

TIJDSCHRIFT VAN DE VERENIGING VAN  
GESCHIEDENISLERAREN IN NEDERLAND (V.G.N.)

UIT DE INHOUD:

- HET LEDD-PROJEKT
- Dr. P.F.M. FONTAINE, STAOSWANDELINGEN
- Drs. B.J. de VOOGD, HET M.O.-EXAMEN GESCHIEDENIS
- Drs. A.C. de JONG, HET EERSTE EINDEXAMEN  
GESCHIEDENIS V.W.O.
- G.J. BORDIJK, HET VAK GESCHIEDENIS  
OP DE PEDAGOGISCHE ACADEMIE
- INGEZONDEN STUKKEN
- BOEKBESPREKING

# KLEIO

VERSCHIJNT MAANDELIJKS

13e JAARGANG - JANUARI - 1 - 1972

## VERENIGING VAN GESCHIEDENISLERAREN IN NEDERLAND (V.G.N.)

### BESTUUR

C. M. H. BOSCH, *voorzitter*, Borskilaan 7, Bloemendaal, tel. 023-261723  
A. L. VERHOOG, *vice-voorzitter*, *Mavo-commissie*, Drakenstein 8, Leiderdorp, tel. 01710-41127.  
C. L. A. DANIELS, *1e secretaris*, Apolloplantsoen 23, Zaandam, tel. 02980-65602.  
DRS. H. ULRICH, *2e secretaris*, Vronkenlaan 63, Leiderdorp, tel. 01710-44780.  
DRS. B. VAN LINGEN, *penningmeester*, Pieperslaan 14, Ellecom (Gld), tel. 08330-5351.  
postrekening 128701 t.n.v. de penningmeester van de V.G.N. te Ellecom (Gld.).  
L. W. BOOGERT, *comm. Ped. Acad.*, Wielengahot 21, Delft, tel. 01730-44029.  
DRS. B. DORSMAN, *P.A.-comm.*, Helena Rietbergstraat 19, Gouda, 01820-16725.  
G. J. ERDTSIECK, Cath. van Renneslaan 29, Almelo, tel. 05490-17652.  
H. DE RUYTER, *red. Kleio*, Kon. Wilhelminalaan 22, Leidschendam, tel. 01761-3657.  
J. G. TOEBES, *Didactiekcomm.*, Groesbeekseweg 436, Nijmegen, tel. 08800-30383.

### LEDENADMINISTRATIE

Aangifte en afschrijvingen van leden en informatie over contributiebetaling zenden aan: Administratie V.G.N., Mient 272, 's Gravenhage, tel. 070-682998. 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 ingaande 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,-

### COMMISSIES

#### DIDAKTIEKCOMMISSIE

J. G. TOEBES, *voorzitter*, Groesbeekseweg 436, Nijmegen, tel. 08800-30383.  
MEJ. DRS. H. L. A. FURNEE, *secretaresse*, Schoutenstraat 48, 's Gravenhage, tel. 070-245752.  
A. C. E. JANSE, *penningmeester*, Oranjelaan 13, Castricum, tel. 02518-53548, postrekening 1561752 t.n.v. de penningmeester Didactiekcommissie V.G.N.  
MEJ. C. C. A. BRIET, Amsterdam.  
J. BROUWER, Elst (Gld).  
A. P. DIJKSTRA, Meppel.  
P. H. F. GIELES, 's-Hertogenbosch.  
C. J. LEIJH, 's-Gravenhage.  
DR. P. VAN DER MEULEN, Bilthoven.

#### COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

De gegevens over de P.A.-commissie staan vermeld op de 3e pagina van het kft van dit nummer.

#### OVERIGE COMMISSIES

Voor inlichtingen met betrekking tot de overige V.G.N. commissies — kan men zich wenden tot de 2e secretaris van de V.G.N., wiens adres hierboven vermeld staat.

#### KLEIO

Tijdschrift van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland, verschijnt tienmaal per jaar. Redactie: H. DE RUYTER, *voorzitter*, Koningin Wilhelminalaan 22, Leidschendam, tel. 01761-3657; MEJ. DRS. G. K. H. SCHURING, *secretaresse*, Lange Nieuwstraat 8, Utrecht, tel. 030-26764; DRS. B. VAN LINGEN, Ellecom (Gld.); DR. P. VAN DER MEULEN, Bilthoven; C.S. RUTSEN, Mijdrecht; DRS. L.M.G.P. SMEETS, Doorn; DRS. S.Y.A. VELLENGA, Utrecht.  
Abonnementen: voor leden gratis, voor niet-leden f 25,- per kalenderjaar.  
Actieve leraren/leraressen kunnen alleen met goedvinden van het bestuur van de V.G.N. in aanmerking komen voor een abonnement.  
Abonnementen opgeven aan: Administratie V.G.N., Mient 272, 's Gravenhage, tel. 070-682998.

## Het Ledo-project

*De redactie ontving van Prof.Dr. I. Schöffer, hoogleraar vaderlandse geschiedenis te Leiden, onderstaande brief met het verzoek om plaatsing in Kleio. Zij meent, dat deze brief van een dergelijke importantie is, dat zij gaarne aan dit verzoek gevolg heeft gegeven.*

29 november 1971

De Heer Drs. Tom Bos  
wet. medewerker Ledo-project  
Instituut voor Onderwijskunde  
Westerhaven 16  
GRONINGEN

Zeer geachte Heer Bos,

In antwoord op Uw brief met de daarbij gevoegde stukken ben ik gedwongen U te berichten dat ik aan het z.g. Ledo-project niet kan, maar evenmin zou willen medewerken. Ik ben nl. van Uw projekt en vooral de uitvoering zo geschrokken, dat ik dit antwoord, waarin ik mijn schrik wil toelichten, in afschrift ook toezend aan het tijdschrift "Kleio" van de Vereniging van leraren Geschiedenis in Nederland, opdat men in die kringen, die meer dan ik direct met Uw projekt van doen hebben, kennis kan nemen van mijn standpunt.

Slechts terloops kan ik enige algemenere bezwaren tegen Uw projekt vermelden. Uw keuze voor het scheppen van een nieuw vak "sociale wereldoriëntatie", dat U, als ik het goed begrijp, wilt introduceren in het onderwijs ter vervanging van of misschien voorbereiding tot de leervakken geschiedenis, aardrijkskunde, staatsinrichting, en maatschappijleer, is reeds bepaald, de uitwerking ervan vindt reeds plaats in de vorm van "informatiepakketten", waarmee al op talrijke scholen in de buurt van Groningen wordt geëxperimenteerd of zal geëxperimenteerd worden, en pas op dit *late* tijdstip stelt U de deskundige wereld van onderwijs in de geschiedenis voor een fait accompli. U beschikt over een (nog?) ongelofelijk ruim subsidie, een bureau en een instituut en behoort blijkbaar tot een kring van vier à vijf *full-time* opvoedkundigen waartegenover de deskundige vakdocenten en vakhistorici met moeite enige tijd vrij zouden kunnen maken om zelfs maar met enige aandacht en concentratie Uw projekt te bezien en eventueel te begeleiden dan wel, wat ik dringend noodzakelijk acht, bij te sturen of af te dammen. U kiest hiervoor een ogenblik dat onderwijstechnisch en maatschappelijk voor ons vak geschiedenis *hoogst ongelukkig* moet worden genoemd: onderwijstechnisch bevindt zich het leervak geschiedenis bij het middelbaar onderwijs juist in een fase van experiment met nieuwe ingevoerde vormen van onderwijs voor het vak en nieuwe eisen voor de eindexamens, waarbij vóór alles nu tijd nodig is tot waardering van het experiment en mogelijke aanpassing en mogelijke verbetering op grond van opgedane ervaring; maatschappelijk valt Uw voorstel waarschijnlijk gemakkelijk bij de toch reeds aangekondigde bezuinigingen van het onderwijs, waarbij een nieuw vak dat oudere bestaande vakken zou gaan vervangen of doen samensmelten altijd de mogelijkheid opent tot

minderung van lesuren en leerkrachten en het aanwenden van een grotere variëteit van onderwijsbevoegdheden — het zal daardoor voor ons vak geschiedenis weer verlies aan mogelijkheden in het onderwijs ten gevolge hebben.

Maar ernstiger bezwaar nog heb ik tegen opzet en inhoud van Uw projekt en om dit te kunnen toelichten, dien ik allereerst kort in te gaan op de bedoelingen van Uw projekt en de uitwerking ervan, voorzover ik die uit de door U toegezonden stukken kan opmaken.

Het is duidelijk dat Uw vak "sociale wereldoriëntatie" bezwaren, die wel eens tegen vormen van onderwijs bij zulke vakken als geschiedenis en aardrijkskunde worden geopperd, wil opvangen. Zo zijn er wel bezwaren tegen de te sterke compartimentalisering van de vakken, met hun gescheiden lesprogramma's en aparte leraren; tegen de beperkte, aan tijd en ruimte gebonden vormen van de leerstof bij het onderwijs, waarbij het overzicht en de synthese door de periode-na-periode en land-na-land-behandeling verloren lijkt te gaan; tegen het misschien te anecdotisch of uitsluitende beschrijvende karakter van de vakken, waarbij de leerlingen soms het verband niet meer zien met de problemen van hun eigen tijd en hun eigen omgeving; tegen het parochialisme wellicht, waarbij te veel tijd en aandacht alleen aan Nederland wordt besteed. Uw "sociale wereldoriëntatie" zou al deze knellende banden kunnen doorbreken en alles met alles, gericht op hedendaagse relevantie, in wezenlijk en levend verband kunnen brengen. Waarom daarbij dan in het bijzonder het adjectief "sociale" wordt gebruikt wordt mij niet geheel duidelijk — men zou immers evenzeer aan cultureel, politiek dan wel economisch kunnen denken — maar ik leg het maar zo uit dat dit adjectief nu algemeen aantrekkelijk klinkt en vaag genoeg is om evenzeer cultuur, politiek en economie te kunnen omvatten.

Zulk een fraai benaamd vak krijgt natuurlijk alleen handen en voeten wanneer dit wordt uitgewerkt voor de praktijk in het onderwijs. U hebt mij ter informatie en illustratie een en ander medegedeeld over de opzet van een drietal "informatiepakketten", die U wilt samenstellen voor het leerpakket in het vak "sociale wereldoriëntatie" ten behoeve van kinderen van 10/11 en 12/13 jaar. Als drie onderwerpen koos U daartoe: "Arbeid en Vrije Tijd", "Oorlog en Vrede" en "Arm en Rijk". U richt zich tot mij in het verband met het informatiepakket "Oorlog en Vrede".

Het onderwerp "Oorlog en Vrede" wilt U in bedoeld pakket vanuit een viertal "punten", zoals U die oneigenlijk noemt, belichten: de Cubaanse rakettenkrisis, de Eerste Wereldoorlog, de Tachtigjarige Oorlog en de huidige problematiek van Zuidelijk Afrika. U verzoekt mij "aangezien de problemen in hun totaliteit te veelomvattend zijn" U bij de "vulling" van zeven "aspecten" voor het "punt" Tachtigjarige Oorlog te helpen, nl. "bij het zoeken van materiaal dat deze zeven aspecten het best belicht" — waaruit ik opmaak dat zulk materiaal dan zou bestaan uit literatuur van toen en later, tekstfragmenten wellicht uit die vroegere tijd en misschien afbeeldingen, beeldstatistieken etc. U verdeelt de "aspecten" op de volgende wijze: "1. de oorzaken van de oorlog, 2. het besluit tot oorlog, 3. de oorlogssituatie, 4. de reacties van de bevolking op de oorlog in de oorlog" etc. In een bijgevoegd stuk lees ik dat elk van die zeven aspecten weer puntsgewijs worden onderverdeeld in bepaalde "uitingen": b.v. 1. de oorzaken van de oorlog a) onrechtvaardigheidsituaties (b.v. uitbuitingsituaties), b) nationaliteitentegenstellingen binnen één staat, c) fundamentele onzekerheidssituaties van de staten etc. Het is duidelijk dat U, met behulp van dit schema van vier punten met elk zeven aspecten en die weer elk in "uitingen" onderverdeeld, hoopt te komen tot een onderlinge vergelijkbaarheid voor die vier punten.

Ondanks nu deze gehele indrukwekkende, maar misschien voor kinderen van 10/11 en

12/13 jaar niet altijd geheel overzienbare systematiek, meen ik, dat een door U bedoelde "sociale wereldoriëntatie" bij docenten en kinderen met zulk een samengesteld informatiepakket *niet* kan worden gediend.

Ik heb al meteen overwegend bezwaar tegen het onderbrengen van vier door U genoemde onderwerpen binnen één pakket getiteld "Oorlog en Vrede". Onder die titel behoren dan de Cubaanse rakettencrisis en de problematiek van Zuidelijk Afrika om geheel andere redenen thuis dan de Eerste Wereldoorlog en de Tachtigjarige Oorlog, zij zijn immers niet of nog niet op een oorlog uitgelopen. Vergelijkt men dan weer die twee "echte" oorlogen met elkander, dan is er een hemelsbreed onderscheid tussen het interne conflict van de Nederlandse Opstand, dat langzaam van een burgeroorlog naar een formele oorlog vergeleed, en de reusachtige internationale strijd van de Eerste Wereldoorlog waarbij formeel met ultimata en oorlogsverklaringen steeds meer staten in de wereld betrokken werden.

