ten koste van de overige vakken b.v.: 'bij geschiedenis komt immers alles aan de orde.'

Richard Boerhout zette uiteen hoe een middenschool in de praktijk kan werken. Hij verwees hierbij naar Kleio nr. 7, 1981.

Zijn school, het Ashramcollege, heeft uit een analyse van de samenleving, een uitgewerkte levensbeschouwing en een onderwijsvisie een schoolfilosofie opgebouwd. Van hieruit ontstaan per leerjaar centrale vormingsdoelen, die in leergebieden aangeboden worden. De thema's die zo ontstaan, hebben een open structuur: elk 'traditioneel' vak wordt uitgenodigd mee te doen aan een leergebied. *'Dit is een belangrijk verschil met het ELM dat de bestaande vakken aan elkaar plakt'*, aldus Boerhout. In het open model van het Ashramcollege bestaat, naast de bijdrage aan de leergebieden, steeds de mogelijkheid om het 'gewone' cursorische onderwijs te geven, dat echter, door voortdurende bezinning, zich vaak al als aanloop tot de leergebieden ontplooit.

In de discussie, die door de grote stroom aan informatie laat startte, werden in eerste instantie geen vragen aan het forum gesteld, maar aan het bestuur der VGN. Een der verontrusten, naast prof. Roorda, de heer Grevers constateerde dat de VGN al overstap was gegaan voor de overheidsplannen. Zowel de voorzitter, Jan Drewes als Leon van Schie ontkende dit: de vraag is en blijft voorlopig: *'Wat kan de VGN doen om op tijd in te spelen op het overheidsbeleid?'*

De heer J. Wijne haakte hierop in door de VGN te vragen zich vooral bezig te houden met het wegwijs maken van de leden in het vak 'oriëntatie op mens en maatschappij', waarin de vormende waarde van het vak geschiedenis overleefd moet blijven. Geen afwachtende, zwak protesterende rol voor de VGN, maar een initiërende, creatieve taak zag hij voor de vereniging weggelegd. De heer Blauw reageerde met de opmerking dat nergens gesproken wordt over de opheffing van de vakken aardrijkskunde en geschiedenis, maar over de opheffing van de vakken-scheiding tussen die twee. In dit verband maakte Boerhout melding van het feit dat vele docenten niet in staat zijn om hun

keuzen in het geschiedenisonderwijs hard te maken. Een ontwikkelde schoolfilosofie, die op elke school anders kan zijn, is de basis om tot verantwoorde leerstofkeuze te komen.

Na de reeds vermelde 'politieke machinerie' die Roorda in het overheidsplannen meende te ontdekken, constateerde mevrouw Langenbach, dat slechts 'de onvermijdelijken' (een term van Van Schie voor alle vakdidactici, beroepsvergaders) de vragen stellen, opmerkingen maken en dus de geïnformeerden zijn. Zij pleitte voor een snelle(re) informatie in Kleio, Van Schie vulde dit aan met het idee om studiegroepen in de afdelingen over de middenschool-nieuwe-stijl te formeren.

De Godfather van de Nederlandse geschiedenisdidactici de heer P. Fontaine, vergastte het forum en de zaal op een uitgebreid vertoog. Hij zag in de nieuwe VBO-nota minder politieke doeleinden, waardoor onderwijskundige en culturele zaken meer aan bod kunnen komen. Ook Fontaine brak een lans voor de vorming van nieuwe leergebieden, die de vakken-scheiding en dus ook de fragmentering der cultuur tegengaan. Een nerveus-makend probleem hierin is, met name voor historici, dat zij niet weten wat specifiek is voor geschiedenis in de nieuw te ontwikkelen leergebieden: de zin van de geschiedenis sprak immers altijd voor zich, hoefde dus niet gerechtvaardigd, laat staan geformuleerd te worden.

De voorzitter zag in deze hand in eigen boezem een goede afsluiting, dankte de forumleden voor hun medewerking en nodigde iedereen uit na deze bescheiden start verder te denken over de middenschoolproblematiek en vooral niet na te laten die gedachten op papier te zetten en te publiceren op de meest geëigende plek daartoe. In Kleio.

J. Harderwijk

Bijlagen

Het leergebied 'Oriëntatie op mens en maatschappij' in het ELM, uitgebracht door de SLO/pg OLM, deels met ondersteuning vanuit de pg BERK (projectgroep Begeleiding Experimenteer-, Resonans- en Kontaktscholen).

Om te beginnen met de omvang: 23 pagina's, verdeeld in

- a karakterisering van het leergebied,
- b algemene doelomschrijvingen,
- c didactische organisatie.

Verder enkele bladzijden noten en een beperkte literatuuropgave.

Dan de inhoud (in een samenvatting die in z'n beknoptheid het geheel nooit meer dan matig recht kan doen).

– Het leergebied moet zelfontplooiing mogelijk maken en maatschappelijke oriëntering met als lange-termijn doel maatschappijverbetering.

– Aardrijkskunde en geschiedenis fungeren er als kern- (maar niet enige) vakken. De beoogde vakkenintegratie wordt aangeduid als thema-integratie. De inbreng vanuit de vakken is afhankelijk van het gekozen thema. Het is daarbij vooral van belang dat de vakdisciplines hun begripstructuur in het leergebied inbrengen. Vooral geldt dit tegen het einde van de middenschoolperiode als leerlingen daartoe over het algemeen de rijpheid bezitten.

Daar valt de term *wetenschapsstructuurleerplan* – met enig voorbehoud. Want: de uiteindelijke leerstofkeuze wordt bepaald door 'de aard van het gekozen thema, uitgangspunten en doelstellingen van mensenmaatschappijonderwijs in de middenschool en leerpsychologische cq. ontwikkelingspsychologische mogelijkheden.' Bovendien moet gewaakt worden tegen 'het gevaar van intellectualisme', 'zogenoemd neutraliserend verwetenschappelijken'.

– Problematisch bij dit alles is dat de ACLO Geschiedenis en Staatsinrichting en de ACLO Aardrijkskunde geen duidelijk beeld kunnen bieden van wat nu 'adequate en relevante begrippen (structuren)' zijn. Daarom (?) moeten op 'schoolwerkplanniveau' de 'interdisciplinair samengestelde teams' werken aan de ontwikkeling van eigen schoolwerkplandelen voor dit leergebied.

– De dimensie ruimte en de dimensie tijd als essentie van de bijdrage vanuit de twee kernvakken. Dat houdt voor 'historisch besef' in het besef van de leerling dat hij verleden en toekomst heeft, dat de dingen

veranderlijk zijn. In dit verband valt ook het woord maatschappij-critisch, het begrip levenshouding. Dat is iets anders als kennis en verstandelijk inzicht.

– Thans is er nog onvoldoende inzicht in de manier waarop andere, nieuwe vakken als bv. huishoudkunde en consumentenvorming een passende plaats binnen het leergebied kunnen krijgen.

– 'Knowing is a process, not a product' – aldus de geregeld geciteerde Jerome Bruner (vgl. *Geschiedenis op School*, hoofdst. 3). – Middenschoolonderwijs moet een emancipatorisch karakter hebben.

– Per definitie moeten in het mens- en maatschappijonderwijs maatschappelijke conflicten aan de orde kunnen komen. 'Immers het bestaan van conflicten is inherent aan het karakter van een democratische samenleving. Niet 'uitvechten' betekent het einde van de democratie'.

Onder meer betekent dit het 'analyseren en zoeken naar potentiële oplossingen voor hedendaagse controversiële problemen zoals racisme, rijkdom en armoede, oorlog en vrede, overbevolking, vervreemding, minderheden'.

Thema's moeten binnen de sociaal heterogene groepen van leerlingen zó georganiseerd worden dat 'levensgewoonten en milieuevaringen van alle maatschappelijke klassen daarin herkenbaar zijn'. De leraar moet zich niet manifesteren als representant van het 'zogenoemde middle-class milieu'.

– Het onderwijsleerproces binnen de thema's kent in de didactische aanpak van emancipatorisch thematisch mens en maatschappij-onderwijs (oef!) de volgende – schematische – stappen: problematiseringsfase, verkenningsfase, afwegingsfase en praxisfase. De strategie van de geleide ontdekking zal vaak gekozen worden. Al maken praktische factoren vaak volledig vrij ontdekkend leren onmogelijk, toch moet 'steeds opnieuw de leerling de kans geboden worden om via de weg van zelfwerkzaamheid ontdekkingen te doen'.

Daarbij zijn de volgende zaken als doel aan de orde te stellen:

1. op het gebied van vaardigheden

a. intellectuele vaardigheden:

- de bekwaamheid om informatie te vinden uit zoveel mogelijk bronnen op zoveel mogelijk verschillende manieren;
- de bekwaamheid om resultaten van het zoeken naar informatie op een adequate wijze te verwerken en geschikt te maken voor overdracht naar anderen;
- de bekwaamheid om kaarten, tabellen, grafieken en ander (audio-)visueel materiaal te kunnen hanteren en interpreteren;
- de bekwaamheid om informatie te beoordelen;
- de bekwaamheid om informatie te structureren rond begrippen en generalisaties;
- de bekwaamheid om hypothesen en generalisaties te formuleren en te testen;
- de bekwaamheid in het gebruik van onderzoeksmodellen bij het oplossen van problemen;

b. sociale vaardigheden:

- de bekwaamheid te kunnen functioneren in kleine groepen;
- een bewustzijn van het bestaan van groepen binnen de eigen samenleving maar ook mondiaal;
- inzicht in de reacties van individuele personen op zulke groepen;
- de bekwaamheid te kunnen redeneren en functioneren op grond van een besef van de veranderlijkheid en veranderbaarheid der dingen;
- bekwaamheid tot empathie: het vermogen zich in te kunnen leven in situaties van anderen;
- bewustzijn van ethnocentrisme in de waarneming;
- in staat zijn tot discussiëren over politieke onderwerpen;

c. psychomotorisch:

- vaardigheid om te gaan met onder andere audiovisuele apparatuur om informatie te kunnen opsporen maar ook door te geven;
- de bekwaamheid in het gebruik van het menselijk lichaam als expressiemiddel voor de overdracht van ideeën en gevoelens;

- de bekwaamheid ook andere methoden te ontwikkelen om opvattingen, ideeën en gevoelens te uiten onder andere om (politieke) besluitvormingsprocessen te beïnvloeden.

2. Op het gebied van attitudes

- nieuwsgierigheid middels het steeds opnieuw vragen stellen;
- belangstelling voor menselijke en mondiale zaken (maatschappelijk engagement);
- bereidheid tot verandering van standpunt op basis van nieuw opgedane ervaringen;
- solidariteit, medeverantwoordelijkheid en gevoeligheid voor de ongelijkheid in de wereld, wat betreft de verdeling van de rijkdom, welzijn, onderwijs, bescherming tegen geweld;
- besef en relativisering van de eigen persoon, de eigen tijd en de eigen omgeving door de geleidelijke bewustwording van het bestaan van een ontwikkelingsproces en een groter geheel;
- respect voor politieke, sociale en godsdienstige opvattingen van anderen;
- begrip voor de waarde van de bevordering van grotere gelijkheid van kansen in onze maatschappij;
- bereidheid tot directe participatie in het schoolgebeuren; met name deelname aan het besluitvormingsproces in klas en school.

- Om op schoolwerkplanniveau te komen tot concrete thema's wordt een reeks thema- en deelthemavelden genoemd met mogelijke leerinhouden, ook wordt een

zestel criteria voor themakeuze genoemd.

Themavelden

1. Mens en natuur (het natuurlijk bestaan)

2. Mens en werk (het sociaal/economische productief bestaan)

3. Mens en samenleving (het sociaal bestaan, het gezonde bestaan)

Deelthemavelden (met onderwerpen die minimaal aan de orde moeten komen en suggesties voor begrippen)

- 1.1 Natuur: bodem, klimaat, flora, fauna
- 1.2 Bevolking: volksverhuizingen, bevolkingsopbouw, bevolkingsvraagstukken
- 1.3 Nederzetting: bedreiging door de natuur, bewoonbaarmaking van het land, migratie, inpoldering, relatie stad-platteland (urbanisatie, de-urbanisatie)
- 1.4 Problemen van ruimtelijke ordening en milieubeheer, bedreiging van de natuur.
- 2.1 Werktuigen/technieken, energieproblemen, schaarste
- 2.2 Bestaansmiddelen: gebruik van de natuur in agrarische pre-industriële en industriële samenleving
- 2.3 Produktiemethoden: arbeidsdeling ambachten, manufacturen, fabrieken
- 2.4 Produktie-instituten: bezit en beheer van produktiemiddelen (particulier, collectief, coöperatief)
- 2.5 Werk in de informele sector (onbetaalde arbeid)
- 2.6 Beroepenoriëntatie
- 3.1 Huishouden: kleding, voeding, gerei, produktie/consumptie
- 3.2 Vormen van samenleving: samenstelling, gewoonten/levenswijze, voortplantingsgedrag, kinderverzorging, gezondheid, rolpatronen
- 3.3 Communicatie
- 3.3.1 Omgaan met elkaar
- 3.3.2 Massacommunicatie
- 3.4 Stam, primitieve culturen, ontwikkeling
- 3.5 Maatschappij: hiërarchie (verdeling van geld/goed; waarden), verenigingen, groepen, belangenbehartiging, conflicten, sociaal economische betrekkingen tussen regio's, macht en gezag
- 3.6 Staat: bestuur, verdeling van de macht, politieke partijen; ordehandhaving: politie/ambtenaren; redistributie van de welvaart; armenzorg, sociale voorzieningen, belastingen
- 3.7 Internationale bondgenootschappen
- 3.7.1 Diplomatiek: economische overeenkomsten, internationale organisaties, invloedssferen
- 3.7.2 Militair: verovering, beheersing, onderwerping, slavernij, kolonialisme, bevrijding



4. Mens en cultuur (het sociaal/cultureel bestaan, het ethisch-religieus bestaan)

- 4.1 Gebruiken: bij vreugde/verdriet, leven en dood
- 4.2 Normen: deugden, recht
- 4.3 Waarden: godsdienst, filosofie (gedachten over leven/dood), geestelijke leiders, ideologie
- 4.4 Waardenoverdracht: taal, overlevering, literatuur/lectuur, cultuur, versiering/kunst, vrije tijd, opvoeding en school
- 4.5 Onderzoek, wetenschappen.

Criteria die bij het kiezen van thema's in acht dienen te worden genomen:

- Het moet een bijdrage leveren aan het vergroten van intellectuele, sociale en psychomotorische vaardigheden en attitudevorming.
 - Er moet sprake zijn van begripsvorming en ontwikkeling van generalisaties.
 - Het moet betrekking hebben op maatschappelijke verschijnselen, problemen, tegenstellingen of controversiële onderwerpen.
 - Het gekozen thema dient representatief en exemplarisch te zijn voor een groter complex van maatschappelijke verschijnselen, problemen, tegenstellingen of controversiële onderwerpen.
 - Het dient altijd een geografische en historische component te bevatten en daarnaast andere sociaal-wetenschappelijke componenten voorzover deze relevant zijn in het licht van het gekozen thema.
- Incidenteel kan ook ruimte worden ingebouwd voor thema's die specifiek historisch respectievelijk specifiek geografisch zijn.*
- In het thema dienen levensgewoonten en milieu-ervaringen van alle maatschappelijke klassen herkenbaar te zijn.

Tot slot: het ELM, 3 redelijk volle klein formaat Multo-mappen, bevat veel meer dan het hier kort samenvatte hoofdstuk.

En de middenschoolnota van Van Kemenade c.s. van begin dit jaar?

De nota 'Verder na de Basisschool' ter voorbereiding van een wet inzake de opzet en inhoud van een nieuw stelsel van vervolgonderwijs, verscheen op 28 januari dit jaar, enkele weken na het ELM. Wie er uitgebreide leergebied omschrijving zoekt zal zich teleurgesteld voelen. Maar daarvoor dient dit stuk ook niet. Men vindt er een historisch overzicht

Kenmerken van middenschoolonderwijs, vormgeving, leerlingenbegeleiding, schoolorganisatie/technische aspecten, afsluiting/doorstroming, een discussieleidraad komen er bv. ook aan de orde. Het is hier niet de plaats om daar op in te gaan. Ik wil volstaan met het noemen van de vier uitgangspunten die van Kemenade in 1974 formuleerde voor de te starten middenschoolexperimenten en een zevental algemene kenmerken van 'de' middenschool.

Uitgangspunten

1. Uitstel van beroeps- en studiekeuze naar een later tijdstip: in plaats van op 12-jarige op 15- of 16-jarige leeftijd.
2. Het aanbieden van gelijke en optimale kansen op alle niveaus van onderwijs, waarbij educatieve achterstanden en schoolkeuzemotieven, veroorzaakt door milieugebondenheid, worden opgeheven.
3. Verbreding van het inhoudelijke onderwijs- en vormingsaanbod voor deze leeftijdsgroep, door een grotere spreiding van vakken en het aanbieden van meer mogelijkheden tot ontplooiing van intellectuele, sociale, culturele, artistieke en technische kwaliteiten.
4. Het aanbieden van adequate mogelijkheden van onderwijsleersituaties voor individuele ontplooiing en sociale bewustwording.

Middenschoolkenmerken:

Hoe verschillend het concept voor een middenschool ook kan zijn, er bestaan algemene of structuurkenmerken die gelden voor elke middenschool, ongeacht haar signatuur. Kort en bondig geformuleerd zijn dat de volgende:

1. In principe zijn alle basisschoolverlaters toelaatbaar.
2. Er bestaat geen leerstofjaarklassenstelsysteem.
3. Alle leerlingen volgen middenschoolonderwijs (als volledig dagonderwijs) tot hun 15e à 16e jaar.
4. De middenschool kent geen categoriale opbouw.
5. Uitgangspunt is de heterogene groepsvorming van leeftijdsgenoten.
6. Het algemeen vormend onderwijs- en vormingsaanbod is breed. Het is gericht op de veelzijdige persoonlijke ontplooiing en op een emancipatorisch kunnen functioneren. Daarbij wordt rekening gehouden met de verschillen in persoonlijke en sociaal-culturele omstandigheden van kinderen.
7. Er vindt geen afsluitend selecterend eindexamen plaats. Alle leerlingen ontvangen een diploma alsmede een 'eindprofiel', waarin staat aangegeven wat de leerling afzonderlijk van het vormings- en onderwijsaanbod heeft opgestoken.

waarin aan de hand van de ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs na 1945 de wenselijkheid van voortgezet basisschoolonderwijs (middenschool anno jaren '80) wordt onderstreept. Verder een globaal overzicht van de mogelijke inrichting van zulk voortgezet basisonderwijs, een hoofdstuk 'Planvorming en bekostiging', een hoofdstuk over beroeps-, algemeen voort-

gezet en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs en hoofdstukken over innovatieplanning, kosten van het nieuwe stelsel van vervolgonderwijs en activiteiten in verband met de nota. Het blad 'School' publiceerde 13-2-'82 een vrij uitgebreide samenvatting van de nota, als special bij 'School' nr. 12.

Het hoofdstuk over het nieuwe voortgezette basisonderwijs zal ik wat nader bezien – speciaal met het oog op de vraag 'waar blijft geschiedenis nog?'

– Ook hier weinig waardering voor louter vakken-onderwijs. Aangedrongen wordt – om pragmatische redenen – op een mengvorm van vakkengesplitst onderwijs en leergebieden. Ook op verbreding van het onderwijsaanbod dat niet selectief van aard mag worden: alle leerlingen moeten gemeenschappelijke minimum eindtermen halen

– Met het oog op deze en andere genoemde criteria worden dan een aantal aspecten opgenoemd die in het lesrooster een plaats zouden moeten krijgen. Dat betekent niet dat elk van deze aspecten als afzonderlijk 'vak' gezien moet worden.

Aan scholen voor voortgezet basisonderwijs zal 'een ruime vrijheid worden gegeven met betrekking tot de vormgeving en ordening van dit onderwijsaanbod. Wel zullen bij algemene maatregel van bestuur nadere aanwijzingen worden gegeven over de minimumtijd die gedurende de drie cursusjaren in totaal aan de diverse aspecten dient te worden besteed'.

Zowel aan nascholingsactiviteiten zal in dit verband aandacht gegeven worden, als ook aan het verschaffen aan scholen van uitgewerkte voorbeelden op schoolniveau van onderwijsvormgeving van de genoemde basisaspecten.

– Lijst van aspecten waaraan door alle leerlingen van het VBO aandacht gegeven moet worden:

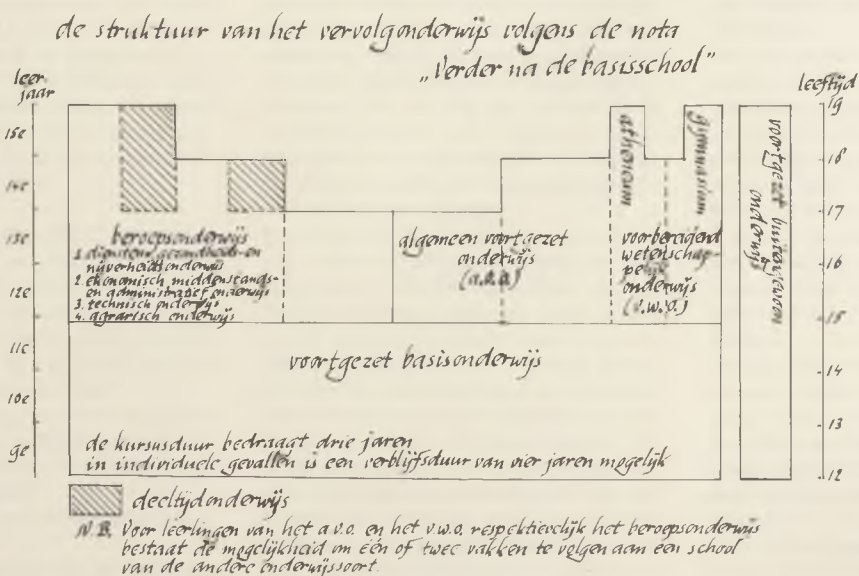
1. **Nederlandse taal**, waaronder spreken en luistervaardigheid, het vermogen de taal schriftelijk te gebruiken en kennismaking met onderdelen van de Nederlandse literatuur;
2. **Wiskunde**;
3. **Oriëntatie op de natuur**, gericht op het verwerven van kennis, inzichtshoudingen en vaardigheden m.b.t. natuur, daarbij gebruik makend van elementen uit de scheikunde, natuurkunde, gezondheidskunde, biologie, landbouw en aardrijkskunde;
4. **Oriëntatie op mens en maatschappelijke verhoudingen**, gericht op de verwerving van kennis, inzicht, houdingen en vaardigheden m.b.t. de mens en zijn sociale omgeving, daarbij gebruik makend van elementen uit de economie, maatschappijleer, geschiedenis, recht, staatsinrichting en aardrijkskunde;
5. **Oriëntatie op techniek, ambacht en huishouden**, gericht op de verwerving van kennis, inzichtshoudingen en vaardigheden, m.b.t. de ontwikkeling en de toepassing van technologie en techniek in onze samenleving en de gevolgen daarvan; hiertoe worden ook gerekend de basisvaardigheden, nodig voor het adequaat functioneren in het alledaagse leven, en kennis, vaardigheden en houdingen in de sfeer van het huishouden;

6. **Informatica**;
7. **Engelse taal**;
8. **Oriëntatie op Frans en Duits en vervolgens tenminste één van deze twee talen**;
9. **Muzische vorming**, gericht op het verwerven van vaardigheden en houdingen op het terrein van bijvoorbeeld muziek, dans, handvaardigheid, tekenen/grafische vormgeving;
10. **Lichamelijke opvoeding**, gericht op het verwerven van houdingen, vaardigheden en waar nodig kennis op het terrein van fysieke motoriek en spelvormen;
11. **Geestelijke/levensbeschouwelijke vorming**.

