

**TIJDSCHRIFT VAN DE VERENIGING
VAN LERAREN GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING
IN NEDERLAND (V.G.N.)**

UIT DE INHOUD:

- JAARREDE VAN DE VOORZITTER
- NOTULEN VAN DE ALGEMENE LEDENVERGADERING
- DRS J.G. TOEBES, LEERSTOFKEUZE EN ORDENING
- INGEZONDEN BRIEF N.A.V. MEDEDELINGEN
C.E.G.S.-5 EN REPLIEKEN
- MEDEDELINGEN VAN DE C.E.G.S.-7
- MEDEDELINGEN
- BOEKBESPREKINGEN
- ADVERTENTIES

KLEIO

VERSCHIJNT MAANDELIJKS

15e JAARGANG – MEI – 5 – 1974

VERENIGING VAN LERAREN GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING IN NEDERLAND (V.G.N.)

BESTUUR

K. VAN DIJK, *voorzitter*, Groot Barlaken 25, Heiloo, tel. 02200-33570.
DRS. E.A.J. OUDENHOVEN, *1e vice-voorzitter*, Burg. Van Grotenhuisstraat 30, Oosterhout-Z., N.Br., tel. 01620-26665.
A.L. VERHOOG, *2e vice-voorzitter*, Drakenstein 8, Leiderdorp, tel. 01710-91003
C.L.A. DANIELS, *1e secretaris*, Apolloplantsoen 23, Zaandam, tel. 075-165602.
MEJ. DRS. R.E. NOORDIJK, *2e secretaresse*, Allard Piersonstraat 11 D, Rotterdam, tel. 010-763074
DRS. C.P.W.F. HERZBERG, *penningmeester*, Paulus Potterstraat 26, Lisse, tel. 02521-15648, postrekening 128701, t.n.v. penningmeester van de VGN, Vreeswijkstraat 329, Den Haag.
L.W. BOOGERT, *comm. Pedak*, Wielengahof 21, Delft, tel. 015-563034.
DRS. H.W. TIMMER, *P.A.-commissie*, Kogeldistel 64, Rotterdam, tel. 010-215347
A.P. DIJKSTRA, *Didaktiekcommissie*, H. Mesdagstraat 1, Meppel, tel. 05220-53559.

LEDENADMINISTRATIE

Aangifte en afschrijvingen van leden en informatie over contributiebetaling zenden aan: **Administratie V.G.N., mevr. N. Top-Andringa, Obrechtstraat 44, 's-Gravenhage, tel. 070-465973.** Bij aangifte wordt verzocht mee te delen: naam, voorletters, eventueel titel, bevoegdheid, huisadres, telefoon- en netnummer, adres van de school waar men de hoofdbetrekking heeft.

CONTRIBUTIES

Contributies vanaf 1 januari 1971.

Gewone leden: a. docenten havo, v.w.o. en h.b.o.

f 45,—

b. docenten mavo

f 30,—

Buitengewone leden: a. gepensioneerden en b. zij die wel geschiedenisbevoegdheid bezitten, maar geen les geven op scholen voor mavo, v.w.o. en h.b.o.

f 25,—

Aspirantleden:

f 25,—

Echtparen:

f 50,—

KLEIO

Tijdschrift van de Vereniging van leraren Geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (V.G.N.), verschijnt tien maal per jaar.

REDACTIE

DRS. G.J. SLOOTWEG, *voorzitter*, Van Kinsbergenlaan 21, Baarn, tel. 02154-5047.

DRS. P. VAN HEES, *secretaris*, tel. privé: 030-882365, correspondentie: p/a Instituut voor Geschiedenis, Kromme Nieuwe Gracht 20, Utrecht.

C.M.H. BOSCH, Bloemendaal.

DRS. C.P.W.F. HERZBERG, Lisse.

DR. P. VAN DER MEULEN, Bilthoven.

DRS. S.Y.A. VELLENGA, Utrecht.

F. VISSER, Den Haag.

Abonnementen: voor leden gratis, voor niet-leden f 35,— per kalenderjaar.

Actieve leraren/leraressen kunnen alleen met goedvinden van het bestuur van de V.G.N. in aanmerking komen voor een abonnement.

Abonnementen opgeven aan: **Administratie V.G.N., mevr. N. Top-Andringa, Obrechtstraat 44, 's-Gravenhage, tel. 070-465973.**

Het geheel of gedeeltelijk overnemen van artikelen uit dit nummer is slechts toegestaan na onze schriftelijke goedkeuring.

De redactie.

JAARREDE

gehouden door drs. H. Ulrich, voorzitter der V.G.N. op de algemene ledenvergadering op 30 maart 1974 in "Esplanade" te Utrecht

ONTHOUD DE MEMORIE

Wie de memorie van toelichting op de begroting van het ministerie van onderwijs en wetenschappen voor het dienstjaar 1974 leest, vindt daarin veel behartenswaardigs. Soms is het zelfs hartverwarmend om kennis te nemen van de visie van minister Van Kemenade op de ontwikkelingen die noodzakelijk zijn voor een beter onderwijs. En dat hartverwarmende geldt zeker de lezer die ook het vak geschiedenis en staatsinrichting een warm hart toedraagt. Enkele passages uit de memorie gelicht zullen u duidelijker maken waarop ik doel.

Op blz. 4 schrijft de minister dat het onderwijs een belangrijke functie te vervullen heeft voor wat betreft de sociale bewustwording van leerlingen en wel door: "het geven van inzicht in de maatschappelijke verbanden en processen waarin de leerlingen leven, in de beperkingen en mogelijkheden die daarin liggen opgesloten en in de waarden en normen die daarbij in het geding zijn,

— het ontwikkelen van een maatschappelijke betrokkenheid dat wil zeggen van de overtuiging dat zij zelf aan de samenleving vorm moeten geven en dat het daartoe noodzakelijk is een oordeel te vormen over de samenleving waarmee men te maken heeft en op grond daarvan stelling te nemen." De minister laat er iets verderop in zijn beschouwing geen twijfel over bestaan dat hij de vermaatschappelijking van het onderwijs een erg belangrijke zaak vindt, als hij het heeft over: "het bevorderen van de vermaatschappelijking van het onderwijs, in die zin dat in en door het onderwijs de leerlingen meer zicht krijgen op de maatschappelijke situatie waarin ze leven en daardoor een kritische en actieve bijdrage kunnen leveren tot de waardering van en de eventuele verandering in die situatie."

Inzichten in de maatschappelijke verbanden en processen, in de beperkingen en mogelijkheden van je eigen tijd, kritisch staan tegenover de samenleving waarvan je deel uitmaakt, greep krijgen op de maatschappelijke situatie, hoe kan iemand zich dat allemaal eigen maken zonder kennis en inzicht in het ontstaan van die maatschappij, zonder het vak geschiedenis en staatsinrichting?

Het is waar, de minister legt het accent op eigentijdse ontwikkelingen, niet op vroegere tijden. Maar is het niet zo, en nu citeer ik uit de vorig jaar uitgesproken oratie van de Leidse hoogleraar D.J. Roorda dat "slechts hij volop tijdgenoot kan zijn die ook van andere tijden weet"? Wat Roorda stelt, lijkt al even waar als wat de subcommissie actualiteit van de commissie modernisering leerplan geschiedenis en staatsinrichting in haar rapportage heeft geschreven: "een centrale doelstelling van het geschiedenisonderwijs zou wel eens kunnen zijn: de leerlingen tot verwerkt inzicht in de veranderende samenleving doen komen, hen oog doen krijgen voor de relatief grote autonomie van historische ontwikkelingen om daardoor een bijdrage te leveren aan de vorming van mensen die de eventuele mogelijkheden om historische ontwikkelingen in gewenste richtingen bij te sturen, optimaal kunnen benutten."

Uit hetzelfde verslag kan men ook citeren: "het geschiedenisonderwijs zou zich erop moeten toeleggen de leerlingen enig inzicht in achter de actualiteit liggende 'dieptelagen' en ontwikkelingen te doen verkrijgen. Van geschiedenisonderwijs dat op deze wijze de

actualiteit benadert en doorlicht, mag worden verwacht dat het oriëntatie in de situatie van vandaag biedt. Zulk een geschiedenisonderwijs zou er toe kunnen bijdragen dat verwachtingspatronen meer worden afgestemd op inzicht dan op wensdromen en ficties." Is zoiets nu eigenlijk niet hetzelfde als wat minister Van Kemenade zo belangrijk vindt? Wie leerlingen zich werkelijk wil laten oriënteren op de wereld van vandaag, die zal het goed moeten doen. Want een oppervlakkige en over achtergronden heen huppelende behandeling van maatschappelijke verbanden en processen, is zonde van de tijd en is tevens niet zonder gevaar.

Hoe komt het nu dat een vak als geschiedenis en staatsinrichting zich toch niet in een florissante ontwikkeling mag verheugen? Hoe komt het dat terwijl de geschiedenisleraren sinds de mammoetwet ook staatsinrichting moeten geven — een belangrijke taak zeker in een land waar de parlementaire democratie fundament van de samenleving is — ze die grotere taak moeten verrichten in minder uren? Hoe komt het dat er voortdurend geknabbeld wordt aan de minimale basistabel die er voor ons vak bestaat, dat er een harmonisatievoorstel voor de brugklas op het verlanglijstje van het ministerie staat waarin men tevergeefs het vak geschiedenis en staatsinrichting zoekt, het is er althans niet met name in vermeld. Waarom praat men zo gemakkelijk over wereldoriëntatie, over integratie van de sociale vakken alsof je ze een-twee-drie in elkaar zou kunnen laten opgaan? Ik geloof dat dat alles een voorname verklaring vindt in het feit dat wij er niet voldoende in geslaagd zijn om duidelijk te maken wat ons vak eigenlijk voorstelt, wat je er allemaal mee kunt doen, dat je geschiedenis en staatsinrichting als een voortreffelijke vorm van wereldoriëntatie zou kunnen beschouwen.

Natuurlijk is de praktijk van het geschiedenisonderwijs lang niet zo ideaal als we ons dat wel eens wijsmaken of toedichten. Maar het gegeven blijft naar mijn smaak overeind staan dat de geschiedenisleraar van 1974 worstelt met het spookbeeld van het verleden, met het beeld dat de buitenwacht zich heeft gevormd van ons vak. En als we er in slagen om dát beeld te verguizen, dan kunnen we die buitenwacht — de niet-historici dus — ook duidelijk maken dat wij door een vak te koesteren een algemeen belang dienen en een brok onderwijsvernieuwing gestalte geven.

Hoe kan dat beeld veranderen? In de eerste plaats door de leraar zelf die zich zo goed mogelijk oriënteert in de wereld van doelstellingen, methodiek en didactiek. In de tweede plaats kan een brochure over ons vak hier en daar helderheid brengen. Het brochureplan dat al van enige tijd her dateert, zal in de komende maanden gestalte moeten krijgen.

En als ik het dan toch over plannen heb en dus ook over onderhandelingen, dan kan ik u vertellen dat naast de applicatiecursus voor mavo- en lbo docenten die nu al weer een klein jaar draait — en goed draait — de VGN goede hoop heeft dat de besprekingen over meer ministeriële hulp bij de didactische her- en bijscholing van vooral eerstegraden tot concrete resultaten zullen leiden. Met de afdeling Her- en Bijscholing Docenten, die verantwoordelijk is voor de genoemde applicatiecursus, hebben we daarover positieve contacten gehad. Ik wil hier de waardering van de VGN voor de bereikbaarheid en bereidheid van de afdeling HBD uitspreken en daarbij ook onze goede samenwerking met de afdeling Onderwijsvernieuwing en Planning releveren.

Verder kunt u binnenkort een verslag verwachten in Kleio van de 10-lichtingen commissie, ingesteld door Sectie Geschiedenis Academische Raad en VGN en onderzoekend welke banen historici van de laatste 10 universitaire en mo-lichtingen hebben gevonden. Weten we over de mogelijkheden op de arbeidsmarkt meer, dan weten we ook beter of we moeten huilen of lachen over de enorme toeloop van historische studenten. Alleen al aan de universiteiten is het aantal studenten in de geschiedenis van 250 in 1970

tot 750 in 1973 opgelopen, en de stroom zwelt nog verder aan.

Ook de enquête door de VGN gehouden zal over niet al te lange tijd in Kleio verschijnen en we zullen ons dan tevens moeten gaan bezig houden met het functioneren van de afdelingen en het inpassen van mavo- en lboleden in de afdelingsactiviteiten. Als ik u verder vertel dat het VGN-bestuur de afdelingen binnenkort nog eens extra aandacht aan de eindexamenproblematiek wil laten besteden aan de hand van de CEGES-verslagen en een discussiestuk van een commissie ad hoc, dat er besprekingen zijn geweest over het vaklokaal, dat de commissie onderbouw – de voortzetting van de brugklascommissie – een tussentijds verslag zal uitbrengen, dat de verslagen van de subcommissies van de commissie modernisering leerplan geschiedenis en staatsinrichting Kleio-rijp zijn, dat de VGN een aantal mensen bereid heeft gevonden om een onderwijskundige commissie te bemannen die het bestuur van advies kan dienen over algemene onderwijskundige zaken, dan kunt u de conclusie trekken dat er kennelijk in Nederland heel wat historici rondlopen die veel te veel vrije tijd hebben. U mag ook concluderen dat er nog altijd een heleboel historici zijn die veel voor hun vak over hebben.

NOTULEN

van de algemene ledenvergadering der V.G.N., gehouden op 30 maart 1974 in "Esplanade" te Utrecht.

OPENBAAR GEDEELTE

Om half elf opent de voorzitter, drs. H. Ulrich, de vergadering en heet de aanwezigen welkom, in het bijzonder de vertegenwoordiger van de minister van Onderwijs en Wetenschappen, de heer E.L.C. Kalle, de plv. directeur Her- en Bijscholing Docenten, drs. A.J.G. Bartels, de heer W. Pabst, namens de CEGES, de heer F.A.W.P. Bull, namens de Raad van Werkgroepen, prof. dr. D. Roorda, voorz. van de C.M.L., de leden van verdienste H. de Wolff en dr. P. van der Meulen, onze administrateur de heer J. Houweling en tenslotte de spreker van deze ochtend, de heer H.J.L. Vonhoff, lid van de Tweede Kamer der Staten Generaal, die de voor deze vergadering aanvankelijk uitgenodigde mevr. Smit-Kroes vervangt. Van haar, die tengevolge van een ongeval verstek moest laten gaan, is een telegram met de beste wensen voor de vergadering binnengekomen.

In het afgelopen verenigingsjaar zijn ons ontvallen de leden W.J. Lengkeek, mevr. A.M.L. Wilmink en H. de Ruyter; de vergadering sluit zich met enige ogenblikken stilte bij de herdenkingswoorden van de voorzitter aan.

Berichten van verhindering voor deze vergadering zijn binnengekomen van de minister van Onderwijs en Wetenschappen, de inspecteur-generaal van het Onderwijs, dr. A. de Jong, het College van Inspecteurs (dat in de namiddagvergadering door mevr. dr. A.J.M. Alkemade wordt vertegenwoordigd), het N.G.L., het Verband der Geschichtslehrer Deutschlands, de Zusterverenigingen Velines, V.L.S., VEMO, Velebi en de vereniging van de docenten in de naaldvakken, benevens van onze leden van verdiensten C.M.H. Bosch en dr. P.A.M. Geurts.

Vervolgens spreekt de voorzitter zijn jaarrede uit en geeft daarop het woord aan oud-geschiedenisleraar Vonhoff.

Samenvatting Rede Vonhoff

De inleider herinnert eraan, hoe in het min of meer verre verleden kabinetten gestruikeld zijn over de onderwijspolitiek en hoe het onderwijs onderwerp is geweest van hevige discussies, tot en met de discussies over Mammoetwet en middenschool toe.

Komend op zijn liberale visie op het onderwijs betoogt spreker, dat hij uitgaat van de individuele mogelijkheden en kansen, die het onderwijs iedere leerling moet bieden. De Memorie van Toelichting op de begroting legt daar het accent niet; volgens de Minister moet het onderwijs als maatschappelijk fenomeen fungeren, welke opvatting spreker afwijst. Invloeden van buiten het onderwijs, m.n.v. de vakbeweging, oefenen invloed uit op deze onderwijsvisie, hetgeen een ongeoorloofde inmenging genoemd moet worden.

Ieder meisje of jongen moet dat onderwijs kunnen volgen, dat voor hem of haar geschikt is. Daarom moet allereerst gewaakt worden voor het behoud van het niveau, hetgeen eerste eis van democratie is. Groot onrecht wordt de leerlingen aangedaan, wanneer het niveau zou dalen, zodat het kind te weinig wordt aangeboden en daardoor tekort wordt gedaan.

De uitspraak van staatssecretaris Veerman, dat hij afwil van het eindexamen is voor het onderwijs gevaarlijk. Onderwijsrechten die nu aan meisjes en jongens worden gegeven, mogen niet, tegelijk met het eindexamen, worden weggegooid; de toelating tot vormen van hoger onderwijs mag niet verlegd worden van de eindexamen afnemende school naar de hogere schoolsoorten.

In dat geval zou het kind uit milieus, die niet met deze onderwijsvormen vertrouwd zijn, weer beginnen met een achterstand.

Niveaubewaking dient de onderwijspoliticus met zorg te vervullen. Spreker denkt hier aan het wetsontwerp tot harmonisatie van de brugklassen: een afschuwelijke verschralling en verarming, zeker gezien ook in verband met het verminderen van het aantal lesuren, en wijst op de positie van het frans, voor het behoud waarvan hij sterk pleit. Onacceptabele verschralling dreigt ook door het samensmelten van aardrijkskunde en geschiedenis of door het weglaten van een van beiden. Juist ook voor het handhaven van onze democratie is de kennis der geschiedenis onmisbaar: verschralling van het geschiedenisonderwijs betekent verschralling van de democratie. Spreker betreurt, dat men geschiedenisleraren zonder meer de bevoegdheid voor de staatsinrichting heeft gegeven, waartoe zij niet gekwalificeerd zijn.

