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

KLEIO

23e jaargang nr. 8
oktober 1982



Inhoud

Inleiding C.A.M.J. Bogaerts	1
Vijf stellige stellingen over geschiedenisonderwijs en de didaktiek ervan P.F.M. Fontaine	3
De verloren canon N.J. Maarsen	7
Over geschiedsonderwijs en historische begrippen F.R. Ankersmit	11
Grensegevechten zonder grens C.F.G. Lorenz	16
Naar een leergebied 'Oriëntatie op mens en maatschappij'? J. Toebe	22
Heeft de geschiedenis nog toekomst of het ideale leerplan Vakbegeleidingsgroep geschiedenis van het Mavo-project	28
VGN-Nieuws; 'Waar mogelijk in samenhang' C. van der Kooij	31
Kroniek; (o.a.) Enquete van de ACLOgS	32
Recensies	34
Adressenlijst van commissies, sectiebesturen en afdelingssecretarissen	40

Redactie

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

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

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. Oedenrode. 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*, Fluitersdreef 27, 6871 LR Renkum. Tel. 08373-5958
R. van der Geest, *sectie (4) Tertiair Onderwijs*, Plantsoen 71, 2311 KJ Leiden. Tel. 071-125325
Drs. 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

Ledenadministratie en abonnementen

Leden van de VGN ontvangen Kleio kosteloos.

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

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

Reglementair komen alleen diegenen in aanmerking voor een abonnement, die geen docent geschiedenis en staatsinrichting zijn.

Contributies

Voor 1982 bedragen de contributies:

Gewone leden

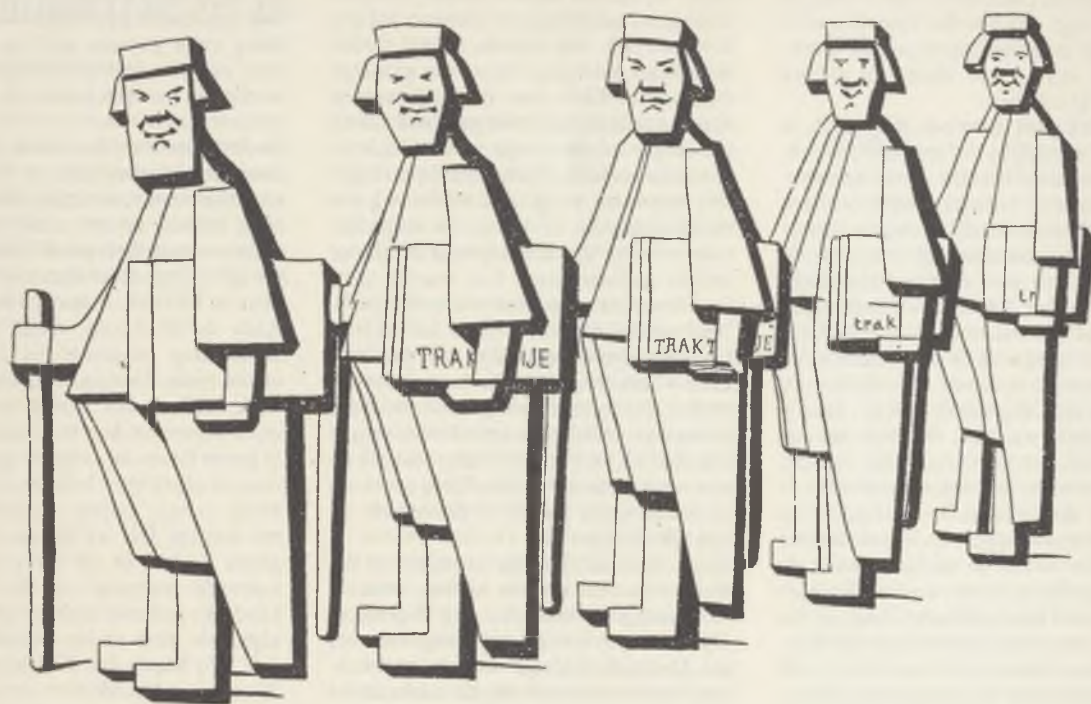
- a. docenten PA's, Havo, Vwo en tertiair onderwijs f 90,—
- b. docenten Mavo, Lbo, basisonderwijs f 60,—
- c. buitengewone leden f 55,—
- d. studentleden f 50,—

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: f 5,00, 5 tot 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.



Het 'vak' ter discussie

Ten geleide

Zo'n 15 jaar geleden werd in Kleio hevig gediscussieerd over doelstellingen, over exemplarisch leren, over de essentie van ons vak. Er kwam een doelstellingenrapport, een rapport van een eindexamencommissie, weer later een storm van kritiek op het LEDO-project, een brugklasrapport en in 1976 een onderbouwrapport. Er kan niet gezegd worden dat het in de VGN ontbrak aan bereidheid tot bezinning.

Daartegenover staat – in 1973 getuigde daarvan niet zonder enige ironie, Van der Werff's artikel over 'Doelstellingen' – dat de praktische uitwerking van al dat moois achter bleef. Dat kon, gezien ieders afhankelijkheid van de bestaande 'methodes', ook moeilijk anders. Daarin is nu verandering gekomen. Het vernieuwingsstreven uit de eerste helft van de jaren '70 is wel degelijk in praktisch werk uitgemond. Ik verwijs b.v. naar het werk van Dalhuisen, Heijligers en het MAVO-project. Zeker van het laatste kan gezegd worden dat het er zonder het *Onderbouwrapport* nooit zo had uitgezien.

De redactie is van mening dat juist dit soort concretisering de weg openen naar verdergaande bezinning. Het zou misschien kunnen blijken dat wat tot dusver gebeurde niets dan een aanloop was en dat de echte sprong nog moet komen. Daarbij komt nog dat zo'n sprong best eens van ons gevraagd zou kunnen worden. Want ook het verwachtingspatroon van de samenleving, of van wat daarvoor in politiek en onderwijskundig Nederland doorgaat, doet zich hier gelden. De Middenschool, 'de school die er toch komt', zal wel de laatste plaats worden waar onderwijs louter vanuit een ondoordacht beroep op de traditie gegeven kan worden.

Er is trouwens weinig reden om, juist van geschiedenisleraren, zulk onderwijs te verwachten. Onze traditie is er een van bezinning. Dat is hierboven al aangeduid. Wat wij vaststellen is niet dat het nu de hoogste tijd is, tijd voor paniek en alarmsignalen, maar wel dat het tijd is fundamentele vragen te stellen en antwoorden erop te zoeken. Juist nu, omdat veel minder dan een aantal jaren geleden het risico

De illustratie op de omslag is een enigszins aangepaste tekening uit 'La mythologie de Dubout', Parijs 1954. De afbeelding op deze pagina vonden wij in 'Tafereelen uit de geschiedenis des vaderlands tot nut van groot en klein; vermakelijk voorgesteld door Mr. J. van Lennep en Compagnie, aanvangende met de komst der Batavieren en eindigende als het uit is', Amsterdam 1899.

bestaat tot louter mooi-schrijverij. Er is ook sprake van praktische vernieuwing, er is sprake van uitgewerkte theoriën, er is sprake van ervaring opgedaan met veranderingen, van nieuwe ideeën en nieuwe kritiek. Dat telt mee.

Hoe gelukkig dit alles ook moge zijn, in onze best mogelijke der mogelijke werelden hebben deze op zich zo tot aanbeveling strekkende ontwikkelingen ook een keerzijde. Om het in stijl te zeggen: de vergaande institutionalisering van deskundigheid. Er is een steeds deskundiger Gezelschap van didactici, met een eigen intern blad voor zaken die niet zo in Kleio passen, er is een SLO met interessante interne nota's, met een arboretum van bloeiende projectgroepen – en dat alles is onvermijdelijk en goed. Slecht is het pas als het leidt tot het verschrallen van het algemene forum voor algemene leraren. Is het toeval dat in Kleio b.v. de respons op het Onderbouwrapport zo benedenmaats is gebleven, dat er de laatste jaren in de kolommen van ons blad zo weinig is toegevoegd aan de fundamentele discussies die er in een eerder periode wel gevoerd konden worden? Is ons blad voor hen die de afgelopen periode de gelegenheid gekregen hebben van hun extra deskundigheid hun beroep te maken nu niet meer zo nodig? Feit is dat nu, veel meer dan vroeger, de redactie auteurs moet zoeken of moet horen dat bepaalde interessante zaken zeker de moeite waard zouden zijn... maar, nog nader moeten worden doordacht, nog verder moeten rijpen, nog beter kunnen blijven liggen enz... Werkt – noblesse oblige – de status van deskundige verlamdend?

Ach nee, van dit alles is natuurlijk niets waar, wij hebben het aan onszelf te wijten en de grote respons op dit nummer zal dat bewijzen ook. Wij hadden al veel eerder een aanzet moeten geven tot een grondige discussie in Kleio over de fundamenteën van ons (school)vak, over geschiedenis en het ideale leerplan, over geschiedenis en optimale vorming. Zou het echt zo zijn? Wij hopen het vurig. Zelf vinden wij het broodnodig dat er buiten de vergaderruimtes waar 'de onvermijdelijken' elkaar treffen gediscussieerd kan worden over fundamentele zaken ons vak betreffende. Niet omdat we voor Kleio het ei van Columbus en de uitvinding van het buskruit willen claimen, maar wel omdat wij vinden dat beeldvorming over dit soort zaken voor en ook door een zo breed mogelijk publiek van betrokkenen moet plaats kunnen vinden en omdat Kleio daarvoor de aangewezen plaats is. Bovendien: de tijd lijkt er rijp voor.

Een gedachtenwisseling waaraan alle betrokkenen deel kunnen nemen, leraren, 'deskundigen', meer in het algemeen: allen van wie we belangstelling voor het geschiedenisonderwijs mogen verwachten. Dat betreft zeker ook die universitaire vakhistorici die de universiteit nog als iets meer kunnen zien dan een wijkplaats voor specialisten die helaas alleen elkaar nog maar kunnen toespreken en vervuld van bedaagde bekommernis om het 'wetenschappelijk peil' zaken als lerarenopleiding en voorgezet onderwijs zover mogelijk van zich afhouden. Het is juist de laatste jaren opmerkelijk hoezeer ook in kringen van didactici wordt aangedrongen op nader studie van de theorie van de

geschiedenis – zou de universiteit op dat terrein afzijdig moeten blijven?

Wij zijn in elk geval blij dat ook uit die kring twee auteurs als 'discussieaangevers' aan dit nummer hebben willen meewerken en met hen hopen wij op respons.

In dit nummer is een zestal artikelen bijeengebracht, sommige in de vorm van stellingen met verdediging, die elk betrekking hebben op een aantal belangrijke aspecten van het geschiedenisonderwijs (In dit verband verwijzen wij ook graag naar de PEDAK-rubriek, waar C. van der Kooy de SLO-nota *'Waar mogelijk in samenhang'* bespreekt als aflevering 13 uit de reeks *'Geschiedenis in een schoolwerkplan van een basisschool'*). De auteurs hopen met hun bijdragen aanleiding te geven tot op- en aanmerkingen, instemming of afwijzing – beknopt of meer uitgebreid, al naar gelang U verkiest; kortom tot reacties. Dat wij daaraan in een volgende Kleio (in het eerste deel van de komende jaargang) op onze beurt alle aandacht zullen schenken zal na het voorafgaande geen nader toelichting behoeven. Wij hopen dat dit 'thema-nummer' de aanzet zal worden tot een informatieve en vruchtbare gedachtenwisseling. De artikelen bieden daarvoor een breed scala van aangrijpingspunten.

Wie naar aanleiding van het een en ander een bijdrage wil leveren of nader geïnformeerd wil worden kan zich tot mij als kontaktpersoon wenden, liefst eerst telefonisch: 03408-83576.

C. Bogaerts

Vijf stellige stellingen over geschiedenisonderwijs en de didaktiek ervan

Dr.P.F.M. Fontaine

De auteur, vakdidacticus aan de Utrechtse Universiteit, pleit in dit artikel voor een fundamenteel en theoretisch onderzoek naar de grondslagen van ons vak. Hij zet zich af tegen de 'corruptie door de praktijk' die werkelijk fundamentele vernieuwingen blokkeert en biedt als breekijzers een aantal stellingen.

Dat de Kleio-redactie wil pogen om in deze kolommen een discussie over theoretische aspecten van geschiedenisonderwijs en geschiedenisdidactiek uit te lokken, juich ik van harte toe. De toekomst van het geschiedenisonderwijs vervult me met zorg.

Ik heb daarvoor twee redenen:

1. Ons vak heeft te weinig 'eigen gezicht,' d.w.z. het is te zeer afhankelijk; het wordt naar inhoud en vorm, te veel bepaald door 'the powers that be'. Voor ons zijn dat de rijksoverheid (waarbij het van geen belang is welke politieke kleur die overheid heeft) en de academische geschiedschrijving (het universitaire bedrijf) welke opvattingen, werkwijzen, resultaten in zeer sterke mate invloed uitoefenen zowel op de opleiding van de studenten (en op de manier waarop zij zullen gaan lesgeven) als op de inhoud (stofkeuze en wijze van weergeven) van de schoolboeken. Het geschiedenisonderwijs, of eerlijker gezegd, het gilde der geschiedenisleraren (met inbegrip van hun confraters in de didaktiek) biedt weinig weerstand tegen deze tendensen, zodat het onderricht steeds volgens hetzelfde patroon verloopt. Zeker, bepaalde vernieuwingstendensen, met name die van de 'Arbeitsschule,' hebben, zij het met grote vertraging, ook het geschiedenislokaal bereikt, en alom kan men vormen van zelfwerkzaamheid waarnemen. Maar dat betekent niet dat het geschiedenisonderwijs zelf vernieuwd is. Immers, de lessen worden niet op zelfwerkzaamheid gebaseerd, bijvoorbeeld op het principiële gebruik van bronnen, alle vernieuwingselementen moeten hun plaats krijgen in de geijkte modus van lesgeven (betoog van de leraar-leerboek-memoriseren). Dat wil zeggen dat men ze accidenteel gebruikt, maar een fundamentele verandering uit de weg gaat.
2. Wij tonen ook geen 'eigen gezicht,' omdat wij ons niet op de grondslagen van ons vak plegen te bezinnen. Wij, dat zijn vooral niet alleen de geschiedenisdocenten en zelfs niet eens zozeer de didactici, maar ook en in de eerste plaats de academische historici. Wel bestaat er zoiets als een theorie van de geschiedenis (of beter: fragmenten van zo'n theorie), maar deze is nimmer tot hoog aanzien gekomen en wordt door geschiedenisstudenten gewoonlijk als overbodig studieonderdeel beschouwd.

Deze afkeer is ten dele wellicht een overblijfsel uit de tijd van het historisme, toen de vormende waarde van de geschiedenis, net als die van de klassieken, 'selfevident' werd geacht.

Het ontbreken van theorie, van bezinning op grondslagen, bewerkt dat we gedoemd zijn ons tot de praktijk te beperken. Dan treedt op wat Cornelis Verhoeven noemt 'corruptie door de praktijk.' Er komen in de praktijk (van het geschiedenisonderwijs) geen vernieuwende impulsen binnen, meer dan een correctie op het bestaande patroon is niet mogelijk. De ervaring is onze enige leermeesteres, maar zij leert ons wat we gedaan hebben, niet wat we moesten doen. Dat betekent dat de fouten die we maken (bijvoorbeeld de zeer eenzijdige stofkeuze) in de werkwijze blijven zitten en zelfs een normerend effect krijgen, d.w.z. dat het niet alleen zo is, maar zelfs zo hoort te zijn. Dat is wat Verhoeven met 'corruptie door de praktijk' bedoelt. Zo ontstaat een impasse waar men niet meer uit kan. Mijn wellicht wat uitdagende stellingen vormen een bijdrage aan het lofwaardig streven van de KLEIO-redactie deze impasse te doorbreken. Wie de neiging voelt opkomen mijn thesen te lijf te gaan moet dan ook zonder aarzeling daaraan toegeven.

Stelling 1. In formele zin moet het stofkeuze-vraagstuk worden opgelost volgens exemplarische beginselen; hierbij staat het probleem van de historische relaties op de voorgrond.

In de geschiedenisdidactiek behoren theorie en praktijk onverbrekkelijk verbonden te zijn en elkaar voortdurend te beïnvloeden. Twee van de allerbelangrijkste vraagstukken, namelijk de kwestie van de doelstellingen en die van de stofkeuze, overigens ook nauw met elkaar samenhangend, hebben elk een formele en een praktische kant. Men kan bij de overdracht van geschiedenis (waar dan ook, niet alleen in het onderwijs) onderwerpen kiezen te kust en te keur – de geschiedenis is bont genoeg! – bijvoorbeeld op politieke of ideologische gronden of om tegemoet te komen aan actuele wensen van het publiek (bijvoorbeeld tijdens de bezettingsjaren hoog oploaiende belangstelling voor onze vaderlandsche geschiedenis) of om geld te verdienen (met avontuurlijke of erotische

historische romans bijvoorbeeld).

Een pedagogisch en didactisch verantwoorde keuze, dus een waaraan de mensen echt wat hebben, is alleen mogelijk, als men acht geeft op de formele kant. D.w.z. dan moet men bijvoorbeeld weten welke de relatieve waarde van onderwerpen in onderlinge vergelijking is. Met 'formeel' bedoel ik dat een beschouwing over stofkeuze niet verstoord mag worden door praktische vragen. Men moet een tijd door kunnen gaan zonder acht te slaan op de vraag 'wat doe je daar nu mee in de praktijk?'. Die vraag, schijnbaar zo voor de hand liggend, doet maar al te vaak dienst als dooddoener, daar ze de theoretische discussie onmogelijk maakt en bijgevolg elke verandering om zeep helpt voor ze begonnen is.

Van de andere kant moet de formele theorie de praktijk ook meer mogelijk maken en door de praktijk worden gecontroleerd. De theorie behoeft dus geen uitgewerkte lessen te leveren, maar moet het de docenten wel mogelijk maken deze samen te stellen, door het verschaffen van keuzekriteria e.d.

De kern van het probleem is de oude gewoonte (zo oud als het geschiedenisonderwijs zelf) om in de beschikbare tijd per schooltype de 'hele geschiedenis' te behandelen. Uit het zicht blijft daarbij het belangwekkende punt dat we niet de 'hele geschiedenis' doornemen, maar in hoofdzaak alleen die van de romaanse en germanse volken, en dus in de traditie van Ranke blijven, m.a.w. aan het historisme nog niet ontsnapt zijn. Wat iedereen wel weet en dus niet nader wordt toegelicht, is dat het eigenlijk nooit goed mogelijk is geweest de 'hele geschiedenis' te behandelen en tegenwoordig minder dan ooit.

Het knellend probleem van de stofoverlading speelt niet alleen in het schoolvak geschiedenis een rol, maar op veel breder terrein, en was daarom in 1951 het thema van een grote (duitse) conferentie te Tübingen waaraan ook de universiteiten deelnamen. In de slotverklaring (de 'Tübinger Beschlüsse') stond dat 'het doordringen in het wezenlijke van de onderwerpen absolute voorrang (moet hebben) boven iedere uitbreiding van de stof.' Daaruit kwam rechtstreeks het 'exemplarisch beginsel' voort en de discussie heeft o.a. de wereld van het geschiedenisonderwijs in de Bondsrepubliek wel vijftien jaar beziggehouden. En wat is daar nu van terecht gekomen? Eigenlijk niets! In en buiten ons buurland zijn de zaken bij het oude gebleven en zuchten we nog steeds onder dezelfde last.

Hoe kwam dat? Was de discussie te theoretisch, zodat de man of de vrouw voor de klas tenslotte de schouders ophaalde en

'gewoon' verder ging? Dat moest hij of zij trouwens wel, want de exemplarische beweging produceerde nauwelijks één bruikbaar werkstuk. Neen, de discussie was niet theoretisch genoeg, eigenlijk wist niemand goed waar men het over had. Het wreekte zich verschrikkelijk dat historici en onderwijsmensen theoretisch ongeschoold zijn ('t was in andere vakken overigens niet veel beter gesteld). Rond 1965 brak de discussie nogal abrupt af.

Zoals de 'eerste golf' van onderwijsvernieuwing (de 'Arbeitsschule') maar een gering en heel laat effect op het geschiedenisonderwijs heeft gehad, zo bleek ook de uitwerking van de 'tweede golf' (de exemplarische beweging) miniem. Als mijn collega proxima Marian Langenbach mij nu voorhoudt dat ik maar 'ns moet ophouden met mijn gepraat over dat exemplarische, omdat dit intussen wel een overwonnen standpunt is, dan antwoord ik dat er geen standpunt overwonnen is, daar er nooit een standpunt is geweest. Het probleem is (zeer krachtig) gesteld, maar niet goed gedefinieerd en gestructureerd en dus ook niet opgelost. Want waar gaat 't om?

Kan of wil men 'het geheel' niet behandelen, dan moet men 'delen' behandelen. Willen die delen niet een geïsoleerd bestaan gaan leiden en daardoor veel van hun didactische en pedagogische betekenis inboeten, dan moeten zij een relatie ten opzichte van het geheel en van elkaar hebben. Hier ontstaan de eerste problemen, en die zijn theoretisch van aard, dus niet uit de praktijk oplosbaar: 1. bestaat er een historisch geheel, en zo ja, van welke aard is dat dan? 2. van welke aard is de betrekking van delen ten opzichte van het geheel en van elkaar?

Maar dat is nog niet de echte exemplarische kernvraag. Die ontstaat doordat de delen van de geschiedenis in pedagogische en didactische waarde niet aan elkaar gelijk zijn. Is dit zo – en wie betwijfelt het? –, dan rijst de vraag welke onderdelen dan de voorkeur verdienen boven andere. De exemplarische beweging gaf daar dit antwoord op: dat zijn die delen die het 'pars pro toto' didactisch rechtvaardigen, d.w.z. waaruit men kan leren hoe het in de geschiedenis toegaat. Omdat je in principe uit elk stukje geschiedenis wel wat echt historisch kunt leren, moet dit meer toegepast worden op twee vragen: 1. kun je eruit leren hoe historische waarheid of betrouwbaarheid tot stand komt (een bronnenproject bijvoorbeeld)? 2. kun je eruit leren hoe een bepaald historisch fenomeen eruit ziet en functioneert? Als een leerling bijvoorbeeld uit één revolutie, aan de hand van uitgebreid materiaal, zou kunnen leren hoe het in revoluties toegaat, dan zou hij zich het bestuderen van alle

andere revoluties kunnen besparen, en dan toch nog beter geschoold zijn dan een ander die van x revoluties slechts oppervlakkig heeft kennis genomen.

In de langdurige discussie werden de historici het over geen enkele van de fundamentele vragen eens. Tegenover degenen die zeiden dat men de stofmassa's de baas zou worden doordat goed gekozen delen het geheel zouden kunnen vertegenwoordigen, stonden zij die volhielden dat juist in de geschiedenis het exemplarisch beginsel niet opgaat, omdat in de historie alles uniek, eenmalig, onherhaalbaar is en men dus geen enkel historisch feit door een ander kan laten vertegenwoordigen. Tegenover de exemplaristen die zeiden dat een onderwerp steeds het hele vak vertegenwoordigt (met name de historische methode) stonden zij die zeiden dat een bepaalde reeks van onderwerpen (bijvoorbeeld de absolute vorsten) steeds door een thema uit die reeks voldoende voorgesteld wordt. Het is echter niemand gelukt aan te tonen, theoretisch en praktisch, waarom een thema de hele geschiedenis kan vertegenwoordigen noch waarom juist dit thema in staat is soortgelijke thema's te vervangen. De vraag 'exemplarisch wofür?' wordt niet beantwoord.

Dit antwoord kwam niet, omdat niemand voldoende analytisch vermogen bezat om aan te tonen uit welke elementen een historisch fenomeen bestaat. Dit moet men namelijk weten om te kunnen ontdekken of in een verwant geacht thema die elementen ook voorkomen. Indien dit zo zou zijn, zouden ze inderdaad, uit een oogpunt van elementair leren, elkaar kunnen vervangen. Het gaat er vooral ook om welke 'elementen' het geheel der geschiedenis, of een bepaald omvangrijk deel van de geschiedenis, bezit en of er dan in een deelthema genoeg van die elementen voorkomen om te kunnen rechtvaardigen dat zo'n thema een geheel vervangt. Dit vraagt heel wat meer analytische toelgang dan de historicus gewoonlijk wil opbrengen!

Heel kort geschetst komt het principe van zo'n theorie hierop neer (en een ieder vergeeft 't me dat ik dit hier beslist niet verder kan uitwerken). Tussen de verschillende en niet met elkaar identieke (dus in zekere zin inderdaad 'unieke') delen en fenomenen der geschiedenis bestaan onderlinge verbindingen. Zonder die verbindingen of samenhangen zouden we niet van geschiedenis kunnen spreken, dan was er alleen 'a tale of sound and fury'. Zulke verbindingen of samenhangen, door ieder erkend, zijn theoretisch gesproken analogieën (overeenkomsten). De geschiedenis vormt een samenhang, is tot op zekere hoogte een eenheid, omdat haar delen

elkaar analoog zijn; zij is een som van analogiën. De delen van de geschiedenis zijn onderling verwisselbaar, omdat ze analoog zijn, maar alleen *in zoverre* ze analoog zijn. Nu is de vraag (die ons ook bij de praktijk moet brengen) natuurlijk van welke aard die analogiën zijn. De beantwoording is, dunkt me, mogelijk, maar gaat het bestek van dit artikel verre te buiten.

Stelling 2. Inhoudelijk moet het stofkeuzevraagstuk worden opgelost door het onderwijs en de leerboeken te baseren op een historische anthropologie.

Tegenover het formele van de vorige stelling staan nu de eigenlijke inhouden, de stof zelf. Traditioneel, dit is sinds de oudste leerboeken van ca. 1560, blijft de keuze van de inhouden vrijwel beperkt tot de politieke sektor. Men hoeft maar korte tijd te bladeren in onze leerboeken om te weten uit welke hoek de wind waait. Ondanks de impuls uit het marxisme krijgt de economische kant maar weinig aandacht, en vanouds is het met het culturele bar slecht gesteld. Het kerkelijk religieuze lijkt wel helemaal dood. Uiteraard oefent dit ook een grote invloed uit op de gang van zaken in de lessen! Wie zal dat ontkennen! Geen docent(e) kan dit principeel doorbreken.

Deze ongelooflijke eenzijdigheid veroorzaakt grote pedagogische nadelen, d.w.z. brengt de leerlingen (de docenten ook, is mijn overtuiging!) schade toe. Het politieke bedrijf, vooral de buitenlandse politiek die de hoofdschotel vormt, is het domein van 'vorsten en heren' en staat als zodanig ver van de leerlingen af. Dit is een van de oorzaken van afnemende interesse, men voelt zich niet echt betrokken. Een andere oorzaak is de eenvormigheid ervan door alle eeuwen heen, al die machthebbers en hun daden lijken verbluffend veel op elkaar! Als we hier nu eens exemplarisch gingen werken, wat zouden we dan een tijd uitsparen! Maar het ergste kwaad is dat de leerling een heel eenzijdige kijk op het menselijk bestaan krijgt, namelijk alsof dit in historisch opzicht vrijwel uitsluitend door machtsfactoren wordt bepaald!

Terwille van de ruim menselijke opvoeding van de leerlingen is het dringend gewenst de smalle basis van de stofkeuze drastisch te verwijderen. Wil de leerling echt wat van de geschiedenis leren, dan zal hij daar het typisch menselijke moeten tegenkomen. Het fundamenteel menselijke, en dat in zijn oneindige variaties, bedoel ik, en dat is wat ik anthropologie noem, 'historische anthropologie.' Let wel, ik zeg niet dat geschiedenis door

anthropologie vervangen moet worden, alleen dat onze stofkeuze verruimd moet worden door te rade te gaan bij de historische anthropologie. Nu is anthropologie een wetenschap en zij kan dus een waarborg zijn dat onze keuzen intellectueel verdedigbaar worden (dus niet intuïtief gedaan worden).

Er bestaat uiteraard geen anthropologie zonder een bepaalde daaraan voorafgaande kijk op 'de mens', een bepaalde levensbeschouwelijke visie. Zo'n visie heeft het voordeel dat ze een duidelijk uitgangspunt kan leveren en een richting aangeeft. Dat houdt in dat die visie op zichzelf ook in discussie moet komen. Nu ontbreekt daar alles aan! Het spreekt vanzelf dat aan onze leerboeken (ik vat ze rustig als één geheel even samen) een bepaalde visie ten grondslag ligt, en deze ontmasker ik als de liberaal-humanistische, het gezichtspunt van de nederlandse 'establishment' sinds de Tachtigjarige oorlog. 'Ontmaskeren' zeg ik, want het kenmerk van deze visie is dat ze zich juist niet ter discussie stelt (dit wel van anderen verlangt), omdat ze blijkbaar 'self evident' is.

Ik zie de mogelijkheid van vier ingangen (visies): 1. een conservatieve; 2. een liberaal-humanistische; 3. een (neo)marxistische; 4. een bijbels-christelijke. Hiervan uitgaande behoeft men niet persé op totaal verschillende, ja tegenstrijdige stofkeuzen uit te komen. Discussie over de ingenomen uitgangspunten is echter noodzakelijk om stofkeuzen te verantwoorden. Want hoewel men uit een verschillende visie zeker wel dezelfde keuze kan doen, zullen de thema's gevoeld juist niet dezelfde zijn (wat een goed ding zou dat zijn!) en zeker zou de 'toonard' waarin ze gezet zijn, anders worden. Dan komt er meer 'muziek' in het wel 'ns wat toonloze geschiedenisonderwijs!

Om een klein beetje concreter te maken wat ik met anthropologische stofkeuzen bedoel zal ik, uitgaande van een bijbels-christelijke visie, de m.i. bepalende noemen: 1. de mens leeft niet van brood alleen; 2. de mens kan niet naakt zijn; 3. de mens aanvaardt de dood niet; 4. de mens kan niet alleen zijn; 5. de mens kan niet vrij zijn; 6. de mens kan niet rustig thuis blijven; 7. de mens is in geschiedenissen verstrikt.

Wil ik dit gaan uitwerken, dan heft op de redactionele Olympus Zeus zijn verzen-gende bliksem om mij neer te slaan. Toch trotseer ik dit gevaar nog even om weer wat concreter te worden. De mens kan niet naakt zijn, kleedt zich, drukt met zijn kleding iets uit over zichzelf. Waar komt dit fundamentele en veelzeggende gegeven eigenlijk voor in het geschiedenisonderwijs? Onmogelijk te behandelen? Kom in

het PDI van de R.U. in Utrecht, Heidelberglaan 2, in de diatheek 'ns lenen de serie *'Portretten van Elisabeth I.'* elf prachtige dia's (met uitvoerige begeleidende tekst) waarin getoond wordt wat kleding en opmaak van de vorstin moeten uitbeelden.

Stelling 3. De receptie van het geschiedenisonderwijs door de leerlingen wordt belemmerd door het voortbestaan van mythologische voorstellingen. De relatie tussen geschiedenis en mythologie heeft onderzoek.

In de recente ontwikkeling wordt 'geschiedenisdidactiek' bij voorkeur niet meer opgevat als 'lerarenopleiding', maar als 'overdracht van geschiedenis' (waarbij 'lesgeven' een van de vele vormen is). Daaraan zit echter nog een andere kant, namelijk die van de 'receptie' van geschiedenis, en daarover wordt minder gepraat. Wat gebeurt er eigenlijk, als iemand met geschiedenis in aanraking komt? Als we leerlingen in de brugklas voor ons hebben, gaan we er eigenlijk van uit dat voor hen nu het geschiedenisonderwijs gaat beginnen. Nu goed, ze hebben op de lagere school ook wat gehoord, meestal niet veel, soms niets, en dat beetje negeren we maar. Dat ze nog wel 'ns een flard hebben meegenomen van een museumbezoek of uit een t.v.-film, dat weten we wel. Maar wat we niet weten is dat onze leerlingen, net als elk ander mens trouwens, wel historisch gevormd zijn, onderwijs of geen onderwijs. De leerlingen bezitten reeds een bepaalde hoeveelheid historische kennis, maar vooral een min of meer samenhangende reeks historische voorstellingen en oordelen, en derhalve zijn ze al behept met een bepaalde kijk op de geschiedenis.

De wetenschappelijk verantwoorde historie die wij de leerlingen voorhouden, komt niet terecht op een 'tabula rasa', maar schuift over dat andere systeem heen. En waar twee verschillende waarde-systemen op elkaar gelegd worden ontstaat 'kitsj'. Er zijn werkelijk twee verschillende historische waardesystemen in het spel, kortweg aan te duiden met 'mythe' en 'ratio'. Als historici, docenten, pedagogen, staan wij aan de kant van de ratio, wij willen immers een rationeel, intelligent, kritisch, overzichtelijk, inzichtelijk geschiedenisonderwijs. Zo zijn we trouwens opgeleid en dat geven we door. Maar 'de mensen' niet! Die willen de 'mythe,' wat ik 'mythologische geschiedenis' noem. Uiteraard heb ik 't niet over 'godenleer', over Zeus en Wodan en zo. Met 'mythologie' bedoel ik bijvoorbeeld dat de juiste tijdsvolgorde, hoogtepunt van rationaliteit, de mensen

hoegenaamd niet interesseert, hun geschiedbeeld is vrijwel 'tijdloos'. Met 'mythe' bedoel ik ook dat personen en persoonlijke gebeurtenissen en vooral persoonlijke drama's de aandacht in beslag nemen, en ontwikkelingen, stromingen, samenhangen e.d. niet. Echt historische fenomenen worden dan tot strikt persoonlijke gereduceerd. De problemen in het tweede kabinet van Agt, in feite een botsing tussen de economische theorieën van Keynes en Friedman worden veelvuldig herleid tot de persoonlijke animositeit tussen Den Uyl en Van Agt.