Tevens zal mede en door middel van deze leergebieden aandacht worden besteed aan de oriëntatie op de te maken keuze voor verder onderwijs na het voortgezet basisonderwijs. In het algemeen zal het leren kiezen bijzondere aandacht moeten krijgen.

Tenslotte: zowel de Haagse nota als het ELM benadrukken dat de toekomstige 'middenscholen' geen onderwijskundige eenheidsworsten zullen worden. Ook de bestaande experimenteerscholen zijn verschillend, hebben elk een eigen identiteit. Over een ervan, het Ashram-college, heeft in Kleio een uitgebreid artikel gestaan. U kunt er ondermeer vinden hoe daar geschiedenis in de leergebieden een plaats kreeg, een andere dan in het ELM-discussiestuk wordt voorgesteld.

C.B.



Sectievergaderingen 27 maart 1982

Verslag van de vergadering van de sectie Pedak/Basisonderwijs

Er waren geen leden van de sectie aanwezig tijdens de jaarvergadering van de VGN. Reden waarom de sectievergadering geen doorgang vond.

Bestuur sectie Pedak/Basisonderwijs

Sectie Mavo/Lbo

Van deze sectie is geen verslag ontvangen.

Verslag van de sectievergadering van 27 maart 1982 sectie Havo/Vwo

Om 13.40 uur heette voorzitter Ketelaars de 16 aanwezigen welkom. Gezien de beperkte tijdsduur konden slechts enkele punten aan de orde gesteld worden.

- De voorzitter merkte n.a.v. het jaarverslag op, dat er op de discussiedag op 31 oktober 1981 alleen gediscussieerd is, maar niets besloten. Wat de enquête betreft, die in het najaar gehouden is, deze geeft een beeld hoe het veld denkt over het eindexamen.
- In het komend jaar zal er gewerkt worden aan het eindexamenprogramma. Tevens zal een waakzaam oog gehou-

den worden op de ontwikkelingen rond het Voortgezet Basisonderwijs, m.n. de positie van geschiedenis binnen het nieuwe leergebied Oriëntatie op mens en maatschappij.

- De klankbordgroep, die tien leden omvat, is voor uitbreiding vatbaar. Deze groep wordt zo goed mogelijk geïnformeerd om daardoor in staat te zijn met de sectie mee te denken en ideeën te spuien.
- Er meldden zich geen nieuwe belangstellenden.
- Het bestuur stelde zich unaniem herkiesbaar. De vergadering ging hiermee akkoord.

In de rondvraag werd gevraagd of er opnieuw een discussiedag gehouden zal worden. Dat is nog niet zeker. Het onderwerp zou het nieuwe examenprogramma moeten zijn. Het is nog onzeker of dit programma in de loop van dit jaar al voldoende uitgewerkt zal zijn om er volop over te kunnen discussiëren.

Naar aanleiding van de normvergaderingen op 18 mei 1982 werd gevraagd of de normen ook ter discussie staan. Inspecteur Berkhout antwoordde hierop, dat er niet afgeweken kan worden van de door de CEVO vastgestelde normen, b.v. wat de voorgeschreven puntenwaardering betreft. Wel zijn op een vraag verschillende antwoorden mogelijk. Per vergadering kunnen hierover afspraken gemaakt worden.

Het algemeen bestuur van de VGN zal de afdelingen vragen doen toekomen, die de discussie op de normvergaderingen richting kan geven en bovendien informatie kunnen geven over de vraag hoe het examen beoordeeld wordt.

Er werd op aangedrongen via meer kanalen dan Kleio en de afdelingen de normvergaderingen aan te kondigen, b.v. het Weekblad van het NGL. Dit zal gebeuren.

Om 13.50 uur werd de vergadering gesloten.

Verslag van de vergadering van de sectie tertiair tijdens de Algemene Ledenvergadering

De sectie Tertiair Onderwijs heeft tijdens de vergadering, gehouden 'in de wandelingen' van de Algemene Ledenvergadering van de VGN op 27 maart jl., mevr. C.W.M. Schunck en de heer N.J. Maarsen uitgewuifd als bestuursleden van de sectie. Voor hen in de plaats werden met algemene instemming de heren W.J.P. Hermans en J.H.M. v.d. Geest benoemd. Het bestuur van de sectie bestaat verder uit de heren J. Baalbergen, J. Beetsma en P. Smeets.

R. van der Geest

Te koop: jaargangen van KLEIO, 7 t/m 22 (1966-1981).

Prijs: t.e.b. Telefoon: 070-633592.

drs. F. Boersma,
Berkstraat 7, Den Haag 2565 MR.

Geschiedenis: een vak apart?

Vakdidactische studies op het gebied van geschiedenis zijn zeldzaam. Op zichzelf was dus het uitkomen van het proefschrift van Toebes *Geschiedenis: een vak apart?* reden genoeg voor dit blad, dat in zijn kolommen graag plaats inruimt voor de theoretische kant van het onderwijzen van geschiedenis, om aan deze witte raaf aandacht te geven, op een uitgebreide manier dan P. Fontaine het in het kader van een recensie kon doen.

Een onverwacht aktuele betekenis heeft Toebes' dissertatie misschien gekregen door de nota over het Voortgezet Basison-

derwijs, waarin geschiedenis niet als apart leergebied wordt genoemd. Biedt Toebes' idee van vakkenverbinding, met het volle pond voor het specifieke van de vakken, hier nog een (historisch) perspectief?

Na mijn resumé van *Geschiedenis: een vak apart?* geeft Toebes in een vraaggesprek dat ik met hem had, op een lossere manier dan in een proefschrift mogelijk is, zijn opvattingen weer, ook naar aanleiding van recente ontwikkelingen. Om ook de andere partijen te horen zijn commentaren gevraagd van vakdidactici maatschappijleer en aardrijkskunde.

Samen met het verslag van de forumdiskussie op de jaarvergadering kan deze aflevering de leraar helpen zijn opinie te vormen in het aktuele debat over de plaats van geschiedenis in een nieuw bestel.

Anton J.L. van Hooff

Dit gedeelte van Kleio waarin geschiedenis als maatschappelijk vak wordt bediskussieerd, is voor het schrille contrast verlucht met prentjes uit P. Louwerse, Geïllustreerde Vaderlandsche Geschiedenis.

Geschiedenis: een vak apart? in kort bestek

Eind zestiger, begin zeventiger jaren werd het bestaan van geschiedenis als afzonderlijk schoolvak bedreigd. Onder namen als 'Gemeinschaftskunde', 'Gesellschaftslehre', 'social studies' en 'sociale wereldoriëntatie' wilde men aardrijkskunde, geschiedenis, burgerschapskunde en maatschappijleer integreren. Dit streven, dat zich in een aantal landen heeft voorgedaan, heeft vooral in West-Duitsland geleid tot theoretische reflectie, terwijl in Engeland de meeste vorderingen zijn gemaakt bij de ontwikkeling van geïntegreerde leereenheden. Daarom concentreert de studie zich op deze beide landen én op het eigen Nederlandse erf onder de hoofdvraag:

In hoeverre is vakkenverbinding tussen geschiedenis en andere mens- en maatschappijvakken (in het bijzonder maatschappijleer) in het voortgezet onderwijs mogelijk en wenselijk?

Deze hoofdvraag is opgesplitst in een aantal subvragen die de leidraad van het geheel van de studie vormen:

1. Welke typen van vakkenverbinding zijn er; waardoor is de wens ertoe in het algemeen opgekomen? Wat zijn de argumenten van voor- en tegenstanders?
2. Welke oorzaken zijn er voor de opkomst van het streven naar verbinding van mens- en maatschappijvakken in Duitsland, Engeland en Nederland?
3. Welke vormen nam die vakkenverbinding daar aan?
4. Hoe was de reactie van historici/geschiedenisleraren op die vakkenverbinding; hoe die van anderen?

5. Welke argumenten pleiten voor een – al of niet zelfstandige – historische vorming?

6. Aan welke voorwaarden moet worden voldaan als geschiedenis wordt verbonden met andere mens- en maatschappijvakken, rekening houdend met de Nederlandse situatie?

In het eerste hoofdstuk worden de historische wortels van het idee van vakkenkombinatie onderzocht. Pleidooien voor het vervagen of opheffen van vakkengrenzen baseren zich op psychologische en pedagogische argumenten: een kind is in de ontwikkeling van zijn persoon en zijn wereldbeeld niet gebaat bij kunstmatige vakken-grenzen. Met het oog op het voortgezet onderwijs wordt vooral gewezen op de relatie school-maatschappij: afzonderlijke vakken zouden de maatschappelijke oriëntatie in de weg staan.

Vervolgens wordt de recente geschiedenis van vakkenverbinding in *Duitsland* geanalyseerd. Geschiedenis heeft in het Duitse onderwijs steeds een sterke positie gehad in de gymnasiale traditie van de 'Bildungspädagogik' en door de wetenschappelijke stroming van het historisme, dat de opvatting van geschiedenis als (cultureel) vormend vak ondersteunde. Het afzwerven van het historisme ondermijnde de stelligheid van de Bildungspädagogik. Verdere verzwakking van de traditionele stellingen werd gebracht door het oprukken van de exemplarische methode, de opkomst van de kontemporaire geschiedenis en het specifiek Duitse probleem van de 'Verlust der Geschichte' door de trau-

mata van de Nazi-tijd. Na een eerste ronde in het begin van de zestiger jaren brak de discussie over de plaats van geschiedenis met ongemene felheid los naar aanleiding van de 'Hessische Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre' van 1972/73. Het radikale leerplan werd na een hevig politiek debat uiteindelijk fakultatief: ten slotte bleek alleen een samenwerking van vakken bereikbaar. Voor de ontwikkeling van de didaktiek van de geschiedenis en voor de erkenning dat geschiedenis een maatschappelijk vak is, heeft het debat, dat veel weg had van een affaire, blijvende betekenis.

Na de tweede wereldoorlog brachten de nieuwe 'secondary modern schools' in Engeland wel pogingen tot vernieuwing in de richting van 'social studies', maar uiteindelijk herwonnen de oude vakken hun afzonderlijke positie. Een nieuwe golf spoelde aan uit de Verenigde Staten. Vorm werd aan de nieuwe ronde van vakkenverbinding gegeven door de *Schools' Council*, The Foundation for Curriculum Development (te vergelijken met onze eigen S.L.O.), die aandacht vroeg voor de 'young school leaver' die bij het verkrijgen van zijn plaats in de maatschappij zo weinig gediend was met traditionele disciplines. Hervormingen in de onderwijsstructuur, maar vooral de 'crisis in the humanities' zorgden voor een heroriëntatie van geschiedenis op school. De vrucht van deze ontwikkeling was de opkomst van de 'New Social Sciences', die zich vooral baseerden op de sociologie; geschiedenis verdween niet als vak, maar diverse projecten van de Schools Council maakten

allerlei vormen van integratie van vakken concreet.

De laatste ronde in de Engelse discussies brengt een verzachting van standpunten van de betrokkenen. Ook bij de sociale wetenschappers is het besef gegroeid voor het eigene van geschiedenis: de gewenste verhoudingen tussen de maatschappelijke vakken worden nu beschreven in termen van interdependentie en komplementariteit.

Het derde deel van het proefschrift beschrijft de ontwikkelingen in het geschiedenisonderwijs in Nederland vanaf 1863 uiteraard vooral in verband met het probleem van de vakkenverbinding. Vóór 1955/1960 wordt het geschiedenisonderwijs gekenmerkt door:

1. ontbreken van een overdreven chauvinistisch karakter;
2. invloed van de verzuiling;
3. primaat van politieke, militaire en dynastieke geschiedenis;
4. ontbreken van historisch handwerk als bronnengebruik en slaafs imiteren van wetenschappelijke ordening (chronologie) en 'wetenschappelijke' didaktiek: de lusterles als het hoorkollege;
5. ontbreken van pedagogische en psychologische criteria bij stofkeuze en stofpresentatie;
6. nadruk op het esthetische, het aanschouwelijke en het 'overzicht';
7. overheersen van antikwarische en monumentalistische benadering van het verleden
8. verwaarlozing van de kontemporaine geschiedenis, die geen echte geschiedenis was.

Hoewel er al eerder aan zekerheden was gewerkt, kwam een doorbraak in de zestiger jaren. De *Mammoetwet* bood een uitdaging aan geschiedenis, die haar positie als 'bildend' vak verloor. Oprichting van de VGN in 1958, het nieuwe *eindexamenprogramma* van 1965, dat de eigentijdse geschiedenis de ruimte gaf, het *Doelstellingenrapport* van 1967, het *Brugklasrapport* van 1971 en het *Onderbouwrapport* van 1976 waren de antwoorden op die 'challenge'.

Scherper zicht op het eigene van geschiedenisonderwijs werd afgedwongen door de invoering van het vak maatschappijleer, dat de haar toegeschreven coördinerende rol niet heeft waargemaakt.

Integratie van vakken in het basisonderwijs (wereldoriëntatie) en in het LBO hebben het manco dat niet het verleden als waarde 'an sich' tot zijn recht komt en dat geen plaats is voor een typisch historische aanpak. De haken en ogen van vakkenverbinding werden voelbaar bij een aantal concrete projecten: *Ledo-project*, het *NSL-project* (NSL = Naar en Strategie

voor Leerplanontwikkeling) en de leer-gang *Vredesonderwijs*. De modelmatige, sociaal-wetenschappelijke aanpak, de min of meer maatschappijkritische benadering en de aandacht voor het actuele hebben irritatie en skepsis gewekt. Maar een betere uitwerking van sociaal-wetenschappelijke grondslagen en van de historische premissen kunnen de kansen op samenwerking aanmerkelijk doen toenemen.

In het *slotdeel* wordt vastgesteld dat er een aantal frappant gelijke oorzaken zijn aan te wijzen voor de opkomst van het idee van vakkenverbinding in de drie bestudeerde landen: verdwijning van de nadruk op kultuuroverdracht, aandacht voor het actuele, functionele en structurele en verminderde aandacht voor geesteswetenschappelijke oriëntatie. De politieke ontwikkelingen van de laatste 50 jaar hebben vooral in Duitsland, maar daar niet alleen, geleid tot aandacht voor de kontemporaine geschiedenis: geschiedenis hoefde niet langer de traditionele waarden over te dragen.

De neergang van het historisme en de opkomst van sociale wetenschappen deden zich in de drie landen voor: onder diverse benamingen kregen de gammawetenschappen een plaats in het onderwijs. In het komprehensief onderwijs (middleschool, Gesamtschule, Comprehensive School) worden allerlei vormen van vakkenverbinding bepleit en beproefd. In Engeland wordt het emancipatorische karakter van dit soort onderwijs minder beklemtoond dan in Duitsland en Nederland, waardoor de vormen van vakkenverbinding daar wel een andere karakter hebben. Trouwens vakkenintegratie en vakkenkoördinatie zijn in Engeland minder specifiek voor het komprehensief onderwijs.

Vormen van vakkenverbinding die in de praktijk zijn en worden toegepast, zijn:

1. volledige integratie;
2. gedeeltelijke integratie;
3. fusie of coördinatie.

Bij integratieve opzetten zijn de vakken slechts leveranciers van informatie, bij kooperatie is de inbreng van de vakken duidelijk herkenbaar. Bij integratie zijn de aanpakken vooral probleemgeoriënteerd.

Disciplines zijn ontstaan om een betere greep op de werkelijkheid te krijgen. Een aparte disciplinaire benadering van geschiedenis in het voortgezet onderwijs – naast of in een vakkenverbindende aanpak – is noodzakelijk om leerlingen voor te bereiden op levenssituaties: geschiedenis kan de volgende functies vervullen:

1. geschiedenis is belangrijk voor het ver-

- klaren van hedendaagse fenomenen;
2. geschiedenis kan – via analogieën – 'modelachtige' categorieën en inzichten overdragen die ook voor nu van belang zijn;
3. geschiedenis speelt een rol bij het ontmythologiseren van machtsaanspraken;
4. geschiedenis maakt bewust van de tijdsdimensie in ons bestaan en daarom van verandering als belangrijke kenmerk daarvan;
5. geschiedenis kan het inzicht in het hedendaagse bestaan van de mens verdiepen door kennis te verschaffen van het leven uit vroeger eeuwen;
6. geschiedenis maakt de mens waakzaam voor te snelle generalisaties en hypothesen;
7. geschiedenis geeft zicht op menselijk handelen in zijn totaliteit.

Een curriculum dat wetenschappelijk, psychologisch en maatschappelijk verantwoord is, zal alleen in een gedeeltelijk integratieve/koöperatieve én een gedeeltelijk vakgebonden opzet tot stand kunnen komen. Zo kan de vraag: *Geschiedenis, een vak apart?* met ja én met nee worden beantwoord.



Een Kaninefaat.

Joop Toebes, de man van een apart vak

lokatie van dit vraaggesprek: de riante kamer van de 14de verdieping van de letterenfakulteit van de Universiteit van Nijmegen.



Willem III in eene eenvoudige visschershut te Torbay.

Wij kennen elkaar al geruime tijd, Joop; ik weet dus wel iets van je loopbaan af. Maar mij interesseert of je ervaringen kunt aanwijzen in je leven die hun stempel hebben gedrukt op keuze en aanpak van je dissertatieonderwerp.

In het voorwoord van *Geschiedenis, een vak apart?* heb ik daarvan al iets aangeduid. Het ontstaan van dit proefschrift is wat anders verlopen dan bij veel anderen, denk ik. Ik had namelijk na een loopbaan van 15 jaar in het onderwijs er behoefte aan na te gaan waarom ik het eigenlijk deed of meer in het algemeen: waarom men nog geschiedenisonderwijs zou moeten blijven geven. Om die reden, het kunnen nadenken over het geschiedenisonderwijs, heb ik ook vakdidakticus willen worden. Ik bespeurde bij mezelf in de loop van die 15 jaar een toenemende onvrede over geschiedenis als een aaneenschakeling van gebeurtenissen, die – als je ze maar leuk bracht – door leerlingen best op prijs werd gesteld; soms ook niet, hoor.

De verandering in het eindexamenprogramma die in 1967 werd doorgevoerd, heeft me inspiratie gegeven om te gaan veranderen: je kreeg wat duidelijker zich op de relatie van geschiedenis met het nu.

Een meer konkrete inspiratie voor het proefschrift is allereerst het uitbrengen van het *LEDO*-projekt geweest. Ik zat destijds in het algemeen bestuur van de VGN en kreeg de opdracht een conceptantwoord te schrijven. Een tweede inspiratie is geweest het uitkomen van de *Hes-*

sische Rahmenrichtlinien. Ik kreeg in de gaten dat ze een ongelofelijke beroering teweeg hadden gebracht in Duitsland. Men beschuldigde de makers van de Richtlijnen van politieke vooringenomenheid: *Fortsetzung der Politik mit Waar didaktischen Mitteln*.

Waar geschiedenis een aangevochten zaak werd, leek het me een goede zaak de dingen in kaart te brengen om zo na te gaan wat geschiedenis überhaupt nog zou kunnen betekenen.

Ik had gehoopt dat je op mijn vraag wat ervaringen had aangevoerd buiten je eigenlijke geschiedenisloopbaan.

Ik kan er wel iets over vertellen, maar of er een direkte relatie met het proefschrift is, weet ik niet. Na mijn middelbare-schooltijd en de militaire dienst heb ik gewerkt als boekverkoper in Amersfoort. Ik heb dus wat direkter bij de maatschappij gestaan dan velen die meteen gaan studeren. Dat zat er toen gewoon niet in. Destijds kon je met het HBS-diploma niet in geschiedenis aan de universiteit afstuderen; daarvoor was gymnasium nodig. Het beurzensysteem was toen trouwens nog niet zo ontwikkeld. Dus toog ik eens in de twee of drie weken naar Amsterdam om daar een avond lang de cursus van Klompenmaker voor M.O.-geschiedenis te volgen.

Die baan in de boekhandel heb ik zo'n jaar of vijf volgehouden, eerst als fulltimer, later in een parttimebaan. Zelfs toen ik in 1959 een baantje kreeg in Veenendaal en later in Wageningen, ben ik nog ingesprongen bij de Sinterklaas- en Kerstdrukke. Mij frappeerde wel het verschil in salaris: wat ik met 8,9 uur kreeg, was evenveel als met een volle baan in de boekhandel. In 1960 werd ik leraar op het Nijmeegs Lyceum (sinds 1968: Nijmeegse Scholengemeenschap); daar ben ik gebleven tot 1975. Omdat ik geen vertelwonder was, ben ik gaan zoeken naar een *andere rol voor geschiedenis dan entertainment*. Ik ben leerlingen meer aan het werk gaan zetten, geïnspireerd door activiteiten binnen de VGN door mensen als Nico Maarsen en Pieter van der Meulen.

