

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

UIT DE INHOUD:

- DR. I. VAN DER VELDE: BIJ DE OORSPRONGEN VAN
ONS GESCHIEDENISONDERWIJS
- C.M.H. BOSCH: HET VAKLOKAAL GESCHIEDENIS EN
STAATSINRICHTING
- DR. A.J.M. ALKEMADE: GODSDIENST IN DE
GESCHIEDENISBOEKEN IN EUROPA
- DR. P.F.M. FONTAINE: DOELSTELLINGEN VAN HET
GESCHIEDENISONDERWIJS
- DR. P.F.M. FONTAINE: UIT DE TIJDSCHRIFTEN
- B. BIELEVELD: WERKEN MET EEN METHODE
- MEDEDELINGEN
- BOEKBESPREKINGEN
- ADVERTENTIES

KLEIO

VERSCHIJNT MAANDELIJKS

14e JAARGANG – MAART – 3 – 1973

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

BESTUUR

DRS. H. ULRICH, *voorzitter*, Vronkenlaan 63, Leiderdorp, tel. 01710-44780.
DRS. E.A.J. OUDENHOVEN, *1e vice-voorzitter*, Burg. Van Grotenhuisstraat 30, Oosterhout-Z., N.Br., tel. 01620-6665.
A.L. VERHOOG, *2e vice-voorzitter*, Drakenstein 8, Leiderdorp, tel. 01710-41127.
C.L.A. DANIELS, *1e secretaris*, Apolloplantsoen 23, Zaandam, tel. 02980-65602.
MEJ. DRS. R.E. NOORDIJK, *2e secretaresse*, Allard Piersonstraat 11 D, Rotterdam, tel. 010-234875.
DRS. B. VAN LINGEN, *penningmeester*, Pieperslaan 14, Ellecom, Gld., tel. 08330-5351, postrekening 128701, t.n.v. penningmeester van de VGN, Vreeswijkstraat 329, Den Haag.
L.W. BOOGERT, *comm. Pedak*, Wielengahof 21, Delft, tel. 015-563034.
H. DE RUYTER, *redactie Kleio*, Kon. Wilhelminalaan 22, Leidschendam, tel. 01761-3657.
DRS. H.W. TIMMER, *P.A.-commissie*, Cordell Hullplaats 61, Rotterdam, tel. 010-214865.
J.G. TOEBES, *Didactiekcommissie*, Groesbeekseweg 436, Nijmegen, tel. 080-230383.

LEDENADMINISTRATIE

Aangifte en afschrijvingen van leden en informatie over contributiebetaling zenden aan: **Administratie V.G.N., mevr. A.J. de Vries-van Doornen, Van Heuven Goedhartstraat 3, Voorschoten, tel. 01717-4443.** 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

H. DE RUYTER, *voorzitter*, Kon. Wilhelminalaan 22, Leidschendam, tel. 01761-3657.
MEJ. DRS. G.K.H. SCHURING, *secretaresse*, Lange Nieuwstraat 8, Utrecht, tel. 030-318095.
C.M.H. BOSCH, Bloemendaal.
DRS. B. VAN LINGEN, Ellecom, Gld.
DR. P. VAN DER MEULEN, Bilthoven.
C.S. RUTSEN, Mijdrecht.
DRS. L.M.G.P. SMEETS, Doorn.
DRS. S.Y.A. VELLENGA, Utrecht.

Abonnementen: voor leden gratis, voor niet-leden f 25,— 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. A.J. de Vries-van Doornen, Van Heuven Goedhartstraat 3, Voorschoten, tel. 01717-4443.**

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

De redactie.

Dr. I van der Velde

BIJ DE OORSPRONGEN VAN ONS GESCHIEDENISONDERWIJS

Dit artikel is eerder verschenen in *Pedagogische Studiën*, oktober 1972, p. 412-424.

Pendant van: *Bij de oorsprongen van ons aardrijkskunde-onderwijs* (*Pedagogische Studiën* 1971, 48e jaargang p. 278)

I. Voorlopige oriëntatie

In onze studie over de oorsprongen van ons aardrijkskunde-onderwijs is duidelijk gebleken hoezeer voor het achttiende en vroeg-negentiende-eeuwse didactisch denken geschiedenis en aardrijkskunde door talrijke raakvlakken zijn verbonden. Er valt een 'raakvlak-denken' te constateren, dat in deze periode soms zelfs uitdijt tot een eenheidsdenken. De paragraaf over geschiedenisonderwijs en aardrijkskunde-onderwijs in *Monumenta Paedagogica*, Band I: *Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland* (Berling 1960, S. 137) opent als volgt: 'Die Historie und Geographie werden um 1800 nicht nur zunächst noch als ein Ganzes betrachtet, sondern auch gemeinsam unterrichtet.' Deze eenheid heeft zich niet tot het Duitsland van rond 1800 beperkt, men treft ze evenzeer in Nederland aan, zij het wat later. Afspiegeling van Duitse pedagogisch-didactisch denken of konsekwentie van een wellicht algemeen Westeuropese opvatting? In ons eerder genoemde opstel wezen we reeds op dit eenheidskarakter, zoals het zich ook demonstreerde in de titel van een leerboekje als: P.N. Muyt: *Geschied- en aardrijkskundige beschrijving van het Koninkrijk der Nederlanden II*, 5e druk, Zalt-Bommel 1838, en in de *Voorrede* van een atlas als die van: P.J. Mendel en H. Reding: *Album voor de Aardrijkskunde, van het Koninkrijk der Nederlanden en de Overzeesche Bezittingen*, 's-Gravenhage 1841: "Wij hebben getracht ene Natuurkundige, Geschiedkundige- en Plaatselijke beschrijving van Noord-Nederland en de Overzeesche Bezittingen te geven, volgens de nieuwste statistieke opgaven en de nauwkeurigste berichten."

Fundamenteel bleek die eenheid op wetgevend gebied. De l.o.-wet-1806 sluit beide uit van de leerplannen voor de 'gewone' lagere scholen; neemt beide op bij de 'verdere hulpmiddelen' — 'de Franse en andere hedendaagse of ook geleerde talen, de aardrijks-, geschiedkunde en dergelijke'. 'De wetgever', schreven we verder, 'is zich blijkens de aanvulling bewust geweest van de potentie van duidelijk herkenbare onderdelen der leerstof' te bestaan als zelfstandig vak: aardrijks-, geschiedkunde.

Misschien voor wat geschiedenis betreft, de konsekwentie van de grote invloed die de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen uitgeoefend heeft op onze oudste onderwijswetgeving, vooral door haar geschrift *Algemene denkbeelden over het Nationaal Onderwijs*, 1798. Het *Gedenkboek 1748-1934* der Maatschappij bevat een volledige lijst van uitgaven in de eerste 150 jaar van haar bestaan. Hieronder komt ook een aantal historische werkjes voor. Op blz. 137 nemen we de titels van de historische werkjes over, die voor de l.o.-wet-1806 zijn verschenen.

II. Internationaal

1. J. Wimpheling: *Epitome rerum Germanicarum* (1505)

Voorzover de gegevens waarover wij momenteel beschikken een conclusie toelaten, dateert het eerste leerboek dat zich met een onderdeel van Westeuropese geschiedenisonderwijs bezighoudt, van 1505. Het is werk van de Elzasser humanist Jakob Wimpheling (1450-1528) en draagt de titel: *Epitome rerum Germanicarum*. Het was wat men thans

zou noemen, de eerste *'Abrisz der deutschen Geschichte bis auf "unsre" Zeiten'*. Het verheerlijkte de Duitse keizers, gaf wat krijgsgeschiedenis — nog bekend recept — maar gaf toch ook reeds enige kultuurgeschiedenis, hoofdzakelijk van de Elzas. Bekend is verder dat zowel Luther (1438-1546) als Melanchton (1497-1560) zich voor geschiedenis hebben geïnteresseerd, zowel voor geschiedenis als wetenschap als van uitdrukking van goddelijk welbehagen en onbehagen. Voor Luther was de geschiedenis bron van wijsheid en deugd: 'Was die Philosophie, weise Leute und, die ganze Vernunft lehren und erdenken kann, das zum ehrlichen Leben nützlich sei, das geben die Historien mit Exempeln und Geschichten gewaltiglich, und stellen es gleich vor die Augen, als wäre man dabei, und sähe es also geschehen.' En even verder: 'Wenn man's gründlich besinnet, . . . , sind die Historien nichts anders denn Anzeigung, Gedächtnis und Merkmal göttlicher Werke und Urteile, wie er die Welt, sonderlich die Menschen, erhält, regiert, hindert, fördert, strafet und ehret, nachdem ein jeglicher verdienet Böses oder Gutes.'

2. Sleidan: *Von den Vier Monarchieen* (±1580?)

De zestiende eeuw kan beschouwd worden als de eeuw, waarin het geschiedenisonderwijs in huidige vorm 'geboren' is. Niet alleen door Luther's machtig woord en door Wimpfeling's nuttige boekje, ook door het (wat later) verschijnen van Sleidan: *Von den vier Monarchieen*, dat blijkens Albert Richter's: *Geschichtsunterricht im 17. Jahrhundert* (Langensalza 1893) in 1580 op de 'Fürstenschule zu Meissen' aanbevolen wordt als voorleesboek tijdens het avondmaal. Dit werkje was van zodanige kwaliteit dat het zich tot ver in de zeventiende eeuw heeft weten te handhaven en van een groot historicus als Leopold von Ranke (1795-1886) de lof meekreeg: 'Es mag wenig Kompendien geringen Umfangs von so gründlicher Arbeit geben.'

Deze boekjes zijn geen toevalsfenomenen. Om zich hiervan te overtuigen, behoeft men slechts werken als N. Elias: *Ueber den Prozess der Zivilization* (Basel, 1939), H. Schulte Nordholt: *Het beeld der Renaissance* (Amsterdam, 1948), A von Martin: *Sociologie van de Renaissance, Physiognomie en rhythmiek van een burgerlijke cultuur* (Amsterdam, 1951) op te slaan. De feiten zijn overigens algemeen bekend. In de late middeleeuwen hebben zich de samenlevingsvormen fundamenteel gewijzigd: steden ontstaan en met de steden ontstaat de burgerij, tussenlaag binnen de oudste sociale stratificatie. Deze nieuwvorming leidt niet alleen tot sociale, maar indirect ook tot geestelijke complicaties. De opkomende bourgeoisie zocht, internationaal, voor haar maatschappelijke aanspraken een nieuwe geestelijke basis. Zij wees — aanvankelijk! — alle privileges en voorrechten af, die berustten op geboorterechten en standspretenties. Zij wist in zich zelve de krachten en de bekwaamheden aanwezig, die realisering van haar maatschappelijke verlangens zouden kunnen bewerkstelligen. Zij zag — Humanistisch — in de Oudheid haar voorbeeld. De autoriteit der Oudheid gaf de laat-middeleeuwse burgerlijke lekencultuur de nodige ruggesteun in haar vrijheidsstrijd.

Parallel met dit zoeken naar en ten slotte het scheppen van een eigen burgerlijke cultuur loopt de krachtige opleving van het nationale gevoel. Konkretisering vindt dit sterk gestegen nationale zelfbewustzijn in een figuur als Machiavelli, de vertegenwoordiger van de afsluitingsgedachte, de gedachte van de nationale staat. Hij geloofde in de sluimerende krachten van zijn volk met hetzelfde vurige patriotisme, waarvan Petrarca getuigde toen hij de woorden neerschreef, waarmee Machiavelli zijn *Principe* laat eindigen: 'De oude dapperheid is in de Italiaanse harten nog niet gestorven'.

Meer dan Luther en Melanchton is Wimpfeling sleutelfiguur. In hem zijn de drie aspecten aanwezig geweest die karakteristika zijn van de tijd en tegelijkertijd drijfkrachten tot de

contemporaine geschiedschrijving. Hij was, schreven wij, Humanist. Kenner der Klassieken, van hun filosofie, en van hun historie. Hij was een hartstochtelijk patriot, doordrongen van hetzelfde brandende nationale bewustzijn, door Petrarca bezongen en door Machiavelli gepolitiseerd. Hij diende de geschiedenis als auteur.

En zoals men zich, ook internationaal, in de zestiende eeuw ging bekommeren om de eigen nationale talen (onze eerste nationale grammatika, de *Twe-spraak vande Nederduitse Letterkunst* dateert van 1584), ging men zich bekommeren om de eigen lotgevallen als natie. Het 'vak', 'vaderlandse geschiedenis' ontstaat.

3. Th. Steimetz: *Die Herzogin Dorothea Maria von Weimar und ihre Beziehungen zu Ratke und zu seiner Lehrart. Ein Beitrag zur Geschichte des Ratichianismus* (1612)

Twee jaar na Richter's werkje verscheen in dezelfde serie Steinmetz' studie. Zij bevat waardevolle gegevens over opvoeding van en onderwijs aan vorstenkinderen in een opvoeding- en onderwijs-welgezend milieu. Toen de echtgenoot van Dorothea Maria overleed, bleef zij achter met acht zoons en een postuum geboren dochttertje. Zij wilde, ook overeenkomstig de inzichten van haar overleden gemaal, van haar zoons vorsten maken 'von hellem Kopfe, von edlem Herzen und von heiligen Willen'. Een hooggestemd ideaal dat voor realisering naar haar mening, terecht, een verzorgde educatie en een veelzijdig-ontwikkeland onderwijs behoefde. Zij zocht 'die ausgezeichnetsten Lehrer' uit en als zodanig werd in eerste instantie beroepen de toenmaals beroemde en door de universiteit van Jena aanbevolen Friedrich Hortleder. Hortleder trad in 1608 in functie, vergezelde de beide oudste prinsesjes naar de universiteit van Jena, keerde in 1612 met hen terug en nam toen de leiding op zich van het onderwijs aan de gezamenlijke vorstenkinderen. Hij ontwierp alle leerplannen, doceerde zelf de hoofdvakken, vooral 'Erdbeschreibung, Geschichte, Politik und im sächsischen Staatsrechte'. Technisch-didactisch is Hortleder vermoedelijk toch niet boven 'Gedächtnisübungen' uitgekomen. Die bleken, klaarblijkelijk ook voor hem, toch te gelden als het meest betrouwbare middel, kennis snel en blijvend vast te leggen. Dit alles gaat aan Ratke's komst in Weimar (herfst 1612) vooraf.

Maar we weten nu dat in ieder geval vroeg in de zeventiende eeuw, in een specifiek milieu en binnen een bepaald leerschema, geschiedenis als een der hoofdvakken heeft gegolden.

4. J.A. Comenius: *Didactica Magna* (1627-1632)

We keren terug tot Richter. Hij meent te mogen constateren dat tegen het eind van de zeventiende eeuw geschiedenisonderwijs meer en meer een zelfstandige plaats begint in te nemen, al schijnt dan ook van specifieke leerboeken nog geen of weinig sprake te zijn.

Comenius (1592-1670) zegt hij, terecht, heeft vergeefs geroepen, Hij verwijst naar diens *Didactica Magna* (Tsjechische versie 1627-1632, Latijnse versie Amsterdam 1657, Nederlandse vertaling 1892) en wel naar Hoofdstuk XXX, *Grondplan der Latijnse school*. Op de Latijnse school zullen onderwezen worden de 'zeven kunsten' in volle omvang, benevens vier talen. Voor Comenius in nadere beschouwingen treedt, geeft hij op basis van de toekomstige bestemming der leerlingen, een gedetailleerde, voor die tijd waarschijnlijk karakteristieke, hogere-beroeps-differentiatie. De jongeling, die de zesjarige cursus heeft doorlopen, verschijnt in het maatschappelijk leven als: 1. grammaticus, 2. dialecticus, 3. rhetoricus, 4. rekenkundige, 5. meetkundige, 6. musicus, 7. astronoom, waarbij hij bij 'astronoom' aantekent, dat 'zonder deze kennis zowel de physica als de geografie en een groot deel der geschiedenis duister zijn'.

De zeven 'vrije kunsten' vormen alzo de grondslag, maar betekenen geen eind van de studiemogelijkheden. Voor de leerling die hoger streeft liggen de volgende beroepen open: 8. physicus, 9. geograaf, 10. chronoloog, 11. historicus, 12. ethicus, 13. theoloog.

In § 15 en § 16 gaat Comenius op het vak geschiedenis en haar betekenis in. Voor het vak zelf heeft hij een haast sakrale verering: 'Weil es feststeht, dasz die Kenntniss der schönsten Geschichten ein Teil der Bildung, eine Perle für das ganze Leben ist, so ist meine Meinung, dasz solche in allen Klassen des sechsjährigen Zeitraums mitgeteilt werden, damit den Schülern das, was in hohem Grade Merkwürdiges von dem ganzen Altertume gethan und gesprochen worden ist, nicht unbekannt sei.'

Niet anders oordeelt zijn voorganger Francis Bacon (1561-1626) over de ethische kracht van geschiedenis. In zijn Essay *'Of Studies'* (1597) schrijft hij: 'Histories make Men Wise.' Richter laat dan Comenius' leerplan volgen, dat binnen de geschiedenis der westerse didaktiek misschien het oudst-bekende leerplan voor geschiedenis is:

In de eerste klas een uittreksel uit de bijbelde geschiedenis;

in de tweede klas (de?) natuurlijke historie;

in de derde klas de geschiedenis der uitvindingen;

in de vierde klas zedeleer, gekoppeld aan sterk appellerende voorbeelden;

in de vijfde klas geschiedenis der levensgewoonten bij (de?) verschillende volkeren;

in de zesde klas de algemene geschiedenis, maar vooral echter die van het vaderland.

Een programma overeenkomstig Comenius' behoefte aan ordenend denken een voorbeeld ook van zijn pan-sophie op een afzonderlijk vakgebied. Of deze leerstof als leerstof in haar onderdelen geen grenzen kent: Zweeft Comenius' geest hier boven de wateren?

5. *Christian Weise: Der kluge Hoff-Meister, 1676*

Comenius fungeert bij Richter echter meer als ideële achtergrond dan als voorbeeld voor de praktijk. Aansluiting aan de praktijk vindt hij bij een leerboek dat hij aankondigt als een werk, 'das heute noch als eine sehr interessante pädagogische Erscheinung Beachtung verdient.' Dit eervolle getuigenis – wat is eervoller dan 'heute noch'? – slaat op bovengenoemd werk van Christian Weise (1642-1708), ook bekend uit de literatuur-geschiedenis als dramaturg en schrijver van satirische romans. Weise was in de jaren 1669-1670 werkzaam als gouverneur bij de beide zoons van de graaf von Asseburg zu Amfort, daarna tot zijn dood als rector. Hij schreef – produkt van eigen ervaring als gouverneur –: *Der kluge Hoff-Meister*, met de bedoeling de mogelijkheid van zelfstudie te stimuleren, ook bij nog jonge leerlingen. Weise blijkt een bekwaam didacticus te zijn. Hij gaat uit van het sanerend besef dat voor vruchtbare studie der historie enige basiskennis noodzakelijk is. Die basiskennis is drieërlei: zij betreft tijdsbegrip, heemkennis, aardrijkskunde. Veel zorg moet besteed worden aan de hanteerbaarheid van jaartallen: Het is nu 1676. Het vorige jaar? Tien jaar geleden? Honderd jaar geleden? Bij Christus geboorte?, enz. Van 'heimatkünstlichen Vorstufe des Geschichtsunterrichts', zegt Richter, heeft Weise zeker 'eine ahnung', al vrezen wij dat zijn 'heemkennis' eer overwegend lokale en regionale geschiedenis is dan heemkennis in onze tegenwoordige ruimere zin. Noodzakelijk is ook enige aardrijkskundige voorkennis. Omdat geschiedenis in de zeventiende eeuw vooral geschiedenis van Europa is, moet er enige vertrouwdheid bestaan met de topografie van Europa. 'Heute noch', – ons 'Heute noch' ligt alweer bijna tachtig jaar achter Richter – kunnen wij Weise's advies waarderen, dat 'Masze gehalten werde' en vooral, 'dasz dieses Studium allzeit mehr einem Spiele als einer ernsthaften Information ähnlich sei.' Het spelelement in de didaktiek driehonderd jaar geleden. Dit 'maathouden' te meer, omdat deze vooroefeningen bestemd zijn voor ongeveer achtjarige

leerlingen. Men bedenke: Weise adviseert gouverneurs en aanstaande gouverneurs.

Dat hij een bekwaam didacticus was, voorloper van veel bruikbare praktische beginselen enkele eeuwen later, blijkt ook uit andere, voor ons momenteel vanzelfsprekende onderwijsprincipes, al betekent dit nog niet algemeen aanvaarde. Wij beginnen 'heute' zowaar in ernst vlot en toch doordacht taalgebruik, ook in de school, te waarderen. Weise was zich de betekenis van verantwoord taalgebruik diep bewust, en dat zowel mondeling als schriftelijk. Vandaar zijn voorkeur voor elkaar ondervragen; voor groepsgewijs en hardop repeteren, wat sneller bevestiging in het geheugen bewerkstelligt, 'durch die Augen und durch die Ohren zugleich'; voor leergesprekken tussen leerling en docent, waardoor de leerling gedwongen wordt door aanpassing van de eigen taal aan de taal van de docent, diens taalniveau min of meer te benaderen. Voor alle taalactiviteit biedt het geschiedenis-onderwijs een rijk en gevarieerd materiaal. Herhaaldelijk formuleert hij zijn standpunt, fundamenteel: 'Massen es bey einem Menschem die anständigste Tugend ist, wenn er seine Gedancken mit geschickten Worten an den Tag geben kan' en even verder, van 'de' mens naar de 'jonge' mens: 'Einem jungen Menschen musz die Zunge gelöset werden, dass er geschickt und ordentlich von den Sachen reden kan, die er gesehen hat.' En wat gesproken wordt, moet ook geschreven kunnen worden. Men zij gerust. Weise vergeet de spelling niet: ' damit sie ihr Deutches orthographice lernen zu Marckte bringen'. Geschiedenis en taal, in al haar aspecten, voorbeeld van totaliteitsonderwijs avant la lettre.

Tot zover adviezen ten behoeve van de leerlingen. Maar de docenten zijn evenzeer gebaat met Weise's didaktische diagnoses. A priori is duidelijk dat zij in moderne zin modern moeten denken, om hun leerlingen op zijn grondslagen te kunnen begeleiden. Begrip van individuele differentiatie is onontbeerlijk — het staat nu eenmaal vast dat een leerling 'mit einem extra ordinar guten Ingenio' aangeboden leerstof sneller en grondiger verwerkt dan de normale leerling. Maar dit verschil in opnemings- en verwerkingsvermogen mag nimmer leiden tot zwakke onderbouw bij de middelmatig-begaafden door dominerende boven-begaafden.

Historische leerstof bevat door de spreiding in de tijd tal van begrippen die alleen reeds door de afstand een abstrakt karakter krijgen. Voor de gezegenden met een 'extra ordinar guten Ingenio' leveren begrippen als leenheer, veldheer, oorlogsschatting, vredesverdrag e.d. misschien weinig moeilijkheden op, tal van leerlingen hebben behoefte aan nadere konkretisering van de omvattende situatie door kleine historische details. Deze noodzaak tot illustreren impliceert voor de geschiedenisdocent een tot veelvuldig handreiken sufficiëntbezit aan kennis, ook van de 'petite histoire'. Veel steun en veel mogelijkheden tot self-help kunnen de leerlingen, middelmatigen en boven-middelmatigen, elkaar ook bieden door in overleg ontworpen tabellen, die synchronische samenhangen aangeven, en dit niet alleen voor de profane geschiedenis, ook voor de bijbelse: 'Wie denn auch bey Lesung der biblischen Historien im alten Testament eine Erinnerung der Synchronis-morum viel zu der Sachen helffen kan'.

Weise heeft goed geweten hoe de eigen activiteit der leerlingen gestimuleerd kan worden. Maar zonder persoonlijk initiatief, zonder durende bereidheid tot kritische verwerking der eigen ervaring komt, naar Weise meent, een docent niet tot vruchtbare arbeid.

Een stukje moraal kan hij niet missen:

Ein kind schaut in die Welt,

Und lernet durch die Welt sich selbst erkennen.
 Denn was der Zeit-Lauff in sich hält,
 Das kan man einen Spiegel nennen,
 Darbey der Mensch sein eignen Thun besieht.
 Ach was ist dran gelegen,
 Dass sich die Jugend so bemüht!
 Wer solchen Samen streut,
 Der findet im Alter Fruchtbarkeit.

