

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

UIT DE INHOUD:

- JAARREDE VOORZITTER
- NOTULEN JAARVERGADERING
- Dr. M. BAELE:
BELGISCHE ONDERWIJSPROBLEMEN
- Dr. P.F.M. FONTAINE:
SCHRIFTELIJK EINDEKAMEN
OVERHEID EN ONDERWIJS

KLEIO

VERSCHIJNT MAANDELIJKS .

12e JAARGANG - MEI - 5 - 71

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

BESTUUR

C. M. H. BOSCH, *voorzitter*, Borskilaan 7, Bloemendaal, tel. 023-261723
A. L. H. VERHOOG, *vice-voorzitter*, Drakestein 8, Leiderdorp, tel. 01710-41127.
C. L. A. DANIELS, *1e secretaris*, Apolloplantsoen 23, Zaandam, tel. 02980-65602.
DRS. H. ULRICH, *2e secretaris*, Vronkenlaan 63, Leiderdorp, tel. 01710-44780.
DRS. B. VAN LINGEN, *penningmeester*, Van Weerden Poelmanlaan 196, Utrecht, tel. 030-940967.
G. J. ERDTSIECK, Cath. van Renneslaan 29, Almelo, tel. 05490-17652.
L. W. BOOGERT, *comm.Ped.Acad.*, Wielengahof 21, Delft, tel. 01730-44029.
H. DE RUYTER, *red.Kleio*, Kon. Wilhelminalaan 22, Leidschendam, tel. 01761-3657.
J. G. TOEBES, *Didactiekcomm.*, Groesbeekseweg 436, Nijmegen, tel. 08800-30383.
DRS. B. DORSMAN, *P.A.-comm.*, Helena Rietbergstraat 19, Gouda, 01820-16725.

LEDENADMINISTRATIE

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

CONTRIBUTIES

Contributies ingaande 1 januari 1971.

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

f 45,—

b. docenten mavo

f 30,—

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

f 25,—

Aspirantleden: rf 25,—

f 25,—

Echtparen:

f 50,—

COMMISSIES

DIDAKTIEKCOMMISSIE

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

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

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

COMMISSIE 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 staat.

KLEIO

Tijdschrift van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland, verschijnt tienmaal per jaar. Redactie: H. DE RUYTER, *voorzitter*, Koningin Wilhelminalaan 22, Leidschendam, tel. 01761-3657; MEJ. DRS. G. K. H. SCHURING, *secretaresse*, Lange Nieuwstraat 8, Utrecht, tel. 030-26764; DRS. B. VAN LINGEN, 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.

JAARREDE VOORZITTER,

enkele gegevens over de stand van zaken rond het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting in Nederland.

In één van onze dagbladen — het was in De Tijd — schreef de bekende journalist Ton Elias j.l. vrijdag over de toegenomen geprikkeldheid in de Nederlandse onderwijswereld. Die geprikkeldheid had zich in deze paasvakantie in versterkte mate gemanifesteerd tijdens de verschillende jaarvergaderingen van docentenorganisaties van basis- tot voorbereidend wetenschappelijk onderwijs.

Het is een geprikkeldheid die door allerlei factoren veroorzaakt wordt waar ik nu niet nader op in zal gaan — ze komen misschien nog wel aan de orde vandaag — en die ons ook in de V.G.N. maar al te zeer bekend zijn.

In zijn artikel pleit Elias er voor die ergernissen te voorkomen. Hij meent dat door het tonen van begrip over en weer — hij bedoelt hier met name de onderwijskundigen, de theoretici en de docenten, de mensen uit de praktijk mee — heel wat ergernissen niet nodig hoeven te zijn.

Ik laat in het midden of ons hier dé remedie aan de hand wordt gedaan om de onrust in de onderwijswereld te voorkomen, een feit is wél dat het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen de laatste maanden voor verlangens die bij de V.G.N. leven begrip getoond heeft en naar het oordeel van het bestuur duidelijk probeert de onrust die al zo lang in onze vereniging gevoeld wordt uit de weg te ruimen. Het bestuur wil zéér nadrukkelijk stellen dat het daar verheugd over en erkentelijk voor is. En het spreekt de hoop uit dat deze toestand blijvend zal zijn.

Over de gang van zaken in de laatste maanden wil ik u thans verslag uitbrengen en ik zal daarbij tegelijkertijd proberen het beleid dat het bestuur ten aanzien van het onderwijs in ons vak voor ogen staat nog eens uiteen te zetten.

Tijdens twee audiënties bij Mr. Grosheide, de eerste op 27 januari van dit jaar, de tweede op 31 maart j.l. — bij de laatste waren ook de voorzitters en secretarissen van de Onderwijscommissie van het Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap en van de Vereniging van Leraren bij het Economisch-Maatschappelijk Onderwijs aanwezig — heeft het bestuur van de V.G.N. de staatssecretaris gevraagd een commissie in het leven te roepen, die studie moet maken van het geschiedenis- en staatsinrichtingsonderwijs binnen het totaal van de sociale vakken, die een rol spelen bij de maatschappelijke en staatsburgerlijke vorming, zoals: aardrijkskunde, economie, geschiedenis en staatsinrichting en maatschappijleer.

Uw bestuur was tot dit besluit o.m. gekomen:

- door de bestudering van het Eindrapport van onze Eindexamencommissie, de bespreking van dit rapport tijdens de algemene ledenvergadering van 17 oktober j.l. en de opdracht die het bestuur toen van de vergadering kreeg;
- door de studie van het rapport van onze Mavocommissie;
- door de toevoeging van staatsinrichting bij geschiedenis sinds de invoering van de Mammoetwet;
- door het op de ledenvergadering van 17 oktober gedane verzoek om aandacht te

schenken aan de problemen t.a.v. ons vak op de pedagogische academies;

- door de ontwikkeling met betrekking tot het geschiedenisonderwijs op de basisscholen waar de pedagogische centra wereldoriëntatie propageren;

- door het vorig jaar gepubliceerde voorontwerp voor een wet op het basisonderwijs waarin "opzettelijk" over de onderlinge samenhang tussen verschillende "vakken" gesproken wordt;

- door de ernstige bedreiging van het geschiedenisonderwijs in België door iets wat "maatschappelijke vorming" heet;

- door de publicatie van een voorbeeldtabel in de Discussienota over het ongedeeld v.w.o. in het Weekblad van 4 september j.l., in welke tabel geschiedenis, aardrijkskunde en maatschappijleer zonder duidelijke argumentatie onder één noemer gebracht worden met in de eerste drie klassen in totaal samen tien uur;

- door het initiatiefvoorstel van de Tweede Kamerleden Schuring, Tilanus en Bos, waarin o.a. gepleit wordt staatsinrichting van geschiedenis te ontkoppelen;

- door het vraagstuk van een nieuwe basistabel dat momenteel in de in het afgelopen jaar geïnstitutionaliseerde Raad van Vakgroepen onderwerp van studie is.

Naar de mening van het bestuur wees de zo juist in een aantal punten geschetste ontwikkeling van het onderwijs in ons vak, ja in dat van al de sociale vakken, in de weinig aantrekkelijke richting van onzekerheid en chaos. Daarom werden er na de audiëntie van 27 januari met het bestuur van de Onderwijscommissie van het K.N.A.G. en met dat van de V.E.M.O. besprekingen gevoerd, die zo vlot verliepen dat reeds op 31 maart j.l. in een gezamenlijke audiëntie bij Mr.Grosheide door de drie organisaties aangedrongen kon worden op het instellen van een commissie voor elk van de drie vakken, die dan met de reeds bestaande Commissie modernisering leerplan maatschappijleer in onderling overleg aan de studie zouden moeten gaan.

We hebben gegronde verwachting dat het gesprek met het ministerie over de commissies voor de sociale vakken binnenkort voortgezet wordt en dat de realisering van deze commissies nog dit jaar een feit zal zijn.

Van die verwachting heeft uw bestuur ook mededeling gedaan aan de Onderwijscommissie van de Tweede Kamer, toen het tijdens een hoorzitting zijn bezwaren kenbaar maakte tegen het reeds genoemde initiatiefvoorstel van de heren Schuring, Tilanus en Bos. De voorzitter van de Onderwijscommissie heeft ons gevraagd de commissie over de gang van zaken op de hoogte te houden.

De toekomstige Commissie modernisering leerplan geschiedenis en staatsinrichting zal niet alleen kunnen putten uit het vele materiaal dat in de loop van de jaren door de V.G.N. is geproduceerd, maar ook uit dat wat de *Experimenteercommissie eindexamens geschiedenis en staatsinrichting* zal weten aan te dragen. Over die experimenteercommissie heeft het V.G.N.bestuur op vrijdag 26 maart j.l. een uitvoerig en een in een plezierige sfeer verlopen gesprek gehad met inspecteur-generaal dr. de Jong, met mr.Jansen, plv.dir.A.V.O., mr.Roeper en de inspecteurs de heren Brants, Hadderingh en Kalle.

We zijn daar tot de volgende afspraak gekomen:

Algemeen:

Er wordt door het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen in zeer nauwe samenwerking met de V.G.N. een Experimenteercommissie eindexamens geschiedenis en staatsinrichting in het leven geroepen.

Deze commissie zal de minister en de staatssecretaris een advies uitbrengen over de eindexamens voor geschiedenis en staatsinrichting mavo - havo - vwo.

De commissie zal door het ministerie gefinancierd worden en t.z.t. door de inspecteur-generaal worden geïnstalleerd.

Bijzonder:

a. Samenstelling:

De V.G.N. draagt de leden voor uit de mavo-, havo- en vwo-sectoren (waaronder ook didactici); het ministerie stelt voor beide inspecteurs in de commissie te benoemen.

b. Begin werkzaamheden:

Nog vóór of meteen na de zomervakantie wordt de commissie geïnstalleerd.

c. Opdracht:

De commissie krijgt de opdracht een open onderzoek in te stellen naar de mogelijkheden om tot een centraal schriftelijk eindexamen te komen; zij dient daarbij o.m. gebruik te maken van het studiemateriaal dat in de afgelopen jaren door de V.G.N. op tafel is gebracht in de in de rapporten van de Eindexamencommissie, de afdelings-, conferentie- en algemene ledenvergaderingsverslagen.

d. Streeffasering:

fase I. De commissie stelt een onderzoek in naar mogelijke vormen van een centraal schriftelijk eindexamen; waarna op scholen die zich daarvoor beschikbaar stellen experimenten uitgevoerd worden, voorlopig aangeduid met de naam "gecoördineerde proefwerken". Na evaluatie wordt besloten of overgegaan kan worden naar:

fase II. Als fase I een positief resultaat geeft, zal in 1973 zo vroeg mogelijk bekend gemaakt worden dat men zich bij de inspectie kan melden om aan een landelijk experiment van een centraal schriftelijk examen in 1975 deel te nemen. Er moeten dan natuurlijk over de schriftelijk te examineren stof concrete mededelingen gedaan kunnen worden.

fase III. De evaluatie van facultatieve centrale schriftelijke examens in 1975 en in 1976 zullen uitwijzen of er in 1977 een centraal schriftelijk eindexamen voor geschiedenis en staatsinrichting ingevoerd kan worden. De commissie brengt hierover in een eindrapport aan de minister en de staatssecretaris advies uit.

e. Verduidelijkingen:

1. De fasering is een streeffasering, de genoemde jaren zijn géén van te voren vaststaande gegevens.

2. Zolang de Experimenteercommissie nog geen advies heeft uitgebracht zal de minister noch de staatssecretaris een besluit nemen t.a.v. een centraal schriftelijk eindexamen voor geschiedenis en staatsinrichting. Dit is expliciete mededeling van de inspecteur-generaal, de heer de Jong.

3. Is de conclusie dat een centraal schriftelijk eindexamen voor ons vak niet mogelijk is, dan kan de minister of de staatssecretaris het volgende besluiten:

— artikel 52 — het opschortingsartikel — blijft voor geschiedenis en staatsinrichting gehandhaafd;

— of hij bepaalt dat voor geschiedenis en staatsinrichting uitsluitend een schoolonderzoek verplicht is;

— of hij besluit tot een andere eindexamenvorm, bijvoorbeeld naar aanleiding van het advies van de Experimenteercommissie.

4. De leraren worden via de V.G.N. van de gang van zaken op de hoogte gehouden, door middel van Kleio, door middel van conferenties enz.

5. Het bestuur van de V.G.N. dient bij de afdeling A.V.O. van het ministerie een kostenbegroting voor de Experimenteercommissie in.

6. Voor leden van de commissie zullen er taakuren beschikbaar komen.

Unaniem is het bestuur van oordeel dat de met het ministerie gemaakte afspraak duidelijk overeenkomt met dat wat de V.G.N. ten aanzien van de eindexamens bepleit heeft. Wij zijn daar verheugd over, al beseffen wij terdege dat de eindexamenproblematiek ons nog heel wat hoofdbreken zal kunnen kosten.

Tenslotte kan ik u nog meedelen dat in een aparte audiëntie op 31 maart j.l. de staatssecretaris het bestuur van de V.G.N. heeft toegezegd dat de vereniging buiten de reeds jarenlang gegeven subsidies aan onze Postacademiale Commissie en onze Didactiekcommissie óók voor andere onderwijskundige activiteiten subsidie zal krijgen.

Ik ga eindigen. We moeten naar zuiderlijker problemen. Alvorens de heer Baelde evenwel het woord te geven, wil ik namens het bestuur inspecteur Brants, die vele jaren zo'n belangrijke rol in het geschiedenisonderwijs in ons land vervuld heeft en met wie wij als V.G.N. zo lang en prettig hebben samengewerkt, van harte feliciteren met zijn nieuwe opdracht nu hij de zorg van een nog te creëren departementaal directoraat voor de lerarenopleiding op zich zal gaan nemen. Wij danken hem voor alles wat hij voor de V.G.N. heeft gedaan en wij wensen hem van harte sterkte in zijn nieuwe werk. Van onze kant: "graag tot ziens! "

Ingekomen brief van Ds.J.L.P.Brants

Uw verzoek het erelidmaatschap van de V.G.N. te willen aanvaarden, beschouw ik niet alleen als een eer maar bovenal als een bewijs van de bijzonder goede verhouding die bestond tussen U en mij.