Elk kind, ongeacht zijn achtergrond, heeft recht op onderwijs volgens de capaciteiten, waarover het beschikt. Gelijke mogelijkheden tot het volgen van onderwijs betekent echter iets anders dan gelijke mogelijkheden voor slecht onderwijs. De politieke keuze van gelijkheid van allen is een onjuiste keuze; de verschillen tussen mensen zijn een maatschappelijk goed, waarbij te waken valt, dat de gevolgen van de verschillen niet te groot worden. Kinderen moeten dus hun mogelijkheden optimaal kunnen verwezenlijken, waartoe het onderwijs hun de kansen heeft te bieden. Samentrekking van verschillende schoolverbanden zal daartoe niet bijdragen. Kinderen van verschillende schoolniveaus hebben op één school minder onderling contact dan kinderen van verschillende scholen voorheen, naar uit een Frans onderzoek blijkt. Ook wat de bestuursvormen van deze grote scholen betreft is nog geen juiste oplossing gevonden. Ten aanzien van het verantwoordelijkheidsgevoel voor deze grote gehelen bleken reeds in Duitsland aanzienlijke tekorten.

De gevolgen van de maatschappelijke achterstanden dienen reeds te worden aangegrepen bij kinderen tussen 3 en 6 jaar; elke andere onderwijspolitiek blijft werken met ongelijkheid. Sprekend over de invloed der ouders constateert inleider een achteruitgang. De eigen, natuurlijke interesse der ouders voor hun kind moet niet tot invloed leiden op de onderwijsstructuur, doch op de gewone gang van zaken bij het onderwijs.

Kinderen uit de sociaal sterkere milieus, waarin allerlei intellectuele tradities huizen, zullen na hun schooltijd wéér starten vanuit een gunstiger positie, terwijl de kinderen uit de minder gegoede milieus door de verschralling hun achterstand niet verkleind zullen hebben, doch opnieuw het vervolgonderwijs met een tekort tegemoet zullen treden.

Conclusies:

1. Nauwelijks of nog niet zijn de resultaten van de Mammoetwet geëvalueerd, of de voorstanders ervan staan al te trappelen van ongeduld om een nieuwe schoolvorm in te voeren. De richting, welke echter moet worden ingeslagen, is die van verbetering der nu eenmaal bestaande Mammoetwet. De onderwijsprocedures dienen nu te worden verbeterd, niet de onderwijsstructuur. De docenten zijn vaak inefficiënt bezig, bijv. als zij hun stof in parallelklassen herhalen.

2. De vakbeweging gebruikt bij herhaling haar sociaal-economische positie om buiten haar eigen terrein te komen tot beslissingen, welke aan de democratisch gekozen politieke lichamen dienen te worden voorbehouden, bijv. bij kabinetsformatie.

3. Vastgehouden moet worden aan de spreiding van onderwijsvormen. Gelijkschakeling is geen democratisering. Het democratiseringsproces mag geen vervlakkings-, doch moet een verrijkingsproces zijn.

4. Er is behoefte aan rust en vastheid in het onderwijs, zowel bij leerlingen en ouders als bij docenten, wil geen onmogelijke werksituatie ontstaan.

Een nieuw onderwijsbeleid zal moeten worden gekenmerkt door de moed en de zelfbeheersing van de bewindsman op het departement, geen nieuwe Thorbecke, zelfs geen tweede Cals te willen zijn.

Gedachtenwisseling

De heer Fr. Haan brengt het integratieproject Mavo-L.b.o. van Franeker ter sprake en citeert het rapport "Scholen omscholen". Inleider ontwikkelt hiertegen uitvoerige bezwaren.

Dr. P. van der Meulen pleit o.a. voor het goed recht der vakbeweging om in onderwijszaken stelling te nemen en betoogt, dat in heterogene groepen het kind niet, in homogene groepen wel tekort wordt gedaan: de heterogene groep doet de zwakke leerlingen goed, de begaafde leerlingen geen kwaad.

De heer Vonhoff ontkent, dat hij de maatschappelijke structuren onrecht heeft aangedaan; wel bestrijdt hij de koppeling van onderwijs aan een gewenste maatschappij-structuur, zoals dat gebeurt in de Memorie van Toelichting op de onderwijsbegroting van de Minister. De maatschappij zij dienstbaar aan de mensen, niet omgekeerd. Het dwars willen gaan liggen van de vakbeweging acht spreker verkeerd. Hier is een tendentie tot het verschuiven van de beslissingsmacht der politieke lichamen naar achterliggende doelcorporaties, hetgeen een anti-democratiseringsproces is.

Nadat de inleider door de voorzitter met enkele woorden is bedankt, is het tijd voor aperitief en lunch.

HUISHOUDELIJK GEDEELTE

1. Om half twee wordt de vergadering heropend voor het huishoudelijk gedeelte met enkele mededelingen van de penningmeester.

De voorzitter deelt mede, dat hij de vergadering verder presideert met de hamer, die hij in de nalatenschap van Huib de Ruyter heeft aangetroffen. Huib de Ruyter was een bestuurslid met een zeer uitgebreide staat van dienst, die in het bestuur buitengewoon werd gewaardeerd. Het plan, hem voor te dragen voor het lidmaatschap van verdienste, mag door zijn overlijden niet worden vrijdeld; de vergadering sluit zich hierbij aan en benoemt H. de Ruyter postuum tot lid van verdienste.

De heer P. Gieles, die op velerlei gebied zo vele verdiensten voor de V.G.N. heeft verworven, wordt vervolgens op voorstel van de voorzitter tot lid van verdienste benoemd; hij bedankt met enkele woorden.

2. De notulen van de ledenvergadering van 7 april 1973 worden ongewijzigd goedgekeurd.
3. Er zijn geen ingekomen stukken. Slechts wordt medegedeeld, dat het erelid dr. J.L.P. Brants verhinderd is te komen.
De 2de secretaresse mej. drs. R. Noordijk deelt mede, dat de geloofsbrieven van de afgevaardigden van 11 afdelingen zijn goedgekeurd.

4. Bij de behandeling van het jaarverslag der beide secretarissen krijgt de heer Fleuren enkele toelichtingen over het standpunt der O.S.G.N. over de grote toeloop tot de geschiedenisstudie.

De heer Van Dongen vraagt inlichting over de Raad van Vakgroepen; hij dringt aan op meer samenwerking met de aardrijkskundeleraren.

Vice-voorzitter B. Oudenhoven licht de situatie in de Raad van Vakgroepen toe en betoogt, dat met name in de kwestie 4de klas ongedeeld V.W.O. samenwerking met de aardrijkskundeleraren niet goed mogelijk is. Alleen zaken, die alle vakken raken, zijn geschikt voor de R.v.V., daar elk vak zijn eigen belangen verdedigt en terecht. Hij wijst op een behaald succes m.b.t. het derde uur in de derde klas. Met de aardrijkskundeleraren wordt genoeg contact gezocht, doch gemakkelijk gaat dat niet. De heer Tukker vraagt en verkrijgt nadere inlichtingen over de gang van zaken in de R.v.V. betreffende het ongedeeld V.W.O.; ook hij pleit voor samenwerking. De heer de Wolff pleit voor gezamenlijke bezinning op de uitgangspunten; de heer Haan wil verlenging van de duur der opleidingen.

Het jaarverslag wordt goedgekeurd.

5. *Financiën*

Voor de kascommissie brengt de heer Van Voorst Vader verslag uit; zij gaat met de jaarstukken accoord. De heer Gieles vraagt, welke argumenten hebben gepleit bij het besluit, het Brugklasrapport niet te herdrukken. De penningmeester deelt mede, dat een herdruk wel wordt overwogen en dat offerte is gevraagd; hij vindt, dat het rapport moet worden herdrukt.

Gieles dringt erop aan, contact op te nemen met de andere participanten. Dat wordt toegezegd. De heer Bol vraagt naar het toenemen van het aantal abonné's op Kleio en wordt door de heer Houweling en penningmeester C. Herzberg beantwoord. Deze laatste deelt mede, dat de inning der contributie vlot verloopt. Er wordt tegen gewaakt, dat men het lidmaatschap ontwijkt door zich alleen op Kleio te abonneren.

Onder dankzegging aan penningmeester en administrateur worden hun stukken goedgekeurd. In de kascommissie 1974 worden benoemd de heren Van Voorst Vader, Visser en Smink.

6. De heer Slootweg behoeft geen vragen over Kleio te beantwoorden; het verslag wordt goedgekeurd. Hetzelfde gebeurt met de verslagen van Didaktiekcommissie en commissie Audio-visuele Media, de commissie Post-Academiale Vorming, Mavo-commissie en Pedakcommissie, dit alles onder dankzegging en applaus.
7. Vice-voorzitter drs. B. Oudenhoven doet mededelingen over de zgn. 10-lichtingen-

commissie en de door haar vergaarde cijfermatige gegevens. Het rapport dezer commissie zal waarschijnlijk in mei kunnen worden gepubliceerd. De heer P. Gieles vertelt over de commissie-Onderbouw en wijst op de zwaarte van de taak dezer commissie.

De penningmeester drs. C. Herzberg wijst erop, dat over de werkzaamheden van de CEGES uitvoerig is gepubliceerd. Op korte termijn vervaardigt, aldus de voorzitter, een commissie ad hoc een discussiestuk, dat samen met de CEGES-rapportages in de afdelingen zal moeten worden besproken. Mr.dr. Van der Hoeven maakt enkele opmerkingen namens de afd. Utrecht; men wil daar, dat de V.G.N.-leden zich uit de CEGES terugtrekken; 2/3 van de vergadering van de afd. Utrecht is gekant tegen elk schriftelijke eindexamen; de anderen dringen aan op het rijkelijk voorzien van de docenten met oefenstof. De heer V.d. Hoeven persoonlijk is tegen training voor een eindexamen. De voorzitter wijst erop, dat de V.G.N.-bestuursleden niet q.q. in de CEGES zitten. De commissie ad-hoc bestaat uit niet-CEGESleden. De heer Van der Meulen, voorzitter van de CEGES, roept, nadat de voorzitter mevr. dr. A. Alkemade heeft welkom geheten, enkele feiten rondom de eindexamenkwestie in de herinnering terug: met algemene stemmen is destijds door een algemene ledenvergadering een motie aangenomen, waarin sprake was van niet-aanvaarding van centraal schriftelijk eindexamen zonder voldoende experimenten. Aan deze experimenten is de CEGES thans bezig. Zij is er nog lang niet mee klaar; er komt in de maand april het eerste evaluatierapport. Zou men zich thans terugtrekken, dan geeft men het departement verder de vrije hand. Er is uiteraard nog geen advies uitgebracht, hoe wil men daar dan op vooruitlopen?

De heer Van Dongen wijst op de mogelijkheid, zelf met de reeds gepubliceerde opgaven te experimenteren. De heer Van der Meulen herinnert eraan, dat in 1976 een experimenteel landelijk examen wordt afgenomen, waaraan elke school of leraar op basis van vrijwilligheid kan deelnemen; daarnaast zullen er ook nog scholen a-select worden uitgenodigd. De heer Van der Hoeven hoopt, dat volgende experimenten van geheel andere aard zullen zijn. De heer De Wolff deelt mede, dat de commissie-ad-hoc spoed achter werkzaamheden zet.

De voorzitter doet mededelingen over de werkzaamheden van de commissie Leerplanontwikkeling; de verslagen zullen ook in Kleio worden gepubliceerd. De heer Tukker vraagt of de C.M.L. zich ook beziggehouden heeft met het vak wereldoriëntatie; het antwoord luidt: Neen. De heer De Wolff dringt erop aan, dat de C.M.L. dit alsnog zal gaan doen; anders moet de V.G.N. hier een commissie voor benoemen. De heer Bol wijst op de ontwikkelingen binnen de lerarenopleidingen; hij ziet een tendens naar samengaan van geschiedenis met aardrijkskunde en economie. De voorzitter wijst erop, dat bestudering van deze ontwikkelingen misschien een taak wordt voor de onderwijskundige commissie-in-oprichting van de V.G.N. Van der Meulen herinnert tenslotte aan en citeert uit de ministeriële opdracht van de C.M.L.; hij wijst op het belang, dat deze zaak doordacht wordt aangepakt en dat niet voortijdig tot publikaties wordt overgegaan. Tussen C.M.L. en V.G.N. zal, aldus de voorzitter, regelmatig overleg zijn.

8. Bij de bespreking algemene zaken brengt de voorzitter het niet langer subsidiëren van conferenties buiten schooltijd ter sprake en de ter zake ondernomen stappen, totnogtoe zonder resultaat.

De vice-voorzitter Verhoog doet mededelingen over de gang van zaken met de heren bijscholing. De betreffende departementale afdeling is thans bezig met een inventarisatie van alles, wat op dit gebied in de vakgroepen gebeurt.

De heer Van der Hoeven vraagt namens de afdeling Utrecht, naar het harmonisatiewetsontwerp en het ongedeelde VWO; de voorzitter verwijst naar de reeds eerder op deze vergadering gedane mededelingen.

De heer Vrielink vraagt voor de afd. Zwolle naar de gang van zaken in andere afdelingen bij de organisatie der P.A.-colleges en krijgt van enkele afdelingen inlichtingen.

De heer Bol (afd. Leeuwarden) vraagt de anderen naar de belangstelling in hun afdelingen. De voorzitter zegt, dat het verslag van de gehouden enquête tegelijk met de eindexamenkwestie e.d. de afdelingen stof zal bieden tot in het najaar te houden besprekingen.

Een aantal suggesties voor het afdelingswerk zal dan door het bestuur worden aangeboden.

De heer Smink vraagt naar de financiële baten voor de V.G.N. van de propaganda voor de nieuwe wereldgeschiedenis, waarop de penningmeester antwoordt, dat het adressenbestand tegen vergoeding werd afgestaan.

9. Op voorstel van het Bestuur zal de jaarvergadering in 1975 op 22 maart te Utrecht worden gehouden.

10. Bij het voorstel tot Statutenwijziging wijst de heer Kuggelijin erop, dat verruiming van het lidmaatschap tot verandering van door de V.G.N. totdusver ingenomen standpunten zou kunnen leiden. Dit heeft ook het bestuur overwogen, doch de voorkeur gegeven aan het opnemen van alle geschiedenisdocenten in de vereniging, aldus de voorzitter.

Het statutair geëiste aantal afdelingen is aanwezig, slechts één der aanwezigen verklaart zich tegen, zodat het bestuursvoorstel is aanvaard en artikel 3 aldus komt te luiden:

“Zij stelt zich ten doel het bevorderen van de belangen van het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting in het algemeen en in het bijzonder aan scholen voor algemeen voortgezet, voorbereidend wetenschappelijk en beroepsonderwijs of daarmee gelijk te stellen scholen of opleidingen”.

11. De voorzitter spreekt dan vice-voorzitter B. Verhoog toe, die als zodanig aftreedt, doch voor het AB kandidaat staat; zijn dankbare woorden worden met applaus der vergadering, die zijn benoeming tot AB-lid goedkeurt, onderstreept. Dan wordt met hartelijke woorden en applaus afscheid genomen van L.W. Boogert, voor wien geen plaatsvervanger in het AB kan worden benoemd, omdat nog geen Pedak-voorzitter is gevonden. Tot lid van het AB worden vervolgens benoemd de heer P.G. Ruys, voorzitter van de Mavo-commissie en drs. G.J. Slootweg, voorzitter van de Kleio-redactie.

De heer M.J. van Velzen, voorzitter der Onderwijskundige commissie, is wegens ziekte niet aanwezig; hij wordt tot lid van het A.B. benoemd.

Tot voorzitter wordt tenslotte benoemd de heer K. van Dijk, ingeluid door de voorzitter en toegeklapt door de vergadering. De nieuwe voorzitter aanvaardt zijn ambt met het uitspreken van een korte rede, waarin hij zijn voorganger roemt en

van zijn beste voornemens getuigt. Zijn eerste voorstel, drs. H. Ulrich tot A.B.-lid te benoemen, wordt bij acclamatie aanvaard.

12. Het rooster van aftreden wordt vastgesteld na een praktische opmerking van Mevr. Alkemade, waarvan het bestuur goede nota zal nemen.
13. Van de rondvraag maakt de heer Dijkstra gebruik om aan te sporen tot snelle aanmelding voor het seminarium voor jonge leraren op 14, 15 en 16 augustus. Namens de vergadering brengt drs. B. van Lingen dank aan het bestuur, in het bijzonder aan ex-voorzitter Ulrich, waarna de vergadering wordt gesloten.

C.L.A. Daniëls (1e secr.).

LEERSTOFKEUZE EN ORDENING

INLEIDING

Traditioneel wordt de keuze en ordening van de leerstof in de eerste plaats bepaald door de structuur of het ordeningssysteem van de betreffende wetenschap. Voor geschiedenis is dat de *op-eenvolging in tijd*. Zo wordt dit vak op school dan ook in de chronologische volgorde aangeboden. In de eerste klas begint men met de prehistorie en de oudheid; in de bovenbouw behandelt men de laatste halve eeuw. Het doel daarvan lijkt de leerling een "overzicht van de geschiedenis" te willen geven.

De omvang en de inhoud van dat overzicht levert nogal eens wat problemen en vragen op o.a. van *pedagogische* aard: hoe kan men stof, die karakteristiek is voor een bepaalde periode, maar te moeilijk of weinig aantrekkelijk is voor een bepaalde leeftijdsgroep behandelen? Ieder kent de problemen met de behandeling van de antieke filosofie in de brugklas (waar men het *woord* filosofie eigenlijk al moeilijk duidelijk kan maken) evenals met het behandelen van de Renaissance of de leer van Luther en Calvijn in een tweede klas. In de praktijk worden dergelijke onderwerpen of weggelaten of vereenvoudigd. — Vaak wordt volstaan met het memoriseren van wat cliché-uitdrukkingen als "Plato was een groot denker, die veel nadacht over de problemen van goed en kwaad."