*Als je zo'n levensschets hoort, zou je denken dat je in de wieg gelegd bent om een uiterst rebelse, rode knaap te zijn. Maar ik weet dat je nogal gevoelig bent voor politieke implicaties van zoiets als het *LEDO*-projekt.*

Dat heeft met mijn calvinistische achtergrond te maken. Door de geschiedenisstudie ben ik – wat velen ervaren hebben –

een stuk relativerender gaan denken (ik denk overigens dat sommigen dat relativerende te sterk hebben doorgevoerd). Toen ik zo'n jaar of 20 was, heb ik me sterk afgezet tegen dat dogmatische denken. Daarvan moet ik ook nu niets hebben, ook niet bij studenten.

Een zaak die ik in het geschiedenisonderwijs ook lang beklemtoond heb, is dat geschiedenis gemaakt werd door mensen met een plaats- en tijdgebondenheid. Ik wilde graag dat leerlingen daar een beetje kijk op kregen. De ontwikkeling, die vooral ook door Leo Dalhuisen – met zijn aan Fenton ontleende 'onderzoekende methode' – is ingezet, sprak me wel aan.

Anderzijds denk ik dat geschiedenis wel degelijk iets te maken heeft met de vorming van mensen tot burgers in deze samenleving. Het kunnen maken van keuzen hoort daarbij. Ook mijn eigen keuzen zijn in het onderwijs naar voren gekomen, maar niet in partijpolitieke zin.

De vakdidaktiek heeft pas zeer onlangs een min of meer volwaardige plaats aan de universiteiten bereikt. Nog altijd is er trouwens wel een zekere minachting te bespeuren. Gevolg is dat echt vakdidaktisch onderzoek betrekkelijk zeldzaam is. Ik althans ken geen vergelijkbare publikaties.

Althans in Nederland. In Duitsland en Engeland zijn er wel vakdidaktische studies op gebied van geschiedenis verschenen. Je wilt weten hoe dat komt?

Onder andere. Je zou je kunnen voorstellen dat leraren – nu is de promoverende leraar natuurlijk langzamerhand een zeldzaamheid – vanuit hun bezinning op hun eigen praktijk op vakdidaktische onderwerpen promoveren.

Dat is toch amper mogelijk. Misschien kon het in het verleden nog wel. Zeker bij een vak als geschiedenis is het eigenlijk uitgesloten, in ieder geval als je een volledige betrekking hebt en als je het gezinsleven niet op het spel wilt zetten. Er is een tendens bij vrij veel jongeren om een parttimefunctie te ambiëren: zo zou het misschien wel kunnen, al zie je wel dat velen vooral praktisch bezig zijn. Ik denk dat de studiosi onder de leraren meer in de wetenschap van de geschiedenis zijn geïnteresseerd. Anderen zijn er vooral op uit van het leraarsvak iets te maken.

Maar in het agogische vlak?

Ja, of in het maken van materiaal, waarin ook een hoop tijd gaat zitten. Mensen die daarnaast ook theoretisch geïnteresseerd

zijn met het oog op een praktische uitvoering, zijn vrij zeldzaam.

Dus het onderzoek zal toch vooral moeten komen van vakdidaktici. Nu hebben veel mensen er nogal wat moeite mee zich bij vakdidaktisch onderzoek iets voor te stellen. Historisch onderzoek is een duidelijke zaak. Bij onderwijskundig onderzoek is ook nog wel iets voor te stellen. Wat voor soort onderzoek beschrijft jouw proefschrift?

Ik denk dat vakdidaktiek nog geen eigen wetenschap of subdiscipline is: dat kan het nog worden. De vakdidaktiek staat in tussen twee disciplines, de moederdiscipline van het vak waarin je gestudeerd hebt, in dit geval geschiedenis, en onderwijskunde. Zonder behoorlijke kennis van de onderwijskunde kun je geen vakdidacticus zijn.

Het blijft natuurlijk altijd een handicap dat je je onderwijskunde als een tweede vak moet eigen maken. Met name geldt die handicap bij empirisch onderzoek, waarin vakdidaktisch onderzoek een rol zou moeten spelen. Mijn proefschrift doet dat overigens niet. Er zou op scholen gekken moeten worden hoe het vak funktioneert, maar als onderwijskundige kun je dat onderzoek niet goed doen, omdat je het vak niet kent. Het is waarschijnlijk gemakkelijker als historicus er onderwijskunde bij te studeren dan het omgekeerde.

Een heel praktisch punt is ook dat je als historicus gemakkelijker geaccepteerd wordt onder geschiedenisleraren. Zelfs als vakdidacticus ontmoet je wel *wantrouw*. Ik herinner me in dit verband een mooie ervaring van Piet Fontaine, die op een school van een mentor kreeg te horen: 'We krijgen nu drie HAVO. Dat zult u waarschijnlijk wel niet weten wat dat is, drie HAVO. Dat zal ik u even uitleggen.' Vandaar dat ik altijd beklemtoon: ik heb 15 jaar voor de klas gestaan. Als je er een paar jaar uit bent, word je al gewantrouwd: je zou je zo hebben geïdentificeerd met al die theorieën en boeken, dat je te gemakkelijk denkt dat die overdraagbaar zijn. Voor de relatie met de praktijk ervaar ik het overigens wel als een voordeel dat ik regelmatig in de scholen kom.

Je kunt je dus makkelijk identificeren met wie voor de klas staat. Maar ik wilde toch weer terug naar de aard van jouw vakdidaktisch onderzoek. Je zegt: het zit tussen vakwetenschap en onderwijskunde, maar het is geen empirisch onderzoek.

Voordat je met empirisch onderzoek begint, is een plaatsbepaling van het vak nodig. Ik wil niet zeggen dat het met dit proefschrift afdoende is gebeurd, maar

het is in elk geval een eerste aanzet: het in kaart brengen van de discussie over de verhouding, *de verbinding van geschiedenis met die andere vakken*. Dat moet gebeuren in een internationaal kader, want als je het alleen nationaal doet, kom je niet ver.

Onderzoekingen op dit gebied zijn tot nu toe marginaal geweest. Dat heeft te maken met – je had het eerder over een zekere minachting voor vakdidaktiek – het idee dat als je eenmaal geschiedenis, of welk vak dan ook, gestudeerd hebt, alleen

een soort technische vaardigheid nodig zou zijn om je leraar te maken: vertellen, stof structureren, goede relatie met de klas opbouwen, orde scheppen. Waarom zou je dan een studie gaan maken van het onderwijs of het onderwijzen van zo'n vak?

De wetenschap kan het al nauwelijks, maar een vak op school kan zich helemaal niet isoleren van de maatschappij. *Vakdidaktiek heeft als componenten de wetenschap, de maatschappij en het kind.*



Brinio op het schild geheven.

Je bent dus een uitgesproken tegenstander van de idee, die trouwens onderhand wel uitgestorven is, dat vakdidaktiek moet zorgen voor vertaling van het vak naar de klas.

Precies, die zogenaamde *Abbilddidaktik* zou alleen maar, voor wat de stofkeuze betreft, kunnen leiden tot compileren.

Heb je in je proefschrift je het niet bijzonder moeilijk gemaakt door zo'n theoretisch onderwerp te nemen waarbij allerlei wetenschapstheoretische problemen om de hoek komen kijken?

Ik heb niet de illusie dat ik me ook nog eventjes geschoold heb tot wetenschapstheoreticus. Je stelt je al zo kwetsbaar op met het onderwijskundig element in zo'n studie. Het tweede terrein waarin je kwetsbaar bent, is de geschiedtheorie. Daarom heb ik professor Weiler als promotor gevraagd, omdat hij tenslotte geschiedfilosofie in zijn leeropdracht heeft. In zoverre heb ik het me weer gemakkelijk gemaakt – dat wordt me door sommigen wel verweten – door vooral de dingen te beschrijven en te analyseren, zodat ik wel het idee heb wat de geschiedtheoretische problemen zijn. Maar aan geschiedtheoretische standpunten waag ik me niet: daarvoor voelde ik me niet competent, en nu nog niet. Met name Fontaine en mijn leermeester Klompenmaker vinden dat ik dat element meer zou moeten uitwerken. Ik zal erover denken. Nodig is het in elk geval wel.

Misschien kwam mijn gevoel bij lezing van je proefschrift wel overeen met dat van de twee mensen die je noemt. Je slaagt er voor mij overtuigend in een raster te leggen op de hele discussie rond nieuwe leerplannen. Maar je verwacht op een gegeven moment een antwoord op de vraag: wat betekent dit alles nu hier en nu voor het geschiedenisonderwijs in Nederland. Op dit punt werden mijn verwachtingen, en kennelijk die van anderen, niet vervuld.

Je hebt nu vooral het oog op het slothoofdstuk. Het hangt met al die geschiedtheoretische voetangels en -klemmen en met mijn mening dat ik na die analyse moeilijk kon komen met een nieuw evangelie voor het geschiedenisonderwijs. Dat hangt ook samen met het karakter van een proefschrift. Ik vindt bijvoorbeeld dat geschiedenis, maatschappijleer en aardrijkskunde in een soort cluster in de bovenbouw verplicht moeten zijn. Maatschappijleer zoals het nu is, geeft een te marginale inleiding op de maatschappij; over aardrijkskunde kan ik niet oordelen. Maar zo'n pleidooi kun je moeilijk als wetenschappelijke uitspraak doen.

Als ik konkreter had willen zijn over de

onderbouw, word ik weer gehandicapt door allerlei actuele ontwikkelingen, nu weer de plannen van van Kemenade en Deetman voor het voortgezet basisonderwijs.

Daarom vond ik dat ik me het beste kon beperken – het boek was trouwens al dik genoeg – tot het aangeven van de elementen waaraan men moet denken bij het invullen van de nog onheldere structuren: *geschiedenis als probleemgericht, heden-gericht, sociaal vak.*

Ik zou je graag wat verder op dit spoor hebben. Zijn er meer uitspraken die je wetenschappelijk niet helemaal kunt verantwoorden, maar die je toch wel voor je rekening wilt nemen?

Ik denk dat in een verbinding tussen maatschappijleer, aardrijkskunde en geschiedenis, een verbinding die al door velen als de meest voor de hand liggende is aangegeven, er onderdelen moeten zijn die specifiek zijn voor ieder van die drie vakken, naast onderdelen die gekoppeld zijn. Een onderwerp dat bij maatschappijleer aan de orde wordt gesteld als het gezin, kan een komponent krijgen in een historische en sociaal-geografische benadering. Ook in het curriculum dat nu ontwikkeld wordt, zou moeten worden toegewerkt naar verbinding: zo kun je systematisch aandacht besteden aan de functie van het gezin bij jagersvolken, Egyptenaren, Grieken, Romeinen, etc., evenals aan de relatie van die volken met 'het' milieu. Daardoor ontstaat er een grotere gevoeligheid voor zaken die momenteel nog spelen.

Anderzijds zullen leerlingen ervaren dat oplossingen waar wij naar streven, niet de enige oplossingen zijn. Als dat systematisch gebeurt bij de verschillende tijdvakken en als men dat bij aardrijkskunde en maatschappijleer ook weet, zullen die vakken al snel bij elkaar betrokken worden.

Er zijn ook elementen die bij andere vakken niet voorkomen, zoals kunst. Het is bijvoorbeeld goed dat leerlingen klassicistische monumenten als het stadhuis van Groningen of Utrecht kunnen plaatsen. Hetzelfde geldt voor de monumenten waarmee ze tijdens hun vakantie gekonfronteerd worden. Het eigen verleden van het land, zoiets als de wording van ons land – bijvoorbeeld naar aanleiding van de herdenking van de Unie van Utrecht – kun je niet bij maatschappijleer onder maatschappijtypes of zo onderbrengen. Ons grondgebied, volkslied en vorstenhuis kun je alleen maar met een vak als geschiedenis verklaren.

Typisch voor geschiedenis zijn ook de manieren waarop mensen hun wereld ver-

anderen, via evolutie of revolutie.

Zeker. Een bezwaar van sommige projecten als 'oorlog en vrede' en wat maatschappijleer krachtens haar aard doet, is dat de onderwerpen te exclusief op het heden betrokken zijn. Anderzijds: de historische dimensie wordt door een socioloog als Goudsblom in Amsterdam en hier in Nijmegen door een antropoloog als Blok duidelijk in hun werk verweven. Die ontwikkeling moet ook voor de school gevolgen hebben.

Wat betekent jouw gedachtengang koncreet voor leergangen geschiedenis? Wat zou je op het eigen historische erf moeten doen om in te spelen op een ontwikkeling die jij voorstaat? Geschiedenisprojecten als wegwerpartikelen door hun gebondenheid aan de aktualiteit?

We moeten geen plannen voor het jaar 2000 maken. Je ziet het ook heel duidelijk aan de omloopsnelheid van de schoolboeken. Een boek als dat van Rijpma, dat in 1925 voor het eerst verscheen, maakte rond 1960 nog wel de 25ste druk mee. Dat kan nu niet meer.

Ik denk dat er nu al schoolboeken zijn – jammer voor de schrijvers en de uitgevers – die verouderd zijn in hun concept en methoden: je ziet de haast waarmee dingen in bestaande leergangen veranderd worden: plotseling wordt differentiatie binnen klasverband erin gestopt. Ook inhoudelijk zie je de snelle verandering. De golven volgen elkaar ongelooflijk snel op. In Amerika kwamen snel na elkaar als oriëntatiepunt voor het geschiedenisonderwijs: de blanke protestant, de katholieke, de Ier, de Mexicaan en, als laatste ontwikkeling, de vrouw, die de helft van de bevolking blijkt uit te maken. Boeken wor-



Jan Haring's laatste daad.

den in overeenstemming met die golven in no time herschreven. Hopelijk zijn er een paar aspecten die wat langer dan een paar jaar meegaan.

De tijd van de grote leergangen is dus wel voorbij. Je zou dus een flexibel systeem moeten hebben waarin je een leergang konstrueert en herkonstrueert?

Sommige scholen gaan dat ook wel doen, eigen materiaal maken in stencilvorm: voor leerlingen is dat niet zo'n inspirerende vorm. Ook uitgevers komen wel met losse katernen, die dan ook weer bezwaren blijken op te roepen. Misschien hoeven we aan het probleem niet zo zwaar te tillen: ook uitgevers houden er rekening mee dat schoolboeken niet het eeuwige leven hebben. Je moet dus flexibel reageren, dat ben ik me je eens.

Anderzijds, als je naar de stofkeuze kijkt, is er, denk ik, in de laatste 20 jaar niet zoveel vernieuwd. Ook een boek als *Sprekend verleden*, dat ik in veel opzichten baanbrekend vind, is toch in zijn stofkeuze voorzichtig.

Ik weet niet of ik nu helemaal een antwoord op je vraag geef.

Ik zit maar wat te filosoferen naar aanleiding van jouw ideeën. Als extreme konsekwentie zou je je een volkomen gedecentraliseerd geschiedenisonderwijs moeten voorstellen vanuit een verkenning van de eigen omgeving van de leerlingen in een bepaalde streek.

Daarvoor ontbreekt de tijd wel. Ik weet ook niet – het is niet vanuit de ivoren toren geredeneerd – of leraren daarvoor wel voldoende geëquipeerd zijn: het maken van materiaal is vakwerk. Er zijn leraren die dat kunnen, maar je kunt het niet zo generaal aan de leraren overlaten.

Ik wil nog even terugkomen op jouw punt dat de onderwerpen zo sterk bepaald zijn door de tijd. Daar heb je een van de zwakke punten van dat *LEDO-projekt* en van de *Hessische Rahmenrichtlinien*: door de bepaalde politieke ideeën die toen en vogue waren, bleef men steken in een bepaald kader, bij *LEDO* bijvoorbeeld in het thema 'arbeid en vrije tijd' in het idee 'hard werken is toch wat overdone, is kapitalistisch'. We leefden toen in de tijd van de flower-power. Zo wordt je verhaal al gauw gedateerd.

Ook bij het onderwerp 'oorlog en vrede' zijn onderwerpen als Angola en Rhodesië in no time verouderd. Maar met het onderwerp 'onderontwikkeling' zitten we nog wel een jaar of 10, 20. Ook illustraties voor het onderwerp 'oorlog en vrede' kunnen van een verdere tijd gehaald worden, als het om een meer structurele benadering gaat. En het gezin duurt ook nog wel eventjes.

Jouw proëfschrift ligt er nu al een jaar. Wat is er naar aanleiding van het proëfschrift gebeurd nadat je het als een soort kind de wereld ingeworpen hebt?

Echte substantiële reacties zijn er nog niet veel. Het kan komen omdat het proëfschrift te dik is. De eerste golf is die van vriendelijkheid: wat een werk moet je eraan gehad hebben, en zo. Besprekingen in historisch-wetenschappelijke tijdschriften zijn nog niet verschenen, wel een van Ria Bos in een pedagogisch tijdschrift. In het blad voor maatschappijleer gaat iemand een stuk schrijven. Van mijn vakbroeders verwacht ik het meeste. Natuurlijk heeft Fontaine een erg lovende bespreking in *Kleio* gegeven, maar alleen in de laatste alinea zegt hij zoiets als: we verwachten nog veel van je.

Zelf denk ik dat er ergens wat gekoncretiseerd moet worden. Bert Molenkamp en ik zijn samen met een aantal docenten uit de regio bezig geweest met de gezinsgeschiedenis in de vorm van een nascholingskursus. Wij boden het kader aan waarbinnen gewerkt moest worden, maar dat gaat toch nogal moeizaam: het uiteindelijke werk zal toch door ons moeten worden gedaan. We zijn van plan een soort *Kleio Didactica* erover uit te geven. Sociaal-wetenschappelijke begrippen en het comparatieve element zullen erin hun plaats krijgen.

Zo hoop je ook empirische gegevens te krijgen voor de uitvoerbaarheid van je ideeën?

De deelnemers hebben zich ook bereid verklaard het materiaal op school te proberen: verheugend was het te ervaren dat ze wel iets in zo'n opzet zagen. Enkele jaren geleden kon dat nog niet. Een aspect dat wij er voorzichtigheidshalve maar buiten hadden gehouden, de sexualiteit, moest er op initiatief van die groep leraren juist in.

Dit projekt zou een modelletje kunnen zijn: de leraarshandleiding kan aangeven hoe er kan worden ingespeeld op wat bij aardrijkskunde en vooral bij maatschappijleer gebeurt op het gebied van het gezin; we hebben de leerboeken voor maatschappijleer erop nagekeken.

Je staat nu praktisch op het punt in het vliegtuig naar Amerika te stappen. Wat is eigenlijk de relatie tussen die reis en je proëfschrift?

In Amerika is er een jaar of 15 geleden een beweging geweest de *New Social Studies*, bedoeld om de Social Studies die al sinds 1911 in het onderwijs bestaan, te moderniseren en de componenten meer op elkaar af te stemmen. Vergeet niet: hoewel dat vak Social Studies heet, worden daarbinnen gewoon geschiedenis, aard-

rijkskunde, Civics en staatsinrichting gegeven. Afstemming op elkaar en methodische vernieuwing waren de kernideeën van deze beweging van de New Social Studies. Daarvan is men nu voor een groot deel weer teruggekomen, ik ben benieuwd waarom. Het schijnt vooral met het weinig praktijkgerichte te maken te hebben.

Hoe ga je dat onderzoek doen?

Er zijn natuurlijk schriftelijke verslagen van, die ik ook wel heb bekeken, stukken als 'Why schools abandon New Social Studies'. Er is een groot onderzoek geweest van een instituut in Boulder (Colorado) waaraan ik een bezoek ga brengen. Ik zal interviews met diverse mensen hebben.

Die omslag heeft ook wel met andere dingen te maken, namelijk de beweging *Back to the Basics* en die van 'Three R's': Reading, (W)riting, (A)rithmetics. Natuurlijk is het ook mijn bedoeling scholen te gaan bezoeken.

Je hoopt te profiteren van de ervaringen met een opzet die leek op wat jij theoretisch voorstaat?

Een van de dingen die ik beter hoop te weten te komen, is de relatie met de onderwijspraktijk: aan welke voorwaarden moet voldaan worden om zo'n aanpak mogelijk te maken? Wat moet er in het kader van nascholking gebeuren om nascholing gebeuren om leraren hiervoor klaar te maken? Het gaat bij deze studiereis ook nog wel om andere dingen, bijvoorbeeld over de inrichting van de leeraarsopleiding daar.



Marten Harpertz. Tromp sneuvelt in den zeeslag bij Ter Heide.

Ik zou tenslotte nog even met je naar de aktualiteit toe willen. We zijn allemaal wat overvallen door alweer een nieuw idee voor de middenschool, het voortgezet basisonderwijs. De eerste indruk is dat de plannen nogal verontrustend zijn voor het geschiedenisonderwijs. Heb jij het gevoel dat wat door van Kemenade en Deetman wordt gezegd, spoort met wat jij bepleit? Hun stuk is erg globaal, net zoals indertijd de Contourennota, die de integratie van vakken wat explicieter bepleitte. Men is überhaupt wat voorzichtiger geworden. Ik ben niet tegen het idee van leergebieden, dat heb ik ook in het proefschrift geschreven. Ik zie tenslotte geschiedenis, misschien in tegenstelling tot vele – de meeste? – geschiedenisleraren als een maatschappelijk vak, niet als een vak dat

in de eerste plaats boeiend moet zijn: het boeiende is vanzelfsprekend, maar als doel doet het mij te historistisch aan, het verwijlen bij het bonte panorama van gebeurtenissen in andere tijden met andere mensen.

Nu staat er in de nota over het voortgezet basisonderwijs zo iets als: onderdelen van aardrijkskunde en geschiedenis moeten functioneren in een leergebied 'mens en maatschappij'. Dat spoort wel met het idee van mijn proefschrift.

Maar geschiedenis blijft wel als zodanig herkenbaar?