Ook wat de "Vrede" betreft hebben we met vier onvergelykbare categorieën te maken: bij twee onderwerpen werd de oorlog inderdaad met een "vrede" afgesloten (een verdrag), in de Cuba-krisis werd de internationale "vrede", maar dat is dan heel iets anders dan een verdrag, gered en bij de problematiek van Zuidelijk Afrika heeft "vrede" (tot nu toe?) niet anders dan het aspect van "orde en rust". Wil men toch tot rechtvaardiging van de titel "Oorlog en Vrede" komen dan zou men kunnen wijzen op enige overeenkomst in wat men vagelijk moet noemen "conflictsituaties", die dan al of niet in zeer verschillende vormen van strijd en geweld kunnen uitbarsten of juist anderzins niet tot openlijke strijd komen. Maar dan heeft in dat geval de combinatie van juist deze vier onderwerpen geen enkel dwingend verband. Verleden en heden zitten natuurlijk vol met conflictsituaties en met evenveel recht zou men dan b.v. de Tachtigjarige Oorlog met de vrouwenemancipatie of de levensloop van Vincent van Gogh kunnen vergelijken. Werpt U tegen dat men tenminste met deze vier voorbeelden juist de verschillen in de vormen van oorlog en van vrede zo goed kan aangeven, dan zie ik dat evenmin duidelijk, maar vraag ik me wel af of een zo rammelend vergelijkend uitgangspunt waaruit vooral allerlei verschillen en onderscheidingen moeten te voorschijn komen, nog zin heeft. Het is alsof men eerst een onderwerp bedenkt geheten "Tang en Varken" en daarna de leerlingen gaat uitleggen dat ze juist daaronder vier volkomen verschillende onderwerpen krijgen aangeboden om te zien dat er tussen het een en het ander alleen maar verschil is — en dan zou dit nog nuttig zijn om inzicht te verwerven in de betekenis van de zegswijze. Docenten noch kinderen zullen voor het onderwerp "Oorlog en Vrede" begrip en inzicht verwerven door vier volkomen van elkaar verschillende onderwerpen in één pakket te stoppen.

Ook heb ik bezwaar tegen vergelijkingen, althans in eenvoudiger onderwijs, waarbij meer dan twee grootheden van zulk een enorm gecompliceerde aard als b.v. de Tachtigjarige Oorlog en de Cubaanse rakettencrisis, tot niet minder dan *vier* worden opgehoogd. Het is goed te beseffen dat men reeds bij het bekijken van één fenomeen, dat anders is in tijd en/of ruimte, dus in de geschiedenis of de aardrijkskunde, *impliciet* aan het "vergelijken" is. Bestudeert men b.v. de Tachtigjarige Oorlog dan worden de problemen en verschijnselen alleen doorzichtig dóórdát deze herkenbaar worden gemaakt, d.w.z. omdat er voortdurend gerefereerd wordt aan ervaringen, indrukken en gegevens uit eigen tijd en eigen omgeving. Zo wordt een goede studie van iets uit de Tachtigjarige Oorlog, ook en vooral in eenvoudiger onderwijs, pas begrijpelijk wanneer tegelijkertijd docent en leerlingen doorzicht krijgen in wat er toen gebeurde en een dieper inzicht voor bepaalde facetten van het heden verwerven. Natuurlijk is daarnaast voor meer

gevorderden, b.v. kandidaten in de geschiedenis, een vergelijking tussen b.v. de Nederlandse burgeroorlog in de 16e eeuw en de Engelse burgeroorlog in de 17e eeuw, beiden tot op zekere hoogte vergelijkbare fenomenen, zeer moeilijk maar vruchtbaar en nuttig als onderwerp. Ik vraag me af of kinderen, die de basiskennis van de zeer verschillende reeksen van gebeurtenissen missen, er veel aan zouden hebben twee van dergelijke reeksen met elkander te vergelijken, terwijl ze bovendien voortdurend vergelijkingen moeten maken met hun "eigen" heden, laat staan vier van gebeurtenissenreeksen bovendien die elk voor zich één week, (Cuba-krisis), een paar jaar (Eerste Wereldoorlog), tachtig jaren en zelfs enige eeuwen (problematiek van Zuidelijk Afrika) doorliepen. Dat is allemaal gewoonweg te moeilijk. Het is geen kind kwalijk te nemen wanneer het door Uw pakket geïnformeerd, denkt dat Cuba een provincie is van Angola, Willem van Oranje de Vrede van Versailles tekende en Castro nu in Pakistan aan het vechten is.

In de derde plaats acht ik het dooréénhalen van onderwerpen, die volkomen verschillend zijn in tijd en ruimte, minstens even verwarrend. Voor de geschiedenis is nu juist het tijdsbegrip van essentieel belang. In de loop van de 15e tot in de 17e eeuw pas werd in onze wetenschap dankzij de ontplooiing en de verfijning van de chronologie juist dat afstands-begrip in tijd van grote betekenis. Hierdoor werd als het ware langs rationele weg ons geheugen "verlengd". Men is er altijd weer toe geneigd in eigen verbeeldingsleven het verleden slechts terug te denken in een soort trapsgewijze reeks van twee of drie generaties (vader, grootvader en overgrootvader), terwijl dan alle tijd die verder terugligt te gauw wordt gezien als één vormeloze brei van tijdeloze gelijktijdigheid. Het is daarom dat er zo lang in het onderwijs van de geschiedenis grote nadruk lag op de jaartallenlijstjes, stambomen, tijdtabellen — en vele kinderen, al wil men dat nu niet toegeven, juist in de leeftijd tussen 9 en 13 jaar, hadden daar veel plezier in. Ik geloof dat het door elkaar husselen van vier onderwerpen die elk een heel ander tijdverband hebben: 16e/17e eeuw, laat 17e eeuw tot in onze tijd, 1914-1918 en 1962 niets anders dan inderdaad hutspot zal zijn voor de kinderen. Kunnen ze nog begrijpen dat men in die Tachtigjarige Oorlog geen mitrailleurs kon bezitten in de strijd? Is het wel duidelijk dat die Eerste Wereldoorlog lang vóór de Cuba-krisis plaatsvond en dat alleen uit vele internationale gebeurtenissen die daartussen lagen de Cuba-krisis gedeeltelijk verklaard kan worden?

Minstens zo belangrijk is het begrip voor ruimte. En dan bedoel ik dat niet alleen strikt aardrijkskundig (plaats), al is ook dat van grote betekenis. De grote en belangrijke ontdekking in de geschiedwetenschap in de tijd van Verlichting en Romantiek was dat iedere "ruimte" als zodanig een recht had op een eigen begrip en doorzicht. Samenlevingen en ontwikkelingen kunnen slechts omvat worden, intellectueel en gevoelsmatig, door deze inderdaad te leren kennen en aan te voelen in hun *eigen* configuraties, in hun *eigen* daaruit voortvloeiende beperkingen en mogelijkheden. Alleen zo kwam de mogelijkheid tot afstand-nemen, objectiveren in de geschiedstudie en dit heeft ook in het onderwijs van de geschiedenis vruchtbare resultaten opgeleverd. De belangrijke plaats die in het onderwijs dan ook aan het verhaal en de anecdote toekomt, de aandacht die besteed moet worden aan de afbeelding en de rol van de persoonlijkheid vormen juist bij onderwijs voor kinderen rond de twaalf jaar een zeer belangrijk element, waardoor bij hen liefde en begrip kan worden opgewekt voor mensen in het verleden. Het is de vraag of Uw oversystematische aanpak van zeven aspecten met elk voor zich weer "uitingen" van a tot en met z aan dergelijke behoeften ook maar enigermate tegemoet kan komen. Integendeel, dreigt het gevaar dat, na bestudering van de vier

onderwerpen, het kind alleen tot de generaliserende doodoener komt dat iedereen altijd wel heeft gebakkeleid en de vrede een teer plantje is. Op zichzelf misschien wel waar, maar mager als resultaat van zoveel verwarrende vergelijkingen.

Misschien kan ik mijn bezwaar tegenover Uw vormen van generaliserende systematiek en vergelijking het best illustreren met hetgeen ik onlangs in een museum een vrouw tot haar metgezel hoorde zeggen, toen zij een Boeddah-beeld bekeek: "Wij hebben ook zulke negers in onze straat, en de man is altijd dronken". Voor die vrouw was de overeenkomst tussen Boeddah en de "negers" even relevant als voor U die tussen de Nederlandse Opstand en de problematiek in Zuidelijk Afrika, maar het is nu de taak van het onderwijs niet zulke twee onvergelykbare grootheden, hoezeer men ook slordig kan gaan associëren, door elkaar te gaan halen. Men dient ze juist los van elkander te plaatsen in hun eigen tijd en ruimte, pas dan kan die vrouw zien dat Boeddah iets heel anders was dan "die negers" in haar straat. Het heeft weinig zin een kind dat zich verdiept in de Tachtigjarige Oorlog lastig te vallen met zulke anachronistische begrippen als "uitbuitingssituaties" of "nationaliteitsvraagstuk", hij moet die oorlog begrijpen in de eigen tijd van de chronologisch terug te rekenen 16e eeuw en in de ruimte van de met behulp van atlas en afbeeldingen duidelijk te maken Lage Landen van toen.

Ook kan ik weinig geloven in het didactisch nut van het door U voorgestelde krampachtige "actualiseren" in het onderwijs. In dezelfde klas die ik gedurende vijftig minuten kon boeien met een les over de pyramiden in Egypte, heb ik geuwend verving ontmoet toen ik met werkmappes voor werkgroepen aan kwam dragen over een hoogst actueel onderwerp als "Tito en Stalin" toen was.

Actueel is eigenlijk ieder geschiedenis onderwerp omdat het altijd met mensen en samenlevingen te maken heeft en door de impliciete vergelijking steeds een wezenlijke hedendaagse relevantie bezit. Maar actueel hoeft men helemaal niet te zijn, in de zin van pakkend en boeiend en hedendaags, wanneer men maar voortdurend poogt mee te gaan met wat door radio en T.V. de kinderen toch al overspoelt. Er zijn kinderen die hierdoor niet gepakt kunnen worden en er is daarnaast een grote behoefte aan herbeleven en doorzien van wat juist anders is of was in tijd en plaats.

Vaker al hebben didacten, pedagogen en docenten zich vergist door van de kinderen te veel "grijze kinderen" te maken. Het is een begrijpelijke reactie op de daaraanvoorafgaande neigingen om het kind als simpel en zelfs dom te zien. Natuurlijk hebben kinderen intellectuele gaven en behoeften, mogen we ze in hun capaciteiten nooit onderschatten. Maar het is toch te veel geëist te verwachten dat zij gaan watertanden bij termen als "uitbuiting", "nationaliteitsvraagstuk" of "Arbeid en Vrije Tijd", gewoon omdat dat nu zoveel volwassenen boeit. Ik ben er zelfs van overtuigd dat menig leerling tussen 9 en 13 jaar eerder door een werkelijk begrip voor wat er gebeurde in de Tachtigjarige Oorlog zich op den duur betrokken kan gaan voelen bij wat er om hem heen gebeurt, dan door hem maar meteen voor "de problematiek van Zuidelijk Afrika" te zetten en hem daarmee ter vergelijking door talrijke andere onderwerpen heen te slepen.

Betrokkenheid bij eigen tijd en eigen wereld bereikt men waarschijnlijk voor kinderen tussen 10 en 13 jaar beter door vergelijkingen te trekken en verbindingen te maken met eigen omgeving van streek, dorp en stad, met eigen ervaringen in gezin en op school. Zo zal meer dan tot nu toe in het geschiedenisonderwijs juist voor de leeftijdsgroepen van 9/10 en 12/13 jaar aandacht moeten komen voor de geschiedenis van eigen woonplaats en milieu. Zo heeft de onderwijzer en leraar altijd meer aandacht en gehoor wanneer hij met de kinderen ontdekt hoe de mensen vroeger woonden en leefden dan wanneer hij zulke

moeilijke abstracta moet duidelijk maken als het oude Romeinse keizerschap of het leenstelsel. Voor kinderen zijn "oorzaken", "situaties", "structuren" of "processen", zoals U in Uw vernuftig gezelschapspel allemaal hebt gesystematiseerd, véél te abstract en te ongrijpbaar. Zij hebben behoefte aan realia: Waarom hebben we zo een kronkelige singel om onze oude stad? Hoe zag de Grote Kerk er vroeger uit? Waarom trouwde Willem van Oranje zo vaak? Waarom hoestte Willem III zoveel? En het zijn geen flauwe nonsens-vragen, want kinderen willen graag weten, en de docent kan er heel goed op antwoorden terwijl hij een stuk begrip voor andere tijden en andere omstandigheden daarbij kan overdragen. Willem van Oranje trouwde zo vaak omdat de vrouwen toen zo jong in het kraambed stierven. En dan heeft de docent met een reëel voorbeeld direct de gelegenheid van alles te vertellen en in werkgroepen te laten leren en doen over de problemen van bevolking in verband met het grote probleem van geboorte en sterfte. Dat hoeft niet zo opzettelijk met pakketten en wat niet al te worden opgedrongen, maar vloeit vanzelf voort uit de vragen die de kinderen stellen en de antwoorden die de docenten kunnen geven. Kronkelende singelgrachten geven de mogelijkheid om iets te doen aan "Oorlog en Vrede" want de verdwenen bastions van de stadsmuren waren een laat-17e eeuwse vorm van defensie die met de oorlogsvoering en de geschiedenis ervan van alles te maken hebben. Daarvan kan het kind een zeker inzicht behouden omtrent de ontwikkeling en de geschiedenis van de oorlogvoering, terwijl het van de "uitbuitings-situaties" waarschijnlijk niet veel meer zal overhouden dan het schitterend scheldwoord "uitbouter" voor de speelplaats.

Er is tenslotte in dat "actualiseren" van het onderwijs met een vak dat de bestaande wetenschapsdisciplines doorbreekt, een gevaar van nog snellere "verstening" en vastroesting bij docenten dan anders in het onderwijs. Onvermijdelijk worden docenten ouder en wat voor hen boeiend en actueel blijft, is het gauw niet meer voor de komende generaties van leerlingen. Toen wij als docenten van de oudere generatie nog de problemen als "werkgelegenheid" en "economische groei" als actueel zagen, begon de jongere generatie hiernaast en hiertegenover reeds de aandacht te vestigen op "milieubederf" en "welzijnszorg". Daarin ligt natuurlijk een heel stuk gelukkig te noemen spanning en vooruitgang in de ontwikkeling, die cultureel en politiek voor de maatschappij steeds weer nodig is, maar het is wat anders wanneer deze generatie van jongere didacten van een Instituut voor Onderwijskunde aan het onderwijs een soort geïnstitutionaliseerde "actualisering" gaat opdringen, die nu met een modern-lijkend modewoord "sociale wereldoriëntatie" wel zal inslaan terwijl deze voor de jongere generatie binnenkort heel wat ouderwets en duffer zal gaan klinken dan de gewone disciplines als geschiedenis en aardrijkskunde die nu eenmaal ook in het wetenschappelijk leven hun eigen plaats hebben. Juist door zo hard te hollen achter de feiten-van-de-dag en de slogans-van-gisteren, geraken wij spoedig buiten adem.

