

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

UIT DE INHOUD:

- INTERVIEW MET DRS. J.L. STRUYCK
- VAKINTEGRATIE IN DE BRUGKLAS
- ENQUETE SCHOOLONDERZOEK
- DR. P.F.M. FONTAINE: DE ADAM DER
GESCHIEDENISLERAREN
- BOEKBESPREKINGEN
- MEDEDELING

KLEIO

VERSCHIJNT MAANDELIJKS

13e JAARGANG – MAART – 3 – 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.*, Wielengahof 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., mevr. A.J. de Vries-van Doornen, Van Heuven Goedhartstraat 3, Voorschoten, tel. 01717-4443.** Bij aangifte wordt verzocht mee te delen: naam, voorletters, eventueel titel, bevoegdheid, huisadres, telefoon- en netnummer, adres van de school waar men de hoofdbetrekking heeft.

CONTRIBUTIES

Contributies 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

DIDAKTIEKKOMMISSIE

J. G. TOEBES, *voorzitter*, Groesbeekseweg 436, Nijmegen, tel. 08800-30383.

MEJ. C. C. A. BRIET, *secretaresse*, Beethovenstraat 11, Amsterdam

A. C. E. JANSE, *penningmeester*, Oranjelaan 13, Castricum, tel. 02518-53548, postrekening 1561752 t.n.v. de penningmeester Didaktiekcommissie V.G.N.

J. BROUWER, Elst (Gld).

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. 030-318095, DRS. B.

VAN LINGEN, Ellecom (Gld.); DR. P. VAN DER MEULEN, Bilthoven; C.S. RUTSEN, Mijdrecht;

DRS. L.M.G.P. SMEETS, Doorn; DRS. S.Y.A. VELLENGA, Utrecht.

Abonnementen: voor leden gratis, voor niet-leden f 25,- per kalenderjaar.

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

Abonnementen opgeven aan: **Administratie V.G.N., mevr. A.J. de Vries-van Doornen, Van Heuven Goedhartstraat 3, Voorschoten, tel. 01717-4443.**

IN GESPREK MET DRS. J. L. STRUIJK

In het Weekblad voor Leraren (d.d. 28 januari 1972, nr. 21, blz. 768-771) is een nota opgenomen van de rector van de "Nijmeegse Scholengemeenschap", drs. J. L. Struijk. De nota diende als uitgangspunt voor een gesprek over de reductie van de lessentabel van 32 naar 30.

In de tekst worden een aantal opmerkingen gemaakt over vakken in het voortgezet onderwijs in het algemeen en over het vak geschiedenis in het bijzonder.

"Artikel 11 W.V.O.

Onder de korte termijnplanning valt bv. de vraag: Wat moet gebeuren met de lessentabel voor het eerste leerjaar m.i.v. 1 augustus 1972?

Men kan hierover alleen zinvol praten als men van het beleid op middellange en lange termijn op de hoogte is. De te nemen maatregelen mogen nl. niet een door allen gewenste ontwikkeling in de weg staan. Hiervan uit redenerende kan omtrent de voorstellen het volgende worden opgemerkt:

(. . . .)

c. Maatschappelijk vak.

Het gaat hier om de keuze aardrijkskunde of geschiedenis. Wellicht komt daar nog een ander bij: nl. integratie van beide vakken.

N.B. Men moet hierbij wel bedenken dat beide vakken het moeilijk zullen krijgen:

1. keuze in het eerste leerjaar
2. wellicht integratie in basisprogramma
3. geen centraal schriftelijk - betekent statusverlies
4. wordt voor verdere studie niet verplicht vak gesteld in w.o.

M.a.w. Wil men de kant van een maatschappelijk vak in het eerste leerjaar uit dan dienen de consequenties voor de docenten ernstig onderzocht te worden.

(Hieraan is een noot toegevoegd:)

Het is niet onmogelijk dat over 4 à 5 jaar de vakken geschiedenis en aardrijkskunde net zo moeilijk komen te zitten als nu met Frans het geval schijnt te zijn. De consequenties van een dergelijke ontwikkeling moeten nú bekeken worden, voor de docenten maar ook voor de lerarenopleiding."

Naar aanleiding hiervan had H. de Ruyter met de heer Struijk een gesprek. Hieronder volgt een weergave van diens denkbeelden.

1. Over onderbouw

Uit opmerkingen van de minister van Onderwijs en Wetenschappen (begrotingsbehandeling 1971) en de Inspecteur-generaal van het Onderwijs (Weekblad, 11 januari 1971) blijkt een grote belangstelling van departementale zijde voor de middenschool. Men denkt daarbij aan een drie- of vierjarige school die haar leerlingen betreft uit het laatste jaar van het basisonderwijs en de eerste twee of drie jaren van het voortgezet onderwijs, d.w.z. een school voor 11/12 tot 15/16 jarigen. De leerlingen zullen na de basisschool niet meer onmiddellijk een keuze behoeven te doen. Gezien de intelligentieverschillen tussen de leerlingen moet evenwel rekening gehouden worden met verschillende niveaus. De

implicaties op het persoonlijke en onderwijskundige vlak zijn niet eenvoudig; daarnaast spelen de financiële problemen van geïntegreerd onderwijs een belangrijke rol (zie voorts Weekblad voor Leraren, d.d. 18 februari 1972, blz. 897-903).

De "middenschool" heeft belangrijke gevolgen voor de doelstellingen van het onderwijs. Ook al is er binnen de middenschool sprake van profilering, wat zeggen wil dat daarin een "vwo - havo"-geleding is voorzien, dan nog zullen de doelstellingen voor de groep leerlingen als geheel anders worden geformuleerd dan tevoren. Wanneer alle kinderen van 11 tot 15 jaar geschiedenis ontvangen dan moet het onderwijs voor die gehele groep zinvol zijn. Eerst binnen dat kader is sprake van een tweede doelstellingsvraagstuk: wat doen we met de verschillende leeftijdsgroepen op de middenschool en welke accentverschillen liggen er voor de verschillende niveaugroepen.

Het vak geschiedenis heeft een plaats in de kontekst van deze problematiek. Vanuit de doelstellingen van het onderwijs en om redenen van onderwijskundige efficiency mag men integratie van vakken, in dit geval geschiedenis en aardrijkskunde, niet uitsluiten. De invoering dient geleidelijk aan te geschieden, na onderzoek en na experimenten. De samenwerking — op een willekeurige school — tussen twee leraren geschiedenis en aardrijkskunde kan de basis zijn voor een onderzoek naar mogelijkheden voor integratie. Men moet zich niet laten bedriegen door de mogelijkheid dat het vak geschiedenis op korte termijn in de basistabel (nog) niet wordt aangetast en artikel 11 uit de wet op het voortgezet onderwijs vooralsnog blijft staan. De eis van democratisering veronderstelt dat wij ons niet alleen richten op de elite die vwo - havo onderwijs ontvangt. De maatschappij neemt geen genoegen met leraren geschiedenis die elkaar de argumenten bepleiten voor handhaving van hun vak, maar vraagt zich af welke relevantie dat vak in deze wereld heeft. Het onderwijs kost meer en meer geld (thans: 27 % van de belastingen), zodat de eis van efficiency aan het onderwijs niet voorbij zal gaan; daaruit resulteert de vraag: is dit ene bepaalde vak zinvol of slechts een (nuttige) hobby? Waarom willen we geschiedenis in de onderbouw/middenschool: alleen omdat het een eeuw op het rooster prijkt of zo goed paste in de Thorbeckeaanse onderwijswetgeving? De alles beheersende vraag is of de geschiedenisleraren bereid zijn hun zaak op de helling te zetten.

2. *Over bovenbouw*

Zolang aparte examenprogramma's in de bovenbouw blijven bestaan zal men in het laatste leerjaar van de middenschool daarmee rekening moeten houden. Dus zal men ook met het vak geschiedenis in de bovenbouw moeten rekenen. (In dit verband is alleen sprake van de vwo - havo bovenbouw, de "bovenschool".)

De leraren geschiedenis moeten zich bezinnen op de positie van het vak in het licht van de eisen van het naastliggende onderwijs en de examenproblematiek.

Uit wat thans bekend is over de herstructurering van het wetenschappelijk onderwijs moeten we afleiden dat de universitaire studie "zakelijk" zal zijn. De fleur van de academie gaat er wat af. Het propedeutisch jaar levert een harde selectie op. De vraag luidt: kan geschiedenis daarbij een rol spelen? is het vak functioneel bij de selectie? Het lijkt erop dat het antwoord negatief is, tenzij men er alsnog in slaagt de selectieve waarde duidelijk te maken. Geen faculteit eist het vak in het vwo-pakket; ook stelt het Academisch Statuut voor het vak geschiedenis geen eisen. De waarde van het vak geschiedenis schijnt twijfelachtig.

3. *Over examens*

Op verzoek van de geschiedenisleraren zelf is de examenprocedure zo vastgesteld dat alleen een schoolexamen wordt afgenomen. Voor een afwijzing van een centraal schriftelijk examen in deze fase kunnen respectabele didactische redenen bestaan. Maar voor de maatschappij houdt de afwezigheid van een centrale toets een duidelijk statusverlies in. Geschiedenis is een "leervak", dus worden geen onvoldoendes verondersteld. De leraren behoren eigenlijk geen onvoldoendes te geven. Mocht er een ongunstig cijfer komen, dan redt nog het herexamen. Zo wordt het vak geschiedenis een "stoplap", een vak dat de problemen bij doorstroming en aansluiting prettig regelt.

Wanneer door al deze factoren het vak over twaalf jaren ter ziele is kan men treuren over het didactische gelijk dat men had en niet kreeg.

4. *Over problemen voor de toekomst*

Uit het voorgaande komen een aantal terreinen voor studie in het vizier:

1. Wat is de plaats van geschiedenis op de "middenschool", waar een brede, algemeen culturele opleiding wordt gegeven, waar integratie als mogelijkheid (misschien ook opdracht, maar nooit dreiging) voor de deur staat.
2. Wat is de plaats van geschiedenis in de bovenbouw vwo - havo (zo men wil: "bovenschool"). Integratie is hier minder noodzakelijk. Wel zal het vak waargemaakt moeten worden ten opzichte van het wetenschappelijk onderwijs. Ook zullen de leerlingen erin moeten kunnen geloven en moeten de schoolleiders ervan overtuigd zijn (worden) dat het vak geen stoplap is.

5. *Over de geschiedenisleraren*

Voor een vernieuwing van het onderwijs is een mentaliteitsverandering van de leraren nodig. Het mag er niet om gaan een vak te "redden". Dat lukt toch niet. Gebaseerd op een nuchtere observatie van de maatschappij, moeten in de overwegingen de vorming en opleiding van jonge mensen centraal staan.

Vakblindheid is niet het geringste gevaar dat de geschiedenisleraar bedreigt. Een te enge opvatting van het eigen vak maakt alle wetenschap tot dienstmaagd van de geschiedenis. Door gebrek aan souplesse weigert men eenvoudigweg andere vakken te zien. Men zou zich eens moeten afvragen waarom ooit maatschappijleer is ingevoerd. De maatschappelijke vakken (men leze bv. geschiedenis) hebben hun taak kennelijk niet zodanig opgevat, dat men de vermeende functie van maatschappijleer reeds vervuld kon achten door de bestaande vakken op school.

Van de leraren mag de bereidheid worden gevraagd al deze vragen onbevangen te onderzoeken, in voortdurend contact met deskundigen. Terzake van alles wat de VGN heeft gedaan en nog doet is de attente houding voor actuele vragen waardevol. Van betekenis voor het onderwijs als geheel, en nader voor het vak geschiedenis, zijn echter de ontwikkelingen op middellange en lange termijn. Zijn alle rapporten blijvend van waarde in een snel veranderende situatie? Een visie op lange termijn is een eerste vereiste. De noodzakelijke aandacht voor actuele problemen is geen alibi voor verwaarlozing voor problemen van de toekomst.

Binnenkort verschijnt

Geheel herziene editie

Mensen en Machten

voor havo/vwo/mavo

Brugklasdeel

A.Adang en Dr F.E.M.Vercauteren

De zevende herziene druk van deel I werd geheel herschreven. De taal is vereenvoudigd en er zijn illustraties in vier kleuren opgenomen.

De dubbele functie van leer/leesboek draagt ertoe bij dat de leerlingen in en door de tijd leren denken. Ook daarom is er in iedere les (c.q. thema) een aantal uit onze tijd afkomstige herkenningspunten ingebouwd.

De op de kernleerstof betrekking hebbende vragen zijn achter de lessen geplaatst, terwijl opdrachten achterin het boek zijn opgenomen. Het losse werkschrift is hierdoor komen te vervallen.

De oude zesde druk met het losse werkschrift blijft voorlopig nog leverbaar.



Meulenhoff Educatief

Prinsengracht 468, Postbus 100, Amsterdam.

Verschijnt medio mei a.s.
ISBN 90 280 0348 7

VAKINTEGRATIE IN DE BRUGKLAS NIET VEEL TEGENIN TE BRENGEN?

Enkele weken geleden werd in het Weekblad voor leraren, 4e jaargang, no.21, 28 januari 1972, in het redactioneel gedeelte onder de kop "Van 32 naar 30. Hoe nu verder?" en voorafgegaan door een korte inleiding van collega J.M. van Stralen, een nota gepubliceerd van de hand van drs. J.L. Struijk, rector van de Nijmeegse Scholengemeenschap. "Voordat de raadsleden naar Lochem gingen, hadden allen een exemplaar van deze nota in hun bezit en had de tweede afdeling van de raad zich met dit stuk beziggehouden", zo deelde Van Stralen mee.

Het Algemeen Bestuur van de V.G.N. interesseerde uit dit stuk vooral, wat de heer Struijk te berde bracht met betrekking tot een voorgestelde wijziging van artikel 11 van de Wet op het Voortgezet Onderwijs. Onder "c. maatschappelijk vak" schreef hij o.m.: "het gaat hier om de keuze uit aardrijkskunde of geschiedenis. Wellicht komt daar een ander bij: nl. integratie van beide vakken". "Het is niet onmogelijk", luidde het in een voetnoot, "dat over 4 à 5 jaar de vakken geschiedenis en aardrijkskunde net zo moeilijk komen te zitten als nu met Frans het geval schijnt te zijn. De consequenties van een dergelijke ontwikkeling moeten *nu* bekeken worden voor de docenten maar ook voor de lerarenopleiding". En iets verderop stond: "Wil men de kant van één maatschappelijk vak in het eerste leerjaar uit, dan dienen de consequenties voor de docenten ernstig onderzocht te worden".

De kwestie van de integratie, die door de heer Struijk hier werd aangevoerd, heeft al geruime tijd de aandacht van het bestuur van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland gehad. Het verbaast het bestuur een beetje dat de schrijver daarvan niet op de hoogte schijnt te zijn.

Reeds toen een bestuursdeputatie op 27 januari 1971 een bezoek bracht aan staatssecretaris Grosheide, kwam de leerplanmodernisering ter sprake. Eén van de V.G.N.argumenten om zich opnieuw op het eigen vak te bezinnen luidde: "Die nieuwe bezinning is ons inziens eveneens noodzakelijk om de plaats te bepalen van het vak geschiedenis en staatsinrichting binnen het totaal van de sociale vakken: Waar is nauwe samenwerking met collega's aardrijkskunde, economie, geschiedenis en staatsinrichting én maatschappijleer mogelijk en geboden?"

