

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

UIT DE INHOUD:

- JAARREDE VAN DE VOORZITTER
- NOTULEN ALGEMENE LEDENVERGADERING
- E. STEENBERGEN: SCHOOL EN SOCIALE BEWUSTWORDING
- DR. P.F.M. FONTAINE: DOELSTELLINGEN VAN HET GESCHIEDENISONDERWIJS II
- VERSLAG ENQUETE EINDEXAMENS GESCHIEDENIS EN STAATSINR. V.W.O.'72
- VERSLAG VOORLICHTING EINDEXAMENS GESCHIEDENIS EN STAATSINR. V.W.O.'74
- MEDEDELINGEN VAN DE C.E.G.E.S.—4
- P.A. COMMISSIE: LIJST VAN SPREKERS EN ONDERWERPEN VOOR 1973—1974
- BOEKBESPREKINGEN
- ADVERTENTIES

KLEIO

VERSCHIJNT MAANDELIJKS

14e JAARGANG — MEI — 5 — 1973

VERENIGING VAN LERAREN GESCHIEDENIS EN STAATSIINRICHTING 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. 01620-26665.
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. C.P.W.F. HERZBERG, *penningmeester*, Paulus Potterstraat 26, Lisse, tel. 02521-15648, postrekening 128701, t.n.v. penningmeester van de VGN, Vreeswijkstraat 329, Den Haag.
L.W. BOOGERT, *comm. Pedak*, Wielengahof 21, Delft, tel. 015-563034.
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.
A.P. DIJKSTRA, *Didaktiekcommissie*, H. Mesdagstraat 1, Meppel, tel. 05220-53559.

LEDENADMINISTRATIE

Aangifte en afschrijvingen van leden en informatie over contributiebetaling zenden aan: **Administratie V.G.N., mevr. 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.
DRS. P. VAN HEES, *secretaris*, tel. privé: 030-882365, correspondentie: p/a Instituut voor Geschiedenis, Kromme Nieuwe Gracht 20, Utrecht.
C.M.H. BOSCH, Bloemendaal.
DRS. C.P.W.F. HERZBERG, Lisse.
DR. P. VAN DER MEULEN, Bilthoven.
C.S. RUTSEN, Mijdrecht.
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.

JAARREDE

gehouden door drs H. Ulrich, voorzitter der V.G.N. op de algemene ledenvergadering op 7 april 1973 in "Esplanade" te Utrecht.

Het vak geschiedenis en staatsinrichting, óns vak, mag zich de laatste jaren beroemen op een brede en groeiende belangstelling, een belangstelling die zowel verheugende als verontrustende aspecten heeft. Verheugend is het natuurlijk als op de boekenmarkt zóveel verschijnt, de historie betreffende, en nog goed verkocht wordt ook. Als de pers herhaaldelijk aandacht aan de geschiedenis en aan de positie van ons vak besteedt. Verheugend is het wanneer het machtige medium dat televisie heet, niet alleen zijn gunsten schenkt aan historische series, maar ook plaats inruimt binnen Teleacverband aan cursussen over archeologie en koude oorlog. Verheugend is het verder om te constateren dat de wetgever zoveel vertrouwen in ons heeft dat wij ons mogen ontfemen over de staatsinrichting en verheugend is het zeker wanneer vele jonge mensen de geschiedenisstudie ter hand willen nemen. Als laatste in dit rijtje van verheugenissen noem ik u nog de belangstelling van andere disciplines voor ons vak.

Niet met al deze belangstelling zijn wij onverdeeld gelukkig. Ik heb al de toeloop van het aantal studenten genoemd. Het VGN- bestuur heeft na het verschijnen van het tweede rapport Smeets en na de discussie daarover op de Verenigingsraad, contact gezocht met de sectie geschiedenis van de Academische Raad. Dat contact heeft geleid tot twee afspraken:

ten eerste is er een communiqué uitgegaan waarin aanstaande historische studenten gewezen wordt op de eventuele nare konsekventies van hun studiekeuze voor wat betreft de toekomstige werkgelegenheid.

ten tweede is er een gezamenlijke commissie van sectie geschiedenis en VGN gevormd met als opdracht na te gaan in welke beroepen de laatste tien lichten afgestudeerde historici- universitair en mo- terecht zijn gekomen. De bedoeling is dat wij de gegevens welke deze commissie verzamelt, niet slechts gebruiken om ons inzicht te vergroten in de diversiteit der historische werkkringen, maar ook zullen proberen ruimere emplooi-mogelijkheden voor historici aan te geven of aan te boren.

Ik heb, dames en heren, het onderdeel van ons vak, de staatsinrichting, al vermeld. Ik wil onderstrepen dat wij ons bewust zijn van de verplichtingen welke deze uitbreiding van het vak met zich meebrengt. Zeker nu het actief kiesrecht bij het achttiende jaar aanvangt en zeker ook nu geschiedenis en staats- inrichting nog slechts in de onderbouw van vwo, havo en mavo als verplicht vak op de tabellen staat. Wij hebben ons dan ook ten zeerste verbaasd over de gepubliceerde voorstellen aangaande basistabellen ongedeeld vwo. Want het vak geschiedenis en staatsinrichting vigeert in die tabellen met acht uur in de vierjarige onderbouw en dat is één uur minder dan in het atheneum momenteel voorgeschreven is. De logica van een en ander ontgaat ons. Immers wij krijgen aan de ene kant een taakuitbreiding en worden— althans in voorstellen— aan de andere kant opnieuw van een uur beroofd. Wij willen en zullen de staatsinrichting zien als een volwassen onderdeel van ons vak, wij krijgen echter schamele babykleertjes toebedeeld die passen bij een ondergeschoven kindje. Het VGN-bestuur vindt dat wij genoeg geplukt zijn in ons urental de laatste jaren en wij hebben een geharnaste reactie aan de minister van onderwijs later horen. De brief met ons protest kunt u in Kleio aantreffen. Wij zullen ons standpunt

steeds weer met hardnekkigheid naar voren brengen. Nu het woord minister gevallen is, stel ik er prijs op te verklaren dat de VGN van de kant van het ministerie dikwijls belangstelling en medewerking ondervindt. Bij de vrij frequente contacten met Den Haag blijkt dat de deuren daar vaker voor ons openstaan dan gesloten zijn. Een beslissing onlangs door het ministerie genomen is ons echter rauw op het lijf gevallen. Naar het schijnt op verzoek van de schoolleiders heeft het ministerie besloten voortaan alleen die conferentie-uren te subsidiëren die buiten de schooltijden vallen. Dat is uiteraard geen maatregel die alleen de VGN treft, maar alle vakgroepen. Voor ons betekent het dat bijv. de PA-conferentie in het vervolg vrijdagmiddag i.p.v. vrijdagmorgen zou moeten beginnen en dat het seminarium voor beginnende leraren in de vakantie gepland zou moeten worden. Wij zijn bezig om via de Raad van Vakgroepen en ook het NGL druk uit te oefenen teneinde te bereiken dat de genoemde maatregel ingeslikt wordt.

Warme interesse ondervindt het vak geschiedenis en staatsinrichting de laatste tijd van polemologische zijde. Het Polemologisch Instituut te Groningen is bezig met het realiseren van een experiment in drie-havo, waar gedurende twee jaren op een aantal scholen, in per cursus 20 lesweken, een twaalfstal cases didactisch zullen worden "ausprobiert." Het betreft hier een integratie van geschiedenis en aardrijkskunde en het is de bedoeling dat na het experiment elke leraar die daaraan behoefte heeft, in zijn lessen één of meer uitgeteste cases aan de orde kan stellen. Het is niet de bedoeling van de polemologische werkgroep dat de geschiedenis blijvend geïntegreerd gaat worden met de geografie, het blijkt evenmin hun opzet dat geschiedenis vervangen wordt door de leer der conflicten.

Wij hebben kort geleden een gesprek met vier vertegenwoordigers van dit experiment in wording gehad. Het was een prettig en positief onderhoud, waarin wij nochtans stevige bezwaren naar voren moesten brengen. Die hielden verband met de zeer geringe historische inbreng, met de doelstellingen en met de op havo-drie geconcentreerde, ambitieuze, opzet. Voordat wij kunnen instemmen met dit experiment, zal in ieder geval ten aanzien van de genoemde drie punten nader overleg noodzakelijk zijn.

Er zijn nog twee punten die ik wil aanstippen, het eerste betreft het gezicht van de VGN, de tweede gaat over wat wij in de komende tijd willen gaan doen.

Elke maand stuurt de VGN-administratrice een lijst met de aanmeldingen en opzeggingen van leden. Elke maand eigenlijk groeit de VGN en meestal zeer behoorlijk. En elke maand valt het me op hoeveel mavo- aanmeldingen op de administratie arriveren. Het gezicht van de VGN verandert. Van een vakgroep vooral bestaande uit vwo-havoleraren worden wij steeds meer een vereniging van vwo-havo-mavodocenten. Het bestuur vindt dat een zeer gunstige ontwikkeling. Het verwacht dat deze tendens zich zal voortzetten, zeker nu in de komende herfst onder supervisie van de Commissie Modernisering Leerplan, de applicatiecursus voor mavoleraren van start zal gaan.

Het VGN-bestuur vindt ook dat de konsekwentie van deze tendens is dat de mavo-vertegenwoordiging in bestuur en commissies uitgebreid zou moeten worden. En tevens dat ook in de afdelingen meer aandacht aan mavo-zaken moet worden geschonken. De door de mavo-commissie ingestelde enquête, waarvan de resultaten in een speciaal mavo-nummer van Kleio zullen verschijnen, heeft o.a. de wens van mavoleden voor gesprekskringen geopenbaard.

Soms voelt de voorzitter van de VGN zich als een vennoot van een werf waarop — vaak in goede samenwerking met anderen, ik noem de CML, de Ceges en de Drie Pedagogische Centra — heel wat schepen en scheepjes op stapel worden gezet en er ook een flink aantal het water ingaat. Ik heb al een paar recente tewaterlatingen vermeld zoals de "tien

lichtingencommissie", de mavo-enquête. Ook de commissie audiovisuele media heeft zich in de onderwijsstroom begeven. Op stapel staan: een enquête onder de leden, toegespitst op het functioneren van de afdelingen; een conferentie met Duitse leraren deze zomer; een onderzoek naar de mogelijke contacten met het beroepsonderwijs en een samen met de CML te voeren actie naar aanleiding van de lang verbeide nota vaklokaal.

Deze werf, deze historische werf, deze VGN-werf, die dit jaar vijftien jaar bestaat, kan blijven produceren als de klandizie goed is, als er voldoende orders binnen komen. Wij staan of vallen met de belangstelling van onze klanten. Wij staan of vallen dus met uw belangstelling.

NOTULEN

van de algemene ledenvergadering der V.G.N. op 7 april 1973 in "Esplanade" te Utrecht.

OPENBAAR GEDEELTE

Om half elf opent de voorzitter, drs. H. Ulrich, de vergadering en heet de aanwezigen welkom, in het bijzonder inspectrice mej. dr. A. van Alkemade, die de minister vertegenwoordigt, drs. N.A. van Duyvendijk van het ministerie van O. en W., drs. Th. Hadderingh, inspecteur onderwijzersopleiding, ons ere-lid dr. J.L.P. Brants, prof. dr. D. Roorda, voorzitter van de C.M.L., namens de sectie-geschiedenis van de Academische Raad, de heer Van Dongen, die het Mavo-verband vertegenwoordigt, mej. Vlaskamp namens de afd. AVO van de ABOP, prof. dr. H.T. Wallinga van de Vereniging van Classici, mr. drs. A.G. Bresier van de VEMO, mej. G.W. v.d. Gugten van de Kon. Ned. Ver. van Leraren Lichamelijke Opvoeding, het lid-van-verdienste drs. N.J. Maarsen en tenslotte de gastspreker, de heer E. Steenbergen, voorzitter van de ABOP.

Vervolgens herdenkt de vergadering met enige ogenblikken stilte de sinds de laatste jaarvergadering overleden leden, t.w. W.J.M. Boonekamp, P.A.J. van der Burgt, W. ter Haar, H.J. Nannen (lid van verdienste), J.H.H. Oomes en R. Stigter.

De eerste secretaris leest dan de berichten van verhindering voor van de minister, dr. P.J. Gathier, dr. F. Balkema, voorz. en secr. van de CEGES, die worden vertegenwoordigd door drs. C. Herzberg, de CEVNO, ons lid-van-verdienste dr. P.A.M. Geurts en een vijftal bevriende lerarenverenigingen.

Wanneer de penningmeester enkele organisatorische mededelingen heeft gedaan is het woord aan de voorzitter voor het uitspreken van zijn jaarrede, welke elders in dit nummer is afgedrukt, evenals de daarop volgende rede van de heer Steenbergen, bovengenoemd, over "School en sociale bewustwording", waarna zich een levendige gedachtenwisseling ontwikkelt.

Gedachtenwisseling.

Als eerste betuigt mevr. Goudriaan haar instemming met de ontwikkelde ideeën, maar vraagt zich af: wat moeten we nu in de schoolpraktijk van alle dag daarmee doen? Inleider zegt, dat we inderdaad beter zijn in het schetsen van gewenste ontwikkelingen dan in het aangeven van praktische richtlijnen. Er zouden ingrijpende veranderingen aangebracht moeten worden en hij kan zich het gevoel van machteloosheid van de vragenstelster voorstellen. Politieke keuze is een belangrijke zaak; de leerling moet daarom in contact gebracht worden met die factoren, die voor zijn politieke keuze van belang zijn.

De heer Brouwer kritiseert de interpretatie door inleider van historische processen als gevolgen van politiek handelen van machtsgroepen. Inleider antwoordt hierop o.m. dat juist het zaaien van twijfel een middel is om te komen tot sociale bewustwording. Hieruit ontstaat een discussie, waarbij prof. Roorda zich bij de kritiek aansluit met o.a. een betoog, waarin hij erop wijst, dat de verklaring van historische processen genuanceerder moeten zijn dan wat de inleider heeft aangegeven. Onvoldoende historisch besef bij de

docenten zal in de onderwijspraktijk tot lichtvaardige conclusies leiden, die onvermijdelijk tot teleurstelling aanleiding geven. De heer Steenberghe meent, dat men zich primair zal moeten realiseren, wat de taak van de leraar is in de school. Tot dusver werden echter de docenten primair vanuit hun vakdiscipline gevormd, waardoor het geheel der sociale bewustwording werd veronachtzaamd.

De heer Erdsiek richt zich tot de heren Brouwer en Roorda met de opmerking dat ieder zijn eigen boekjes i.c. stokpaardjes, heeft en vraagt: zoeken wij, als we bezig zijn teleologisch onderkende processen te ontmaskeren, geen mogelijkheid, om het (on) bewust functioneren van machtsgroepen te ontkennen, omdat dat in het kraampje van onze eigen condities te pas komt?

De heer Bol wijst erop, dat de oplossingen van problemen in de maatschappij vaak pas 25 jaar later komen, de inleider vragend, of hij zich niet afzet tegen een lespraktijk, die hij zelf 25 jaar geleden ondergaan heeft — hetgeen de inleider interrumperend ontkent —, en vraagt dan: is de verklaring van historische processen uit machtsstructuren niet monocausaal? Inderdaad, zegt inleider, er moet zoveel mogelijk materiaal aangedragen worden voor de keuzemogelijkheid der leerlingen en om hun bewust sociaal functioneren in de samenleving mogelijk te maken.

De heer Maarssen zegt, niet te ontkomen aan de neiging te geloven, dat we aan mythe-vorming bezig zijn, wanneer we het hebben over "de behoeften van 12 tot 16-jarigen". Wat zijn die behoeften? Heeft zo'n leerling misschien niet eventueel behoefte aan conformiteit als aan nonconformiteit? Is het juist, te poneren: de leerling heeft behoefte aan verandering en deze moeten wij stimuleren? Zou de school dan de leerling ook niet moeten stimuleren bij het kunnen-blijven-spelen? Moet de leerling straks ook niet door de bestaande maatschappij geaccepteerd kunnen worden? De inleider zegt, dat zijn betoog erop gericht is geweest, de individuele behoeften der leerlingen te onderstrepen: de begrenzing 12 — 16 jaar krijgt haar zin in de opvatting, dat de selectie der leerlingen tot na deze periode dient te worden uitgesteld. De behoeften liggen zeker bij deze groep anders als bijv. bij 18-jarigen, zodat een andere benaderings- wijze daarvoor noodzakelijk is. Hij heeft niet primair willen stellen, dat het onderwijs erop gericht moet zijn, veranderingen aan te brengen. Primair moet zijn, dat de jonge mens in de gelegenheid gesteld moet worden, bewust te kiezen; dat hij betrokken moet worden bij alles, wat hem omringt.

Dr. Janssen maakt de laatste opmerking: hij wil zijn vak niet zien opgaan in een soort "universele- genievorming", waarvan het resultaat nog moet blijken. Van de lagere school krijgen de kinderen helemaal geen geschiedenis meer mee; daar moest men eens aan beginnen. Wat inkomens-nivellering betreft: iedereen wil nivelleren naar boven, niemand naar beneden, ook vakverenigingsleiders en radicale professoren niet, aldus spreker, die zegt, dat hij "bijzonder kwaad" is. De heer Steenberghe antwoordt nogmaals, dat men niet primair moet leven uit zijn vak, doch primair uit het onderwijs. Vervolgens sluit de voorzitter de discussie af en spreekt enkele hartelijke dankwoorden tot de heer Steenberghe.

HUISHOUDELIJK GEDEELTE

Na de maaltijd wordt de vergadering hervat voor het huishoudelijk gedeelte. Over de notulen van de algemene ledenvergadering op maandag 10 april 1972 worden geen opmerkingen gemaakt, zodat deze kunnen worden gearresteerd. Behalve de verslagen van de afdelingen (helaas niet van alle!) zijn voor deze vergadering geen stukken binnengekomen.

Jaarverslag.

N.a.v. het jaarverslag vraagt de heer Maarsen inlichtingen over het onderzoek van de Raad van Vakgroepen betr. de functie der basistabellen, waarop 1ste vice-voorzitter Oudenhoven antwoordt, dat de Raad van Vakgroepen op het standpunt staat, daar vooralsnog geen verandering in aan te moeten brengen om geen onnodige onrust te veroorzaken. Een vraag van Maarsen over het door het Ned. Hist. Genootschap te houden congres over aard en functie van historische kennis wordt door bestuurslid Timmer en prof. Roorda met enkele inlichtingen beantwoord. Ook vraagt Maarsen naar de resultaten van het overleg met de sectie-geschiedenis van de Academische Raad, waarop de voorzitter naar zijn jaarrede kan verwijzen en verder antwoordt met o.a. de mededeling, dat de sectie zich nader zal beraden over haar advies inzake het vakkenpakket en de heer Dalhuisen ons zal vertegenwoordigen in de 2de subcommissie, thans commissie Van Winter, van de sectie-geschiedenis, die zich bezighoudt met de studieprogrammering in het kader van de wet-Posthumus.

De heer Van Dongen, (afd. Den Bosch), wederom de voorlichting van de leden aan de orde stellend, vraagt publikatie van de punten, waarover met het ministerie overleg wordt gepleegd en om een maandelijksse publikatie van bestuursmededelingen in Kleio. Dit laatste zegt de voorzitter naar vermogen toe; het voornemen bestaat tot zoveel mogelijk inlichten van de leden. Voorts vraagt Van Dongen naar de mogelijkheid van professionalisering van de voorlichting. De voorzitter wijst op de kosten daarvan en ook op de moeilijkheden, die inschakeling van een derde als woordvoerder in de praktijk op zal leveren. Mocht echter blijken dat het toch nodig is, dan kan de zaak opnieuw in overweging worden genomen. Van Dongen dringt toch aan op inschakeling van een persdeskundige als adviseur. Het zou voldoende zijn, als het bestuur een dergelijke persoon voorlopig slechts achter de hand zou hebben en vooreerst slechts met het doel, zijn advies in te winnen bij eventuele contacten met de pers.

Het jaarverslag wordt vervolgens goedgekeurd.

Financiën.

Penningmeester B. van Lingen licht dan enkele in de financiële bescheiden aangebrachte en aan te brengen correcties toe. De heer Tukker brengt namens de kascommissie verslag uit en stelt voor, de penningmeester décharge te verlenen. De heer Van der Hoeven deelt namens de afd. Utrecht mee, dat deze geschrokken is over de achterstallige contributie en vraagt, of inschakeling van een incassobureau niet mogelijk is. Ook: moet er geen "zwarte lijst" van wanbetalers gepubliceerd worden? De penningmeester antwoordt, dat het merendeel der achterstallige contribuanten alsnog heeft betaald, Hij wijst op het effect der invoering van acceptgriokaarten en raadt zowel zwarte lijst als incassobureau af. Na enkele opmerkingen van Van Dongen over de contributie-inning worden de financiële stukken goedgekeurd. Van de kascommissie worden de heren Dresch en Kuggeleijn herbenoemd; de heer Tukker, aan de beurt van aftreden, wordt vervangen door de heer Van Voorst Vader.

Kleio.

De heer Van Velzen (afd. Heerlen) brengt de redactie van *Kleio* lof, hij dringt aan op correctie van drukfouten en het laten verschijnen van een register over alle jaargangen. Ook vraagt hij verzending van *Kleio* in een enveloppe.

Redactie-voorzitter H. de Ruyter zegt overweging van publikatie van errata toe; een register op de oude jaargangen acht hij minder nodig, evenals de verzending per enveloppe, die *Kleio* nog duurder zou maken. Ook Van Dongen looft *Kleio* en dringt aan op uitbreiding van de recensies. De Ruyter antwoordt, dat zowel het verkrijgen van boeken als het vinden van recensenten een probleem vormt. Ook boek aankondiging is aantrekkelijk, doch zeer moeilijk te verwezenlijken. De heer Bol (afd. Leeuwarden) dringt aan op een rubriek "Uit de pers" en beveelt een abonnement op een knipselkrant aan. Enkele leden sluiten zich bij de gemaakte opmerking aan. De Ruyter waarschuwt tegen het karakter van een clubblad, dat *Kleio* zou kunnen aannemen. De heer Kaarsemaker (afd. Goes) zegt, dat de redactie een principebesluit moet nemen over wat de aard van het blad moet zijn. Zou er geen taakverdeling met andere geschiedenistijdschriften over de recensering tot stand kunnen komen? De heer Wijne vraagt ook beoordeling van boeken vanuit het oogpunt, of ze voor de leerlingen geschikt zijn. De heer Janssen wijst op de mogelijkheid van korte recensies en vraagt een verzoek aan de leden om zich voor het recenseren aan te melden.