Van harte hoop ik dat ik met bovenstaande aangevoerde bezwaren niet alleen duidelijk heb gemaakt, waarom ik onmogelijk in een of andere vorm aan Uw Ledo-project kan meewerken, maar U ook aan het denken heb gebracht over de onoverkomelijke nadelen van Uw nieuwe vak en Uw nieuwe aanpak.

Wellicht draagt U het vak geschiedenis een warm hart toe, maar U doet het schade. Erger is het nog dat U door vormeloosheid en onaangepastheid daarbij de kinderen van 10/11 en 12/13 jaar een vak zoudt aanbieden dat hen niets dan verwarring, anti-intellectuele associaties en modderige noties omtrent problemen van maatschappij en samenleving, die hij juist in een prille en nog eenvoudige vorm zou moeten leren kennen, zou bijbrengen.

Hoogachtend,  
(Dr. I. Schöffner)

hoogleraar vaderlandse geschiedenis



## Stadswandelingen

Vele van de steden waar onze vwo-havo-scholen gevestigd zijn, vormen een cultuurgoed van de eerste orde, maar wij maken er bij onze lessen heel weinig gebruik van. Af en toe wijzen we tijdens onze uiteenzettingen onze leerlingen erop, dat hier of daar in onze stad een voorbeeld te zien is van wat we bedoelen, maar veel verder komen we niet. Een enkele keer gaan we naar een museum en een enkele leraar maakt men zijn leerlingen eens een wandeling door de stad, buiten schooltijd.

Waarom maken we eigenlijk niet meer gebruik van het cultuurgoed dat zo menige plaats in haar geheel is, waarom laten we niet ter plekke zien hoe een stad ontstaat, groeit, hoe zij poorten, wallen, muren, grachten kreeg, hoe zij uitgelegd moest worden en hoe daarvoor de vestingwerken verplaatst werden, hoe stadhuis en markt het centrum vormden, hoe kerken, kloosters en kapellen werden opgericht, hofjes en hospitalen, scholen en gildehuizen, wagen en wachthuizen, hoe zij de bouwstijlen van vele eeuwen in zich bergt, pakhuis en koopmanshuis, barok en renaissance en neo-stijl? Waarom verwaarlozen wij dit unieke hulpmiddel bij onze lessen bijna volkomen?

Daar zijn verschillende redenen voor. Ons onderwijs is over het algemeen nogal intellectualistisch en theoretisch van aard en als zodanig niet erg op het aanschouwelijke ingesteld. Voorts neemt het regionale geen grote plaats in onze belangstelling in. Dat zal wel een gevolg zijn van onze wetenschappelijke opleiding, die als universele historische vorming weinig aandacht aan het bijzondere heeft besteed. Men komt van universiteit of m.o.-opleiding met het vage vermoeden, dat de streekgeschiedenis geen echte geschiedenis is, niet iets voor de vakhistoricus, meer een terrein voor de enthousiaste amateur. Ook laat onze manier de geschiedenis globaal te behandelen eigenlijk niet toe, dat we lang bij bijzondere tijdvakken stil staan en a fortiori niet bij het zeer bijzondere van de regionale geschiedenis: de zeer wijde verbreiding van de semiconcentrische methode maakt in dit opzicht de toestand nog slechter. Ten slotte spelen bij alle didactische desiderata de praktische mogelijkheden een grote, zo niet beslissende rol. Wanneer doe je zo iets? Gaat men na de lessen of op een vrije middag, dan betekent dat ongetwijfeld een aanzienlijke verzwareing van de werkweek, zeker als het een regelmatig terugkerend programmapunt zou zijn. Bovendien kan men de stadswandeling dan niet verplicht stellen en krijgt men een handvol vrijwilligers mee, juist degenen die er al iets van weten. In schooltijd dan? Met een les van vijftig minuten begint men, ook in een kleine plaats, niet veel, er zou dan nog een uur bijgetrokken moeten worden, dus een uur van een andere docent. Vindt hij (zij) dat goed, vindt de rector dat goed? En vergeet de weer-factor niet. Komt men niet telkens in de regen terecht en druipnat thuis? Zo is toch ons klimaat? Gevolg van al deze stemmingen, instellingen, moeilijkheden, bezwaren is, dat er geen stadswandelingen worden gemaakt.

Jammer, het is toch heel goed mogelijk. Sinds september 1966 ben ik in Amsterdam bezig geweest met het opstellen en uitvoeren van stadswandelingen, gemaakt met allerlei klassen, en daar ik er nu wel een kleine dertig achter de rug heb, geloof ik uit ervaring over zulke ondernemingen te kunnen spreken.

Deze wandelingen vormen in beginsel een onderdeel van de Amsterdamse projecten waar ik in mijn artikel 'Bronnen' (Kleio, jrg. 11, 1970, nr. 8) iets van verteld heb. De gehele Amsterdamse geschiedenis is nu in zes grote op bronnen gebaseerde projecten, tezamen omvattend ongeveer dertienhonderd leesteksten, vergezeld van vragen en opdrachten, neergelegd.

Van het eerste af heb ik aan ieder project een stadswandeling toegevoegd, zodat er nu zes bestaan. 't Is echter, zoals voor de hand ligt, niet mogelijk gebleken elke wandeling in overeenstemming te brengen met het tijdvak van het project (anders zou bijv. de vierde wandeling de hele grachtengordel — uren lopen — hebben omvat, omdat het vierde project over de Gouden Eeuw gaat), en evenmin is het mogelijk gebleken na de voltooiing van ieder project zo'n tocht te maken, omdat ze er dan iedere tien lessen (duur van één project) op uit zouden moeten, hetgeen natuurlijk niet gebeurt.

Daarom is het wandelingen-stelsel grotendeels losgemaakt van de projecten, zodat ook klassen, die daar niet aan werken — de hogere met name — er op uit kunnen gaan. Het aantal wandelingen zal nog worden uitgebreid, waarschijnlijk tot twaalf. Ik stel me voor, dat de stadswandelingen voor de gehele school een vast programmapunt zouden kunnen worden, en dat er dan door iedere klas twee gemaakt zouden worden, — zodat de leerling van een zesjarige cursus de gehele stad systematisch zou hebben doorvorst, in twaalf afleveringen. Waarbij aangetekend dient te worden dat ik me beperken zal tot de binnenstad — wat de Amsterdammer 'de stad' noemt — : het deel omsloten door de Buitensingelgracht (Nassaukade-Stadhouderskade-Mauritskade) en het IJ. Natuurlijk is in de rest van de stad ook wel wat te zien, ik denk bijv. aan de architectuur van de 'Amsterdamse school', maar naar mijn mening worden stadswandelingen hier onmogelijk gemaakt door de eindeloze afstanden en de grote eenvormigheid, ja eentonigheid van de bouw. Men ziet zijn leerlingen al warm en verveeld voortsjokken . . .

Maar aan een dergelijke opzet zijn we nog lang niet toe, en voorlopig worden de tochten dan ook zo af en toe gemaakt. Ik ben al tevreden, als de klassen die ik zelf heb, één of twee keer per jaar de stad in kunnen. 't Is gebleken, dat het voor de interesse van de klas voor de wandeling beter is, als ze reeds Amsterdamse geschiedenis gehad hebben, bijv. in de vorm van één of meer projecten of van een eindexamenonderwerp (hetzij door mij behandeld, hetzij door de leerlingen zelf bewerkt). Bij alle excursies (en film- en dia-vertoningen) is het zo, dat wat zonder verband met de leer- en werkstof wordt aangeboden gemakkelijker als divertimento kan worden opgevat en met minder ernst wordt gedaan, — en dat geldt ook voor stadswandelingen.

Wat voor doeleinden nu heb ik me gesteld bij het ontwerpen? Die doeleinden zijn drieërlei: 1) de leerlingen bekend maken met de topografie van de stad; 2) de leerlingen laten zien dat heel veel van de stadsgeschiedenis nog voortleeft in het stadsbeeld; 3) de leerlingen doen ervaren dat Amsterdam een mooie en aangename stad is. Een woord van toelichting lijkt niet overbodig, daar waarschijnlijk de lezer alleen het tweede doel als didaktisch betekenisvol voorkomt. Want, zal hij zeggen, wat 1 betreft, een Amsterdammer kent zijn stad toch! Zijn eigen stad! Als man van bittere ervaring antwoord ik U: de leerling kent zijn stad niet, ook de binnenstad niet. In zijn aardig boekje 'Adieu Kattenburg' verhaalt Kruisinga van een stokoude Kattenburger die zijn leven lang niet van

het eiland af was geweest. Welnu, ook mijn leerlingen kennen van hun stad alleen hun straat en allernaaste omgeving, plus de route naar school, plus nog enkele routes naar vaste punten. Ik verzeker U, dat als de Dam de laatste jaren geen hippie-centrum was geweest, waar iedereen wel eens gezeten moet hebben, vele van mijn leerlingen de Dam niet zouden kunnen vinden. Bij een kleine enquête, jaren geleden, kon meer dan driekwart van mijn leerlingen niet aangeven hoe men van de school naar de Dam moest fietsen (de school ligt aan de Hobbemakade, vlak bij het Rijksmuseum). Het is alledaagse kost, dat ze het verschil tussen Damrak en Rokin niet kennen en niet weten hoe de grote grachten op elkaar volgen, ja zelfs niet welke die beroemde grachten nu eigenlijk zijn, en dit alles geldt óók voor eindexaminandi. De vertrekpunten van de wandelingen (tevens ook altijd de eindputen): Spui, Munt, Haarlemmersluis, hoek Hartenstraat, Herengracht, moeten zorgvuldig worden aangeduid, mét de route van school daarheen, en dan nog is het mogelijk, dat deze of gene buiten adem en te laat aan het startblok verschijnt, omdat hij toch die brug of straathoek niet kon vinden. Geloof U maar niet, dat iedere Amsterdammer heus weet, dat Amsterdam een mooie en aangename stad is. Eens, toen ik met mijn d'Ailly (Historische Gids) onder de arm uit de stad terugkwam, vroeg mijn toenmalige buurman mij of er in de binnenstad heus nog wat te zien was! En menige leerling zou zich dat ook kunnen afvragen. Ik zou willen, dat de kinderen de stad als fijn leefmilieu ervoeren, dat zij die 'ambiance' echt leren 'zien', dat zij die leren beleven, dat ze er hart voor krijgen, dat ze die als eigen gaan ervaren, — ook al opdat die onvergelykelijke binnenstad met meer respect behandeld zal worden dan in de laatste anderhalve eeuw het geval is geweest, — ook al opdat een geïnformeerde publieke opinie ontstaat, van doorwrochte Amsterdammers, als voldoende tegenwicht tegen het stadsbestuur, dat in principe wel van goede wil is, maar aan een zware druk van technologen en bedrijven bloot staat.

Deze opmerkingen voeren me naar de doelstelling waarin ik de reeds genoemde als subdoelstellingen zou kunnen onderbrengen, een paedagogische hoofddoelstelling: de integratie van de mens in zijn omgeving. Ik mag dat hier, in dit vooral praktisch bedoelde artikel, niet verder uitwerken, maar wil toch wel beweren dat het voor het geestelijk evenwicht van de mens, voor de harmonie van zijn bestaan, een eerste vereiste is, dat hij zich in zijn omgeving thuis voelt, zich er mee verbonden weet, — dat dit, met name in grote steden, niet altijd zo is bij de bewoners, en dat het geschiedenisonderwijs, door het regionale op te nemen, aan het toekomstig levensgeluk van de leerlingen een belangrijke bijdrage kan leveren.

Gaat het over de voorbereiding van de stadswandelingen, dan spreekt het wel vanzelf, dat de leraar zelf een grote kennis van de stad dient te bezitten, maar niet alleen historisch, ook topografisch. In Amsterdam heb ik buitengewoon veel plezier gehad van bovengenoemde Historische Gids en d'Ailly (waarvan dit jaar de derde druk is verschenen), een boek dat tal van bijzonderheden bevat, die op geen enkele andere manier te verkrijgen zijn. Vervolgens dient men zich met het oog op de beschikbare tijd af te vragen wat men in die tijdsspanne kan zien, waarbij men er rekening mee dient te houden, dat een groep langzamer vordert dan een enkeling, dat de onervarene trager gaat dan de kenner en dat er ruim tijd moet zijn voor toelichting en aanwijzing. De docent dient het hele traject nauwkeurig in zich op te nemen en van te voren vast te stellen welke uitleg waar gegeven moet worden. Komt de hele zaak, met route en beschrijving en al, op stencil te staan (hetgeen ten zeerste aan te bevelen is), dan is het uiterst wenselijk, dat een of meer oudere leerlingen de wandeling van het manuscript af maken, — een werkje waarvoor men altijd

dadelijk vrijwilligers in hun vrije tijd krijgt —, ter controle en correctie (al meer dan eens is het me gebeurd, dat 'rechtsaf' in 'linksaf' veranderd moest worden, — een fatale vergissing! ).

De beschikbare tijd dient wel twee uren = honderd minuten te omvatten. Dat betekent dat men een andermans lesuur moet naasten. Dit vereist de welwillende medewerking van collega's (die me zonder uitzondering geworden is) alsook de instemming van de rector. Alle overheden van mijn school die hier in de afgelopen vijf jaar mee te maken hebben gehad, hebben altijd aan het houden van de stadswandelingen meegewerkt, en bepaald niet à contrecoeur'. Integendeel!

Heel prettig is het, als men een middag van twee lesuren kan gebruiken. Dan hoeft niemand meer op school terug te komen, dat werkt wat rustiger. Geschikt zijn ook het eerste + tweede lesuur van de dag. De leerlingen kunnen dan rechtstreeks naar het vertrekpunt gaan en desnoods kan men de eerste groep nog wat eerder dan het normale beginuur laten vertrekken. Volgt op het tweede uur het vrij kwartier, dan heeft men daarin ook nog een kleine uitloop. Heeft men twee uur tussen vrij kwartier en lunchpauze ter beschikking, dan heeft men het vrij kwartier als aanloop (letterlijk) en de lunchpauze als uitloop (vooral jongere leerlingen vinden het idee dat ze gedurende dertig minuten moeten zitten lunchen belachelijk, ze eten hun brood desnoods op de fiets op). Ongunstiger is het uur voor + het uur na het vrij kwartier, als vormend een korter totaal, en de twee uren die gescheiden worden door de lunchpauze moet men bij voorkeur niet nemen. In dit verband is het nuttig op te merken, dat de leerlingen duidelijk aangezegd dient te worden, dat ze, na de wandeling, in die les, op dat uur beginnend, persé aanwezig dienen te zijn, — om te vermijden dat ze veel te laat komen onder de smoes dat ze op excursie waren.