Maar er bestaan ook werkelijke mythen, zo oud als de mensheid bijna, waaraan de mensen vast geloven. Ik noem bijvoorbeeld de 'mythe van het gouden tijdvak,' de idee die ik dikwijls, ook bij leerlingen, ben tegengekomen, dat de mensen 'vroeger' groter en sterker waren en langer leefden, en dat tegen alle evidentie in. Of de 'mythe van Atlantis,' dat er ooit op de wereld een soort paradijs van supermensen geweest zou zijn.

Ik denk aan de mythe van de voortlevende mythische persoonlijkheid, zoals keizer Frederik I Barbarossa die in de Kyffhäuserberg op zijn terugkeer wacht, koning Sebastiaan van Portugal die in Afrika verdwenen is, maar vandaar zal terugkomen, of in deze dagen Adolf Hitler. Tot de laatste dagen van mijn lesgeven in het Vwo/Havo kwam bij de vermelding van de zelfmoord van de Führer stevast de tegenwerping: 'maar hij leeft toch nog!' (en dat was meer dan dertig jaar na dato).

Al dergelijke voorstellingen belemmeren het opnemen van kritische historische voorstellingen ten eerste, en 't zou heel goed zijn als historici en geschiedenisdocenten daar wat meer van wisten.

Stelling 4. De arithmetische opvatting van de tijd door de historische wetenschap (met inbegrip van het geschiedenisonderwijs) en de personalistische beleving van de tijd door de mensen komen niet met elkaar overeen. Ook dit belemmert de receptie van het geschiedenisonderwijs door de leerlingen.

Er bestaat alom een hartgrondige afkeer van 'jaartallen.' Het is zelfs zo dat in veler oog geschiedenisonderwijs niets anders is dan 'jaartallen leren.' En hoewel zowel in het lager onderwijs als in het vwo/havo/mavo het leren van jaartallen bijna algemeen tot het verleden behoort (zoeer dat de leerlingen gewoonlijk de Tachtigjarige Oorlog op geen eeuw na kunnen plaatsen), kan men deze oude

legende nog altijd vernemen. De verdediging van de geschiedenismensen helpt niets: geschiedenis is en blijft 'jaartallen leren.'

Ik denk echter dat deze uitdrukking een even simpele als krachtige reductie is van een proces dat wel bestaat, namelijk dat alle historische zaken geplaatst worden op een lijn, de tijdlijn. Deze lijn is in feite een zeer fijn raster dat tot in kleine rekenkundige eenheden verdeeld is, tot desnoods in uren, ja minuten. Als arithmetisch systeem laat dit raster ook rekenkundige bewerkingen toe, zoals optellen en aftrekken, en het is ook strikt logisch, doordat alle momenten op precies dezelfde afstand van elkaar liggen. Zo is op de tijdlijn elk jaar juist even lang. De tijd gaat dus steeds gelijkmatig voort.

Maar dit klopt helemaal niet met ons hoogst persoonlijk tijdsbeleven! De tijd gaat niet gelijkmatig maar soms snel, soms langzaam, soms staat ze stil. Uit de tijdlijn ontbreken hele stukken, onze vroegste levensjaren bijvoorbeeld of dingen die we vergeten zijn. Wat er van de lijn overblijft vertoont toppen en dalen, goede tijden en slechte tijden, onze lijn ligt niet horizontaal. We verplaatsen rustig gebeurtenissen, schuiven in ons geheugen met dagen en soms met jaren en laten niet zelden de chronologische volgorde voor wat ze is.

Dat doen we niet omdat we zo dom en zo slordig zijn. We doen dit, omdat het ons als veel 'natuurlijker' voorkomt. Het streng arithmetisch systeem ervaren we als een keurslijf, als een inperking. Wij werken niet met 'jaartallen,' we zeggen 'een jaar of wat geleden,' 'indertijd,' in die strenge winter,' 'toen Jan z'n been gebroken had,' 'toen ik nog op school zat,' en als het vóór onze tijd ligt, heet het 'vroeger,' 'in vroeger tijd.' Cees Bertels heeft 'ns verzucht: 'Waarom gaan historici niet zorgvuldiger om met hun basisbegrip tijd?' Een wonderlijke uitspraak als men bedenkt dat wij de grote propagandisten zijn van arithmetische chronologie, maar volkomen begrijpelijk voor wie beseft dat 't ons niet interesseert wat 'tijd' voor de mensen betekent.

Stelling 5. Onze cultuur heeft dringende behoefte aan een 'novus globus intellectualis' waarin de plaats van de geschiedenis, en daarmee ook die van het geschiedenisonderwijs, nauwkeurig is bepaald.

Met 'globus intellectualis' bedoel ik een samenhangend geheel van vakken die (bijvoorbeeld in het vwo/havo/mavo) gegeven worden. Er moet dus een reden zijn

waarom een bepaald vak onderwezen wordt, en die reden is de functie die dit vak in een onderwijsgeheel heeft. Zo'n 'globus' heeft bestaan in de middeleeuwen, toen de leerlingen werden onderwezen in de zeven vakken van het 'trivium quadrivium,' een geheel dat uit de middeleeuwse cultuur was afgeleid. Toen men het 'clericaal' karakter van deze cultuur als drukkend begon te ervaren, is het in en na de zestiende eeuw vervangen door een nieuwe 'globus,' namelijk de klassiek-historische die eveneens een stevige samenhang vertoonde. De laatste representant hiervan was het oude gymnasium-A welks leerlingen tot aan de mammoetwet twintig uur latijn, grieks en geschiedenis per week kregen. De oprichting van het gymnasium-B en van de h.b.s. toonde al aan dat er onvrede met dit systeem bestond: het werd als te zeer literair-humanistisch en dus als onmodern beschouwd.

In ons land vernietigde de mammoetwet de laatste sporen van samenhang en wel door de invoering van het systeem van keuzevakken. Hoewel toegejuicht als een vooruitgang (verlichting van de onderwijslast in de eindexamenjaren) of zelfs als een uiting van onderwijsvrijheid is dit systeem een ten hemel schreiend schandaal en een navrante aanklacht tegen onze onderwijspolitiek. Want het betekent in feite dat de autoriteiten die onze cultuur behartigen en die waken over de vorming van de jeugd, in het geheel niet weten wat die jeugd voor haar toekomst behoeft. Dat moet die jeugd zelf maar uitzoeken. Het gevolg is dat er geen 'globus intellectualis' meer is, maar alleen nog 'vakkenpakketten.' Secundair gevolg is dat de oude eindexamenklassen die ook een eenheid vormden, er ook al niet meer zijn.

Men kan natuurlijk geen nieuwe samenhang stichten door de zaak toe te vertrouwen aan een werkgroep, haar in een colloquium of op een forum aan de orde te stellen of er een conferentie aan te wijden. Het eind is dan toch altijd weer een onsaamhangend compromis van tegenstrijdige belangen. Deze kwestie moet radicaal uit de sfeer van de praktijk gehaald worden; ze kan uitsluitend langs theoretische weg opgelost worden (bijvoorbeeld met wetenschapstheorie). Dat betekent dat men zich zal moeten distantiëren van het bestaande systeem, van alle vigerende vakken, van de gehele onderwijspolitiek en van alle belangengroepen in en buiten het onderwijs.

Ik voel me in staat om een redelijk gearticuleerd voorstel te doen, aar dat is binnen het bestek van dit artikel niet mogelijk. Misschien krijg ik er nog eens de gelegenheid toe.

De verloren canon

N.J. Maarsen

N.J. Maarsen heeft de schijn tegen zich: hoofddocent geschiedenis aan de SOL, voorzitter van de ACLOs, oud-voorzitter, erelid en sinds begin dit jaar opnieuw voorzitter van de VGN – onmiskenbaar kwalificeert hij zich als 'onvermijdelijk'. Dat wij hem een bijdrage voor dit nummer vroegen, ver voor er sprake was van een voorzitterschap van de VGN, had vooral met zijn belangstelling voor theoretische aspecten van ons onderwijs te maken. Zie Kleio 1979 nr 3/4: 'Geschiedenisonderwijs en explanatieproblematiek'.

Al weer geruime tijd geleden kwam één van de redacteurs van 'Kleio' bij me met het verzoek: of ik wat stellingen wilde leveren over stofkeuze-problematiek. Ik dacht, naïef, dat zo'n bijdrage alleen maar ten doel had wat lezersreacties op te roepen. Pas nu is het me duidelijk geworden dat de redactie op deze manier – een aantal anderen bleek ook om stellingen gevraagd – zich zelf de gelegenheid verschafte auteurs aan te trekken: wat een handige bevoorradingspolitiek!

Ik heb mijn stellingen nog eens te voorschijn gehaald... en ben wel wat geschrokken van de inhoud en formulering: aangevertjes voor een discussie die ik nu opeens moet gaan verdedigen. Ik ben er wat verlegen onder, en ook wat bezorgd, nu ik als voorzitter van de vereniging me niet kan permitteren zo maar enkele uitspraken te doen die misschien de schijn zouden hebben de VGN op wat voor manier ook te binden.

Stellingen

1. Het traditionele onderwijs in de 'gang der geschiedenis' (van de Klassieke Oudheid tot nu) staat gelijk aan het uitzenden van een boodschap waarvan de betekenis grotendeels verloren is gegaan.
2. De huidige stofselectie-crisis – zich uitend in uitspraken als 'historische onderwerpen zijn volstrekt inwisselbaar' en 'wat ik wil bereiken, kan ik met willekeurige historische stof bereiken' – kunnen we te lijf gaan door samen te streven naar de formulering van een nieuwe canon, waarin 'dichtbij' – onze nationale en regionale geschiedenis – een 'veraf' – échte mondiale vorming – een innige relatie aangaan.

De verdere uitwerking van zulke doelstellingen zal niet tot een wetenschappelijk bedoeld betoog leiden dat op een kritisch apparaat gebaseerd is en op een reeks van in voetnoten te hulp geroepen autoriteiten: het is een strikt persoonlijke kijk op het geschiedenisonderwijs... waarvan ik natuurlijk hoop dat het niet een geïsoleerde kijk zal blijken te zijn.

Mijn voornaamste bronnen vormen mijn eigen onderwijservaringen (maar die zijn sedert tien jaren opgedaan in de nieuwe lerarenopleiding en via dit werk in het 2de en 3de graadsonderwijs) en de indrukken die ik overgehouden heb uit een aantal gesprekken met mensen die geïnteresseerd zijn in leerplanproblematiek. 't Zijn

dus ervaringen opgedaan in de onderwijsverzorging en in wat daar tegenaan hangt, met alles wat dit kan betekenen aan verlies van contact met de dagelijkse werkelijkheid. Ik hoop dan ook dat zij die dit en het volgende lezen, mijn uitspraken vooral zullen willen zien als een bijdrage aan de discussie over het naar mijn smaak belangrijkste moment in de leerplan-constructie: de keuze van de leerstof.

Dit standpunt zou ik graag willen toelichten

Bestudeer ik leerstofkeuze-theorie, dan valt het mij telkens opnieuw op dat de auteurs wel heel wat informatie weten te verschaffen over randvoorwaarden waaraan leerstof dient te voldoen, maar hieruit geen pertinente conclusies trekken in de zin van 'dan zouden we dus aan die en die leerstof aandacht moeten besteden'. Eén voorbeeld moge hier staan voor vele. In *Geschiedenis Op School* schrijft Toebes over leerstofkeuze en -ordering.¹ In het kort bestek van 25 bladzijden geeft hij een overzicht van al wat mogelijk is. Hij noemt een aantal voorwaarden waaraan bij een goede keuze voldaan moet worden. Maar ik zou willen weten, welke inhoud hij het beste vindt en waarom.

Nu zou men kunnen inbrengen – de schrijver zelf bij voorbeeld – dat zulke uitspraken als ik verlang, in een boek dat voor alle geschiedenisleraren geschreven is, oude garde en voor wie jong waren in de zestiger jaren, universitair of 'volgens een nieuwe formule' opgeleiden, leraren van alle mogelijke denominaties, niet thuishoren. Ik betwijfel zulks, eenvoudig omdat het hier gaat om een boek dat geschreven is voor leraren in de Nederlandse samenleving, een samenleving met een eigen historische traditie en met een eigen reeks contemporair-historische herinneringen. Bovendien is er in dit opzicht een merkwaardige correlatie wat Toebes schrijft, en vele andere geschriften. Met name in de sfeer van de grote onderwijsprojecten worden de met dit onderzoek belaste groepen niet moe oudere randvoorwaarden opnieuw te formuleren en naarstig naar nieuwe te zoeken.² Deze activiteiten worden bevorderd door overvloedige publiciteit over de beginsituatie van het kind, over de eisen die 'de maatschappij' stelt en over al wat wetenschappelijk essentieel is. Intussen ontloopt men de vraag 'Wat moet ik dan behandelen?'.

Dit nu echter – het zoeken alleen naar randvoorwaarden – is volstrekt niet in overeenstemming met het alledaagse gedrag van de geschiedenisleraar. Die kiest geen onderwerp, maar heeft er een. En als hij kiest – een bijzonder onderwerp dat hij zelf aan de orde zal stellen – dan is zo'n keuze van existentiële kwaliteit: 'hierover moet ik het hebben'. Na die 'keuze' komt dan wel een doordenking van de voorwaarden: in de concretisering van de bedoelingen en in de keuze van de werkvorm.

Ik kom nog even terug op mijn uitgangspunt: niet het hoe is *in eerste instantie* belangrijk, maar het wat. Het gedrag van leraren die alle nadruk erop leggen dat processen aan de orde moeten komen – maar niet uitdrukkelijk de ontwikkeling van onze Westerse democratie, dat zich leren uitdrukken belangrijk is – maar niet waarover, bij voorbeeld over de problematiek van het gebroken Duitsland – en dat leerlingen moeten leren lezen – maar niet wát, eventueel dan maar – dat gedrag mist, vind ik, existentiële kwaliteit.

De verloren boodschap

In mijn eerste stelling zeg ik eigenlijk dat het chronologische overzicht zijn mythische betekenis verloren heeft. De toevoeging 'mythisch' wil ik graag verduidelijken. Ik gebruik haar om aan te duiden dat bepaalde historische leerstof zinvol is, doordat het aan de orde stellen ervan doelt op bestendiging en vergroting van de saamhorigheid in de gemeenschap en bovendien de leerlingen oproept tot maatschappelijke activiteit en tot zingeving aan het eigen bestaan.³

In het huidige onderwijs krijg ik te vaak het gevoel 'Waar dient dat eigenlijk nog toe?', bij voorbeeld als ik in een 2de klas Havo de leerlingen trouw bezig zie met Locke en Hobbes. Te vaak heb ik dan het gevoel dat er voor de leerlingen niets verloren zou zijn, indien ze die les niet gehad hadden.

En steeds weer dringt de vraag zich aan mij op, hoe het toch zo gekomen is dat die betekenis verloren is gegaan. Ik heb zelf nog, als kind, de gang door de geschiedenis gemaakt en ik vond dat vaak heel boeiend. De stof was dezelfde, wel werd alles, in meer uren, uitgebreider behandeld. Speelde dat een belangrijke rol, de rust waarmee de leraar kon uitweiden? Speelde het een rol dat de lange historie in hoofdzaak een lange weg was, leidende naar de verworvenheden van onze eigen tijd? Of was de ervaring zinvol bezig te zijn vooral het gevolg van de betrokkenheid van de leraar, die zonder enige inwendige onze-

kerheid mij (ons?) voorhield wat geweten moest worden: 'de' hoogtepunten van onze civilisatie, de grote crisismomenten, de gang naar meer democratie, meer welvaart en sociale zekerheid, de gemakkelijkke standpuntbepaling inzake Koude Oorlog en dekolonisatie? En tot het begin der zeventiger jaren had ook ik als leraar de overtuiging zó zinvolle zaken aan de orde te stellen.

Ik ben er eigenlijk zeker van dat het gevoel van zinloosheid dat mij heden bij het volgen van een les zo vaak bevangt, te maken heeft met een crisis. En dan niet een crisis van persoonlijke, maar veeleer van algemene aard. Dat blijkt m.i. met name uit het gemak waarmee 'geschiedenis' als iets bijkomstigs wordt beschouwd, dat gemakkelijk kan worden ondergebracht in deze of gene 'geïntegreerde' situatie, zonder dat degenen die daaraan meewerken zich afvragen, wát dan wel de rol van de historie in die nieuwe situatie zou moeten zijn, ja of er überhaupt wel een rol voor de historie is weggelegd.⁴

De crisis blijkt ook hieruit dat vele docenten een dalend besef hebben van hun waarde als cultuurdrager en -doorgever. Ik denk dat we zelfs niet mogen spreken van een crisis in een beperkte sector van onze cultuur, maar van een algemene cultuurcrisis, waarin dalend vertrouwen in de zinvolheid van historische kennis en dalend vertrouwen in onze toekomstmogelijkheden hand in hand gaan, en leiden tot desoriëntatie.⁵ Met opzet heb ik niet ter verklaring van het verschijnsel gesproken over de gevolgen van de democratisering, over het afnemende concentratievermogen bij de leerlingen, over hun afnemende gemotiveerdheid en studiezijn. Die verschijnselen zijn er, maar ik acht ze meer effecten dan oorzaken van zinloosheidsgevoelens: het kind weerspiegelt de verwarring der volwassenen.

En die verwarring laat zich wat ons traditionele geschiedenisonderwijs betreft, als volgt weergeven: we doorlopen nog steeds de gang der geschiedenis, maar we weten niet meer waarom. Evenementiële geschiedenis zonder boodschap: zinlozer kan het niet. Daárin ligt voor mij de werkelijke bedreiging van ons vak, en wat belangrijker is: van een essentieel element in onze cultuur.⁶ Daarom is een gezamenlijke bezinning op de historische inhouden – en niet steeds weer op de onderwijskundige, onderwijspolitieke en historisch-wetenschappelijke randvoorwaarden waaraan de stof die we doceren, moet voldoen – een noodzaak van eerste orde, onder geschiedenisleraren, maar ook in veel bredere maatschappelijke kringen.

De heersende traditie

Maar voordat ik ga proberen aan zo'n bezinning een bijdrage te leveren, dient nog een blik geslagen op de heersende traditie, het chronologisch geordende onderwijs. Want dit is zeker: deze traditie heeft nog grote levenskracht en is tot taaie weerstand in staat. Als dan niet de overtuiging van zinvolheid deze levenskracht schraagt, waaraan ontleent zij dan haar kracht?

In de eerste plaats kennen wij allen de knellende band van onze eigen opleiding, het pakket dat men – een *viaticum historicum* – voor het leven meekreeg. In de 'normale' geschiedenisstudie is de boodschap 'Je mag zo nog zo veel weten en kunnen, maar een goede overzichtskennis – ook wel, o noodlot, "basis" kennis genoemd – is primair' zo diep in het geweten van de geschiedenisleraar ingedaald, dat hij denkt die overtuiging zelf verzonnen te hebben en haar maakt tot de basis van zijn leerstofkeuze. Voor goed geschiedenisonderwijs dragen de universiteiten, de MO-instellingen en de Nieuwe Lerarenopleidingen een grote verantwoordelijkheid. Een diepgaande bezinning op de leerinhouden dáár lijkt me van buitengewoon groot belang.⁷ Die instellingen en de VGN zouden samen moeten trachten leiding te geven aan een landelijke herbezinning, één die niet beperkt moet blijven tot alleen historici.

In de tweede plaats is er de traditie der gebruikelijke leerboeken. Het is een gemeenplaats dat de stof die men behandelt, gekozen wordt door de auteurs van onze methoden, maar bevat – als alle gemeenplaatsen – veel waarheid. Die stof nu is bij de meeste auteurs dezelfde: 'Rijpma' min of meer. En de auteur en de uitgever die zich te ver buiten de plat getreden paden wagen, worden dra afgestraft met een te klein marktaandeel.⁸

In de derde plaats vormen het rijksleerplan en het eindexamenreglement, althans de wijze waarop deze ingevuld worden, belangrijke belemmeringen voor het doorbreken zelfs van een minder zinvol geworden traditie. Het leerplan bevestigt de chronologie – mag in de brugklas de Romantiek aan de orde komen?; – het eindexamenreglement, althans het schriftelijk eindexamen, althans de eindexamens die we tot dusver gehad hebben, dwingen ons tot terugkeer naar het politieke evenement, naar het feitelijke als feit zonder meer en niet als inlevingsmoment of als bouwsteen voor een algemene theorie, naar een soort geschiedenis kortom, waaraan de stormachtige ontwikkeling van onze kennis en inzicht in de laatste kwart eeuw voorbij lijkt te zijn gegaan.⁹ In de vierde plaats speelt bij ons angst voor

het ongewisse een rol. Men is gewend aan de vaste onderwerpen en kent de reacties der leerlingen erop. Men kent dus ook de valkuilen en kan de leerlingen op efficiënte wijze tot gids dienen. Die angst voor nieuwe ontwikkelingen is geen geïsoleerd verschijnsel dat slechts enkelen van ons vertonen. Aan die daaruit voorkomende, zo gewone weerstand wordt echter niets gedaan. Uit mijn directe ervaring met het nascholingswerk weet ik, hoe weinig de overheid werkelijk bereid is om een goed nascholingsklimaat te helpen scheppen, hoe weinig zij zich moeite geeft behoefte aan voortgezette scholing te doen ontstaan.¹⁰

Tenslotte, bij een analyse als ik zo juist uitvoerde, mag de factor 'gemakzucht' niet onvermeld blijven. Ik heb weinig waardering voor die onderwijshervormers die de behoudzucht der leraren als de voornaamste oorzaak van de schipbreuk hunner plannen en ideeën aanwijzen. Maar het is niet vol te houden dat die gemakzucht en behoudzucht er niet zijn. Waaraan het ontbreekt is een goed stel middelen om deze euvelen – normale euvelen die je in elke mensengemeenschap vindt – binnen de perken te houden.¹¹

De stofselectie

In mijn tweede stelling heb ik de wens naar voren gebracht dat allen die het betreft gaan streven naar de formulering van een nieuwe canon, waarin zowel 'dichtbij' als 'veraf' steeds waar het kan, betrokken worden. – Hoe zou dat moeten gaan? Kán het? Kún je streven naar de totstandkoming van een canon? Of groeit deze, bijna als een bovenpersoonlijk proces?

Ik geloof inderdaad dat je een canon niet kunt máken. Wat een enkeling, een groep onthoudt, hangt af van de intensiteit der ervaringen. Hoe emotionerend waren ze? Hoe hebben ze ons gedrag mede bepaald? Maar wél kunnen we ons onze herinneringen bewust maken, erachter zien te komen wat deze voor ons – op bewust niveau – betekenen, ons de vraag stellen of deze herinneringen het waard zijn ze als leerstof aan te bieden.

Ik zou in dit verband willen proberen om de veel gesmaakte term 'algemene beschaving' weer in te voeren. De taak van het geschiedenisonderwijs zou dan zijn de leerlingen die historische kennis bij te brengen, die zo mogelijk elke Nederlander behoort te bezitten.¹² Ik gebruik opzettelijk het woord 'behoort' om daarmee uit te drukken dat het bezit van zulke kennis een maatschappelijke norm is, een eis door de oudere generatie aan de jongere generatie.

Deze eis is op één lijn te stellen met die van lezen en schrijven; zij is minder formeel van aard en dus minder gemakkelijk te omschrijven, maar mogelijk van nog groter waarde: een dergelijke eis, algemeen gesteld, zou het gedrag van de opgroeiende generatie als cultuurdraagster: bijvoorbeeld in het politieke-keuzeprocess, diepgaand kunnen beïnvloeden.

Zoals uit het zo juist geschrevene al blijkt – maar ik zeg het nog maar ten overvloede – blijft voor mij de inhoud van het begrip 'beschaving' niet beperkt tot aangenaam gedrag en zin voor het verhevene en schone; van even grote betekenis zijn die andere bestanddelen: medegevoel en respect voor anderen, bereidheid tot reflectie op eigen gedrag zowel als bereidheid om uit de gegevens die gevoel en verstand ons verschaffen, voor verder denken en handelen consequenties te trekken. Het gaat mij hierbij om 'algemene beschaving', omdat het onderwijs zijn taak zo dient op te vatten, dat het bezit, door alle leerlingen, van een Nederlandse 'basis'beschaving het verhoopte resultaat ervan is.

Na al deze omtrekkende bewegingen ter zake

a) Historische beschaving bezitten betekent: kennis van zaken hebben betreffende de wordingsgeschiedenis van de wereld van nu; concreet: een min of meer 'volledig' overzicht hebben van de voornaamste gebeurtenissen en ontwikkelingen in de contemporaine wereld. Het criterium zou moeten zijn de onmiddellijke herken- en aanwijsbare betekenis van zulke contemporaine-historische kennis voor het denken en handelen nú, op het eind van de twintigste eeuw. Deze kennis moet niet verengd blijven (men zie de onderwerpen voor de schriftelijke eindexamens) tot politieke geschiedenis en evenmin beperkt tot de geschiedenis van onze eigen beschavingskring. Daarbij dient streeks- en stadsgewijze die kennis een extra-accent te krijgen, dat zichtbaar van betekenis is voor het leven in stad en regio.

Om maar meteen een voorbeeld te geven en tevens een bijdrage tot een contemporain-historische canon: het urbanisatieproces, met name in de Nederlanden tussen 1200 en nu. Een proces dat niet alleen te demonstreren is aan onze onmiddellijke omgeving, maar ons bovendien ver buiten onze grenzen, ook die van ons werelddeel, voert. Mociteloos – de juiste samenwerking of integratie – laat zich contact denken met de aardrijkskunde; de aandacht die sociologen, sociaal-psychologen en economen eraan wijden, komt de diepgang van de behandeling ten goede; het individuele en het structurele, contingen-

tie en regelmaat worden helder zichtbaar. Dit onderwerp heeft existentiële kwaliteit en verwijst als zodanig naar de toekomst, dat wil zeggen naar te nemen beslissingen.

Zoals ik dit voorbeeld 'koos', zo kunnen we samen streven naar een contemporain-historisch corpus, dat voor, zeg, 80% dit deel van het curriculum zou vullen; om ruimte te scheppen voor accentuering van dit corpus door groepsgebonden levens- en wereldbeschouwing zou dan een 20% school- of scholengroepsgewijze gevuld kunnen worden.

b) Tot onze collectieve herinnering behoren ook inhouden die 'verder' weg liggen, maar 'die we niet mogen vergeten'. Waarom niet? Onder meer omdat ze ons intrigeren door hun grootsheid of verschrikking, door de wijze waarop andere mensen en tijden een algemeen-menselijk probleem op zo heel andere wijze hebben opgelost dan wel met hulp van toen aanwezige inventiviteit door een plafond wisten heen te breken dat definitief leek. Zo kan ik me eigenlijk geen onderwijs – ik bedoel behoorlijk onderwijs – voorstellen, waarin noch aan onze opstand tegen Spanje en de stichting van onze staat noch aan de denkbeelden die belichaamd zijn in het christendom noch aan de omslag in het natuurwetenschappelijke denken in de 17de eeuw enige aandacht wordt besteed. Een samenleving die aan haar jongere leden zulke gewichtige kennis onthoudt, vernietigt in korte tijd een rijk archief aan menselijke ervaringen.¹³

Ook hier zouden we moeten streven naar een minimum-corpus: gezien de culturele gevarieerdheid van onze samenleving zou dat minimum 50% van dit deel van het curriculum kunnen zijn; de overige 50% zouden dan weer op 'bijzondere' wijze gevuld kunnen worden.

Zo strevende naar een nieuwe canon, die ook weer mythische waarde heeft, komen we verwacht ik, opnieuw uit bij *zinvol* geschiedenisonderwijs (het enige onderwijs, dit zij eraan toegevoegd, dat de belevenissen van échte mensen, enkelingen en groepen die ooit bestonden of nu bestaan, tot leerstof heeft!). Zo handelende komen we onze verantwoordelijkheid na jegens de jonge generatie, die er immers recht op heeft ingeleid te worden in de Traditie: het kort begrip van de wording en veranderingen van onze normen, denkbeelden en voorstellingen, van onze politieke, sociale, economische en 'culturele' instanties. Zo handelende voldoen we aan onze opdracht: de jongeren hulp te bieden bij verdere socialisatie (onder beiderlei gedaante: inhuizing in de samenleving én verantwoordelijkheid nemen voor haar verdere

ontwikkeling) en voortgezette identiteitsvorming (door verruiming, via de historie, van de levenshorizon).

Noten

1. (Ed.) Dalhuisen, L.G., P.A.M. Geurts en J.G. Toebes, *Geschiedenis op school*. Groningen 1977, pp. 91-115.
2. Ik denk aan het werk van de projectgroepen LOB (basisonderwijs), LOBO (opleidingen voor het basisonderwijs), OLM (middenschool), '3250' (mens- en maatschappijvakken in het basisonderwijs) en LOGA (geschiedenis en aardrijkskunde in het LBO): alle ressorterend onder de Stichting voor de Leerplanontwikkeling.
3. Vergelijk H. Barth, *Masse und Mythos*. Hamburg 1959, pp. 128-129, en Finley, M.J., *Myth, memory and history*, 1965, in Finley, M.J. *The use and abuse of history*, Londen 1975, pp. 11-33, met namen 13.
4. Men denke aan het beruchte Deelraamplan Aardrijkskunde/Geschiedenis/Maatschappijleer voor het LBO, 1ste versie van 1975, waaruit geschiedenis geheel verdwenen was, op de obligate inleiding over de middeleeuwse kloosterschool na... Ook LEDO laboreerde juist in dit opzicht.
5. Het is een teken aan de wand dat men heden ten dage zo veel spreekt over '(sociale) wereldoriëntatie': zo'n woord duikt pas op, wanneer men zich gedesorienteerd voelt.
6. Behartenswaardige opmerkingen omtrent de rol van de traditie in W.P. Fuchs, Brauchen wir noch Tradition?, in (Ed.) Jäckel, E. en E. Weymar, *Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit*. Stuttgart 1975, pp. 177-191.
7. Met ontsteltenis nam ik kennis van een uitspraak van de heer Minderaa, medewerker aan het Utrechtse Instituut voor Geschiedenis, getuige een interview met hem in het juninummer van het Utrechtse Geschiedenisstudentenblad 'Wortel', dat het instituut zich principiële niets gelegen laat liggen aan de lerarenopleiding, niet alleen omdat in Utrecht het PDI bestaat, maar ook omdat bemoeienis zou leiden tot wetenschappelijk kwaliteitsverlies...
8. Financiële steun aan auteurs en uitgevers die wél durven en daarbij uitgaan van reeds nationaal geformuleerde wenselijkheden, lijkt mij een goede bijdrage van de overheid aan de *inhoudelijke* leerplanontwikkeling.
9. Mij dunkt, het schriftelijk eindexamen zou best gehanteerd kunnen worden als een *bescheiden* innovatie-instrument. Dit zou dan kunnen betekenen dat niet een politiek onderwerp als Nederland tussen 1939 en 1946 aan de orde moet komen, maar bij voorbeeld de ontwikkeling van het marxistische denken, ook in zijn concreet-politieke gestalte (boven-nationaal onderwerp, top-denkers, vervlechting van filosofie en politiek); of de ontwikkeling van economische politiek en economisch denken in het na-oorlogse Nederland (goede gelegenheid kennis op te doen van de voornaamste economische denkrichtingen, comparatieve aanpak, vervlechting van wetenschap en politiek, van ratio en mentaliteit).
10. De overheid dient te zorgen voor een uitgekend systeem van voortgezette scholing *in het kader van een totale leraarswerklast-beschrijving*.
11. Een eerste stap zou zijn de organisatie (voor het eerst) van het niet aan contacturen gebonden deel van de werklast.
12. Om misverstand te voorkomen, het gaat me niet om de accentuering van de Nederlands-nationale gevoelens, maar om een bewust gedragen identiteit die Europees en mondiaal bewustzijn insluit.
13. Vergelijk Fuchs, a.w., p. 180.

Over geschiedonderwijs en historische begrippen

F.R. Ankersmit

F.R. Ankersmit promoveerde 1981 op een aandacht trekkend geschiedfilosofisch proefschrift: *'Narrative Logic. A semantic analysis of the historian's language'*. Lezers die meer diepgaand dan in het kader van dit nummer mogelijk was kennis van zijn opvattingen willen nemen, kunnen in de *Bijdragen en mededelingen betreffende de geschiedenis der Nederlanden*, 1981 nr 3, lezen: 'Een moderne verdediging van het historisme. Geschiedenis en identiteit', of in het *Tijdschrift voor geschiedenis*, 1978 nr 2, het artikel: 'Het narratieve element in de geschiedschrijving'. Hier zet hij o.m. zijn opvattingen over de verhouding tussen geschiedenis en sociale wetenschappen verder uiteen.

In dit artikel duidt hij aan welk soort gevolgtrekkingen voor het geschiedenisonderwijs aan zijn geschiedfilosofische stellingname te ontleen zijn.

Uitgangspunt van dit artikel is een geschiedfilosofisch standpunt inzake de aard van onze geschiedkundige kennis van het verleden.

