

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

INHOUDSOPGAVE:

● DREWE'S OVER DE NIEUWE LERARENOPLEIDING	1-5
● GREPEN UIT HET RAPPORT: NIEUWINGA	6-10
● GREPEN UIT HET O.C.L. - R12P924	11-19
● STUDIEPROGRAMMA'S NIEUWE OPLEIDINGEN	21-23
● INTERVIEW MET NIEUWE OPLEIDERS	24-29
● NOTA VAN DIDACTICI	30-31
● BOEKBESPREKING	32

KLEIO

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

BESTUUR

C. M. H. BOSCH, *voorzitter*, Borskilaan 7, Bloemendaal, tel. 023-261723.
DR. P. N. M. BOT, *vice-voorzitter*, Surinameweg 12, Nijmegen, tel. 08800-32886.
C. L. A. DANIELS, *1e secretaris*, Apolloplantsoen 23, Zaandam, tel. 02980-65602.
DRS. A. J. M. VAN DER EERDEN, *2e secretaris*, Essesteijnstraat 4, Voorburg, tel. 070-863757.
DRS. B. VAN LINGEN, *penningmeester*, Van Weerden Poelmanlaan 196, Utrecht, tel. 030-940967, postrekening 128701 t.n.v. de penningmeester van de V.G.N. te Utrecht.
G. J. ERDTSIECK, Cath. van Renneslaan 29, Almelo, tel. 05490-17652.
A. L. VERHOOG, Drakestein 8, Leiderdorp.

LEDENADMINISTRATIE

Aangifte en afschrijvingen van leden en informatie over contributiebetaling zenden aan: Administratie V.G.N., Mient 272, 's Gravenhage, tel. 070-682998. Bij aangifte wordt verzocht mee te delen: naam, voorletters, eventueel titel, bevoegdheid, huisadres, telefoon- en netnummer, adres van de school waar men de hoofdbetrekking heeft.

CONTRIBUTIES

Contributies ingaande 1 januari 1971.

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

f 45,—

b. docenten mavo

f 30,—

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

f 25,—

Aspirantleden:

f 25,—

Echtparen:

f 50,—

COMMISSIES

DIDAKTIEKCOMMISSIE

J.G. TOEBES, *voorzitter*, Groesbeekseweg 436, Nijmegen, tel. 0880-30383.
MEJ. DRS. H.L.A. FURNEE, *secretaresse*, Schoutenstraat 48, 's-Gravenhage, tel. 070-245752.
A.C.E. JANSE, *penningmeester*, Oranjelaan 13, Castricum, tel. 02518-53548, postrekening 1561752.
A.P. DIJKSTRA, Meppel.
DR. P. VAN DER MEULEN, Bilthoven.
P.H.F. GIELES, Delft.
MEJ. C.C.A. BRIET, Amsterdam.
C.J. LEIJK, 's-Gravenhage.

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

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

COMMISSIES AD HOC

Voor inlichtingen over de commissies ad hoc — de Brugklascommissie en de Mavocommissie — kan men zich wenden tot de 2e secretaris van de V.G.N., wiens adres hierboven vermeld staan.

KLEIO

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

Inleiding door dr. G.B. Drewes,

uitgesproken tijdens een vergadering over de C.O.L.-problematiek in de aula van de Rijksuniversiteit te Utrecht, op 26 jan. 1971 (woordelijke weergave)

Met die nieuwe opleiding wordt dan bedoeld, de nieuwe Lerarenopleidingen bij het Voortgezet Onderwijs, die hun bevoegdheid ontleen aan een Akte van Bekwaamheid, overeenkomstig de Wet op het Voortgezet Onderwijs. Wanneer de geschiedenisleraar 'den Mut zur Lücke' moet hebben, — en ik citeer hier uit het januarinummer van Kleio —, dan mag degene die deze hele problematiek in 20 min. voor U moet behandelen, wel 'Übermut zur Riesenlücke' hebben, wil hij daar doorkomen.

Daarom ter zake. Ik zal proberen het kort te maken; ik kan me voorstellen dat U beter door vragen de aanvullingen kan krijgen over stukken, die ik niet heb kunnen behandelen. Daarom ter zake:

Over de opzet: Artikel 13 van de Wet op het Voortgezet Onderwijs somt 8 vormen op van beroepsonderwijs; let U daar goed op!

Een lerarenopleiding op grond van de Wet Voortg.Ond., een lerarenopleiding voor de akten van bekwaamheid, is een vorm van *beroepsonderwijs*.

De zesde van de 8 vormen, die art.13 van die wet opsomt, zijn de scholen voor de opleiding van onderwijzend personeel, en tot die scholen worden dan volgens art.14 het zesde lid, gerekend: 1. de opleidingsscholen voor kleuterleidsters, 2. opleidingsscholen voor onderwijzers, 3. opleidingsscholen voor leraren.

Om tot leraar benoemd te worden, moet men onder meer een bewijs van bekwaamheid hebben, ontleend aan doktoraal-, of ingenieursexamen, en dat is dan een bewijs van bekwaamheid van de *eerste* graad; een doktoraal- of ingenieursexamen behaald aan een nederlandse universiteit of hogeschool of een akte van bekwaamheid. Die akten van bekwaamheid, die kunnen worden verkregen aan de zojuist genoemde opleidingsscholen voor leraren. De wet somt in art.35 akten van bekwaamheid op, die er in ieder geval moeten zijn; daar kan dus geen enkele minister onder uit.

Deze akten moeten op grond van de Wet worden ingesteld; en de wet opent de mogelijkheid, dat er ook andere akten worden ingesteld. En de wet laat het aan de Algemene Maatregel van Bestuur over, om regels vast te stellen volgens welke een Bekwaamheid wordt verkregen, voor één vak of voor een combinatie van vakken. Het staat zo uitdrukkelijk in de Wet!

Dat de Wet slechts een beperkt aantal vakken opsomt, waarvoor in ieder geval een akte moet worden ingesteld, houdt een enkele aanwijzing in over niet genoemde vakken of akten van bekwaamheid. Er is bijv. in de Wet geen enkele akte voor het beroepsonderwijs genoemd, — al die andere scholen van beroepsonderwijs die in art. 13 worden opgesomd —. Maar de wetgever wist natuurlijk zeer wel, dat er zeer vele van dergelijke akten moeten komen.

De opsomming van de verplichte 2-de graads akten is in feite slechts de weerspiegeling van de bestaande toestand op het moment van de wetgeving.

Opgesomd worden voor de vakken van de 2-de graad de vakken: Nederlands, Frans, Duits, Engels, Wiskunde, Natuurkunde en Scheikunde. Daarin vindt U terug de op dat moment bestaande M.O.-akten. Trouwens, de hele verdeling van akten van bekwaamheid van

drieerlei graad is een direkte weerspiegeling van de bestaande toestand lagere akte, M.O.-A akte en M.O.-B akte.

En de tweede direkte weerspiegeling vindt U in de opgesomde akten van bekwaamheid van de 2-de graad: de vakken Aardrijkskunde, Geschiedenis, Tekenen, Muziek, Handvaardigheid en Gymnastiek worden niet vermeld onder de akten van bekwaamheid van de tweede graad, die er in elk geval moeten zijn.

De wetgever maakt het daardoor bijvoorbeeld mogelijk vakken als Aardrijkskunde en Geschiedenis in één akte van bekwaamheid op te nemen; de wetgever verzet zich hier niet tegen.

Eenzelfde combinatie zou bijvoorbeeld gemaakt kunnen worden voor Gymnastiek en Muziek als studievak.

Het is helemaal niet ondenkbaar om één studierichtingvak Aardrijkskunde + Geschiedenis op te stellen, die voor bepaalde scholen, voor een dergelijk geordend vak — dat dan natuurlijk niet precies samenvalt met de huidige vakken. Dus U kunt hetzelfde bedenken voor Gymnastiek en Muziek als één vak. De Wet laat zich over graden en vakken op dit punt helemaal niet uit en geeft ook geen enkele aanwijzing.

De Commissie Opleiding Leraren (COL) is haar werkzaamheden begonnen met een oudere lezing van de Wet op het punt van de akten van bekwaamheid, dan ik U zojuist heb aangehaald. In die oudere lezing van de Wet, daar werd voorgeschreven een verplichte combinatie van vakken van akten voor bekwaamheid van de 3-de graad. En toen de COL haar werkzaamheden begon, was dit het wettelijke uitgangspunt, opgenomen in de opdracht van de Commissie.

Bij latere wetwijziging is die verplichte combinatie van vakken voor een akte van bekwaamheid van de 3-de graad, de *verplichte* combinatie uit de Wet gelaten, maar de *mogelijkheid* van combinatie voor *alle akten* van bekwaamheid opgenomen.

De COL heeft de opdracht om een advies uit te brengen op grond van de toenmalige wetsartikelen aanvaard. Wanneer men als commissie-lid een opdracht aanvaard, dan weet men waar men zich aan te houden heeft. Is men het niet eens met die opdracht, dan moet men niet het lidmaatschap van die commissie aanvaarden.

De commissie had de opdracht om een advies uit te brengen op grond van de toenmalige wetsartikelen en de commissie heeft derhalve niet in discussie willen stellen de volgende punten (die opzichzelf diskussiepunten zijn): nml. het drie-gradensysteem als zodanig, de combinatie van vakken voor de akten van bekwaamheid van de 3-de graad, opgenomen in de Wet als verplichting toen de commissie ging werken.

De commissie heeft ten eerste, — en nu komt de zelfstandige werkzaamheid van de commissie, — de commissie heeft op grond van haar opdracht een advies uit te brengen, ten eerste de verplichte combinatie van de studie voor 2 vakken van de 3-de graad, overgenomen ook voor de akten van bekwaamheid van de 2-de en de 1-ste graad. De commissie was vrij om in haar advies deze combinatie voor te stellen en heeft gemeend deze combinatie voor te moeten stellen. En wel om de volgende redenen:

1. de verruiming van het gezichtsveld van de studerenden; vergeet U niet dat voor de doktoraalexamens naast het hoofdvak ook altijd bijvakken worden genoemd, en dat het van de interpretatie van de fakulteiten afhangt, en dikwijls van de interpretatie van één hoogleraar, of die bijvakken behoren tot verwante vakken van het hoofdvak, of juist níet tot verwante vakken. Beide opvattingen komen voor in de nederlandse universitaire wereld.

De commissie heeft de verplichting tot de studie van 2 vakken in haar advies opgenomen, dat zij meenden dat dit een verruiming was van het gezichtsveld van de studerenden, zoals

ik U heb gezegd, omdat zij meenden dat de studie van 2 vakken, afgeronde studie van 2 vakken, een betere werkgelegenheid bood aan één school, hetgeen dus een verbetering inhoudt van de positie van de betrokken docent.

De commissie vindt het uurlonerschap een ramp voor het nederlandse onderwijs. Het is ook vrijwel een uitzondering, dat men in scholen van het Voortgezet Onderwijs waar ook ter wereld, zoveel uurloners aantreft als in Nederland. De commissie meende dat de *scholen* onderwijskundig gebaat zijn, met leraren die hun tijd geheel aan de school ter beschikking kunnen stellen. Dat is óók een verbetering van de positie van de *docent*, die niet heen en weer meer hoeft te reizen. Het is óók een verbetering voor de *leerlingen* in de eerste leerjaren, omdat de overgang van ons systeem, dat een klasseonderwijs kent bij het basissysteem, naar het volstreekte systeem van vakleraren bij het voortgezet onderwijs, een hele belasting is van de kinderen, — en geen belasting is van de kinderen die voortvloeit uit de school zelf, maar een belasting die wij, door onze organisatie van de bevoegdheden, de kinderen onnodig op hun bordje schuiven.

De commissie meende, dat deze 2 uitgangspunten, deze 2 laatste uitgangspunten, eminente onderwijskundige voordelen bieden.

Voorts heeft de commissie een studieduur vastgesteld, waarbinnen de programma commissies zouden gaan werken. De studieduur heeft de commissie *opzettelijk* eerst vastgesteld, alvorens een verzoek te richten tot de programmacommissies, omdat werken voor de programmacommissies zonder enig inzicht in de tijdsduur, waarbinnen de lerarenstudie zich zou moeten afspelen, uiteraard tot allerlei verschillen in de opstelling van het programma zou hebben geleid, waarmee een geïntegreerde lerarenopleiding, — niét de som voor opleidingen voor bepaalde vakken! —, maar waarmee een geïntegreerde lerarenopleiding bepaald niet gebaat zou zijn.

Er is in de wereld van het middelbaar onderwijs aanvankelijk veel tegenstand geweest tegen het uitgangspunt van de commissie om eerst een tijdsstructuur vast te stellen; achteraf hebben de meeste programmacommissies gezegd: "wij zijn daar heel blij mee geweest, want wij hadden anders beslist niet geweten, wat wij hadden moeten doen."

Voorts heeft de commissie duidelijk aangegeven, dat er voor een opleiding voor een akte van bekwaamheid van de 3-de graad méér dan een *kwart* van de algehele opleidingstijd, van de algehele studieduur, besteed zou moeten worden aan de beroepsvoorbereiding in engere zin.

U moet zich voorstellen, als U dat afmeet bij de betrekkelijk geringe omvang die op het ogenblik nodig is om een bewijs van pedagogische bekwaamheid te krijgen, voor een doktoraal, dat deze vaststelling van meer dan een kwart van de opleidingstijd van de akte van bekwaamheid van de 3-de graad voor een specifieke beroepsopleiding, nu misschien heel gewoon wordt gevonden, — of zelfs te weinig —, maar in de tijd dat de commissie het voorstelde, bepaald nogal revolutionair klonk; of het ook revolutionair was dat weet ik niet.

De commissie heeft voorts uitgesproken de gedachte, dat de taalbeheersing van de leraar zelf — beheersing van zijn eigen taal, inzicht in de doelmatigheid en de juistheid van het gebruik van de eigen taal —, een wezenlijk deel is van de goede uitoefening van het beroep en dat het dus zijn aandacht moet krijgen in de opleiding zelf.

De commissie heeft voorts een duidelijke fasering in het studieprogram, in het gehele studieprogram voorgesteld. Fasering, die de commissie zich aldus denkt: de studie begint met een gemeenschappelijk introductiejaar zonder onderscheid van studieniveau voor degenen, die de studie voor leraar voor de akten van bekwaamheid kiezen. Men kan dus niet spreken in het eerste studiejaar: "ik ben derde-grader, tweede-grader of eerste-grader."

Aan het eind van het eerste jaar moet men een keuze doen; hij moet zichzelf afvragen, of die 2 vakken die hij gekozen heeft, en waarin hij het eerste jaar intensief kennis mee moet maken, hem wel bevallen. Het is gewoon een ervaringsfeit, dat een student in het eerste jaar van zijn studie aan de universiteit toch een heel andere kijk krijgt op het vak, dat misschien zijn liefde had op de middelbare school, dan hij gedacht had.

Wij meenden dat die verplichte keuze een wezenlijk moment kon zijn voor de verbetering van het totale studierendement.

Aan het eind van het eerste jaar moet de student dus kiezen: 'ga ik door met die twee vakken'. Als hij voor één vak wil overschakelen, is er nog niet zo verschrikkelijk veel tijd verloren.

Hij moet de keus doen: 'ga ik door voor een akte van bekwaamheid van de 3-de of van de 2-de graad'. Dat is een keus, die wij bepaald niet willen laten samenvallen met het feit van meer of minder begaafdheid; ik kan mij voorstellen, dat er hele begaafde studenten zijn, die zeggen: 'ik wil snel klaar zijn; en ik als de 3-de graad heb, dan kan ik mijn brood verdienen, en dan kan ik altijd nog verder studeren.'