Misschien vraagt iemand of het weer dikwijls niet alles bederft. Feit is dat doorgaande regen tot gevolg heeft dat niemand iets ziet. Bij zulk slecht weer dient de tocht van te voren afgelast te worden, daar moet men niet aan beginnen. Op school kan dat per boodschapper naar die klas gebeuren. Begint de wandeling op het eerste uur, dan kan men niet anders doen dan op het vertrekpunt de leerlingen naar school sturen. Overigens is het heel zelden zulk hondeweer! Van alle dertig wandelingen heb ik er één afgelast (waarna ze toch doorging, daarover zo dadelijk). Op één of twee andere is een bui neergekomen, — niet erg: dan schuilen ze maar even; tijdens nogmaals twee andere begon het onderweg voortdurend te regenen: de ene klas kwam nat en mopperend terug, de andere wandelde opgewekt voort of er totaal niets aan de hand was! De allerlaatste wandeling, op 14 juni jl., zou om negen uur beginnen, met havo 3, negentien leerlingen tellend. Toen ik van huis onderweg naar de Munt was, begon het flink te regenen en 't zag er niet naar uit of het vlug zou ophouden. Daar de leerlingen ook onderweg waren, kon ik niet meer afgelasten. Alle negentien personen verschenen, enkelen gekleed in knalgele oliepakken. Met hen samengeperst onder de sjeke luifel van het sjeke restaurant Excelsior, besloot ik, op eigen gezag, hun de keuze te laten: wel of niet, daar ik meende hen niet te kunnen verplichten een uur door de stromende regen te lopen en ik het toch ook begrotelijk vond hen naar school terug te sturen, waar op deze laatste schooldag weinig meer te doen was. Welnu, van de negentien gingen er elf op pad! Er werd zelfs gesmaald op de acht die niet wilden. Tegen de draad in lopend kwam ik die elf, in drie groepen, drie kwartier later op onderlinge afstanden van vijf minuten tegen, rustig voortwandeland (de regen was wat minder geworden) en aandachtig de stukken raadplegend. In het algemeen neem ik het uiterste risico: dwz. als het maar enigszins mogelijk is, laat ik de tocht doorgaan, omdat nu eenmaal alles is afgesproken en geregeld. En wie waagt wint.

Wat de 'inhoud' van de wandelingen betreft heb ik er de voorkeur aan gegeven deze chronologisch in te delen; dat doet bijv. d'Ailly's Historische Gids niet, maar het sluit beter aan bij de gang van het geschiedenisonderwijs. Wandeling 1 omvat de stad tot 1342, wandelingen 2 en 3 de stad tot 1544 (resp. Nieuwe en Oude zijde), wandelingen 4, 5 en 6 de grachtengordel (17de en 18de eeuw), te beginnen bij het oudste gedeelte aan de Brouwersgracht. Om het 'historisch' te houden is het nodig aanduiding van gebouwen die niet uit de aangegeven periode stammen, zoveel mogelijk te beperken.

Van het allereerste begin af heb ik er van af gezien hele klassen mee te nemen. Ik had en heb niet de minste lust met zo'n vijftwintig man door de drukke Amsterdamse binnenstad te sjouwen, op de straathoeken te wachten tot de zaak bijgetrokken is en op de te beschrijven punten met stentorstem boven het verkeer uit te schreeuwen. Daarom heb ik steeds de klas in groepen (van niet meer dan vier) verdeeld (of laten verdelen) en iedere deelnemer voorzien van een uitvoerig stencil. De groepen verlaten het vertrekpunt met tussenpozen van vijf minuten, zodat het vertrek van vierentwintig man vijftwintig minuten duurt. Ikzelf ben altijd op het vertrekpunt aanwezig, los telkens het startschot en zie toe of iedere deelnemer zijn stencil bij zich heeft. Meestal stel ik tevoren in de klas de eis, dat het stencil thuis geheel gelezen wordt, om onderweg tijd te sparen. De leerlingen maken de tocht dus op eigen gelegenheid, maar het is niet goed als er in het geheel geen controle is (met een uitzondering voor kleine, prettige eindexamenklassen). Zij weten, dat ik me, na de laatste groep gestart te hebben, naar een hun nog onbekend punt begeef, waar ik de groepen kan zien aankomen. Ik sta daar overigens niet verdekt opgesteld. Van mijn standplaats af kan ik dan met kennersblik zien of ze op de juiste koers liggen, maar ook of de groepjes zich met gepaste ernst en waardigheid voortbewegen. Vooral bij lagere klassen stel ik me bij voorkeur dicht bij het eindpunt op, zodat ze me heel lang kunnen verwachten. Soms wandel ik ook tegen de draad in en kom de groepen tegen.

Voor het welslagen van de wandelingen zijn twee dingen absoluut noodzakelijk: 1) de route-aanduiding kan eenvoudig niet duidelijk genoeg zijn; 2) de groepen mogen zich niet bij elkaar aansluiten.

Groepen die de weg kwijtraken, kunnen deze bijna niet meer terugvinden. Het toevoegen van gestencilde kaarten met gestippelde routes is al een goed middel om hen op het juiste pad te houden; voorts is het mij noodzakelijk gebleken de eigenlijke route-aanduiding en de beschrijving van de bezienswaardigheden ook typografisch van elkaar te scheiden (zie bijlage aan het slot), om te voorkomen dat ze door de bomen het pad niet meer zien. Het blijkt dat een zeer nauwkeurige, overduidelijke en goed getoetste route-aanduiding het verdwalen zo goed als onmogelijk maakt. Bovendien weet men na enkele wandelingen waar de knelpunten zitten, zodat men dan verbeteringen kan aanbrengen.

Zeer streng moet men erop toezien, dat groepen zich niet bij elkaar aansluiten. Dat meer zielen ook meer vreugd scheppen komt dan zonneklaar tot uiting. Kunt U zich een troep van twaalf of zestien leerlingen van 3 havo voorstellen, dweilend langs de straat? Als Uw ervaring met onze jeugd rijp genoeg is om U dat tafreel in al zijn verschrikking voor ogen te toveren, dan zult U mij bijvallen, als ik beweet dat men al het mogelijke moet doen om dit te verhinderen. Het succes van de wandeling hangt er van af. De vermaning: niet bij elkaar gaan lopen, niet op elkaar wachten, staat kort en krachtig op het stencil, wordt door mij bij de voorbereiding in de klas nog eens uitgesproken en op het vertrekpunt aan elke groep herhaald. Daar het tempo van de wandelende groepen niet gelijk is, is het inderdaad mogelijk dat de ene groep de andere inhaalt, maar dan moet de inhalende partij maar even de pas inhouden, tot de vorige uit het gezicht is verdwenen. Op mijn

contrôlepunt(en) kan ik natuurlijk dadelijk zien of de wandelaars aan deze vermaning gehoor geven, en ik kan U verzekeren, dat ze dat doen, — als ze maar weten dat het U op dat punt bittere ernst is.

Hoewel men niet op stap moet gaan met een klas waar geen orde heerst, dient men zulke excursies toch ook niet te beschouwen als 'beloning', en ze ook niet als zodanig aan klassen voor te spiegelen, in de hoop dat ze zich beter zullen gaan gedragen (een klas die zich in het lokaal niet goed gedraagt, doet het op wandeling ook niet). Ze dienen een gewoon onderdeel van het programma te vormen. Maar al kan men dan met een klas die normale orde kent, rustig op pad gaan, desalniettemin moeten de leerlingen dit wandelen toch leren. Het is daarom zaak er zo vroeg mogelijk, liefst in de brugklas, mee te beginnen. Het minste gevaar is wel dat sommigen, van de schoolkluisters bevrijd en dus grotendeels zonder toezicht, er een pretje van willen maken. Al zult U ervan versteld staan hoe ordelijk een klas zich op zo'n tocht kan gedragen, toch moet U op deze of gene letten. Er zijn twee mogelijkheden: men kan zo iemand 'inkapselen' in een betrouwbaar groepje (maar de anderen zijn meestal niet op zo'n ondergeschoven kind gesteld), of men kan hen, als het er een paar zijn, samen op reis sturen, liefst als laatste groep. Dan vervelen ze elkaar en niet de anderen.

Indien U ordelijk gedrag eist, daarop toeziet en tegen afwijkingen zo nodig optreedt, dan krijgt U ook ordelijk gedrag. Eens heb ik een groep straf gegeven (opstel over de tocht), nadat ik hen had zien aankomen met een fles cola die van mond tot mond ging en vervolgens, leeg, de gracht invloog. Overigens is het kopen van 'iets lekkers' niet te voorkomen, ze kunnen nu eenmaal geen uur lopen zonder te fourageren en dat moet getolereerd en in de plannen opgenomen worden. Aan lagere klassen zeg ik altijd, dat er onderweg alléén daar en daar iets gekocht mag worden en dat ik verder geen flessen, ijsslolliës, zakjes friet en dergelijke deliciën wil zien. Hogere klassen dient er wel op gewezen dat, als ze een biertje willen kopen, ze de geschikte gelegenheid maar in gedachten moeten noteren om er pas later eens heen te gaan. Het plaats nemen in etablissementen is dus aan alle leerlingen verboden. Maar 't gebeurt natuurlijk wel, dat leerlingen vlak bij of zelfs aan de route wonen of dat de vaders er kantoor of magazijn hebben; 't ligt voor de hand dat die groep daar dan graag even aangaat. Het is goed hier van te voren naar te vragen en de gang van zaken met de betrokkenen nauwkeurig af te spreken.

Houdt men op al dergelijke dingen een haviksoog gericht, dan behoeft de docent geen verdriet van de wandeling te hebben. Toen ik eraan begon, heb ik me voorgenomen er ook dadelijk weer mee op te houden, als ik zo iets zou krijgen als een befaamde scène uit Truffaut's film 'Les quatre cent coups', waarin een gymleraar zich dwars door Parijs met een klas van school naar het gymlokaal begeeft en onderweg zo goed als iedereen verliest, omdat de leerlingen er achter zijn rug tussen uit knippen. Ik weiger om in de binnenstad voor niets te wachten op leerlingen die ergens in de kroeg zitten en ook om hen in een brooddronken stemming te zien langs komen. Dezelfde ijver en ernst als in de klas, is mijn criterium, en het is ruimschoots gebleken, dat daaraan voldaan kan worden.

Soms moeten leerlingen ook leren het niet te vlug te doen. Sommigen stellen zich tevreden met het afleggen van de route zonder veel te zien. Rustig voortwandelen, in je opnemen wat er te genieten valt, niet alleen aan oude architectuur of merkwaardige historie, maar ook schilderachtig stadsschoon, dat is voor onze kinderen, gewend aan snelle fragmentarische beelden, aan voortijlen op de brommer, aan voorbijrazen in de auto, niet vanzelfsprekend. Maar ze leren 't op zulke wandelingen. En niet weinigen

weten, blijktens hun uitlatingen, dat ze het leren, en ze vinden dat fijn. Al gauw begrijpen ze wat de bedoeling is en dat er, bij alle ernst die verlangd wordt, toch een 'ludieke' ondertoon is. Daarom stellen ze het geweldig op prijs, dat er na afloop geen opstel van gevraagd wordt.

Op natuurlijke wijze voert ons dit tot het laatste punt: kunnen deze excursies ook geëvalueerd worden, kan het nuttig effect ervan vastgesteld worden? In één opzicht kan het resultaat met haast wiskundige zekerheid worden aangeduid: de leerlingen leren de topografie van de binnenstad kennen. Nu sinds lang de kinderziekten van de wandelingen zijn overwonnen en het zeer goed doenlijk is gebleken grotendeels aan zich zelf overgelaten groepen aandachtig een aangegeven traject te laten volgen, kan ik zeggen dat het 'rendement' van de tochten tussen de 95 en 100 % bedraagt, waarmee ik bedoel dat zo goed als alle groepen het gehele parcours foutloos volgen en dat de groepen die zich ergens in de weg vergissen, slechts kleine afdwalingen begaan (bijv. één steeg te ver rechtsaf, maar komen dan toch op de gracht uit). In aanmerking genomen wat ik eerder opmerkte over de onbekendheid van de leerlingen met hun stad, vind ik dit een belangrijk resultaat.

Nemen de wandelaars nu ook het aanzien van de stad in zich op? Dat is moeilijker te zeggen, maar het kan al haast niet anders —, al is er dan op zo'n klas altijd wel de een of ander, die 't te druk heeft met zijn eigen gebabbel. Uit vele enthousiaste uitlatingen van groten en kleinen weet ik, dat onze pittoreske stad op heel velen een grote indruk maakt, op menigeen voor het eerst.

Wat leren ze van architectuur en historie? Dat is nog veel moeilijker te zeggen, omdat ik niet controleer wat er zich van heeft vastgezet en ik ook niet weet wat er na enige tijd nog van over is. Hier kan ik alleen maar hopen. Maar 't is vast geen ijdele hoop, als ik meen dat ze in ieder geval 'in situ' en 'ad oculos' gedemonstreerd zien dat de stad een historie heeft en dat ze midden in die historie en met die historie leven. Dat dit geheel zonder inwerking op hen zou blijven, dat kan ik me niet voorstellen, — al zou ik niet weten hoe ik die inwerking moest meten.

Misschien zegt het in dit opzicht iets dat de wandelingen bij de leerlingen uiterst populair zijn. Telkens hoor ik: 'wanneer gaan we weer?'. Natuurlijk, de cynicus heeft gelijk, ze mogen de school uit, de stad in, en wie wil dat niet? Ze gaan echter niet alleen enthousiast weg, ze komen ook geestdriftig terug, niet omdat ze 'het hok' uit mochten, maar om de stad, om het stadsschoon. En daarom denk ik dat deze excursies voor onze leerlingen van blijvende waarde zullen zijn.