Precies, maar het moet geen nieuwe cluster 'oriëntatie op de samenleving' of zo iets worden. Er bestaat het gevaar van de sociologische doordouwers. Het Expe-

rimentele Leerplan Middenschool (ELM), dat door de SLO is gemaakt, belooft in dit opzicht niet veel goeds. Daarin heeft iemand – een socioloog of een maatschappijleerader – iets gemaakt dat nog helemaal de sfeer van 10 jaar geleden ademt: alsof er inmiddels politiek, maatschappelijk en didactisch niet wat gebeurd is! Hij vlecht er wel wat doorheen over bezwaren van historici die hun eigen vak zien verdwijnen. Dat soort defensivisme bij sociologen én historici kan niet veel goeds opleveren.

De V.G.N. moet niet alleen een defensief beleid voeren. Ze moet duidelijk kunnen maken wat in zo'n cluster de onvervangbare waarde van geschiedenis is.

Onderwijsgeograaf Herman v.d. Bosch: vakken zijn toevalligheden

Dr. Herman v.d. Bosch is als wetenschappelijk medewerker verbonden aan de vakgroep onderwijsgeografie en vakdidaktiek van de universiteit van Nijmegen. Globaal gezegd: onderwijsgeografie houdt zich bezig met het makronivo van het onderwijs in de geografie (welke inhouden zou je in welke vormen van onderwijs kunnen doceren om welke duidelijk vormende, edukatieve doelen te dienen?), terwijl de vakdidaktiek zich meer met de pedagogisch-didactische vorming en de methodiek bemoeit.

Voor zijn afstuderen in 1971 was v.d. Bosch als leraar werkzaam, daarna werd hij aan de universiteit benoemd. In 1979 promoveerde hij op een onderzoek naar een geografieprogramma dat ethnocentrisme bij jonge leerlingen van de basisschool probeert te bestrijden. Enkele publikaties in geografische en andere tijdschriften betreffen de staats- en natievorming, waarbij ook de historische komponent werd betrokken. Verder werkte hij mee aan het basisschoolproject *Er zijn grenzen* en het project in vijf delen voor het voortgezet onderwijs *Grenzenloos*.

Herman v.d. Bosch is lid van de commissie doelstellingen van de A.C.L.O. aardrijkskunde, werkt mee aan het project sociale wereldoriëntatie van de S.L.O. en is lange tijd adviseur geweest van een groep leerkrachten verbonden aan de samenwerkende pedagogische centra die zich bezonnen heeft op de positie van aardrijkskunde in de basisschool en op de pedagogische akademie.

Op de vraag naar zijn gedachten bij het proefschrift van Toebees antwoordde hij:

'In een model van curriculumontwikkeling dat ik binnenkort publiceer als intern stuk van onderwijsgeografie, heb ik een model opgenomen waarin drie nivo's worden onderscheiden: klas, school en onderwijssysteem. Op dat laatste nivo bevinden zich activiteiten als het maken van visiestukken, scholingsconcepten en bijdragen aan onderwijsleerplannen. Joops onderzoek hoort thuis op dit hoogste nivo. Traditioneel vakdidactisch onderzoek houdt zich meestal bezig met problemen van methodiek: media en werkvormen in het licht van doelstellingen, evaluatie e.d. Joops boek probeert op grond van onderwijskundige argumentatie het belang van

geschiedenis zowel autonoom als in relatie met andere vakken aan te tonen.

Het verwijt dat een dergelijk onderzoek geen bijdrage levert aan de onderwijspraktijk, is te weerleggen: traditioneel veronderstelt de man/vrouw in de klas een aantal zaken als gegevenheden; bestaan van het vak, inhoud ervan, methoden. Daar ligt het terrein van de professionele deskundigheid waarop men zich wil bekwalen. Maar vakken zijn toevalligheden, die terecht voortdurend in discussie zijn. Die discussie speelt zich op een ander nivo af dan waarop de leraar denkt, namelijk: "Hoe verbeter ik mijn pedagogisch-didactisch handelen?" Op de vraag "Wat heb je nou aan zo'n boek van Toebees?" is te antwoorden dat je eraan argumentaties kunt onttelen om te kunnen participeren aan de discussies over het voortbestaan van vakken en de kondities daarvoor.

Elk van de nivo's van vakdidactisch onderzoek (klas, school, onderwijssysteem) heeft een eigen relatieve autonomie. Onderzoek op het nivo van het schoolsysteem bedoeld om een visie te ontwikkelen, is niet empirisch onderzoek, het is meer filosofisch. Niet uit principiële, maar uit strategische overwegingen is het verstandig de mogelijke konsekventies aan te geven voor de mikrostructuur; er bestaat nu eenmaal een aversie bij de mensen van de praktijk tegen discourses op de hogere nivo's. Maar principieel is het volkomen verantwoord autonoom op ieder van de drie nivo's onderzoek te doen. Binnen de geografie bestaan zeer uiteen-



Filips de Schoone, verhit, drinkt koud water.

lopende opinies over de betekenis van vakken. De ene extreme opvatting zegt dat alle wetenschappen hun eigen structuur hebben, die daarom met hun eigen bijdrage in het onderwijs aanwezig moeten zijn. Aan het andere uiterste staat de visie dat er meer systematische wetenschappen zijn en wetenschappen die tot een synthese proberen te komen: geografie voor de ruimtelijke dimensie, geschiedenis voor die van de tijd. Zij passen begrippen, theorieën en zienswijzen van andere wetenschappen toe. Als wetenschap ben je misschien wel zwakker – het woord “koekeksjong” wordt wel gebruikt – maar voor het onderwijs kun je op een bepaalde kracht beroepen: als integrerende vakken hebben we een extra claim, zeker waar het algemeen vormende doelen betreft.

Hoewel ik neig naar de laatste visie, moet wel worden vastgesteld dat aardrijkskunde en geschiedenis op allesbehalve konsekwente manier gebruik maken van de systematische wetenschappen: intuïtieve verbanden worden gelegd om het unieke in een bepaalde tijds- of ruimtekontekst te verklaren.

In het onderwijs is de systematische oriëntatie op de wereld achtergebleven bij de

ontwikkeling van de systematische vakken. Ik ben er niet voor dat sociologie en politicologie onmiddellijk allerlei schoolvakjes vormen, maar de resultaten van de systematische vakken zouden in een aantal brede clusters meer aandacht moeten krijgen, zelfs ten koste van aardrijkskunde en geschiedenis: fysisch-biologische oriëntatie, oriëntatie op de sociale verhoudingen, op de economische-materiële voortbrengselen, op het waardenleven van de mens.

De integrerende ruimtelijke en historische dimensies kunnen een rol vervullen op twee manieren:

– ten eerste als ondersteuning van de systematische leerstofgebieden: als je in de economisch-materiële oriëntatie aandacht vraagt voor fabrieken kun je niet om de ruimtelijke en historische kontekst heen.

– ten tweede in het konsekwent toewerken naar de synthese: je kunt bijvoorbeeld niets economisch doen zonder een sociale, kulturele en natuurlijke kontekst. Dit betekent een unieke rechtvaardiging voor een bepaalde autonome positie voor zowel aardrijkskunde als geschiedenis.

Ik heb er geen moeite mee het vak te laten opgaan in meer algemene leerstofgebie-



Koning Willem III bij de overstroming.

den, maar – ik denk met name aan de bovenschool – aardrijkskunde en geschiedenis moeten om hun synthetiserende functie een aparte plaats in het onderwijs hebben. Ik kan mij dus wel in de gedachtengang van Joop Toebe vinden.’

Therese van der Kallen: een subjektieve analyse die tot stellingname dwingt

Mr. Therese van der Kallen doceert vakdidaktiek maatschappijleer aan de universiteit van Nijmegen. Naast en na een loopbaan in de advocatuur ging zij lessen maatschappijleer geven aan een opleiding voor leraressen in het nijverheidsonderwijs. Ik 1968 werd zij door Ons Middelbaar Onderwijs (OMO) gevraagd lessen maatschappijleer te geven aan een experimentele HAVO. Zij kreeg alle gelegenheid zich te oriënteren. Toen maatschappijleer in 1970 een algemeen schoolvak werd, werd zij koördinator van de interscholair vaksektie maatschappijleer binnen de OMO. Zij publiceerde *Maatschappijleer, een open boek*, waarin in het eerste deel mogelijkheden werden aangegeven tot samenwerking met andere vakken, waaronder geschiedenis, maar in de volgende 5 lessenplannen op deze mogelijkheden nauwelijks meer wordt ingegaan.

Vanaf 1972 geeft zij vakdidaktiek maatschappijleer in Nijmegen. Zij was en is lid van allerlei commissies die richting geven aan het vak maatschappijleer.

Wegens haar actieve deelname aan het debat over de plaats van maatschappijleer, leek zij mij een goede zegsvrouw over Toebe's dissertatie.

Laat ik eerst iets over de positie van maatschappijleer vertellen. De situatie dat vrijwel iedereen maatschappijleer mocht geven, is gelukkig voorbij. Gezien mijn eigen achtergrond is niemand beter dan ik in staat om te zeggen dat die oude situatie niet meer kan. Je moet de achtergrond van de sociale vakken hebben. De mensen die hier bij de afdeling vakdidaktiek maatschappijleer komen, zijn sociologen, politicologen, kultureel antropologen, psychologen, pedagogen en filosofen, historici en geografen. Hoewel ze de vakdidaktiek in hun eigen vak – geschiedenis of aardrijkskunde – achter de rug hebben, volgen die twee laatste categorieën toch onze hele opleiding; aan het begin mopperen ze daarover, maar bij de eindevaluatie blijken ze de opleiding telkens weer als heel nuttig te beoordelen; ze omvat niet alleen vakdidaktiek, maar ook de theorie van de maatschappijleer.

Bij de start van maatschappijleer in het voortgezet onderwijs was de toestand heel ambivalent: aan de ene kant was men bezig de eigenheid van het vak te vinden, aan de andere kant werd een centrale rol aan dit nieuwe vak toegeschreven. Dit was een verwachting die bij de ‘theoretici van

het eerste uur’ niet leefde; het heeft me wel verbaasd dat staatssecretaris Grosheide door Toebe als theoreticus wordt opgevoerd (blz. 294).

De eerste richting heeft de overhand gekregen, een duidelijke zaak, want je moest eerst je eigenheid vinden om daarvoor beter met andere vakken te kunnen samenwerken. Toebe legt overwegend de nadruk op de verwachte centrale rol van



Een Watergeus.

maatschappijleer – dat komt natuurlijk door het onderwerp waarover hij schrijft – maar als ik bij mezelf de geschiedenis van maatschappijleer na ga, denk ik eerder aan het moeizaam zoeken van de identiteit.

De samenwerking, die wel geprobeerd is, werd soms van hogerhand op de scholen bevorderd; leraren van gevestigde vakken werkten er niet erg van hart aan mee. Onderwijssociologisch is dat natuurlijk een goed verklaarbare zaak.

Toebes heeft vanuit een selectieve perceptie de discussie in Nederland beschreven. Overigens heb ik ook wel mijn bedenkingen over wat hij in Engeland en Duitsland heeft waargenomen: wat wij aan literatuur daarvandaan halen, wordt door Toebes niet genoemd, bijvoorbeeld K.G. Fischer, *Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der politischen Bildung* Stuttgart 1975 (vijfde druk 1980).

Ik heb Toebes' boek niet gelezen om er een recensie van te maken, maar uit mijn aantekeningen in mijn exemplaar haal ik bijvoorbeeld dat hij de pedagoog M.J. Langeveld laat zeggen dat hij het creëren van een apart vak voor politieke en maatschappelijke vorming zag als een bevestiging van de stelling dat de vakkenindeling op school iets heeft van een scheppingsordonnantie (blz. 278/279). Bij het opvragen van het artikel – het leek me interessant dat zo'n man iets over maatschappijleer had gezegd – vond ik geen vermelding van maatschappijleer. Ik noem zo'n detail, omdat het proefschrift van Toebes nu eenmaal zeer gedetailleerd is geschreven:

je moet wel 'en detail' kritiek uitoefenen om je algemene bedenkingen te verhelderen.

In het geheel heb ik een andere indruk van de discussie en als ik de stukken nakijk, wordt die indruk bevestigd. Het reuzegevecht tussen geschiedenis en maatschappijleer, dat Toebes voorstelt, heb ik niet zo beleefd. Het gevaar kwam eerder van mensen die van maatschappijleer een spelletjesvak wilden maken en het hoe dan ook wilden integreren. Toebes mag dan ook niet spreken van een kentering, waarbij dat integratie-idee op de achtergrond raakte (blz. 288): de al van het begin af aan bestaande stroming die van maatschappijleer een vak met een eigen gezicht wilde maken, heeft bij het raamlcplan de schaal aan de andere kant doen doorslaan; later is een evenwicht gevonden. Maar het ging niet om concurrentiegevoelens tegen geschiedenis, niet bij mij en niet bij anderen.

Ik denk dat Toebes meer gebruik had moeten maken van de techniek van 'oral history'; hij had de betrokkenen in de beginfase van zijn studie kunnen vragen hoe zij de zaak beleefd hebben. Nu beroept hij zich vaak op het Interim-rapport van de Commissie Modernisering Leerplan Maatschappijleer, dat juist is afgekraakt in alle hearings die gehouden zijn (blz. 289 bijvoorbeeld).

De communicatiemogelijkheden tussen de sociale wetenschappen en geschiedenis zijn zeker verbeterd, maar geschiedenis en maatschappijleer kunnen elkaar niet vervangen. Geschiedenis kijkt inderdaad op

het ogenblik meer naar de maatschappij dan naar de staat. Maatschappijleer is niet zozeer sociologie in zakformaat, maar wel hanteert het duidelijk begrippen en optieken uit de sociale wetenschappen. Soms kunnen de onderwerpen wel samenvallen als ze op het terrein van de moderne geschiedenis liggen. Maatschappijleer moet die onderwerpen systematisch behandelen vanuit sociologische, c.q. politologische optieken.

De historicus gaat dat structurele denken minder goed af. Toebes' boek schiet tekort als objectieve analyse: de keuze van de bronnen is subjectief, hoewel Toebes door een voorzichtige en vriendelijke wijze van formuleren probeert niemand tegen zich in het harnas te jagen, wantrouwen tegenover sociale wetenschappen laat hij anderen uitspreken.

Hij had zijn eigen positie expliciet moeten maken. Hij zegt bijvoorbeeld dat de 'kritische theorie' na 1975 geen invloed meer heeft gehad – op zichzelf een onjuiste bewering – en hij haalt ter staving van die uitspraak een rechts radicaal Duits zegsman aan zonder diens positie te signaleren, terwijl de lezer wel steeds wordt gewaarschuwd als marxisten worden aangehaald. Ik mis auteurs, ook uit Engeland, die mijns inziens op het terrein van sociale en politieke vorming juist belangrijk zijn. Zo is *Geschiedenis: een vak apart?* toch een subjectieve analyse van het gebeuren geworden.

Ik zeg dit allemaal vol bewondering voor Toebes' prestaties. Zijn boek is een belangrijke bijdrage tot de geschiedenis van de verhouding van vakken. Goed is het onderscheid dat hij weet te maken in manieren van samenwerking; daaraan zullen leraren iets hebben. Het boek heeft me door zijn uitgebreide bibliografie in contact gebracht met een aantal belangrijke publikaties. Het wijst mensen de weg naar Engelse projecten die misschien waarde hebben voor het nieuwe voortgezet basisonderwijs. Toebes' boek dwingt je je er rekenschap van te geven hoe je zelf de dingen ervaren hebt. Mijn exemplaar getuigt door uitroptekens en kanttekeningen van mijn gesprek met Toebes.



Graaf Floris V, vindt het lijk van zijn' Vader, Graaf Willem II.

Het gebruik van kwantitatief materiaal in de klas

B. Molenkamp

Kaarten, tabellen en diagrammen beginnen langzamerhand ook tot het geschiedenis- onderwijs door te dringen en de geschiedenisdocenten raken er – zo lijkt het – meer en meer van overtuigd dat dit kwantitatieve materiaal een welkome aanvulling kan zijn op het kwalitatief materiaal dat in ons onderwijs zo veelvuldig gebruikt wordt.

Het werken met teksten levert over het algemeen weinig problemen op, daarin is de docent immers geschoold, hetgeen niet gezegd kan worden van het omgaan met kaarten, tabellen en diagrammen. Het lijkt daarom een zinvolle gedachte om in Kleio een rubriek te openen, die zich speciaal gaat bezig houden met het werken met kwantitatief materiaal in de klas en waarbij dan centraal staat de vraag: hoe dit materiaal op produktieve manier in ons onderwijs in te zetten. Het is niet de bedoeling om lange theoretische uiteenzettingen te geven, maar meer om aan de hand van een concreet voorbeeld en met concreet materiaal de mogelijkheden van kaarten, diagrammen en tabellen te laten zien. We gaan hierbij steeds uit van een bepaald probleem, hetgeen dit keer omvat: de apartheid in Zuid-Afrika.

Formuleren we eerst een paar doelstellingen bij het materiaal:

- de leerlingen moeten de relatie tussen de ligging van de bodemschatten en de ligging van de thuislanden kunnen aangeven;
- de leerlingen moeten de ligging van de thuislanden kunnen beschrijven, waarbij de versnippering van gebied geaccentueerd moet worden;
- de leerlingen moeten de cijfers kunnen omzetten in diagrammen;
- de leerlingen moeten conclusies kunnen trekken uit de vergelijkingen;
- de leerlingen moeten kaart I en kaart II kunnen overbrengen in kaart III;
- de leerlingen moeten de gegeven informatie in verband kunnen brengen met het probleem van de apartheid.

De volgende opdrachten kunnen nu verstrekt worden:

- verwerk de gegevens van kaart I en II in kaart III;
- beschrijf uitvoerig wat je daarbij opvalt met betrekking tot de ligging van de bodemschatten en de ligging van de thuislanden;
- waar zullen de meeste industrieën gevestigd zijn en wat heeft dat voor gevolgen voor de thuislanden?

- bewering: de thuislanden krijgen over het algemeen te maken met een bevolkingsoverschot. Is die bewering juist/onjuist? Leg je antwoord uit;
- wat valt op met betrekking tot de eenheid van de thuislanden?
- welke verklaring kan je voor dit verschijnsel geven?
- het diagram geeft de bevolkingsamenstelling weer uit 1970. Maak een diagram met gegevens uit 1977. Wat valt op procentueel en wat absoluut?
- wat kunnen deze veranderingen voor de toekomst tot gevolg hebben?
- de thuislanden krijgen in de toekomst allemaal onafhankelijkheid. Noem twee problemen waarmee zij dan te kampen krijgen;

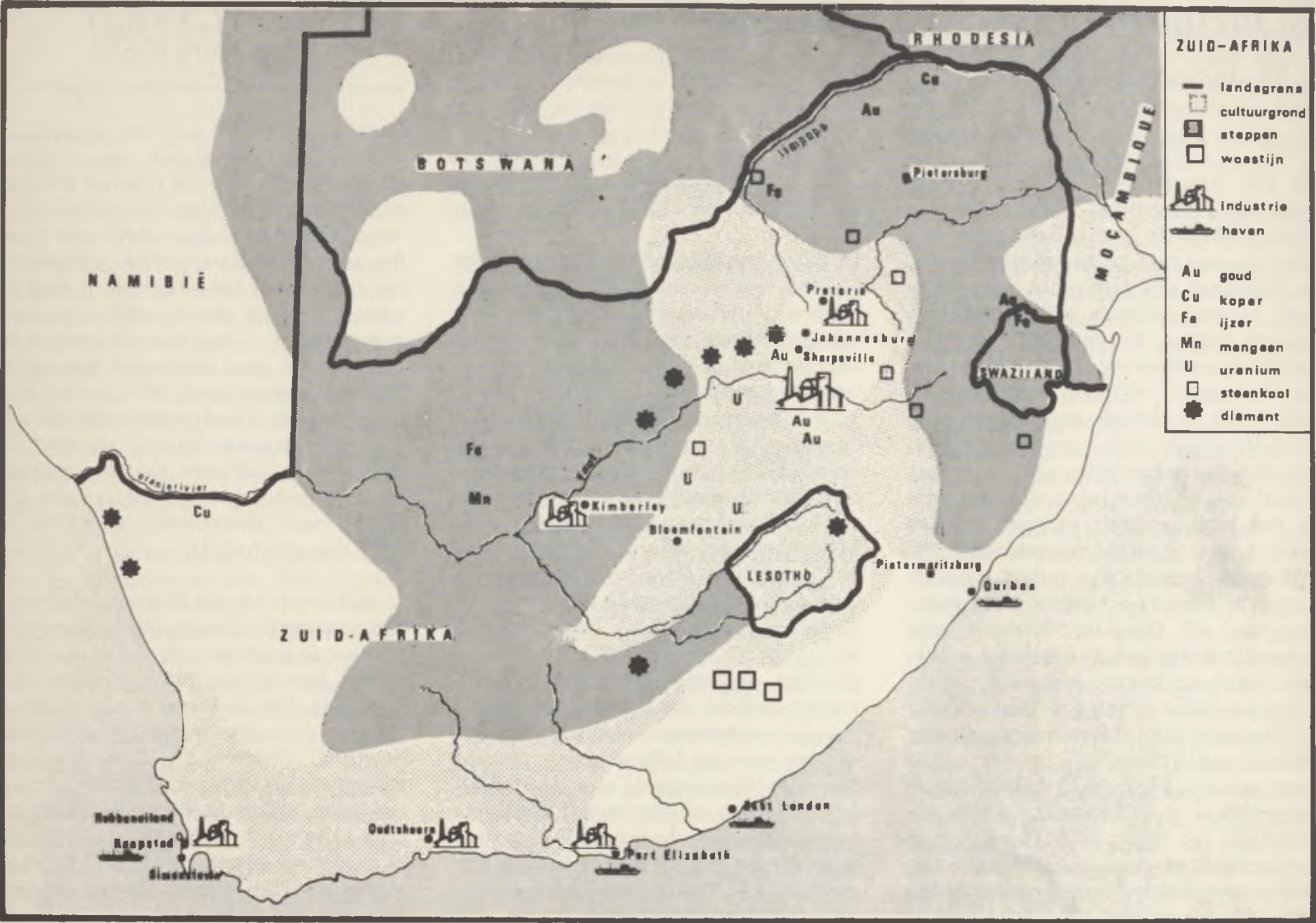
- in hoeverre is datgene wat op kaart en diagram staat afgebeeld een aspect van apartheid. Je moet nu aangeven:
 - a) wat je verstaat onder apartheid;
 - b) wat de verdeling van land en bevolking te maken heeft met de apartheid.