Ik heb mij er altijd tegen verzet te identificeren, de 3-de grader is het zaksel, de 2-de grader is maar zo-zo, en de 1-ste grader is het neusje van de zalm. Er zijn allerlei andere factoren, die van beslissende invloed zijn op de keus van de studieduur. Bijvoorbeeld ook: de omgang met kinderen van een bepaalde leeftijd, de wens om snel op eigen benen te staan, de wens om later nog eens te kijken of men na ervaring met bepaalde vakken in de school in een ander vak doorgaat...

Maar die keus moet hij dus doen aan het eind van het eerste jaar en wanneer iemand dan in overleg met de studieleiding besluit een 2-de graads studie te kiezen, dan moet hij een nieuwe keus erbij doen: 'welke van de 2 vakken, die ik nu een jaar bestudeerd heb, kies ik als mijn hoofdvak, het zwaarste vak.' Want de kans dat hij, een bepaald vak kiezende voor hoofdvak, voor de 2-de graad, in hetzelfde vak doorgaat voor de 1-ste graad, is natuurlijk heel groot, maar hij wordt voor de keus gesteld. En hij kan zonder veel tijdverlies, of zelfs zonder enig tijdverlies, aan het eind van het eerste jaar op grond van zijn studieervaringen een keus doen.

De COL heeft uitgesproken, dat zij het niet mogelijk acht tot een verantwoorde opleiding voor leraren voor de akten van bekwaamheid te komen, buiten medewerking van de Universiteiten en Hogescholen. Dat is hier en daar voor enkele middelbare akten al gelukt, maar vergeet niet, dat de enorme brede massa van de 3-de graders, — en bedenkt U dat wij 1200 MAVO-scholen hebben en $\pm$ 1200 scholen voor lager Technisch en lager Huishoudelijk en Nijverheidsonderwijs, naast dat betrekkelijk geringe aantal van $\pm$ 500 VWO scholen, waar wij in universitaire kringen altijd gewoon zijn aan te denken, — hebben wij nog een brede massa van 2400 3-de graads scholen, om over de 2-de graads scholen, die veel kleiner zijn, maar niet te spreken.

De COL heeft uitgesproken, dat zij het niet wel mogelijk acht tot een dergelijk vak-inhoudelijk, wetenschappelijk verantwoorde opleiding te komen, buiten de medewerking van de Universiteiten om. En tot de opleiding rekent zij dan niet alleen de initiële scholing gedurende de studietijd, maar vooral ook de nascholing, de permanente nascholing.

De Staatssekretaris heeft in november 1969 bij de begrotingsbesprekingen voor de begroting 1970 in de Tweede Kamer de, ik zou haast zeggen, 4 bekende punten' geformuleerd; de *Staatssekretaris*, niét de COL.

De COL wordt dikwijls op allerlei punten aangekeken, waar de COL geen enkele bemoeienis mee heeft; de COL is uitsluitend een adviserende commissie en heeft geen enkele bemoeienis met de uitvoering. Ik geloof ook, dat die scheiding juist is.

De Staatssekretaris heeft in nov. '69 de 4 bekende punten geformuleerd. Ik zal ze even voor U opsommen: de Staatssekretaris heeft dan gezegd, (ik citeer hem letterlijk uit de handelingen van de Tweede Kamer), "een kleine commissie onder mijn leiding, (dat is dus de Staatssekretaris) is het nu eens geworden over het netelige punt van de verhouding tussen de Universiteiten en de MO-opleidingsinstituten in de nieuwe situatie. Het netelige punt, het is duidelijk, dat dit een punt is met vele vraagtekens, omdat het namelijk iets heel nieuws is in de nederlandse onderwijssituatie; wij, gaat de Staatssekretaris verder, "wij kwamen tot de konklusie, dat de nieuwe lerarenopleiding ook vanwege MO-akten-opleidingen, zouden kunnen worden verzorgd, als zo'n instituut een overeenkomst van samenwerking met de Universiteit zou sluiten. En deze overeenkomst zou tenminste 4 punten moeten regelen, tenminste: nml. het Onderwijsprogramma, dat de goedkeuring van de Universiteit zal behoeven; de vaste staf van het opleidingsinstituut zal bestaan uit personen, die in beginsel een volledige dagtaak vervullen, (U ziet het grote onderscheid met de huidige opleidingen) en die, naar het oordeel van de Universiteit, hun vak op voldoende niveau uitoefenen; ten derde: stafleden van het instituut zouden moeten kunnen deelnemen aan werkbijeenkomsten van de universitaire staf; ten vierde zou die samenwerking moeten blijken uit het toezicht, op het examen en de ondertekening van het diploma van de universiteit, die daarmee medeverantwoordelijkheid voor de opleiding op zich zou nemen.

Uit de hier geschilderde opzet, en ik heb U de opzet uiteraard maar in hele grote trekken kunnen schilderen, kunnen, dacht ik, de volgende doelstellingen worden afgeleid: 1. wij trachten te krijgen een werkelijke *beroepsopleiding* van de aanstaande leraar; (het leraarschap heeft zeer specifieke eisen); 2. de garantie voor wetenschappelijk niveau van de opleiding; 3. geleidelijke studie en geleidelijke ontplooiingsmogelijkheid van de student; 4. — (en ik weet dat ik hier een heel ingewikkeld punt alleen maar even aanstip) — zoveel mogelijk terugdringen van de wettelijke tweesporigheid in onze lerarenopleiding. Ik versta daaronder het feit dat er leraren met een 1-ste graads bevoegdheid zijn, die ten dele misschien ook wel van Gymnasium en Atheneum, maar toch hoofdzakelijk van HAVO-scholen en andere scholen, met een niét-universitaire bevoegdheid. Dat is een unieke situatie, die bijna alleen in Nederland voorkomt. Ik wil het niet over de historische ontwikkeling van deze situatie hebben, maar een duidelijke tweesporigheid, — langs twee totaal verschillende wegen kan men leraar 1-ste grad worden — en de voorstellen van de COL, en ook de uitwerking die de Staatssekretaris aan die voorstellen hoopt te geven, kan de tweesporigheid, aan het begin, veroorzaakt door de verschillende toelatingsdiploma's, niét opheffen, maar probeert die tweesporigheid aan het eind de facto zo veel mogelijk op te heffen door de studieprogramma's en de studiebegeleiding zoveel mogelijk te laten samenvallen.

Door de redactie wordt er nogmaals op gewezen dat het voorafgaande spreektaal is. Noch door de redactie, noch door de heer Drewes zijn er correcties aangebracht.

In het maartnummer van Kleio werd een prestatietoets geschiedenis opgenomen (blz. 16-25). De redactie betreurt het dat hierbij is nagelaten te vermelden dat deze toets tot stand kwam o.l.v. de heer H.E. de Wolff te 's-Gravenhage.

Enkele grepen uit het "rapport-Wieringa"

Leden van de commissie:

- | | |
|-------------------------------|---|
| 1. Prof. Dr. W.J. Wieringa, | Ondervoorzitter examencommissie Acte M.O. Geschiedenis 1969, 1970 |
| 2. Mr. Dr. C. Gruys, | Voorzitter examencommissie Acte Staatsinrichting 1969 ¹⁾ |
| 3. Dr. J.L.P. Brants, | Coördinerend inspecteur V.W.O. - A.V.O. |
| 4. E.L.C. Kalle, | Inspecteur M.A.V.O. |
| 5. Drs. N.J. Maarsen, | Vereniging Geschiedenisleraren in Nederland |
| 6. T. van Dongen, | Mulo-verband |
| 7. P.J. Grooteman, | Nederlands Verbond van Directies en Leerkrachten bij het Nijverheidsonderwijs |
| 8. Mr. Dr. K. de Vries, | Raad van Rectoren van de gesubsidieerde M.O.-opleidingen |
| 9. Prof. Dr. F. de Jong Edzn, | Hoogleraar aan de Universiteit van Amsterdam |
| 10. Prof. Dr. J. Roelink, | Hoogleraar van de Vrije Universiteit |

Deze commissie kreeg tot opdracht het ontwerpen van een programma voor de opleiding tot de acte geschiedenis van de eerste, de tweede en de derde graad (I, II, III).

De commissie heeft allereerst de uitgangspunten van het Interimrapport besproken

Met name heeft zij van gedachten gewisseld over

1. het stelsel van de drie graden;
2. de verplichte keuze van een tweede vak;
3. de theoretische pedagogisch-didactische scholing,
4. de propedeuse.

Ad 1. Het stelsel der drie graden

De commissie staat unaniem op het standpunt, dat het de voorkeur verdient voor geschiedenis twee in plaats van drie graden in te voeren. Daarmee stelt zij zich op het standpunt van de W.V.O., die in artikel 35 voor geschiedenis slechts twee graden noemt, te weten de 1e en de 3e graad.

De commissie heeft zich te dezer zake laten leiden door overwegingen van onderwijskundige aard. Deze hebben haar tot het inzicht gebracht, dat het niet wel mogelijk is een programma voor drie graden op te stellen, waarin elk der drie een duidelijke, wezenlijk van de beide andere onderscheiden profilering krijgt. De moeilijkheid ligt voornamelijk in de profilering van het programma voor de akte van de 2e graad, t.o.v. die van de 1e graad. In een verantwoord programma voor de akte van de 2e graad, dat vier jaren vergt, heeft de wetenschappelijke vorming zodanig gestalte gekregen, dat in het afsluitende vijfde jaar voor de 1e graad geen wezenlijk nieuwe elementen aan de opleiding kunnen worden

1) De heer Gruys heeft geen der vergaderingen bijgewoond.

toegevoegd. Dit betekent, dat degenen die de akte van de 2e graad behaald hebben ook in staat moeten worden geacht de akte van de 1e graad te verwerven. Het ligt dan ook in de rede, dat de meeste toekomstige bezitters van de akte van de tweede graad het vijfde jaar erbij zullen nemen om alsnog de akte van de 1e graad te verkrijgen. Een wezenlijk onderscheid tussen de 1e en de 2e graad zal slechts verkregen kunnen worden door een onverantwoorde verlaging van het niveau van de opleiding voor de 2e graad, hetgeen de commissie in alle opzichten ongewenst acht.

Dit alles pleit ervoor om overeenkomstig artikel 35 van de W.V.O. voor geschiedenis slechts twee akten van bekwaamheid in te voeren, en wel van de 1e en van de 3e graad.

Was de commissie enerzijds unaniem van oordeel, dat er voor geschiedenis slechts een akte van de 1e graad en een van de 3e graad behoort te worden ingevoerd, er bestond anderzijds verschil van mening over het niveau van de opleiding voor de akte van de 3e graad. De vertegenwoordigers van het m.a.v.o. stelden zich op het standpunt, dat bij een stelsel van twee graden de 3e graad ten naast bij het niveau dient te hebben van de 2e graad van het drie-graden-stelsel. De meerderheid der commissie is echter van mening, dat bij een stelsel van twee graden de 2e graad het niveau moet hebben van de 3e graad, hetgeen geheel overeenkomstig het reeds meer genoemde art. 35 van de W.V.O.

Ad 2. Studie voor twee vakken

Ten aanzien van de vraag, of de studie voor de akte van bekwaamheid twee vakken moet omvatten, wordt in het Interimrapport gesteld, dat dit *in het algemeen* het geval behoort te zijn. Gezien deze formulering meent de commissie te mogen pleiten voor een uitzondering van deze verplichting met betrekking tot de studie voor de akte van bekwaamheid voor geschiedenis van de 1e en, als voor het stelsel van drie graden wordt gekozen, van de 2e graad. Met te meer kracht wil zij hiervoor pleiten, indien zou worden besloten tot de invoering van twee akten van bekwaamheid voor geschiedenis door ineensmelting van de 1e en de 2e graad. Ten aanzien van de derde graad dient de verplichting tot bestudering van twee vakken gehandhaafd te blijven.

De commissie is van oordeel, dat zij voor deze zienswijze een krachtig argument heeft in de structuur van het nieuwe programma, zoals zij zich deze gedacht heeft. Daarin is natuurlijk een essentiële plaats ingeruimd voor relevante nevenwetenschappen als economie, statistiek, sociologie, culturele anthropologie, filosofie en geschiedenisfilosofie, terwijl bovendien het staatsrecht en de staatsinrichting een zodanig accent hebben gekregen, dat deze als het ware als een tweede vak in de opleiding zou kunnen worden beschouwd. Deze interdisciplinaire opzet, door de commissie als noodzakelijk beschouwd, vergt echter zoveel lesuren, oefening en tijd, dat toevoeging van een tweede vak tot een onverantwoord groot aantal lesuren voor de studenten zou leiden. Bovendien wordt met deze opzet zonder meer reeds bereikt hetgeen in de M.v.T. op de Overgangswet W.V.O. is aangevoerd als een der motieven voor de wenselijkheid van de bestudering van twee vakken, namelijk dat daardoor het gezichtsveld van de betrokkenen wordt verruimd.

Ad 3. De pedagogisch-didactische scholing

De commissie was unaniem van oordeel, dat voor de opleiding tot het beroep van leraar een grondige pedagogisch-didactische scholing vereist is. Zij heeft in haar beschouwingen hierover tot op zekere hoogte onderscheid gemaakt tussen enerzijds de specifieke algemene, hoofdzakelijk theoretische scholing, waarvoor volgens het Interimrapport afzonderlijk een aantal lesuren moet worden uitgetrokken, gevolgd door een stageperiode na de vakopleiding, en anderzijds de van het begin tot het einde doorgaande scholing in

het kader van de vakopleiding door de vakdocenten zelf. Vooral de laatstgenoemde scholing, waarop uiteraard de vormen, waarin het onderwijs wordt gegeven, dienen te worden aangepast, acht de commissie uitermate belangrijk. Vanzelfsprekend kan deze scholing slechts dan goed tot haar recht komen, indien de docenten van haar waarde overtuigd zijn en zij bovendien zelf op de hoogte zijn van de relevante methodieken.

De commissie heeft zich geen oordeel gevormd over hetgeen de algemene theoretische pedagogisch-didactische vorming moet inhouden noch ook over de inrichting van de stage na de vakopleiding. Zij meent, dat daarom het rapport van de commissie van deskundigen dient te worden afgewacht. Wel wil zij als haar oordeel uitspreken, dat ook de algemeen-theoretische scholing i.c. niet geheel los behoort te staan van het vak. Tevens heeft de commissie zich afgevraagd, of het wel juist is tijdens de vakopleiding in de voor pedagogie en didactiek bestemde uren de nadruk te leggen op een algemeen-theoretische scholing. Het lijkt haar de overweging waard, of de studenten niet meer nut zullen hebben van een praktisch-pedagogische inleiding die zich als volgt laat denken.

De studenten verenigen zich in werkgroepen onder deskundige leiding. Deze groepen bespreken de historische stof *met het oog op* het gebruik dat er later in de klas van wordt gemaakt. Ook worden lessen van ervaren leraren op de band en videotape opgenomen, beluisterd c.q. bekeken en van commentaar voorzien. Naar het oordeel van de commissie zouden de studenten zo de gelegenheid krijgen zich al tijdens de vakopleiding te bezinnen op hun latere werk.

In het speciale pedagogisch-didactische jaar zou de aldus opgedane ervaring kunnen worden gestructureerd en aangevuld.