Bijlagen (ontleend aan het stencil van stadswandeling III: Amsterdam in 1544, Oude zijde):

a) de gedragsregels:

- 1) *Iedere* deelnemer moet deze beschrijving op de tocht bij zich hebben (dus niet een of twee per groep);
- 2) Tijdens de tocht moet *iedere* deelnemer deze beschrijving raadplegen (dus niet een laten voorlezen).
- 3) De leden van de groep moeten tijdens de tocht bij elkaar blijven.
- 4) Niemand mag tijdens de tocht van groep veranderen.
- 5) Groepen mogen zich niet bij elkaar aansluiten. Een groep die ingehaald wordt of een andere groep inhaalt, zorgt niettemin van die groep apart te blijven.

6) Hoewel verwacht wordt dat je de tocht binnen een redelijke tijd volbrengt, wordt er niet de minste prijs gesteld op een zo vlug mogelijk afleggen van de weg. Het is de bedoeling dat je bekijkt en in je op neemt wat er onderweg te zien is.

7) Mocht een groep de weg kwijtraken, loop dan niet in het wilde verder; ga dan terug naar het laatste punt waar je zeker was op de goede weg te zijn. Vertrouw niet te zeer op aanwijzingen van voorbijgangers of buurtbewoners; hoewel ze vaak de gevraagde straat niet weten, geven ze uit misplaatste behulpzaamheid toch maar aanwijzingen, die dan natuurlijk niet naar de goede plaats leiden. Alleen agenten van politie zijn volkomen betrouwbaar, want die hebben een stratenboekje bij zich. Het kan geen kwaad als iemand uit de groep een kaart (met register) bij zich heeft; het kan ook geen kwaad, wanneer de deelnemers thuis van te voren op de kaart de route nagaan. Daardoor kunnen wellicht vergissingen voorkomen worden, en in ieder geval krijg je er een overzicht van de binnenstad door.

8) *Iedere* deelnemer moet van te voren thuis dit gehele stencil doorlezen, ook al zou hij volstrekt nog niet weten waar het over gaat. Het zou teveel tijd kosten, als men onderweg alles voor het eerst moest lezen. Het gaat echter ook niet aan om onderweg te zeggen: Ik heb thuis alles al gelezen, en het stencil dan niet te gebruiken. Ook onderweg moet dit stencil gelezen worden.

9) Tijdens de wandeling ben je met je groep aan jezelf overgelaten. Het is mogelijk, dat je hier en daar een docent zult zien, maar meestentijds zal er niemand "van school" te zien zijn. Dat legt je enige verplichtingen op wat mentaliteit en gedrag betreft.

b) een deel van de routebeschrijving, aanvangend bij de Schreierstoren:

**ROUTE:** Ga de brug voorbij de Schreierstoren over, steek op het zebrapad de zeer drukke kade over en ga dan terstond rechts af, de Gelderse kade op. Ga lopen op het trottoir langs de huizenkant; de waterkant is onbeschermd en door het drukke verkeer uiterst gevaarlijk.

**BESCHRIJVING:** Als we nu het stuk Gelderse kade van de hoek tegen over de Schreierstoren tot de eerste brug overzien, dan was de toestand in 1544 als volgt. De hele tegenwoordige bebouwing moet je wegdenken. Op het eerste gedeelte aan de linkerkant was toen water, de Oudezijds Waal, een inham van het IJ die gebruikt werd als winterberging voor de zeeschepen.

Daarachter lag, dus ook links van de tegenwoordige kade, tot de Nieuwmarkt (in de verte, waar de Waag staat), de zg. Lastage, een laag gelegen gebied dat bij hoog water prompt altijd onder liep, en bezet met loodsen, opslagplaatsen, scheepswerven en lijnbanen. Er woonden ook wel mensen die altijd klaagden over de verwaarlozing van hun buurt door de stad. De Lastage lag in oorlogstijd ook zeer gevaarlijk, want ze lag buiten de muren.

Rechts van ons, aan de overzijde van de gracht, liep sinds 1481 de zware stenen stadsmuur. Tussen de Schreierstoren en de Waag stonden nog vier waltorens, drie grote en een kleine. In de kademuur aan de overkant, tussen de Schreierstoren en de brug, zien we hier en daar zware stukken hardsteen, dit zijn overblijfselen van de stadsmuur.

Bij de brug zien we aan de overkant een vooruitspringend gedeelte. Dit verbergt het nog bestaande voetstuk van de vroegere Nicolaastoren.

**ROUTE:** Voortgaande langs de Gelderse kade hebben we nu de brug bereikt, de Bantammerbrug geheten. We gaan rechts af (let op verkeer uit beide richtingen), de brug



over en dan dadelijk rechtuit, de Stormsteeg door, tot we de Zeedijk bereiken. Op de Zeedijk gaan we linksaf, tot bij nr. 94 (rechts).

**BESCHRIJVING:** De Zeedijk is de Oude IJ-dijk, die door de uitbreiding van 1450 van het IJ tot de Nieuwmarkt binnen de stad was gekomen. Het is nog altijd een zeer schilderachtige straat. Bij nr. 94 zien we rechts een steegje, de Oudekennissteeg, dat met een trapje naar de dijk omhoog moet. Voorbij de Oudekennissteeg, aan de rechterzijde van de dijk, begon het klooster van de Cellezusters, in 1578 onteigend. Het laatste deel ervan, tot woonhuis vertimmerd, is in 1944/1945 tijdens de hongerwinter door de buurtbewoners gesloopt om hout te krijgen. Een eindje verder, bij de Molensteeg, begon het grote Minderbroedersklooster.

**ROUTE:** Volg de Zeedijk gewoon verder, je passeert rechts de Molensteeg, bereikt dan de Nieuwmarkt. Blijf aan de uitgang van de Zeedijk even staan, tegenover de Waag.

**BESCHRIJVING:** De Waag is de oude Sint-Anthoniespoort, gebouwd in 1488, onze enige overgebleven stadspoort. Door de stadsuitbreiding na 1600 werd hij als poort overbodig en kreeg toen de functie van stadswaag, die in 1617 van het gebouwtje op de Dam hierheen werd verplaatst.

In 1544 was er geen Nieuwmarkt. De wateren van de stadsgracht liepen tot de muren van de poort door. Duidelijk is van dit punt af te zien hoe de Zeedijk recht op de poortdeuren aanloopt. Aan de andere kant gaat de dijk dan verder in de Sint-Anthoniesbreestraat, de oude Sint-Anthoniesdijk.

Voor de deelnemers aan de Conferentie Post Academiale Vorming op 3/4 maart a.s. stelt de Stichting Vredesopbouw — Mr. G. Zoon, Korte Houtstraat 20, Den Haag — de Case-Study Cuba van het Polemologisch Instituut te Groningen beschikbaar. Ook anderen kunnen die studie aanvragen, voor gebruik in de klas. Men krijgt voldoende exemplaren in bruikleen. Kopen is ook mogelijk, f 3,50. Drukkerij Zwijzen in Tilburg stelt bij aanvraag in getallen — tenminste een klas — voor f 1,— de Onderwijskundige Brochure 230 beschikbaar, 72 pgn. over vredesopvoeding, met als laatste hoofdstuk (59-72): Polemologie rond Cuba.

In samenwerking tussen de Geschiedeniscommissies van de Ped.Centrales en de P.A.-commissies van de VGN is een overzicht verschenen van de historische problematiek rond 1572. Opzet is, de Pedagogische Akademies en de Havo-afdelingen daar te helpen aan geschikt materiaal voor specialisatie en bijzondere studie. Aan de orde komen: Wereldoriëntatie en geschiedenis, 1572 als grondslag voor AR, CHU en de richting Simonis, historiografie rond de eerste april, de Gorkumse Martelaren en de Bartholemeusnacht. Besteladres: O.B.R., Gasthuisring 58, Tilburg. Ab. krijgen 33% reductie, bij getallen verdere korting. Opgaven als hulp bij de studie voor de HBO-klassen van de P.A. en voor de examenklassen Havo-VWO zijn tegen kostprijs te verkrijgen: Administratie PAV-commissie, Hennekijnstraat 6, Rotterdam 2. De brochure, getiteld: Als Nederland niet vlagt (OBR 248) is opgedragen aan de nieuw benoemde Inspectrice Geschiedenis VWO, Zr.Dr. A. Alkemade.

G.J. de Voogd,  
voorzitter *Examencommissie M.O.-Geschiedenis*

### Het M.O.-examen Geschiedenis

Voor mij ligt het 'Verslag van de commissie, in 1956 belast met het afnemen van de examens ter verkrijging van de akte van bekwaamheid tot het geven van middelbaar onderwijs in de geschiedenis (akte K VIII), volgens art. 69 van de middelbaar-onderwijswet'.

Het *schriftelijk* gedeelte omvatte:

- Een 'wetenschappelijk opstel' over tien onderwerpen, waarvan vijf uit de algemene en vijf uit de vaderlandse geschiedenis; enkele maanden van te voren was een bepaald tijdvak aangewezen waaruit twee der tien titels zouden worden gekozen.
- Een 'paedagogisch opstel', waarbij men in anderhalf uur één der volgende vragen moest beantwoorden: 1. Hoe denkt u belangstelling te wekken voor geschiedenis in het algemeen in de verschillende leerjaren der scholen voor V.H.M.O.? 2. Op welke verschillende manieren kan het leerboek bij het geschiedenisonderwijs worden gebruikt?
- De zgn. 'korte vragen': in anderhalf uur moest men schematisch één van vijf vragen uit groep A (algemene geschiedenis) en groep B (vaderlandse geschiedenis) beantwoorden.

Bij het *mondeling* examen (waarvoor men ruim 100 boeken en tijdschriftartikelen gelezen moest hebben) kende men het 'bijzonder onderwerp', waaromheen dan enkele titels gegroepeerd werden.

In de opzet van dit examen is in de loop der jaren veel veranderd, ook na besprekingen tussen de examencommissie en de opleiders. Prof. Smitskamp, de toenmalige voorzitter, is daarmee begonnen; onder zijn opvolger prof. Hugenholtz (1966 tot en met 1970) vonden deze besprekingen jaarlijks plaats.

Een eerste wijziging was, dat het examen duidelijk in twee delen werd gesplitst, zonder dat dit met de bij de talen bekende splitsing in A-akte en B-akte te maken had. Eerst moest het examen in de algemene geschiedenis worden afgelegd, daarna dat in de vaderlandse. Het aantal opstelonderwerpen is geleidelijk gestegen van vijf tot twaalf voor ieder der beide onderdelen. Sinds 1968 weet men enkele maanden van te voren uit welke drie tijdperken telkens vier onderwerpen gekozen zullen worden.

Aan het mondeling examen in de algemene geschiedenis werd dat in de pedagogiek gekoppeld (in 1959 verdween het 'paedagogisch opstel'), aan het mondeling examen in de vaderlandse geschiedenis dat in de 'theorie der geschiedenis en de historiografie'.

Naar aanleiding van een in 1962 gehouden bespreking met de opleiders kwamen er in twee onderdelen vrij ingrijpende wijzigingen. Naast de zgn. 'korte vraag' (in feite een herhaling van het opstel, maar dan in schematische vorm) zou een tekstvergelijking komen; in 1965 was de 'korte vraag' voorgoed verdwenen. In plaats van het 'bijzondere onderwerp' op het mondeling examen kwam een splitsing in twee uitvoerig te bestuderen en twee globaal te bestuderen tijdvakken. 'Uitvoerig' betekende een twintigtal monografieën en tijdschriftartikelen, 'globaal' een vijftal. Verder bleef uiteraard de kennis van een overzicht uit de handboeken vereist.

1964 bracht een novum: absolverende tentamens (geldigheidsduur aanvankelijk 2, later 3 en nu 4 jaar, het jaar waarin het tentamen wordt afgelegd inbegrepen) over de globaal te bestuderen tijdvakken. Bepaald werd dat de Nieuwste geschiedenis (algemene na 1789, vaderlandse na 1848) in ieder geval uitvoerig bestudeerd moet worden en de Oude geschiedenis in ieder geval globaal. Na een overgangstijd van twee jaar werd deze regeling verplicht; een gevolg hiervan was dat bij de opstelonderwerpen de Oudheid niet meer aan bod kwam.

Besprekingen in 1970 leidden tot een zeer belangrijke wijziging, die bij beschikking van de minister van Onderwijs en Wetenschappen AVO-460963 d.d. 16 augustus 1971 van kracht is geworden.

Hierbij wordt het examen in twee gedeelten gesplitst. Wie met gunstig gevolg het eerste gedeelte hebben afgelegd, verkrijgen een onderwijsbevoegdheid voor het vak geschiedenis en staatsinrichting voor de 2de en 3de-gradssector van het voortgezet onderwijs, d.w.z. voor de brugklas, voor het MAVO en voor de eerste drie jaren van het HAVO.

Dit eerste gedeelte omvat:

1. een absolverend mondeling tentamen van de kennis van de oude geschiedenis op grond van handboeken en een literatuurlijst van plus minus vijf boeken, minstens 1000 blz., eventueel ook een of twee vertaalde bronnen daaronder begrepen;
2. naar keuze een der twee hieronder te noemen tentamens:
  - a. een absolverend tentamen van de kennis van de kandidaat van de middeleeuwse geschiedenis op grond van handboeken betreffende de algemene en vaderlandse geschiedenis der middeleeuwen en een literatuurlijst van plus minus negen boeken, minstens 1700 blz., eventueel ook een of twee vertaalde bronnen daaronder begrepen;
  - b. een absolverend tentamen van de kennis van de Nieuwe geschiedenis (1500-1870), met inbegrip van de staatsinrichting, op grond van handboeken betreffende de algemene en vaderlandse geschiedenis en een literatuurlijst van plus minus 20 boeken, minstens 4000 blz., eventueel ook bronnen, zo nodig vertaald, daaronder begrepen.

Bij de onder 2 genoemde tentamens behoort naast een mondeling gedeelte ook een schriftelijk gedeelte, waarbij de kandidaten drie tot vijf vragen over de stof van de gehele periode moeten beantwoorden (Hierbij zij aangetekend, dat dit onderdeel vervangen zal worden door een tekstverklaring);

3. een absolverend mondeling tentamen in de pedagogiek en de didactiek;
4. een mondeling af te nemen examen van de kennis van de kandidaat van:

- a. het tijdvak, middeleeuwen of nieuwe tijd, waarin geen tentamen is afgelegd;
- b. de algemene en de vaderlandse geschiedenis van de nieuwste tijd (vanaf 1870), met inbegrip van de staatsinrichting, op grond van handboeken en een literatuurlijst van plus minus 15 boeken, minstens 3000 blz., eventueel ook niet-vertaalde bronnen daaronder begrepen.