Mijn standpunt zal zijn dat er een speciale categorie van historische begrippen bestaat die strikt onderscheiden dient te worden van sociaal-wetenschappelijke begrippen en die bij uitstek de dragers zijn van het historisch inzicht dat de geschiedbeoefening ons biedt. Voorbeelden van die eerste soort begrippen zijn begrippen als 'de Industriële Revolutie' of 'de Koude Oorlog.' Hoewel het voor de hand ligt dat dit zijn gevolgen zal moeten hebben voor het geschiedonderwijs, zal dat toch apart moeten worden aangetoond. Ik zal daarom beginnen met een korte karakteristiek van de relatie tussen geschiedschrijving, geschiedfilosofie en geschiedonderwijs.

1. Geschiedschrijving, geschiedfilosofie en geschiedonderwijs

We kunnen gemakkelijk constateren dat bepaalde vormen van geschiedschrijving, geschiedfilosofie en van geschiedonderwijs een grote onderlinge affiniteit vertonen. Zo correspondeert met een geschiedschrijving als die van de Annalen-school een in algemene wetmatigheden geïnteresseerde, positivistisch georiënteerde geschiedfilosofie en een geschiedonderwijs dat veel aandacht heeft voor de materiële en alledaagse aspecten van het verleden. Maar daarmee is natuurlijk nog niets gezegd over de hiërarchie in de relatie tussen geschiedschrijving, geschiedfilosofie en geschiedonderwijs.

Het mag op het eerste gezicht lijken dat aan de geschiedfilosofie de prioriteit toekomt en dat daarom de geschiedfilosofie slechts indirect voor het geschiedonderwijs van belang kan zijn: binnen deze opvatting zou immers de geschiedschrijving de geschiedfilosofie van het geschiedonderwijs scheiden. Volgens deze visie ontwikkelt de geschiedfilosofie de methodes van de geschiedschrijving en wat er dan vervolgens met de onderzoeksresultaten van de geschiedschrijving gebeurt – zoals bijvoorbeeld in het geval van historische kennisoverdracht – zou dan buiten het gezichtsveld vallen van de geschiedfilosofie. Het laat zich evenwel verdedigen dat de geschiedfilosofie geplaatst moet worden tussen de geschiedschrijving en het geschiedonderwijs en dat daarom de geschiedfilosofie eigenlijk van meer be-

lang is voor het geschiedonderwijs dan voor de geschiedschrijving zelf.

We moeten ons steeds realiseren dat de geschiedschrijving voor de geschiedfilosoof een gegeven behoort te zijn waaraan hij in principe niets kan of mag veranderen. De geschiedfilosoof die de voor zijn benadering noodzakelijke bescheidenheid betracht, heeft tot taak om aan te tonen a) op welke wijze historische kennis tot stand komt en b) waarom deze aanvaardbaar is. Over het algemeen behoren geschiedfilosofen aan historici geen voorschriften te geven over hoe zij te werk moeten gaan.

Dat wil niet zeggen dat dat nooit zou mogen gebeuren. Het komt voor dat historici zich bij hun onderzoek laten leiden door wat door bepaalde geschiedfilosofen beweerd werd. Als het betreffende geschiedfilosofische standpunt aanvechtbaar is, dan is natuurlijk ook de daarop gebaseerde geschiedschrijving kwetsbaar voor geschiedfilosofische kritiek. Maar voor de geschiedschrijving heeft de geschiedfilosofie daarom gewoonlijk slechts een therapeutische waarde: pas als er iets misgaat, is een beroep op de geschiedfilosofie gepermitteerd. In principe heeft de geschiedschrijving niets te leren van de geschiedfilosoof en heeft de geschiedfilosoof alles te leren van de geschiedschrijving.

De geschiedfilosofie kan daarentegen wel iets zeggen over wat wel en wat niet zinvol is in het geschiedonderwijs. Immers, iedere poging tot overdracht van historische kennis veronderstelt een bepaalde opvatting over wat de aard en de essentie is van historische kennis. Zo kunnen we in iedere historische tekst waarin de resultaten van historisch onderzoek meegedeeld worden een aantal elementen onderscheiden waarvan we menen dat die niet de dragers zijn van het geboden historisch inzicht (bijvoorbeeld de taal waarin de tekst gesteld is of de feitelijke formulering van de tekst voor zover die parafraseerbaar is.) Anderzijds zijn er een aantal elementen waarvan we het gevoel hebben dat die wel essentieel zijn. Ik spreek hier natuurlijk over wat vanuit geschiedfilosofisch oogpunt en niet vanuit historisch oogpunt essentieel geacht wordt. Dat onderscheid kan en moet gemaakt worden – alleen al omdat de geschiedfilosofie *hetzelfde* aspect van *verschillende* historische teksten als essentieel aan kan merken. Ten aanzien van de vraag wat nu geschiedfilosofisch gezien inderdaad essentieel is, lopen de meningen uiteen; ik zal hieronder ope-

renen vanuit mijn eigen voorkeur.

Het zal in ieder geval duidelijk zijn dat de keuze voor een dergelijke opvatting voor het geschiedonderwijs onontkoombaar is. Als men historische kennis over wil dragen, zal men toch minimaal een min of meer welomschreven idee moeten hebben over wat wel en wat niet van belang is in historische teksten. De geschiedfilosofie is daarom een onmisbaar fundament van het geschiedonderwijs. Wat nu volgen zal is in zekere zin een illustratie van deze gedachtingang: een geschiedfilosofische analyse van de geschiedschrijving zal de basis zijn voor een aantal suggesties voor het geschiedonderwijs.

II. De tegenwoordige discussie

Zowel in de geschiedschrijving zelf als in de geschiedfilosofie heerste de afgelopen decennia een positivistisch klimaat. Volgens het positivisme is alleen de wetenschap in staat om betrouwbare kennis op te leveren. Voor de geschiedschrijving betekende dit dat men zoveel mogelijk aansluiting zocht bij de methodes en de resultaten van de (sociale) wetenschappen. Hoewel positivistische aperçu's in Nederland nog veel worden aangehangen (de nieuwe AGN is daar een goed voorbeeld van), is dat in het buitenland al geruime tijd anders. Er is in toenemende mate kritiek op een op de sociale wetenschappen georiënteerde geschiedschrijving – soms zelfs van de zijde van historici die tot voor kort positivistische opvattingen verdedigden (bijvoorbeeld Emmanuel Le Roy Ladurie, Lawrence Stone of Keith Thomas.) Reden daarvan is ondermeer dat de sociale wetenschappen weinig opzienbarende resultaten geboekt hebben – recentelijk is dat zelfs voor de economie gebleken – zodat niet goed in te zien is waarom historici daar hulp zouden moeten zoeken. Een tegengestelde beweging wint de laatste tijd aan kracht: steeds vaker hoort men sociologen en economen beweren dat de historische dimensie in hun onderzoeksobject meer aandacht verdient. Daarbij moet men bedenken dat de geschiedschrijving altijd veel meer dan de sociale wetenschappen in staat bleek op een overtuigende manier de vragen te beantwoorden die aan haar gesteld werden.

Aangezien een positivistische benadering terecht geassocieerd wordt met het opsporen en toepassen van algemene wetmatigheden, ligt het voor de hand dat de laatste jaren vooral gezocht wordt naar benaderingen van het verleden en van de geschiedschrijving waarin geen beroep gedaan wordt op algemene wetmatigheden. Voor de geschiedfilosofie betekende dit

dat men allereerst zijn heil ging zoeken bij de zogenaamde hermeneutiek. Volgens de hermeneutiek geeft de historicus het verleden weer door zich in te leven in de historische actors wier denken en handelen hij bestudeert. Dat inleven is meer een kwestie van wegen, van beoordelen, dan van het toepassen van algemene regels. Afwegingsprocedures (denk bijvoorbeeld aan de aanschaf van een huis) hebben meer van doen met het kiezen tussen verschillende prioriteiten dan met het toepassen van algemene regels of wetmatigheden.

Nu heeft de hermeneutiek naast een aantal voordelen het grote nadeel dat zij zich noodzakelijkerwijs moet beperken tot het denken en handelen van historische actors en daardoor geen greep kan krijgen op a) de nietbedoelde gevolgen van menselijk handelen en b) die aspecten van het verleden die niet reduceerbaar zijn tot het handelen en denken van historische actors (of a) en b) onderling herleidbaar zijn, laat ik hier in het midden). Zo valt bijvoorbeeld een geschiedenis van de inflatie in de 16e eeuw buiten de kaders van de hermeneutiek. Noch het woord zelf noch wat het woord aanduidt was bekend voor het einde van de 16e eeuw en er is daarom geen aangrijpingspunt voor een inlevingsprocedure. Sinds enige tijd zoeken geschiedfilosofen daarom naar een andere niet-positivistische benadering van het verleden en van de geschiedschrijving.

III. Narrativisme en historische begrippen

Men meent het verlangde alternatief gevonden te hebben in het zogenaamde narrativisme. Volgens het narrativisme is historische kennis in essentie een historisch verhaal over het verleden (een 'narratio') waarin een bepaalde these over- of interpretatie van het verleden verdedigd wordt.

Hieronder zal ik enkele cruciale inzichten van het narrativisme uiteenzetten. Allereerst moeten we ons ervoor hoeden het historisch verhaal en de daarin ontwikkelde these of interpretatie te zien als een afbeelding of projectie van het verleden op de wijze waarop foto's of landkaarten afbeeldingen en projecties zijn. Met historische verhalen en historische interpretaties correspondeert niet op een éénduidige manier iets in het verleden zelf. Dat klinkt weinig plausibel omdat we in eerste instantie het gevoel hebben dat het historisch verhaal het verleden zelf volgt en daarom een weergave in taal is van het verleden zoals het was. En in tweede instantie is men geneigd om tegen te werpen dat in de geschiedschrijving wel een volslagen willekeur zou moeten heersen

als er in de historische werkelijkheid niet iets is wat met historische verhalen en historische interpretaties correspondeert.

Toch bestaat die correspondentie niet, hoe graag we dat misschien wel zouden willen. De in een historisch verhaal ontwikkelde interpretatie is niet een projectie *vanuit* het verleden, maar iets wat wij *op* het verleden projecteren. Daar ligt ook het verschil tussen uitspraken over historische feiten en historische interpretaties: die uitspraken corresponderen met bepaalde standen van zaken in het verleden – interpretaties daarentegen leggen wij hier en nu aan het verleden op. Natuurlijk moeten in die interpretaties de feiten correct vermeld worden, maar de feiten zijn slechts het materiaal voor een interpretatie en zij bepalen nooit de aard van een historische interpretatie. Zo hebben we ook bakstenen nodig om te bouwen maar die bakstenen zeggen ons niet of we een fabriek of een postkantoor moeten bouwen. Kortom, een in het historisch verhaal ontwikkelde interpretatie *verleent* een structuur aan het verleden maar die structuur is niet aan het verleden *ontleend*.

Hetzelfde kunnen we ook anders formuleren. Een historische interpretatie is een voorstel voor hoe we naar het oordeel van de historicus naar het verleden moeten zien. Zo een voorstel beoogt een maximum van samenhang te geven aan het verleden. Die samenhang wordt niet ontdekt als zou die in het verleden zelf altijd reeds aanwezig geweest zijn; zo een samenhang kennen we toe aan een reeks aspecten van het verleden. We kunnen dan zeggen dat de beste historische interpretatie de interpretatie is die een maximum aan samenhang weet aan te brengen in een zo groot mogelijk aantal historische fenomenen. De genialiteit van eminente historici als Ranke, de Tocqueville, Meinecke of Huizinga ligt daarin dat zij daar beter in slaagden dan vele van hun vakgenoten.

Maar samenhangen in het verleden zien we pas dankzij bovenbedoelde voorstellen om het verleden vanuit een bepaald perspectief te zien. Dergelijke voorstellen lijken daarom op hulplijnen in de meetkunde die ons immers ook in staat stellen plotseling een bepaald verband te ontdekken. Juist vanwege dit instrumentele, 'hulpverlenende' karakter mag men van historische interpretaties, van dergelijke voorstellen het verleden vanuit een zeker perspectief te bezien, nooit zeggen dat er iets mee correspondeert in het verleden zelf. Een hulplijn in de meetkunde komt ook zelf niet voor in de meetkundige stelling die we wel met behulp van die hulplijn hebben kunnen bewijzen. Daarom, historische interpretaties zijn de instrumenten waarvan historici zich bedienen om het

verleden te tonen, maar zij zijn nooit een kopie, afdruk, afbeelding of projectie van wat getoond worden (i.e. het verleden zelf.)

Hieraan zijn belangrijke conclusies te verbinden met betrekking tot historische begrippen. Allereerst moeten we ons realiseren dat historische begrippen als Renaissance, Industriële Revolutie of Koude Oorlog steeds historische interpretaties aanduiden. Dat moet nader gepreciseerd worden. Over de West-Europese cultuurgeschiedenis van 1400 tot 1550 zijn vele boeken geschreven die allen pretenderen een geschiedenis van de Renaissance te bieden (en iets dergelijks geldt voor de Industriële Revolutie en de Koude Oorlog.) Het historisch begrip 'de Renaissance' duidt daarom eigenlijk een reeks van min of meer verwante historische interpretaties aan. Het zou beter zijn te spreken over 'de Renaissance van Burckhardt,' 'de Renaissance van Kristeller' etc. in plaats van over 'de Renaissance' tout court.

Als nu historische begrippen steeds historische interpretaties aanduiden en er – zoals we gezien hebben – met historische interpretaties niet iets in de historische werkelijkheid correspondeert, dan mogen we concluderen dat het verleden geen Renaissance, Industriële Revolutie of Koude Oorlog bevat zoals het wel een Leonardo da Vinci, 19e eeuwse katoenfabrieken of een Harry Truman bevat. Interpretaties (en hun namen als 'de Renaissance van Burckhardt') etc., vinden we uitsluitend in geschiedenisboeken en hoewel die geschiedenisboeken over het verleden gaan, maken ze er zelf geen deel van uit.

Het is daarom ook onjuist te verlangen dat historische begrippen nauwkeurig gedefinieerd worden alvorens de historicus daarmee zou mogen werken. Historische begrippen duiden historische interpretaties aan en de eis historische begrippen eens en voor altijd nauwkeurig te definiëren komt daarom neer op een verbod nieuwe historische interpretaties te ontwikkelen. Dat zou het einde betekenen van de geschiedbeoefening. Het feit dat we aan het woord 'Renaissance' steeds een nieuwe inhoud kunnen geven is de noodzakelijke voorwaarde voor de voortgang van de geschiedbeoefening. Hetzelfde geldt voor het soort historische begrippen als staat, natie of sociale klasse. Omdat we die begrippen in het meervoud kunnen gebruiken (terwijl een begrip als 'Renaissance' bij voorkeur in het enkelvoud gebruikt wordt,) lijkt het alsof althans deze begrippen vergelijkbaar zijn met begrippen als stoel of hond die duidelijk niet interpretatief zijn. Maar voor histori-

sche begrippen als staat of sociale klasse geldt evenzeer dat historici daar ook steeds een nieuwe inhoud aan kunnen geven en dat voorstellen daartoe vaak belangrijke nieuwe inzichten mogelijk maken. Zo gaven sommige politieke theoretici van de Romantiek een veel diepzinniger inhoud aan het begrip 'staat' dan Bodin in zijn befaamde *Six livres de la République* (1576). En zo kan Zeldin zich in zijn recente boek over Frankrijk tussen 1848 en 1945 afvragen of het woord 'bourgeoisie' – een sociale klasse dus – het best gezien kan worden als een aanduiding van een levensstijl of van een bepaalde reeks van opvattingen of dat het woord zuiver economisch verstaan moet worden. En wanneer een bepaalde historicus een andere inhoud geeft aan het woord 'bourgeoisie' dan een vakgenoot dan kan hun meningsverschil niet beslecht worden door te zeggen dat één van beide eenvoudig niet weet wat een sociale klasse is.

IV Gevolgen voor het geschiedonderwijs

1) *Synthese in plaats van analyse.*

Hierboven werd beweerd dat in essentie de taak van de historicus is het geven van een maximum aan samenhang aan een zo groot mogelijk aantal historische fenomenen. Synthese en integratie zijn het doel; dispersie en analyse moeten zoveel mogelijk vermeden worden. Wel zijn dispersie en analyse op hun plaats wanneer de historicus bezig is met de preliminaire taak van het vaststellen van de feiten. Maar het uiteindelijk doel van de geschiedschrijving is de integratie en de synthese van deze historische feiten binnen één bepaalde interpretatie van (een deel) van het verleden. Dit heeft consequenties voor het geschiedonderwijs. Wanneer men de onderzoeksresultaten van de geschiedschrijving over wil dragen dan zal men zijn uitgangspunt moeten kiezen niet bij een preliminaire fase van het historisch onderzoek (de fase van analyse en dispersie) maar bij het voltooide historisch inzicht (de fase van synthese en integratie.)

Dat betekent twee dingen. Allereerst dat het geen wezenlijke doelstelling van het middelbaar onderwijs kan en mag zijn de leerling bekend te maken met historische vaardigheden. Het geschiedonderwijs behoort zich te richten op de overdracht van historische kennis en niet op de vraag hoe deze verworven wordt. In de tweede plaats valt het te betreuren dat de richtlijnen van het Ministerie van Onderwijs de leraar vaak dwingen om in zijn onderwijs af te wijken van de hoofdlijn van het historisch proces.

De concentratie op de laatste vijftig jaar in de hoogste klassen is al erg genoeg, maar

wanneer zelfs binnen deze periode de aandacht exclusief tot een bepaald terrein beperkt wordt (als bijvoorbeeld China) dan wordt de grens van het toelaatbare verre overschreden. De zin van de geschiedbeoefening ligt immers juist in een kritiek op dergelijke hodiecentrische tendenties. Wat het Ministerie verlangt is in strijd met wat historici al sinds het midden van de achttiende eeuw zien als heel het *raison d'être* van de geschiedbeoefening. Graag herinner ik in dit verband aan Huizinga's opmerking dat men voor zijn vorming tot beschaafd mens 'meer gebaat is bij een inzicht hoe de Europeesche staatsinstellingen in de Middeleeuwen zijn ontstaan, of hoe het Romeinsche keizerrijk verviel, dan bij het omstandig verhaal van de voorgeschiedenis van den wereldoorlog' (J. Huizinga, *Verzameld Werk VII* Haarlem 1950, p. 163.)

Ten onrechte verlangt men dat het verleden uiteengetrokken wordt in een aantal detail-aspecten zodat alleen de ervaren historicus – de leraar zelf – nog een idee kan hebben hoe die detail-aspecten deel uitmaken van bepaalde synthetische visies op het verleden. Mag een dergelijke benadering voor het Ministerie en mogelijk voor de leraar bevredigend zijn, voor de leerling is zij het geenszins.

Hier stuiten we tevens op een algemener probleem. Juist vanuit zijn achtergrond als getraind historicus is de leraar soms blind voor de tekortkomingen die sommige onderwijs-methodes vaak aankleven. Juist omdat wij vaak denken dat voor het verkrijgen van historisch inzicht alleen maar gezond verstand nodig is en we er van uit gaan dat gezond verstand gelijklijk bij leraar en leerling aanwezig is, zijn we ons vaak onvoldoende bewust van de specifieke eigenaardigheden van het proces van historische kennisvorming en daarmee van de kloof tussen leraar en leerling. Het resultaat is dan vaak dat de leerling met het verleden in aanraking gebracht wordt op een manier die onge-schikt is voor een zinvolle kennisoverdracht. Juist hier kan de geschiedfilosofie zeer nuttig zijn voor het geschiedonderwijs.

2) *Anti-dogmatisme.*

Tevens is het van groot belang dat de leraar de leerling opmerkzaam maakt op het interpretatief karakter van historische kennis en dat daarom met dergelijke interpretaties en de historische begrippen die ze aanduiden niet iets in de historische werkelijkheid correspondeert. We zijn geneigd het tegendeel te geloven omdat uiteindelijk het verleden zelf de arbiter is tussen verschillende historische interpretaties en dat schijnt te suggereren dat historische interpretaties toch wel degelijk ob-

jectief bestaande structuren in het verleden aanwijzen. Maar als het verleden zelf als arbiter optreedt dan levert het slechts de *argumenten* voor een geschiedkundige discussie en het mag daarom nooit geassocieerd worden met *datgene* waarvoor die argumenten gebruikt worden (i.e. historische interpretaties.) Daarom, historische interpretaties drukken alleen maar uit hoe we volgens historici naar het verleden moeten kijken, maar zij indentificeren nooit één of ander onvermoed mechanisme dat in het verleden zelf werkzaam is. Samenhangen geeft de historicus aan het verleden en hij *ontdekt* ze niet (alsof ze er al zouden zijn.) Zo kunnen we ook in een wolk een schip of een menselijke figuur zien, maar dat betekent nog niet dat die wolk zich als een schip of als een mens gedragen zal. Men mag daarom nimmer alleen op basis van wat historici voor samenhangen aan het verleden geven, komen tot uitspraken over hoe de historische werkelijkheid zich zal of behoort te ontwikkelen.

De betekenis hiervan kan moeilijk overschat worden. De totalitaire staten van de 20e eeuw die vooral verantwoordelijk zijn voor het feit dat onze eeuw de meest gruwelijke is uit de wereldgeschiedenis, werden in belangrijke mate gelegeitimeerd door historische en sociale visies op het verleden die niet alleen aanvechtbaar waren maar die bovendien geacht werden de wil van de geschiedenis te tonen. Meer dan de religie, meer dan enige vorm van filosofie hebben juist bepaalde geschiedinterpretaties (Nazisme en Marxisme) de mens aangezet tot het begaan van gruwelen op een ongekende schaal. De gevaren die nog geen honderd jaar geleden Nietzsche duchtte van de geschiedschrijving (ik denk aan zijn *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*) zijn een bagatel gebleken in vergelijking tot wat de geschiedenis in onze eeuw in feite heeft aangericht. Soms wenst men dat wij het verleden konden vergeten en dat wij met dezelfde directheid de sociale werkelijkheid konden ervaren als de Klassieke Grieken. Maar de West-Europese wereld heeft sinds de Franse en de Industriële Revolutie zijn historische onschuld verloren en de maakbaarheid van onze samenleving verplicht ons ook steeds rekening te houden met de historiciteit van onze wereld.

Dit bewijst zowel de onschatbare betekenis van het historisch onderwijs als de noodzaak de leerling voortdurend te wijzen op het gevaar van een onjuist gebruik van historische begrippen. Steeds moet de leerling erop geattendeerd worden dat zelfs uit de meest consistente interpretaties van het verleden geen politieke opdrachten of oordelen kunnen of mogen

worden afgeleid. De leerling moet geleerd worden dat het verleden geen uitbuitende klassen, geen imperialisme, geen fascisme en geen Russisch Marxisme kent aangezien dit interpretatieve historische begrippen zijn. Dat neemt niet weg dat er helaas heel veel is in het verleden dat terecht onze verontwaardiging wekt. Maar een veroordeling daarvan kan alleen op een zinvolle manier geschieden door aan te tonen dat wat door sommige mensen of groepen in het verleden gedaan werd, in strijd is met de ethische en politieke principes die wij aanvaarden. Hitler en Stalin moeten wij afwijzen niet omdat zij Nazist of Marxist waren, maar omdat zij handelden in strijd met de normen die een welkend mens voor redelijk houdt. Zondigt men hiertegen dan verliest sociale en politieke kritiek vaak snel iedere plausibiliteit. Zo heeft men wel eens aan het woord fascisme een zo wijde interpretatie gegeven dat ook het kapitalisme er in onder gebracht kon worden en men verlangde daarom tegen het kapitalisme dezelfde strijd als tegen het fascisme. Het gevaar van dit soort redenties is dat men wat een politiek-ethische discussie behoort te zijn (tegen welke normen zondigt het kapitalisme) vervangt door een historische discussie (is het redelijk het kapitalisme te zien als een variant op het fascisme). Het uiteindelijke resultaat is dat men door een vaak even naïef als onverantwoord gegoochel met historische termen het toch al niet sterk ontwikkelde normbesef van de 20e eeuwse Europese mens nog verder verzwakt. En erger nog: onzinnige historische interpretaties kunnen dan zelfs dodelijke gevolgen hebben voor hele sociale klassen (de Russische koelakken, de Joden of de Cambodjaanse middenklassen.)

Stelt het middelbaar onderwijs zich ten doel de leerling op te voeden tot een verantwoord staatsburgerschap dan betekent dat mijns inziens dat in het geschiedonderwijs allereerst de leerling met behulp van historische begrippen met het verleden in contact moet worden gebracht en vervolgens dat de leerling voortdurend gewaarschuwd wordt voor het misbruik dat vaak gemaakt wordt van historische begrippen.

3) De leerling en historische begrippen.

Door verschillende filosofen – onder andere door Alasdair MacIntyre in zijn recente *After Virtue* – is er op gewezen dat het beeld dat individuen van zichzelf hebben, hun zelfidentiteit, dezelfde logische structuur bezit als het historisch verhaal. Het historisch verhaal waarin een bepaalde historische these of interpretatie ontwikkeld wordt, biedt ons een gezichtspunt aan van waaruit wij het verleden kunnen bezien. Evenzeer is onze zelfidentiteit het

gezichtspunt van waaruit wij een samenhang geven aan onze levensgeschiedenis en van waaruit wij ons ook oriënteren bij ons handelen nu en in de toekomst. De psychoanalyse is instructief in dit verband. De psychoanalyse heeft tot doel de patiënt een inzicht te verschaffen in de inconsistenties in de levensgeschiedenis die hij over zichzelf geconstrueerd heeft; neuroses zijn steeds het gevolg van het conflict tussen het rationele en bewuste enerzijds en het emotionele en onbewuste anderzijds. En zij verdwijnen wanneer het levensverhaal dat in onze zelfidentiteit zijn belichaming vindt, van inconsistenties bevrijd is.

Welnu, in de kindertijd en sterker nog gedurende de puberteit bepaalt het individu in belangrijke mate de aard van zijn zelfidentiteit. Dan kiest men wie men zijn zal. Tijdens de jeugd en de puberteit wordt daarom aan ons synthetisch vermogen dergelijke zelfidentiteiten of gezichtspunten te construeren de hoogste eisen gesteld. Het ligt voor de hand dat deze periode van identiteits-crisis, van het steeds weer afbreken en opbouwen van nieuwe zelfidentiteiten of onderdelen daarvan, ook juist de periode uit een mensenleven zal zijn waarin de ontvankelijkheid voor historische beelden – voor historische identiteiten het grootst zal zijn. En wie kent niet de ervaring dat we als kinderen bij het lezen van een historische roman ons veel gemakkelijker en intenser in het verleden konden verplaatsen dan nu hoewel we misschien nu veel en veel meer weten van dat verleden? De historische sensatie is een gave van de jeugd. Juist in deze periode heeft het individu meer dan ooit het vermogen om iedere vastgestelde identiteit, om zo te zeggen, tijdelijk tussen haakjes te plaatsen en om aldus de radicale vreemdheid en eigensoortigheid van het verleden aan te voelen. Een geschiedonderwijs dat zich vooral concentreert op historische begrippen en historische beelden is daarom bij uitstek aangepast aan de psychologie van de leerling.

Helaas is er ook een keerzijde aan de medaille. Want juist omdat wij in de puberteit op een radicaler en 'ruwer' wijze met identiteitsvragen omgaan dan op latere leeftijd – waardoor op latere leeftijd de ontvankelijkheid voor de vreemdheid van het verleden afneemt – hebben we in de puberteit geen goed ontwikkeld zintuig voor de nuances tussen verschillende identiteiten. Dat vergt enige toelichting. We moeten ons realiseren dat voor het inzicht in de ware aard en karakter van een bepaalde identiteit steeds de bekendheid met een reeks min of meer verwante identiteiten noodzakelijk is. Stel bijvoorbeeld dat iemand slechts één geschiedschrijving van de Franse Revolutie kent dan kan hij

onmogelijk zeggen welke interpretatie van de Franse revolutie daarin geboden wordt. Pas wanneer hij *meerdere* studies van de Franse revolutie gelezen heeft kan hij het eigene herkennen van ieder daarvan en pas dan is hij in staat te zeggen welke interpretaties van de Franse Revolutie in dat eerste boek werd voorgesteld.

Interpretaties, identiteiten bestaan slechts bij de gratie en dankzij *andere* identiteiten of interpretaties. Gaan wij nu in de puberteit inderdaad op een radicalere en 'ruwere' manier met identiteitsvragen om, dan volgt mede uit het voorafgaande dat we juist in de puberteit betrekkelijk blind zullen zijn voor de fijnere nuances tussen de verschillende historische interpretaties die door historici ontwikkeld werden. Het subtiel vergelijken van min of meer verwante interpretaties of identiteiten waardoor eerst die interpretaties of identiteiten gepreciseerd kunnen worden is strijdig met de psychologie van kind of puber.

Het is daarom zinloos om in het geschiedonderwijs te pogen subtiel historische visies over te dragen. Niet omdat tijd en mogelijkheden daartoe in het middelbaar onderwijs ontbreken – dat is evident – maar omdat de psychologische voorwaarden daartoe ontbreken. De merkwaardige paradox is dus dat de middelbare scholier enerzijds een *animus naturaliter historicus* bezit, terwijl hij anderzijds de mentale outillage mist om een enigszins subtiel historisch inzicht te appreciëren.

Wat dit voor het geschiedonderwijs betekent, ligt voor de hand. Het vermogen van de middelbare scholier om het eigene, het vreemde van het verleden aan te voelen moet maximaal worden uitgebuit. Dat betekent dat aan een interpretatieve benadering van het verleden – zoals in de vorige paragraaf omschreven – de voorkeur moet worden gegeven boven een benadering die zich vooral richt op het feitelijke, of dat nu jaartallen betreft of de materiële en alledaagse aspecten van het verleden die tegenwoordig zo in de belangstelling staan.

Men zal onmiddellijk tegenwerpen dat zo een interpretatieve benadering, een benadering van het verleden waarin aan de beeldvorming een groot belang wordt toegerekend, te veel-omvattend is voor de

gemiddelde leerling. Daar zit een kern van waarheid in en het is zeker gemakkelijker zich in het geschiedonderwijs te beperken tot het bieden van een aantal details waarvan men hopen mag dat zij een breder beeld zullen suggereren. Maar wat zou men zeggen van iemand die een indruk wil geven van een bepaald schilderij door er alleen een paar uitvergroete details van te tonen? Bovendien is wel degelijk door een zorgvuldige presentatie aan het zojuist genoemde bezwaar tegemoet te komen. Niet voor niets werden in dit betoog historische beeldvorming en het historisch verhaal steeds nauw aan elkaar gerelateerd. Geen instrument is beter geschikt om een interpretatie over te dragen en om beeldvorming te bewerken dan een historisch verhaal waar alle elementen in de juiste verhouding tot elkaar staan, zodat ze onderling aansluiten en elkaar wederzijds versterken en waar alle details de hoofdlijn van het betoog ondersteunen zonder die te overwoekeren. Zowel in de geschiedschrijving zelf als in het geschiedonderwijs is het grootste probleem het vormprobleem: welke vorm moet het historisch verhaal of wat in de les verteld wordt hebben opdat binnen een minimum aan ruimte een maximum van het verleden recht gedaan wordt.

Besluit

Mijn betoog is een pleidooi voor een herwaardering van de rol van het historisch verhaal in de geschiedenisles en voor het hecht door-gecomponeerde schoolboek dat zonder toe te geven aan de verleiding irrelevante bijpaden te bewandelen vasthoudt aan de hoofdlijn van het historisch proces. En wanneer, om welke reden dan ook, aan die hoofdlijn niet volledig recht gedaan kan worden dan dient men die toch voortdurend in het achterhoofd te houden. Tenslotte, historische kennisoverdracht in de vorm van het historisch verhaal is het meest geëigend om de essentie van de bestaande historische visies over te dragen en om bij de leerling een historische beeldvorming te stimuleren waardoor hij niet alleen het beste historisch inzicht verwerft maar die bovendien het meest met zijn psychologie harmonieert.

Aanbevolen literatuur

- 1 F.R. Ankersmit, Een moderne verdediging van het historisme. *Geschiedenis en identiteit*, *BMGN*, 96 (1981) 453 - 475.
- 2 id., *Narrative logic. A semantic analysis of the historian's language*. verschijnt eind dit jaar of begin volgend jaar bij Nijhoff.
- 3 L.O. Mink, Narrative form as a cognitive instrument, in R.H. Canary and R. Kozicki eds., *The writing of history. Literary form and historical understanding*. Madison 1978.
- 4 id., History and fiction as modes of comprehension, *New literary history* 1 (1969 - 1970) 541 - 559.
- 5 P. Munz, *The shapes of time, A new look at the philosophy of history*. Middletown 1978.
- 6 W.H. Walsh, Colligatory concepts in history, in W.H. Burston & D. Thompson eds., *Studies in the nature and teaching of history*. Londen 1967.
- 7 H. White, The historical text as literary artifact, in R.H. Canary en R. Kozicki ed., *The writing of history. Literary form and historical understanding*. Madison 1978.

Grensgevechten zonder grens

C.F.G. Lorenz

De discussie over het 'aparte' karakter van het vak geschiedenis speelt zich niet alleen af binnen het kader van middenschool en leerplanontwikkeling. Ook in de wetenschapstheorie staat de relatie tussen geschiedenis en de andere maatschappijwetenschappen ter discussie. De antwoorden lopen, zoals U zult merken, uiteen – evenals de praktische gevolgtrekkingen.

Chr. Lorenz studeerde sociologie aan de Universiteit van Amsterdam van 1969-1976. Vervolgens werkte hij bij de vakgroep algemene wijsgerige sociologie in Leiden en sinds 1978 is hij verbonden aan de afdeling theoretische geschiedenis van de Vrije Universiteit te Amsterdam.