De gegevens zijn ontleend aan:

1. *Apartheid, onderwijsmap*. Een uitgave van de anti-apartheidsbeweging Nederland;
2. Jan Schipper, *Voortrekkers achterblijvers. Zuid-Afrika gisteren en morgen*. Uitg. Corrie Zeelen, Maasbree 1981;
3. *De Grote Bosatlas*. Wolters-Noordhoff, Groningen 1976.



kaart I

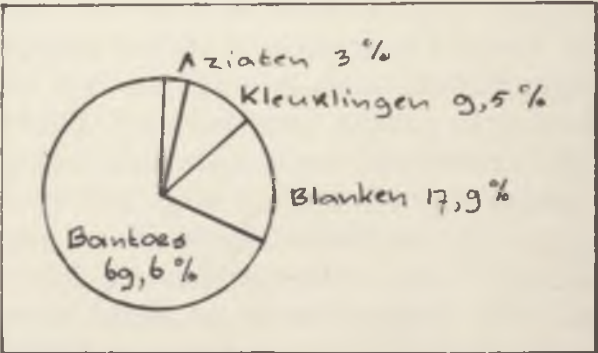


kaart II



Statistiek (op grond van de jaarlijkse Surveys van het Institute of Race Relations, Johannesburg)

Bevolking - groei	1970	1977
Afrikanen (zwart)	15 000 000	16 950 000
Blank	3 750 000	4 365 000
Kleurlingen	2 000 000	2 432 000
Aziaten	600 000	765 000
Totaal	21 300 000	24 512 000
Jaarlijkse toename	Blank 70-77	Zwart 70-77
	1,91%	2,67%



kaart III

Procentuele verdeling van de bevolking van de Republiek van Zuid-Afrika

In memoriam Dr. M.B. van der Hoeven (25.12.1899-28.1.1982)

E.M. Janssen Perio

De 28e januari 1982 overleed in zijn woonplaats Amersfoort Dr. M.B. van der Hoeven, die in de jaren '60 een opmerkelijke activiteit heeft ontplooid als schrijver en redacteur van historische schoolboeken. Jongere collega's zullen hem niet gekend hebben en persoonlijk heb ik slechts de herinnering aan een vriendelijke en enigszins wijsgerig aandoende figuur, zoals hij zich op vergaderingen van de VGN presenteerde – nog het 'type', zo zou men kunnen denken, van de 'ouderwetse' leraar. Omdat hij op zijn eigen wijze een bijdrage heeft geleverd tot het Nederlandse geschiedenisonderwijs, wil ik hier enige aandacht aan zijn leven en werken schenken (een eigenlijke 'generatiegenoot' die vanuit een meer intieme bekendheid over hem kon en wilde schrijven, heb ik niet kunnen opsporen).

Maarten Bastiaan van der Hoeven is op 25 december 1899 in Rotterdam geboren, waar hij van 1918 tot 1927 als onderwijzer heeft gewerkt. Na in 1925 de middelbare bevoegdheid te hebben verkregen, is hij van 1927 tot augustus 1939 als leraar geschiedenis en staatsinrichting aan het middelbaar onderwijs in Nederlands-Indië verbonden geweest. Tijdens de oorlog was hij – tijdelijk – leraar aan de gemeentelijke H.B.S. te Nijmegen, waar hij in 1945 zijn doctoraal examen in de rechten aflegde; in 1960 is hij aan de V.U. gepromoveerd in de rechtsgeleerdheid op een overwegend historisch – en zeer leesbaar – proefschrift over *'De schoolstrijd in Frankrijk, in het bijzonder tijdens de Derde Republiek'* (als de meeste publicaties van zijn hand uitgegeven door Meulenhoff, 1960). Na vijf jaren op verschillende scholen in het land te hebben gedoo-

ceerd, was hij van 1952 tot 1965 leraar aan het Corderiuscollege in Amersfoort.

De bekendste publikaties van Dr. van der Hoeven zijn waarschijnlijk geweest zijn methode *'Fundamenten en mijlpalen'*, geschreven samen met Dr. R. Reinsma en naar ik meen de eerste 'leergang' op zgn. 'semi-concentrische' grondslag.

Voor de bovenbouw heeft van der Hoeven deze methode voortgezet met *'De 20e eeuw'* (1967), een in enige opzichten m.i. niet onverdienstelijk boek (van de hand van Dr. Reinsma verscheen, eveneens bij Meulenhoff, een min of meer concurrerende uitgave: *'Onze eeuw'*). Eveneens voor de bovenbouw redigeerde van der Hoeven het bekende boek *'Fasen en facetten'* (1962), waarschijnlijk het meest grondige en wetenschappelijk verantwoorde leerboek dat tot nu toe in Nederland is verschenen. Inhoud en werking van een voor het Indonesische onderwijs bestemde *'Geschiedenis voor de Middelbare School'* is mij niet bekend; een eerste (en enig) deel verscheen in 1949 in de twee talen, Nederlands en Indonesisch, en was gewijd aan de 'Indonesische geschiedenis' en de 'beschaving in Azië'.

Voor de maatschappijleer schreef van der Hoeven eveneens twee boeken: *'Mens en gemeenschap'* (1963) en *'Op weg naar volwassenheid'* (1964).

Het breed opgezette en zeer leesbare boek *'Europa – Geest en gestalte. Ontwikkeling van de westeuropese cultuur'* (Amersfoort 1963) geeft blijk van van der Hoevens cultuurhistorische belangstelling. In de inleiding vindt men de polariteit beschreven van de 'fasen en facetten', die het genoemde werk de titel verleende (*'De*

wereld, waarin we leven, is gelijk een diamant met vele facetten. Elk van de magische geslepen vlakjes heeft zijn eigen functie en betekenis. Een geschonden facet schendt de gehele edelsteen, doet de waarde er van dalen, ontluistert het geheel', en: *'... nog nimmer hadden zo velen het zo goed, materieel gesproken althans, tenminste in de Westerse wereld. En toch is de klacht algemeen over het gemis aan houvast, het ontbreken van de levensluister. Diverse facetten moeten ernstig geschonden zijn, anders zou het leven meer flonkerend, waardevoller zijn'*, resp. pp. 6 en 7).

In welke mate van der Hoeven zich ook na zijn pensionering nog is blijven openstellen voor de problematiek van de moderne wereld, bewijst zijn 'futurologische' verhandeling: *'De toekomst is niet in nevel gehuld – De wetenschappelijk-technische revolutie'* (Deventer 1969), die evenzeer getuigt van zijn wijsgerige aanleg als van een helder inzicht in enige ontwikkelings-tendenties van de moderne wereld (in het bijzonder het laatste hoofdstuk XII bevat mooie en diepzinnige formuleringen). Van een geestelijke openheid getuigt ook de 9e stelling van zijn proefschrift: *'Het is gewenst dat op de Christelijke scholen voor vmo de problemen, welke de moderne wetenschap oproept ten aanzien van de Heilige Schrift, de natuur en het leven, openhartig besproken worden'*.

De zoon van Dr. van der Hoeven, de heer B. van der Hoeven in Bilthoven, Mevrouw T. Scheffer van Meulenhoff Educatief en de rector van het Corderiuscollege, Drs. M.G. Snel dank ik voor de gegevens die zij mij ter beschikking hebben gesteld.

VGN nieuws

Conferentie 200 jaar betrekkingen Verenigde Staten – Nederland

Als voortzetting van een traditie en in het kader van de viering van '200 jaar diplomatieke betrekkingen tussen de Verenigde Staten van Amerika en Nederland' organiseren de Amerikaanse ambassade en de VGN weer gezamenlijk een studieconferentie voor geschiedenisleraren. Als voorlopig werkt thema is gekozen: *de filosofische en normatieve waarden, waarop het politieke en sociaal-economische leven in beide landen is gestoeld; overeenkomsten en verschillen en mogelijke relaties*.

Het ligt in de bedoeling dit thema door twee Amerikaanse en twee Nederlandse sprekers te laten toelichten. De ervaring leert, dat pas kort vóór de conferentie duidelijk wordt, wie we als sprekers uit de Verenigde Staten mogen begroeten. Daarom moeten wij U op dit moment de concrete onderwerpen helaas nog schuldig blijven.

Ook in vorige jaren bleef deze onzekerheid tot kort voor de aanvang van de conferentie bestaan; toch werden deze conferenties door de deelnemers steeds als zeer geslaagd beschouwd. Derhalve durven wij alle belangstellende collega's op te roepen al vast in te schrijven.

tijd: van vrijdag 17 sept. 1982, 16.00 uur tot zaterdag 18 sept. 1982, ca. 16.00 uur.
plaats: Congrescentrum Leeuwenhorst te Noordwijkerhout.

inschrijfgeld: f 45,—. Voor dat bedrag bent U verzekerd van deelname aan de conferentie, koffie en thee tijdens de conferentie, maaltijden, logies, en enige achtergrondinformatie.

inschrijving kan uitsluitend geschieden door het overmaken van f 45,— op postgirorekening 527314 t.n.v. Penningmeester postacademiale commissie van de VGN, Zuiderlaan 4, Hoogeveen.

Inschrijven vóór 1 augustus 1982!

Sectie pedak/basisonderwijs

Het telefoonnummer van Jan Engbers is gewijzigd in: 04138 - 73138.

Studiedag pedak-sectie

In 'Kleio' - 1982 - 2 maakten we melding van de plannen van het sectiebestuur om in 1982 een studiedag te organiseren voor de sectieleden over schoolwerkplanontwikkeling, toegespitst op vier- tot achtjarigen. De hoge tijdsinvestering, die de

PABO-operatie van iedere docent vraagt, vreet echter ook aan de leden van het sectiebestuur. Daardoor is het ons nu niet mogelijk om die tijd en energie vrij te maken, die nodig zijn voor de organisatie van zo'n studiedag. Wij hebben dan ook besloten deze studiedagplannen te verplaatsen naar 1983.

Geschiedenis in een schoolwerkplan van een basisschool - 12

Geschiedenis, sociale wereldoriëntatie, 'mens en maatschappij'

Er zijn maar liefst drie instanties binnen het werkverband van de Stichting voor Leerplanontwikkeling, die zich bezighouden met geschiedenis, sociale wereldoriëntatie, 'mens en maatschappij'. Rechtstreeks voor de basisschool of indirect: via de opleiding van onderwijsgeven in het basisonderwijs. Allereerst is er de projectgroep leerplanontwikkeling basisschool (LOB). In deze rubriek besteedden we in 'Kleio' 1980 - 4 aandacht aan het eerste (en tot op heden enige) rapport van deze projectgroep: *'Naar het onderwijsleerplan basisschool'*. Naast deze projectgroep bestaat de projectgroep sociale wereldoriëntatie in de basisschool. De drie leden van deze projectgroep publiceerden op 1 februari 1982 hun eerste visiestuk *'Waar mogelijk in samenhang'*. In één van de volgende nummers van 'Kleio' hopen we op dit rapport in te gaan.

Speciaal voor de nieuwe opleidingen voor onderwijsgeven in het basisonderwijs, de PABO's, werd de projectgroep leerplanontwikkeling voor de opleiding tot leraar in het basisonderwijs (LOBO) opgericht. Van deze projectgroep verscheen de eerste versie van het *Modelonderwijsleerplan PABO*. En aangezien straks op de PABO leraren opgeleid worden, die later in hun basisschool aan de slag moeten met het schoolwerkplan, kan in deze overzichtsserie van rapporten niet voorbijgegaan worden aan dit *Modelonderwijsleerplan PABO*.

Modelonderwijsleerplan PABO

Het Modelonderwijsleerplan PABO bestaat uit zes onderdelen. Na een introductie van het begrip modelonderwijsleerplan wordt respectievelijk ingegaan op de identiteit van het opleidingsinstituut, op de didactiek van het opleidingsonderwijs, op de inhoud van het opleidingsonderwijs, op de interne organisatie van het opleidingsinstituut en op een groot aantal randvoorwaarden. In een nog volgend B-deel zullen allerlei onderdelen nader uitgewerkt worden.

Deze eerste versie van het modelonderwijsleerplan omvat 296 pagina's. Reden voor de samenstellers om er een leeswijzer

bij te leveren. Hoewel de verleiding groot is om op allerlei aspecten van deze eerste versie van het modelonderwijsleerplan in te gaan, zullen we ons hier beperken tot de paragraaf die de titel meegekregen heeft 'Mens- en Maatschappijonderwijs & Didactiek'.

Wel willen we voor een goed begrip van het hiernavolgende de functie-omschrijving van een modelonderwijsleerplan citeren: *'Het moet een stimulerend kader zijn voor de processen van instituutswerkplanontwikkeling op de opleidingsinstellingen'* (pag. 11).

'Mens en maatschappij'

De docent geschiedenis en geschiedenisdidactiek, werkzaam aan een Pedagogische Academie op een Opleidingsschool voor Kleuterleidsters zal, alle leeswijzers ten spijt, op zoek gaan naar geschiedenis in de nieuwe opleiding en komt dan terecht bij paragraaf 4.2.10 'Mens- en Maatschappijonderwijs & Didactiek'. De opdracht voor de schrijver van dit deel was een tekst van zes pagina's A4! Zes pagina's om een 'stimulerend kader' te bieden voor de instituutswerkplanontwikkeling op 'mens- en maatschappij'-gebied in de PABO. Wie zo'n opdracht krijgt, valt niet te benijden. Hij of zij is gelet op de stand van zaken van het denken over zaakvakken, wereldoriëntatie, 'mens en maatschappij' bij voorbaat geëxcuseerd.

Een 'stimulerend kader' kunnen de zes pagina's over mens en maatschappij dan ook niet genoemd worden. Er worden enige lijnen uitgezet, er vallen enige termen en daarover kan een discussie gaan beginnen. Maar die discussie is nog maar een heel pril begin van een onafzienbare weg, die instituutswerkplanontwikkelaars voor 'mens en maatschappij' te gaan hebben. Voordat we op die lijnen ingaan eerst nog een vooropmerking: 'mens en maatschappij' is geen uitvinding van de LOBO-medewerker. Hij was gebonden aan wat er al eerder op PABO-gebied gebeurd was, met name aan het Eindtermenrapport.

Wat is mens- en maatschappijonderwijs op de PABO?

De lijnen, die in dit modelonderwijsleerplan voor 'mens en maatschappij' uitgezet worden, hebben betrekking op het 'wat' en het 'hoe' van 'mens en maatschappij' in de PABO. Voor het 'wat' worden eerst heel globaal drie stromingen beschreven, die vanaf 1965 op het gebied van wereldoriëntatie in de kleuterschool en de lagere school te onderscheiden zijn. Daarna wordt 'mens en maatschappij' voor de PABO omschreven als: *'de interdisciplinaire samenwerkingsvorm van aardrijkskunde, geschiedenis en maatschappijleer die tot doel heeft een bijdrage te leveren*

aan de vorming van de leraar basisonderwijs, zodanig dat zij (!) op didactisch en inhoudelijk verantwoorde wijze sociaal wereldoriënterend onderwijs kan verzorgen.

Na deze omschrijving volgt nog een paragraaf over op welke manieren allemaal naar de werkelijkheid gekeken kan worden: op een geografische, een historische, een sociologische, een politicologische, een cultureel-antropologische manier. En dan vervalt ook dit leerplan in het vreselijke eindtermenrapportproza: *De student moet dus zowel die verschillende aspecten van de werkelijkheid (om zich heen) leren ontdekken, als leren de kennis, vaardigheden en technieken van die wetenschappen te gebruiken; althans voor zover die beslist noodzakelijk zijn om de omringende sociale wereld beter te kunnen waarnemen, te onderzoeken, te beschrijven, te analyseren, te evalueren en daaraan handelingsconsequenties te verbinden.*

Met de constatering dat aan een PABO op zijn minst een geschiedenisdocent, een aardrijkskundedocent en een docent maatschappijleer verbonden moeten zijn eindigt deze verhandeling over het 'wat'. Weet de lezer nu wat 'mens en maatschappij' in de PABO inhoudt?

Hoe mens- en maatschappijonderwijs op de PABO?

In de opleiding zullen de studenten geconfronteerd moeten worden met thematisch werken, *'ongeveer zoals dat voor kinderen van het basisonderwijs bedoeld is'*. Verwezen wordt hier naar een onderdeel uit het hoofdstuk over de didactiek van het opleidingsonderwijs, waar gepleit wordt voor parallelle tussen de basisschool- en de opleidingsdidactiek.

Het woord differentiatie valt (op basis van kennis, vaardigheid en belangstelling), de termen thematisch-cursorisch, basis- en keuzeprogramma worden gebruikt en als basisvoorwaarde wordt noodzakelijk geacht een flexibele interne organisatie.

En deze eigenlijk slechts aangestipte 'hoe'-opmerkingen worden geïllustreerd door drie grepen uit de onderwijspraktijk: een landschapsexkursie, een werkweek en een vredesweekthema.

Aan het slot van dit onderdeel wordt een leerstofordeningsmodel, ontleend aan de projectgroep sociale wereldoriëntatie, kort omschreven. Nadere uitwerking ervan wordt toegezegd in het B-deel.

Vragen, vragen, vragen . . .

Een stimulerend kader voor 'mens en maatschappij' in de PABO te geven – het is al gesignaleerd – is een vrijwel onuitvoerbaar opgave. Kernpunt is dat er geen duidelijk idee – laat staan enige overeen-

stemming – bestaat over wat 'mens en maatschappij' inhoudt. De term is in een aantal rapporten opgedoken, zonder dat de schrijvers er inhoud aan gaven. Met als gevolg: een begrip dat links en rechts gebruikt wordt maar in plaats van verhelderend voortdurend verwarrend werkt.

Wanneer in het Modelonderwijsplan gesteld wordt dat de PABO een aanzet is tot een inhoudelijke vernieuwing en dat 'mens en maatschappij' daar een voorbeeld van is en als vervolgens gesteld wordt: *'Overigens denken wij wel dat het streven naar integratie tussen geschiedenis, aardrijkskunde en maatschappijleer nadere verklaring behoeft voor zowel diegenen die in de O.K. . . . of in de P.A. bezig waren . . .'* dan wordt eigenlijk een schrijvend probleem verwoord. Er is hier kennelijk sprake van een inhoudelijke vernieuwing, die niet bedacht is door, leeft bij of zelfs maar bekend is bij de dagelijkse werkers in de P.A. en de O.K.

Het opstellen van het instituutswerkplangedeelte 'mens en maatschappij' zal voor die dagelijkse werkers een vreselijk ondankebare en zware taak worden. De bijdrage over 'mens en maatschappij' in het Modelonderwijsleerplan zal voor hen geen 'stimulerend kader' voor instituutswerkplanontwikkeling zijn. Deze bijdrage is zelf de duidelijkste illustratie van het feit, dat er een lange weg van vallen en (hopelijk weer) opstaan in het verschieft ligt voor die dagelijkse werkers, die het 'mens en maatschappij'-deel van het instituutswerkplan moeten gaan invullen. Een illustratie van wat er gebeurt als er iets ingevoerd wordt zonder dat er voldoende over nagedacht en over gediscussieerd is.

Modelonderwijsleerplan PABO. Eindredactie B. Cras, SLO, Enschede 1982, 296 pag., f 5,—.

Verkrijgbaar bij de SLO-winkel: tel. 053-840840 - tst. 227.

Cees van der Kooij

Kroniek

NOT brengt televisieproject 'Nationaal Socialisme in Duitsland 1918-1945'

Veel geschiedenisleraren zoeken materiaal om hun lessen te verlevendigen. Alleen maar vertellen of laten lezen van de geschiedenis acht men niet meer voldoende. Zeker niet meer in de huidige tijd, waarin het beeld zo'n belangrijke rol heeft gekregen. Beeld en woord kunnen elkaar bij de geschiedenisles goed aanvullen. Dat de leerlingen tijdens de les graag foto's,

dia's en films zien is bekend. Voor de leerkracht blijft het echter moeilijk om aan beeldmateriaal te komen of zelfs daarvan een verzameling aan te leggen.

Daarom heeft de Nederlandse Onderwijs Televisie besloten om aan één der beide onderwerpen voor het schriftelijk geschiedenisexamen voor het voortgezet onderwijs in 1983 een serie uitzendingen te wijden.

In vijf afleveringen van elk ongeveer 25 minuten worden in februari en maart 1983 de opkomst en ondergang van het Nationaal-Socialisme in Duitsland (1918-1945) met authentieke filmbeelden gevisualiseerd.

De verwachting van de NOT daarbij is dat deze serie een beter begrip bij de leerlingen kan kweken voor dit stuk geschiedenis uit het nabije verleden. De opkomst van het nazisme in het Duitsland van na de eerste wereldoorlog was mogelijk door de grote moeilijkheden waarvoor de jonge republiek van Weimar kwam te staan. De democratie ondervond reeds vanaf het begin van haar ontstaan geduchte aanvallen van politiek extreem-linkse en rechtse zijde. De verslechterende economische situatie na 1929 bleek bij de opeenvolgende verkiezingen gunstige resultaten op te leveren voor de nationaal-socialistische partij, die uiteindelijk niet meer buiten de regering kon worden gehouden.

Toen dat in 1933 plaats vond streefde Hitler, als nieuwe regeringsleider, ernaar de democratische republiek te verwerpen. De nazidictatuur die ervoor in de plaats kwam deed het Duitse volk belanden in de tweede wereldoorlog.

Tegenwoordig worden wel parallellen getrokken tussen onze tijd met haar grote werkloosheid en de dertiger jaren. Juist toen immers leidde de economische crisis tot een extremistische politiek die achteraf werd veroordeeld.

In deze nieuwe televisie-serie willen de samenstellers niet alleen de feiten als in een jaartallenboekje volgen en laten zien, maar ook aandacht schenken aan die mensen die de Duitse geschiedenis hebben beleefd en daarop hebben gereageerd.

Op die manier probeert de serie een inleving te geven in het gedeelte van de geschiedenis dat de leerlingen dienen te bestuderen.