En in een volgend argument werd gezegd: "Nu de lerarenopleiding steeds meer in discussie gaat komen en er reeds enkele experimentele lerarenopleidingen gestart zijn, lijkt het ons bijzonder dringend dat men — docenten en studenten — in die opleidingen zal weten wat er van de toekomstige leraren verwacht wordt". (Kleio, 12e jg., no.2, 1971, pag.27).

Op 31 maart 1971 hebben bestuursleden van de Onderwijscommissie van het K.N.A.G., van de V.E.M.O. en van de V.G.N. tijdens een audiëntie bij staatssecretaris Grosheide samen gepleit voor het in het leven roepen van commissies modernisering leerplan voor hun vakken, welke commissies met de reeds bestaande C.M.L.Maatschappijleer aan de studie zouden moeten gaan, óók ten aanzien van de problemen van coördinatie en integratie (Kleio, 12e jg., no.5, 1971, pag.2). Aan de realisering van de drie commissies wordt momenteel gewerkt.

Het V.G.N.bestuursstandpunt over artikel 11 W.V.O. luidt dan ook: "Eerst is grondige studie noodzakelijk, vóór men zich aan zoiets ingrijpends en principieels als integratie van vakken gaat wagen".

Het verbaast ons voorts nóg meer dat drs.Struijk, die ook over een "ernstig onderzoek" schreef, in zijn notities over artikel 11 W.V.O. de volgende conclusie trok, een conclusie die ook op het punt van genoemde integratie betrekking heeft: "Wanneer *vroegtijdig* bekend is, dat het in deze richting zal gaan en aan het bevoegd gezag een *grote mate* van *vrijheid* wordt gelaten hoe te handelen, is tegen deze voorstellen niet veel in te brengen". Niet veel in te brengen? Dat zou men toch pas kunnen zeggen als de resultaten van het noodzakelijke, grondige, veelzijdige onderzoek bekend zijn? Zolang dát nog niet het geval is, is het voor het V.G.N.bestuur een open vraag of er niets tegen in te brengen valt.

Voorlopig is de kwestie van de vakkenintegratie een zaak van studie die zelfs nog moet beginnen. Tegen invoering, zolang deze gezamenlijke studie niet is voltooid, valt héél véél in te brengen, namelijk dat dan opnieuw iets nieuws zou worden geïntroduceerd, zonder dat daaraan de vereiste, met positief resultaat bekroonde studie zou zijn voorafgegaan.

Uit die overweging kantten de geschiedenisleraren zich tegen de invoering van een centraal schriftelijk eindexamen; van deze gedachte uitgaande is nu een Commissie Eindexamen-experimenten Geschiedenis en Staatsinrichting (C.E.G.E.S.) aan het werk en om dezelfde dwingende reden zal het V.G.N.bestuur zich verzetten tegen voorstellen, waartegen volgens de heer Struijk "niet veel in te brengen" is.

C.L.A. Daniëls,
1e secretaris V.G.N.

Geschiedenis- atlassen

Dr. B.A. Vermaseren,
Atlas der algemene en vaderlandse geschiedenis
(vwo en havo)
20e druk, gebonden f 18,10
ISBN 90 01 90700 8

Dr. B.A. Vermaseren,
Beknopte atlas der algemene en vaderlandse geschiedenis
(mavo en havo)
13e druk, gebonden f 12,70
ISBN 90 01 90703 2

Enkele kenmerken:

- dynamisch: ook aan de ontwikkeling van een gebeuren wordt veel aandacht besteed.
- bij iedere kaart wordt steeds duidelijk gebied, thema en jaartal vermeld.
- konsekvente spelling van aardrijkskundige namen.
- elke staat wordt steeds met dezelfde kleur aangegeven.
- veel informatie over de gemeenschappelijke Benelux-geschiedenis.

Geschiedenisdocenten ontvangen op aanvraag een presentexemplaar.

Verkrijgbaar bij de boekhandel en de uitgever.

Wilt u uw bestellingen adresseren aan Postbus 567 Groningen, met vermelding van auteur, titel en ISBN.



Wolters-Noordhoff

242 25 41/669

HET SCHOOLONDERZOEK GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING

Verslag van een enquête

Officiële bepalingen

Op 6 april 1970 verscheen het K.B., waarbij voor de schooltypen VWO, Havo en Mavo een nieuwe eindexamenvorm werd ingesteld, het z.g. Schoolonderzoek naast een centraal schriftelijk examen voor alle examenvakken. Hiermee stapte men af van het systeem van rijks- en lerarengecommitteerden. Het voorgestelde centrale schriftelijk werd voor aardrijkskunde, biologie en geschiedenis opgeschort. Zoals U wellicht weet worden voor die vakken eerst experimenten gehouden, die zich wat geschiedenis betreft tot 1977 of later uitstrekken. Pas daarna zal over de invoering van een schriftelijk examen worden beslist.

De belangrijkste bepalingen voor het schoolonderzoek in dit K.B. (voor zover van belang voor geschiedenis) zijn:

art. 16 lid 4 Het schoolonderzoek geschiedt in het hoogste leerjaar door het afnemen van 2 of meer proeven, met dien verstande dat de laatste proef niet voor 1 februari wordt afgenomen. De proeven in een vak beslaan tezamen de stof waarover het schoolonderzoek zich uitstrekt.

art. 16 lid 7 Het schoolonderzoek wordt tenminste een week voor de aanvang van het schriftelijk examen afgesloten.

art. 19 lid 2 De directeur verstrekt vóór 1 oktober aan de inspecteur en iedere kandidaat een exemplaar van de regeling van het schoolonderzoek.

Bij "Besluit eindexamens VWO-h.a.v.o.-m.a.v.o." van 21 april 1970 (AVO-70-44) werden de eindexamenprogramma's van de verschillende vakken vastgesteld. Voor geschiedenis en staatsinrichting werd, zowel voor Havo als Mavo vastgehouden aan de reeds eerder vastgestelde formulering:

a. "Een onderzoek naar de kennis van en het inzicht in de historische ontwikkeling gedurende de laatste halve eeuw, waarbij voor Nederland mede wordt bedoeld de ontwikkeling van de staatsinstellingen en hun hedendaagse structuur en functie.

b. De kandidaat moet blijk geven vertrouwd te zijn met enkele uit de algemene en vaderlandse geschiedenis gekozen onderwerpen, die zich ook moeten uitstrekken over de periode vóór 1914, waarbij naast het politieke ook het economische, sociale en culturele aspect van het onderwerp aan de orde moet komen."

In de Nota van Toelichting staat dat de wetgever de scholen een ruime mate van vrijheid heeft willen geven bij het inrichten van het onderwijs. De wijze waarop het schoolonderzoek zal worden ingericht is in de eerste plaats een zaak van de school zelf, aldus de nota. Uit de toelichting bij art. 16, lid 4 blijkt wel dat men heeft willen voorkomen dat het schoolonderzoek niet anders zou inhouden dan een eenmalig schriftelijk of mondeling onderzoek aan het eind van het jaar. "De kandidaten zullen er mee gebaat zijn dat zij vaker een kans krijgen om beoordeeld te worden". Vandaar: minstens 2 proeven en de laatste niet vóór 1 februari. In de frequentie van het onderzoek is elke school vrij.

Het eindexamenbesluit laat open of het bevoegd gezag van de school, de directeur en leraren gehoord, deze regeling vaststelt dan wel of het bevoegd gezag dit aan de directeur

en leraren delegeert. Zoals uit de uitslag van de enquête blijkt is dit laatste praktisch steeds het geval.

Discussiestukken

De invoering van het schoolonderzoek stond in het teken van de haast. De voorlichting aan de scholen kwam pas in september 1970 op gang. De inspecties voor het Havo en Mavo kregen als opdracht samen met de pedagogische centra en de "vakverenigingen" (in dit geval de V.G.N.) die voorlichting te verzorgen. Uitgangspunten voor de regionale voorlichtingsbijeenkomsten waren discussienota's, resp. voor het Mavo en het Havo. Voor geschiedenis en staatsinrichting werden zij opgesteld door de heren Gieles, Kalle, Verhoog en Van der Zwet voor het Mavo en Bosch, Brants en Gieles voor het Havo. (Deze verschenen in *Kleio* XI nr.9) Enkele belangrijke uitgangspunten in het *Mavo*-stuk waren:

- een uniforme regeling per school i.p.v. de periodisering van de onderzoeken aan elk vak over te laten. Geen spreiding over de gewone lessen, maar concentratie in bepaalde weken.
- stof, die eenmaal getentamineerd is, dient niet opnieuw bij een volgend onderzoek te worden betrokken.

Daarna volgden er "grondmogelijkheden" met stofbepaling voor 2, 3 en 4 perioden, waarbij de commissie aantekende de indeling in 2 perioden niet zo raadzaam te vinden omdat dan het examen toch weer een momentopname dreigt te worden. Verder plaatste men in alle voorbeelden de laatste periode zo laat mogelijk n.l. midden april. Zo zou het lessenverlies tot het minimum beperkt worden. Hoewel ze een schriftelijk onderzoek niet verwierp koos deze commissie voor het Mavo voor een mondeling onderzoek. Andere vormen als spreekbeurten houden en werkstukken inleveren werden ook genoemd.

Tenslotte vroeg men aandacht voor objectiviteit in de beoordeling (door het aantrekken van mede-examinatoren) en voor handhaving van het niveau.

De commissie, die de discussienota voor het *Havo* opstelde koos niet zo nadrukkelijk voor een uniforme regeling per school. Ook hier treffen we voorbeelden aan van 2, 3 en 4 perioden. Wordt bij 2 onderzoeken het gevaar van een momentopname gesignaleerd, bij meer onderzoeken dreigt het gevaar van versnippering, aldus de nota. Anderzijds wordt er bij de voorbeelden wel rekening gehouden met docenten die kleinere en met hen die grotere gehelen didactisch meer verantwoord achten.

In alle voorbeelden wordt half september als datum voor het 1e schoolonderzoek voorgesteld. Dan kan n.l. de stof van het 4e leerjaar, die in het begin van klas 5 is herhaald, worden getentamineerd.

Met betrekking tot de speciale onderwerpen wordt opgemerkt dat men eventueel kan volstaan met de inlevering van een werkstuk. Ten aanzien van de kwestie "schriftelijk" of "mondeling" wordt geen keus gedaan. De bijzondere onderwerpen kunnen — aldus deze commissie — beter mondeling worden getentamineerd, terwijl de laatste 50 jaar en de staatsinrichting zeer wel schriftelijk onderzocht kunnen worden. Men schrijft hieromtrent: "Wel moet daarbij alle leerlingen de mogelijkheid geboden worden hun individuele prestaties te tonen. De vragen zullen dan ook sterk gedifferentieerd moeten zijn: zuivere kennisvragen naast vragen of opdrachten die het inzicht en het zelfstandig denken van de leerlingen meten". En wat de waardering hiervan betreft valt de uitspraak op; "Een leerling die niet verder komt dan kennisvragen zal nauwelijks een voldoende verdienen". Tenslotte wordt ook bij het Havo-stuk aandacht gevraagd voor het niveau en de objectiviteit.

Verzoek om een enquête

Al of niet met deze voorbeelden en suggesties geruggesteund begonnen de geschiedenisleraren van de al bestaande Havo's en Mavo's in 1970 met dit nieuwe experiment. De anderen wachtte dit schoolonderzoek in de volgende jaren. Velen waren benieuwd naar de ervaringen van de koplopers. Naar aanleiding van vragen hieromtrent op de jaarvergadering 1971 van de V.G.N. en op verzoek van de inmiddels in het leven geroepen Commissie Eindexamenexperimenten Geschiedenis en Staatsinrichting (CEGES) werd door het Bestuur van de V.G.N. besloten een enquête onder de docenten van de experimenterende scholen te houden over hun ervaringen met het schoolonderzoek. Daartoe werd een commissie ingesteld bestaande uit de heren C.M.H.Bosch, A.L.Verhoog en J.G. Toebe (voorzitter). Het door hen ontworpen enquêteformulier werd in augustus 1971 verzonden aan 177 Havo-scholen en afdelingen en aan 70 Mavo-scholen en afdelingen. Terugontvangen werden 127 formulieren van Havoscholen en afdelingen en 100 formulieren van Mavo-scholen en afdelingen. Dit lijkt wat wonderlijk, maar men moet hierbij bedenken dat elke school 2 formulieren toegezonden kreeg, die soms ook beide (apart ingevuld) terugkwamen. Hoewel het daarom niet mogelijk is het percentage op te geven kan o.i. toch van een zeer bevredigende respons gesproken worden. Wat dit betreft kan men uit deze gegevens een vrij betrouwbare kijk krijgen op de ideeën van de geschiedenisleraren t.a.v. het schoolonderzoek.

Daar gekozen werd voor een open vraagstelling was de verwerking niet eenvoudig. Vandaar dat het vrij lang heeft geduurd voordat de uitslag bekend gemaakt kon worden. Het verdient daarom wellicht aanbeveling bij een volgende enquête meer "gesloten" vragen te stellen.

Hieronder volgen dan de vragen van de enquête met de antwoorden.

Enquete schoolonderzoek-geschiedenis HAVO en MAVO 1970/1971

1. Hoeveel tentamens in de Geschiedenis hebt U in het kader van het Schoolonderzoek afgenomen?

	HAVO	MAVO	TOTAAL
2 tent.	12	9	21
3 tent.	65	56	121
4 tent.	36	25	61
5 tent.	8	9	17
6 tent.	3	—	3
7 tent.	2	1	3
8 tent.	1	—	1

2. Welke onderdelen van de stof hebt U schriftelijk, welke mondeling getoetst?

- A. Laatste 50 jaar
- B. Staatsinrichting
- C. Klassikaal behandelde onderwerpen
- D. Groepswerkstukken
- E. Individuele werkstukken

	Schr.		Mond.		Totaal	
	HAVO	MAVO	HAVO	MAVO	schr.	mond.
A.	43	37	43	51	80	94
B.	58	57	65	36	115	101
C.	30	26	74	34	56	108
D.	5	—	45	18	5	63
E.	3	5	121	82	8	203

Schriftelijk en Mondeling

A.	46	D. 1
B.	10	E. 4
C.	8	Totaal 69.

3. Kunt U aangeven waarom U voor bepaalde onderdelen of voor het geheel van het schoolonderzoek een schriftelijke of mondelinge vorm hebt gekozen.

voor het <i>mondeling</i>	HAVO	MAVO	Totaal
— Bij werkstukken enige juiste vorm	43	12	55
— Principieel alleen voor mondeling	13	4	17
— Betere indruk van kennis, inzicht en vaardigheden	18	6	24
— Leerlingen kunnen zich beter herstellen — in 't spoor blijven	7	8	15

Andere opmerkingen t.g.v. het mondeling

- om studie en belangstelling van de kandidaat beter tot zijn recht te laten komen (2x)
- voor een intelligent historisch gesprek
- voorbereiding van een schriftelijk examen vraagt veel tijd
- vanwege de actualiteit
- controle op begrip centraal
- meer nadruk op persoonl. verwerking
- bevordert een moderne aanpak
- omdat staatsinrichting, klassikaal onderwijs en individuele werkstukken tot actueel gesprek kunnen leiden
- om spreekvaardigheid te toetsen
- min of meer toevallig

Voor het <i>schriftelijk</i>	HAVO	MAVO	Totaal
— organisatorische redenen	43	15	58
— tijdsbesparing	12	10	22
— gelijke beoordeling, normering	18	12	30
— betere kansen voor "niet-spreekvaardige leerlingen"	4	3	7
— staatsinrichting + laatste 50 jaar voor ieder gelijk	1	—	1

Andere opmerkingen t.g.v. schriftelijk

- min of meer toevallig
- bij staatsinrichting wegens nadruk op feitenkennis (2x)
- opstellen van een schriftelijk betoog is nuttig

- achtergronden laatste 50 jaar kunnen schriftelijk duidelijker worden uitgewerkt
- om schriftelijk "bewijzen" te hebben bij eventuele reclames (3x)

Voor *schriftelijk en mondeling* algemene opmerkingen:

- om het schoolonderzoek niet een te eenzijdig karakter te geven
- laatste 50 jaar i.v.m. noodzakelijke ruimte voor persoonlijke visie
- om leerlingen betere kansen te geven

4. Hebt U een bijzitter/mede corrector bij de tentamens gehad?

Zo nee, waarom niet?