Bij het onder 4 genoemde examen kan uitgegaan worden van een tekst, die de kandidaat tevoren een korte tijd ter inzage krijgt.

De absolverende tentamens worden afgenomen in januari, april en september; het examen nieuwe stijl wordt voor de eerste maal in november 1971 afgenomen. Alle absolverende tentamens moeten voldoende cijfers opleveren om toegang te geven tot het examen. Het resultaat der tentamens blijft vier jaar geldig, evenals bij de tentamens oude stijl (zie boven). Als men voor een tentamen wordt afgewezen, kan men dit in de volgende 'ronde' overdoen. Op het examen moeten beide onderdelen samen 12 punten opleveren.

Tentamens en examens worden afgenomen door de eigen opleider met een lid van de examencommissie. Deze laatste regeling is ook ingevoerd voor de tentamens en examens oude stijl.

De besprekingen van de examencommissie met opleiders en studenten over het tweede gedeelte van het examen hebben tot een resultaat geleid. Dat kan eerst gepubliceerd worden zodra de ministeriele goedkeuring is afgekomen.

## Het eerste eindexamen Geschiedenis V.W.O.

Zojuist zijn de eerste diploma's V.W.O. nieuwe stijl uitgereikt. Het lijkt mij dienstig voor belangstellenden een overzicht te geven van de werkwijze tijdens de eerste experimentele fase van het onderwijs onder de nieuwe wet. Voordien moet vermeld worden, dat het St.Janscollege in Den Haag een programmaschool is, d.w.z. een drie-jarige onderbouw heeft. Dit brengt met zich mee, dat men in deze 3-jarige onderbouw een afgerond geheel aan leerstof moet verwerken, inclusief de geschiedenis van de moderne tijd, omdat men er rekening mee moet houden, dat de leerlingen die naar gymnasium-B gaan en een aantal havo-leerlingen geen geschiedenis meer krijgen na het derde leerjaar.

### *De onderbouw*

Een behandeling van de gehele geschiedenis in drie jaar (2u per week) is onmogelijk. Daarom werd een thematisch-exemplarische werkwijze gekozen. Bepaalde themata werden uitvoerig behandeld waarbij behalve aan het verwerven van kennis en inzicht ook aandacht werd besteed aan attitude-vorming en het op een juiste wijze leren hanteren van leerboek, werkschrift met aantekeningen, historische atlas e.d.

In het eerste leerjaar kwamen themata aan de orde uit de geschiedenis van de oudheid en de middeleeuwen tot  $\pm 1000$ ; in het tweede leerjaar uit de periode van  $\pm 1000$  tot 1815; in het derde leerjaar uit de periode van 1815 tot heden, met enkele belangrijke onderwerpen uit de staatsinrichting.

### *De bovenbouw*

In 4 v.w.o. werden de leerlingen als volgt ingedeeld:

De leerlingen van 4 gymnasium-A vormden een aparte groep. Zij kregen gedurende 1u. per week Capita selecta uit de geschiedenis van Grieken en Romeinen, 2u. per week een overzicht van de geschiedenis van de laatste 50 jaar en de staatsinrichting.

De leerlingen van 4 atheneum volgen allemaal geschiedenis gedurende 3u. per week. Zij kregen een globaal overzicht van de geschiedenis van de laatste 50 jaar en de staatsinrichting.

In het 5e en 6e leerjaar werden de leerlingen van het gymnasium-A en van het atheneum, die geschiedenis als eindexamenvak kozen in één groep ondergebracht. In de 5e en 6e klas v.w.o. werd het eindexamenprogramma afgewerkt door gedurende 2u. per week de laatste 50 jaar en de staatsinrichting en 1u. per week de bijzondere onderwerpen aan de orde te stellen.

Bij de behandeling van de stof van de laatste 50 jaar werd in het bijzonder gelet op het

belang van inzicht in het verloop van het historisch proces dat heeft geleid tot de hedendaagse wereldsituatie en op het belang van het laten functioneren van verworven kennis. Belangrijk was ook het verwerven van een zekere vaardigheid in het hanteren van historisch materiaal, o.a. de historische atlas, historische teksten, eenvoudige historische bronnen van de moderne geschiedenis, uitgebreide handboeken e.d. Naar keuze van de leerlingen, echter in overleg met de leraar, werden in de stof bepaalde themata diepgaander bestudeerd, terwijl van andere meer globaal kennis werd genomen. De staatsinrichting werd zoveel mogelijk in het geschiedenisonderwijs geïntegreerd.

### *De bijzondere onderwerpen*

Van de leerlingen werd gevraagd vier bijzondere onderwerpen uit de vaderlandse en algemene geschiedenis te kiezen. In het vijfde leerjaar werd hiermee begonnen. De groep koos na bespreking met de docent een gemeenschappelijk onderwerp.

Van het begin af aan werd aandacht geschonken aan een juiste methode van bestuderen. Na een korte inleiding van de docent (1 à 2 lessen) werd een soort inhoudsopgave van de belangrijkste facetten van het onderwerp gezamenlijk opgesteld, waarna de taken verdeeld werden. Uit de belangrijkste literatuur over het onderwerp werden bepaalde stukken bestudeerd door verschillende leerlingen en d.m.v. korte voordrachten en discussies werd deze materie verwerkt. De leerlingen stelden tenslotte literatuurlijstjes samen van de gelezen werken over dit onderwerp. Deze lijstjes konden dus van elkaar nogal wat verschillen.

Een scriptie of werkstuk werd *niet* vervaardigd. Nadat op deze manier de methode van bestudering was aangegeven, werd begonnen aan het tweede onderwerp. Hierbij werd aan de leerlingen de mogelijkheid gegeven te kiezen uit vier onderwerpen, waarvan de titels in overleg met docent werden vastgesteld. De vier aldus gevormde groepen werkten volgens dezelfde methode als bij het eerste onderwerp, met dit verschil, dat elke groep slechts eens in de vier weken een bespreking had o.l.v. de docent, zodat dus meer door de leerlingen zelfstandig werd gewerkt. Tijdens zo'n bespreking werkten de andere drie groepen met behulp van de schoolbibliotheek aan het eigen onderwerp.

In het zesde leerjaar kozen de leerlingen zelfstandig of in kleine groepjes de overgebleven twee onderwerpen en konden gedurende één lesuur per week hieraan op school werken, waarbij de docent toezicht hield en indien nodig leiding kon geven. Bij het examen kon iedere leerling een lijst van vier onderwerpen overleggen met de vermelding van de literatuur voor elk onderwerp.

Door 19 kandidaten werden 28 verschillende onderwerpen gekozen. Daarvan kwamen 15 onderwerpen éénmaal voor, 4 onderwerpen tweemaal, terwijl slechts 4 onderwerpen meer dan vijfmaal werden gekozen.

### *Het examen*

Bij het examen werd uitgegaan van een tekst over één van de bijzondere onderwerpen. De kandidaat kreeg deze tekst voorafgaande aan het examen gedurende ± 20 minuten ter inzage. Men heeft dan bij het gesprek met de kandidaat een goed uitgangspunt, terwijl tevens getest kan worden of de kandidaat een historische tekst kan interpreteren en in verband kan brengen met zijn bestudeerde onderwerp. Na een gesprek van ± 10 minuten werd overgestapt naar de geschiedenis van de laatste 50 jaar, waarbij ook de staatsinrichting ter sprake werd gebracht.

Wil het experiment tot een optimaal resultaat kunnen leiden, dan moeten m.i. enkele voorwaarden vervuld worden:

De gevolge methode op de bovenbouw vereist de beschikking over een ruime keuze aan historische lectuur, aangepast aan het niveau van de leerlingen.

Ook literatuuroverzichten van voor de leerlingen hanteerbare werken zijn dringend gewenst. Gelukkig komen sommige leerboeken hier reeds aan tegemoet.

Bijzonder prettig is het bezit van een aantal exemplaren van de grotere handboeken om de leerlingen hiermee te kunnen laten werken.

Op het ogenblik is het bij het examen slechts toegestaan van een tekst uit te gaan over de bijzondere onderwerpen.

Om een wat ruimere keuzemogelijkheid te verkrijgen zou men ook desgewenst aan de kandidaat een tekst over de laatste 50 jaar moeten kunnen voorleggen.

Op het examen werd bij een totaal van 19 kandidaten gebruik gemaakt van 15 verschillende teksten.

### Het vak geschiedenis op de pedagogische academie

Met ingang van het cursusjaar 1968 heeft het merendeel van de onderwijzersopleidingen in Nederland zich min of meer gedwongen gezien de voorbereidende leerkring (de zgn. 1e leerkring oude stijl) om te zetten in een havo-top (4e en 5e klas havo).

Hierdoor ontstond een merkwaardige figuur: hoger algemeen vormend onderwijs en hoger beroepsonderwijs werden onder *één* dak samengebracht.

Voor de meeste docenten van verschillende vakgebieden heeft deze structuur als konsekwentie, dat zij enerzijds een zelfde taak hebben als hun collegae bij het mavo/havo en v.w.o. en dat anderzijds van hen verwacht wordt, dat zij mede gestalte geven aan de onderwijzersopleiding.

Afgezien van de lesuren die de meeste docenten derhalve aan de havo-top moeten geven en die verhoudingsgewijze aanmerkelijk hoog in aantal kunnen zijn — hierover volgt later nog een concreet voorbeeld — willen wij uitsluitend de aandacht vragen voor de taak van de geschiedenisdocent m.b.t. de onderwijzersopleiding. Wij kunnen hierbij uitgaan van de volgende punten, die nader summier aan de orde worden gesteld:

1. het doel van het vak geschiedenis op de p.a.
  2. de kennis van de studenten, als zij op de p.a. hun studie beginnen.
  3. de docent.
  4. de reële situatie m.b.t. het vak geschiedenis.
  5. het ondervangen van de problemen.
- 
1. Het doel van het geschiedenis-onderwijs op de p.a. omvat de volgende elementen:
    - 1.-1. Het bijbrengen van zoveel kennis en inzicht inzake geschiedenis in het algemeen en de Nederlandse geschiedenis in het bijzonder, dat de toekomstige onderwijzer in staat is op verantwoorde wijze geschiedenis in het basis-onderwijs te geven. Hierbij wordt tevens gedacht aan een bezinning omtrent geschiedenis m.b.t. wereldoriëntatie.
    - 1.-2. Het bijbrengen van voldoende kennis van de voorstellingswereld van het kind om dit onderwijs in de basisschool op het niveau van de ontwikkeling van het kind te geven.
    - 1.-3. Het leren hanteren van geeigende hulpmiddelen bij dit onderwijs in de basisschool.
  2. De kennis van verreweg het grootste deel van de studenten van de 1e klas van de p.a. wat betreft de Nederlandse geschiedenis, moet zeer gebrekkig genoemd worden. Afhankelijk van het vakkenpakket mavo/havo is deze stof, na het bezoeken van de



I.s. in het geheel niet, of slechts m.b.t. een bepaalde periode aan de orde geweest.

Gaat men van de algemeen aanvaarde stelregel uit, dat alleen dan interesse voor een vak kan worden verwacht, indien er voldoende notie is m.b.t. de inhoud en de zin van het desbetreffende vak, dan zal men bescheiden moeten zijn met zijn verwachtingen. De docent zal vaak de gedachte krijgen, dat hij inzake Nederlandse geschiedenis nog alles aan zijn studenten moet bijbrengen.

3. De docent dient niet alleen zijn vakterrein goed te kennen en te overzien en over voldoende didactische capaciteiten te beschikken om de kennis, de attitudes en de vaardigheden bij zijn studenten aan te kweken en te ontwikkelen zoals sub 1.-1 genoemd; hij moet evenzeer over voldoende didactische kwaliteiten beschikken om het sub 1.-2. en 1.-3. gestelde m.b.t. de basisschool te realiseren. Vooral dit laatste aspect voegt aan zijn taak een nieuwe dimensie toe, waaraan tijdens zijn opleiding in het geheel geen of nauwelijks aandacht is geschonken.

Alleen bij voldoende belangstelling voor dit aspect, gevolgd door de nodige oriëntatie en studie, zal hij zijn taak als zinvol gaan beleven en kan hij zijn studenten op adequate wijze instrueren en begeleiden. In de realisatie van dit aspect moet juist de belangrijkste toets gezocht worden voor een goede beroepsopleiding.

4. De reële situatie m.b.t. het vak geschiedenis op de basisschool en de pedagogische academie blijkt uit de volgende feiten.

- 4.-1. Het vak geschiedenis zoals dit tot op heden aan de meeste basisscholen wordt gegeven, is zeker aanvechtbaar en dient ter discussie te worden gesteld. De noodzaak van een nadere bezinning aangaande doelstelling m.b.t. de vorming van de leerlingen en a fortiori vernieuwing van de inhoud zal door niemand, die enigszins van de huidige situatie op de hoogte is, in twijfel worden getrokken. Het gaat niet aan dat wij onze jeugd van de basisschool nog confronteren met de traditionele vaderlandse geschiedenis in wat opgepoetste vormen: besef van ontwikkeling in de tijd, waarin de mens centraal staat en hij zijn wereld ontdekt en exploreert; kortom de sociale, economische en culturele aspecten dienen de hoofdaccenten te krijgen.

Deze vernieuwing van het geschiedenisonderwijs in het basisonderwijs, waarbij wij expliciet denken aan de relatie tot wereldoriëntatie dient mede de stof te bepalen op de pedagogische academie, zoals boven aangeduid sub 1.-1.

De rol die de docent op de pedagogische academie bij deze vernieuwing zou moeten spelen, is evident: hij zou in dezen voor moeten gaan.

Stelt de reële situatie hem echter in staat om met zijn studenten de stof opnieuw te overdenken om deze vernieuwing op gang te brengen zowel op de p.a. als in de basisschool? Wij achten dit geenszins haalbaar, vanwege:

- a) het sub 2. gestelde in samenhang met

- b) de tijd door de wetgever beschikbaar gesteld.