Een studieboek met daarin een uitvoerige vragen- en opdrachtenkatern geeft de leerstof helder en overzichtelijk weer. De vele illustraties in het boek plus de ongeveer 80 dia's completeren dit project zodanig dat de leerlingen goed toegerust aan de voorbereiding van hun examen kunnen beginnen. Het toenemend gebruik van video-apparatuur maakt het voor de le-

raar mogelijk op elk door hem gewenst moment (ook in volgende jaren) de afleveringen in de lessen te behandelen.

Het gehele project bestaat uit:

- vijf televisie-afleveringen
- een rijk geïllustreerd leerlingenboek met opdrachtenkatern
- een set met 80 dia's
- twee geluidscassettes over het fascisme toen en nu (gemaakt door de RVU)
- een docenthandleiding

Dit project is nog in voorbereiding en daarom gaat de informatie over de onderdelen ervan onder enig voorbehoud. Wel is het zo dat alle begeleidende materialen tegen kostprijs aan de scholen worden geleverd. In oktober 1982 zal e.e.a. nader bekend zijn. Bovendien wordt begin december informatie over dit project toegezonden aan alle scholen voor voortgezet onderwijs.

Meer informatie:

NOT afdeling voorlichting, Leo Both,
Postbus 80500, 2508 GM DEN HAAG.
Tel. 070 - 60 98 15.

'Nederland tolerant . . . ?'

In het Anna Frankhuis (Prinsengracht 263 - Amsterdam - tel. 020 - 264533) is tot het najaar 1982 een tentoonstelling te zien onder de titel 'Nederland tolerant . . . ?'. Deze tentoonstelling is een gezamenlijke opzet van de Anne Frank stichting en het Nederlands Centrum Buitenlanders.

De centrale gedachte van de tentoonstelling is dat door vooroordelen over de etnische minderheden, die zich na de tweede wereldoorlog in Nederland gevestigd hebben, de verdraagzaamheid in Nederland onder druk staat en dat er informatie geboden moet worden om die vooroordelen weg te nemen.

Grote wandborden geven informatie over hoe Nederland een reputatie opbouwde als tolerant land, hoe en waarom allerlei etnische minderheden naar Nederland kwamen en hoe door de Nederlanders op hun komst gereageerd werd.

Bij de tentoonstelling behoort een zeer informatieve brochure 'Nederland tolerant . . . ?', die ook uitstekend los van de tentoonstelling gebruikt kan worden. Deze brochure is te verkrijgen bij de Anne Frank stichting en bij het Nederlands Centrum Buitenlanders (Oudenoord 8 - Utrecht - tel. 030 - 334531). De brochure verdient zeer zeker een plaats in een documentatiecentrum of een schoolbibliotheek.

De tentoonstelling is te bezichtigen van 9 - 17 uur (op zon- en feestdagen van 10 - 17 uur). In het najaar gaat de expositie op reis door Nederland. C.G. v.d. K.

De confessionele sociale beweging. Medewerking gevraagd

Voor de geschiedenis van de linkse arbeidersbeweging bestaat nog steeds ruime belangstelling en terecht. Maar terwijl socialisten hoopvol zongen 'de kerken wagg'len reeds, houdt aan, straks storten zij ineen' klonken binnen die bedreigde kerkmuren de stemmen van andere arbeiders mee in andere strijdliederen. Aan deze confessionele groeperingen is door historici nauwelijks aandacht besteed. Daardoor verwordt een stuk recente sociale geschiedenis tot een rariteitenkabinet vol stereotypen.

Leden van confessionele arbeidersbewegingen worden zo alleen al door onbekendheid met hun motieven tot reactionaire angsthazen die er plezier in schieden om stakingen te breken. Terwijl toch de vraag gesteld kan worden of ze werkelijk alleen maar uit botte verblindheid op een wijze handelden die ons of velen onzer op het eerste gezicht in strijd lijkt met hun eigen belangen.

Er zijn meer onbeantwoorde vragen. Waarom is de geschiedenis van het CNV zo weinig onderzocht? Is er over de voor mannen van deze beweging geen interessante biografische informatie te vinden? Hoeveel mensen waren lid van de lokale en regionale bewegingen en tot welke beroeps categorieën behoorden ze?

Het lijkt ons hoog tijd om deze en dergelijke vragen aan de orde te stellen in een interdisciplinair samengestelde werkgroep. Doel daarvan kan zijn *beschrijving en herwaardering van de geschiedenis van de confessionele sociale beweging in Nederland*. Daarbij dienen naar onze mening uitsluitend wetenschappelijke overwegingen het uitgangspunt te bepalen.

Om tot een uitwisseling van gedachten over werkwijze en opzet van zo'n werkgroep te komen nodigen wij allen die er in principe wel aan deel willen nemen uit, met één van ons in contact te treden.

P.D. 't Hart, Inst. v. Gesch., Padualaan 14, Utrecht. Tel. 030 - 534253
B. Kruithof, afd. Historische Opvoedkunde, Prinsengracht 227, Amsterdam. Tel. 020 - 5253307/8

Tijdschrift voor theoretische geschiedenis

Artikelen en bibliografie op de volgende gebieden:

- geschiedfilosofie, -theorie en methodologie.
- historiografie, ideeëngeschiedenis en geschiedenis van aanverwante vakken (recht, politieke theorie, sociologie, antropologie en filosofie).

In de negende jaargang van deze uitgave van het Instituut voor Theoretische Geschiedenis van de Universiteit van Amsterdam zal een *speciale aflevering* over *Nederlandse historiografie* verschijnen. Verder bijdragen van o.a. J.G.A. Pocock over de geschiedenis van het politieke denken, A. Mitzman over Psychohistory, M. Jansen over het geschiedbeeld van de Russische dissidenten, C. van de Kieft over Marc Bloch, E. Jonker over L. Kolakowski's geschiedenis van het marxisme, G.G. Iggers over historiografie van Duitsland, Jaap Meijer over joodse historiografie, J.W. Locher over antropologie en geschiedenis, E.H. Kossmann over conservatief en liberaal, een tegenstelling of een nuance, J. Faber over Ernest Labrousse, B.V.A. Röling over de grondslagen van vredesverdragen, F.L. van Holthoorn over het begrip ideologie.

In 1982 verschijnen drie afleveringen (ruim 300 pagina's). De abonnementsprijs voor 1982 bedraagt f 28,—; studenten f 15,—; over te maken op postgiro 2766796 t.n.v. H.J. Smit, Herengracht 286, 1016 BX Amsterdam.

A.B.

Geschiedenis: geen vak apart

Het Kind van Taung, de oude van La Chapelle-aux-Saints en m'n collega.

Tussen het geschiedenislokaal en mijn lokaal biologie vindt regelmatig verkeer plaats van diadozen en ander materiaal. In de methode die mijn collega's gebruiken 'Sprekend verleden' staan namelijk voor de leerlingen fascinerende plaatjes van dinosauriërs en 'oermensen'. Een en ander aanleiding voor mij om me hier wat meer tot geschiedenis-collega's te wenden.

1. Nieuwe gegevens.

Van de oudste geschiedenis van de mensachtigen is er na de ontdekking van de Australopithecine schedel van Taung (Zuid-Afrika) in 1924 heel wat meer bekend geworden. Vooral de laatste twee decennia hebben belangrijke nieuwe gegevens gebracht. Zo is bijvoorbeeld het hoofdstuk 'De Olduvai kloof' uit *Sprekend Verleden* bepaald verouderd.

De diverse Australopithecinen kenden waarschijnlijk geen werktuiggebruik. Ten eerste namelijk is de zogenaamde osteodontokratische cultuur van Z. Afrikaanse Australopithecinen vermoedelijk een vergissing. Men veronderstelde vroeger die cultuur op grond van botfragmenten die eruit zagen als werktuigen. Door proefnemingen is gebleken, dat aaseters als jakhalzen, hyena's en gieren van een kadaver precies dezelfde soort botfrag-

menten produceren. Ook de stenen artefacten van de Olduvai-kloof worden nu niet meer Australopithecus toegeschreven maar Homo habilis, een mens, die inmiddels in de aardlagen van deze ouderdom is aangetroffen. Australopithecus en Homo habilis zijn tegelijkertijd voorkomende mensachtigen. Of je de wetenschappelijke naam Australopithecus mag vertalen met 'mens' is maar de vraag. Anderzijds is het rechtoplopen van de Australopithecinen door de spectaculaire gefossiliseerde voetafdrukken van Laetoli (Tanzania) sterker bevestigd.

Ook ons beeld van de Neanderthaler, Homo sapiens neanderthalensis, is sterk veranderd, zowel ten aanzien van zijn uiterlijk als zijn verwantschap met de huidige mens (Homo sapiens). De eerste reconstructies waren gebaseerd op het skelet van een reumatische oude man gevonden te La Chapelle-aux-Saints. Deze volslagen debiele, in knor- en gromgeluiden communicerende, grofstoffelijke wezens lopen nog steeds gebogen met kromme knieën en naar buiten gedraaide voeten in heel wat boeken rond. Bij de modernere reconstructies, gebaseerd op het overvloediger geworden materiaal is het de vraag of we ze in de tram zouden herkennen. Ze kenden begrafenissen rituelen. Spectaculair in dit verband zijn de vondsten van de Shanidar-grot in Noord-Iran. In bodemonsters vond men stuifmeelkorrels. Op grond van de ordelijke ligging rondom de skeletresten zijn ze waarschijnlijk afkomstig van boeketten bloemen op het graf. Stuifmeel van planten blijft zeer goed bewaard. Ook heeft iedere plant anders gevormd stuifmeel, zodat men aan het stuifmeel de plant op naam kan brengen. In dit geval bleken het veelkleurige boeketten te zijn geweest van planten die ook nu nog als geneeskrachtige kruiden bekend staan.

2. Materiaal voor leerlingen en docenten.

Niet alleen qua onderwerp maar ook qua vaardigheden hebben geschiedenis en biologie raakvlakken. Het hanteren en kritisch onderzoeken van bronnenmateriaal hoort daarbij. Als ik in de tweede klas wat aan palaeontologie en fossielen doc, dan kan ik voortbouwen op wat de leerlingen aan inzichten en vaardigheden verworven hebben bij mijn collega geschiedenis. Veel afbeeldingen van fossiele skeletresten, voetsporen en werktuigen levert wat betreft de vroegste mensen en mensachtigen de serie van 4 vouwbladen 'The Human Primate'. Het zijn in vier opgevouwen veelkleurige posters van 66 x 44 cm. Ook de overgebleven ruimte is bedrukt zodat je nog drie bladzijden met informatie hebt en een titelkant. De eerste van de serie is

gewijd aan de plaats van de mens in het dierenrijk en de overeenkomsten en verschillen in bouw met mensapen en de uitgestorven Rhamapithecus.

De tweede vouwposter gaat over de Australopithecinen en Homo habilis. De binnenzijde – dus de geheel uitgevouwen poster geeft een prachtige reconstructie van een jachtscene van Homo habilis met er naast gevonden gereedschappen en een reconstructie van Australopithecus africanus. De overige bladzijden van de poster laten informatie zien over houding, gebit en schedels.

De derde vouwposter laat uitgevouwen een scène van Swanscombe-mensen en Peking-mensen zien. Voorts bevat hij verdere informatie over Homo erectus en Homo sapiens neanderthalensis. Tenslotte is de vierde vouwposter gewijd aan de moderne Homo sapiens van palaeolithicum tot nu.

Door de vele illustraties en de beknopte tekst hoeft het Engels voor de leerlingen geen bezwaar te zijn. Hetzelfde geldt voor het boek 'Man's place in evolution'.

Beide, vouwposterserie en boek, zijn ontworpen door het British Museum for Natural History als materiaal bij een permanente expositie. Ook het boek is geschreven voor een breed publiek. *Man's place in evolution* geeft vooral visueel in 106 bladzijden informatie over de huidige stand van zaken. Het boek is zo ingericht dat telkens gegevens vergelijkend een verwantschapsschema wordt opgebouwd. Ook een Further reading en een register ontbreken niet.

De set posters en het boekje zijn beide te verkrijgen bij het Bulletin voor het Onderwijs in de Biologie, door overmaking van het bedrag met vermelding van het gewenste. Gironummer 2625885.

De 4 posters kosten gezamenlijk inclusief portiekosten en BTW f 14,50.

Het boek kost inclusief portiekosten en BTW f 21,50.

Posters en boek gezamenlijk besteld kosten inclusief portiekosten en BTW f 32,50.

Collega's die meerdere exemplaren van een en ander willen bestellen kunnen over de prijs het best rechtstreeks contact opnemen met de Stichting:

Bulletin voor het Onderwijs in de Biologie, Van der Oudermeulenlaan 15, 2243 CR Wassenaar telefoon 01751 - 79759
Afhalen is natuurlijk altijd goedkoper.
P.E.

Nascholing mediakunde 1982-1983

Kursusaanbod Audio Visueel Centrum D'Witte Leli, Nieuwe Herengracht 119,

1011 SB Amsterdam, (020) - 257631, 222678, tst. 1 - W.P. Janssen

- Iedereen met een onderwijsopleiding en/of onderwijsfunctie komt in aanmerking om aan de cursussen deel te nemen ongeacht of men werkt in KO, GLO, VO, HBO of WO. Ook niet-onderwijzend personeel in school komt in aanmerking.
- Men betaalt slechts f 25,— (+ f 3,— onkosten) als inschrijfgeld per kalenderjaar ongeacht het aantal cursussen dat men doet.
- Men kan individueel, in groepjes, als school of als team deelnemen al naar gelang men wenst.
- Men kan overdag, op de avond of op vrije dagen deelnemen al naar gelang het schikt.
- Men kan op verzoek na afloop een verklaring ontvangen aan welke cursussen men heeft deelgenomen.
- Men kan het gehele cursusjaar door inschrijven en deelnemen en veelal op afspraak werken.
- Men kan in het kader van de cursussen ook gebruik maken van de faciliteiten van het Audio Visueel Centrum.

Aanbod praktika (individueel, ± 1/2 dag)

- Leren werken met schooltelevisie.
- Leren werken met schoolradio.
- Leren werken met schoolfilm.
- Leren werken met overheadprojectie.
- Leren fotograferen.
- Leren werken in doka.
- Leren werken in schoolmediatheek.
- Leren werken met diaklankbeeld.
- Leren werken met teletekst.
- Leren werken met viditel.
- Leren werken met microcomputer.
- Leren werken met bandrecorder.
- Leren werken met portable-tv-video.

Aanbod groepswork (groepen, meerdere zittingen)

- Leren fotograferen (gevoorderden).
- Leren diaklankbeelden maken (gevoorderden).
- Leren werken met 8 mm-fim.
- Leren tv-produktie maken.
- Leren omgaan met tv-video in scholing en vorming.

Aanbod deelopleidingen (groepen, meerdere zittingen)

- Opleiding Audio Visuele Coördinator op school.
- Opleiding Mediakundige.
- Opleiding Docent Audio Visuele Vorming.
- Opleiding Producent Multimediale Onderwijsleerpakketten.

Aanmeldingsformulieren en cursusfolders op aanvraag verkrijgbaar.

CSE 1984

De eindexamenonderwerpen voor 1984 zullen zijn:

a. Nederland na het uitbreken van de Tweede Wereldoorlog tot de soevereiniteitsoverdracht (1940-1949)

b. De Verenigde Staten van Amerika in de jaren 1917-1949

Drs. Josh

Recensies

Tijdschriften – vakwetenschap

Uit de tijdschriften:

Het *Jaarboek Varia Historica Brabantica*, dl.X, 1981 (prijs f 44,50, excl. verzendkosten, Noordbrabants Genootschap, postbus 1104, Den Bosch) biedt in overeenstemming met de titel een boeiende verscheidenheid aan bijdragen. A.C.M. Kappelhof schrijft over 'Het Bossche Gasthuis. Het inkomen en vermogen van de Tafel van de H.Geest van Den Bosch, 1450-1810' en P.M. Toebak levert een bijdrage over 'De stichting van de katholieke parochie te Hooge en Lage Zwaluwe, 1785-1787. Een studie met comparatieve aspecten'.

In de studie van C.G.W.P. van der Heijden, 'Een belichting van enige historisch-demografische aspecten van een Kempische plattelandsgemeente in de negentiende eeuw' worden een aantal correcties gegeven op de demografische theorieën van E.W. Hofstee. Het blijkt dat de Brabantse Kempen niet voldoen aan Hofstee's theorie voor een ambachtelijk-agrarisch gebied in de zuidelijke en oostelijke zandprovincies te weten: hogere huwelijksleeftijden dan voor Nederland als geheel, veel hoger percentages celibatairen dan voor de rest van Nederland, laag migratiecijfer.

Het blijkt volgens Van der Heijden dat: a) het percentage celibatairen overeenkomt met het landelijk gemiddelde, b) de huwelijksleeftijd van de vrouwen nauwelijks afwijkt van de landelijke, c) het geboortecijfer ligt niet abnormaal hoog, d) er is een vrij grote migratie, vaak over grote afstanden. Het tamelijk normale geboortecijfer verklaart Van der Heijden door lange borstvoeding, een geringe zuigelingensterfte en de migratie van personen in de huwbare leeftijd.

Uit J.A.M. Aben's artikel 'Transport en agrarische ontwikkeling. De betekenis van een tramlijn voor de agrarische ontwikkeling in Bladel en Reusel, 1892-1903' kan men concluderen dat de verbetering van de transportfaciliteiten gunstig heeft uit-

gewerkt op het inkomen van de boeren. Vooral het gebruik van kunstmest werd door het goedkope transport bevorderd. Er kon meer land ontgonnen worden en de productie gevarieerder worden. Van belang was overigens ook de stichting van de boerenbond en de coöperatieve zuivelfabrieken. Ondanks de voordelen die de boeren van het transport hadden en het redelijke, overigens niet erg stijgende, vervoersaanbod van personen, valt het op dat de tram zonder subsidie van de overheid niet rendabel was, d.w.z. winst opleverde aan de kapitaalverschaffers.

De grote zorgen die de crisis van de jaren dertig ook in Brabant te weeg heeft gebracht zijn onderwerp van het belangwekkende artikel van J. van Galen en A. Mevis, 'Armenzorg in de Peel 1918-1940'. Van Galen en Mevis hebben naast het archiefmateriaal van het Burgerlijk Armenbestuur en de archieven van de plaatselijke Vincentius- en Elizabethk Verenigingen voor R.K. armenzorg, ook gebruik gemaakt van de methoden der 'oral history' en een groot aantal personen geïnterviewd. Zij hebben als uitgangspunt voor hun studie de 'bedeelden' genomen en geven zo een goed beeld, niet alleen van de zorgen en de armoede die er in die jaren werden geleden door een groeiende groep mensen, maar ook hoe de hulpverlening ervaren werd.

Overheidszorg en particuliere armenzorg functioneerden volgens de armenwet van 1912. De overheid had een aanvullende taak. Het initiatief lag bij de particuliere liefdadigheidsorganisaties. Duidelijke hulpverleningscriteria bestonden er niet. De organisaties stelden zelf min of meer de eigen regels en het blijkt dat men om voor ondersteuning in aanmerking te komen toch wel aan criteria als 'goed katholiek', 'oppassend gedrag' etc. diende te voldoen. Het morele element was sterk en deze richtlijnen werden door de armenmeesters en meesteressen zelf aangelegd en bepaald.

Dit stuitte op weerstanden bij verscheiden bedeelden, zonder dat ze er veel tegen konden doen. Het gesnuffel in de huishoudingen en in het privé leven werd als vernederend ervaren. Vaak lieten de armenorganisaties erg ostentatief hun hulpverlening blijken door op zeer openlijke wijze hun goederen af te leveren. De meeste onderstand werd in natura gegeven. Men vertrouwde de bedeelden geen geld toe (de weg naar de kroeg was kort?). De auteurs geven echter ook voorbeelden van echte christelijke naasteliefde (pastoor Roes uit Deurne) en uit verschillende interviews blijkt ook dat er nog veel in stilte werd welgedaan. Het zou m.i. de moeite waard zijn om eens een vergelijkende studie over dit thema in een meer zuiver protestants

georiënteerde streek te maken, al vermoed ik dat de criteria, aangelegd door overheid en diakonieën, wel niet veel zullen verschillen.

Het *Tijdschrift voor Geschiedenis*, 94 (1981) nr.3 is als gewoonlijk een themanummer. Ditmaal staat het kind centraal. Gezins- en familiegeschiedenis is al geruime tijd een druk beoefend onderdeel van de sociale geschiedenis en de historische demografie. Het *Tijdschrift voor Sociale Geschiedenis* heeft er de afgelopen jaren al menige bijdrage aan gewijd. Het *TvG*-nummer geeft in de eerste plaats een algemeen overzicht van de stand van zaken in de bijdragen van H.H.M. Peeters, 'Vijf eeuwen gezin en kind in West-Europa. Een historiografisch overzicht. Enkele lijnen en richtlijnen'. Verder schrijven Milis over het kind in de middeleeuwen, A.H. Huussen jr. over het kind in Friesland (een artikel met veel aardige citaten uit familiebrieven) en Vandenbroecke over de sociale leefwereld van het kind in Vlaanderen, 17-19e eeuw. Mevr. De Booy levert een zeer leesbare bijdrage over schoolgaande kinderen in de 17e-18e eeuw in de Noordelijke Nederlanden. De Vroede schrijft over de bestrijding van de kindersterfte en de zuigelingenverzorging in België voor 1914 en Vandenbroecke, Van Poppel en Van der Woude behandelen de zuigelingen- en kindersterfte in België en Nederland in seculair perspectief. Het 4e en laatste nummer van het *TvG* uit 1981 is grotendeels gevuld met boekbesprekingen.

Uitvoeriger moeten we stilstaan bij *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden*, dl.96, 1981, nr.2. In dit nummer vinden we m.u.v. de lezing van Th. van Tijn, de voordrachten die gehouden zijn op het congres te Rotterdam in 1980 gewijd aan het thema 'Herrijzend Nederland, 1944-1950'. Dit nummer van de *Bijdragen* verscheen onder de eerder genoemde titel als zelfstandige uitgave bij Nijhoff, Den Haag (ISBN 90.247.9110.3, prijs f 35,—).