Zo ja, bij welke onderdelen?

Was dit een vakcollega van Uw eigen school of van een andere school?

Of was het een buitenstaander?

	HAVO	MAVO	Totaal
ja	98	36	134
nee	37	47	84

reden nee:

	HAVO	MAVO	Totaal
— ontwricht gang van zaken op school	17	15	32
— niet beschikbaar	8	9	17
— niet nodig, geen behoefte	5	6	11
— leerlingen deden mee	5	12	17

Andere opmerkingen bij "nee":

- was zo afgesproken in Friesland
- studenten bleken geen bijzitter te wensen
- alleen bij herkansing nodig (3x)
- alleen bij twijfelgevallen
- schoolonderzoek was buiten schooltijd
- was niet de gewoonte

Vakcollega eigen school	HAVO	MAVO	Tot.	Onderdelen	HAVO	MAVO	Tot.
	67	20	87	alle	18	9	27
collega eigen school	19	6	35	schriftelijk	9	1	10
buitenstaander	12	—	12	mondeling	74	16	90

5. Hebt U andere vormen van onderzoek toegepast?

- inlevering van een werkstuk
- spreekbeurt voor de klas
- voorleggen van een tekst(bron)
- overhoring via een discussiegroep

	HAVO	MAVO	Totaal		HAVO	MAVO	Totaal
ja				nee			
a.	69	54	123	a.	64	39	103
b.	14	17	31	b.	119	76	195
c.	34	13	47	c.	99	78	179
d.	9	4	13	d.	124	87	213

6. Indien U een van in vraag 5 genoemde vormen hebt toegepast: Wat zijn Uw ervaringen hiermee geweest?

	HAVO	MAVO	Totaal
positief zonder meer	36	24	60
wisselend	4	—	4
negatief	—	2	2

Opmerkingen:

- W — gevaar voor overschrijven bij werkst. zeer groot (13x)
- W — geeft docent veel werk (4x)
- W — bij werkstukken moet veel aandacht besteed worden aan gefaseerde begeleiding (7x)
- W — T.a.v. werkstukken: individualisering + afwisseling mogelijk bij mondeling (2x)
- W — werkstukken wel verzorgd, maar vaak oppervlakkig
- W — objectieve beoordeling werkstukken moeilijk
- W — overschrijven kan gepaard gaan met goed inzicht
- W — een werkstuk is een goed uitgangspunt bij een examen (4x)
- S — spreekbeurten mislukken door onge oefendheid
- S — spreekbeurt voor de klas moeilijk te beoordelen
- S — vaak te specialistisch voor andere leerlingen
- T — t.a.v. historische bronnen slechts bij enkeling gunstige ervaring o.a. doordat tekstverklaring niet klassikaal was beoefend
- T — tekstonderzoek niet zo selectief
- T — groot gebrek aan algemene ontwikkeling
- T — volgens leerlingen teveel een kwestie van Nederlands
- D — veel leerlingen vinden dat niet zo fijn
- D — leerlingen wilden "eigen vragen" en "eigen tijd"
- D — zonder bijzitter erg moeilijk

Overig: bij multiple - choice - vragen (staatsinrichting) goede resultaten; wel moeilijk samen te stellen.

W= werkstukken S= spreekbeurt

T= tekstgebruik

D= discussiegroep

7. Hebt U de vorm van het schoolonderzoek en het aantal tentamens zelf kunnen vaststellen of heeft de schoolleiding dit voor U gedaan?
Indien dit laatste het geval is geweest kunt U dan ook aangeven, waarom dat gebeurd is?

	HAVO	MAVO	Totaal
zèlf vastgesteld	71	71	142
schoolleiding	4	—	4
leraren + schoolleiding samen	58	15	73

redenen schoolleiding:

om organisatorische redenen bepaalde zij het aantal, niet de vorm.

8. (Voor zover U dat nog niet onder 7 hebt aangegeven).
 Werden de tentamens voor alle vakken in een speciale week (weken) afgenomen, of hebt U ze, over het hele schooljaar verspreid, tijdens de gewone lesuren afgenomen?

	HAVO	MAVO	Totaal
speciale weken	99	35	134
alles speciale week	59	27	86
alleen mondeling	40	8	48
tijdens gewone lesuren	29	56	85
alles gewone lesuren	14	53	67
alleen schriftelijk	15	3	18

9. Ziet U nadelen t.a.v. het schoolonderzoek vergeleken met het traditionele mondelinge examen?
- met betrekking tot de leraren
 - met betrekking tot de leerlingen
 - met betrekking tot de schoolorganisatie

<i>T.a.v. leraren:</i>	HAVO	MAVO	Totaal
1) taakverzwaring	46	30	76
2) grotere verantwoordelijkheid	21	3	24
3) te strakke programmering	3	—	3
4) alleen ja	2	1	3
5) alleen nee	26	35	61

Andere opmerkingen:

- het schoolonderzoek vergt nogal strak programma (3x)
- hoe hou je de leerlingen regelmatig aan 't werk?

<i>Totaal negatief:</i>	HAVO	MAVO	Totaal
	72	34	106

<i>T.a.v. leerlingen:</i>	HAVO	MAVO	Totaal
permanente examensfeer	44	11	55
geen overzicht over de stof	6	—	6
voor andere vakken wordt niets gedaan	1	8	9

	HAVO	MAVO	Totaal
schoolonderzoek is minder objectief	1	6	7
alleen "ja"	4	1	5
alleen "nee"	40	52	92
Totaal negatief	56	26	82

Andere opmerkingen:

- eisen lagen hoger (2x)
- geen gelijkmatige inspanning (2x)
- men kan minder op "geluk" rekenen
- men is teveel gebonden aan het boek
- kan eenheid in de hand werken

<i>T.a.v. schoolorganisatie</i>	HAVO	MAVO	Totaal
1) desorganisatie	42	12	54
2) ongeoorloofd verzuim neemt toe	3	—	3
3) lesverlies	11	6	17
4) alleen "ja"	14	5	19
5) alleen "nee"	19	47	69
Totaal negatief	74	26	100

Andere opmerkingen:

- planning vraagt meer tijd
- niveauverschil van school tot school wordt door schoolonderzoek in de hand gewerkt
- het schoolonderzoek heeft minder cachet
- alleen bij schriftelijk geen nadelen
- gaat ten koste van 't onderwijs
- de desorganisatie wordt nu gespreid
- geen problemen als de rest van de leerlingen vrij krijgt.

10. Ziet U voordelen t.a.v. schoolonderzoek vergeleken met het mondelinge examen?
- a. voor de leraren
 - b. voor de leerlingen
 - c. voor de schoolorganisatie

Voordelen voor de leraren:

	HAVO	MAVO	Totaal
Men kan rustig doorwerken	12	1	13
grotere vrijheid, mogelijkheid tot experimenteren	10	5	15
betere planning mogelijk	—	3	3
betere verwerking van de stof mogelijk	3	—	3
ze werken intensiever	2	—	2
stof is meer gespreid	14	—	14
minder spanning	4	—	4

	HAVO	MAVO	Totaal
examen geen toevalstreffer	3	—	3
alleen "ja"	14	13	27
alleen "nee"	26	13	39

Andere opmerkingen

- belangstelling der leerlingen groter dus plezieriger en boeiender werken
- de instelling van het schoolonderzoek geeft de leraar meer zekerheid over de kwaliteit van het werk en de leerling
- minder werk (2x)
- het onderzoek vertoont meer diepgang: bevredigender voor de leraar

	HAVO	MAVO	Totaal
Totaal positief	67	21	88

b)	<i>Voordelen voor de leerlingen:</i>	HAVO	MAVO	Totaal
1)	meer kansen door groter aantal	32	28	60
2)	beperkte stof	25	7	32
3)	grotere objectiviteit mogelijk (eigen vertrouwde leraren)	7	14	21
4)	stimuleert de leerlingen	—	4	4
5)	alleen "ja"	23	9	32
6)	alleen "nee"	9	4	13
	Totaal positief	94	62	156

Andere opmerkingen:

- ze krijgen meer kans te tonen wat ze waard zijn
- ze zijn meer gemotiveerd
- ze tonen meer initiatief
- betere individuele benadering is mogelijk
- meer ruimte voor "betrokkenheid"
- meer kansen; daardoor cijfers "objectiever"

c)	<i>Voordelen voor de schoolorganisatie:</i>	HAVO	MAVO	Totaal
1)	school kan normaal doordraaien	13	3	16
2)	alleen "ja"	13	4	17
3)	alleen "nee"	38	22	60

Andere opmerkingen:

- sloot van het jaar rustiger
- geen speciale examenweken meer
- eindexamenweek ontwricht de school niet meer
- minder desorganisatie (5x)

Totaal positief	30	12	42
-----------------	----	----	----

11. Bent U van plan in het komend schooljaar het schoolonderzoek op dezelfde manier af te nemen?
Indien niet: welke wijzigingen denkt U dan aan te brengen en waarom?

	HAVO	MAVO	Totaal
ja	75	60	135
nee	40	31	71

Voor wijzigingen:

	HAVO	MAVO	Totaal
a. meer tentamens	2	—	2
b. minder tentamens	17	8	25
c. meer mondeling	2	3	5
d. meer schriftelijk	12	7	19
e. alleen mondeling	3	—	3
f. alleen schriftelijk	1	—	1
g. meer gespreid over gewone lessen	12	1	13
h. meer in speciale weken	6	3	9

Andere mogelijkheden:

- uit 3 rapportcijfers eindcijfer schoolonderzoek vaststellen (rapportcijfer bestaat uit gecoördineerde tentamens, repetities en overhoringen)
- terugbrengen tijdsduur mondeling van 20 naar 15 minuten
- minder werkstukken

Redenen:

- a. — meer kansen aan leerlingen
- b. — wegens niveaubewaking en overbelasting (4x)
- wegens desorganisatie
- wens van de schoolleiding
- c. -----
- d. — meer tijd van gewoon lesgeven
- op aandringen van de schoolleiding (om ontregeling lessen van anderen te verminderen)
- dwang van de schoolleiding
- wegens 't grote aantal leerlingen
- meer gevarieerd programma
- betere kansen
- e. — leerlingen komen beter aan hun trekken
- de leraar krijgt beter inzicht in hun kennis en kunde
- f. -----
- g. — permanente evaluatie door inspectie gewenst
- leerlingen blijven 't hele jaar door meer aan 't werk
- schoolleiding tegen desorganisatie
- minder spanning voor leerlingen
- h. — om onrust en desorganisatie te voorkomen

12. Zijn de eindcijfers, die de leerlingen behaalden over het algemeen hoger/lager geweest dan bij mondelinge examens of waren ze ongeveer gelijk?
Hoe verklaart U verschillen?

	HAVO	MAVO	Totaal
hoger	30	26	56
lager	12	8	20
gelijk	63	49	112
geen mening	28	7	35
(minder uitschieters	7	—	7)

Verklaring verschillen:

	HAVO	MAVO	Totaal
hoger a. afrondingssysteem	5	3	8
b. meer compensatiemogelijkheden	3	3	6
c. herkansingsmogelijkheid	3	—	3
d. minder momentopname	3	—	3
e. leerlingen zijn beter op hun gemak	3	9	12
f. kleinere eenheden	14	6	20
g. keuzemogelijkheden bij onderwerpen	—	5	5
h. betere selectie van de Havo-top	1	—	1
i. spreiding over Havo-top jaar	5	—	5
lager a. strengere normen dan vorig jaar	1	—	1
b. verwaarlozen normale huiswerk	1	—	1
c. indruk tijdens de les telt ook mee	1	—	1
d. voorzichtigheid t.o.v. eigen oordeel	2	—	2
e. stof moet uitgebreid worden gekend	1	—	1
f. 't ontbreken van rijksgecommitteerden	1	—	1

Conclusies

Ad 1. De meesten kozen voor 3 à 4 tentamens — 2 vond men veelal te weinig — meer dan 4 teveel.

Ad 2. T.a.v. de laatste 50 jaar en de staatsinrichting is er géén duidelijke voorkeur voor een schriftelijke of mondelinge toetsing. Voorkeur voor een mondelinge toetsing is er wel bij de klassikaal behandelde onderwerpen, vooral bij 't HAVO en — begrijpelijkerwijs — practisch algemeen t.a.v. de groepswerkstukken en de individuele werkstukken. T.a.v. de laatste 50 jaar is er een relatief groot aantal dat een mengvorm voorstelt.

Ad 3. De argumentatie voor 't mondeling is niet altijd even duidelijk. T.a.v. toetsing van de kennis van *eigen* onderwerpen zal de mondelinge vorm — als de betere — door niemand betwist worden, maar een "betere indruk van kennis - inzicht en vaardigheden" of een "principiële" keuze vóór 't mondeling zonder nadere argumentatie is te weinig zeggend.

Dat praktische, organisatorische redenen noopten tot een schriftelijk schoolonderzoek is duidelijk. Vooral op grote scholen, of op scholen waar één leraar veel eindexamenkandidaten had zal hierin wel de reden voor een schriftelijk schoolonderzoek gezocht moeten worden.

Zoals destijds bij de Didactiekconferentie-1970, die over het eindexamen ging al bleek, zijn er evenveel argumenten voor een schriftelijk als voor een mondeling

examen te noemen. Deze argumenten vindt men hier vaak terug. Alleen: hier gaat het over een *schoolonderzoek*!