Op een laatste, ook weer modern geheten probleem, vestigen we nog graag de aandacht. Het betreft de vraag of men bij het geschiedenisonderwijs de chronologische lijn 'puur' moet volgen, dus starten in de Oudheid of dat men, vooral op didaktische gronden, moet uitgaan van het heden. Weise kiest voor het laatste standpunt. Wat te verwachten was, omdat dit voortvloeit uit wat wij genoemd hebben zijn 'sanerend' besef, het besef voor vruchtbare studie der historie, voor kinderen enige basiskennis noodzakelijk is, basiskennis die ontleend moet worden oa. aan het eigen leefmilieu. Hij wil 'mehr auff die neuen Historien sehen und aus den alten nur so viel berühren, als zur Erleuterung der bissherigen Begebenheiten scheint von nöthen zu seyn'.

6. Jean-Jacques Rousseau: *Emile* (1762)

Weise slaat in meer dan een opzicht een brug naar onze verdere beschouwingen. Hij vindt in de achttiende eeuw voor het hier zojuist aangesneden probleem een medestander in de Encyclopedist Denis Diderot (1713-1784), die eveneens wil uitgaan van het heden en van daaruit het verleden wil onderzoeken.

Na Diderot, mèt Diderot, stuiten we op Rousseau (1712-1778). Rousseau staat in flagrante tegenstelling tot Weise, althans wat de leeftijd betreft, waarop het onderwijs in de geschiedenis moet aanvangen. Hij constateert met enige trots in zijn beeld van Emile op vijftienjarige leeftijd (slot Derde Boek): 'Il ne sait pas même le nom de l'histoire, ni ce que c'est que métaphysique et morale'. Impliciet betekent deze constatering echter: Inwijding in geschiedenis, metafysika en moraal is nabij.

Hoe geschiedt dan die inwijding (hier) in de geschiedenis?

Rousseau gaat deze vraag natuurlijk niet uit de weg; daarvoor is zijn passie om te getuigen en te overtuigen te sterk. Alleen maakt hij het de lezer, zoals vaker, niet gemakkelijk om tot een afdoend inzicht te komen, omdat hij geen gesloten afgerond betoog levert, maar omdat men zelf een 'betoog' op moet bouwen uit verspreide passages. Een exakte leeftijd waarop geschiedenisonderwijs 'behoort' aan te vangen, noemt hij niet — Weise heeft het over achtjarige leerlingen. Rousseau baseert zich op een zekere graad van geestelijk-sociale rijpheid. Ongetwijfeld een veel betrouwbaarder en als zodanig veel aantrekkelijker basis dan het botte werken met chronologische leeftijd. Rousseau schept in zijn 'zekere graad van geestelijk-sociale rijpheid' een vooral individueel gegeven, als zodanig passend in de grote lijn van zijn vormingsconceptie. Die geestelijk-sociale rijpheid voor de kennismaking met en het bestuderen van mensen. Vandaar de conclusie: *Geschiedenis 'n'est point à la portée des enfants'*. Voor Emile geldt: 'Je voudrais lui montrer les hommes au loin, les lui montrer dans d'autres temps ou dans d'autres lieux, et de sorte qu'il pût voir la scène sans jamais y pouvoir agir. Voilà le moment de l'histoire; c'est par elle qu'il lira dans les coeurs sans les leçons de la philosophie; c'est par elle qu'il les verra, simple spectateur, sans intérêt et sans passion, comme leur juge, non comme leur complice ni comme leur accusateur'. Emile zal dus de geschiedenis bestuderen via de mens en de mens via de

geschiedenis, maar — van een boven-kinderlijk, haast zou men zeggen: van een boven-menselijk standpunt. Rousseau dorst te vragen!

Desondanks bestaat een zekere affiniteit tot Weise's moraal:

Ein Kind schaut in die Welt,

Und lernet durch die Welt sich selbst erkennen

u.s.w.

Wat, laat ons zeggen, óók getuigt voor Weise als pedagoog.

De historiëstudie wordt bij Rousseau gecompliceerd, doordat de leerling als 'juge', ter beoordeling van het menselijk gedragen, moet beschikken over de normen van zedelijkheid, dus kennis der moraal en beleving der moraal behoeft.

'Croît on . . . que l'historique tienne si peu au moral qu'on puisse connaître l'un sans l'autre?'

Inwijding in geschiedenis en moraal vallen in Rousseau's leer- en opvoedingsproces samen. Een grootse gedachte die duidelijk maakt dat bij Rousseau studie der historie wel laat meèt beginnen. De gebondenheid van geschiedenis en moraal fungeert bij hem als een geloofspunt.

7. S. Formey et B. Lamoureux: *Encyclopédie des enfans* (1801)

Over dit in West-Europa rond 1800 zeer populaire leerboekje schreven we uitvoerig in ons artikel over de oorsprongen van het aardrijkskunde-onderwijs. De ondertitel luidt:

Abrégé
de toutes
les sciences
à l'usage des enfans,

Onder 'toutes les sciences' valt natuurlijk ook de geschiedenis; Helaas niet als aaneengesloten hoofdstuk zoals bij aardrijkskunde, maar naar de materie in tweeën gesplitst:

p. 63— 65: De l'Histoire moderne

p. 106—117: De l'Histoire ancienne.

In de tussenliggende blz. wordt de aardrijkskunde behandeld, met een historische inslag, zoals blijkt uit wat wij op blz. 283—284 (*Pedagogische Studiën* 1971) meedeelden over 'De Bataafse Republiek'.

Veel kan, reeds op grond van het zeer geringe aantal pagina's, de behandeling van Histoire moderne en Histoire ancienne, niet om het lijf hebben. De eigenlijke auteur Formey heeft misschien dit gedeelte van de stof slecht beheerst of de belangstelling voor de 'science' geschiedenis heeft hem ontbroken. Misschien ook, wat het waarschijnlijkste is, was er reeds te veel stof verzonken in de behandeling der aardrijkskunde.

De twee-en-een-halve bladzijde die in het boek aan 'de l'Histoire' worden gewijd — het woord 'moderne' uit de Table des Matières valt in het boek zelf weg — zijn slordig opgezet. Na de stereotiepe vraagstelling (vgl. de inleidende vragen in de voorafgaande studie):

Demande: Qu'est-ce que l'Histoire?

Réponse: C'est le récit des Faits et des Evénemens passés.

volgt een indeling die eveneens afwijkt van wat de Table des Matières belooft. Zij geeft niet wat te verwachten was: Nieuwe en Oude Geschiedenis, maar Histoire sacrée en Histoire profane. Enige voorkennis acht Formey, als Weise, noodzakelijk: Geografie, en Chronologie. Hoofdzaak, voorzover men in dit bestel van 'hoofd zaken' kan spreken, vormen de bestuursvormen, *Formes de Gouvernement*:

Le Gouvernement Monarchique,
le Gouvernement Aristocratique,
le Gouvernement Démocratique,

waarbij zich het merkwaardige feit voordoet dat de Provinces Unies, de Verenigde Nederlanden dus, zowel vallen onder le Gouvernement Aristocratique, met Venetië en Genua, als onder le Gouvernement Démocratique, met b.v. Frankrijk en Zwitserland. Démocratique, omdat 'chaque Citoyen a le droit de voter, . . . , pour faire des Loix', enz. Wat nu niet precies klopt met de feitelijke situatie: Chaque citoyen, tenzij Formey met 'citoyen' uitsluitend stemgerechtigde burgers bedoelt.

De Histoire ancienne geeft niets dan een opsomming van de zeven wereldwonderen met bijzonderheden omtrent architecten, stichtingsjaar, ligging, afmetingen, kosten, e.d. Voor wie ze nog eens graag op een rijtje voor zich ziet, volgen ze hieronder naar de Franse tekst. Hij zal dan kunnen constateren, dat er afwijkingen naar de inhoud bestaan met andere teksten:

1. Le Mausolée d'Artémise dans la ville d'Halicarnasse
2. Le Temple de Jérusalem
3. Le Temple de Diane
4. Les Murs de Babylone
5. Le Jupiter d'Olympe
6. Le Colosse de Rhodes
7. Les Pyramides d'Egypte.

Samenvattend: Formey werkt kennelijk beter georganiseerd en daardoor produktiever op de basis van lokale factoren dan op die van de faktor tijd. Hij raakt op dit abstrakter terrein eerder het spoor bijster, verliest zijn oorspronkelijke conceptie gemakkelijk uit het oog. Zijn behandeling van de 'wetenschap' geschiedenis staat vakkundig ver beneden die van de 'wetenschap' aardrijkskunde.

III. *Nationaal*

1. *Het 'de-kip-of-het-ei'-probleem*

Een vraag die rijst als men zich bezig houdt met problemen rond de oorsprong en ontwikkeling van leervakken in een periode die nog geen wettelijke organisatie van het onderwijs kent, is, simplistisch gesteld, deze: Heeft een reeds aanwezige schoolpraktijk, steunende misschien op individuele voorkeur van docenten, op bestuurlijke invloeden, op plaatselijke mogelijkheden de behoefte aan leermiddelen geschapen of heeft het vrije aanbod van leermiddelen gestimuleerd tot experiment met, eventueel tot een regelmatig gebruik van, deze leermiddelen, al dan niet volgens aanwezige lesroosters?

Voor het vak geschiedenis zijn wij geneigd deze vraag eerder in laatstgenoemde zin te beantwoorden. De gegevens waarop deze conclusie steunt, zijn echter schaars, zowel naar de ene als naar de andere zijde. Betrouwbare overzichten van leermiddelen op de lagere scholen rond 1800 meer dan plaatselijk in gebruik, kennen wij niet. Misschien bestaan ze, doch gaan ze schuil in nog gesloten archieven. Tekening en daardoor duidelijkheid komt er eerst in 1810. De '*algemene boeken-lijst*', aangekondigd in artikel 24 van het *Reglement voor het Lager Schoolwezen en Onderwijs binnen de Bataafse Republiek*, behorend bij de l.o.-wet 1806, wordt dan realiteit, bij 'Dispositie van de Minister van Binnenlandse Zaken', getekend: 'Amsterdam, de 8ste van Hooimand (d.i. 8juli) 1810,

Van der Capellen'. De lijst zal, ingevolge deze dispositie, geplaatst worden in de *Bijdragen ter bevordering van het onderwijs en de opvoeding*. Zij wordt aldus ter kennis gebracht van alle belanghebbenden, 'teneinde zich . . . daarna te gedragen'. Over deze boekenlijst schrijft Victor Cousin, Pair de France, Membre de l'Institut et du Conseil de l'Instruction publique, Directeur de l'Ecole normale (hij geeft klaarblijkelijk graag zijn titels en functie), die in 1836 ons land bereisde en het onderwijs grondig bestudeerde, in zijn uitvoerig reisverslag: *De l'Instruction publique en Hollande* (Paris-Strasbourg, 1837) op blz. 166: 'Et l'article 24 du règlement A est exactement l'article 80 de notre décret fondamental de 1808'. Naar de geest dan waarschijnlijk. De boekenlijst wordt van kracht op 8 juli, Lodewijk Napoleon deed afstand van de troon op 9 juli: Welkom Napoleon! De vraag blijft natuurlijk welk gebruik in de praktijk van de boekenlijst werd gemaakt, in de periode 1810-1813 tot de 'bevrijding' en in de periode daarna.

Over de feitelijke schoolpraktijk zijn wij sinds Reinsma's *Scholen en Schoolmeesters onder Willem I en Willem II* (Den Haag, 1965) enigermate ingelicht via de rapporten van hoofdinspecteur Wijnbeek. Alleen: deze rapporten dateren van 1832 en later.

Men zou voorts iets mogen verwachten van de officiële onderwijsverslagen — het oudste is van 1816 —, doch deze beperken zich in hoofdzaak tot algemeenheden. Over deze verslagen schreven wij in *Pedagogisch Forum* 1969, blz. 168-182.

We geven nu eerst:

2. Een overzicht van een aantal ons bekende leerboeken. Dat 'bekend' betekent in de meeste gevallen niet meer dan 'bekend met de titel'. Daarna:
3. Enkele voorzichtige opmerkingen over de schoolpraktijk, en besluiten met:
4. Konklusie.

2. Leerboeken

a. *Uitgaven van de Maatschappij tot Nut van 't algemeen* (1788-1806)

Kort voor 1800 begint de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, opgericht in 1784, haar werkzaamheden. Op historisch gebied ontplooit zij grote activiteit, getuige de lijst van publicaties, zoals die in chronologische volgorde voorkomt in haar *Gedenkboek 1784-1934*, blz. 247-262. We beperken ons tot de periode 1784-1806. In deze periode verschijnen:

1788-1834. Levensschetsen van vaderlandse mannen en vrouwen, 3 stukken. (S.) (= Schoolgebruik).

1795. De zeden der Nederlanders, door D. van Hinloopen.

1796. De geschiedenis van Jozef, door W. van Oosterwijk Hulshoff. (S.)

1797. Het karakter van Jezus, door E. Tinga en A.M. Moens.

1800-1803. Algemene geschiedenis, door H. Curas en J.M. Schröck, 3 stukken met 3 kaarten. (S.)

1800. Vaderlandse geschiedenis, door H. Wester. (S.)

1803. Bijbelse Geschiedenis, door B. Verwey. (S.)

1803. De geschiedenis van Jezus, door M.J. Adriani. (S.)

1805. Levensbijzonderheden der Apostelen, door M.J. Adriani. (S.)

1805. Merkwaaardige gebeurtenissen uit de ongewijde geschiedenis, door R. Arrenberg en W.G. Reddingius.

Geen der drie hoofdaspecten: Bijbelse geschiedenis, vaderlandse geschiedenis, algemene

geschiedenis, ontbreekt. Van de tien titels zijn er niet minder dan zeven voor de school bestemd. Dat getuigt van de duidelijke wil tot beïnvloeding van de dagelijkse schoolpraktijk. Opmerkelijk is dat deze in opvoeding en onderwijs zo geïnteresseerde Maatschappij in dezelfde periode geen enkel geschrift over aardrijkskunde publiceerde. Waaraan deze sterke concentratie van auteursactiviteit op het vak geschiedenis valt toe te schrijven, is niet gemakkelijk aan te geven. Men kan met enige gegrondheid vermoeden dat hier de voorkeur van de predikant Jan Nieuwenhuizen, oprichter der Maatschappij en hoofdbestuurslid van 1784 tot 1806, in welk jaar hij overleed, een (beslissende?) rol heeft gespeeld. Van de tien titels liggen er trouwens vijf op het gebied van de bijbelse geschiedenis.

b. J.F. Martinet: *Het verenigd Nederland, verkort. Ten gebruike der scholen* (1790).

Kort nadat het Nut met zijn historische uitgaven is gestart (1788), verschijnt het 'leerboek' van J.F. Martinet (1729-1795). Martinet wordt als *Een Zutphens filosoof in de achttiende eeuw* naar voren geschoven door Drs. Bert Paasman (Zutphen 1971). Of Martinet de titel 'filosoof' verdient is twijfelachtig. Daarvoor ontbreekt hem de oorspronkelijkheid van het denken, diepte en breedheid van visie. Hij is wel een van de vele populatisoren van gangbare wetenschappen, die de achttiende eeuw als eeuw der Verlichting heeft gekend, en niet de minste. Het is jammer dat H.H. Zwager hem niet heeft opgenomen in zijn *Nederland en de Verlichting* (Bussum 1972), ofschoon hij daar vele 'tweederangsfiguren' (zijn term) heeft vermeld en besproken.

Martinet is een man geweest van een ongelooflijke produktiviteit; hij heeft over de meest uiteenlopende werken gepubliceerd: over natuurwetenschappen, aardrijkskunde, algemene en vaderlandse geschiedenis, kerkgeschiedenis, zedeleer, enz. Wij beperken ons hier tot zijn arbeid op historisch gebied, tot het vermelden van zijn *Historie der waereld* (1780-1788) in negen delen, *Het verenigd Nederland* (1788), een samenvatting van de vaderlandse geschiedenis uit de *Historie der waereld* in één deel, zijn *Kort begrip der wereldhistorie voor de jeugd* en tot een zeer summiere bespreking van het in de titel vermelde boek. Werken van Martinet werden vertaald in het Frans, Duits, Engels, Maleis, Japans en bleven tientallen jaren in gebruik.

Martinet was predikant. De geschiedenis was voor hem een 'uitmuntend Werk van God, zijnde ene uitvoering van dat groot Plan, in Eeuwigheid door Hem ontworpen,' waarin "'s Heren Macht en Wijsheid, Goedheid en Orde, Rechtvaardigheid en Heiligheid' te ontdekken is. Deze formulering herinnert aan de geschiedbeschouwing van Luther, die wij op blz. 130 hebben geciteerd.

Martinet heeft 'der Jeugd willen te gemoet komen' door een 'verkorting' van het oorspronkelijke boek, dus door een reductie van 573 tot 212 bladzijden. We herkennen het werkschema uit de *Encyclopédie des enfans*, die uit dezelfde jaren stamt: het vraag- en antwoordspel, hiervoor aangegeven. De *D* en *R* van *Demande* en *Réponse* zijn vervangen door de *V* van *Vraag* en de *A* van *Antwoord*. Het boek bestaat uit negen samenspraken. De eerste samenspraak is verreweg het uitvoerigste; zij sluit op blz. 72 met het jaar 1565 en behandelt het 'Belang der Vaderlandse Historie; Oude en tegenwoordige staat; Middelen van opkomst en bestaan. De tweede opent met het Verbond der Edelen, de derde met de Unie van Utrecht, enz. De laatste samenspraak in haar 48 blz.: Bezittingen. Bevolking. Bestier. Staten. Andere Collegien. Erfstadhouder. Inwoners. Karakter. Wetenschappen. Taal. Uitvindingen. Konsten. Reizigers. Handel. O. en W. Indische Compagnie. Visserijen. Fabrieken. Landbouw. Zee- en Krijgsmacht. Helden. Inkomsten. Martinet heeft zijn weetje wel. Het boek is verlucht met kaarten en prenten,

o.a. van de graven en gravinnen uit de verschillende 'huizen', die over deze landen hebben 'geregeerd', ook van stadhouders, staatslieden, admiraals en veldheren, geleerden uit de tijd der Republiek. Een uitermate goed verzorgd werk. Ondanks de telkens weer onderbroken tekst en de steeds wat irriterende afhankelijkheid van Martinet's dominantie in deze, is het boek toch goed leesbaar gebleven, ongetwijfeld mede door zijn stilistische kwaliteiten.

Voor welke scholen is deze 'verkorte' editie bestemd? Is zij wel 'voor scholen' bestemd? Zij is nl. opgedragen 'Aan twee jonge vriendinnen' — aan Charlotte Frederika van Westerhold en Jacoba Carolina van der Haer. Martinet zegt niets over de leeftijd van deze jonge dames, maar konstateert hoffelijk: 'Bij de toenemende ontwikkeling Uwer schone vermogens' slaan zij 'de weg tot de Wetenschappen, zo nodig in de trein van uw leven, moedig en vlijtig en voorbeeldig' in. Inhoud, taal en stijl sluiten volkomen alle onderwijs uit, dat toentertijd aan de Latijnse scholen voorafging. Het meest zouden wij voelen voor een bestemdzijn voor de hoogste klasse(n) van de Latijnse scholen, zo ongeveer overeenkomend met Comenius leerplan-geschiedenis. Comenius reserveert immers de algemene geschiedenis, 'maar vooral echter die van het vaderland', voor de zesde klasse,

c. Enige aanvulling

Sub *a* en *b* hebben we de o.i. belangrijkste pogingen tot introductie van het vak Geschiedenis in het Nederlandse onderwijs eind achttiende eeuw geschetst. Enerzijds de breedgespreide poging tot popularisatie van het Nut; anderzijds het indringende werk van Martinet met zijn meer specifieke doelstelling.

Het spreekt vanzelf dat er meer leerboeken en leerboekjes verschenen zijn. Het zou echter buiten de beperkte doelstelling van deze studie vallen, wanneer enerzijds gestreefd zou worden naar een enigermate volledige opsomming, gesteld dat die te bereiken zou zijn. Van vele boekjes schijnen slechts toevalsrestanten over te zijn, soms van een eerste druk, vaak ook van latere drukken, waardoor het totaalbeeld vertroebeld wordt. Enige aanvulling op *a* en *b* kan echter gewenst zijn, omdat zij een onjuiste, i.c. te beperkte beeldvorming kan voorkomen.

Adriaan van den Ende, 'voormalig commissaris tot de zaken van het lager schoolwezen en onderwijs, laatstelijk met de titel van hoofdinspecteur van het middelbaar en lager onderwijs' noemt in zijn bekende *Geschiedkundige Schets van Neêrlands schoolwetgeving* (Deventer, 1846), als bron voor de kennis van het lager onderwijs de veel minder bekende, *Proeve ener beknopte geschiedenis van het Lager Onderwijs in ons Vaderland* van A.J. Berkhout (Amsterdam, 1824). De 'Proeve' roemt hij terecht als 'zo zaakrijk en wèl geschreven' (blz. 332). Berkhout vermeldt in de Aantekeningen (blz. 106-111) nog de volgende geschiedenisboekjes:

P.J. Prinsen: *Wegwijzer tot het spoedig aanleren der Algemene Geschiedenis*;

IJsbrand van Hamelsveld; *Algemene geschiedenis*. Hij wijst er voorts op dat:

J. van Wijk Rz. een geheel omgewerkte en uitgebreide druk gaf van Perk: *Vaderlandse geschiedenis*, oorspronkelijk verschenen bij de Amsterdamse drukker-uitgever R.J. Poster, en dat:

Js. Az. Nijhoff deed verschijnen 'een zeer goed bewerkt kort overzicht der algemene geschiedenis voor jonge lieden' (Arnhem 1823).

Bij deze R.J. Poster verscheen in 1816 de tweede druk van *Eerste gronden der aardrijkskunde ten dienste der Nederlandse scholen*, door A. van Steenderen te Harlingen.

Als goed zakenman nam Poster achter in zijn boekje een lijstje op van wat 'Bij de Drukker dezes is uitgegeven.' Het is een bescheiden fonds, zeventien titels in totaal, maar zeven van die zeventien hebben betrekking op (het vak) geschiedenis'

Leven van de Apostel Paulus ,
Vroegste Geschiedenis van de Bijbel.
Lossius, Leven van Jezus;
Beknopte Romeinse Historie;
Geschiedenis van Griekenland;
C. Perk: Vaderlandse Geschiedenis.
Geschied- en Aardrijkskundig Leesboek.

Ook in dit fonds blijkt (het vak) geschiedenis dus een zekere preferentie te bezitten, parallel aan de Nutsuitgaven, met dezelfde voorkeur voor de bijbelse geschiedenis.

We menen na dit overzicht, dat één feit begint vast te staan: Er is een ruim aanbod van geschiedkundige gegevens, al dan niet gekombineerd met aardrijkskundige, en voorzover wij mogen oordelen, van betrouwbare kwaliteit. Daarmee is echter de vraag die we in de eerste paragraaf van III Nationaal stelden, nog niet beantwoord: Hoe was de feitelijke schoolpraktijk? En in welke verhouding stond zij tot het aanbod van leermiddelen?

3. Enkele voorzichtige opmerkingen over de schoolpraktijk

In deze paragraaf vragen wij naar de schoolpraktijk. We gaan er dus a priori vanuit, dat deze schoolpraktijk bestaat en adequaat te omschrijven valt. We vrezen dat dit a priori te optimistisch is gesteld. Op blz. 137 hebben wij hoofdinspecteur Wijnbeek geïntroduceerd, zoals hij in het boek van Reinsma in zijn rapporten naar voren treedt. Deze rapporten vormen voor de beschrijving en de beoordeling van de vaderlandse onderwijssituatie tussen 1832 en 1850 wel de belangrijkste bron. Enige aanvulling voor wat details betreft is mogelijk via rapporten van (de) schoolopzieners in de provinciale schooldistrikten, waarop L.W. de Bree zich beroept in *Het platteland leert lezen en schrijven* (Amsterdam z.j.)

Onderwijs in geschiedenis en aardrijkskunde zullen wij haast uitsluitend aantreffen op scholen bestemd voor wat vanouds heet: 'Kinderen uit de beschaafde stand'. Dit blijkt o.a. uit mededelingen over dit type scholen in Maastricht: 'In de meeste dier scholen wordt onderwijs gegeven in het Nederduits, Hoogduits, Frans, in het schrijven, rekenen, de geschiedenis en de aardrijkskunde'.

Deze constatering van Wijnbeek vindt grond in meer algemene gegevens. Om toegelaten te worden tot de Latijnse scholen dient toelatingsexamen te worden afgelegd ingevolge het K.B. van 2 augustus 1815. Cousin acht dit examen belangrijk genoeg om over te nemen in zijn eerder genoemde werk, *De l'instruction publique en Hollande*. Het examen omvat: 'la lecture, l'écriture, l'arithmétique, la grammaire hollandaise et les élémens de la géographie et de l'histoire.' Verzachend wordt aan deze toch niet overdreven eisen toegevoegd: 'Dans les cas néanmoins où l'insistance sur ces deux dernières parties paraîtrait trop rigoureuse, les curateurs auront la liberté d'agir comme ils le croiront équitable.'