Staande de vergadering bieden zich reeds enkele recensenten aan. Maarsen vraagt om een "doorlopende kalender" van alles, wat er op geschiedenisgebied aan samenkomsten georganiseerd wordt. Na nog een suggestie van de heer Bol wordt het *Kleio*-verslag goedgekeurd. De voorzitter brengt de redactie en in het bijzonder de vertrekkende redactieleden dank.

Didaktiekcommissie.

Van Dongen stelt n.a.v. het verslag van de Didaktiekcommissie een vraag over de argumenten voor de uitspraak dat "de staatsinrichting nog te weinig ervaren wordt als een probleem", waarop door de bestuursleden Toebes en Timmer wordt geantwoord. De heer Huits vraagt naar PA-colleges over staats- inrichting, Tukker vraagt inlichtingen over het gesprek met de polemologen, Maarsen over de seminaria voor jonge geschiedenisleraren, die hij ook voor leraren aan de opleidingsinstituten, bijv. als observator, toegankelijk gesteld wil zien. Toebes wijst op de hieraan verbonden financiële en bemannings-moeilijkheden, doch zegt overweging toe. Ook licht hij op verzoek van Maarsen punt 5, ten derde, van het verslag der commissie toe. Een opmerking van de heer Bijl over de problemen van de niveaubepaling Havo-VWO wordt door Toebes ter nadere bestudering genoteerd; hierover dreigt zich een discussie te ontwikkelen, welke te rechter tijd door de voorzitter wordt afgebroken. Het verslag van de didaktiekcommissie wordt goedgekeurd.

PA-commissie.

De heer Huijts brengt bij het jaarverslag van de PA-commissie enkele verlangens der afd. Maastricht naar voren, o.a. met betrekking tot de staatsinrichting en Belgische sprekers op de PA-colleges, waarvoor de aandacht van de PA-commissie wordt toegezegd. De heer Van Velzen vraagt naar de financiën der afdelingen en de mogelijkheden ter zelfstandige besteding daarvan, bijv. voor een spreker.

Namens de afd. Zutphen doet de heer Grijsbach enkele suggesties wat betreft de afwisseling van PA- colleges met een didaktiek-college, Maarsen vraagt naar de zinsnede in het verslag over de verhouding tot de nieuwe lerarenopleidingen, Van Velzen vraagt om

integrale publikatie der colleges in Post- Academica, Timmer antwoordt Grijsbach, dat combinatie een technische onmogelijkheid is; de PA-commissie moet zich houden aan haar taak van kennisoverdracht. Maarsen krijgt te horen, dat de progressieve onderwijs-ideologie in de geest waarin ook de heer Steenbergen had gesproken, onderwerp van gesprek met de Raad van Advies is geweest. Van Velzen wordt geantwoord, dat integrale publicatie niet mogelijk en niet wenselijk is; het is vaak toch al zo moeilijk, de teksten van de sprekers te krijgen.

Vervolgens wordt het verslag der PA-commissie goedgekeurd.

Mavo, Pedak.

Over het verslag der MAVO-commissie worden geen opmerkingen gemaakt. Maarsen vraagt n.a.v. het verslag van de Pedak-commissie naar wat de "vakcommissie geschiedenis (v.d. onderwijzersopleiding) van de samenwerkende Pedagogische Centra" is. Dit is, aldus bestuurslid L. Boogert, de commissie CCOO of te wel de commissie-Smulders. Kaarsemaker verduidelijkt dit nog wat. Het verslag wordt goedgekeurd.

Andere commissies.

Bij het agendapunt: informatie over commissies, waarin de V.G.N. participeert, wijst de voorzitter erop, dat het hier geen V.G.N.-commissies betreft, waarvoor het verenigings-bestuur verantwoordelijk is. Op vragen zullen prof. Roorda door de C.M.L. en de heer Herzberg voor de CEGES antwoorden. Van Dongen vraagt om een voorafgaande inlichting over de huidige stand van zaken in beide commissies, aan welk verzoek eerst Roorda voldoet. De heer Janssen vraagt naar een centrale post voor leermiddelen-registratie. De heer Dijkstra intervenueert hier met de mededeling, dat hieraan wordt gewerkt. Dit wordt ook een agendapunt voor de C.M.L., aldus prof. Roorda. Herzberg brengt verslag uit van de verrichtingen der CEGES, hierbij verwijzend naar de recente publikaties van deze commissie in Kleio. Thans wordt het eerste experiment geëvalueerd. Voorts wordt o.a. het volgende experiment voorbereid. Het heeft de commissie verbaasd, dat haar nauwelijks reacties op haar rapportage hebben bereikt.

De heer Van Dongen vraagt en verkrijgt inlichtingen, hij uit zijn waardering, evenals de heer Bijl en vraagt om besprekingen aan de basis of eventueel een conferentie.

De heer Krijne vraagt naar onze vertegenwoordiging in de commissie modernisering leerplan Maatschappijleer — het bestuur zal te dien aanzien diligent zijn —, de heer Van Dongen maakt een opmerking over de conferenties — zelfwerkzaamheid, die zal worden doorgegeven.

Jaarvergadering 1974.

De jaarvergadering-1974 zal op voorstel van het bestuur worden gehouden op 30 maart 1974 te Utrecht.

Leden van verdienste.

Dan stelt de voorzitter buiten de agenda om een voorstel aan de orde om tot leden van verdienste te benoemen de heer C.M.H. Bosch en dr. P. van der Meulen. Met handgeklap aanvaardt de vergadering dit voorstel, na een toelichting, die uiteraard niet uitvoerig behoefde te zijn!

Bestuursmutaties.

Vervolgens neemt de voorzitter met hartelijke bewoordingen afscheid van de penning-

meester, drs. B. van Lingen. Na te hebben herinnerd aan het aftreden van dr. B. Dorsman, voorzitter der PA-commissie, als bestuurslid, spreekt de voorzitter J. Toebes, aftredend voorzitter der Didaktiekcommissie en aftredend bestuurslid, toe. Beide scheidende bestuursleden worden toegeklapt en krijgen een boekenbon voor hun vele arbeid aangeboden.

Drs.C.P.W.F. Herzberg wordt vervolgens benoemd tot penningmeester, drs. H.W. Timmer en A.P. Dijkstra worden benoemd tot leden van het Algemeen Bestuur, resp. in hun kwaliteit van voorzitter PA-commissie en voorzitter Didaktiekcommissie.
Het rooster van aftreden vraagt niet om bespreking.

Rondvraag.

Bij de rondvraag vertelt drs. G.J. Gerbscheid over de voorbereiding van de conferentie voor jonge Duitse en Nederlandse geschiedenisleraren, die van 13 tot 18 augustus 1974 zal worden gehouden in het Maarten Maartensz.huis te Doorn. Het vinden van inleiders blijkt niet gemakkelijk. Na een uiteenzetting van het programma (zie nadere publikaties in Kleio) spoort Gerbscheid de aanwezigen aan, in de afdelingen belangstelling te wekken voor deze conferentie.

De heer Van Dongen vraagt om klaarheid in de rijksnormbedragen voor inrichting en exploitatie van vaklokalen-geschiedenis. De voorzitter deelt mede, dat het bestuur samen met de CML op het ministerie zal gaan praten over de vaklokalen.

De heer Van Velzen vraagt naar de normen, die het bestuur hanteert bij het zoeken naar bestuurs- en commissieleden. De voorzitter antwoordt, dat hierop niet exact een antwoord is te geven, daar men niet volgens een bepaald schema werkt. De oproep in Kleio is slechts door één lid beantwoord.

Opzet om ver uit het centrum wonende leden niet in aanmerking te doen komen, is er niet bij! Zij hebben echter ook niet op de oproep gereageerd.

De heer Janssen vraagt om een enquête naar de zwaarte van de taak van de geschiedenisleraar; de voorzitter zegt toe, dat in het bestuur te zullen bespreken.

Om even vier uur sluit de voorzitter, niets meer aan de orde zijnde, deze vlot verlopen algemene jaarvergadering-1973.

C.L.A. Daniëls
1ste secr.

E. Steenberg

SCHOOL EN SOCIALE BEWUSTWORDING

Rede gehouden op de algemene ledenvergadering der V.G.N. op 7 april 1973 in "Esplanade" te Utrecht.

Toen ik werd uitgenodigd voor deze vergadering te spreken, was ik enigermate verbaasd. Waaraan dankte ik, niet-historicus, deze uitnodiging? Na enige overweging had ik het antwoord wel gevonden, althans dat neem ik aan. Ik had enkele van uw bestuursleden ontmoet in gesprekken op het departement van O. en W. Het waren de besprekingen die vooraf gingen aan de instelling van de leerplancommissie geschiedenis. Bij die gelegenheid bleek tussen hen, uw bestuursleden, en mij nogal wat verschil van opvatting. Ik, sprekende namens de groepering die ik daar vertegenwoordigde, voelde weinig voor het instellen van deze leerplancommissie. Mijn motivering was en is dat we in Nederland op de verkeerde weg zijn met de leerplanontwikkeling door steeds prioriteit te geven aan het instellen van leerplancommissies voor de afzonderlijke vakken. Een leerplan is, behoort althans te zijn, een totaal en ondeelbaar vormingspakket, gericht op de algehele vorming van de leerlingen. Eerste uitgangspunt bij het denken over leerplan-ontwikkeling is in mijn ogen derhalve de behoefte aan onderwijs en vorming, die de leerling heeft, niet de discipline van een vak. Deze overweging geldt te sterker naarmate de leerlingen jonger zijn, maar is naar mijn overtuiging stellig geldig tot aan de leeftijd van 16 jaar. Ik vind deze opvatting bevestigd in een discussiestuk van Classen, Lambo, Roos en Schrijner, vier directeurs van de nieuwe leraren opleidingen. Zij schrijven:

"In de nieuwe instituten dienen studenten te worden opgeleid tot het beroep van leraar op het gehele gebied van kennis, inzicht en expressiemogelijkheden waarin 12- tot 16-jarigen behoefte aan begeleiding hebben. Het is — nog — niet het gebied van het voorbereidend wetenschappelijk werk, van de meer specialiserende benadering; deze volgt hierna.

Welnu, de leraren die 12- tot 16-jarigen begeleiden, dienen zelf te beschikken over een zeer gevarieerd scala van kennis, inzichten en vaardigheden, opdat zij de kennis, inzichten en vaardigheden, die hun leerlingen verwerven, kunnen "verenigen" en er niet krachtens hun vakspecialist-zijn een scheiding in aanbrengen.

Het zou gewenst zijn, in een overgangsfase programmacommissies in te stellen waarin onderwijskundigen samen met vakdocenten, onder wie leraren uit het 2e/3e graadsgebied, cursussen ontwikkelen die de a.s. leraar kan combineren tot een zinvol geheel voor zijn toekomstige praktische arbeid.

Zo benadert men de problematiek principieel anders dan door te vragen, hoeveel er van deze of gene academische discipline verwerkt moet zijn in het leerstofpakket van de a.s. leraar."

Ondanks mijn bedenkingen is de leerplancommissie geschiedenis er wel gekomen. Ik heb me daartegen ook niet verzet, want er is weinig reden voor geschiedenis niet te doen, wat voor andere vakken reeds gebeurde. Ik hoop en verwacht echter dat de besprekingen die hebben plaats gehad rond het C.O.L.O.- rapport tenslotte zullen leiden naar de door mij voorgestane geïntegreerde aanpak. Natuurlijk zal die ontwikkeling nog wel enige tijd vragen. Ook een programmaplaning voor de lerarenopleiding, als voorgestaan door Classen c.s., kan een belangrijke stap in de goede richting zijn.

Ik heb bij de vermoedelijke aanleiding tot de uitnodiging voor deze spreekbeurt wat uitvoerig stil gestaan. Niet om de aanleiding als zodanig, maar wel omdat het gesignaleerde meningsverschil een rol speelt in de discussies over alle onderwijsvraagstukken, of dat nu is de leerplanontwikkeling, de lerarenopleiding of een onderwerp als school en sociale bewustwording. Het gaat immers steeds om de doeleinden van ons onderwijssysteem en de manier waarop we die doelen willen bereiken.

Wanneer de titel van mijn betoog: school en sociale bewustwording goed beschouwd wordt, is er op het ogenblik sprake van een tegenstelling. Ik ben van mening dat de huidige school weinig of geen bijdrage levert tot sociale bewustwording van de leerlingen. Die stelling is natuurlijk onrechtvaardig tegenover diegenen die pogingen in het werk stellen om deze bijdrage wel te leveren. Deze mensen vormen echter, naar ik denk, een minderheid binnen het totaal van onderwijsgeevenden. Misschien moet mijn verwijt verder gaan: het zou wel eens kunnen zijn dat een groot aantal onderwijsgeevenden zich verzet tegen pogingen om sociale bewustwording als een uitgangspunt voor het geven van onderwijs te kiezen. En dit laatste, indien juist, zou u als geschiedenisleraren zich persoonlijk sterk moeten aantrekken, betrokken als u bent bij het onderwijs in wat toch een sociaal vak genoemd kan worden. Ik begrijp dat ik een aantal verduidelijkingen moet geven.

De school is geen eiland. Ze functioneert in de samenleving, is onlosmakelijk aan die samenleving gebonden. Eén van de kenmerken van onze samenleving is ongelijkheid. Veel vormen van ongelijkheid doen op hardhandige wijze afbreuk aan de menselijke gelijkwaardigheid. Ik mag er – vrij willekeurig – enkele noemen:

- Ongelijke juridische behandeling. Voorbeeld: een Haarlemse rechter met ernstige verkeersovertredingen versus een gewoon burger met dezelfde misstappen.
- Onverantwoord grote verschillen in inkomen en bezit. Voorbeelden overbodig.
- Ongelijke medische behandeling. Voorbeeld: de fondspatiënt versus de particuliere.
- Sterk ongelijke kansen in en door het onderwijs, verband houdend vooral met milieuverschillen. Alweer – zeker voor onderwijsmensen – voorbeelden overbodig.
- Ongelijkheid in huisvesting. Voorbeeld: een benauwde woning in een oude wijk van een grote stad versus een riante bungalow aan de Loosdrechtse plassen.
- Ongelijkheid in macht en zeggenschap in de samenleving. Voorbeeld: de 200 van Mertens versus 200 willekeurige ongeschoolde arbeiders.

Ik behoef u niet uiteen te zetten, hoe de voorrechten en nadelen over de verschillende bevolkingsgroepen zijn verdeeld. U weet dat zo goed als ik. Waarschijnlijk zelfs beter. Immers het aandacht schenken aan deze verschillen, zult u, als het goed is, zien als een onderdeel van uw onderwijsopdracht. Ik neem aan dat over de beschrijving van deze verschillen tussen u en mij niet zoveel verschil van mening bestaat. Anders wordt het waarschijnlijk al, als we over de oorzaken van de verschillen gaan praten. De een legt dan meer de nadruk op aanleg en capaciteiten, de ander op de prestatie en een derde op geboorte in een bepaald milieu. Alle drie hebben ze een stuk gelijk, echter naar mijn overtuiging geen gelijk van dezelfde orde. Aanleg en prestatie gelden bij de lotsbepaling van individuen, milieu bij de lotsbepaling van groepen.

Vragen we ons nu af, welke rol de school in dit geheel speelt, dan komen we bij het bekende gegeven van ongelijke spreiding over de milieus van de deelname aan de zogenaamde hogere onderwijsvormen, waartoe in dit verband v.w.o., h.a.v.o., w.o., en h.b.o. gerekend moeten worden. Bij het eveneens bekende gegeven dat de school in zijn werkwijze en leerstofkeuze kinderen uit sociaal gedepriveerde milieus minder kansen

biedt dan anderen. Ik kan in het kader van deze voordracht niet uitvoerig op deze en andere, ook vrij algemeen bekende gegevens ingaan. Ik stip ze slechts aan als aanwijzing voor de juistheid van de stelling dat ons onderwijsbestel door zijn inrichting en werkwijze nog steeds meer bijdraagt aan het in stand houden van de sociale ongelijkheid, van het verschil in bezit en macht dan aan de vermindering ervan.

Dit leidt me overigens niet tot de stelling dat we via de school aan de vele ongerechtvaardigde verschillen een einde kunnen maken. Dat zou een schromelijke overschatting zijn van de invloed van het onderwijs. Een even overdreven stellingname als de constatering van generaal Van Moltke in 1866 na de slag bij Sadowa dat de Pruisische schoolmeesters de Pruisisch-Oostenrijkse oorlog hadden gewonnen.

Er zijn veel krachten in de samenleving die ongelijkheid in stand houden. Vele daarvan houden nauwelijks verband met het onderwijs, bijvoorbeeld de huisvesting, de organisatie van de volksgezondheid, de grondpolitiek, de inkomensstructuur, de produktieverhoudingen en het besluitvormingsproces in de samenleving. Maar deze constatering betekent stellig niet dat het onderwijs geen invloed heeft op de ontwikkeling van de samenleving. Van Moltke had natuurlijk niet geheel ongelijk. Evenmin als Hitler die constateerde dat onderwijzers en leraren het beste de nationaal-socialistische revolutie volgden. In het bijzonder het geschiedenisonderwijs heeft daarbij een kwalijke rol gespeeld, dat is wel buiten twijfel. Eén van degenen die dit duidelijk heeft aangetoond, is Von Eckert met zijn *International Schulbuchinstitut* in Brunswijk. De eerlijkheid gebiedt te zeggen dat de Duitse schoolboeken niet de enige waren, die zich aan overdreven nationalisme te buiten gingen, al waren ze wel de ergste.

De school beïnvloedt de samenleving dus wel. Wat kan en, naar mijn opvatting, moet de school doen ten aanzien van de ongelijkheid in de samenleving? Eén der antwoorden is een bijdrage leveren tot de sociale bewustwording.

Een heel belangrijke oorzaak van verschillen is de machtsongelijkheid, d.w.z. de ongelijke mogelijkheden die mensen hebben om bij te dragen aan de besluitvorming op allerlei terreinen. Dat geldt binnen het gezin, in de school, op de werkplaats, in de fabriek, in de vakbonden, in clubverband, in de politiek, enz. enz. Een belangrijke achtergrond daarbij is dat mensen vaak geen zicht hebben op de eigen sociale situatie. Ook dat ze samenlevingsvraagstukken onvoldoende als keuzevraagstukken zien, wat inhoudt dat ze zich onvoldoende realiseren dat veranderingen beïnvloedbaar zijn. Wie van tijd tot tijd eens een radio- of televisiereporter volgt, die bezig is een aantal willekeurige mensen hun mening te vragen, valt het op hoe weinig deze vaak hun standpunt kunnen uiteenzetten, hoe weinig ze over informatie beschikken en hoe weinig ze stelling nemen. Veel mensen ervaren de samenlevingsopbouw blijkbaar als een frustrerend maar onveranderbaar gegeven. Ze proberen niet de besluitvorming te beïnvloeden maar wenden zich daar eerder van af. Deze apathie werkt anti-democratiserend. Gelukkig zijn er ook andere symptomen. Ik mag in dit verband de acties van werkende jongeren, een E.N.K.A.-bezetting, verschillende milieu-acties, huuracties e.d., noemen. We hebben hier te maken met het al of niet hebben van sociaal bewustzijn. Ten aanzien van deze sociale bewustwording nu heeft, ik zei het al, de school een taak. Deze taak behoort tot het verwaarloosde terrein in ons onderwijs, dat daardoor in feite bijdraagt tot het in stand houden van machteloosheid, machtsongelijkheid en een ongelijkwaardige behandeling.

Sociale bewustwording heeft een drietal aspecten:

- De eerste trap is het verkrijgen van inzicht in de samenlevingsverbanden, de processen in de samenleving, het herkennen van waarden en normen, het onderkennen van de sociale bepaaldheid van het eigen gedrag.

- De tweede trap is het ontwikkelen van de eigen stellingname op basis van het verkregen inzicht, dat wil zeggen het krijgen van de overtuiging dat de mens zelf de samenleving vorm moet en kan geven op grond van de eigen oordelen over die samenleving.
- De derde trap is het krijgen van de sociale vaardigheden die nodig zijn om die oordelen in gedrag te vertalen en om zelf in de samenleving beter te functioneren en de samenleving beter te laten functioneren.

Natuurlijk zijn deze trappen niet streng gescheiden, maar heeft er een voortdurend interactie-proces plaats.

Sociale bewustwording in de omschrijving zoals ik die net gegeven heb is voor alle leerlingen van belang. Niet alleen voor de leerlingen die gezien de maatschappelijke opbouw een soort natuurlijke behoefte hebben aan veranderingen, maar zeker ook voor de leerlingen — en dat zijn vooral de leerlingen en studenten in de zogenaamde hogere onderwijsvormen — die zowel tijdens als na de onderwijsperiode een geprivilegeerde positie innemen. Want ook vooral zij moeten immers open staan voor de noodzaak van standpunten bepaling ten aanzien van de maatschappijverandering, waarbij ze door hun opleiding meer nog dan anderen een rol kunnen spelen.

Als ik stel dat de school ten aanzien van het bevorderen van de sociale bewustwording tekort schiet denk ik zowel aan de inhoud van het onderwijs, de gevolgde werkwijze als het samenleven in de school. Aan elke van deze aspecten besteed ik achtereenvolgens aandacht.