Een aantal wetenschappen wordt van tijd tot tijd geplaagd door de vraag, waaruit hun 'wetenschappelijk karakter' eigenlijk bestaat en wat hun 'object' en 'methode' precies om het lijf hebben. De geschiedenis behoort met de andere sociale wetenschappen tot deze ongelukkige tak van de wetenschapsfamilie. Al naar gelang deze vraag indringender gesteld wordt, betitelt men dit soort perioden als 'crises', die naast een wetenschapsinterne vaak een externe, maatschappelijke achtergrond hebben.

Een tiental jaren geleden was er in de Nederlandse geschiedwetenschap sprake van zo'n 'crisis', die destijds met name door 'lastige' studenten werd geregisseerd.¹ Anno 1982 – de tijden veranderen – is het een 'lastige' minister van onderwijs, die de broze rust in de gelederen der historici verstoort. Het ministeriële plan om het geschiedenisonderwijs onder te brengen in de vakkencluster 'oriëntatie op mens en maatschappij' maakt immers een hernieuwde bezinning noodzakelijk op de vraag wat de essentie van het geschiedenisonderwijs is en wat de relatie tussen de geschiedenis en de andere maatschappijwetenschappen is of moet zijn.

Wie zich nu al dan niet vrijwillig moet verdiepen in de vraag wat de 'essentie' van de geschiedwetenschap eigenlijk is en de vraag of – en zo ja, in hoeverre – het onderwijs in de geschiedenis bijvoorbeeld met dat in de sociologie c.q. maatschappijleer geïntegreerd zou kunnen worden, kan verschillende wegen inslaan. In de eerste plaats kan hij of zij een aantal bekende historici en sociologen raadplegen en nagaan hoe zij de geschiedenis en sociologie omschrijven of definiëren. Men legge vervolgens de definities naast elkaar en als het mee zit presenteert de 'essentie' van beide wetenschappen zich als het ware voor het blote oog. Het antwoord op de vraag naar de principiële integratiemogelijkheden moet hieruit af te leiden zijn op het continuüm 'volstreekte integratie' – 'volstreekte scheiding'. Ik zal in dit artikel deze *definitorische weg* het eerst behandelen.

Als men definities of omschrijvingen wantrouwt of weinig verhelderend vindt, kan men in de tweede plaats proberen om het onderzoek van een aantal belangrijke historici en sociologen op specifieke verschillen en/of overeenkomsten te onderzoeken. Deze *'empirische weg'* komt in de tweede paragraaf aan bod. Leiden beide voor-

noemde vragen onverhoopt nog niet tot de gewenste duidelijkheid, dan kan men nog altijd de *wetenschapsfilosofische weg* inslaan. Men gaat dan te rade bij diegenen, die met dit soort hersengymnastiek hun brood proberen te verdienen, de wetenschapsfilosofen.

Ik zal deze drie wegen (die elkaar overigens op meerdere punten kruisen) achtereenvolgens bewandelen om na een voorlopige conclusie de aandacht te richten op de *rol van sociaal-wetenschappelijke en historische begrippen* in de geschiedschrijving en de implicaties daarvan voor het probleem van de leerstofkeuze.

I. Definities: interessant, maar gaat u verder . . .

De eerste weg brengt ons bij de definities en omschrijvingen van een aantal bekende historici en sociologen. Om elk vermoeden van 'vooringenomenheid' in de kiem te smoren, heb ik een ruim aantal min of meer recente 'definities' van de geschiedenis geselecteerd, afkomstig uit Nederland, Duitsland, Engeland en Frankrijk.

In Nederland heeft *B. Slicher van Bath* het definitieprobleem van de geschiedenis niet zolang geleden aan de orde gesteld.² Na een summiere verkenning van de Duitse, Franse en Nederlandse historiografische tradities komt hij tot de slotsom dat sommige historici de overeenkomsten tussen de geschiedenis en de sociale wetenschappen benadrukken, terwijl anderen de 'Einmaligheid' van het object van de geschiedenis beklemtonen. Het enige gemeenschappelijke, dat de door Slicher op de snijtafel gelegde definities van de geschiedenis bevatten, is het inzicht dat *'de geschiedenis betrekking heeft op de mens'*. De grenslijn tussen geschiedenis en antropologie noemt hij dan ook niet zonder reden 'vaag' en die met de politologie, sociologie en economie 'moeilijk'.

G. Harmsen presenteert ons een soortgelijk vergezicht.³ Ook hij benadrukt de door Slicher gehanteerde 'gespletenheid' van de definities van de geschiedenis ten opzichte van de sociale wetenschappen en merkt op dat de kloof tussen deze wetenschappen en de geschiedenis 'aanzienlijk kleiner' is dan eind 19e eeuw gedacht werd. Waar Slicher de neiging heeft om deze kloof te dichten, blijft deze voor Harmsen een realiteit.⁴ De geschiedschrijving vergt namelijk 'meer een analyse in de vorm van een genetische beschrijving

dan een toetsing van een verklaringsmodel'. Bij de 'interdisciplinaire samenwerking' komt de geschiedenis er niet slecht af. "Mij gaat het er niet om de geschiedenis tot het alleen zalig makende vak te maken, maar wel er een centrale plaats aan te geven door de andere vakken hieromheen te groeperen".⁵

In Duitsland wordt onze speurtocht naar 'definities' van de geschiedenis in een aanzienlijke mate door K. Faber verlicht.⁶ De conclusie van zijn met Duitse grondigheid uitgevoerde inventarisatie leidt tot het inzicht dat het object van de geschiedwetenschap 'menschliches Tun und Leiden in der Vergangenheit' omvat, waarmee hij probleemloos de nauwkeurigheidsgraad van Slichers 'definitie' overtreft. Verder benadrukt Faber – evenals Harmsen overigens – dat het verleden alleen indirect en onvolledig via haar 'sporen' ontsloten kan worden, waardoor zijns inziens een niet nader omschreven 'kwalitatief verschil' tussen de geschiedenis en de andere sociale wetenschappen ontstaat. Dit 'kwalitatief verschil', dat even later merkwaardigerwijs weer 'relatief' genoemd wordt, blijft echter 'ein schwieriges Problem', omdat ook deze wetenschappen in het menselijk doen en laten geïnteresseerd zijn.

Onze tweede Duitse kroongetuige H.U. Wehler heeft een andere visie op dit probleem.⁷ Zijns inziens hebben de geschiedenis en de sociale wetenschappen namelijk niet alleen hetzelfde object – 'de maatschappij', in het algemeen binnen het kader van de nationale staat – maar ook dezelfde methoden. Het belangrijkste verschil tussen de geschiedenis en de sociale wetenschappen is dat de laatste een bereflekte relatie met de tijdsdimensie missen, maar dat is eerder een praktisch dan een principieel verschil. Geschiedenis is zijns inziens dus niets anders dan een 'historische sociale wetenschap'.

De Engelse historicus G. Elton is het met dergelijke aanduidingen gloeiend oneens.⁸ Weliswaar delen de geschiedenis en sociologie hun object, namelijk 'everything that men have said, thought, done or suffered', maar de geschiedenis ontleent zijns inziens haar identiteit aan drie kenmerken, namelijk 1) haar gerichtheid op gebeurtenissen, 2) haar gerichtheid op verandering en 3) haar gerichtheid op het bijzondere. In hoeverre Eltons veronderstelling dat de sociologie daarentegen gericht is op 'structuren', die niet alleen 'statistisch' maar ook 'algemeen' zijn, juist is, zullen we dadelijk nog moeten onderzoeken.

Een heel andere visie treffen we bij zijn collega E. Carr aan. Die komt niet zozeer

naar voren in zijn definitie van de geschiedwetenschap als 'a continuous process of interaction between the historian and his facts, an unending dialogue between the present and the past' als wel in zijn visie op de relatie geschiedenis - sociologie.⁹ Hij ziet namelijk in principe niet alleen een gemeenschappelijk object voor de geschiedenis en de sociologie, maar ook gemeenschappelijke methoden. 'Sociology, if it is to become a fruitful field of study, must like history, concern itself with the relation between the unique and the general. But it must also become dynamic – a study not of a society at rest (for no such society exists), but of social change and development. For the rest, I would say that the more sociological history becomes, and the more historical sociology becomes, the better for both'.¹⁰

Wanneer we ons tot slot naar de bakermat van de nieuwlichterij in de geschiedschrijving, Frankrijk, bewegen, lopen we onvermijdelijk tegen F. Braudel aan. Een duidelijke definitie van object en methode van de geschiedwetenschap zoeken we bij hem tevergeefs. Dat is geen toeval, omdat zijns inziens alle menswetenschappen hetzelfde terrein bestrijken, namelijk het terrein 'des actions passées, présentes, futures du l'homme'.¹¹ Dit terrein is tot het verdriet van Braudel in het verleden tussen de verschillende menswetenschappen verkaveld, hoewel daar geen dwingende reden voor bestond. Het gevolg van deze verkaveling was echter wel dat elke menswetenschap zich vervolgens genoodzaakt zag haar 'grenzen' te verdedigen. Een populaire strategie in dit streven naar 'veilige grenzen' was – geheel analoog aan de desbetreffende strategie op politiek-militair terrein – om simpelweg het land van de burens te annexeren. 'Chaque science sociale est impérialiste, même si elle défend de l'être: elle tend à présenter ses conclusions comme une vision globale de l'homme' konkludeert Braudel.¹² Desondanks blijft de eenheid van de menswetenschappen voor Braudel een feit, dat onder andere naar voren komt in de gemeenschappelijke 'taal' die ze allen spreken, namelijk de taal van het 'model' en de 'structuur'.

Het enige verschil tussen de geschiedenis en de andere menswetenschappen is niet dat de geschiedenis op het 'bijzondere' gericht is, terwijl de andere menswetenschappen alleen oog voor 'het algemene' zouden hebben, maar dat ze zich op verschillende niveaus in de tijd hebben begeven.¹³ Dat is echter een historisch en geen systematisch verschil. Wanneer de geschiedenis en de sociologie zich op hetzelfde tijdsniveau begeven, raken ze elkaar derhalve niet alleen, maar vallen ze

zelfs samen.¹⁴ Braudel's 'definitie' van de geschiedwetenschap is dan ook bijzonder 'globaal', namelijk 'la somme de toutes les histoires possibles – une collection de métiers et de points de vue, d'hier, d'aujourd'hui, de demain'.¹⁵

Een fraaie illustratie van het door Braudel gesignaleerde wetenschappelijke 'imperialisme' levert zijn landgenoot P. Veyne. Zijns inziens is namelijk de enige 'begrenzing' van het object van de geschiedwetenschap, dat de door haar bestudeerde verschijnselen werkelijk binnen de tijd en ruimte hebben plaatsgevonden.¹⁶ De aard van de verschijnselen is daarbij niet van belang; naast de geschiedenis van 'de mens' hebben we immers ook de geschiedenis van het klimaat, de geschiedenis van de bacteriëverspreiding en de geschiedenis van de automobiel.¹⁷ Net zo min als er van een afgebakend 'object' van de geschiedwetenschap gesproken kan worden, is er sprake van een historische 'methode'. Het enige dat volgens Veyne hierover gezegd kan worden, is dat de geschiedenis zich niet voor het 'wetmatige' aspect, maar voor het 'specifieke' van de door haar bestudeerde verschijnselen interesseert.¹⁸

Veyne's bepaling van de geschiedwetenschap is 'imperialistisch', omdat hij het totale terrein van de menswetenschappen in feite voor de geschiedwetenschap alleen opeist. Hij ontzegt hen namelijk het bestaansrecht, voorzover ze geen 'wetten' opsporen in die verschijnselen, die de geschiedwetenschap aan een 'individualiserende' behandeling onderwerpt. Of de desbetreffende wetenschappen zelf deze taakopvatting delen, is voor Veyne irrelevant.¹⁹ Waar Braudel de poorten voor de interdisciplinaire samenwerking van alle menswetenschappen opengooit, smijt Veyne ze via een per decreet voorgeschreven arbeidsverdeling hermetisch dicht.

Wanneer we het net in kaart gebrachte slagveld van 'definities' van de geschiedwetenschap overzien, rest ons maar één konklusie, en dat is dat historici het noch eens zijn over het object van hun wetenschap, noch over de methode, noch over de relatie tussen de geschiedenis en de andere menswetenschappen. Zelfs over een 'minimale' definitie, volgens welke de geschiedenis zich met 'de mens in het verleden' bezighoudt, bestaat geen consensus, aangezien Veyne 'de mens' als object te 'small' vindt en Braudel en Wehler geen kans zien het heden en het verleden fatsoenlijk van elkaar af te bakenen. Evenmin kan de gerichtheid op het 'bijzondere' tot specifiek kenmerk van de geschiedwetenschap uitgeroepen worden, omdat Carr, Wehler en Braudel op dit punt geen principieel verschil met de andere menswetenschap-

pen zien.

Als de voortekenen niet bedriegen zal het derhalve bijzonder lastig worden om via de definities tot de specifieke verschillen van 'de' geschiedenis en 'de' sociologie door te stoten, tenzij de sociologen hier een bijzonder helder beeld van produceren. Dat blijkt helaas – en voor sommigen misschien niet geheel onverwacht – niet het geval te zijn. Wanneer we ons voor de definities van de sociologie beperken tot een aantal min of meer recente 'standaardwerken', verschijnt namelijk hetzelfde beeld als in de geschiedwetenschap. In het Nederlandse handboek 'Grondbeginselen der sociologie' van de heren A. Mok en H. de Jager treffen we de volgende definitie aan: '*Sociologie is de wetenschap die zich bezighoudt met het analyseren, beschrijven en verklaren van het sociale handelen van met elkaar samenlevende mensen zoals dat plaatsvindt volgens min of meer vaste gedragspatronen, van de betrekkelijk duurzame structuren, waarbinnen het sociale handelen zich afspeelt, en van processen van ontstaan en verandering van structuren*'.²⁰

De dames M. Coulson en C. Riddell leggen in hun 'kritische', veel gebruikte '*Sociologie. Een andere inleiding*' de accenten wat anders. De 'essentie' van de sociologie behelst volgens hen '*dat voor de verklaring van een sociaal verschijnsel of van het individuele gedrag in de allereerste plaats gelet moet worden op de wijze, waarop de samenleving als geheel is ingericht, met andere woorden op haar sociale organisatie. De sociale structuur is met andere woorden een wegwijzer voor de juiste vragen*'.²¹ Deze wegwijzer heeft – en dat past bijzonder slecht in het door historici als Elton geschetste beeld – een uitgesproken *historisch* karakter. Er is namelijk volgens Coulson en Riddell '*maar één manier om de relaties tussen groepen te kunnen begrijpen, en dat is te onderzoeken hoe ze zich in de loop van de tijd in hun onderlinge wisselwerking hebben ontwikkeld – in hun historische ontwikkeling dus*'. De juiste analysemethode van de sociologie kan dan ook het beste als '*historisch of dynamisch strukturalisme*' aangeduid worden.²²

Wanneer we beide definities naast elkaar leggen, kunnen we constateren dat zowel sociale structuren als processen en zowel kollektief als individueel gedrag tot het object van de sociologie worden gerekend. Dat is, zoals T. Bottomore en R. Nisbet onlangs in hun '*A History of Sociological Analysis*' hebben opgemerkt, niets meer of minder dan 'social life as a whole'.²³ Over de sociologische 'methode' leren we dat het om het 'analyseren', 'beschrijven'

en 'verklaren' van de desbetreffende verschijnselen gaat, waarbij Coulson en Riddell de affiniteit tussen de sociologische en historische werkwijze benadrukken. Hierbij valt op, dat er met geen woord over het 'opsporen van wetten' wordt gerept, hetgeen betekent dat deze sociologen Veyne's opvatting over de arbeidsverdeling tussen de geschiedenis en sociologie in elk geval niet delen.

Wanneer we tenslotte de 'definities' van de geschiedenis en sociologie met elkaar vergelijken, rest ons maar één konklusie en dat is dat het *onmogelijk* is om beide wetenschappen qua object of methode van elkaar af te grenzen. Het object van beide wetenschappen blijkt al het menselijke handelen te omvatten in zowel haar duurzame ('structuren') als minder duurzame vormen ('gebeurtenissen', 'processen'), zowel in het heden als het verleden. Ten aanzien van de 'methode' kunnen we net zo min verschillen registreren, tenzij we met Veyne c.s. een speciaal reservaat voor de sociologen inrichten, waarin ze uitsluitend op 'wetten' mogen jagen. De vraag of beide wetenschappen 'geïntegreerd' kunnen worden kan derhalve op basis van de 'definitorische' verkenningen volledig positief beantwoord worden, en wel omdat er geen *principiële* verschillen tussen hen te ontdekken zijn.

II. 'Inhoudelijke' geschiedenis en sociologie: 'voor elk wat wils'

Nu de 'definities' en hun vergelijking geen duidelijk beeld hebben opgeleverd over de essentiële verschillen van beide wetenschappen, kunnen we vervolgens bekijken of de vergelijking van empirisch onderzoek ons verder kan helpen om te bepalen wat typisch 'historisch' en wat typisch 'sociologisch' is. Ook deze weg blijkt echter helaas al vrij snel een moeilijk begaanbaar en doornig pad. De vergelijking leert namelijk in eerste instantie, dat zowel historici als sociologen een bijzonder divers aantal onderzoeksactiviteiten ontplooiën. Het meest in het oog lopende verschil, dat men tussen historisch en sociologisch onderzoek kan constateren, is dat historici veel meer dan sociologen hun onderzoek op primaire bronnen baseren en dat ze daartoe een per tijdvak variërend arsenaal hulpwetenschappen mobiliseren.²⁴ Verder is bijzonder opvallend, dat historici in de verderaf gelegen tijdvakken zelden gezelschap van sociologen krijgen – een enkele uitzondering daargelaten.²⁵ Dit tweede punt hangt natuurlijk bijzonder nauw samen met het eerste.

Hoewel met betrekking tot de onderzoekstechnieken er dus *feitelijke* verschillen

tussen de geschiedenis en de sociologie bestaan, zijn deze verschillen niet *principiële*; indien historici en sociologen zich namelijk dezelfde vragen stellen, hantieren ze in principe dezelfde onderzoekstechnieken.²⁶ Het oprukken van het interview als techniek in de nieuwste geschiedenis en de opmars van het archiefonderzoek in de sociologie leveren daar momenteel de beste bewijzen voor.

Wanneer we de blik van het niveau van onderzoek richten op het niveau van de 'weergave' of 'synthese' van de onderzoeksresultaten treffen we dezelfde diversiteit aan. Een veelheid van 'stijlen' en 'stromingen' maakt het hier onmogelijk om 'de' typische kenmerken van geschiedenis en sociologie te destilleren. Zo onderscheidt G. Iggers in de 20e-eeuwse Europese historiografie al minstens drie verschillende 'paradigma's' en is H. White in de 19e-eeuwse Europese historiografie zelfs vier 'paradigma's' op het spoor gekomen. Voor de hedendaagse sociologie kan met het eerste getal moeiteloos kwadrateren.²⁷

Het vermoeden lijkt derhalve gerechtvaardigd, dat de diversiteit aan definities van de geschiedenis en de sociologie, die in de vorige paragraaf gekonstateerd is, een weerspiegeling vormt van de diversiteit aan dienovereenkomstige onderzoekspraktijken. Beide wetenschappen vormen kennelijk – zoals ook Braudel konstateerde – een niet enkelvoudig te kanaliseren 'veelstromenland'.

Degenen, die om welke reden dan ook, moeite hebben met dit 'pluriforme' karakter nemen vaak hun toevlucht tot een truc, die ook in het reclamewereldje veel wordt toegepast: zij verheffen namelijk in het spoor van de Coca Cola fabrikanten hun favoriete produkt in de geschiedenis of sociologie tot 'de enige echte...'. Zo heeft de politieke geschiedenis lange tijd een duidelijke geprivilegieerde status genoten en heeft F. Ankersmit nog niet zo lang geleden een speciale status voor de cultuurgeschiedenis voorgesteld. Volgens hetzelfde procedé is de marxistische 'stroming' lange tijd als 'geschiedfilosofie' buiten spel gezet.²⁸

III. De wetenschapsfilosofische tweesprong

Nu via de verkenningen langs de 'definitorische' en de empirische weg de contouren van 'de' geschiedenis en 'de' sociologie in toenemende mate vervaagd in plaats van verhelderd lijken, vestigen we onze laatste hoop op de wetenschapsfilosofie. Evenals bij de twee vorige wegen zien we dat ook hier op nogal uiteenlopende wijzen tegen de wetenschappelijke aard van 'de' ge-

schiedenis en 'de' sociale wetenschappen en hun onderlinge relaties wordt aangekeken. Enerzijds zijn er wetenschapsfilosofen, die de overtuiging zijn toegedaan dat de geschiedwetenschap weliswaar opvallende, maar geen fundamentele verschillen vertoont met de sociale wetenschappen. Vanuit dit standpunt, dat als het 'positivistische' of 'konvergentie-standpunt' bekend staat, kennen zij de sociale wetenschappen een belangrijke rol toe in de geschiedwetenschap of streven zelfs een volledige integratie na. Anderzijds zijn er wetenschapsfilosofen, die van mening zijn dat de geschiedwetenschap fundamenteel van de sociale wetenschappen verschilt en dus 'autonoom' is. Vanuit dit 'idealistische' of 'divergentie-standpunt' kennen zij de sociale wetenschappen maximaal de rol toe van hulpwetenschap.²⁹

De beide 'kampen', die we onder de historici aantreffen, vinden we dus onder de wetenschapsfilosofen terug, zij het met een niet onbelangrijk verschil. Terwijl namelijk voor- en tegenstanders van de sociaalwetenschappelijke benadering in de wetenschapsfilosofie van de geschiedenis er vanuit gaan, dat de sociale wetenschappen geënt zijn op het natuurwetenschappelijke wetenschapsmodel, is van een dergelijke consensus onder de historici geen sprake. Hoewel de tegenstanders van de sociale wetenschappen onder de historici de vooronderstelling van de wetenschapsfilosofen delen – zie bijvoorbeeld P. Veyne – ontbreekt namelijk bij de voorstanders van de sociaal-wetenschappelijke benadering een dergelijke identifikatie van sociale – met natuurwetenschappers – geheel – zie bijvoorbeeld F. Braudel, H. Wehler en E. Carr. De laatstgenoemden oriënteren zich niet op een positivistisch wetenschapsfilosofisch beeld van de sociale wetenschappen, maar op een bepaalde sociaalwetenschappelijke *onderzoekspraktijk*, waaraan met name de namen van Max Weber en Karl Marx verbonden zijn. Wanneer zij het over een 'sociaalwetenschappelijke' aanpak in de geschiedenis hebben, doelen ze dan ook niet op 'wet-ten' en soortgelijke positivistische étalage-artikelen, maar op een integrale, structurele en expliciet conceptuele benadering. Dat deze beide opvattingen over wat de sociale wetenschappen kenmerkt aanzienlijke verschillen vertonen en in verschillende inschattingen over het 'nut' van de sociale wetenschappen voor de geschiedenis resulteren, is al zonneklaar gebleken.

IV. Een voorlopige konklusie

Als we de drie afgelegde wegen overzien kunnen we de konklusie trekken dat de eerste twee sterk suggereren dat de ge-

schiedwetenschap en de sociologie au fond een gemeenschappelijke onderneming vormen en dat in principe niets een volledige integratie in de weg staat. De derde weg bood slechts een glimp van een filosofische stellingenoorlog, die ons in verband met het integratievraagstuk niet veel verder bracht.

Om het onderhavige probleem nu op een konkreter niveau te tillen wil ik vervolgens onderzoeken met welke argumenten *historici* voor een sociaal-wetenschappelijke aanpak pleiten, in het bijzonder op het punt van het gebruik van expliciete begrippen, modellen, theorieën e.d. Ik zal dit met name doen op basis van de Duitse discussies dienaangaande om vervolgens na te gaan op welke argumenten de tegenpositie steunt.³⁰ Hiervoor zal ik me beperken tot Ankersmits opvattingen over de historische begripsvorming. Op basis van deze confrontatie hoop ik tot slot nog enige konklusies ten aanzien van het probleem van de leerstofkeuze te kunnen trekken.

V. Het nut van 'theorieën' in de geschiedenis

Het pleidooi voor het gebruik van al dan niet door de sociale wetenschappen ontwikkelde theorieën is in Duitsland gekoppeld aan het pleidooi om de 'verstehende', individu- en handelinggerichte geschiedenis te 'overstijgen'. Dit pleidooi om de geschiedschrijving 'jenseits des Historismus' te helpen vertoont sterke gelijkenis met het pleidooi in de Annales-kring om via het model- en structuurbegrip de evenementiële geschiedenis te passeren. De boven-individuele en vaak onbedoelde structuren en processen, zoals bijvoorbeeld bureaucratisering en economische cycli, treft de historicus immers niet direct in zijn bronnen aan. Daarom is hij of zij voor een inzicht hierin in eerste instantie aangewezen op de theorieën, die over dit soort verschijnselen zijn ontwikkeld in de sociale wetenschappen.

De Duitse sociaal-historicus Jürgen Kocka heeft deze theorieën gedefinieerd als *'explizite und konsistente Begriffs- und Kategoriensysteme, die der Identifikation, Erschließung und Erklärung von bestimmten zu untersuchenden historischen Gegenständen dienen sollen und sich nicht hinreichend aus den Quellen ergeben, nicht aus diesen abgeleitet werden können'*.³¹ De term 'theorie' dient dus als paraplu-term voor begrippen, theorieën, modellen en typen. Deze zijn volgens Kocka noodzakelijk in de 'maatschappijgeschiedenis' om aan het gevaar te ontsnappen dat men a) 'in de zee der feiten verdrinkt' en b) eenvoudig verschillende aspektbenaderingen (economisch,

sociaal, cultureel) onverbonden naast elkaar zet en aan elkaar plakt.

Kocka konkretiseert deze opvatting in vijf functies, die theorieën zijns inziens moeten vervullen:

1) De theorie moet ten eerste de afbakening van datgene wat onderzocht wordt aangeven en daarmee de selectie van het belangrijkste bronnenmateriaal funderen. De historicus moet besluiten welke factoren meetellen en welke niet en dat besluit bevindt zich 'auf der Ebene der Theorie'. Pas nadat deze theoretische beslissing is gevallen beginnen de bronnen 'te spreken' en in die zin is er sprake van een 'primaat van de theorie'. De bronnen behouden echter een 'vetorecht', want ze verbieden interpretaties, die strijdig zijn met de bronnen.³²

2) De theorie moet in de tweede plaats toetsbare hypothesen leveren, waarmee de onderzochte deelgebieden verbonden kunnen worden. Er moeten causale of functionele relaties tussen deelgebieden (bijvoorbeeld economie, politiek, cultuur) geïdentificeerd worden evenals determinanten van sociale verandering.

3) De theorie moet in de derde plaats aanwijzingen geven voor een geschikte periodisering. Daarbij moet rekening gehouden worden met de verschillende veranderingstempi van de verschillende sectoren (bijvoorbeeld economie en cultuur) en het probleem van 'het gelijktijdige van het ongelijktijdige'.

4) De theorie moet ten vierde een begrip-matig instrumentarium bieden voor synchrone en diachrone vergelijkingen. Met behulp van 'sleutelbegrippen' moeten de verschillen en overeenkomsten tussen verschillende maatschappijen zichtbaar gemaakt worden, zodat inzicht verworven kan worden in verschillende 'functionele equivalenten' (de staat kan bijvoorbeeld als 'functioneel equivalent' van de banken optreden in de beginfase van een industrialiseringsproces).

5) Tenslotte moet de theorie zich laten verenigen met theorieën van een lager niveau over deelgebieden.

Het aantal functies, dat theorieën in de geschiedenis moet vervullen is dus niet gering. Kocka's konstatering, dat tot nu toe slechts een zeer klein aantal theorieën in de geschiedenis aan een aantal van deze vereisten voldeed, wekt dan ook geen verbazing. Hijzelf noemt alleen de theorie van de 'lange golven', de moderniserings- en de marxistische theorie. Daaruit volgt – en dat is een konklusie, die ook anderen hebben getrokken – dat dit werk niet meer volledig aan sociale wetenschappers uitbesteed kan worden en dat historici zichzelf op 'theorie-vorming' zullen moeten stor-

ten.³³

VI. Het nadeel van 'theorieën' in de geschiedenis

Nu is het door Kocka c.s. gepropageerde gebruik van expliciet gedefinieerde begrippen, zoals die in de sociale wetenschappen voorkomen, van oudsher in de geschiedenis met een aantal argumenten bestreden. Dit soort begrippen zou te 'abstract' zijn, geen recht doen aan de 'bewegelijke' aard van de geschiedenis etc. Ik zal de validiteit van dit soort argumenten hier niet onderzoeken, maar me beperken tot de positie, die ontwikkeld is door F. Ankersmit, en de kritiek die vanuit zijn positie op Kocka's pleidooi voor 'theoriegebruik' mogelijk is. Ankersmits kernthese in deze is dat *definities* van historische begrippen niet alleen niet wenselijk, maar ook *niet mogelijk* zijn, omdat ze hun betekenis uitsluitend aan de tekst ontleen, waarin ze voorkomen.

Deze these roept (minstens) twee vragen op:

- 1) wat zijn 'historische' begrippen? en
- 2) zijn dit soort begrippen inderdaad ondefiniceerbaar?

Ik zal deze vragen achtereenvolgens behandelen.

Ad 1

Een antwoord op de eerste vraag luidt natuurlijk: begrippen, die een essentiële rol in de geschiedschrijving vervullen. Dit antwoord verbergt echter een probleem, dat bij Ankersmit niet als zodanig aan de orde komt. Aangezien zijn favoriete voorbeelden van historische begrippen meestal afkomstig zijn uit de *cultuurgeschiedenis* ('Barok', 'Renaissance', 'Maniërisme') komt de vraag wat het verschil tussen historische en sociaal-wetenschappelijke begrippen is bij hem niet aan bod.³⁴

Enkele andere van zijn voorbeelden, zoals bijvoorbeeld het begrip 'staat', 'sociale klasse' en 'revolutie' maken echter direct duidelijk, dat historici precies die begrippen hanteren, die de sociale wetenschappen aan een nadere definiëring proberen te onderwerpen. Men denke hierbij eveneens aan begrippen als kapitalisme, imperialisme, nationalisme, bureaucratisering, verstedelijking, ideologie, legitimiteit etc. Het heeft er dus alle schijn van dat 'historische' en 'sociaal-wetenschappelijke' begrippen grotendeels *identiek* zijn, hetgeen Ankersmit impliciet lijkt te erkennen met zijn term '*socio-historische werkelijkheid*'.³⁵

Ad 2

Als de bovenvermelde argumentatie korrekt is, worden we direct met de paradox

gekonfronteerd, dat enerzijds volgens Ankersmit dit soort begrippen ondefiniceerbaar is, terwijl anderzijds de sociale wetenschappen stijf staan van de vooronderstelde '*definities*'. Deze paradox vereist een nader onderzoek.

Ankersmits bovenvermelde kernthese voert hem tot opmerkelijke konklusies, namelijk

- a) dat het onmogelijk is om een historisch begrip *verkeerd* te gebruiken – iedere historicus omschrijft immers zijn 'eigen' Renaissance, Revolutie etc. en
- b) dat historische begrippen, omdat ze *geen vaste betekenis* hebben, in een 'permanente flux' verkeren en derhalve zonder probleem kunnen *verdwijnen*.³⁶

Deze opmerkelijke konklusies roepen echter enige twijfels op. Ook Ankersmit erkent namelijk dat historische begrippen 'een zwakke betekenis' bezitten. Hoe dit mogelijk is, als ze *uitsluitend* hun betekenis ontleen aan de teksten, waarin ze voorkomen, is een raadsel. Verder is, indien Ankersmits these dat historici met dezelfde begrippen 'hele andere verschijnselen' aanduiden juist is, raadselachtig waarom historici niet permanent over al hun begrippen discussiëren en überhaupt tot communicatie met elkaar in staat zijn.³⁷

Het probleem met Ankersmits positie is mijns inziens dat hij aan de *juiste* konstatering, dat socio-historische begrippen geen normaal definiceerbare klasse-begrippen zijn (als hond, tafel etc.) de *onjuiste* konklusie verbindt, dat hun betekenis in het geheel niet fixeerbaar zou zijn. Het ontbreken van éénduidige identifikatieregels voor objecten als 'staten' en 'revolutie' opent namelijk nog niet de poorten voor een volstrekte willekeur.

Max Weber heeft er mijns inziens terecht op gewezen dat het mogelijk blijft om een *aantal belangrijke* eigenschappen van dit soort objecten aan te duiden in zogenaamde *ideaaltypische begrippen*. Zo legt bijvoorbeeld Webers ideaaltypen 'staat' de betekenis van deze term vast met behulp van één belangrijke eigenschap, namelijk de aanwezigheid van een territoriaal georganiseerd monopolie op het legitieme gebruik van geweld. Evenzo wordt het ideaaltypen 'rationele bureaucratie' 'gedefinieerd' aan de hand van eigenschappen als 'rekrutering op basis van objectieve competentiekriteria', 'carrière principe', 'hierarchicalische ordening' etc. De Nederlandse overheidsbureaucratie anno 1982 kan als 'rationele bureaucratie' worden aangeduid, omdat deze een belangrijk aantal – en dus niet noodzakelijkerwijs *alle* – van deze eigenschappen vertoont.