- Ad 4. Hoewel meer dan 2/3 van het totaal der docenten een bijzitter heeft gehad is het aantal dat daarover niet de beschikking had toch vrij hoog. Bij het MAVO is zelfs het aantal "solo-rijders" groter dan die met "duopassagier". Organisatorische problemen zijn hier wellicht het grootst, al kunnen ook andere oorzaken een rol hebben gespeeld. Merkwaardig is dat ook hier Friesland blijkbaar een eigen richting kiest en dat bij het prille schoolonderzoek al over een "gewoonte" kan worden gesproken... Wat ons betreft gaat de prijs voor democratisering naar die collega die zwichtte voor zijn "studenten"... Bij de onderdelen valt op dat men — uiteraard — vooral bij het mondeling — behoefte heeft aan een mede — beoordelaar. Opvallend is ook dat men veelal meent een schriftelijke beoordeling wel alleen af te kunnen.
- Ad 5. Opmerkelijk is het relatief groot aantal MAVO-scholen dat de *inlevering* van een werkstuk-op-zich als onderzoeksvorm heeft toegepast — maar waarschijnlijk is het verschillende collega's ontgaan dat hier niet gevraagd werd of men werkstukken laat maken (dat zal waarschijnlijk iedereen wel laten doen) maar of men ze laat meetellen als tentamen. De belangstelling voor het gebruik van teksten is betrekkelijk hoog.
- Ad 6. Deze vraag blijkt niet zo gelukkig te zijn gesteld. Velen antwoordden alleen met "ja" of "nee", waaraan men niet veel heeft. Toch werden er ook verschillende belangrijke opmerkingen gemaakt waaruit blijkt dat de ervaringen met het maken van *werkstukken* niet onverdeeld gunstig zijn (gevaar van overschrijven — veel werk voor de docent) alhoewel ook positieve geluiden klinken. *Spreekbeurten* als onderdeel van het schoolonderzoek lijken niet zo geslaagd, evenmin als *discussiegroepen*. Het gebruik van teksten en bronnen vraagt veel oefening vooraf.
- Ad 7. Hieruit blijkt wel dat de autonomie van de leraar erg groot is. Ook blijkt eruit dat *overleg* tussen leiding en docenten langzamerhand een normaal verschijnsel is geworden. Dit overleg was vaak noodzakelijk om organisatorische redenen.
- Ad 8. Dat de meerderheid een voorkeur heeft voor "speciale weken" zal wel een organisatorische reden hebben. Het lijkt waarschijnlijk dat in die weken ook wel schriftelijke tentamens zijn afgenomen, die evengoed tijdens gewone lessen (eventueel blokken) hadden kunnen worden afgenomen. Op de MAVO-scholen deed men veel tijdens de gewone lesuren. Misschien dat dit komt door de kleinere aantallen leerlingen, die de MAVO-scholen gemiddeld bevolken. Het kan ook zijn dat men daar minder behoefte had om een officieel examen na te doen dan op de HAVO-scholen, waar men deze instelling misschien node mist. Helaas zijn dit echter maar gissingen.
- Ad 9/10 Als *nadelen* van het schoolonderzoek worden voor de leraren gesignaleerd de taakverzwaring en de moeilijkheden bij de coördinatie, terwijl men voor de *leerlingen* de permanente examensfeer nadelig vindt. Verder komen desorganisatie en lesverlies naar voren als algemene problemen.

Als *voordelen* voor de leraar vallen op: de mogelijkheid tot rustig doorwerken en de grotere vrijheid — maar de meeste voordelen ziet men toch wel voor de *leerlingen* die meer kansen krijgen door 't groter aantal tentamens, door de beperkte stof en door 't feit dat de eigen leraar alles in handen heeft.

In 't algemeen blijkt dat 't aantal dat één of meer nadelen aan 't schoolonderzoek voor de *leraren* ziet groter is dan degenen die géén nadelen zien (106 - 61). Voor- delen voor de leraar worden 88x genoemd; 39 collega's zien die niet voor zich- zelf. Wat anders ligt het t.a.v. de *leerlingen*: 156x wordt 't schoolonderzoek — al of niet gespecificeerd — een voordeel genoemd; 13x ontkent men dit — terwijl slechts 82x nadelen worden gezien of geformuleerd. 92 collega's zien die nadelen t.o.v. de leerlingen zelfs helemaal niet. Met betrekking tot de schoolorganisatie zijn de meningen verdeeld. De meerderheid ziet het schoolonderzoek in dit op- zicht vooral negatief (100 zien nadelen — 60 geen voordelen); slechts 42 zien (al- of-niet-duidelijk) voordelen — maar misschien had men deze vraag beter aan schoolleiders of roosterdeskundigen kunnen stellen. Frappant is dat de Mavo- docenten over 't algemeen wat minder negatief t.o.v. het schoolonderzoek lijken te staan dan hun collega's van het Havo. Misschien hangt dit samen met de erva- ringen van 't ulo-examen dat èn voor de leraren èn voor de leerlingen èn voor de schoolorganisatie een vaak alles behalve prettige zaak was.

Ad 11 Hoewel de grote meerderheid van de inzenders 't schoolonderzoek tijdens 't schooljaar '71-'72 op dezelfde manier wilde afnemen blijkt toch een beduidend aantal collega's wijzigingen te willen aanbrengen. Hieruit blijkt 't experimentele karakter van 't schoolonderzoek. Een algemene tendens is onmogelijk uit de ant- woorden te destilleren. Heel voorzichtig zou men kunnen zeggen dat er een nei- ging is 't wat eenvoudiger op te zetten: wat minder tentamens en meer schriftelij- ke tentamens in plaats van mondelinge. Ook al omdat 't aantal kandidaten toe- neemt — men lesverlies wil beperken en om overbelasting van zichzelf en de leer- lingen te voorkomen. Soms speelt de schoolleiding hierin een belangrijke rol. Wat betreft 't dilemma: spreiding over gewone lessen of over speciale weken — daar is men nog niet uit, men ziet dat sommigen, die de nadelen van 't ene systeem heb- ben ervaren 't andere willen proberen. Waarschijnlijk zal dit "switchen" nog wel enige tijd duren voordat er een zekere stabilisatie komt.

Ad 12 Deze vraag bleek — naast vraag 6 — de minst geslaagde te zijn. Immers van 't goed beantwoorden ervan zou men de cijfers van een reeks voorafgaande jaren moeten hebben bewaard — gemiddeld — en vergeleken —. In de meeste (alle?) gevallen zal dit niet zijn gebeurd. Nu zal men veelal op indrukken zijn afgegaan die een weinig betrouwbaar beeld zullen geven. Houdt men dat voor ogen dan lijkt 't aantal verschillen niet groot te zijn; er is meer een tendens tot hogere dan tot lagere cijfers mede door het (voor de leerlingen gunstig werkende) afrondingssysteem. Anderzijds wordt als gevolg van dit systeem ook signaleerd dat er minder uitschieters naar boven en naar beneden voorkomen. Nivellering door middelen dus. Als verklaring van hogere cijfers worden ook nog genoemd: de kleinere eenheden per tentamen, de minder zenuwslopende sfeer en de mogelijkheid voor de leerlingen hun eigen onderwerpen te kiezen. De verklarin- gen voor lagere cijfers lijken nogal persoonlijk.

Algemene opmerkingen

Op het enquêteformulier was ook ruimte voor het maken van algemene opmerkingen. Hieronder volgt een bloemlezing.

Een paar opmerkingen hadden betrekking op de vorm en adressering van deze enquête. Een enkeling maakte van de gelegenheid gebruik te klagen over druk van directie of inspectie op de vorm van het schoolonderzoek. Vele respondenten konden het niet laten te waarschuwen tegen de invoering van een centraal schriftelijk examen. Men is vooral bang dat schriftelijke tentamens in het kader van het schoolonderzoek zullen worden gebruikt door het Ministerie om een centraal schriftelijk te kunnen doorvoeren. Sommigen willen daarom die schriftelijke *tentamens* ook niet. Terecht wijzen anderen er dan op dat een schriftelijk schoolonderzoek iets heel anders is dan een centraal schriftelijk examen. Sommigen adstrueren dit door te vertellen hoe moeilijk het is één schriftelijk werk door 2 leraren "die zeer goed samenwerken" aan parallelklassen te geven. Immers zij verschillen in "manier van lesgeven, ideeën en hobbies". Op één school is men van deze coördinatie maar afgestapt. Op een andere school maakte men het schriftelijk schoolonderzoek voor geschiedenis maar gedéeltelijk uniform. Eén collega zegt dat een landelijk schriftelijk examen slechts mogelijk is "als men tevoren duidelijk aangeeft welke boeken gebruikt moeten worden en als men gedetailleerd opgeeft welke thema's besproken en behandeld moeten worden". Is deze collega blijkbaar al (half?) gewonnen voor een centraal schriftelijk, verschillende anderen bestrijden, met de ervaringen van het schoolonderzoek het centraal schriftelijk omdat "de voor een centraal schriftelijk noodzakelijke beperkingen frustrerend zullen werken en een verkrampde lessituatie met zich brengen zullen". De vormende waarde wordt dan ondergeschikt gemaakt aan het zog. objectieve toetsen. En in dezelfde geest schrijft iemand dat "het Havo-niveau eerder vraagt om meningsvorming en inzicht dan om een hoeveelheid feitenkennis". Deze vindt het schoolonderzoek "een gelukkige vondst" en het centraal schriftelijk "een onding". Het schoolonderzoek geeft namelijk mogelijkheid tot pluriformiteit en "vrijheid om die onderwerpen uit de laatste 50 jaar te kiezen die actueel zijn en de klas het meest interesseren". En: "wij mogen veronderstellen dat de docent bij grote vrijheid ook verantwoord kan werken".

Daarvan is niet iedereen overtuigd: "ervaringen opgedaan als gecommiteerde op andere Havo-eindexamens zijn deels ten hemel schreiend" aldus een Amsterdammer. Wat deze pessimistische collega betreft kunnen de Havo-eindexamens voor geschiedenis zonder bezwaar worden afgeschaft. "Van een algemeen vergelijkbaar peil is geen sprake en zal met het jaar minder sprake zijn". Dit voorzien ook anderen. Sommigen willen daarom een herstel van de oude mondelinge examens met rijksgecommiteerden; anderen vinden die juist weer uit de tijd en willen het systeem van leraar-gecommiteerde weer terug, dat in 1969 en 1970 bestond. Een enkele is zelfs daarvoor alleen reis- en verblijfkosten te declareren. Tegen het systeem van 1969 en 1970 fulmineert juist weer een ander omdat dat "een zekere concurrentiezucht en betweterigheid oproept". De voorstanders van dit systeem noemen als voordelen behalve niveaubewaking ook dat men kennis neemt van de werkmethoden van zijn collega's, een gedeelde verantwoordelijkheid heeft en er weinig desorganisatie lijkt op te treden.

Slechts een enkeling wenst voor die niveaubewaking een centraal schriftelijk. Eén noemt de staatsinrichting in dit verband als een mogelijkheid voor een centrale toetsing. De zorg voor het niveau is er ook met het oog op de voortgezette studie van de Havo-kandidaten, die anders worden gepasseerd t.g.v. de V.W.O. kandidaten.

Het schriftelijk tentamineren wordt door sommigen niet alleen om de eerder genoemde redenen, maar ook om andere motieven verworpen: het is niet juist bepaalde vaardigheden van de leerlingen te toetsen toevallig omdat deze schriftelijk toetsbaar zijn. "Het peil van de leerlingen wordt dan eenzijdig onderzocht". Maar de voorstanders van zo'n toetsing zullen bovengenoemde collega wel weer eenzijdig vinden. Opvallend was de reactie van die collega, die het schriftelijk schoolonderzoek niet meer voor zijn leerlingen verplicht wilde stellen "omdat de vaardigheid van de leerlingen om zich schriftelijk uit te drukken achteruitgaat, terwijl de mondelinge taalvaardigheid toeneemt". Trouwens ook zijn leerlingen voelden er niet zoveel voor.

Anderen verwachten alle heil van multiple-choice toetsen, te maken door het CITO. Eén collega had d.m.v. deze toetsen (zelf gemaakt) het hele schoolonderzoek afgenomen omdat "hij zoveel kandidaten had en zelf de vragen en de norm kon vaststellen."

Zijn er dus nogal wat collega's die in hun vrees voor het spook van het centraal schriftelijk de loftrompet steken over het schoolonderzoek (één collega vooral omdat het schoolonderzoek misschien de voorloper is van de afschaffing der eindexamens) er zijn toch ook wel *bezwaren* (behalve de reeds genoemde over het peil). Eén collega vindt dat "bij de huidige regeling de leerling te weinig wordt beschermd voor eventuele willekeur van de leraar". Anderen zien vooral in de opsplitsing van de stof een gevaarlijke "versnippering", waardoor ook zwakkere leerlingen hun kans krijgen (hetgeen deze collega kennelijk niet juist vindt)". Het is juist "—aldus een van de critici—" dat leerlingen een groot gedeelte van de stof ook als eenheid bestuderen. Juist ook om het economisch studeren op deze wijze onder de knie te krijgen". Een ander vindt die splitsing juist weer prettig.

Er kan ook meer pressie komen op de leraar van de kant van schoolleiding, ouders en leerlingen, aldus een minder optimistische collega.

Met betrekking tot de *leerstof* zijn er ook enkele opmerkingen gemaakt. Eén collega maakt zich zorgen over de waarschijnlijk geringe aandacht die de staatsinrichting op verschillende scholen krijgt. Een 2e vindt dat men belangrijke begrippen, stromingen en processen uit de 19e eeuw wel moet behandelen als men de 20e eeuw door de leerlingen wil laten begrijpen. Een 3e vindt het eindexamen programma te strak. Hij vindt dat het eerder remmend dan stimulerend t.a.v. de verbetering van het onderwijs werkt. Hij wil meer "inzicht in maatschappelijke verhoudingen en processen" dat voor de leerlingen van de Havo belangrijker is dan inzicht in de historische problematiek en oefening in historisch onderzoek. "Dat is iets voor geschiedenisstudenten, niet voor leerlingen." Een 4e is het daar blijkbaar niet mee eens. Deze vraagt van de V.G.N. juist een "nauwgezet leerprogramma" omdat er onder de collega's van zijn school nogal wat verschil van mening bestaat t.a.v. stofkeuze en werkwijze. De directie wil dat er één lijn wordt getrokken.

Wensen zijn er t.a.v. *teksten en bronnenmateriaal* want "de bestaande schoolboeken nodigen bijna allemaal uit tot napraten, een lesje van buiten leren". T.a.v. de *werkstukken* werden reeds enkele kritische geluiden geregistreerd. Bij de algemene opmerkingen komen die bij een 2-tal collega's uitvoeriger terug. De eerste vindt dat "de zorg en aandacht die deze werkstukken vereisen vele malen groter is dan die welke het strikte schoolonderzoek oproept". Ook vindt deze het illusoir te menen dat het kiezen van geschiedenis in 4 en 5 Havo door meer dan 50% van de leerlingen uit pure belangstelling is gebeurd. Hoe kan men dan deze belangstelling veronderstellen bij "de zelfstandige bestudering van enige bijzondere onderwerpen"? Deze collega gelooft, ondanks zijn twijfel kennelijk toch nog wel in de

waarde van de scripties. De al eerder gesignaleerde pessimist is al over dit stadium heen. Hij noemt werkstukken en scripties "pedagogische verlakkerij". En: "de door de docent hieraan te besteden tijd en energie is veelal verspild".

Wat betreft de *organisatie* wordt er door 1 collega gewaarschuwd tegen de "speciale weken" omdat men dan weer teveel in de oude examensfeer komt." En dan is er, vergeleken met het oude systeem niets gewonnen."