Wat de inhoud betreft is het huidige onderwijs nog overwegend georiënteerd op het traditionele vormingsideaal dat de kennis voorop stelt. Ook ten aanzien van de sociale aspecten van onze samenleving verwerft de leerling wel enige kennis, bijvoorbeeld bij een vak als maatschappijleer. Deze sociale kennis is vaak sterk afhankelijk van de inhoud die een docent persoonlijk aan zijn vak geeft. Een ieder zal uit eigen schoolervaringen de herinnering bewaren dat hij bepaalde maatschappelijke inzichten te danken heeft aan die en die docent. En in een groot aantal gevallen zal dat niet eens de docent zijn wiens vak het dichtst bij die sociale problemen ligt. Maar enige kennis is niet voldoende voor het werkelijk in eigen hand nemen van de eigen levensontwikkeling. De leerling moet inzicht hebben in de maatschappelijke problemen, de leerling moet de instelling krijgen die een kritische deelname aan de maatschappij mogelijk maakt en de leerling moet de sociale relaties leren hanteren.

Ik neem nu een aantal factoren die in mijn ogen belemmerd werken bij het proces van sociale bewustwording. Als ik daarbij wat generaliserend spreek, doe ik dat niet om tekort te doen aan pogingen van leraren die individueel of in groepsverband veel aandacht hebben voor dit proces. Wel om de discussie-punten duidelijk te stellen. De factoren zijn o.m.:

- De vergaande specialisatie in aparte vakken geeft de leerling weinig zicht op de maatschappelijke realiteit.
- De inhoud van veel vakken is zo abstrakt dat er weinig mogelijkheid is tot gebruik in het maatschappelijk leven.
- Het onderwijs is veelal *a-historisch*. Feiten uit het verleden worden besproken als losstaande gegevens. Slechts zeer zelden worden historische processen onderkend, nog zeldener worden deze processen geanalyseerd als gevolgen van politiek handelen van machtsgroepen.
- Als er al in de richting van een historisch-politieke analyse gewerkt wordt, vindt

- deze analyse zonder duidelijk uitgesproken waarde-oriënteringen plaats.
- Door het ontbreken van deze waarde-oriënteringen en door het ontbreken van een gerichte vorming tot een sociaal wezen heeft de school een impliciete invloed op de leerling. Deze invloed is zonder enige twijfel een bijdrage aan de maatschappelijke status quo. De invloed die de school daardoor op de ontwikkeling heeft, is van de samenleving een conserverende, tegengesteld aan het dynamische karakter van de samenleving zelf.

Sociale bewustwording zal en moet leiden tot standpuntbepaling. Daarmee betreden we een terrein dat niet zonder voetangels en klemmen is. Immers al te sterke beïnvloeding bij standpuntbepaling heet indoctrinatie. Het is verre van mij indoctrinatie te willen bepleiten. Goed leren stelling nemen zie ik als belangrijk. Een stelling opleggen of te sterk suggereren mag nooit de taak van het onderwijs zijn. Het kiezen van een stelling is een hoogst persoonlijke keuze. Het stimuleren tot stellingname is echter een taak van de school. Daartoe moet materiaal worden aangedragen. Dit betekent niet alleen informatie verstrekken, maar ook verwerken en toepassen. Daarbij komen te pas schematiseren, structureren, onderscheiden van relevante en irrelevante gegevens, van details en hoofdzaken en conclusies trekken. Dit vraagt naar mijn oordeel een benadering vanuit actuele situaties.

Ik mag een voorbeeld geven. U herinnert zich de E.N.K.A.-bezetting van vorig jaar september. Dat is een geweldige gebeurtenis geweest in de sociaal-economische geschiedenis van Nederland. Ik behoef dat voor u niet uiteen te zetten. Een zeer verschillend oordeel daarover is mogelijk. Ik geef er twee. Ik citeer minister Boersma:

"Ik geloof dus dat het een winstpunt is, omdat de werknemer het gevoel kwijt raakt dat zijn invloed van nul en gener waarde is.

Gezamenlijke actie, los van de vraag hoe je daar nu juridisch over denkt, gezamenlijk optreden dwars door de bestaande organisatiepatronen heen, kan een positieve invloed hebben op de idealen die men wil verwezenlijken.

En als zodanig zou E.N.K.A.-Breda een gebeurtenis kunnen zijn, die op langere termijn positieve vruchten kan afwerpen.

En dat de mensen dan lastiger zouden worden? Ik zou zeggen, ja verdraaid nog aan toe, ze zijn 150 jaar lang veel te weinig lastig geweest. En daardoor is het gekomen zoals het vandaag — onder alle goede bedoelingen — nog steeds is: in de machtsstructuur bestaan grote onvolkomenheden."

En nu de minister Langman:

"Ik betreur het zeer dat de vakbeweging zich buiten de legaliteit heeft geplaatst. Of ze nu het initiatief heeft genomen of zich er achter heeft gesteld, het blijft voor mij hetzelfde. Of ik er begrip voor heb? Ja ik kan het me wel voorstellen, maar het is buiten de Wet en ik vind dat de vakbonden dat tegen de mensen hadden moeten zeggen.

Ook achteraf is er voor mij geen enkele aanleiding om mijn oordeel te wijzigen. Het is nu nog net zo fout als toen."

Niet elke jurist deelt deze mening van Langman.

Kijk, ik zou me kunnen voorstellen dat voor zo'n geweldig en omstreden sociaal gebeuren in een klas twee dagen lang alle cursorisch onderwijs opzij gezet wordt om plaats te

maken voor informatieverstrekking, discussies en tenslotte oordeelsvorming over de Enka-bezetting. Dit voorbeeld is met vele andere uit te breiden: de actuele strijd om de inkomensnivellering, het gebruik van het stakingswapen, de strijd om het behoud van de Waddenzee, al of geen kerncentrales, al of geen fusie van twee voetbalclubs. Vanzelfsprekend moet de keuze van actuele situaties afgestemd worden op de leeftijd van de leerlingen. Onder het aandragen van zoveel mogelijk materiaal, o.a. en zeer bepaald uit de geschiedenis, is steeds het stimuleren tot standpuntbepaling mogelijk.

Het is u natuurlijk bekend dat verschillende pogingen worden aangewend om het onderwijs meer systematisch in deze richting te krijgen. Sterk spreekt dit bij de vormingsinstituten voor werkende jongeren. Ik noem ook de pogingen om te komen tot integratie van vakken, wereldoriëntatie, projectonderwijs, het Gronings Ledo-project e.d. Deze pogingen verdienen veel steun en geen verkettering, vind ik, ook al worden er wel fouten bij gemaakt. Het is mij opgevallen dat in dit verband snel het woord — ik heb het reeds genoemd — indoctrinatie wordt gebruikt. Ik wil daaraan toch nog wel een paar opmerkingen aan wijden. Ik vraag mij wel eens af, of ieder die dit woord gebruikt er de draagwijdte van kent. Beseft bijvoorbeeld ieder dat onderwijs, dat volstaat met het vrijwel kritiekloos overdragen van het huidige samenlevings-beeld evenzeer indoctrineert als onderwijs, dat een bepaalde maatschappijverandering eenzijdig zou propageren? Iedere beoordeling van geschiedkundige en eigentijdse maatschappelijke situaties draagt het gevaar van indoctrinatie in zich. Beoordelingen hebben ook een sterk tijdgebonden karakter. Deze constatering dwingt reeds tot relativering bij elk oordeel dat een docent geeft. Wat ik zou willen bepleiten is de beschuldiging indoctrinatie niet te snel te gebruiken en zeker niet als scheldwoord om noodzakelijke veranderingen af te houden.

Ik stap nu van het inhoudelijk aspect af. Ik realiseer me dat ik u wellicht met meer vragen heb laten zitten dan ik heb beantwoord. Dat is nu eenmaal het gevolg van het betreden van een onontgonnen terrein. Als u met of reeds vóór mij tot het oordeel gekomen bent dat de inhoud van het schoolonderwijs veel meer dienstbaar gemaakt moet worden aan de sociale bewustwording van de leerlingen, dan wil onder meer zeggen aan het nemen van het eigen lot in eigen hand en aan het zich verantwoordelijk voelen voor anderen, acht ik mijn moeite ruimschoots beloond. De vormen daarvoor zullen we dan samen wel vinden. Daarbij kan een goedgericht onderwijs- en onderzoeksbeleid sterk helpen.

Ik wil nu, terwille van de tijd, nog slechts kort enkele opmerkingen maken over de beide andere aspecten, de werkwijzen van en het samenleven in de school.

Frontaal klassikaal lesgeven is, naar ik vrees, nog steeds overwegend kenmerkend voor het Nederlandse onderwijs. Nu is het zo dat een tweetal onderzoeken hebben uitgewezen dat bij deze lesvorm per 45 minuten een onderwijzer 3120 woorden spreekt tegen zijn leerlingen samen 2170 woorden. Bij het voortgezet onderwijs ligt de verhouding relatief nog ongunstiger, namelijk 2100 woorden van de leraar tegen 530 woorden van de leerlingen. Onderzoek leert ook dat deze werkwijze niet alleen schadelijk is voor de taalontwikkeling maar ook voor het tot ontwikkeling brengen van kritisch denken en zelfstandig problemen oplossen. Sociaal geïntegreerde werkvormen als groepswork en projectonderwijs werken veel gunstiger. Wie zich nu realiseert dat bij processen van sociale bewustwording het in relatie treden met anderen, het samenwerken met anderen, het kunnen opnemen en beoordelen van argumenten, het uitdragen van meningen en standpunten en het overtuigen van anderen zeer wezenlijke zaken zijn, zal me toegeven dat de frontale klassikale les weinig bijdraagt aan, nee schadelijk is, voor de sociale bewustwording van de leerlingen. We hebben daarvoor vormingsprocessen nodig die voor de leerling niet afhankelijk-receptief zijn, maar die een zelfstandig-productief gedrag

stimuleren. Processen ook, waarin de samenwerking prevaleert boven de competitie. Op deze punten vindt u heel wat interessante gegevens in de onlang gepubliceerde studie over de taak van de leraar. Sociaal bewust gedrag veronderstelt vooral ook deelname aan de besluitvorming. Het is uitermate noodzakelijk dat de school er in slaagt zodanige organisatie-vormen te vinden dat de leerlingen aan reële besluitvormingsprocessen deelnemen. Deze kunnen betrekking hebben op de organisatie van de school, op activiteiten rond de school, op de programmering, kortom op alle schoolzaken. Ik weet dat dit niet allemaal even eenvoudig te verwezenlijken is, maar het is wel een zeer wezenlijk aspect van de opvoeding tot zelfstandigheid, tot het nemen van het eigen lot in eigen hand. Een belangrijk vormingsaspect van besluitvorming is, dat de deelnemers aan de besluitvorming gedwongen zijn argumenten af te wegen en bij de uitvoering van besluiten leren zien, of deze afweging juist, minder juist of slecht is geschied. Men leert ervan dat niet alles even gemakkelijk oplosbaar is, dat het compromis lang niet altijd een te verwerpen oplossing is. Deelnemen aan besluitvormingsprocessen is van grote betekenis in de sociale bewustwording.

Nu ik de rol van de inhoud van het onderwijs, de werkwijze bij het onderwijs en het samenleven in de school heb aangestipt bij het proces van sociale bewustwording, wil ik dit onderwerp tenslotte proberen in een wat ruimere context te plaatsen. Wij moeten bij herhaling constateren dat grote delen van de bevolking zich nauwelijks interesseren voor wat er zich in de samenleving afspeelt. Op z'n gunstigst kan men zeggen dat de "zwijgende" meerderheid passief de golven van informatie over zich heen laat gaan en pas dan in actie komt, wanneer zij de indruk krijgt terecht of ten onrechte dat haar directe belangen en dan vooral de materiële, bedreigd worden. Het besef dat er een "res publica" is, een zaak die allen aangaat en waarvoor allen medeverantwoordelijk zijn, bestaat niet of nauwelijks, ook niet bij wat men de intelligentia noemt.

Het bezig zijn met maatschappelijke problemen wordt veel te vaak ervaren en beschouwd als een wat dubieuze activiteit voor politici, linkse intellectuelen en bijvoorbeeld vakbondsleiders.

Men kan het verschijnsel van maatschappelijke onverschilligheid afdoen door te verwijzen naar een menselijk tekort, maar daarmee accepteren wij de onmondigheid en onvermijdelijkheid van een meer of minder autoritaire maatschappijstructuur. Jarenlang is de soms gewelddadige maar altijd op militaire macht gebaseerde politiek van de westerse landen moreel gerechtvaardigd door een beroep op datgene wat er mee werd verdedigd en dat was: de democratie. Ieder weet echter dat de democratie slechts echt kan functioneren door een optimale betrokkenheid van allen.

Het leren leven vanuit de zekerheid dat de mens verplicht is voor z'n eigen welzijn en voor dat van anderen maatschappelijk geëngageerd te leven moet een primaire doelstelling van de opvoeding en derhalve van het onderwijs zijn. Tragisch is daarom de constatering dat enerzijds het onderwijs vaak als de dood is voor de bestudering van het sociaal gebeuren — je zou wel eens over *politiek* kunnen gaan praten — en anderzijds de geëngageerde sociale wetenschappers zich onvoldoende in het onderwijs hebben "ingegraven".

Ik kan niet bewijzen dat een onderwijs dat de sociale bewustwording werkelijk ter hand neemt zal leiden tot die resultaten die ik ervan verwacht. Ik heb al gezegd dat ik de rol van de school niet overschat. Ik vind wel dat we deze mogelijkheid niet onbeproefd moeten laten.

En helemaal tot slot. Ik werk niet meer in de school, maar in een vakbond voor onderwijsgeevenden, aangesloten bij Nederlands grootste vakcentrale. Daardoor houd ik me tegenwoordig bezig met onderwijs-vraagstukken in een ander verband dan in de 25

jaar, toen ik voor de klas stond. Dat zal tijdens mijn voordracht wel doorgeklonken hebben. Wat mij echter vaak opvalt is dat velen in de school de stem van de vakbonden niet verstaan, als deze zich met onderwijsvraagstukken bezig houden. Ik denk aan onderwerpen als vorming van de werkende jongeren, middenschool en ja, toch ook aan het onderwerp van deze morgen, de sociale bewustwording. Ik zou deze vergadering tot slot graag willen zeggen dat achter deze activiteiten van de vakbeweging de voornaamste drijfveer is: de opbouw van een werkelijk democratische samenleving.

Geraadpleegde literatuur.

J. Classen, A. Lambo, C. Roos, Chr. Schrijner — De nieuwe leraarsopleiding: experiment of impasse, 1973.

Wiardi Beckmanstichting — "Gelijkheid", Amsterdam 1971.

Drs. S.C. Derksen — Hoe leren we de vrede, Groningen 1967.

Wiardi Beckmanstichting — Uitgangspunten voor onderwijsbeleid, nog niet gepubliceerde studie.

A.W. van der Meer en A.G. Besier — Maatschappijleer kan onderdeel vormen van wereldoriëntatie, *Onderwijs en Opvoeding*, jrg. 7, maart 1973, Groningen.

P.P.M. Dekkers — Onderwijs moet klimaat scheppen om leerlingen taalweerbaar te maken, *Onderwijs en Opvoeding*, jrg. 7, maart 1973, Groningen.

Aad van Cortenberghe en Jeroen Terlingen — E.N.K.A.-dossier, handboek voor bezetters, Utrecht, 1972.

Onderzoek naar de taak van de leraar in het voortgezet onderwijs.

Info — maandblad van het Instituut voor Onderwijskunde, maart 1972.

(zie voor de discussie gevoerd n.a.v. bovengeplaatste rede, blz. 264 e.v.)

DOELSTELLINGEN VAN HET GESCHIEDENISONDERWIJS II, DE TAXONOMIE VAN BLOOM OP DE GESCHIEDENIS TOEGEPAST.

INLEIDING

In zijn "Umriss einer Didaktik der Geschichte" (Göttingen, 1971) heeft Joachim Rohlfes betoogd, dat de didaktiek van de geschiedenis gevaar loopt de aansluiting bij de algemene didaktiek en leerpsychologie te missen. De leerstructuur van het vak geschiedenis is — in tegenstelling tot die in sommige andere vakken — nog zo weinig onderzocht, dat een goed gedifferentieerde classificering van de daarin werkzame leerprocessen ontbreekt. Men weet, dat Rohlfes een belangrijke stap in de richting van een wetenschappelijke geschiedenisdidaktiek heeft willen doen door doelstellingen (32 in getal) te formuleren, die specifiek zijn voor het vak geschiedenis. Waar hij niet over spreekt is de vraag, welke nu de relatie is tussen de algemene didaktiek en de vakdidaktiek van de geschiedenis, al maakt hij wel gebruik van de bekende indeling van Bloom.

In het nu volgende wil ik de omgekeerde weg bewandelen: gaat Rohlfes uit van de eigen aard van het vak om zo te komen tot specifieke doelstellingen van het vak geschiedenis, daarbij de uitkomsten van de algemene didaktiek — in de gedaante van Bloom's taxonomie — niet uit het oog verliezend, ik daarentegen wil uitgaan van de algemene didaktiek — wederom in de gedaante van Bloom's taxonomie — en nagaan of en in hoeverre deze op de geschiedenis toegepast kan worden.

Bloom's taxonomie ...Wat is dat? In 1948, op een congres van de American Psychological Association, te Boston, sprak een aantal academici die gewoon waren universitaire examens af te nemen, informeel over het nut van een algemeen theoretisch model ten behoeve van de onderlinge communicatie tussen examinatoren. Men werd het erover eens, dat men dit kon bereiken door een systeem te ontwerpen van classificatie van de doelstellingen van het onderwijsproces.

Een commissie onderleiding van Benjamin S. Bloom werd met deze taak belast. Gedurende een periode van vijf jaar hield zij bijeenkomsten, ontwierp een voorlopig model, liet dit testen door universitaire docenten, leraren en gevorderde studenten in de paedagogie en publiceerde in 1953 het resultaat onder de naam "Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals" Handbook I: "Cognitive Domain", Handbook II: "Affective Domain" — in de wandeling bekend geworden als "de taxonomie van Bloom!

De auteurs zijn er zich bewust van, dat hun poging niet volmaakt is, Kritiek is zeker mogelijk. Duidelijk is de afstamming uit de "behavioristische" psychologie die de mens in termen van gedrag beschrijft — hetgeen voor de onderwijskunde betekent, dat doeleinden "geoperationaliseerd" moeten kunnen worden, d.w.z. dat aangetoond moet kunnen worden, dat zij ook inderdaad verwezenlijkt zijn (of niet). Doeleinden die niet geoperationaliseerd kunnen worden, zijn geen doeleinden. Maar misschien onttrekt het wezenlijkste resultaat van het geschiedenis onderwijs zich wel aan elke waarneming. Duidelijk is ook het overwicht dat de natuurwetenschappen bij de

classificatie hebben gehad. Reeds de term "taxonomie" is uit die hoek afkomstig, nl. uit de biologie: zij betekent de classificatie van dieren en planten in verband met hun natuurlijke omgeving; het begrip "taxonomie" is afgeleid van "taxis", dat de verhouding tussen een dier of plant en zijn omgeving aanduidt en dat het oude, onduidelijke begrip "instinct" heeft vervangen. 't Zou wel eens kunnen zijn, dat juist de geschiedenisdidactiek eigen doelstellingen kent, die niet of niet voldoende in Bloom's taxonomie te vinden zijn.

Maar op het ogenblik is deze taxonomie de enige en daarom heeft het zeker zin haar op de geschiedenis toe te passen. Volmaakt moge zij dan niet zijn, zij kan ons in ieder geval een eind op weg helpen.

De werkwijze die ik heb toegepast, is even simpel als voor de hand liggend. Ik heb de taxonomie in haar geheel, in de volgorde van de doelstellingen en sub-doelstellingen, op het geschiedenisonderwijs toegepast. 't Gebruikte historisch-didactische materiaal is geleverd door enkele bekende leerboeken, nl. die van Roorda, Kalkwiek en van Wakeren; deze zijn nl. van een "didactisch apparaat" voorzien, bestaande uit vragen en opdrachten bij de tekst, de kaarten, de illustraties en de leesstukken, alsmede een register. Tevens heb ik gebruik gemaakt van mijn niet gepubliceerde Amsterdamse projecten. Uit al die vragen en opdrachten heb ik er ettelijke uitgezocht, die gerubriceerd kunnen worden onder de categorieën van Bloom.

Hierbij stel ik me aan kritiek bloot. Om te beginnen kan men erover twisten of ik de vragen wel op de juiste plaats heb ondergebracht. Zulke kritiek kan gewettigd zijn, maar ik vraag de lezer(es) wel te bedenken, dat ook Bloom en de zijnen niet altijd weten waar iets geplaatst moet worden.

Zo nauwkeurig is de taxonomie nog niet en zal zij wellicht ook nooit worden. Vervolgens ben ik om des tijds wille slechts globaal te werk gegaan. Wil men voldoende zekerheid verwerven omtrent de rubricering van vragen en opdrachten, dan had een team van medewerkers alle vragen en opdrachten uit deze (en andere) leerboeken moeten nagaan om, in samenspraak en onderlinge evaluatie, tot een zo groot mogelijke consensus te komen. Wat ik gedaan heb is, met Bloom in de hand, in deze boeken bladeren om voorbeelden te vinden. 't is dus best mogelijk, dat ik voortreffelijke voorbeelden over het hoofd heb gezien. Maar tenslotte heb ik toch nogal lang en veel "gebladerd" en ik geloof eigenlijk niet, dat wat ik over het hoofd heb gezien, het beeld dat ik gekregen heb, ingrijpend zou wijzigen.

Overigens bied ik dit stuk aan elke lezer(es) aan als discussie-stuk en ik nodig iedereen uit het hare of zijne er aan toe te voegen, liefst in het openbaar, met name in "Kleio", hoewel ik ook graag gegevens en kritiek per post of telefoon zal ontvangen. Mijn onderzoek beperkt zich tot Handbook I (Cognitive Domain), omdat ik het met Rohlfes eens ben, dat het cognitive leerdoel voor ons vak veruit het belangrijkste is. Later zal ik misschien nog eens op dezelfde wijze met Handbook II (affective domain) te werk gaan.