Eventueel vrijstelling dus.

Wat leren ons nu Wijnbeeks Algemene overzichten en wat leert ons het Controle-onderzoek via de tweede schooldistrikten in de afzonderlijke provincies?

Wij laten de bijbelse geschiedenis buiten beschouwing, eveneens de 'scholen voor kinderen uit de beschaafde stand' (type Maastricht). Maar zou er dan in zeven van de elf provincies in de jaren 1832-1839, de jaren waarop de door ons gecontroleerde algemene overzichten betrekking hebben, in Drente, Gelderland, Utrecht, Noord-Holland, Zuid-Holland, Zeeland, Noord-Brabant inderdaad geen enkele school geweest zijn, waar althans niet

enige vaderlandse of enige algemene geschiedenis in een of ander vorm onderwezen werd? Als vertelling, als leesstof, min of meer als leervak? De 'algemene overzichten' behorend bij deze zeven provincies reppen niet van 'geschiedenis'.

Des te onwaarschijnlijker wordt deze leegte, doordat in de algemene overzichten behorend bij de provincies Groningen, Friesland, Overijssel onderwijs in geschiedenis wel genoemd wordt:

Groningen: Van de geschiedenis wordt overal de bijbelse, in vele scholen ook de vaderlandse en in sommige tevens de algemene behandeld.

Friesland: Van de geschiedenis wordt meestal de vaderlandse en bijbelse behandeld.

Overijssel: De vaderlandse geschiedenis wordt in vele, doch niet in alle scholen onderwezen. In het controle-onderzoek wordt dit feit, lokaal, bevestigd. *Deventer* Het geschied- en aardrijkskundig onderwijs (is) goed, doch slechts in hoofdtrekken.

Nu is misschien de onverwacht gunstige situatie in Groningen en Friesland tegenover (?) de meeste overige provincies verklaarbaar. N. Westendorp, schoolopziener in het vierde Groninger schooldistrict — Appingedam. Delfzijl en veertig gemeentescholen omvattend tot Uithuizen en Termunten toe — was predikant en historicus van naam. Hij schreef o.a. *Algemeen overzicht der Romeinse oudheden in de noordelijke Nederlanden* en was als zodanig een der eerste wetenschappelijke beoefenaren der archeologie in Nederland. Wijnbeek noemt hem 'een beroemd oudheidkundige', misschien ook een beetje ter compensatie van zijn ongezouten kritiek op Westendorp als schoolopziener. Maar eerder toch wel oprecht gemeend. Men mag aannemen dat van Westendorps persoonlijke voorkeur iets op zijn naaste collega's en op een aantal schoolmeesters is uitgestraald.

Voor Friesland kan misschien veel verklaard worden uit een sterk-levend Fries-nationaal besef. Dit besef kan (zal?) een stimulans hebben betekend voor vakkundige en zeker voor amateuristische bestudering van lokale en provinciale historie, een bestudering waaraan een aantal schoolmeesters deel zal hebben gehad en waarvan de resultaten door Wijnbeek onder de noemer 'vaderlandse geschiedenis' kunnen zijn gebracht. Voorts mag niet vergeten worden dat juist in de tijd van Wijnbeeks schoolbezoeken (1837) de drie gebroeders Halbertsma, Justus Hoddes, geboren in 1789, Tsjalling, geboren in 1792, Eeltje, geboren in 1797, dichters en schrijvers van folkloristisch-romantische verhalen en werken, uitgegroeid waren tot populaire bevruchters van Fries-nationaal denken. Eeltje is de dichter van het Friese volkslied. Het samenvallen van deze nationale ervaring met de periode van het eerste nationale schoolbezoek kan voor het oordeel over het onderwijs in het leervak geschiedenis van beslissende invloed zijn geweest. Intussen: wij zijn te weinig op de hoogte van de details der Fries-nationale geschiedenis om ons te wagen aan een meer gefundeerde theorie. We laten het bij een veronderstelling.

Tenslotte Overijssel. Deventer is niet de enige stad geweest, waar in de eerste decennia der negentiende eeuw geschiedenisonderwijs werd gegeven. Ook Zwolle had hier moeten worden vermeld. Dit volgens Drs. Thom. J. de Vries in *Geschiedenis van Zwolle*, II blz. 221. De Vries schrijft daar: "Het geschiedenisonderwijs geschiedde via de stadsgeschiedenis en daarvoor werd toen gebruikt de "Korte geschiedenis der Stad Zwolle, in leeslesjes voor de jeugd" door de catechiseer meester J.A. Oostkamp.

In feite werkt Oostkamp dus overeenkomstig de principes van Christiaan Weise, die in zijn *Der kluge Hoff-Meister* (1676) immers kennis van het eigen leefmilieu aan de totaliteit geschiedenisonderwijs vooraf wil laten gaan. Eigen gezond didactisch denken van Oostkamp of navolging? Maar dan: Van wie?

Het valt ons des te moeilijker Reinsma's excerpten als het laatste woord te beschouwen, omdat ook in de 'blanke'-provincies geschiedenisonderwijs partieel voorkomt. In de

achterhoek b.v. – zo bleek ons uit een toevallige relatie waar we later op terug hopen te komen – werd tegen 1800 op vrijwel alle scholen bijbelse geschiedenis gegeven en de Achterhoek zal in deze geen uitzondering geweest zijn.

IV. Konklusie

En zo zijn we weer terug bij het 'de-kip-of-het-ei'-probleem. We hebben tussen de jaren 1788/1790 en 1839 o.i. voldoende bewijzen gevonden voor een vrij uitgebreide geschiedkundige produktiviteit via het geschreven woord; deze produktiviteit is in de dagelijkse praktijk der scholen in veel mindere mate aangeslagen. Een andere konklusie laten de gegevens van Wijnbeek-Reinsma o.i. niet toe. Onze verwachtingen waren zo al niet hoog, dan toch hoger gespannen. Andere, even uitvoerige en even gemakkelijke bereikbare landelijke bronnen als Wijnbeek-Reinsma en De Bree zijn ons niet bekend; wel enkele lokale gegevens zonder landelijke bewijskracht. Men treft ze soms aan in plaatselijke en provinciale almanakken; blijkens De Vries ook in plaatselijke geschiedenissen. We zullen de eerste ontwikkeling van ons geschiedenisonderwijs, landelijk gezien en voorzover het blijvende schoolse presentie betreft, moeten plaatsen in de veertiger, eer misschien nog in de vijftiger jaren der vorige eeuw, met als stimulerend, doch misschien eerder dwingend, sluitstuk het opnemen van 'onderwijs in de beginselen der geschiedenis', in de l.o.-wet 1857 onder letter g. De prioriteit is aan het geschreven woord.

De discrepantie tussen 'aanbod' en 'vraag' bij de oorsprongen van ons geschiedenisonderwijs lijkt ons beduidend groter dan die bij de oorsprongen van ons aardrijkskunde-onderwijs. 'Luxe'-vak tegenover vak met aantoonbaar praktische en economische noodzakelijkheid?

Literatuur

- Algemene Boekenlijst, volgens art. 24 van het Reglement voor het Lager Schoolwezen en onderwijs binnen de Bataafse Republiek*, 1810.
Bacon Fr.: *Essays*. London, 1958.
Berkhout A.J.: *Proeve ener beknopte Geschiedenis van het Lager Onderwijs in ons Vaderland*. Amsterdam, 1824.
Bree de L.W.: *Het platteland leert lezen en schrijven*. Amsterdam z.j.
Bijdragen te bevordering van het onderwijs en de opvoeding.
Comenius J.A.: *Didactica Magna*. Nederlandse vertaling. Tiel, 1892.
Cousin. V.: *De l'instruction publique en Hollande*. Paris-Strasbourg, 1837;
Elias, N.: *Ueber den Prozess der Zivilization*, Basel, 1939.
Ende, A. van den: *Geschiedkundige Schets van Neêrlands Schoolwetgeving*. Deventer, 1846.
Formey S. et Lamoureux B.: *Encyclopédie des enfans*. Bruxelles-Amsterdam, 1801.
Keferstein H.: *Dr. Martin Luthers pädagogische Schriften und Auszerungen*. Langensalza, 1888.
Martin A. von: *Sociologie van de Renaissance, Physiognomiek en rhythmiek van een burgerlijke cultuur*. Amsterdam, 1851.
Martinet J.F.: *Het verenigd Nederland, verkort ten gebruike der scholen*. Amsterdam, 1790.
Mendel P.J. en Reding H.: *Album voor de aardrijkskunde van het Koninkrijk der Nederlanden en de Overzeesche Bezittingen*. 's-Gravenhage, 1841.
Moumenta Paedagogica. Band I: *Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland*. Berlin, 1860.
Muyt P.N.: *Geschied- en aardrijkskundige beschrijving van het Koninkrijk der Nederlanden II*, 5e druk. Zalt-Bommel, 1838.
Nut (Maatschappij tot – van het Algemeen): *Gedenkboek 1784-1934*. Leiden, 1934. *Algemene denkbeelden over het Nationaal Onderwijs*, 1798.
Paasman B.: *J.F. Martinet: Een Zutphens filosoof in de achttiende eeuw*. Zutphen, 1971.
Poste J.R.: *Uitgaven van . . .*. Amsterdam, 1816.
Reinsma R.: *Scholen en Schoolmeesters onder Willem I en Willem II*. Den Haag, 1965.

- Richter A.: *Geschichtsunterricht im 17. Jahrhundert*. Langensalza, 1893.
- Rousseau J.-J.: *Emile ou De l'éducation*. Amsterdam, 1762.
- Schulte Nordholt H.: *Het beeld der Renaissance*. Amsterdam, 1948.
- Sleidan: *Von der vier Monarchieen*. ± 1580 (?).
- Spiegelhel H.L.: *Twe-spraack vande Nederduitsche Letterkunst*. Leiden 1584 (uitgave K. Kooiman).
- Steinmetz Th.: *Die Herzogin Dorothea Maria von Weimar und ihre Beziehungen zu Ratke und zu seiner Lehrart*. Ein Beitrag zur Geschichte des Ratichianismus. Langensalza, 1895.
- Velde van der I.: Reinsma R. — als boven. Recensie in *Paedagogica Historica*, Gent, 1966, VI-1, blz. 226-228.
- Velde van der I.: Verslagen nopens de staat der lagere scholen in het Koninkrijk der Nederlanden gedaan aan de Staten-Generaal 1816-1828. *Pedagogisch Forum*, 1969
- Velde van der I.: Bij de oorsprongen van ons aardrijkskunde-onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1971.
- Vries Thom de: *Geschiedenis van Zwolle* I, II. Zwolle.
- Weise Chr.: *Der Kluge Hoff-Meister*. Langensalza. 1893.
- Wimpheling J.: *Epitome rerum Germanicarum*. 1505.
- Zwager H.H.: *Nederland en de Verlichting*. Bussum, 1972.

C.M.H. Bosch

HET VAKLOKAAL VOOR GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING

"Independent work can be carried out more successfully if the school possesses a special classroom for history. This is the wish of many a history teacher."

(Netherlands Report)¹⁾

1. Inleiding

In dit artikel wordt een inventarisatie gegeven van mij bekende voorbeelden, mogelijkheden en onmogelijkheden met betrekking tot de realisering van wat wij "het vaklokaal voor geschiedenis en staatsinrichting" plegen te noemen. Dat vaklokaal is de droom van menige, zo niet elke, Nederlandse geschiedenis- en staatsinrichtingleraar. Dat blijkt niet alleen uit het citaat, dat ik als een soort motto boven dit artikel geplaatst heb, maar valt ook af te leiden uit de vele, vele vragen, die in de loop der jaren V.G.N.-bestuur, Didactiekcommissie, Mavocommissie enz. mondeling of schriftelijk bereikt hebben.²⁾

Hopelijk zullen de voorbeelden en gegevens uit dit artikel collega's, die in bestaande schoolgebouwen werken, nieuwe inspiratie bieden en zij die een nieuw schoolgebouw in het vooruitzicht hebben, ideeën aan de hand doen voor de verwezenlijking van hun wensen.

Hopelijk zal ook de V.G.N. — nu met deze gegevens op tafel — zich opnieuw beraden wat er aan deze belangrijke en urgente zaak gedaan moet worden.

Vanwege druktechnische problemen zijn de afbeeldingen aan het eind van het artikel geplaatst.

2. De tien jaar geleden opgestelde "normen".

Ongeveer twaalf jaar geleden schreef collega Engelsman op verzoek van het toen zittende bestuur van de V.G.N. een discussiestuk over de "Eisen te stellen aan bouw en inrichting van het vaklokaal geschiedenis". Twee jaar daarna — in 1963 — verscheen in *Kleio*,³⁾ als resultaat van het door het discussiestuk op gang gebrachte gesprek, een door het V.G.N.-bestuur en de Raad van Leraren bij het v.h.m.o. opgestelde nota:

"NORMEN VOOR HET VAKLOKAAL GESCHIEDENIS.

Nu vooral de laatste tijd bij het geschiedenisonderwijs bij het v.h.m.o. meer en meer gebruik wordt gemaakt van een moderne methodiek en didactiek, waarbij de tegenwoordige geschiedenisleraar de beschikking kan hebben over een overvloedige hoeveelheid leer- en hulpmiddelen, is het duidelijk geworden dat een normaal leslokaal niet meer voldoet aan de voor bovengenoemd geschiedenisonderwijs te stellen eisen van afmeting en inrichting.

Op grond van het bovenstaande menen de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland en de Raad van Leraren dat de voor een aardrijkskundevaklokaal goedgekeurde

grootte (55 m^2 voor het aardrijkskundelokaal + 12 m^2 voor kaartenkamer en berging) ook voor het geschiedenisvaklokaal moet worden vereist. Dit op grond van het onderstaande, met de voor aardrijkskunde overeenkomende, overwegingen:

Het vaklokaal-geschiedenis moet gebruikt kunnen worden voor:

- a. het mondeling doceren c.q. het schriftelijk opnemen en verwerken enz. van lessen, met ondersteuning van kaarten, wandplaten, projectie, grammofoon en bandrecorder, en eventueel ander demonstratiemateriaal, al naar gelang de methode van de docent.
- b. tekenwerk, zoals het maken van kaartjes, het invullen ervan (werkschriften), en het maken van opdrachten, zowel ter aktivering in de les, als wel ter voorbereiding van bijvoorbeeld tentoonstellingen en dergelijke.
- c. discussie, zowel klassikaal als in kleine groepen (buzz groups).

Om de in deze punten genoemde mogelijkheden te kunnen verwezenlijken zou het geschiedenisvaklokaal moeten voldoen aan de volgende eisen:

A. Afmeting.

Het lokaal moet groot genoeg zijn voor het plaatsen van 32 leerlingen, ook in groepen (overeenkomstig punt c.) en verder ruimte genoeg bieden voor het opbergen van materiaal, voorzover hier geen aparte ruimte voor beschikbaar is. Men is uitgegaan van een lokaal van $8 \times 8,375 \text{ m}$ (67 m^2). Een andere afmeting, met als minimumoppervlak 67 m^2 (en ook een andere indeling en inrichting), is zeer wel mogelijk; de indeling van het schoolgebouw kan dit bijv. wenselijk maken.

Is een afzonderlijke kaartenkamer-opbergruimte beschikbaar (12 m^2), dan verdient een lokaal van $8 \times 6,875 \text{ m}$ (laatste maat van bord tot achtermuur) -- 55 m^2 -- de voorkeur, hoewel dan de mogelijkheid van discussiegroepen zal moeten vervallen.

B. Inrichting.

1. Tafels en stoelen. In verband met de zeer uiteenlopende leeftijd en lichaamslengte der leerlingen (klas I - VI), maar mede met het oog op de gewenste mogelijkheden voor modern geschiedenisonderwijs, genoemd in de punten a-c (vooral punt c), dient gebruik te worden gemaakt van losse tafels en stoelen voor 32 leerlingen (één tafel voor elke leerling).

2. Schoolbord. Het schoolbord dient bij voorkeur driedelig te zijn. Desgewenst kan de achterzijde van een der zijborden dan als flanelbord worden uitgevoerd. Voor eventuele projectie op het schoolbord (bijv. voor het invullen -- door de leraar -- van een op het bord geprojecteerde tabel) verdient grijs de voorkeur boven zwart of groen.

3. Kaartenrails. Bij het bord dient een ophanginstallatie voor grote historische kaarten aangebracht te worden.

Aangezien verschillende veelvuldig gebruikte kaarten van groot formaat zijn ($2 \text{ à } 3 \text{ m}$ breed), verdient hierbij een semi-permanente ophanging aan verrijdbare katrollen aan rails de voorkeur. Gedacht is aan 3 à 4 rails over de hele breedte van het lokaal. In dat geval kunnen twee kaarten gelijktijdig worden gebruikt (om bijv. een oude- en een nieuwere historische toestand met elkaar te kunnen vergelijken). Kleine kaarten kunnen met een losse haak op een der borden worden opgehangen.

4. Projectiescherm, projectietafel, rolgordijnen. Op de muur achter het schoolbord kan een projectievlak worden aangebracht (in dat geval moet het bord tot op de grond toe verzinkbaar worden gemaakt). De voorkeur verdient echter een uitrolbaar projectiescherm, gebracht boven het bord. Een drieboudig klapbord kan dan nog tijdens het projecteren gebruikt worden (bij gedeeltelijke verduistering) daar het aan beide zijden van het projectiescherm uitsteekt."

Sinds 1963 is er in het onderwijs in ons vak véél veranderd. Wat niet veranderde zijn de toen opgestelde "normen", die overigens nog steeds ergens in een bureaula aan de Nieuwe Uitleg in Den Haag moeten liggen en die tot op heden niet de verlangde departementale erkenning van "het vaklokaal geschiedenis" gebracht hebben.

3. Veranderingen in ons vak sinds 1963.

Het aan het slot van de vorige paragraaf gesignaleerde andere onderwijs in ons vak maakt hernieuwde bezinning op de kwestie van de ruimte waarin met de leerlingen gewerkt moet worden, noodzakelijk.

Enkele veranderingen sinds 1963 wil ik noemen:

- De tijd waarin de "Normen voor het vaklokaal geschiedenis" opgesteld werden, was maar liefst vijf jaar vóór het in werking treden in 1968 van de Wet op het Voortgezet Onderwijs, de Mammoetwet, die o.m. een Rijksleerplan voor geschiedenis en staatsinrichting⁴) bracht, dat leraren aan rijksscholen — en hun collega's aan niet-rijksscholen die dat leerplan volgen — een grotere mate van vrijheid en derhalve méér mogelijkheden in hun onderwijs biedt dan daarvóór het geval was.

- De tijd waarin de "normen" verschenen was nog vóór de publikatie in 1967 van het Rapport van de Doelstellingencommissie van de V.G.N.⁵), waardoor de vaardigheden in het onderwijs in ons vak zo'n belangrijke plaats gekregen hebben.

- Het was zelfs nog de tijd vóór de bekendmaking in 1965 van een nieuw Eindexamenprogramma,⁶) waarin keuze-onderwerpen als onderdeel opgenomen zijn, die een belangrijke stimulans voor de zelfwerkzaamheid betekenen en waarin ook het kunnen werken van de leerlingen met historisch materiaal met name genoemd wordt.

- Het was eveneens nog de tijd vóór meer technische leer- en hulpmiddelen ook in het geschiedenis- en staatsinrichtingsonderwijs een grotere plaats zijn gaan innemen.⁷)

Voor wie het nu nog niet duidelijk is dat in de afgelopen tien jaar in het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting veel veranderd is, wordt tenslotte gewezen op hoofdstuk 8 van het zgn. Brugklasrapport van de V.G.N. en de Drie Pedagogische Centra, waarin maar liefst vijftien didactische werkvormen zijn geïnventariseerd en becommentarieerd.⁸)

4. Een leermiddelenlijst voor geschiedenis en staatsinrichting.

Dat ook aan de kant van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen het besef leefde dat voor de vernieuwing van het onderwijs in ons vak daadwerkelijk wat gedaan moest worden, blijkt uit het feit dat in december 1967 enkele leraren, t.w. Drs. J.H. Bierling, C.M.H. Bosch, Drs. G. Engelsman, P.H.F. Gieles en Drs. E.G. Hoekstra van Dr. J.L.P. Brants, toen nog inspecteur van het gymasiaal en middelbaar onderwijs, het verzoek kregen om mee te werken aan het samenstellen van een leermiddelenlijst voor het vak geschiedenis en staatsinrichting. Deze lijst kwam in de eerste maanden van 1968 klaar. In overleg met de heer Brants werd ze door een van bovengenoemden in 1971 geheel herzien en aangepast.

Aan de financiële problemen waarmee het rijk en ook het Ministerie van O. en W. worstelt moet geweten worden dat het ministerie tot op de dag van vandaag weinig of niets met de lijst heeft gedaan ofschoon ze, zoals in de volgende paragraaf van dit artikel te lezen valt, wel bij de inrichting van een instituutspracticumlokaal voor geschiedenis en staatsinrichting gebruikt mocht worden.

Bij het lezen van de hieronder opgenomen lijst realiseer men zich dat de geschatte bedragen die genoemd worden alle gebaseerd zijn op prijzen uit het jaar 1971.

"LEERMIDDELENLIJST VOOR GESCHIEDENIS EN STAATSIINRICHTING.

<u>Rubrieken</u>	<u>Geschatte bedragen.</u>
1. Een volledige geschiedenismethode: 16 ex. bij minder dan 15 groepen/klassen 32 ex. bij 15 tot 29 groepen/klassen 48 ex. bij 30 tot 44 groepen/klassen enz.	f 725,— f 1450,— f 2175,—
2. Een volledige staatsinrichtingmethode: 16 ex. bij minder dan 15 groepen/klassen enz., zie hierboven bij rubriek 1	f 350,—
3. Een historische atlas: 16 ex. bij minder dan 15 groepen/klassen enz., zie hierboven bij rubriek 1	f 300,—
4. Een wereldgeschiedenis en een Nederlandse geschiedenis enz., zie hierboven bij rubriek 1	f 150,—
5. Een geschiedenis van de staatsinstellingen enz., zie hierboven bij rubriek 1	f 50,—
6. Een kunstgeschiedenis enz., zie hierboven bij rubriek 1	f 100,—
7. Een historische encyclopedie enz., zie hierboven bij rubriek 1	f 150,—
8. Twee series woordenboeken: Nederlands, Frans, Duits, Engels enz., zie hierboven bij rubriek 1	f 100,—
9. Boeken voor de bibliotheek geschiedenis en staatsinrichting: bij minder dan 15 groepen/klassen bij 15 tot 29 groepen/klassen bij 30 tot 44 groepen/klasn enz., zie hierboven bij rubriek 1	f 1500,— f 2250,— f 3000,—
10. Tijdschriften: bij minder dan 15 groepen/klassen bij 15 tot 29 groepen/klassen bij 30 tot 44 groepen/klassen enz., zie hierboven bij rubriek 1	f 300,— f 450,— f 600,—
11. Illustratie- en bronnenmateriaal: bij minder dan 15 groepen/klassen bij 15 tot 29 groepen/klassen bij 30 tot 44 groepen/klassen enz. zie hierboven bij rubriek 1	f 1000,— f 1500,— f 2000,—

12.	Kaarten en/of stempels en/of kaartendia's en/of kaarttransparanten:	
	bij minder dan 15 groepen/klassen	f 1000,—
	bij 15 tot 29 groepen/klassen	f 1500,—
	bij 30 tot 44 groepen/klassen	f 2000,—
	enz., zie hierboven bij rubriek 1	
13.	Geluidsbanden en/of grammofoonplaten en/of beeldbanden:	
	bij minder dan 15 groepen/klassen	f 500,—
	bij 15 tot 29 groepen/klassen	f 750,—
	bij 30 tot 44 klassen/groepen	f 1000,—
	Per rubriek mag niet meer besteed worden dan tot het maximum bedrag dat hierboven is aangegeven.	
	In totaal mag niet meer besteed worden dan:	
	bij minder dan 15 groepen/klassen	f 4500,—
	bij 15 tot 29 groepen/klassen	f 7500,—
	bij 30 tot 44 groepen/klassen	f 10500,—

Toelichting.

Bij het opstellen van deze lijst is van de volgende overwegingen uitgegaan:

Het eindexamenprogramma voor het vak geschiedenis en staatsinrichting, dat zal gelden voor scholen onder de Wet op het Voortgezet Onderwijs, doet een sterk beroep op de zelfwerkzaamheid van de leerlingen.

Dat betreft alle drie examenprogramma-onderdelen:

zowel de studie van de laatste halve eeuw, o.m. aan de hand van historisch materiaal;

als de studie van de staatsinrichting;

en in het bijzonder de bestudering van de keuze-onderwerpen.