Een al eerder geciteerde collega vindt juist dat een aaneengesloten periode, waarin meerdere schoolonderzoeken worden gehouden zonder lessen het aantrekkelijkst is omdat "een schoolonderzoek de leerling blokkeert in zijn relatie tot de lessen".

Waarschijnlijk duizelt het U na al deze verschillende geluiden, maar misschien herkent U ook de problemen waarmee U zelf hebt geworsteld. Misschien bent U na het lezen van dit alles alleen maar versterkt in Uw mening vóór een schriftelijk of vóór een mondeling schoolonderzoek vóór speciale weken of vóór spreiding — voor een paar tentamens of voor veel tentamens — voor of tegen bijzitters — Misschien hebt U juist andere ideeën gekregen. In elk geval hopen we dat U de keuze die U voor het volgend jaar gaat doen bewust doet en dat U de onderwijskundige belangen laat prevaleren en U niet laat leiden door negativisme, waarvan er in deze enquête — helaas — ook wat voorbeelden te vinden zijn.

Wat de opmerkingen betreffende het centraal schriftelijk betreft: deze worden, evenals de andere trouwens, onder de aandacht van de C.E.G.E.S. gebracht. Wij weten dat deze commissie daarvoor veel belangstelling heeft.

Tenslotte danken wij een ieder hartelijk die aan deze enquête heeft meegewerkt.

Namens de "commissie van drie"

J.G. Toebes

het rampjaar 1672



Een ideale en actuele steun bij het geschiedenisonderwijs in dit jaar is dit nieuwe deel in de Fibulareeks van D.J. Roorda.

Dr D. J. Roorda

HET RAMPJAAR 1672



Doch ook de andere deeltjes uit deze prettig leesbare en rijk geïllustreerde serie zijn onmisbaar voor leraar en leerling, die hart hebben voor de geschiedenis.

Enkele van de meest recente titels:

dr. H.H. Zwager
prof. dr D.M. Nicholas

dr. S.B.J. Zilverberg
Paul E. van Reyn
P. de Rooy

**NEDERLAND EN DE VERLICHTING
STAD EN PLATTELAND IN DE
MIDDELEEUWEN
GELOOF EN GEWETEN IN DE 17DE EEUW
NEDERLANDSE KASTELEN (tweede druk)
EEN REVOLUTIE DIE VOORBIJ GING**
Domela Nieuwenhuis en het Palingoproer

Prijs f 7,90 en f 8,90 per deel

Verkrijgbaar in de boekhandel

fibula-van dishoeck • bussum

DE ADAM DER GESCHIEDENISLERAREN

Onder de 'zeven vrije kunsten' (*septem artes liberales*), die, tezamen en bekrond door de theologie, het program van het middeleeuwse onderricht vormden, komt de geschiedenis niet voor. Wellicht meent iemand, dat in de 'grammatica', zoals het onderwijs in het Latijn heette en dat veel meer omvatte dan grammatica alleen, klassieke auteurs en dus ook geschiedschrijvers werden gelezen, maar dat was niet het geval. Terloops dient opgemerkt dat Grieks in het geheel niet werd onderwezen, er waren maar heel weinig mensen die Grieks kenden, en zelfs de alles overheersende Aristoteles was alleen in Latijnse vertalingen bekend; de kennis van Griekse geschiedschrijvers moet dus uiterst gering geweest zijn. Men moet tot zich laten doordringen, dat het onderwijs in het Latijn een geheel ander doel had dan ons klassiek onderricht van humanistische oorsprong: het wilde de leerling brengen tot praktisch gebruik van de taal. Vloeiend Latijn kunnen spreken en schrijven was noodzakelijk voor ieder die in het kerkelijk en cultureel leven een actieve rol wilde spelen; voor anderen was het hoogst aanbevelenswaardig Latijn te kunnen verstaan en het goed te kunnen lezen. Want de oude taal van de Romeinen had de val van hun rijk in het westen overleefd, vooral dank zij de Kerk, en was een levende taal gebleven, een taal van dagelijks gebruik in spreken en schrijven. Het was dan ook niet zoals het humanistenlatijn, dat tegen het eind van de vijftiende eeuw het middeleeuws Latijn verdrong, een nogal kunstmatig idioom, maar een taal volop in beweging, een taal die wel was uitgegaan van het oude Rome, maar die zich vrij wist van haar oorsprong en allerlei nieuwe woorden en uitdrukkingen te voorschijn bracht, naar de behoefte van tijd en beschaving, — zoals iedere levende taal dat doet.

Die levende taal moesten de kinderen leren, en daarom moesten zij niet vastgelegd worden op de taalvorm van de oude Latijnse schrijvers, een taal die — vergeten wij dat niet — bepaald niet die van het volk van de straat was geweest, maar een hoogst ingewikkelde en soms gekunstelde taal, die zich ver van de spreektaal had verwijderd. Middeleeuwse kinderen leerden eerst de 'tabula' ('tabulisten' heetten ze dan), dwz. lezen en schrijven in en door middel van het Latijn (onze lagere school bestond niet), vooral aan de hand van de voornaamste christelijke gebeden. Daarna kon men 'donatist' worden. De 'donatisten' begonnen de ernstige studie van de Latijnse taal met behulp van de grammatica van Aelius Donatus, ontstaan in de vierde eeuw n.Chr.; er was een grote bewerking van, in drie boeken, en een kleine, de 'ars minor Donati', in vragen en antwoorden. En ten slotte werd men — als men zo lang op school bleef — nog 'alexandrist', want dan ging men leren uit het Doctrinale van Alexander de Villa (= de Villa Dei, Villedieu [Villedieu-les-Poêles, dep. de la Manche, Frankrijk], die omstreeks 1200 een grammatica in hexameters schreef, zodat het boek tegelijk ook leesboek was. En al waren er ook conversatieboeken ('colloquia') en woordenboeken in gebruik, Paulsen heeft volkomen gelijk als hij zegt, dat

de oude Latijnse schrijvers de school zo goed als helemaal vreemd waren¹).

Wie dan naar de universiteit ging, moest eerst een 'studium generale' doen, in de laagste faculteit, die van de 'artes liberales', welker studenten dan ook 'artisten' heetten. Hier werden de scholieren gereed gemaakt voor de hogere faculteiten (rechten, medicijnen, theologie) door middel van een algemeen wetenschappelijke cursus, die geheel en al werd beheerst door de werken van Aristoteles. In het eerste deel van het studium generale volgde de student logica en physica en kon dan 'baccalaureus' worden, in het tweede deel hoorde hij metaphysica, ethica en politica (dit laatste ook volgens de Griekse wijsgeer) en werd dan, na examens, 'magister'. Dan kon hij aan een van de hogere faculteiten verder studeren en ontving hier zijn vakopleiding. Men ziet het, op geen enkel niveau is sprake van ook maar enige geschiedenis.

Maar alles ging anders worden, toen de humanisten opkwamen. Diep zagen zij neer op het middeleeuwse schoolbedrijf, op het middeleeuwse Latijn, op de middeleeuwse filosofie, en vooral op de scholastiek, die hen eenvoudig tot razernij bracht. Het objectieve, onpersoonlijke, zakelijke, dat de middeleeuwse beschaving in zo hoge mate gekenmerkt had, moest plaats maken voor het persoonlijke, subjectieve, zelfs voor de emotie. Was in de middeleeuwen de inhoud alles geweest en had het levende Latijn nederig in dienst van die inhoud gestaan, nu werd de stijl alles en moest het Latijn worden hersteld en verguld en tot kunsttaal gemaakt²). Zodoende werd het hoogste wat een mens door school en studie bereiken kon de 'eloquentia', de elegante, vormrijke, geschakeerde, aesthetische zelfexpressie in de Latijnse taal. Want hadden oudere humanisten nog veel gevoeld voor de volkstalen, de generatie die rond 1500 de arena betrad, de 'poetae', verachtte het barbaars gebrabbel van het volk en zagen het Latijn als de enige taal waarin een beschaafd mens zich uitdrukken kon. Om die hoge kunst te bereiken ging men terug naar de auteurs die sindsdien 'klassiek' gebleven zijn, zij werden, toen de humanistische schoolrevolutie rond de eeuwwisseling plaats vond, de leerstof. Maar toch waren zij er niet omwille van de formele vorming of om cultuurhistorische redenen, doch om geïmiteerd te worden, want het hele humanistische onderricht was er op gericht mensen voort te brengen die zich in klassiek Latijn vloeiend konden uitdrukken, ook in versvorm. Nieuwe hulpmiddelen kwamen in zwang, nieuwe grammatica's en nieuwe syntaxen, aan prosodie en metriek werd ruime aandacht besteed, en voor het eerst werden klassieke auteurs gelezen, meestal Romeinen, maar nu toch ook Grieken, want thans verscheen ook de Griekse taal, zij het op een bescheiden plaats, ver achter het Latijn, in het curriculum. Tijd daartoe won men door een sterke beperking van het wijsgerig onderricht, want al zou men na de haast psychotische aanvallen van de humanisten op de scholastiek verwachten, dat de filosofie de goot in geveegd zou worden, ten slotte mochten niet alleen de meer 'nuttige' onderdelen zoals de logica en de fysica, maar niet zelden ook de metafysica, op het programma blijven.

Doordat nu klassieke auteurs gelezen werden, was althans de mogelijkheid gegeven, dat oude geschiedenis werd geleerd door middel van lectuur. Als we lezen dat in 1520 de universiteit van Basel de studie van de scholastieke logica beperkte en in plaats daarvan geschiedenis opnam, dan betekende dat — zegt Paulsen³) — niet veel anders dan dat een Latijnse geschiedschrijver werd gelezen. Maar erg veel stelle men zich van het gebruik van deze mogelijkheid niet voor: 't ging de humanisten om het houden van pronkredes en het schrijven van verzen op vorsten en steden (die klinkende munt konden opleveren), en daarom lazen zij vooral rhetoren en dichters en niet zozeer geschiedschrijvers. Van Xenophoon, die nogal eens voorkomt, las men niet de Anabasis, maar redevoeringen en graag ook de Cyropaedie; van Caesar, Livius, Tacitus, Herodotus, Thucydides hoort men

voorlopig zo goed als niets. Ook bij de humanisten dus is van afzonderlijk geschiedenisonderwijs geen sprake, en zelfs in hun klassiek programma kwam niet veel geschiedenis voor.

De grote opmars van de humanistische poëten, die vorsten, steden en bisschoppen achter zich hadden en die bezig waren alle Duitse universiteiten en middelbare scholen te veroveren, werd kort na 1520 gestuit door de Hervorming. Luther en de zijnen kenden het schoolonderricht een andere functie en een ander doel toe dan de humanisten. Humanisten en hervormers vonden elkaar in hun verachting van de oude scholastiek, die zij — niet terecht — haarkloverij achtten, en ook waren ze beiden enthousiast voor de nieuwe studie van de oude talen. Maar bij de studie van de oude talen, Hebreeuws inbegrepen, ging het Luther volstrekt niet om ijdele eloquentie, maar om een noodzakelijk begrip van de H.Schrift, en daarom vond hij de drie talen onmisbaar voor theologen en predikanten en uiterst nuttig voor de anderen. Veeleer dan de klassieke auteurs moest men op school de Bijbel in de grondtekst leren lezen. De tijd die men overhield door beknotting van de vroegere eindeloze, jaren durende filosofiestudie moest nu beter besteed worden, en wel — vond Luther — behalve aan de talen ook aan de mathematische disciplines en aan 'Historien'⁴). In 1524 formuleerde Luther helder waarom hij geschiedenisonderricht wilde: als de kinderen talen en andere kunsten (nl. artes) leerden, "da würden sie hören die Geschichte und Sprüche aller Welt, wie es dieser Stadt, diesem Reich, diesem Fürsten, diesem Mann, diesem Weibe gegangen wäre, und könnten also in kurzer Zeit gleich der ganzen Welt von Anbeginn Wesen, Leben, Rat und Anschläge, Gelingen und Ungelingen für sich fassen, wie in einem Spiegel, daraus sie denn ihren Sinn schicken und sich in der Welt Lauf richten könnten mit Gottesfurcht, dazu witzig und klug werden aus denselben Historien, was zu suchen und zu meiden wäre in diesem äusserlichem Leben, und anderen auch danach raten und regieren." En hij drukt er zijn spijt over uit dat hij, in plaats van 'des duivels drek' (de scholastieke filosofie) niet meer 'Poeten und Historien' gelezen had. En dat hij hoogstwaarschijnlijk niet alleen klassieke auteurs in gedachten heeft, blijkt wel hieruit dat hij als voornaamste leerboeken noemt: 'kronieken en historiën' in welke taal men ze ook krijgen kan⁵).

Voor Luther, die een godsdienstige, d.w.z. dus ook een pedagogische beweging te leiden had, moet het een groot probleem geweest zijn, wat men nu in de plaats van de filosofie, met name op de plaats van de metafysica, moest stellen. De filosofie is een leer der wijsheid en zonder wijsheid kan de mensheid niet. 't Wil mij voorkomen dat Luther als vanzelf de geschiedenis op de opengevallen plek geplaatst heeft, want hij roemt de geschiedenis vooral als 'magistra vitae': zij moest nu mensenkennis en praktische levenswijsheid aan haar beoefenaars schenken.

De door Luther gewenste onderwijshervorming voerde Melanchthon uit. Hij leidde de reorganisatie van scholen en universiteiten, beginnend bij zijn eigen universiteit van Wittenberg, vormde leraren en schreef leerboeken van velerlei aard, maar de theoloog, wiens oordeel over van alles gevraagd kan worden, dient van vele wetenschappen op de hoogte te zijn, ook van geschiedenis. Maar in het leerplan van de in 1536 gereorganiseerde universiteit van Wittenberg is geen geschiedeniscollege te bespeuren⁶). In de 'leges' van de facultas artium aldaar, in 1545, blijkt de graecus, naast Homerus, Hesiodus, Euripides, Sophocles, Theocritus, Demosthenes, ook één historicus te 'lezen'⁷). Melanchthon zelf gaf ten slotte les in alles, ook in geschiedenis (hij 'las' Thucydides). Geschiedenis gaf hij één uur per week, en wel 's zaterdagavonds om negen uur. Toen hij in 1560 stierf, zette dr. C.Peucer dit college voort⁸).

Het is van groot belang goed te letten op het jaartal 1536: dat van de reorganisatie van Wittenberg. Het dient nl. als 'terminus ante quem non': voor dat jaar is in Wittenberg wel geen aparte geschiedenis onderwezen.

In 1529 werd te Marburg de oudste protestantse universiteit gesticht, de eerste die geen pauselijke stichtingsoorkonde meer had. Maar dit is de datum van de officiële stichtingsakte, de werkzaamheden waren in 1527 al begonnen. Vast staat dat Melanchthon's adviezen bij de inrichting doorslaggevend waren. Meteen in 1527 kwam hier een leerstoel in de geschiedenis tot stand, en de eerste hoogleraar op deze zetel was Buschius⁹). Het zou mij niet verbazen als deze Buschius de eerste (hoog)leraar¹⁰) geschiedenis is geweest, althans in de Duitse landen. Welnu, wie was Buschius?