Een onderwijs dat vanaf de lagere school z'n hoogste ideaal zag in het memoriseren van zoveel mogelijk zaken, was daarover niet verontrust. In een tijd waarin, misschien meer dan tot nu toe, gevraagd wordt naar de vormende waarde van het onderwijs, kan men natuurlijk niet volstaan met zo'n oppervlakkige en weinig "kind-gemasse" benadering van de leerstof. De vraag is gewettigd of de stof niet meer gekozen moet worden in overeenstemming met het begrip en de belangstellingsfeer van het kind.

Verder is een herbezinning op de inhoud van het schoolvak nodig met het oog op de ontwikkelingen in de *wetenschap*, waarin behalve voor de politieke, militaire en religieuze aspecten, die lange tijd ook de schoolboeken hebben beheerst, aandacht is gekomen voor de sociale, economische en cultuurgeschiedenis.

Waar de Vaderlandse en de Europese geschiedenis vroeger steeds in het middelpunt stond, kwam de laatste tijd steeds meer belangstelling voor buiten-Europese geschiedenis. Hoe komt er nu een juiste verhouding in het overweldigende stof-aanbod van deze zijde. Wat moet van de traditionele stof weggelaten worden — wat mag blijven? Waarop ligt de nadruk?

Tenslotte is de vraag naar de *maatschappelijke* relevantie van het geschiedenisonderwijs opgekomen. Welk nut heeft het overbrengen van een traditioneel bepaalde stof die vaak gebaseerd is op keuze — (en dus ook vormings —) principes van het verleden. Heeft de geschiedenis ook door zijn stofkeuze niet de maatschappelijke orde helpen handhaven (zie Dalhuisen: Doelstellingen p.5) — Is het niet verstandiger d.m.v. geschiedenis zicht te krijgen op het heden en te bouwen aan een nieuwe toekomst? De voorstanders daarvan pleiten voor een geheel andere stofkeuze, die meer probleemgeoriënteerd is. Geschiedenis wordt dan meer een *hulpmiddel* voor "wereldoriëntatie", het kan daarom als zelfstandig vak verdwijnen. Zij hebben daarbij de *leerpsychologie* aan hun zijde, die ons vertelt dat de vakkensplitsing voor het leren eigenlijk onnatuurlijk is. Door vakkenintegratie met o.a. aardrijkskunde na te streven is ook een nieuwe bezinning op de leerstof op leerpsycholo-

gische gronden gerechtvaardigd. Dan gaat het er meer om: welke leerprocessen wil ik op gang brengen — welke stof heb ik daarvoor nodig?

2. *Stofkeuze uitgaande van doelstellingen.*

Willen we met geschiedenis een "verandering van gedrag" bij leerlingen bereiken dan is het duidelijk, dat de leerstof gekozen moet worden uitgaande van de doelstellingen.

Uit het Doelstellingen-paper van Dalhuisen (Leiden, 1973) is wel gebleken, dat de bronnen daarvoor *buiten het vak kunnen liggen* (religieus/ideologisch); in de *eigen maatschappij* (de behoeften, problemen, waarden systemen daarvan), in de *vakwetenschap* (wat vinden we het wezen van de geschiedenis), de *pedagogiek* ("die Fragestellung vom Kinde aus") en de *leerpsychologie* (welke leerprocessen moeten op gang gebracht worden).

Zoals Dalhuisen betoogde zal men in zijn doelstellingen, maar ook in de leerstofkeuze en ordening van een combinatie van deze bronnen moeten uitgaan, waarbij ook hier de nadruk valt op de behoeften en problemen van de eigen maatschappij en de structuur van de vakwetenschap.

- 2.1. Leerstofkeuze op grond van *buiten het vak liggende* doelstellingen troffen we voorheen veelal aan in boeken voor Prot. en R.K. scholen, waarin respectievelijk aan (bijv.) de Reformatie en de Middeleeuwen veel aandacht werd besteed. Een extreem voorbeeld van een ideologisch bepaalde stofkeuze is het leerplan-geschiedenis van de D.D.R., waarvoor het historisch-materialisme (en het principe van de klassenstrijd) het uitgangspunt is. Vandaar dat in de geschiedenisboeken van de D.D.R. ook veel nadruk wordt gelegd op de ontwikkeling van het kapitalisme (ook in de oudheid!) en de toestand van het proletariaat door de eeuwen heen. — Omgekeerd is natuurlijk ook in bijv. Amerikaanse boeken een ideologische tendens duidelijk zichtbaar als die stof wordt gekozen, die de *groei* van "the American way of living" positief belicht. Zo is in Europa de kolonisatie steeds vanuit Europees standpunt beschreven om de groei van *onze* beschaving over de wereld te demonstreren.

Men kan zich natuurlijk nooit geheel van zijn ideologische bevangenheid of vooringenomenheid bevrijden. Of men er echter bewust van moet uitgaan is een andere vraag — behalve als men een gesloten wereld-beeld heeft!

- 2.2. Het principe van de *actualisering* lijkt ons, zoals we reeds eerder constateerden, één van de belangrijkste principes bij de stofkeuze. Dit heeft eral toe geleid dat (sinds 1965) het eindexamenprogramma van de scholen voor VWO, HAVO en MAVO voor een groot deel beperkt is tot de laatste halve eeuw. Uit onderzoeken is ook wel gebleken, dat deze stof bij de leerlingen van die klassen de meeste belangstelling heeft.

Dit heeft wel als bezwaar (Dalhuisen wees daar al op a.w. p. 14) dat een overdreven aandacht voor die periode de geschiedenis verlaagt tot een "historische Gegenwartskunde", waarvan een blikverenging het gevolg kan zijn. Rohlfes heeft er op gewezen, dat men meer over de mens en zijn mogelijkheden kan ervaren, als men een groter deel van de geschiedenis overziet.

Het is een groot misverstand, dat blijkbaar zelfs bij geschiedenisleraren heerst, alsof alleen de laatste tijd actueel is. *Mits* men een wat meer probleemgerichte keuze in

de geschiedenis doet, kan men uit allerlei historische stof immers relaties leggen met de actualiteit. Klassetegenstellingen zijn van alle tijden, evenals het streven naar maatschappijveranderingen, tolerantie en intolerantie, oorlogen en vrede, macht en onmacht van de staat (met fenomenen als democratie en dictatuur) enz. De gelegenheid tot het kiezen van "bijzondere onderwerpen", waarover het eind-examenprogramma ook spreekt zou in deze zin benut moeten worden. Het streven (of de praktijk) van sommige geschiedenisleraren om deze bijzondere onderwerpen ook binnen de laatste halve eeuw te (laten) kiezen, is in dit licht dan ook verwerpelijk.

2.2.1. Een methode waarbij men *bewust* geprobeerd heeft de stof uit het verleden "waar de gelegenheid zich voordeed" te kiezen met het oog op het heden is "*Functionele Geschiedenis*" onder redactie van Bieleveld, Hoekstra en Stellingwerf (Uitg. Wolters/Noordhoff). Zo wordt bijv. het ontstaan van de Joodse godsdienst verbonden met de stichting van de staat Israël, de ontdekkingen van de 16e eeuw met de dekolonisatie; het streven naar zelfbeschikking in de 19e eeuw met de Hongaarse opstand van 1956, de Reformatie in de 16e eeuw met de wereldraad van kerken nu. Dat de overzichtelijkheid van deze "sprongen in de tijd" nogal te wensen overlaat en er op deze wijze erg veel slechts summier wordt aangeduid, deert de schrijvers blijkbaar niet zo.

2.2.2. Een radicaler geluid vindt men betreffende de actualisering bij de samenstellers van het zogenaamde "Ledo-project" (*Leren door Doen*) van het Instituut voor Onderwijskunde te Groningen, die voor het 6e leerjaar van het basisonderwijs en het 1e leerjaar van het voortgezet onderwijs de vakken geschiedenis en aardrijkskunde willen doen opgaan in "sociale wereldoriëntatie". Als criteria voor de stofkeuze noemen zij:

- a. kennis nemen van de cultuur waarin de leerlingen leven.
 - b. kritisch denken bij leerlingen ontwikkelen.
 - c. de leerlingen een tolerante houding bij brengen.
 - d. de leerlingen opvoeden tot zelfstandigheid. (Interim-rapport Ledo, p.60/61).
- Deze doelstellingen zijn niet zo revolutionair; wel de uitwerking ervan. Men gaat er n.l. van uit dat voor het *doel*: "sociale wereldoriëntatie" vakken en methoden *gebruikt* kunnen worden. Aangezien de vakken en wetenschappen niet didactisch geordend zijn, kan men het ordeningsschema van zo'n wetenschap (bij geschiedenis: de chronologie) n.l. niet volgen. De vakken dragen alleen de informatie aan voor een probleemsgewijze aanpak.

De te behandelen onderwerpen worden uit de tegenwoordige (en toekomstige) samenleving genomen zoals:

- samenleving en techniek
- we produceren steeds meer.
- ze zullen alles wel voor ons regelen.
- één, twee, veel (overbevolking).
- Levenslang leren.
- Jeugd en samenleving.
- Arbeid en vrije tijd.
- Oorlog en vrede.
- Rijk en arm.

— Kommunikatie en informatie.

Eén onderwerp is al uitgewerkt n.l. "Arbeid en vrije tijd". Daarin worden de praktijk en de opvattingen daaromtrent in het Romeinse Keizerrijk (n.a.v. het leven van een slavenhouder) die van het 16e eeuwse, calvinistische Genève (met zijn strenge arbeidsethos) en die van onze maatschappij met de problemen van industrialisatie en vrijetijdsbesteding (met een Rotterdamse havenarbeider en een hippie-meisje in de hoofdrol) vergeleken. In het (nog niet verschenen) leerpakket over "oorlog en vrede" wil men de 80-jarige oorlog, 1e wereldoorlog, de Cuba-crisis en de problematiek van Zuidelijk Afrika met elkaar vergelijken, volgens Prof. Schöffers onvergelykbare grootheden (Kleio, 13 jaargang no. 1).

De probleemgerichte aanpak is interessant; maar ze roept vele vragen op. Deze vragen (o.a. naar het wezen van het vak, de betekenis van de chronologie, de belangstelling en de rijpheid van leerlingen van deze leeftijd voor dergelijke problemen) zijn niet of nauwelijks beantwoord. Hoewel men bij Schöffers waarschuwing voor "poespas in kinderhoofden" wel een vraagteken kan zetten, is het gevaar van indoctrinatie bij deze jonge leerlingen door de samenstellers te weinig onderkend. Dat we waarschijnlijk ons toch meer in de richting van een probleemgerichte aanpak zullen moeten gaan bewegen lijkt — ook met het oog op een mogelijke integratie van vakken — niet alleen onvermijdelijk, maar zelfs wenselijk. Dat zich daarbij heel wat problemen zullen voordoen, is na het voorgaande wel duidelijk. Rohlfes (a.w. p.89) die voor een meer structurele aanpak van de geschiedenis (vooral in de bovenbouw) is, blijft echter wel van mening dat de ontwikkeling in de tijd of het ondergeschikt maken van die ontwikkeling aan structuren (of problemen) grote moeilijkheden kan opleveren: "Man kann nur mit erheblichen Lernaufwand beliebig vor- und zurückgreifen". Een globale oriëntering in de geschiedenis (die wel moet uitgaan van onze situatie en onze belangstellingswereld) vindt hij noodzakelijk voordat men met geheel probleemgeoriënteerd onderwijs begint. Men kan zich echter afvragen in hoeverre dit wel nodig is. Wat blijft er van het overzicht van de geschiedenis over; in hoeverre functioneert het? Terecht zegt Sellers (in Holtmann: Das Sozialwissenschaftliche Curriculum p. 142/143) dat men geen feiten verzamelt die men niet nodig heeft. Zou men ze moeten "opslaan" om ze toevallig te kunnen gebruiken op een gunstig ogenblik? Wanneer heeft men feiten nodig: als men door een probleem gegrepen wordt. Anderzijds stelt ook Rohlfes dat het leerpsychologisch onzinnig is in de lagere klassen slechts feitenkennis bij te brengen, die de leerlingen pas enkele jaren later nodig hebben voor het verklaren van problemen. (Rohlfes a.w. p.80).

Demonstreren van het begrip "ontwikkeling", dat een wezenskenmerk van de geschiedenis is, lijkt ook mogelijk zonder globaal overzicht van de Europese (of wereld-) geschiedenis vanaf de oudheid. Trouwens wat houdt dat overzicht in?

2.2.3. In dit verband is voor ons ook interessant de ontwikkeling in de "social studies" in de V.S., waar de laatste tijd onderwijsleerpakketten worden gemaakt, gebaseerd op de inquiry- of discovery-methode. De bekendste projektontwikkelaar daar is Prof. Edwin Fenton, directeur van het Carnegie Education Center in Pittsburgh (Pennsylvania). Onder zijn leiding zijn daar Curriculum-pakketten gemaakt over "Comparative Political Systems" en "Comparative Economic Systems" in casu de V.S. en de S.U., bestemd voor het 9e schooljaar. In het 10e schooljaar kan men gebruik maken van "the Shaping of Western Society", waarin veranderingen op

lange termijn in de westerse samenleving op het gebied van economie, politiek, sociale systemen en het denken worden nagegaan. In een 2e cursus voor dat jaar worden "Tradition and Change" in 4 landen onderzocht n.l. Zuid-Afrika, China, India en Brazilië, waarbij de leerlingen de traditionele maatschappijvorm moeten analyseren, de invloed van de westerse denkbeelden en instellingen daarop en een groot hedendaags probleem bijv. de economische ontwikkeling van zo'n land. Voor het 11e schooljaar staat dan de Amerikaanse geschiedenis op het program, waarin de ontwikkeling van het Amerikaanse economische systeem, het politieke systeem, de veranderingen in de sociale structuur en de uitwerkingen van deze ontwikkelingen op de Amerikaanse intellectuele traditie worden nagegaan. Voor het 12e schooljaar is er een "Introduction to the Behavioral Sciences" waarin de onderzoeksmethoden in de gedragswetenschappen worden bestudeerd met uitgezochte generaliseringsen over het menselijk gedrag als individu en als groep. In een tweede semester-cursus worden opvattingen over goede mensen, een goed leven, een goede maatschappij behandeld aan de hand van kunst en literatuur uit het oude Athene, het Florence van de Renaissance en het moderne New-York. Hoewel iedere cursus afzonderlijk gebruikt kan worden zijn de curriculum-eenheden zo ontwikkeld, dat op de stof van de voorgaande cursus wordt voortgebouwd. Ieder pakket bestaat uit teksten, een audio-visuele map, een programma en een handboek voor de leraar.

Het bovenstaande is slechts een voorbeeld van één project; er zijn er veel meer, die heel anders opgezet zijn. Men kan uit deze voorbeelden wel opmaken hoezeer hier het vak verbonden is met sociologie, economie, culturele antropologie, politicologie, geografie en de gedragswetenschappen. —Er zijn echter ook wel projecten, die alleen op de geschiedenis betrekking hebben. (In de V.S. wordt in de meeste staten binnen de Social Studies 2 jaar Amerikaanse geschiedenis en 1 jaar wereld-geschiedenis gegeven).

Hoe moeten wij t.o.v. deze ontwikkelingen staan? We zijn het eens met Prof. Knoers als hij stelt (Alg. Onderwijskunde p.200), dat elke poging tot verdieping van uit de invalshoek van de discipline moet plaatsvinden. Zou men bij ons tot invoering van een soort "Social Studies" zoals in de V.S. overgaan, dan zou dat niet het einde van het vak geschiedenis behoeven te betekenen; wel het einde van het isolement van dit vak.

- 2.3. De bovengenoemde projecten stoelen, zoals duidelijk zal zijn, op bepaalde opvattingen over de geschiedenis, die sterk aanleunen tegen die van de sociale wetenschappen. (Bij het Ledo-project lijkt geschiedenis wel een soort *hulpwetenschap* t.b.v. de gedragswetenschap te zijn geworden).

Zoals Dalhuisen reeds vermeldde (a.w. p.4) zijn de historici het onderling niet eens over methodologische zaken. Wij sluiten ons hieraan bij diegenen, die meer belangstelling hebben voor de structuren en processen in de geschiedenis dan (zoals het historisme) voor het bijzondere, de evenementen-geschiedenis, al moet men wel oog hebben voor een wisselwerking tussen beide. Als voorbeelden van historische structuren noemt Rohlfes (a.w. p.39): "die verschiedenen Staatsformen und Herrschaftssysteme, die unterschiedlichen Arten politischer Willensbildung. Legitimationen politischer Machtausübung, die auf die Erringung politischen Einflusses gerichteten Gruppenbildungen, die Formen internationaler Zusammenarbeit oder Konfliktenregelung, Rechts- und Verfassungsordnungen, technisch-

ökonomische Produktions- und Organisationstypen, Abgrenzungen zwischen öffentlicher und privater Sphäre, Funktionen politischer Eliten, militärische Kampfstile, Stufungen der Stabilität und Mobilität, konservative und emancipatorische Systeme".

Hij wijst er op, dat een historicus aan deze structuren niet de absolute van wetten mag verbinden en zich steeds moet realiseren, dat structuren slechts als abstracte denkpatronen voorkomen; in de werkelijkheid zijn het steeds individuele verschijnselen. Bovendien blijven er steeds "resten" over die zich niet laten generaliseren.

Hij onderscheidt 3 typen van generalisaties:

- de structuurtypen (bijv. monarchie, aristocratie, democratie)
- de ontwikkelingstypen (bijv. de cycli van een revolutie)
- de persoonlijkheidstypen (bijv. partijleider, staatsman, veldheer)

De verhouding tussen het bijzondere en het algemene komt terug in die tussen persoonlijkheden en structuren. Een vraag als: "In hoeverre is de leider autonoom, product van de omstandigheden of exponent van de massa?" hoort in deze categorie thuis.