Ad 4. De propedeuse

De commissie heeft ten slotte haar gedachten laten gaan over de gewenste duur van de propedeuse in het eerste studiejaar. Zij heeft gemeend deze op een jaar te moeten stellen, hetgeen niet strijdig is met hetgeen in het Interimrapport hieromtrent naar voren is gebracht. Onderscheiden motieven hebben de commissie hiertoe gebracht. In de eerste plaats moet, naar de mening van de commissie, in het eerste jaar ruimschoots aandacht worden besteed aan de motivatie voor het vak en voor het beroep van leraar, en daarmee samenhangend aan de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs. Ook moet duidelijk worden gemaakt wat in wezen de studie der geschiedenis inhoudt, zodat de studenten weten wat hun te wachten staat, indien zij als hoofdvak de geschiedenis kiezen.

Tenslotte moet er in de loop van het eerste jaar op een zo verantwoord mogelijke wijze een selectie van de studenten plaatsvinden, m.b.t. de studie voor de verschillende graden. Op grond van een en ander meent de commissie, dat de propedeuse het gehele eerste jaar behoort te omvatten, hetgeen ook niet in strijd is met hetgeen het Interimrapport daaromtrent bevat.

Prolegomena met betrekking tot didactiek, methodiek en roostertechniek

.....

Het programma bedoelt voor de opleidingen van de III en II graads bevoegdheid een thematisch-cursorische behandeling te geven.

Thematisch: beoogt men bij het onderwijs in de geschiedenis bij de a.s. leraren en daardoor indirect ook bij de leerlingen van de middelbare scholen niet allereerst het bijbrengen van een soort historisch-encyclopedische kennis, maar wil men eerder pogen de historische samenhangen te ontdekken en dit vak dienstbaar te maken aan de vorming van moderne mensen, dan is het gewenst bepaalde historische gebeurtenissen thematisch te behandelen.

Cursorisch: ook de cursorische behandelingswijze kan het zien van samenhangen bevorderen, waarom de thema's zoveel mogelijk chronologisch-cursorisch zijn gegroepeerd.

Intussen is het gevaar niet denkbeeldig dat een cursorische behandeling de thematische zou kunnen belemmeren. Met een voorbeeld toegelicht:

Wanneer men in het programma in de chronologische rubriek "La prépondérance française" het onderwerp "Absolutisme van Lodewijk XIV" behandelt, dient het duidelijk te zijn dat het absolutisme niet beperkt is tot de tweede helft van de zeventiende eeuw, maar zal een thematische behandeling de eis stellen dat dit verschijnsel zowel vóór als ná de periode van Lodewijk XIV aandacht krijgt. Het thema "absolutisme" is a.h.w. opgehangen aan de persoon van Lodewijk XIV omdat het bij hem op velerlei gebied zo duidelijk aan de dag treedt, maar men zal niet mogen nalaten er op te wijzen dat deze verschijnselen niet alleen eerder bij figuren als Karel V en Filips II voorkomen, maar ook in de Middeleeuwen en in de Oudheid b.v. bij de tyrannen aanwijsbaar zijn.

Na de periode van Lodewijk XIV zal men bij een goede thematische behandeling de aandacht vestigen — en kunnen vestigen, want er is immers bij de leraren in opleiding dank zij hun vooropleiding een zeker fonds van historische kennis aanwezig — op een soortgelijke reeks verschijnselen, zoals het Verlicht Despotisme. Thematische behandeling eist echter meer dan het wijzen op een verschijnsel als absolutisme en op de modulaties daarvan de eeuwen door; zinvol onderwijs zal ook bij ditzelfde thema anti-absolutistische tendenties betrekken, zoals volksinvloed, parlement, democratie en volksdemocratie. Thematische verbondenheid kan zowel een zaak van verwantschap als van tegenstelling zijn.

Nog dient te worden opgemerkt — het woord thematisch is immers voor velerlei uitleg vatbaar — dat het thematische zowel de stof in de hiervóór genoemde rubriek A als die van de rubriek B betreft. Wil de opleiding niet ontaarden in veelweterij dan moet het thematisch principe aangewend worden om de deelgebieden en de tijdvakken der geschiedenis zoveel mogelijk organisch te verbinden. Een zelfde streven naar synthese geldt van het begin van de derdegraads opleiding af ten aanzien van het "inweven" van de nevenwetenschappen. Ook al kan dit aanvankelijk slechts in zeer eenvoudige vorm zijn, de student moet de elementaire noties van het terrein van sociologie, anthropologie, politicologie enz. in samenhang leren zien met de geschiedenis om dit vak maatschappelijk te doen functioneren.

Thematische behandeling eist, op straffe van te ontaarden in een gevaarlijke generalisering, een degelijke feitenkennis, hoe zwaar dit laatste woord ook belast mag zijn.

Vanzelfsprekend is het geenszins de bedoeling der commissie, dat alle genoemde onderwerpen thematisch zouden moeten worden behandeld; dit is wenselijk noch mogelijk. De commissie heeft niet anders willen doen dan een aantal suggesties geven, waaruit docenten en studenten kunnen kiezen.

Dat de keuze niet beperkt behoeft te blijven tot deze lijst is vanzelfsprekend. Met enige reserve zou men de sub 2 gebruikte terminologie kunnen uitbreiden tot thematisch- en exemplarisch-cursorische behandeling.

Als ideaal ziet de commissie een opleiding, die op basis van degelijk vakmanschap de a.s. leraren in staat zal stellen het vak "geschiedenis" op verantwoorde wijze dienstbaar te maken aan de opvoeding en ontwikkeling hunner leerlingen.

.....

De commissie is van mening dat de geschiedenis der staatsinstellingen en van de internationale betrekkingen geïntegreerd moet worden in de thematische behandeling der daartoe geschikte onderwerpen en dat het voor de samenhang gewenst is daarnaast nog bijzondere aandacht te geven aan die geschiedenis van de staatsinstellingen en de internationale betrekkingen.

.....

De laatste keuzemogelijkheid geldt ook voor de examens, die aan het eind van de studie voor de drie verschillende bevoegdheidsgraden de vakstudie zullen afsluiten. Het is in confesso dat bij dit onderzoek inzicht en vorming zwaarder zullen wegen dan parate kennis. Ook voor tentamens en examens geldt, ook als deze zich speciaal richten op een bepaald tijdvak of op partes, dat daarbij steeds verbanden moeten worden gelegd met delen van de stof, die buiten dat tijdvak of die partes liggen. Het is noodzakelijk dat de examens en tentamens zo ingericht worden, dat vooral de jonge studenten hun studie niet in hoofdzaak richten op memoreren en reproduceren. Ook hier geldt dat de kerngroep meent te mogen volstaan met het aanbieden van een kader, zonder details. Bij de beoordeling der kandidaten op de examens zullen de prestaties van de kandidaten in projecten en werkgroepen mede in aanmerking moeten worden genomen. Maar ook in dit opzicht leert de ervaring aan de universiteiten opgedaan dat beoordeling van individuele prestaties in de groep vaak uiterst moeilijk is, reden waarom deze bij de examens degelijk getoetst dienen te worden.

Met name op de blz. 15 en 16 van het Interimrapport van de C.O.L. spreekt die commissie van overleg met het Contact van hoogleraren in de pedagogiek betreffend de pedagogische en didactische voorbereiding op het leraarschap, van welk overleg de commissie gaarne de resultaten afwacht.

Instemmend met de wens van de C.O.L. (blz. 13 van het Interimrapport) dat gedurende het tweede en derde studiejaar een inleiding tot de studie van de pedagogiek, de didactiek, de methodiek en de psychologie zal worden gegeven en in een praktijkjaar na volbrachte vakstudie de a.s. leraren geconfronteerd zullen worden met de algemene problemen van de school, de leerling, het onderwijs en de beroepsuitoefening (blz. 15 idem) veroorlooft de commissie zich op te merken dat zij t.a.v. de speciale (vak)didactiek — waarover het Interimrapport nog weinig positiefs zegt — van mening is dat het voor de vorming der leraren van het grootste belang is dat deze vakdidactiek organisch in het geheel van het programma voor de vakstudie wordt opgenomen, wil er van wezenlijke beroepsopleiding sprake kunnen zijn.

Van de eerste lessen in het brugjaar af, als onderwerpen als doelstelling, objectiviteit, pragmatisme en dergelijke ter sprake komen, moet de jonge student er van doordrongen worden dat straks zijn leerlingen — zij het op ander niveau — daarmee ook te doen zullen krijgen. Maar ook bij de behandeling van een handboek, van een monografie of bij een discussie moet er diezelfde beroepsgerichtheid zijn. Concreet: de studenten moeten bij behandeling van een onderwerp als de tegenstelling tussen Prinsgezinden en Patriotten komen tot de vakdidactische vraag "welk belang kan dit onderwerp bij de vorming van mijn a.s. leerlingen hebben?", gevolgd door de vakmethodische vraag "welke bronnen, welke bijzonderheden staan mij straks ten dienste als ik dit onderwerp voor vijftienjarigen moet behandelen?"

Aan het rapport is nog een studioprogramma naar duur in inhoud toegevoegd.

Enkele groepen uit het speciale C.O.L.-nummer van de O.S.G.N. (oktober 1970).

Drewes 'lijster op één poot'

Op 23 september 1970 interviewde Henk van Stipriaan dr. J.B. Drewes, raad-adviseur van de minister van O. en W. en voorzitter van de Commissie Opleiding Leraren (C.O.L.). De manier, waarop in de radiatorbriek "Tekst en Uitleg" door beide heren aan voorlichting werd gedaan, is onthullend en symptomatisch te noemen; symptomatisch voor een commissie die erin geslaagd is — zelfs in haar officiële stukken — niets te zeggen en dat jaren vol te houden, zodat iedereen ging denken, dat er aan de lerarenopleiding niets meer te veranderen viel, wat dan ook op den duur inderdaad niet meer mogelijk bleek.

Het waarom

Als we het interview met Drewes als vertrekpunt nemen voor een kritische analyse van de nieuwe lerarenopleiding, dan stuiten we al direct op een belangrijke vraag: het waarom van de commissie, of, zoals Van Stipriaan het formuleerde: "Is het vraagstuk van de lerarenopleiding acuut geworden door de Wet op het Voortgezet Onderwijs?" Het stukje proza dat daar op volgt, willen wij U niet onthouden: Dr. Drewes: "Nee en ja zou ik willen zeggen. Nee, omdat de lerarenopleiding eigenlijk al acuut is sinds 1864, sinds de instelling van de middelbare acte door Thorbecke. Die middelbare acten gaven bevoegdheid voor de toen nieuwe h.b.s.-er. Maar een opleiding werd er niet gecreëerd en een opleiding voor het pedagogisch gedeelte was helemaal onmogelijk; er waren eenvoudigweg geen pedagogen. Maar je leert leven met een chronische ziekte. Ik heb in mijn tuin een lijster die ik erg bewonder want die loopt op één poot en die weet zich toch aardig te redden, en U herinnert zich misschien de opa uit het "Grijze kind" van Theo Thijssen die wist ook heel goed te leven met zijn breuk."

Informatie moet vóór alles gemakkelijk te begrijpen zijn; er moeten geen dure woorden gebruikt worden en om het geheel nog duidelijker te maken moet je zo nu en dan een beeld gebruiken waar de mensen vertrouwd mee zijn, weet je wel. Maar om Drewes' verhaal af te maken: inderdaad heeft minister Bot op 31 december 1964 de Commissie Opleiding Leraren ingesteld om een door de Wet op het Voortgezet Onderwijs (zeg maar Mammoet!) noodzakelijk geworden nieuwe lerarenopleiding te organiseren. Drewes had zich op dat moment al drie jaar in deze materie verdiept, zodat hij als voorzitter beslagen ten ijs kwam. De Mammoetwet legde de creativiteit van de commissie ondertussen wel enige beperkingen op, omdat verschillende kenmerken van de nieuwe lerarenopleiding daar al gememoreerd werden: zo werd er een onderscheid gemaakt in bewijzen van bekwaamheid van de eerste, tweede en derde graad. Verder omschreef de Wet welke schooltypen gerekend moesten worden tot het zogenaamde "eerstegraadsgebied", welke tot het "tweede"- en welke tot het "derdegradsgebied". Daar had de commissie dus geen omkijken meer naar...

Drie graden

Toch zijn juist deze in de Wet vastgelegde uitgangspunten in het land moeilijk verteerbaar gebleken. Waarom moesten er drie graden komen; waarom moesten er überhaupt graden zijn? Is hier sprake van een noodzaak die voortkomt uit de aard van het onderwijs? Of is het simpelweg een centenkwestie omwille waarvan het onverdedigbare rangensysteem in het onderwijs ook via de nieuwe regeling weer gecontinueerd wordt? Drewes merkte in het interview op, dat de drie graden het oude systeem weerspiegelen, d.w.z.: in de Wet op het Voortgezet Onderwijs — die per slot van rekening geen Wet op de Lerarenopleiding is — is de oude situatie van lagere acten, m.o. A- en m.o. B-acte onder een andere naam zonder meer overgenomen.

Bij een wet die een zo algemene problematiek omvat, is een dergelijke omissie te excuseren, maar van een Commissie Opleiding Leraren is het een duidelijk te kort schieten, als zij een driegradensysteem in werking laat treden ondanks alle kritiek, die óók zij erop heeft. Op 26 mei jl. noemde Drewes bij voorbeeld "de driedelig in de acten van bekwaamheid, de hieruit voortvloeiende verdeling van de bevoegdheden over de verschillende scholen (...) groteske spiegelbeelden van de Nederlandse onderwijsgeschiedenis". En na in het interview gesproken te hebben over de verwardheid van het systeem, vervolgde Drewes: "En voor mij is het de vraag, of die driedeling van de bevoegdheden onderwijskundig zinvol is en het is ook de vraag, of die driedelig practicabel is zowel in de scholen als ook voor de docenten zelf."

Het is de vraag, vinden wij, of het wel mogelijk zal blijken, voldoende tweedegraads (want o zo gemakkelijk tweederangs) leraren te krijgen. Hoe kun je nu iets, waarvan je betwijfelt of het onderwijskundig zinvol is, waarvan velen verzekeren, dat het onderwijskundig onverdedigbaar is, rustig handhaven als één der uitgangspunten voor een "nieuwe" lerarenopleiding?

Maar, zegt Drewes,... "of ik dat nodig acht, ik vind dat niet zo belangrijk, want de wetgever die heeft dat nodig geacht en wij voeren uit." Het is toch wel hinderlijk, dat terwijl de commissie rustig voortging met dit "werk in uitvoering" de kritiek op het driegradenstelsel niet verstomde. "De programmacommissies die voor de Commissie Opleiding Leraren nu programma's hebben samengesteld, die hebben ook grote moeite gehad met een vaststelling van drie onderscheiden niveau's..." Dat één programma-commissie zelfs niet tot een zinvol onderscheid kon komen had mijnheer Drewes ook nog kunnen vermelden; voor de volledigheid, nietwaar...

En wat moeten we in dit verband doen met een opmerking van Grosheide in de Tweede Kamer, ..."dat het driegradenstelsel zich te zijner tijd, wanneer dit wenselijk blijkt, vrijelijk moet kunnen ontwikkelen tot een systeem van twee graden." Is de staatssecretaris niet met ons van mening, dat die wenselijkheid nu onderhand wel is gebleken? Laat hij eens een borrel gaan drinken met Drewes, of met Wieringa of met de mensen die nu van start hebben moeten gaan met dit volkomen automatisch gecontinueerde systeem! Want wat gebeurt er als de staatssecretaris zijn zin krijgt — en wat kan dat nog voorkomen? —: dan zal inderdaad na enkele jaren praktijk, OMDAT dit wenselijk blijkt, de tweede graad verdwijnen, waardoor we weer komen te zitten met een groep tussen de wal en het schip gevallen baccalaurei: de zoveelste slachtoffers van het ontbreken van werkelijke visie op de onderwijsproblematiek.