Dit betekent zonder meer dat die zelfwerkzaamheid al in de lagere leerjaren geoefend en bevorderd moeten worden en dat daar werk- en studiemateriaal voor nodig is.

In dit verband moet er met nadruk op worden gewezen dat de bibliotheek voor het vak geschiedenis en staatsinrichting een wezenlijk andere functie krijgt dan ze vroeger had. Bestond die bibliotheek in het verleden hoofdzakelijk uit zgn. historische leesboeken en paste zij daarom in het geheel van de schoolbibliotheek, thans zullen de boeken uit de geschiedenis- en staatsinrichtingbibliotheek veeleer vergeleken moeten worden met de hulpmiddelen voor de practica van vakken als natuur- en scheikunde. De bibliotheek voor geschiedenis en staatsinrichting heeft zodoende een totaal ander karakter gekregen. Zij moet tijdens de lesuren steeds door de leerlingen gebruikt kunnen worden en daarom moet zij in het lokaal aanwezig zijn. Op grond hiervan is de bibliotheek dan ook op deze lijst opgenomen en uit het geheel van de schoolbibliotheek losgemaakt.

Over de verschillende rubrieken in de lijst dient te worden opgemerkt:

Aangezien het te verwachten is dat in het geschiedenis- en staatsinrichtingsonderwijs de thematische methode steeds meer ingang zal vinden, wordt het noodzakelijk dat de leerlingen in een boek dat een algemeen overzicht geeft de omgeving van het thema of het onderwerp kunnen vinden. In de lagere klassen zal dit vaak klassikaal gebeuren. Daarom is het volstrekt nodig dat in het lokaal voor elke twee leerlingen "een volledige methode voor geschiedenis en voor staatsinrichting" aanwezig is. Daarnaast is voor de hogere klassen "een eenvoudige wereldgeschiedenis", "een Nederlandse geschiedenis", "een geschie-

denis van onze staatsinstellingen" en "een kunstgeschiedenis" onmisbaar.

In het licht van bovenstaande behoeft de opvoering van de rubrieken "een historische encyclopedie", "twee series woordenboeken" en "boeken voor de bibliotheek" geen nadere toelichting.

Wat de rubriek "tijdschriften" aangaat, hier is gedacht aan bijvoorbeeld: Spiegel Historiael, Spiegel der Historie, Fibula (het blad van de N.J.B.G.), Westerheem (het tijdschrift van de Archeologische Werkgemeenschap voor Nederland (A.W.N.)), Keesings Historisch Archief, Internationale Spectator, Aktuelle Landkarte, Historische Documentatie, Openbaar Kunstbezit, Bulletin Rijksmuseum, Bulletin van de Koninklijke Oudheidkundige Bond, lokale en regionale historische bladen en jaarboeken enz.

Bij de rubriek "illustratie- en bronnenmateriaal" is o.m. gedacht aan reproducties van geschreven en andere historische bronnen in de vorm van platen, facsimiles, foto's, fotografische stencils, dia's, replica enz.

Ten aanzien van rubriek 12 moet worden opgemerkt dat in verband ook met het streven naar grotere zelfwerkzaamheid grote "kaarten" minder gebruikt zullen worden en dat de vraag naar "kaartstempels" zal toenemen. De keuze tussen deze twee is daarom vrij gelaten. Hetzelfde geldt voor de "kaartendia's" en de "kaarttransparanten".

Bij de opvoering van de laatste rubriek, "geluidsbanden en/of grammofoonplaten en/of beeldbanden" is overwogen dat het gebruik van de band- of de cassetterecorder, de platenspeler en de videorecorder ook bij het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting steeds meer ingang vindt en dat de leerlingen door dit gebruik met de modernste historische bronnen in aanraking gebracht worden."

5. De inrichting van een instituutspracticumlokaal voor geschiedenis en staatsinrichting.

Toen ik op 1 augustus 1971 mijn didactiekdocentschap voor geschiedenis en staatsinrichting aan het Instituut voor Lerarenopleiding Vrije Leergangen/Vrije Universiteit te Amsterdam begon, vroeg ik mij af hoe ik de toekomstige tweede en derde graads leraren geschiedenis en staatsinrichting in deze experimentele opleiding mee zou kunnen helpen voorbereiden op hun werk in de school. Natuurlijk zijn daarover allerlei gesprekken met allerlei mensen gevoerd en werden diverse rapporten en artikelen gelezen, maar één ding stond van het begin af aan voor mij vast: de vaak geuite klacht dat de huidige leraar een niet of nauwelijks adequate opleiding genoten heeft ten aanzien van het functioneren in de praktijk van het onderwijs in zijn vak diende serieus genomen te worden.

Geconcretiseerd betekende dat voor mij onder meer dat ik moest proberen de inrichting van een instituutspracticumlokaal voor geschiedenis en staatsinrichting te realiseren. De studenten zouden daar ook de omgang kunnen leren met leer- en hulpmiddelen, die zij later in de school zouden willen gebruiken.

Voor de uitwerking van mijn plannen diende ik voor het jaar 1972 een begroting in bestaande uit:

- a. Een leermiddelenlijst voor een instituutspracticum geschiedenis en staatsinrichting.
- b. Een lijst van aan te schaffen onderwijsapparatuur.
- c. Een aanvraag voor een bedrag voor de bibliotheek methodiek en didactiek van het vak geschiedenis en staatsinrichting.
- d. Een aanvraag voor een instituutspracticumlokaal geschiedenis en staatsinrichting met tekening.

a. Een leermiddelenlijst voor een instituutspracticum geschiedenis en staatsinrichting.

De leermiddelenlijst met toelichting die ik indiende was identiek aan de lijst met toelichting uit paragraaf 4 van dit artikel op de volgende verschillen na:

Van de rubrieken 1, 2 en 3 vroeg ik steeds 16 exemplaren aan en bij de rubrieken 1 en 2 een vwo/havo- én een mavomethode.

Ik verhoogde ook een aantal bedragen omdat dit door prijsstijgingen noodzakelijk was geworden. Voorts stelde ik de bedragen voor de rubriek "illustratie- en bronnenmateriaal" op f 2000,—, voor de rubriek "kaarten en/of stempels en/of kaartendia's en/of kaarttransparanten op f 1500,— en voor de rubriek "geluidsbanden en/of grammofoonplaten en/of beeldbanden op f 2000,—. Deze laatste verhogingen achtte ik o.m. noodzakelijk opdat de studenten uit een zo groot mogelijk assortiment van deze leermiddelen zouden leren selecteren.

b. Een lijst voor aan te schaffen apparatuur.

Het spreekt vanzelf dat de laatste rubrieken uit de leermiddelenlijst om apparatuur vragen om het in die rubrieken genoemde te kunnen gebruiken. Bovendien wanneer in het Eerste rapport van de C.O.L.O.V.⁹⁾ staat dat het leren hanteren van audio-visuele media en het kiezen van software ook een taak is voor de instituutspractica, dienen deze audio-visuele media in een instituutspracticum aanwezig te zijn.

Voorlichting van de Stichting Film en Wetenschap te Utrecht, van het Informatiecentrum Scholenbouw te Rotterdam en van het Nederlands Instituut voor Audio-visuele Media (N.I.A.M.) in Den Haag en Rotterdam brachten mij, met de hierboven genoemde argumenten, die ik in een toelichting had ondergebracht tot het opstellen van de volgende lijst:

„LIJST ONDERWIJSAPPARATUUR INSTITUUTSPRACTICUM.

<u>Apparatuur</u>	<u>Geschatte bedragen</u>
Twee daglichtprojectoren met afstandsbediening	f 1600,—
Twee schermen of één groot scherm	f 300,—
Filmcassetteprojector 8 mm	f 750,—
Episcoop	f 1100,—
Groot beeld televisietoestel	f 650,—
Video (cassette) recorder	f 4000,—
Overheadprojector	f 800,—
Band (+ cassette) recorder	f 900,—
Platenspeler	f 500,—
Radiotoestel	f 400,—
Visualmaker	f 400,—
Transparantenmaker	f 800,—
Onderwijsstafel + televisietafel	f 300,—
Accessoires zoals stapeldozen enz.	f 300,—
	f 12800,—"

- c. Een aanvraag voor een bedrag voor de bibliotheek methodiek en didactiek van het vak geschiedenis en staatsinrichting.

Het bedrag dat gevraagd werd was f 2000,—. Een specificering kon ik er vanwege tijdgebrek op dat ogenblik niet aan toevoegen.

- d. Een aanvraag voor een instituutspacticumlokaal geschiedenis en staatsinrichting.

Deze aanvraag ging vergezeld van de hieronder volgende toelichting met een inrichtingsvoorstel in de vorm van een tekening met verklaring. Bij het opstellen van het inrichtingsvoorstel maakte ik o.a. gebruik van de in dit artikel genoemde artikelen, nota's, rapporten enz.

De toelichting luidde:

De inrichting van de instituutspacticumlokaal vloeit geheel voort uit wat gesteld is in:

- de leermiddelenlijst met toelichting;
- de lijst van aan te schaffen onderwijsapparatuur.

Het lokaal moet gebruikt kunnen worden voor:

- practicumlessen aan — niet te grote — groepen studenten;
- ontvangst van en gebruik door een groep of klas — maximaal 30 leerlingen — van een school;
- doceerlessen, zgn. "talk and chalk lessons";
- het lesgeven met behulp van audio-visuele media en wel zo dat het door de inrichting van het lokaal mogelijk is beeld en geluid volledig in de lessen te integreren;
- zelfwerkzaamheidslessen, waar de uitrusting van lokaal (en kabinet) op berekend dient te zijn en het benodigde werk- en studiemateriaal voor aanwezig moet wezen;
- discussielessen in een grote groep, het meubilair moet derhalve bestaan uit tafels en stoelen zodat gemakkelijk een carré gevormd kan worden;
- discussielessen in kleine groepen;
- tentoonstellingsruimte.

De verklaring bij de cijfers in de tekening (zie afb. 1) "Instituutspacticum geschiedenis en staatsinrichting" is:

1 = één breed of twee kleinere projectieschermen

2 = kaartenrails

3 = verzinkbaar bord met vijf vlakken

4 = lage maar wel tamelijk diepe kast voor materiaal van de docenten

5 = docenten- en onderwijstafel voor bijv.:

overheadprojector;

diaprojectoren (daglicht);

filmprojector;

enz.;

in de tafel — met schuifdeuren tot aan de vloer — moet onderwijsapparatuur en ook software enz. opgeborgen kunnen worden;

6 = verrijdbare tafel voor:

televisietoestel;

videorecorder;

radiotoestel;

band- en/of cassetterecorder;

- 7 = éénpersoons tafels en stoelen
- 8 = platte vitrine aan de raamzijde van het lokaal met daaronder indien mogelijk kastjes
- 9 = gemakkelijk hanteerbare verduisteringsgordijnen
- 10 = tafel met vijf viewers voor het bekijken van dia's, deze tafel moet ook voor tentoonstellingen te gebruiken zijn
- 11 = tussen de zitplaatsen vanaf het tafelblad tot aan de vloer laden voor het opbergen van dia's
- 12 = boven de tafel over de hele breedte een hoge vitrine in de muur aan de gangzijde, de voorwerpen in de vitrine zijn vanuit de gang ook te zien
- 13 = lage diepe kasten voor het opbergen van materiaal van de studenten waarmee ze tijdens de practicumlessen bezig zijn, voorts voor boeken en tevens te gebruiken om de filmprojector enz. op te zetten.
- 14 = boven deze lage boekenkasten over de hele breedte een prikbord met een hoogte van 150 cm.
- 15 = kabinet/opbergruimte waar ook plaats moet zijn voor een werkgroep/ voor werkgroepjes
- 16 = diepe kasten tamelijk hoog, voor een deel met planken, voor een deel met niet te hoge laden voor het opbergen van plaatwerk, affiches en ander historisch materiaal in deze categorie
- 17 = archiefkasten met hangmappenladen
- 18 = hoge boekenkasten
- 19 = (voldoende!) stopcontacten
- 20 = normaal licht en gedempt licht

In de loop van het jaar 1972 is men aan het Instituut voor Lerarenopleiding Vrije Leergangen/Vrije Universiteit bezig geweest de ingediende- en goedgekeurde – voorstellen en plannen voor de inrichting van een instituutspracticumlokaal geschiedenis en staatsinrichting te verwezenlijken.

6. *Een afdeling met vaklokalen voor geschiedenis en staatsinrichting.*

In deze paragraaf is een bijdrage opgenomen van collega P.H.F. Gieles, pedagogisch-didactisch medewerker bij het K.P.C., destijds leraar aan het Sint-Stanislascollege in Delft, met een voorbeeld van:

„EEN UNIT VOOR INDIVIDUALISERING EN TEAMTEACHING.

Voor een school van circa 1000 leerlingen kan men minimaal op drie geschiedenislokalen rekenen. In dat geval kan men denken over een unit van vaklokalen. De lokalen zijn zodanig bijeen geplaatst, dat er in feite één gelede ruimte ontstaat waarin drie klassen tegelijk, met drie docenten les krijgen.

Het is duidelijk dat deze unit-gedachte alleen te verwerkelijken is indien de docenten van de school een groot deel van de lestijd besteden aan de zelfwerkzaamheid. Dan gelden enkele voordelen van een unit-systeem:

- Voor de gelden die beschikbaar (zullen) zijn om materialen en boeken aan te schaffen per lokaal, kan men nu een grotere variëteit invoeren. Met name de duurdere werken, zoals encyclopedieën, zijn tegelijkertijd voor drie lokalen te gebruiken, zodat meer monografieën aangeschaft kunnen worden.

- Er is een directere mogelijkheid tot samenwerking tussen de docenten.
- Er is ruimte geschapen voor teamteaching: de docenten kunnen vanuit hun eigen specialisme binnen hun vak geschiedenis en staatsinrichting de oudere leerlingen helpen bij hun eindexamenonderwerpen.
- Er is minder gevaar voor onordelijkheid wanneer enkele docenten in de gelede ruimte aanwezig zijn.
- Er bestaat vooral een grote marge van mogelijkheden tot zelfwerkzaamheid.

Beschrijving:

Bijgaande tekening (zie afb. 2) is geprojecteerd voor het Sint-Stanislascollege te Delft, door het architectenbureau Hermans, v.d. Eerden te Leiden in 1969. Het geheel was bedoeld voor een uitbreiding van het bestaande schoolgebouw. Het is om redenen die hier niet ter zake doen nog niet uitgevoerd. De tekening is ontstaan na een aantal bezoeken van een der medewerkers van de architect aan geschiedenis- en staatsinrichtingslessen aan die school en na enkele besprekingen met de docenten van deze school, P.H.F. Gieles en J.H. Vink.

De unit maakte deel uit van de kop van een vleugel. Een gelijksoortige indeling was een verdieping lager voor aardrijkskunde gepland. Vanuit de gang treedt men de unit binnen door een eigen, afsluitbare deur. De unit beslaat de grootte van drie normale lokalen, ieder van 7,50 bij 7,50 m., waarbij de toegestane ruimte voor kabinetten en bijbehorende gang betrokken zijn. Daardoor ontstaat een ruimte van ongeveer 13,50 bij 22,50 m. Men ziet drie "lokalen", van links naar rechts 1, 2 en 3.

Lokaal 1 is een dicht lokaal gebleven. Voor projectie en voor lessen of gedeelten van lessen waarin klassikaal gedoceerd wordt is een afgesloten lokaal bruikbaar. Een kaartenrail voert naar een kaartenkamer, die tegelijk kan dienen als afgesloten ruimte waarin de docenten hun materiaal kunnen opbergen.

Lokaal 2 en 3 missen één zijmuur. In plaats daarvan zou aan het plafond een zodanige welving worden aangebracht, dat ernstige geluidshinder van "lokaal" naar "werkruimte" bij een klassikale les kan worden vermeden. De afscheiding bestaat alleen uit verrijdbare kastjes, waarin de leerlingen hun materiaal en werkstukken kunnen opbergen, en een hangmappenlade.

Lokaal 2 werd speciaal voor de onderbouw gedacht. Door de muur weg te laten werd een grotere spreiding van de leerlingen over een grotere ruimte mogelijk gemaakt. Lokaal 3 werd voor de hogere klassen gedacht en daarom meer ingericht met voor deze leerlingen noodzakelijk materiaal en aan hen aangepaste boeken. In lokaal 3 zijn er dan ook meer "leeshoeken" geprojecteerd, met boekenkasten, onderin materiaalkasten voor leerlingen, van elkaar gescheiden. De opstelling van de leerlingentafeltjes op de tekening wil alleen maar suggereren dat er verschillende opstellingen met losse tafeltjes mogelijk zijn.

Er is volop gelegenheid tot contacten tussen de beide ruimten 2 en 3. Immers, de rooster zal het niet altijd mogelijk maken dat telkens een hogere en een lagere klas tegelijk les hebben. Bovendien is het heel goed mogelijk oudere leerlingen te laten assisteren bij het begeleiden van jongere leerlingen. Maar indien nodig kunnen de ruimten 2 en 3 afgesloten worden door een zeer grote schuifdeur, die in de muur is aangebracht.

Een probleem vormt, wanneer de schuifdeur gesloten is omdat een der beide klassen klassikaal les krijgt, de noodzaak dat een aantal algemene werken, die niet alleen voor lagere en niet alleen voor hogere klassen zijn gereserveerd, bereikbaar moeten zijn. Daartoe werd een sluis geprojecteerd, waarin dergelijke algemene werken geplaatst zouden worden. Door deze sluis is het bovendien mogelijk dat leerlingen van lokaal 3 de unit verlaten zonder de anderen al te veel te storen."

7. Twee Duitse leermiddelenlijsten.

Voor de vorig jaar (1972) maart in Hannover gehouden onderwijstentoonstelling Didacta had de bekende Duitse onderwijskundige Heribert Heinrichs een boekje over leermiddelen samengesteld,¹⁰⁾ waarin ook een leermiddelenlijst voor geschiedenis en een lijst voor het vak "Politische Bildung" waren opgenomen. Deze vakken samen komen dicht bij ons "geschiedenis en staatsinrichting".

Mede ter vergelijking met de leermiddelenlijst in paragraaf 4 van dit artikel laat ik beide lijsten hier volgen. Heinrichs stelde ze op in nauwe samenwerking met vakdidactici en met een groep leraren. Ze zijn bestemd voor de "Sekundarstufen I und II, ohne Orientierungsstufe, 7. - 13. Schuljahr = 600 Schüler".

Bij de vergelijking met de Nederlandse leermiddelenlijst dient er rekening mee gehouden te worden dat Heinrichs de bibliotheek, de onderwijsapparatuur en het meubilair e.d. op aparte lijsten ondergebracht heeft.

„Geschichte.

1 Altes Griechenland; 1 Völkerwanderung und Staatenbildung; 1 Kartenwerk Zweitausend Jahre Europäische Geschichte (4 Karten); 1 Kartenwerk Staatengeschichte Deutschland (15 Karten); 1 Kartenwerk Staatengeschichte Europa (12 Karten); 1 Kartenwerk Staatengeschichte der Alten Welt (6 Karten); 2 Mitteleuropa von 1914 bis heute; 2 Das Reich Karls des Großen; 2 Deutschland und Italien im Zeitalter der sächsischen und salischen Kaiser; 2 Mittel- und Westeuropa zur Zeit der Staufer; 2 Deutschland im späten Mittelalter; 2 Reformation und katholische Erneuerung; 2 Deutschland im Zeitalter Friedrichs des Großen; 2 Deutschland im Zeitalter der Napoleonischen Kriege; 2 Europa zur Zeit der Völkerwanderung; 2 Der Umbruch Europas im 20. Jahrhundert; 2 Die großen militärischen Paktsysteme der Welt; 2 Die Geschichte der Menschheit; 2 Ein Weg durch zweitausend Jahre Geschichte; 4 Bildtafeln zur Vorgeschichte; 2 Geschichtsfriesen; 1 Schautafelwerk: Geschichtliches Grundwissen; 2 Historische Aufbaukarten; 16 Umrissstempel zu verschiedenen historischen Epochen; 3 Transparent-Atlas-Serien Geschichte; 80 Dia-Serien zur Geschichte; 36 Unterrichtsfilme 16 mm: Historische Dokumentationen; 20 Tonbandproduktionen zur Geschichte (Hörspiele); 12 Tonbandproduktionen (Dokumente); 56 Schallplatten (Dokumente, Reden von Staatsmännern, Reportagen über politische Ereignisse usw.); 60 Videobänder zum Aufzeichnen von Fernsehsendungen mit historischem, dokumentarischem und aktuellem Inhalt; 30 Wandbilder zur Geschichte und Kulturgeschichte; 4 Bildkarten: Der kulturelle Aufstieg des Menschen; 2 Lehrsammlungen zur Geschichte und Vorgeschichte (Abgüsse, Modelle); 80 Unterrichtstransparente zur Geschichte.

Anschaffungskosten ca. DM 31 000,—

Politische Bildung.

1 Karte: Lebensstandard in der Welt; 1 Karte: Wandel des politischen Weltbildes; 1 Karte: Bündnissysteme der Welt; 1 Karte: Hilfe für die Welt; 5 Lehrtafeln zur politischen Bildung; 10 Zahlenbild-Schautafelmappen zur Gemeinschafts- und Sozialkunde; 2 Haftbildreihen für Staatsbürgerkunde; 9 Haftarbeitsmittel: Ein Weg zur Politischen Bildung; 7 Haftbildreihen zur Politik; 40 Arbeitsmappen zur Politischen Bildung; 36 Unterrichtstransparente zur Politischen Bildung; 18 Unterrichtsfilme 16 mm zur Politischen Bildung und zum beruflichen Felde; 24 Tonbandproduktionen zur Politischen Bildung; 22 Arbeitsstreifen Super-8-mm zur Politischen Bildung; 14 Bildbänder zur Gegenwartskunde;

48 Schallplatten: Politische Dokumente; 6 Dia-Serien zur Sozialbewegung; 5 Dia-Serien zur Gewerkschaftsbewegung; 1 Lichtbilddokumentation: Die Weimarer Republik; 1 Lichtbilddokumentation: Die Presse; 12 Unterrichtsfilme 16 mm zur Medienkunde; 9 Tonbildreihen: Grundgesetz und Grundrechte, Bund und Länder, Der Bund, Wie entsteht ein Bundesgesetz?, Im Namen des Volkes, Vom Ständestaat zur Republik. Protestbewegung der jungen Generation, Der Einzelne vor der Politik, Parolen — Plakate — Propaganda; 11 Zahlenbild-Diaserien; 3 Lichtbildserien: Was man vom Rundfunk wissen musz; 4 Lichtbildserien: Was man vom Fernsehen wissen musz; 1 Tonbildreihe: Kinder vor dem Bildschirm; 1 Tonbildreihe: Betriebsrat und Betriebsratswahl; 1 Dia-Serie: Von der Quelle zum Wasserhahn; 1 Dia-Serie: Was eine Stadt für uns leistet; 6 Transistor-Radios; 4 Plattenspieler;

Anschaffungskosten ca. DM 15 000,—"

8. Engelse voorbeelden van een vaklokaal.

Alvorens over te gaan naar de huidige voorschriften omtrent grootte en inrichting van het geschiedenis- en staatsinrichtinglokaal in ons land, wil ik eerst nog een paar vaklokaal-exempelen van Engelse makelij laten zien:

De drie plattegronden van enkele lokalen (afb. 3, 4 en 5) zijn afkomstig uit het Handbook for History Teachers, uitgave 1962,¹¹⁾ en bieden o.m. een vergelijkingsmogelijkheid met de plattegrond van het enkele lokaal beschreven in paragraaf 5 (zie ook afb. 1) van dit artikel. De twee foto's van vaklokalen (afb. 6 en 7) zijn uit hetzelfde boek, maar dan uit de uitgave 1972.¹²⁾ Beide handboeken zijn eerder in dit tijdschrift door Van der Meulen besproken.¹³⁾

De vierde plattegrond (afb. 8) is "a plan for a history block" en is overgenomen uit The Teaching of History.¹⁴⁾ Dit "history block" maakt een vergelijking mogelijk met de afdeling met vaklokalen in paragraaf 6 (zie ook afb. 2) van dit artikel.

9. Huidige bepalingen met betrekking tot grootte en inrichting van een lokaal voor het vak geschiedenis en staatsinrichting in Nederland.

Deze paragraaf brengt tenslotte ons weer in de harde werkelijkheid van de dagelijkse gang van zaken in onze Nederlandse scholen wat de vaklokaalmogelijkheden en -onmogelijkheden betreft. Er wordt een overzicht in gegeven van, voor zover ze te achterhalen waren, bepalingen en voorschriften omtrent de grootte en de inrichting van een lokaal voor geschiedenis en staatsinrichting. In deze opsomming zijn een aantal — naar mijn mening niet relevante details — achterwege gelaten om het verhaal niet al te gecompliceerd te maken. Aan het eind van dit artikel heb ik aangegeven uit welk materiaal en van welke instanties de hier verstrekte gegevens afkomstig zijn. Een ieder die dat wenst kan zich door middel van die bronvermelding meer kennis over dit onderwerp verschaffen.