Zo komt Rohlfes tot de conclusie: "Die spezifische Aufgabe der Geschichtswissenschaft ist es, die jeweilige Komplexion der Kräfte, die Verschlungenheit der Wirkungsketten offenzulegen". Het vak geschiedenis, dat zich deze taak stelt, moet wel veel systematischer en analytischer te werk gaan en dus moet men ook veel bewuster de leerstof kiezen.

2.3.1. Die stof zal daarom ook niet meer voornamelijk de politieke en militaire geschiedenis mogen omvatten, maar ook en vooral de *sociale, economische en culturele* geschiedenis: "Es sind heute nicht mehr die Haupt- und Staatsaktionen, die Schlachten und Kriege, die Friedensschlüsse und territorialen Veränderungen, die diplomatischen Verwicklungen und genealogischen Zusammenhänge, sondern die Wirtschaftspotentiale, die gesellschaftlichen Produktionsformen, die politischen Ideologien und Machtssysteme". (Rohlfes a.w. p.93). De geschiedenis van daden en gebeurtenissen moet ingeperkt ten gunste van toestanden en structuren. Hij noemt dan een aantal goede voorbeelden. T.a.v. de middeleeuwen moet het niet meer gaan om de daden van koningen en keizers, maar om de toestand van de boeren, de ontwikkeling van de steden, de binnenlandse en "Ost"-kolonisatie, de uitbreiding van het landsheerlijk bestuur. In de tijd van het absolutisme interesseren ons minder de dynastieke huwelijken, de oorlogen en de veroveringen, als wel het bestuur, de rechtspraak, het mercantilisme. Belangrijker dan de diplomatieke kunsten van Bismarck is het verstevigen van de "Obrigkeitsstaat", waaraan hij meewerkte, belangrijker dan de groeiende macht van koloniserende mogendheden is de verandering van de maatschappijstructuren, die hun koloniale politiek tot gevolg had.

Ook *Krieger* (a.w. p.44) vindt dat het sociologisch aspect in de geschiedenis te lang verwaarloosd is: van de belichting van de individuele persoon moeten we wat af om meer aandacht te geven aan economische factoren en massaverschijnselen. Daardoor kunnen we ook het heden beter begrijpen, waarin deze zaken een grote rol spelen. Het is ook merkwaardig, dat in de schoolboeken de sociale en economische geschiedenis zo inconsequent en onsamenvattend wordt beschreven. *Glöckel* (a.w. p.141) wijst erop dat de horigheid in de middeleeuwen uitvoerig wordt behandeld,

maar dat de bevrijding van de boeren in de 19e eeuw of de landbouwcrisis in onze tijd amper of geheel niet wordt behandeld. Zo wordt aan het mercantilisme van Colbert en de Vrijhandelsleer van A. Smith wel aandacht geschonken, maar worden ze vaak niet in betrekking tot elkaar en tot de 200 jaar durende strijd tussen vrijhandel en protectionisme behandeld. In de rechtsgeschiedenis is het merkwaardig dat aan barbaarse rechtspraktijken in de middeleeuwen weer veel aandacht wordt gegeven, maar dat het doorvoeren van de rechtsgelijkheid in de latere middeleeuwen en het afschaffen van de schepenen-rechtspraak wordt verwaarloosd.

Toch zal men aan bepaalde aspecten in het ene tijdvak meer aandacht besteden dan in het andere. Zo krijgt de godsdienstgeschiedenis $\pm$ 1500 meer aandacht dan $\pm$ 1700, terwijl de ontwikkeling van de techniek en de wetenschap meer aandacht vraagt in de 18e en 19e eeuw. Een speciaal probleem daarbij is het begrip voor dergelijke aspecten bij bepaalde leeftijdsgroepen. Het behandelen van ideeëngeschiedenis bijv. levert voor 12-14 jarigen bijv. meer moeilijkheden op dan de ontwikkeling van de techniek.

2.3.2. In onze leerboeken was oorspronkelijk veel aandacht voor de *vaderlandse* geschiedenis; sinds kort is die stof danig ingekrompen. Voorzover daarin voorname-lijk opsommingen gegeven werden van zee- en veldslagen, gravengeslachten, dynastieke verwickelingen, kabinetten en wetten behoeven we dat niet te betreuren. Als men ook hier wat meer probleemgericht te werk gaat en relaties van ontwikkelingen en structuren *hier* met de rest van Europa of de wereld legt, is het juist zinvol om het eigen land veel aandacht te geven. Zaken als romanisering, kerstening, feodalisering, reformatie, tolerantie en intolerantie, kapitalisme, evenwichtspolitiek, nationalisme, sociale vraagstuk, kolonialisme en dekolonisatie worden vaak veel beter begrepen als men van nationale gegevens uitgaat. Ook met betrekking tot leeractiviteiten en hulpmiddelen (denk aan bronnenmateriaal) heeft men het dan een stuk gemakkelijker. Het gevaar voor nationale verheerlijking, dat vroeger het geschiedenisonderwijs van praktisch elk land kenmerkte, is nu (althans in *Nederland!*) amper meer aanwezig; wel natuurlijk dat men uitgaat van Westerse of blanke suprematie of ook ongemotiveerde "Fernliebe". Dat wil natuurlijk niet zeggen dat die nationale geschiedenis een even grote aandacht zou moeten krijgen als de Europese of wereldgeschiedenis. Wat de Europese geschiedenis betreft: hoe bovennationaal we nu vaak (trachten te) denken, het bestaan van nationale staten was en is nog steeds een feit. Het is dan ook begrijpelijk dat het "eigene" van elk volk best in de geschiedenis naar voren mag komen. Tegelijkertijd (we wezen daar al op) zal men de politieke, sociale, economische en culturele verbindingen en overeenkomsten, die kenmerkend zijn voor de Europese geschiedenis sedert de vroege middeleeuwen duidelijk moeten laten uitkomen. De bij de Vaderlandse geschiedenis genoemde begrippen zijn Europese verschijnselen, evenals cultuurstromingen als Gothiek, Renaissance, Barok, Verlichting en Romantiek. Aangezien de geschiedenis van Europa (met al zijn negatieve kanten) de grondslag heeft gelegd voor de tegenwoordige wereld is de behandeling daarvan van grote betekenis.

2.3.3. *Wereldgeschiedenis* was er in feite niet vóór de 19e eeuw. Wil men op school toch meer doen dan Europese geschiedenis geven, dan zal men zich wel moeten beperken tot een *aantal* culturen om een vergelijkende analyse mogelijk te maken. Anders

vervalt men snel in een oppervlakkige opsomming (Rohlfes p.92) Als wij daarvoor plaats willen inruimen, zal dat ten koste van veel traditionale Europese of vaderlandse geschiedenisstof moeten. Men kan zich terecht afvragen of Gandhi en Meiji Tenno niet belangrijker voor ons zijn dan Tilly en de Grote Keurvorst (Glöckel Geschichtsunterricht p.144).

- 2.3.4. Een heel andere stofkeuze wordt gedaan door de voorstanders van *regionale* of *locale* geschiedenis. Vooral in Engeland is deze stroming sterk vertegenwoordigd onder de naam "Local history". Men hoeft daarbij niet alleen te denken aan folklore en heemkunde, die vaak sterk plaatsgebonden is en in een geur van romantiek en antiquarisme staat (liefde voor het "volkseigenen" als oude klederdrachten, ambachten, voertuigen, huizen, gebruiksvoorwerpen enz.) Maar ook aan algemene problemen, zoals genoemd bij de Vaderlandse geschiedenis, die illustratief zijn voor de geschiedenis van een bepaalde tijd, maatschappij, sociale groep. Ook hier geldt het voordeel van de gemakkelijke bereikbaarheid der bronnen, waarvoor de medewerking van provinciale, gemeentelijke en andere archieven wel noodzakelijk is (maar vaak graag wordt gegeven). Een voorbeeld van zo'n onderzoek noemt P. Fontaine (Kleio, 11e Jaargang no. 8). Hijzelf heeft in het kader van de geschiedenis van Amsterdam in bewerkte en gestencilde vorm de leerlingen o.a. het thema "De Wederdopers in Amsterdam" zelfstandig laten bestuderen. J. Beetsma heeft op een V.G.N.-conferentie in 1973 voorbeelden gegeven van het werken met locale bronnen (in fotocopie) uit Friesland over de sociale verhoudingen in het begin van de 19e eeuw (Kleio, 15e jrg. no. 6-7).

Of een dergelijke methode continu moet worden toegepast achten we echter de vraag. Wel is het duidelijk dat geen methode beter geschikt is om de leerlingen de werkwijze van de historicus duidelijk te maken.

- 2.4. Bekijken we de stofkeuze vanuit *ontwikkelingspsychologisch* gezichtspunt dan komen we op een terrein vol voetangels en klemmen. De fasenleer van Roth en Küppers immers, welke de jeugd in hun verhouding tot de geschiedenis indeelt in bepaalde leeftijdsfasen met karakteristieke kenmerken, is de laatste tijd nogal aan kritiek onderhevig. Zoals bekend kwamen Roth en Küppers na onderzoeken tot de conclusie dat jongere leerlingen (tot ± 15 jaar) in de geschiedenis vooral geïnspireerd werden door tot de verbeelding sprekende persoonlijkheden en gebeurtenissen. Küppers noemde dit "affine" stof. Abstracte als politieke, sociale en economische ideeën en systemen werden minder geapprecieerd. Küppers noemde dit "diffuge" stof. Haar aanbeveling was de eerstgenoemde stof in elk geval als "instap" te gebruiken om de leerlingen voor geschiedenis te motiveren. De "diffuge" stof zou men echter op een of andere aantrekkelijke wijze ook moeten serveren.

Voor mensen als Rohlfes en Schörken (zie lit.opgave), die belangrijker taken voor de geschiedenisleraar zien weggelegd, is dit onaanvaardbaar. Schörken gruwet vooral van personalisering, ook als instap: "Wird auf dieser Altersweise die Geschichte immer nur vom grossen Handelnden her gesehen, so bedeutet das eine höchst folgenreiche Eingewöhnung an politische Sehweisen, die zu einer Identifizierung mit dem Herrschenden führt".

Hoe men het probleem van de motivatie en het begrip bij jongere leerlingen dan wil aanpakken, blijft onduidelijk. Veelal wordt de hypothese van Bruner geciteerd:

"that any subject can be taught effectively in some intellectually honest form to any child at any stage of development" om aan te tonen, *dat elke stof geschikt te maken is*. Als werkhypothese klinkt dat wel aardig. Helaas is men daarmee *practisch* nog niet veel verder gekomen.

Voorlopig lijkt het ons dan ook noodzakelijk aan de fasenindeling (met een zeker voorbehoud) vast te houden. 't Kennisnemen van gegevens uit de leerpsychologie is echter wel noodzakelijk (zie 2.5.)

- 2.4.1. Een ontwikkelingspsychologisch gefundeerde stofkeuze vinden we in het *Brugklas-rapport* van de V.G.N. en de 3 Pedagogische Centra, dat als "Leitmotiv" heeft: "het pedagogische doel bepaalt het onderwijsdoel" (p.23). Dit pedagogisch doel wordt omschreven als: "bijdragen tot de volwassen wording van de leerlingen", terwijl als onderwijsdoel voor geschiedenis in het eerste leerjaar wordt genoemd: "zelfherkenning door konfrontatie met vreemde kulturen". Hiervan uitgaande kiest men de stof. Men komt daarbij (toevallig?) uit bij het Rijksleerplan, dat voor het brugjaar als stof noemt: onderwerpen uit de prehistorie, de oudheid en de middeleeuwen (in het rapport beperkt tot de *vroege* middeleeuwen).

Als criteria voor het kiezen van de stof worden genoemd:

- a. de stof moet voor de leerlingen nieuw zijn.
- b. zij moet gelegenheid geven tot het doen van ontdekkingen en aansluiten bij de drang naar avontuur.
- c. de stof moet gelegenheid geven tot inleving in gebeurtenissen en personen.
- d. de stof moet gelegenheid geven in te gaan op elementaire bestaanservaringen.
- e. de stof moet concreet zijn.
- f. de stof moet de leerlingen in staat stellen *geleidelijk* kennis te maken met nieuwe begrippen en inzichten.
- g. de stof moet aansluiten bij de *actualiteit* van de leerling (n.l. zijn groei naar volwassenheid en het proces van zelfidentifikatie).

Men koos voor de *oudheid* wegens:

- de overzichtelijkheid van dit tijdvak (ingevoerd door de schoolboeken)
- de gelegenheid een aantal primaire begrippen en inzichten aan te brengen.
- de mogelijkheid de leerlingen (via de Hellenistische cultuur) dieper met de "wortels van onze beschaving" te laten kennismaken.
- de bredere basis die voor toekomstige gymnasiasten gelegd kan worden.

De middeleeuwen werden minder geschikt geacht voor het brugjaar wegens de gecompliceerde begrippen die dan ingevoerd zouden moeten worden (zoals feodaliteit en verhouding kerk en staat).

Vandaar dat men zich wilde beperken tot de vroege middeleeuwen (tot ± 900), voor de *tweede* klas zouden dan onderwerpen uit de rest van de middeleeuwen en een gedeelte van de Nieuwe Tijd gekozen kunnen worden, terwijl de *derde* klas dan besteed zou kunnen worden aan "een van het heden uitgaande keuzen van de belangrijkste onderwerpen uit de 19e en 20e eeuw". In 4 VWO zouden onderwerpen gezocht kunnen worden uit de sociaal-economische en culturele (c.q. klassieke) geschiedenis.

Terecht is als kritiek op de stofkeuze voor de brugklas gezegd, dat deze niet zozeer op pedagogische als op traditionele overwegingen geschied is (Kleio 13e jaargang no. 1 p.25/29). Zou ook niet andere stof dan uit de oudheid overzichtelijk te *maken* zijn? Bevat de behandeling van de oudheid, zoals dit rapport voorstelt, ook geen

elementen, die deze leerstofkeuze minder geschikt maken voor de brugklas (zoals de behandeling van de Griekse democratie)? Is het persé nodig de Hellenistische cultuur in de brugklas te behandelen?

2.4.2. De suggesties van het rapport zijn nog niet geconcretiseerd. Wel is er een uitstekend voorbeeld van een thema in het rapport zelf over Egypte (van de hand van P.H.F. Gieles), dat voldoet aan de eerder genoemde criteria.

Het boek "Slingerpaden door de Historie" van H. Ebeling (bewerkt door P. van der Meulen) voldoet door zijn herhalende vorm ook aan ontwikkelingspsychologische criteria. Diffuse stof, zoals democratie en feodalisme, wordt geconcretiseerd, zodat het voor de leerlingen begrijpelijk wordt. De MAVO-methode "Podium van het Verleden" (uitg. Wolters) is ook volgens dit principe (met veel vragen en opdrachten) geschreven.

2.4.3. In Engeland kan men de "Line of Development"-syllabus ontwikkelingspsychologisch bepaald noemen. De onderwerpen worden gekozen i.v.m. het bestaande begrip en de belangstellingssfeer van de leerlingen. Zie daarover 3.5.1.

2.5. De keuze van de leerstof hangt ook ten nauwste samen met het *leerproces* dat wij bij de leerlingen op gang willen brengen. Van Parreren, de bekende Utrechtse leerpsycholoog noemt 4 leerprocessen, die voor de school van belang zijn:

- het inzicht bevorderend leren.
- het verwerven van feitenkennis. (regels)
- het memoriseren
- het vormen van automatismen.

Het is duidelijk dat hij de eerste het belangrijkste vindt. Dat is een bevestiging van wat vele leraren altijd hebben gevonden, maar waarnaar ze vaak niet hebben gehandeld. In elk geval geven de leerboeken vaak meer aanleiding tot de andere (lagere) vormen van leren. (Zie ook het artikel van P. Fontaine in *Kleio* 14e Jaargang no. 5).

De Corte (Beknopte Didaxologie p.96) geeft als voorbeeld: als men leerlingen informatie wil laten verzamelen en de elementen of onderdelen daarvan zijn al systematisch geordend, dan is deze leeroperatie eigenlijk onmogelijk. Men zal dus, als men bijv. binnen het inzichtbevorderend leren een voorkeur heeft voor de inquiry- of discovery-methode die stof moeten kiezen, waarmee dat mogelijk is.

Het is o.i. noodzakelijk dat een relatie tussen een leerpsychologisch gefundeerde keuze en een vakwetenschappelijk en maatschappelijk georiënteerde keuze gelegd wordt. Vandaar dat het zo belangrijk is doelstellingen te kiezen, die uitgaan van een taxonomie (zoals die van Bloom met de elementen kennis, begrip, toepassing, analyse, synthese en evaluatie) en de vrucht zijn van een analyse van het historisch denken en de historische methode. In de doelstellingen van Rohlfes is dit voor het eerst toegepast. Een stofkeuze, die gebaseerd is op deze doelstellingen zal ook leerpsychologisch verantwoord zijn.

In concreto betekent dit, dat bijv. als (doelstelling 8 Sekundarstufe II van Rohlfes) "de leerling zich in de motieven, interessen, ondervindingen, verwachtingen van andere mensen of groepen van mensen moet kunnen verplaatsen" hij ook stof moet krijgen aangeboden, die dit "inleven" mogelijk maakt! Als hij "verworven inzichten kritisch op de proef (moet) stellen in nieuwe situaties" (leerdoel 9), dan

betekent dit, dat de leraar niet van de "Einmaligkeit" van historische situaties uitgaat en stof uitkiest, waarbij zo'n *toepassing* mogelijk is. Zo'n toepassing moet de leraar zelf niet gemaakt hebben, anders komt men in de categorie I (kennis) terecht, die meer receptief te noemen is.

3. *De leerstofordening.*

De leerstofkeuze hangt dus duidelijk samen met de leerstofordening. Men onderscheidt in dit verband de *cursorisch* en de *exemplarische* methode. Daarnaast zijn er nog wat varianten.