Geen visie

En met deze laatste opmerking komen we terecht bij het voornaamste punt van kritiek op de commissie-Drewes: de commissie heeft zich alleen maar bezig gehouden met de

technische aspecten van een lerarenopleiding zonder zich te bekommeren om een taakomschrijving voor de toekomstige leraar, zonder zich te bezinnen op de fundamentele onjuistheid van het gradensysteem in een maatschappij, die zich democratisch noemt, en weigert zich het etiketje van "standenmaatschappij" te laten opdrukken.

In de Memorie van Toelichting op de onderwijsbegroting voor 1971 zegt de minister: "Algemeen wordt erkend dat bij de opleiding van de huidige leraren te weinig aandacht is geschonken aan de algemene doelstellingen van het onderwijs. (...)". De bewindsman meent, dat de lerarenopleiding vooral dient te worden afgestemd op de onderwijskundige behoeften van morgen.

(Dat is mooi geformuleerd, al kun je je afvragen wat dat betekent: "onderwijskundige behoeften van morgen". Wie bepalen die en hoe?) Als we kijken wat in het interimrapport van de commissie gezegd wordt over het inhoudelijke van de opleiding, worden we weer teleurgesteld: alleen een niet nader toegelicht zinnetje: dat de inhoud van de opleiding bepaald dient te worden door de eisen die aan een beginnende leraar gesteld moeten worden.

Juist over het ontbreken van een bezinning op de inhoudelijke aspecten van de opleiding konden wij bij het voorbereiden van dit nummer felle kritiek horen. Een onderwijskundige vertelde ons: "De hele COL is een ondoordacht idee. Het enige nieuwe is de dubbele bevoegdheid, waar men nu juist in deze vorm geen behoefte aan heeft. Maar ook dat is een kwestie van geld. Het argument van Drewes is: het staat in de wet. Maar dit land wordt opgezadeld met steeds slechtere wetten. Nederland stopt veel geld in het onderwijs, maar organiseert datzelfde onderwijs door middel van crisismanagement." Over lijsters op één poot gesproken!

Het is triest te moeten constateren, dat Drewes zelf wèl de indruk heeft dat de commissie op het inhoudelijke van opleiding en beroep is ingegaan...

En dat terwijl door de commissie nooit geprobeerd is de taak van de leraar te definiëren, terwijl de lerarenopleiding gereorganiseerd wordt op een moment dat de Mammoet niet naar wens functioneert en nieuwe ontwikkelingen zoals middenschool met de regelmaat van de klok worden aangekondigd (volgens het geslaagde procedé van: als je maar lang genoeg volhoudt, dat iets er komt, en dat er niets meer aan te doen is, dan komt het er ook), zodat de "nieuwe" lerarenopleiding op dit ogenblik eigenlijk al weer achter de feiten aan strompelt. Maar ja, dat kon Bot in 1964 ook niet voorzien.

Verdere uitgangspunten

Wat zijn nu nog de verdere uitgangspunten van de commissie?

Het gaat hier om een beroepsopleiding i.t.t. de primair wetenschappelijke opleiding aan de universiteiten. De vooropleiding is minimaal HAVO. De studieduur is 5, 3½ en 3 jaar, respectievelijk voor de eerste, de tweede en de derde graad met telkens daarop volgende een pedagogisch-didactisch jaar. De tweede graad kan onafhankelijk van de derde verkregen worden; de eerste graad slechts via de tweede. De studie dient twee vakken te omvatten, met dien verstande, dat het tweede of keuzevak het niveau heeft van de derde graad. Per week zijn er maximaal 20 colleges (de tweevakken, enkele uren voor Nederlands en in bepaalde jaren een viertal uren voor pedagogiek en didactiek). In het eerste jaar moet een propedeuse worden ingebouwd.

Dubbele bevoegdheid

Bij deze opsomming zijn ook weer de nodige kritische kanttekeningen te plaatsen. We citeerden hierboven al een opmerking over de zogenaamde dubbele bevoegdheid: met een

subtiel gevoel voor vrijheid van keuze heeft de commissie-Drewes aan de studenten overgelaten om op grond van persoonlijke belangstelling twee vakken te kiezen voor de leraarsopleiding. Drewes signaleert het onbehagen in het land: "...daar is de hele achterban nog niet mee eens, dat is een zo grote innovatie, dat men daar nog wel een beetje tegen aan kijkt." Kortom: de wat conservatieve achterban kan de ronduit revolutionaire gedachtensprongen van de commissie nog niet volgen; maar alles went, zoals Drewes al opmerkte: "...je leert leven met een chronische ziekte". Je moet wel! Want nergens méér dan bij de kwestie van de twee vakken blijkt hoezeer het financiële aspect de doorslag geeft. Ondanks mooie verhaaltjes over de samenhang van de verschillende vakken, ondanks de steeds toenemende behoefte aan interdisciplinaire opleidingen om studenten verantwoord op een beroep voor te bereiden, wordt door de commissie dit alles niet aangegrepen om te komen tot een logisch vakkenpakket ter ondersteuning van het hoofdvak om zodoende een betere leraar te kunnen krijgen. Wel merkt de commissie op, dat de keuze van twee vakken belangrijk is voor het peil van de aanstaande leraren, dat deze combinatie het gezichtsveld van de betrokkene verruimt, maar daar staan zoveel andere en uitvoeriger citaten tegenover, die duidelijk een andere bedoeling met de dubbele bevoegdheid manifesteren. "De commissie geeft aan de vrijheid van keuze de voorkeur boven de, thans ook moeilijk te bewijzen, mogelijkheid dat in vacatures in het algemeen minder gemakkelijk zou kunnen worden voorzien bij deze vrije combinatie dan bij een beperkt aantal voorgeschreven combinaties. Verschillen in combinaties zullen ertoe kunnen bijdragen bij wijzigingen in de personeelsbezetting en de aantallen leerlingen een goede oplossing te vinden bij het opmaken van de lesroosters." Het gaat er niet om, BETERE leraren te krijgen; het gaat erom, dat we leraren afleveren, die op grond van een tweede bevoegdheid de gaatjes kunnen vullen in een lesrooster. Dat is een efficiënte oplossing en dat een "onvrije" keuze efficiënter zou zijn, is nog niet bewezen...

Evenals bij de kwestie van de drie graden wordt bij de keuze der vakkencombinatie een overtuigende onderwijskundige motivering achterwege gelaten. De commissie zit hier wel erg in de knoei: al in het Interimrapport van 1967 wordt de nadruk gelegd op volkomen vrije keuze en de voordelen daarvan, terwijl wordt gezegd, dat het tweede vak vaak nauwelijks een verzwaring zal betekenen, omdat men toch ook nu al hulpwetenschappen moet bestuderen. Hieruit blijkt, dat de commissie vrij een tweede vak wil laten kiezen en de (nu bij het W.O. gangbare en voor het hoofdvak belangrijk geachte) hulpwetenschappen niet wil opnemen in het onderwijspakket. Of je zo betere leraren opleidt, is de vraag. Door de voorstellen met betrekking tot de dubbele bevoegdheid heeft de commissie de boot gemist om een werkelijk nieuwe lerarenopleiding te creëren op grond van een interdisciplinaire aanpak.

De rol van de universiteiten

Maar laten we terugkeren naar het interview van 23 september. Drewes blijkt onthutsend openhartig voor wie tussen de regels door kan lezen. Dit komt ook weer, als het gaat over de medewerking van de universiteiten. Die vindt de commissie belangrijk. "Dat komt dan nu misschien niet helemaal tot uiting, maar dat is wel één van de grondpunten van ons stelsel." Vooral de kwestie met de universiteiten is een punt dat het departement momenteel nog veel hoofdbrekens kost. Wie zich de uitspraken van de bewindslieden en ook van Posthumus herinnert, weet dat de "tweesporigheid" van Wetenschappelijk Onderwijs en Hoger Beroepsonderwijs de overheid een doorn in het oog is. De betrekkelijke ongrijpbaarheid van het W.O., de tweederangspositie van het H.B.O., wat de

lerarenopleiding betreft: de mogelijkheid om zowel via W.O. als H.B.O. een eerstegraads-bevoegdheid te krijgen, zijn zaken die de departementale gemoederen bezig houden. Onlangs is door een nieuwe opdracht aan Posthumus een door een brainstormings-conferentie in Lochem (met als gevolg de OTO-krant) de kwestie van de integratie van het gehele tertiaire onderwijs (W.O. en H.B.O.) uitdrukkelijk aan de orde gesteld. Kees van Gruting, sinds jaren voorzitter van een club die zich Landelijk College noemt en tevens voorzitter van de Overlegkommissie Tertiair Onderwijs, mag dan wel in de OTO-krant schrijven dat het ministerie over de samenwerking van het H.B.O. en het W.O. geen vast omlijnde ideeën heeft, — een feit is, dat de rector van de Tilburgse Leergangen de COL noemde als door de minister uitgekozen om de integratie van het tertiair onderwijs in de praktijk te verwezenlijken. We zullen op die integratie hier niet verder ingaan, maar we willen wel vasthouden, dat er op het departement een streven bestaat om de moeilijkheden rond W.O. en H.B.O. op te lossen door een integratie van beide soorten onderwijs, waarbij de universiteiten een belangrijke functie toegewezen krijgen als veredelde beroepsopleidingen, zodat de Posthumus-voorstellen realiteit worden en een middenkader de universiteiten gaat verlaten. Dit alles is ook te voorspellen uit de ontwikkelingen rond de totstandkoming van de nieuwe lerarenopleiding. Het departement heeft ernaar gestreefd om de bestaande instellingen voor m.o.-opleidingen in rook te doen opgaan door de COL zeker ten aanzien van de eerste en tweede graad binnen de universiteiten te projecteren.

De befaamde motie-Albering heeft deze plannen doorkruist en ontzettend ingewikkelde constructies noodzakelijk gemaakt. De m.o.-instellingen hebben binnen het Nederlandse onderwijs zoveel en goed werk gedaan, dat het erg onhoffelijk zou zijn als de nieuwe lerarenopleiding aan hun neuzen voorbij zou gaan. Dat was ongeveer de gedachtengang in het parlement.

Uitgaande van een inschakelen van de "gesubsidieerde m.o.-instituten" werd nu een opzet ontworpen, waarbij die instituten ook de nieuwe lerarenopleiding zouden gaan verzorgen, maar: ONDER MEDEVERANTWOORDELIJKHEID VAN EEN INSTELLING VAN WETENSCHAPPELIJK ONDERWIJS. Drewes zit er een beetje mee; vandaar de hierboven geciteerde opmerking over de medewerking van de universiteiten als uitgangspunt van "ons stelsel". De universiteiten zelf maakten zich daar lange tijd geen zorgen over: de garantie voor het niveau van de COL leek gewaarborgd terwijl het spook van de beroepsopleiding binnen de universiteit buiten de deur werd gehouden... De universiteiten haalden verlicht adem, want zij zouden het toch voor het zeggen hebben: "weigeren we medewerking, dan gaat de COL niet door".

En nu de werkelijkheid: daar spelen dan enkele factoren een rol, die de hierboven genoemde redenering verstoren.. De eerste factor is de vrees voor de concurrentie: de universiteiten als blok zouden de nieuwe lerarenopleiding, die voor hen in de huidige vorm niet erg aantrekkelijk is, aan zijn lot over kunnen laten, maar de universiteiten zijn nu eenmaal geen blok en ieder voor zich kunnen ze dan wel tegen zijn (als ze daar al over hebben nagedacht), maar als puntje bij paaltje komt, blijken ze toch de gedachte te huldigen: "Laten we maar meedoen, want als wij de boot missen, worden we een academisch eilandje, waar dan wel de plannen van het departement aan voorbijgaan, maar ook de studenten".

Zo stort het collectieve verzet tegen Posthumus, baccalaureaat en middenkader ineens.

Een andere factor — we stipten het hierboven al aan — is de neiging van de universiteiten om zich in een gelukzalige isolement te koesteren zonder zich te bekommeren om

gebeurtenissen of plannen die hen niet direct raken. De opmerking van een hooggeleerde historicus in 1967 "Dat zijn nog alleen maar plannen; daar is nog van alles aan te sleutelen" kon men ook tot voor kort nog horen, zonder dat men tot het inzicht kwam, dat die plannen ondertussen toch wel dicht bij realisatie gekomen waren. Het gevolg is geweest, dat men niet adequaat reageerde op de voorstellen van Drewes; dat er bijna nergens nagedacht werd over fundamentele alternatieven voor de technische regelingen van de COL, zodat in plaats van het denken in rangen en standen een opleiding werd ontworpen waarbij uitgegaan werd van speciaal voor een bepaalde sector van het onderwijs — maar onderling evenwaardige (dus ook even goed gesalarieerde) — opgeleide krachten.

De verwarring, die de plotselinge confrontatie met de invoering van een nieuwe lerarenopleiding op de universiteiten veroorzaakte, maakte duidelijk, hoe weinig het wetenschappelijk onderwijs op de COL verdacht was.

En tenslotte kregen ze daarom te maken met een gebrek aan tijd. De langzaam voortkabbelende commissie-Drewes heeft, zoals we zagen, na uitgebreide discussies in 1967 in stilte verder gewerkt, terwijl in de afgelopen maanden de lerarenopleiding van start is gegaan zonder dat de programma's gepubliceerd zijn en zonder zelfs de commissie die zich met de pedagogisch-didactische aspecten bezig houdt, de kans geboden te hebben iets dat op een rapport lijkt af te leveren.

In de Memorie van Toelichting op de onderwijsbegroting van 1971 schrijft Veringa: "De Commissie Opleiding Leraren heeft voor een aantal vakken concept-programma's opgesteld, die op dit ogenblik gepubliceerd worden en ter discussie worden gesteld. Deze programma's dienen in hun huidige vorm als grondslag voor de experimentele lerarenopleiding tweede en derde graad."

Voor wie enige ervaring heeft met discussies over zaken die reeds — zij het experimenteel — in de praktijk worden gebracht, zal het duidelijk zijn dat het erg moeilijk zal worden nu nog een FUNDAMENTELE discussie over deze programma's te voeren. In zo'n situatie blijkt het vaak slechts mogelijk om een beetje aan zo'n opleiding te schaven, terwijl de foutieve uitgangspunten van de commissie-Drewes niet meer in Frage komen.

Verderop in het C.O.L.-nummer wordt het rapport van de organisatiecommissie voor geschiedenis ("het rapport-Wieringa") aan de orde gesteld. Na een samenvatting van een groot deel van dit rapport komt er commentaar op de tweede graad en de doelstellingen.