2. KENNIS (BLOOMS EERSTE KATEGORIE (1))

Kennis sluit die gedragspatronen en testsituaties in waarin de nadruk wordt gelegd op zich herinneren, hetzij door herkenning hetzij door in het geheugen terug roepen van ideeën, stoffen of verschijnselen (Bloom I 62).

1. 10 kennis van specifieke zaken

Dit is het zich te binnen brengen van specifieke en isoleerbare stukken informatie.

1. 11 kennis van terminologie

Dit is waarschijnlijk het duidelijkste basis-type van kennis, zegt Bloom (I, 63/64).

Onder elk hoofd geeft Bloom nu zgn. "illustrative educational objectives", d.w.z. globale voorbeelden die de lezer duidelijk maken wat hij bedoelt. Ik haal ze nu verder steeds aan als "ill.ed.obj." en geef alleen die voorbeelden die voor de geschiedenis van enig belang kunnen zijn.

ill.ed.obj. (ib. 64)

Technische termen definiëren door hun attributen, eigenschappen of betrekkingen aan te geven.

Kennis van het vocabulaire van de schone kunsten, voldoende om op intelligente wijze te kunnen conserveren en lezen.

Kennis van de terminologie speelt in de geschiedenis geen bijzonder grote rol, een feit dat het mogelijk maakt vrijwel alle geschiedschrijving —zonder opvallend populariseren— ter beschikking van een groot publiek te stellen, een feit dat ook het onderwijzen van geschiedenis aan jonge kinderen aanmerkelijk vergemakkelijkt. Niettemin bestaan ook in de geschiedschrijving technische termen waarvan de gebruiker de betekenis met een zekere graad van nauwkeurigheid moet kennen, wil de beoefening van dit vak voor hem iets meer zijn dan tijdverdrijf. Voorts worden ook non-verbale symbolen gebruikt nl. statistieken, grafieken en kaarten, de laatste soort zelfs op grote schaal. "Terminologie" van dergelijke non-verbale hulpmiddelen schijnt echter altijd als bekend te worden verondersteld ("Maak een staafgrafiek van . . ." luidt een opdracht —Kalkwiek IV vh, 106— zonder dat ergens wordt uitgelegd wat een staafgrafiek is).

Voorbeelden van technische termen aan de geschiedenis ontleend: polis-feodaal-leenstelsel-absolutisme-verlichting-censuskiesrecht-schooltijd; aan de kunsthistorie ontleend: primitieven-fresco-impressionisme-kubisme; aan de economie ontleend: fysiokratisme-gouden standaard-inflatie; aan kerk en godsdienst ontleend: predestinatie-contrareformatie-zending.

Voorbeelden:

1. Omschrijf de betekenis van stadstaat, monotheïsme, neutraliteit (Roorda 1-2, 20-vragen naar termen is bij Roorda vaste gewoonte).
2. van aristocratie, leenheer, hofstelsel (Roorda 2. 74)
3. van emancipatie, evolutie, anarchisme (Roorda 4, 219).

1. 12 kennis van specifieke feiten.

Het betreft hier kennis van data, gebeurtenissen, personen, plaatsen, bronnen van informatie. Het gaat zowel om zeer precieze en specifieke informatie als om informatie bij benadering (in welke periode iets gebeurde).

Al deze gegevens worden opgevat als isoleerbare in tegenstelling tot die welke alleen in een grote kontekst gekend kunnen worden.

ill.ed.obj. (Bloom I 66)

Het zich te binnen brengen van belangrijke feiten omtrent bepaalde culturen.

Het zich te binnen brengen en herkennen van feitelijke informatie over de hedendaagse maatschappij.

Idem van wat karakteristiek is voor een bepaalde periode.

Bekendheid met de meer belangrijke namen, plaatsen en gebeurtenissen in het nieuws.

"Feitenkennis" is in het geschiedenisonderwijs niet bijzonder populair meer, sinds van alle kanten de aanvallen op het "jaartallenboekje" en het "domweg-uit-het-hoofd-leren" begonnen zijn. Als om strijd verzekeren geschiedenisleraren elkaar aan de buitenwacht, dat zij volstrekt niet uit zijn op "dorre kennis" en dat het hun vooral gaat om "inzicht". Gelukkig vraagt niemand wat "historisch inzicht" is, want dat is blijkbaar een woord dat zichzelf verklaart, een "stop-woord" dat een eind maakt aan de discussie.

Niettemin is het zo, dat juist het vak geschiedenis een sterk inhoudelijke kant heeft: van historische methode en structuren kan men niets leren, als men zich niet veel stof eigen maakt (zie ook Rohlfes "Umriss").

Ook al vergeten de leerlingen veel, een deel van de stof moet enige tijd paraat blijven, wil men verder kunnen werken. Minstens zolang de behandeling van Griekenland duurt, moeten de leerlingen weten wat een "polis" is en zolang de behandeling van de middeleeuwen duurt, wat een "Leenman" is.

Wie zal ontkennen, dat onder deze rubriek het overgrote deel van al wat in het geschiedenisonderwijs schriftelijk of mondeling wordt gevraagd, moet worden gerangschikt. Ook de door mij geraadpleegde leerboeken geven daarvan zo ontzagelijk veel voorbeelden, dat men nauwelijks weet welk voorbeeld de voorkeur te geven.

Voorbeelden:

1. Wie was Mary Stuart? (v. Wakeren 2vh, 55)
2. Wat waren de taken van de stadhouder? (Roorda III, 175).
3. Wanneer eindigt de Romeinse keizertijd en daarmee het Romeinse Rijk, zo ongeveer? (Roorda 1.2., 78).
4. Welke kloosterorden ken je? (Roorda 2. 198).
5. Noem de oorzaken van de tweede wereldoorlog (Kalkwiek IIIB, 40).
6. Het hoogste orgaan van de PBO is a. De Stichting van de Arbeid, b. de Raad van State, c. de SER, d. de Raad van Vakcentralen (multiple choice item uit eigen schoolonderzoek 1972 havo 5).
7. De grote socialistische partij van vóór de oorlog was a. de VDB, 2. de SDAP, c. de RSP, d. de CPN (idem).

1. 20 Kennis van manieren en middelen om met specifieke kennis om te gaan. Dit is kennis van de manieren van organiseren, bestuderen, beoordelen en kritiseren van ideeën en verschijnselen.

1. 21 Kennis van conventies.

Dit is kennis van karakteristieke manieren om ideeën en verschijnselen te behandelen en te presenteren.

III.ed.obj. (Bloom I, 69/70)

Bekendheid met de vormen en conventies van belangrijke typen van werken.

De leerlingen zich bewust maken van correcte vormen en gebruiken in spreken en schrijven.

Kennis van de wijze waarop kaarten en grafieken zijn ingericht en van de symbolen die daarop worden gebruikt.

Acceptabele taalvormen ontwikkelen.

De vraag is welke conventies specifiek zijn voor het geschiedenisonderwijs en van welke "conventies" in het geschiedenisondericht algemeen gebruik wordt gemaakt. Zeker is in ieder geval dat kennis van de wijze waarop een historische kaart is ingericht wordt verondersteld, zo niet voorondersteld. Ik ken nauwelijks voorbeelden dat expliciet naar kennis van historische conventies wordt gevraagd; het vragen naar zulke kennis is zeker hoge uitzondering. Met enige aarzeling geef ik hieronder enkele moeizaam bijeengezochte voorbeelden, die, zo niet expliciet, dan toch impliciet onder deze rubriek thuishoren.

Voorbeelden:

1. Wat is een kroniek (Roorda 1-2, 184)?
2. Een van de leesstukken verschaft gegevens over de toeneming van de Engelse handel. Geef de toeneming aan in een lijngrafiekje (Kalkwiek 2 vh).
3. Rechtsboven zie je in een beeldstatistiek de omvang van de handel van de Republiek weergegeven. Druk in procenten uit a. het aandeel van de vaart op Oost-Indië, b. het totale tonnage van de vissersschepen (Kalkwiek 2 vh, 66/67).
4. Ga met behulp van een duidelijke kaart na welke rijken ontstaan uit het vroegere Turkse rijk (Kalkwiek 4 vh, 213).

1. 22 Kennis van stromingen en sequenties.

Te verstaan als kennis van processen, richtingen en bewegingen van verschijnselen met betrekking tot tijd.

Aldus geformuleerd slaat dit soort kennis in het bijzonder op geschiedenis, hetgeen ook blijkt uit de "ill. ed. obj.". Waarschijnlijk wordt overal in het geschiedenisonderwijs massaal naar stromingen en sequenties gevraagd.

ill.ed.obj.

Weten hoe de Griekse beschaving de hedendaagse wereld heeft beïnvloed.

Weten hoe militarisme en imperialisme oorzaken van de wereldoorlogen zijn geweest.

Enige kennis hebben van het effect van industrialisatie op de cultuur en de internationale betrekkingen van een natie.

Voorbeelden:

1. Beschrijf ordelijk en overzichtelijk de bezettingstijd a) van 10 mei 1940 tot juni 1944, b) van mei 1943 tot 5 mei 1945 (een van beide naar keuze) (eigen schoolonderzoek 1972 havo 5);
2. Geef een korte schets van de belangrijkste economische veranderingen in Nederland na de Tweede Wereldoorlog (Roorda 5, 248).
3. Behandel de buitenlandse politiek van Cromwell (v. Wakeren 2vh, 117).
4. Zoek gegevens bijeen voor een opstel of een spreekbeurt over de modernisering van Japan (Roorda 4, 174).

1. 23 Kennis van classificaties en categorieën.

Dit is kennis van de klassen, samenstellingen, handelingen en arrangementen welke beschouwd worden als fundamenteel of nuttig voor een gegeven onderwerp, gebied, doel, argument of probleem.

Geen "ill.ed.obj."

1. Geef een overzicht van de geschiedenis van Frankrijk in de zeventiende eeuw in de vorm van een tijdbalk (Kalkwiet 2vh).
2. Zet de gebeurtenissen in de juiste volgorde en schrijf er de jaartallen bij: Clovis tot het christendom bekeerd – Atilla in Gallië verslagen – Wisigoten plunderen Rome – Hunnen vallen Europa binnen – Angelsaksen worden tot het christendom bekeerd – de laatste Westromeinse keizer wordt afgezet (Roorda 2, 22);
3. Maak een kort schematisch overzicht van de geschiedenis van de twee internationalen met a. jaartallen b. conflicten (Roorda 4,219).
4. Welke drie stromingen waren er in de Italiaanse eenheidsbeweging (Roorda 4,219)?
5. Geef in twee schetsjes een beeld van de bouw van het heelal volgens de opvatting van Ptolemaeus en die van Copernicus (Kalkwiet 2vh, 58).
6. Stel een stamboom van het geslacht Aemstel op. Daarin moeten alle Van Aemstels, ook de vrouwen die in de teksten voorkomen (nb. dit is gebaseerd op twintig korte teksten), genoemd worden. Vermeld bij hen de jaartallen (!). Onderstreep die Van Aemstels, die Heer van Amstelland geweest zijn. (A.dam I, 14).
7. Probeer een periodisering te maken van de geschiedenis van China sedert 1911 (Kalkwiet 4vh,158).
8. Ga de geschiedenis van de Volkenbond eens in perioden indelen (Kalkwiet 4 vh, 60).
9. Maak een schema van de revoluties van 1848 (Roorda 4, 72).

1. 24 Kennis van criteria.

Dit is kennis van de criteria waarmee feiten, beginselen, meningen en gedrag worden beoordeeld.

ill.ed.obj.

1. Hoe weet je dat het schilderij van fig. 91 in rococo-stijl is geschilderd (v. Wakeren 2vh, 155)?
2. Welk van beide schilderijen (blz. 10, 11) is typerend voor het classicisme en welke voor de Romantiek (Roorda 4,20)?
3. Aan welke voorwaarden moet een samenleving voldoen, wil men kunnen spreken van een democratie (Kalkwiet 4vh, 1 2)?

1. 25 Kennis van methodologie,

Kennis van de methoden van onderzoek, techniek en procedures in een speciaal onderzoek alsmede die welke gebruikt worden om speciale problemen en verschijnselen te onderzoeken.

Dat bij de "ill.ed.obj." er geen zijn die enigermate met geschiedenis in verband kunnen worden gebracht, zal geen verwondering baren: het eigenlijk historisch onderzoek betreft bronnen en daar achten we onze leerlingen niet rijp voor. De aanzetten tot kennis van methodologie, die we in de leerboeken aantreffen, zijn van zeer bescheiden aard.

Voorbeelden:

1. Zoek in een encyclopaedie gegevens over één van de navolgende personen (Roorda 4, 96).

2. Zoek in een staatsinrichtingboek uit waar de vier rechten van de Tweede Kamer stuk voor stuk op neer komen (Roorda 4,134).
3. Onderzoek in enkele handboeken van Nederlandse en Europese geschiedenis de Luxemburgse kwestie (Roorda 4,135).
4. Ga in een handboek of encyclopaedie de inrichting van de staat India na (Kalkwiek 4vh, 168).

Men zou nauwkeurig moeten katalogiseren welke methoden van onderzoek, technieken en procedures specifiek zijn voor de geschiedwetenschap. Vermoedelijk zal blijken dat alleen de meest oppervlakkige vormen (raadplegen handboek enz) soms gebruikt worden. Maar de meest typerende methode, het bronnenonderzoek, komt in het geschiedenis-onderricht niet voor als te moeilijk en praktisch onmogelijk. Een onderdeel ervan, het aandachtig lezen van bronnen, is op grote schaal aangewend in mijn projecten.

1. 30 Kennis van de universalia en abstracties in een gebied.

Dit is kennis van de voornaamste ideeën, schema's en patronen waardoor verschijnselen en ideeën worden georganiseerd. De grote structuren, theorieën en generalisaties vormen het hoogste niveau van abstractie en complexiteit.

1. 31 Kennis van beginselen en generalisaties,

Dit is kennis van bijzondere abstracties die waarnemingen van verschijnselen samenvatten.

ill.ed.obj.

Het zich te binnen brengen van belangrijke generalisaties omtrent bepaalde culturen.

Begrip van de voornaamste elementen in het erfgoed van de westerse beschaving.

Voorbeelden:

1. Welke andere trekken van het nationalisme van omstreeks 1900, zoals in het hoofdstuk hiervóór beschreven, kun je in I of III (= leesstukken) aanwijzen (Roorda 5,30)?
2. Ontwerp een definitie van nationalisme en toets haar betrouwbaarheid voor het zionisme, het antisemitisme, het pangermanisme en het Indonesisch nationalisme (Roorda 5,27).
3. Omschrijf het begrip: staatkundig evenwicht (v. Wakeren 2vh, 117).

1. 32 Kennis van theorieën en structuren.

Dit is kennis van het geheel van principes en generalisaties tezamen met hun onderlinge betrekkingen, die een helder, afgerond en systematisch overzicht van een complex fenomeen, probleem of gebied geven.

ill.ed.obj.

Het zich te binnen brengen van de voornaamste theorieën omtrent bepaalde culturen.

Het zich te binnen brengen en herkennen van wat eigen is aan bepaalde culturen.

Voorbeelden:

1. Noem de kenmerken van een aristocratische maatschappij (v.Wakeren 2 vh, 159).
2. Wat is er vóór en wat tegen de domino-politiek op te merken (Kalkwiek 4vh, 184)?
3. De EEG heeft een neo-mercantilistisch karakter. Wat is neo-mercantilisme? Kun je

inderdaad neo-mercantilistische trekken in doel en opzet van de EEG ontdekken (Kalkwiek 4vh 235)?

2.00 BEGRIP

Geconfronteerd met een mededeling dienen de studenten te weten wat meegedeeld wordt en in staat te zijn enig gebruik te maken van het materiaal of de ideeën in de mededeling vervat (Bloom I, 89).

Begrip staat in het geschiedenisonderricht bekend onder de naam "inzicht". Inzicht staat momenteel hoog genoteerd, nu van alle kanten aanvallen worden gericht op de "jaartellenlijstjes" waarmee volgens de "fable convenue" van de geldende onderwijs-ideologie de kinderen eertijds zijn volgepropt. In de toelichting van de departementale adviescommissie op het examenprogramma geschiedenis en staats-inrichting lezen we, dat "feitenkennis slechts in zoverre vereist wordt als voor een juist begrip voor de historische ontwikkeling nodig is" en verderop, dat "feitenkennis als zodanig onvoldoende is". Al is inderdaad historische kennis nog geen waarborg voor werkelijk historisch begrip, juist in de geschiedenis bestaat een nauw verband tussen kennis en begrip: geen begrip komt zonder kennis tot stand, en alle kennis geeft althans enig begrip. Er is wel degelijk een nauwe relatie tussen kennis en begrip, in die zin dat groot begrip altijd op grote kennis stoelt. Men zou alle begrip van de geschiedenis vernietigen, als de huidige campagne tegen feitenkennis succes had. Als ze ontdaan wordt van de eenzijdigheid en overdrijving die haar kenmerken blijkt die kruistocht zich eerder te richten tegen de wijze waarop dan tegen de kennis zelf. Ook de meeste progressieve onderwijsvernieuwer kan geen bezwaar maken tegen het feit dat iemand veel, heel veel van de geschiedenis weet. In hoofdzaak richt men zich tegen twee euvelen: niet functionele kennis ("jaartellenlijstjes") en gedachteloos memoriseren ("stomweg-uit-het-hoofd-leren"). Beide moeten inderdaad als onproductieve, ja blokkerende didactische werkvormen worden aangemerkt. Het didactisch apparaat van de moderne leerboeken heeft hiervan terecht afgezien, wat o.a. blijkt uit het feit dat alle vragen en opdrachten "à livre ouvert" mogen worden gemaakt. Omdat hier geheel en al met de mnemotechniek wordt gebroken, zijn de kennisvragen haast zonder uitzondering ook op inzicht gericht. Zonder een wezenlijk verstaan van de aangeboden teksten is beantwoording immers niet mogelijk. Zo ergens, dan is het voor geschiedenis haast niet doenlijk de categorieën "kennis" en "begrip" formeel te scheiden. In zijn categorie "begrip" handelt Bloom echter over die vormen van begrip die als "hoger" kunnen worden gekwalificeerd, omdat ze niet direct van kennis afhankelijk zijn.

2. 10 Translatie

Men moet een mededeling in een andere taal, in andere termen of in een andere vorm van communicatie kunnen omzetten. Volgens Bloom is dit een tussenvorm tussen kennis en begrip.

a. Translatie van het ene niveau van abstractie naar het andere.

1. Een eenvoudige vorm van translatie vindt men in mijn brochure "Een methode van zelfwerkzaamheid voor de lagere klassen" (Kleio Didactica 4, 1966), geschikt voor de brugklasse: van de aangewezen leerstof in het leerboek maken de leerlingen korte en eenvoudige vragen. Zij translateren dus van de stellende naar de vragende vorm. Dit is een hoogst belangrijk hulpmiddel bij memoriseren, omdat aldus de gehele aangewezen leerstof zeker door het hoofd van de leerling gaat en wel terwijl hij daarbij denkt.

2. Een hogere vorm van translatie wordt in dezelfde brochure vermeld als het "takensysteem", dat hier op neerkomt dat de leerlingen korte teksten met eigen woorden navertellen om hen aldus te leren mededelingen tot eigen geestelijk bezit te maken.
3. Een nog hogere vorm, aldaar beschreven, is het maken van langere uittreksels, met opgegeven lengte — en steeds met eigen woorden — tot die van een heel boek toe, om de leerlingen te leren tot de essentie te komen.
- b. Translatie van de ene symbolische vorm naar de andere. Het "lezen" van kaarten, illustraties grafieken e.d.

Voorbeelden:

1. Ga aan de hand van de kaart na hoe het grondgebied van Turkije afbrokkelde. Wie profiteerden hiervan (Kalkwiek 2vh, 40)?
2. Op de gedenkpenningen die werden uitgereikt ter gelegenheid van de koningskroning van Willem III en Mary stond een tafereel uitgebeeld uit de Griekse godenleer (nl. de sage van Phaëton —F.). Waarom zou men dit verhaal gekozen hebben als onderwerp voor genoemde gedenkpenning (Kalkwiek 2vh, 27)?
3. Beschrijf het conjunctuur-verloop tussen 1918 en 1930 aan de hand van een op- en neergaande lijn (bijv. 1 cm per jaar) (Roorda 5, 94).

2. 20 Interpretatie

Het essentiële gedrag bij interpretatie is dat een student — indien gegeven een mededeling — de belangrijke ideeën daarin vervat en hun onderlinge betrekkingen kan thuisbrengen (Bloom I, 93).

ill.ed.obj.

De vaardigheid het idee van een werk als geheel te kunnen vatten op ieder gewenst niveau van algemeenheid.

De vaardigheid met toenemende diepte en helderheid verschillende types van leesmateriaal te begrijpen en uit te leggen.

De vaardigheid te kunnen onderscheiden tussen geldige, ongeldige en tegenstrijdige conclusie uit een groep gegevens.

Voorbeelden:

1. Lees het Kerelslied nog eens door en geef in een paar zinnen de inhoud ervan weer (Roorda 1-2, 183).
2. Welke van de volgende drie zinnen is juist (n.a.v. leesstuk):
 - a. Sanherib doet het voorkomen alsof hij de overwinnaar is,
 - b. Sanherib zegt dat hij de stad heeft ingenomen,
 - c. Sanherib erkent dat hij het beleg heeft moeten opbreken (Roorda 1-2, 23).
3. Vergelijking tussen fragment I en II kan leiden tot verschillende conclusies: a. elke vergelijking tussen de twee fragmenten gaat mank.
Taylor bedoelt iets heel anders, b. Taylor heeft gelijk, er was hoogstens een gradueel verschil c. Taylor heeft ongelijk. Doe een keuze en motiveer die (Roorda 5, 175).
4. Toont de Prins (Willem IV) in nr. 46 voorkeur voor een van de twee Doelisten-partijen, de gematigde van Raap of de radicale van Gimnig? Uit welke zin blijkt dat vooral (A.dam V, 1.6.2.)?