In de eerste plaats iets over l o k a a l s o o r t e n :

Volgens een drie jaar geleden gepubliceerd artikel in Uitleg,¹⁵⁾ waarin richtlijnen stonden voor het samenstellen van een lokalenplan van een mavo-schoolgebouw, wordt er door het Ministerie van O. en W. onderscheid gemaakt — en dit onderscheid schijnt ook toegepast

te worden bij havo- en voor vwo scholen — tussen leraarlessen te geven in algemene theorielokalen, in theorievaklokalen en in specifieke vaklokalen. De omschrijving die van deze lokalen in dat artikel gegeven wordt, luidt:

a. Algemene theorielokalen zijn de lesruimten, die niet zijn ingericht voor een speciaal vak. Daarin kan in beginsel in alle vakken les worden gegeven.

b. Theorievaklokalen zijn die lokalen, die wel speciaal zijn ingericht voor het onderwijs in een bepaald vak, maar waarin zonder veel bezwaar ook onderwijs in andere vakken kan worden gegeven. Tot de theorievaklokalen kunnen worden gerekend: een aardrijkskunde-lokaal, een muzieklokaal en een biologi-lokaal.

c. Specifieke vaklokalen zijn die lokalen, die speciaal zijn ingericht voor het onderwijs in een bepaald vak en waarin, hetzij in het geheel niet, hetzij niet zonder bezwaren, die voor het ene vaklokaal groter zijn dan voor het andere, ook onderwijs in andere vakken kan worden gegeven. Tot deze specifieke vaklokalen kunnen worden gerekend: een teken- en handvaardigheidslokaal, een gymnastieklokaal en een natuurkundelokaal (lespracticum). Onder dit laatste lokaal wordt voor de mavo school een gecombineerd natuurkunde- en scheikundelokaal verstaan.

De grootte van een algemeen theorielokaal (a) is 54 m² (op tekeningen in het artikel in Uitleg hebben deze lokalen een lengte van 7 meter en een breedte van 7 meter 70, ze zijn gevuld met dertig eenpersoonstafeltjes met stoelen, een lerarentafel met stoel en een vijfvlaksbord, er is géén kast in het lokaal).

De grootte van een specifiek vaklokaal (c) is 63 m² (lespracticum natuurkunde), 100 m² (gecombineerd teken- en handvaardigheidslokaal) en 252 m² (gymnastieklokaal).

De grootte van een specifiek vaklokaal is 63 m² (lespracticum natuurkunde), 100 m² (gecombineerd teken- en handvaardigheidslokaal) en 252 m² (gymnastieklokaal).

De bergingen bij de lokalen a, b en c variëren van 3.5 m² (a), via 12 m² (b) tot 20 m² en 35 m² etc. (c).

Uit dit artikel in Uitleg blijkt dat voor het vak geschiedenis en staatsinrichting alléén algemene theorielokalen beschikbaar gesteld worden.

In de tweede plaats e.e.a. over de inrichting van het lokaal voor geschiedenis en staatsinrichting:

Als zijn er voor geschiedenis en staatsinrichting alleen maar algemene theorielokalen beschikbaar, toch zijn er wél voorschriften omtrent de inrichting van een lokaal voor ons vak.

Het ministerie heeft inrichtingsnormen voor meubilair gegeven,¹³⁾ die naar het schijnt regelmatig wat de richtingsprijzen betreft worden aangepast. Onderstaand staat is voor meubilair ten behoeve van de dagscholen voor vwo en havo per 1 februari 1971:

"GESCHIEDENIS- EN STAATSINRICHTINGLOKAAL MET BERGING

Omschrijving	aantal totaal nodig	richtprijs (per stuk) f.	totaal f. ***)	
lerarenbureau met stoel	1	236,—	236,—	
tweepersoons leerlingenset*)	16	136,—	2 176,—	
kasten			828,—	**))
vijfvlaksbordstelling	1	520,—	520,—	(incl. montage)

Omschrijving	aantal totaal nodig	richtprijs (per stuk) f.	totaal f. ***)	
prikbord (200/60 cm)	1	92,—	92,—	
papierbak	1	15,—	15,—	
diversen w.o. projectietafel			330,—	
			4 200,—	(afgerond)

*) of 32 eenpersoonsleerlingensets (is f 512,— meer)

**) voor 2e vaklokaal wordt één kast met middenschot, schuifdeuren en slot toegestaan voor f 436,—

***) de prijzen zijn inclusief de B.T.W."

Het totale bedrag moet per 1 augustus 1972 verhoogd worden tot f 4.405,—. Aan de inrichting van een tweede vaklokaal mag f 3.980,— besteed worden. Indien ingericht met leerlingensets voor één persoon dan is daar f 539,— meer voor beschikbaar. Voor een lokaal geschiedenis en staatsinrichting met berging bij het mavo is een bedrag van f 4.494,— toegestaan.¹⁷⁾

In de derde plaats is er nog een regeling voor de aanschaf van leer- en hulpmiddelen, die volgens de zgn. oude marge — al jaren lang — f 1 600,— bedraagt. Een nieuwe marge schijnt nog niet te zijn vastgesteld, dit in tegenstelling tot aardrijkskunde waar de nieuwe marge f 5 000,— is, de oude bedroeg daar f 4 000,—. Bij het mavo is het bedrag dat aan leer- en hulpmiddelen besteed mag worden: f 785,— voor een school van meer dan 250 leerlingen.

Tenslotte: v e r v a n g i n g van meubilair, leer- en hulpmiddelen dient uit de exploitatierekening betaald te worden.

Daarnaast mag een school een half procent van de totale exploitatierekening voor alle vakken vrij besteden.¹⁸⁾

10. Slotbeschouwing.

Tijdens een van de door de Didactiekcommissie van de V.G.N. georganiseerde conferenties over zelfwerkzaamheid¹⁹⁾ — er zijn in de loop van de jaren verschillende V.G.N.-didactiekconferenties rond dit thema gehouden — heeft een spreker in het tweede deel van zijn inleiding getracht een antwoord te geven op de vraag welke mogelijkheden er bestaan om het zelfwerkzaamheidsbeginsel in het onderwijs in ons vak zinvol toe te passen.²⁰⁾ Voor de beantwoording gebruikte hij o.a. het boek van Wilhelm Münter, *Geschichtsunterricht und Schüleraktivität*.²¹⁾ De inleider kwam aan het eind van zijn betoog tot deze niet voor tweeërlei uitleg vatbare uitspraak:

"Münters boek maakt ons duidelijk dat zelfwerkzaamheid niet alleen een functie in het geschiedenisonderwijs kan vervullen, maar dat historische vorming daarzonder zelfs niet mogelijk is".

De noodzaak van de zelfwerkzaamheid in het onderwijs in ons vak wordt dus opnieuw aangetoond. Maar ik herhaal wat ik al eerder in dit artikel heb geschreven:²²⁾ die zelfwerkzaamheid stelt eisen aan lokaal en outillage.

Dat is géén wild idee van een stelletje geschiedenis- en staatsinrichtingleraren, die met vakblindheid geslagen uit prestige-overwegingen om een vaklokaal enz. zeuren.

Van onverdachte zijde, nl. van de Stichting Informatiecentrum voor Scholenbouw, krijgen hun eisen ondersteuning:

"Voor bepaalde vakken zijn ruimten nodig met een specifiek op het betreffende vak gerichte accommodatie.

Bij de vakaccommodatie geldt in het algemeen dat door de sterkere nadruk, die komt te liggen op de zelfwerkzaamheid van de leerlingen, een andere benadering van de vaklokalen noodzakelijk wordt.

In de toekomst is een toenemende behoefte te verwachten aan vaklokalen, waarvan de inrichting aanpasbaar is aan de verschillende activiteiten die zullen plaatsvinden: instructie, demonstratie, werken in groepsverband, individueel werk".²³⁾

De geschiedenis- en staatsinrichtingleraren hebben eveneens de steun van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, het publiceert regelmatig hun roep om een vaklokaal — met wat erbij hoort — in uitgaven die vanwege het ministerie het licht zien:

— In 1966 in Uitleg, weekblad van het Departement van Onderwijs en Wetenschappen, toen van Dr. J.L.P. Brants, destijds inspecteur v.h.m.o., een referaat werd opgenomen over het nieuwe eindexamenprogramma en de consequenties daarvan voor het geschiedenisonderwijs. In dit referaat zegt de heer Brants o.m.:

"Immers ik heb u eigenlijk hoofdzakelijk gesproken over de methodiek maar nog niet over de didactiek d.w.z. over de manier waarop wij de gekozen leerstof bij de leerlingen moeten brengen. Een onderwerp apart, dat ik nu moet laten rusten, al wil ik u wel wijzen op het steeds intensiever gebruik van allerlei hulpmiddelen bij het geschiedenisonderwijs, zoals leesteksten, eenvoudig bronnenmateriaal, de film en filmstrip, de grammofoonplaat en de band.

Dit alles heeft en ik dacht terecht, de vraag doen rijzen of er geen eigen vaklokaal voor geschiedenis nodig is, waar deze hulpmiddelen hun plaats hebben en klaar staan voor gebruik, opdat er van een wezenlijke integratie sprake kan zijn van deze hulpmiddelen in het onderwijs".²⁴⁾

— In de verslagen van de commissie v.w.o. — h.a.v.o. — m.a.v.o. van 1965 tot 1970:

• "Vele examinatoren hadden graag over meer hulpmiddelen bij hun onderwijs beschikt. Als zodanig noemden ze audio-visueel materiaal in de ruimste zin, een bibliotheek voor henzelf en lectuur op het niveau van de leerlingen. Ook wacht menig leraar nog op een geschiedenis-vaklokaal of op een studieruimte voor de leerlingen."²⁵⁾

• Als wens kwam naar voren:

"betere outillage van vaklokalen en schoolbibliotheek."²⁶⁾

• "Duidelijk blijkt dat hier het meest dringende probleem ligt voor het vak geschiedenis: er worden nog steeds niet voldoende gelden verschaft om materiaal aan te kopen voor de leslokalen. Iedere zelfwerkzaamheid wordt onmogelijk als er geen boeken zijn."²⁷⁾

• "...het ontbreken van een bibliotheek van voldoende omvang (voelen velen als een rem op hun activiteiten). Gepleit wordt voor een vaklokaal. Men begrijpt echter ook wel dat niet ieder vaklokaal in dezelfde school over dezelfde naslagwerken en boeken kan beschikken. Haalbaar lijkt het velen de vaklokalen geschiedenis te groeperen om een kabinet ...".²⁸⁾

De Nederlandse geschiedenis- en staatsinrichtingleraren krijgen zelfs de steun van de Raad

van Europa. Ik keer terug bij het citaat dat ik als een motto aan dit artikel meegaf. Ik haalde het uit een onder auspiciën van de Raad van Europa gepubliceerd verslag van een in 1965 gehouden conferentie van geschiedenisleraren uit vele Europese landen. Met een ander citaat uit datzelfde verslag besluit ik (bijna) mijn verhaal:

".....In fact, what history teachers need is something equivalent to the laboratory of the scientists. And there is no obvious reason why, when they have got it, they should not press the authorities to spend as much on the history room as on at least one of the science laboratories. Here may housed the history library, cupboards for housing the various apparatuses used in history lessons, and several working tables giving more room for activity than any pupil's desk."²⁹)

Nu ik tenslotte de citaten uit deze laatste paragraaf nog eens doorlees, verbaas én erger ik me er wéér over dat er van die (erkende) wensen van de geschiedenis- en staatsinrichting-leraren tot op heden zo bitter, bitter weinig, eigenlijk helemaal nîéts, gerealiseerd is. 30)

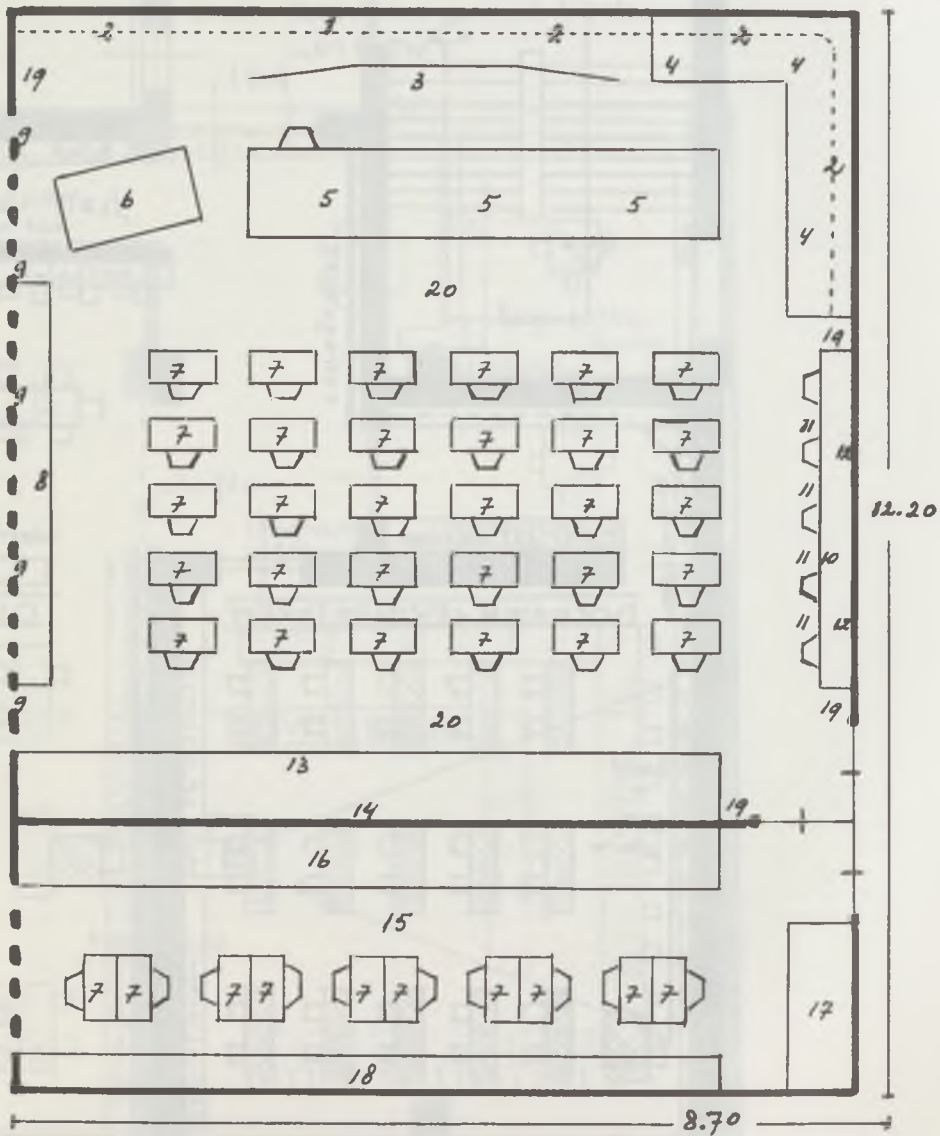
Bronvermelding

- 1) Het citaat dat ik boven het artikel plaatste is afkomstig uit: E.H. Dance, *The place of history in secondary teaching*, London 1972, uitgegeven in opdracht van de Raad van Europa (door de "Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe") in de serie: *Education in Europe*, Section II — General and Technical Education — no. 11, pag. 80. Uit dit boek citeer ik nogmaals aan het eind van mijn artikel, zie noot no. 29.
- 2) Meermalen kwam de vraag naar het vaklokaal en wat daarmee samenhangt ook in *Kleio* tot uiting. Voorbeelden daarvan zijn: Over vaklokalen, tentoonstellingen en nog iets, *Kleio*, 4e jg., no. 6, dec. 1963, pag. 21 e.v.; Over een "bijzondere geschiedenisbibliotheek", *Kleio* 6e jg., no. 5, okt. 1965, pag. 166 e.v.; Nieuwe wegen in het geschiedenisonderwijs, *Kleio*, 7e jg., no. 3, maart 1966, pag. 4 e.v.; Vaklokaal nu noodzakelijker dan ooit! , *Kleio*, 7e jg., no. 7, augs/sept. 1966, pag. 6 e.v.; Noodzakelijke voorzieningen, bijlage bij het Concept-leerplan voor geschiedenis en staatsinrichting, opgesteld in opdracht van de Wethouder van Onderwijs en Kunstzaken van de gemeente 's-Gravenhage door de centrale vakvergadering voor geschiedenis en staatsinrichting, *Kleio*, 9e jg., no. 4, mei 1968, pag. 128; Notulen van de Jaarvergadering van de V.G.N. gehouden op 13 april 1971, *Kleio*, 12e jg., no. 5, mei 1971, pag. 10.
- 3) De tien jaar geleden opgestelde "Normen voor het vaklokaal geschiedenis" zijn verschenen in: *Kleio*, 4e jg., no. 6, dec. 1963, pag. 23 e.v.
- 4) Het Rijksplan voor geschiedenis en staatsinrichting is uitgegeven door de Staatsuitgeverij in Den Haag in opdracht van het Ministerie van O. en W.
- 5) Het Doelstellingenrapport werd gepubliceerd in: *Kleio*, 8e jg., no. 6, augs. 1967, pag. 161 e.v.
- 6) "Het nieuwe eindexamenprogramma geschiedenis" verscheen (met interpretatie) als artikel in *Kleio*, 7e jg., no. 1, jan. 1966, pag. 4. e.v. Uit dat artikel is in het kader van wat door mij aan de orde wordt gesteld ook de volgende alinea belangrijk:
"Wijze van behandelen en bestuderen: (Het gaat hier over de keuze-onderwerpen, B.) Hierin laat het reglement leraar en leerling geheel vrij. Het is echter duidelijk dat alle mogelijkheden zijn geopend voor zelfwerkzaamheid aan de hand van teksten (uit bronnen of literatuur), historische atlas, platenatlas, leerboek, artikel of monografie. Bij het departement is aangedrongen op steun bij de aankoop van het benodigde materiaal". (Spatiëring van mij, B.)
- 7) Voor de ontwikkeling van audio-visuele leer- en hulpmiddelen in het onderwijs in het algemeen wordt verwezen naar: Afdeling Voorlichting van het N.I.A.M. (Nederlands Instituut voor Audio-visuele Media). Deze afdeling is tegenwoordig gevestigd — evenals de Stichting Informatiecentrum voor Scholenbouw — in het Bouwcentrum, Weena 700, Rotterdam, tel. 010-116181 — toestel 2628, waar een grote demonstratieruimte geïnstalleerd is met een tentoonstelling van av-media, twee speciaal ingerichte lokalen en een workshop.

Wat de av-media in het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting betreft verwijs ik naar de volgende artikelen: A.H. van den Berg, De overheadprojector als didactisch hulpmiddel in het geschiedenisonderwijs, *Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs*, 27e jg., no. 263, aug. 1968, pag. 3 e.v.; L.G. Dalhuisen, Het gebruik van "geluid" in de les, *Kleio*, 11e jg., no. 2, febr. 1970, pag. 45 e.v.; R.L. Schuurisma, Geschiedenis en de audio-visuele media; I. Hartman e.a., Film als historische bron; J. Rijken, Het gebruik van documentaire geluidsopnamen in de geschiedenisles, *Kleio*, 13e jg., no. 11, nov. 1972, pag. 501 e.v.

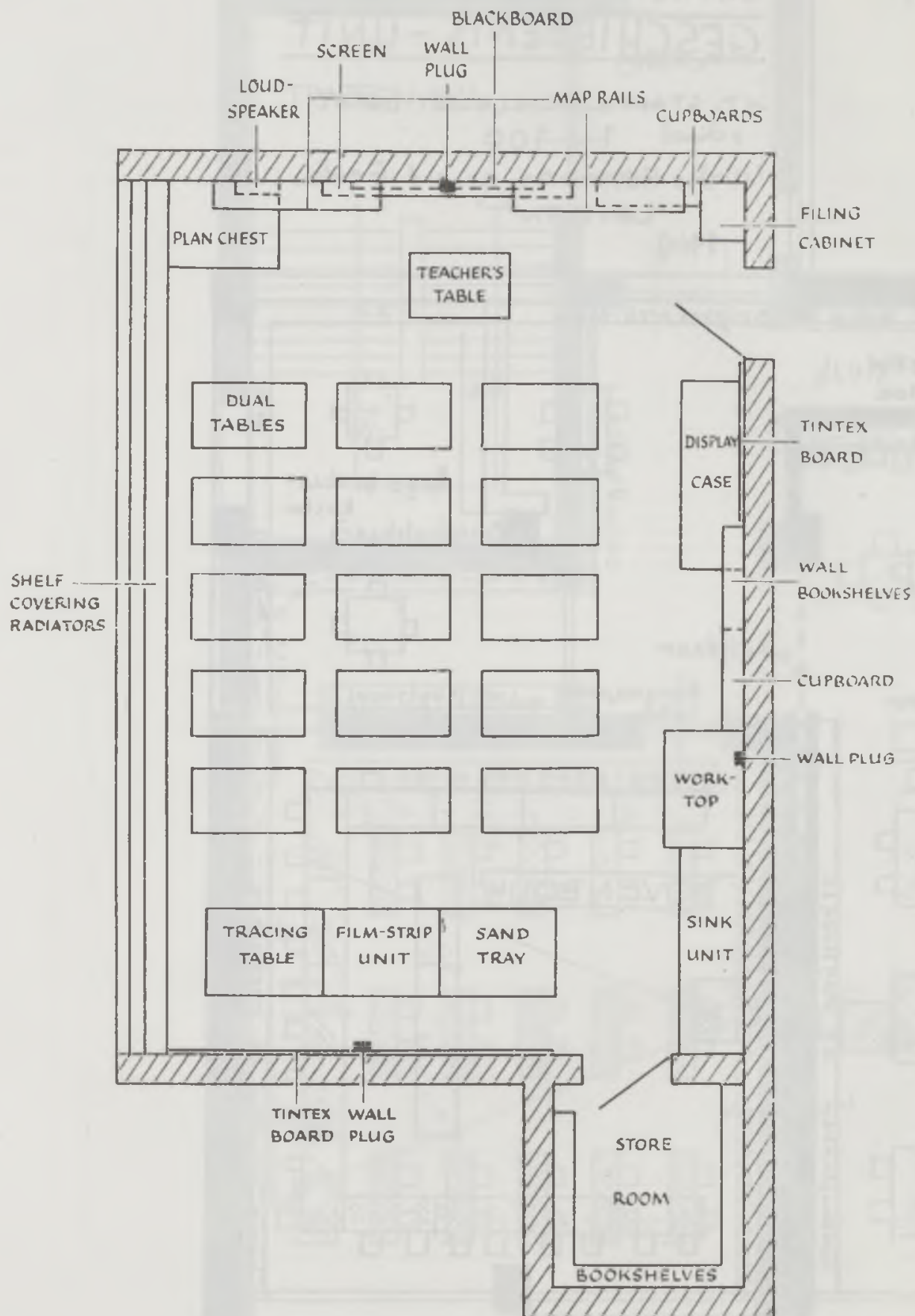
- 8) Het geschiedenisonderwijs in het eerste leerjaar van scholen voor m.a.v.o., h.a.v.o. en v.w.o. door de werkcommissie van de V.G.N. en de Pedagogische Centra voor de geschiedenisdidactiek in het eerste leerjaar, *Kleio*, 12e jg., no. 7/8, aug. 1971, pag. 1 e.v.
- 9) Eerste rapport van de Commissie Opleiding Leraren Onderwijskundige Voorbereiding (C.O.L.O.V.), uitgegeven door de Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1972, pag. 51. e.v.
- 10) Heribert Heinrichs, Lehr- und Lernmittel im Blickpunkt der Schulreform, uitgegeven door: Deutscher Lehrmittel-Verband Schlüchtern, 1972, de door mij aangehaalde lijsten staan op de pagina's 45/6 en 62/3.
- 11) W.H. Burston, C.W. Green (eds.), *Handbook for History Teachers*, London, 1962, pag. 55 e.v.
- 12) idem, 1972, tegenover pag. 144.
- 13) P. van der Meulen, Veranderde inzichten in Engeland, *Kleio*, 13e jg., no. 11, nov. 1972 pag. 530 e.v.
- 14) *The Teaching of History in Secondary Schools* issued by the Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools, Cambridge, 1966, (Third Edition), pag. 124.
- 15) Het mavo-schoolgebouw. Voorlopige richtlijnen voor het samenstellen van het lokalenplan, Uitleg, Weekblad van het Departement van Onderwijs en Wetenschappen, 1 april 1970, no. 195, pag. 5 e.v.
- 16) Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, Directie A.V.O., Inrichtingsnormen meubilair ten behoeve van de dagscholen van voorbereidend wetenschappelijk en hoger algemeen voortgezet onderwijs per 1 februari 1971 in overleg met het Ministerie van Financiën (Inspectie der Rijksfinanciën en het Rijksinkoopbureau), pag. 16.
- 17) Mededeling van de heer E.L.C. Kalle, inspecteur m.a.v.o.: circulaire van het ministerie voor het vwo/havo van 22 januari 1973, voor het mavo van 21 februari 1973.
- 18) Mededeling van de Administratie van het Ichthuscollege te Velsen.
- 19) De Didactiekconferentie die hier bedoeld wordt, is die uit het jaar 1970, die op 18 en 19 september — met een herhaling vanwege de grote belangstelling op 2 en 3 oktober — gehouden werd.
- 20) De spreker was dr. P. van der Meulen. Zijn inleiding verscheen onder de titel "Zelfwerkzaamheid", in: *Kleio*, 12e jg., no. 3, maart 1971, pag. 1 e.v.
- 21) Wilhelm Münter, *Geschichtsunterricht und Schüleraktivität*, Ratingen, 1965.
- 22) Zie hiervoor in paragraaf 3 over: "Veranderingen in ons vak sinds 1963".
- 23) Informatieblad Voortgezet Onderwijs: gegevens met betrekking tot de bouw van scholen voor voortgezet onderwijs, Rotterdam, 1971, pag. VO - 23
- 24) Het referaat van de heer Brants, Nieuwe wegen in het geschiedenisonderwijs, is ook te vinden in: *Kleio*, 7e jg., no. 3, maart 1966, pag. 4 e.v.
- 25) Commissie v.w.o. - h.a.v.o. - m.a.v.o., Het eindexamen mavo 1969, 's-Gravenhage, 1971, pag. 58.
- 26) Idem, Het eindexamen havo 1969, 's-Gravenhage, z.j., pag. 23
- 27) Idem, Het eindexamen havo 1970, 's-Gravenhage, 1971, pag. 27
- 28) Idem, De vakbesprekingen voor h.a.v.o. en v.w.o., 1965-1970, 's-Gravenhage 1971, pag. 31
- 29) E.H. Dance, a.w. pag. 81
- 30) In een noot wil ik hier nog de aandacht vestigen op een artikel, dat ik niet meer in mijn inventarisatie heb kunnen verwerken: J.T. Bremer, Een vaklokaal voor aardrijkskunde?, *K.N.A.G. Geografisch Tijdschrift V*, (1971), Nr. 3, pag. 232 e.v. In dit artikel wordt o.m. naar aanleiding van de differentiatie en integratie in het onderwijs over vaklokaal of vakgroepetage en de consequenties van ruimtelijke flexibiliteit geschreven.