Over Buschius is het laatst geschreven in de Brockhaus-encyclopedie (1967)¹¹) (niet in de grote Herder 1954) en het eerst door Hamelmann in 1584¹²), daartussen in het Gelehrten-Lexicon van 1750¹³), door Geiger in 1876¹⁴) en door Tussen in 1957¹⁵), maar vooral in twee uitvoerige werken van prof. Liessem, een in het Latijn (1866)¹⁶) en een in het Duits (1885)¹⁷). Buschius' dichtwerken zijn beschreven en beoordeeld door Ellinger¹⁸).

De Adam van de geschiedenisleraren heet eigenlijk: Hermann van of von dem Busch, Busche of Büsche, maar naar goede humanistenzede noemde hij zich altijd: Hermannus Buschius Pasiphilus (=de Westfaal). Hij is nl. geboren, rond 1468, op het slot Sassenberg, Kreis Warendorf, in Westfalen, als jongere zoon en een van de zes kinderen van Burghard van dem Busche, uit de Münsterlandse adel, en Klara (von) Schedelich. Na een eerste schooltijd te Warendorf bezocht Buschius de school van zijn familielid Rudolf von Langen, domproost te Münster. De ontmoeting met Von Langen was voor de levensrichting van de jongen beslissend: de enthousiaste humanist stuurde Buschius voorgoed de weg van de klassieke letteren op. 't Was ook Von Langen die hem doorzond naar de vermaarde kapittelschool te Deventer, toen onder leiding van de beroemde humanistische paedagoog Alexander Hegius. Vandaar vertrok de jonge student naar de universiteit van Heidelberg, waar vooral onze Rudolf Agricola veel invloed op hem had. "Jij hebt een dichterskop, jij zult nog een beroemd dichter worden", moet onze landgenoot tot hem gezegd hebben¹⁹). Op aanraden van Von Langen alweer ging Buschius al spoedig op reis naar Italië om daar zijn humanistische vorming te voltooien; hij verbleef er vijf jaren, voornamelijk te Rome, en keerde in 1491 terug om een betrekking aan het hof van de bisschop van Münster te aanvaarden. Maar intussen kwam de nu 23-jarige nog steeds een universitaire opleiding tekort, en daarom liet hij zich in 1495 inschrijven in de faculteit van de rechten te Keulen. Een toegewijd jurist is hij nooit geworden, pas in 1503 werd hij te Leipzig tot 'baccalaureus legum' gepromoveerd en magister is hij, voor zover ik weet, nooit geworden.

Meer en meer werd het Buschius duidelijk, niet alleen dat hij in de wieg gelegd was voor literator, maar ook dat het moeilijk voor hem was het op één plaats uit te houden. Het is wel een kenmerk van de humanistische poëtengeneratie, dat zij weinig honkvast was. Trok Erasmus niet levenslang rond? En ook Buschius zwierf onrustig van het ene oord naar het andere, nergens ooit thuis. Naar de geleerdentraditie van de middeleeuwen bleef hij lang ongetrouwd, tot hij ten slotte, intussen protestants geworden en onbewust onder de ban van de saecularisatie die de Hervormers met zich mee bracht, 59 jaar oud nog in het huwelijk trad. Een zoontje overleefde hem niet.

Zo was Buschius in 1496 alweer op reis, nu naar Nederland, om Deventer nog eens te bezoeken, en ook Roermond, welke stad hij met een lofgedicht vereerde, een werk in

twintig sapphische strofen. Mogelijk is het werkje van belang voor een minnaar van Roermonds historie²⁰). Maar als we mogen afgaan op een mogelijke overeenkomst met een later lofgedicht op Leipzig, is te vrezen van niet, want zelfs een bewonderaar van de dichter moest toegeven, dat het gedicht, als men het woord 'Lipsica' er uit liet, wel op iedere stad kon slaan. Keulen verliet Buschius in 1500 en van dan af vinden we hem in Hamm, in Münster, in Osnabrück, in Bremen, in Lübeck, in Wismar, in Rostock, in Greifswald, drie jaar van zwerven als humanistisch 'Wanderlehrer', overal het zaad van de klassieke letteren uitstrooiend.

Pas in 1503 kreeg de nu 35-jarige te Leipzig weer vaste grond onder de voeten, hij zette er allereerst zijn rechtenstudie voort en verder schreef hij er veel, zoveel dat zijn vrienden over verwaarlozing klaagden. Een van zijn werkzaamheden was het uitgeven van een gedicht in zeventien boeken van Silius Italicus²¹): 'De bello punico'. In al zijn letterkundige arbeid is Buschius nooit dichter bij de geschiedenis gekomen dan met deze uitgave van 1504. Lieszem maakt het ons gemakkelijk door achter in zijn Duitse boek een complete en beredeneerde lijst van Buschius' werken, met de herdrukken, te geven. Daarin komt men geen andere historische werken tegen dan deze editie van een Latijnse schrijver, die als bron totaal geen waarde heeft (want niet anders een poëtische parafrase van Livius' geschiedboek) en waaraan de tekstbezorger uitsluitend filologische 'argumenta' heeft toegevoegd.

Ook in Leipzig raakte onze poët verward in de strijd met de scholastici, en al spoedig vond hij het er niet prettig meer. Hij beklagde zich over de aanvallen die op hem gedaan werden, maar vergat blijkbaar dat zijn polemisch karakter hem wel in moeilijkheden moest brengen. Daar kwam bij dat degenen die graag een opponent als mens aantastten — en dat behoorde tot de gebruikelijke strijdwijzen, Buschius hanteerde dit wapen zelf ook — bij onze vriend niet lang naar gegevens behoefden te zoeken. Want hoewel hij in disticha en epigrammen gaarne een zedige en eerbare levenswandel predikte, vooral aan de jeugd, bleef hij zelf onder de maat van zijn eigen moraliteit. Een vriend raadde hem dringend aan 'omnes animi pestes' te schuwen, vooral 'vinum et venerum' (wijntje en trijntje); 'spaar je ogen, zegt hij, die door tranenvloed en roodheid al bijna verloren zijn' en suggereert dan dat die oogkwaal het gevolg van drankmisbruik was²²).

Ongeveer in 1506, van Leipzig uit, is Buschius enige tijd in Wittenberg geweest, een splinternieuwe universiteit (gesticht 1502), waar Luther nog benoemd moest worden en nog geen Melanchthon te bespeuren viel. In 1507 verliet de nu 39-jarige Buschius Leipzig, trok weer een tijd in Noord-Duitsland van plaats tot plaats, en kwam ten slotte terecht in Keulen, om daar ruim acht jaar te blijven; hij werd als baccalaureus door de rechtenfaculteit erkend, maar werkte vooral als humanistisch leraar en als publicist. En als publicist schijnt hij (het is niet volkomen zeker) betrokken geweest te zijn bij het totstandkomen van de 'Epistolae virorum obscurorum', de beroemde en beruchte brieven van de 'Dunkelmänner'.

Bij de bevordering van de humanistische studies had de universiteit van Erfurt de leiding. Een groep humanisten als Maternus Pistoris en Eobanus Hessus bedreven er de poëzie, vreedzaam — tot ze onder de invloed raakten van Mutianus Rufus (Conrad Muth) te Gotha. In zijn gastvrij huis liepen de humanisten in en uit en vormden er een vriendenkring, die de 'ordo Mutiani' genoemd werd. Aanwezigheid van Buschius te Erfurt of Gotha kan niet worden vastgesteld²³), maar wel stond hij met Mutianus en diens ordo in briefwisseling. Buschius, die geen zeer zelfstandige geest was, nam van toen af vrijwel klakkeloos allerlei ideeën van Mutianus over. Uit deze 'ordo Mutiani' kwamen de 'Dunkelmännerbrieven' voort, anonieme brieven, maar deel I (1516) zou uit Crotus Rubeanus' pen gevloeid zijn en deel II (1517) uit die van Ulrich von Hutten. De

ongelukkige en onwetende geadresseerde van deze brieven was Ortwin von Graes, Ortuinus Gratus, magister artium te Keulen, een humanist die het stormachtig tempo van de 'poëten' te hoog vond en wat meer eerbied voor het verleden toonde dan deze heren lief was. Er zijn twee redenen om een vérgaande bemoeienis van Buschius met de produktie van de brieven aan te nemen. Ten eerste is een groot deel van de brieven uit Leipzig gedateerd en de situatie aldaar dient als 'Szenerie'²⁴) van een groot deel van het werk. Nu is die datering te Leipzig een fictie, maar dat neemt niet weg, dat de man die Leipzig goed kende, Buschius was. En dan had hij in Keulen naast Ortwin gedoceerd; aanvankelijk waren de betrekkingen goed, maar later werden ze steeds koeler²⁵). Het is helaas zo dat een karakteristiek van de brieven ook iets zegt over Buschius: wil men met één woord het peil van de Epistolae aangeduid zien, dan is dat: 'Der Stürmer' van Julius Streicher. Juist zoals dit antisemitisch naziblad schrokken de briefschrijvers voor geen enkele gemeenheid, geen enkele laagheid, geen enkele leugen terug. Ze vallen hun tegenstanders, de filosofen, op de meest persoonlijke wijze aan, argumenteren nooit, maar schelden slechts.

In 1516 verliet Buschius Keulen, vermoedelijk omdat de facultas artium te zeer aan het oude vasthield. Hij werd toen rector van de 'Grote Schoele' te Wesel, maar hervatte in 1518 zijn zwervend leven. We treffen hem aan in Keulen, in Spiers, in Worms, in Mainz en weer in Keulen, in Mainz, in Worms, tot hij ten slotte, 55 jaar oud, als professor in de Latijnse letterkunde te Heidelberg een vaste woon- en verblijfplaats vond (1523).

Intussen was onze humanist Lutheraan geworden. Aanvankelijk devoot katholiek, waarvan een aantal gedichten op de H.Maagd, als gebeden bedoeld, getuigt, schijnt hij tussen 1520 en 1530 religieus onverschillig geweest te zijn. In Wesel hoorde hij voor het eerst van Luther en onmiddellijk mengde hij zich in de strijd. Volgens Liessem²⁶) zou er geen twijfel aan zijn of Buschius heeft in 1520 en 1521 te Mainz en Worms Luther zelf ontmoet. Veel indruk heeft op hem gemaakt een samenzijn met Melanchthon in 1524 te Wittenberg.

In 1527 ten slotte werd Buschius, nu 59 jaar oud, benoemd tot hoogleraar in de geschiedenis aan de nieuwe universiteit van Marburg. Buschius die beschreven wordt als 'exercitativissimus in omni scientiarum genere'²⁷), volkomen thuis in alle mogelijke wetenschappen, werd benoemd door Philips, landgraaf van Hessen, volgens Hamelmann op voordracht van Luther en Melanchthon²⁸). Wij mogen Buschius wel als een adept van Melanchthon beschouwen, omdat hij vol was van diens 'consilia en studia'²⁹). 't Is waar dat Buschius tegelijk aangesteld werd voor dichtkunst en welsprekendheid, maar als Hamelmann zegt: "en tunc historici munus sustinuit"³⁰), "en toen nam hij het ambt van historicus op zich", dan schijnt daaruit wel te volgen dat de geschiedenis voorop stond. Nu zou het de moeite waard zijn te weten wat de eerste (hoog)leraar geschiedenis in zijn functie heeft onderwezen, maar daarvan vind ik slechts één enkele aanduiding: Hamelmann zegt dat hij aldaar heel het werk van Caesar en Livius heeft doorgenomen ('absolvit')³¹). Onder geschiedenis verstond Buschius wel uitsluitend de oude geschiedenis; bij de peilloze verachting die de humanisten voor de middeleeuwen koesterden, is niet anders te verwachten.

Toen de wederdopers opkwamen, schaarde Buschius zich onder hun bestrijders. Hij ging in augustus 1533 naar Münster, om zich daar in een grote 'disputatio' met de doperse woordvoerder Bernard Rothmann te meten. De hopeloze strijd matte hem af, hij werd ziek en overleed in april 1534, 66 jaar oud, in het huis van zijn verwant Godfried von Schedelich, burgemeester van Dülmen. Te Marburg volgde Glansdorp hem op³²).

Noten

1) prof.dr.Friedrich Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten von dem Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*, Berlin 1919³ (1885¹), deel I, blz. 23; 2) o.c. I 55; 3) o.c. I 140; 4) in de 'Schrift an den christlichen Adel deutscher Nation' (1520), gecit. Paulsen I 203; 5) 'An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und erhalten sollen' (1524), gecit. Paulsen I 207; 6) Paulsen I 222/3; 7) o.c. I 227; 8) o.c. 231/2; 9) o.c. I 233/4; 10) als men bedenkt dat de studenten van de facultas artium zo ongeveer tussen 15 en 20 jaar oud waren, dus zowat de leeftijd van het Duitse 'Obergymnasium', dan is er evenveel reden Buschius een leraar te noemen als om hem de titel hoogleraar te schenken; 11) deel III 522; 12) *De vita, studiis, itineribus, scriptis et laboribus Hermanni Buschii, nobilis Westphalii, viri clarissimi narratio Hermanni Hammelmanni*, 1584. Opgenomen in Hermann Hamelmanns *Geschichtliche Werke*. Kritische Neuausgabe. Schriften zur niedersächsischen-westphälischen Gelehrten-geschichte, bearbeitet von dr.H.Detmer, dr.K.Hosius und dr.Kl.Löffler, Band I Veröffentlichungen der Historischen Kommission für Westphalen, Münster i.W., 1908; 13) Christian Gottlieb Jöcher, *Allgemeines Gelehrten-Lexicon*, deel I, blz. 1510-1512, Leipzig 1750; 14) *Allgemeine Deutsche Biographie*, III 637/40, Leipzig 1876; 15) *Neue Deutsche Biographie*, III 61/2, Berlin 1957; 16) prof.dr.Hermann Joseph Liessem, *De Hermanni Buschii vita et scriptis commentatio historica*, Bonn 1866; 17) prof.dr.Hermann Joseph Liessem, *Hermann van dem Busche. Sein Leben und seine Schriften. Jahresberichte des Königlichen Kaiser Wilhelm-Gymnasiums in Cöln, 1884—1908*. Fototypische herdruk van B. de Graaf, Nieuwkoop, 1965; 18) Georg Ellinger, *Italien und der deutsche Humanismus in der neulateinischen Lyrik*, I 419/427, Leipzig 1929. Samenvattend over zijn dichtkunst: "So wird man seine eigentliche Kraft nur in kleinen Augenblickseingebungen finden, bei denen die knappe Form ihn von dem Absinken in die Prosa schützt."; 19) Liessem 1886, blz. 11; 20) 't is in 1505 uitgegeven door Murellius in diens 'Opusculum Ioannis Murellii de disciplinarum officiis', blad 20a, waarvan exemplaren zich bevinden in de UB te Breslau en in de Paulinische Bibliothek te Münster; 21) Silius Italicus leefde van 25 of 26 n.C. tot 101; het gedicht is met de argumenta van Buschius voor het laatst uitgegeven in 1607; 22) Liessem 1866, blz. 39; 23) Liessem 1885, blz. 24; 24) Paulsen I 88; 25) Liessem 1885, blz. 51 vv; 26) Liessem 1866, blz. 75; 27) Hamelmann 69; 28) ib.; 29) Liessem 1866, blz. 75; de geciteerde woorden zijn van Camerarius, de levensbeschrijver van Melanchthon; 30) Hamelmann 69; 31) ib.; 32) ib., in de voetnoot.