De betekenis van dit soort begrippen is dus noch per individu verschillend, noch in een

'permanente flux', omdat het gebruik van het begrip door een aantal *onveranderlijke* eigenschappen is vastgelegd.³⁸

Natuurlijk zijn er altijd 'grensgevallen', waarover discussies gevoerd worden, maar het is juist de vaste betekenis van socio-historische begrippen – en d.w.z. de consensus binnen een groep van de wetenschappelijke gemeenschap over een belangrijk aantal attributen van het begrip – die verklaart waarom niet permanent over alle begrippen gediscussieerd wordt en waarom het werk binnen 'stromingen' tot op zekere hoogte een kumulatief karakter draagt. Zo is het bijvoorbeeld de vaste betekenis van het begrip 'revolutie' – om Ankersmits eigen voorbeeld aan te houden – die begrijpelijk maakt waarom er *wel* een discussie ontstaat over de vraag of de Amerikaanse Revolutie een 'echte' revolutie was en *niet* over de vraag of dat het geval was met de Russische.³⁹

VII. Konsekwenties voor de leerstofkeuze

Uit de bovenstaande argumentatie volgt dat het mogelijk is om 'theorieën' in de geschiedenis en de andere sociale wetenschappen te expliciteren en hun betekenis tot op grote hoogte vast te leggen. Het is mijns inziens derhalve zinvol om Kocka's agenda aan te houden en 'theorieën' (of aanzetten daartoe) in het geschiedenisonderwijs te integreren. De door Kocka geformuleerde functies kunnen daarbij als selectie-kriterium fungeren. Dat betekent dat in het geschiedenisonderwijs alleen die theorievorming uit de sociale wetenschappen aan bod komt, die aan een aantal van deze criteria voldoet. Tegelijkertijd is een dergelijke 'kruisbestuiving' met de geschiedenis de enige methode om binnen de sociale wetenschappen het theoretische kaf van het koren te scheiden. Hoewel dit zeker geen pijnloze operatie zal worden, is deze niet minder noodzakelijk. Hetzelfde geldt mijns inziens voor het vak maatschappijleer.

Alleen in een dergelijk opgezette 'maatschappijgeschiedenis' waarin systematisch nagegaan wordt in hoeverre de andere sociale wetenschappen bijdragen kunnen leveren aan de geschiedenis, wordt een zelfstandige maatschappijleer overbodig en wordt geen energie meer verspild in gevechten rond imaginaire grenzen.

Noten

1. Zie: H.A. Diederiks, M.A. Wes e.a., *Veranderingen in de Geschiedwetenschap*. Amsterdam 1973; C. Offringa, 'Plaatsbepaling in de strijd', in: *Bijdrage en Mededelingen tot de Geschiedenis der Nederlanden* 89 (1974), 1, p. 62-81; M.C. Brands, 'Het verkeerde verleden', in: *BMGN* 90 (1975), p. 171-188; H.W. von der Dunk, 'J.H. Plumb en de crisis van de historische wetenschap', in: *Tijdschrift voor Geschiedenis* 84 (1971), p. 501-509; K. Bertels, *Geschiedenis tussen structuur en evenement*. Amsterdam 1973.
2. B. Slicher van Bath, *Geschiedenis: theorie en praktijk*. Utrecht/Antwerpen 1978, p. 11-16.
3. G. Harmsen, *Inleiding tot de geschiedenis*. Baarn 1968, p. 108-113.
4. B. Slicher van Bath, op. cit., p. 113.
5. G. Harmsen, 'Geschiedschrijving en arbeidersbeweging', in: L. Brug e.a. (red.), *Geschiedenis en Bevrijding*. Nijmegen 1980, p. 32.
6. K. Faber, *Theorie der Geschichtswissenschaft*. München 1974, p. 35-43.
7. H.U. Wehler, *Geschichte als historische Sozialwissenschaft*. Frankfurt 1973.
8. G.R. Elton, *The Practice of History*. Glasgow 1969, p. 20-21.
9. E.H. Carr, *What is history?*. Harmondsworth 1964, p. 30.
10. idem, p. 66.
11. F. Braudel, *Ecrits sur l'histoire*. Paris 1969, p. 85.
12. idem, p. 86.
13. idem, p. 102.
14. idem, p. 107 en p. 114.
15. idem, p. 55. Zie ook p. 97.
16. P. Veyne, *Comment on écrit l'histoire*. Paris 1978, p. 21.
17. Vergelijk H. Lübke's these dat het begrip geschiedenis 'ontologisch neutraal' is. H. Lübke, 'Wieso es keine Theorie der Geschichte gibt', in: J. Kocka en Th. Nipperdey (hrsg.), *Theorie und Erzählung in der Geschichte*. München 1979, p. 65-85.
18. P. Veyne, op. cit., p. 47-48.
19. Vergelijk Ankersmits identieke positie. Het natuurwetenschappelijke 'Covering Law Model' wordt door hem zonder reserves met de sociale wetenschappen geïdentificeerd. Zie bijvoorbeeld zijn: 'Het narratieve element in de geschiedschrijving', in: *TvG* 91 (1978), p. 182, 197 en 198 (1978a).
20. H. de Jager en A.L. Mok, *Grondbeginselen der sociologie*. Leiden 1974, p. 16.
21. M. Coulson en C. Riddell, *Sociologie. Een andere inleiding*. Meppel 1972, p. 50.
22. idem, p. 56-57.
23. T. Bottomore en R. Nisbet (eds.), *A History of Sociological Analysis*. New York 1978, p. VII.
24. Zie voor de vergelijking van geschiedenis en sociologie met name: Ch. Tilly, *As Sociology Meets History*. New York 1981, p. 1-53; Ph. Abrams, *Historical Sociology*. New Shepton Mallet 1982, p. 1-18 en 300-336; P. Burke, *Sociology and History*. London 1980.
25. De bekendste 'witte raven' onder de sociologen zijn K. Hopkins met zijn interesse in de oude geschiedenis en N. Elias met zijn interesse voor de middeleeuwen.
26. Vergelijk bijvoorbeeld 'The Vendée' van de socioloog Ch. Tilly (Londen 1964) met 'Paysans de l'Ouest' van de historicus P. Bois (Paris 1971) of 'Ideology and popular protest' van de historicus G. Rudé (Londen 1980) met 'Peasant Wars of the twentieth century' van de socioloog E. Wolf (Londen 1971).
27. Zie voor de sociologie: L. Rademaker (red.), *Sociologische Stromingen*. Utrecht/Antwerpen 1977 en K.O. Hondrich/J. Matthes (hrsg.), *Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften*. Darmstadt 1978. Zie voor de geschiedenis G. Iggers, *New Directions in European Historiography*. Middletown 1975 en H. White, *Metahistory*. Baltimore 1973.
28. Zie voor de positie van de politieke geschiedenis: G. Iggers, op. cit., pp. 3-43 en J. Kocka, *Sozialgeschichte*. Göttingen 1977, p. 51-68. Zie voor de cultuurgeschiedenis: F.R. Ankersmit, 'Eloge van de cultuurgeschiedenis', in: *Theoretische Geschiedenis* 5 (1978), 1, p. 13 (1978b). Zie voor marxistische geschiedschrijving nu ook: F.R. Ankersmit, *Narrative Logic. A Semantic analysis of the historian's language*. Groningen 1981, p. 89 en 228.
29. Zie voor algemeen overzicht: W. Dray, *Philosophy of History*. Englewood Cliffs 1964. Zie voor recentere ontwikkelingen: L. Mink, 'The divergence of history and sociology in recent philosophy of science', in: P. Suppes (ed.), *Logic, methodology and philosophy of science*. Amsterdam 1970, p. 725-743 en Ankersmit in 1978a.
30. Zie mijn artikel 'Theorie, geschiedenis en sociologie', in: *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift* 7 (1980), 1, p. 856-864.
31. J. Kocka, op. cit. p. 99-109.
32. R. Koselleck, 'Standortbindung und Parteilichkeit', in: R. Koselleck e.a. (hrsg.), *Objektivität und Parteilichkeit*. München 1977, p. 45.
33. Zie bijvoorbeeld Chr. Meier, 'Von der Schwierigkeit, ein Leben zu erzählen. Zum Projekt einer Caesar-biographie', in: J. Kocka en Th. Nipperdey (hrsg.), op. cit., p. 232; G. Stedman Jones, 'From historical sociology to theoretical history', in: *British Journal of Sociology* 27 (1976), 3, p. 304; P. Burke, op. cit., p. 105.
34. Ankersmit spreekt alleen hier en daar het vermoeden uit, dat de sociale wetenschappen met dezelfde problemen te maken hebben als de geschiedenis. Desalniettemin identificeert hij de sociale wetenschappen doorgaans met de natuurwetenschappen.
35. F.R. Ankersmit 1981, p. 128 en 169.
36. idem, p. 172-176.
37. Hoewel Ankersmit zichzelf tegen de relativistische implicaties van zijn positie probeert in te dekken, bijvoorbeeld in Ankersmit 1978b, p. 10, slaagt hij daar mijns inziens niet in.
38. Zie voor Webers eigen positie en commentaren: J. Janoska-Bendl, *Methodologische Aspekte des Idealtypus*. Berlin 1965. Zie voor de voorbeelden 'rationele bureaucratie' en 'staat': Max Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen 1976, resp. p. 126-127 en p. 822.
39. Wel wordt gediscussieerd over de aard van de Russische Revolutie. Zie hiervoor: D. Pels, 'De grenzen van het marxisme', in: *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift* 7 (1980), 1, p. 817-845.

Naar een leergebied 'Oriëntatie op mens en maatschappij'?

Joop Toebes

Na Kleio nr 5 van deze jaargang heeft J.G. Toebes bij onze lezers geen nadere introductie. Het leek ons in het kader van dit nummer goed om aan de aktualiteit van de leerplanontwikkeling niet voorbij te gaan. (Zie ook de door ons toegevoegde noot: 'Hodogs' en de Nota 'Verder na de basisschool').

Behalve commentaar op het ELM geeft de auteur ook een aantal eigen uitgangspunten voor een op 'mens en maatschappij' oriënterend curriculum.

Inleiding

In het juni-nummer van Kleio werd terecht veel aandacht besteed aan nieuwe ontwikkelingen in de richting van de middenschool, het zgn. voorbereidend basis-onderwijs. Het actieve VGN-bestuur organiseerde daarover een forumdiscussie, waarbij ook het experimenteel leerplan voor het middenschoolonderwijs (ELM) ter sprake kwam. Als bijlagen van die discussie werden in Kleio uitgebreide overzichten gegeven van de inhoud van het ELM-stuk over het leergebied 'Oriëntatie op mens en maatschappij' en van de nota *Verder na de basisschool*, waarin het v.b.o. wordt geïntroduceerd. Ieder kon zo snel op de hoogte raken van de stand van zaken.

In dit artikel wordt nader ingegaan op het betreffende ELM-stuk. Discussie daarover lijkt erg gewenst. De minister die tenslotte daarover besluiten moet nemen, zal op de hoogte dienen te zijn van de meningen daaromtrent bij de belanghebbenden. Tenslotte wordt een poging gedaan een aantal basisvoorwaarden te formuleren voor de inbreng van geschiedenis in een – eventueel in te stellen – leergebied 'oriëntatie op mens en maatschappij'. Zij kunnen echter ook gelezen worden als basisvoorwaarden voor een nieuw curriculum-geschiedenis.

De school in dienst van 'maatschappijverbetering'?

Eén van de eerste dingen die in het ELM-stuk opvallen is dat het een echo is van eerdere nota's als de Contourennota en die van de Innovatiecommissie Middenschool (ICM). Daarin overheerste namelijk een zgn. emancipatorische visie op de middenschool, m.a.w. de middenschool moest *'streven naar het beheersen van situaties waarin de mens (als individu of als groep) door maatschappelijke krachten buiten hemzelf bepaald wordt'* en: *'emancipatorisch onderwijs beoogt alle leerlingen te leren tot zelfbepaling te komen, mondigheid te verkrijgen en verantwoord te handelen'* (ICM, Achtste advies (1976), p.20). Ook in het ELM-stuk komen termen als 'zelfontplooiing' en 'sociale bewustwording' als doelen van het leergebied voor en wordt – en dat is veel karakteristieker – 'maatschappijverbetering' als een 'doel op lange termijn' gekarakteriseerd.

Dit laatste is als doelstelling van het onderwijs m.i. nogal aanvechtbaar. Het komt uit de kokers van dezelfde soort 'progressieven', die het Ledo-project en de Hessische Rahmenrichtlijnen vorm gaven. Zij realiseerden zich daarmee niet hoe omstreden een dergelijk doel in een pluriforme samenleving is. Bovendien: de samensteller zegt niet wat die maatschappijverbetering inhoudt en waarom die überhaupt nodig is.

Ook uit andere punten blijkt dat – aldus opgevatte – emancipatorische karakter. Paragraaf 2.1. is daaraan zelfs expliciet gewijd. Daarin treft men opnieuw de echo's aan van in de jaren '70 en-vogue zijnde denkbepelden. Zo wordt de anti-competitiegeest van sommigen in die tijd verwoord in het statement dat *'er niet gedifferentieerd wordt naar prestatieniveau, want daardoor worden individualisme, concurrentiedenken en statusverschillen veroorzaakt'*, blijkbaar de ergste kwalen die een moderne maatschappij kunnen treffen...

Een dergelijke intellectuele nivellering – in naam van de sociale gelijkheid – vind ik ronduit griezelig. Overigens: is deze keuze niet in strijd met de door de minister voorgestane differentiatie en tweesporigheid? Ook de strijd van sommigen tussen 1965 en 1975 tegen de geïnstitutionaliseerde maatschappij vindt men hier terug. Niet alleen *'relaties tussen individueel gedrag en maatschappelijke voorwaarden (moeten) worden verduidelijkt'*, maar tevens moet *'worden aangegeven welke veranderingsmogelijkheden er zijn'*. Gedragsveranderingen kunnen echter – aldus de nota – *'alleen effectief zijn als zich tegelijkertijd ook in de samenleving dergelijke verandering voordoen'*.

Evenals t.a.v. Ledo en de Hessische Rahmenrichtlijnen kan men zich afvragen: is verandering altijd progressief? Waarom zou continuïteit – zo ben je als historicus geneigd te zeggen – in bepaalde opzichten ook niet dienstig kunnen zijn?

Tenslotte is het frappant dat – alweer net zoals bij Ledo en de Hessen – door de leerlingen gezocht moet worden naar oplossingen van hedendaagse controversiële problemen zoals racisme, rijkdom en armoede, oorlog en vrede, overbevolking, vervreemding, minderheden (a.w., par.2.1.). Zelfs de Ledo-onderwerpen komen zo weer terug. Hoe het met dit project uit de jaren '68 en '72 in dit opzicht gegaan is, is de opsteller van deze nota blijkbaar onbekend. Aanbevolen litera-

tuur: Chris Bartelds, *Leren door te doen*. 's-Gravenhage 1975 (ontbreekt in de literatuurlijst!). Dit is een eerlijk verslag van een der betrokkenen. Daaruit blijkt o.a. een overschatting of verkeerde hantering van de mogelijkheden van dit soort probleemgericht onderwijs aan 10-14-jarigen, zowel wat inhoud als methode betreft. De motivatie van de leerlingen voor de meeste onderwerpen was namelijk gering. Ook t.a.v. de onderwerpen van dit concept-leerplan kan men de vraag stellen: kiezen we niet de problemen van de volwassenen voor de leerlingen uit, terwijl we zeggen aan te willen sluiten bij hun beleveniswereld?

De rol van 'achterliggende discipline'

Dit rapport pleit voor vakkenintegratie in de vorm van thema-integratie. De vakken kunnen dan bijdragen leveren aan het thema. Met name aan aardrijkskunde en geschiedenis wordt daarin een plaats toegewezen. Dit houdt uiteraard in dat de rol van die 'achterliggende disciplines' speciale aandacht krijgt. De explicitering van die rol (in 1.4.) is echter buitengewoon zwak. Eerst krijg je de indruk dat de vakken 'ondergeschikt zijn aan een bepaald thema' (p.5), daarna (pp.6-7) wordt de specifieke bijdrage van de wetenschappen, namelijk het leveren van begrippen, theorieën en methoden aan het curriculum beklemtoond en komt er zelfs een pleidooi voor het wetenschapsstructuurleerplan van Bruner (althans voor het eind van de middenschoolperiode).

Na het pleiten voor sociale en individuele ontplooiing komt die laatste suggestie mij uitermate vreemd voor. Het wetenschapsstructuurleerplan is immers *expliciet* gebaseerd op één van de bronnen voor het curriculum: wetenschap, samenleving en kind. Of betekent deze suggestie dat in het basisonderwijs 'het kind' centraal komt te staan, in de middenschool 'de maatschappij' en in de bovenschool 'de wetenschap'?

Als die wetenschappen alsnog zo'n belangrijke rol krijgen toegemeten, zou je verwachten dat bij de beschrijving van de bijdrage van aardrijkskunde en geschiedenis die 'begrippen, theorieën en methoden' veel aandacht zouden krijgen. Maar dat gebeurt niet. Na het pleidooi voor begrippen (waarom die alleen?) wordt op pp.8-9 de CMLGS (abusievelijk ACLOGS genoemd) aangehaald die verklaarde dat die begrippen moeilijk te leveren zijn en wordt de scholen opgedragen daarnaar maar in interdisciplinair samengestelde teams op zoek te gaan.

Twee vragen komen daarbij op: a. waarom alleen de CML-GS geraadpleegd? b.

hoe denkt de samensteller dat op de scholen te verwezenlijken? Zo'n suggestie is toch een dooddoener; de meeste schoolteams kunnen zo iets niet verwezenlijken. M.i. ligt hier een taak voor professionals (bijv. van de SLO...), in nauwe samenwerking met docenten.

Vervolgens worden de vakbijdragen beschreven. Over de paragraaf betreffende aardrijkskunde kan ik niet oordelen. Deze lijkt me buitengewoon mager. Die over geschiedenis is in elk geval een zeer zwak stuk. Dat ook niet anders omdat de schrijver blijkbaar alleen de *'Eerste Keltenwoudse Nota'* heeft bestudeerd, een stuk van de hoofddocenten-geschiedenis van de NLO's uit 1978 (zie *Kleio* 19 (1978), pp.478-487). De betreffende paragraaf uit het ELM-stuk beroept zich daarop – via uitvoerige citaten – praktisch geheel. Blijkbaar is het voor de samensteller een zeer fundamenteel stuk. Of het door de hoofddocenten als zodanig is gezien, waag ik te betwijfelen. Op mij maakt het de indruk van een informeel discussiestuk dat als zodanig waarschijnlijk goede diensten heeft bewezen maar dat te weinig onderbouwd is – m.n. geschiedtheoretisch – om het de status te geven die de ELM-schrijver eraan gegeven heeft.

Waarom heeft hij niet de moeite genomen meer recente en diepergravende literatuur te raadplegen, die ook een weerspiegeling is van een meer op de sociale wetenschappen gerichte geschiedbeschouwing en -beoefening?

Men denke bijv. aan werken van de Duitsers Kocka, Wehler en Süßmuth. Zo geeft de sociaal-historicus Kocka in zijn *'Gesellschaftliche Funktionen der Geschichtswissenschaft'* [in W.Oelmüller (Hrsg.), *Wozu noch Geschichte?*, München 1977] een opsomming van de volgende functies:

1. het verklaren en begrijpen van hedendaagse fenomenen;
2. het via analogieën verschaffen van inzichten die ook voor nu van belang zijn;
3. legitimeren en stabiliseren van machtsverhoudingen;
4. de bewustmaking van de tijdsdimensie – en daarmee van verandering – in ons bestaan;
5. het gebruikmaken van vroegere menselijke ervaringen in de vormgeving van onze maatschappij-nu;
6. waakzaamheid voor te snelle generalisaties en hypothesen;
7. zicht op menselijk handelen in zijn totaliteit.

Ook worden zaken als de verhouding van structuur en evenement, lange en korte golven, interdependentie, mono- en multi-causaliteit, tijd- en plaatsgebondenheid,

narrativiteit versus een analytische aanpak, die allemaal een belangrijke rol kunnen spelen in de vormgeving van het element 'historie' in het nieuwe leergebied, praktisch geheel onbesproken gelaten. Hoe durft men dan nog de term 'wetenschapsstructuurleerplan' te hanteren?

Dat de wetenschap in feite niet zo'n invloed heeft gehad op dit gedeelte van het ELM blijkt ook wel als we kijken naar par.2.3.: Inhouden van het mens- en maatschappijonderwijs. Daarin wordt geopteerd voor het kiezen van die inhouden die aansluiten bij de menselijke behoeften of levenssituaties, gekoppeld aan samenlevingsdimensies: het natuurlijk bestaan, het sociaal-economisch/productief bestaan, het sociaal bestaan/het gezonde bestaan, het sociaal-cultureel bestaan/het ethisch-religieus bestaan. Daarvan worden de themavelden; mens en natuur, mens en werk, mens en samenleving en mens en cultuur afgeleid.

Terecht wordt in een ander stuk van de SLO: *Waar mogelijk in samenhang. Sociale wereldoriëntatie met inhoud!* (Enschede, februari 1982), dat gericht is op het nieuwe basisschool-onderwijs, het ontbreken van de wetenschappen bij de invulling van levenssituaties aan de orde gesteld. De keuze van de inhouden wordt – aldus de opstellers van dit stuk – willekeurig: 'Hebben geografische en historische inhouden een plaats? Zo ja, welke?' (a.w., p. 57).

De in par.2.3. aangegeven thema – en deel-themavelden – ontleend aan een voorstel van H.S.J. Jansen voor het geschiedenisonderwijs (zie *Kleio* 20(1979), pp.68-73) – die hieraan worden gekoppeld zijn best acceptabel, *mits maar gezien wordt* dat Jansen's voorstel duidelijk op geschiedenis betrekking had. Uit de uitwerking van twee thema's in par.2.5. ('het wereldvoedselvraagstuk' en 'omgaan met massamedia') krijgt men sterk de indruk dat deze invullingen vooral actualistisch zijn, d.w.z. niet slechts betrekking hebben op hedendaagse problemen en verschijnselen, maar ook slechts gezien vanuit een hedendaags perspectief. Dat is heel duidelijk waarneembaar t.a.v. 'het wereldvoedselvraagstuk'. Ook als vroegere tijdvakken hierbij worden betrokken (op zich erg verheugend) dan lijken die alleen vanuit een actuele visie te worden benaderd. Daarop kom ik later nog terug.

Als ik Jansen goed begrepen heb, wilde hij de verschillende aspecten van het menselijk bestaan in elke tijd aan de orde laten komen, óók vanuit het eigen perspectief van die tijd. Dat is namelijk wezenlijk voor historisch bezigzijn. De aanpak in déze nota is sterk maatschappijleer-achtig, d.w.z. dat historische zaken slechts als

Thema: Het wereldvoedselvraagstuk

Eéndimensionaal doel	Tweedimensionale doelen	Condities/middelen
I Het onderwijs in het leer- gebied 'oriëntatie mens en maatschappij' is er op gericht bij de leerlin- gen een houding van belangstelling voor en betrokkenheid bij het wereldvoedselvraagstuk aan te kweken.*	Dit kan onder meer inhou- den dat de leerling: 1. kennis van en inzicht heeft in de actuele en historische achtergron- den en mogelijke oplos- singen van honger en ondervoeding (als (ook) in onze betrokkenheid daarbij); 2. bereid en in staat is om nu en later tot een ver- antwoorde keus te komen als ze geconfron- teerd worden met hulp- acties; 3. het inzicht verwerft dat ingrijpende veranderin- gen in ons eigen con- sumptiepatroon (minder vlees!) onze opstelling in EG-band (afbreken tariefmuren voor derde wereldprodukten) in de wereld en dus ook in onze samenleving en levensstijl nodig zijn om armoede en honger uit te bannen; 4. bereid en in staat is deze veranderingen te accepteren en eventueel te helpen bevorderen.	bij 1. Van groot belang voor een verantwoorde be- handeling van dit soort vraagstukken in de school is, dat de leerlin- gen perspectief geboden wordt. Sterk bepalend hiervoor is de eigen opvatting en instelling van de man of de vrouw voor de klas. Deze be- paalt in sterke mate de grondtoon waarin over zo'n vraagstuk wordt gelezen, gedacht en gepraat. bij 3. In het informatiemate- riaal zou het accent niet in eerste instantie moe- ten liggen op ontwikke- lingshulp, voedselhulp en het werk van inter- nationale organen als de FAO, maar op de pogingen van de armen in de ontwikkelings- landen zelf om in hun lot verbeteringen te brengen. Verhalen van verzet, strijd en actie van landarbeiders en kleine boeren bijvoor- beeld kunnen de leer- lingen duidelijk maken, dat de armen niet berus- ten in hun lot, maar met het geloof in een betere toekomst, strijden tegen de armoede, ongelijk- heid en afhankelijkheid, waarvan zij de slacht- offers zijn. . .

* Informatiebron: INVRO-project 'Voedsel, gebrek in een wereld van overvloed' (i.s.m. pg.OLM).

Onderwerpen (ontleend aan het overzicht van ((deel)themavelden) die aan de orde (kunnen) komen: gebruik van de natuur in agrarische en pré-industriële samenleving; bezit en beheer van produktiemiddelen; huishouden: produktie en consumptie van voeding; gezondheid; primitieve culturen; redistributie van de welvaart; internationale organisaties; economische overeenkomsten; verovering, beheersing, onderwerpen, slavernij; kolonialisme, bevrijding.

Het thema levert een bijdrage aan het bereiken van met name de volgende algemene doelstellingen:

Vaardigheden:

- de bekwaamheid om informatie te beoordelen;
- de bekwaamheid om informatie te structureren rond begrippen en generalisaties;
- een bewustzijn van het besturen van groepen binnen de eigen samenleving maar ook mondiaal
- de bekwaamheid te kunnen redeneren en functioneren op grond van een besef van de verantwoordelijkheid en veranderbaarheid der dingen;
- bekwaamheid tot empathie;
- in staat zijn tot discussiëren over politieke onderwerpen;
- de bekwaamheid methoden te ontwikkelen en opvattingen te uiten onder andere om politieke besluitvormingsprocessen te beïnvloeden;
- belangstelling voor mondiale zaken.

Attitudes:

- solidariteit, medeverantwoordelijkheid en gevoeligheid voor de ongelijkheid in de wereld met name wat betreft de verdeling van de rijkdom.

'voorgeschiedenis' van tegenwoordige problemen en verschijnselen worden gezien (hoewel dat aspect zelfs bij 'omgaan met massamedia' ontbreekt). En dat is veel te beperkt. 'Maatschappelijke relevantie' wordt dan te eng opgevat. Ook die onderwerpen die *niet* een onmiddellijk verband met het heden hebben, kunnen toch relevant zijn voor onze situatie hier en nu en voor die van de toekomst. Via contrastwerking kan daardoor een nieuw zicht op het heden tot stand komen. Dit zou tot een heilzame relativering van eigentijdse normen en zienswijzen kunnen voeren. Zo is het mogelijk de – voor ons vreemde – Inca- of Mayacultuur te bespreken met elementen als huwelijk, rechtspraak, economische en militaire organisatie, sociale hiërarchie, bestuur, positie van de vrouw, etc., etc. waardoor leerlingen – juist via deze contrastwerking – hun eigen samenleving met nieuwe ogen kunnen leren zien.

Zo komen we weer op het (verwaarloosde) terrein van de wetenschapsstructuur. Uiteraard kan ik dat hier niet voldoende expliciteren. Ik beperk me in dit opzicht tot twee zaken:

- de spanning tussen het individuele, evenementiële en het structurele, generaliseerbare;
 - het verband tussen sociale, economische, politieke en geestelijke factoren in een samenleving, de interdependentie.
- Deze elementen – m.i. fundamenteel voor historisch bezigzijn – ontbreken nagenoeg in dit stuk. Daardoor worden er soms te snelle conclusies getrokken. Dit blijkt bijv. uit het leerplanvoorstel m.b.t. het wereldvoedselvraagstuk. Daarin wordt gesuggereerd dat o.a. 'ingrijpende veranderingen in ons eigen consumptiepatroon' nodig zijn om armoede en honger uit te bannen. Ook wordt er – in de onderwerpscatalo- gus daarbij – wel een erg dwingend en exclusief verband gelegd tussen elementen als 'verovering, beheersing, onderwerpen, slavernij, bevrijding' en dit wereldvoedselvraagstuk. Waar blijven de godsdienstige (eventueel ideologische), ecologische, klimatologische, antropologische en mogelijke andere factoren in het geheel? Daardoor zou veel meer aandacht aan de interdependentie van factoren en aan verschillende oorzaken (multicausaliteit) aandacht worden besteed waardoor een al-te-simplistisch denken bij leerlingen kan worden voorkomen. Maar ja: de prikkel tot actie-voeren ondermijnt je zo wel!

Voorlopige conclusies

Het v.b.o. zal – als er inderdaad een leer-

gebied 'oriëntatie op mens en maatschappij' wordt ingevoerd – aan een veel beter doordacht leerplan behoefte hebben dan hier wordt geboden. Trouwens is het wel een leerplan? Daarvoor ontbreken belangrijke elementen. Behalve de boven aangehaalde punten zijn bijv. ook ontwikkelings- en leerpsychologische aspecten hierin uiterst mager aanwezig, evenals de omschrijving van de werkvormen en media. Frappant is o.a. dat 'de leerling' (de 12-16-jarige) in dit stuk praktisch ontbreekt. Waar blijft bijv. de identificatiefunctie van geschiedenis?

Men begrijpe mij goed; ik ben niet tegen een expliciete maatschappelijke en politieke vorming in het geschiedenisonderwijs, noch tegen een probleemgerichte aanpak daarin (zie mijn proefschrift). Ook de instelling van een leergebied als 'oriëntatie op mens en maatschappij' kan m.i. best aangemoedigd worden mits daarin het aandeel van geschiedenis heel duidelijk aanwezig is. Geschiedenis heeft namelijk – zie Kocka – een aantal onvervangbare functies in deze maatschappij. Om die te verwezenlijken is echter een heel wat betere analyse van de historische categorie nodig dan hier is gebeurd. Wordt geschiedenis een bijwagen van maatschappijleer of gaat het een essentiële rol in de oriëntatie op mens en maatschappij vervullen? Dat is de vraag. Of het die rol in het vigerende geschiedenisonderwijs wel altijd overtuigend vervult, is overigens óók de vraag! Daarom zullen in de nabije toekomst niet alleen sociologen (zoals de schrijver van dit rapport), maar ook historici goed moeten gaan nadenken wat het aandeel zal kunnen zijn van geschiedenis in een politiek-maatschappelijke vorming. Hopelijk wordt het voor iedereen dan duidelijk dat geschiedenis niet alleen maar een 'eindeloos boeiend' (of eventueel: stierlijk vervelend) vak is en ook geen 'intellectualistisch vak', dat leerlingen opleidt tot 'historiculi' (zie *Kleio* 5/82, p.7), maar een onmisbaar aspect van een inderdaad emancipatorische 'oriëntatie op mens en maatschappij'.

Emancipatie in deze zin is: het uittillen van de mens uit zijn beperktheden die hem door gezin, maatschappelijke klasse, politieke kleur, godsdienst en/of levensbeschouwing, bepaaldheid door de (regionale) plaats en tijd waarin hij/zij leeft, eigen zijn.

Wat dit in concreto betekent, is voorhands moeilijk aan te geven. Daarvoor is nog geen kant-en-klaar materiaal aanwezig, al zijn er wel methoden ontwikkeld die *gedeeltelijk* in de door mij gewenste richting gaan, zoals in die van sommige Duitsers en Engelsen en – wat Nederland betreft – van Dalhuisen c.s. en Heijligers.

Mogelijke uitgangspunten voor een nieuw curriculum

Hieronder volgen enkele uitgangspunten voor een 'oriëntatie op mens en maatschappij', gezien vanuit het perspectief van een historicus. Voor vertegenwoordigers van andere disciplines, bijv. sociologen, cultureel-antropologen en geografen kunnen deze punten misschien een bruikbare basis voor overleg over hun inbreng in dit leergebied zijn.