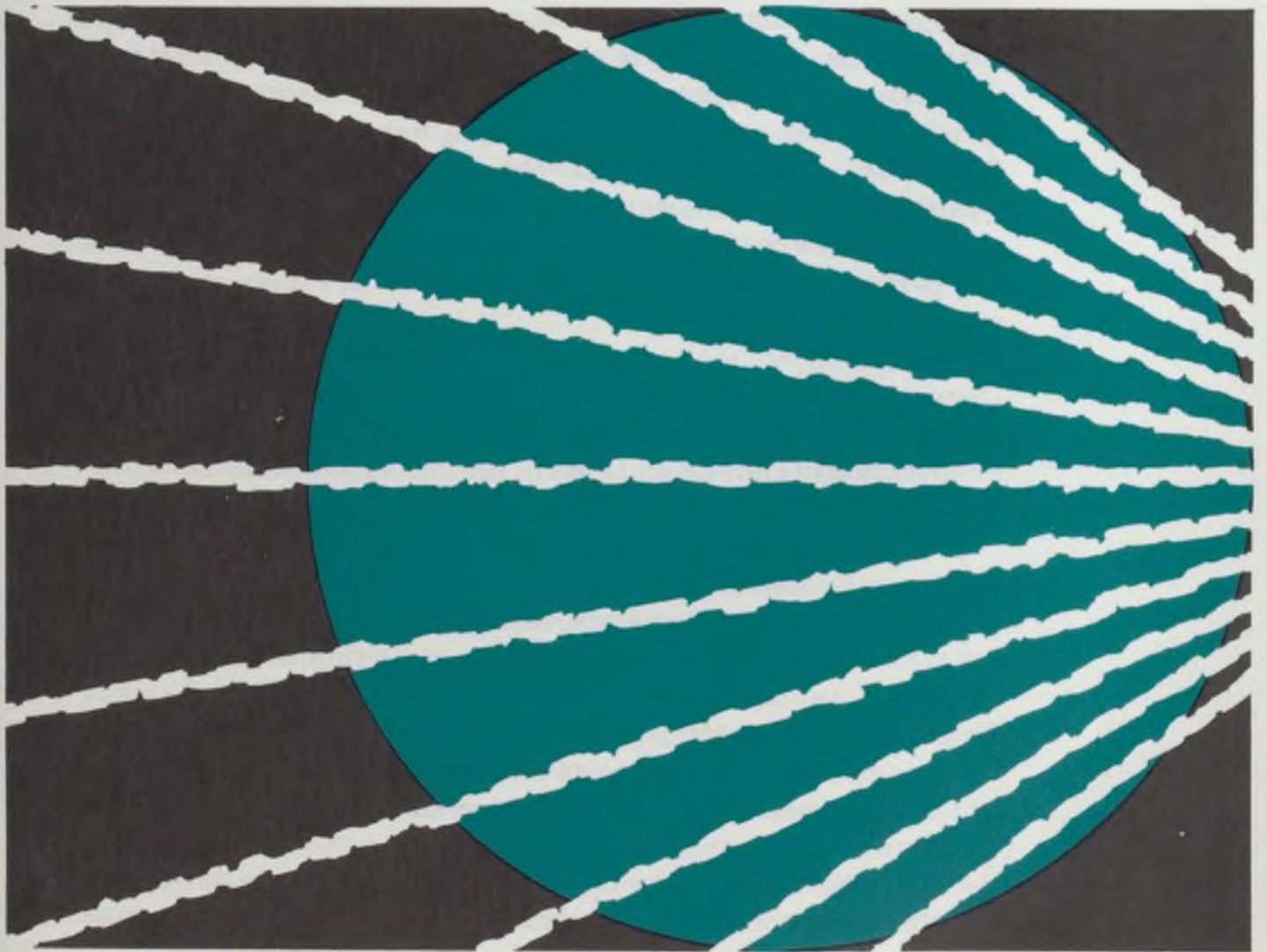
De tweede graad

Wij willen voorop stellen dat wij het rapport Wieringa niet in detail gaan bespreken: wij achten dit alleen daarom niet juist omdat het rapport hier niet in haar geheel gepubliceerd kan worden. Wij willen ons hier beperken tot twee, o.i. vrij fundamentele punten.

Het is op zijn minst opmerkelijk dat de commissie, trouw aan eigen standpunt, geen tweede vak programmeert, maar wel een opleiding voor drie graden, niettegenstaande haar kritiek op dit systeem. Indien de commissie unaniem van mening is geweest, dat dit stelsel niet ingevoerd dient te worden, dan was het consequenter geweest dat ook niet te programmeren. Met meer kracht had men zich kunnen beroepen op art. 35 W.V.O., waar voor geschiedenis *niet* in een tweede graad is voorzien. In ieder geval biedt de inconsequente handelwijze in dezen nauwelijks kans op effectuering van het eigen verlangen.

Over de argumentatie gebruikt tegen de tweede graad valt trouwens wel meer te zeggen dan de commissie heeft gedaan. Natuurlijk is het juist dat het zeer moeilijk is te komen

Dr. A. Stam
Honderd jaar
wereldgeschiedenis
1870-1970



Oosthoek

Dr. A. Stam

Honderd jaar wereldgeschiedenis 1870-1970

Een koene, geslaagde poging om de grote lijnen van de contemporaine geschiedenis in één greep te vatten. In een grote karavaan trekken de beelden van de laatste honderd jaar – soms zo vertrouwd en toch zo ver weg – aan ons voorbij. Compiègne, Rapallo, Brest-Litowsk, Pearl Harbour, Triest, Stalingrad, München en tientallen andere plaatsnamen roepen bij de meesten onzer vage associaties op aan gebeurtenissen die het gezicht van de wereld van vandaag mee hebben gevormd. Wie kent nog het Kellogg-Pact, het Dawes-plan, en de veertien punten van Wilson?

De voornaamste epochen van de laatste eeuw wereldgeschiedenis worden gevormd door de Gewapende vrede (1871-1914), de beide wereldoorlogen (1914-18 en 1939-45), het interbellum (1918-39) en de Koude oorlog (1947-heden).

Begon wereldoorlog I als een ouderwetse kabinetsoorlog, het aanvankelijk massale enthousiasme, de economische mobilisatie, het kruisvaarders-élan van president Wilson en de enorme propaganda verleenden aan de strijd het karakter van een totale oorlog. De vrede die erop volgde vormde grotendeels een halfslachtig compromis tussen de anti-Duitse emoties van de Franse premier Clemenceau en het idealisme van de Amerikaanse president Wilson.

Het interbellum werd vooral de epoeke van het fascisme, dat de meeste steun vond onder de oudstrijders en de middengroepen. Het

wilde alle krachten van de natie bundelen ten behoeve van een expansief militarisme, zodat het zich bij uitstek richtte tegen de marxistische klassenstrijd leer. Toch vormden de mogendheden van het Anti-komintern-pact (Duitsland, Japan, Italië) ondanks al hun antibolsjewistische propaganda tevens een bedreiging voor de westelijke democratieën. Toen wereldoorlog II uitbrak, bleef de U.S.S.R. zelfs buiten schot en dit land onthield zich tot augustus 1945 van oorlog tegen Japan.

De nederlaag van de Nieuwe orde betekende in feite, dat de U.S.S.R. als enige grote mogendheid in Eurazië overbleef. Tegen deze nieuwe bedreiging voor het Westen bleek slechts de V.S. opgewassen te zijn, zodat dit land de leiding nam in de koude oorlogvoering van de 'vrije wereld'. Was die oorlog aanvankelijk een strijd tussen twee eendrachtig optredende blokken, in de jaren vijftig trad een verbrokkeling in, waarvan de maoïstische opstandigheid jegens Moskou en de Franse weerspanning tegen Washington de voornaamste symptomen zijn.

Met dit compacte, zeldzaam informatieve boek richt de schrijver zich niet alleen tot de ontwikkelde leek, die belangstelling heeft voor de historische achtergronden van het wereldgebeuren, maar zeker ook tot de studenten in een van de sociale wetenschappen, die behoefte hebben aan een vogelvlucht over de wereldpolitiek, zoals die zich sinds de opkomst van het moderne imperialisme heeft ontwikkeld.



Dr. A. Stam promoveerde in 1968 op een proefschrift getiteld: *Van Marx tot Mao, de communistische herziening van de marxistische ideologie*, en hij werkt thans aan een boek over Hitler's ziekten, dat waarschijnlijk getiteld zal zijn *De medische en psychologische beoordeling van Hitler. Een bibliografische en historische verkenning*.

Honderd jaar wereldgeschiedenis 1870-1970 omvat 460 pp., is geïllustreerd met 14 kaartjes, en kost f 37,50.

Verkrijgbaar in de boekhandel

**A. Oosthoek's
Uitgeversmaatschappij NV
Utrecht**

tot een zinvolle profilering van het program voor de akte van de tweede graad t.o.v. die van de eerste graad. Maar dat is bij lange na niet alles, en zeker niet het zwaarst wegend. De commissie heeft zich waarschijnlijk niet bevoegd geacht in te gaan op de ideële overwegingen die kunnen worden ingebracht tegen *deze* klassificering van leraren. Nog steeds is niet duidelijk gemaakt op grond van welke argumenten men tot de creatie van deze nieuwe standenmaatschappij is gekomen, al kan men van 'insiders' openlijk vernemen dat het hier puur om een financiële kwestie gaat.

In de bestaande plannen is de leraar 2e graad bevoegd in de brugklas en de klassen 2 en 3 van de HAVO. Deze opzet gaat dus uit van de praemisse, dat het onderwijs in de onderbouw gegeven kan worden door leraren met een opleiding van kortere en eenvoudigere aard dan die van de zg. leraar 1e graad. Waar dit op gebaseerd is, is volstrekt niet duidelijk en zelfs indien het *alleen* om onderwijs gaat is dit zeer aanvechtbaar.

Voor een groot aantal vakken kan men zeker aanvoeren dat in de laagste klassen eisen van pedagogisch-didactische aard de presentatie van de stof in sterke mate bepalen, niet echter het kennis-niveau van de leraar zelf. Daarbij gaat het juist in de onderbouw nog om andere zaken, zoals de algemene studiebegeleiding, observatie e.d. Juist deze taken eisen een opleiding, die kwalitatief niet minder mag zijn dan die van de leraar 1e graad. De inhoud van ieders studie dient dus behalve door de vakwetenschappelijke eisen mede bepaald te worden door de aard van de te verrichten werkzaamheden. In deze zin dient er een *funktioneel differentiërende* opleiding te komen, waarbij de opleidingen van een bepaald soort noch kwalitatief noch kwantitatief minder dient te zijn dan een opleiding van een andere categorie. In deze zin is dan ook het financiële argument volstrekt onaanvaardbaar. Het is niet voor het eerst dat al deze zaken gezegd worden, evenmin zijn ze door ons bedacht. Het is ons bekend dat deze bezwaren tot zelfs bij het parlement zijn doorgespeeld, maar tot op heden is er nauwelijks op gereageerd. De hele benadering wijst op een ontstellend gebrek aan visie op het onderwijs. Het mag onwaarschijnlijk heten als men daarbij bedenkt wat er gaande is binnen het middelbaar onderwijs; na de mammoet wordt er al druk gesproken over voortgezette brugperiode, ongedeelde V.W.O., middenschool en selectieloze school. Maar zeer zelden wordt in dit verband gesproken over de taak van de leraar, toch voorwaar een onmisbaar instrument hierbij: het enige wat men weet te bedenken is een slechts op financiële gronden gebaseerde constructie. Alsof men nog nooit heeft gehoord dat een organisatie afgeleid dient te worden vanuit de doeleinden. In dit geval wordt tenminste de schijn van het omgekeerde gewekt.

Doelstellingen

Dit brengt ons tot een tweede fundamenteel bezwaar tegen het rapport Wieringa: ook hier wordt zo goed als niets gezegd over de *doelstellingen* van het geschiedenisonderwijs, terwijl dit toch de enige wijze is om tot een taakomschrijving te komen voor de geschiedenisleraar: slechts vandaar uit kan men dan komen tot een verantwoorde programmering van een lerarenopleiding.

De commissie heeft van veel kennis genomen, maar verzuimt uitdrukkelijk een eigen standpunt in te nemen, althans expliciet. Want al lezende kan men zich toch niet aan de indruk onttrekken, dat de 19e-eeuwse historicus als de wat stoffige antiquair weer eens model heeft gestaan. Blijft de vraag of de commissie dit netelige probleem niet aan de orde heeft durven stellen of dat men eenvoudig geen visie had.

De sectie geschiedenis te Nijmegen, zeer vroegtijdig geconfronteerd met de hele COL-problematiek in verband met de affiliatie met Tilburg, heeft zich vanaf begin 1970

met dit probleem bezig gehouden. Dit resulteerde in een interimrapport en later een working-paper, waarin naast de organisatorische zaken ook op de inhoudelijke aspecten van een dergelijke opleiding werd ingegaan. De betreffende commissie is uitgegaan van de vraag, welke functie men de geschiedenisleraar in de toekomst zal zien vervullen. Enige conclusies laten wij hier volgen:

"De commissie meent dat het anno 1970 niet meer mogelijk is het vak geschiedenis als een afgesloten discipline die 'kennis omtrent het verleden' geeft, te laten optreden. De vorming die aan scholieren gegeven moet worden eist een hen voorbereiden voor de taken van de toekomst, waarin zich zeer complexe problemen aan hen zullen voordoen, die te maken hebben met het welzijn van alle mensen, in een groeiende mondiale samenleving. Voor een goed — of althans enigermate bruikbaar — begeleidend 'sturen' van die toekomstige ontwikkelingen is allereerst noodzakelijk een kennis van de contemporaine structuren en daarin werkzame factoren, die verantwoordelijk zijn voor de huidige situatie. Centraal moet derhalve staan in de schoolopleiding de *contemporaine analyse* (Gegenwartsdiagnose).....

De benadering van de contemporaine problematiek zal *thematisch* moeten zijn en *multidisciplinair*. De opleiding die tot het adequaat uitvoeren van deze contemporaine analyse in staat moet stellen, zou programmatisch kunnen verlopen in drie fasen, gericht op drie doeleinden, die in elkaars verlengde liggen:

- A. het globaal informatieve doorzicht in de probleemsamenhang.
- B. het inzicht in methoden van menswetenschappelijke analyse, benevens kennis-neming van de belangrijkste vakresultaten.
- C. het zelfstandig oefenen in deze deeldisciplines, benevens methodische kritiek.

Een laatste fase zou genoemd kunnen worden:

- D. synthese-training.

"De commissie is zich bewust, dat in deze opzet niet langer het gehele chronologische schema van de geschiedenis van de mensheid wordt doorlopen, bewerkt en gekend. Men zal *slechts zover* teruggaan in het verleden als de algemene analyse het noodzakelijk maakt, maar ook beslist zover moeten gaan dat het historisch antwoord relevant wordt voor de andere samenwerkende wetenschappen. Daarbij denkt de commissie uiteraard aan structuur-analytische studies binnen het historisch onderzoek, m.n. t.a.v. de prehistorische fasen van de mensgeschiedenis, de klassieke oudheid en de middeleeuwen.

De commissie acht het een voordeel, dat door de zo vanuit het nagestreefde verstaan van de actualiteit geformuleerde vragen, ook het wetenschappelijk onderzoek en het wetenschappelijk onderwijs bevrucht zullen worden. Zonder de methodische verworvenheden van de eigen discipline prijs te geven zal zo de historicus zich in een nieuw samenwerkingsverband kunnen begeven, waar de multidisciplinaire menswetenschappelijke *research* centraal moet staan..."

Om te laten zien hoe deze uitgangspunten mogelijkerwijze geconcretiseerd kunnen worden hier enige zeer schematische en nog lang niet geheel uitgewerkte voorbeelden.

Men kan zich een studiejaar voorstellen wat er als volgt uitziet:

1. <i>Geschiedenis</i>	— overzicht van de algemene en vaderlandse geschiedenis na 1870	1e sem. 2 uur
	— idem nieuwe geschiedenis voor 1870	2e sem. 2 uur
	— Capita selecta AVG na 1870	1+2 sem. 1 uur
	— idem voor 1870	1+2 sem. 2 uur
	— methodologie van het hist. onderzoek van deze perioden	1+2 sem. 1 uur

2. <i>Sociologie</i>	— Inleiding in de begrippen van de empirische sociologie	1+2 sem. 1 uur
+		
<i>Politicalogie</i>	— inleiding in de politicologie	1+2 sem. 2 uur
+	— inleiding in de Nederlandse politiek	1e sem. 2 uur
<i>Recht</i>	— inleiding Nederlandse staats- en bestuursrecht	1+2 sem. 1 uur
3. <i>Interdisciplinair</i>	— thematisch groeps/werkcollege over hedendaagse sociale en politieke problematiek en historische achtergrond daarvan	1+2 sem. 3 uur
4. <i>Pedagogisch-didactische verwerking</i>	van deze stof	1+2 sem. 2 uur

Dergelijke modellen zijn zo ook op te zetten voor bv. middeleeuwen in combinatie met de sociaal-culturele wetenschappen, of sociaal-economische geschiedenis in combinatie met economie en sociologie.