Het is een bundel artikelen om wat meer aandacht aan te besteden aangezien in de c.s.e.traditie de Nederlandse geschiedenis terecht de nodige aandacht heeft gekregen en, naar wij hopen, ook zal behouden.

A.F. Manning leverde de bijdrage 'Het bevrijde zuiden': kanttekeningen bij het historisch onderzoek'. Hij stelt in zijn artikel Militair Gezag, Nederlandsche Volksbeweging, het Comité voor Maatschappelijke Wederopbouw en de traditionele politieke partijen naast elkaar en constateert dat als er al van 'vernieuwing' sprake is geweest, deze niet als een al te progres-

sieve beweging geduid moet worden. In het vernieuwingsdenken overheersten corporatistische en personalistisch-socialistische denkpatronen. Verder was er een duidelijk vrees voor het communisme. Manning zou het verdere onderzoek voor de periode 1944-1945 in het Zuiden willen richten op de plaatselijke situatie en meer aandacht willen geven aan de bestudering van het dagelijkse leven in het bevrijde Zuiden.

Ook J. Bosmans plaatst in zijn bijdrage "Beide er in en geen van beide er uit". De rooms-rode samenwerking 1945-1952' kanttekeningen bij de fenomeen 'doorbraak' en 'vernieuwing'. Hij constateert dat de NVB in het katholieke Zuiden feitelijk al in het najaar van 1945 vervangen was door de KVP. De rooms-rode samenwerking was ook niet iets volstrekt nieuws. Er waren al voor de oorlog tendenzen in die richting geweest, die in het kabinet De Geer verwezenlijkt waren. Van ganser harte ging de samenwerking overigens niet. De Kath. Arbeiders Beweging sputterde in de figuur van Poels heftig tegen en ook in de KVP zelf ontwikkelde zich rond Ferd. Duynstee en later Welter een groep die de linkse ontwikkelingen in de PvdA (Sociaal Democratisch Centrum, het uitreden van Oud en het Indiëbeleid) onaanvaardbaar vond. Voor de KVP woog echter het zwaarst: door samen te gaan met de PvdA meende men het communisme te kunnen keren en door christelijke politiek te bedrijven hoopte men ook het materialisme in de ideologie van de PvdA te dempen. Romme sprak in 1953 al van een 'rechristianisering'. Al eerder was een motief de NVB de laatste wind uit de zeilen te nemen en, zo hoopte men, een overloop van de arbeiders naar de PvdA te voorkomen.

Overigens waren er binnen de PvdA ook verscheidenen die de coalitie contre coeur aanvaardden. Burger vond dat er te veel socialistische desiderata moesten worden opgegeven. Hij zei in 1951: 'Het is waarlijk genoeg geweest'. Verder vond men de KVP een partij die onverzoenbare tegenstellingen via een religieuze ideologie probeerde te verzoenen. Een linkse meerderheid, een samengaan met de communisten, was echter niet haalbaar en de rooms-rode coalitie was nog de minst slechte oplossing.

De praktische politiek overwon. Mederegeren betekende directe invloed op benoemingen, subsidies etc.

Romme's streven naar een bredere basis (1948) werd vooral ingegeven door vrees voor een te grote socialistische invloed. De brede basis heeft overigens niet verhinderd dat in het Zuiden des lands de PvdA meer stemmen van katholieken ging trekken.

De Indonesische kwestie komt aan bod in Jan Bank's bijdrage "Rubber, rijk, religie". De koloniale trilogie in de Indonesische kwestie 1945-1950'. In de eerste plaats beschrijft Bank de ommezwaai van de Ondernemersraad voor Nederl. Indië. Langzaam maar zeker zag deze in dat van herstel van het Nederlandse gezag in Indië niets terecht zou komen en dat de bakens richting Djocja verzet dienden te worden. Het neerslaan van de Madioen-opstand door de Indonesiërs zelf heeft daarbij positief gewerkt.

Veel aandacht besteedt Bank ook aan de positie van de Nederlandse Hervormde Kerk. Het zendingsveld stond in het algemeen achter het streven van de Indonesische onafhankelijkheidsstrijd, maar in Nederland zelf lag binnen de kerkelijke gemeenten de zaak ingewikkelder. Niet ieder gemeente was al een 'kritische gemeente'. De Generale Synode moest behendig manoeuvreren en vooral omzichtig formuleren. Wel leverde de Ned. Herv. Kerk als eerste scherpe kritiek op de militaire excessen in Indonesië. De R.K.kerk volgde daarin. In deze kerk werd minder over het Indonesische vraagstuk gedebatteerd. Bank stelt dat de R.K.missie via het Vaticaan georganiseerd was en minder in de Nederlandse kerktraditie was geworteld.

In het algemeen wenste de publieke opinie wel een zelfstandig Indonesië mits op een of andere wijze een band met Nederland gehandhaafd bleef. De militaire acties vond men aanvaardbaar. De meeste aandacht ging echter uit naar de binnenlandse problemen, die zoals uit de volgende bijdrage van P.W. Klein, 'Wegen naar economisch herstel 1945-1950' blijkt, ook zeer zwaar wogen. Na de oorlog was er volop discussie over het economische systeem, de relatie tussen maatschappelijke en politieke orde enerzijds en de productiewijze anderzijds. Het leek sterk de dirigistische kant op te gaan: het Centraal Planbureau, het Plan van Hein Vos. In de praktijk overwon echter het pragmatisme en vanaf 1948 overheerste het devies van de doelmatigheid. De publiekrechtelijke hervormingen (P B O 1950) hebben geen enkele invloed op de wederopbouw en het herstel van de economie gehad. Opvallend is de lage arbeidsproductiviteit in Nederland. Deze lag in 1950 nog niet op het niveau van vóór de oorlog. Helaas noemt de schrijver geen oorzaken. Lagen die o.a. in de door de oorlog ondermijnde gezondheid van een deel van de bevolking en de uitzending van jonge geschoolde krachten naar Indië?

De loonstijgingen verzwakten onze concurrentiepositie en de noodzakelijke importen deden hetzelfde voor de betalingsbalans. Het Marshallplan bracht redding

in een ernstige situatie. De rantsoenering kon daardoor in 1949 worden opgeheven, al bleven een stringent loon- en huurbeleid nog gehandhaafd. Ondanks de vrij pragmatische aanpak van het economisch beleid is de rol van de overheid wel groter geworden, met name doordat er telkens prioriteiten moesten worden gesteld. Bij het stellen van die prioriteiten speelden overheid en politieke krachten een voornamelijk rol.

Belangwekkend is ook het artikel van H.A. Schaper, 'Nederland's Veiligheidsbeleid 1945-1950'. Van Kleffens' gedachten gingen in de oorlog al uit naar een soort atlantisch bondgenootschap. Dit bleek in 1945 echter niet opportuun. De gedachte van de Verenigde Naties had de voorrang. Verder werd er aan beleidvorming niet veel gedaan. De annexatiepolitiek mislukte en op het probleem Duitsland had men geen greep, hoe belangrijk dit voor Nederland in economisch opzicht ook was. De Benelux startte moeizaam door de grote welvaartsverschillen tussen de partners. Binnenlandse problemen en het Indonesiëvraagstuk stonden centraal. In 1946 onder Van Boetelaer koos men voor de V.N. Het was de grote paraplu waaronder men kon schuilen. H. Daalder formuleerde dit beleid in 1953 pregnant: 'De zucht naar veiligheid projecteert zich... als vanouds op de gedachte van de universele organisatie die als het ware tot niets verplicht. Zeker niet tot het meedoen aan de machtsstrijd. Het is een nieuw soort neutralisme, dat ook nu weer de problemen van het heden naar de toekomst verdisconteert'.

In 1947 moest Nederland de illusie van banden met Oost-Europa en de Sovjet-Unie, gewenst geacht in verband met het herstel van Duitsland, los laten. De Koude Oorlog maakte Van Kleffens' idee van een Atlantisch bondgenootschap weer actueel. Het begin ervan was het verdrag van Brussel in 1948. Onder druk van de Verenigde Staten moest Nederland ook actief mee gaan doen aan de West-Europese integratie, waar in politieke kringen van KVP en PvdA al voor geijverd werd. Buitenlandse Zaken was voor deze supranationale gedachten minder geporteerd, maar aangezien via deze organisaties ook invloed op en zicht op de ontwikkeling van Duitsland gehouden kon worden, moest men wel meedoen.

Hoe de gemiddelde Nederlander over de zaken na 1945 dacht leest men in J.C.H. Blom's bijdrage "Jaren van tucht en ascese". Enige beschouwingen over de stemming in Herrijzend Nederland (1940-1950). Het onderzoek gaat uit van de NIPO-enquêtes. Vrees voor werkloosheid, zorg om kleding, voedsel en onderdak stonden centraal. Afkeer van de S.U. en

het communisme was al voor de moeilijkheden in Tsjecho-Slowakije manifest aanwezig. De zuivering en de bestraffing van oorlogsmisdadigers vielen al gauw uit de belangstelling van de burgerij weg. Duidelijk blijkt uit de verschillende enquêtes dat zekerheid en saamhorigheidsgevoelens nog sterk 'zuilgebonden' zijn. De verschillende enquêteresultaten zijn aardig materiaal om in het onderwijs te gebruiken.

Tot slot nog de bijdrage van M.D. Boogaerts, 'Weg met de moffen'. De uitwijzing van Duitse ongewenste vreemdelingen uit Nederland na 1945. De opzet om rijksduitsers, Oostenrijkers en dergelijke lieden uit Nederland te verdrijven is mislukt. De geallieerden wilden niet medewerken. Hun zones zaten al vol met ontneemden. In Nederland zelf waren er problemen met het vaststellen van de uitwijzingscriteria en met name in de grensprovincies ontstonden ook zoveel onrechtvaardigheden dat de kerken kritiek gingen uitoefenen op dit beleid.

P.v.Hees.

Boeken- School en didactiek

Jan Schipper, *Voortrekkers achterblijvers, Zuid-Afrika gisteren en morgen*. Uitg. Corrie Zelen.

Eli Weinberg, *Portrait of a People*. Uitg. International Defence and Aid Fund, f 27,50.

Zimbabwe: in een 'beer-hall' zegt een jonge guerrilla-strijder en extrekarbeider naar de Zuid Afrikaanse mijnen: 'Hé, Baas, jij spreek Afrikaans?' De schok van herkenning tussen al het Shona en Engels. Ik merk dat ik na al het je distantiëren van het Apartheids-regiem ook verdronen heb dat Nederland wel degelijk een koloniaal verleden heeft in Afrika. En pijnlijk genoeg ligt dat ten grondslag aan het laatste bolwerk van rassistische onderdrukking op dit kontinent. Op de universiteit van Dar es Salaam in Tanzania begroet een Zuid Afrikaanse balling mij schertsend: 'Wim!, When do you come to collect your Boers?'

Het probleem Zuid Afrika gaat ons meer dan wie ook aan. Het moet in het brandpunt van onze belangstelling staan, en het liefst vanuit een histories bewustzijn. Daarom is het boek van Jan Schipper: 'Voortrekkers achterblijvers' zo'n belangrijk boek. Het schetst niet alleen maar de gruwelen van het Apartheids-regiem maar wijst ons op onze verantwoordelijkheden.

Jan Schipper is op zijn best in de collage-techniek. 'Voortrekkers achterblijvers' staat vol met goed gekozen en knap aan-

een geweven materiaal: overzichten van de lange reeksen veiligheids- en apartheidswetten, en van uitspraken van internationale organisaties; schema's van de politieke structuren en van de verschillende verzetsbewegingen in de loop van de tijd; statistiese gegevens over lonen en internationale belangen in de apartheid; historische en thematische kaartjes. Maar het sprekendst zijn toch de geschreven portretten van leiders en de fragmenten uit officiële stukken, kranten, getuigenissen, romans. Vooral in de korte hoofdstukken 'Onderwijs' en 'Het zwarte kind van de rekening' blijkt hoe onthullend een goed gebruik van de collage kan werken. Jan Schipper combineert harde cijfers met stukjes uit het dagelijks leven: 'objektieve' informatie met inleving, zonder dat het geheel brokkelig overkomt.

Voortrekkers achterblijvers is in de eerste plaats bedoeld als een historische aanklacht tegen het apartheidssysteem. Hoe de 'sympathieke Voortrekkers' zijn geworden tot 'Achterblijvers, aanhangers van een wreed systeem en van een rassenideologie die in Europa, sinds Hitler liet zien waartoe rassenwaan leidt, onmogelijk is geworden'. (blz. 9). Maar de achterblijvers in dit boek zijn toch vooral de Afrikanen: 'de achterblijvende meerderheid'. Hoe heeft het zover kunnen komen? Wat is er gebeurd in Zuid Afrika sinds Jan van Riebeeck? Hoe werkt het apartheidssysteem? En wat hebben wij in Nederland daarmee te maken? Dat zijn hoogst relevante vragen waarop het boek een antwoord probeert te geven.

Vreemd genoeg – want we kennen Jan Schipper als historicus die ook stukken schrijft voor KLEIO – is het eerste, historische hoofdstuk het zwakste van het boek. Het is niet eenvoudig om in kort bestek zo'n lange geschiedenis te verhalen. Toch noemt Jan Schipper de belangrijkste elementen meestal wel, maar het verband is vaak zoek. Ik denk dat dat komt omdat hij een overwegend politieke en kulturele geschiedenis heeft geschreven omdat hij in de eerste plaats wil aantonen dat de apartheid een moreel verwerpelijk systeem is.

Laten we als voorbeeld eens kijken wat 'Voortrekkers achterblijvers' te vertellen heeft over de Afrikaanse samenlevingen vóór de komst van de Europeanen. Er zijn drie kenmerken: het land was niet leeg, er was een 'eenheid in verscheidenheid', en de samenlevingen waren kleinschalig. Het eerste is een polemiek tegen het pro-apartheidsargument dat de Afrikanen óók indringers waren in een leeg land én Zuid Afrika dus niet voor zich kunnen opeisen. Een onzinnige discussie, want zelfs als de Afrikanen pas in deze eeuw in Zuid Afrika terecht waren gekomen zouden ze dan

geen recht hebben op een meerderheidsbewind? En andersom gaat het de bevrijdingsbewegingen er niet om de 'boers' de zee in te drijven.

De twee andere kenmerken hangen nauw met elkaar samen. Wat wil 'eenheid in verscheidenheid' zeggen? Schipper noemt een aantal elementen op: verwantschap in taal, de rol van vee, nijverheid zoals ijzerindustrie en bewerking van hout en leer 'tot vaak kunstige gebruiksvoorwerpen en luxeartikelen', en de langeafstandshandel in ivoor en slaven. Maar wat nu precies de invloed is geweest van die elementen op de economie en de sociaal-politieke structuur wordt niet duidelijk. We komen niet te weten hoe de verschillende samenlevingen zich in leven hielden. Hetzelfde geldt voor de sociale en politieke relaties. De kleinschaligheid zorgde voor een voortdurende afsplitsing van groepen en een beperkte macht van de stamhoofden. Maar wat zijn de relaties binnen de gemeenschappen? Hoe zit het met de arbeidsdeling? Wat was de positie van de ambachtslieden en van de handelaars in ivoor en slaven? En waar kwamen die slaven vandaan? De belangrijkste vragen blijven open terwijl het boek slechts meedeelt dat de Europese getuigen verbaasd stonden over de 'heersende orde', de mate van 'demokratie', 'heerschappij van recht' en 'organisatie', 'de goede manieren' de 'oratorische en poëtische capaciteiten' en 'danskunst' van de Afrikanen. Het enige wat het boek kennelijk wil duidelijk maken is dat de Afrikaanse samenlevingen lang niet zo achterlijk waren als men meestal denkt. En dat is niet voldoende om er achter te komen wat de invloed van het kolonialisme geweest is.

Jan Schippers beperkte uitgangspunt wrekt zich ook als hij de Boeren-gemeenschappen onder de loep neemt. Op zichzelf is de vestiging en de 'trek' van de Boeren een fascinerend onderwerp. De 'voortrekkersmentaliteit' – een van de centrale thema's in het boek – is in die tijd ontstaan. Het was een tijd waarin oude structuren met geweld werden doorbroken en een nieuw 'evenwicht' ontstond. Bovendien waren de Boeren geen echte kapitalisten, zoals Jan Schipper terecht aanstipt. De Boerengemeenschappen waren gebaseerd op veel land, slavenarbeid, jacht en veeteelt. Waarom bleven de Boeren dan toch arm? Volgens 'Voortrekkers achterblijvers' ligt dat vooral aan hun mentaliteit: 'De Boeren in het binnenland onderscheidden zich weinig van de Afrikaanse samenlevingen waarmee zij in contact gingen komen. De kunst van het lezen diende vrijwel uitsluitend tot het lezen van de bijbel, maar niet tot noemenswaardige zang- of dichtkunst.' En: 'de Boer eiste niet veel en kreeg dus niet veel'

(blz 18-19). De Boeren zijn dus net zo primitief als de Afrikanen, nee, nog erger want ze kunnen zelfs niet zingen. Hier wrekt zich het op zich sympathieke uitgangspunt van Jan Schipper. Hij voert een schijn-diskussie.

Hoe komt dit? De beperkingen van het boek zijn te wijten aan de nationalistische benadering van de Afrikaanse geschiedenis. Die benadering herschrijft de kolonialistische geschiedenis door alle ethno-centristische en racistische vooroordelen categorieën te ontkennen of om te draaien. Maar dat verklaart niet de armoede, de onderontwikkeling. Dan moeten we inzicht hebben in hoe de voor-koloniale produktiewijzen werkten en hoe die gemarginaliseerd zijn door een overheersend koloniaal kapitalisme. Bijvoorbeeld: de traditionele landbouw werd ondermijnd doordat geld nodig was voor de belastingen; mannen gingen (tijdelijk) in de mijnen of op de Europese landbouwbedrijven werken, waardoor er dus minder arbeid was voor de eigen produktie; bovendien konden de lonen laag blijven doordat die mannen voor een groot deel gevoed werden door hun eigen landbouwproduktie (of die van hun vrouwen liever gezegd); de sociale relaties van produktie werden ondergraven door herverdelingen en verminderingen van het land en de invoering, op kleine schaal, van handelsgewassen – een andere mogelijkheid om je belastingen te betalen.

In *'Voortrekkers achterblijvers'* lijkt het alsof de continuïteit van de Afrikaanse geschiedenis – een ander belangrijk thema in de nationalistische geschiedschrijving – vooral cultureel is. De Afrikanen proberen tenminste hun cultuur te behouden. De continuïteit wordt niet gezien in het voortbestaan van gemarginaliseerde restanten van de Afrikaanse produktiewijzen. Zo krijg je indruk dat het in Zuid Afrika gaat om een ekses; dat de Afrikanen het redelijk goed zouden hebben als het kapitalisme ontdaan zou worden van het racistische element. Maar de bittere ervaringen in onafhankelijke Afrikaanse staten maken duidelijk dat het om het immense probleem van de structurele onderontwikkeling gaat.

Het probleem bij het schrijven van een 'geschiedenis van de onderontwikkeling' is het gebrek aan goede studies. Dat kun je duidelijk zien aan de literatuurverwijzing in *'Voortrekkers achterblijvers'*: koloniale en op zijn best nationalistische geschiedschrijvers. John Iliffe bijvoorbeeld. Jan Schipper haalt hem met instemming aan: dat het *'koloniale systeem zijn eigen grenzen stelde aan de vooruitgang (van de Afrikanen), dat na veertig jaar van vreemde overheersing en verwaarlozing... de mensen methoden en tempo voor de ver-*

betering van hun positie begonnen op te eisen, die het koloniale gezag niet kon waar maken.' (blz 64). Maar hoe en waarom gebeurt dit dan? Loopt het de kolonialisten uit de hand? Of is het systeem niet ontwikkeld voor de 'vooruitgang van de Afrikanen'? Inmiddels is de Afrikanistische historiografie al een stuk verder (en Iliffe ook). Voor de geschiedenis van Zuid-Afrika, hoe de Europese sektor zich kon ontwikkelen tot grote groei ten koste van de toenemende armoede van met name de Afrikaanse landbouw, zijn de publikaties van Bernard Magubane baanbrekend, om een voorbeeld te noemen.

Zoals ik in het begin van deze boekbespreking al heb gezegd worden veel van de tekortkomingen in de rest van het boek, na het eerste, historische hoofdstuk van 36 pagina's, voor een groot deel goed gemaakt. De belangrijkste thema's: arbeid en land komen uitgebreid aan de orde, en hoewel de verbanden niet altijd even duidelijk zijn laat de schat aan materiaal voor de twintigste eeuw knap zien hoe het kolonialisme en de koloniale overheid in het bijzonder de Afrikanen heeft uitgeknepen. En dat nog doet. Het boek besluit, heel terecht en essentieel voor bewustwording in Nederland, met de verantwoordelijkheden van het Westen en de konflikten in Nederland over de Apartheid. Ondanks de historische gebreken is Jan Schipper er in geslaagd om het vaak fragmentarische beschikbare materiaal in een hecht boek bijeen te brengen.

Een klein punt wil ik nog aanstippen: het fotomateriaal is niet al te best (behalve de foto's van kinderen op bv. blz. 201): veel portretten. Als mogelijke aanvulling is er een schitterend fotoboek uitgekomen van de Zuid Afrikaanse fotograaf Eli Weinberg: *'Portrait of a People'*. Het gaat over het verzet in de jaren vijftig, de burgerlijke ongehoorzaamheid. De foto's geven een indringend beeld van de misstanden, van de optimistische sfeer in de protestbeweging en hoe de strijd steeds grimmiger wordt door het harder wordende optreden van de regering, uitlopend in het bloedbad van Sharpeville, maart 1960. *'Portrait of a People'* is ook te bestellen door overmaking van f 33,— op giro 580900 van de Anti Apartheids Beweging Nederland te Amsterdam. De AABN verhuurt ook een tentoonstelling van Eli Weinbergs foto's. Tel.: 020-23 73 35.

Wim Bossema

Vakwetenschap

Mr. Dr. Jan den Tex en Ali Ton, *Johan van Oldebarnevelt*. Martinus Nijhoff, 's-Gravenhage, 291 blz., geïll., f 39,50.