In de afgelopen jaren was het veelvuldig contact en de samenwerking met U o.a. in verschillende commissies zeer vruchtbaar en was het verkeren in Uw kring op vergaderingen en conferenties niet alleen belangrijk voor mij om het contact te houden met de werkers in het veld, maar ook een telkens weerkerend genoegen.

Het speet mij oprecht die kontakten te moeten missen, maar Uw aanbieding van het erelidmaatschap legt een nieuwe band.

Met grote dankbaarheid aanvaard ik dan ook het erelidmaatschap.

Van harte wens ik U allen sterkte bij het zoeken van nieuwe wegen voor ons geschiedenisonderwijs en vooral bij Uw werk met jonge mensen.

Met hartelijke groet,

w.g.

J.L.P. Brants

NOTULEN

van de jaarvergadering van de V.G.N. op dinsdag 13 april '71 in Esplanade te Utrecht.

OPENBAAR GEDEELTE

Nog vóór 10.30u. opent de voorzitter C.M.H.Bosch de vergadering en kan o.a. welkom heten de inspecteurs dr.J.L.P.Brants, E.L.C.Kalle en drs.Th.Hadderingh (resp. van het V.H.O., M.A.V.O. en de Ped.Academies), afgevaardigden van de Raad van Leraren en van zusterverenigingen uit de Raad van Vakgroepen, de leden van verdienste drs. H.J.Nannen, dr.P.A.M.Geurts en H.E.de Wolff, afdelingsafgevaardigden en belangstellende leden, benevens de gast-spreker van deze ochtend, dr.M.Baelde en echtgenote.

In totaal tellen wij dan, behalve het bestuur, 37 aanwezigen.

Blijkens mededeling van de eerste secretaris, is bericht van verhindering binnen gekomen van de staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen, de inspecteur-generaal van het Onderwijs, de Tweede Kamerleden Masman en Vonhoff (beiden wegens verkiezingswerkzaamheden), de Ned.Ver. van Wiskundeleraren en het lid van verdienste drs.N.J.Maarsen.

Staande worden de in het afgelopen verenigingsjaar overleden leden, t.w. de collega's A.W.Mollema en drs.J.H.Rijpma, herdacht.

Na enkele organisatorische mededelingen van de penningmeester, spreekt de voorzitter een jaarrede uit, waarvan de tekst elders in dit "Kleio"-nummer is opgenomen.

Vervolgens komt aan het woord dr.M.Baelde, docent aan de Rijksuniversiteit te Gent, voor het uitspreken van zijn inleiding over:

"Problemen en gegevens betreffende het geschiedenisonderwijs in België".

Voor de tekst van zijn rede verwijzen wij eveneens naar de publicatie in dit "Kleio"-nummer.

Gedachtenwisseling.

Aan de gedachtenwisseling wordt vervolgens deelgenomen door de heren Dr.H.Bruch, dr.P.A.M.Geurts, drs.H.J.Meijer en C.J.Canter. Deze laatste informeert naar de oorzaken van de onderwaardering van het vak Geschiedenis en oppert het idee van een onderzoek hiernaar, wellicht door een gezamenlijk Nederlands-Vlaamse commissie. Inleider geeft toe, dat enerzijds de eigen groep inderdaad in gebreke is gebleven, anderzijds de belangstelling bij de jonge generatie is verminderd.

Canter bestrijdt dit laatste, gezien de grote belangstelling van jongeren voor van het heden uitgaand geschiedenisonderricht, dat dan gerust diep in de geschiedenis mag graven. Dr.Fontaine knoopt bij de discussie Canter-Baelde aan, erop wijzend dat voor West-Europa de verminderde belangstelling van de jeugd voor geschiedenis wellicht is te wijten aan de afgang, die de ontwikkeling der West-Europese volkeren in mondiaal opzicht te zien geeft, hetgeen bestudering van de geschiedenis niet aantrekkelijk maakt, evenals aan het teloor gaan van de vroegere humanistische en optimistische visie.

Na de beantwoording door dr.Baelde moet de voorzitter een eind maken aan de gedachtenwisseling, daar de daarvoor uitgetrokken tijd reeds is overschreden, doch niet nadat hij collega Canter nog heeft gewezen op de instelling van de commissie-vernieuwing

leerplan, welke ook getuigt van ontvankelijkheid voor de door hem te berde gebrachte kwestie. De voorzitter bedankt dr. Baelde voor zijn inleiding en legt er de nadruk op, dat in het belang van het geschiedenisonderwijs in beide landen de ontstane contacten gecontinueerd moeten worden.

HUISHOUDELIJK GEDEELTE

1. Na aperitief en lunch kan om even over 13.30u. de huishoudelijke vergadering beginnen; behalve het bestuur zijn er nu 43 leden aanwezig.
2. De notulen van de algemene ledenvergadering van zaterdag 17 oktober 1970 worden ongewijzigd goedgekeurd.
3. Binnengekomen zijn verslagen van een aantal afdelingsvergaderingen; de daarin gemaakte opmerkingen zullen op de volgende bestuursvergaderingen worden besproken en, naar de 2de secretaris mededeelt, worden beantwoord voor zover ze niet later op deze vergadering behandeld zullen worden. Opmerkingen aan het adres van de Kleio-redactie en verschillende commissies zullen naar deze worden doorgespeeld.
4. De heer Van der Made vraagt n.a.v. het jaarverslag van de eerste secretaris naar de positie van de heer G.L. Heij in de *commissie modernisering-leerplan-Maatschappijleer*; de voorzitter deelt mede dat collega Heij is opgedragen, het bestuur voortdurend op de hoogte te houden van de ontwikkelingen in de commissie, opdat het bestuur een slagvaardig beleid kan voeren (telefoongesprek van de voorzitter met en brief namens het bestuur dd. 10 maart 1971 aan de heer Heij). De heer Boonekamp vraagt namens de afd. Heerlen om rapportage over het *schoolonderzoek op de experimenterende scholen*, en dit op korte termijn.

De voorzitter antwoordt dat deze zaak reeds de aandacht van het bestuur gehad heeft; het bestuur is het met de gemaakte opmerking eens en zoekt nog naar de meest efficiënte weg van voorlichting der leden. Voorts antwoordt de voorzitter de heer Boonekamp nog op een door hem namens Heerlen gemaakte opmerking, als dreigt de audiëntie bij de staatssecretaris onvoldoende te worden besproken, dat de daar behandelde zaken, zoal niet aanstonds, dan toch bij punt 11 der agenda ter sprake kunnen worden gebracht.

Op een Heerlense opmerking n.a.v. de *dreigende vermindering van de uren op de basistabel*, waarvan in het Jaarverslag sprake is (Kleio 12e jrg.nr.2 1971, blz.6) wijst de voorzitter op de nota basistabel ongedeelde V.W.O., door de besturen van de vakgroepen uitgebracht aan de Raad van Leraren (cf. Kleio 11e jrg.nr.9 1970, blz.334 e.v.); een ter zake door enkele bestuursleden van de V.G.N. opgesteld memorandum komt in de volgende bestuursvergadering ter sprake. De conclusie van dit memorandum is: vermindering van het aantal uren is onmogelijk. De heer Plaatsman wijst erop, dat ook andere vakken teruggedraaid kunnen worden, niet per sé geschiedenis en vraagt naar eventuele contacten met de V.S.W. De voorzitter deelt mede, dat de V.S.W. een afsplitsing is van de V.E.M.O. en dat er slechts een zéér terloops contact mee geweest is. De heer Mulder (Raad van Leraren) spreekt de vrees uit van verwijdering tussen de vakgroepen en de Raad van Leraren en dringt erop aan, deze te voorkomen; de voorzitter antwoordt, dat ook het bestuur zo'n verwijdering zou betreuren en daarom zal trachten, deze tegen te gaan. De heer Bruch dringt aan op *scholing in de staatsinrichting* voor geschiedenisleraren; daaraan is, aldus de voorzitter reeds via de P.A.-commissie aandacht besteed, zij het nog summier.

Het Jaarverslag van de eerste secretaris wordt bij acclamatie en onder dank aan de samensteller goedgekeurd, evenals dat van de 2de secretaris, eveneens onder dank en met applaus.

5. Namens de kascommissie brengt de heer Siewe verslag uit; hij dringt o.a. aan op de invoering van een uniform declaratieformulier en vraagt zich af, of een zekere professionalisering van de boekhouding niet gewenst is. De kascommissie wordt onder dank gedéchargeerd; in plaats van de heer Knoop, wordt de heer Boonekamp in de kascommissie benoemd (samenstelling voor het komende jaar: Siewe, Tukker en Boonekamp). De heer Mijjer wijst nog op het mogelijk gebruik van de outillage van het nieuwe bureau te Dordrecht van de gezamenlijke lerarenverenigingen.

De penningmeester herstelt enkele fouten, geslopen in de in Kleio afgedrukte bedragen, waardoor de Jaarrekening 1970 klopt en de begroting van inkomsten-1971 eindigt op totaal f 52.220,—. Mr.dr. Van der Hoeven maakt nog enkele opmerkingen, die door de penningmeester bevredigend worden beantwoord. Verder bepleit de heer v.d. Hoeven aparte rekeningen van de vereniging en van de verschillende conferenties, hetgeen de duidelijkheid zou bevorderen; deze suggestie wordt door zuster Alix ondersteund en door de voorzitter overgenomen. De afd. Heerlen wijst er bij monde van de heer Boonekamp op, dat het feit dat de afdelingen minder geld hebben uitgegeven dan voor haar was uitgetrokken, niet behoeft te wijzen op een minder goed functioneren. Utrecht (Van der Hoeven) critiqueert de luxueuze uitvoering van Kleio. De voorzitter wijst erop, dat de huidige drukkerij goedkoper is dan de vorige en dat de post "advertenties" is ingevoerd; de kosten van Kleio worden echter in de gaten gehouden.

Begroting en rekening worden vervolgens goedgekeurd, onder applaus wederom der vergadering.

6. Mej. Langenbach verzoekt, mede namens de afd. Utrecht, om contributievermindering voor hen die in meer dan een vak lesgeven. Het bestuur handhaaft echter zijn contributie-voorstel. De heer Van der Hoeven informeert naar de achterstallige contributies. Het bestuur is bezig deze zaak uit te zoeken; notoire wanbetalers zullen door het bestuur met opzegging van het lidmaatschap worden bedreigd, doch tegen publicatie van hun namen bestaan bezwaren.

Het contributie-voorstel van het bestuur (mej. Langenbach stemt namens de afd. Utrecht tegen) wordt aangenomen, met de bedragen, zoals deze op de omslag van Kleio staan vermeld.

- 6a. Dr. Fontaine wijst erop, dat *Kleio* de presentatie naar buiten van de V.G.N. is en voor zeer vele leden het enige contact met de vereniging. Hij vindt echter de ruimte, gewijd aan de didactische bijdragen, te gering vergeleken met die, welke door bestuursmededelingen in beslag wordt genomen. De heer Boonekamp sluit zich hierbij aan: meer didactische artikelen, minder van historisch-wetenschappelijke aard. De heer Van den Beldt (afd. Haarlem) vraagt juist om meer wetenschappelijke bijdragen. De opmerkingen worden door de redactie-voorzitter, H. de Ruyter, beantwoord: de kern van het blad moet gevonden worden in de pedagogisch-didactische bijdragen, daarna bestuursmededelingen en tenslotte historisch-wetenschappelijke bijdragen. Dr. Janssen Perio stelt enkele technische verbeteringen voor, waarna De Ruyter meedeelt, dat de redactie tegenwoordig voldoende copij heeft en inzenders om enig geduld vraagt, doch vooral didactische bijdragen gaarna zal plaatsen.

Nadat de voorzitter er nog eens op gewezen heeft, dat *Kleio* *hèt communicatiemiddel tussen bestuur, commissies en leden is, wordt onder dank en applaus het*

Jaarverslag van de Kleio-redactie aangenomen, waarbij met name de secretaresse, mej.drs.G.K.H.Schuring, wordt bedankt.

- 6b. Over het *Jaarverslag van de Didactiekcommissie* worden enkele vragen gesteld, welke door de voorzitter der commissie, J.G.Toebes, naar genoegen worden beantwoord, waarop het jaarverslag wordt aanvaard (dank en applaus).
- 6c. De heer Koers brengt het teruglopen van de belangstelling voor de P.A.-colleges ter sprake, waarop de heer drs.G.A.J.Giezeman, voorzitter der P.A.-commissie, op een weer groter wordende interesse wijst; met colleges op staatsinrichting-gebied is reeds begonnen. De heer Herzberg wijst op de waarde van wetenschappelijke colleges, op de belangstelling voor de P.A.-colleges van prof.Daalder, op de behoefte aan een aanvullingscursus staatsinrichting en op het gemak, waarmee sommige zich opgeven voor P.A.-colleges, doch, nu deze gratis zijn, niet komen. Giezeman is dankbaar voor de gemaakte opmerkingen, de afd.Heerlen (Boonekamp) dringt ook aan op de handhaving van het academisch karakter van de colleges en wijt de teruggang aan de overbelasting der leraren. Giezeman antwoordt o.m. dat eventuele organisatie van P.A.-conferenties voor alle vakken in dezelfde tijd wel besproken, doch moeilijk in de praktijk te realiseren is. Zr.Alix pleit voor een afwisseling van de nieuwe vorm der P.A.-conferenties met de oude, mej.Langenbach voor een applicatie-cursus staatsinrichting. Wat dit laatste betreft (nog andere sprekers betuigen hier hun bijval) zegt de voorzitter te menen, dat op dit punt opnieuw contact met het ministerie opgenomen zal moeten worden en dat hiervoor misschien een aparte commissie in het leven moet worden geroepen.
- Het verslag der P.A.-commissie wordt vervolgens onder dank aanvaard (applaus).*
- 6d. Het jaarverslag van de Mavo-commissie wordt eveneens met dank en applaus, doch zonder discussie, aanvaard.
- 6e. Toegevoegd wordt aan de agenda het Jaarverslag der commissie-eerste leerjaar, welker rapport dit jaar zal verschijnen. Onder dank en met applaus aangenomen.