Uiteraard moeten alternatieven mogelijk zijn hierbij. Zo is het denkbaar dat iemand i.p.v. op deze maatschappijwetenschappen zich meer concentreert op de literair-filosofische nevenwetenschappen.

Het moge duidelijk zijn, dat in deze opzet geen plaats meer is voor een 'tweede vak' in de zin van Drewes. Mocht echter de argumentatie van Drewes juist zijn, dat dat tweede vak is ingevoerd ter bredere oriëntatie van de a.s. leraar, dan zal hij hier weinig moeilijkheden over kunnen maken. Is die tweede bevoegdheid echter ingegeven door financiële overwegingen dan moet men dit maar vergeten en zal men wel gebonden zijn aan geschiedenis en bv. wiskunde als twee geïntegreerde vakken. Welke combinatie zinvoller is, is althans voor ons geen vraag.

Natuurlijk is hier niet het laatste en verlossende woord mee gesproken. Zowel van binnen als van buiten de sectie is er al de nodige kritiek geweest en hopelijk komt er nu nog meer. De gehele opzet werd te ambitieus en te moeilijk geacht, zelfs werd er spottend gesproken over een opleiding tot hoogleraar; het geheel gaat weer uit van de leraar en niet van de leerling, is m.a.w. niet client-centered; en voor alles uiteraard werden de violen van toorn weer uitgestort over de commissie wegens de aantasting van de eigen identiteit van de historicus, waar tegenover staat dat men zich juist vanuit de hoek van de sociale wetenschappen ingenomen toonde met het uitgangspunt dat niet de historische problematiek om haar zélf's wille, maar de hedendaagse problematiek met haar historische achtergronden dient te worden behandeld.

Wil men een dergelijke opleiding realiseren, dan zal nog veel bezinning nodig zijn: zowel overleg met andere wetenschappen alsook discussies — wat ons betreft zeer heftige discussies — tussen de historici onderling. Over zaken als 'eigen identiteit', 'legitimitéit van vraagstelling' en 'maatschappelijke relevantie' zullen de meningen ver uiteen lopen, maar het is de hoogste tijd dat men deze discussie eens begint. Het is moeilijk verteerbaar dat tien mensen — hoe hoog gekwalificeerd ook — in een geheime commissie met zorgvuldig voorbijgaan van deze elementaire en preliminaire vragen bepalen hoe een nieuwe geschiedenisopleiding eruit moet zien, als het even mee zit voor de eerste 150 jaar. Zo er dan tenminste nog geschiedenisonderwijs bestaat: de kans dat dit lang van tevoren niet meer het geval zal zijn, is niet denkbeeldig wanneer het rapport van de commissie Wieringa zonder meer wordt overgenomen.

A.B. Ceulaert en O. Feitsma

Kleio op de brug

Geschiedenis voor de brugklas

Beide auteurs hebben zich, dank zij de ruime ervaring met het geschiedenisonderwijs in de brugklas, een beeld kunnen vormen van de problemen die zich daarbij voordoen. Vanuit deze praktijk is dit boek geschreven.

Dit betekent dat de leerstof beperkt diende te worden tot een voor de brugklas haalbare hoeveelheid. Daartegenover staat, dat veel aandacht is besteed aan leesteksten en opdrachten, die de gelegenheid bieden tot zelfwerkzaamheid van de leerlingen en de mogelijkheid openen tot de ontwikkeling van een aantal vaardigheden, zoals genoemd in het Doelstellingenrapport van de VGN. Door middel van een vijftigtal leesteksten met opgaven wordt zo de keuzemogelijkheid geboden, die noodzakelijk is in de brugklas met zijn leerlingen van verschillend niveau. Als logische consequentie van deze uitgangspunten is achter elk hoofdstuk een lectuurverwijzing voor de leerlingen opgenomen en bevindt zich achter in het boek een uitgebreid register. Om de leerlingen ook op andere wijze bij de stof te betrekken is een groot aantal *thema's voor klasgesprek* opgenomen.

Bijna honderd functioneel gekozen mooie kaarten, foto's, tekeningen en schema's verduidelijken de tekst.

*Voor leraren die invoering
van dit boek in serieuze
overweging nemen, stellen
wij graag een present-
exemplaar ter beschikking*

UITGEVERIJ

nib

ZEIST - POSTBUS 144

144 blz., formaat 19 x 27 cm., gebonden, f 12,-.
ISBN 90 275 2420 3

Vervolgdelens zullen in 1972 verschijnen.

Studieprogramma's

Studieprogramma geschiedenis voor het brugjaar van het instituut V.L.-V.U. te Amsterdam

In dit jaar wordt negen uur geschiedenis gegeven, die als volgt zijn verdeeld:

1. Inleiding tot de geschiedenis (een uur),
2. Geschiedenis van de Oudheid (twee uur),
3. Nieuwe geschiedenis (twee uur),
4. Contemporaine geschiedenis (twee uur),
5. Geestelijke stromingen in de 19e en 20e eeuw (een uur),
6. Diskussie en tekstvergelijking (een uur).

Wanneer hier wordt gesproken over een uur wordt daaronder verstaan een lesuur van 50 minuten. Het aantal houdt verband met het aantal lessen, dat per week wordt gegeven. Bij de inleiding tot de geschiedenis zullen o.m. de navolgende onderwerpen ter sprake komen:

- a. Het begrip geschiedenis,
- b. Het object der geschiedenis,
- c. Drijvende krachten in de geschiedenis,
- d. De zin der geschiedenis,
- e. Objektiviteit en onpartijdigheid in de geschiedenis,
- f. Historische bronnen,
- g. Periodisering,
- h. Overzicht van de historiografie,
- i. Hulpwetenschappen en
- j. Methodologie van het historisch onderzoek.

Het ligt in de bedoeling de studenten, vooral waar het de praktische kanten van het vak betreft, zelf aan het werk te zetten. Dit zal vooral plaatsvinden bij de onderdelen f en j. Bij dit laatste gedeelte zal o.a. gewerkt worden met het "Apparaat" van Romein.

Bij de Oudheid zal worden gestreefd de geschiedenis te behandelen tot de tijd van Alexander de Grote, waarbij een summier overzicht van de pre-historie vooraf zal gaan.

Bijzondere aandacht zal worden besteed aan:

- a. De godsdienst in Egypte (dit onderwerp voor het lopende jaar),
- b. Geschiedenis van Israël in het kader van de gehele Vooraziatische geschiedenis,
- c. De Griekse Polis, als zich zelf regerende gemeenschap van burgers en de ontwikkeling van de Atheense democratie.

De onder a tot en met c genoemde onderwerpen zullen in colleges uitvoerig worden behandeld, waarbij ook enkele excursies naar musea, o.a. Leiden, zullen worden ingelast. Natuurlijk zijn er nog verschillende andere onderwerpen over. Deze zullen door werkgroepen van studenten worden uitgezocht. Zij zullen werkstukken maken en de inhoud daarvan in bepaalde lessen voor de medestudenten uiteenzetten en verdedigen. In de loop van het jaar zal iedere student één onderwerp op deze wijze behandelen.

Bij de Nieuwe Geschiedenis zullen een aantal onderwerpen uit de 15e en 16e eeuw worden behandeld.

Bijzondere aandacht zal worden geschonken aan:

- a. De Renaissance,
- b. De Reformatie,
- c. Katholieke Restauratie en
- d. Godsdienstoorlogen.

Voor de behandeling dier periode wordt dezelfde opzet gebruikt als bij de Oudheid is aangegeven.

Als handboek is voorgeschreven R.R. Palmer "History of the modern world" dat ook gebruikt wordt bij de latere tijdvakken.

Bij de Contemporaine Geschiedenis zal de nadruk vallen op de periode na 1917.

Bijzondere aandacht zal worden besteed aan:

De geschiedenis van Duitsland na 1917, waarbij gestreefd wordt deze tot de tegenwoordige tijd te kunnen behandelen. Voor de behandeling der overige gebieden, zowel op het terrein der vaderlandse-, economische-, sociale en kulturele geschiedenis zullen de studenten worden ingeschakeld, zoals bij de Oudheid is uiteengezet.

In elke groep zal een aantal studenten een bepaald deelgebied, bijvoorbeeld het Nabije Oosten, binnenlandse politiek van Nederland, in de pers nauwlettend ter "bewaking" krijgen. Aan het eind van bijvoorbeeld een maand zal de groep een paper over zijn onderwerp van maximaal duizend woorden ter bespreking geven.

Na een jaar zal derhalve iedere student een drietal werkstukken hebben ingeleverd en ook zal hij/zij drie maal een referaat hebben gehouden.

Bij de geestelijke en maatschappelijke stromingen zal de aandacht gericht zijn op:

- a. Staatsopvattingen van Rousseau tot omstreeks 1850,
- b. Beschouwingen van economische aard in diezelfde periode,
- c. Het socialisme in de verschillende verschijningsvormen, zoals die der utopisten, Marxisten, communisten.

Deze onderwerpen zullen in hoorcolleges worden gegeven, waarbij discussie echter mogelijk is. Bij deze lessen zal gebruik gemaakt worden van "Fasen en Facetten".

Bij Diskussie en Tekstvergelijking zal worden uitgegaan van teksten uit de gehele geschiedenis, maar zal ook de mogelijkheid bestaan onderwerpen uit de eigen tijd te behandelen. Hierbij kan ook gebruik gemaakt worden van de voorgeschreven "Reflector".

Deze onderwerpen zullen voor een aanzienlijk deel door de studenten moeten worden behandeld, waarbij de docent regelend zal optreden.

Teneinde de studenten in de gelegenheid te stellen, dat zij later als leraar de beschikking zullen hebben over een groot aantal "dokumenten" zullen zij voor de verschillende tijdvakken betrekkelijk regelmatig in het bezit gesteld worden van gestencilde teksten, zo mogelijk in de originele tekst (Nederlands, Frans, Duits of Engels).

Studieprogramma van het Möllerinstituut te Tilburg.

Daar worden twee soorten colleges gegeven:

- A. hoorcolleges voor alle studenten.
- B. werkcolleges voor groepen van ongeveer 14 studenten.

De te noemen boeken zijn bedoeld als handboeken. In de werkcolleges zal nog andere literatuur aan de orde komen.

- | | | |
|----|--|-------|
| I. | <i>Algemene inleiding in vak en beroep</i> | |
| A. | hoorcollege | 1 uur |
| B. | werkcollege, per groep | 1 uur |

Boeken:

E.H.Carr, Wat is geschiedenis, Baarn, 1969.

G.Harmsen, Inleiding tot de geschiedenis, Utrecht 1968.

J.Romein, J.Haak, Apparaat voor de studie der geschiedenis, Groningen 1964.

W.Kleinknecht, W.Lohan, Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts, Handreichungen für den Geschichtslehrer, Frankfurt a.M.-Berlin-Bonn, z.j.

II. *Nieuwe Geschiedenis 1500–1870*

- | | | |
|----|--|--------|
| A. | 1½ college periode 1500–1648 | 1½ uur |
| B. | themata uit de periode 1500–1648
per groep | 1 uur |
| B1 | themata uit de periode 1648–1870,
per groep | 1 uur |

III. *Nieuwste geschiedenis 1870–heden*

- | | | |
|----|---|--------|
| A. | 1½ college periode 1870–1918 | 1½ uur |
| B. | themata uit de periode 1870–1918,
per groep | 1 uur |
| B1 | themata uit de periode 1918–heden,
per groep | 1 uur |

Boeken

R.R.Palmer, J.Colton, A history of the modern world, New York, 1969.

L.J.Rogier, Eenheid en scheiding, Geschiedenis der Nederlanden 1477–1813, Utrecht-Antwerpen, 1968.

P.Geyl, Geschiedenis van de Nederlandse Stam, Amsterdam-Antwerpen, 1961–1962.

Sesam, Atlas bij de Wereldgeschiedenis, I en II, Baarn 1967.

HAVO/VWO – MEDEDELING

Gezien het grote aantal present-aanvragen van "NOVEM Wereld in wording voor de brugklas" en de enorme belangstelling voor plaatsing van deze uitgave op de boekenlijsten, hebben wij ons verschijningsprogramma moeten wijzigen.

Deel II van de HAVO/VWO-edities verschijnt niet, zoals eerder vermeldt, eind 1972, **MAAR BESLIST VOOR** de cursus 1972–1973.

"Wereld in wording voor de brugklas" kan dus reeds **NU** op de boekenlijst worden geplaatst, zonder **VOLGEND JAAR** in de nieuwe cursus de aansluiting van/op deel II te missen.

voor nadere
inlichtingen |

VAN GOOR ZONEN
Postbus 290 Den Haag

Tel. 070-512601

De redactie heeft de studieleiders in het vak geschiedenis die verbonden zijn aan de experimentele lerarenopleidingen verbonden zijn bereid gevonden een aantal vragen te beantwoorden over hun eerste ervaringen. Hieronder vindt u de meningen van dr. P.A.M. Geurts te Nijmegen (verbonden aan het Möllerinstituut te Tilburg) en dr. J. Verseput te Rotterdam (verbonden aan de Vrije Leergangen - Vrije Universiteit te Amsterdam).

1. Welke problemen deden zich voor bij de opzet van de opleiding wat betreft de voorzieningen als administratieve staf, huisvesting, bibliotheek, e.d.?

Geurts: De organisatie van de experimentele opleidingen voor het cursusjaar 1970/71 kon pas van start gaan na 26 maart 1970. Op die datum bestemde de staatssecretaris van O. en W. Amsterdam, Groningen en Tilburg tot plaats van vestiging voor de opleiding van leraren in de tweede en derde graad in een beperkt aantal vakken.

Juist die korte voorbereidingstijd maakte de moeilijkheden uiterst groot. Neem bv. de aanstelling van docenten. Elke student moet inschrijven voor 2 vakken. Het zou het gunstigst zijn geweest als het getal aan te wijzen docenten gebaseerd werd op het aantal inschrijvingen. In werkelijkheid mocht 1 docent op 15 studenten worden aangesteld. (bij de exacte vakken 1 op 10 studenten). Dit beperkte de ruimte waarbij alleen de "ruimere mogelijkheden" die voor een aanlooperperiode waren toegestaan, soelaas gaven. Voor het eerste jaar zijn naast de studieleider twee full-timers aangesteld, op een totaal aantal studenten van 60 die geschiedenis kozen.

Voor de aanschaf van boeken is een bedrag uitgetrokken dat niet onaantrekkelijk is voor een eerste begin. Voor de verdere jaren zal aanzienlijk meer nodig zijn.

In het algemeen moet men stellen dat er niet voldoende visie is op de leraarsopleiding als instituut. Een instituut is een leefgemeenschap voor studenten en docenten waar van de ochtend tot de avond gewerkt moet kunnen worden in college- en studiezalen, en waar een bibliotheek en een cantine volledig op hun plaats zijn. Dat is bepaald iets anders dan een aantal leslokalen ter beschikking hebben.

Verseput: Voor de voorbereidingen voor de experimentele lerarenopleiding was weinig tijd beschikbaar, omdat eerst in maart 1970 de desbetreffende brief van de staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen in de openbaarheid kwam.