Het hier aan te kondigen boek is een verkorte versie van het reeds lang uitverkochte opus magnum van Den Tex, zijn vijfde-Oldenbarneveltbiografie.

Onder supervisie van de oorspronkelijke schrijver heeft Ali Ton de moeilijke taak van bewerkster op zich genomen. Tenslotte heeft Drs S. Groenveld nog bijgedragen in het welslagen van het geheel door het eindprodukt te toetsen aan recente wetenschappelijke inzichten.

Dit alles heeft geresulteerd in een zeer leesbare biografie die gezien zijn handzame omvang stellig voorziet in de behoefte aan een verantwoorde introductie van de landsadvocaat bij een groter publiek. Dat publiek zal intussen wel enige voorkennis dienen te bezitten van de globale loop der gebeurtenissen in Oldenbarnevelts tijd en van de staatsinrichting van de Republiek in wording om optimaal profijt te kunnen trekken van de onderhoudende lectuur van dit boek.

Ik formuleer deze kritiek wat voorzichtig, omdat noch de oorspronkelijke schrijver, noch de bewerkster hier enige blaam treft. Het was immers volstrekt legitiem, dat de auteur er bij de concipiëring van zijn vijfde biografie vanuit ging, dat hij die voorkennis bij zijn lezers mocht veronderstellen. Het betrof toen tenslotte een zuiver wetenschappelijk werk, gericht op een beperkt publiek en dienovereenkomstig in een beperkte oplage (800 exemplaren) gedrukt. De onderhavige uitgave richt zich echter op een veel groter publiek, een publiek waarbij men die voorkennis niet zo voetstoots mag veronderstellen. Zou het dan niet op de weg van de initiatiefnemer van deze verkorte editie gelegen hebben dit bezwaar door een inleiding te ondervangen? De uitgever heeft daar kennelijk anders over geoordeeld, want zo'n inleiding is achterwege gebleven. Dit is ook daarom jammer omdat de chronologische loop der gebeurtenissen in de tekst nogal eens verlaten is, zodat de lezer dan extra het gevaar loopt de draad kwijt te raken, al biedt Den Tex' stylistisch vermogen wel enige compensatie.

Een betreurenswaardig manco van deze uitgave is, dat de criteria op grond waarvan de bewerking plaats heeft gevonden nergens geëxpliciteerd zijn. De onderhoudende schrijfstijl van Den Tex is – ik zei het al – in die bewerking gelukkig goeddeels behouden, al is mevrouw Ton er niet altijd aan ontsnapt de tekst, al bekortend, tevens zodanig te vereenvoudigen dat de

lezer zich af en toe wel wat al te zeer door haar aan de hand geleid voelt. Het is dan een verademing Den Tex zelf weer aan het woord te horen komen.

Het boek is voorzien van enkele illustraties, een uitgebreide literatuurlijst, een register en een zeer beperkt notenapparaat. Op de tweede pagina van het Woord Vooraf door Den Tex is er bij de correctie wat misgegaan. Voor het overige is de uitgave uitstekend verzorgd.

Aangezien Den Tex in dit werk slechts op enkele, ondergeschikte punten is afgeweken van zijn visie op leven en werk van Oldenbarnevelt, kan dienaangaande hier worden volstaan met de opmerking dat met name Den Tex' visie op de persoonlijkheid van de landsadvocaat in de bewerking minder duidelijk naar voren komt. Maar dat was misschien wel onvermijdelijk. De zeer voorzichtige – en bovendien vaak ook nog terloopse – beschouwingen die Den Tex dienaangaande met name over de jonge Oldenbarnevelt ten beste gaf in zijn grote werk, zijn ook nauwelijks verantwoord te bekorten.

Hoewel ik me blijf afvragen of dit nu inderdaad de Oldenbarneveltbioografie voor het grote publiek is, die het boek wil zijn, wil ik tenslotte nogmaals beklemtonen dat dat niet komt omdat de bewerking ondeugdelijk is. Integendeel. Beide auteurs hebben het maximale bereikt wat bij een verkorte editie verwacht kan worden. En misschien mag dan ook wel, als tegenprestatie, van de lezers verwacht worden dat ze de benodigde achtergrondkennis elders opdoen.

J.A.L. Lancée

Elisja Schulte van Kessel, *Geest en Vlees in godsdienst en wetenschap. Studiën van het Nederlands Instituut te Rome, deel VII, Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage 1980, 273 blz., geïll., f 35,—.*

Dit boek, met zijn intrigerende titel, bevat naar de ondertitel aangeeft vijf opstellen over gezagsconflicten in de zeventiende eeuw. Vier van deze opstellen zijn al eerder in de vorm van tijdschriftartikelen verschenen. Het betreft de opstellen: *Hugo van Heussen, product en slachtoffer van polarisatie; Wenina en Agatha van Heussen, de geestelijke maagden van 'De Liefde'; Scandaleuze dienstmaagden in de zielzorg en Johannes van Heeck, medeoprichter van de Accademia dei Lincei te Rome*. Het vijfde en laatste opstel, het enige dus dat niet eerder verschenen is, sluit in zijn thematiek nauw bij het vierde aan. Het handelt over *De eerste Lincei en hun afkeer van het huwelijk*.

In een inleiding en een epiloog deelt de schrijfster de lezer het een en ander mede over het hoe en waarom van haar onder-

werpskeuze en aanpak. Die stukken behoren mijns inziens niet tot de meest gelukkige uit het boek, waarop de schrijfster in Nijmegen promoveerde (promotores: J.J. Poelhekke en M.G. Spiertz). Op mij althans kwamen die bladzijden over als wat gewild-alternatief in toonzetting en wat nodeloos polemisch. Het lijkt me dat de schrijfster de weerstanden tegen haar benaderingswijze wat overschat en daarbij zichzelf onderschat, getuige haar beroep op de lezer niet onmiddellijk teveel resultaten te verwachten van de strijd die ze met zichzelf en anderen voert om tot een zinvolle geschiedbeoefening te komen. Bij wijze van introductie tot schrijfsters visie op en verwoording van dit laatste citeer ik uit de epiloog, die de sprekende titel draagt 'Van mannen- naar mensengeschiedenis': '... *Geschiedenis: het verleden bestuderen om ons ervan te bevrijden, om het heden te verhelderen, om onze plaats te achterhalen... Wij? Onze? ... Ooit dacht ik dat al die Mannengeschiedenis mensengeschiedenis was. Het afscheid van die gedachte was pijnlijk en langdurig. Heb ik het wel helemaal achter de rug? Ik vrees van niet. Ik voel in mezelf nog vaak genoeg de neiging om terug te krabbelen; als ik weer ervaar, dat man zijn met mannen, en dan doen alsof dat alomvattend mens zijn is, in de wetenschap nog steeds en de hemel weet hoe lang nog "natuurlijk" is.*'

Persoonlijk had ik in plaats van deze ontboezemingen liever iets naders vernomen over eventuele methodische konsekwenties van de ommezwaai van mannen- naar mensengeschiedenis. Nu daar verder niet expliciet op wordt ingegaan, moeten we ons tot de artikelen zelf wenden om te kijken wat schrijfsters legitieme perspectief aan nieuws heeft opgeleverd.

Bij lezing van die opstellen valt allereerst op, dat ze geschreven zijn in een meer overwogen stijl dan inleiding en epiloog. Op het gevaar af nu geheel voor een nurks versleten te worden breng ik op die lof in mindering het feit dat de schrijfster m.i. in een kennelijke poging de lezer op haar hand te houden wat al te vaak haar toevlucht heeft gezocht tot relativerende, ik zou haast zeggen 'leutige' intermezzo's. Hiermee wordt, lijkt me, nodeloos afbreuk gedaan aan het serieuze karakter van het betoog. Maar dat is – ik geef het graag toe – een kwestie van subjectieve appreciatie.

Beperken we ons derhalve tot de kern van de zaak, de toepassing van het perspectief van de 'mensengeschiedenis' op de in de vijf opstellen aan de orde gestelde stof. Die stof behoort – men zal het geconstateerd hebben – ten dele tot het vertrouwde katholieke erfgoed. De Van Heussens, de

geestelijke dienstmaagden (de kloppen en kwezens): ze hebben generaties katholieke geschiedschrijvers beziggehouden.

Veel minder bewerkt was het leven en werk van Johannes van Heeck. Net als het onderzoek naar de eerste jaren van de Accademia dei Lincei in Rome zal die onderwerpskeuze vooral het gevolg zijn van schrijfsters verblijf in Rome, als medewerkster van het Nederlands Instituut aldaar. In die laatste twee bijdragen staat dan ook het meeste nieuws van puur feitelijke aard. Niettemin heeft mevrouw Schulte van Kessel ook in haar eerdere opstellen nog behoorlijk wat informatie van feitelijke aard aan de bestaande gegevens weten toe te voegen.

Veel wezenlijker is echter, dat ze al die gegevens aanwendt om andere vragen aan de orde te stellen dan de oudere (katholieke) geschiedschrijving relevant achtte. Haar interesseert vooral hoe de door haar biografisch geportretteerde 'virtuozen' in godsdienst (de katholieke) en wetenschap, de strijd tegen hun vleselijke neigingen voerden en vervolgens ook waarom ze die strijd zo verbeteren vochten.

Bij de gezusters Van Heussen wijst ze er dan op, dat hun zelfverkozen status als 'kloppen' (semi-leken in de zielzorg) in die tijd in feite het enige middel voor katholieke vrouwen was om – door het afwijzen van iedere 'carnale verbintenis' – aan de man gelijkwaardig te worden binnen de niet-aardse heilsorde. Vooral in haar derde opstel betoogt de schrijfster dan vervolgens uitvoerig, hoe dit streven van zelfbevrijding van de kloppen botste met kerkelijke en wereldlijke opvattingen over de plaats van de vrouw in de wereld. Die opvattingen gingen namelijk niet uit van een eventuele gelijkwaardigheid van niet-lichamelijke mannen en vrouwen in de zuivere heilsorde, maar stoelden op het postulaat van de ongelijkheid van beide sexen binnen de onzuivere, aardse scheppingsorde. Verdachtmakingen over 'scandaleus' gedrag der kloppen moest de juistheid van de dominerende visie op die ongelijkheid bevestigen.

Als ik de schrijfster goed begrepen heb, heeft de onder meer op deze wijze beklemtoonde prioriteit van de scheppingsorde, hoopvolle, anders gerichte aanzetten binnen de katholieke en jansenistische reformatie van de zeventiende eeuw tegen het eind van die eeuw gefnuikt.

Beide laatste artikelen handelen – ruwweg gezegd – over de 'mannelijke' pendant van de 'kloppen'. Hierin laat mevrouw Schulte van Kessel het volle licht vallen op de 'gynekofobische' houding van de kunstenaars en geleerden die in de door hen gestichte Akademie (die geldt als eer-

ste specimen van soortgelijke 17e- en 18e-eeuwse geleerdengenootschappen) alleen mannelijke vrijgezellen wilden toelaten. Enigszins buiten dit kader valt het eerste opstel, over Hugo van Heussen. Hij immers was – om zo te zeggen – officieel erkend geestelijke en de conflicten waarin hij betrokken raakte waren van andere aard dan die van de semi-leken die nadien behandeld worden. Die conflicten kwamen immers voort uit het feit, dat deze semi-leken zich door hun onofficiële onthouding een status aanmatigden waarvan het 'Gezag' (het kerkelijke, maar ook het daarmee verbonden wereldlijke) oordeelde dat die was voorbehouden aan mensen als Van Heussen; mensen, die door de vigerende orde als zodanig gelegitimeerd waren.

Wat de schrijfster hierbij te berde brengt over rolpatronen en compensatiemechanismen is de moeite van kennisname zeker waard. Het lijkt mij echter wat overdreven dramatiserend de onmiskenbare winst die daarmee geboekt wordt voortdurend en op sterk polemische wijze voor te stellen als resultante van een volstrekt nieuwe benadering: die van de 'mensengeschiedenis'. Ook lijkt het mij niet geheel to-the-point de in die term besloten benaderingswijze nog eens te gaan verdedigen tegen 'oudjes' als wijlen P.J. Blok.

Niettemin laat zich bij wijze van slotsom constateren, dat we hier te maken hebben met een moedige en interessante poging een schijnbaar afgegraasd en voor velen niet meer inspirerend deel van het katholiek verleden door een andere, zij het dan ook m.i. wat minder revolutionaire, benaderingswijze weer 'levend' te maken. Het is de grote verdienste van de schrijfster daarin geslaagd te zijn.

J.A.L. Lancée

F.W.N. Hugenholtz, E.H.P. Cordfunke, en B.W.S. Dijkstra, *De graven van Holland en de abdij van Rijsburg*. Zutphen 1980, 31 pp., geïll.

In het wassenbeeldenmuseum van Madame Tussaud in de Kalverstraat kunnen de bezoekers temidden van zoveel echte of zogenaamde grootheden uit binnen- en buitenland ook graaf Floris V van Holland en Zeeland bekijken. Hoewel volgens Cordfunke en Dijkstra dat wassenbeeld niet meer dan een indruk van de man geeft, is het toch al heel wat, dat het met wat fantasie gemodelleerd kon worden naar de identificatie, beschrijving en reconstructie van het skelet van de beroemde graaf door de heer Dijkstra.

Over de opgravingen van 1949 en 1951 en het verdere onderzoek tot en met de officiële herbegraving in 1975 van de skelet-

ten, aangetroffen in het opgegraven koor van de voormalige abdijkerk te Rijsburg, schrijft E.H.P. Cordfunke in zijn: *Korte geschiedenis van een onderzoek* (p. 17-19). B.K.S. Dijkstra zet nog eens in zijn bijdrage: *Onderzoek van de Rijsburgse skeletten* (p. 21-31) uiteen, hoe hij deze inderdaad als het gebeente van verschillende gravinnen en graven, onder wie Floris V, kon identificeren.

Het boekje opent met een korte studie van F.W.N. Hugenholtz onder de titel: *De graven tussen Egmond en Rijsburg* (p. 7-15). Hierin stelt de Utrechtse hoogleraar in de mediëvistiek in kort bestek enkele belangrijke problemen aan de orde. De auteur beschrijft, hoe de adellijke Benedictinesserabdij Rijsburg omstreeks 1132 een grafelijke stichting was, die gezien moet worden in het licht van de reformatie van Egmond en van het doorvoeren van de Gregoriaanse kerkhervorming. Dit geschiedde op het moment, dat het vorstendom Holland vrijwel was voltooid, en in een eeuw dat in het Duitse Rijk bijzonder veel Benedictinesser kloosters werden gesticht. Uiteraard komt ook de geschiedenis van het graafschap Holland zelf aan de orde (p. 13), waarbinnen Rijsburg in een zeer oud gebied van de graven blijkt te liggen.

C.A. van Kalveen.

Reinjan P. Mulder *Misdaad en macht*. Uitg. Panholzer, Amsterdam 1980, prijs f 30,—.

Dit criminologisch proefschrift gaat over criminaliteit, strafrecht en criminologie in de DDR. In dit boek geeft de auteur een globale analyse van zoveel mogelijk aspecten van de misdaad en het strafrecht in de DDR. Voor historici is het meest interessant de beschrijving van de ontwikkelingen in de Sovjetzone op politiek en juridisch gebied na 1945.

Al in september 1945 wordt via het SMAD-bevel 49 'die democratische Reorganisation des Gerichtswesens' verordend inhoudend dat rechters, officieren van justitie en andere functionarissen van de rechterlijke organisatie die tot de NSDAP of een daarmee verwante organisatie hadden behoord of hadden willen behoren uit hun functie worden ontslagen. Dit besluit ging dus veel verder dan de beslissing van de Geallieerde Controle-raad dat alleen leidende figuren van de NSDAP die actief en direct hadden deelgenomen aan de strafrechtpleging van het Hitler-regiem ontslagen dienden te worden.

Door middel van politiek betrouwbare Sofort-Einsatz en door een spoedcursus recht die leidde tot de titel Volksrechter

poogde men greep te krijgen op de chaotische na-oorlogse situatie. In de jaren vijftig hielden de volksrechtscursussen op. Voor afgestudeerden werden af en toe vervolgcursussen gehouden. Professionalisering trad op. De opleiding ging verzorgd worden door die Deutsche Akademie für Staats- und Rechtswissenschaften.

De uitgangspunten van de socialistische staat en de nieuwe justitie werden vastgelegd in het nieuwe wetboek van strafrecht van juli 1968. Dit nieuwe wetboek gaf officieel ruimte voor het functioneren van lekenrechtbanken of gesellschaftliche Gerichte die zich met kleine delikten bezig houden. Naast de konfliktcommissie in de bedrijven zijn er ook scheidscommissies in de woonwijken. Mulder meldt dat ongeveer de helft van de scheidscommissieleiden partijloos is in de DDR.

Typerend voor de DDR is dat iedere misdaad terecht moet worden. Het seponeren van zaken uit het oogpunt van het daarmee gediend zijnde maatschappelijk belang wordt als een typisch kapitalistische uitwas gezien.

Momenteel kent de DDR twee grote problemen op het terrein van de misdaad: de criminaliteit ten opzichte van het socialistisch eigendom en de toenemende jeugdcriminaliteit. Het eerste betreft het ontvreemden van socialistisch zand, cement, grint e.d. voor het realiseren van het socialistische burgermansideaal: het buitenhuisje. Het tweede vormt voor de autoriteiten vooral op ideologisch terrein een netelig probleem. Het kan er niet zijn maar het is er!

Wie is nu de typische delinquent in de DDR? Mulder geeft niet erg verrassend aan dat dit de ongeschoolde laag-gekwalficeerde arbeider is zonder vast werk. De frontpositie van de DDR en de overtuiging van de superioriteit van de socialistische maatschappijordening maken dat vele statistieken over de criminaliteit in vergelijking tot die van de Bondsrepubliek gunstig uitvallen voor de DDR.

Het niet in de statistieken opnemen van vele kleine vergrijpen leidt tot deze voor de DDR gunstige vertekening van het beeld. Historici, geïnteresseerd in gouvernementeel, afhankelijk recht en van de overheid afhankelijke rechtspleging kunnen in deze Amsterdamse dissertatie heel wat van hun gading vinden.

F.R. Kat

DIDACTIEKCONFERENTIE OOSTERBEEK 12 - 13 NOVEMBER 1982



De jaarlijkse didactiekconferentie zal dit maal in het teken staan van de gezinsgeschiedenis. Er zal een vergelijking worden getrokken tussen gezinnen in de stad en op het platteland in de periode 1850-1900, op basis van gevarieerd bronnenmateriaal, waarop differentiatie zal worden toegepast.

Aanmelding geschiedt door overmaking van dit bedrag op postgirorek. 1561752 t.n.v. penningmeester didactiekcommissie én het zenden van een briefkaart met vermelding van naam, adres en sexe aan H. van Duijsen, Van Baerlestraat 65', 1071 AR Amsterdam.

De deelnemerskosten bedragen f 60,—, terwijl reiskosten boven f 15,— openbaar vervoer worden vergoed.

Op zoek naar het verleden

Een methode voor mavo/havo/vwo

Thema's

Deel 1

Geschiedenis doen
Prehistorie
Egypte
Grieken
Romeinen
Volken verhuizen

Deel 2

De Franken
Karei de Grote
Steden in de middel-
eeuwen
Op ontdekking
De grote verandering
1650-1850
Techniek van 1850 tot nu
De situatie van de
arbeiders
De maatschappij van de
19e eeuw

Deel 3vh

De macht van ideeën
De Franse revolutie
De lage landen
Imperialisme
Uitbuiting en verzet
Mensen tussen twee
wereldoorlogen
Conflicten en problemen
Meedoen in democratie

Nieuw!

Deel 3m

De Franse revolutie
Imperialisme
De Eerste Wereldoorlog

Rusland na de revolutie
Democratie of dicta-
tuur?
Nederland in de crisis-
jaren

Kenmerken

Geschreven in de taal
van de leerling
Zelfwerkzaamheid
Leerdoelomlijnde leer-
stof

Differentiatiemogelijk-
heden

Opzet verantwoording
een toelichting en een
didactische handleiding
bij de methode

**Opzet leerlingen-
materiaal per thema**
leerdoelen - korte tek-
sten, afgewisseld met
verwerking

Opzet docenten- materiaal per thema

deel 1:

antwoordbladen - tus-
sentoetsen - eindtoetsen

deel 2:

antwoordbladen - tus-
sentoetsen - eindtoetsen
- lessuggesties - tips
voor verdiepingsmateri-
aal, o.a. een uitgewerkt
voorbeeld om lokale ge-
schiedenis in de klas te
behandelen

deel 3vh:

1. Docentenmateriaal:
antwoordbladen - les-
suggesties - gedifferen-
tieerde herhalings- en
oefenopdrachten per
thema
2. Toetsmateriaal:
materiaal voor tussen-
en eindtoetsen

deel 3m:

antwoordbladen - tus-
sentoetsen - eindtoetsen

Serieoverzicht

Op zoek naar het verleden

Drs. M.C.J. Heijligers en S.A.J.J. Aarts

Verantwoording ISBN 90 01 37658 4	24 pag.	gratis
Deel 1 ISBN 90 01 37659 2	216 pag.	f 28,00
Docentenmateriaal 1 ISBN 90 01 37663 0	116 pag.	f 22,75
Deel 2 ISBN 90 01 37664 9	224 pag.	f 29,00
Docentenmateriaal 2 ISBN 90 01 37665 7	152 pag.	f 29,50
Deel 3vh ISBN 90 01 37666 5	368 pag.	f 38,00
Docentenmateriaal 3vh ISBN 90 01 37667 3	222 pag.	f 42,50
Toetsmateriaal 3vh ISBN 90 01 37668 1	ca 208 pag.	ca f 35,00

Deel 3m

ISBN 90 01 37669 X ca 240 pag. ca f 30,00

Docentenmateriaal 3m

ISBN 90 01 37671 1 ca 150 pag. ca f 30,00

(Het toetsmateriaal 3vh verschijnt in augustus, deel 3m in
september, het docentenmateriaal bij 3m in december)

Verkrijgbaar in de boek-
handel en bij
Wolters-Noordhoff bv,
Postbus 58,
9700 MB Groningen
tel. (050) 16 23 13.



Wolters-Noordhoff