Extra punt: Bij monde van de voorzitter stelt het bestuur de ledenvergadering voor, dr.J.L.P.Brants te benoemen tot erelid der V.G.N. Na een korte, duidelijke argumentatie, waarin de verdiensten van de betrokkene voor het geschiedenisonderwijs in het algemeen en voor de V.G.N. in het bijzonder worden toegelicht, wordt bij acclamatie dit voorstel aanvaard. De eerste secretaris zal dr. Brants zo spoedig mogelijk op de hoogte brengen.

7. *Het bestuursvoorstel, terug te keren tot de oude bestuursorganisatie met voortzetting van het experiment met de afdelingen, wordt zonder discussie geaccepteerd.*
8. *De plaats van de Jaarvergadering-1972 wordt wederom op Utrecht bepaald, en wederom op de laatste dag van de Paasvakantie, zo lang geen betere oplossing te vinden is. De suggestie van dr.Fontaine eens elders te vergaderen, wordt niet ondersteund.*
- 9a en b. *De voorstellen betr. de mutaties in het bestuur worden aanvaard. De voorzitter brengt de aftredende bestuursleden dr.P.N.M.Bot en drs.A.J.M.van der Eerden dank voor het werk, ten bate van de vereniging verricht. De kandidaat gestelde bestuursleden worden vervolgens door de vergadering benoemd, t.w. de collega's A.L.Verhoog (vice-voorzitter), drs.H.Ulrich (2de secretaris), L.W.Boogert (sector ped.acad.) drs.B.Dorsman (P.A.-comm.), H.de Ruyter (Kleio-redactie) en J.G.Toebes (Didactiekcomm.).*

10. Het *rooster van aftreden* geeft dr. Van der Hoeven aanleiding tot het maken van de opmerking, dat het verstandig zou zijn, te voorkomen, dat in 1972 één, in 1973 drie en in 1974 zes bestuursleden zouden aftreden en wordt verder voor kennisgeving aangenomen.

11. Bij het punt "*Problemen en gegevens rond het geschiedenisonderwijs in Nederland*" geeft de voorzitter nog een uiteenzetting van enkele thans hangende kwesties, ter nadere toelichting op zijn jaarrede.

Allereerst nogeens de afspraak met het departement over de *experimenten met de eindexamens*. Het woord hierover wordt gevraagd door dr. P. Fontaine, die vraagt of de opvolgers van minister en staatssecretaris gebonden zijn aan de gemaakte afspraken; ja, antwoordt de voorzitter. Opgemerkt wordt voorts, dat het jaar 1977 (eventueel centraal schriftelijk eindexamen) één jaar te vroeg is. De heer drs. P. Gieles wenst het bestuur geluk met het behaalde resultaat (applaus). Op de vraag van een lid, de heer Reijers (afd. Zutphen) of hier geen achterhoede gevechten geleverd zijn, antwoordt de voorzitter met te wijzen op zijn mededeling, dat nog veel moeilijk werk te wachten ligt.

Vervolgens komt nogmaals ter sprake het *overleg met de andere "sociale vakken"*, de oprichting van een commissie-modernisering-leerplan-geschiedenis en staatsinrichting en de audiëntie der 3 vakgroepen bij de staatssecretaris op 31 maart. De heer dr. P. A. M. Geurts waarschuwt tegen integratie der vakken na hun coördinatie; wordt ook hier geen achterhoedegevecht geleverd? De voorzitter zegt, dat het bestuur hier diligent is en blijft. Geurts brengt de *lerarenopleiding* ter sprake; aan het twee-vakken systeem houdt het departement blijkbaar vast. Gieles meent, dat het goed zou zijn, na te gaan, wat integratie voor onderwijs en opvoeding zou betekenen. Nadat nog dr. Geurts enkele opmerkingen heeft gemaakt, vraagt de heer Smulders het woord over de situatie van het *Geschiedenis-onderwijs aan de pedagogische academies*. Zijn uiteenzetting loopt uit in de suggestie, een commissie voor de Ped. Academies op te richten, waarvan leden in de verschillende commissies en in het V.G.N.-bestuur zouden moeten komen. De voorzitter dankt de heer Smulders hartelijk voor zijn belangrijke bijdrage en memoreert vervolgens dat enkele jaren geleden reeds door de V.G.N. pogingen ondernomen zijn om aandacht te besteden aan de problematiek van het geschiedenisonderwijs aan de kweekscholen. Tijdens de ledenvergadering van 17 oktober 1970 heeft collega Kaarsemaker de aandacht van het bestuur gevraagd voor de onderhavige kwestie. Het bestuur was van gelijke gevoelens als genoemde collega en is meteen aan het werk getogen. De kandidatuur van de heer Boogert, de post voor een Commissie Ped. Academies op de begroting 1971 en de initiatieven ondernomen bij de staatssecretaris op 27 januari en 31 maart j.l. wijzen er op dat het bestuur op dezelfde golflengte zit als de heer Smulders. De voorzitter zegt toe dat het bestuur contact met hem zal onderhouden en deelt nog mee dat in de nieuwe P.A. Commissie drie collega's uit de "ped.ac. wereld" zitting hebben genomen.

De heer Van der Made ondersteunt het betoog van de heer Smulders. De voorzitter is van mening dat ook de Kleio-redactie en de Didactiekcommissie door het bestuur gevraagd kunnen worden om een lid aan te trekken die op een ped.academie werkzaam is. De heer Smulders zou graag zien dat aan het werk van de V.G.N. onder de collega's aan de ped.ac. meer bekendheid zou worden gegeven. De voorzitter suggereert, dat een Kleio-nummer, dat aandacht schenkt aan de problemen van het geschiedenisonderwijs op de ped.academies onder de niet-leden

op die scholen verspreid zou kunnen worden, zoals het Kleio-nummer waarin het mavorapport stond onder de mavocollega's is gedistribueerd. Er moeten van zo'n nummer dan extra exemplaren gedrukt worden. Bestuurslid Erdtsieck maakt terzake nog enige opmerkingen; de heer Plaatsman vraagt aandacht in Kleio voor het vraagstuk van *wereldoriëntatie e.d.* In het rapport van de Commissie-Onderwijs-Eerste leerjaar zal dit punt worden aangesneden, zo deelt de voorzitter mee. Gieles zegt dat in dat rapport gevraagd zal worden naar een nader onderzoek over wat reeds gebeurt op dit punt. De voorzitter zegt de aandacht van het bestuur toe. Eveneens stelt de heer Plaatsman vragen over publicaties aangaande de lerarenopleiding. Over 14 dagen verschijnt een speciaal nummer van Kleio over dit onderwerp, naar de heer De Ruyter meedeelt.

De voorzitter deelt mee dat een *rapport over het vaklokaal* en de publicatie van een *documentatie methodiek en didactiek geschiedenis* nog dit jaar zullen verschijnen. *Aan het slot van de bespreking van punt 11 vraagt de voorzitter of de vergadering het met het bestuursbeleid eens is of wijziging wenst. Door applaus geeft de vergadering zijn instemming met het bestuursbeleid te kennen.*

12. Over de *Raad van Vakgroepen* deelt de voorzitter o.a. mee dat deze raad ook gaarne in Lochem vertegenwoordigd zou zijn. Overleg met de Raad van Leraren hierover duurt nog voort.
13. Bij de rondvraag vraagt de heer Boonekamp of de historici zich niet moeten bezinnen op de bijscholing van bijv. classici, die geschiedenis in de brugklas, of staatsinrichtingleraren, die in de derde klas geschiedenis zouden kunnen geven; er is toch een tekort aan historici. Erdtsieck vindt deze weg gevaarlijk, want we gaan onbevoegden in ons vak halen. Ook De Wolff wijst op het *tekort aan historici*, wat, bij het uitvallen van het vak in de tweede en derde klas, uitsluit dat de leerlingen het vak als keuzevak kunnen nemen na 3 Havo of 4 v.w.o., omdat zij niet aan de in de basistabel gestelde eisen toekomen. Het tekort aan leraren, zegt Boonekamp, is voor ons vak een veel groter gevaar dan welk ook! Plaatsman wijst erop, dat bijscholing toch niet gegeven moet worden aan personen, die ook de staatsinrichting maar enkele uren gaven zonder geheel bij het onderwijs te zijn betrokken. Geurts vraagt aandacht voor het geschiedenisonderwijs in Duitsland en ook elders.

Mej. Langenbach pleit voor het lesgeven door buitenstaanders, die geen full-time leraren zijn in de school, aldus tegen de heer Plaatsman opponerend.

Nadat ook de heer Koers nog een opmerking heeft gemaakt, vraagt dr. Janssen Perio of van het betoog van dr. Baelde niet meer in de Nederlandse publiciteit gebracht zou kunnen worden en vraagt hij naar meer audio-visuele hulpmiddelen voor de scholen, wijzend op het voorbeeld van Zweden.

De voorzitter is het er mee eens, dat hier nog een terrein braak ligt.

Dr. Fontaine wijst op bestaande instituten zoals het N.I.A.M. in Den Haag; in Utrecht komt een permanente tentoonstelling van audio-visuele middelen. De heer Van den Beldt vraagt naar het standpunt der vereniging t.a.v. de bevoegdheid-Maatschappijleer. Erdtsieck deelt mede, dat ook de historici bevoegd zullen worden verklaard.

Als laatste bij de rondvraag brengt Canters hulde aan het bestuur. Applaus. Hamerklop. Einde van de vergadering, die in een prettige sfeer van wederzijds vertrouwen verliep.

C.L.A. Daniëls,
1ste secretaris.

Problemen en gegevens betreffende het geschiedenisonderwijs in België.

Van 1 september 1970 af wordt in een aantal Vlaamse rijksmiddelbare onderwijsinstellingen, namelijk te Brugge, Vilvoorde en Hasselt, geëxperimenteerd met een eerste observatiejaar. Dit aanvangsjaar is identiek voor alle vormen van secundair onderwijs zodat de vroegere beginklassen van de humanioracyclus of van de technische afdelingen afgeschaft worden. In dit eerste gemeenschappelijke jaar komt het vak geschiedenis — vroeger twee uur per week — niet meer voor. Daarmede was een onderwijsexperiment gestart voor sommige Nederlandstalige rijksscholen dat al heel vlug als "irreversibel" door het ministerie van onderwijs werd bestempeld. In die optiek werd dan ook een kaderwet ingediend bij de Kamers van Volksvertegenwoordiging. Door deze wet zal de nieuwe structuur van het secundair onderwijs worden vastgelegd. Aldus zal men drie cycli van telkens twee jaar in het secundair onderwijs moeten doorlopen, namelijk een observatiecyclus, een oriëntatiecyclus en een determinatiecyclus. De programma's van die zes verschillende leerjaren zullen later bij eenvoudig koninklijk besluit officieel worden bepaald. Uit hetgeen over dit alles werd medegedeeld bleek dat de geschiedenis aanvankelijk evenmin in het 2de jaar voorkwam en ook niet in bepaalde belangrijke leerstofpakketten van de vier hogere jaren werd opgenomen. Van zodra die eerste gegevens betreffende deze onderwijshervorming bekend geraakten is een protestactie gestart door diegenen die het vak geschiedenis wilden behouden.

De eerste aanval ging uit van de universiteitsprofessoren maar de campagne werd spectaculair voortgezet zowel door studenten als door vele andere groepen. Moties, interpellaties, protestvergaderingen en stakingen hebben het geschiedenisvak in de voorbije maanden heel vaak in allerhande nieuwsmedia gebracht. Het zeer verheugende gevolg van al deze acties ligt vooral in de positieve appreciatie van een overwegend gedeelte van de bevolking ten gunste van het vak geschiedenis. De overheidsinstanties hebben echter nog geen enkele grondige rehabilitatiemaatregel ten gunste van de geschiedenis bekend gemaakt, alhoewel ook de minister van Nationale Opvoeding de waarde van de geschiedenis openlijk heeft erkend.

Niet alleen de plaats van de geschiedenis werd verdedigd maar ook andere groepen hebben de hervorming doorgelicht, zodat andere aspecten van die hervorming bekritiseerd werden. Het komt mij echter voor dat het gewenst is zich hier te beperken, vooreerst tot het geven van een heel vlugge schets en beoordeling van de onderwijsvernieuwing in zijn geheel, om vervolgens over te gaan tot het situeren en het bespreken van de geschiedenis in die nieuwe structuur; tenslotte zal ook de probleemsituatie van de huidige leraar eventjes worden aangestipt. Bij dit alles wens ik te beklemtonen dat ik volkomen ten persoonlijke titel spreek, enkel de bedoeling heb enige informatie te verstrekken, maar uiteraard ook hoop dat deze mededeling tot vergelijking zal leiden tussen de Belgische en Nederlandse onderwijswereld.

De reorganisatie van het secundair onderwijs die men thans tracht door te voeren, ligt reeds lang ter studie en steunt gedeeltelijk op vroegere projecten, onder meer op het voorstel van het voorgaande liberale onderwijsministerie. De huidige socialistische minister van onderwijs heeft resoluut alle vroegere plannen geselecteerd of aangevuld, althans wat betreft de hoofdlijnen van de ontwikkeling en van de organisatie. Uit een persconferentie van 30 maart II. blijkt overigens dat het katholiek onderwijs de hervorming van het Rijksonderwijs in grote mate zal volgen met dien verstande evenwel dat dit katholiek onderwijs het vak geschiedenis in alle leerjaren op de leerprogramma's behoudt en slechts na een langere proefperiode definitieve beslissingen zal nemen. De hervormingsplannen zijn tevens geïnspireerd — hoe kan het ook anders — door hervormingen die in andere landen werden of worden doorgevoerd. Het Franse onderwijssysteem is vaak een voorbeeld voor België geweest. Frankrijk, maar daarnaast ook vele andere landen — waaronder Nederland — hebben zeker ook nu de hervormingen, zowel in Vlaanderen als in Wallonië, gestimuleerd en beïnvloed. Dit blijkt vooral uit een paar kenmerken van de structuur. Volgens het officieel schema moet het secundair onderwijs nu openstaan voor alle leerlingen; de vroegere nogal duidelijke scheiding tussen humaniora- en technische onderwijs zal dus aanvankelijk volledig worden opgeheven. In de zes leerjaren voorziet men trouwens telkens een welbepaalde vakkengroepering voor alle leerlingen zodat een gemeenschappelijke vorming verzekerd lijkt. Naast dit "pakket voor iedereen" onderscheidt men fundamentele en aanvullende opties.