Algemene uitgangspunten:

In het curriculum dient getracht te worden een compromis te bereiken tussen de eisen van de maatschappij, de vakwetenschap en het kind (d.w.z. die van pedagogie en psychologie).

a. Relatie met de maatschappij

- De maatschappelijke en politieke vorming van de leerling moet centraal staan. Dat wil o.a. zeggen dat leerlingen moeten worden voorbereid op
 - het leven in een steeds veranderende wereld;
 - het leven in een door wetenschap en techniek rationeel ingerichte wereld;
 - het leven in een democratie;
 - het leven met andere generaties;
 - het leven in één wereld (Von Hentig).
- De relatie met het heden zal een belangrijk richtsnoer moeten zijn. Eén van de belangrijkste doelstellingen van het onderwijs in geschiedenis is de verheldering van het menselijk bestaan – nu en (mogelijkerwijs) in de toekomst.
- Uitgegaan moet worden van een *probleemgeoriënteerde benadering*. Het gaat hier (althans bij geschiedenis) om het 'vragenstellen aan het verleden', om de situatie van nu en van de toekomst te verklaren en mensen zo uit te tillen boven hun – vaak van nature – gegeven situatie.

b. Relatie met de vakwetenschap

- De leerlingen moeten op hun niveau kennismaken met het begrippensysteem en de werkwijze van de historicus. Dit betekent grote aandacht voor het omgaan met bronnenmateriaal, niet alleen van literaire, maar ook van kwantitatieve en picturale aard. Daarbij zullen begrippen als feit, mening, objectiviteit, subjectiviteit, structuur, evenement, proces (al of niet in hun abstracte vorm) een rol dienen te spelen.
- Waar mogelijk dient gewerkt te worden vanuit de conceptie van *maatschappij-geschiedenis*, waarbij de wereldgeschiedenis wordt benaderd via een typologie van maatschappijen: pre-agrarisch,

- agrarijch-sedentair, agrarijch-urban, industriel, post-industriel.
- Aangesloten dient te worden bij *begrippen, categorieën en methoden van de andere sociale wetenschappen*, zoals de culturele antropologie, sociologie, politologie, economie en polemologie. Men denke aan begrippen als elite, secularisatie, sedentarisatie, gelaagde samenleving, rolpatronen, enculturatie, etc. (al of niet in deze abstracte vorm). Wat de methoden betreft valt o.a. te denken aan het werken met modellen en hypothesen.
 - Meer dan tot dusverre moet de nadruk vallen op *sociaal-economische geschiedenis*. Ook moeten de nieuwe aandachtspunten van de geschiedwetenschap aan de orde komen, zoals bijv. historische demografie, stadsgeschiedenis, comparatieve geschiedenis, buiten-europese geschiedenis en vrouwengeschiedenis.
- c. *Relatie tot pedagogie en psychologie*
- Het karakter van leervak (= memoriseren) dat geschiedenis tot nu toe vaak op school heeft, kan niet gehandhaafd blijven. Het gaat niet alleen om parate kennis, maar ook om *intellectuele vaardigheden* (hanteren van begrippen, interpreteren, toepassen van kennis, etc.), *cognitieve strategieën* (d.w.z. bekwaamheden om zelfstandig een probleem op te lossen, een werk in te delen, een tekst samen te vatten, etc.), *houdingen* en zelfs *motorische vaardigheden* (bijv. kunnen tekenen, dramatische werkvormen toepassen).
 - In de training van intellectuele vaardigheden en in een gevarieerd aanbod van werkvormen moet een *systematische en hiërarchische opbouw* gedurende de jaren van de onderbouw worden toegepast. D.w.z. dat eerst op een *concreet* niveau die vaardigheden moeten worden geoefend met uitdagingen voor een hoger niveau van denken – en daarna steeds meer (voor zover mogelijk) in *abstracte* vorm.
 - Enerzijds moet aangesloten worden bij de *leef- en beleavingswereld van het kind* (in taalgebruik, in stofkeuze); anderzijds moet juist die ervaringswereld worden uitgebreid.
 - Er moet gestreefd worden naar *transfer van kennis*, zowel van kennis die buiten de school is opgedaan naar schoolse kennis en omgekeerd, alsook van kennis die

eerder in een bepaald deel van het curriculum is geïntroduceerd en opgehaald en toegepast wordt in een nieuw onderdeel. Dergelijke kennis beklift n.l. langer.

- Aangesloten dient te worden bij de behoefte van leerlingen aan *identificatie* met bepaalde personen en groepen (mensen met genialiteit, moed, en/of sociaal gevoel, underdogs, opstandelingen). Ook met leeftijdsgenoten is identificatie eerder mogelijk (Anne Frank!)
- De *motivatie* kan bevorderd worden door concreetheid en actualiteit van de stof, door afwisseling van werkvormen (ook creatieve!) en door goede instappen en 'extra's' (boeiende interessante toegiften).
- Er moeten mogelijkheden geboden worden tot *differentiatie* naar aanleg, tempo en belangstelling. Bij de formulering van de minimumdoelstellingen (basiscircuit) moet ervoor gezorgd worden dat alle leerlingen optimaal kennis maken met het karakter van geschiedenis. Vermeden moet worden dat de kernstof verschaald wordt tot een overzicht en dat differentiatie naar leerstijl leidt tot fixatie.

Criteria voor stofkeuze

- De keuze van de leerstof moet *doelgericht* zijn.
- *Cultuuroverdracht* blijft belangrijk voor de opvoeding van jonge mensen. Dit betekent niet dat cultuur zo statisch (en elitair) moet worden opgevat als vaak tot nu toe in het geschiedenisonderwijs, maar meer in de zin van kritische cultuuroverdracht, waarbij vanuit vragen en problemen van het heden het verleden wordt bestudeerd.
- *De relatie met het heden* kan direct (de voorgeschiedenis van een hedendaags fenomeen) gelegd worden of kan indirect zijn (de Azteekse cultuur als contrast met onze cultuur).
- Er moet aandacht zijn voor de *grondslagen van onze huidige samenleving*: nationaal, Europees en mondiaal.
- In de leerstof moeten *begrippen en categorieën* uit de geschiedwetenschap en de sociale vakken systematisch aan de orde komen in een opklimmende graad van moeilijkheid. ('Spiraal-curriculum')
- Evenals de begrippen moeten de *verschillende benaderingen en aspecten van de geschiedenis* en hun onderlinge

interdependentie in het curriculum tot hun recht komen. Daarbij zou veel nadruk op de sociale en economische kanten van het verleden moeten liggen. Levensaspecten die zoveel mogelijk bij elke cultuurperiode aan de orde moeten komen zijn: de 'gewone man', het gezin, de vrouw, onderwijs en opvoeding, wonen, arbeid en vrije tijd, communicatie, milieu, techniek, verkeer, sport en spel, bestuur, oorlog en vrede, recht en rechtspraak, godsdienst en wereldbeschouwing.

- De *buiten-Europese geschiedenis* moet 'van binnenuit' behandeld worden, niet alleen in relatie met Europese ontwikkelingen. De bestudering van de wereldgeschiedenis richt zich op grote ontwikkelingsfasen, de lange lijnen (continuïteit) en de breuken in de beschavingsgeschiedenis.
- Ook dient er aandacht te zijn voor de *Nederlandse geschiedenis* (grondslagen van ons bestel), uitgewerkt naar voorbeelden van lokale en regionale geschiedenis.
- Er moeten zowel op *zichzelf staande ontwikkelingen/gebeurtenissen* worden beschreven als in elkaar grijpende patronen. Dit laatste is nodig i.v.m. het laten zien van *interdependentie* en *dwaarsverbindingen*.
- Er moet zowel aandacht zijn voor de 'lange lijnen' (structuren, conjuncturen) als voor *evenementen*, zowel voor *continuïteit* als voor *verandering*.
- Het werken met *contrasten* moet veel toegepast worden, evenals het maken van *vergelijkingen*; zowel in de tijd als tussen verleden en heden.
- Via het aanbieden van varianten (andere oplossingen voor eenzelfde 'probleem' in dezelfde tijd) moet ernaar gestreefd worden het denken in *schablonen* en *stereotypen* te vermijden.
- Bij de keuze van de thema's dient enerzijds het gemeenschappelijke van de politiek-maatschappelijke vorming naar voren te komen; anderzijds moet er ruimte zijn voor o.a. specifiek-historische thema's. Ook moeten er mogelijkheden zijn voor samenwerkingsverbanden tussen geschiedenis en andere vakken (buiten het leergebied), o.a. literatuur, natuurwetenschappen, kunstgeschiedenis, katechese/godsdienst, creatieve vakken.

Noot van de redactie: HODOGS en de Nota 'Verder na de basisschool'

Het leek ons aardig om na deze uitgebreide reactie op het ELM in het kort weer te geven hoe de hoofddocenten Geschiedenis aan de Nieuwe Lerarenopleidingen (HODOGS in de wandeling) reageerden op de Nota 'Verder na de basisschool'.

Zij staan achter de gedachte dat een leergebied 'Oriëntatie op mens en maatschappij' beter is dan een aantal afzonderlijke sociale vakken. Integratie resp. onderlinge afstemming van die vakken wordt door hen gezien als 'een uitdaging die ze graag aannemen'. Vervolgens wijzen zij erop dat zoiets uiterst ingewikkeld zal zijn, temeer omdat men in b.v. de USA en de Bondsrepubliek op veel aanvankelijk integratie-optimisme begint terug te komen. Bovendien zouden niet alleen multidisciplinaire elementen in een nieuw leerplan een plaats moeten krijgen maar ook strikt disciplinaire. Voor Geschiedenis betekent dit: 'De aanbieder van die historische kennis-bestanddelen die de leerling nodig heeft voor zijn leven in deze, Nederlandse

samenleving (mèt haar verbondenheid met Europa en de wereld), en voor deelname aan de voorgenomen multidisciplinaire thema's, wil tenminste zo'n thematische studie niet direct mislukken door gebrek aan feitenkennis. De inoefening van die vaardigheden die de leerling moet beheersen wanneer hij zich gaat bezighouden met leerinhouden die een tijdsdimensie bezitten (en welk sociaal of meer op de individuele mens gericht thema bezig die dimensie niet?). De mogelijkheid tot verwerving van een historische houding: een bereidheid om aan eigen toekomst en die van de samenleving te werken vanuit het besef en de beleving van de historiciteit van het bestaan'.

Verder wijzen de HODOGS op de volgende punten: de verbindingen naar de 'niet-sociale vakken' moeten worden opgehouden, met name naar de talen. Ook zouden zij het betreuren als de leergebieden 'Oriëntatie op Mens en Maatschappij' en 'Geestelijke en Levensbeschouwelijke Vorming' los van elkaar zouden blijven

staan. Want: 'door nauwe samenhang tussen beide gebieden te bewerkstelligen zou de oriëntatie op mens en maatschappij daar gesitueerd kunnen worden, waar zij thuis hoort: in de context van waarden en normen en van opvattingen omtrent mens en wereld; andersom zou de geestelijke en levensbeschouwelijke vorming plaats vinden in de bewust gekozen kaders van tijd en ruimte'.

De reactie van de HODOGS volgt op een verzoek van DOLO (Directeuren Overleg nieuwe Leraren Opleidingen) om OOSEL (Orgaan van Overleg en Samenwerking Experimentele nieuwe Lerarenopleidingen) op de hoogte te kunnen stellen van de reactie van de NLO's op de Haagse Nota. Is het typerend dat het uiteindelijke DOLO stuk voor een groot deel door de hoofddocenten Onderwijskunde zal worden geschreven zonder enige nadere inspraak van onze HODOGS? Zij zijn er in elk geval niet tevreden mee, schrijven ze.

XIX.



*En dat gaat naar den Bosch toe,
Lieve enz enz.
Zoo gaauw weer naar den Bosch toe
wie had dat ooit gezegd*

*We zijn klein van postuur, maar vlug en vol pit,
Blijven mooi in den pas en altoos in't gelid,
We geven de Brabanjers op 'er kazakken
En dwingen ze gaauwkes de biezen te pakken.*

'Heeft de geschiedenis nog toekomst', of: het ideale leerplan

De vakbegeleidingsgroep geschiedenis van het MAVO-project geeft in dit artikel weer hoe naar haar inzicht een ideaal curriculum tot stand moet komen. De groep, behalve coördinator onderwijskundige Bolsius, mavo-collega's 'uit het veld', benadrukt de waarde van 'praktijk' en 'leerling' gerichte leerplanontwikkeling. Verder geven zij op een aantal punten aan waar dat in hun praktijk toe leidde.

De groep bestaat uit:
 Ruud Bolsius en
 Will Bouman,
 Jan Harmsen,
 John Henkes,
 Wim Janssen,
 Ria Kriesch,
 Cor Kruithof,
 Leo de Langen,
 Dago Steenis,
 Gert-Jan van der Tweel.

Inleiding

Het is geen onbekend verschijnsel dat de bezinning op de eigen identiteit vaak via anderen op gang gebracht moet worden. En dat geldt ook voor het denken over de identiteit van het vak geschiedenis in het voortgezet onderwijs.

Er was kennelijk een examen nodig om het nadenken over de mogelijkheden en onmogelijkheden van diverse soorten van toetsing te stimuleren.

Nu lijkt het erop alsof er ook een experimenteel leerplan Middelbaar school nodig is om in eigen rijen het denken over de aard en de inhoud van het vak ter hand te nemen.

De vakbegeleidingsgroep geschiedenis uit het MAVO-project werkt al vanaf 1975 aan een bezinning op de wijze waarop geschiedenis leerlingen tussen 12 en 16 jaar zou kunnen aanspreken.

Wat vindt de vakbegeleidingsgroep geschiedenis belangrijk als het gaat om geschiedenisonderwijs aan 12-16-jarigen?

Om dit duidelijk te maken is gekozen voor een aanpak waarbij in een aantal stellingen op ons inziens wezenlijke aspecten van een toekomstig beleid t.a.v. geschiedenis als schoolvak in het voortgezet onderwijs gewezen wordt.

En wat moet er dan gebeuren?

Het geschiedenisonderwijs aan ± 12 - ± 16 -jarigen heeft alleen dan toekomst als er

... op korte termijn ernst gemaakt wordt met de ontwikkeling van een leerplan geschiedenis, waarin ontwikkelingspsychologische, leerpsychologische en historische componenten een rol spelen. En dat betekent dat

... er meer aandacht besteed moet worden aan vakoverschrijdende doelen, en het aanleren van algemene en historische vaardigheden;

... er minder accenten gelegd moeten worden op doelen die ontleend zijn aan de vakwetenschap geschiedenis en méér accenten gelegd moeten worden op doelen die aansluiten bij leerlingen in hun fase van ontwikkeling.

Met een leerplan wordt geen dik papier bedoeld, waaraan ten gelede moeten worden op doelen die ontleend zijn aan de vakwetenschap geschiedenis en méér accenten gelegd moeten worden op doelen die aansluiten bij leerlingen in hun fase van ontwikkeling.

Met een leerplan wordt geen dik papier bedoeld, waarin theoretici hun ideeën uitzetten over utopia in geschiedenisland.

Ook mag het niet de associatie oproepen aan de bestaande leerplannen, aangezien hierin op geen enkele wijze recht gedaan wordt aan de 'eigen-aard' van het vak en bovendien het karakteristieke van de leeftijdsgroep, waarvoor het uiteindelijk bestemd is ook onvermeld laat.

Wat zou het dan wel moeten zijn?

Een plan, waarin uiteindelijk na nauwe samenwerking met de praktijk een verantwoording gegeven wordt van de waarde van het vak geschiedenis voor leerlingen tussen 12 en 16 die op een bepaalde manier leren en die om welke reden dan ook met geschiedenis bezig kunnen zijn.

Belangrijker nog dan de vraag hoe zo'n leerplan er idealiter uit zou moeten zien, is de vraag hoe het tot stand moet komen. Naar onze mening in een tweetal fasen.

Eerste fase

In de eerste fase dienen er veronderstellingen gemaakte te worden over hoe leerlingen van die leeftijd zijn, hoe ze leren en wat geschiedenis voor ze betekent. Deze veronderstellingen dienen dusdanig concreet te zijn, dat ze in diverse klassesituaties met een zo breed mogelijke heterogeniteit aan leerlingen getoetst kunnen worden.

Bij de evaluatie van de gegevens die uit een dergelijk onderzoek kunnen voortvloeien zullen de leerkrachten zelf betrokken moeten worden.

Doel van deze eerste fase op weg naar een leerplan is mijns inziens het verzamelen van uitspraken die verifieerbaar zijn op het niveau van de klassesituatie.

Gezien de bestaande pluriformiteit van opvattingen over de aard en inhoud van het vak geschiedenis lijkt dit noodzakelijk om aan de weet te komen wie nou eigenlijk wat bedoelt.

Nog een belangrijker argument om onderzoeksmatig te werk te gaan is de mate van konkretisering die nodig is bij visies over ontwikkelen en leren. In eerdere publikaties is door de vakbegeleidingsgroep geschiedenis de veronderstelling geuit dat er in de ontwikkeling van leerlingen tussen 10 en 18 jaar een verkennende fase, een onderzoekende fase en een kiezende fase te onderscheiden zijn.¹

Wij willen daarmee aanduiden dat globaalweg jongeren een vergelijkbare weg afleggen in het ontwikkelingsproces waarin zij hun houding tegenover en hun plaats

in de wereld nader leren bepalen. In dit proces van *attitudevorming* hebben besef (cognitief element) én beleving (affectief element), als elkaar wederkerig versterkende onderdelen, een gelijkwaardig aandeel. Onderwijs ook geschiedenisonderwijs hoort hieraan dienstbaar gemaakt te worden.

In het begin gaat het vooral om het verkennen en ordenen van de wereld en om de eigen plaatsbepaling in tijd en ruimte; daarna om het zoeken naar een eigen houding tegenover die wereld en tegenover jezelf en tenslotte om het daadwerkelijk bepalen van die houding. Toegepast op het historisch aspect betekent dit dat voor elke fase een aantal 'Kern-vragen' kunnen worden aangeduid.

Voor de eerste fase: hoe is de wereld ontstaan, hoe het leven, hoe is de mens ontstaan, hoe leefden de mensen vroeger? Waar kom ik vandaan, wie waren mijn voorouders, hoe kan ik zoveel over hen te weten komen?

Voor de tweede fase: Waarom verandert alles metertijd, hoe lang hebben die veranderingen geduurd, wat was de relatie tussen verleden heden en toekomst, welke geschiedenisbeschouwing is de juiste? Wat is mijn houding tegenover de veranderingen in de samenleving, zal ik daarin een rol spelen, in welke richting zal ik dan moeten denken en werken?

Voor de derde fase: ik heb mijn houding t.a.v. de samenleving bepaald. Ik weet welke rol ik in de samenleving wil gaan spelen: ik wil werken aan een samenleving die zo is ingericht!

Deze indeling behoeft nader onderzoek. Maar als blijkt dat het een legitiem onderscheid is, heeft dit consequenties voor de wijze waarop leerlingen leren en voor de inhoud van het aanbod aan geschiedenis in het voortgezet onderwijs. Een andere visie op ontwikkeling zou overigens ook vergelijkbare consequenties hebben.

Naar ons inzien zal de leerling een centrale plaats moeten innemen en zullen historische keuzes ondergeschikt moeten zijn aan keuzes die een gevolg zijn van de fase, waarin een leerling verkeert.

Daarbij zal ook meer dan tot nu toe het geval is geweest expliciete aandacht besteed moeten worden aan leerpsychologische aspecten van het geschiedenisonderwijs.

Heel duidelijk blijkt dit, vinden wij, bij het vraagstuk hoe er met verschillen tussen leerlingen rekening gehouden zou kunnen worden.

De differentiatieproblematiek in het huidige voortgezette onderwijs en in het toekomstige voortgezet basisonderwijs kan en mag niet uitsluitend benaderd worden

vanuit de leerstof.²

De vakbegeleidingsgroep geschiedenis uit het Mavo-Projekt is in dit verband aan het onderzoeken in hoeverre de opvattingen van Van Parreren en van de Russische leerpsycholoog Gal'perin gebruikt kunnen worden om een visie op het leren van geschiedenis aan 12-16-jarigen te ontwikkelen.³

Centraal in ons onderzoek staat de wijze waarop je als leerkracht leerlingen kunt oriënteren op historische processen en verschijnselen.

Vragen die daarbij een rol spelen zijn onder meer:

Wat zijn de specifieke eigenschappen en kenmerken van de historie die met behoud van het unieke karakter van elk der verschijnselen generaliseerbaar zijn?

Op welke wijze kun je aan je geschiedenisles meer dan tot nu toe het geval is een doe-karakter geven om daarmee het handelingsgedeelte in een leerproces een belangrijker plaats te laten innemen?

Een antwoord op bovenstaande vragen is zeker nog niet te geven, maar de aard van de vraagstelling geeft mijns inziens aan op welke wijze een empirische leerplanontwikkeling zou moeten plaatsvinden.

Tweede fase

De tweede fase op weg naar een leerplan is de fase, waarin de onderzoeksgegevens vanuit tal van kleinschalige situaties generaliseerd worden tot het niveau van meer algemene uitspraken.

Afhankelijk van de stand van zaken op dat moment, kunnen er nog tal van deelonderzoeken nodig zijn om een verdere vulling van het leerplan mogelijk te maken.

Bovenstaande schetsmatig weergegeven ideaaltypische wijze van leerplanontwikkeling is denk ik tevens een reactie op het experimentele leerplan Middenschool. Zonder te pleiten voor het behoud van een apart vak geschiedenis in het voortgezet onderwijs, denk ik niet dat we verder komen door de ene huis te vervangen door een wellicht wat grotere huis. Zonder hypothesentoesend onderzoek kan ook het experimentele leerplan Middenschool veroordeeld worden tot een vanuit het bureau uitgedachte structuur.

En daar zitten we na een jarenlange traditie op dit terrein niet op te wachten.

Voortgang van het Mavo-project

Wij verwachten – ook op grond van onze ervaringen – dat verder-werken aan zo'n leerplan er zeker toe zal leiden dat de aan-

dacht voor vakoverschrijdende doelen en vaardigheden zal toenemen en dat de aandacht voor 'vakwetenschappelijke' geschiedenis sterk zal afnemen.

Nog teveel heerst het idee dat leerlingen opgeleid moeten worden tot minihistorici. In de brugklas worden nog wel eens sessies gedaan, maar daarna moet het wel afgelopen zijn.

Wezenlijk in het (geschiedenis)onderwijs is het werken aan de eigen identiteit van de leerling. Het vakinhoudelijke aspect, wat samengevat zou kunnen worden onder de benaming kultuuroverdracht, is daaraan ondergeschikt. Geschiedenis in de zin van kultuuroverdracht vindt plaats door middel van traditiegebonden simplificaties, die als zodanig het voortbestaan van geschiedenis als apart vak niet rechtvaardigen. De rechtvaardiging zal, hoe paradoxaal het ook klinkt, geput moeten worden uit andere bronnen.

Geschiedenisonderwijs zoals wij dat bedoelen vindt zijn rechtvaardiging in de mate waarin het erin slaagt bij te dragen aan de ontwikkeling van de historische houding van de leerling, aan de groei van zijn identiteit.

Zulk onderwijs is verre van louter cognitief gericht, integendeel. De doelen ervan kunnen alleen bereikt worden door maximalisering van het beleevingsmoment. Dat kan en moet in onderwijsleersituaties gebeuren door identificatie. De leerling moet de gelegenheid krijgen via het lesgebeuren in de huid te kruipen van historische figuren. De leerling kan zich niet identificeren met structuren en processen, niet met samenhangen en ontwikkelingen, niet met door de wetenschap van het verleden geabstraheerde inzichten.

Wil men de leerlingen tot inzichten brengen dan zal men hen de kans moeten geven zich te identificeren met mensen van vlees en bloed. Volledige identificatie is pas mogelijk als men deze mannen en vrouwen handelend, denkend en voelend ten tonele voert. Met andere woorden: als men de geschiedenis in episch-dramatische vorm aanbiedt. Dan gaat het niet meer om verdunde en verschaalde wetenschap maar dan transposeert men de stof: tot didactisch gerichte jeugdlektuur.

De episch-dramatische vorm biedt meerdere voordelen.

Het eerste voordeel is reeds vermeld: identificatie brengt het emotionele moment in het spel, dat te vaak ontbreekt.

Met de identificatie legt tevens een tweede moment gewicht in de schaal: introductie van de leerling in de wereld van volwassenen. De leerling voelt de behoefte in zich als een volwassene te denken, te voelen en te handelen. Alleen door identificatie met

volwassen gedrag kan de leerling ervaren hoe onvolwassen hij nog is en welke weg hij nog heeft af te leggen.

Zeker in de verkennende fase is de leerling nog niet nieuwsgierig naar het waarom der gebeurtenissen, maar wel naar de kenmerken van volwassenheid, als daar zijn: besluitvaardigheid, doortastendheid, onverschrokkenheid, leiderschap, volharding, opofferingsgezindheid, meester-schap, vindingrijkheid, lichamelijke kracht, en nog een paar dozijn meer. Onvermijdelijk krijgen figuren, die zoveel volwassenheid bezitten, het karakter van helden en heldinnen. Onze verhalen zullen in de behoefte aan identifikatie met helden en heldinnen moeten voorzien.

Tegenover de genoemde voordelen kan men ook wijzen op gevaren:

Men kan zich afvragen of een aldus gepersonaliseerde geschiedenis wel door de wetenschappelijke beugel kan. Onzes inziens niet. Maar leerlingen van het voortgezet onderwijs zijn niet op wetenschap uit. Hun leergierigheid is anders gericht, zoals wij eerder betoogden: zij willen groeien naar een wereld-zelf-houding.

Dat neemt niet weg dat wij een gevaar onderkennen in het aanbieden van gepersonaliseerde geschiedenis. Het lijkt ons denkbaar dat de leerlingen de gang der geschiedenis zullen ervaren als louter het werk van grote mannen – en een paar vrouwen. Als men dit gevaar echter onderkent kan men een dergelijke eenzijdige interpretatie tegengaan door de helden en heldinnen niet alleen te schilderen in hun heldhaftigheid, maar ook in hun kleimenselijkheid, hun falen, hun te kort schieten, hun negatieve eigenschappen.

Doet men dat – en dat achten wij een voorwaarde bij deze leerstofpresentatie – dan komt tevens aan het licht hoe volwassen mensen elkaar niet altijd positief, maar ook negatief bejegenen, hoe ze elkaar soms dwarszitten, vernederen, machteloos maken, onderdrukken, vernietigen. Als al deze zaken goed uit de verf komen in de verhalende leerstof zal voor de jeugdige leerlingen de wereld der volwassenen opengaan. De wereld, waarin zij in gedachten moeten hebben geleefd voordat zij aan de realiteit van de volwassen wereld toe zijn.

Uiteraard moeten de verhalen zijn aangepast aan de psychische ontwikkelingsfase, waarin de leerlingen verkeren.

De traditionele presentatie, die cognitief op inzicht is gericht, is meer geschikt voor onderwijs aan volwassenen. Volwassenen immers zijn in staat op grond van hun levenservaring inzichten in gedachten te transponeren tot stukjes levende werkelijkheid. Jeugdigen missen de levenservaring van de volwassenen en zijn tot dit

transponeren niet in staat.

Ook de volgende tegenwerping tegen deze aanpak is denkbaar:

De geschiedenis in verhaalvorm – wordt dat niet veel te omvangrijk? Er dienen personen van vlees en bloed ten tonele te worden gevoerd, met hun entourage, met hun hebbelikheden, met hun houdingen en gedragingen, met hun onderlinge betrekkingen: groeit één onderwerp op die manier niet uit tot een roman?

Dat mag in geen geval gebeuren, maar dat hoeft ook niet. Onze taak is te vergelijken met die van een kunstenaar, die een roman moet bewerken tot film of televisiespel.

Tien of meer uren lezen moeten worden verdicht tot één uur kijkspel. Daartoe licht men kernmomenten uit het geheel om ze flitsend te belichten. Aan de toeschouwer de taak om de leemten op te vullen. Op vergelijkbare wijze zullen onze historiën in korte fragmenten moeten suggereren wat er allemaal gebeurt. De leerlingen zullen hun intuïtie moeten gebruiken om de onderliggende houdingen van de dramatis personae te doorgronden, precies zoals in het leven zelf trouwens . . .

Tenslotte willen wij nog ingaan op de vraag of wij op deze manier niet al te zeer het cognitieve element uit ons onderwijs schrappen. Volgens ons is dit allermist het geval:

Naarmate leerlingen ouder worden zal hun behoefte de wereld te herleiden tot een voor het verstand te vatten studie-object groeien. Hun vermogen tot 'begrijpen' zal tot een groeiende mate van veralgemening en abstractie komen. Leerlingen die de verkennende fase te boven zijn mogen wij niet aan hun emoties overlaten. Daarbij is de vaardigheid tot ordening een eerste vereiste als het gaat om begrip voor de complexiteit van de (veranderde) samenleving tot ontwikkeling te brengen. De complexiteit van maatschappelijke structuren en vooral van sociale verandingsprocessen vereist op zich reeds een grote mate van abstraheringsvermogen, want zonder gebruik van vele abstracta zijn inzichten – de explicitering van wetmatigheden en regelmatigheden – niet te verwerven.

Een – zeker bij het vak geschiedenis ingewikkelde extra-complicatie wordt dan nog gevormd door de diversiteit van mogelijke interpretaties van het verleden. Het heeft weinig zin leerlingen in de verkennende fase hiermee te vermoeien. Dat komt echter anders te liggen in de onderzoekende fase.

Het antwoord van het onderwijs op vragen naar het waarom van historische houdingen, interpretaties, dient uiteindelijk neer te komen op een rationele, dus weten-

schappelijke verklaring. Maar tegelijk moet ook duidelijk worden dat in dit soort verklaringen en interpretaties ook persoonlijke elementen, waarden en houdingen een rol spelen. Het gaat niet louter om het begrijpen van causale verbanden als wij de leerlingen brengen tot het waarderen van het historische verleden. Wij menen dat de rede pas volledig tot ont-plooiing kan komen als de leerling kan worden uitgenodigd, uitgedaagd, een persoonlijke houding t.a.v. de geschiedenis te rechtvaardigen, uiteraard op rationele gronden. Daartoe zal in de regel een leerling ouder moeten zijn dan 16 jaar. Pas een volledig ontwikkelde rationaliteit waarborgt ons inziens een gerijpte historische houding. Geschiedenisonderwijs in de periode daarvoor heeft alleen dan een toekomst wanneer wij de geschiedeniswetenschap, of datgene wat daar via de selectie van de leerkracht voor doorgaat, opzij weten te zetten om in plaats daarvan ruimte te maken voor de persoonlijke groei van de leerlingen zelf.

Hoc daaraan gewerkt kan worden duiden wij aan in onze schets voor een ideale leerplanontwikkeling, een ontwikkeling die zich zo dicht mogelijk bij school, bij de leerlingen zelf zou moeten afspelen.

Noten

1. Zie hiervoor het konsept Raamplan geschiedenis voor het Mavo, een publicatie van de vakbegeleidingsgroep geschiedenis in het Mavo-Projekt, Handboek nr. I 4110/22. Het Mavo-Projekt Handboek is een uitgave van het Mavo-projekt en is te bestellen (bij voorkeur door scholen, het bevat informatie over het hele projekt en daar is de prijs ook naar) bij het secretariaat van het projekt, Postbus 482, 5201 AL 's-Hertogenbosch. Aangezien in ons land een systematische bezinning op leerplanontwikkeling voor geschiedenis ontbreekt en aanvragen om ondersteuning van het Mavo-Projekt bij de ACLO-geschiedenis zijn afgewezen heeft de vakbegeleidingsgroep noodgedwongen dit onderwerp zelf ter hand moeten nemen. Bewust is gekozen voor de term 'konsept', omdat wij niet pretenderen een nieuw leerplan te brengen. Het geheel is nog onvolledig uitgekristalliseerd om de naam leerplan te mogen en kunnen dragen.
2. Zie hiervoor het artikel Differentiatie in de geschiedenis van R. Bolsius, gepubliceerd in *Kleio*, nr. 3, 22e jaargang, april 1981, vanaf pag. 1.
3. Zie onder meer C.F. van Parreren, Onderwijs als vorm van oriëntering van de leerlingen. In: *Handboek voor de Onderwijspraktijk*, aflevering 12, september 1981. Zie onder meer C.F. van Parreren en J.A.M. Carpay in: *Sovjet-psychologen aan het woord*. Wolters Noordhoff 1972 (of latere drukken ervan).

VGN nieuws

Sectie Pedak/Basisonderwijs

Geschiedenis in een schoolwerkplan van een basisschool - 13

Projectgroep sociale wereldoriëntatie

In de vorige aflevering van 'Geschiedenis in een schoolwerkplan van een basisschool' (Kleio - juni 1982) komt een overzicht voor van projectgroepen, die bij de Stichting voor de Leerplanontwikkeling zich met geschiedenis in de basisschool bezighouden. In die aflevering werd melding gemaakt van een visiestuk, dat de projectgroep sociale wereldoriëntatie in de basisschool onder de titel *Waar mogelijk in samenhang* opgesteld heeft.

Het initiatief tot de oprichting van deze projectgroep werd in 1976 genomen door enige commissies modernisering leerplan, o.a. van aardrijkskunde en geschiedenis. Een aanvraag voor een project mens- en maatschappijonderwijs voor de basisschool werd in 1981 gehonoreerd door de Bestuursraad van de Stichting voor de Leerplanontwikkeling. Drie medewerkers kregen de taak om het project gestalte te geven: Hans Annink, een historicus, Jan Greven, een geograaf en Frans Tielens, een classicus.

De eerste fase van het werk van de projectgroep was er één van studie en reflectie, inclusief een studiereis naar de Verenigde Staten voor een oriëntatie op het gebied van de 'social studies.'

'Waar mogelijk in samenhang'

Op 1 februari 1982 sloot de projectgroep deze eerste fase van studie en reflectie voorlopig af met een 'visiestuk'. Een wat verwarrende term, want natuurlijk gaat het hier nog maar om een voorlopige visie, waaraan de projectgroep nog enige jaren kan sleutelen. Als titel voor dit visiestuk werd gekozen: *'Waar mogelijk in samenhang'*, een citaat uit de wet op het basisonderwijs, waarin alle vakken nog apart vermeld worden, echter met de toevoeging 'waar mogelijk in samenhang.' De ondertitel van dit in vlekkeloos zwart gehulde stuk zegt iets over de stellingname van de projectgroep: *Sociale wereldoriëntatie met inhoud!*

Een visiestuk van 146 pagina's, dat ten gevolge van interne regelingen bij de Stichting voor de Leerplanontwikkeling niet te koop is in de SLOWinkel, maar dat door belangstellenden wel aangevraagd kan worden bij de projectgroep.