Goed nieuws voor uw boekenlijst!

Nu verkrijgbaar:
de verjongde, zesde druk van

ELSEVIERS HISTORISCHE SCHOOLATLAS
door Drs. S. de Vries

Welsprekender dan welke aanbeveling ook, is het feit dat van ELSEVIERS HISTORISCHE SCHOOLATLAS nu al een zesde druk nodig werd. En in alle bescheidenheid: ELSEVIERS HISTORISCHE SCHOOLATLAS heeft zijn succes ten volle verdiend. Immers: dit is een atlas die de geschiedenis tot leven brengt, dankzij de welgekozen combinatie van kaarten en platen, die tezamen een caleidoscopisch beeld bieden van zowel de politieke, culturele als maatschappelijke aspecten.

In deze vernieuwde, verjongde druk is meer nog dan voorheen de consequentie uit die opzet getrokken. De illustraties (waaronder zeer veel nieuwe) vormen nu ook typografisch een duidelijke twee-eenheid met de kaarten, waardoor de aantrekkelijkheid sterk is verhoogd en het gebruik is vergemakkelijkt.

Bestelt u tijdig uw exemplaren?

formaat 27 x 19 cm, 120 blz, 148 foto's, 56 blz. kaarten in vele kleuren en een uitvoerig register, zesde druk, f 19,75



N.V. UITGEVERSMATSCHAPPIJ
AGON ELSEVIER
Postbus 152
AMSTERDAM

BOEKBESPREKINGEN

A.Hoekstra, B.Bieleveld en Drs.A.Stellingwerf: Functionele geschiedenis deel 3VH. Uitg. Wolters-Noordhoff N.V. Groningen 1971. Prijs f 12,50.

Na de uitvoerige besprekingen die ik gewijd heb aan de delen 2 VH en 3M kan ik over dit deel kort zijn.

De behandelde onderwerpen zijn achtereenvolgens: de Franse Revolutie, conservatisme en liberalisme, nationalisme, imperialisme en revoluties. Daarna volgt de ontwikkeling van Nederland in zijn strijd om de onafhankelijkheid (tussen 1648 en 1945), Nederland als koloniale macht, de ontwikkeling van Rusland vanaf de 3e eeuw, van Noord-Amerika vanaf 1513 evenals die van Zuid-Amerika, Azië en Afrika. Ook de Nederlandse binnenlandse problemen van Thorbecke tot Drees komen aan de orde, de betekenis van het Oranjestad en van het parlement. Het boek besluit met hoofdstukken over het communisme, het fascisme en de beide wereldoorlogen.

Wat ik n.a.v. de vorige delen gezegd heb kan ik hier herhalen: het is een zeer originele methode, die bewust afwijkt van de vertrouwde paden. Kenmerken zijn: a. een historische bron of een leesstuk als "instap", b. een beknopte uiteenzetting van de stof, c. zeer veel opdrachten, die tot zelfwerkzaamheid uitnodigen, d. aansluiting bij de actualiteit.

In de meeste hoofdstukken is gepoogd een dwarsdoorsnee van de geschiedenis te geven. Ik heb al eerder mijn twijfel uitgesproken over de waarde van zo'n beknopt overzicht: men haalt heel wat dingen overhoop zonder daar dieper op in te gaan. Wordt het zo in chronologisch opzicht geen chaos? Maar misschien zijn gebruikers daarover wat optimistischer. In elk geval: vervelen zullen de leerlingen zich met zo'n rijk geschakeerd boek zeker niet. Zij moeten hieruit wel de indruk krijgen dat geschiedenis een boeiend vak is, dat veel te maken heeft met het leven van vandaag, ook met hun eigen leven.

Wat opvalt is, dat, in tegenstelling met deel 2 VH, hier meer politieke zaken op de voorgrond staan. Maar dat is, blijkens het voorwoord, bewust gedaan. De uitvoering van het boek is gelijk aan de andere delen.

J.G. Toebes

A.Adang en Dr. F.E.M.Vercauteren: Mensen en Machten deel 4H Uitg.: Meulenhoff Educatief, Amsterdam 1970. Prijs f 22,50.

Dit, voor de bovenbouw van de Havo bestemde geschiedenisboek, is een omvangrijk werk geworden (541 blz). Dit komt omdat er niet alleen een historisch overzicht van de laatste 50 jaar in wordt gegeven, maar er ook zeer veel teksten in zijn afgedrukt (ik schat wel zo'n 40 % van het boek). Maar ook als men daarmee rekening houdt blijft het een boek met een respectabele hoeveelheid feitenmateriaal. Bij het doornemen van dit werk krijgt men de indruk te doen te hebben met een goed geschreven boek-weldoordacht van opzet. Het boek begint met een algemene inleiding tot de Europese geschiedenis, waarin stromingen als Renaissance, Verlichting, liberalisme, socialisme en imperialisme de revue passeren. Daarna komen er een aantal hoofdstukken over de algemene geschiedenis van

1919 tot heden. Nederland krijgt met de staatsinrichting een speciale behandeling in 4 hoofdstukken.

Het tweede deel van het boek bestaat uit de behandeling van de moderne geschiedenis van een aantal landen, behorend tot de Atlantische, de communistische en de zogenaamde Derde wereld (China en Japan hebben ieder een eigen hoofdstuk gekregen).

Volgens het voorwoord kunnen deze nationale geschiedenissen gebruikt worden voor het bestuderen van de "bijzondere onderwerpen" voor het eindexamen. Men heeft namelijk de behandeling van de geschiedenis van deze landen niet beperkt tot die van de laatste 50 jaar. Belangrijke ontwikkelingen of kenmerken daarvóór zijn ook beschreven. Hoeveel waardering men voor deze opzet ook kan hebben, toch kan men zich afvragen of dat de bedoeling van het eindexamenprogramma is. Men kan natuurlijk thema's als "De ontwikkeling van de V.S. tot wereldmacht (idem de S.U., China etc.) door de leerlingen laten bestuderen, maar m.i. zou het toch raadzaam zijn de themata niet alleen in de politieke sfeer te zoeken, zoals hier grotendeels is gebeurd en niet teveel met die van de 20e eeuw verbonden. Dit laatste gebeurt én door het eindexamenprogramma én door de animo van de leerlingen hiervoor toch al (meer dan?) genoeg. Het ideaal: alles in één boek is mijn ideaal niet. Maar misschien willen de schrijvers dit ook niet.

Wat de feitelijke inhoud betreft: ik waag mij hier niet aan een uitvoerige analyse van het boek. Daarvoor is een veel uitvoeriger onderzoek nodig liefst in vergelijking met andere methodes over de laatste halve eeuw en door specialisten van verschillende onderdelen. Ook zou dan kritisch naar de zo overvloedig bijgevoegde teksten moeten worden gekeken om ze te toetsen op hun didactische bruikbaarheid. Trouwens men zou van de schrijvers wel eens willen horen welke maatstaven zij voor hun keuze hebben aangelegd en hoe zij zich indenken dat deze teksten gebruikt kunnen worden.

Een globale indruk: de oordelen over controversiële zaken lijken voorzichtig te zijn geformuleerd, zonder doctrinarisme. Daarom zullen extremisten van links en van rechts wel niet tevreden zijn met dit boek. Kleurloos is het echter bepaald niet: de oordelen over het bewind van Franco en Salazar en over het Griekse kolonelsbewind of het optreden van de S.U. in Tsjecho-Slowakije en van de V.S. in Vietnam zijn lang niet mis.

Het boek is op dezelfde manier uitgegeven als de andere delen uit deze serie. Men heeft vele kaartjes, grafieken, schema's en statistieken gebruikt. Het boek is goed geïllustreerd.

J.G. Toebe

A.Adang en Dr.F.E.M.Vercauteren: *Mensen en Machten* deel 4V Uitg. Meulenhoff Educatief, Amsterdam 1970. Prijs f 13,50.

Dit deel is bestemd voor 4 VWO, d.w.z. voor 4 Gymnasium en 4 Atheneum. Aangezien het programma voor beide afdelingen niet helemaal synchroon loopt heeft men met beide rekening gehouden. Zo is er naast de voor beide klassen noodzakelijke behandeling van de 20e eeuwse geschiedenis, een deel van het boek gewijd aan de cultuurgeschiedenis van de Grieken en de Romeinen, terwijl er ook aandacht wordt besteed aan de Nederlandse staatsinstellingen. Maar dit laatste is natuurlijk niet het staatsrecht, dat de Atheneum-leerlingen volgens het Rijksleerplan 1x per week moeten krijgen. Komt daarvoor een apart boek?

Het boek is thematisch van opzet. Na een 2-tal hoofdstukken "wegen naar het heden", waarin een beknopt overzicht van de geschiedenis vanaf de 1e Wereldoorlog tot heden wordt gegeven komen er hoofdstukken over het fascisme, het Russische communisme, de

Verenigde Staten, China en Japan, de vrede in de wereld, Israël en het Midden-Oosten, Cuba, Vietnam en Zuid-Afrika.

Het valt dus op dat men gekozen heeft voor de behandeling van enkele grootmachten en brandhaarden na 1945 en dat men (waarschijnlijk voor het eerst in een geschiedenisboek) meer aandacht gegeven heeft aan buiten-europese dan een Europese geschiedenis. Zo komen de Europese landen en hun problemen amper aan bod. Ook Nederland komt er zo bekaaid af. Wel wordt er bij de staatsinstellingen, over de historische ontwikkeling ervan en over de politieke partijen gesproken — maar veel is dat niet.

Men kan dit betreuren en de keuze der themata bestrijden, maar uitgaand van 2 lesuren per week heeft men bijna geen andere keus. Bovendien moet men er rekening mee houden dat een gedeelte van de leerlingen na de 4e klas geen geschiedenislessen meer zal volgen.

Mijn indruk is dat de themata kernachtig en origineel zijn behandeld. Het zijn b.v. geen reprises of bekortingen van die van het 4H-boek en dat is een hele verdienste.

Aangezien het onderwijs in 4 VWO nog maar net van de grond is gekomen is het moeilijk te beoordelen of dit boek dé methode voor die klas is. In elk geval kan men zich afvragen of die hoofdstukken over de oude geschiedenis er wel in opgenomen hadden moeten worden. Dit onderdeel zal waarschijnlijk veelal door een classicus worden gegeven. Het is de vraag of hij het met deze opzet (3 hoofdstukken, respectievelijk over het denken en de kunst van Grieken en Romeinen en over de Atheense democratie) het eens zal zijn. Misschien prefereert hij (of zij) een apart boek voor een uitvoeriger behandeling dan hier werd gegeven. Waarschijnlijk zijn de schrijvers zich dit niet voldoende bewust geweest.

Zoals ook bij de andere delen van deze methode zijn ook hierin weer veel teksten opgenomen.

J.G.Toebes

J.C.M.Greep en B.J.Rouwenhorst: Maatschappij in beweging. Uitg.Kruseman, Den Haag. Prijs f 10,—.

Dit is een boek voor het vak maatschappijleer, dat zich duidelijk wil laten onderscheiden van de reeds verschenen boeken voor dit vak. Men wil namelijk geen summier overzicht van de organisatie en de functionering van de maatschappij geven — ook geen inleiding tot de sociologie, maar een soort "discussieboek". Men wil in het vak maatschappijleer "een bijdrage leveren tot de vorming van tolerante en kritische mensen die in staat zijn relativerend te denken," aldus het voorwoord.

Hoewel ik het vak zelf niet geef, lijkt mij dat een heel juiste benadering. Wil het vak echter niet verzanden tot een wazig geheel, waaraan niemand houvast heeft, dan moet men een zekere richting eraan geven. Het boek tracht enige praktische wijzigingen te geven voor het discussiëren en het rollenspel en wat informatie over belangrijke sociale verschijnselen zoals "gezin", "gezag en macht" en "het konflikt".

Achter elk hoofdstuk zijn wat discussievragen of opdrachten voor rollenspelen, communicatieoefeningen en projecten gegeven. Zo kan iedere leraar, die ervaring in dit opzicht mist, een aanwijzing krijgen hoe hij dit het beste kan aanpakken. Of zowel teksten als opdrachten geschikt zijn kan ik als niet-deskundige moeilijk beoordelen. Wel vraag ik mij af hoe je iedereen (ook niet-geïnteresseerden) tot het bestuderen van de informatieve hoofdstukken brengt zonder een toetsingssysteem (dus: cijfers geven) hiervoor in te voeren. Maar dat is weer een probleem apart.

J.G. Toebes

Dr.M.B.van der Hoeven en Drs.A.Hollander: Tijd en Ruimte. Geschiedenismethode in 3 delen voor VWO, Havo en Mavo. Deel 1 brugklas. Meulenhoff Educatief, Amsterdam 1970.

Opnieuw dient zich een methode voor geschiedenis aan. Waarin verschilt deze van de andere methoden?

Niet wat de leerstof betreft: deze is sinds de semi-concentrische methode, bij de geboorte waarvan Van der Hoeven een groot aandeel heeft gehad, een historische geraamte geworden, dat men overal bijna, dus ook hier weer terugvindt. Nee, het is de indeling in kern- en keuze stof, die hier en daar is gepropageerd om iedereen in de brugklas, zowel begaafden als minderbegaafden aan hun trekken te laten komen. Voor iedereen, van VWO tot Mavo is de kern-leerstof (op blauw papier gedrukt); voor de ontwikkeling van het historisch bewustzijn en voor de selectie en determinatie (aldus de schrijvers) dient de keuzestof (op wit papier gedrukt). Deze gaat wat dieper op bepaalde problemen in en lijkt zo (maar de schrijvers zeggen dit niet) voor de meer begaafden bestemd te zijn. Zo komen bij "de Oosterse volken" aan de orde: de mens en de dood - de ontwikkeling van het schrift - de mens en de wet - de mens en de godsdienst. Zoals men ziet staat de mens hierbij centraal. Zo komen ook nog (bij de Grieken en bij de Romeinen) de mens en de mythe, het noodlot, de staat, de schoonheid, de eerbij, het recht, de metropolis en nog een stel — niet in dit thema te vangen — onderwerpen.

De opzet is niet zo gek; de uitwerking valt tegen. Het boek is n.l. nogal moeilijk door een grote mate van abstractie, die brugklasleerlingen m.i. nog niet hebben. Wat denkt men van de volgende citaten?

"Hij (Laotse) ging uit van het begrip *tau*, wat "Weg" of ook wel "methode" betekent. Het is de grote kracht, die allen en alles beweegt" (p.27) "Dat is nu kunst: Het uitbeelden van de innerlijke gevoelens bij het aanschouwen van mensen en dingen" (p.46).

"Zijn (Socrates') doel was de mensen ervan te doordringen dat veel kennis maar schijnkennis is, vaak onwaarachtig zelfs." En verder: "Hij legde ook sterk de nadruk op het leiden van een goed zedelijk leven"(p.48) "Zijn leerling Plato heeft... het systeem van zijn meester tot een prachtig geheel uitgebouwd"(p.49)

(over de Romeinse deugd) "Het is veel meer een innerlijke kracht, een zekere bezieling, een grote mate van zelfbewustheid"(p.59).