Net zo min als "lezen" (stillezen) de sterkste kant van het (geschiedenis) onderwijs is, is "interpretatie" hoog ontwikkeld. Eigenlijke doelgerichte interpretatie van teksten komt nauwelijks voor. Er worden nog veel teksten en verzamelingen van teksten uitgegeven zonder enig apparaat van interpretatie. Is zulk een apparaat wel aanwezig, dan zijn de vragen of veel te gemakkelijk (omdat het antwoord onmiddellijk uit de tekst opgeraapt kan worden) of te moeilijk (omdat de vraag zo vaag of zo algemeen gesteld is, dat er geen interpretatie uit voortvloeit) of onmogelijk (omdat de vraag naar een antwoord buiten de tekst verwijst). Dat enige voorbeelden genoemd kunnen worden, is hoopgevend, maar dergelijke voorbeelden zijn zeldzaam, omdat nauwelijks enige opvoeding tot systematische tekstinterpretatie bestaat. Aangezien alle kennis van geschiedenis in zeer ruime mate op teksten is gebaseerd, moet dit manco als een zeer wezenlijk euvel worden aangemerkt.

2. 30 Extrapolatie.

De student moet in staat zijn de trends en de tendensen, ontdekt door translatie en interpretatie van een document, voort te zetten voorbij de gegeven data, om implicaties, consequenties en effecten vast te stellen, die in overeenstemming zijn met de voorwaarden zoals letterlijk beschreven in de oorspronkelijke mededeling — dit alles met een zekere graad van waarschijnlijkheid (want zekerheid met betrekking tot extrapolatie is zeldzaam) (Bloom I, 95).

ill.ed.obj.

Vaardigheid in interpolatie waar de gegevens ontbreken.

Vaardigheid de consequenties te schetsen of te voorspellen van de gang van zaken beschreven in een mededeling.

Voorbeelden:

1. Waarom is het gezegde van Clausewitz voor onze tijd absurd (Roorda 5, 27)?
2. Waarom konden er in vroeger eeuwen geen totalitaire dictaturen ontstaan (Roorda 5, 115)?
3. Zijn de bestaansgonden van (de confessionele) partijen nog dezelfde als vroeger (Kalkwiek 4vh, 141)?

3. 00 TOEPASSING.

Toepassing is het bewijs dat de leerling een abstractie begrepen heeft. Bij de ill.ed.obj. geeft Bloom geen voorbeelden op het gebied van de humaniora, omdat de enige voorbeelden die hem onder ogen gekomen zijn slechts toepassing als (vaak klein) deel van een proces kenden.

Het is inderdaad een grote vraag of in het geschiedenisonderricht enige werkelijke toepassing mogelijk is. Het is nl. niet mogelijk nieuwe historische situaties te creëren, zoals het wel mogelijk is een nieuwe taalsituatie te creëren of een nieuwe experimentele situatie — tenzij de nieuwe historische situatie geschapen wordt langs creative weg, d.w.z. als literaire fictie. Maar er is consensus dat een historische roman of novelle geen object is van wetenschappelijk onderzoek, als zijnde geen bron van —ontstaan. Historische kennis (behalve als bron van historische opvattingen in de tijd ze al toepasbaar is — in een niet-historische situatie, d.w.z. de actuele situatie. Het is echter de vraag of historische kennis (inzicht) aldus bruikbaar is, omdat elke situatie van de andere verschilt en het niet

zeker is dat twee situaties, nl. de historische en de actuele, voldoende wezenlijke overeenkomst bezitten om de geschiedenis te kunnen toepassen. Maar al zou historische kennis (inzicht) toepasbaar zijn, dan nog is dit in de schoolsituatie onmogelijk, omdat de leerlingen daar aan het maatschappelijk proces onttrokken zijn en zij, als nog-niet-handelende personen, geen historische situaties te hanteren krijgen.

Worden twee historische situaties met elkaar vergeleken, dan zou men eerder van "extrapolatie" moeten spreken.

4. 00 ANALYSE

Analyse is de verdeling van het materiaal in samenstellende delen en het ontdekken van de betrekkingen van de delen tot elkaar en van de manier waarop ze georganiseerd zijn. Kundigheid in analyse kan doel van elk studiegebied zijn. (Bloom I, 144).

4. 10 Analyse van elementen.

ill.ed.obj.

De vaardigheid onbewezen beweringen te onderkennen.

Vaardigheid feiten van hypothesen te onderscheiden.

Vaardigheid feitelijke en normatieve verklaringen te onderscheiden.

Voorbeelden:

1. In nr. 78, over het beleg, van Kattenburg, staat een uitdrukking waaruit blijkt, dat de schrijver (Wagenaar) de gebeurtenissen, verhaald in nr. 77, geenszins goedkeurt. Welke uitdrukking is dat (A.dam IV, 2.4.7.)?
2. Van der Vijver zegt (nr. 83 slot), dat de stad nu (1787) voor het eerst in haar bestaan door vreemde troepen was bezet. Maar was de stad bezet (A.dam IV, 2.5.5.)?
3. Uit nr. 46 kun je afleiden hoe Reeuwijk (schrijver van nrs. 46 en 47) denkt over RJG (rootveld), vindt hij RJG een normale alledaagse figuur of niet (A.dam VI, 2.1.2.)?
4. Is Vondels bewering (dat het geslacht Van Aemstel in 1296 naar Pruisen is vertrokken) juist (A.dam I, 1.2. groepsvraag 5e)?
5. Welke bewijzen geven de oude boeken aan voor het bestaan van zulk een kasteel (nl. een Aemstel-kasteel te Amsterdam)? Wat bewijzen ze wel en wat bewijzen ze niet (A.dam I)?

4. 20 Analyse van betrekkingen.

ill.ed.obj.

Vaardigheid te herkennen welke bijzonderheden relevant zijn voor de geldigheid van een oordeel.

Vaardigheid te herkennen welke feiten of veronderstellingen essentieel zijn voor de voornaamste stelling of voor de argumenten die die stelling steunen.

Vaardigheid de samenhang van hypothesen met aangeboden informatie en veronderstellingen te controleren.

Vaardigheid oorzaak-en-gevolg-relaties van andere reeks-relaties te kunnen onderscheiden.

Vaardigheid de relaties van de beweringen in een bewijsvoering te analyseren en relevante van irrelevante beweringen te onderscheiden.

Vaardigheid logische fouten in bewijzen te ontdekken.

Vaardigheid de causale relaties en de belangrijke en onbelangrijke details in een historisch verslag te herkennen.

Voorbeelden:

1. Schrijf eronder (nl. onder de kaart) waarom het torenfundament en het grafelijk terrein ten onrechte met elkaar in verband gebracht worden (A.dam I, 34).
2. (In deze tekst) brengt Ter Gouw tweemaal de stichting van het slot en het ontstaan van de handel in Amsterdam met elkaar in verband. Maar hierbij neemt hij de logica niet in acht. Zie je dat (A.dam I, 31)?

4. 30 Analyse van beginselen van organisatie.

ill.ed.obj.

Vaardigheid doel, standpunt of gedachtengang als uitgedrukt in een werk te onderkennen.

Vaardigheid de opvatting van den schrijver inzake wetenschap, filosofie, geschiedenis of kunst, zoals uitgedrukt in zijn werk, te onderkennen.

Vaardigheid het standpunt of het vooroordeel van een schrijver in een geschiedkundig werk te onderkennen.

Voorbeelden:

1. Vind je dit document a. democratisch, b. algemeen socialistisch, c. communistisch van toon en inhoud? Motiveer je keuze (Roorda 5, 68).
2. Nr. 167 is geschreven door een Amsterdammer, Van Biesten, die deze tijd (1560-1578) persoonlijk mmemaakte. Hoe blijkt dat hij niet aan de kant van de Geuzen stond. (A.dam III, 6.2.4.)?
3. Uit welke woorden blijkt dat Wagenaar aan de anti-oranje-kant staat (A.dam V, 1.1.2.)?

5. 00 SYNTHESE

Het samenvoegen van elementen en delen, opdat ze een geheel gaan vormen.

Begrip, toepassing en analyse sluiten ook samenvoegen van elementen in maar doen dit meer gedeeltelijk en minder compleet dan synthese. 't Is erkend moeilijk essay-vragen te classificeren; 't criterium is wellicht, dat het resultaat substantieel moet verschillen van het bestudeerde (Bloom I, 162).

5. 10 Produktie van een unieke mededeling.

De nadruk ligt op overbrenging aan anderen. Het resultaat is typisch dat van de student en geen regelrechte consequentie van het gebruikte materiaal.

ill.ed.obj.

Bekwaamheid in schrijven, met aanwending van een uitstekende organisatie van ideeën en beweringen.

*t Gaat hier natuurlijk niet om het navertellen (in verkorte vorm), van aangeboden materiaal. Deze werkwijze die bij de zg. "eindexamenscripties" veelvuldig voorkomt (en waarbij, als de leraar niet alert is, op de meest liederlijke wijze wordt afgeschreven), wordt uitgesloten door de eis dat de mededeling "uniek" moet zijn. Voor de geschiedenis gaat het dan in feite om de eis van historiografie, en de communis opinio is, dat onze leerlingen daar (nog) niet toe in staat zijn.

5. 20 Produktie van een plan of stelsel van operaties.

ill.ed.obj.

Vaardigheid manieren voor te stellen om hypothesen te testen.

Vaardigheid de resultaten van een onderzoek in een doeltreffend plan ter oplossing van een probleem te integreren.

Vaardigheid een onderwijseenheid voor een bepaalde onderwijssituatie te ontwerpen.

Ik meen dat op dit punt het geschiedenisonderwijs in het geheel geen voorbeelden kan leveren.

5. 30 Afleiding van een stelsel van abstractie betrekkingen.

Dit houdt het volgende in: 1) concrete gegevens of verschijnselen classificeren (bijv. het periodiek systeem in de scheikunde); 2) Uit symbolische voorstellingen tot afleidingen komen die daar op redelijke gronden uit gemaakt kunnen worden.

ill.ed.obj.

Hypothesen opstellen uit gegevens en deze hypothesen veranderen op grond van nieuwe factoren.

Ik vind hier geen voorbeelden van. Dit wordt algemeen buiten het bereik van onze leerlingen geacht.

6. 00 EVALUATIE

Dit omvat het vellen van oordelen over de waarde, voor enig doel, van ideeën, werken, oplossingen, methodes, materiaal. Hierbij worden alle reeds behandelde categorieën gebruikt, maar evaluatie is niet persé de laatste stap. 't Gaat hier niet om vlug gevormde opinies, maar om werkelijke oordelen, berustend op criteria (Bloom I, 185).

6. 10 Oordelen in termen van interne evidentie.

ill.ed.obj.

De vaardigheid de algemene waarschijnlijkheid vast te stellen van den nauwkeurigheid in de weergave van feiten, en wel op grond van de zorg gegeven aan de precisie van beweringen, documentatie, bewijzen enz.

De vaardigheid gegeven criteria (gebaseerd op interne gegevens) toe te passen in de beoordeling van een werk.

Hier zijn geen voorbeelden van. Zulke oordelen worden buiten het bereik van onze leerlingen geacht.

6. 20 Oordelen in termen van externe criteria.

ill.ed.obj.

De vergelijking van de voornaamste theorieën, generalisaties en feiten omtrent bepaalde culturen.

Volgens een externe standaard een werk kunnen vergelijken met het hoogst bereikbare op dit gebied.

Hier geldt wat ik onder 6. 10 gezegd heb, evenzeer.

BESLUIT

Het resultaat van dit onderzoek is enigszins bedriegelijk. Van de meeste categorieën zijn enkele voorbeelden genoemd, en zo lijkt het of de meeste algemene doelstellingen ook in het geschiedenis- onderwijs worden nagestreefd. In werkelijkheid is dit slechts in zeer beperkte mate juist. Kan men voor de categorie "kennis" tal van voorbeelden vinden, 't wordt al moeilijker voor "begrip", vrijwel ondoenlijk voor "analyse" en (zo goed als) onmogelijk voor "toepassing", "synthese" en "evaluatie". 't Is overduidelijk dat wij, ook in het moderne geschiedenisonderwijs, nog overwegend naar kennis vragen. Daarbij helpt het niet, dat het de bedoeling van de leerboekschrijvers is, dat geen langs mnemotechnische weg aangebrachte kennis wordt verlangd. De kennis waarnaar wordt gevraagd, ligt in de tekst opgeslagen en moet daaruit gehaald worden.

De aangehaalde vragen en opdrachten lijken me zuivere voorbeelden, d.w.z. ze laten zich redelijk gemakkelijk onderbrengen bij bepaalde categorieën van Bloom. Daardoor lijkt het of ons didactisch materiaal op een redelijk niveau staat. In werkelijkheid is dit niet zo. In het geschiedenisonderwijs is de kunst van het vragenstellen (anders dan van mnemotechnische aard) nog niet hoog ontwikkeld. Talloze vragen en opdrachten heb ik niet kunnen gebruiken, omdat ze te vaag zijn, niet doelgericht, niet exact en dus moeilijk of niet te beantwoorden. Dit komt mede hierdoor —naar mijn stellige indruk— dat de auteurs volstrekt niet willen dat ons vak voor "gemakkelijk" zou doorgaan: derhalve spannen zij zich in "pittige" vragen te bedenken —met alle gevolgen vandien. Wat moeten onze leerlingen nu aan met een vraag als "wat is ideologie? ! Ook krijg ik de indruk dat ze zelf niet weten wat zij nu eigenlijk met teksten moeten doen. Telkens en telkens weer sturen zij de leerlingen van de teksten weg om iets te gaan opzoeken in handboeken en encyclopaedieën. Ja zelfs om mensen te gaan ondervragen, zonder dat daar enige methode voor wordt aangegeven— in de vage veronderstelling dat dat nu "zelfwerkzaamheid" is. Het moet mij van het hart, dat aan al dit materiaal een vaste pedagogisch-didactische grondslag ontbreekt. Men tracht mee te varen met de stroom die tegen mnemotechniek gericht is en krachtig gaat in de richting van zelfwerkzaamheid, maar omdat men in wezen slechts reageert op impulsen van buiten af en niet werkelijk van het vak uit didactisch handelt, kan men toch niet loskomen van de overmacht van de kennis.

Het resultaat van dit onderzoek is geenszins bemoedigend: in het vak geschiedenis komen de voornaamste cognitieve doelstellingen niet of nauwelijks tot hun recht. Laat ons de waarheid onder ogen zien: in het licht van deze taxonomie maakt ons vak geen bijster intelligente indruk. Daar staat tegenover dat niet aangetoond is, dat de overgeslagen categorieën van Bloom niet op het geschiedenisonderwijs toegepast zouden kunnen worden (ik maak voorlopig een uitzondering voor "toepassing"). Er zijn hier en daar aanzetten in die richting. In mijn Amsterdamse projecten, die —men vergete dit nooit— in de brugklasse gebruikt worden, heb ik doelbewust geprobeerd de hogere vermogens van de intelligentie aan te spreken, met geen ander materiaal dan de aangeboden teksten. Wel kan men in de brugklasse zeker niet alles verlangen, maar ik maak me sterk, dat, wanneer de training zo wordt ingezet en door de jaren volgehouden, het ten slotte —zeg in 6vwo— mogelijk moet zijn tot resultaten te komen, die nu vlakweg voor ondenkbaar en oneigenlijk voor dit niveau worden gehouden. Deze overtuiging is in oorsprong wel uit theoretische overwegingen voortgekomen, maar is ten eerste versterkt door het feit dat een brugklasse, een geheel schooljaar lang praktisch met dit materiaal werkzaam, over de

gehele linie tot een volkomen bevredigend resultaat is gekomen.

Ook elders wordt getracht geschiedenis ook als schoolvak te maken tot een vak van nadenken. Ongetwijfeld op het voetspoor van John Dewey (met zijn beroemde boek "How we think") hebben de Amerikanen Maurice P. Hunt en Lawrence E. Metz alfe getracht tot een reflexieve geschiedenismethode te komen ("Teaching High School Social Studies". Problems in Reflective Thinking and Social Understanding. Harper's Series on Teaching. New York, 1968 ²). Zij werken niet zozeer met teksten, maar bij voorkeur met klasse-gesprek en discussie, zijn nogal actueel ingesteld en willen iets heel speciaal, nl. het denken bevrijden van vooroordelen, maar de kern van de zaak is toch, dat zij de leerlingen willen leren de geschiedenis (en het maatschappelijk leven) *nadenkend* te benaderen. Bij alle verschil van methode en doelstelling is hun werk ten eerste de moeite van het kennismaken waard.

11 december 1972.

Namens het Historisch Museum Moerman, Loolaan 44 a te Apeldoorn (tel. 05760-15529) maakt het bestuur van de V.G.N. U attent op de door het museum georganiseerde tentoonstelling "Kinderkleding en speelgoed uit oma's tijd". De tentoonstelling loopt van 20 april 1973 tot en met 19 augustus 1973.

VERSLAG EINDEXAMEN GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING V.W.O. 1972.

Een enquête onder docenten en gecommiteerden.

28 docenten en 13 gecommiteerden zonden een verslag in over het eindexamen geschiedenis en staatsinrichting v.w.o. in 1972. Hun verslagen betreffen 27 athenea en 10 gymnasia, al of niet in een scholengemeenschap verenigd.

Teneur

Uit de verslagen spreekt *een algemene en unanieme zorg*, zowel van de docenten als van de gecommiteerden, voor het behoud van het *niveau*. Men is tevreden op dit punt. Niveaubewaking zal moeten verhinderen dat leerlingen dit vak bij wijze van "vluchtvak" in hun eindexamenpakket zullen opnemen. Deze zorg strekt zich tevens uit tot de toekomstige vormen van examineren. Ernstige vrees bestaat bij docenten en gecommiteerden dat een schoolonderzoek-alléén, en een centraal schriftelijk examen eveneens, het niveau ernstig zullen aantasten.

1. Leerboek en methode

De meerderheid van de docenten gebruikte als handboek Novem, *Wereld in Wording*, deel III. Men is er gematigd tevreden over. De ingebrachte bezwaren gelden vrijwel algemeen de behandeling van de stof na 1945 die men ofwel verwarrend ofwel te weinig diepgaand vindt. De enkele docenten die Kalkwiek, *Thema en Taak* gebruikten vonden dit boek te weinig diepgaand voor het v.w.o.-niveau.

Vrijwel alle docenten hebben bij de stof van de laatste halve eeuw het leerboek gevolgd, zij het hier en daar met een enkele uitbreiding of volgorde-verwisseling. Daardoor is een vraag naar de gevolgde methode nauwelijks meer relevant. De meesten menen een thematische en cursorische methode gemengd te hebben. De vermelde themata kan men echter zonder moeite in de opgegeven leerboeken terugvinden.

2. Volledigheid en diepgang

Vrijwel alle docenten zeggen gestreefd te hebben naar volledigheid. Voor de mensen werd dit streven doorkruist door de gelijktijdige eis naar voldoende diepgaande behandeling. De meesten kozen dan ook voor een diepgaander behandeling van die delen van de stof die zij van groter belang achtten, om de andere onderwerpen sneller af te doen en zo geen hiaten in de kennis te laten ontstaan. In de gehele enquête stuit men telkens weer op dit probleem: volledigheid tegenover diepgang. Ook de beoordeling hiervan door de gecommiteerden is dubbelzinnig: zij vragen niet alleen niveau bij elk onderwerp, maar klagen tegelijk hier en daar over gebrek aan parate kennis bij de kandidaten. Geen wonder dat enkele docenten pleiten voor het opstellen van duidelijker criteria, aangepast aan het beschikbare aantal lesuren.

3. Staatsinrichting

De meeste docenten menen dat de staatsinrichting geïntegreerd zou moeten zijn in de geschiedenis. In konkreto blijkt deze idee niet zo gemakkelijk uitvoerbaar als ze wordt uitgesproken. Men kan het probleem aldus schematiseren:

- De docent die pogingen doet de staatsinrichting zo volledig mogelijk te integreren loopt het gevaar aan enkele traditionele hoofdstukken uit het vroeger zelfstandige vak staatsinrichting niet toe te komen. Mag men verlangen, zo vraagt een docent, dat de historicus in staat zal zijn de leerlingen in te leiden in juridisch denken? Wat dan te denken van de opmerking van een overigens zeer tevreden gecommitteerde, dat de docent te weinig aandacht aan de rechtelijke macht had besteed? Uit het geheel van de enquête zou men kunnen konkluderen, dat men t.a.v. de staatsinrichting naar criteria moet zoeken welke aangepast zijn aan het bedrijf van de historicus.

Uitvoerige aandacht besteedde de enquête aan de "onderwerpen." Wat het aantal betreft: ongeveer de helft van de docenten hield op vier; een kwart of vijf; een ander kwart op zes. Een enkeling spreekt over zeven.

De vraag hoeveel leestijd, in globale percentages uitgedrukt, besteed werd aan de laatste halve eeuw en aan de onderwerpen, werd zeer verschillend beantwoord. Vier docenten schatten 50% – 50%. Tien 60/65% – 40/35%: Elf 70/75% – 30/25%: Drie 80/85% – 20/15%.

a. 12 docenten vroegen van hun leerlingen 1 zelfstandig onderwerp
b. 7 2
c. 4 3
d. 5 4 of 5

De categorie docenten a blijkt de leerlingen de scriptie als huiswerk op te geven. In de klas wordt er niet of nauwelijks tijd aan besteed. De resultaten vallen nogal tegen. Men spreekt over het klakkeloos overnemen uit boeken, oppervlakkigheid, gebrek aan motivatie en interesse, en vooral over gebrek aan zelfstandigheid.

294

behoorlijk deel van dit werk in de klas laten doen; sommigen stimuleren daar groepswork. Zij staan veel positiever tegenover de resultaten van deze zelfwerkzaamheid, spreken over de vertrouwdsheid van de leerlingen met literatuur, met wetenschap, honoreren de zelfstandigheid die de leerlingen blijken te tonen en waarderen het levendiger kontakt dat door deze werkwijze ontstaat tussen docent en leerlingen.