- 3.1. Tot nu toe is de cursorische methode bij geschiedenis de meest gangbare. Daarbij wordt een "overzicht" van de geschiedenis gegeven, waarbij de grote perioden in de geschiedenis, als oudheid, middeleeuwen enz. in kortere perioden worden verdeeld. Zo zijn de gebruikelijke caesuren in de Nieuwste Geschiedenis: 1789, 1815, 1848, 1870, 1914/1918, 1939/1945. Als binnen elk van deze tijdvakken de geschiedenis van de landen afzonderlijk wordt beschreven, noemt men dit wel "synchronistisch"; wordt de ontwikkeling van een land over een langere periode beschreven, dan spreekt men van een "structurele" methode.

Vóór 1965 (de invoering van het nieuwe eindexamenreglement voor geschiedenis) en voor 1968 (de invoering van de mammoetwet) was het gebruikelijk elk jaar een bepaalde opeenvolgende periode te behandelen (bijv. in klas I: de prehistorie, de oudheid en de middeleeuwen, in klas 2 en 3 de 16e, 17e en 18e eeuw en in de klassen 4-5(6) de tijd van 1789 tot "heden"). Aan dit laatste kwam men vaak niet of nauwelijks toe. Om de jongste geschiedenis een groter accent te geven kwam het nieuwe examenreglement; door de invoering van de mammoetwet was een verdeling van de leerstof van de "gehele" geschiedenis over 5 à 6 jaar niet meer mogelijk. Door het systeem van keuzevakken zou men voor alle leerlingen aan het eind van de onderbouw (klas 3 MAVO of HAVO en 4 VWO) naar een afsluiting moeten streven.

- 3.1.1. Daardoor ontstond de *semi-concentrische* methode, waarbij een historisch overzicht van de prehistorie tot heden in de onderbouw wordt gegeven, terwijl een deel van de stof, n.l. de laatste halve eeuw en enkele "bijzondere onderwerpen" uit de tijd daarvoor in uitgebreider vorm in de bovenbouw aan de orde komt. Deze methode in wezen ook cursorisch, is via boeken als Adang en Vercauteren: "Mensen en Machten", van der Hoeven en Reinsma: "Fundamenten en Mijlpalen", Kalkwiek en Wilschut: "Geschiedenis in thema en taak" en Novem: "Wereld in Wording" praktisch overal doorgevoerd.

De bezwaren tegen deze methode richten zich vooral tegen de oppervlakkige wijze van behandeling der geschiedenis. De traditionele onderwerpen met veel feiten handhaafde men n.l. in de bekende volgorde. Alleen werd de stofomvang beperkt: men moet immers in 3 à 4 jaar "klaarkomen"

- 3.2. Als reactie op deze oppervlakkigheid en op de stofoverlading kwam ook bij historici belangstelling voor de *exemplarische* methode. (voor een omschrijving van het begrip verwijs ik naar Knoers: Algemene onderwijskunde p.206). In Nederland kreeg deze sedert 1964 vooral bekendheid door de brochure van Dr. P.A.M. Geurts.

Hij knoopte daarbij vast aan de ontwikkelingen in Duitsland, die daar al in 1951 waren begonnen. Geurts betoogde daarin dat door het invoeren van deze methode; die hij thematisch noemde:

- a. de stofoverlading kon worden teruggebracht.
- b. het detail dan duidelijker naar voren kon komen.
- c. de complexe structuur van historische gebeurtenissen en verschijnselen nauwkeuriger kon worden bestudeerd.
- d. inzicht en verdieping (kwaliteit) kon worden gesteld boven oppervlakkige kennis van een grote hoeveelheid stof (kwantiteit).

Dr. P. v.d. Meulen heeft er op gewezen, dat deze argumenten voor Wagenschein (de initiator van het exemplarische leren) niet het belangrijkste waren. Hij vond het genetisch/heuristische principe belangrijker: leerlingen zouden moeten ervaren en leren hoe een historicus te werk gaat, waardoor ze "het levende contact met hun studie zullen hervinden". (Kleio VIII) Geurts legde, zoals we zagen, de nadruk op het *thematische* principe. Hij onderscheidde, in navolging van Lautemann, twee soorten thema's "Querschitte", of horizontale doorsneden, bijv. de regering van Lodewijk XIV als "exemplum" van het absolutisme, waarin behalve aan politieke, ook aan religieuze, economische, culturele en sociale aspecten aandacht wordt geschonken en "Längsschitte", of verticale doorsneden, waarin de ontwikkeling van een bepaald fenomeen over langere perioden wordt bekeken bijv. de Investituurstrijd. Op deze methode is ernstige *kritiek* gekomen: omdat zij misschien wel voor de natuurwetenschappen, maar niet voor de geschiedenis zou deugen. De geschiedkundige personen en gebeurtenissen zijn, aldus deze critici "einmalig", niet herhaalbaar, dus ook niet exemplarisch. Terecht stelt Glöckel (a.w. p.160) dat als dat zo absoluut gesteld wordt, geschiedenis geen enkele vormende waarde zou hebben, ordenen en verklaren onmogelijk zou zijn en er ook geen enkel ordeningsprincipe tegenover de grote hoeveelheid stof zou zijn. In feite heeft men het keuze principe al veel eerder toegepast door bijv. van de vele missionarissen in de vroege middeleeuwen slechts Willibrord en Bonifatius te behandelen, van de vele absolute vorsten slechts personen als Lodewijk XIV en Filips II, enz. Glöckel wijst er bovendien op dat gebeurtenissen als een Attisch schervengericht, een Romeinse triomftocht, een christenvervolging, de bouw van een klooster enz. slechts exemplarisch behandeld *kunnen* worden.

De vrees van sommigen, dat door de exemplarische methode het bijzondere van elke persoon en elke gebeurtenis over het hoofd gezien wordt en ondergeschikt gemaakt wordt aan het algemene, is natuurlijk wel legitiem. Maar deze vrees is eerder gerechtvaardigd t.a.v. de cursorische methode, waarbij men een oppervlakkige rondgang door de geschiedenis maakt; zodat de punten van overeenkomst eerder opvallen dan de verschillen. Juist, aldus Barthel, de exemplarische methode maakt het mogelijk dat náást het structurele en het algemeen geldige het bijzondere van/in een historisch fenomeen de volle aandacht krijgt.

Hoe worden dan de thema's of exempels uitgekozen als men het "bijzondere" van de historische fenomenen niet wil aantasten? Glöckel (p.161) wijst erop, dat daarvoor geen systeem bestaat, evenmin als criteria voor de keuze en de begrenzing ervan. Volgens Barthel moeten de gekozen exempels voorbeeldig zijn voor:

- de werkwijze van de historicus.
- het wezen van een tijdperk.
- het wezen van de geschiedenis, met de "Urmotive" en "Urprobleme" van het menselijk leven.

— datgene wat het verleden met het heden verbindt.

Uitmaken wat het "wezen van een tijdperk" is, lijkt nog het moeilijkst. Wat die "Urmotive" en "Urprobleme" betreft: daarvan heeft men hele lijsten opgesteld zoals: individualiteit, continuïteit, humaniteit, relativiteit of op een andere manier: oorlog en vrede, macht, regering, staat, enz., of deze thema's ons bij de keuze veel verder helpen, is echter de vraag.

Dat men de leerlingen inzicht wil geven in de werkwijze van de historicus, heeft ook kritiek opgeroepen: men zou ze "historicusje" willen laten spelen, zonder dat ze daarvoor de bekwaamheden en het juiste instrumentarium zouden hebben (men laat ze wel met bronnen omgaan, maar die zijn al tevoren geselecteerd).

Dat verwijt is onterecht. Wagenseis' bedoeling was niet het door de leerlingen laten beoefenen van een vakwetenschap, maar ze begrip laten krijgen voor de wetenschappelijke methode. Ze kunnen daardoor beter leren oordelen en argumenteren, zodat ze "mondig" kunnen worden. Zo kan ook — eerder dan bij een cursorisch methode — een blijvende interesse voor het onderwerp en voor de geschiedenis in het algemeen ontstaan.

De tegenstanders van de exemplarische methode wijzen er ook op, dat hierdoor de *continuïteit*, de "rode draad" in de geschiedenis minder duidelijk wordt. En daarin heeft men gelijk. Juist waar het gaat om structuren en processen, die tot op de dag van vandaag doorwerken, is het nodig niet alleen "diepte-thema's als bijv. Lodewijk XIV als exemplum voor het absolutisme te nemen, maar ook verticale thema's als "ontstaan en ontwikkeling van het absolutisme vanuit de middeleeuwen tot de tijd van het liberalisme", waarbij men zich ook hier kan beperken tot één land. Ook kan men z'n thema's zo kiezen, dat die continuïteit duidelijk. Een onderwerp als "de boerenbevrijding" zou moeten aansluiten op "het feodalisme" in een bepaald land en een bepaalde tijd enerzijds en op de situatie van de boeren van *nu* anderzijds. Dat men daardoor toch niet alle aspecten van de geschiedenis recht kan doen wedervaren, daarin zal men moeten berusten.

Beter een *klein* aantal aspecten over allerlei perioden goed behandeld, dan een groot aantal oppervlakkig.

3.2.1. In de leerboeken is van dit alles nog niet veel te vinden. Wel zijn er in de serie "spoorzoekers", voorbeelden van een thematische (exemplarische?) aanpak met boekjes als "Stalins Rusland", "de New Deal", "het Indonesische nationalisme", (Uitg. Gottmer Haarlem) waarin de leerlingen met behulp van bronnen dieper op het onderwerp ingaan, terwijl de serie "Dichterbij" (Uitg. Kok, Kampen) vele titels telt, die tot een exemplarische behandeling uitnodigen. (de bronnen zijn er veelal niet bijgeleverd) — De boekjes uit de serie "Wegen naar de wereld van nu" (Uitg. Van Goor, 's-Gravenhage), voor een deel geïnspireerd door de inquiry-discovery-methode uit de U.S.A., zijn ook van bronnen voorzien en lijken in dit opzicht ook wel exemplarisch.

3.3. Problemen t.a.v. de continuïteit kunnen volgens *Roth* het beste opgelost worden door het zogenaamde "*oriënterende leren*", waarbij in meer of minder uitgebreide vorm aanvullende informatie gegeven kan worden op de exempels. Zo kan aan de behoefte aan het overzicht worden voldaan en kunnen structuren en processen duidelijk worden gemaakt.

Tenslotte zijn de exemplarische en de oriënterende methode twee manieren om de historische werkelijkheid te benaderen, die allebei legitiem zijn en elkaar aanvullen:

"Some study in detail and depth is ... an essential part of history, and this necessitates studying a limited period without this the communities of the past can never really come to life and the imaginative appeal of history is lost ..." (Burston: Principles of History Teaching 1964 p.132). Een dergelijke methode noemen de Engelsen "*patch-history*", deze is dus verwant aan de exemplarische methode. Aan de andere kant pleit dezelfde Burston in 1967 (Handbook for History Teachers) voor een "*broad line of development down the ages*". Slechts een combinatie van "*special periods*" en "*outlines*" lijkt hem de aangewezen weg om uit de impasse van het probleem der stofkeuze te komen.

- 3.4. Voor de lagere klassen heeft men de exemplarische methode geen haalbare kaart genoemd, omdat het zelfstandig bestuderen van bronnen vaak te moeilijk zou zijn (dit in tegenstelling tot de ervaringen van Fontaine; zie Kleio, 11e Jaargang no. 8). Ebeling heeft er echter voor gepleit het onderwijs daar in elk geval toch *thematisch* aan te pakken. Hij noemt dat "*Inselbildung*": "Men gaat van eiland tot eiland door de stroom van de tijd. Op de eilanden gunt men zich de rust ze al wandelend, samen met de leerlingen te bekijken, ze tot in de kleinste bijzonderheden door de jongens en meisjes te doen verkennen" (Van der Meulen). Wel zijn er tussen die "*Insel*" "*Trittsteine*" nodig, m.a.w.: er moet (alweer) een dunne "*overzichts*"-draad gespannen worden om het geheel in het raam van de tijd en de ruimte te krijgen. Een voorbeeld van een dergelijke aanpak is het reeds eerder genoemde thema "*Egypte*" in het Brugklasrapport, dat grotendeels op zelfwerkzaamheid is gebaseerd. Ook komen er *enkele* bronnen in voor. — De consequentie van het opdelen der geschiedenis in zulke (tijdvergende) thema's is wel, dat men er maar enkele per jaar kan behandelen (volgens het Brugklasrapport niet meer dan 7!). In zekere zin behoort ook de serie "*Podium van het Verleden*" van Boerrigter, Kalle, Huybregts en Wijne (Uitg. Wolters/Noordhoff) tot dit genre. Zo wordt bijv. in deel 2 Leonardo da Vinci als representant van de Renaissance uitvoerig behandeld, terwijl aan Michelangelo geringe aandacht wordt besteed. In deel 3 wordt zo aan Mazzini als vertegenwoordiger van het nationalisme een heel hoofdstuk gewijd; over Bismarck worden de leerlingen zelfs niet eens geïnformeerd. Deze thema's zijn wel beknopter, dan die van het brugklasrapport; ook ontbreken praktisch de "*Trittsteine*".
- 3.5.1. Een bijzondere vorm van thematisch onderwijs is ook de "*Line of development-syllabus*", die in Engeland veel wordt toegepast, vooral op lagere scholen en in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Hierin worden "*verticale*" thema's als de voeding, de kleding, het wonen door de eeuwen heen behandeld (bestudeerd). Aan het eind van al deze onderzoeken probeert men een synthese te krijgen, zodat het onderling verband duidelijk wordt. In klassen met wat oudere leerlingen (die trouwens geacht worden wat meer begrip te hebben) durft men onderwerpen aan als het parlement, de democratische regeringsvorm of de Engelse buitenlandse politiek. Blijkbaar spreekt de thematiek de leerlingen wel aan. Maar de onderwerpen worden zo natuurlijk wel uit het verband van de tijd gelicht. Wil men enig tijdsbesef aanbrengen, dan zal men in elk geval veel met tijdbalken moeten werken. In Nederland is de serie "zoals het is, zoals het was" van Brinkkemper en van Duinen (Uitg. Thieme, Zutphen) bestemd voor het basisonderwijs, volgens deze methode geschreven. (Helaas is het tijdsbegrip in een bespreking als "*onvoldoende*"

gekwalificeerd!).

3.5.2. Een andere vorm van een verticale thematiek is de *probleemgeoriënteerde* of *systematische* aanpak, die o.a. in de V.S. wordt toegepast. Daarin komen thema's als revoluties, imperialisme, inflatie, werkloosheid, despotisme e.d. voor, die in een 1-jarige cursus aan de orde moeten komen. Burston (Handbook, 1972 p.69) noemt deze: "a syllabus in sociology rather than in history". Vindt men deze benaderingswijze historisch verantwoord, dan moet men zich natuurlijk wel —aldus Burston — afvragen of de leerlingen tot het hiervoor vereiste abstracte denken in staat zijn.

De band met de chronologie, die in de andere methodes duidelijk aanwezig was, is in deze methode amper of zelfs geheel afwezig. Daarom heeft ze het stempel "Onhistorisch" gekregen. Legt men meer de nadruk op de maatschappelijke vorming van de leerling, dan zal men wel gemakkelijk over dit verwijt heen stappen. De ontwikkeling van het vak "wereldoriëntatie", dat zich ook bij ons aankondigt, wijst in deze richting. Het zal in elk geval goed zijn, dat men zich hiervan bewust is.

LITERATUUR

Algemeen

Burston/ Green: Handbook for History Teachers (London, 1972) (besproken door P. v.d. Meulen in Kleio 13e Jaargang no. 11)

Hans Ebeling: Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts. (Hannover, 1968)

Hans Glöckel: Geschichtsunterricht (Bad Heilbrunn, 1973)

W. Kleinknecht /W.Krieger: Handbuch des Geschichtsunterrichts I. Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts (Frankfurt a.M. 4e druk 1966)

M.G.J. Nuy /P.H.F. Gieles: Leerstofanalyse en geschiedenisonderwijs. (Serie Praktisch experimenteren. Uitg. K.P.C. Den Bosch)

Joachim Rohlfes: Umriss einer Didaktik der Geschichte (Göttingen, 1971)

L.G. Dalhuisen: Doelstellingen en praktijk van het geschiedenisonderwijs (Leiden, 1973)

Brugklas.

— Het geschiedenisonderwijs in het eerste leerjaar van scholen voor MAVO, HAVO en VWO. (Kleio, 12e Jaargang nr. 7/8)

— H.M.C. Schrijnemakers: Leerstofkeuze in het geschiedenisonderwijs (Kleio, 13e Jaargang no. 1)

— N. Beets: Rondom de pedagogische situatie van de leerlingen in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs. (Kleio, 13e Jaargang no. 9)

Ledo.

Albert v.d. Berg, Lammert Postma en Tom Bos: Interim-rapport Ledo-project 1968-1972 (Gron. 1972)

I. Schöffers: Het Ledo-project. (Kleio, 13e Jaargang no. 1)

A.H. v.d. Berg: Het Ledo-project en de geschiedenisbeoefening I (Kleio, 13e Jaargang no. 3)

A.H. v.d. Berg: Het Ledo-project . . . deel II. (Kleio, 13e Jaargang no. 10)

L.G. Dalhuisen: Wereldoriëntatie en geschiedenis (Kleio, 13e Jaargang no. 5)

J.G. Toebes: Het Ledo-project: vernieuwing of vernieling van het geschiedenisonderwijs? (Het Schoolblad, 7e Jaargang, no. 31 - 31 aug. 1972)

Verklaring van het bestuur der V.G.N. over Ledo. (Kleio, 13e Jaargang no. 10)

"Social Studies"

Antonius Holtmann: Das Sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule. (Leske, 1972)

Curriculumtheorie der politischen Bildung in den U.S.A. (Politische Bildung 3) 1971 (Stuttgart).