Studie en reflectie

De opzet van het visiestuk geeft aan welke probleemvelden centraal gestaan hebben in dit eerste jaar van studie van de projectgroep. Het eerste hoofdstuk bestaat uit een vrij brede, algemene oriëntatie op de relatie kind, samenleving en onderwijs, waarin vooral de begrippen socialisatie en individualisatie centraal staan.

Een onmisbaar onderdeel in het werk van de projectgroep in deze fase wordt beschreven in hoofdstuk twee 'Wereldoriëntatie, een overzicht.'

Wat is er zoal over wereldoriëntatie in de loop der tijden gedacht en geschreven? En wat kunnen we uit deze ontwikkelingen leren? Bij wereldoriëntatie hoort volgens de projectgroep de associatie met vakkenintegratie, want anders is niet duidelijk waarom het derde hoofdstuk 'Wereldoriëntatie of vakkengesplitst onderwijs' als titel gekregen heeft. Een uitermate nuttig hoofdstuk alleen al vanwege de inventarisatie van allerlei (schijn-)argumenten voor het een of voor het ander, dusdanig overzichtelijk gepresenteerd, dat de lezer mee kan discussiëren, zelf tot keuzes kan komen en deze kan vergelijken met de conclusies, die de projectgroep trekt. Die conclusies kondigen in feite al de volgende hoofdstukken aan, want voor de projectgroep is het niet integratie of splitsing, maar integratie en splitsing.

In een basisschool zal - en dat is de essentie van het vierde hoofdstuk 'De functie van kennis en de rol van de vakken' - thematisch (geïntegreerd) gewerkt worden, met daarnaast cursorisch onderwijs in de vakken. Beide vormen zoveel mogelijk samenhangend. Voor dat cursorisch onderwijs introduceert de projectgroep de term 'communaal vormingsaanbod.' Hieronder wordt verstaan 'een richtlijn die aangeeft welke geografische en historische inhouden op iedere basisschool aan de orde dienen te komen' ofwel 'het is ... te zien als een beperkt afsprakensysteem over inhouden.' De overheid zou dit communale vormingsaanbod vast moeten leggen in het onderwijsleerplan en op basis hiervan moeten de scholen dan aan de slag om te komen tot een praktische invulling voor hun schoolwerkplannen.

De hoofdstukken vijf, zes en zeven zijn eigenlijk de kernhoofdstukken in dit visiestuk. Hoe komt men aan leerstof? Welke inhouden krijgt het thematisch en welke het cursorisch deel? Daartoe wordt in

het vijfde hoofdstuk een model ontwikkeld om te komen tot leerstofkeuze. Wanneer je onderwijs wilt geven in de maatschappelijke werkelijkheid wat kan er dan aan de orde komen? De projectgroep stelt voor de werkelijkheid uit te splitsen in een viertal aspecten: economische, politieke, sociale en culturele. Al die aspecten (weer onderverdeeld in categorieën) dienen betrokken te worden op het individu, op de materiële omgeving en op de tijdstroom. Dit alles in een model samengebracht levert een soort space-shuttle op (zie illustratie). De werking van het model wordt in het visiestuk uitgelegd aan de hand van het thema postkantoor.

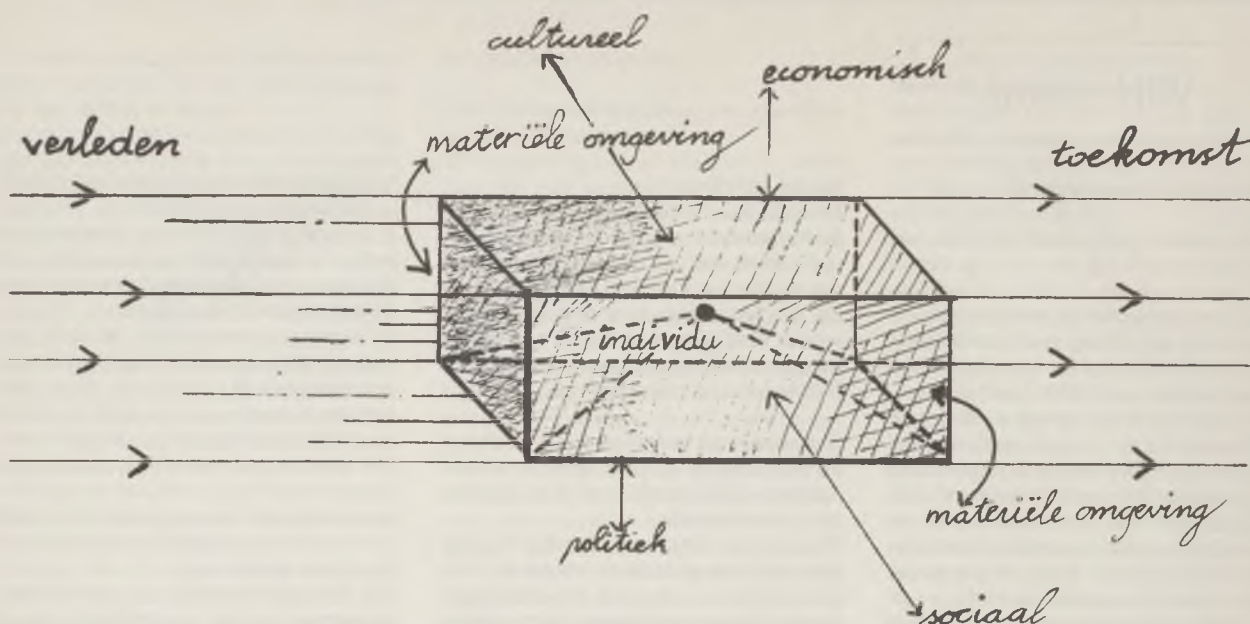
Na deze uiteenzetting over een leerstofkeuzemodel volgen in hoofdstuk zes en zeven verhandelingen over het communale vormingsaanbod voor geschiedenis en voor aardrijkskunde. Hier wordt de beste illustratie gegeven voor de ondertitel 'sociale wereldoriëntatie met inhoud!' Ofwel: er moet iets geleerd worden in de school als basis voor kinderen om zich van daaruit (blijvend) verder te oriënteren. Beide hoofdstukken geven een schat aan discussiemateriaal om te komen tot een visie op een communale vormingsaanbod voor aardrijkskunde en geschiedenis. Met in het geschiedenisverhaal o.m. een boeiend pleidooi voor de vertelling als didactische werkvorm en een eerste notitie over intercultureel geschiedenisonderwijs.

Door de plaatsing helemaal aan het eind als hoofdstuk acht lijkt het onderwerp 'waarden en normen' een beetje mosterd na de maaltijd. Een fundamenteel probleemveld, dat inventariserend in beeld gebracht wordt, maar dat nog te los staat van al het voorgaande. Maar - nogmaals - we hebben nog niet te maken met een definitief, afgerond stuk van de projectgroep. Dit is nog maar de balans van een jaar theorie: een jaar van studie en reflectie.

Waarde van dit visiestuk

Wat onder de titel 'Waar mogelijk in samenhang' gepresenteerd is, heeft in eerste instantie waarde voor de projectgroep zelf: als balans van een oriëntatiejaar, als startpunt voor het gaan werken in de praktijk (met een basisschool en met een pedagogische academie) en als een soort verantwoording binnen de Stichting voor de Leerplanontwikkeling.

Maar door het opstellen (en beschikbaar stellen) van 'Waar mogelijk in samenhang' is het ook mogelijk geworden dat anderen mee gaan denken met de project-



Leerstofkeuzemodel 'Waar mogelijk in samenhang' par. 86.

groep. Dat er na – gedacht kan worden over de voorlopige visie van de projectgroep, over hun weergave van de probleemvelden, over hun keuzes en over hun daarop gebaseerde voorstellen. Hoe consistent is dit alles en hoe duidelijk?!

'Waar mogelijk in samenhang' kan heel goed deze functie vervullen omdat dit visiestuk leesbaar geschreven is (wat niet altijd van SLO-stukken gezegd kan worden) en uitnodigt tot stellingnames bij de lezer. Niet dat er na lezing geen vragen over blijven: lang niet alles is nu al glashelder geformuleerd en/of uitgewerkt. Ervaringen in de praktijk zullen zeker voor belangrijke aanvullingen zorgdragen. Maar ook een voortgezette discussie over zaken als het leerstofkeuzemodel, het communale vormingsaanbod en over de hele doelstellingenproblematiek zal moeten zorgen voor een verdere uitwerking van deze onderdelen uit het visiestuk.

Zonder verder op details in te gaan moet hier de waarde van dit visiestuk vanuit één speciale optiek nog benadrukt worden. Duidelijk tegendraads is deze nota op het punt van leerstofinhoud. Juist nu in allerlei nota's het griezelig stil is over de inhoud van het onderwijs, dit overlatend aan de basis (de schoolteams of zelfs de leerlingen), – vele afleveringen van deze rubriek waren hier een bewijs van – pleiten de leden van de projectgroep sociale wereldoriëntatie voor een basisonderwijs waar ook werkelijk inhoudelijk een basis gelegd wordt. Prikkelende, tegen de modieuze notastroom ingaande uitspraken, zoals bijvoorbeeld 'dat de schoolteams of

zelfs de kinderen het vormingsaanbod geheel op eigen kracht bepalen, is een onhoudbare situatie,' gaan ze daarbij niet uit de weg.

Hans Annink, Jan Greven, Frans Tielens, 'Waar mogelijk in samenhang' Sociale wereldoriëntatie met inhoud! Enschede (SLO) – 1982 – 146 pag. Kenmerk 25/3250/0.4/82-063 (alleen verkrijgbaar via de projectgroep sociale wereldoriëntatie)

Cees van der Kooij

Kroniek

Uitreiking geschiedeniscripties 1982

In de sfeervolle ambiance van het Sonesta-hotel in Amsterdam werden op 28 mei j.l. voor de achtste keer de jaarlijkse prijzen voor bekroonde geschiedeniscripties uitgedeeld.

In samenwerking met de VGN werd de prijsvraag uitgeschreven door Keesings Onderwijsbladen (Blikopener, Antenne, Reflector). Het is bij deze gelegenheid een goede gewoonte geworden een in den lande bekende persoonlijkheid uit te nodigen om het geheel geestig te kruiden. Ditmaal was een politicus gevraagd n.l. de heer Dolman, voorzitter van de Tweede Kamer. Door treinvertraging en het bijgevolg missen van een aansluiting heb ik niet diens hele betoog kunnen beluisteren. Duidelijk bleek echter uit het deel dat ik wel gevolgd heb dat hij serieus de moeite had genomen de hem toegestuurde scripties ook werkelijk te lezen. Op droge, geestige wijze plaatste hij soms kanttekeningen bij de beoordelingscriteria van de jury.

Opmerkelijk, zij het niet in gunstige zin, was dit jaar de sterk verminderde inzending bij alle drie de schooltypen.

Voor de mavo bedroeg dit 15 (1981: 23), voor de havo 26 (1981: 63) en voor het vwo 65 (1981: 123). In totaal dus bijna een halvering. Naar het waarom van dit ver-

schijnsel valt slechts te gissen. Mogelijk speelt een verminderd gebruik van Reflector in verband met de benodigde tijd voor het goed voorbereiden van de leerlingen op het CSE hierbij een rol.

Voor het eerst was er ook een oproep gedaan om scripties voor het vak maatschappijleer op te sturen. Zegge en schrijve drie inzendingen kwamen binnen, uiteraard te weinig om prijzen uit te delen. Uit gesprekken die ik met enige winnaars had, frappeerde mij de hoeveelheid tijd die zij in de werkstukken gestoken hadden. Drie a vier maanden waren eerder regel dan uitzondering.

Bovendien was in vele gevallen een dankbaar gebruik gemaakt van een ter plaatse aanwezig archief, meestal na een oriënterend bezoek o.l.v. een geschiedenisdocent.

Prijswinnaars:

Mavo

Eerste prijs: Kaat Verschueren (de la Salle-mavo, Baarle-Nassau) met: 'Ik vlieg uit duivels naam. Amen. Hekserij en de toestanden eromheen.'

Eervolle vermelding: Irma Neijns (Philips van Horne S.G., Weert) met: 'Eigen schuld? Dikke bult?! Het gevangeniswezen door de eeuwen heen.'

Havo

Eerste prijs: Marjolein Terpstra (Han Fortmann College, Heerhugowaard) met: 'De Gouden Eeuw.'

Eervolle vermelding: Anja Briels en Jan Adams (Philips van Horne S.G., Weert) met: 'De Achelse Kluis.'

Vwo

Eerste prijs: Joost Rosendaal (Dr. Moller college, Waalwijk) met: 'De patriottenbeweging en Waalwijk.'

Eervolle vermeldingen: Bas van Spaendonk (Cobbenhage College, Tilburg) met: 'Gaeve Gots. De pest in Tilburg in de 17e eeuw'; Gerry Maas (Peelland College, Deurne) met: 'De ontwikkeling van het impressionisme in Frankrijk'; Brigitte Slot (St. Maartens College, Voorburg) met: 'De Commune van Parijs'; Inge van Heusden (Chr.Gymnasium, Utrecht) met: 'De diensten, daden en dromen van de ridderschap.'

F.R. Kat

Dertig jaar Atlantische Commissie

Het zal veel lezers bekend zijn, dat de Stichting Atlantische Commissie om de twee maanden het tijdschrift 'Atlantisch Perspectief' uitgeeft, een periodiek, waarin de nadruk ligt op de verbondenheid van de Westerse democratieën. Steeds weer opnieuw dienen de argumenten, die de

grondslag vormen van die onderlinge band, onderzocht en in alle objectiviteit gewaardeerd te worden. Dat houdt ook een zo breed mogelijke informatie aan zoveel mogelijk mensen in. Vanaf 1952, het jaar waarin de Stichting tot leven kwam, wordt geprobeerd, o.m. door het uitgeven van de periodiek, aan die taak te voldoen. Uiteraard wordt gestreefd naar intensievere internationale samenwerking, maar het is altijd de bedoeling geweest in de eerste plaats bij de Nederlandse burgers eigen meningsvorming te bevorderen.

Beide aspecten, nationaal en internationaal, beheersen ook de activiteiten van de Atlantische Onderwijs Commissie. Deze AOC is een aparte groep mensen, die, in samenwerking met de Atlantische Commissie maar in grote mate van zelfstandigheid, activiteiten ontplooit ten behoeve van het voortgezet onderwijs. Daarbij moet in de eerste plaats gedacht worden aan de Studiebrieven. Het zijn in omvang beperkte uiteenzettingen over thema's als 'Krachtsverhoudingen en Europese veiligheid,' 'Tactische kernwapens in Europa,' 'Ontwapening,' 'Koude oorlog, toen en nu.' Daarnaast organiseert de AOC ieder voorjaar een studiedag voor leraren in het voortgezet onderwijs over een belangrijk onderwerp, dat in de lijn ligt van de activiteiten van de Atlantische Commissie.

Ook internationaal is de AOC actief. Hiervan getuigt bijvoorbeeld het seminarium van het Education Committee van de Atlantic Treaty Organisation, dat midden mei j.l. in Den Haag gehouden werd. Het ging over de 'Peace and Security Education in the Nuclear Era' en leidde tot uitgebreide uiteenzettingen en discussies over verbetering van informatie in het onderwijs. Aanwezig waren vertegenwoordigers uit Engeland, Portugal, Noorwegen, België, West-Duitsland, Verenigde Staten en Nederland. Na uitgebreide informatie, waarbij ook stukken van de Turkse organisatie, werd gesproken over de houding van studenten tegenover kernwapens. Tevens werden een aantal leerlingen van drie middelbare scholen uit Den Haag uitgenodigd om hun ideeën uiteen te zetten en in discussie te treden met de buitenlandse gasten.

Wie meer wil weten over de Atlantische Commissie en de vele activiteiten ervan – het bovenstaande is slechts een beperkte opsomming – kan zich het beste wenden tot R.D.Praaning (Van Stolkweg 10, 2585 JP Den Haag, tel. 070-503326). Iedereen is van harte welkom!

M.J. van Velzen.

Enquête van de ACLOs

Vorig jaar september ontvingen de geschiedenissecties van 1600 scholen voor voortgezet onderwijs een dikke envelop die twee enquêtes bevatte, een van de adviescommissie voor de leerplanontwikkeling geschiedenis en staatsinrichting (ACLOs) en een van de MAVO/HAVO/VWO secties van de VGN. Over de resultaten van de VGN enquête werd uitvoerig verslag gedaan in Kleio 2 1982. De ACLO enquête is nu ook verwerkt.

Omdat de samenstellers ervan uitgingen dat de resultaten per computer verwerkt moesten worden had dit vanzelfsprekend invloed op de vraagstelling die in veel gevallen gebaseerd was op meerkeuzevragen met een beperkt aantal alternatieven terwijl er eigenlijk behoefte was aan een groter aantal, meer verfijnde antwoordmogelijkheden. Zo moesten, noodgedwongen, invullers soms kiezen tussen uitersten die te radicaal waren of tussen alternatieven die elkaar eigenlijk overlappen.

Vraag 13 -hoe geeft U les: a- frontaal, b-zelfwerkzaamheid (verschillende vormen), c- beide, is een fraai voorbeeld van weinig duidelijke, te ruime, categorisering. In de antwoorden traden overlappingen op: 47, 28 en 71% van de gymn., ath. en havo (g-a-h) en 58, 39 en 67 van de mavo-antwoorden vielen op deze drie categorieën. Anderzijds: het was natuurlijk ondoenlijk om de 800 ingevulde enquêtes (respons dus 50%) volgens het aloude handwerk te lijf te gaan.

Uit het geheel lichten wij een aantal interessante punten. Een redelijke vakbibliotheek heeft 80% g-a-h ter beschikking tegen maar 52% van de mavo-secties. In audiovisuele hulpmiddelen is redelijk voorzien, de behoefte aan video-banden is echter erg groot. Hoe vaak en op welke manier deze middelen gebruikt worden vermeldt de enquête helaas niet. 67% g-a-h en 62% m- leerlingen zitten in de geschiedenisles braaf in de klassieke rijen. Dit sluit mooi aan bij de cijfers voor het frontale lesgeven. Historische atlanten zijn op alle scholen ruim aanwezig, wandkaarten over de laatste 50 jaar echter niet. Van alle g-a-h scholen heeft 35% een budget tussen 300 en 500 gulden per jaar voor de vakbibliotheek. Voor het mavo liggen de bedragen lager en meer uiteen: 17% tussen f 250 en 500.

Bindende besluiten per sectie t.a.v. jaarprogramma, parallele proefwerken (ook parallele lessen?) worden nog niet op de helft van de mavo's genomen en voor meer dan 80% op g-a-h scholen. Veel eenmanssecties op het mavo? Geschiedenis als 'bijbaan,' als tweede vak?? Het wordt niet

duidelijk.

Rond de 80% van alle scholen heeft behoefte aan meer informatie omtrent leerplanontwikkeling, welke die informatie ook zijn moge. De tevredenheid over eigen kennis van algemene onderwijskunde en didactiek is op het mavo groter, 60%, dan op de andere scholen: $\pm$ 50%. Ter verlevendiging van de lessen gebruiken beide categoriën zeer intensief historische teksten (meer dan 90%) en kunstreproducties (meer dan 70%); muziek en cabaret nemen een ondergeschikte plaats in. 65% g-a-h en 51% m- vindt dergelijke hulpmiddelen noodzakelijk; men meent onvoldoende overzicht van het materiaal te hebben: resp. 48/51%, geen tijd om materiaal op te sporen 53/35%, geen geld 30/31%. Verder is 90% van de onder- vraagden van mening dat er een speciale organisatie dient te zijn waar docenten historisch materiaal of informatie over mogelijke vindplaatsen ervan, kunnen krijgen: een soort documentatiecentra dus.¹

Op 31% van alle scholen wordt aan 'projectwerk' gedaan, het aandeel van de secties geschiedenis ligt hier nauwelijks onder.

De stringente keus tussen thematisch-exemplarisch en cursorisch onderwijs gaf het volgende beeld: mavo 54-18%, g-a-h 34-24%. Op de mavo is de samenwerking met collega's van andere vakken veel groter dan op g-a-h: 45%-23%.

Het verslag geeft ook een opsomming van zaken die de docenten ervaren als knelpunten. In afnemend aantal: 246: geen knelpunten -of niets ingevuld 215: geen tijd, te weinig, te korte lesuren; 133: weinig zinnige en toepasbare hulpmiddelen (illustraties, aanschouwelijk materiaal, cartoons, gebrek aan échte historische teksten voor specifieke doelen) – dit geldt vooral voor het mavo – 83: het centraal schriftelijk cindexamen; 73: geen geld, onvoldoende faciliteiten; 60: geringe motivatie/concentratie/interesse bij de leerlingen, maar ook wel bij de docent. Enz . . .

Tot slot willen wij u niet de hitparade van de meest gebruikte schoolboeken onthouden:

Aantal scholen:

- 332 – *Geschiedenis in Onderwerpen*, Kalkwiek, W.F. Meulenhoff
- 165 – *Geschiedenis van gisteren*, Ulrich, H. e.a. Malmberg
- 140 – *Kijk op de tijd, Heidt*, E.W. e.a. Malmberg
- 119 – *Podium van het Verleden*, Kalle, E.L.C. e.a. Wolters Noordhoff
- 113 – *Kroniek, Wakeren van*, B. Wolters Noordhoff
- 96 – *Sprekend Verleden*, Dalhuysen, L. e.a. Gottmer

- 94 – *Kleio*, Ceulaerts, A.B. en Feitsma, O. N.I.B.
- 87 – *Wereld in Wording*, Novem, Van Goor
- 66 – *Achteraf bekeken*, Mavo-project, Malmberg
- 72 – *Speurtocht door de eeuwen heen*, Roorda, D.J. e.a. Wolters Noordhoff
- 64 – *Op zoek naar het verleden*, Heijligers, M.C.J. en Aerts, D. Wolters Noordhoff
- 49 – *Thema en Taak*, Kalkwiek, Meulenhoff
- 43 – *Mensen en Machten*, Adang, A. en Vercauteren, F. Meulenhoff
- 38 – *Zelfgemaakte stencils*.

Hiermee eindigt het verslag. De ACLOs trekt bewust geen conclusies en doet geen veronderstellingen: b.v. omtrent het feit dat de respons van LBO-scholen zo gering bleek dat het geen zin had de antwoorden als afzonderlijke categorie in het enquête verslag op te nemen. Dat is jammer. Daar staat tegenover dat belangstellenden die wel commentaar en conclusies te bieden hebben bij de ACLO welkom zijn; daar kunnen zij ook de complete vragen/antwoordenlijst aanvragen bij haar secretaris drs L.J.G. van Schie. Adres: ACLO Geschiedenis en Staatsinrichting, Langestraat 7a, Postbus 2061, 7500 CB Enschede. Tel. 053-324731

J. Harderwijk

Noot

1. Zo'n historisch documentatiecentrum bestaat al jaren in Leiden; aan de universiteiten van Groningen en Utrecht en ook aan de SOL in Utrecht wordt aan de opbouw ervan gewerkt. De meeste lerarenopleidingen zijn niet zonder documentatie-mogelijkheden. NLO's (nieuwe leraren opleidingen) beschikken veelal over uitgebreide collecties video-banden.

Recensies

Vakwetenschap

Mr. B.H.D. Hermesdorf, *Rechtsspiegel. Een rechtshistorische terugblik in de Lage Landen van het herfsttij*. Uitgegeven door Mr. P.J. Verdam. Dekker en van de Vegt, Nijmegen 1980, 435 blz., f 65,—.

Het is misschien jammer dat de auteur van dit posthuum verschenen werk – hij was van 1938 tot 1965 hoogleraar in het Romeinse en het Oud-vaderlandse recht aan de universiteit van Nijmegen – zijn boek zowel in de titel als in zijn inleiding zo nadrukkelijk als een correctie op het door Huizinga geschetste beeld van de aflopende middeleeuwen heeft gepresenteerd, omdat men dan a.h.w. wordt uitgenodigd beide boeken met elkaar te vergelijken – en deze vergelijking valt zeker niet ten gunste van Hermesdorfs boek uit.

Het mag zijn dat Huizinga's belangstelling al te zeer is uitgegaan 'naar hetgeen zich in de bovenlaag van de laat-middeleeuwse samenleving . . . afspeelde' (p. XV) en dat zijn beeld van het 'herfsttij' tamelijk duister getint is, maar het genie van Huizinga wist een beeld te ontwerpen en dat is Hermesdorf, alle onmiskenbare ijver en eruditie ten spijt, niet gelukt. Of het beeld hier, om de fameuze termen van Romein maar weer te gebruiken, inderdaad is 'vergruisd', of dat het Hermesdorf eenvoudig aan 'visie' heeft ontbroken, of dat hij te veel onder de indruk is gekomen van de redelijkheid en humaniteit van de autoriteiten, door wier ogen dit tijdperk zulk een verrassend licht, ja bijna blijmoedig-oudbollig aanzien heeft gekregen – dat zijn vragen die in dit beperkte kader niet beantwoord kunnen worden.

De slotwoorden van de inleiding: '*Dat het herfsttij licht, soms overdadig licht heeft uitgestraald, daarvan getuigen de geraadpleegde rechtsbronnen overduidelijk, al zal ook deze Rechtsspiegel geen einde maken aan de nagenoeg onuitroeibare slogan omtrent de donkerte van de middeleeuwen, de latere hieronder begrepen*' (p. XVI), getuigen van een historisch optimisme, waaraan ik persoonlijk weinig geloof kan hechten.

Wie, als ondergetekende, niet katholiek is, is misschien ook minder ontvankelijk voor de hier in overvloed geëtaleerde getuigenissen van de humaniteit en redelijkheid van de toenmalige clerus ('*Dat echt menselijke in de gedragingen van geestelijken of van gedragingen binnen geestelijke instellingen treedt niet zelden op ongezochte manier in de meest alledaagse dingen naar voren*', p. 274; wat gestaafd

wordt met de leverantieplicht van gemeste varkens op kerstavond en van Brie-kazen op Sint Andriesdag). Aan het 'lichte' karakter van dit tijdperk wekt de auteur overigens zelf enige twijfel als hij – in zijn hoofdstuk over 'de vrouw in recht en rechtsleven' – m.b.t. de *'reinheid van zeden, huwelijkstrouw en veiligheid van het jonge leven'* – opmerkt: *'Het beeld van de tijd, zoals dit in stedelijke keuren en in de verordeningen van de landsheer of van diens vertegenwoordigers aftekent, is in dit opzicht nogal eens somber van toon'* (p. 296).

In dit zelfde hoofdstuk was ik geneigd de schrijver tegenover Huizinga in het gelijk te stellen, wanneer hij aanneemt dat men in het laat-middeleeuwse strafrecht toch veel meer begrip zou hebben opgebracht voor de eigen aard van de vrouw *'met haar zwakheid en de gevaren en smarten die haar de liefde bereidt'* (p. 303), ware het niet dat Hermesdorf op de volgende bladzijde verhaalt, op welke wijze de autoriteiten van die tijd de vrouw tegen zichzelf in bescherming plachten te nemen: *'Eeuwigdurende verbanning, levend begraven en lichamelijke verminkingen vormen niets ongewoons'* (p. 304). Over lichtzijden gesproken!

Dat b.v. het heilige en het profane voor de middeleeuwer – zoals de schrijver in zijn 4e hoofdstuk uiteenzet – opvallend dicht bij elkaar gelegen hebben, is een opvatting waarin hij waarschijnlijk met Huizinga niet principiële verschil. Waar hij direct aan het begin van dit hoofdstuk ('Het heilige en het profane') de bierbrouwerij in zijn argumentatie betreft, komt deze mij – als zo vele voorbeelden in dit boek – niet erg overtuigend voor. Moet de toevoeging *'dat God verbiede'* in een Zutphense brouwerskeur uit 1461 (*'Ende weer saeke – dat God verbiede – dattet ennyghen brouwer veronluckten ende he alsoe te snoede gebrouwen hedde'*, p. 65) deze contaminatie van aarde en hemel illustreren? Dat maakt nieuwsgierig naar het commentaar van ons nageslacht op een bekend kroegbordje: *'In de hemel is geen bier. Daarom drinken wij het hier'*, om nog te zwijgen van alle andere profane – en erger – affaires die in onze eeuw in naam van hogere instanties zijn be- en misdreven.

Het spijt me eigenlijk dat ik over dit in menig opzicht zo uitermate soliede werk, waarin de vrucht van zo veel studie en eruditie is neergelegd, niet positiever kan schrijven; maar deze 'rechtsspiegel' – de auteur licht deze term in zijn inleiding nog toe – blijft in mijn ogen toch een enigszins beslagen spiegel, waarin de middeleeuwse maatschappij slechts een vage weerspiegeling vindt.

Als een van de oorzaken van deze vaag-

heid zou ik willen noemen dat de schrijver bij allerlei aspecten van het laatmiddeleeuwse bestuurs- en rechtswezen weliswaar getuigenis op getuigenis stapelt, maar slechts zelden nagaat, in welke verhouding de hooggestemde morele opvattingen en maatstaven, die in talloze bestuurlijke en kerkelijke stukken tot uitdrukking komen, eigenlijk hebben gestaan tot de ongetwijfeld vaak weinig idyllische verhoudingen binnen de middeleeuwse maatschappij. Wat er nu eigenlijk wordt aangetoond, blijft zo toch dikwijls in het duister, of tenminste in de schemering.

Een voorbeeld hiervan – onder velen – levert b.v. het 6e hoofdstuk: 'Verdere facetten van het gezagsthema', dat wemelt van de verklaringen over de verheven opvattingen die 'men' van de gezagsuitoefening had. Dit geldt in het bijzonder voor het einde ('Samenvatting en enkele aanvullende gegevens', pp. 126-129), waar eerst wordt medegedeeld: *'Aan gezagsdragers, van hoog tot laag, aan bestuurders in het algemeen stelt men eisen die waarborgen bieden voor rust en orde, voor behartiging ook van het algemeen welzijn'* (p. 126) – en daar zal niemand van opkijken. Waarop volgt: *'We zagen al enkele klachten die aantonen dat de werkelijkheid niet zelden sterk afwijkt van het ideaal, zoals allerlei rechtsoptekeningen dit voorstellen'* – en ook dit laat zich geloven. Na twee desbetreffende citaten heet het dan weer: *'Toch waardeert men het gezag. Dichters prijzen de goede bestuurder en vertolken daarbij veler gevoelens'* – volgt citaat (van Hildegardis) – *'Eerbied voor het gezag en de plaats die het binnen de gemeenschap inneemt verklaren wel iets van omvang en draagwijdte van de bestuursmacht'* (p. 127) – en ook dit kan niemand verbazen. En zo gaat het verder, met als klap op de vuurpeil (of zo men wil: anticlimax) de slotwoorden van het hoofdstuk: *'Hoe hoog de eerbiediging van het gezag ook geweest moge zijn, ze leidt toch nimmer tot serviele volgzzaamheid'* (p. 129). Quod esset demonstrandum.

Wat medievisten, juristen, sociologen en andere specialisten van de hier geboden overvloed aan gegevens en citaten nog zullen kunnen gebruiken, kan ik niet beoordelen. Voor de leraar biedt het boek misschien enige aanknopingspunten, maar weinig materiaal dat hem voor zijn lessen van dienst zou kunnen zijn.

E.M. Janssen Perio

J.V. Meininger, G. van Suchtelen, *Liever met wercken, als met woorden. De levensreis van doctor Franciscus van den Enden, leermeester van Spinoza, complotteur tegen Lodewijk de Veertiende*. Weesp 1980, 176 blz., geill., f 39,50.

Als in een bepaalde periode van zijn cultuurgeschiedenis een land een klein aantal zeer grote figuren heeft gekend, is het onvermijdelijk dat een aantal mensen door lateren niet zozeer om hun eigen verdiensten als wel om hun associatie met een of meer van de groten wordt gewaardeerd. In de Republiek in de 17e eeuw is dit met name het geval geweest met mensen uit de kringen rond Descartes en Spinoza. Sommigen is op deze manier onrecht aangedaan, omdat ze wel degelijk over capaciteiten beschikten die hen ook zonder hun relaties met een Descartes of een Spinoza de moeite van het bestuderen waard maken. Soms is echter het oordeel van de geschiedenis niet meer dan billijk geweest omdat de persoon in kwestie inderdaad niet meer te bieden heeft gehad dan zijn connecties met anderen.

Het is de vaste overtuiging van de twee auteurs van het hier te bespreken boekje dat Franciscus van den Enden, de leermeester van Spinoza, in de eerste categorie thuis hoort en een aparte monografie ten volle waard is.

Het leven van Van den Enden (1602-1674) is snel verteld. Als zoon van een niet al te arme wever uit Antwerpen werd hij opgeleid bij de Augustijnen en Jezuïeten, zonder dat het ooit tot een formele opname in de orde kwam. Wel gaf hij jarenlang colleges in verschillende Zuidnederlandse steden. In 1645 vestigde hij zich in Amsterdam, maar een poging om daar zijn brood te verdienen als boekverkoper liep in 1652 uit op een faillissement. Gelukkig kon de uiterlijk nog steeds katholieke Van den Enden nog in het zelfde jaar met steun van enkele regenten een Latijnse school aan het Singel stichten, waar hij met veel succes leerlingen van vaak voornaamse afkomst in het Latijn onderwees. Met zijn leerlingen voerde hij elk jaar in de schouwburg een toneelvoorstelling op die het Amsterdamse publiek meestal gunstig onthaalde. In 1657 en 1658 had Van den Enden een heel bijzondere leerling in de Portugese Jood Spinoza. Zonder direkt aanwijsbare reden vertrok Van den Enden in 1670 of 1671 opeens naar Parijs, waar hij weer een school stichtte, maar ook al spoedig betrokken raakte bij een samenzwering tegen Lodewijk XIV. Volgens de auteurs mag hij zelfs de auctor intellectuelis van dat complot genoemd worden. Voordat de complotteurs hun doel hadden kunnen bereiken werden ze verraden en

op 27 november 1674 werd Van den Enden samen met enkele anderen in de Bastille terechtgesteld.