De resultaten van in zelfwerkzaamheid bestudeerde onderwerpen worden dus positiever beoordeeld naarmate er meer tijd binnen de lessen voor is uitgetrokken, d.w.z. naarmate er een *mogelijkheid van begeleiding* is gerealiseerd. Deze uitkomst wordt door enkele gecommiteerden bevestigd. Enkelen van hen vragen zich af of het wel verantwoord is de leerlingen een zo veel eisende opdracht te geven en juist daar af te zien van intensieve begeleiding. Het leren omgaan met literatuur, het leren gefundeerd te oordelen of te interpreteren, een verantwoord betoog op te stellen en zelfstandig te werken, dat alles is van het grootste belang voor de toekomstige student, en de aandacht van de docent juist voor deze aspecten van de studie is een zeer zinvolle taak.

Overigens is het zeer begrijpelijk dat vele docenten geen mogelijkheden zien om hun leerlingen bij zelfstandig vervaardigde werkstukken te begeleiden tijdens de lessen. Allereerst immers wordt geklaagd over het *ontbreken van geschikt materiaal voor de zelfwerkzaamheid*. Er blijkt op veel scholen geen behoorlijke bibliotheek voor de hand terwijl ook een budget ontbreekt om een klassebibliotheekje op te bouwen, al was het maar voor de meest vanzelfsprekende naslagwerken. De docenten zijn dan aangewezen op stadsbibliotheken —als de school al gelegen is in of bij een plaats die daarover beschikt; moeten er niet extra faciliteiten verleend worden aan excentrisch gelegen scholen, vraagt een gecommiteerde— Deze bibliotheken lenen echter maar voor een korte periode uit, zodat het werken ermee zich concentreert in een of twee weken. Verder blijken wachttijden voor het lenen van een boek toe te nemen.

Vervolgens wordt door vrijwel alle docenten gewezen op *de enorme hoeveelheid werk* die de docent zich op de hals haalt als hij zijn grote klassen werkstukken laat maken, niet alleen wat betreft de begeleiding ervan maar ook het corrigeren en bespreken.

Tenslotte lijkt het voorkomen van "hiaten" in de stof van de laatste halve eeuw de reden te zijn waarom velen de (te) geringe beschikbare lestijd niet besteden aan de langzamer tot resultaten komende zelfwerkzaamheid.

Ook wanneer men bedenkt dat de docenten veelal klassikaal themata uit de negentiende eeuw behandelen, is het nog opvallend hoeveel onderwerpen door leerlingen zelf gekozen worden uit de oudheid, in het atheneum meer dan op het gymnasium.

5. *Gebruik van teksten op het examen*

Slechts zeven docenten hadden de leerlingen een half uur voor het examen een tekst voorgelegd als uitgangspunt voor het gesprek. Toch zijn de hieraan verbonden gegevens zeer relevant. De docenten die zo gewerkt hadden waren bijzonder tevreden. De gecommiteerden die met dit gebruik kennis hebben gemaakt kan men zonder uitzondering enthousiast noemen. Verschillende andere gecommiteerden die het tijdens dit examen niet hadden meegemaakt, bleken sterk geïnteresseerd voor het gebruik van teksten en bevalen het de docent zeer aan.

Men wijst erop dat het gesprek een prettig en weinig geforceerd begin heeft; dat er minder gevaar is voor een geprogrammeerd aandoend vraag-en-antwoord-spel; dat de leerling zijn kennis a.h.w. meteen operationeel moet maken en meer zichzelf kan zijn dan bij een

ondervraging. De kandidaat laat zich zo ook gemakkelijker en in zijn eigenheid beoordelen. De vraag wordt door enkelen gesteld, waarom men niet van een tekst mag uitgaan rond de stof van de laatste halve eeuw. Met nadruk wordt door de gecommitteerden naar voren gebracht dat men deze wijze van examineren terdege tijdens de lessen zal moeten inoefenen.

6. *De resultaten in cijfers*

Men moet wel verband zoeken tussen het feit dat docenten en gecommitteerden uitdrukkelijk verklaarden dat er geen noemenswaardige verschillen waren gekonstateerd in de beoordeling van de kandidaten, het feit dat zij sterk geporteerd waren voor behoud van het niveau, aan de ene kant, en het vrij grote aantal onvoldoende resultaten aan de andere kant. Zó vielen de cijfers:

3 0,5%	4 3,7%	5 9,6%	6 24,4%	7 27,4%	8 20,2%	9 10,8%	10 3,2%
13,8% onvoldoende							14% uitmuntend

De evenwichtige verdeling van de cijfers en het hoge aantal kandidaten dat uitmuntend (9 of 10) bevonden werd gegeven vertrouwen in de toegepaste criteria.

7. *Doorstroming vanuit het h.a.v.o.*

De docenten die ervaringen opgedaan hebben met "doorgestroomde" h.a.v.o.-leerlingen oordelen gunstig tot zeer gunstig over hun prestaties. Sommigen maken het voorbehoud dat zij ongeveer drie maanden nodig hebben om zich aan te passen aan de diepgaander behandeling van de stof in het v.w.o. Drie docenten hadden zeer goede ervaringen met leerlingen die van havo 5 naar atheneum 6 waren doorgestroomd (mits geschiedenis was opgenomen in het havo-pakket), en één docent had met zo'n geval slechte ervaringen.

8. *Invloed van onderbouw.*

De vraag of er invloed van het geschiedenisonderwijs van de onderbouw merkbaar is in de eindexamenklassen, blijkt moeilijk te beantwoorden. Wel is duidelijk dat van feitenkennis in het algemeen niet veel overblijft. Men konstateert echter veelal wel een zeker historisch inzicht. Van groot belang lijkt de opmerking van sommigen, ook van enkele gecommitteerden, dat men in de hogere klassen pas zinvol een zelfwerkzaamheidsmethodiek kan toepassen wanneer die in de onderbouw degelijk is ingeoeft en veelvuldig toegepast.

9. *Niveau.*

Teleurstellend was het antwoord op de vraag naar een omschrijving van het niveau van de v.w.o.-leerling. Vergeleken met de havo-leerling moet de v.w.o.-leerling blijk geven van ruimer en diepgaander inzicht. Samenhang, structuren, belezenheid, relativeringsvermogen, greep op grotere gehelen, dat wordt genoemd. Helaas zetten de meeste beschrijvingen zich af tegen de leerling van het h.a.v.o., die meer wordt gezien als iemand die parate kennis reproduceert, en minder interesse zou hebben voor het vak. Duidelijker criteria zijn gewenst.

10. *Vorm van het eindexamen in de toekomst*

Aparte aandacht verdient een vraag over de toekomst van het eindexamen geschiedenis en

staatsinrichting vanwege het unanieme antwoord van docenten en gecommitteerden. De volgende vraag werd voorgelegd:

"In 1974 zal het eindexamen geschiedenis in het v.w.o., afgezien van enkele experimenten met een schriftelijk examen, alleen plaats vinden via het schoolonderzoek.

Zoudt u er de voorkeur aan geven dat de Minister, gebruik makend van het Besluit Eindexamens v.w.o., h.a.v.o., m.a.v.o. (hoofdstuk 9, slotbepalingen § 2, artikel 53) voor het vak geschiedenis het schoolonderzoek zou vervangen door een mondeling eindexamen met door het Rijk aangewezen gecommitteerden? Wilt u uw antwoord motiveren?"

Alle docenten op één na en alle gecommitteerden beantwoorden deze vraag bevestigend. De argumentatie bij hen allen gaat uit naar de noodzaak van het niveau van het examen en daarmee van het geschiedenisonderwijs te bewaken. De meesten spreken ook over de aanwezigheid van een onbevooroordeeld deskundige als de enige wijze om met name historisch inzicht adequaat te kunnen toetsen. Enkelen achten ook in deze methode een garantie aanwezig dat er vitaal contact blijft bestaan tussen het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs en de universiteit.

De meeste docenten en gecommitteerden voegen hieraan toe hun ernstige bezorgdheid voor een eventueel toekomstig schriftelijk examen. Men vreest dat het geschiedenisonderwijs zich dan meer op volledigheid dan op diepgang zal gaan concentreren met examendril als konsekwentie. Men kan zich bij het bestuderen van de argumenten tegen het centraal schriftelijk examen niet onttrekken aan de gedachte, dat de meeste tegenstanders ervan zich een bepaald beeld hebben opgebouwd van de vorm waarin dit schriftelijk examen zal worden afgenomen. Een vorm die in ieder geval zeker niet door het verslag van de Commissie Eindexamen Geschiedenis en Staatsinrichting (Ceges) wordt voorzien. Kennelijk is de strekking van dit rapport aan de meeste docenten en gecommitteerden ontgaan.

Blijft staan dat zowel docenten als gecommitteerden vrijwel unaniem van mening zijn dat *de huidige wijze van examineren met een Rijksgecommitteerde de beste en meeste aangepaste methode is*. Het enige bezwaar tegen de huidige methode is de al te korte tijdsduur van het examen, dat men graag tot 45 minuten zag uitgebreid.

Met dank voor vaak uitvoerige en met zorg overdachte beantwoording van de uitgebreide enquête aan de docenten en gecommitteerden van het eindexamen aan experimenterende scholen voor v.w.o., moge dit verslag ter overweging worden voorgelegd aan alle docenten geschiedenis.

Voor de Commissie V.W.O. — H.A.V.O. — M.A.V.O.,
P. Gieles.

VERSLAG VOORLICHTINGSMIDDAGEN EINDEXAMEN V.W.O. 1974.

Vak: geschiedenis en staatsinrichting.

Inleiding.

Over het eindexamen v.w.o. 1974 werd op 14 plaatsen in de onderscheiden inspectie-rayons gesproken. De bijeenkomsten werden gehouden van 13.30 tot 16.30 uur. Programma: Inleiding door de vakinspecteur, mevrouw dr. A.J.M. Alkemade. Deze inleiding was een nadere toelichting op de reeds toegezonden discussie-nota. Een leraar van een experimenterende v.w.o. school sprak vervolgens over de op zijn school gevolgde methoden, en over het eindexamen. Na de pauze volgde de discussie.

De belangrijkste zaken uit de discussies zullen indit verslag kort worden weergegeven.

Toelichting discussienota.

Het examenprogramma onderschrijft de exameneisen onder de letters A,B en C.

A. De kandidaat moet inzicht hebben in de historische ontwikkeling van de laatste halve eeuw, waarbij hij blijk moet geven vertrouwd te zijn met de verwerking van historisch materiaal.

Benadrukt is:

- een ruim voldoende basiskennis moet het uitgangspunt zijn voor het inzicht in de historische ontwikkeling.
- zowel de cursorische als de thematische methode is mogelijk.
- vertrouwdheid met de verwerking van historisch materiaal is vereist.
- aandacht voor de kennis van de vaderlandse geschiedenis.

B. Kennis van de ontwikkeling der staatsinstellingen van het Koninkrijk der Nederlanden — gezien tegen hun historische achtergrond — en van hun hedendaagse structuur en functie.

Hoewel bij het v.w.o. onderwijs de historische achtergrond een zekere uitwerking behoort te krijgen, mag de nadruk vallen op de kennis van de hedendaagse structuur en functie. Het blijft gewenst te streven naar onderwijs, waarbij geschiedenis en staatsinrichting geïntegreerd gegeven worden. Het gebruik van een boek over staatsinrichting blijft gewenst indien de gebruikte geschiedismethode op dit punt onvolledig is. Het verslag van de didactiekconferenties te Oosterbeek gehouden in september 1972, zal hierover meer informatie geven.

C. Vertrouwd zijn met een aantal uit de algemene en vaderlandse geschiedenis te kiezen onderwerpen.

Punten van bespreking:

- het aantal onderwerpen is niet voorgeschreven.
- een werkstuk/scriptie is niet vereist. Indien een leraar deze vorm van verwerking eist, dan is minimale begeleiding vereist.
- de onderwerpen kunnen klassikaal behandeld worden. De docent kan de leerlingen de weg wijzen hoe zij eventueel andere onderwerpen zelfstandig kunnen bestuderen.
- individueel of in groepen een onderwerp laten bestuderen.
- indien van een onderwerp geen verslag wordt gemaakt, is een literatuurlijst(je) gewenst. Mogelijk is de leerlingen te wijzen op het bestuderen van een hoofdstuk uit een v.w.o. handboek, twee boeken zo mogelijk van auteurs met uiteenlopende visie op het onderwerp, een artikel uit een tijdschrift b.v. Spieghele historiael, een cahier.
- onderwerpen bij voorkeur laten kiezen uit de verschillende perioden van de geschiedenis.

- pogen te streven naar kwaliteit, en dit streven laten prevaleren boven het aantal te bestuderen onderwerpen.

Voorwaarden om dit examenprogramma te behandelen.

Minimaal is, dat de docent kan beschikken over een lokaal, waar materiaal aanwezig is om zowel het onder A. als onder C omschrevene te kunnen behandelen. Er zullen een aantal handboeken aanwezig moeten zijn, alsmede boeken geschikt voor het bestuderen van een bijzonder onderwerp. De wens naar een vaklokaal geschiedenis is op elke bespreking duidelijk mogelijk aangegeven. De behandeling van het voorgeschreven programma is in school tot school, is mede gewezen op de noodzaak de v.w.o. leerlingen de weg te wijzen naar de openbare bibliotheken/leeszalen.

Wensen om het geschiedenisonderwijs te verdiepen.

Meerdere malen spraken docenten de wens uit, dat gegevens van bijzondere onderwerpen, alsmede historisch materiaal als teksten, geschikte bronnen e.d. te verkrijgen zouden zijn bij een documentatiecentrum. Volgens deze docenten zou dit beslist een tijdsbesparing kunnen zijn.

Daar het voorkomt dat leerlingen het vak kiezen als "vluchtvak" wordt hier de suggestie overgenomen van een leraar van een experimenterende v.w.o. school. In de klas waarin de pakketkeuze gemaakt moet worden wordt door de leraar van het te kiezen vak —i.c. geschiedenis en staatsinrichting— een uitvoerige cursusbeschrijving voor de laatste twee jaar op schrift aan de leerlingen uitgereikt. Omvang en zwaarte van het vak wordt zo duidelijk mogelijk aangegeven. De behandeling van het voorgeschreven programma is in feite de afsluiting van het geschiedenisonderwijs op de v.w.o. school. Van belang blijft, dat in de onderbouw het voorgeschreven leerplan wordt gevolgd. Ook kan in de eerste vier jaren verwerking van historisch materiaal in het lesprogramma worden opgenomen.

De leerstof in atheneum 4 was vaak onderwerp van discussie. In sommige gevallen wordt de 19e en 20e eeuw behandeld. Er zijn leraren die de leerlingen van deze klas bij voorkeur spreken over perioden als Renaissance en Verlichting. Het komt ook voor, dat de docent in dit leerjaar anticipeert op het examenprogramma van de twee laatste leerjaren.

Examen.

Bij de vragen naar het invoeren van een centraal schriftelijk examen geschiedenis is verwezen naar de publicaties van de commissie Eindexamen Geschiedenis en Staatsinrichting. Het eerste verslag is opgenomen in Kleio jrg. 13 nr. 2 febr. 1972, het tweede verslag in nr. 7/8 aug. 1972.

Zolang het schriftelijk examen geschiedenis is opgeschort (Publ. 92— Definitieve programma's eindexamens v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o., pag 26.) geldt het cijfer van het schoolonderzoek als eindcijfer. Bij het vaststellen van de proeven voor het schoolonderzoek kunnen mede historische teksten als uitgangspunt gebruikt worden.

Breda, 20 januari 1973.

Dr. A.J.M. Alkemade
insp. v.w.o.-h.a.v.o.

MEDEDELINGEN VAN DE C.E.G.E.S.—4

De Mededelingen van de C.E.G.E.S.-3 verschenen in Kleio, 14e jg. no. 1, januari 1973, pag.58 e.v.

L.S.

De Commissie Eindexamenexperimenten Geschiedenis en Staatsinrichting (C.E.G.E.S.) wordt regelmatig door leraren benaderd om inlichtingen over de stand van zaken aangaande het werk van de commissie. Daar het verslag van de werkzaamheden van de commissie over het eerste halfjaar 1973 met het evaluatierapport over het eerste experiment niet voor de zomervakantie van dit jaar afgerond kan worden, besloot de C.E.G.E.S. ter informatie van belangstellenden de bondige omschrijving* van en gegevens voor het tweede experimenteeronderwerp, welke omschrijving en gegevens aan de scholen die aan het experiment deelnemen is toegezonden, reeds nu te publiceren.

Als dag waarop het schriftelijk "gecoördineerde proefwerk" over dit onderwerp op de aan het experiment deelnemende mavo-, havo- en vwo-scholen zal worden gemaakt stelde de commissie dinsdag 29 januari 1974 vast.

Namens de commissie,

C.M.H. Bosch,
secretaris.

* In paragraaf 8 van het Verslag over de werkzaamheden van de C.E.G.E.S. in het tweede halfjaar 1972 (Kleio, 14e jr. no. 1, januari 1973, pag. 64) worden de motieven van de commissie genoemd om over het tweede experimenteeronderwerp géén uitvoerige syllabus samen te stellen en met een bondige omschrijving te volstaan.

BONDIGE OMSCHRIJVING VAN EN GEGEVENS VOOR HET TWEDE
EXPERIMENTEERONDERWERP: "DE ONDERDRUKKING VAN DE
VRIJHEID TIJDENS DE TWEDE WERELDOORLOG IN BEZET
NEDERLAND EN HET VERZET DAARTEGEN".

I. *Inleiding.*

Onderdrukking van de vrijheid betekent hier vernietiging van de parlementaire democratie en het materieel en geestelijk ondergeschikt maken van de Nederlanders aan de politieke en oorlogsdoeleinden van de Duitse nationaal-socialisten.

Als gevolg van de middelen die de nazi's gebruikten om de door hen gestelde doeleinden binnen het kader van de oorlog te bereiken kwam de existentie van de Nederlanders zelf op het spel te staan.

De ingewikkeldheid van het vraagstuk van de onderdrukking en het verzet daartegen maakt het moeilijk de elkaar opvolgende en steeds ernstiger wordende conflicten, voortvloeiend uit de door de nazi's genomen maatregelen, duidelijk te onderscheiden.

Toch kan een vierdeling onderkend worden:

- a. de fase van mei 1940 tot de februaristaking van 1941;
- b. de fase van voorjaar 1941 tot de april-meistakingen van 1943;
- c. de fase van voorjaar 1943 tot "dolle dinsdag" 1944;
- d. de fase van september 1944 tot mei 1945.

II. *De onderdrukking.*

1. Enkele Duitse maatregelen.

Duitse maatregelen die o.m. verzet oproepen waren:

- De ontbinding van de politieke partijen.
- Het ontbinden van de vertegenwoordigende lichamen.
- Het onder toezicht plaatsen van de vakbonden en de oprichting van het N.A.F.
- Het invoeren van de censuur op de dag-, week- en maandbladen.
- Het gelijkschakelen van de radioprogramma's.
- De pogingen om invloed te krijgen op het onderwijs.
- Het pogen de vrije beroepen door middel van in te stellen organen onder controle te krijgen, bijv. door middel van de Artsenkamer en de Kultuurkamer.

2. Maatregelen tegen de joden.

De nazi-maatregelen tegen de joden waren voor het verzet van grote betekenis, vooral in Amsterdam.

Er is van een gefaseerde opzet sprake:

- a. het ontslaan van joden uit overheidsdiensten;
- b. het invoeren van de jodenster;
- c. het stelselmatig inperken van de bewegingsvrijheid van de joden;

- d. het concentreren van de joden in een ghetto in Amsterdam;
- e. het concentreren van de opgepakte en opgeroepen joden te Westerbork;
- f. het deporteren van de joden naar de gaskamers in Polen.

3. Maatregelen van directe invloed op het dagelijks leven.

Van directe invloed op het dagelijks leven van de Nederlanders waren:

- Het classificeren van de Nederlanders in groepen met en zonder "Ausweis", de invoering van het persoonsbewijs.
- De uitbuiting van het arbeidspotentieel, bijv. door middel van de arbeidsinzet; deze arbeidsinzet is één voorbeeld van een gefaseerde en schijnbaar methodische opzet in de nazi-maatregelen;
 - a. tot maart 1942 geschiedde dit op basis van betrekkelijke vrijwilligheid;
 - b. van maart 1942 tot september 1944 werd de tewerkstelling voor alle vrijgekomen arbeiders in Duitsland wettelijk verplicht;
 - c. vanaf september 1944 werden door middel van razzia's opgepakte mannen gedeporteerd.
- De inschakeling van de produktiecapaciteit in de Duitse oorlogseconomie.
- Het wegvoeren van voorraden en machines.
- Het verlagen van de levensmiddelenrantsoenen, versneld vanaf het voorjaar van 1942.
- Het inleveren van persoonlijke bezittingen, zoals de inlevering van radiotoestellen en metalen.
- De vernietiging van produktiemiddelen vanaf het najaar van 1944.

4. Collaboratie.

Collaboratie van Nederlanders droeg soms tot de onderdrukking bij en riep dan verzet op.

Overwegingen die bij het collaboratie een rol speelden waren:

- Persoonlijk voordeel.
- Door overmacht gedwongen zich aan te passen.
- Om erger te voorkomen, meestal uit de overtuiging dat een bepaalde samenwerking met de Duitsers de mogelijkheid bood landgenoten te helpen. De vorm van samenwerking bewoog zich in het grensgebied tussen het passieve verzet en het verraad.

III. *Het verzet.*

1. Verschillende vormen van verzet.

Het verzet van de Nederlanders tegen de Duitsers nam de volgende vormen aan:

- Passief verzet. Voor zover mogelijk niet meedoen met de Duitsers, al dan niet gepaard met persoonlijk risico.
- Actief niet-gewelddadig verzet. Handelen met gevaar voor eigen leven en dat van anderen, bijv. het organiseren van hulp aan onderduikers.
- Actief gewelddadig verzet, bijv. sabotage en het liquideren van gevaarlijk geachte tegenstanders.

Verzetsorganisaties van enige omvang en betekenis kwamen eerst in het najaar van 1942 en in het voorjaar van 1943 tot stand. Vooral in de fase van voorjaar 1943 tot "dolle dinsdag" in september 1944 nam het conflict tussen grote groepen Nederlanders en de bezetters in hevigheid toe.