Deze keuzepakketten zullen door de leerlingen gekozen worden in het licht van een bepaalde belangstelling en oriëntering. Door deze keuzemogelijkheden kan het individueel karakter van het secundair onderwijs beslist beklemtoond worden. De gemeenschappelijke vorming is zeer sterk uitgebouwd in het eerste observatiejaar (12 vakken); deze vakken zijn respectievelijk godsdienst of moraal, lichamelijke opvoeding en sport, moedertaal, tweede taal, wiskunde, natuurwetenschappen, natuurkundige aardrijkskunde, technologie, maatschappelijke opvoeding, handvaardigheidsoefeningen, plastische opvoeding, muzikale opvoeding; dit gemeenschappelijke neemt af in het tweede observatiejaar (10 vakken, waaronder nu ook 1u. geschiedenis). In de oriëntatiecyclus heeft men uiteraard dit pakket nog lichter gemaakt (7 vakken), terwijl men tenslotte in de determinatiecyclus het gemeenschappelijke beperkt heeft tot één derde van het aanvangsjaar (4 vakken). Het is een zeer groot winstpunt dat die gezamenlijke "entrée" in het eerste jaar van de observatiecyclus de drempelvrees en de eventuele verkeerde stap van zeer vele leerlingen zal uitschakelen. Als men daarbij in die aanvangsklas van het secundair onderwijs nog meer dan vroeger de klemtoon legt op een begeleidend onderwijzen dan op een streng doceren, dan zal "de grote sprong" van het lager naar het middelbaar onderwijs stellig gemakkelijker kunnen genomen worden en zal men aldus vele moeilijkheden kunnen opvangen.

Naast die gemeenschappelijke aanvang karakteriseert de huidige hervorming zich vooral door zeer vroege keuzemogelijkheden en wel door het invoeren van opties. Een optie is een geheel van vakken die bij elkaar horen en die door een bepaalde leerling gekozen worden. Dit systeem is vooral uitgewerkt vanaf de aanvang van de oriëntatiecyclus waar men steeds twee opties moet kiezen, meestal bestaande uit een hoofdoptie en een bijkomende optie. Bij besluit van 5 februari II. werd bepaald dat in het tweede observatiejaar, naast de gemeenschappelijke vorming van 10 vakken, optiemogelijkheden worden voorzien voor Oude Talen, Wetenschappen, Kunst en Techniek. Aldus zullen alle leerlingen kunnen kiezen tussen volgende pakketten: Oude Talen-Wetenschappen (10 uur), Wetenschappen-Techniek (10 uur), Wetenschappen-Kunst (10 uur), Techniek of Kunst (5

uur theorie — 8 uur praktijk). In de determinatiecyclus werd voorlopig voorzien in een twaalfstal optiepakketten. Deze keuzemogelijkheden kregen de volgende benamingen: 1) Moderne Talen-Latijn 2) Moderne Talen-Wetenschappen 3) Moderne Talen-Techniek 4) Moderne Talen-Menswetenschappen 5) Moderne Talen-Kunst 6) Kunst-Wetenschappen 7) Kunst 8) Kunst-Techniek 9) Wetenschappen-Latijn 10) Wetenschappen-Menswetenschappen 11) Techniek-Wetenschappen 12) Techniek. De precieze inhoud van deze pakketten ligt echter nog niet vast. Deze specialisatiemogelijkheden kunnen mijns inziens in grote mate de belangstellingssfeer van iedere leerling afzonderlijk tegemoet treden. Dit blijft dus zeker een tweede zeer positief aspect van de innovatie, op voorwaarde echter dat men de keuzepakketten zo gelijkwaardig mogelijk samenstelt en ook op een even degelijk niveau onderwijst.

Tevens moet men bij de combinatie van de twee opties ervoor zorgen dat de specialisatierreinen niet te eng worden afgemeten. Op dit gebied zijn bepaalde kritische aantekeningen geformuleerd en bijzonder ernstig geargumenteed. Op dit vlak stoot men ook op de doelstellingen van het secundair onderwijs. Welnu, de finaliteitsomschrijving blijft een grote lacune in de hervorming.

Dit hangt wellicht samen met het ontbreken van iedere inspraak bij het totstand komen van de kaderwet. In België neemt het Departement van Nationale Opvoeding traditioneel de verantwoordelijkheid op zich voor de onderwijsreorganisaties. Met de versnelde evolutie voor medezeggenschap heeft het onderwijsministerie geen rekening gehouden. Vooral bij het opmaken van verantwoorde programma's zou men toch adviezen moeten inwinnen. Voor deze taak echter werden of worden noch professoren, noch leraars, noch studenten, noch ouders, noch leerlingen geraadpleegd. Toen bleek dat het progressief invoeren van een nieuw secundair onderwijs gepaard zou gaan met het progressief "afvoeren" van het vak geschiedenis, moest er uiteraard een zeer openlijke reactie losbreken. *Ik wil hier echter duidelijk stellen dat men de harde oppositie van de geschiedeniskringen ten gunste van hun vak, niet mag interpreteren als een aanval tegen de hervorming in zijn geheel. Het is echter wel mogelijk dat de hervorming in zijn totaliteit mislukt als de uitbouw van de programma's niet op een gefundeerde wijze zal worden doorgevoerd.* Daarbij moet ik, vooral als historicus, ook afstand nemen van een zeker officieel optimisme dat veel te vlug bepaalde experimenten als geslaagd betitelt, terwijl eigenlijk van een ernstige proefperiode helemaal geen sprake is geweest. Het is eveneens duidelijk dat de oorspronkelijk geplande reorganisatie geenszins wordt geminimaliseerd wanneer enkele accenten anders worden gelegd of wanneer enkele vakken veel minder of veel meer aan bod komen dan aanvankelijk werd gepland. Zeer concreet wens ik hierbij te stellen 1e dat het vak geschiedenis meer ruimte in de programma's moet worden toegewezen en 2e dat het vak maatschappelijke vorming minder plaats in het lessenrooster moet innemen. Om deze stellingname gefundeerd te kunnen onderschrijven moet men eerst kennis nemen van de evolutie van het geschiedenisonderwijs in België na 1944 en moet men tevens ingelicht zijn over de vernieuwde wetenschappelijke vorming van de leraar geschiedenis aan de universiteit.

Een terugblik op het geschiedenisonderricht sinds Wereldoorlog II is beslist niet zonder nut omdat zeer velen in Vlaanderen inderdaad nog van mening zijn dat de geschiedenis het klassieke en vaak vervelende geheugenvak van hun eigen studiejaren is gebleven. Ergens is dit vooroordeel in niet geringe mate medebepalend geweest voor het negeren van het geschiedenisvak in de nieuwe onderwijshervorming. Eén van de merkwaardigste vaststellingen bij het tot stand komen van die hervorming ligt trouwens in het feit dat diegenen die reeds twee decennia hebben geijverd voor een "up to date" historisch

onderricht, aanvankelijk zelf zeer weinig informatie hebben verkregen aangaande die geplande hervorming. Maar, wat erger is, sommigen die vroeger hard hebben gewerkt om een vernieuwd geschiedenisonderwijs tot stand te brengen, zijn dan heel vlug de grote "ijverars" geworden voor het vak Maatschappelijke Vorming. En dit werkt dan uiteraard zeer ontmoedigend bij een groot aantal geschiedenisleraren die de vele vroegere richtlijnen wel "au sérieux" hebben genomen. Dit wekte uiteraard ook de grote oppositie op van de universitaire wereld die de inbreng van het vak geschiedenis zeer hoog stelt bij de vorming tot volwassenheid.

Welke richting nu is het geschiedenisonderwijs sinds 1944 uitgegaan? De hervorming van het secundair onderwijs en van het geschiedenisonderricht in België na Wereldoorlog II dateert van 1948 en werd doorgevoerd door de bekende socialistische minister van Onderwijs, Camiel Huysmans. Met het geschiedenisvak beoogde men essentieel bij te dragen tot de intellectuele, morele en sociale vorming van de adolescent, voornamelijk dan door het aankweken van een positief-gerichte kritische geesteshouding. Deze doelstelling zou men nu wel in andere vormen en bewoordingen gieten, maar, mijns inziens, werd een eigentijdse en nog steeds geldend doel in 1948 vooropgesteld.

Op methodologisch-didaktisch vlak ging men resoluut opteren voor de actieve methode bij het geschiedenisonderricht. Het is nu voor ons allen nogal duidelijk dat iedere geschiedismethode, die naam waardig, zich als een actieve methode moet aandienen, maar vóór 1944 was daar helemaal geen sprake van. De meeste veertigers en ouderen hebben nooit een actief geschiedenisonderricht gekend. Het zijn deze mensen die — in België althans — de hoogste beleidsposten bezetten en sommigen onder hen hebben aangaande het geschiedenisvak beslissingen getroffen die zeker niet stroken met een oprechte appreciatie van dit vak.

De afkondiging van de actieve methode in 1948 kwam dus sterk reageren tegen de vroegere methodes als daar waren het doceren ex cathedra, het dicteren van een cursus of het occasioneel commentariëren van een lezing uit een handboek. De nieuwe onderrichtingen stuurden aan op meer activiteit bij de leerlingen door het stimuleren van een klasgesprek en door het aanwenden van allerhande didaktisch materiaal. Veel meer dan voorheen bleef nu voor de leraar de mogelijkheid open om door persoonlijke initiatieven de geschiedenislessen met afwisselende activiteiten te laten verlopen. Het is zeer begrijpelijk dat het voorschrijven van de nieuwe methode niet direct de effectieve toepassingen met zich mede bracht. De ommekeer van een passief ondergaan van de leerstof tot een actief verwerken van dit aangeboden door de leerling, heeft zich niet voltrokken zonder een grote inspanning van de leraars. De grote — en voor sommigen zelfs te grote — stimulans voor die praktische uitvoering is uitgegaan van de inspectie geschiedenis middelbaar onderwijs. De inspecteurs Quicke en Flam zijn in kringen van de Vlaamse geschiedenisleraars daardoor zeer bekende namen gebleven. In 1955 werd gestart met een nieuw tijdschrift onder de titel *"Geschiedenis in het onderwijs"*. De publicatie en de bespreking van allerhande initiatieven, het voorstellen van zeer vele handboeken en dokumentatiemiddelen en het mededelen van bepaalde illustrerende lesschema's vormen ongetwijfeld een belangrijke begeleiding bij de omscholing van de geschiedenisleraars.

In 1956 stichtte de franstalige inspecteur Puttemans de *"Internationale commissie voor het geschiedenisonderwijs"* waarbij vooral gestreefd werd om het eng nationale uit onze geschiedenislessen en uit onze handboeken te weren, met de bedoeling uiteraard te evolueren naar een breed Europese en zelfs mondiale ingesteldheid. Met deze veel bredere kijk op het verleden werd dit verleden nu veel meer verbonden met de hedendaagse wereld en met de huidige actuele maatschappij. Dit alles had natuurlijk ook een weerslag

op het leerprogramma. De vroegere politieke en militaire geschiedenis moest wijken voor economisch-sociale en culturele geschiedenis, de nationale geschiedenis werd in gevoelige mate verdrongen door de algemene geschiedenis. Daarnaast is men van 1957 af begonnen met enkele experimenten waarbij de oprichting in bepaalde scholen van een driejarige observatie- en oriëntatiecyclus in 1964–1965 een zeer typisch voorbeeld was. Jammer genoeg werden al deze tendenzen en innovaties nooit in een wettekst of in een nieuw programma vastgelegd. Officieel moet het geschiedenisonderwijs van de Vlaamse Rijksscholen nog steeds het leerplan van 1949 volgen. Niettegenstaande dit ontbreken van enige centrale bekrachtiging heeft het geschiedenisonderwijs van 1960 af zeer vele nieuwe tendenzen verwerkt. Deze evolutie is nog in volle opgang en uiteraard kunnen ook hier nog vele verbeteringen worden aangebracht.

Naast die vernieuwde vakdidaktiek kent men sinds 1968 tevens een vernieuwde wetenschappelijke vorming van geschiedenisleraren aan de universiteit. Deze wetenschappelijke opleiding werd in een meer moderne zin gereorganiseerd, voornamelijk dan door de studenten kennis te laten nemen met de nieuwe zusterdisciplines als sociologie, economie, statistiek e.a., alsook door een waardige ruimte te geven aan de nieuwste geschiedenis en aldus ook aan de actuele wereld problemen. Men mag eveneens niet vergeten aan te stippen dat de vaste regels van de historische kritiek een essentiële leidraad betekenen bij het wikken en afwegen van allerhande situaties en uiteraard ook bij het doornemen van belangrijke historische teksten. Kortom de geschiedenisdiscipline beschikt over exclusieve methodes om tot zeer voortreffelijke resultaten te komen op het gebied van vroegere en van meer hedendaagse maatschappelijke toestanden. Spijtig is dat de pedagogisch-didaktische zijde van de leraaropleiding niet genoeg aan bod is gekomen. Recente beloften wekken echter enige hoop voor een vernieuwing op dit vlak.

Wie tot nu toe mijn korte historiek van het geschiedenisonderwijs en van de lerarenopleiding aandachtig heeft gevolgd, zou nu normaliter tot het besluit moeten komen dat de geschiedenis voorbestemd was om een belangrijke rol te spelen in het nieuw secundair onderwijs. In de nieuwe structuur neemt het geschiedenisvak echter geen eervolle en zelfs geen normale plaats in. Wanneer vroeger dit vak in ieder leerjaar met twee uur voorkwam, werd in het eerste observatiejaar geen geschiedenis meer voorzien terwijl na heel wat actie en kritiek, dan toch één uur geschiedenis in het tweede observatiejaar werd opgenomen. Dit is overigens het enige concrete positieve resultaat van de reactie der vakkringen tot op heden.