Het instituut Vrije Leergangen - Vrije Universiteit (V.L.-V.U.) werd gehuisvest in het gebouw van het Woltjergymnasium. Elk jaar komen daar meer lokalen ter beschikking omdat het gymnasium op zal houden te bestaan. Het is overigens de bedoeling te zijner tijd één van de gebouwen van de VU te betrekken. In het Woltjergymnasium is geen bibliotheek voor handen. De aangeschafte boeken kunnen dan ook nog niet worden uitgeleend. De studenten zijn aangewezen op de onderscheiden bibliotheken van Amsterdam.

Afgezien van de studieleider doceren 3 part-time docenten, voor resp. 6, 9 en 4 uren.

2. Was een selectie nodig bij de toelating van studenten tot het eerste jaar? Zo ja, volgens welke maatstaf vond deze selectie plaats?

Welke vooropleiding hebben de huidige eerstejaars geschiedenis genoten?

Geurts: In theorie gaat men er van uit dat de student twee vakken kiest die gelijke waarde hebben. Na het eerste jaar wordt bepaald of de student de studie in de twee vakken op derdegraads niveau zal voortzetten, dan wel in welk vak de studie op tweedegraads niveau wordt voortgezet en welk vak bijvak zal zijn. In de praktijk blijkt de student een hoofdvak te kiezen en er node een bijvak aan toe te voegen. De student komt niet in de eerste plaats naar Tilburg om leraar te worden, maar wil studeren in zijn vak.

Het Möllerinstituut liet de keuze uit geschiedenis, aardrijkskunde, wiskunde, natuurkunde en scheikunde. 60 studenten kozen geschiedenis en aardrijkskunde (ongeveer 30 van hen zien geschiedenis als hun hoofdvak, de andere 30 aardrijkskunde). De keuze voor een combinatie van geschiedenis met een ander vak dan aardrijkskunde is te verwaarlozen.

Het ministerie liet 40 eerstejaars per vak toe. In het oordeel m.b.t. de toelating van de kandidaten werden betrokken: de eindexamencijfers, de rapportcijfers van de laatste 2 jaren — vooral (de cijfers voor) de moderne talen zijn hierbij van betekenis —, de eigen motivatie en het oordeel van de leraren in de gekozen vakken. Aldus werden voor geschiedenis circa 10 kandidaten afgewezen.

Het is duidelijk dat een selectie nodig is, vooral wanneer in de toekomst het aantal plaatsen te klein zal blijken te zijn. Even duidelijk is dat een wetenschappelijk verantwoorde selectiemethode niet voor handen is.

Van de 54 toegelatenen zijn er 24 uit het Havo afkomstig en 20 uit de MMS; de overigen komen uit het gymnasium, de HBS of de Pedagogische Academie.

Verseput: In de vier vakken: Nederlands, Engels, geschiedenis en aardrijkskunde konden 150 studenten worden geplaatst. Gezien het aantal aanmeldingen konden ongeveer 20 personen niet toegelaten worden. Bezitters van een diploma gymnasium, HBS en MMS werden zonder meer toegelaten, anderen werden beoordeeld op hun rapport- en eindexamencijfers, waarbij vooral op de 2 gekozen vakken werd gelet.

Deze selectie is niet goed bevallen. Bij een komende toelating tot het eerste jaar zal ook sterk worden gelet op de rapportcijfers van de afgelopen jaren en de eigen motivering van de kandidaat. Voor havoleerlingen is het onontbeerlijk dat de moderne talen en geschiedenis worden opgenomen in het pakket.

Ongeveer 70 leerlingen hebben geschiedenis gekozen. Van deze groep is ruim 40 % afkomstig uit het HAVO, ruim 30 % uit de MMS en ruim 10 % uit de HBS-A.

3. Op grond van welke overwegingen is het studieprogramma van het eerste jaar tot stand gekomen?

Geurts: Het studieprogramma voor het eerste jaar (*zie blz. 22*) ging uit van het aantal docenten (3) en het aantal wekelijkse collegeuren (9). Het leek weinig te pogen alle geschiedenis in één jaar te presenteren, zodat de studie van Oudheid en Middeleeuwen voorlopig verschoven is naar het tweede jaar. Het gaat er om de studenten op de hoogte te brengen van een aantal problemen, hun inzicht in de geschiedenis te vergroten, kortom, hen enigszins vertrouwd te maken met de habitus van een historicus. Vandaar dat een eerste oriëntatie met de historiografie van groot nut is.

De studieprogramma's moeten zo worden opgezet dat een derdegraads leraar in staat moet zijn op basis van nieuwe literatuur inzicht te krijgen in de état de questions. De eerstegraads leraar moet daarboven zelfstandig kunnen opereren met bronnen. In deze

conceptie is voor het vak geschiedenis geen ruimte voor een tweedegraads opleiding.

Verseput: Het studieprogramma (*zie blz. 21*) werd onder meer bepaald door het ontbreken van een docent voor Middeleeuwse geschiedenis. Dit jaar werden 2 "vreemde" tijdvakken behandeld (Oudheid, Nieuwe Tijd) en één min of meer bekende periode: de tijd vanaf 1917. Het bleek dat ook dit deel van de geschiedenis maar matig bekend was.

4. Hebt u op grond van uw ervaringen in dit eerste jaar conclusies getrokken over de vooropleiding voor de "leraarsschool" en over het studieprogramma daarvoor? Zo ja, welke?

Geurts: De vooropleiding van de havo-abituriënten loopt sterk uiteen. Dat hangt niet alleen samen met de diversiteit van de pakketten. In deze jaren is het probleem vooral dat het havo nog geen gezicht heeft. Opvallend is voorts dat de studenten moeite hebben met de zelfstandige verwerking van allerlei materiaal (uitgezonderd de gediplomeerden van de Pedagogische Academies).

Voor het komende eerste jaar is een indeling in semesters gepland. In elk semester zullen capita uit een bepaalde periode worden behandeld. Wellicht zal het werken in kleine groepen worden beperkt ten gunste van hoorcolleges om de studenten beter geïnformeerd te maken.

Verseput: De vooropleiding van de studenten valt ons wat tegen. Vooral de hoeveelheid kennis van het vak geschiedenis die opgedaan zou moeten zijn gedurende de beide laatste leerjaren van het voortgezet onderwijs is onvoldoende. Dit jaar kwamen de studenten verder door tijdgebrek niet toe aan de aktualiteiten zoals die in het programma waren voorzien. In plaats van 3 werkstukken zullen er slechts 2 worden ingeleverd.

In het komende eerste jaar zullen enige zaken moeten worden veranderd. De colleges Oudheid worden verschoven naar een later jaar. Van de vrijkomende uren moet er één besteed worden aan Nederlands, het andere kan ten goede komen aan een extra werkcollege.

5. Wat zijn uw ervaringen met de koppeling van de studie in het vak geschiedenis met een tweede vak?

Geurts: Het aantal colleges voor eerstejaars bedraagt 20. Voor Nederlandse taal zijn 2 uren gereserveerd, voor het "andere" vak 9 uur, zodat 9 uur resteren voor geschiedenis. De zorg voor het tweede vak betekent een belemmering om in het eerste jaar voluit bezig te zijn met het vak waarvoor de student eigenlijk gekomen is. Men mag aannemen dat 90 % van de studenten in geschiedenis en aardrijkskunde de voorkeur geeft aan de studie in het ene vak van hun keuze.

De studie voor twee bevoegdheden is niet zonder meer veroordelenswaard, maar tegen een koppeling is in de huidige gedaante stellig bezwaar te maken. In een ideale situatie zou de student een bijvak aardrijkskunde (Frans, Russisch, kunstgeschiedenis, enz.) moeten kiezen op het ogenblik dat hem dit relevant voorkomt. Dat wil zeggen dat de student vaststelt wanneer hij een tweede bevoegdheid wil behalen; ook is dan de relatie van hoofdvak en bijvak op natuurlijke wijze gelegd.

Verseput: Het vak geschiedenis is aan de VLVU als volgt gekoppeld: 27 studenten kozen

als "andere" vak Nederlands, 30 Engels en 17 aardrijkskunde. Bij een enquête onder de studenten bleek dat van degenen die geschiedenis kozen ongeveer de helft dit vak als hun hoofdvak beschouwt. Van de studenten die geschiedenis als hun hoofdvak zien wil een zeer grote meerderheid uitsluitend dat vak bestuderen. Als er al een bijvak gekozen moet worden dan prefereren ze een vak dat duidelijke raakvlakken vertoont met geschiedenis. De ervaringen met de koppeling zijn voor geschiedenis niet zo gunstig: de koppeling heeft tot gevolg dat de studenten aan geschiedenis te weinig tijd besteden.

6. Hoe is de verhouding met de universiteit, op historisch-wetenschappelijk terrein en in pedagogisch-didactisch opzicht?

Geurts: Voor elk vak is een vakcommissie ingesteld waarin docenten uit Tilburg en de Nijmeegse universiteit zijn vertegenwoordigd. De universiteit is medeverantwoordelijk voor het programma, de samenstelling van de staf en de examens. De samenwerking met de universiteit is in ons geval goed. Deze verhouding wordt begunstigd door een bepaalde vorm van inschakeling van Tilburgse docenten in het werk van de universiteit.

De onderwijskundige samenwerking moet nog worden opgebouwd. De didactische kant van de experimentele lerarenopleiding wordt overigens pas in de volgende studiejaren opgenomen in het studieschema.

Verseput: De Vrije Universiteit draagt mede de verantwoordelijkheid voor de benoemingen van docenten, voor het programma en voor de examens. Het is de bedoeling dat docenten die een volledige betrekking hebben aan de lerarenopleiding op een of andere wijze betrokken worden in het werk van de universiteit.

Op ons verzoek heeft voorts drs. S. Groenveld te Amstelveen gereageerd op de vragen 4 en 5. De heer Groenveld is werkzaam aan de V.L. - V.U.

Alvorens in te gaan op de mij door de redactie van dit blad voorgelegde vragen lijkt het mij goed eerst te vermelden dat ik heden als docent in de nieuwe geschiedenis nog slechts in een deelbetrekking aan het met de Vrije Universiteit gelieerde instituut voor lerarenopleidingen te Amsterdam verbonden ben. Mijn volle aandacht heb ik derhalve nog niet aan de lerarenopleiding kunnen schenken, zodat ik onderstaande opmerkingen met enige voorzichtigheid maak.

Allereerst dan werd mij een tweeledige vraag gesteld over de vooropleiding van de studenten aan ons instituut — een vooropleiding die, zoals bekend, kan variëren van HAVO of M.M.S. tot en met Pedagogische Academie en Gymnasium. Tot op heden is ons niet gebleken, dat de studieresultaten van abiturienten van deze diverse schooltypen duidelijk van elkaar verschillen: bij de afgelegde tentamina kwamen studenten van alle vooropleidingen door elkaar met onvoldoende, matige en goede werkstukken uit de bus. Het is daarbij evenwel nog moeilijk te beoordelen, hoeveel inspanning de ene student zich ten opzichte van de andere meer getroost heeft bij het voorbereiden van deze tentamens; evenmin is het mij volstrekt duidelijk in welke mate de belangstelling van de student zijn wellicht middelmatige gaven compenseert. Wél heb ik bij hoorcolleges kunnen constateren, dat het opnemen van dictaat bij de studenten van de lerarenopleiding trager

verloopt dan bij voorbeeld in een zesde klas van het gymnasium. Dit neemt echter niet weg, dat de huidige gegevens de gedachte schijnen te wettigen, dat toch het merendeel van de eerstejaars studenten de thans aangeboden stof in voldoende en ongeveer gelijkwaardige mate kan verwerken.

Een ander, eveneens met de vooropleiding verbonden probleem is de vraag of het bij het secundaire onderwijs gevolgde studieprogramma voldoende basis voor de lerarenopleiding biedt; met name geldt dit bij hen, die op grond van een pakket van keuzevakken eindexamen hebben afgelegd. Bij de meeste studenten is kennis van de door mij behandelde periode niet of nauwelijks aanwezig; eigenlijk kan men zeggen dat alleen zij, die door een keuzeonderwerp bij het eindexamen met een stuk nieuwe geschiedenis in aanraking zijn gekomen — ditzelfde kan men trouwens ook voor oudheid en middeleeuwen laten gelden — niet met iets volstrekt nieuws geconfronteerd worden. Maar hier raak ik een probleem, waarmee in wezen ook ieder universitair instituut te maken heeft. De tertiaire opleiding moet derhalve gericht zijn op het bijbrengen van een ruime kennis van het vak — in casu geschiedenis — gebaseerd op de huidige stand van de wetenschap: dit geldt zowel voor de universiteit als voor de lerarenopleiding, zeker waar het de opleiding tot tweede- en eerstegraads leraar betreft. Wat ik bij het streven naar dit doel echter duidelijk als een belemmering meen te moeten bespeuren, zijn de leemten in de talenkennis van sommige studenten, met name bij hen, die een op keuzevakken gebaseerd eindexamen hebben gedaan. Iedere student is wel in staat om redelijk Engels te lezen, bij Duits doen zich bij sommigen reeds problemen voor, terwijl vooral voor een Frans boek velen terugschrikken. Wellicht nog meer dan bij het bestuderen van de moderne geschiedenis moet dit laatste voor de studie van voorgaande perioden — men denke aan de grote hoeveelheid studies over medievistische onderwerpen in het Frans of aan het veelvuldige gebruik van Frans als schrijftaal in de 17e en 18e eeuw — als een ernstige handicap worden beschouwd. Ik zou hieraan dan ook de conclusie willen verbinden dat voor verdere studie aan een lerareninstituut in het vak geschiedenis — en eigenlijk in alle a-wetenschappen — zeker waar het gaat om de tweedegraads opleiding, kennis van de drie moderne talen op eindexamenniveau verplicht gesteld moeten worden.

De tweede vraag die de redactie mij ter beantwoording voorlegde betrof de verplichting, dat elke student twee vakken zal bestuderen, in het eerste jaar op onderling gelijkwaardig niveau — dit, zoals nog onlangs van departementale zijde werd gememoreerd, om de blik der studenten te verruimen en hun toekomstmogelijkheden te vergroten. De ervaring leert evenwel, dat de bestudering van twee vakken gedurende het eerste studiejaar bezwaren met zich meebrengt. De kern daarvan is mijns inziens hierin gelegen, dat juist gedurende dit eerste jaar de beginselen van een vak moeten worden gedoceerd — dit betreft niet alleen het verwerven van elementaire feitenkennis, maar ook het vertrouwd geraken met vaktechnische aspecten. Tot deze vaktechnische aspecten reken ik, waar het de geschiedenis betreft, naast het apparaat van de historicus ook het abstraherend denken, het inlevingsproces. Immers, de student moet het vak, waarin hij leraar wordt, beheersen. Het gaat hier voor de opleider, die weet dat een aantal van de aan zijn zorg toevertrouwde studenten zijn vak als hoofdvak zal kiezen, om het leggen van een basis, waarop hij de volgende jaren kan voortbouwen. Datzelfde evenwel zweeft ook de docent van het tweede, gelijkwaardige vak voor ogen. Beiden staan ten gevolge hiervan voortdurend onder de druk van het zich moeten beperken. Men zou hier natuurlijk kunnen denken aan een basis-studie van twee jaar — maar een dergelijk denkbeeld doorkruist de opzet van een afgerond eerste studiejaar. Bovendien moeten de studenten voortdurend hun aandacht en

studietijd verdelen tussen de twee door hen gekozen vakken. Voor velen van hen is dan ook het gevaar groot dat zij, in plaats van een verruimde blik, tijdens hun eerste jaar slechts een verbrokkeld beeld krijgen van de beide disciplines.