De afkeer van de Nederlanders jegens Duitse maatregelen was toen vrijwel algemeen. Het groeiende actieve en passieve verzet vergrootte de druk van de bezetters op de Nederlanders, terwijl het laatste ook werd versterkt door de Duitse nederlagen bij Stalingrad en in het Middellandse Zeegebied. De oorlog kwam in een beslissend stadium.

De onderdrukking nam de vorm aan van verscherpte terreur: concentratiekampen en terechtstellingen.

2. Het verzet van de kerken.

Het verzet van de kerken was voor de Duitsers moeilijk bestrijdbaar.

Het speelde zich af op drie niveau's:

- a. hulp aan slachtoffers van de terreur;
- b. het stelling nemen tegen Duitse maatregelen, die in strijd waren met het christendom: in februari 1943 werd van de kansels verkondigd dat het beter was ongehoorzaam te zijn jegens de overheid dan jodenvervolgingen te tolereren of er deel aan te nemen;
- c. door middel van interventie maatregelen van de bezetters af te zwakken of ongedaan te maken.

3. Samenwerkingsverbanden.

De georganiseerde of spontaan gevormde verzetsgroepen werkten op verschillende fronten en hadden door hun illegale bestaan niet de mogelijkheid tot samenwerkingsverbanden te komen.

Voor de Nederlandse regering in Londen was het echter van praktisch belang (voor de communicatie en besluitvorming) contact met *het* verzet te hebben. Vooral van betekenis naarmate de bevrijding naderde.

Vanaf 1944 werd vanuit Londen druk uitgeoefend op de verscheidene verzetsorganisaties om tot eenheid te komen. In juni van dat jaar kwam de Grote Adviescommissie der Illegaliteit (G.A.C.) tot stand. Een Contact-Commissie van 5 leden uit de G.A.C. zou het contact met Londen onderhouden en trachten het verzet te coördineren. Daarnaast werd in augustus 1944 op verzoek van de Londense regering het College van Vertrouwensmannen ingesteld.

Onduidelijk werd het, mede in verband met de plannen in Londen over de terugkeer naar Nederland gemaakt, wat de bevoegdheden zouden zijn van de verschillende colleges en organisaties tijdens de overgang van de bezetting naar de bevrijding. Binnen de verzetsbeweging waren groepen met min of meer duidelijke verwachtingen, ten aanzien van de politieke en sociale veranderingen, die in Nederland na de bevrijding zouden moeten worden gehonoreerd.

Meer dan eenmaal bleek er een wederzijds wantrouwen te bestaan tussen de Londense regering en delen van de verzetsbeweging.

Contacten met de regering te Londen waren, bij pogingen deze vrees weg te nemen, van belang.

IV. Documentatie van leer- en studieboeken, historische atlassen, literatuur, av-materiaal m.b.t. het experimenteeronderwerp.

Vindplaatsen leer- en studieboeken (boekjes).

a. Mavo

	Adang e.a.	Mensen en machten deel II m	Meulenhoff, in voorbereiding	
2.	Alkemade	Mensen bouwen een wereld, deel 4 m —IV	Malmberg, 1971	80-91
3.	Blonk e.a.	De spiegel der eeuwen, deel 1	Wolters/N., 1970	196-203
4.	Brussee	Uit voorbije tijden, deel 2	Thieme, 1969	167-174
5.	Brussee e.a.	Strijd en samenwerking, deel 3,	Thieme, 1970	89-94
6.	Van Damme	De mens en zijn tijd, deel 4 m,	Malmberg 1970	86
7.	De Haas	Geschiedenis voor het Mavodiploma, deel B	Wolters/N., 1970	173-180
8.	Hoekstra e.a.	Functionele geschiedenis, deel 4 m	Wolters/N., 1971	±94.±103
9.	Van der Hoeven e.a.	Echo van het verleden, deel 1	Meulenhoff, 1961	180-184
10.	Kalkwiek e.a.	Thema en taak, deel 3 m	Meulenhoff, 1969	81-87
11.	Kalle e.a.	Podium van het verleden, deel 3	Wolters/N., 1971	194-199
12.	Novem	Wereld in wording, deel 3	Van Goor 1973	56-62
13.	Novem	Wereld in wording, deel 4	Van Goor 1973	D 5, D 6.
14.	Oirschot	Volkeren ontmoeten elkaar.	Zwijzen, 1970	90-97
15.	Smallegange e.a.	Toen-Thans-Toekomst. Docentenboek 8	Wolters/N., 1971	49-91
16.	Van Wakeren e.a.	Kroniek, deel 3 m h	Wolters/N., 1973	193/4
17.	Weldering	Geschiedenis voor het ulo, deel 4	Muusses, 150-160 1964	
18.	Van der Werff e.a.	Geschakeld verleden	Wolters, 1959	172, 176
19.	Van der Werff e.a.	Historisch bestek, Onze Eeuw	Van Gorcum, 1970	76, 79, 88 89, 98.
20.	Wijk e.a.	Van alle tijden, deel 2	Educaboek, 1967	151-166

b. Havo / vwo.

1.	Adang e.a.	Mensen en machten, deel 5—vwo	Meulenhoff, 1971	172-183
2.	Van Alkemade e.a.	Inkijk en uitzicht, deel 4	Muusses, 1965	330-335
3.	Beetsma	Historie. . . heden. . .	Malmberg, 1971	75-85
4.	Blonk e.a.	Hoofdwegen der geschiedenis, deel 2	Wolters/N., 1969	346-355
5.	Boonekamp e.a.	Memoriael, deel 2	Wolters/N., 1969	455-459
6.	Van Damme	De mens en zijn tijd	Malmberg, 1968	189-192
7.	Dek	De laatste eeuwen	Wolters/N., 1960	313-322
8.	Demey e.a.	Geschiedenis in documenten	Meulenhoff, 1971	238-241
9.	Fontaine	Van oermens tot wereld- burger, deel 4 A	Malmberg, 1963	169-177
10.	Van Galen Last	Van Sarajevo tot Hiroshima	Wolters/N., 1972	145-148
11.	Geurts e.a.	Bronnenboek; de laatste 50 jaar in teksten en documenten	Meulenhoff, 1971	199-213
12.	De Haan e.a.	Geschiedenis voor de H.B.S.-A	Wolters/N., 1957	233, 243-249
13.	Van der Hoeven e.a.	Fundamenten en mijlpalen, deel 3	Meulenhoff, 1964	167-169
14.	Van der Hoeven	De twintigste eeuw	Meulenhoff, 1967	160-172
15.	Van Hulzen	Vaderlandse geschiedenis, deel 2	Wolters/N., 1972	277-303
16.	Huussen e.a.	Voorspel en verloop van de Tweede Wereldoorlog (serie Historische thema's in teksten en documenten)	Malmberg, 1969	77-88
17.	Kalkwiek e.a.	Thema en taak, deel 4 vh	Meulenhoff, 1969	69-76
18.	Klijnsma	Passage deel A	Wolters/N., 1966	289-303
19.	Michels e.a.	Stroom der historie, deel 3	Dekker en Van de Vegt, 1970	131-141
20.	Moora e.a.	De wereld van vroeger en nu, deel 3	Versluys, (1962)	312-316
21.	Niemeyer e.a.	Onze eeuw	Thieme, 1968	184-192
22.	Novem	Wereld in wording deel 3	Van Goor, 1971	289-294 471-474
23.	Novem	Wereld in wording, semi-concentrisch, deel 2	Van Goor, 1968	197-199 204-207

24.	Novem	Wereld in wording, deel 4 havo/vwo	Van Goor, 1972	148-155 282-285
25.	Offringa e.a.	Speurtocht door de eeuwen deel 5	Wolters/N., 1971	234-240
26.	Plaatsman	Nederland bezet gebied (serie Een Halve eeuw dichterbij)	Kok, 1970	II-VIII, 1-40
27.	Plaatsman	Nederland bezet gebied (serie Teksten dichterbij)	Kok, 1970	II-IV, 1-48
28.	Van Voorst van Beest	Overzicht van de geschiedenis, deel 5,	Malmberg, 1967	71-74
29.	Van Wakeren e.a.	Kroniek, deel 3 vh	Wolters/N., 1972	221/2
30.	Wigman	Geschiedenis der mensheid deel 4	Dekker en Van de Vegt, 1961	470-475

Vindplaatsen historische atlassen.

Over het thema "De onderdrukking van de vrijheid tijdens de Tweede Wereldoorlog in bezet Nederland en het verzet daartegen" komen geen kaarten in de op de scholen gebruikte historische atlassen voor, ook niet op de pagina's met kaarten die betrekking hebben op de Tweede Wereldoorlog.

Literatuur.

Hierboven zijn onder "Vindplaatsen leer- en studieboeken (-boekjes)" titels opgenomen, die eveneens in deze rubriek ondergebracht kunnen worden. Enkele van de daar genoemde nummers geven ook een bibliografie, soms uitvoerig en beredeneerd.

Het literatuurlijstje dat hieronder gegeven wordt, maakt geen enkele aanspraak op volledigheid. Een verdeling tussen literatuur voor leerlingen en literatuur voor leraren is niet gemaakt, omdat wat genoemd wordt zowel door leerlingen als door de leraren gebruikt kan worden.

Uitgebreide algemene oriëntatie en informatie over Nederland in de jaren 1940 - 1945 (met pericopen of hoofdstukken die gaan over onderdrukking en verzet) geven:

1. L. de Jong, Nederland in de Tweede Wereldoorlog, in: Algemene Geschiedenis der Nederlanden, deel 12, Zeist/Antwerpen, 1958, p. 376-406.
2. Werner Warmbrunn, De Nederlanders onder Duitse bezetting 1940-1945, Amsterdam, 1964.
3. L. de Jong, Het Koninkrijk der Nederlanden in de Tweede Wereldoorlog, verschillende delen, voor zover op dit ogenblik verschenen.
4. Een prettig leesbaar boek, op historisch verantwoorde wijze geschreven in de eerste plaats voor mensen, die de oorlog niet of niet bewust meemaakten: M.J. van Marle-Hubregtse, Bedreigd bestaan, een gezin beleeft de oorlogsjaren, 's-Gravenhage, 1961.

Bijzonder goed geïllustreerd en/of gedocumenteerd zijn :

5. G. Bron e.a., Nederlanders in bezet gebied, Amsterdam/Brussel, 1970.
6. Han G. Hoekstra e.a., Nee en nog eens nee, fotoboek van het verzet 1940 - 1945, Amsterdam, 1965.
7. L. de Jong, De bezetting, 5 pocketdeeltjes, Amsterdam, 1961/5, is ook in een groot gebonden boek uitgegeven.

8. A.H. Paape e.a., Bericht van de Tweede Wereldoorlog, Amsterdam, 1970 hieruit diverse nummers/ hoofdstukken.
9. Leonard de Vries e.a., De jaren '40 - '45, een documentaire over bezet Nederland, Amsterdam, z.j.
10. Lydia Winkel e.a., Toen. . . 1940 - 1945, 's-Gravenhage, 1960.

Uitvoeriger en/of gedetailleerder ten aanzien van onderdrukking en verzet zijn:

11. J.J. van Bolhuis e.a., Onderdrukking en verzet, Nederland in oorlogstijd, 4 delen, Arnhem/ Amsterdam, 1949/1954, met in deel 3: A.J. Herzberg, Kroniek der Jodenvervolging, p.5 - 256.
12. W. Drees, Van mei tot mei, persoonlijke herinneringen aan bezetting en verzet, Assen, 1958.
13. Ger Harmsen, Daan Goulooze, Amsterdam, 1967.
14. Ben van Kaam, Opstand der gezagsgetrouwen, Wageningen, 1966.
15. Konrad Kwiet, Rijkscommissariaat Nederland, mislukte poging tot vestiging van een nationaal-socialistische orde, Baarn, 1969.
16. Harry Paape, De Geuzen, Amsterdam, 1965.
17. J. Presser, Ondergang, de vervolging en verdelging van het Nederlandse Jodendom 1940 - 1945, 2 delen, 's-Gravenhage, 1965.
18. H.M. van Randwijk, In de schaduw van gisteren, kroniek van het verzet 1940 - 1945, Den Haag/Amsterdam/Baarn, 1967.
19. H. van Riessen e.a., Het grote gebod, gedenkboek van het verzet in LO/LKP, 2 delen, Kampen/Bilthoven, 1951.
20. H.W. Sandberg, Witboek van de Grote Advies-Commissie der Illegaliteit, Amsterdam, 1950.
21. B.A. Sijes, De Februari-staking, 25-26 februari 1941, 's-Gravenhage, 1954.
22. T.M. Sjenitzer-Van Leening, Dagboekfragmenten 1940 - 1945, 's-Gravenhage, 1954; een bloemlezing uit origineel materiaal dat berust bij het Rijksinstituut voor Oorlogsdocumentatie te Amsterdam.
23. Anne de Vries, De illegale werker, Kampen, 1962.
24. Anne de Vries, De levensroman van Johannes Post, Kampen, 1970.
25. Ph. de Vries, Medisch Contact 1941 - '45, geschiedenis van het verzet der artsen in Nederland, Haarlem, 1949.
26. Evert Werkman e.a., Ik néém het niet, hoogtepunten uit het verzet 1940 - 1945, Leiden, 1965.
27. L.E. Winkel, De ondergrondse pers, 1940 - 1945, 's-Gravenhage, 1954.
28. Over de ondergrondse pers handelt eveneens: Het woord als wapen, 's-Gravenhage, 1952, met een inleiding van R.S. Zimmerman-Wolf.

Audio - visueel materiaal.

Ook ten aanzien van de gegevens omtrent het audio-visueel materiaal wordt niet gepretendeerd dat hier van volledigheid sprake is.

a. Documenten etc.

Onderdrukking en bevrijding. Hisdoc (Historische documentatie) no. 1.

Map met reproducties van foto's, kranten, illegale bladen, bonkaarten, een

persoonsbewijs enz. en een geïllustreerde toelichting van de hand van J. Zwaan. Uitgave van Wolters/Noordhoff, Groningen.

b. Wandkaart.

Nederland in de Tweede Wereldoorlog.

Wandkaart met een toelichting door M. Bijpost. Uitgave van Van Goor, Den Haag.

c. Dia's/beeldstroken.

1. Nederland in de Tweede Wereldoorlog, met een toelichting samengesteld door het Rijksinstituut voor Oorlogsdocumentatie (80 zwart/wit en 18 kleurbeelden), verkrijgbaar bij de Audio-Visuele Mediatheek (A.V.M.), Postbus 99, Driebergen, tel. 03438-6341, toestel 112.
2. Opdat wij niet vergeten, De tyrannie verdrijven, Contrasten: Nederland 1940 - 1945 en Nu, drie series met resp. 37 zwart/wit, 42 zwart/wit en 38 kleurbeelden, verkrijgbaar bij Polivisie, 's-Gravelandseweg 78 A, Hilversum, tel. 02150-15703 en 13851. De laatste serie is ook verkrijgbaar met een geluidsband van 26 min.

d. Klankbeelden.

1. Nederland 1940 - 1945. Een bandopname van de thans uitverkochte grammofoonplaat "Nederland 1940/1945. Een klankbeeld over de bezettingstijd, samengesteld door drs. R.L. Schuurma", In totaal 33 fragmenten met een verbindende tekst. Diverse fragmenten zijn relevant t.o.v. onderdrukking en verzet.
Het klankbeeld (no. KB 40) is te huur bij het Geluidsarchief van de Stichting Film en Wetenschap, Hengeveldstraat 29, Utrecht, tel. 030-716816.
2. Nationaal-socialistische propaganda via de Nederlandse radio in de jaren 1940 - 1945. Duur 21 minuten.
Een bandopname die onder nummer KB 3 eveneens te huur is bij het Geluidsarchief van de Stichting Film en Wetenschap te Utrecht.
3. Radio Oranje. Duur 21 minuten. In totaal 11 fragmenten, waaronder: Eerste uitzending, uitleg doel van Radio Oranje, toespraakje Koningin Wilhelmina; herdenking Februaristaking; opwekking tot verzet; cabaretliedjes; code-berichten: Prins Bernhard, orders aan het verzet; hongerwinter.
Ook deze bandopname is te huur bij het Geluidsarchief van de Stichting Film en Wetenschap te Utrecht en wel onder no. KB 38.

e. Films.

1. Memento 1940 - 1945. Film samengesteld uit authentiek film- en fotomateriaal, o.a. journaalfragmenten uit de bezettingsjaren. Duur 15 minuten.
De film is te huur bij de Stichting N.I.A.M. (Nederlands Instituut voor Audio-visuele Media, voorheen de Nederlandse Onderwijs Film, (N.O.F.), Sweelinckplein 31/3, Den Haag, tel. 070-600924.
2. Honger. Filmbeelden uit de hongerwinter 1944/5. Duur 20 minuten. Ook deze film is verkrijgbaar bij de N.I.A.M., Den Haag.
3. Mussert. Duur 34 minuten. Een compilatie van fragmenten uit propaganda-films.
Deze film is te huur bij de Stichting Film en Wetenschap te Utrecht.

f. *Musea.*

In het Nationaal Oorlogs- en Verzetsmuseum te Overloon waarvan o.m. het documentatie-gebouw met de hulp van het Rijksinstituut voor Oorlogsdocumentatie te Amsterdam is ingericht en in de Nederlandse Geschiedenisafdeling van het Rijksmuseum te Amsterdam worden de bezoekers door middel van oorspronkelijk materiaal ook geconfronteerd met de onderdrukking en het verzet in Nederland tijdens de jaren 1940 - 1945.

pedagogische academie
merwerode

protestants-christelijke opleiding voor
onderwijzer met h.a.v.o. afdeling

Gevraagd per 1 augustus 1973

DOCENT

Geschiedenis en Maatschappijleer

Voor een volledige weektaak
(eventueel gedeeltelijk).

De te benoemen docent kan na overleg zowel in de
HAVO-afdeling als in de afdeling onderwijzersopleiding
worden ingeschakeld.

Ook studerenden kunnen reflecteren.

De directeur R.J. Caspers is gaarne bereid nadere
inlichtingen te geven.

Telefoon privé 01850 - 512824.

oudendijk 3, telefoon 01850-75150
dordrecht

MEDEDELINGEN

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

Lijst van sprekers en onderwerpen voor de cursus 1973-1974.

Namens de P.A. Commissie heb ik de eer de leden en de afdelingen van onze vereniging hierbij de jaarlijkse groslijst aan te bieden met de namen van de docenten die zich bereid hebben verklaard één of meerdere P.A.-colleges in het komende cursusjaar 73-74 te verzorgen.

Het verheugt ons dat wij er weer in geslaagd zijn een behoorlijke lijst met namen en onderwerpen samen te stellen, waardoor een voldoende keuzemogelijkheid gewaarborgd lijkt.

Over de sprekers en onderwerpen een enkele opmerking. Wat de sprekers betreft, u zult bij het doornemen van de lijst verschillende "oude getrouwen" tegenkomen, maar ook veel nieuwe namen. Vol vertrouwen willen wij hen in het bijzonder in uw belangstelling aanbevelen! En over de onderwerpen dit, dat n.a.v. een suggestie uit één der afdelingen door ons met het oog op het onderwijs in de staatsinrichting speciale aandacht is besteed aan de Nederlandse staatsinrichting.

Overigens is het voor 't eerst, meen ik, dat deze lijst in KLEIO komt. De commissie beoogt daarmee zoveel mogelijk leden in de opinievorming te laten meedoen. De leden worden dan ook opgewekt aan hun eigen afd. secretaris hun voorkeuren kenbaar te maken!

Tenslotte dan nog een verzoek. Willen de afd. secretarissen hun reacties op deze lijst *uiterlijk 12 juni a.s.* (dus in elk geval ruim voor de zomervakantie!) sturen aan onze 2e secretaris, de heer J.G. Kikkert, Karekietlaan 12 te Oostvoorne. Bij voorbaat onze dank!

Namens de Commissie,

K. van Dijk,
1e vice-voorzitter.

Een spreker is slechts beschikbaar in de hieronder met letters aangegeven maanden.

a = oktober 1973

b = november 1973

c = januari/februari 1974

d = maart/april 1974

1. Prof. Dr. G.J.D. Aalders, Nieuwe Bussemerweg 147, Huizen/N.H., 02152-54542
bcd. Niet op dinsdag.
 1. Aspecten van de Hellenistische beschaving.
 2. Economische structuren in het Griekenland van de 5e en 4e eeuw v.C.
 3. Enige aspecten van de antieke geschiedschrijving.
2. Prof. Dr. W. Jappe Alberts, IJsselsate, Voorst, 05758 -421.
abc. Niet op maandag.
 1. Facetten van het stedelijk leven in de Middeleeuwen.
 2. Capita selecta uit de Limburgse geschiedenis na 1500.

3. Prof. Dr. Th.P. van Baaren, I.G.B. der R.U. Groningen, O.Kijk in 't Jatstraat 13, Groningen, 050-114791.
abcd. Niet op maandag en donderdag.
 1. Godsdienst van de praehistorie.
 2. Religieuze symboliek.
 3. Heksen.
4. Drs. J.H. Bakker, Oosterlee 24, De Lier, 01745-4105.
abcd.
 1. Tegenstellingen in Noord Ierland.
 2. Nucleaire afschrikking, een logisch gevolg van onze internationale en maatschappelijke structuren.
5. Dr. L.C. Biegel, Pieter Lastmankade 39 hs, Amsterdam-Z., 020-737711.
abc. Niet op woensdag en vrijdag.
 1. Midden-Oosten als haard van conflicten en spanningen.
 2. De politieke rol van religieuze en ethnische minderheden in het Midden-Oosten.
 3. Afro-Azianisme en Niet-gebondenheid als reacties op de Koude Oorlog.
 4. Conflicten rond de Himalaja-grenzen.
 5. Het mondiale standpunt in geschiedbeschouwing en beoefening.
6. Prof. Dr. J.C. Boogman, Karel Doormanlaan 142, Utrecht, 030-711683.
abcd.
 1. Bismarck in de Duitse historiografie.
7. Dr. N. Bootsma, Kanunnik van Osstraat 23, Nijmegen, 080-552494.
c.
 1. De betrekkingen tussen de V.S. en Latijns Amerika.
(Bepaalde aspecten daarvan in 19e of 20e eeuw).
8. Prof. Dr. J.A. Bornewasser, Jericholaan 1, Nijmegen, 080-224727.
abcd. Niet op maandag.
 1. R.K. Kerk en Wereld 1870-1970.
 2. Kerk en Staat in Europa rond 1800.
 3. De Kerken in Duitsland en het Nat. Socialisme.
 4. Christendom en "Aufklärung". Historie en actualiteit.
9. Drs. J.L.J. Bosmans, Oranjesingel 72, Nijmegen, 080-558711, tst. 2386.
abcd.
 Drs. M.D. Bogaarts, Aziëlaan 754, Utrecht, 030-882347.
 abc. Niet op donderdag en vrijdag.
 1. Parlementaire geschiedenis van Nederland vanaf 1918
(kabinetsformaties).
 2. Partijontwikkelingen in Nederland - Hoofdlijnen vanaf 1918.
10. Prof. Dr. A.B. Breebaart, Vogelkerslaan 34, Amstelveen.
abd. Niet op maandag. Tweede semester niet op woensdag en donderdag.