Edwin Fenton: The new Social Studies (New-York, 1967)

- Edwin Fenton: Teaching the New Social Studies in Secondary Schools. (New-York, 1968)
- Fleckenstein/ Lyon: Inquiry in the Social Studies. (Washington, 1968)
- Gross/ Mc Phie/Fraenkel: Teaching the Social Studies. What, Why and How. (Scranton, 1969)
- Massialas/ Cox: Inquiry in Social Studies. (New-York, 1966)
- P. v.d. Meulen: Geschiedenisonderwijs in de Verenigde Staten: Veranderende inzichten ook daar. (Kleio, 14e Jaargang no. 8/9)
- Nederlandse uitwerkingen van de discovery/inquiry methode: L.G. Dalhuisen/W.J. vander Dussen: Wat is geschiedenis? (Den Haag, 1972)
- L.G. Dalhuisen/ P.D.M. Latour: Indianen of Amerikanen. (Leiden, 1973)
- L.G. Dalhuisen/ V.J. Middeldorp: China en het Westen. (Den Haag, 1971)

De exemplarische/thematische methode:

- Konrad Barthel: Das exemplarische im Geschichtsunterricht. (Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 1957 s.216)
- P.A.M. Geurts: De thematische methode in het geschiedenisonderwijs. (Kleio-Didactica, 1964)
- P.v.d. Meulen: Exemplarisch of thematisch? (Kleio, 8e Jaargang, no. 1)
- P. v.d. Meulen: Waarom thematisch? (Kleio, 8e Jaargang, no. 1)
- P. v.d. Meulen: Semi-concentrisch en exemplarisch (Kleio, 8e Jaargang no. 2)
- P. v.d. Meulen: Hoe exemplarisch? (Kleio, 8e Jaargang, no. 3)
- P. v.d. Meulen: Aan de vooravond van een krachtproef: Exemplarisch (Kleio, 8e Jaargang no. 4)
- P. v.d. Meulen: Het geschiedenisonderwijs in de lagere klassen. (Kleio, 9e Jaargang no. 1)
- Hans Süßmuth: Geschichtsunterricht ohne Zukunft? (Stuttgart, 1972). Waarin o.a. Rolf Schörken: Lerntheoretische Fragen an die Didaktik des Geschichtsunterrichts — en een aantal artikelen over "Exemplarischer oder thematischer Geschichtsunterricht" o.a. van Konrad Barthel (pro) en Joachim Rohlfes (contra).

INGEZONDEN BRIEF n.a.v. MEDEDELINGEN C.E.G.E.S.-5 in KLEIO,
nr. 1, 1974 en REPLIEKEN

Aan alle geschiedenis-
docenten in het
voortgezet onderwijs.

Kollega's geschiedenisdocenten,

Direkte aanleiding tot deze brief is het verslag van de Commissie Eindexamenexperimenten Geschiedenis en Staatsinrichting (CEGES), gepubliceerd in Kleio, 15e jrg., nr. 1, januari 1974. Mede op grond van dat verslag wordt langzamerhand duidelijk wat het geschiedenisonderwijs over enkele jaren te wachten staat, indien de CEGES de Minister van Onderwijs een positief advies zal verstrekken t.a.v. de invoering van een *centraal schriftelijk eindexamen geschiedenis en staatsinrichting voor MAVO, HAVO en VWO*. De CEGES zal zich dan beroepen op de uitkomsten van experimenten met dergelijke centrale schriftelijke eindexamens, waarmee zij zich nu al bijna twee jaar bezighoudt.

Echter, gelet op inhoud, karakter en vorm van deze experimenten, komen de bezwaren tegen een dergelijk centraal schriftelijk eindexamen steeds duidelijker naar voren.

Ondergetekenden menen dan ook dat het de hoogste tijd wordt deze bezwaren onder de aandacht te brengen van alle bij het geschiedenisonderwijs betrokken docenten in het voortgezet onderwijs.

De voorlopige resultaten van het werk, tot nu toe door de CEGES verricht, roepen de volgende fundamentele bezwaren op:

1. Naar aard en inhoud is het vak geschiedenis, en met name de geschiedenis van de laatste vijftig jaar, ongeschikt om uniform en centraal te worden geëxamineerd. Een dergelijk uniform en centraal examen doet geen recht aan de grote verschillen van mening, de talrijke interpretaties en het voorlopige karakter der konklusies, die t.a.v. bijna alle kernproblemen in de geschiedenis bestaan.

Een centraal schriftelijk eindexamen, zoals de CEGES zich voorstelt, moet inhoudelijk blijkbaar 'waardevrij' en 'objektief' zijn. Maar zelfs een oppervlakkige analyse van de experimentele eindtoetsen, die door de CEGES zijn ontwikkeld, leidt tot de konklusie dat er tal van niet ter discussie staande waarden en opvattingen zijn ingebouwd, zodat de objectiviteit slechts schijn is. Vooral voor de geschiedenis van de laatste vijftig jaar, die een bij uitstek politiek karakter heeft, zouden deze toetsen politiek disciplinerend werken.

2. Een centraal schriftelijk eindexamen in de vorm, zoals de CEGES zich voorstelt, zal bijgevolg het geschiedenisonderwijs verschrompelen tot het aanleren van feitelijkheden en het verwerven van irrelevante kennis, in plaats van het stimuleren van eigen onderzoek en oordeelsvorming bij de leerlingen. Immers zowel vorm als inhoud van het geschiedenisonderwijs zullen zich onvermijdelijk gaan richten op dergelijke eindexamens, met het gevolg dat het geschiedenisonderwijs door de eis van uniformiteit bij de examens zal worden 'gleichgeschaltet'. Door de druk die er van een toekomstig schriftelijk eindexamen uitgaat op de onderwijspraktijk van alle dag, zullen experimenten die beogen het geschiedenisonderwijs te vernieuwen en te verbeteren, steeds moeilijker te realiseren zijn.

(bijv.: het projekt vredesonderwijs, opgezet voor havo-3 door o.m. het Polemologisch Instituut te Groningen).

3. Uit de vragen van het 'tweede gekoördineerde proefwerk' over 'de onderdrukking van de vrijheid tijdens de Tweede Wereldoorlog in bezet Nederland en het verzet daartegen' (gepubliceerd als bijlagen in bovengenoemd Kleio-nummer en in overdruk aan alle scholen voor voortgezet onderwijs toegezonden), die op 29 januari 1974 aan leerlingen van diverse schooltypen zijn voorgelegd, blijkt overduidelijk dat de CEGES weinig of geen belangstelling heeft voor de maatschappelijke kontekst waarin bepaalde verschijnselen en gebeurtenissen plaatshebben. De aard van de vraagstellingen en de inhoudelijke organisatie daarvan (bijv. naar een strikt afgebakend thema) blokkeren niet alleen de mogelijkheid een verklaringsstructuur van de verschijnselen en gebeurtenissen in te bouwen, maar maken tevens het leggen van verbanden met ontwikkelingen, die niet los te maken zijn van het te toetsen onderwerp, onmogelijk.

4. De taalkundige kunstgrepen waartoe de CEGES bij het opstellen van de vragen voor het 'gekoördineerde proefwerk' herhaaldelijk haar toevlucht heeft moeten nemen, vereisen bij de leerlingen een zo specifieke taalbeheersing, dat niet alleen het historische inzicht en de historische kennis van de leerlingen, maar ook dit onwezenlijke taalgebruik de resultaten zullen gaan bepalen. Een misschien ongewilde maar in ieder geval niet te verdedigen vorm van selectie is het gevolg.

Het oplossen van de meeste vragen dwingt de leerlingen tot een zeer beperkt en eenzijdig denkproces. Men mag dan ook rustig stellen dat, testpsychologisch gezien, deze 'proefwerken' ondingen zijn die bij de leerlingen demotiverend en deaktiverend werken. Dit soort toetsen biedt geen enkele mogelijkheid de creativiteit en de betrokkenheid van de leerlingen aan te wakkeren en te ontwikkelen.

5. De resultaten van een toekomstig centraal schriftelijk eindexamen geschiedenis en staatsinrichting zullen de overheid opnieuw een mogelijkheid bieden om — in samenwerking met hoger beroepsonderwijs, universiteiten en bedrijfsleven — de door het voortgezet onderwijs afgeleverde stroom leerlingen naar haar inzichten te reguleren en te selekteren. Doet de CEGES haar werk trouwens niet al in opdracht van diezelfde overheid?

De steeds nauwere verbintenis van de CEGES met het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO) te Arnhem onderstreept en versterkt alle bovengenoemde bezwaren.

Kortom: de invoering van een uniform centraal schriftelijk eindexamen geschiedenis en staatsinrichting betekent een versterking van de centraliserende en disciplinerende tendenzen in het onderwijs, zowel ten koste van leraren als van leerlingen.

Ondergetekenden menen dan ook dat bovengenoemde bezwaren tegen invoering van een dergelijk eindexamen evenzovele redenen zijn om alarm te slaan en roepen daarom hun kollega's in den lande op om hun instemming met dit bezwaarschrift te betuigen, indien zij in het hierbovengestelde hun eigen bezwaren geheel of gedeeltelijk terugvinden.

U kunt Uw schriftelijke instemming toezenden aan:
drs. M.J.T. Kordes, Jacob Romankwartier 8, Bilthoven.

Met deze verklaring hebben zich totnogtoe akkoord verklaard:

- de vakgroep geschiedenis van de Werkplaats Kindergemeenschap te Bilthoven: A.J. Ditewig, P. van der Heijden, drs. M.J.T. Kordes, F.J. Potthoff
- de vakgroep geschiedenis van de O.S.G. Hendrik van der Vlist te Utrecht: B. Bekooy, drs. B.R. Feis, K. Kranenburg, L. Stout
- mej. drs. T. van Loosbroek (St. Bonifaciuscollege, Utrecht)
- drs. P.C. Coomans (Kath. Scholengem. De Breul, Zeist)
- P. Donker (Kath. Scholengemeenschap De Breul, Zeist)
- drs. D.E.L. de Boer (Het Nieuwe Lyceum, Bilthoven)
- drs. W. Schuringa (Zernikecollege, Groningen)
- dr. H. de Liagre Böhl (docent lerarenopleiding D'Witte Leli, Amsterdam)
- het Hoofdbestuur van de Organisatie van Studenten Geschiedenis in Nederland, in vergadering bijeen op 16 maar 1974 te Amsterdam.

REPLIEKEN

Mededeling van het bestuur.

Het bestuur van de V.G.N. brengt het volgende onder de aandacht.

Toen destijds de invoering van een centraal schriftelijk eindexamen Geschiedenis bij A.M.v.B. dreigde heeft op 16-12-'67 een buitengewone algemene ledenvergadering een motie aangenomen, waarin werd aangedrongen op niet-invoeren van zulk een examen "dan na een langdurige experimentele fase aan geselecteerde scholen en dat de veranderingen" (in bestaande regelingen) "afhankelijk (zouden) worden gemaakt van het resultaat van die experimenten". Ook de ledenvergadering van 14-4-'69 heeft nogeens bij motie aangedrongen o.a. op "een langdurige experimentele fase" en "grondige research". In een gesprek met de toenmalige staatssecretaris Grosheide heeft deze op 13-4-'70 verklaard dat "slechts door de resultaten van experimenten kan worden vastgesteld of een dergelijke" (nl. centraal schriftelijk) "examenvorm in de toekomst kan worden ingevoerd". Het heet verder in het n.a.v. dit gesprek verschenen communiqué: "Bij de organisatie en evaluatie van deze experimenten zal de V.G.N. zeer nauw worden betrokken. De V.G.N.-delegatie heeft zich daarmee akkoord verklaard".

Een en ander leidde vervolgens tot de installatie van de staatscommissie, voortaan genaamd C.E.G.E.S. op 8-6-'71.

Bij de samenstelling van deze commissie had de V.G.N. volledige inspraak; echter: zij is geen commissie van de V.G.N., is dus aan de V.G.N. geen verantwoording schuldig, terwijl de V.G.N. en haar bestuur zich vrijelijk tegenover de C.E.G.E.S. kunnen opstellen.

V.G.N.-leden of -bestuursleden zijn lid der C.E.G.E.S. op persoonlijke titel, niet als V.G.N.-lid of -bestuurslid. Voor een uitvoerige uiteenzetting over de totstandkoming van de C.E.G.E.S. en haar voorgeschiedenis zij overigens verwezen naar de uiteenzetting van de heer C.M.H. Bosch op de Verenigingsraad 24-11-'73 (Kleio, 15de jrg. nr. 2, febr. 1974).

Naarmate de werkzaamheden van de C.E.G.E.S. vorderden (cf. de publikaties in Kleio) voelde het V.G.N.-bestuur er behoefte aan, de tot dusverre door de C.E.G.E.S. gepubliceerde stukken voor te leggen aan een commissie ad hoc van 5 personen buiten de C.E.G.E.S. en de kring van het V.G.N.-bestuur, die door het bestuur gekwalificeerd geacht

worden om op korte termijn van advies te dienen in de vorm van een rapport, dat ook als grondslag zou kunnen dienen voor de discussies, die intussen n.a.v. de C.E.G.E.S.-stukken gingen of nog zouden kunnen ontstaan. Deze commissie ad hoc, van welke oprichting op 28-2-'74 aan de C.E.G.E.S. mededeling werd gedaan, hoopt haar eerste verslag in de loop van mei aan het V.G.N.-bestuur aan te kunnen bieden. Haar eindverslag zal zo lang op zich laten wachten, totdat de commissie het rapport "evaluatie eerste gecoördineerde proefwerk" van de C.E.G.E.S. zal hebben kunnen bestuderen en verwerken.

Het ligt voor de hand dat

- overwegende de voorgeschiedenis van de C.E.G.E.S., zoals boven geschetst, en haar onafhankelijkheid t.o.v. de V.G.N. en omgekeerd;
- in afwachting van de rapportage der door het V.G.N.-bestuur opgerichte commissie ad hoc;
- uitzijnde naar de voorgenomen opiniepeiling onder de leden op de in de nazomer te houden afdelingsvergaderingen;

het bestuur der V.G.N. er geen behoefte aan heeft, thans een standpunt te bepalen ten aanzien van de o.m. in de ingezonden brief van een aantal collega's en anderen naar voren gebrachte opinies te dezer zake.

C.L.A. Daniëls
1ste secretaris.

Reactie van de C.E.G.E.S.

De redactie van Kleio stelde ons in de gelegenheid te reageren op het hiervoor gepubliceerde "bezwaarschrift". Aangezien we deze kans gaarne willen benutten om een aantal misverstanden recht te zetten zullen we de in het stuk opgesomde bezwaren een voor een bespreken.

. ad. 1. Het in de eerste alinea gesteld is in het verleden reeds dikwijls in de vergaderingen van de Eindexamencommissie van de V.G.N. (afgekort: E.E.C.) en in de afdelingsbijeenkomsten van de vereniging waar de rapporten van de E.E.C. aan de orde werden gesteld, naar voren gebracht.¹⁾ Ook de voorzitter van de C.E.G.E.S. heeft bij de installatie van de commissie op 8 juni 1971 tegen de inspecteur-generaal gezegd dat de bezwaren die tot die tijd door de leraren geschiedenis en staatsinrichting tegen een mogelijk centraal schriftelijk examen waren geformuleerd, nauw samenhangen met de wijze van denken en te werk gaan die voor het vak kenmerkend mocht heten. Na een toelichting daarop besloot hij letterlijk: "...en daarom ligt het voor de hand dat men bevreesd is voor uniforme en gestandaardiseerde werkwijzen. Daar verder de rijkdom aan aspecten zo groot is dat — met name wanneer men contemporaine geschiedenis bestudeert — veel interpretatieve benaderingswijzen naast elkaar kunnen worden geplaatst die slechts de tijd kan zeven en wege, is men er niet gerust op dat ten aanzien van de laatste halve eeuw een centraal schriftelijk examen geen premature fixatie tot gevolg zou kunnen hebben. Maar het zal mede tot de taak van de commissie behoren te onderzoeken of deze ongewenste gevolgen noodzakelijkerwijs uit een eventueel schriftelijk examen voortkomen".²⁾ Omdat, met andere woorden, werd ingezien dat dit soort uitspraken niet veel meer waren en konden zijn dan op eigen, individuele ervaringen berustende of door

eigen theoretiseren verkregen vermoedens, heeft men de noodzaak beseft van op empirische onderzoeken gegronde zekerheid.

In de tweede alinea suggereren de auteurs dat de C.E.G.E.S. haar eindexamenwerk presenteert als "waardevrij" en "objectief", maar dat zij in haar toetsen tal van niet ter discussie staande waarden en opvattingen inbouwt, zodat de objectiviteit slechts schijn is en voorts dat deze toetsen "politiek disciplinerend" zouden werken. Wij maken er de schrijvers van het bezwaarschrift op opmerkzaam dat de commissie nimmer heeft gezegd en nimmer heeft bedoeld dat haar toetsen "waardevrij" zouden zijn omdat ze er zich van bewust is dat dat nu eenmaal niet kan, maar dat de waarden die zij erkent toch in ieder geval voor alle leden, van hoe verschillende levensovertuiging ook, gelden. Waar ze de term objectiviteit heeft gebezigd, heeft ze deze slechts gehanteerd als adjectief bij evaluatie met als definitie: "Bij een objectieve evaluatie is de beoordelaar gewapend met algemeen aanvaarde (althans door een groep aanvaarde) criteria waarmee hij resultaten meet." ³⁾

Wij menen verder dat er voorbeelden genoemd hadden moeten worden van door de C.E.G.E.S. gestelde vragen waarin niet ter discussie staande waarden waren ingebouwd en dat men duidelijk had moeten maken welke waarden dat dan waren. Wij zijn voorts van mening dat de schrijvers van het bezwaarschrift eveneens duidelijk hadden moeten maken wat zij precies onder "politiek disciplineren" verstaan. Wij kregen bij deze term associaties aan een kolonelsregime. Toch weigeren wij te geloven dat de auteurs door deze uitdrukking en het onder punt 2 gebezigde woord "gleichgeschaltet" pogen te suggereren dat wij een autoritair regime willen introduceren of daarmee reeds collaboreren.