In de volgende twee cycli werd aanvankelijk geschiedenis ook niet opgenomen in sommige belangrijke optiepakketten, maar op dit ogenblik kan nog niemand verzekeren hoeveel uur per week in de verschillende studierichtingen aan de historische vorming zal worden besteed. De voorzitter van de Koninklijke Vlaamse Academie, professor De Laet, heeft deze situatie in een plechtige openingsrede op 12 december 1970 scherp aangeklaagd. Onder de titel *"Een utopie: cultuur zonder geschiedenis"*, heeft hij de rampzalige gevolgen van de hervorming kernachtig samengevat.

Het vak dat in grote mate de geschiedenis heeft verdrongen is de Maatschappelijke Vorming. Ik wil al dadelijk vooropstellen dat die Maatschappelijke Vorming niet een zeker bestaansrecht zal worden ontzegd. Met dit vak werd voorop gesteld veel direkter de actuele maatschappij te benaderen en de hedendaagse problemen okkasideel maar toch veelvuldig te bespreken. Ook in Nederland heeft ongetwijfeld een gelijkaardige doelstelling vooropgestaan bij het instellen van het vak Maatschappijleer. Drs. G. Groenhuis heeft in het maandnummer van 1971 van het tijdschrift van de Vereniging voor geschiedenisleraren in Nederland, enkele gedachten over dit vak gepubliceerd die men ook in Belgische onderwijskringen zou kunnen onderschrijven.

Met name herhaal ik hier een paar zinssneden uit zijn bijdrage. Ik citeer: *"De ontmoeting met de maatschappij op zoveel mogelijk terreinen dient centraal te staan. Het moet mogelijk zijn om de dokter, de rechter, de reclasseerder, de fabrikant en de vakbondsleider in de klas te halen... De leraar zal meer als coördinator en medespeler moeten optreden dan als lesgever."* Ik ben van mening dat de Nederlandse onderwijs-wereld door de invoering van de mammoetwet reeds enige ervaring heeft opgedaan betreffende het vak maatschappijleer. Ik heb in ieder geval reeds een paar voortreffelijke formuleringen daarover genoteerd. Uit het verslag van de conferentie Maatschappijleer, gehouden te Amersfoort op 13-14 mei 1969 citeer ik hier een opmerking van de Heer Jacobs jr.: *"Het vak wordt door een groot aantal personen die over het vak hebben nagedacht meer gezien als een middel tot klimaatsverandering binnen de school, tot attitudeverandering zowel van de leerlingen als van de docenten... De methoden en de doelen van de Maatschappijleer: het zelfstandig en kritisch leren denken, het komen tot een verantwoorde meningsvorming, het leren werken met discussievormen, zijn langzaamerhand niet meer het privilege van de maatschappijleer-leraar. Ook geheel andere vakken beginnen hieraan aandacht te besteden"*. Op diezelfde conferentie verklaarde ook nog de Heer Hadderingh: *"Ik ben het ermee eens dat maatschappijleer zich na een tijdje overbodig maakt als wij er inderdaad in slagen al die mensvakken binnen een school zo te organiseren dat ze samen dienstbaar kunnen zijn aan het idee de leerlingen tot meedenkend, medeverantwoordelijk lid van die samenleving te maken."* Uit die belangwekkende citaten blijkt duidelijk het verlangen om in het onderwijs het contact met de levende maatschappij tot stand te brengen. Deze doelstelling is inderdaad voorop te stellen in het huidige onderwijs. Door de recente evolutie van het geschiedenisonderwijs in België ben ik echter overtuigd dat de meeste geschiedenisleraren reeds vele jaren met een dergelijke bekommernis geconfronteerd werden en dat ze door hun lessen beslist trachten een gefundeerd inzicht te geven in de vroegere en de hedendaagse menselijke samenleving. Niettegenstaande deze ingesteldheid werd het nieuwe vak Maatschappelijke Vorming met een comfortabel aantal uren in alle leerjaren in de gemeenschappelijke vormingsvakken opgenomen terwijl het vak geschiedenis in de reorganisatie een onduidelijke en zeer labiele plaats toegewezen kreeg.

Iedere leraar, ook de geschiedenisleraar, aanvaardt dat de onderwijstaak permanent moet worden aangepast maar geen enkele leraar, ook niet de geschiedenisleraar, zal vrijwillig aanvaarden de eigen vakdiscipline grotendeels te verlaten om te devalueren tot onderwijsknecht voor alle werk. De geschiedenisleraar kan dus niet instemmen met het feit dat de Maatschappelijke Vorming, een onderricht afgestemd op het okkasideel behandelen van vaak spektakulaire aktualiteiten, grotendeels de geschiedenis zou vervangen, een vak dat afgestemd is op een vernieuwde benadering van de maatschappelijke realiteit.

Prof.Dhondt, hoogleraar aan de Rijksuniversiteit te Gent, heeft overigens op 31 maart II., de wetenschappelijk gefundeerde aktualiteitsbenadering op een briljante wijze in vraag gesteld.

Verder kan men zich ook afvragen of de leraars Maatschappelijke Vorming zullen aangesteld worden volgens welbepaalde of volgens toevallige criteria.

Met de vraag naar de plaats van de leraar in het vernieuwd secundair onderwijs ben ik reeds overgestapt naar het laatste — zeer korte — punt van mijn uiteenzetting. Ik ben mij wel bewust van de complexiteit van dit aspect, maar ik meen dat dit probleem nu uiteraard zeer sterk naar voren komt bij de leraren geschiedenis, zodat ik het hier niet onvermeld kon laten. Ik verkondig U trouwens geen geheimen als ik mededeel dat er een

zekere malaisestemming hangt in vele leraarskringen. Hieropnieuw zal ik me beperken tot het aanstippen van een paar typische symptomen.

Het is een bekend feit dat vele leraars en leraressen zich meer en meer onzeker voelen in hun dagelijkse onderwijssituatie. De vroegere standingvolle onderwijsloopbaan is geëvolueerd tot een normale functie in een snel veranderende maatschappij. Daarbij hebben de ordentelijke en onder tucht gehouden leerlingen van vroeger, plaats gemaakt voor contesterende en meer kritische jonge mensen. De nieuwe hervormingsplannen zullen tevens de eertijds vaste scheidingslijnen tussen de verschillende afdelingen van het secundair onderwijs laten vervagen en, volgens sommigen, het niveau van bepaalde secties doen dalen. De te nemen administratieve beslissingen zullen vaak mutaties met zich medebrengen. Speciaal voor de toekomstige leraren geschiedenis ziet de toekomst er op dit ogenblik zeer onzeker en ondoorzichtelijk uit. Ook de huidige leraren geschiedenis hebben vastgesteld dat van een reële inspraak nog geen sprake is. Het strak gedirigeerde Belgische onderwijssysteem laat vaak niet toe dat de uitlaatkleppen regelmatig kunnen functioneren. In ieder geval voelen zich velen zeer onmachtig tegen het logge bureaucratische apparaat. Ik meen dat men ook de leraars alle rechten moet gunnen wanneer men nu tracht alle leerlingen, o.m. door het associatief beheer, tot het niveau van volwassenheid op te voeren. Deze vaststellingen beduiden helemaal niet dat de begeleiding van de leraars zou moeten verwaarloosd worden. Integendeel! Ik geloof immers dat één van de malaiseorzaken precies moet gezocht worden in het niet voorzien van een degelijke leraarsvorming en -begeleiding bij de huidige vernieuwingsdrang. Het probleem van de recyclage en van de post-academieale vorming zal zich in de toekomst, mijns inziens, heel scherp stellen.

Ziedaar enkele grondtrekken van de huidige reorganisatie. Uit de vele informatiebronnen die in de laatste jaren zijn verschenen, blijkt overigens dat vele Westeuropese landen met nagenoeg identieke aanpassingsproblemen hebben te kampen.

Ik hoop oprecht dat met dit korte overzicht ook enige klaarheid is gebracht in de aktie die men in Vlaanderen op dit ogenblik voert voor het behoud en voor de eventuele rehabilitatie van de geschiedenis.

8 april 1971

COMMISSIE PEDAGOGISCHE AKADEMIES

Ter uitvoering van het bestuursbesluit van 3 nov. 1970 is thans binnen de V.G.N. een commissie gevormd, die tot taak heeft de problemen van het geschiedenis-onderwijs aan de Pedagogische Akademies te bestuderen. De commissie bestaat uit het bestuurslid de heer L.W. Boogert en de heren F. van der Made, A.J.Noorman en A.J.Kaarsemaker.

De commissie — die zijn werkzaamheden reeds is begonnen — zal allereerst een inventarisatie opmaken van de specifieke moeilijkheden van het vak geschiedenis in de onderwijzersopleiding, waarbij als uitgangspunt zal gelden de nota die de heer Boogert in januari in opdracht van het bestuur samenstelde en de brief, die de heer Smulders uit St. Michielsgestel op de jaarvergadering heeft voorgelezen.

De commissie hoopt zo spoedig mogelijk een rapport — Ped. Akademies aan de vereniging te kunnen voorleggen.

Het bestuur

Dié geschiedenis herhaalt zich niét.

Veel mensen is in hun schooltijd hun eigen geschiedenis tegengemaakt. Door de vele jaartallen, die uit 't hoofd geleerd moesten worden. Door de droge opsomming van de feiten in dorre leerboeken.

Dié geschiedenis herhaalt zich in de drie delen Elseviers Wereldgeschiedenis niét. Wél het verhaal van de mens zoals het werkelijk is: fascinerend vanaf het begin.

Deel 1 van Elseviers Wereldgeschiedenis neemt u mee terug naar de eerste mensen en de eerste beschavingen. Voert u binnen in de boeiende wereld der Grieken en Romeinen, de bakermat van onze westerse beschaving. Beschrijft u het ontstaan en de invloeden van het Christendom... In de vroege middeleeuwen trekt u mee met de Germanen, Franken en Noormannen. En in de kleurige latere middeleeuwen volgt u de staatkundige, politieke en culturele ontwikkeling van Frankrijk, Engeland en Duitsland.

In deel 2 maakt u kennis met het wonder van de Renaissance. Met de onvergankelijke kunst van Leonardo, Michelangelo, Titiaan... Dan wordt u meegesleept door één van de stormachtigste periodes van onze geschiedenis. In die tijd treedt de mens buiten zijn eigen gesloten gemeenschap en zoekt een ruimer gezichtsveld. Hij ontdekt nieuwe werelden. Hervormers doorbreken godsdienstige tradities. Lijfeigenen groeien via revoluties tot zelfbewuste burgers. Uitvinders maken de weg vrij voor het industriële tijdperk. Op politiek, sociaal en economisch gebied wordt de basis gelegd voor de wereld van nú.

**Drie delen
Elseviers Wereldgeschiedenis.**
Rijk geïllustreerd met 440 platen en foto's (waarvan vele in 4 kleuren).
En met 50 historische kaarten in kleur.



**Drie delen
Elseviers Wereldgeschiedenis.
Voor de historische prijs van
f 19,⁵⁰ per deel**

Bij de aanvang van deel 3 bevindt u zich nog in het midden van de 19de eeuw. U beleeft de lotgevallen van de westerse democratieën en de Midden- en Oosteuropese keizerrijken tot aan de Eerste Wereldoorlog. Waarvan u in grote lijnen het verloop beschreven krijgt. Dan volgt u de ontwikkeling van het bolsjevisme in Rusland en - als een Griekse noodlotstragedie - de opkomst van het fascisme en het nationaal-socialisme, de crisisjaren en tenslotte de Tweede Wereldoorlog... U ziet de opkomst en het hoogtepunt der koloniale machten - en hun afbrokkeling. Welke argumenten de imperialisten gebruiken - en welke hun tegenstanders... In het hoofdstuk over de wereld van onze dagen krijgt u de vorming van de machtsblokken uiteengezet. De strijd om de invloed in Azië. Het ontstaan van de jonge Afrikaanse landen. En de ontwikkelingen in Latijns Amerika. Het geeft u een verhelderend beeld van de wereld waarin we leven. En uiteraard wordt ook in dit deel ruime aandacht aan de cultuurgeschiedenis besteed.

Bon voor uw eigen, fascinerende geschiedenis
In open, ongefrankeerde envelop opsturen aan
Elsevier, Antwoordnummer 1248, Amsterdam

Zend mij via boekhandel

ELSEVIERS WERELDGESCHIEDENIS in 3 delen
voor f 19,50 per deel. Ik betaal na ontvangst.

Naam: _____ Datum: _____
Adres: _____ Handt.: _____
Plaats: _____

Een Elsevier uitgave bij uw boekhandel

K-1

Schriftelijk eindexamen

De bijzondere algemene ledenvergadering van de VGN in het Jaarbeursgebouw te Utrecht op zaterdag 17 oktober 1970 was niet de eerste en vermoedelijk ook niet de laatste ronde van het eindexamensteekspel.

Van een algemene ledenvergadering in 1961 ontving dr. Geurts opdracht de wenselijkheid van herziening van de eindexamenstof te onderzoeken. Hij deed dit in de zg. 'commissie-Geurts' samen met Canters en Jousma, en voortvarend als immer bracht hij reeds begin 1961 rapport uit. Zijn voorstel brak met het beginpunt van de eindexamenstof: 1789 (1795) voor het gymnasium, 1815 voor de hbs-A en -B, want hij wilde de eindexamenstof doen aanvangen in 1870, en wel om in het onderwijs aan de hoogste klassen de volle nadruk te kunnen leggen op het jongste verleden (dit blijkbaar toch nogal royaal en dus 'historisch' opgevat). Op de algemene ledenvergadering van 1962 te Utrecht had over het rapport-Geurts de eerste gedachtenwisseling plaats, zonder dat het tot een besluit kwam.