INSTITUUTSPRACTICUMLOKAAL VOOR GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING

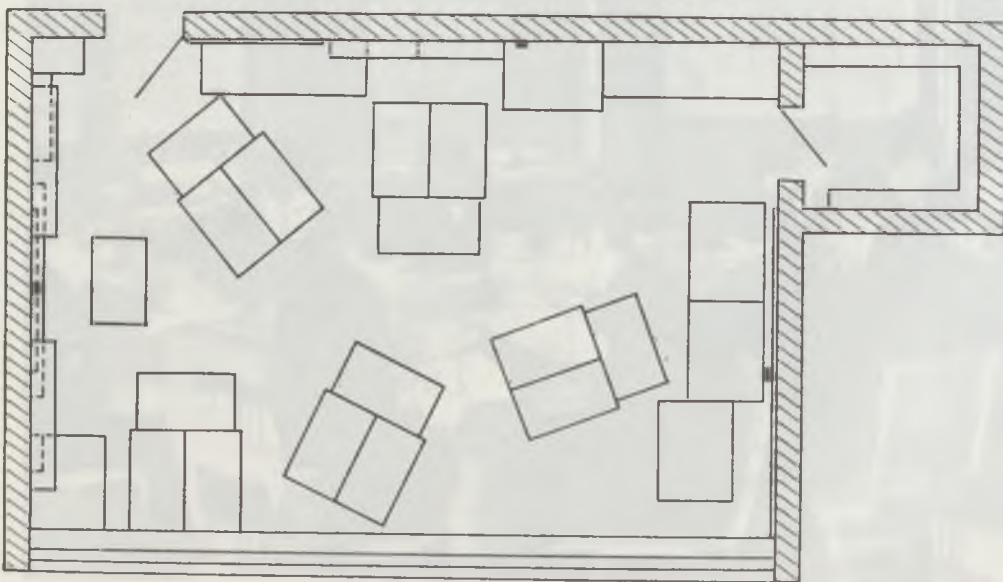
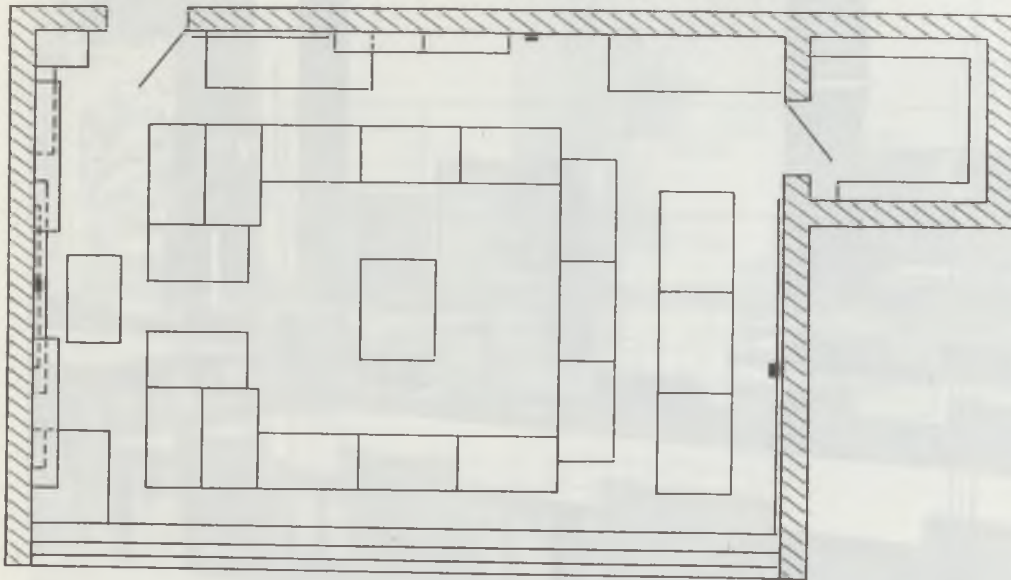


ST. STANISLASCOLLEGE DELFT
school 1 : 100
arch.: Hermans en v.d. Eerden
LEIDEN
1969

Afbeelding 3

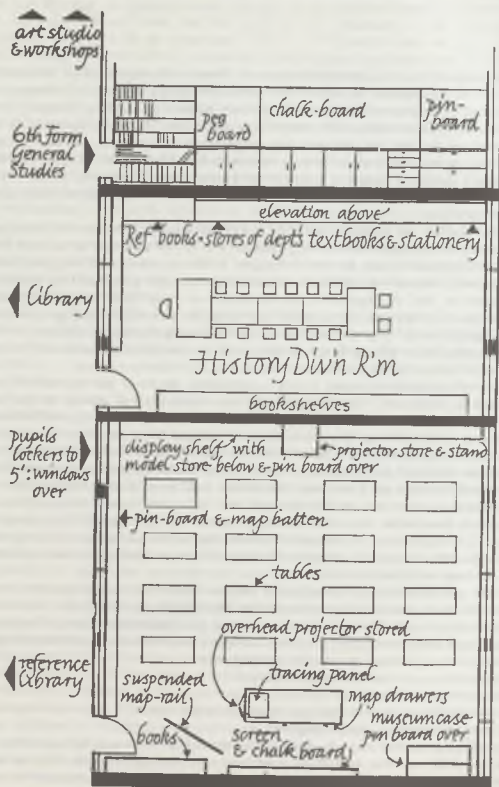


Afbeelding 4 en 5



Afbeelding 6 en 7





Onder auspiciën van de Culturele Raad van de Raad van Europa werd op 18 september 1972 in het pauscollege te Leuven een symposium geopend, dat tot onderwerp had: Godsdienst in de geschiedenisboeken in Europa. Hoewel de Raad van Europa 17 leden telt waren er gedelegeerden uit 21 landen. Vier landen t.w. Finland, Griekenland, H. Stoel en Spanje nemen deel aan het werk van genoemde Culturele Raad. Dit jaar had de H. Stoel het thema van het symposium voorgedragen. Namens de H. Stoel werd het symposium geopend door de nuntius te Brussel, mgr. Cardinale, terwijl mr. N. Borch-Jacobson het welkomstwoord uitsprak als directeur van de afdeling onderwijs van de Culturele Raad.

Prof. G. Parrinder uit Londen hield in de namiddag de eerste voordracht: "De plaats van de godsdienst in de geschiedenis." Hij baseerde zich op het werk van W. Cantwell Smith, getiteld "The meaning and the end of religion. A new approach to the religious tradition of mankind." (Mentor ed. 1964). Godsdienst als persoonlijke godsvrucht, als systeem van praktijken en van de organisatie, als fenomeen van enige juiste religie t.o.v. andere godsdiensten, en tenslotte als het geheel van menselijke activiteiten samengevat onder het hoofd "godsdienstig". Aan de hand van de studie van de godsdienst bij volkeren in Afrika en Azië zowel als in Europa kwam de spreker tot de conclusie, dat godsdienst een plaats behoort te hebben bij het geschiedenisonderwijs op de middelbare school.

In het weekprogramma waren enkele voordrachten gepland, die momenten uit de geschiedenis belichtten, waarop godsdienst een essentiële rol speelde in het totale politieke gebeuren. Aan de orde kwamen: De bekering van Constantijn, de Reformatie, Godsdienst en Verlichting, Godsdienst en het Risorgimento, en tenslotte De invloed van de kerken in Duitsland sinds 1945. Hoewel bij deze inleidingen meermalen getracht werd de kwestie didactisch te benaderen — een schoolvoorbeeld hiervan was de voordracht van dr. Irmgard Hantsche uit Essen over "Reformatie beschreven in de schoolboeken — toch mag gesteld worden dat de bijdrage van prof. Albert d'Haenens (Leuven) een buitengewoon waardevolle was. Hij lichtte een studie van 350 pagina's toe, die als titel droeg: "La religion dans les manuels d'histoire. Recherches sur la façon dont la religion est traitée dans les manuels scolaires d'histoire utilisés par les établissements secondaires dans des états membres du C.C.C."

Het boek is in twee delen verdeeld. Prof. d'Haenens spreekt in het eerste gedeelte over het onderzoek en de resultaten. In het tweede deel zijn de bijdragen opgenomen van een team assistenten/studenten. Elk teamlid heeft een aantal geschiedenismethoden uit lidstaten van de raad van Europa onderzocht. Dit methodologisch onderzoek is verricht met behulp van een raster, dat uitgaat van de volgende basisgegevens:

1. Vaststellen van de coördinaten van het boek
2. Analyse van de inhoud
3. Samenvatting van de godsdienstige informatie in het boek
4. Commentaar op de methode als geheel.

Het onderzoek van het onder 1. genoemde strekt zich o.m. uit over een beschrijving van de auteur (13.), van het schooltype waar het boek voor geschreven is (14.), en van de structuur van het boek (18.). De analyse van de inhoud wordt uiteraard het meest

gekwantificeerd, vooral de tekst (23.). Onder 231. wordt de tekst in strikte zin bestudeerd, onder 232. het documentatie- en illustratiemateriaal, onder 233. volgt de analyse van de vragen en opgaven, onder 234. die van de samenvattingen. Dit onderzoek wordt opnieuw verdiept waar het de tekst betreft. Nagegaan is de hoeveelheid godsdienstige informatie die de auteur geeft (2311.), en het aantal data van gebeurtenissen die de religie betreffen (2312.). Interessant is ook datgene wat onderzocht is onder 3. genoemd. Daar vindt men de aard van het fenomeen godsdienst. Zoals het in de methode is weergegeven (31), alsmede de houding van de auteur t.o.v. de godsdienst (33). Nieuw is dat men de gegevens afgeleid uit bovenvermelde vraagstellingen in grafieken kan weergeven, zodat men vrij snel een beeld heeft van de methode in zoverre deze over religie spreekt.

Het onderzoek was verricht door 21 methoden te analyseren (totaal 66 leerboeken), geschreven door franstalige Belgische auteurs, en door schrijvers in Duitsland, Engeland, Frankrijk, Italië en Spanje. De medewerker voor de nederlandse methode was uitgevallen. Zoals reeds gezegd is het eerste gedeelte van de studie verzorgd door prof. d'Haenens. Hij heeft 25 stellingen geformuleerd die afgeleid zijn uit het onderzoek van de medewerkers. Het zou te ver gaan deze 25 stellingen in een verslag weer te geven. Bovendien zou men deze stellingen moeten kunnen verifiëren met behulp van de door het onderzoekteam geanalyseerde methoden. Om de betekenis van deze studie te accentueren wil ik toch de volgende stellingen overnemen:

stelling 12. In alle perioden van de geschiedenis heeft men de neiging de politieke, culturele en sociale functies van de godsdienst te waarderen in zoverre deze centraliserend werken. Werkt de godsdienst in een tegengestelde richting, dan wordt ze minder gewaardeerd.

stelling 19. De culturele rol van de godsdienst verdwijnt praktisch uit de handboeken na de Middeleeuwen. Deze betekenis ontbreekt geheel in de beschrijving van de contemporaine geschiedenis.

In het rapport wordt aangegeven op welk moment een bepaald boek het bewijs levert van één van de stellingen. Ook wordt vermeld wanneer een boek een duidelijke uitzondering maakt op een stelling. Het ligt voor de hand dat de verrichte analyses bijzonder waardevol kunnen zijn voor de gebruikers van een onderzochte methode, maar het presenteren van een dergelijke studie als object voor dit symposium was minstens even positief. Deelnemers van 21 landen kunnen in het eigenland auteurs en leraren op de hoogte brengen van dit werk, dat binnenkort gepubliceerd zal worden.

De deelnemers waren verdeeld in een frans- en een engelstalige groep. In deze groepen werd getracht te komen tot aanbevelingen over het onderwerp van het symposium. De resultaten van de groepsgesprekken werden vastgelegd in een eindrapport, dat op zaterdagmorgen door de resp. secretarissen werd voorgedragen. Intussen had een kleine werkgroep uit deze eindverslagen een aantal conclusies afgeleid. Deze werden in de plenaire vergadering aangenomen, al gingen er aan die eindstemming vaak nog heftige discussies vooraf. T.z.t. zullen deze conclusies aangeboden worden aan de regering van elk deelnemend land. Uit de tien aanbevelingen springt naar voren de zorg, die leraren en auteurs behoren te hebben bij het overdragen van kennis die betrekking heeft op godsdienstige gebeurtenissen. "Schrijvers van tekstboeken en leraren moeten waardeoordelen — zowel expliciete als impliciete — vermijden, en zij moeten religie niet in een norm of een doel veranderen. Zij moeten noch geloofsverdedigers nog geloofsvernietigers zijn. Zij moeten vermijden moderne of persoonlijke waarden te projkeren in het verleden, wat anachronistisch zou zijn. Zij hebben de plicht het verschijnsel religie taktisch en met

respect te behandelen. Zij moeten er voortdurend op bedacht zijn het geweten van hun leerlingen niet te kwetsen. (Conclusie 7.)

Het onderwerp van dit symposium was boeiend. De leiding van de algemene rapporteur, prof. M.L. Genicot (Leuven), was uitstekend. Maar zoals bekend van internationale bijeenkomsten dragen niet alleen leiding en onderwerp bij tot het welslagen van een symposium. Verrijkend was het gesprek met gedelegeerden uit landen, waar de islam een grote invloed gehad heeft op de geschiedenis. Tijdens het informeel samenzijn verkrijgt men informatie over het onderwijs in de diverse landen, terwijl een bezoek aan de tentoonstelling te Brussel "Rijn en Maas, kunst en cultuur 800-1400" door iedereen gewaardeerd is. Een week verblijven in een college waar tijdens de regering van Koning Willem I het collegium philosophicum gevestigd was, is voor een historica een bijzonder genoeg. Terugziende op deze derde week van september in 1972 lijkt het mij gewettigd de verwachtingen uit te spreken, dat publicatie van de eindresoluties waarin de bijdragen van alle deelnemers verwerkt zijn en van de studie van prof. A. d'Haenens bij zullen dragen tot het verwezenlijken van het ideaal van wederzijds begrip, dat ten grondslag ligt aan de Raad van Europa.

Dr. P.F.M. Fontaine.

DOELSTELLINGEN VAN HET GESCHIEDENISONDERWIJS STATUS QUAESTIONIS

In vervlogen jaren brak geen mens zich het hoofd over de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs. Wie in onze onvolprezen, op de kop af 2500 nummers tellende 'Bibliografie van de didactiek van het geschiedenisonderwijs (voor de VGN verzorgd door het veelgesmade LEDO-project te Groningen, extranummer van 'Kleio', XII, dec. 1971) de rubriek doelstellingen doorloopt, zal opmerken dat het overgrote deel van de titels dateert van na 1945. In de negentiende en twintigste eeuw had ons vak een gewaarborgde plaats in het onderricht als verplicht eindexamenvak met in alle jaren een flink aantal uren. Vooroorlogse enquêtes in Engeland en Duitsland wezen uit dat in rangorde van populariteit bij vwo-leerlingen de geschiedenis de eerste plaats innam. Thans moet de geschiedenis in de Bondsrepubliek genoegen nemen met een vijfde plaats en is zij in Engeland tot in de achterhoede afgezakt.

Een soortgelijk onderzoek is in Nederland, voor zover mij bekend, niet verricht. Een kleine enquête onder 130 leerlingen gymnasium A (zie 'Kleio', X 5, 1969, blz. 181/3) wees uit, dat 94.6% van de ondervraagden het vak noodzakelijk of nuttig of belangrijk achtte en slechts 0.8% (= 1.11.) overbodig, hetgeen bemoedigend genoemd kan worden, mits men niet uit het oog verliest dat van de ondervraagden slechts 32.3% het schoolvak geschiedenis noodzakelijk, dus onmisbaar vond. De NJBG heeft in 1964 een enquête laten houden, die vooral ten doel had na te gaan of kennis, opvatting en beoordeling van de geschiedenis bij 'ouderen' en 'jongeren' identiek zijn (zie in Kleio de pols gevoeld. De toestand van het geschiedenisonderwijs bij het vmo! Lustrumboek van de NJBG, Janusreeks nr. 3, Groningen 1965, drs. R. van der Vlist, Geschiedenisles en geschiedenis, blz. 45-83. N.B. Dit boekje komt ten onrechte niet in de genoemde bibliografie voor). De enquête is uitgevoerd door student-leden van de NJBG, waarbij 137 'jongeren' (van de twee hoogste klassen van toenmalige vmo, mms en kweekschool) aan de hand van vragenlijsten geïnterviewd werden. Daar de kwaliteit van de interviews veel te wensen overliet, kan het materiaal niet ten volle representatief genoemd worden. Ronduit positief oordeelde 31.4% van de jongeren over de geschiedenisles (tegen 34% van de ouderen), rondweg negatief 17.5% van de jongeren (tegen 29.1% van de ouderen). Hoe merkwaardig dat bij een enquête onder 216 leerlingen van het College Hageveld te Heemstede (Weekblad voor leraren, jrg. 4, nr. 25 16% van de leerlingen zei geschiedenis (erg) vervelend te vinden (dit percentage precies overeenkomend met dat van hen die zeiden de hele school vervelend te vinden). Al zal het aantal negatieven menigeen meevallen, 't is op zichzelf toch nogal hoog. Het percentage positieven daalt ten opzichte van de vorige generatie (en komt opvallend overeen met de 32.3% 'onmisbaren' uit de hiervoor genoemde enquête), maar gezien de uitvoering van het onderzoek is het niet mogelijk te zeggen of deze daling significant is (zuiver statistisch gezien wel, omdat ze hoger is dan 2%, maar de bewerkers menen dat in hun onderzoek 5% verschil pas als significant moet gelden).

Maar wat wel significant schijnt is het enorme verschil in antwoorden met restrictie. Bevredigend met restrictie ('hangt van de leraar af' enz.) vond 33% van de ouderen het

vak, tegen 48.9% van de jongeren. Het lijkt me dat de jongere generatie het vak geschiedenis niet gauw 'onmisbaar' of 'fijn' zal vinden (al doet dat nog een derde van de leerlingen), en dat zij bereid is het vak als nuttig te aanvaarden, mits aan bepaalde voorwaarden wordt voldaan. Uit het verdere verloop van de NJBG-enquête bleek dat de voldaanheid over de geschiedenisles toenam, als hulpmiddelen werden gebruikt (kaarten, dia's enz.), als excursies werden gemaakt, als geschikte accommodatie aanwezig was (vaklokaal, geschiedenisbibliotheek) en als zelfwerkzaamheid werd toegepast. De 'boeiende leraar' bleek geen grote factor te zijn. Kwamen alle factoren tezamen voor (maar toen ging 't nog maar over zes leerlingen), dan steeg het percentage 'voldanen' tot 100%.

In ieder geval lijkt ook in Nederland de leerling veel genuanceerder en gereserveerder tegenover het geschiedenisonderwijs te staan dan vroeger.

In de buurlanden heeft ons vak aanzienlijk aan populariteit ingeboet. Waarom? De beantwoording van deze vraag valt buiten dit bestek, maar enkele indicaties wil ik geven. Allereerst is de houding van de leerlingen ten aanzien van onderwijs en opvoeding veranderd. Hij wil 'meepraten' en 't zou kunnen zijn, dat de nog veel in zwang zijnde 'epische methode' bij het geschiedenisonderricht hem afstoot. Een rol kan ook spelen de verschuiving van de geesteswetenschappen naar de exacte vakken en techniek. Bij zoveel disciplines die 'nuttig' zijn en toepasbaar en die aantoonbaar resultaat hebben krijgt de geschiedenis het wat moeilijk. Bij de Hageveld-enquête zei 32% van de leerlingen geschiedenis (heel) onbelangrijk te vinden voor hun toekomst, met nog 34% in 't midden van de vijfpuntenschaal, en slechts 35% vond ons vak (heel) belangrijk voor hun toekomst, een bijzonder lage score, alleen overtroffen door Grieks. Komt deze 35% echter niet min of meer overeen met de 32.3% 'onmisbaar' en de 31.4% ronduit positief van andere enquêtes? Overigens vond op Hageveld 70% van de leerlingen het vak (heel) interessant, een hoge score; dit klopt precies met wat een hbs-B-leerling van mij me eens zei: dat hij geschiedenis erg interessant en erg onbelangrijk vond. (Het zou overigens kunnen zijn, dat de alom gerezen twijfel aan de zegenrijke werking van de techniek een andere ontwikkeling gaat inleiden: wijst de enorme toeneming van het aantal geschiedenisstudenten in die richting?) Ten slotte zou het ook kunnen zijn, dat het geschiedenisonderwijs pijnlijke herinneringen wakker roept: eens beheersten de westerse landen de hele wereld en vormden ze 't middelpunt van het heelal; thans daarentegen verdwijnen ze nietig achter de 'supermachten'. Zou het verdwijnen van de populariteit van het geschiedenisvak niet een gevolg van een 'verdringen' van het verleden zijn?

De aantasting van onze positie in de school en bij de leerlingen heeft geleid tot het debat over de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs.

Ik geloof niet dat een samenvattend overzicht van de doelstellingenkwestie door wie dan ook in binnen- en buitenland is gegeven.

De 'Bibliografie' geeft ons in deze rubriek een groot aantal titels waarvan vele echter hoogstens zijdelings iets met dit punt te maken lijken te hebben. Uit de reeks relevant lijkende titels blijkt allereerst, dat er maar drie landen zijn waar de doelstellingenkwestie uitvoerig aan de orde is, nl. Nederland, de Bondsrepubliek en de DDR. De DDR kunnen we wel buiten beschouwing laten, omdat het doel van het geschiedenisonderricht daar a priori vaststaat het maatschappij-kritisch bewust maken van de leerlingen op grond van de marxistische ideologie.

In Nederland staat het er niet zo slecht voor: 't is het enige land waar een officiële

bepaling van de doelstellingen bestaat, in de vorm van het beroemde 'Rapport van de doelstellingencommissie van de VGN' (gepubliceerd in 'Kleio' VIII, 6 en nog steeds verkrijgbaar bij de administratie van de VGN). Maar al wordt dit rapport ook veelvuldig geciteerd, tot een debat is 't na het verschijnen nooit gekomen.