Dat de geschiedenis van de laatste vijftig jaar een bij uitstek politiek karakter heeft, zoals ondertekenaars meedelen, achten wij een verrassend standpunt, indien zij daarmee bedoelen dat dit in geringere mate voor de daaraan voorafgaande tijd zou gelden.

. ad. 2. Ook het hier beweerde, namelijk dat het aanleren van feitelijkheden en het verwerven van irrelevante kennis het noodzakelijk gevolg zijn van een centraal schriftelijk examen zoals de C.E.G.E.S. zich dat voorstelt in plaats van het stimuleren van eigen onderzoek en oordeelsvorming bij de leerlingen, is een apodictische uitspraak waarvoor men verzuimt enig bewijs te leveren. Wanneer men vervolgens gewaagt van de druk die er van een centraal schriftelijk examen uitgaat op de onderwijspraktijk van alle dag, antwoorden wij dat wij weliswaar niet weten of dat zo is, maar dat niemand van de aselekt gekozen docenten, die aan het experiment hebben deelgenomen, zoals uit een bij hen ingestelde en inmiddels in ons eerste Evaluatierapport gepubliceerde enquête blijkt, dit gecoördineerde proefwerk als een beperking van zijn persoonlijke vrijheid heeft ervaren. Dit wijst toch niet in de door de schrijvers als vaststaand gesignaleerde richting, evenmin als de reacties van de experimenterende leraren op de enquêtevragen na ons tweede gecoördineerde proefwerk. En als men tenslotte de vrees uitspreekt dat experimenten, die beogen het onderwijs in ons vak te vernieuwen en verbeteren, steeds moeilijker te realiseren zullen zijn na het invoeren van een schriftelijk examen, dan vragen wij ons af of ten eerste zo'n schriftelijk examen ook niet tot vernieuwing en verbetering zou kunnen stimuleren (bij voorbeeld ten aanzien van het kunnen werken met historisch materiaal) en of ten tweede de docenten die ook geheel andere aspecten zouden willen belichten daartoe bij de voorbereiding op het schoolonderzoek niet volledig de vrijheid behouden.

. ad. 3. Ook hier hadden de auteurs van het bezwaarschrift — aan voorbeelden uit het C.E.G.E.S.werk gekozen — moeten demonstreren dat de commissie weinig of geen belangstelling heeft voor de maatschappelijke context waarin bepaalde verschijnselen en

gebeurtenissen plaatshebben. Het is intussen merkwaardig dat wij zelf in de overtuiging leefden juist veel belangstelling voor de maatschappelijke context te hebben en dat in onze syllabussen en vragen daarvan de duidelijke bewijzen te vinden zijn.

Maar hier blijkt dat de schrijvers ons blijkbaar beter kennen dan wij onszelf. Zij zeggen immers dat wij enerzijds tal van niet ter discussie staande waarden en opvattingen in ons werk hebben ingebouwd, zodat wij vragen wat wij niet schijnen te vragen, en dat wij anderzijds geen belangstelling hebben voor de maatschappelijke context, zodat wij niet bezitten wat wij menen te hebben.

Ik zie, ik zie, wat jij niet zit en wat jij ziet dat is er niet, aldus ongeveer schijnt hun paragnostische boodschap aan ons te luiden.

Dat het onderwerp of het thema waarover een centraal schriftelijk examen gegeven zal worden duidelijk afgebakend en omschreven dient te zijn, ontkennen wij natuurlijk niet. Dat dit echter, samen met de aard van de vraagstellingen het niet alleen onmogelijk maakt "een verklaringsstructuur van de verschijnselen en gebeurtenissen in te bouwen" maar ook het leggen van ruimere verbanden belemmert achten wij geenszins bewezen. Bovendien zou men ook hier eerst eens duidelijk moeten zeggen wat men met een term als "een verklaringsstructuur van de verschijnselen en gebeurtenissen inbouwen" bedoelt als men het over vragen stellen heeft.

. ad. 4. Ons relaas wordt eentonig. Het in de eerste alinea's gestelde is alweer een apodictische uitspraak. De bewijslast rust op de auteurs. De commissie wil er echter dit van zeggen:

Wie toetsen wil of de kandidaten "vertrouwd zijn met verwerking van historische materiaal" (en dat eist het eindexamenprogramma) zal toch wel dienen te onderzoeken of zij eenvoudige teksten kunnen interpreteren. De C.E.G.E.S. heeft dat gedaan, maar door naast teksten ook affiches, politieke spotprenten, statistieken e.d. aan de leerlingen voor te leggen, heeft ze trachten te voorkomen dat eer taalvaardigheid dan historisch inzicht geëvalueerd zou worden. Wij beseffen terdege dat deze exameneis de steller van schriftelijke vragen voor grote moeilijkheden plaatst en dat in dit opzicht een mondeling examen (misschien) voordelen biedt maar (wellicht) andere bezwaren oplevert die een schriftelijke toetsing weer niet kent. Men raadplege ook hierover het eerste Evaluatierapport van de commissie.

Wanneer in de tweede alinea beweerd wordt dat "men dan ook rustig (mag) stellen dat, testpsychologisch gezien, deze "proefwerken" ondingen zijn, die bij de leerlingen demotiverend en deaktiverend werken", dan willen wij de auteurs er opmerkzaam op maken dat uit een enquête, die door de commissie onder de aan het eerste experiment deelnemende leerlingen gehouden is en die inmiddels ook in ons eerste Evaluatierapport is gepubliceerd, is gebleken dat meer leerlingen de voorkeur gaven aan een centraal schriftelijk werk dan aan een mondelinge toetsing (de verhouding was 3:2). Ook de voorlopige evaluatie van ons tweede gecoördineerde proefwerk wijst in dezelfde richting. Wijst dit op demotivatie?

De uitspraak dat, testpsychologisch gezien, onze proefwerken ondingen zijn kan moeilijk iets anders betekenen dan dat de schrijvers in ieder geval zo diep in de testpsychologie zijn doorgedrongen dat ze, gewapend met aan deze wetenschap ontleende maatstaven of regels, de kwaliteit van onze vragen hebben kunnen beoordelen. Maar wat moet men nu van deze bewering denken wanneer men weet dat het vak of het specialisme "testpsychologie" in het geheel niet bestaat?

. ad. 5. De auteurs blijken van mening te zijn dat het "de overheid" (in samenwerking met het hoger beroepsonderwijs, de universiteiten en het bedrijfsleven) er om te doen is de door het voortgezet onderwijs afgeleverde stroom leerlingen naar haar inzichten te reguleren en te selecteren en dat een centraal schriftelijk eindexamen in geschiedenis en staatsinrichting haar daartoe een schone kans te meer zou bieden.

De overheid, zo wordt in het stuk gesuggereerd, is een duistere macht. Haar te dienen zou voor ieder fatsoenlijk en eerlijk mens een gruwel moeten zijn. Maar wat doet de C.E.G.E.S.? Zij verricht haar taak *in opdracht* van de overheid! Wat kunnen we anders antwoorden dan: Ja, we hebben van de overheid, dat wil zeggen de inspecteur-generaal, de opdracht aanvaard na te gaan of een centraal schriftelijk examen geschiedenis en staatsinrichting mogelijk is. Wij voegen er aan toe dat wij nimmer hebben ervaren dat de "overheid" pogingen in het werk heeft gesteld om ons te beïnvloeden.

Verbaasd was de commissie eveneens over de daaropvolgende zin: "De steeds nauwere verbinding van de C.E.G.E.S. met het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO) te Arnhem onderstreept en versterkt alle bovengenoemde bezwaren". In werkelijkheid is het namelijk precies omgekeerd: Hoewel de C.E.G.E.S., wilde zij haar onderzoektaak goed verrichten, ook met meerkeuzevragen diende te experimenteren, is de communicatie met de CITO-directie, die zij om medewerking had verzocht, van het begin af moeilijk geweest en voortdurend stroever geworden; misschien omdat het uiterst lastig is aan niet-historici duidelijk te maken wat het voor de geschiedenis kenmerkende denken en te werk gaan inhoudt.

Wij hopen niet dat de lezers uit het feit, dat wij de in dit bezwaarschriften uitgesproken kritiek ongegrond achten, de indruk hebben gekregen dat wij geen kritiek op ons werk wensen.

Toen wij drie jaar geleden met ons onderzoek begonnen, wisten we dat wij voor een uiterst moeilijke opdracht stonden en naarmate het werk vorderde werd het ons duidelijk dat we de moeilijkheden eer te licht hadden geacht dan overschat. Degenen die onze publicaties lezen, weten dat. We waren en zijn ons ervan bewust dat zo'n onbekend terrein als wij moesten betreden tastend en zoekend verkend diende te worden en dat vergissingen en fouten daarbij onvermijdelijk zouden zijn.

Daarom hebben wij wel gemeend te mogen verwachten dat, al publiceerden wij alles wat voor een ieder die daarvoor interesse heeft van belang scheen, men met de kritiek op ons werk, hoe welkom ook, aanvankelijk enige terughoudendheid zou betrachten. En natuurlijk verwachtten wij dat men kritiek zou leveren, die op het verkregen feitenmateriaal gebaseerd zou zijn.

Namens de commissie,
Dr. P. van der Meulen, voorzitter,
C.M.H. Bosch, secretaris.

NOTEN.

- 1) Zie o.m. Kleio, 10e jg., no. 6/7, juni/juli 1969 en voorts het literatuurlijstje over de eindexamenproblematiek in Kleio, 15e jg., no. 2, februari 1974, p.219/220.
- 2) Kleio, 13e jg., no. 2, januari 1972, p.82.
- 3) Kleio, 14e jg., no. 1, januari 1973, p.65.

MEDEDELINGEN VAN DE C.E.G.E.S.-7

De Mededelingen van de C.E.G.E.S.-6 verschenen in Kleio, 15e jg., no. 3, maart 1974, pag. 256 e.v.

L.S.

Door het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen is onderstaande circulaire begin mei aan alle mavo-, havo- en vwo-scholen gezonden.

De "nadere inhoudsbeschrijving" waarover in de circulaire is geschreven wordt, zal ook in Kleio gepubliceerd worden.

Van verschillende kanten bereikten de commissie vragen of een wél of niet bindende normering bij het experimentele centraal schriftelijke examen in 1976 gehanteerd zal worden. De commissie is momenteel nog niet in staat op deze vragen een antwoord te geven, daar dit nog onderwerp van studie is.

De circulaire AVO 71-85, d.d. 14 januari 1972 is gepubliceerd in de Mededelingen van de C.E.G.E.S.-1, Kleio, 13e jg., no. 2, febr. 1972, pag. 91 e.v.

Namens de commissie,
C.M.H. Bosch, secretaris.

MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN WETENSCHAPPEN

Kenmerk AVO 74-25

Datum 1 mei 1974

Onderwerp.

Experimenten centraal schriftelijke examens geschiedenis en staatsinrichting m.a.v.o., h.a.v.o. en v.w.o. in het schooljaar 1975/76.

Aan
de besturen van de gemeentelijke en bijzondere dag- en avondscholen voor v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o. en van opleidingsscholen voor onderwijzers waaraan een afdeling h.a.v.o. is verbonden.

TER KENNISNEMING AAN:

de rectoren, directeurs van de rijks-, gemeentelijke en bijzondere scholen als bovenbedoeld.

In de circulaire AVO 71-85 van 14 januari 1972 zijn een aantal streefdata meegedeeld met betrekking tot de experimenten voor een eventuele invoering van een centraal schriftelijk eindexamen in het vak geschiedenis en staatsinrichting.

In aansluiting op en onder verwijzing naar deze circulaire deel ik u mede dat ik van de Commissie Eindexamenexperimenten Geschiedenis en Staatsinrichting (C.E.G.E.S.) bericht heb ontvangen dat zij op grond van de evaluatie van haar eerste experiment — het rapport wordt uw school binnenkort toegezonden — en een voorlopige evaluatie van haar tweede experiment — het definitieve rapport hiervan zal u aan het eind van dit of aan het begin van het volgend jaar bereiken — besloten heeft van fase I van haar onderzoeken (het gecoördineerde proefwerk) over te gaan naar fase II (een centraal schriftelijk examen op basis van vrijwilligheid).

Dit houdt in dat het eindexamen m.a.v.o., h.a.v.o. en v.w.o. in het vak geschiedenis en staatsinrichting in het schooljaar 1975/76 aan de scholen die dat wensen, zal bestaan uit een schoolonderzoek en een centraal schriftelijk examen.

De commissie zal in het kader van haar experimenten een aselekt gekozen groep van 10 m.a.v.o., 8 h.a.v.o., 8 v.w.o.-scholen en 3 scholengemeenschappen m.a.v.o.-h.a.v.o.-v.w.o. een uitnodiging sturen om aan een centraal schriftelijk examen geschiedenis en staatsinrichting in 1976 deel te nemen.

Daarnaast kunnen alle andere m.a.v.o., h.a.v.o.- en v.w.o.-scholen zich voor deelneming aanmelden.

Op dit schriftelijk examen zijn de bepalingen van het Besluit Eindexamens v.w.o.- h.a.v.o.- m.a.v.o. van toepassing.

Het is de bedoeling van de commissie dat de aan haar onderzoek in 1976 deelnemende m.a.v.o.-leerlingen centraal schriftelijk geëxamineerd worden over twee onderwerpen uit het onderdeel van het eindexamenprogramma "de laatste halve eeuw".

De door de commissie gekozen voorwerpen zijn:

1. Van Nederlands-Indië tot Indonesia.
2. De Koude Oorlog.

Voorts is het de bedoeling van de C.E.G.E.S. dat de in dat jaar aan haar onderzoek deelnemende h.a.v.o.- en v.w.o.-leerlingen centraal schriftelijk geëxamineerd zullen worden over twee van de drie volgende onderwerpen:

1. Van Nederlands-Indië tot Indonesia.
2. De Koude Oorlog.
3. Het Midden Oosten.

De keuze over welke twee van de drie onderwerpen centraal schriftelijk gevraagd zal worden geschiedt bij loting en zal pas op de dag van het examen bij het openen van de couverts met opgaven bekend gemaakt worden.

Van de hierboven genoemde onderwerpen zal de commissie een nadere inhoudsbeschrijving en een documentatie publiceren. Deze worden aan alle m.a.v.o.-, h.a.v.o.- en v.w.o.-scholen toegestuurd.

Bij de m.a.v.o.-, h.a.v.o.- en v.w.o.-scholen die in 1976 niet aan een centraal schriftelijke examen geschiedenis en staatsinrichting willen deelnemen, zal het eindexamen alleen uit een schoolonderzoek bestaan. Met betrekking tot deze scholen wordt op grond van artikel

52 van het eindexamenbesluit bepaald dat voor deze scholen het schriftelijk examen wordt opgeschort.

Indien een school in het schooljaar 1975/76 aan het centraal schriftelijk examen geschiedenis en staatsinrichting wenst deel te nemen, dient het bevoegd gezag de school onder verwijzing naar deze circulaire zo spoedig mogelijk doch uiterlijk 15 november a.s. schriftelijk aan te melden bij het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, afdeling AVO/OL, onder opgave van de naam en het adres van de betrokken docent(en). De docenten zullen spoedig na 15 november worden uitgenodigd voor een oriënterende bespreking met de commissie.

De directeurs en rectoren ontvangen 4 exemplaren van deze circulaire.
Ik verzoek hun de betrokken docenten een exemplaar ter hand te stellen.

Namens de staatssecretaris,
w.g. mr. D.G. Jansen.

MEDEDELINGEN

DIDAKTIEKKOMMISSIE VAN DE V.G.N.

Didaktiekconferentie 1974

De Vereniging van Leraren Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland (V.G.N.) hoopt ook in 1974 haar jaarlijks historisch-didaktische conferentie te houden in het Sociaal-Cultureel Centrum "De Pietersberg" te Oosterbeek, tel. 08307-2220.

Het thema van deze conferentie zal zijn:

"DE BIJZONDERE ONDERWERPEN"

De data van de identieke conferenties zijn:

eerste conferentie	13 en 14 september 1974	Aanvang: 15.45 uur
tweede conferentie	4 en 5 oktober 1974	Aanvang: 15.45 uur

Aan de conferenties zullen o.a. meewerken de collegae Drs. N.J. Maarsen, Drs. J.J. de Vries en Drs. J. Schipper, allen betrokken bij de opleiding docenten geschiedenis en staatsinrichting aan de S.O.L. te Utrecht.

Aankomst vrijdagmiddag om 15.00 uur.

De kosten bedragen f 29,- p.p.

De reiskosten 2de klas worden vergoed.

Gezien de te verwachten belangstelling doet u er waarschijnlijk goed aan zich in een zo vroeg mogelijk stadium op te geven, het liefst zo spoedig mogelijk.

U kunt zich schriftelijk opgeven, met vermelding van naam, adres, telefoon en geslacht bij de secretaresse van de didaktiekcommissie van de V.G.N., Mej. C.C.A. Briët, Buurtweg 56, Ederveen (Gld.), tel. 08387-1944.

Wij verzoeken u dan tegelijkertijd het inschrijfgeld over te maken op postgiro 15 61 752 t.n.v. Penningmeester Didaktiekcommissie der V.G.N., Oranjelaan 13 te Castricum, telefoon 02518-53548.

Na 1 juni a.s. dient u over te maken op hetzelfde gironummer 15 61 752 t.n.v. Penningmeester Didaktiekcommissie der V.G.N., H. Stevinstraat 11 te Harderwijk.

Inschrijving is mogelijk tot uiterlijk 15 augustus a.s.

Wilt u èn op de inschrijvingsbrief, èn op de girokaart duidelijk vermelden welke conferentie u wenst te bezoeken?

Het programma en de "papers" zult u in de maand augustus ontvangen.