(over de Vlaamse kunst) "Binnen het kader van de gemeenschap heeft de persoonlijkheid genoeg zelfgevoel om zich uit te leven" en (dit vind ik wel het toppunt): "Er was toen in de filosofie een stroming, die de begrippen als "namen" opvatte en de vorm als werkelijkheid. Dit leidde tot een nieuwe waardering van de wereld der verschijningen"(p.125).

Als men deze citaten geschikt vindt om ze leerlingen van een brugklas voor te zetten lijkt het mij dat men van de belangstelling en de leefwereld van de brugklassertjes niet zoveel afweet of dat men altijd over hun hoofden heeft gepraat.

De "witte" stukken zijn m.i. so-wie-so voor de Mavo-kinderen ongeschikt, maar dat was waarschijnlijk ook de bedoeling... Voor de Havo en V.W.O. leerlingen zijn ze waarschijnlijk ook te moeilijk, tenzij men voor een zeer geselecteerd publiek praat.

Bovendien, wat de Mavo betreft: waarom moet zo'n boek altijd door VWO-mensen geschreven worden? Wat weten die van de Mavo af? Hoe kunnen die pretenderen een boek voor VWO, Havo én Mavo te kunnen maken? Op zijn minst zou toch advies van een Mavo-collega moeten zijn ingewonnen.

Het spijt me dat ik zo weinig waardering voor het boek kan opbrengen. M.i.moet keuzestof de leerlingen veel meer motiveren dan hier gedaan is, zodat het een fijn boeiend vak wordt. Later kan men altijd nog gaan abstraheren.

Het boek is keurig uitgegeven met originele zwart-wit foto's, grafieken en kaartjes. Er zijn geen vragen en opdrachten bijgevoegd. Dat wordt aan de leraar overgelaten.

J.G. Toebes

Dr.Mr.C.W.van Voorst van Beest: Overzicht van de geschiedenis voor VWO en Havo. Deel 5: De nieuwste geschiedenis vanaf 1914, 4e druk. Uitg. L.C.G.Malmberg, 's-Hertogenbosch.

Waarschijnlijk kennen de meeste collega's deze serie wel, die is opgezet volgens de cursorische methode: een beknopte samenvatting van de vooral politieke geschiedenis, zonder kaartjes en illustraties.

De schrijver stond daarbij waarschijnlijk zijn eigen lespraktijk voor ogen: de verhalende les met een dictaat aan het eind daarvan. Nu is dit dictaat in druk verschenen.

Maar de schrijver ziet ook nog andere mogelijkheden: n.l. naast een thematische (voor de "rode draad") en als een semi-concentrische methode (dan mag men wat overslaan). Ja zelfs het klassegesprek kan bevorderd worden omdat de leraar "niet kan terugvallen op een combinatie van historisch atlas, platenatlas en verhalenboek", waardoor de leraar (ja, U leest het goed) tot activiteit moet komen. *Hoe* dat allemaal moet vertellen de schrijver er niet bij.

Wat de inhoud van dit deel betreft: het is, zoals begrijpelijk, een bijna kleurloos geheel geworden van jaartallen, personen, feiten, oorzaken en gevolgen. Achtergrondinformatie en anecdotes moeten immers van de leraar komen. Een beoordeling wordt zo wel moeilijk.

Het begint met de 1e Wereldoorlog en zijn voorgeschiedenis plus de verschillende vredes, waarna de voornaamste landen en werelddelen de revue passeren, resp. tussen 1914 en 1940 en van 1945 tot nu. De 2e Wereldoorlog, de "mondiale en Europese integratie" en het "Twintigste eeuwse geestesleven" kregen een apart hoofdstuk.

Wat mij betreft: ik geloof niet in zo'n opsommerig boek. Maar uit het feit dat er een 4e druk nodig is, is gebleken dat het velen kennelijk wel aanspreekt. En dat zegt schrijver en uitgever waarschijnlijk meer dan deze recensie.

J.G. Toebes

Van Sarajevo tot Washington

H.van Galen Last, *Van Sarajevo tot Hiroshima*, Wolters Noordhoff n.v., Groningen, 1971, 159 blz., prijs f 11,75.

H.van Galen Last, *Op zoek naar de vrede*, Wolters Noordhoff n.v., Groningen, (1968¹) 1971³, 131 blz., prijs f 7,90.

H.van Galen Last geeft in twee boeken "Van Sarajevo tot Hiroshima" (verder af te korten met VS) en "Op zoek naar de vrede" (OZ) een overzicht van de geschiedenis van 1914 tot heden.

Blijkens de voorberichten stond de auteur voor ogen een beknopt overzicht te schrijven, "een strikt minimum voor leerlingen van het v.w.o./h.a.v.o." Deze beperkingen mochten

echter niet ten koste gaan van het verschaffen van inzicht in de samenhang van de beschreven gebeurtenissen. De leerlingen moeten juist in kennis gebracht worden met elkaar bestrijdende standpunten, zonder één partij te kort te doen. De jonge lezers worden opgeroepen tot kritisch denken.

De schrijver is in deze doelstellingen m.i. geslaagd. De boekjes zijn beknopt gehouden. Bij tal van gelegenheden past de auteur het principe van hoor en wederhoor toe. In OZ merkt Van Galen Last bovendien op zuinig geweest te zijn met namen. "Minder dan ooit kunnen wij ons veroorloven te geloven dat de geschiedenis wordt bepaald door enkelingen." In de tekst van OZ treedt de invloed van idealen echter niet helder aan het licht en wordt evenmin afgeweken van een gangbaar aantal namen. Wel vormen 11 van de in totaal 13 foto's een portrettengalerij van de VIPs uit die periode.

De boeken geven een degelijk overzicht van de internationale politieke verhoudingen in de periode 1914 tot heden. In VS treft het uitstekende verhaal over de periode 1930-1942 en in SH de beschrijving van een enkel hoofdstuk (bv. De oorlog in Vietnam).

De schrijver heeft gematigde politieke opvattingen en gaat zich zelden te buiten aan exclamaties. Zijn gallofiele instelling verloochent hij niet en zijn voorkeur voor generaal De Gaulle nadert de grens van adoratie (OZ, 117-118).

Tegen de opzet van deze schoolboeken moeten ernstige bedenkingen worden ingebracht. Van Galen Last presenteert zijn lezers uitsluitend politieke geschiedenis. Deze inperking wordt nergens verantwoord, integendeel de ondertitel van OZ luidt: "de geschiedenis na 1945". De openingszin van het voorbericht van OZ maakt niet wijzer: "De politieke geschiedenis van de wereld na 1945 is inderdaad wereldgeschiedenis geworden."

Voor de economische kontekst van de geschiedenis bestaat weinig belangstelling, getuige bv. de ontdekkende opmerking: "Het kolonialisme had echter niet alleen een politieke, maar ook een economische kant" (VS, 86). In VS worden enige korte notities gewijd aan de wereldcrisis; in OZ vervangen 5 los staande grafieken de beschrijving van economische zaken. In VS (136-139) wordt in een aanhangsel "culturele" geschiedenis ingevoegd en in OZ is plaats geruimd voor een intermezzo over godsdienst (78-79) en een alinea bevolkingsproblematiek (79).

Binnen het raam van zijn keuze voor politieke geschiedenis heeft de auteur vrijwel uitsluitend belangstelling voor Europa, de Atlantische wereld, resp. het "Noorden". In SH treft men zegge en schrijve één ongeïnspireerd hoofdstuk over "Azië in beroering". In OZ werd in het voorbericht de term wereldgeschiedenis nog gecursiveerd, maar vergeefs zoekt men naar deugdelijke informatie over Azië, Afrika of Latijns Amerika, of de Noord-Zuid problemen in het algemeen. Alleen wanneer de Koude Oorlog die landen beroert worden Korea, Vietnam of Cuba besproken. Van Galen Last verwijt o.a. de Nederlandse communicatiemiddelen verwaarlozing van Zuid Amerika (OZ, 93). En wordt prompt zelf het slachtoffer.

De strikt internationaal-politieke instelling brengt met zich dat de binnenlandse politiek onvoldoende uit de verf komt, met name in OZ. De radicale bewegingen in de Verenigde Staten krijgen te weinig aandacht en worden niet verbonden met de meirevolutie in Frankrijk, die aan een geheel hoofdstuk de titel gaf. Ook de binnenlandse zaken van Rusland, China, enz. worden nauwelijks besproken.

Er is één hoofdstuk over Nederland (1914-'45), dat ongenueanceerd uit de schrijfmachine is gevallen. Nederland wordt na 1945 niet meer behandeld.

Men zou kunnen tegenwerpen dat de auteur streeft naar een beknopt overzicht. Daarover wil ik tweërlei opmerken. Ten eerste is het niet aanvaardbaar in onze tijd een politiek,

europoecentrisch geschiedenisboek te produceren. De geschiedenis van de wereld na 1945 is inderdaad wereldgeschiedenis geworden. Ten tweede houdt de beknoptheid in (men zie de brede marge van VS) dat het geschiedenisboek ook het boek-van-de-leraar wordt, zodat de leerlingen onvoldoende worden geactiveerd en het boek geen functie op zichzelf vervullen kan. Eigenlijk moesten er geen beknopte boeken geschreven worden. Men kan verder gaan. In zijn voorwoord tot OZ (4) spreekt de schrijver van de argwaan bij jongeren tegen de geschiedenis. Ik vrees dat door eenzijdige geschiedenisboeken als van Van Galen Last de vooroordelen die ook de samenleving als geheel tegen de historische benadering soms heeft, worden bevestigd.

De geschiedenis wordt in chronologische orde doorgenomen. In VS levert dat weinig problemen op, in OZ wordt de verwarring vanaf de jaren 50 steeds groter. Door een thematische opzet zou voorkomen zijn dat zaken als het Duitse vraagstuk, het Midden Oosten, de verhouding Sowjet Unie-Oost Europa, e.d. verbrokkeld besproken werden. In de hoofdstukken 17-20 wordt de indruk gewekt dat in elke nieuwe druk van het boek een jaaroverzicht vertellen zal hoe het verder ging. Dat is het tegendeel van de helderheid die een van de voorberichten belooft.

Aan het eind van elk boekje worden in korte biografieën de belangrijkste personen gekarakteriseerd. Dat levert in VS onverwachts enige wonderlijke anecdoten op. In OZ krijgen Eden en Wilson geen biografie, Johnson en Nixon samen 2 regels, Mendès-France 5 regels en — men raadt het — De Gaulle de omvangrijkste levensbeschrijving. Wat wil de schrijver met deze schetsen en volgens welke normen kiest hij zijn biografabele personen? Het toegevoegde register bevat geen namen van staten, evenmin verschijnselen als Fascisme, Koude Oorlog, enz. Wel is het nuttig als personenregister. De afbeeldingen zijn in VS even voortreffelijk als ze obligaaf zijn in OZ. Wolters Noordhoff heeft heel zuinig gedaan met de inhoud van de letterkast. Ook kon er geen bolletje of asterisk af bij puntsgewijs opgezette pericopen in VS. Zo wordt de bladspiegel monotoon.

Voor welke leerlingen is het boek bestemd? De auteur spreekt over v.w.o./h.a.v.o. leerlingen. Het taalgebruik wijst stellig in de richting van de bovenbouw van het v.w.o.

En welke leraren schaffen het aan? De exameneisen vragen meer dan uitsluitend politieke geschiedenis en eisen ook de behandeling van Nederland in de 20ste eeuw. Dus kunnen de beide werkjes alleen naast een ander boek gebruikt worden. Maar in dat andere boek wordt meestal over dezelfde periode meer tekst gegeven en de geschiedenis minder eng opgevat. Wanneer is zo'n boek bruikbaar in de klas? Wanneer de leraar behoefte heeft aan een afzonderlijk boek voor de betrekkingen tussen de grote mogendheden in de laatste 50 jaar.

De titel "Van Sarajevo tot Hiroshima" is goed getroffen, maar waarom heet het tweede boek "Op zoek naar de vrede?" Dat stempel verdragen allerlei periodes (of geen enkele) in onze eeuw. Bovendien wordt het thema vrede niet uitgewerkt. Is in dit verband de prent op de omslag (de Berlijnse muur) een ironisch commentaar van de schrijver op de titel? Voor het geval een vierde druk overwogen mocht worden, zou ik willen voorstellen de titel te wijzigen in "Van Washington tot Moskou".

H. de Ruyter

MEDEDELING

Van de hierna volgende Kleionummers zijn nog exemplaren voorradig, zolang de voorraad strekt:

4e jaarg. nrs., 3, 4, 5;

5e jaarg. nrs. 1, 2, 3, 4, 5, 6;

6e jaarg. nrs. 1, 5, 6;

7e jaarg. nrs. 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10;

8e jaarg. nrs. 4, 5, 6 ("doelstellingenrapport"), 7, 8/9, 10;

9e jaarg. nrs. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10;

10e jaarg. nrs. 2, 3/4, 5, 8, 9, 10;

11e jaarg. nrs. 3, 4, 5, 6, 7, 8;

12e jaarg. nrs. 4, 5, 7/8 ("brugklasnummer"), 9, 10.

Van Kleio-Didactica zijn de volgende nummers nog te verkrijgen:

nr. 3: Schoolreizen als aanv. o/h geschiedenisonderwijs; van H. Dragt;

nr. 4: Methode van zelfwerkzaamheid van dr. Fontaine

nr. 5: Praktijk en Ideaal (verslag van enquête en conferentie in 1965 over geschiedenis als leervak);

nr. 6: Geschiedenis in de brugklas van drs. A.H.v.d.Berg, drs. Thio en drs. Warries.

De *prijzen* van alle *Kleionummers* bedragen: f 3,— vermeerderd met f 2,50 verzend- en administratiekosten;

Een uitzondering is het Kleionummer 7/8 van de 12e jaarg. ("brugklasnummer") dat f 5,50 per ex. kost, eveneens vermeerderd met f 2,50 voor verzend- en administratiekosten.

De prijzen van de Kleio-Didactica-nummers bedragen f 3,— per stuk, vermeerderd met f 2,50 verzend- en administratiekosten.

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: Bavelse laan 224.

Eindhoven: Kruisakker 76.

Goes: Valckeslotlaan 89.

Groningen: Kamperfoelieweg 42, Paterswolde.

Den Haag: Paulus Potterstr. 26, Lisse.

Haarlem: Liedeweg 81, Haariemmerliede.

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.

ONLANGS
IS
VERSCHEEN:



DE LAATSTE VIJFTIG JAAR

WERK- EN DOCUMENTATIEMAP
GESCHIEDENIS
VOOR VWO EN HAVO

door J. Beetsma, P. de Boer en B. de Groot.
losbladig f 18,90
Toelichting voor de leraar gratis

Bij deze uitgave wordt een in drie kleuren uitgevoerd schema geleverd van feiten en gebeurtenissen uit de laatste vijftig jaar.

De werk- en documentatiemap geeft in bloemlezing-vorm documentatie over een negental onderwerpen.

Bij het behandelen van deze onderwerpen kan de docent op verschillende manieren te werk gaan.

Op verzoek zenden wij u graag nadere inlichtingen.



MALMBERG

POSTBUS 233 's-HERTOGENBOSCH