— Op de meeste p.a.'s wordt men geacht met het programma klaar te komen met 1 lesuur van 50 min. per week, gedurende de eerste twee jaren. Voor de groep derdejaars die geschiedenis kiezen als specialisatie zijn 2 lessen per week beschikbaar. —

- c) de onvoldoende technische assistentie.

- 4.-2. Ook indien men de zgn. begeleidingsuren in bovenstaande overweging betreft, blijft het onder 4.-1. gestelde onverminderd gelden. Een eenvoudig rekensommetje ter verduidelijking.

Een docent die in totaal een zestal 1e en 2e p.a. klassen moet begeleiden met tezamen  $\pm 135$  studenten, ziet zich hiervoor 5 begeleidingsuren toegewezen. Besteedt hij aan elke student 20 à 30 minuten om in de praktijkklas de gang van een les te observeren, dan kan hij hooguit 10 studenten per week bezoeken. Het zal moeite kosten om alle studenten eens per trimester te bezoeken. Rekening houdend met vakantiedagen, perioden van examens en tentamens zal in het allergunstigste geval als regel iedere student 2x per cursusjaar aan de beurt komen.

Hierbij is geen rekening gehouden met besprekingen van het geobserveerde. Waar moet dit gebeuren? In de praktijkschool? Dan zal de docent beslissen het aantal van 10 bezoeken per week halen. In de geschiedenisles? Dat is mogelijk; maar hoe werkt hij dan zijn programma af onder 1.-1. genoemd?

In de 3e klas p.a. is de situatie gunstiger, doordat men hier *per groep* 2 doceeruren heeft met als regel 2 begeleidingsuren. De grootte van de groep is variabel, doch zal in veel gevallen tussen de 15 tot 18 studenten liggen.

4.-3. Bij het zojuist gestelde moet men steeds voor ogen houden, dat een docent met boven omschreven taak aan de p.a. nog steeds — afhankelijk van een v.b. — min. 11 tot 14 lessen in enkele 4e en 5e klassen Havo moet geven.

4.-4. Het is ons niet bekend hoeveel docenten zich in hun werk op de p.a. om bovenstaande redenen gefrustreerd gevoelen en daarom de p.a. verlaten, of in hoeverre de taak en opdracht van de geschiedenis-docent aan de p.a. potentiëel goede docenten tegenhoudt een dergelijke taak te aanvaarden.

Tijdens regionale bijeenkomsten is telkens naar voren gekomen, hoezeer bekwame docenten zich machteloos voelen t.o.v. wat zij als noodzakelijk zien voor een verantwoorde aanpak van hun vak en de wijze waarop zij dit in werkelijkheid moeten realiseren.

5. Welke lapmiddelen men ook aanwendt, zij zullen in deze ongezonde situatie geen oplossing brengen.

Alleen een vernieuwde onderwijzersopleiding met een totaal andere structuur, waarbij ook de docent geschiedenis een werkelijk te realiseren taak wordt toegewezen, kan het vak geschiedenis, ten dienste van de toekomstige leerkracht bij het basisonderwijs, gezond maken.

Hiervoor is nodig, dat de docent zich met de studenten in gemeenschappelijke werkcolleges kan verdiepen in de vernieuwing van de stof en een zinvolle overdracht op de basisschool.

Naast een *beperkt* aantal *doceeruren* is hiervoor nodig *coaching* van de studenten, individueel en groepsgewijs, *begeleidingsuren* in de praktijk, uren voor correctie, zelfstudie, onderzoek; kortom *werkelijke* academisering.

Leerstofkeuze in het geschiedenisonderwijs

Op de tweede didaktiek-konferentie van de V.G.N., 1 – 2 okt. 1971 te Oosterbeek gehouden, beloofde ik, mijn bezwaar tegen het rapport van de werkcommissie van de V.G.N. en de drie Pedagogische Centra voor de geschiedenis-didaktiek in het eerste leerjaar, de brugklascommissie, te zullen toelichten in *Kleio*. Vooropgesteld zij, dat mijn opmerkingen niet de bedoeling hebben, het rapport te verwerpen, al bestond hierover enig misverstand op de conferentie. Integendeel, ik onderschrijf volkomen de leidende gedachte, dat het pedagogisch doel het onderwijsdoel bepaalt en dat de criteria voor de keuze van leerstof en werkvormen uit deze doeleinden moeten worden afgeleid. (Brugklasrapport hfdst. 2, 3 en 5, *Kleio* XII, aug. 1971). Mijn kritiek betreft juist een gebrek aan konsekventie in dit opzicht.

1. Voor de leerstofkeuze in het eerste jaar hanteert de commissie een aantal criteria (p. 27-28), die alle zijn afgeleid uit "de pedagogische situatie van de eerste klasser en de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs in het eerste leerjaar". Op p. 28 stelt de commissie, dat zij, "zonder er tevoren vanuit te gaan" telkens weer op "de geschiedenis van prehistorie en oudheid als de meest geschikte historische stof voor het eerste leerjaar" terecht kwam.

Bij sommige conferentiegangers wekte dit weerstand. Zijn prehistorie en oudheid echt wel de meest geschikte leerstof? Bezieet men het schema op p. 30-31, dan valt het op, dat de zeven gekozen themata uit prehistorie en oudheid tesamen nagenoeg de stof omvatten, die gegeven wordt in de brugklas – zij het, dat de commissie niet verder gaat dan ca. 900 n.C., terwijl vele recente schoolboeken ook een deel van de M.E. aanbieden ter behandeling in het brugjaar. Is het louter toevallig, dat de traditioneel behandelde stof blijkt te voldoen aan de eisen, die pedagogisch en onderwijsdoel stellen? Is hier misschien sprake van "self fulfilling prophecy"? Kan men het trouwens historici kwalijk nemen, dat zij trachten te rechtvaardigen, wat zij jarenlang gedaan hebben?

2. Geconfronteerd met deze verdenkingen antwoordde de voorzitter van de brugklascommissie, P.H.F. Gieles, dat de commissie een praktische handleiding voor leraren heeft willen geven. De leerstofkeuze is dus mede bepaald door praktische overwegingen: haalbaarheid, wettelijke voorschriften voor het leerplan b.v. Ik meen, dat deze overwegingen niet voldoende gewicht hebben om afbreuk te doen aan de uit pedagogisch oogpunt aangelegde maatstaven. Worden prehistorie en oudheid als leerstof voor de brugklas gekozen, dan enkel op zulke maatstaven; andere in het rapport genoemde overwegingen wil ik trachten te weerleggen als onvoldoende geldig.

a) Voor de traditionele leerstofkeuze pleit b.v. de chronologische volgorde, die belangrijk is voor "het verwerven van inzicht in de ontwikkelingsgang der mensheid" (p. 12). Maar dat betekent niet, dat in de brugklas bij het begin van de mensheid moet worden begonnen. Het inzicht in de ontwikkelingsgang der mensheid wordt niet ernstig geschaad, indien b.v. de ontdekkingen, het koloniale imperialisme en de dekolonisatie in het eerste, en de oudheid pas in een ander leerjaar worden behandeld. Men hange mij aan dit voorbeeld niet op; de noodzaak van een strikt chronologische behandeling is een omstreden zaak; zij is in de latere leerjaren minder duidelijk aanwezig, bij de behandeling van speciale onderwerpen uit de geschiedenis, die het eindexamenprogramma voorschrijft; zij wordt in twijfel getrokken door beoefenaars van de thematische methode. Ze vormt een zwak argument voor de behandeling van prehistorie en oudheid in de brugklas.

b) Het leerplan schrijft de behandeling van "onderwerpen uit prehistorie, oudheid en middeleeuwen" voor (p. 12). Wil men binnen het kader van het leerplan voor rijksscholen blijven, dan blijft toch de vraag: waarom geen themata uit de M.E.? De commissie antwoordt (p. 28-29): de M.E. zijn minder overzichtelijk; in de loop van de tijd hebben schoolboeken gezorgd voor een grotere overzichtelijkheid van de oudheid. Dat is een significant antwoord: omdat geschiedenis-docenten erin geslaagd (zouden) zijn, de stof van de prehistorie en de oudheid overzichtelijk te maken, is zij geschikt voor behandeling in de brugklas. Maar kan men niet ook andere stof overzichtelijk maken? Kan men niet alle stof op diverse niveau's behandelen? Hetzelfde geldt voor de aan te bieden begrippen en inzichten; kan men primaire begrippen en inzichten niet aan de hand van allerlei stof aanbrengen (p. 28-29)? Gieles stelde op de conferentie m.i. terecht, dat *wij* zouden moeten leren, de M.E. te behandelen zonder gecompliceerde begrippen als "feodaliteit" volledig recht te doen. Niemand van ons doet immers volledig recht aan het begrip "demokratie", als hij in de brugklas de Atheense staatsinrichting behandelt?

c) In een scholengemeenschap dienen de collega's een minstens minimale overeenstemming te bereiken over de stofkeuze (p. 12). Maar dan hoeft die keuze toch niet persé te vallen op oudheid en prehistorie.

d) Een dieper gaande kennismaking met de Hellenistische cultuur als een van de wortels van onze beschaving is van belang, stelt het rapport op p. 28. Het lijkt mij niet bewezen, dat dit juist op de brugklas moet plaats vinden.

e) Voorts kan "een bredere basis worden gelegd voor toekomstige gymnasiasten" (p. 28). M.i. kan dat beter op het gymnasium zèlf gebeuren, al gaat het dan niet meer om *toekomstige* gymnasiasten. Als de commissie dit motief vermeldt, benadrukt zij – misschien onbewust – hoezeer de stofkeuze van het oude gymnasium en de H.B.S. nog die van nieuwere onderwijstypen bepaalt.

f) Tenslotte acht de commissie meer dan zeven themata teveel, om in het brugjaar te behandelen; de M.E. kunnen er niet meer bij. Is het getal zeven hier toevallig? Op de conferentie zei men mij, dat de ervaring uitwijst, dat 10 tot 12 lessen nodig zijn om een thema te behandelen. Zijn die getallen 10 en 12 (in Gieles' voorbeeld over Egypte, hfdst. 10, trouwens 15; zie p. 77) meer dan ervaringsgegevens? Moeten ze niet veeleer

bepaald worden door pedagogische eisen? En natuurlijk betekenen zeven thema's niet noodzakelijk zeven thema's uit oudheid en prehistorie.

3. Uit het bovenstaande moge blijken, dat de leerstofkeuze van de commissie mede bepaald is door overwegingen, die niet gewichtig genoeg zijn, om de behandeling van juist prehistorie en oudheid op de brugklas te rechtvaardigen. Gaat men alleen af op de criteria, die de commissie afleidt uit pedagogische en onderwijsdoeleinden (de criteria a t/m g, p. 27-28), dan kan men tot een geheel andere leerstofkeuze komen, die *even geschikt* is; de commissie sluit de mogelijkheid van zo'n andere keuze beslist niet uit (p. 28).

4. De behandeling van prehistorie en oudheid, zoals de commissie die voorstelt, bevat echter elementen, die deze leerstofkeuze *minder geschikt* voor de brugklas maken. Het opvoeren van begrippen en inzichten als "staatsinrichting meer gericht op het binnenland" en "verdere uitwerking van systemen en van staatsinrichting, structuur" (p. 31) is, naar ik meen, in strijd met criterium "e" (p. 28): "wijsgerige en abstracte bespiegeling, politieke stelsels in abstrakto enz. zijn niet aangepast aan deze leeftijd". Ook dit is maar één voorbeeld; het gaat hier om het standpunt van W. Küppers (zie b.v. Kleio IX, 1968, p. 348 e.v.). Ter konferentie werd m.i. terecht gesteld, dat vele van de op p. 31 genoemde onderwijsdoelen niet haalbaar zijn. De commissie werd gevraagd, schriftelijk uiteen te zetten, hoe ze een begrip als "historisch proces" in de brugklas zou willen uitleggen. In afwachting van dat artikel zou ik willen stellen, dat zulke abstracte en gekompliceerde begrippen niet werden opgevoerd vanuit pedagogische overwegingen. Heeft de commissie zich hier niet weer te zeer laten leiden door de traditionele leerstofkeuze? Het rapport kent een belangrijke plaats toe aan de inleving in historische situaties; het gaat dus niet om het van buiten leren van definities. Hoe komt men dan tot de behandeling van "evolutie, revolutie, proces" of zelfs "de plaats van de persoonlijkheid in het historisch proces en het gebrek aan "logica" of "konsekwentie" in de geschiedenis"? Ik kan, nog eens, slechts konkluderen, dat het pedagogisch doel minder bepalend is geweest voor de leerstofkeuze, dan het rapport stelt in hfdst. 2, 3 en 5.

Zoals al in 2b hierboven gesteld is: ik meen, dat men de gewraakte begrippen niet *hoeft* te gebruiken bij de behandeling van prehistorie en oudheid; de stof kan ook op brugklasniveau gebracht worden. Deze moeilijkheid doet zich immers voor bij elke leerstof? Verwijdert men zulke elementen, dan is de keuze van prehistorie en oudheid voor het brugjaar niet *minder* geschikt. Anderzijds is deze stof op grond van dezelfde redenering dan niet *meer* geschikt; wat hierboven in 3 werd gezegd, kan herhaald worden.

5. De lezer begrijpe mij goed. Het gaat niet om een aanval op de keuze van prehistorie en oudheid als brugklasleerstof. Ik tracht aan te tonen, dat deze keuze niet voldoende door pedagogische doeleinden is bepaald, maar door andere overwegingen, die weerlegbaar zijn. Geschiedt de leerstofkeuze werkelijk op grond van pedagogische doelstellingen, dan kan het zijn, dat een geheel andere keuze wordt gemaakt. Ik beperkt mij tot één vraag: moet aan de uit opvoedings- en onderwijsdoelen afgeleide criteria (p. 27-28) niet dat van de samenhang worden toegevoegd? Die samenhang sluit afwisseling in het leerproces niet uit. Op de eerste plaats zijn er vele werkvormen mogelijk. Verder neem ik wel aan, dat het systeem van vakuren, zoals AVO en VWO

kennen, niet zonder meer verwerpelijk is en zeker niet voetstoots zal verdwijnen. Maar zou het niet de moeite waard zijn, de samenhang tussen de verschillende vakken te vergroten? En als dat een onderwijskundige eis zou zijn, moet de leerstofkeuze daaraan dan niet ondergeschikt worden gemaakt? Wanneer het rapport de prehistorie en de oudheid als de best gekozen stof voor de brugklas beschouwt, dan vormt zulk een leerstofkeuze een beletsel voor vergroting van de samenhang tussen de vakken. Ik geloof niet, dat zo'n belemmering in de bedoeling van de commissie heeft gelegen. De commissie *bedoelde* duidelijk, de leerstofkeuze af te leiden uit het pedagogisch en onderwijskundig doel, al was ze daarbij m.i. niet konsekvent. Het rapport raadt aan, de ontwikkeling van "wereldoriëntatie" met belangstelling te volgen (p. 147 en hfdst. 4).