Het begin van het gesprek over de doelstellingen in ons land kan gedateerd worden op een dag in het jaar 1963. Toen de gezamenlijke geschiedenisdidaktiekdocenten aan hun halfjaarlijkse bijeenkomst (die aan iets geheel anders gewijd was) wilden beginnen, stapte dr. A.J.S. van Dam, de toenmalige directeur van het toenmalige Onderwijskundig Studiecentrum, binnen (de vergadering had plaats in zijn gebouw) en hield de aanwezigen voor, dat zij zich, in verband met de invoering van de mammoetwet en de daaruit voortvloeiende positie van het vak zich op de doelstellingen dienden te bezinnen, veel meer dan op iets anders. Min of meer tegen wil en dank aanvaardde de vergadering dit voetstel, en — aan de hand van toegezonden vragen — kon de middagzitting van 27 april 1964 aan dit onderwerp gewijd worden. 't Bleek toen dat met zo weinig voorbereiding geen zinrijke discussie gevoerd kon worden: de kopstukken van het geschiedenisonderwijs in ons land hadden kennelijk nooit ernstig over deze kwestie nagedacht. Op verzoek van de vergadering heb ik toen op me genomen voor de volgende bijeenkomst een discussiestuk, dat onder de titel 'De doelstellingen van de geschiedwetenschap en die van het geschiedenisonderwijs' tot stand is gekomen en gepubliceerd in 'Kleio' VI, nrs. 4 en 5. Op 26 oktober 1964 bespraken de didaktiekdocenten dit stuk. Veel vrede hadden ze er niet mee, ze verzochten de schrijver tenslotte het op drie punten te wijzigen. Deze wijzigingen zijn achter het stuk gepubliceerd in 'Kleio' VI, nr. 5. Toen het geheel op 8 maart 1965 in discussie kwam, viel het binnen het uur als een steen: op voorstel van wijlen dr. J. Haak werd het van de agenda afgevoerd. Zo veel jaren later meen ik de oorzaak van dit échec wel te begrijpen: het stuk viel, omdat het de doelstellingen van het geschiedenisonderricht buiten het geschiedenisonderwijs plaatste.

Niet lang daarna, op 29 oktober 1965, kwam de doelstellingencommissie van de VGN tot stand, die in augustus 1967 haar befaamde rapport publiceerde. Dit rapport is algemeen bekend, wordt vaak geciteerd en bij de didaktiekcolleges gebruikt, besproken en aanbevolen. Overigens achten velen het al verouderd en 't is niet onmogelijk, dat de kwestie opnieuw in studie genomen wordt, bijv. door de commissie modernisering leerplan geschiedenis, die op komst is.

Rubriceert men de verschillende soorten van doelstellingen, dan kan men deze globaal laten bestaan uit doelstellingen die binnen en doelstellingen die buiten het vak geschiedenis zelf liggen.

Het is een wijdverbeide opvatting van de algemene didaktiek dat 'vakdoelstellingen' (") niet deductief uit algemene (religieuze, ethische of politieke) overtuigingen (horen) te worden afgeleid, maar voort te vloeien uit, in het verlengde te liggen van het 'vak' (formulering van Van der Meulen in een collegestencil van 1 oktober 1970). Dit desideratum komt ongetwijfeld voort uit de vrees, dat de doelstellingen van het vak niet 'geoperationaliseerd' zouden kunnen worden, d.w.z. dat men niet op de een of andere manier kan aantonen, dat de doelstellingen bereikt zijn. De moderne didaktiek beschouwt doelstellingen die niet 'geoperationaliseerd' kunnen worden niet als doelstellingen.

Vandaar dat men in de aanvang van het Doelstellingenrapport deze ominieuze zin aantreft:

'in het kader van een beschouwing over de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs is het niet dienstig de algemeen opvoedkundige doelstellingen in extenso uit te werken'. Slechts een 'eenvoudige omschrijving, in zijn (haar) algemeenheid voor velen aanvaardbaar' wordt toelaatbaar geacht. Over het doel van het onderwijs wordt alleen gezegd, dat het onderwijs aan de opvoeding een belangrijke bijdrage kan opleveren.

Eerste doelstelling schijnt dan te zijn 'kennis van structuren en processen', tweede het verwerven van vaardigheden; die vaardigheden zijn dan:

1. planning van arbeid en systematische uitvoering;
2. vaardigheid in overleg en besluitvorming;
3. goed luisteren, waarnemen en denkend verwerken;
4. gebruik van hulpmiddelen om informatie te verkrijgen;
5. kritisch kennis nemen van geschreven teksten;
6. organiseren van aangeboden kennis;
7. oordelen over personen of zaken;
8. stellen en oplossen van problemen;
9. opbouw van een betoog.

Verschoor en ik (resp. 'Kleio' VII, 10 blz. 306/9 en XI, 9, blz. 290) zijn tot dezelfde conclusie gekomen: de commissie heeft niets anders gedaan dan de algemene onderwijsdoelstellingen van dr. A.J.S. van Dam overnemen ('De taak van de school in verband met haar doelstellingen', gestencilde nota van het Onderwijskundig Studiecentrum) en deze op het geschiedenisonderwijs toepassen. Daardoor is er geen sprake van doelstellingen, die voor het geschiedenisonderwijs specifiek zijn. Dat geldt niet alleen voor de vaardigheden, maar ook voor de kennis, want waartoe dient die kennis? Verschoor meent, dat de commissie het woord 'doelstelling' verkeerd heeft opgevat: in plaats van na te gaan wat men zich voorstelt te bereiken heeft de commissie onderzocht in hoeverre het geschiedenisonderwijs aan de algemene doelstellingen van het onderwijs voldoet. Terugkerend tot ons uitgangspunt bereiken we nu een merkwaardige conclusie: hoewel de commissie ongetwijfeld heeft bedoeld doelstellingen binnen het vak te vinden, is ze er slechts in geslaagd meer algemene doelstellingen op het vak toe te passen. Hetgeen overigens bewijst hoe moeilijk het is strikt binnen het vak te blijven.

Een grootse poging om specifieke doelstellingen van het geschiedenisonderwijs op te stellen is het boek van Joachim Rohlfes, hoogleraar aan de Pädagogische Hochschule Westfalen-Lippe, Abt. Bielefeld: 'Umriss einer Didaktik der Geschichte' (Göttingen '71 (uittreksel en uitvoerige bespreking in 'Kleio' XIII, 10.)).

Rohlfes meent dat de leerstructuur van ons vak nog zo weinig onderzocht is, dat classificering van de daarin werkzame leerprocessen onmogelijk is, en dus ook het ontwerpen van leerplannen die gericht zijn op leerdoelen. Met name is geen sprake van 'operationalisering': de leraar voor de klas weet eigenlijk niet wat hij moet doen om te zorgen dat de leerlingen een bepaald doel bereiken. Om in de lacune enigszins te voorzien ontwerpt Rohlfes nu 9 doelstellingen voor de lagere en 23 voor de hogere klassen; de verbinding met de algemene didaktiek wordt gelegd door op deze doelstellingen de taxonomie van Bloom toe te passen. In zijn bespreking (Kleio XIII 10) komt Van der Meulen tot de conclusie, dat een aantal van deze doelstellingen specifiek voor het geschiedenisonderwijs genoemd mag worden. Een aantal andere dus niet: welke nu wel en niet specifiek zijn zal door nadere studie en door discussie moeten worden uitgemaakt. In ieder geval schijnt Rohlfes erin geslaagd te zijn specifieke doelstellingen uit het vak zelf

af te leiden. Bij de bestudering leek het mij een bezwaar dat vele doelstellingen moeilijk te 'operationaliseren' schijnen: hoe kan ik weten of mijn leerlingen aan al die eisen (want geldige doelstellingen zijn ten slotte eisen) voldoen? Ten slotte vind ik het ook een bezwaar, dat het er zoveel zijn, niet alleen een praktisch bezwaar, maar ook een methodologisch: hoe meer doelstellingen, hoe eerder de vraag rijst of er nu eigenlijk wel een doelstelling is. Me dunkt dat concentratie van die 32 onder een bescheidener aantal gewenst is, niet alleen omdat men de buitenwacht op de vraag 'welke zijn nu de doelstellingen van Uw vak?' toch moeilijk kan antwoorden: 'dat zijn er 32', maar vooral ook omdat subsumeren onder enkele hoofden de doelstellingenkwestie werkelijk verder zou helpen oplossen. Ik loop, wat dit betreft, rond met de vraag of die grote hoeveelheid niet ontstaat doordat onze doelstellingen persé niet buiten het vak mogen liggen. Is 't ondenkbaar, dat specifieke doelstellingen van het geschiedenisvak op hun beurt subdoelstellingen van het onderwijs zouden kunnen zijn en dat de doelstellingen van het onderwijs op hun beurt subdoelstellingen van de opvoeding zouden zijn?

Daarmee komen we aan die doelstellingen van het geschiedenisonderwijs die niet (direct) uit het vak af te leiden zijn. Ik denk dat men, als men oudere literatuur doorloopt men heel vaak doelstellingen van dit genre zal tegenkomen. Mijn tijd en dit bestek laten niet toe dat ik het onderzoek verricht, maar ik weet wel zeker dat het resultaat teleurstellend zou zijn: terloops geformuleerde, slordig gestelde, vaak meer veronderstelde dan gestelde doeleinden zouden onze oogst vormen. Over het algemeen komen al die oudere doeleinden overeen met de vroegere 'Bildungspädagogik': de leerlingen worden door geschikt onderwijs 'gevormd' tot culturele mensen.

De kracht van de cultuur zo groot, dat aanraking met cultuur op zichzelf al vormend werkt.

Van deze 'Bildungspädagogik' is het oude gymnasium de exponent bij uitstek geweest: geschiedenis heeft daar een grote rol gespeeld. Kennis nemen van de historische stof is volgens de 'Bildungsdidaktik' op zichzelf al vormend, vandaar de grote nadruk die de leerinhoud krijgt en de veel geringere aandacht voor de methodiek. Bijzonder pregnant zijn deze 'Bildungsideale' voor geschiedenis geformuleerd door Burston: 'a society of adults interested in reading history is the final aim of all history teaching' (W.H. Burston, *The Place of History in Education* in 'Handbook for History Teachers', ed. Burston en Green, London 1962, blz. 13). De kritiek die op deze 'Bildungsdidaktik' is uitgeoefend, komt hierop neer, dat er geen criteria zijn om de voor de vorming waardevolle stoffen te onderscheiden van de neutrale. Dit hangt samen met het feit, dat nooit helemaal duidelijk is geworden wat 'vorming' is, zodat men ook niet weet wat men nu precies moet doen om een leerling te vormen. M.a.w. geoperationaliseerd kan dit doel niet worden en zodoende heeft de geschiedenisleraar er eigenlijk niets aan. Ik zou eraan willen toevoegen dat onder de schitterende kleuren van de vormingsvlag heel wat ideologie is binnengesmokkeld, met name als het ging om de vorming van de kinderen tot goed vaderlander, tot staatsburger, tot godsdienstig mens. De grote schoolboekenonderzoeken onder auspiciën van de UNESCO hebben al aangetoond, dat veel schoolboeken geheel onbewust nationalisme en xenofobie in de hand werken; kritische leraren beschuldigen de laatste jaren schoolboeken van tendensen in westerse richting.

In de kringen van die kritische leraren vindt men een doelstelling geformuleerd, die duidelijk buiten het geschiedenisonderwijs ligt: 'de leerlingen bewust maken van de grote strijdpunten in de wereld van vandaag' en dat vooral niet op een academische manier: 'de

beste geschiedenisles is nog altijd de geschiedenisles die de leerlingen zelf maken, zoals de Franse lyceïsten die meededen aan de mei-revolte van 1968' (B. Feis 'schoolboek en geschiedenisonderwijs', in gestencild verslag van het NJBG-congres 1971, Janus VI, blz. 21). Gebruik van het geschiedenisonderricht om bij de leerlingen een bepaalde ideologie te vestigen, welke de officiële ideologie van de staat is, wordt in de DDR normaal geacht. Men zou kunnen volhouden, dat ook deze doelstelling nog iets te maken heeft met de 'Bildungsideale': ook de kritische leraar wil zijn leerlingen vormen, juist als de leraar in de DDR.

Op dit punt aangekomen zou ik nogmaals de aandacht willen vragen voor mijn in 1964 geformuleerde (en sindsdien tweemaal enigszins gewijzigde) doelstelling (zie Kleio VI, 4, blz. 119 en XI, 8, blz. 291): het doel van het geschiedenisonderwijs op dit (= vwo-havo) niveau is de leerlingen door de ontmoeting met de historische werkelijkheid tot de dialoog met het anders-mens-zijn van de historische mens te brengen, opdat de jonge mens zich bewust worde van zijn eigen historische situatie als betrokkenheid en hij zo leert aan zijn eigen bestaan in vrijheid zin te geven! Mijn doelstelling legt het doel van het geschiedenisonderricht buiten dat onderricht (zingeving aan eigen bestaan), maar sluit zich niet aan bij de 'Bildungsideale' noch bij enige ideologie noch bij 'the powers that be', hetgeen blijkt uit de woorden 'in vrijheid'. Ik ben me ervan bewust dat vele van de in deze doelstelling gebruikte termen nadere toelichting vereisen, om te beginnen met het concept 'vrijheid' en dan ook het concept 'historische werkelijkheid' (het concept 'betrokkenheid' is in Kleio VI, 4 al enigszins omschreven).

Het bestek van dit inleidend stuk laat dat niet toe;

De didaktiekdocent, de leraar geschiedenis en de student die zich op het onderwijzen van geschiedenis voorbereidt, allen die nadenken over de doelstellingen van ons vak, moeten de volgende punten voor ogen houden:

1. Plaatst men zijn doelstellingen binnen of buiten het vak? Men zij zich ervan bewust dat de beslissing *in beide gevallen* afhankelijk is van eigen levensbeschouwing of filosofie. Ook als men zegt dat met al die hoogdravende dingen niets te maken wil hebben, maar 'gewoon geschiedenis' wil geven (de kreet van Hoogenboom in het Weekblad van de AVMO, jrg. 61, nr. 5, 29 sept. 1967, blz. 127), neemt men een (geschied)filosofische beslissing (bijv. een verkapt historische).
2. Doelstellingen moeten 'geoperationaleiseerd' kunnen worden, ook die welke buiten het vak gelegen zijn. Dit laatste is niet zo moeilijk als het lijkt; Burston's doel: 'a society of adults interested in reading history' is gemakkelijk verifieerbaar.
3. Als de doelstelling(en) buiten het vak is (zijn) gelegen, dus niet specifiek historisch is (zijn), moet de bijdrage van het geschiedenisonderricht aan dat doel wezenlijk zijn, d.w.z. dat zonder deze bijdrage het doel niet (ten volle) bereikt kan worden.
4. De typische subdoelstellingen (als het doel buiten het vak ligt) of doelstellingen (als het binnen het vak ligt) moeten specifiek zijn voor het vak geschiedenis.
5. De termen waaruit de doelstelling bestaat, moeten op wetenschappelijke wijze nader bepaald kunnen worden; zij mogen dus niet aan het gewone spraakgebruik ontleend worden.

In het jongste nummer van 'Geschichte in Wissenschaft und Unterricht', Jahrgang 23 Heft 6, Juni 1972, blz. 338-353, staat een artikel van prof. Margarete Dörr uit Ludwigsburg. Het heet 'Zur Reform des Geschichtsunterrichts' en is m.i. belangrijk genoeg om het — in uittreksel — ter kennis te brengen van de lezers van 'Kleio'.

Prof. Dörr begint bij de door iedereen gesignaleerde crisis in het vak geschiedenis (dalende interesse van de leerlingen, memoriseren niet efficiënt geacht, bijdrage aan politieke vorming betwijfeld), een crisis die nauw samenhangt met de crisis in de geschiedwetenschap, die ook al niet goed weet waar ze aan toe is. Hoewel het onderwijs op de wetenschap is aangewezen, kan het echter zijn doeleinden niet aan de wetenschap ontleen. Daartoe zijn we aangewezen op de algemene didaktiek. Het ongeluk is echter, dat deze de docent geen concrete aanwijzingen geeft. Wel zijn door de leerpsychologie e.d. resultaten bereikt, die men zal hebben te aanvaarden, maar het is er verre vandaan, dat die resultaten regelrecht voor het praktische onderricht bruikbaar gemaakt zijn. Dat bruikbaar maken zou dan de taak van de vakdidaktiek der geschiedenis zijn, maar nergens wordt de kloof tussen theorie en praktijk duidelijker als op dit gebied. De vakdidaktieken hebben hun plaats tussen het onderricht en de algemene didaktiek etc. nog geenszins nauwkeurig weten te bepalen.

Prof. Dörr vervolgt met de opmerking, dat een van de grootste moeilijkheden bij de herziening van het geschiedenisonderwijs deze is, dat men geen duidelijk onderscheid maakt tussen 'Mittelstufe' en 'Oberstufe' (in Duitsland binnenkort omgedoopt in Sekundarstufe I en II, ongeveer overeenkomend met onze klassen 1 t/m 3 en de eindexamenklassen (4 gym en ath. inbegrepen). De wijdverbreide mening is dat in de lagere klassen een eerste rondgang door de geschiedenis gemaakt moet worden als voorwaarde voor een diepergaande behandeling in de hogere (ook ons welbekend uit de semiconcentrische methode — F.). Schrijfster meent, dat hierdoor het werk in de lagere klassen vooral voor diegenen die daarna de school verlaten (bij ons: die geschiedenis niet als keuzevak nemen — F.) zonder betekenis wordt. Iedere nuchtere leraar die in de eindexamenklassen les geeft, zal moeten toegeven dat het niet in de lagere klassen gelukt is blijvende kennis aan te brengen.

Het zal daarom nodig zijn het geschiedenisonderwijs in de lagere afdeling zo in te richten, dat het geen voorbereiding op de eindexamenklassen is, maar eigen gewicht krijgt. Nodig blijft een algemeen overzicht van de geschiedenis 1) omdat een oriëntering in grote dimensies van tijd en ruimte onontbeerlijk is voor de wereldontdekking van de opgroeiende mens; 2) omdat de arbeid aan de wat overzichtelijker structuren van oudheid en middeleeuwen noodzakelijk voorbereiding is op het bezig zijn met de ingewikkelde structuren van de tegenwoordige tijd. Maar werkelijk globale behandeling is volstrekt niet nodig, als vanouds moet de docent de 'Mut zur Lücke' hebben. Voor de middeleeuwen en de nieuwe tijd lijken haar locaalhistorische structuurmodellen bijzonder geschikt (hetgeen ik uit de ervaring van harte kan bevestigen — F.).

Prof. Dörr volgt nu verder de indeling van de leerdoeleinden, zoals die uit de moderne algemene didaktiek, bijv. het werk van Bloom, wel bekend zal zijn. Het eerste doel is 'weten', 'kennis', aangebracht door de oriëntering in de geschiedenis, die hierboven

vermeld is. Vervolgens is — dus ook voor de lagere klassen 'begrijpen' noodzakelijk (tweede leerdoel): begrijpen van samenhangen, ook begrijpen dat er zelden maar één oorzaak van een historisch gebeuren is, ten slotte — hoogste fase — bij de analyse van een open probleem moeilijkheden en mogelijkheden leren beoordelen. Volgend leerdoel is 'gebruik, toepassing': wat geleerd is (niet alleen aan kennis, ook aan methode) toepassen op nieuwe situaties. Kennis, begrip en toepassing leiden tot kritische vaardigheid (schijn en werkelijkheid uit elkaar houden, propaganda en feitelijkheid, ontmaskeren van clichés en slagwoorden, vooroordelen, legenden). Daartoe moet de vaardigheid in het oordelen grondig geoefend worden, met historisch materiaal, d.w.z. de leerling moet leren zich in de situatie van anderen te verplaatsen. Hierbij kan niet het doel zijn alle waarden te ontwaarden. Daarom moet de leerling leren werkelijke waarden (recht op leven, pluraliteit van belangen, afwijzing van geweld enz.) te erkennen.

Deze leerdoeleinden kan de jongere leerling niet bereiken, als hij niet leert zelfstandig met allerlei materiaal om te gaan. Eveneens moet hij methode leren en deze gebruiken. Vanzelfsprekend moet men van de eenvoudige tot de moeilijker leerdoelen opstijgen, maar niet zo dat eerst jarenlang niets dan 'kennis' wordt aangebracht.

In de hogere klassen (Sekundarstufe II, nu nog Oberstufe, bij ons klassen (4), 5 en 6) blijven dezelfde leerdoelen gelden. Theoretisch is men het erover eens, dat ze in dienst staan van een verkenning van de complexe structuren van de tegenwoordige tijd. Hoofddoel moet zijn de leerling in staat te stellen zelfstandig zijn weg te vinden en tot gefundeerde politieke beslissingen te komen. Daaruit volgt (ik laat deze conclusies voor rekening van mevr. Dörr — F.), dat er geen tweede chronologische doorgang door de geschiedenis moet komen en dat het schoolvak 'geschiedenis' plaats moet maken voor het geïntegreerde vak 'politische Weltkunde' (integratie van geschiedenis, aardrijkskunde, politiek, met elementen van sociologie en economie). Dat de meeste 'Länder' (het zal de lezer bekend zijn, dat de Duitse Bondsstaat zelf geen onderwijsministerie heeft, maar de onderwijspolitiek aan de deelstaten overlaat) dit vak niet kennen komt, doordat men ook voor de kennis van het heden de genetische benadering noodzakelijk acht. Prof. Dörr bestrijdt deze mening op de volgende gronden: 1) het is niet mogelijk criteria te vinden voor een keuze van datgene wat in het verleden voor het heden relevant is; 2) zodoende komt men onherroepelijk bij globale geschiedenis terecht, met als gevolg dat men geen tijd voor het heden overhoudt; 3) werkt men met 'Inseln' = uitgekozen onderwerpen of perioden, dan blijkt men die later niet tot een eenheid te kunnen samenvatten; 4) de dwang tot 'actualisering' leidt tot valse analogieën.

In de eindexamenklassen moet men daarom uitgaan van de analyse van het heden en de geschiedenis in zoverre daarbij betrekken als voor de beantwoording van concrete vragen en problemen nodig is. Bezwaren uit vakkringen kunnen weerlegd worden: 1) het is niet juist dat dit een capitulatie van het geschiedenisonderricht voor de snel vervlietende en morgen vergeten actualiteit is. De politiek van de dag is immers nooit meer dan 'Einstieg' (het uit het exemplarische leren zo bekende begrip — F.); 2) er is geen sprake van verlies van de 'historische dimensie', van 'ideologisering van het onderricht' e.d. Uitgangspunt is juist dat de concrete actuele vragen niet te beantwoorden zijn zonder vragen aan de geschiedenis. Deze vragen worden bewust en doelgericht gesteld. Wie zich beklaagt dat de leerlingen op die manier geen 'Epochenverständnis' krijgen moeten bedenken dat juist de drang naar globale kennis van de tijdvakken tot oppervlakkige kennis heeft geleid; 3) van de kant van de universiteit wordt bezwaar gemaakt tegen de integratie. Daarop valt te antwoorden dat ook de afzonderlijke wetenschappen het niet meer stellen kunnen zonder nauwe samenwerking met andere disciplines.

De leereenheden van de eindexamenklassen moeten het karakter van werkprojecten hebben, die van zeer preciese vraagstellingen uitgaan en die concrete historisch-politieke samenhangen onderzoeken. De vraag is niet meer: wat moet de leerling in ieder geval weten? maar hoe bereikte hij een zo hoog mogelijke graad van zelfstandigheid en zelfwerkzaamheid?

R.K. Scholengemeenschap voor Lyceum en H.A.V.O.

"SANCTA MARIA"

van Limburg Stirumstraat 4, HAARLEM

vraagt per 1 augustus a.s.

DOCENT(E) Geschiedenis

26 lessen, VB niet uitgesloten.

Inlichtingen verstrekt de rector, de heer B.J.H. Boers, die telefonisch te bereiken onder nr. 023 - 316040 (school) en nr. 023 - 240142 (huis).

B. Bieleveld

HET WERKEN MET DE METHODE "FUNCTIONELE GESCHIEDENIS"

van Hoekstra, Stellingwerf en Bieleveld.

Uit reacties van recensenten en docenten is ons gebleken, dat niet ieder de didaktische aanpak van "Functionele Geschiedenis" duidelijk is.

Op gevaar af een soort handleidinkje te geven voor docenten, wil ik gaarne in het kort uiteenzetten, wat de schrijvers bij het samenstellen van deze methode voor ogen heeft gestaan.