Hetgeen ik tot hier toe heb geschreven geldt met name voor het vak geschiedenis. Immers, de principes van de geschiedbeoefening wijken zo fundamenteel af van de werkwijze van welk ander vak ook maar, dat, zeker gedurende het eerste jaar, studie van een nevenvak de diepgang van de geschiedenisstudie bedreigt. Anders ligt dit mogelijk (maar ik zeg dit uit ondeskundigheid met het grootst mogelijke voorbehoud) bij bestudering van twee talen of wis- en natuurkunde. De huidige opzet van het tweevakkensysteem blijkt dus niet bevredigend — waarmee ik nog niet wil zeggen, dat in het totaal van de opleiding tot geschiedenisleraar geen plaats zou kunnen zijn voor een tweede vak. Maar daaraan zouden dan duidelijke voorwaarden moeten worden gesteld. Allereerst zal men zeker niet vóór het tweede studiejaar met het doceren van dit vak moeten beginnen — de student heeft dan minstens een jaar de tijd gehad om zich in de beginselen van zijn hoofdvak te verdiepen. Voorts zal het keuzevak aanverwant dienen te zijn aan het hoofdvak — men denke aan economie, sociologie, kunstgeschiedenis — en een derdegraads lesbevoegdheid kunnen opleveren. Wanneer men een verruiming van de blik van de student beoogt, zal deze naar mijn mening op de hierboven aangegeven wijze veeleer kunnen worden bereikt dan via het thans gevolgde systeem.

Mededeling

De geschiedkundige vereniging "Die Haghe" heeft wederom een prijsvraag uitgeschreven ter bevordering van de kennis van de geschiedenis van 's-Gravenhage en omstreken. Het reglement voor deze prijsvraag is te verkrijgen bij de secretaris van de jury C.H. de Boer, Theresiastraat 354, te 's-Gravenhage.

Aan alle oud-leden van de Utrechtse
Historische Studentenkring.

Op 19 mei 1971 wordt het 9e lustrum van de UHSK op feestelijke wijze gevierd. U bent dan van harte welkom op het Inst. v. Geschiedenis, Kromme Nieuwe Gracht 20 te Utrecht.

's Middags rond 5 uur is er gelegenheid voor de oud-leden elkaar, onder het genot van een glas naar keuze, te begroeten. Vanaf half zeven bestaat de mogelijkheid te eten in Chinees restaurant "de Glorie", Oudegracht 124. Vanaf 9 uur (weer op het instituut), na een korte kabaretvoorstelling, verder doorlopend feest.....

Wij zouden het ten zeerste op prijs stellen, wanneer u uw komst vergezeld liet gaan van een bijdrage in de onkostenbestrijding. Met veel genoegen zien wij deze tegemoet op giro 1412 van de ABN-Utrecht, rek.nummer 55.55.11.367 t.n.v. fiscus lustrumcommissie UHSK.

Mogen wij besluiten met de wens, dat ook voor u dit lustrum een groot succes mag worden. Met vriendelijke groeten,

de Lustrumcommissie UHSK.

Nota voor de werkgroep van de vakdidactici geschiedenis betreffende het vakdidactische onderwijs in de nieuwe lerarenopleidingen

De volgende nota is geschreven voor de vergadering van vakdidactici geschiedenis en heeft het karakter van een discussiestuk.

De didactici hopen dat de leden van de VGN willen meedenken over vraagstukken van de vakdidactiek. Zij hopen dat de leden hun denkresultaten en hun reacties op deze nota op schrift willen stellen om dit dan te zenden aan de voorzitter van de vergadering van didactici, de heer drs. G.J. de Voogd. Diens adres is: Bentinckstraat 146 te Den Haag.

Praenotandum. Op 11 januari j.l. kwamen vakdidactici geschiedenis bijeen. Door hen werd een commissie ingesteld, bestaande uit N.J. Maarsen en H.E. de Wolff. Deze commissie heeft tot taak gekregen eens na te gaan, wat de verschillende vakdidactici zoal in hun colleges aan de orde stellen. Het ging — en gaat — daarbij niet alleen om een inventarisatie. Het aldus verkregen materiaal zou kunnen dienen als grondstof voor een ontwerp-leerplan vakdidactiek t.b.v. de nieuwe lerarenopleiding (men acht de opstelling van een leerplan noodzakelijk, omdat de organisatiecommissie voor geschiedenis zich met de vakdidactiek niet heeft ingelaten en omdat het waarschijnlijk is dat de C.O.L.O.V. vooral aandacht zal schenken aan de algemene didactiek, de pedagogiek en de psychologie).

Enkele gegevens voor een ontwerp-leerplan, ontleend aan de programma's van de verschillende vakdidactici en aangevuld met eigen overwegingen.

De volgende onderwerpen lijken ons in aanmerking te komen voor opneming in een leerplan vakdidactiek. Wij hebben daarbij gestreefd naar een zinvolle volgorde.

- I *Introductie in de school: mammoetwet, schoolorganisatie, rechtspositie; organisaties en instellingen t.b.v. de leraar (pedagogische centra, schooladviesdiensten, MOB's, CBO, lerarenorganisaties); gssi (=geschiedenis en staatsinrichting) in de school: plaats van gssi in de mammoetwet, in de schoolorganisatie (vaklokalen); de VGN en overige organisaties t.b.v. de leraren gssi.*
- II *Korte inleiding in de algemene didactiek, de pedagogie en de psychologie m.h.o. op de vakdidactiek (door bespreking van enkele werken).*
- III *Introductie van literatuur op het terrein van de vakdidactiek (algemeen).*
- IV *Doelstellingen*
Opm. Tussen ons is er verschil van mening over de wijze waarop de doelstellingen aan de orde moeten worden gesteld. De Wolff wil eerst leerboeken behandelen, vervolgens komen tot stofkeuzeproblematiek en zo tot de doelstellingen; Maarsen wil de kwestie van de doelstellingen liever meteen centraal stellen.

Ze zijn het erover eens dat in elk geval aan de orde moeten komen: het doelstellingenrapport, het "doelstellingen"-gedeelte van het eindexamenrapport en de doelstellingen in het openbaar en het bijzonder onderwijs).

- V *Geschiedenis voor onvolwassenen*: Roth, Küppers, Kind-school-geschiedenis. Kwesties van historisch begrip.
- VI *Leerplannen en stofkeuze*. In het kader daarvan behandeling van de volgende problemen: gssi in de onderbouw en de bovenbouw; gssi in de brugklas; eigentijdse gssi; de belangrijkste methoden.
- VII a *Didactische werkvormen* (zie de hele scala van Ebeling);
b *projectonderwijs*, interdisciplinair;
c *leer- en hulpmiddelen*.
- VIII *Evaluatie en toetsing*: vormen van evaluatie; theorie en praktijk van toetsing; vormen van vragen; eindexamen(-programma).
- IX *De praktijk*: preparatie; Analyse van lessen; stages.
- X *Introductie van een apparaat voor de geschiedenisleraar*.

N.J. Maarsen
H.E. de Wolff

Zelfwerkzaamheid

Bij mijn — oorspronkelijk voor de Didactiekconferentie van het afgelopen najaar bestemde — artikel over "Zelfwerkzaamheid" behoorden een drietal noten, waarin naar literatuur over dit onderwerp werd verwezen. In tegenstelling tot de bedoeling zijn deze door een abuis mijnerzijds in het nummer van maart j.l. van Kleio niet afgedrukt. Ten bate van degenen die daarin geïnteresseerd mochten zijn, vermeld ik hier de daarin genoemde boeken:

Adelman, J: Die Frage im neuzeitlichen Unterricht, Langensalza, 1930.
Gaudig, Hugo: Die Schule im dienste der werdenden Persönlichkeit, Leipzig, 1917.
Barrington Kaye and Irving Rogers: Group Work in Secondary Schools, 1968, Oxford University Press.
Kerschensteiner, Georg: Der Begriff der Arbeitsschule, Leipzig, 1912.
Leuthold, H: Lebendige Schule. Zwingliverlag, Zürich, 1945.
Schlechtweg, W: Die Frage im Arbeitsbetonten Unterricht, Osterwick, 1929.
Voigt, G: Die Bedeutung der herbartischen Pädagogik für die Volksschule, Leipzig, 1913.

P. van der Meulen.

Boekbespreking

Drs.W.Michels, Drs.H.G.M.Wigman en Dr.C.H.E.de Wit:
De Stroom der Historie deel 3
Uitg.Dekker en v.d.Vegt, Nijmegen 1970

Na het eerder door mij besproken 1e deel (Kleio 11e jaargang nr.2) ligt nu het 3e deel voor mij. (Het 2e deel heb ik nooit ontvangen). Hierin wordt de periode 1870 tot heden besproken.

Zoals al bij deel 1 opgemerkt: het is een semi-concentrische methode, met thematische trekken. Dit deel is blijkbaar bestemd voor de klassen 3 VWO/Havo en 4 VWO. Zo kunnen ook die leerlingen die geschiedenis niet in hun examenpakket kiezen de ontwikkelingen tot heden bestuderen. Wel zal de leraar er dan, althans in 3 Havo, een flink tempo in moeten houden, want het boek telt 20 hoofdstukken. In 't VWO kan hij met de stof eventueel al in de derde klas beginnen.

Het is, evenals het 1e deel, een degelijk boek, nogal sober uitgegeven. De thematische opzet blijkt uit hoofdstukken als over de Industriële Revolutie, de Kolonisatie, de verovering van Afrika, het Socialisme en de parlementaire democratie, in chronologische volgorde gepresenteerd.

Af en toe moet men die chronologie doorbreken als men b.v. bij "Het Verre Oosten ontwaakt" (hoofdstuk 5), 80 bladzijden voor de behandeling van "De Tweede Wereldoorlog", het al over Japan in de 2e Wereldoorlog heeft. In datzelfde hoofdstuk komt ook de Chinese Volksrepubliek voor, terwijl in hoofdstuk 11 de Koude Oorlog ter sprake komt.

Maar degelijke moeilijkheden zijn bij een thematisch methode nu eenmaal onontkoombaar. Waarschijnlijk wegen ze niet op tegen de voordelen van die methode. Wel kan men twisten over de keuze en de volgorde van de thema's. De zojuist genoemde Koude Oorlog mis ik als thema b.v. Ze is ondergebracht bij "De Sprong van Amerika naar grote mogendheid", vóór de behandeling van de 2e Wereldoorlog, waarvan de Koude Oorlog een uitvloeisel is.

Wil men de leerlingen zelf een overzicht van de verspreid behandelde zaken laten maken dan kan dat natuurlijk alleen als er een register is; en dat ontbreekt... Trouwens ik denk ook niet dat dit de bedoeling van de schrijvers is. Daarvoor is het teveel een *leerboek*.

Culturele zaken komen in dit boek praktisch niet voor. (Werd het boek anders te dik?) Dat is jammer want zo krijgen de leerlingen weer teveel de indruk dat geschiedenis een voornamelijk politieke aangelegenheid is.

Wel is er een hoofdstuk over "Kerk en Wereld", waarin vooral de R.K.Kerk aandacht krijgt (het enige hoofdstuk waarin de R.K.signatuur van de schrijvers blijkt) Het oordeel van de schrijvers over Pius XII is niet mis: "teveel diplomaat, te weinig pastor".

De tekst is overzichtelijk ingedeeld en lijkt voor 3e en 4e klassers wel begrijpelijk. Er zijn verschillende leesstukken tussen de leertekst afgedrukt, die bedoeld zijn als illustratie.

Het beoefenen van vaardigheden, zoals het "Doelstellingenrapport" ze opsomt, lijkt niet in de bedoeling van de schrijvers te liggen; althans: er worden geen aanwijzingen daarvoor gegeven.

J.G.Toebes

In een van de volgende nummers hoop de redactie nog een artikel op te nemen, waarin de nieuwe regeling voor de M.O.-examens uiteen worden gezet.

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 (inspecteur V.H.M.O.), J. W. FOSSEN (Hfd. inspecteur Kweekschool).

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

DRS. G. A. J. GIEZEMAN, Dirk van Voorburglaan 16, Voorburg, tel. 070-868123, *voorzitter*: algehele leiding en universitaire cursussen.

DRS. J. C. VISSER, Antonie Duyckstraat 66, 's Gravenhage, tel. 070-555671, *1e vice-voorzitter*: conferenties.

DR. M. T. J. VAN DER VORST, Spotvogellaan 35, 's Gravenhage, tel. 070-685609, *2e vice-voorzitter*: beleid collegedagen.

MEJ. J. J. RUITENBERG, Kijkduinsestraat 990, 's Gravenhage, tel. 070-257990, *1e secretaresse*: interne zaken.

J. C. M. GREEP, Middelweg 104, Wassenaar, tel. 01751-6387, *2e secretaris*: organisatie en administratie van de collegedagen.

H. VAN UNNIK, Pomonaplein 21, 's Gravenhage, tel. 070-680355, *penningmeester*, postrekening 527314 t.n.v. penningmeester Commissie Postacademiale Vorming der V.G.N. te 's Gravenhage.

Het deelnemen aan de colleges is voor leden van de V.G.N. gratis, voor niet-leden bedragen de kosten f 15,—.

LEDEN VAN DE COMMISSIE MET ZELFSTANDIGE TAKEN

DR. J. SWART, Industrieweg 26, Assen, tel. 05920-3006, 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:	Wildenburglaan 32 VI.
Amsterdam:	Churchilllaan 246 III.
Den Bosch:	Philips de Tweedestr. 51.
Breda:	Bavelselaan 224.
Eindhoven:	Kruisakker 76.
Goes:	Valckeslotlaan 89.
Groningen:	Kamperfoelieweg 42, Paterswolde.

Den Haag:	Paulus Potterstr. 26, Lisse.
Haarlem:	Liedeweg 81, Haarlemmerliede.
Heerlen:	Leenderkapelweg 27, Schaesberg.
Hengelo:	Th. de Keyserstraat 276, Enschede.
Maastricht:	Passementsmakersdreef 30.
Rotterdam:	Karekietlaan 12, Oostvoorne.
Utrecht:	Maliebaan 37.
Venlo:	Groenstraat 244.
Zutphen:	Gerstekamp 12, Warnsveld.
Zwolle:	Stevinstraat 9, Kampen.

Bij de totstandkoming van dit nummer heeft de redactie behalve van de docenten aan de nieuwe lerarenopleidingen de medewerking gehad van de heer W. Maarsen.

Chr. E.J. Thijssen
Skelet van het verleden

Een hulpmiddel voor geschiedenis in de onderbouw van vwo en havo

Deze leergang geeft in beknopte vorm een chronologisch overzicht van de geschiedenis.

Eerste deel:	Basisleerstof tot 1300	2e druk	f 4,20
Tweede deel:	Basisleerstof van 1300 tot 1765	geb.	f 4,95
Derde deel:	Basisleerstof van 1765 tot 1919	geb.	f 4,95

Dr. Mr. C.W. van Voorst van Beest

Overzicht van de geschiedenis voor vwo en havo

Deel 1:	De oudheid	2e druk geb.	f 3,05
Deel 2:	De middeleeuwen	2e druk	f 2,90
Deel 3:	De nieuwe geschiedenis	2e druk	f 4,50
Deel 4:	De nieuwste geschiedenis tot 1914	3e druk	f 3,75
Deel 5:	De nieuwste geschiedenis vanaf 1914	3e druk geb.	f 4,45

Bij deze methode is de auteur uitgegaan van een vaste kern die gekend moet worden en waaromheen de docent zelf zijn les kan opbouwen.

Verkrijgbaar bij boekhandel en uitgever



**Vakdocenten kunnen een
presentexemplaar aanvragen bij
Antwoordnummer 4, 's-Hertogenbosch.
Postzegel is niet nodig.**

MALMBERG • DEN BOSCH