Reeds eerder hadden de toenmalige leden van de didaktiekcommissie (Haak, Klijsma en ik) kennis kunnen nemen van de plannen van Geurts, omdat wij werden uitgenodigd tot de eindexamencommissie toe te treden. Wij weigerden om reden van tijdsgebrek, maar het belang van de zaak inziende, kwamen wij tot een ander voorstel, daar wij 't met het voorstel Geurts niet eens waren. Ons plan hield in op het eindexamen alleen bijzondere onderwerpen te vragen, ook uit de periode vóór 1789. Beide voorstellen + een voorstel van de Amsterdamse didaktiekgroep (nl. om 1789/1815 als beginpunt te houden, maar de stof uit te dunnen) vormden onderwerp van discussie op de Oosterbeekse didaktiekconferentie van 1962 (wegens grote belangstelling tweemaal gehouden). Hoewel de conferentie uiteraard geen besluit kon nemen, leverden de gesprekken toch dit gezichtspunt op dat een compromis noodzakelijk was. Men toonde zich nl. geenszins afkerig van het denkbeeld, dat de eindexamenstof veranderd moest worden, toonde daarom weinig belangstelling voor het Amsterdamse plan, maar stelde zich verdeeld op ten aanzien van de voorstellen van de commissie-Geurts en van de didaktiekcommissie. Het compromis-voorstel is opgesteld door wijlen dr. J. Haak en is ons, in weinig gewijzigde vorm, als het nieuwe eindexamen-reglement bekend geworden. In 1963 nam de ledenvergadering te 's-Gravenhage het compromis-voorstel aan. Daarna werd het als VGN-voorstel door het bestuur ingediend bij de staatssecretaris; het verdween vervolgens voor drie jaar in het niet om volkomen onverwacht en op het meest ongelegen ogenblik in 1965 weer op te duiken als officieel en rechtsgeldig eindexamen-reglement voor geschiedenis.

Iedereen weet dat de tegenwoordige kwestie schriftelijk of niet-schriftelijk hierbij geen rol heeft gespeeld. Maar toch loopt een verborgen draad van de toenmalige discussie naar de

huidige. Om deze verborgen draad aan het licht te brengen is het noodzakelijk, dat ik verklaar waarom de didaktiekcommissie van 1961 de eindexamenstof uitsluitend uit 'onderwerpen' wilde laten bestaan. Ik ben daartoe wel de aangewezen man, want dat voorstel was van mij afkomstig en door mij geformuleerd. Waar het mij om ging was voor het vak geschiedenis de 'vrijheid van onderwijzen' tot stand te brengen, dat veel besproken doch weinig genoten goed. Weliswaar behoort de vrijheid van onderwijzen tot de grondrechten van iedere Nederlander (GW art. 208: 'het geven van onderwijs is vrij') en is zij voor de docent in het bijzonder niet alleen een recht, maar ook een voorrecht, maar juist wij, docenten, ervaren bitter met hoeveel bepalingen, maatregelen en uitvoeringsbesluiten deze vrijheid weer wordt ingeperkt en soms vrijwel te niet gedaan, op grond van datzelfde grondwetsartikel: 'De eisen van deugdelijkheid, aan het onderwijs te stellen, worden bij de wet geregeld'.

Nu zal het niemand verwonderen dat de overheid, die geweldige bedragen aan het onderwijs besteedt, die een zeer groot politiek (nationaal) belang heeft bij het onderwijs en die verantwoordelijk is voor de maatschappelijke functie van het onderwijs, zekere 'eisen van deugdelijkheid' stelt. De vraag is maar wanneer die deugdelijkheid voldoende beproefd moet worden geacht, d.w.z. hoe ver de overheid mag gaan met een redelijke omschrijving of onvermijdelijke inperking van die vrijheid. Is het bijv. werkelijk een eis van deugdelijkheid, als het vorige eindexamen-reglement vroeg om kennis van de periode na 1789 (1795), resp. 1815? Waarom zou de deugdelijkheid van het geschiedenisonderwijs van het oude vmo nu beter aangetoond worden door het vertonen van kennis over de negentiende en twintigste eeuw dan uit kennis van de zeventiende, veertiende, achtste of welke eeuw dan ook? De vraag stellen is bijna haar beantwoorden: natuurlijk kan het feit van behoorlijk geschiedenisonderwijs even deugdelijk blijken uit een examen over de oude Egyptenaren als uit een over de stof van de twintigste eeuw. Maar, zo roept men nu er tussendoor, maar de twintigste eeuw is veel relevanter voor ons dan de oude Egyptenaren. Met voorbijgaan van de geschiedfilosofische vraag of dit wel zo is (want de geschiedwetenschap gaat juist uit van gelijke relevantie van alle tijdperken voor het onze, anders was er geen geschiedwetenschap met 'de geschiedenis' als object) moet ik doen opmerken, dat die (al of niet vermeende) relevantie van de negentiende en twintigste eeuw voor ons in feite een politiek en maatschappelijk (ja, ideologisch) positie-kiezen betekent, omdat men aldus aanduidt, dat de hedendaagse open maatschappijvormen, de ideologieën van de negentiende eeuw, de emancipatiebewegingen, de geestelijke en culturele pluriformiteit en het ontbreken van een algemeen aanvaard referentiekader van groter vormende waarde zijn dan de middeleeuwse feodale hiërarchie, de Griekse polisvorm, het universele rijk der Romeinen of het katholieke referentiekader van de twaalfde en dertiende eeuw.

Nu kan en zal de docent wel zeggen, dat het voor hem niet zo is en dat hij wel degelijk de historische relevantie van andere tijdvakken inziet en onderwijst, maar dat staat tegenover dat voor onze zwak geschoolde leerlingen en voor het niet geschoolde grote publiek wel zo is als ik hierboven aangeduid, want op een examen worden de belangrijke dingen gevraagd, de dingen die je weten en kennen moet, omdat je anders niet 'geslaagd' bent, en als de eeuwen voor 1789 op het examen niet gevraagd worden, dan betekent dat, dat die eeuwen niet zo belangrijk zijn.

Als ik er nu gelijk aan heb, dat het op het eindexamen-programma plaatsen van de stof na 1789 geen historisch verantwoorde, maar een politiek-maatschappelijke keuze was, dan wil dat zeggen dat de ook door vmo-docenten nodig geachte objectiviteit van het geschiedenisonderwijs op dit punt (en het is een zeer essentieel punt) moest wijken.

Resteert de vraag waarom de geschiedenisdocenten zo weerloos het vroegere eindexamen-reglement, met deze ernstige inbreuk van buiten af op hun vrijheid, hun objectiviteit, hun historische vorming, hebben aanvaard. Het antwoord vangt hiermee aan, dat de geschiedenisdocent zich niet kon voorstellen, dat er een andere vorm van examineren zou kunnen bestaan dan een schriftelijk of mondelinge vragen naar gememoriseerde stof. En omdat het vragen naar 'de hele geschiedenis' ondoenlijk is, moet men een keuze maken uit de voorhanden tijdvakken. Daar er nu geen historische of pedagogische of didactische reden is om een bepaalde keuze te doen, komt men onder de ban van de overheid, die als onderwijs-bepalende of mee-bepalende instantie wel belang heeft bij een bepaalde keuze. Als zij nl. zegt dat de leerling begrip moet hebben van 'zijn eigen tijd', dan bedoelt zij (en dit is geen hatelijkheid), dat de leerling begrip moet hebben voor de situatie van de overheid in die eigen tijd, van de beginselen die haar leiden en van de historische gegevens die haar beleid bepalen en beperken. En met 'de overheid' bedoel ik dan niet een bepaald, op een partij of coalitie steunend, kabinet (want gelukkig plegen onze kabinetten niet bij het onderwijs om steun aan te kloppen), maar de overheid als concretisering van de hele nationale situatie van Nederland, als die instantie die met het bestaan van Nederland in deze tijd het meest direct en voortdurend te maken heeft. Ik bedoel ook niet — dit om toch vooral alle misverstand en nodeloze discussie te vermijden — dat dús alle docenten of bijv. de docenten van het openbaar onderwijs de agenten van een bepaalde politiek zijn of waren. Dergelijke even krachtige als simpele beschuldigingen, geuit door linkse radicalen, maak ik niet tot de mijne. Ik beschuldig niemand en beschouw ook de overheid niet als een gevaarlijk monster, dat zijn politieke gif in de aderen van het onderwijs of de leerlingen spuit. Dat de overheid voorstandster is van een gerichte keuze van eindexamen-stof, hoe kan men het anders verwachten in een situatie waarin zij het onderwijs vrijwel geheel betaalt en er in alle opzichten een grote verantwoordelijkheid voor draagt. De overheid is een ten slotte politieke instantie, en geen historische of pedagogische, en als de omstandigheden bijna dwingend met zich mee brengen, dat zij verlangens uit ten aanzien van het onderwijs, dan zullen dat politieke verlangens zijn. Wat wil men anders? Maar alles wat ik nu ter verdediging van de overheid en van de geschiedenisdocenten heb gezegd, neemt niet weg dat van die keuze een bepaalde suggestie uitgaat op docenten en leerlingen, en die suggestie, als uitgaande van de overheid, is per definitie een politieke. Moge nu iedere docent voor zichzelf uitmaken of hij zich van die suggestie bewust is geweest en in hoeverre hij er weerstand aan heeft geboden.

Dat de geschiedenisdocent in die suggestie heeft berust, heeft ook nog een praktische reden. De negentiende en twintigste eeuw vormen immers het laatste deel van de geschiedenis, en daar de docenten gewoon waren en zijn de stof progressief (dwz. van oermens tot wereldburger) te behandelen, kwamen zij pas in de hogere klassen tot aan die twee eeuwen. Voor de overheid lag het voor de hand zich daarbij aan te sluiten en de stof van de hogere klassen, die eindexamen gingen doen, tot eindexamen-stof te proclameren. Waarmee zij ook een methodische keuze deed, want zodoende werd de weg voor de regressieve methode (dwz. van wereldburger tot oermens) afgesneden. Nog op een andere manier bevestigde het oude programma een bepaalde methode: het werkte de globale werkwijze (het behandelen van de hele geschiedenis, i.c. van de negentiende een twintigste eeuw) in de hand, en al werd in het programma van de hbs-A gerept van speciale onderwerpen (ook van voor 1789) waar men aandacht aan mocht besteden, meer dan een randverschijnsel was dit niet. Ik althans heb nimmer een deskundige van de hbs-A naar zulke onderwerpen horen informeren en ik heb er wel meegemaakt, die niet eens wisten dat de wet deze mogelijkheid bood.

Zo is het m.i. duidelijk, dat het oude eindexamenprogramma grote druk op het geschiedenisonderwijs uitoefende, zowel op de principes van stofkeuze en stofverdeling als op het kiezen van een bepaalde methode. Dat de docenten zich van die druk bewust waren (meer dan van de op hen inwerkende politieke suggestie), blijkt wel uit de veelvuldige herhaalde, nauwelijks gevarieerde klacht: 'je kunt niets doen, want je zit vast aan de eindexameneisen'.

Welnu, mijn voorstel op het eindexamen niets anders te vragen dan onderwerpen (uit alle tijden en op elk gebied) beoogde de docent en zijn onderwijs en dus ook zijn leerlingen te bevrijden van de op hen uitgeoefende druk. Ik noemde ook geen getal van onderwerpen en geen getal komt ook voor in het voorstel, dat de VGN als verenigingsbesluit aan de staatssecretaris voorlegde. Het befaamde getal van zes (waaraan het havo tot heden — naar het schijnt door een vergissing — is ontsnapt) is op het departement aan het voorstel toegevoegd, tegen de zin van het VGN-bestuur (Maarsen in *Kleio*, jrg. 6, nr. 6, blz. 186). Elke docent zou dan werkelijk geheel vrij geweest zijn, ook de docent die de oude weg wilde bewandelen, want niets verhinderde hem de vroegere eindexamenstof zo in 'onderwerpen' te verdelen, dat hij precies diezelfde stof weer terug kreeg. Geen grap. Zo heeft voorzitter Maarsen het op de vergadering van 1963 aan een hardnekkige oppositie, die sprak van een complete omwenteling, gezegd. Bovendien — maar als ik me goed herinner, is dit in het geheel niet uitgesproken — zou dan de overheid haar middel om het geschiedenisonderwijs niet alleen naar de methode, maar ook politiek (ideologisch) te beïnvloeden, kwijtraken. Was dit werkelijkheid geworden, het geschiedenisonderwijs was tot het bijna utopische uitgangspunt van Thorbecke in 1863 teruggekeerd, en wel op de simpelste wijze.

Maar gezien de bestaande stromingen in de VGN maakte mijn voorstel geen kans, het kwam terecht in het compromis-voorstel-Haak, tezamen met het afgezwakte voorstel-Geurts. Afgezwakt, want het plan-Haak ging uit van de laatste halve eeuw, Geurts van het beginpunt 1870. Steunend op de regel dat, wie in zaken van beleid, het meerdere niet kan krijgen, met het mindere tevreden moet zijn, heb ik me achter het plan-Haak gesteld, in de overtuiging dat het toch nog altijd een zekere liberalisering betekende. En toen het plan-Haak als bestuursvoorstel kwam in de algemene vergadering van 1963, heb ik het, samen met Geurts, namens het bestuur verdedigd. Maar ik was me er wel van bewust, dat we nu zelf de deur voor overheidsbemoeienis openhielden. Want eraan voorbijgaande dat de introductie van de laatste halve eeuw een pregnantere politieke (ideologische) keuze betekent dan die van de negentiende en twintigste eeuw, merk ik boosaardig (maar toch goedmoedig) op, dat nimmer de overheid op de gedachte van een centraal schriftelijk eindexamen had kunnen komen, als ons programma alleen onderwerpen had vermeld. En dit is de draad die beide delen van het eindexamen-debat verbindt.