1. Het moderne beeld van de Gracchen.
 2. Nero. Problemen van een keizerbiografie.
 3. Politici en partijen in het democratische Athene.
11. Prof. Dr. I.J. Brugmans, Zandvoorterallee 226, Haarlem, 023-280851.
abd. Niet op maandag of dinsdag.
1. De achtergronden van de revolutie in Indonesië.
 2. Economische en sociale ontwikkeling van de Verenigde Staten in de 20e eeuw.
 3. Nieuwe inzichten over de industriële revolutie in Engeland.
12. Dr. J.R. Bruijn, Prinses Irenelaan 54, Oegstgeest, 01710-50275.
ac. Niet op woensdag en donderdag.
1. Ander licht op de V.O.C. dankzij kwantitatief onderzoek.
 2. Een sociale analyse van de oorlogsvloot van de Republiek.
13. Dr. A.L. Constandse, Zonnebloemstraat 57, Haarlem, 023-325314.
ab. Niet op donderdag en vrijdag.
1. Actuele verschijningsvormen van het anarchisme.
 2. De hoofdproblemen van Latijns-Amerika.
14. Prof. Dr. Z.R. Dittrich, Montessorilaan 16, Zeist, 03404-11453.
ac. Niet op woensdag, maandag en donderdag.
1. De era Chroesjtsjow.
 2. De buitenlandse politiek van de S. Unie.
15. Dr. P.A.M. Geurts, Mesdagstraat 8, Nijmegen, 080-225295.
c. Niet op maandag en vrijdag.
1. Geschiedtheoretische kwesties in het onderwijs.
16. Drs. J.G. Hegeman, Linnaeuslaan 38, Utrecht, 030-711772.
abcd.
1. Nieuwe literatuur en theorievorming over het fascisme.
17. Dr. J.M.H.J. Hemels, Kroonsingel 23, Malden, 08896-2996.
cd.
1. De geschiedenis van de massamedia film, radio en televisie.
 2. Massacommunicatie als factor in de geschiedenis.
18. Dr. Mr. M.B. van der Hoeven, Lamb. Heynricsstr. 26h, Amersfoort, 03490-17280.
abcd. Niet op maandag en vrijdag.
1. Plaats en omvang der Staatsinrichting in het leerpakket.
 2. De biografie als historisch genre.
19. Mr. W.M. Huizer, Berglaan 126, Zoetermeer, 01790-6304.
abc. Niet op donderdag en vrijdag.
1. a. Oorsprong en het rechtskarakter van de grondrechten.
b. Toepassing op "Vrijheid van meningsuiting".

20. Prof. Dr. O.J. de Jong, Buziastraat 24, Amsterdam-1018, 020-195527.
abcd.
 1. De Joden in de Republiek (1590-1798).

21. Prof. Dr. J.A. de Jonge, Oostelijk Halfrond 18, Amstelveen.
abcd. Niet op donderdag.
 1. Sociale aspecten van de industrialisatie 1820-1970 (Ned).
 2. Onderwijs en welvaart in Ned., 19e en 20e eeuw.
 3. De "demographic transition"; bevolkingsgroei, de medische wetenschap en de economie in Ned. (19e eeuw).

22. Drs. J.R. van der Leeuw, Schubertstraat 22, Amsterdam-1009, 020-166849.
abcd.
 1. De ontwikkeling van de Europese Gemeenschap (+ 1945-1972).
 2. De Komintern (1919-1943).
 3. De internationale vakbeweging in de 20e eeuw; welke invloed heeft zij?
 4. Het ontstaan van de Koude Oorlog (1945-1950).

23. Prof. Dr. A.F. Manning, p/a Inst. voor Nw. Gesch., Verlengde Groenestraat 75, Nijmegen, 080-58711, tst. 2175.
Drs. R.L. Schuurmsma, Marelaan 56, De Meern, 03406-1985.
abcd.
 1. Opzet en redactionale arbeid i.v.m. part work "Onze Jaren 1945-1970" en analoge buitenlandse produkties.
(Manning + redakteur).
 2. Samen met Schuurmsma: "Film als historische bron".

24. Dr. A.F. Mellink, Abr. Kuyperlaan 98, Groningen, 050-250965.
abcd. Niet op donderdag.
 1. De Nederlandse Opstand.
 2. Het Anabaptisme der 16e eeuw.

25. Dr. F.A.M. Messing, Chopinstraat 35, Tilburg, 013-552048.
abcd. Niet op donderdag- en vrijdagavond.
 1. De industrialisatie in Nederland (1850-1914) en de discussie hierover in de historiografie.
 2. Het ontstaan en de ontwikkeling van de arbeidersbeweging in Nederland in de 19e en 20e eeuw.

26. Drs. G.J. Meijer, Nieuwe Kerkstraat 8, Vlaardingen, 010-341789.
abcd. Niet op dinsdag.
 1. Keynes en de dertiger jaren.
 2. Crisis en crisibestrijding in de V.S. (en elders).
 3. Monetair problemen 1920-1940 (Gouden Standaard, Devaluatie, Deflatie, pol. aspecten etc.).

27. Dr. J. Meyer, Herman Heijermanslaan 25, Heemstede, 023-284629.
cd

1. Hugo Grotius en het vraagstuk der Joden in de 17e eeuw.
 2. Het Joodse vraagstuk in Nederland in het laatste kwart der 19e eeuw.
28. Dr. J.M. Pluvier, Heideweg 5, Soest, 02155-16867.
abcd. Niet op dinsdag en vrijdag.
1. Communisme in Zuidoost Azië.
29. Dr. F.G. van der Poll, Vliet 22, Prinsenbeek (NB), 01607-2960.
abcd.
1. Het Maoïsme.
 2. De problematiek van de Europese veiligheid (E.V.C. en M.B.F.R.).
30. Dr. G. van Roon, Eerste Brandenburgerweg 5, De Bilt, 030-761915.
abcd.
1. Geschiedenis van het Moderne Griekenland; wisselwerking tussen buitenlandse interventie en interne evolutie (1821-1967).
 2. Duitsland van 1870-1970. Nieuwe literatuur en nieuwe visies.
 3. De problematiek van Latijns-Amerika in historisch perspectief.
 4. Protestants Nederland en Duitsland 1933-1942.
31. Dr. Mr. C. de Ru, Gezichtslaan 10, Doorn, 03430-2979.
acd.
1. De trias-leer als didaktisch uitgangspunt.
 2. Elementen van de Staat.
 3. Staats- en Regeringsvormen.
 4. Rechtspraak (Straf- Civiele- Administratieve).
32. Prof. Dr. J.W. Schulte Nordholt, Groot Hoefijzerlaan 32a, Wassenaar, 01751-9292.
abcd. Niet op donderdag.
1. De achtergronden van Black Power.
 2. Idealisme en Realisme in Amerika's buitenlandse politiek.
 3. Hollanders in Amerika: G.K. van Hogendorp e.a.
 4. Abraham Lincoln in de nieuwe critiek.
33. Dr. C. Smit, Mauritskade 41c, 's Gravenhage, 070-639131.
ab. Niet op vrijdag, zaterdag en zondag.
1. De problematiek bij de geschiedschrijving van Nederland tijdens de eerste wereldoorlog.
 2. Nederland's positie tegenover de belligerenten in de eerste wereldoorlog.
34. Mr. A. Stempels, Achterstraat 6, Neerijnen, post Waardenburg, 04181-655.
abcd.
1. Methoden van kabinetsformatie in Nederland (en andere Europese landen).
 2. Streven naar Europese eenheid, van de 14e eeuw tot heden.
35. Prof. Dr. B.A. Sijes, Zacharias Jansestraat 19 hs, Amsterdam, 020-357535.
abcd.
1. Hoe komt het dat in W.O. II in Nederland zo weinig Joden zijn gered?
 2. Geschiedenis van het ontstaan van het Russisch Communisme.

36. Mr. P.J. Teunissen, Cort van der Lindenlaan 4, Groningen.
abcd. Niet op dinsdag en vrijdag.
 1. Het overleg over veiligheid en samenwerking in Europa tegen de achtergrond van de ontwikkelingen in de betrekkingen tussen Oost en West (hierbij ingebrepen het overleg over de vermindering van strijdkrachten en bewapening in Europa).
 2. De Wereldraad van Kerken en de bestrijding van het racisme in Zuidelijk Afrika.
 3. Geschiedenis en achtergronden van de moderne bewapeningswedloop.
37. Drs. H.W. Tromp, Stationsstraat 25, Sauwerd, 05909-494.
abcd.
 1. Conflictgedrag en conflictanalyse.
 2. Afschrikingsstrategie of "sociale verdediging".
38. Dr. E. Utrecht, Frissenstein 134, Bijlmermeer, Amsterdam, 020-981769.
bd. Niet op maandag, dinsdag en woensdag.
 1. Christenen en Moslims in Zuidelijk Filippijnen.
 2. Indonesië sinds 1966.
 3. Twee jaar Bangladesh.
 4. Geschiedenis van het Amerikaanse imperialisme op de Filippijnen.
39. P. van 't Veer, Stadionkade 2 II, Amsterdam, 020-724982.
abcd. Niet op vrijdag.
 1. Van Ned. Indië naar Indonesië, 1870-1970.
 2. De "Jaren-Drees", 1945-1960.
 3. De koloniale ontvoogding 1945-1960.
40. Dr. E.E.G. Vermeulen, Maria Hoeve Kemperbergerweg 3b, Arnhem, 085-430269.
bcd. Niet op woensdag en vrijdag.
 1. Wat is geschiedenis eigenlijk?
 2. Wat is objectiviteit?
 3. Fruin, Huizinga en Romein over geschiedkennis.
 4. De betekenis van Romeins theoretische interesse.
 5. Fenomenologie van de historische interesse.
 6. Geschiedkennis als kennis van het concrete.
 7. Geschiedkennis als adogmatische kennis.
41. Dr. J. Verseput, Schiebroeksesingel 18, Rotterdam-12, 010-183561.
abcd. Niet op woensdag.
 1. Opvattingen omtrent schuld Wereldoorlog I.
 2. Oorlogsdoeleinden Wereldoorlog I.
 3. Belle époque.
 4. Schoolkwestie in Nederland.
42. Prof. Dr. A.J. Visser, Schaepmanlaan 25, Groningen, 050-128359.
abcd. Niet op dinsdag en donderdag.
 1. Gewelddadig spiritualisme in de 16e eeuw (Thomas Münzer enz.).

2. Mystieke theosofie in de 17e eeuw (Böhme e.a.).
 3. Kerk en Staat in de eerste eeuwen.
 4. Mystiek in de Grieks-orthodoxe kerk.
 5. De Byzantijnse beeldenstrijd.
 6. De literaire controverse tussen christendom en heidendom in de eerste eeuwen.
43. Prof. Dr. E.H. Waterbolk, Rijksstraatweg 98g, Haren (Gr.), 050-345721.
b. Niet op woensdag.
1. Gemma Phrysius en de Receptie van Copernicus' leer.
44. Dr. J.M. van Winter, Brigittenstraat 20, Utrecht, 030-312059.
abcd. Niet op maandag en dinsdag.
1. Ridderschap en Ridderidealen.
 2. Drie geestelijke ridderorden: Johanniters, Tempeliers, Duitse Orde.
45. Drs. A.V.N. van Woerden, Albert Schweitzerlaan 9, Castricum, 02518-51655.
d. Niet op zondag, maandag, donderdag.
1. De verhouding van theorie en praktijk in fascisme en nationaal-socialisme: een controversiële kwestie.
46. Prof. Dr. E. Zürcher, Oosteinde 16, Warmond, 01711-3725.
abcd. Niet op maandag en donderdag.
1. Het Christendom en de Chinese traditie (Jezuiten-missie in het China van de 17e eeuw).
 2. Het begin van de Chinese beschaving: nieuwe vondsten en theorieën.
47. Prof. Dr. J.J. Poelhekke, "Het Brouwershuis", Steenstraat 22, Nijmegen, 080-230354.
abcd. Niet op maandag en dinsdag.
1. Zeventiende eeuwse constitutionele en diplomatieke geschiedenis.

BOEKBESPREKINGEN

A.G. Dickens, *De contra-Reformatie*, uitgeverij Ten Have NV., Baarn 1971.
Oorspronkelijke titel: "The Counter Reformation", London, 1968.

Op het eerste gezicht zullen velen kritisch staan tegenover de krachttoer om in een boek van bijna 200 bladzijden de Contra-Reformatie in al zijn aspecten te behandelen. Wat moet er al aan de orde komen: de orden, de pausen, Trente, de politieke situatie, de staten, het kultureel klimaat, de Barok enz. Voeg daar nog bij de nationale en regionale verschillen en men dreigt de weg snel kwijt te raken. Er is Dickens wel eens het verwijt gemaakt bij het verschijnen van zijn *Reformation and society in sixteenth century Europe*, dat hij de rk-kerk te weinig aandacht zou hebben geschonken. Bij het boek dat we nu aankondigen zou het omgekeerde verwijt niet op zijn plaats zijn; ook de reformatie en reformatoren krijgen hier hun plaats. In tweede instantie doet men er beter aan zijn kritische gevoelens weer wat te onderdrukken. Dickens wil niet meer leveren dan een breed opgezette schets, die voornamelijk informatief is. Een groot gedeelte van het boek wordt ingenomen door meer dan honderd — vaak voortreffelijke — illustraties. In het zo zeer beperkte kader van de tekst woekert Dickens met zijn woorden, meestal leesbaar, meestal duidelijk. Dat er hier en daar toch teveel aan de orde gesteld wordt blijkt in sommige hoofdstukken, die het karakter van een opsomming van feiten vertonen.

Bij al die informatie geeft de schrijver ook zijn opinie over plaats en problematiek van de Contra-Reformatie. We volstaan hier met enkele trekken. De termen Contra-Reformatie en katholieke Reformatie acht hij beide aanvaardbaar. De eerste voor de fase waarin de herovering van het verlorene prioriteit geniet, de tweede voor de meer spontane fase.

"Wat de continuïteit aangaat staat het katholicisme van Trente ongetwijfeld het dichtst bij het middeleeuwse christendom van alle kerken, die uit de *mêlée* van de 16e eeuw te voorschijn kwamen" (p.130).

Trente was meer dan een reactie op het protestantisme, het was ook de overwinning van de ene katholieke opvatting op de andere: het bijbels humanisme leed de nederlaag. De stelling dat Reformatie en Contra-Reformatie Europa niet in twee gescheiden kulturen verdeelden (p. 184) lijkt me diskutabel. Op zijn minst is hier van een elite-begrip van kultuur sprake. Hier raken we misschien het belangrijkste punt van kritiek op dit boek. De hele vraag hoe de Contra-Reformatie doorwerkte in de parochies — en daar ging het aanvankelijk om! — komt eigenlijk niet aan de orde. Het is een geschiedenis van boven af van staten, vorsten, orden en pausen. De vraag naar de maatschappelijke implicaties wordt niet gesteld. In dat verband verwijs ik graag naar het artikel van Joh Bossy, *The Counter-Reformation and the people of catholic Europe*, in Past and Present 1970.

Het is vaak niet geheel eerlijk een boek te bekritisieren op punten die het niet bevat. In dit geval lijkt het toch te typerend om er niet op te wijzen. Al met al een moeilijk, informatief en erg "vol" boek.

De nederlandse vertaling is van goede kwaliteit.

L.Blok.

Keuzeonderwerpen voor mavo/havo/vwo

HISDOCS

historische documenten met toelichting samengesteld door:

Drs. A.H. Huussen jr., drs. P. Schneider,
drs. W.G. van der Weiden, redactie: W.R. van de Kerkhof

De 'Hisdocs' bevatten een tekstboek waarin het onderwerp zelf en de documenten worden behandeld en toegelicht.

Tevens worden hierin de vindplaatsen van de documenten aangegeven, evenals een lijst met aanbevolen literatuur.

Waar nodig zijn de documenten vertaald of in hedendaags Nederlands 'omgezet', waarbij is gestreefd naar een zo getrouw mogelijk weergave van de oorspronkelijke bronnen.

Deze mappen vormen een ideaal hulpmiddel bij de individuele bestudering van een onderwerp en voor een te vervaardigen werkstuk.

Serieoverzicht:

Map 1, Onderdrukking en bevrijding
f 8,40 ISBN 90 01 38820 5

Map 2, Koning Willem I en zijn tijd
f 11,75 ISBN 90 01 38821 3

Map 3, Emancipatie van de vrouw
in voorbereiding ISBN 90 01 38822 1

Map 4, De eerste wereldoorlog
ter perse ISBN 90 01 38823 X

Deze mappen kunnen niet present worden gezonden. Wel ter inzage, wat wil zeggen voor rekening van de school met recht van retour.

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 41 1391

Aantekeningen:

Konzeonderwerpen voor mēva/ha/va/ywa

1. Inleiding

Deze afhandeling heeft betrekking op de volgende onderwerpen:

- 1. De betekenis van de verschillende onderdelen van de afhandeling.
- 2. De manier waarop de afhandeling is opgesteld.
- 3. De manier waarop de afhandeling is opgesteld.
- 4. De manier waarop de afhandeling is opgesteld.
- 5. De manier waarop de afhandeling is opgesteld.
- 6. De manier waarop de afhandeling is opgesteld.
- 7. De manier waarop de afhandeling is opgesteld.
- 8. De manier waarop de afhandeling is opgesteld.
- 9. De manier waarop de afhandeling is opgesteld.
- 10. De manier waarop de afhandeling is opgesteld.

2. Conclusie

De afhandeling heeft betrekking op de volgende onderwerpen:

- 1. De betekenis van de verschillende onderdelen van de afhandeling.
- 2. De manier waarop de afhandeling is opgesteld.
- 3. De manier waarop de afhandeling is opgesteld.
- 4. De manier waarop de afhandeling is opgesteld.
- 5. De manier waarop de afhandeling is opgesteld.
- 6. De manier waarop de afhandeling is opgesteld.
- 7. De manier waarop de afhandeling is opgesteld.
- 8. De manier waarop de afhandeling is opgesteld.
- 9. De manier waarop de afhandeling is opgesteld.
- 10. De manier waarop de afhandeling is opgesteld.

De afhandeling heeft betrekking op de volgende onderwerpen:

De afhandeling heeft betrekking op de volgende onderwerpen:

De afhandeling heeft betrekking op de volgende onderwerpen:

Walters-Noordhoff

COMMISSIES

DIDAKTIEKCOMMISSIE

A.P. DIJKSTRA, *voorzitter*, H. Mesdagstraat 1, Meppel, tel. 05520-52559.
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).
P.H.F. GIELES, 's-Hertogenbosch.
C.J. LEIJH, 's-Gravenhage.
L.G. DALHUISEN, Warmond.
J.G. TOEBES, Nijmegen.

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

DRS. H.W. TIMMER, 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>	Noorderdreef 160, Vennep.
<i>Arnhem:</i>	Kinkelenburglaan 2.	<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>	Molenwater 65, Middelburg	<i>Utrecht:</i>	J.F. Kennedylaan 131, Woudenberg.
<i>Groningen:</i>	Kamperfoelieweg 42, Paterswolde.	<i>Venlo:</i>	Groenstraat 244.
<i>Den Haag:</i>	Lindenstraat 22, 's-Gravensande.	<i>Zutphen:</i>	Gerstekamp 12, Warnsveld.
		<i>Zwolle:</i>	Stevinstraat 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.

Dr. Otto J. de Jong

NEDERLANDSE KERKGESCHIEDENIS

448 blz. geb. f 49,50

Eindelijk weer een kerkgeschiedenis van reformatische hand waarin de resultaten van het laatste wetenschappelijk onderzoek verwerkt zijn, een studie ook die geschreven is vanuit de optiek van onze eigen tijd.

De auteur wil laten zien, hoe en wanneer de bijbelse boodschap heeft ingewerkt op de Nederlandse geschiedenis.

Deze opvatting van de kerkhistorie maakt het onmogelijk zich te beperken tot het wedervaren van enige afzonderlijke geloofsgroep.

Karakteristiek zijn dan ook de oecumenische breedheid en de afwezigheid van enigerlei apologetische tendentie.

Een moderne kerkgeschiedenis doordat deze echt als **geschiedenis** wordt beschreven, d.w.z. in haar verwevenheid met de staatkundige en sociale ontwikkelingsgang.

Er zit een grote vaart in het hele verhaal, en het heeft de verdienste dat het leesbaar is voor brede kringen wier vakgebied ligt buiten de theologie.

"De totaalindruk is: dit is de belangrijkste publikatie op het gebied der Nederlandse kerkgeschiedenis na de tweede wereldoorlog. Een ongehoorde hoeveelheid materiaal is op vakkundig wijze bewerkt, geordend en beschreven."

(Dr. W. Nijenhuis in TROUW)

Verkrijgbaar bij Uw boekhandelaar.



uitgeverij
g.f. callenbach b.v.
nijkerk

hoogstraat 24 postbus 86 telefoon (03494)-1241