Met collegiale groeten,
namens de didaktiekcommissie,
A.P. Dijkstra, Voorzitter
Mej. C.C.A. Briët, secretaresse.

*Seminarium voor jonge leraren
14-15-16 augustus 1974.*

Geachte collega,

De didaktiekcommissie van de V.G.N. organiseert ook dit jaar weer een seminarium voor jonge leraren. De deelname is opengesteld voor leraren geschiedenis, werkzaam aan scholen voor v.w.o., h.a.v.o., en m.a.v.o. met een beperkte leservaring (ongeveer 1 tot 3 jaar). In tegenstelling tot andere jaren zult u deze conferentie *niet onder schooltijd doch in uw vakantie kunnen bijwonen en wel op 14, 15 en 16 augustus a.s.* Onder schooltijd georganiseerde conferenties zullen nl. niet meer door het ministerie gesubsidieerd worden.

Het seminarium richt zich vooral op de praktijk van het lesgeven in geschiedenis en staatsinrichting. Aandacht zal besteed worden aan doelstellingen, stofkeuze en het didaktisch handelen. Er zal rond deze onderwerpen aan de hand van materiaal praktisch geoefend worden.

De collegae J. Baalbergen, L.G. Dalhuisen, J. Toebe en H. v.d. Veen, allen betrokken bij de opleiding van docenten geschiedenis en staatsinrichting hebben hun medewerking toegezegd. De leiding zal berusten bij A.P. Dijkstra, voorzitter van de didaktiekcommissie. Het seminarium zal vermoedelijk worden gehouden in het conferentiecentrum "de Pietersberg" te Oosterbeek en wel:

— woensdag 14 augustus 10.30 tot vrijdag 16 augustus 18.30 uur —

Er wordt gebruik gemaakt van één- en tweepersoonskamers. Reiskosten tweede klas worden vergoed. Dank zij een subsidie van het departement bedragen de kosten voor de deelnemers f 50,-. Men kan zich voor het seminarium opgeven door bijgevoegde antwoordstrook aan de nieuwe penningmeester van de Didaktiekcommissie V.G.N., de heer J.C. Vrielink, H. Stevinstraat 11, Harderwijk te zenden. Pas wanneer het bovenvermelde bedrag is gestort op postrekening 15 61 752 t.n.v. Penningmeester Didaktiekcommissie V.G.N. wordt nu op deelnemerslijst ingeschreven. U wordt verzocht op het strookje duidelijk te vermelden: *Seminarium 1974*. Inschrijving *tot 25 mei a.s.* Bij te grote deelname zal de volgorde van binnenkomst der inschrijvingen worden aangehouden. Zij, die zich hebben ingeschreven kunnen in de loop van juni nadere aanwijzingen en het programma verwachten.

Tot 1 juni zult u op het girostrookje als plaatsnaam Castricum dienen te vermelden. Na 1 juni: Harderwijk. Dit in verband met de wisseling van het penningmeesterschap in de Didaktiekcommissie.

FILMSERIE VAN PATHE CINEMA, "ALS DE DAG VAN GISTEREN"

In het Kleio-nummer van april 1974 schreef drs. R. Schuurisma over de compilatiefilm en even later kreeg de redactie bericht dat de omroepvereniging NCRV dat deze in haar komende t.v.-programma's de Franse film "C'était hier" ging uitzenden.

Er zijn twaalf afleveringen van elk vijftig minuten gepland. De films hebben betrekking op het wereldgebeuren tussen 1945 en 1970. De samenstellers zijn: H. de Turenne en D. Costelle. De afleveringen zijn getiteld:

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------------|
| 1. De bevrijding | 7. Een continent bloedt |
| 2. Einde van het koloniale tijdperk | 8. Dooi |
| 3. Het ijzeren gordijn | 9. Dooi |
| 4. De bom | 10. Zuid Amerika van 1945-1970 |
| 5. Zuid-Oost Azië | 11/12. In voorbereiding |
| 6. Oorlog en vrede | |

De uitzendingen vallen op zondagavond van 19.00 tot 19.55 uur op 14 april; 12 mei; 9 juni; 7 juli; 4 augustus; 1 september en 29 september.

Over de verdere data zijn nog geen gegevens beschikbaar.

STEDELIJK MUSEUM "DE LAKENHAL" te LEIDEN

Het museum herdenkt dit jaar het feit dat de Lakenhal 100 jaar geleden als museum in gebruik werd genomen.

Voor het onderwijs, waarvoor men een educatieve dienst heeft die graag in overleg met docenten speciale rondleidingen en projecten verzorgt, heeft men van 26 september tot en met 1 december een speciale tentoonstelling voorbereid met als thema: Leiden in de tweede helft van de zestiende eeuw.

Naast de oorlogstoestanden rond het beleg komen aan de orde zieken- en armenzorg, godsdienst, onderwijs, familielevens, handel en verkeer en rechtspraak en bestuur.

Voor inlichtingen: Stedelijk Museum "De Lakenhal", Oude Singel 28-32, Leiden, tel. 01710-44044.

CEVNO

U zult ongetwijfeld weten hoe verschrikkelijk moeilijk het is voor Tsjechische leerkrachten om ons land te bezoeken.

Drie jaar geleden is het ons gelukt om een twaalfstal collega's uit Praag een bezoek aan Nederland te laten brengen. Dit jaar bestaat weer de mogelijkheid. Het gaat nu om 15 à 20 Tsjechen uit te nodigen, in de week van 12 tot 17 augustus.

Onze Tsjechische vrienden zijn drie jaar bezig geweest om dit bezoek te realiseren en zij stellen er zich enorm veel van voor.

Het kan alleen doorgaan met UW FINANCIËLE STEUN! Zij mogen slechts f 40,- meenemen, zodat alle verdere kosten door de uitnodigende instantie moeten worden gedragen.

In dit geval het Centrum voor Europese Vorming in het Nederlandse Onderwijs (CEVNO). Het gaat om een bedrag van ongeveer f 7000,- dat wij gezamenlijk moeten opbrengen.

Wij doen een beroep op u: laat onze collega's uit Tsjecho-Slowakije niet in de steek en *start een bijdrage op giro: 1647436, t.n.v. CEVNO, Alkmaar*. Met vermelding van: Steunfonds Tsjechen.

Er volgen binnenkort nadere mededelingen over programma en mogelijkheid tot contact met de bezoekers.

CEVNO

Oudegracht 90

ALKMAAR

namens CEVNO,
drs. H. Potman, (voorzitter)
Henk Oonk (sekretaris)

BOEKBESPREKINGEN

Universele Wereldgeschiedenis, 12 delen, Scheltens en Giltay en Heidelberg-Orbis, Den Haag-Hasselt, 1974. . . Deel IX, *De Twintigste Eeuw*, 686 blz., 132 foto's, 16 kleurenrepr. en 8 facs. Prijs: bij voorintekening f 110,- per deel; leden der V.G.N. f 97,50 per deel.

Het op de markt brengen van de twaalfdelige *Universele Wereldgeschiedenis*, een vertaling en bewerking van de laatste editie der *Propyläen Weltgeschichte*, mag zonder twijfel een ambitieus project en een lofwaardig initiatief van de bovengenoemde uitgevers genoemd worden.

Het deel — de twintigste eeuw (1900-1945) — dat als eerste werd uitgebracht vertoont al de goede eigenschappen die men van een handboek mag verwachten. De auteurs zijn deskundigen op de hun toevertrouwde terreinen. De bijdragen zijn zakelijk geschreven en goed vertaald, bevatten veel informatie en geven een algemeen aanvaarde visie weer. De artikelen zijn voorzover dit is na te gaan geschreven aan het einde van de jaren vijftig. Enkele belangwekkende bijdragen zijn: Henry Cord Meyer over het imperialisme; V. Gittermann over de Sovjet Unie; H.W. Gatzke over Europa na Versailles; K.D. Bracher over de ineenstorting van het systeem van Versailles en de tweede wereldoorlog en P.F. Langer over Japan.

Het zijn vertrouwde thema's met zoals na lezing blijkt ook de vertrouwde gegevens.

Veelal ligt het accent op de politieke ontwikkeling, aangevuld met economische informatie. In vrijwel alle stukken keert de crisis van 1929 terug.

In dit opzicht is het artikel van R. Nöll von der Nahmer over "wereldeconomie en wereldcrisis" het vermelden waard. De schrijver geeft een goed overzicht van de financieel-economische ontwikkelingen in de wereldeconomie tussen 1900 en 1940. De behandeling van de crisis van 1929 en de Amerikaanse bestrijding ervan via de New Deal worden in dit artikel b.v. beter behandeld dan in Gabriel's bijdrage over de Verenigde Staten.

In de meeste artikelen mist men toch wel de sociale en culturele achtergronden en ontwikkelingen, al doet Gabriel in zijn stuk over de V.S. wel een poging daartoe.

In het artikel over het imperialisme verneemt men te weinig over de rol van pressiegroepen (economisch of cultureel bepaalde groepen als fabrikanten, missie, zending en wetenschappelijke genootschappen) die regeringen tot een imperialistische politiek aanspoorden, noch leest men over de wisselwerking tussen kolonie en moederland in b.v. cultureel opzicht.

Natuurlijk kan men zich afvragen of men dit van een handboek mag en kan verwachten. Toch wekt de titel "*Universele Wereldgeschiedenis*" het verlangen op naar meer dan een overigens zeer goede politieke geschiedenis.

Veel zou op te lossen zijn door toevoeging, b.v. in het laatste registerdeel, van een beredeneerde literatuurlijst per onderwerp. Dan kunnen ook de punten waarover controverses bestaan of waar verschillende interpretaties mogelijk zijn aangestipt worden. Nuttig is de informatie die in dit deel gegeven wordt over de belangrijke wetenschappelijk-technische ontdekkingen en ontwikkelingen. Ook wordt aandacht besteed aan de opkomst van de wetenschap der sociologie. Hopelijk vindt men in de nog volgende twee delen over de twintigste eeuw plaats voor een exposé over de literaire en kunstzinnige tendenzen van deze eeuw. In de rubriek "Geschiedenis in trefwoorden" over de jaren

1901-1945 worden overigens wel literaire en artistieke fenomenen vermeld.

De uitvoering van het werk laat nauwelijks te wensen over.

Typografie, illustraties en facsimile's van documenten zijn perfect te noemen. Merkwaardig was slechts te lezen (blz. 215) dat de aanslag op Lenin door Dora Kaplan in augustus 1930 plaats vond. Het was augustus 1918.

De uitgave, in de eerste plaats bedoeld voor de geïnteresseerde leek, lijkt mij ook voor historici die nog maar net aan de opbouw van hun bibliotheek begonnen zijn het aanschaffen waard.

Men krijgt voor relatief weinig geld een goede serie handboeken die het hele scala der historie bestrijken en die bij de voorbereiding van lessen nuttige diensten kunnen bewijzen.

Het feit dat het werk in het nederlands verschijnt biedt in de toekomst aan HAVO-VWO leerlingen de mogelijkheid zich voor hun scripties goede achtergrondinformatie over bepaalde zaken eigen te maken.

P. van Hees

AANTEKENINGEN

AANTEKENINGEN

[Faint, illegible text and markings within the top form box, possibly including a date or reference number.]

[Faint, illegible text and markings within the bottom form box, possibly including a signature or stamp.]



gemeente dordrecht

Aan het "Gemeentelijk Lyceum Dordrecht", Scholengemeenschap voor v.w.o. en h.a.v.o., Noordendijk 268, wordt met ingang van het cursusjaar 1974/1975 gevraagd

LERAAR/LERARES

voor:

Geschiedenis ± 40 uur per week

Inlichtingen worden verstrekt door de rector, drs. J. Scheppen, tel. 078-33564 (school).

Sollicitaties binnen 10 dagen na het verschijnen van dit blad te zenden aan burgemeester en wethouders van Dordrecht.

Universiteit van Amsterdam

Bij het Historisch Seminarium, vakgroep Middeleeuwse Geschiedenis, wordt per 1 september 1974 gevraagd een

MEDIAEVIST



als wetenschappelijk (hoofd)medewerker/ster.

De voorkeur gaat uit naar een gevorderd historicus, wiens eigen belangstellingsgebied in onderwijs en onderzoek tot zijn recht zal kunnen komen.

Vereist worden didactische kwaliteiten en de bereidheid tot deelneming aan bestuurswerkzaamheden.

Aanstelling zal plaatsvinden volgens het Rangenstelsel der Wetenschappelijke Medewerkers.

Sollicitaties, voorzien van een curriculum vitae, vóór 10 juni 1974 te richten aan Drs. H. van Rij, Historisch Seminarium, Herengracht 286, Amsterdam.

COMMISSIES

DIDAKTIEKCOMMISSIE

A.P. DIJKSTRA, *voorzitter*, H. Mesdagstraat 1, Meppel, tel. 05220-53559.
MEJ. C.C.A. BRIËT, *secretaresse*, Beethovenstraat 11, Amsterdam
A.C.E. JANSE, *penningmeester*, Oranjelaan 13, Castricum, tel. 02518-53548, postrekening 1561752
t.n.v. de penningmeester Didaktiekcommissie V.G.N.
J. BROUWER, Elst (Gld).
P.H.F. GIELES, 's-Hertogenbosch.
C.J. LEIJH, 's-Gravenhage.
L.G. DALHUISEN, Warmond.
J.G. TOEBES, Nijmegen.

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

DRS. H.W. TIMMER, Kogeldistel 64, Rotterdam-3014, tel. 010-215347, *voorzitter*
DRS. K. van DIJK, Spechtstraat 7, Zwijndrecht, tel. 078-25843, *1e vice-voorzitter*, beleid colleges.
DRS. J.H. VINK, Delflandstraat 69, Nootdorp, tel. 01731-8496, *2e vice-voorzitter*, conferenties.
P.W. BROUWER, Esdoornlaan 1, Rotterdam-3012, tel. 010-226431, *1e secretaris*, interne zaken.
J.G. KIKKERT, Karekietlaan 12, Oostvoorne, tel. 01885-2926, *2e secretaris*, organisatie en administratie van de collegedagen.
W. BACHMAN, Veld en Beemd 65, Krimpen a.d. IJssel, tel. 01807-5429, *Penningmeester*.

AFDELINGEN

De organisatie van de postacademiale colleges in de diverse plaatsen is in handen van de besturen van de V.G.N.-afdelingen.

De adressen van de *afdelingssecretariaten* zijn:

<i>Alkmaar:</i>	Lindenlaan 12, Bergen N.H.	<i>Haarlem:</i>	Noorderdreef 160, Vennep.
<i>Arnhem:</i>	Kinkelenburglaan 2.	<i>Heerlen:</i>	Leenderkapelweg 27, Schaesberg.
<i>Amsterdam:</i>	Anton Mauvelaan 7, Nederhorst ten Berg.	<i>Hengelo:</i>	Th. de Keyserstraat 276, Enschede.
<i>Den Bosch:</i>	Philips de Tweedestr. 51.	<i>Leeuwarden:</i>	Gerard ter Borchstraat 19.
<i>Breda:</i>	Bavelselaan 224.	<i>Maastricht:</i>	Veldspaatstraat 23.
<i>Eindhoven:</i>	Junolaan 16.	<i>Rotterdam:</i>	Kamperfoelielaan 15, Oostvoorne.
<i>Goes:</i>	Spanjaardstr. 37, Middelburg	<i>Utrecht:</i>	J.F. Kennedylaan 131, Woudenberg.
<i>Groningen:</i>	Kamperfoelieweg 42, Paterswolde.	<i>Venlo:</i>	Groenstraat 244.
<i>Den Haag:</i>	Lindenstraat 22, 's-Gravensande.	<i>Zutphen:</i>	Gerstekamp 12, Warnsveld.
		<i>Zwolle:</i>	Stevinstraat 11, Harderwijk.

MAVOCOMMISSIE

P.G. RUYS, *voorzitter*, Zandkamp 140, Hoogland, tel. 03493-2128.
B. BERENSCHOT, *secretaris*, Binnenweg 64, Maarssen, tel. 03465-1326.
A.L. VERHOOG, Leiderdorp.
P. DOVES, Zaandam.
G. ERIKS, Schagen.
F. VISSER, Den Haag.

COMMISSIE PEDAGOGISCHE AKADEMIES (PEDAK)

L.W. BOOGERT, *voorzitter*, Wielengahof, Delft, tel. 015-563034.
A.J. KAARSEMAKER, *secretaris*, Schepenenlaan 210, Middelburg, tel. 01180-3661.
DRS. D.J. NOORDAM, *penningmeester*, Jan Vethkade 50, Dordrecht, tel. 01850-37781.
P.W. BROUWER, Rotterdam.
BR. EMILIUS GORDIJN, 's-Gravenhage.

In een vorig nummer
van KLEIO wezen wij
u op de nieuwe prijzen
van onze serie bronnen-
boeken:

SPOORZOEKERS

Vraag op tijd een set ter inzage!



uitgeverij j.h. gottmer

postbus 555 haarlem
telefoon 023-237150

KLEIO HEEFT DUIZEND OGEN

Over historie en historici
door Hermann von der Dunk
1974. 152 blz. paperback f 16,50

Von der Dunk, hoogleraar in Utrecht en Teleac-presentator, bespreekt in zijn bundel actuele historische vraagstukken aan de hand van het denken van bekende figuren als Spengler, Huizinga, Romein, Jaspers, Meinecke en Norman Brown. Meerdere malen gebeurt dit in tot essays uitgegroeide boekbesprekingen. Daarnaast worden in de bundel van Von der Dunk meer algemene actuele thema's besproken zoals crisis en crisisbewustzijn, geschiedenis en mythe en geschiedenis als onwetenschappelijke wetenschap.

LEVENSHERINNERINGEN VAN MR. J. LINTHORST HOMAN

één van het driemanschap
van de Nederlandse Unie
1974. 330 blz. paperback
f 29,50

**VAN GORCUM
ASSEN
AMSTERDAM**