Deze opmerkingen hebben ten doel, te voorkomen, dat het brugklasrapport gebruikt zou worden, om de weg naar groter samenhang tussen de vakken – en dat is slechts een stap op weg naar vakintegratie – af te snijden. Ten overvloede misschien deze conclusie ten aanzien van de leerstofkeuze op de brugklas: prehistorie en oudheid kunnen als stof voor het eerste jaar gehandhaafd blijven, als:

- recht wordt gedaan aan de criteria, die uit pedagogische en onderwijsdoelen afgeleid worden (zie hierboven 4);
- deze keuze ook beantwoordt aan andere, in het rapport niet genoemde criteria van dien aard (zie hierboven 5).

H.M.C. Schrijnemakers

## Enige opmerkingen bij het brugklasrapport augustus 1971

- A. Wat wordt bedoeld met "medio 1971" in hoofdstuk 4 (Geschiedenis in het basisonderwijs) punt 7?
- B. De basisstof beschreven in hoofdstuk 7 is in wezen weinig anders dan de inhoud van het oude gymnasium en hbs-program met weglating van de middeleeuwen. Deze leerstofkeuze is traditioneel bepaald en wekt de indruk dat de commissie moeilijk afstand kan doen van het streven dé geschiedenis te geven, waartegen zij in hoofdstuk 5 zelf stelling neemt.  
Een vooroorlogs leerboek bevatte reeds deze leerstof.
- C. Het argument bij 1. hoofdstuk 5 no 5:  
— omdat diepergaande kennismaking met de hellenistische cultuur de leerling in contact brengt met een van de wortels van onze beschaving etc. —  
doet de vraag rijzen of het wel mogelijk en zinnig is een brugklasleerling mavo-havo-vwo van 12 jaar lastig te vallen met de hellenistische cultuur.  
Zolang de konkrete uitwerking (zoals bij Egypte) nog niet voor ons ligt, glimlachen we bij het lezen van dit argument als we ons een konkreet brugklassertje voorstellen.
- D. Het argument dat een bredere basis gelegd wordt voor toekomstige gymnasiasten wekt de indruk dat het onderwijs in de brugklas afgestemd wordt op de toekomstige gymnasiasten. Dit zou kunnen inhouden dat toekomstige mavo-havo-leerlingen op een onverantwoorde wijze worden belast.
- E. Dat de middeleeuwen minder overzichtelijk zijn dan de oudheid is aanvechtbaar. De ervaring heeft getoond dat de middeleeuwen voor jonge kinderen veel mogelijkheden tot inleving biedt (Zie Ebeling. Didaktik und Methodik des Gesch.Unt. 1970 blz. 230)
- F. De vraag rijst hoe het te verklaren valt dat de commissie wel problemen ziet bij begrippen als godsdiensttwisten etc., maar deze problemen niet ziet bij de oudheid.
- G. Het verdient aanbeveling om bij leerlingen die zich in het onderwerp Egypte ingeleefd hebben, een evaluatie te houden om eens te zien in hoeverre de gestelde doelen bereikt zijn.

J. Beetsma

Gemeentelijke Inspectie van het Onderwijs  
te 's-GRAVENHAGE

's-Gravenhage, 28 oktober 1971

Aan de redactie van Kleio,  
p.a. Kon. Wilhelminalaan 22,  
LEIDSCHENDAM

"De recensie van de heer Kemperink (afgedrukt in Kleio, juni 1971) op de "prestatietoets geschiedenis", afgedrukt in Kleio, maart 1971 noopt ons tot de volgende toelichting.

De afgedrukte toets heeft geen wetenschappelijke pretentie; zij is bedoeld als oefening in het maken van toetsen, waarbij uitdrukkelijk is uitgegaan van de voorhanden zijnde leerboeken. De toets was dan ook alleen voor eigen gebruik bestemd en had niet de bedoeling te worden gepubliceerd. Bij de samenstellers bestond overigens geen bezwaar tegen publicatie — op verzoek — in Kleio, in de verwachting dat de toets als hulpmiddel voor anderen haar diensten zou kunnen bewijzen. De recensent is van andere — wetenschappelijke — premissen bij de samenstelling uitgegaan en komt daardoor tot een slotformulering, die ten onrechte een blaam werpt op het werk van het Haags Pedagogisch Centrum, dat alleen organisatorisch is opgetreden.

In het licht van het bovenstaande is het zinloos op de geleverde detailkritiek in te gaan in een vakblad voor geschiedenisdocenten.

De recensent is van onze opvattingen op de hoogte gesteld.

's-Gravenhage, 28 oktober 1971

R.J.B. Schijf  
H.E. de Wolff"

#### Horen en zien in de kring Rotterdam

In de loop van het vorig cursusjaar werd een kleine enquête gehouden naar de aanwezigheid van audio-visuele hulpmiddelen voor het geschiedenis-onderwijs op de scholengemeenschappen in de kring Rotterdam. De bezuinigingen op het onderwijs wierpen toen een nog zo geringe schaduw vooruit, dat in deze V.G.N.-kring nog met gedachten aan actie voor betere audio-visuele middelen werd gespeeld.

Het is wellicht goed het resultaat van deze enquête toch een wat wijdere bekendheid te geven.

Er werden 40 scholengemeenschappen aangeschreven en van 25 hiervan werd een antwoord ontvangen. In 17 van deze 25 scholen kon over één of meer vaklokalen worden beschikt, maar slechts 7 geschiedenislokalen in de kring Rotterdam bleken verduisterd te kunnen worden.

Opvallend waren de grote verschillen tussen de diverse scholen, wat betreft de aanwezigheid van audio-visuele hulpmiddelen. Terwijl in enige gevallen een grote variëteit



van deze middelen, inclusief T.V.-circuit en video-recording, beschikbaar bleek te zijn, was er ook een collega, die over één bejaarde episcoop beschikte, die hij met enige andere vakken moest delen. Dit laatste bleek niet zo'n bezwaar, omdat er toch nergens verduisterd kon worden.

In verreweg de meeste gevallen moet de apparatuur door collega's van verschillende vakken worden gedeeld, met alle problemen, die dit in de praktijk kan veroorzaken. Het aantal scholen, waar de geschiedenisdocenten over *eigen* apparatuur kunnen beschikken, is zeer klein.

Personeel voor onderhoud en bediening van de audio-visuele hulpmiddelen blijkt in ruimere mate aanwezig dan de middelen zelf.

Tenslotte te cijfers:

	JA	NEE	EIGEN	GEDEELD
Vaklokaal	17	8		
Verduisterbaar	7	10		
Radio	3	22	—	3
Platenspeler-grammofoon	16	9	1	15
Bandrecorder	16	9	1	15
Dia-filmstrookprojector	20	5	2	18
Overheadprojector	10	15	2	8
Filmprojector	15	10	—	15
Episcoop	11	14	3	8
TV-toestel	6	19	2	4
Gesloten TV-circuit	2	23		
Video-recording	4	21		
Personeel	17	8		

Het zou interessant kunnen zijn te vernemen hoe het in dit opzicht in andere V.G.N.-kringen gesteld is.

J.G. Kikkert

Cor Steentjes, *De vaderlandse geschiedenis in een notedop*, Hollandia N.V., Baarn 1971

De auteur van dit werk heeft als bewerkster zijn krachten reeds beproefd op 'A Child's History of the World', dat bij dezelfde uitgever verscheen onder de titel "De wereldgeschiedenis in een notedop". Over dat laatste werk moesten we in dit blad nogal kritisch zijn.

Het boek over de vaderlandse geschiedenis is veel beter gelukt. Steentjes beweegt zich gemakkelijker op eigen terrein. Die lof verdient vooral de behandeling van de late middeleeuwen tot de 18e eeuw. Hij is kennelijk in zijn element bij het vertellen van de verhalen uit de 16e en 17e eeuw. Dat er daarbij wat onduidelijkheden voorkomen – b.v. de Unie van Utrecht en de verhouding tussen Oldenbarnevelt en Maurits – nemen we graag op de koop toe.

Naarmate het verhaal vordert wordt het wat minder van kwaliteit. Zo moeten we maar raden wat de Patriotten eigenlijk bewoog. De behandeling van de twintigste eeuw is wel heel summier en komt niet verder dan een vluchtige opsomming van allerlei feiten.

L. Blok

---

## Nederland in de Eerste Wereldoorlog

De uit 3 delen bestaande uitvoerige geschiedenis van Nederland in de eerste wereldoorlog vormt het eerste samenhangend geheel van de periode, waarin Nederland sedert de eeuwwisseling zijn houding moest bepalen te midden der grote mogendheden Duitsland en Engeland. Het verschenen deel I, getiteld:

**Nederland in de Eerste Wereldoorlog, deel I**  
Het voorspel (1899-1914) door *Mr. dr. C. Smit*  
f 37,50 ISBN 90 01 80284 2

laat op heldere, gemakkelijk leesbare wijze zien hoe de Nederlandse regering in de jaren, voorafgaand aan de eerste wereldoorlog, er consequent naar heeft gestreefd bij een algemene Europese oorlog ongemoeid te worden gelaten en het behoud van de status quo van ons grondgebied in en buiten Europa te waarborgen.

Deel II (1914-1917) zal in november 1972 gaan verschijnen en deel III (1917-1919) in november 1973.

Verkrijgbaar bij de boekhandel en bij de uitgever



**Wolters-Noordhoff**

361 70 41/165

## COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

### RAAD VAN ADVIES

PROF. DR. J. C. BOOGMAN (Univ. Utrecht), PROF. DR. A. E. COHEN (Univ. Leiden), PROF. DR. A. F. MANNING (Univ. Nijmegen); PROF. Dr. A. B. BREEBAART (G.U. Amsterdam), PROF. DR. W. J. WIERINGA (V.U. Amsterdam), PROF. DR. E. H. WATERBOLK (Univ. Groningen), Dr. J. L. P. BRANTS (Coördinerend inspecteur), J.W. FOSSEN (Hfd. inspecteur Ped. Academie).

## COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

DRS. B. DORSMAN, Helena Rietbergstraat 19, Gouda, tel. 01820-16725, *voorzitter*:

DRS. H.W. TIMMER, Cordel Hullplaats 61, Rotterdam, tel. 010-214865, *1e vice-voorzitter*: beleid collegedagen

DRS. J.H. VINK, Delflandstraat 69, Nootdorp, tel. 01731-299, *2e vice-voorzitter*: conferenties  
P.W. BROUWER, Fred. van Eedenplaats 61, Capelle a.d. IJssel, tel. 010-335591, *1e secretaris*: interne zaken.

J.G. KIKKERT, Karekietlaan 12, Oostvoorne, tel. 01885-2926, *2e secretaris*: organisatie en administratie van de collegedagen.

W. BACHMAN, Veld en Beemd 65, Krimpen a.d. IJssel, tel. 01807-5429, *penningmeester*.

## LEDEN VAN DE COMMISSIE MET ZELFSTANDIGE TAKEN

DR. J. SWART, Lindelaan 40, Assen, tel. 05920-14591, portefeuilles.

DRS. R.H. COOLS, Zijdeweg 57, Wassenaar, tel. 01751-8215, publicaties.

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:

*Alkmaar*: Lindenlaan 12, Bergen N.H.

*Arnhem*: Wildenborglaan 32 VI.

*Amsterdam*: de Savorning Lohmanlaan 5,  
Amstelveen.

*Den Bosch*: Philips de Tweedestr. 51.

*Breda*: Bavelselaan 224.

*Eindhoven*: Kruisakker 76.

*Goes*: Valckeslotlaan 89.

*Groningen*: Kamperfoelieweg 42, Paterswolde.

*Den Haag*: Paulus Potterstr. 26, Lisse.

*Haarlem*: Liedeweg 81, Haarlemmerliede.

*Heerlen*: Leenderkapelweg 27, Schaesberg.

*Hengelo*: Th. de Keyserstraat 276, Enschede.

*Leeuwarden*: Gerard ter Borchstraat 19.

*Maastricht*: Passementsmakersdreef 30.

*Rotterdam*: Kamperfoelielaan 15, Oostvoorne.

*Utrecht*: J.F. Kennedylaan 131, Woudenberg.

*Venlo*: Groenstraat 224.

*Zutphen*: Gerstekamp 12, Warnsveld.

*Zwolle*: Stevinstraat 9, Kampen.

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

De redactie.

Dr. A.J.M. Alkemade:

# MENSEN BOUWEN EEN WERELD



Deel 1:	Geschiedenis voor de brugklas Oudheid en middeleeuwen tot 1400	4e druk f 7,50
	Werschrift bij deel 1	2e druk f 1,90
Deel 2M-III:	Geschiedenis voor het tweede leerjaar van mavo-III + 1400-heden	f 7,50
	Werschrift bij deel 2 M-III	f 1,90
Deel 2 HM-IV:	Geschiedenis voor het tweede leerjaar van mavo-IV en havo + 1400-1789	4e druk f 7,50
	Werschrift bij deel 2 HM-IV	f 1,90
Deel 3 HM-IV:	Geschiedenis voor het derde leerjaar van mavo-IV en havo 1789-heden	2e druk f 9,75
	Werschrift bij deel 3 HM-IV	f 2,75
Deel 4 M-IV:	Geschiedenis voor het vierde leerjaar van mavo-IV (ook ook bruikbaar voor het derde leerjaar van mavo-III) 1920-heden	f 9,75

Verkrijgbaar bij boekhandel en uitgever



**MALMBERG POSTBUS 233 's-HERTOGENBOSCH**