Waarom heeft het departement eigenlijk het nieuwe eindexamen-programma aanvaard? Omdat het niets kostte de geschiedenisdocenten aldus in hun verlangens tegemoet te komen. Wat de overheid (onbewust) wenste, bood de VGN haar immers op een goedschaaltje aan: de eis van kennis van de eigen tijd. Dat konden wij wat haar betreft die onderwerpen wel op de koop toe krijgen. Is het niet pikant dat in het officiële en rechtsgeldige eindexamen-reglement de onderwerpen en de laatste halve eeuw van plaats verwisseld zijn: had de VGN voorgesteld onderwerpen en de laatste halve eeuw te vragen het departement maakte ervan de laatste halve eeuw en ten minste zes onderwerpen. De omwisseling geschiedde zonder enige opgave van redenen (Maarsen l.c.), maar het is niet overdreven om te beweren, dat het departement — om welke reden dan ook — aan de

laatste halve eeuw de voorkeur geeft. Ik weet niet of toen al het departement aan een centraal schriftelijk eindexamen geschiedenis dacht, maar het is duidelijk, dat, indien dat zo was, de aandacht van de betrokken ambtenaren natuurlijk op de laatste halve eeuw moest vallen, als enige onderdeel dat centraal gevraagd kan worden.

Indien dan mogelijk het departement toen al dacht aan een schriftelijk eindexamen, ook in de VGN dook de kwestie op. En wel op een volkomen onverwacht ogenblik. Op de didaktiekconferentie van september 1966, over 'geschiedenis in de brugklas' ging het in de algemene discussie over objectieve studietoetsen, en dat leidde de vergadering naar de vraag of er ook een schriftelijk eindexamen geschiedenis mogelijk zou zijn. Men beweerde toen, dat dr. J.Brants voorkeur zou hebben voor een examen per toets, maar de inspecteur had toen de Pietersberg al verlaten, zodat hij dit niet kon toelichten.

Die korte episode leidde bepaald niet tot het wegebben van de geruchten, dat een schriftelijk eindexamen op komst zou zijn, geruchten die in 1965 het bestuur al genoopt hadden tot de verklaring dat het met de betrekking tot de vorm van het eindexamen geen afspraken had gemaakt. Daarom was het verstandig van Van Kooten en Maarsen om in 'Kleio' (jrg. 8, nr. 4, april 1967) de zaak ter discussie te stellen, "voor wij mogelijk verrast worden met een KB waarin een en ander al is geregeld", schreef Van Kooten. Het verontruste VGN-bestuur riep toen de leden op voor een extra algemene vergadering, en daar, te Utrecht, op 16 december 1967, kwam de beroemde motie tot stand waarin de staatssecretaris werd bedreigd, niet alleen met een fel protest, maar zelfs met 'verdere acties', als de geruchten bewaarheid zouden worden als zou — zonder voorkennis van de leraren en tegen alle democratie in — een schriftelijk eindexamen geschiedenis worden ingevoerd. Maar — en dat is nu van het grootste belang voor het vervolg — de vergadering besefte, dat zij niet volkomen onberedeneerd een schriftelijk eindexamen mocht afwijzen, en daarom stemde zij in dezelfde motie in met een mogelijk 'langdurige experimentele fase aan geselecteerde scholen'. Om ook in zo'n experimentele fase niet door het departement buiten spel gezet te worden, besloot het bestuur, toen voorgezeten door Van Voorst van Beest, een 'eindexamen-commissie' (geïnstalleerd 2 februari 1968) in het leven te roepen met de opdracht doelstelling en vormgeving van het eindexamen geschiedenis te bestuderen.

Zonder twijfel had de VGN op dat moment alles gedaan wat in haar vermogen lag om deze zaak in goede banen te leiden en zoveel mogelijk in eigen hand te houden, maar toch is het goed hier op te merken, dat op de verdere ontwikkeling een zware hypoteek is komen te rusten. Wij handelen voortaan nl. onder druk van de overheid, het is het departement, dat het initiatief heeft en dat ons dwingt ons met het eindexamen bezig te houden van een gezichtspunt uit dat niet principieel het onze behoeft te zijn.

Er komen in het eindexamen twee dingen samen, meer dan wellicht elders in het onderwijs: onderwijsbeleid en didaktiek. Het is een zaak van onderwijsbeleid, omdat de overheid ons namens de maatschappij vraagt wat het resultaat van zoveel jaren kostenbesteding is en het is een zaak van didaktiek, omdat zowel de wijze waarop dit resultaat tot stand komt als de manier waarop het wordt onderzocht en bepaald, gevolgen zijn van didaktisch handelen. Het spreekt vanzelf, dat de vormgeving aan het eindexamen op grond van didaktisch handelen primair is en dat de overheid haar eisen, voortvloeiend uit haar onderwijsbeleid, dient aan te passen aan de mogelijkheden van de didaktiek, dwz. aan datgene wat het onderwijs — de docenten met hun leerlingen — in de gegeven jaren op verantwoorde wijze tot stand kan brengen. Is het omgekeerde het geval, is het onderwijsbeleid primair, dan kunnen langs die weg allerlei niet-didaktische, niet-paedago-

gische, niet-historische (bijv. politieke, ideologische, maatschappelijke) wensen, eisen en programmapunten het vwo-havo binnendringen en zo een schadelijke invloed krijgen op alle leerlingen en docenten. Wie dit overdreven acht, moet eens denken aan de zg. 'eisen van de universiteit', die niet in de wet staan, die nooit in een charter geformuleerd zijn, maar die toch, omdat de eindexamens vwo tevens universitaire toelatingsexamens zijn, op het hele vwo en zelfs op het havo een zware druk uitoefenen. Wie kent die gecommiteerden niet, die, schermend met de eisen van de universiteit, schrik en angst om zich heen verspreiden, en welke docent durft ooit zo'n deskundige koelweg te vragen welke die eisen nu eigenlijk zijn?

De VGN wil nu gaan proberen een in wezen didaktische kwestie op te lossen, die van de aanvang af onder de leidster van het onderwijsbeleid is geplaatst. Het departement heeft met zijn plan van schriftelijke en wellicht centrale eindexamens voor alle vakken bepaalde bedoelingen: evenwaardig maken van alle eindexamenvakken, even zwaar (of licht) maken van alle schooltypen, misschien ook — op langere termijn — een verlichting van het eindexamenprogramma in verband met de democratisering van het vwo, en wellicht een voorspel op Grosheide's middenschool. Wie weet? In ieder geval staan wij nu voor de opgave het al of niet juist zijn van het overheidsbeleid aan te tonen. Dat betekent dat wij, de geschiedenisleraren, de overheid willen laten zien dat een schriftelijk centraal eindexamen al of niet in strijd is met een goede geschiedenisdidaktiek. En indien onverenigbaarheid zou blijken, dan zou de overheid haar beleid, haar politiek ingrijpend moeten wijzigen op grond van didaktische overwegingen. Is dit ooit vertoond?

Alleen dan maakt de VGN een kans het onderwijsbeleid gewijzigd te krijgen als zij beleid tegenover beleid plaatst. Dit heeft zij gedaan door de Utrechtse motie van 16 december 1967 (en het is reeds gebleken dat de staatssecretaris voor zulke geluiden niet doof is), dat moet zij nog doen door haar didactische conclusies — voorkomend uit de bestudering van het eindexamenvraagstuk — zo krachtig te maken, dat ze tot beleid worden, dwz. dat ze invloed krijgen op departement, pers en publieke opinie. Maar dat kan alleen, als zulke krachtige en logische conclusies vastgesteld zijn. Tot heden is dat niet gebeurd.

Laat ons nu de verdere gebeurtenissen nagaan. In januari 1969 verscheen het Interim-rapport van de VGN-eindexamen-commissie (voorzitter Maarsen), *Kleio*, jrg. 10, nr. 1). De commissie kwam met een voorzichtig voorstel: een proef te nemen met de vorm waarin een schriftelijk eindexamen geschiedenis van de laatste halve eeuw zou kunnen worden afgenomen. "Bij gebleken resultaat (welk resultaat?) zal hier een periode op volgen waarin een schriftelijk eindexamen facultatief wordt gesteld". Mondeling eindexamen werd onmisbaar geacht, stof zou zijn de onderwerpen, ook onderwerpen uit de laatste halve eeuw.

Op 14 april 1969 was de jaarvergadering van de VGN aan dit rapport gewijd (*Kleio* jrg. 10, nrs. 3/4, juni/juli 1969). De golven gingen hoog, vooral toen Gerbscheid en Mulder uit het Lochemse overleg (om het zo maar even te noemen) wisten te verhalen, dat er twee KB's vrijwel voor ondertekening gereed waren: een waarin geschiedenis als verplicht eindexamen-vak voor gymnasium-A werd afgeschaft en een waardoor een centraal schriftelijk eindexamen voor alle vakken werd ingevoerd. Als gevolg daarvan nam de vergadering twee moties aan: een om een schriftelijk eindexamengeschiedenis zonder proefperiode onaanvaardbaar te verklaren, met het dreigement dit met alle middelen te zullen bestrijden, — en een om een verplicht eindexamen geschiedenis voor gymnasium-A te eisen. Over het interim-rapport werd geen uitspraak gedaan. Dit vormde de grondslag van twee (identieke) didaktische conferenties in het najaar van 1969 te Oosterbeek. Daar

gingen de golven nog hoger (verslag in Klei jrg. 11, nr. 6, juni 1970).

Blijkbaar is die hevige beroering ten departemente niet onopgemerkt gebleven. Weliswaar verscheen op 8 april 1970 het KB waarin voor alle vakken schriftelijk eindexamen werd aangekondigd. Maar kort daarna — niet zonder pressie van het VGN-bestuur — kwam de staatssecretaris voor het vak geschiedenis van zijn voornemen terug: een mondeling eindexamen zou volstaan. Hier is op succesvolle wijze beleid door beleid gepareerd.

In augustus 1970 verscheen het eindrapport van de VGN-eindexamencommissie (Kleio, jrg. 11, nr. 7, aug. 1970). Het voorstel van de commissie luidde: een proef te nemen met een schriftelijk eindexamen geschiedenis over de laatste vijftig jaar, en bij gebleken resultaat (wederom: welk resultaat?) daarna een periode met een facultatief schriftelijk eindexamen geschiedenis. Mondeling eindexamen werd opnieuw onmisbaar geacht, met onderwerpen als stof, ook uit de laatste halve eeuw. Blijkens het rapport bestond over de vraag *hoe* getoetst moest worden geen eenstemmigheid in de commissie. Een minderheid (Brants, Kalle, Parent) achtte het mogelijk tot nauwkeurige afspraken te komen over stof die door alle kandidaten bestudeerd moet zijn. Het deel van de stof dat aan schriftelijke toetsing kan worden onderworpen, zal moeten bestaan uit een beperkt aantal onderwerpen, gekozen uit de leerstof. Dat houdt in, dat twee jaar voor het eindexamen die onderwerpen opgegeven moeten worden (er staat niet bij door wie). Deze minderheid geeft aan open vragen de voorkeur boven gesloten, omdat de techniek daarvan (bijv. de multiple choice) zich nog in een experimenteel stadium bevindt. Uitgangspunt kan een tekst zijn.

De meerderheid meende, dat geen minimum-leerstof uit de laatste halve eeuw kan worden vastgesteld en ook dat er geen onderwerpen uit kunnen worden bepaald. Zou men willen vaststellen welke vaardigheden die kandidaten zich eigen hebben gemaakt, dan zouden deze eerst zo nauwkeurig omschreven moeten worden, dat ze toetsbaar zijn. Experimenten zouden moeten uitwijzen welke voor- en nadelen eventueel aan open en gesloten vragen verbonden zijn.

Dit rapport is besproken en aanvaard — met de versie van de meerderheid — door een algemene vergadering te Utrecht op 17 oktober j.l. Toen allereerst de keuze werd geboden tussen de versies van de mensjewiki en de bolsjewiki heb ik voor de minderheid gestemd. Ik heb daar betoogd, dat die minderheid ten minste met een plan kwam. Geen ijzersterk plan nog, want anders had dit drietal zich wel voor de proef met 'multiple choice' verklaard, omdat het experimentele karakter van de eindexamen-proefneming nu juist om zo'n experiment vraagt. Tegen de meerderheidsversie heb ik het bezwaar gemaakt, dat deze in feite niets zegt omtrent vorm en inhoud van het eindexamen. Ondanks pertinente vragen hoe men dit zag heb ik hierover geen uitsluitsel gekregen. Wijne heeft me geïnterrupteerd met de opmerking: "het staat erin", maar ik vraag hem en de eindexamencommissie: 'waar dan?' Weliswaar staat in het voorstel van de hele commissie (blz. 278) dat bijv. de kandidaat zou kunnen kiezen uit een reeks van onderwerpen, maar vermoedelijk zijn hier bedoeld onderwerpen, die hij op het eindexamen wil toetsen, dan heeft de VGN te Utrecht officieel vastgesteld, dat we de te toetsen vaardigheden niet eens kunnen formuleren. Toen dan ook het rapport met het meerderheidsstandpunt in stemming kwam, heb ik tegengestemd.

Het aldus aanvaarde rapport kan geen basis zijn voor een te vormen en tegenover dat van de overheid te stellen beleid. Want ik zie niet in hoe men op grond van dergelijke vage praemissen kan komen tot een didaktisch stuk, dat sterk genoeg is om op het overheidsstandpunt beslissende invloed uit te oefenen. Het is een academisch stuk in de goede en in de slechte zin van het woord, in de goede zin omdat het het vraagstuk met

brede blik, genuanceerd en met wijze voorzichtigheid beziet, in de slechte zin omdat het doet alsof we nog alle tijd hebben om in volle vrijheid tot een verantwoorde conclusie te komen en of we daarbij in principe nog alle kanten op kunnen. Wat nu nodig is dat wij de door de overheid betrokken stelling grondig doorzoeken, en dat kan alleen als we die stelling voorlopig aanvaarden. Als het departement dan een centraal schriftelijk eindexamen wil en vermoedelijk liefst een met gesloten vragen, dan moeten wij gretig en grondig onderzoeken, op onbekrompen schaal, of dit historisch, didactisch en paedagogisch verantwoord is. Waarschijnlijk is het dat niet, maar alleen zo'n onderzoek kan dit aantonen. Alleen zo kunnen de vanzelfsprekende en sterke conclusies tot stand komen, die indruk maken en invloed hebben. Alleen zo kan beleid tegenover beleid gesteld worden.

e	n	q	u	ê	t	e
---	---	---	---	---	---	---

NOVEM

WERELD IN WORDING I/BRUGKLASBOEK

De overweldigende belangstelling voor dit nieuwe geschiedenisboek, maakt het nodig middels een enquête ons beleid ten aanzien van een herdruk zo spoedig mogelijk te bepalen.