Is dit leven nu van een dusdanige kwaliteit geweest dat het de moeite waard is er een aparte monografie aan te wijden? Er is nogal wat dat daar tegen pleit.

Zo is bijvoorbeeld de kennis over de uiterlijke levensloop van Van den Enden uiterst lacuneus. De auteurs geven dit ook zelf regelmatig toe. Hier en daar hebben ze wel wat aan de bestaande kennis kunnen toevoegen, zoals in het geval van het project van Van den Enden om een onzinkbaar oorlogsschip te bouwen dat met behulp van een katapult en een door een stadsgenoot, de medicus-chemicus Petrus Herbers, ontwikkelde gasgranaat de vijandelijke vlootbemanning geheel kon uitschakelen (dit voorstel werd gedaan tijdens de Tweede Engelse Zeeoorlog). Maar in het algemeen geven de auteurs weer wat al bekend was. Over de Vlaamse jaren van Van den Enden tasten we nog steeds zo goed als geheel in het duister, terwijl de complot-affaire in Frankrijk, goed gedocumenteerd als deze is, nog steeds overbelicht wordt. Bijna de helft van het eigenlijke verhaal wordt ingenomen door deze tragi-komedie.

Over het innerlijk en geestelijk leven van Van den Enden, zijn religieuze, politieke en maatschappelijke denkbeelden, is nog veel minder bekend. Afgezien van wat opmerkingen in een opdracht bij een toncelstuk en in een verzoekschrift aan Johan de Witt eigenlijk niets dat rechtstreeks van Van den Enden afkomstig is. Als hij al wat op papier heeft gezet, dan is dat allemaal verloren gegaan. We zijn derhalve vrijwel geheel aangewezen op wat we kunnen afleiden uit zijn uiterlijke levensloop, die al zo mager gedocumenteerd is, en op wat anderen over hem gezegd en geschreven hebben, hetgeen vaak tegenstrijdig oordelen oplevert. De oogst is al met al nogal mager. Franciscus van den Enden was ongetwijfeld een geleerd man, vooral als taalkundige en docent zeer gewaardeerd en bovenal een notoir vrijdenker, maar daarmee houdt het ongeveer wel op. Over de meer concrete inhoud van zijn denken blijven we in het duister.

Voor beide auteurs is dit geen bezwaar om toch te proberen te komen tot een redelijk consistent beeld van leven en werk van Van den Enden. Twee middelen wenden ze daarbij aan. Allereerst gebruiken ze een licht romantiserende verhaaltant. Wat bijvoorbeeld te denken van een hoofdstuktitel als 'Geheimzinnig bezoek aan Hôtel des Muses' (de naam van Van den Enden's school in Parijs)? Omdat een

'vie romancée' meer mogelijkheden biedt tot speculatie dan een alleen op de feiten gebaseerd verhaal zijn de auteurs in staat menige onaangename lacune in onze kennis op te vullen.

Het tweede, principieel meer bedenkelijke middel om denken en doen van Van den Enden meer inhoud te geven bestaat er in dat de auteurs zijn uitlatingen en gedragingen zonder voorbehoud interpreteren in het licht van de opvattingen van meer bekende vrijdenkers als Koerbagh en natuurlijk vooral Spinoza. De auteurs gaan er bij voorbaat van uit dat Van den Enden spinozist is geweest. Alles wordt zozeer in die trant uitgelegd dat zelfs de heilige Stefanus, de eerste martelaar van de kerk, als een spinozist avant la lettre wordt voorgesteld. De voorkeur van de failliete Van den Enden voor één stuk uit zijn boedel, een 'parspectieffe daer Stevenus voorde rechter compt', wordt vervolgens opgevat als een blijk van sympathie voor een dergelijke vorm van vrijdenken (p. 23).

Het spinozisme levert zo de ontbrekende elementen in het geestelijk leven van Van den Enden, maar daarmee is hem, lijkt mij, geen dienst bewezen. Zo wordt hij toch weer niet om zijn eigen verdiensten, maar om zijn relatie met Spinoza gewaardeerd. Dat was echter juist wat de auteurs wilden vermijden. De lezer zal dan ook begrijpen dat ik er niet van overtuigd ben dat de auteurs in hun opzet geslaagd zijn om Van den Enden te portreteren als iemand die meer is geweest dan de som van zijn relaties. Niet omdat Van den Enden niet meer was dan dat, maar eenvoudig omdat over dat veronderstelde meerdere zo goed als niets bekend is.

K. van Berkel

Peter Lahnstein, Karel V. Heerser over de Oude en Nieuwe Wereld. Elsevier Focus, Amsterdam/Brussel 1980. 268 blz. geïll. f 29,50.
ISBN 90 10 03296 5

Dit is een zeer ambitieus, uiterst leesbaar, maar tevens uiterst onkritisch boek. Het ambitieuze zit hem in de taak, die de schrijver zich heeft opgelegd. Hij beoogt in dit boek immers niets minder dan 'het wezen van de mens nader te komen die ons vanaf het portret van Titiaan in de Alte Pinakothek te München aankijkt'. Anders dan voorgangers als Karl Brandi heeft Lahnstein keizer Karel niet in de eerste plaats willen benaderen vanuit de politiek-diplomatieke geschiedenis. Naar Lahnsteins oordeel kan men de keizer slechts dan het beste leren kennen, wanneer men diens hèle leven in de beschouwing betreft, inclusief de achtergrond

waartegen dat leven zich afspeelde. Wie hiervan uitgaat, moet wel in het voetspoor van zijn held treden. En dat doet Lahnstein dan ook. Aldus stelt hij de lezer in staat 'auf den Spuren' van de keizer de reizen die deze maakte, nogeens te maken.

In een enthousiaste bespreking in de Frankfurter Allgemeine heeft Golo Mann deze benaderingswijze even origineel genoemd, als het resultaat geslaagd. Op beide kwalifikaties kan helaas nogal wat afgedongen worden. In de eerste plaats kan Lahnsteins opzet bezwaarlijk origineel genoemd worden. Niet alleen heeft Ghislaine de Boom nu al weer jaren geleden een biografie over Karel de Vijfde geschreven met dezelfde opzet als Lahnstein, naar de schrijver zelf in zijn eerste hoofdstuk aangeeft sluit hij in zijn werkwijze aan bij een specifiek Duitse (historiografische) traditie. Hij noemt daarbij een voorbeeld, dat het waard is om ook hier aangehaald te worden, omdat ze de door hem voorgestane aanpak duidelijk motiveren: 'Fontanes *Wanderungen durch die Mark Brandenburg* zijn er het voorbeeld van hoe men al reizend de geschiedenis kan leren kennen, 'Vervaren', waarnemen en uitzoeken.

Men kan Lahnstein niet verwijten, dat hij de lezer afscheept met een onduidelijk beeld van de geportretteerde. Lahnsteins Karel is een man met heldere contouren. Het 'wezen' van de man die hij nader wilde komen is, naar zijn oordeel, door en door goed, de verschijning uiterst sympathiek, zijn optreden doorstaat iedere religieus-ethische norm. Een ideaal huisvader, diep-religieus van aard, uiterst plichtsgetrouw, bovenmate ridderlijk, volstrekt vrij van machiavellistische trekken – een held kortom, in wiens omgeving het prettig toeven is en met wie men voor zijn genoegen op reis kan ga.

Wie Karel zo wil (blijven) zien, moet echter heel wat met dit beeld strijdige informatie onder tafel vegen, dan wel vergoelijken. Dat is dan ook in deze biografie in hoge mate het geval. Met Karels bekende, onmatige vraatzucht wordt de lezer niet belast. Dat Karel enkele bastaarden had blijft niet verborgen, maar wordt zo vergoelikt, dat het toch geen afbreuk doet aan de rol van ideale huisvader, die Lahnstein hem wil laten spelen. Lahnstein toont er wel begrip voor: *Karel was al vroeg weduwnaar, was vaak jaren van huis, had eigenlijk nauwelijks een vaste verblijfplaats... En als de zaken zo staan, kan men toch wel wat begrip opbrengen.*

Belangrijker dan deze eenzijdigheden op het terrein van de petite histoire zijn de

feilen en lacunes op het terrein van de staatkundige geschiedenis. Van Karels machiavellistische Italië-politiek wil Lahnstein geen kwaad horen. De weinig fraaie manier waarop Karel zijn moeder, Johanna de 'Waanzinnige', ter zijde schoof blijft onzichtbaar achter een wolk van onschuld. Over de wijze, waarop Karel zijn politieke ambities financierde wordt tenslotte een bijna totaal stilzwijgen bewaard. In veel opzichten hebben we in deze biografie dan ook te maken met een gesecculariseerde versie van de klassieke hagiografie, met inbegrip van de in dat laatste genre vereiste beklemtoning van de vroomheid van de geportretteerde.

Deze hagiografie mag dan gesecculariseerd heten, waar Karel door Lahnstein tevens gezien wordt als een vader van het moderne Europa. Daarbij moet dan wel aangetekend worden, dat dit het 'moderne' Europa is zoals dat leeft in kringen van conservatieve Midden-Europeanen. Bij Otto von Habsburg bijvoorbeeld, aan wie de schrijver in zijn beredeneerde literatuurlijst nog enige opmerkelijke regels wijdde.

Die literatuurlijst maakt overigens nog meer duidelijk: hij wijst onder meer nog eens op de wel heel exclusief Duitse oriëntatie van de schrijver, alsmede op zijn neiging zijn verhaal te bouwen op wel erg oude literatuur: Schillers dramatisch verslag over de Nederlandse opstand voorop. Kennelijk leeft bij Lahnstein het idee dat evocatieve geschiedschrijving zich niet al te veel gelegen hoeft te laten liggen aan nieuwere historische inzichten.

Tot slot – en dat niet alleen beleefdheidshalve – moet echter beklemtoond worden, dat de evocatie van de geografische en culturele wereld die Karel op zijn reizen doorkruiste, door Lahnstein op zeer voortreffelijke wijze tot stand gebracht is. Lahnstein kan inderdaad schrijven, weet sfeer op te roepen en rechtvaardigt daarmee het door hem gekozen procédé. Hij had er echter beter aangedaan ons de wereld van de eerste helft van de zestiende eeuw niet 'op het spoor' van Karel de Vijfde te laten 'ervaren', maar op dat van een fictief personage uit die tijd. Want de keizer zelf komen we in dit boek niet nader. Een uiterst evocatief boek kortom, geschreven door een conservatief-historiserend schrijver, in wie Mann in sommige opzichten een geestverwant herkend kan hebben. Het is echter de vraag of *einflussende* geschieduitbeelding in deze vorm wel zo moet worden toegejuicht als hij deed.

J.A.L. Lancée.

Geoffrey Parker, *Filips II*, Martinus Nijhoff, 's-Gravenhage 1981, f 37,50, geïll. (vertaling T. Spaans-van der Bijl).

Dit boek is de Nederlandse vertaling van de biografie van Filips de Tweede die in 1978 van Parkers hand verscheen in de serie *The Library of world biography*. De Nederlandse editie kwam uit in de serie biografieën die Martinus Nijhoff kort geleden heeft gestart.

Om nu maar meteen met de deur in huis te vallen: dit is een *voortreffelijke* biografie, zowel naar vorm – stijl en compositie – als naar inhoud. In zijn streven de 'tyran' Filips wat reëlere contouren te geven is de schrijver geheel geslaagd. Behalve aan de introductie van enkele nieuwe gegevens moet dit succes vooral worden toegeschreven aan de compositie van het boek. Dit wordt duidelijk als we de hoofdstukindeling wat nader bekijken.

In het eerste hoofdstuk (Leerjaren, 1527-1558) wordt een globale schets gegeven van de 'lessen' die Filips van zijn leermeesters, onder wie met name zijn vader, meekreeg als voorbereiding op zijn toekomstige hoge taak. In de volgende hoofdstukken wordt telkens weer naar dit eerste caput verwezen, hetgeen de biografie een ongemeen hechte structuur gegeven heeft. Ook biografisch is deze opzet juist, waar Filips de lessen die hem in zijn leerjaren voorgehouden werden, als vorst met de grootste nauwgezetheid in praktijk heeft proberen te brengen.

Ook de volgende twee hoofdstukken, thematisch van aard, vormen basis-hoofdstukken waarnaar later verwezen wordt. Het zijn de hoofdstukken over de werkende koning en de spelende koning. Pendant hoofdstukken die laten zien dat deze Spaanse koning en heerser over een wereldrijk meer was dan een louter representatieve persoonlijkheid die door opvoeding, afkomst en taakopvatting iedere individualiteit verloren had. Laat ik me eerst bepalen tot de spelende koning, de mens achter het masker van vorstelijke ongenaakbaarheid en wereldpolitieke berekening. Gelukkig heeft Parker die mens niet geportretteerd als iemand die uiteindelijk ook maar heel 'gewoon' was, en hield van de vogeltjes, de bloempjes en de bijtjes. Daarmee zou immers weinig specifiek gezegd zijn. We krijgen een wat individuelere portretschets. We horen over zijn hobbys. Jagen natuurlijk, en daarnaast: verzamelen. En dat laatste dan met meer stijlgevoel dan Filips doorgaans bij de jacht toonde. Ging het hem bij het jagen vooral om het neerleggen van een prooi, waarvoor hij dan verder niet veel belangstelling had, zijn verzamelwoede stoelde op een minder agressief bezitsinstinct. Filips zou de grootste bibliotheek

van zijn tijd aanleggen, maar dat niet uit bibliomanie, maar uit bibliofile. Hij las graag en betreurde het daaraan in zijn lange leven als 'werkende koning' nauwelijks meer toe te komen. Ook als verzamelaar van schilderijen, als mede-ontwerper van 'Vlaamse' tuinen in zijn Spaanse verblijfplaatsen, als mede-architect van het Escorial, toonde hij smaak en zelfstandig oordeel. Op dit terrein zou hij het voorbeeld van zijn vader, dat hij in zijn bestuurlijke activiteiten zo zwaar liet tellen, veel minder volgen.

Misschien had Parker het specifiek-persoonlijke in Filips' 'vrije tijds besteding' wat meer kunnen accentueren. Ik geef toe dat het gevaar van amateuristische huis-tuin-en-keuken-psychologie dan heel groot geworden was. En men moet het misschien dan ook als een wijze zelfbeperking van de schrijver zien hier geen risico's genomen te hebben. Maar toch blijf ik het als een – gering – bezwaar van het hoofdstuk over de spelende koning zien, dat hierin onvoldoende tot uiting komt wat nu het specifiek-persoonlijke was in de wijze waarop Filips zijn vrije tijd invulde, en wat het bij mensen van zijn stand en opvoeding gebruikelijke.

In het verlengde hiervan moet ik bekennen Filips' persoonlijkheid ook voor iets minder koel, ik zou haast zeggen noordelijk, te houden dan Parker doet. Ik voor mij zou meer de klemtoon willen leggen op Filips' grotere streven naar zelfbeheersing (in vergelijking met zijn Habsburgse voorvaders) dan op zijn geringere passies. Mede hierom ben ik ook minder dan Parker geneigd Filips' oprispingen over de druk van het protocol erg zwaar te laten wegen bij de evaluatie van Filips in de rol van 'werkende koning'.

Zeker, die oprispingen waren er, de band werd af en toe inderdaad te knellend, en dan ontvluchtte hij het hof, om rust te vinden in een eenzame jachtpartij of in het gebed. Maar anderzijds had Filips het protocol, de stylering van zijn leven, meer dan nodig. Ook naar eigen besef. Hij moest zichzelf voortdurend aan banden leggen, hij moest rollen spelen, patronen volgen die hem voor zich zelf behoedden. Met recht beklemtoont Parker, dat de werkende koning, de man die etmalen achter zijn bureau zat, wel veel klaagde over de papierwinkel, maar ook genoeg schiep in het tot in details afwerken van de administratie. Dat genoeg bestond óók in het besef zichzelf aldus overwonnen te hebben. Veel en hard werken was voor Filips ook een middel tot zelfconservatie. 'Hij' (Filips II) 'zal nooit iets zeggen of doen dat niet overeenkomt met het decorum en met zijn vorstelijkheid', citeert Parker op blz. 171 een Venetiaans gezant. Dat is juist. En ook dit hardnekkig vast-

houden aan het protocol was een vorm van zelfbescherming. Ook dat wist Filips zelf. In de hierna volgende hoofdstukken, waarin Filips' leven chronologisch verteld wordt, wordt het eerder gegeven meer algemene beeld van de werkende en de spelende koning wat concreter ingevuld. Uiteraard is het vooral de werkende koning die we er tegenkomen. Toch wordt de spelende koning niet vergeten. Er is bijvoorbeeld een apart hoofdstuk over 'Familieleven – en dood', waarin we de man achter het masker leren kennen als huisvader en liefhebbend echtgenoot. In dat hoofdstuk komt ook het geval Don Carlos aan de orde. Parker wijdt er evenwichtige, afstandelijke bladzijden aan. Het boek wordt besloten met een epiloog, handelend over Filips' II in mythen en legenden, een boeiend historiografisch overzicht.

De Nederlandse vertaling is doorgaans correct, al zijn er wat feilen. De formulering 'zestiger', 'zeventiger' (etc.) jaren is een verwerpelijk germanisme, oktober verdient een k in plaats van de nu wel zeer archaisch aandoende c, en het is echt 'te allen tijde' in plaats van 'ten alle tijde' (bijv. blz. 35 en 62). Maar dat zijn kleinigheden. Ook hoeft men niet wakker te liggen van de wel heel curieuze activiteit die de vertaalster bij enkele noten aan de dag gelegd heeft (zie blz. 225, noot 66-67 en 68, waar ook de titels van Engelstalige artikelen, die ook in het Engels geciteerd hadden moeten worden, in het Nederlands vertaald zijn).

Een echte ommissie lijkt me, dat er in het boek wel een noot is opgenomen over geldwaarden, namen en data, maar geen enkel kaartje van Filips wereldrijk. Gelukkig zijn er wel weer genealogische tabellen van het Huis Habsburg.

Voor de meeste leerlingen is deze biografie – helaas – te moeilijk. Hun docenten kunnen er echter veel plezier aan beleven.

J.A.L. Lancée

School en didaktiek

G.J.I. Kokhuis: *De Twentse textielstaking 1931-1932. Een omgekeerd beeld?* Uitg. Broekhuis, Hengelo, prijs f 15,—

In dit boekje (77 blz.) wordt een heet hangijzer behandeld. Op blz. 11 constateert de auteur a.h.w. terloops dat er nooit een volledige publikatie is verschenen over deze staking. Na lezing van zijn boekje lijkt het mij zeer waarschijnlijk dat zowel de archieven van de vakbonden als de archieven van de textielbaronnen nog gesloten zijn voor historische vorsing omdat

het materiaal te touchy is. Ook Kokhuis baseert zich op boeken, kranten, periodieken, gemeenteraadsverslagen maar niet op materiaal uit voornoemde archieven. Hoe dit ook zij, het boekje is als eerste aanzet beslist aardig. Na een inleiding over het historisch-maatschappelijk klimaat en de werkgevers- en werknemersorganisaties in de textiel wordt de groei van de ontevredenheid en tenslotte het uitbreken en het verloop van de verlorengegangene staking in kort bestek behandeld. Hoe was het verloop van de gebeurtenissen? Een dreigend arbeidsconflict bij de firma Janink en Zonen in Enschede over rationaliseringsmaatregelen, inhoudende harder werken tegen gelijkblijvend loon werd door de werkgevers beantwoord met de eis van 5 procent loonsverlaging. Na het mislukken van de arbitrage van de rijksbemiddelaar werd een nieuwe loonsverlaging met hetzelfde percentage aangekondigd. De eenheid van de 'moderne' bonden bleef enige tijd intact doch ging uiteindelijk verloren door het afhaken van de confessionele textielbonden Unitas en St. Lambertus. De bij het N.V.V. aangesloten bond de Eendracht bleef alleen staan. Duidelijk blijken uit dit boekje twee dingen. De staking werd veroorzaakt door de houding van de werkgevers en de confessionele bonden besloten na enige tijd staken tot het harmoniemodel n.l. onderhandelen.

Op grond hiervan ontgaat mij de betekenis van het vraagteken in de ondertitel. Gelet op de logische aanpak van het onderwerp en het eenvoudige taalgebruik best een boekje voor een schoolbibliotheek.

F.R. Kat

Aliki – *Dinosaurussen opgraven* Antwerpen – Amsterdam (De Vries-Brouwers) – 34 pag. – f 19,90. Vertaling: Gerda Vandenhoudede Oorspronkelijke titel: 'Digging up dinosaurs' (1981).

Van de Amsterdamse schrijfster en tekenares – in 1981 was zij in het nieuws door de bekroning van haar informatieve jeugdboek 'Mummies uit het oude Egypte' met een zilveren griffel – verscheen een nieuw informatief boekje voor kinderen: 'Dinosaurussen opgraven'.

Er bestaat in de informatieve sector een enorme hoeveelheid boeken over prehistorische dieren ofwel dinosaurussen. En de vraag is dan ook: voegt Aliki aan deze hoeveelheid iets nieuws toe? Op zich is dat geen eenvoudige zaak: de bekende dingen over de dinosaurussen zijn gauw verteld; de onbekende zijn intrigerend, maar – zeker voor kinderen – moeilijk te vertellen.

Toch slaagt Aliki erin om een nieuwe benadering te vinden voor het onderwerp en uit historisch-didactisch oogpunt is dat een heel interessante benadering. Zij start bij de restanten van de dinosaurussen: de fossielen in de musea, waar mensen zich aan vergapen. Daarna stelt ze de dinosaurussen voor: de tijd waarin ze leefden, de soorten, hun woonplaatsen, hun voedsel, het feit, dat ze uitgestorven zijn.

Vervolgens is aan de orde de ontdekking van het bestaan van de dinosaurussen in de negentiende eeuw en de wetenschappelijke speurtocht naar steeds meer gegevens over deze prehistorische dieren. Uitgebreid staat Aliki stil bij het zoeken en uithakken van fossiele resten en bij het transport naar musea voor verdere behandeling. En uiteindelijk bij de reconstructie en expositie van de skeletten. En dan is ze weer waar ze begonnen is: dinosaurussen in musea. De slotzin in het boekje luidt: 'Tot ziens in het museum misschien' en dan is het jammer dat op de volgende pagina niet staat in welke musea dinosaurussen te zien zijn.

Door de tekenstijl en de eenvoudige tekst is het een uiterst geschikt boekje voor het documentatiecentrum van een basisschool.

Cees van der Kooij.

Maurice Boulogne, *De Proletarische opstand van 1830 in België*. Uitg. Kritak, Leuven 1979, 135 blz. + ill., prijs B.frs. 230.

Het 150 jarig bestaan van de Belgische staat bood de gelegenheid om het in 1929 ter gelegenheid van het eeuwfeest van genoemde staat verschenen werk van Boulogne te herdrukken.

De verschijning in 1929 baarde enig opzien, omdat de schrijver als socialist en Waals nationalist kritische opmerkingen maakte over de revolutie van 1830, die door de Belgische overheid en de historici in het bijzonder was versierd met een aureool van nationale saamhorigheid en eensgezindheid tegen de Hollandse onderdrukking. Boulogne legt in zijn boek sterk de nadruk op de proletarische revolutie in en rond Brussel. Geforceerde industrialisatie, afbraak van de huisindustrie, honger, hoge prijzen en lage lonen brachten het proletariaat tot een wanhopig verzet. 'Dit alles is het gevolg van het maal- en slachtrecht en van de stoommachines die men niet langer wil dulden,' schreef de Brusselaar M. Barbanson op 27-8-1830. Volgens Boulogne's visie zou de burgerij de opstand van het proletariaat hebben gemonopoliseerd en verraden ten behoeve van eigen voordeel. Nog even dreigde het bedrogen volk met het verlangen naar

algemeen kiesrecht, maar ook dat gevaar werd afgewend. De afgevaardigde Ch. Le Hon bracht de gevoelens van de goeiden als volgt onder woorden: 'De oorsprong van alle macht ligt in de verkiezingen. Maar wie komt het toe de verkiezingen te regelen? Niemand heeft hierbij meer belang dan zij die het behoud van orde, welvaart en rust in de staat wensen, zij die over een fortuin beschikken en de overeenkomstige cijns betalen.'

Het boekje sluit met een naschrift van 60 blz. door G. Gale en G. Vanzieleghem. Terecht stellen ook zij de nationale Belgische mythologie van vastberaden eenheid rond 1830 aan de kaak, zoals die nog in 1930 door prof.dr. F. van Kalken werd verwoord met de zin: 'Ik zie veel liever achter de daden van de mensen het darterl vlammetje flakkeren van een driekleurig ideaaltje dan de monotonie van balen katoen, vaten petroleum en zakken bruine suiker.'

Verder houden de 'uitleiders' vast aan Boulogne's visie en daar is toch wel enig kritiek op mogelijk.

In de eerste plaats was de Belgische revolutie niet primair een economische revolutie. Dat soort revoluties zou door het gezag zondermeer gedempt zijn. Voorts wordt het begrip proletariaat wel erg ruim gehanteerd. Boeren en middenstanders horen er ook bij. Ook de burgerij als een uniforme eigen belangen nastrevende partij is een vertekening van de werkelijkheid.

De anti-Holland mentaliteit liep dwars door alle partijen heen en had in alle kampen voor- en tegenstanders. De buitenlandse verhoudingen vallen geheel buiten het perspectief, en dat mag, maar Boulogne's ideaal, een gematigd radicaal en federaal bestuur, zou door de mogelijkheden op de Londense conferentie nooit zijn getolereerd.

Trouwens de voornaamste factor die tot het welslagen van de revolutie heeft bijgedragen, het anti-Hollandse gevoel, krijgt bij Boulogne veel te weinig aandacht. Hij heeft zich teveel laten leiden door mededogen met het gefopte proletariaat. Een honorabel gevoel, maar dat hoeft niet altijd de historische waarheid, if any, op te leveren.

Het belang van het boekje is de these, al in 1929 verkondigd, dat België het best als federale staat kan voortbestaan.

P. van Hees

R. Steininger en H. Schwan, *De bevrijding van Europa*. Uitg. Fibula-v. Dishoeck, Haarlem 1980. 160 blz. f 24,50.

Voorafgegaan door een uitvoerige inleiding over de Duitse deling laat dit boek aan de hand van kleurenfoto's uit Amerikaanse archieven de voornaamste oorlogshandelingen uit de Tweede Wereldoorlog zien. De kleurenfilms werden gemaakt door camerateams van de U.S. Navy en Air Force.

De titel '*De bevrijding van Europa*' dekt de lading echter niet helemaal. Van afbeeldingen van Amerikaanse oorlogshandelingen tot juni 1944 is in dit boek niets te vinden. De eerste opname is pas van de invasievloot op D-day 1944. De laatste opnamen tonen leden van de volkspolitie, bezig met het aanleggen van de grens van de D.D.R., daarmee de Duitse deling definitief bezegelend. Een betere titel ware dus geweest: de bevrijding van Europa en de deling van Duitsland 1944-1950.

Ondanks het feit dat de foto's volgens de flaptekst 'de meest sensationele kleurenfoto's van deze eeuw' genoemd worden, viel mij de kwaliteit bitter tegen. Of dit ligt aan de druktechnische moeilijkheidsgraad om de kleine smalfilmopnamen te reproduceren waag ik te betwijfelen. Hetzelfde euvel waar de Amerikaanse kleurentelevisie aan lijdt, manifesteert zich ook hier: een te harde kleurweergave. Afgezien van dit euvel is het verheugend dat de samenstellers van dit boek de foto's vergezeld laten gaan van vrij uitvoerige verklarende teksten. Al kijkend en lezend wordt zodoende toch een aardig beeld opgeroepen van de periode 1944 t/m 1949. Aanschaf voor een leerlingenbibliotheek valt te overwegen voor die docent die zijn leerlingen naast de zwart-wit plaatjes uit het schoolboek ook nog iets in kleuren wil laten zien.

F.R. Kat

Lijst van commissies, sectiebesturen en afdelingssecretarissen

Bestuur sectie (1) Pedak/Basisonderwijs
Drs. C.G. van der Kooij, *voorzitter*, Winkshoterweg 10, 9723 CG Roodehaan, tel. 05904-1556

Mevr. Drs. M. Kingmans, *secretaris*, Rubensstraat 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. Mesdagstraat 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*, Fluiterdreef 27, 6871 LR Renkum, tel. 08373-5958

L. Mulder, *secretaris*, Meerkoetmeene 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, Sandbergstraat 8, 1391 EL Abcoude, tel. 02946-3207

J. Beetsma, *universiteiten*, Schoteruiterdyken 2, 8538 XN Bantega (Fr.), tel. 05145-427

R. van der Geest, *universiteiten*, Plantsoen 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 Baerlestraat 65 IV, 1071 AR Amsterdam, tel. 020-799976

Mevr. H. Mulkens-Harmeyer, *penningmeester*, Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen(Dr.), tel. 05923-424. Postrekening 1561752 t.n.v. penningmeester Didaktiekcommissie 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. Nolles, *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, Peuleyden 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 Olland, 5491 XX St.-Oedenrode, Tel. 04138-73138

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

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

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

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

Coördinatiecommissie Nascholing

Mevr. Drs. C.E.M. Veldhuis-Meester, *voorzitter*, De Mérodelaan 14, 9721 XB Groningen, tel. 050-256143

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

Drs. G.A.J. Giezeman, Dirk van Voorburglaan 16, 2273 DJ Voorburg, tel. 070-

868123

Prof. Dr. D.J. Roorda, Lorentzskade 46, 2313 GD Leiden, tel. 071-125681

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

Afdelingssecretariaten:

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

1000-1439 Amsterdam. Vacant.

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

5140-5499 Den Bosch. F.M. Elkerbout, Citadellaan 59, 5212 VB Den Bosch, tel. 073-143836

4700-5139 Breda. A. Schillemans, Kennedylaan 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, Rembrandtlaan 61, 4462 AH Goes, tel. 01100-12844

9300-9999 Groningen. Mevr. C. Venema, Anna Paulownastraat 37, 9725 JR Groningen, 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, Pannesheiderstraat 80, 6462 EE Kerkrade, tel. 045-456199

7440-7739 Hengelo. P. Wester, Lyceumstraat 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 Maastricht, tel. 043-30036

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

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

5800-6099 Venlo. Drs. P. van den Berg, Rijksweg Zuid 3, 5951 AM Belfeld (L.), tel. 04705-1526

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

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

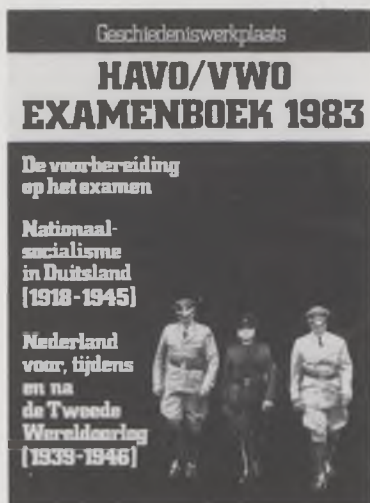
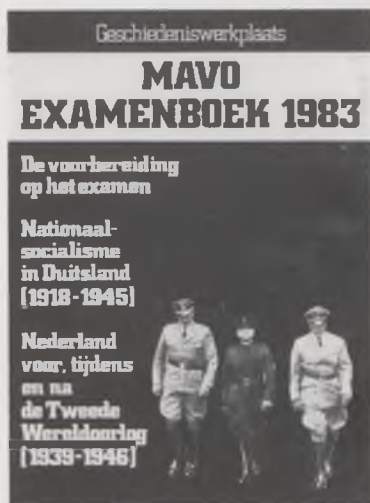
DIDACTIEKCONFERENTIE OOSTERBEEK 12. 13 NOVEMBER 1982



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.



Geschiedeniswerkplaats twee examenonderwerpen per deel

Inhoud per deel

1 De voorbereiding op het examen

Dit eerste gedeelte rust de leerlingen toe voor het examen en maakt ze bekend met de werkplaats-methodiek. Het een en ander wordt verduidelijkt met uitgewerkte voorbeelden. Tenslotte worden aanwijzingen gegeven voor de studie voor het examen en tips voor het werken tijdens het examen.

2 Nationaal-socialisme in Duitsland (1918-1945)

In vier basisteksten met opdrachten wordt de stof aangeboden. Daarna volgt het onderdeel: Oefenen voor het examen, met op-

drachten over de gehele stof. Tenslotte volgen de chronologie en de begrippenlijst.

3 Nederland voor, tijdens en na de Tweede Wereldoorlog (1939-1946)

Bij dit onderwerp wordt de stof aangeboden in drie basisteksten met opdrachten. Daarna volgen: Oefenen voor het examen, de chronologie en de begrippenlijst.

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

Serieoverzicht

Mavo Examenboek 1983
ISBN 90 01 33650 7
120 pag. f 16,90

Docentenhandleiding
ISBN 90 01 33651 5
36 pag. f 6,90

Havo/Vwo Examenboek 1983
ISBN 90 01 33652 3
120 pag. f 16,90

Docentenhandleiding
ISBN 90 01 33653 1
36 pag. f 6,90

Van de docentenhandleidingen zijn geen gratis beoordelings-exemplaren beschikbaar.