De naam "Functionele Geschiedenis" is gekozen omdat wij getracht hebben, die zaken uit het verleden aan de orde te stellen, die in onze tijd nog hun invloed doen gelden. *Waar de gelegenheid zich* voordeed de lijn uit Oudheid en Middeleeuwen door te trekken naar onze tijd, hebben wij deze aangegrepen. Zo U echter in de methode zult kunnen zien, is het heden er nooit met "de haren bijgesleept". Elke periode in de historische ontwikkeling heeft zijn eigen boeiende aspecten en het is dan ook geenszins de bedoeling dat elk onderwerp naar het heden wordt doorgetrokken. Geschiedt dit wel, dan blijft het zwaartepunt van de les liggen in die historische periode, die aan de orde is gesteld en wordt het heden slechts als een "uitloper" erin betrokken.

Aan de eigenlijke les gaat een inleiding vooraf, omdat wij menen, dat een groot deel van het jeugdig publiek gebaat is bij deze motivatie. Deze tekst kan tevens een aanknopingspunt vormen voor de docent, die zijn mondelinge les gaat geven en die in principe niet langer dan 20 of 25 minuten doceert. In deze les kan hij die leerstof naar voren brengen, die hij voor de behandeling noodzakelijk vindt. Wij menen namelijk dat een nabespreking van de kerntekst in vele gevallen overbodig zal zijn, omdat o.i. deze tekst bij het bevattingsvermogen van de leerlingen is aangepast.

De verwerking van de tekst kan gebeuren aan de hand van 4 groepen opdrachten; *Deze opdrachten zijn vrij eenvoudig gehouden opdat de leerlingen ze*

- A. *Individuele opdrachten:* Deze opdrachten zijn vrij eenvoudig gehouden opdat de leerlingen ze zelfstandig zullen kunnen verwerken met behulp van atlassen, woordenboeken, encyclopedieën, boeken enz. Daar de leerlingen van het HAVO/VWO over een historische atlas beschikken, zijn in de boeken voor deze takken van voortgezet onderwijs weinig kaartjes opgenomen. Er is naar gestreefd de vraagstelling zo gevarieerd te maken, dat de leerlingen er met meer genoegen mee zullen werken.
- B. Deze individuele opdrachten zijn moeilijker uit te voeren en zullen meer van het denkvermogen van de leerlingen eisen. In verschillende gevallen zal de hulp van de docent niet gemist kunnen worden. Soms vindt in deze opdrachten tekstuitbreiding plaats. Vooral in deze opdrachten is differentiatie mogelijk.
- C. *Groepswork:* Deze opdrachten kunnen in groepjes van 2, 3 of 4 leerlingen worden uitgevoerd. Soms is een opdracht geschikt voor een klassikale discussie. Groepswork behoeft dus niet steeds discussiestof te zijn, waarover de leerlingen van gedachten wisselen, het kan ook dienst doen voor het gezamenlijk produceren van een werkstukje. In dit laatste geval willen de groepsopdrachten een inleiding vormen tot het maken van werkstukken in 'de bovenbouw'.
- D. *Klassikale Opdrachten:* kunnen niet door de leerlingen zelf worden uitgevoerd. Bij deze onderwerpen staat ons een klassikale behandeling door de docent voor ogen. Hij

kan de leerstof aanvoeren, die hij voor de behandeling noodzakelijk acht. Hierbij zal vaak de leervorm van het klasgesprek gehanteerd kunnen worden.

Verschillende van deze opdrachten geven aanwijzingen om te komen tot toepassing van moderne didactische hulpmiddelen.

Het eerste deel, voor de Brugklas, bevat zeer veel opdrachten, daar in dit jaar van leerlingendeterminatie een mogelijkheid tot grote differentiatie een eis is. Het spreekt vanzelf dat het niet de bedoeling is, dat alle leerlingen alle opdrachten maken.

Van de delen II en III bestaat een Mavo- en een HAVO&VWO-versie. Vooral in deze laatste serie liggen veel differentiatiemogelijkheden in de B- en D-vragen om Havo- en VWO-leerlingen beide aan hun trekken te doen komen. In deze deeltjes is veel gebruik gemaakt van teksten. De moeilijkheidsgraad in de aanbieding van de leerstof is doelbewust vergroot.

Deel 4 M bevat de geschiedenis van de laatste 50 jaar. Hierin is getracht de leerstof, die voor het eindexamen Mavo vereist zal worden, logisch geordend en op begrijpelijke wijze aan te bieden.

Deel 4 VH wil de leerstof uitdiepen, die in de voorgaande delen niet uitgebreid aan de orde gesteld is omdat de leerlingen er toen nog niet "rijp" voor waren. Zo zijn de hoofdstukken "Waarom geschiedenis", "Archeologie", "Renaissance", "Aufklärung", "Romantiek", "Verdraagzaamheid", "Bevolkingsvraagstuk" en "Homo Sapiens!" in dit kader aan de orde gesteld. Daarnaast zijn de onderwerpen "Scheepvaart in de 17de eeuw", "Nieuwe wegen in de Kunst", "De Islam", "Het Zionisme", en de "Geschiedenis van de Sport" vrij willekeurig gekozen, in verband met de belangstelling die de leerlingen in de afgelopen jaren voor deze onderwerpen aan de dag hebben gelegd.

De laatstgenoemde onderwerpen kunnen door de leerlingen geheel zelfstandig worden verwerkt, bij de eerstgenoemde zal de steun van de docent, vooral in de Havo-klassen onontbeerlijk zijn.

Niet alleen dat de lessen van de docenten over eenzelfde onderwerp op het Havo en VWO sterk zullen verschillen, ook in de opdrachten is hiermee duidelijk rekening gehouden. Het leek ons niet wenselijk de VWO- en Havo-opdrachten van elkaar te scheiden. Dit ligt o.i. duidelijk op het terrein van de docent. Ook hebben wij daarom uit principe geen literatuuropgave verstrekt: de docent kan naar keuze uit uitgebreide publicaties putten en zal er o.i. de voorkeur aan geven een eigen literatuurkeuze te maken.

Tot slot wil ik dan nog pogen een antwoord te geven op de vraag van recesenten: "Welke rol speelt de docent in deze methode?" Bij deze methode zal de docent in staat moeten zijn de leerlingen bij hun zelfwerkzaamheid te begeleiden, groepsdiscussies te leiden, 20 minuten over een onderwerp les te kunnen geven, klasgesprekken te organiseren en klassikale opdrachten uit te voeren.

Voorwaar, geen geringe taak!

MEDEDELINGEN

ZOMERCURSUS 1973 van het Ned. Instituut te Rome

Het Nederlands Instituut te Rome organiseert ook dit jaar een zomercursus, die gehouden zal worden van 1 tot 14 juli a.s. Deze cursus is bedoeld voor leraren van middelbare scholen, in het bijzonder voor classici en historici en andere belangstellenden. De staf van het Instituut, bestaande uit een kunsthistoricus (Prof. dr. H. Schulte Nordholt), een archeoloog (Dr. C.M. Stibbe) en een historicus (Dr. P.J. van Kessel), stelt zich voor in het kader van post-academiale vorming, d.m.v. inleidingen te houden in het Instituut en bezichtiging van momunten ter plaatse, de deelnemers aan deze studieweken een grotere vertrouwdheid te geven met de klassieke wereld, met de continuïteit in de cultuur en met de historische situatie van Rome en Italië.

Het aantal deelnemers zal, terwille van een goede gang van zaken, beperkt moeten worden tot 30. Als criterium zal de volgorde in de ontvangst van de inschrijvingen worden genomen.

Deelnemers kunnen, voor zover er kamers vrij zijn, onderdak vinden in het Instituut. Deze mogelijkheid is evenwel zeer beperkt. Het Instituut is echter gaarne bereid bemiddeling te verlenen bij het bespreken van hotelaccommodatie. Gewezen zij nog op het voordeel van een I.T.-arrangement, waardoor reis- en verblijfkosten tot een minimum worden teruggebracht.

Zij, die willen inschrijven op deze zomercursus, dienen zich te wenden tot de Administrateur van het 'Istituto Olandese', Via Omera 10-12, Roma (00197). Men gelieve te specificeren in welke kwaliteit men aan de cursus wenst deel te nemen. De inschrijving wordt gesloten uiterlijk op 1 mei a.s.

TENTOONSTELLING GESCHIEDENIS VAN AMSTERDAM

In het Amsterdams Historisch Museum wordt van eind maart tot eind september een tentoonstelling gehouden over de geschiedenis van Amsterdam in de 17e en 18e eeuw, onder de titel: "Amsterdam die grote stad." Dit is het vervolg op de vorig jaar gehouden tentoonstelling "Amsterdam die kleine stad", die door 4.000 scholieren werd bezocht.

De tentoonstelling geeft een beeld van de machtige koopmansstad en behandelt de volgende thema's: de Dam, regentenpolitiek, handel en bedrijf, arm in de gouden eeuw, cultuur, dagelijks leven.

De edukatieve dienst van het museum nodigt alle geschiedenisleraren uit tot het bijwonen van een van de vóór-rondleidingen voor docenten. Deze zullen plaatsvinden op maandag 2 april, dinsdag 3 april, donderdag 5 april en vrijdag 6 april, telkens om 2 uur. Zo mogelijk graag bericht van Uw komst aan mevr. H. Gieles-Colenbrander, Amsterdams Historisch Museum, afd. edukatieve dienst, Kalverstraat 92, Amsterdam. tel. 020-223445.

BOEKBESPREKINGEN

Serta Historica III, J.H. Kok B.V., Kampen 1972; 105 blz.

Dit is de derde bundel voordrachten die de leden van het Gezelschap van Christelijke historici in Nederland in druk uitgeven. Niet de derde publicatie uit die kring echter: voordien zijn tussen 1925 en 1955 zes lustrumbundels verschenen, waarvan b.v. die over Groen's 'Ongeloof en Revolutie' en over "Christendom en Nationalisme" ook in breder kring de aandacht trokken.

Dit deeltje *Serta Historica* heeft een tweeledig karakter: de twee eerste zijn van historiografisch belang, de twee laatste liggen op het terrein van de 17e eeuwse geestesgeschiedenis.

Dr. D. Nauta opent de rij met "Een halve eeuw Gezelschap van Christelijke Historici", waarin hij een aantal boeiende vragen stelt, maar het antwoord erop schuldig blijft. "Er zijn personen in leven, die gedurende tientallen van jaren van de achterliggende eeuw het leven en bewegen van ons Gezelschap van heel nabij hebben meegemaakt." Schr. zag zich echter aangewezen op de gedrukte en ongedrukte bronnen. "En het lijkt mij in een kring gelijk de onze, beslist geraden mij zoveel mogelijk aan de bedoelde bronnen te houden." Een ding is duidelijk: in 1925 beoogde de kring "bevordering van de studie der geschiedenis van christelijk standpunt...", zodat bij diep doordenken zich het perspectief opende, dat christenen van diverse pluimage zich zouden kunnen melden; in 1952 werd daarom beoefening van de geschiedenis "in Reformatorische geest" als doel gesteld.

Vervolgens herdenkt dr. L.S. Suttorp in een zakelijk en zaakrijk stuk "Dr J.C.H. de Pater (1887-1971)". Als er één man is geweest waarin de doelstelling van het Gezelschap vlees werd, dan moet dat De Pater geweest zijn. Met verve heeft hij in talrijke publicaties de christelijk-historische visie op het vaderlands verleden verdedigd, waarbij hij het meermalen met Geyl aan de stok kreeg. Niet alleen om dit laatste is de toegevoegde bibliografie van belang: zij doet vermoeden dat men aan de hand van het werk van De Pater een 'ideaal-type' van de gereformeerde historicus uit het tijdperk Kuyper en Colijn zou kunnen ontwerpen.

De missioloog dr J.M. van der Linde en de medicus (- historicus) dr G.A. Lindeboom droegen studies bij over resp. "Leven en werken van Jan Amos Comenius (1592-1670)" en "Descartes en de Kerk".

Van der Linde trof mij door zijn 'buitengewone' aanpak. Zijn stuk fascineerde me, maar ik ben te weinig theoloog om hem helemaal te kunnen volgen. Hij geeft recente Comenius literatuur, n.l. uit de jaren 1967-1970.

Lindebooms stuk valt daarentegen op door zijn 'gewoonheid'. Natuurlijk stelt hij Descartes' relaties met kerken en theologen centraal; maar ik zou mij een onaangenamer kennismaking met Descartes en zijn leer - en Descartes in de Republiek! - kunnen voorstellen dan dit opstel! Ook Lindeboom geeft een beknopte literatuurlijst.

Conclusie: dit derde deel van de *Serta Historica* is een in sommige opzichten merkwaardig, maar over het geheel genomen aardig bundeltje.

C. Offringa

Roger Marwell en Heinrich Fraenkel: *Rudolf Hess*, Torenboeken, Baarn 1972.

Deze biografie van beide auteurs — na enige andere over Nazi-leiders — is wederom een vlot te lezen werk van journalistiek hoog niveau. Tegelijk geeft het boek in feite een kort overzicht van de ontwikkeling van het Nazisme tot mei 1941. Pas wanneer Hess begint met zijn "vlucht" naar Schotland wordt het verhaal persoonlijker. Het wel en, niet te vergeten, het wee van deze onderneming levert spannende bladzijden op, maar wanneer dat verhaal verteld is blijft er weinig meer over. De gevangenschap begint en zal nog jaren duren. Het boek besteedt daar nog een honderdtal bladzijden aan, maar veel nieuws is er niet meer te leveren. Rest de vraag of het zin heeft Hess nog steeds gevangen te houden. Beide auteurs vinden duidelijk van niet. Het is dezelfde problematiek als die van de Drie in Breda — rationeel is er misschien nog uit te komen, emotioneel echter nauwelijks of niet.

Het boek is zonder meer te hanteren op school; het misstaat zeker niet in een schoolbibliotheek. De leraar zal er echter wel op moeten wijzen dat ook enige te populaire en verouderde visies in het boek te vinden zijn. Een wetenschappelijke uitgave waarin de laatste onderzoekingen volledig zijn verwerkt, hebben de schrijvers echter niet willen schrijven. Het ging hen erom een vlot verhaal te leveren en hierin zijn zij geslaagd.

S. Vellenga

P.J. van Winter, *Oorlogsduur in oorlogsnamen*. N.V. Noord-Hollandse Uitgeversmaatschappij, Amsterdam 1972, 111 p., f 25,—.

Dit boek van de Groningse hoogleraar is een uitbreiding van een lezing, die hij in 1970 hield voor de Kon. Nederlandse Akademie van Wetenschappen afd. Letterkunde. Het is een interessant overzicht van de vele verschillende wijze waarop in geschiedwerken en leerboekjes de tijdsduur van enkele oorlogen in de naamgeving van deze oorlogen is verwerkt. Voor de leerlingenbibliotheek lijkt mij deze studie te moeilijk. De docent zal er echter zeer zeker interessante voorbeelden in vinden als hij de historiografische kant van zijn vak in zijn lessen aan de orde wil laten komen.

drs. Joh. S. Wijne.

NIJMEGEN

Nijmeegse Scholengemeenschap (op oecumenische grondslag) voor V.W.O.
(lyceum) - H.A.V.O. - M.A.V.O.

vraagt voor in dienst treding per 1 augustus a.s.:

EEN DOCENT GESCHIEDENIS VOOR 26 à 29 UUR
1e GRAADS BEVOEGDHEID.

Brieven met uitvoerige inlichtingen en referenties te zenden aan de
Rector van de Nijmeegse Scholengemeenschap, Van Cranenborchstraat 7 te
Nijmegen. (Telefoon: 080 - 234455).

ERASMUS UNIVERSITEIT ROTTERDAM

Fakulteit der Social Wetenschappen.

Bij de Fakulteit der Sociale Wetenschappen bestaat — door de benoeming van Dr. D.J. Roorda tot hoogleraar aan de Rijksuniversiteit te Leiden — een vakature voor een gewoon

LECTOR in de sociale geschiedenis

Gedacht wordt aan een historicus met kennis van de sociologie of aan een socioloog, gespecialiseerd in de sociale geschiedenis.

De voor deze functie in aanmerking komende persoon dient verder:

- a. door zijn publikaties blijk te hebben gegeven van wetenschappelijke belangstelling voor de historische achtergronden van de actuele ontwikkelingen;
- b. een gedegen kennis te bezitten van de moderne ontwikkelingen in de geschiedwetenschap;
- c. bereid te zijn om met studenten samen te werken;
- d. bereid te zijn om te worden opgenomen in het werkverband gevormd door de historische secties van de fakulteiten der sociale en juridische wetenschappen om mede te werken aan de eventuele oprichting van een subfakulteit der geschiedenis aan de Universiteit Rotterdam.

Zij die in deze functie geïnteresseerd zijn dan wel hiervoor gegadigden kunnen noemen worden verzocht zich voor 30 april a.s. schriftelijk onder bijvoeging van een curriculum vitae en een lijst van publikaties te wenden tot de voorzitter van de benoemings-commissie, Prof.Mr. H.Th.J.F. van Maarseveen, Erasmus Universiteit Rotterdam, Burgemeester Oudlaan 50, Rotterdam. telefoon 010-145511, toestel 3642.

Inlichtingen over de inhoud van de functie kunnen worden ingewonnen bij Prof.Dr. D.J. Roorda, Wilhelminastraat 31, Leiderdorp, tel. 01710-25681.

Nederland's beschaving in de 17e eeuw

door J. Huizinga
4e druk XIV + 178 pag.,
geb. f 29,50 ISBN 90 01 40911 3

Een herdruk van het bekende boek van de befaamde Leidse historicus in luxe uitvoering met o.m. 28 zwart-wit illustraties en 4 afbeeldingen in kleur. Aangevuld met de uit 1925 daterende rede "Hugo de Groot en zijn eeuw", destijds gepubliceerd in "Tien Studiën" en daarna alleen nog afgedrukt in de uitgave van Huizinga's "Verzamelde werken".

Verkrijgbaar bij de boekhandel



H. D. Tjeenk Willink Groningen

300 87 99 1344

Staatsinrichting

Ons staatsbestel in kort bestek

Mr. W.R.H. Koops en drs. H.M. Franssen

Een beknopt werkje voor scholen voor voortgezet onderwijs waar staatsinrichting bij het vak geschiedenis wordt behandeld.

3e druk, ing. f 5,10 ISBN 90 01 48901 X

Verkrijgbaar bij de boekhandel en bij de uitgever

Bestellingen rechtstreeks bij de uitgever kunnen zonder berekening van leveringskosten alleen worden uitgevoerd op naam van een erkende onderwijsinstantie.



Wolters-Noordhoff

242 25 27 1390

Keuzeonderwerpen voor vwo/havo

Biografische schetsen

Dr. J.W. Oerlemans

Het doel van deze boekjes is aan de hand van de levensbeschrijving van belangrijke historische figuren inzicht te krijgen in bepaalde politieke en economische processen.

1. Disraëli f 4,15 ISBN 90 01 66310 9
2. Bismarck f 4,15 ISBN 90 01 66311 7

Capita selecta uit de geschiedenis

Dr. J.W. Oerlemans

Elk deeltje bevat vier onderwerpen.

Serieoverzicht:

Deel 1, Renaissance, rationalisme en Voltaire, vroege romantiek
en Rousseau, industriële revolutie

3e druk, ing. f 4,00 ISBN 90 01 66300 1

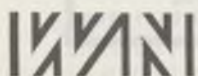
Deel 2, Romantiek, utopisme, anarchisme, individualisme
2e druk, ing. f 5,10 ISBN 90 01 66302 8

Deel 3, Nationalisme en liberalisme, socialisme en communisme,
imperialisme en racisme, fascisme en nationaal-socialisme

3e druk, ing. f 7,60 ISBN 90 01 86301 X

Verkrijgbaar bij de boekhandel en bij de uitgever.

Bestellingen rechtstreeks bij de uitgever kunnen zonder berekening van leveringskosten alleen worden uitgevoerd op naam van een erkende onderwijsinstantie.



Wolters-Noordhoff

242 27 41 1381

NOVEM

wereld in wording

OVERZICHT VAN DE METHODE

deel 1
brugklasboek

prehistorie - 1500

deel 2
havo - vwo

1500 - 1900

deel 3
havo - vwo

*de twintigste eeuw
verschijnt voor de cursus 1973-'74*

deel 4
havo - vwo

van 1919 tot heden

van impressionisme tot heden
25 dia's bij deel 4 los verkrijgbaar, apart bruikbaar

van impressionisme tot heden
tekstboek / plaatvel bij de diareeks



Van Goor Zonen Den Haag

**Postbus 292
telefoon 070 - 51 26 01**

COMMISSIES

DIDAKTIEKCOMMISSIE

J.G. TOEBES, *voorzitter*, Groesbeekseweg 436, Nijmegen, tel. 080-230383.
MEJ. C.C.A. BRIET, *secretaresse*, Buurtweg 56, Ederveen, tel. 08387-1944
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).
A.P. DIJKSTRA, Meppel.
P.H.F. GIELES, 's-Hertogenbosch.
C.J. LEIJH, 's-Gravenhage.
L.G. DALHUISEN, Warmond.

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

DRS. H.W. TIMMER, Cordell Hullplaats 61, Rotterdam, tel. 010-214865, *voorzitter*
DRS. K. VAN DIJK, Spechtstraat 7, Zwijndrecht, tel. 01850-25843, *1e vice-voorzitter*, beleid colleges.
DRS. J.H. VINK, Delflandstraat 69, Nootdorp, tel. 01731-9299, *2e vice-voorzitter*, conferenties.
P.W. BROUWER, Esdoornlaan 1, Rotterdam, *1e secretaris*
J.G. KIKKERT, Karekietlaan 12, Oostvoorne, tel. 01885-2926, *2e secretaris*, organisatie colleges.
W. BACHMAN, Veld en Beemd 65, Krimpen a/d IJssel, tel. 01807-5429, *penningmeester* postrekening 527314 t.n.v. penningmeester Commissie Postacademiale Vorming der V G N te Krimpen a/d IJssel
DR. J. SWART, Lindenlaan 40, Assen, tel. 05920-14591, *portefeuilles*.

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>	Edward Jennerstraat 8.
<i>Arnhem:</i>	Wildenborglaan 32 VI.	<i>Heerlen:</i>	Leenderkapelweg 27, Schaesberg.
<i>Amsterdam:</i>	de Savornin Lohmanlaan 5, Amstelveen.	<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>	Passementsmakersdreef 30.
<i>Eindhoven:</i>	Kruisakker 76.	<i>Rotterdam:</i>	Kamperfoelielaan 15, Oostvoorne.
<i>Goes:</i>	Valckeslotlaan 89.	<i>Utrecht:</i>	J.F. Kennedylaan 131, Woudenberg.
<i>Groningen:</i>	Kamperfoelieweg 42, Paterswolde.	<i>Venlo:</i>	Groenstraat 224.
<i>Den Haag:</i>	Paulus Potterstr. 26, Lisse.	<i>Zutphen:</i>	Gerstekamp 12, Warnsveld.
		<i>Zwolle:</i>	Stevinstraat 9, Kampen.

MAVOCOMMISSIE

A.L. VERHOOG, *voorzitter*, Drakenstein 8, Leiderdorp, tel. 01710-41127.
C.S. RUTSEN, *secretaris*, Kerspelstraat 59, Mijdrecht, tel. 02979-4017.
P. DOVES, Zaandam.
P.G. RUYS, Bussum.

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, Capelle aan de IJssel.
BR. EMILIUS GORDIJN, 's-Gravenhage.

Hebt U al kennis gemaakt met de onlangs verschenen

Werkatlas van de wereldgeschiedenis



samengesteld door dr. D. Bergen, R. Buter, prof. H. Corijn en
dr. mr. C.W. van Voorst van Beest.

bestelnummer 045867 prijs f 14,50

Enkele belangrijke kenmerken van deze nieuwe atlas zijn:

- het eenvoudig en overzichtelijk kaartbeeld zonder een wirwar van pijlen en kleuren die historische atlassen voor de leerlingen in de onderbouw zo onbruikbaar en onbegrijpelijk maken
- de tussengevoegde pagina's van transparantpapier die het o.a. mogelijk maken dat de leerlingen eigen kaartinterpretaties aan de atlas toevoegen
- de naast het kaartmateriaal opgenomen gegevens ter verdieping en aanvulling van de feiten die uit de kaarten gelezen kunnen worden
- de accentverschuiving van de politieke naar de economisch-culturele geschiedenis
- het verlaten van het uitsluitend op Europa gecentreerde gezichtspunt
- de combinatie van chronologische en thematisch-exemplarische opzet

Deze atlas is verkrijgbaar via boekhandel en uitgever

Voor vakdocenten geschiedenis zijn ter beoordeling presentemplaren beschikbaar.

MALMBERG 's-HERTOGENBOSCH
POSTBUS 233