ALLE SCHOLEN krijgen, t.a.v. de geschiedenisdocenten, een brief met enquête-kaartje.

*HET IS VAN HET GROOTSTE BELANG DAT ALLE DOCENTEN
DIT ENQUETE-KAARTJE INVULLEN EN ZO SPOEDIG MOGELIJK
RETOURNEREN.*

Zo helpt u ons teleurstellingen aan het begin van de cursus 1971-1972 te voorkomen!

VAN GOOR ZONEN POSTBUS 290 DEN HAAG

Overheid en geschiedenisonderwijs

Dat het bedrijfsleven sterke invloed uitoefent op het onderwijs, staat voor velen vast. Dat die invloed schadelijk is, staat voor even zovelen ook vast. Zo schreef een collega van mij in een discussie-stuk voor intern gebruik op onze school: 'deze (eisen van het bedrijfsleven) beïnvloeden de eisen van de overheid. Ze gaan meer over de aard van de leerstof, de voorkeur voor bepaalde onderdelen, het niveau en bepaalde gewenste vaardigheden.' Nergens wordt deze stelling echter zo kras geformuleerd als in het befaamde Rode Boekje voor scholieren, waar we zinnen lezen als de volgende: 'Je ziet dat de school een belangrijke bondgenoot is van het bedrijfsleven.' Het beweert verder à bout portant 'dat de grote bedrijven in onze samenleving de dienst uitmaken, en dat zij daarom mensen willen die de maatschappij aanvaarden zoals zij is, die gezag aanvaarden, die zich zonder protest laten beoordelen, die hard werken, die beter proberen te zijn dan anderen en die kleine fouten willen verbeteren.' (blz. 14). En die instelling wordt door de school aangekweekt: 'Samengevat: je wordt op school op maat gesneden om later geruisloos in het hokje te worden gestopt dat men voor je heeft uitgezocht.' (blz. 13). Nu, als dat laatste zo was, dan zouden we op school heel wat minder moeite hebben met beroeps- en studievoorlichting en zouden we de schooldekanen wel hun congé kunnen geven.

Ik stel hier de auteurs enkele vragen die serieus bedoeld zijn en echte, geen retorische vragen. Met het oog op een mogelijke discussie ben ik bij voorbaat bereid aan te nemen, dat ik het niet bij het rechte eind heb, maar dat moet mij dan wel aangetoond worden. Zijn dan de zg. 'eisen van het bedrijfsleven', zoals genoemd op blz. 14, werkelijk zo crimineel? Is de school dan pas goed, als zij luie mensen kweekt, mensen die geen gezag aanvaarden, mensen die geen fouten willen verbeteren? Ik denk dat zij dit niet bedoelen, maar wat bedoelen ze dan wel? En verder de grote vraag: als het dan waar is dat de school zulke leerlingen kweekt (en tot op zekere hoogte is het waar), hoe blijkt dan dat het juist het bedrijfsleven is, dat dit eist? Deze instelling van de school zou toch ook een gevolg kunnen zijn van een algemene tendens in onze hedendaagse maatschappij, ten gevolge van welke tendens óók de mentaliteit van het bedrijfsleven zo is, gesteld dat deze zo is als het Rode Boekje zegt (hetgeen eveneens tot op zekere hoogte waar zou kunnen zijn, maar ik ken het bedrijfsleven niet zo goed als de school). Laat de auteurs van het Rode Boekje nu niet zeggen, dat het allemaal op hetzelfde neerkomt: of de teneur van de schoolopvoeding rechtstreeks door het bedrijfsleven wordt veroorzaakt, of dat de mentaliteit van school en bedrijfsleven beide een uitvloeisel zijn van een meer algemene tendens. In het eerste geval, waarin de school rechtstreeks onder de druk van de economie staat en de economie direct belang heeft bij de opvoeding op school, is het voor de school veel moeilijker iets te veranderen en te verbeteren dan in het tweede geval waarin er geen rechtstreekse druk is. Daarom is het wel degelijk van belang hier de samenhangen scherp

in het oog te vatten, hetgeen het Rode Boekje niet doet en anderen ook niet. Het bewijs dat het bedrijfsleven het onderwijs op schadelijke wijze beïnvloedt ontbreekt in het Rode Boekje, en ook in andere publicaties en uitspraken die ik tegenkom, wordt, naar mijn ervaring, geen moeite gedaan aan te tonen dat, wat men beweert, ook werkelijk op feiten berust.

Het gaat hier kennelijk om een axioma of iets wat tegenwoordig ook wel een 'container-begrip' wordt genoemd, dat is een simplisme met behulp waarvan alle mogelijk verschijnselen verklaard kunnen worden. Het onderhavige simplisme luidt dan: 'het bedrijfsleven (de industrie) vormt een alles overheersende bedreiging van het algemeen welzijn.' Als nu in het onderwijs het een en ander niet naar wens gaat, is dat de schuld van het bedrijfsleven. Wanneer ik nu enige twijfel opper aan de juistheid van deze stelling, doe ik dat niet uit liefde voor 'de industrie', maar uit liefde voor het onderwijs. Ik meen nl. dat het onderwijs — ik wil me nu verder beperken tot het vwo-havo — niet gebaat is met de toepassing van zulke axioma's, en wel omdat er, naar mijn overtuiging, wel degelijk sprake is van een schadelijke beïnvloeding van het onderwijs, maar niet van de kant van het bedrijfsleven. Door ons blind te staren op zulke vermeende eisen van 'de industrie' zien we niet uit welke hoek de echte bedreiging van de vrijheid van onderwijzen komt, nl. van de zijde van de overheid.

Ik wil me volstrekt niet opwerpen als verdediger van het hedendaagse bedrijfsleven, maar zowel de objectiviteit als ook een zekere breedheid van blik gebieden ons vast te stellen, dat ons moderne onderwijs zonder dat bedrijfsleven niet in die omvang zou bestaan. Onderwijs is luxe. Wie onderwijs geniet (en geeft) produceert niet. Uit het oogpunt van het productieproces moet hij worden onderhouden. Daar de gehele jeugd tot vijftien jaar en een zeker deel van de jeugd boven de vijftien en verder alle onderwijzensmens, tienduizenden, aan het productieproces zijn onttrokken, geen inkomsten hebben en dus moet worden bekostigd, betekent dit een ontzaglijke last voor de overheid, die volgens de huidige structuur het onderwijs vrijwel geheel betaalt. De overheid krijgt het geld hiervoor van de belastingbetalers. Dat de burger tot hoge belastingen in staat is, is weer mogelijk doordat hij, als werknemer in het bedrijfsleven, goed verdient. Bovendien zijn de bedrijven zelf ook grote belastingbetalers. Zonder de bloei van de moderne economie zou de overheid zeer drastisch op het onderwijs moeten bezuinigen. Het is zonder enige twijfel die economie die het onderwijs in de tegenwoordige omvang mogelijk maakt. Maar het is toch wel van belang te doen opmerken, dat al dat geld door het bedrijfsleven niet rechtstreeks aan het onderwijs wordt gespendeerd, maar dat het, rollend in 's rijks schatkist, eerst wordt tot 'algemene middelen', waaruit de overheid dan weer een deel aan het onderwijs toewijst. Hier plaatst de overheid zich dus tussen het bedrijfsleven en het onderwijs.

Dat geldt zelfs voor het enige directe contact dat, voor zover ik kan nagaan, tussen school en bedrijf bestaat, nl. het feit dat het vwo-havo een grote klant van het bedrijf is. Vanouds is het onderwijs een grote afnemer van boeken en schoolmateriaal (ik zwijg maar even over de gebouwen) en is en wordt het steeds meer een aanzienlijke consument van werktuigen en toestellen (waaronder zeer kostbare electronica). De vraag is maar: wie hier de eisen stelt, de consument of de producent? In principe is dat natuurlijk de consument die bepaalde artikelen wenst te ontvangen, een verlangen waaraan de industrie heeft te voldoen. Uiteraard is het gevaar van opdringerigheid van de producent, door middel van de trucs van de moderne reclame of door 'agressieve verkoopmethoden' niet uitgesloten, maar hierbij dient bedacht, dat het contact tussen school en bedrijf op dit punt zo direct niet is of het aanschaffingsbeleid staat onder voortdurend toezicht van de bekostigende of

subsiërende overheid, die elke post van het verlanglijstje moet goedkeuren.

Maar om terug te keren tot het hiervoor genoemde punt, nl. dat het bedrijfsleven, zij het dan indirect, de kurk is waarop het onderwijs drijft: men zou kunnen zeggen, dat de economie juist daarom geen bezwaar heeft tegen zodanig aanwending van het overheids-geld, omdat zij van het onderwijs bruikbare krachten terugverwacht. En dat zou dan tot beïnvloeding kunnen leiden. Maar, in aanmerking genomen dat ik nu alleen spreek van het vwo-havo, dient dan geconstateerd, dat het overgrote deel van onze leerlingen verder gaat studeren het zij aan de universiteit hetzij aan inrichtingen voor hoger beroepsonderwijs, en dat slechts een klein deel, door niemand als het beste deel beschouwd, dadelijk na het eindexamen een betrekking zoekt. Voor het stellen van eisen aan de beroepsvorming is het bedrijfsleven bij ons dus wel aan het verkeerde adres.

Dit zal menigeen echter als een ontwijken van het discussiepunt voorkomen. Als het bedrijfsleven nl. eisen stelt aan universiteit en beroepsopleiding, dan zullen deze instellingen die eisen gedeeltelijk weer aan ons doorgeven, daar het vwo-havo hun voorstadium is, en zo komen de 'eisen van de industrie' toch weer bij ons terecht.

Maar welke zijn nu de 'eisen van de industrie' (aangenomen dat die werkelijk gesteld worden), die direct of indirect op het vwo-havo afkomen? In ons vak heb ik daar nooit iets van gemerkt, ik zou waarachtig niet weten welk direct of zelfs indirect nut het geschiedenisonderwijs voor de voorbereiding op het bedrijfsleven heeft. Eerder zou men verwachten, dat het vak als volmaakt overbodig wordt beschouwd. In de besprekingen en colloquia die ik met mensen uit het bedrijfsleven heb meegemaakt, is er inderdaad soms wel een, die 'geschiedenis en zo' wil afschaffen, maar daar komen de anderen, hetzij omdat ze niet voor barbaren willen doorgaan, hetzij omdat ze toch iets in geschiedenis-onderricht zien, dan tegenop. En mijn in de aanvang geciteerde collega, een classicus, zou het nog zwaarder vallen aan te geven wat de economie aan concreet of algemeen voordeel verwacht van de studie van Grieks en Latijn.

Dat moge zo zijn, hoor ik nu zeggen, maar er zijn nog andere vakken, die wel van direct belang voor het bedrijfsleven zijn, scheikunde en boekhouden en handelsrekenen en dergelijke. Nu is het zo dat ik nog nooit iemand precies heb horen aanduiden wat voor concreets of algemeen de economie dan van dat bepaalde vak verwacht en evenmin heb ik ooit een voorbeeld gevonden waaruit blijkt, dat het bedrijfsleven in concreto op een bepaald onderdeel, dus ten aanzien van leerstof of leermiddelen of exameneisen, zijn zin exclusief heeft kunnen doorzetten. Het is geen hatelijkheid en alweer geen retorische vraag, als ik zeg: toon dat eens aan. Geef voorbeelden, liefst een reeks van voorbeelden. Want als het werkelijk is gelijk men zegt, dan moeten die dingen toch aan het licht gebracht en onderzocht en... tegengegaan worden. Wil men iets bereiken, dan moet men niet met zulke vage en algemene beschuldigingen aankomen. Is dit nu ook niet iets voor de auteurs van het Rode Boekje, die zo vast overtuigd zijn van de pernicieuze invloed van maatschappij-bedrijfsleven-industrie op ons onderwijs?

Ik zal me op dit punt gaarne laten beleren en corrigeren, maar wat ik tot dusver in woord en geschrift aan verlangens en wensen van het bedrijfsleven aan het onderwijs heb gehoord, is van de meest algemene aard. Men wenst personen met een ruime algemene ontwikkeling, die zich mondeling en schriftelijk behoorlijk kunnen uitdrukken, die bereid en in staat zijn in teamverband te werken en die zelfstandig gegevens kunnen verwerken en tot samenvattingen en conclusies komen. Nog nooit heb ik mensen uit de bedrijven om de wil- en ziellose robots horen vragen, die volgens het Rode Boekje en andere radicale critici van school en maatschappij uit de mallen van ons autoritaire onderwijs zouden

rollen. Voor zover er dan, bij mijn weten, verlangens van het bedrijfsleven zijn, zijn het verlangens die strekken tot voordeel van de leerlingen en waarbij het onderwijs zich kan en moet aansluiten.

Het schijnt er echter verre van te zijn, dat deze algemene verlangens door het onderwijs ook worden gerealiseerd. Me dunkt, als wij de maatschappij en de industrie dan zulke pasklare produkten toeleveren, dan mocht men wel wat tevredener over ons zijn. Maar het tegendeel is het geval: men moet als docent over een aangeboren onaandoenlijkheid beschikken om geheel en al onberoerd te blijven bij de dagelijkse stroom van klachten en bezwaren over het onderwijs, klachten waaraan ook het bedrijfsleven meedoet. Wat al nutteloze ballast dringen wij de kinderen op, hoe weinig begrijpen wij niet van onze tijd, hoeveel decennia zijn we niet achter. Waarachtig, als er dan eisen zijn van maatschappij en bedrijfsleven, dan schijnen we daar heel slecht aan te voldoen.

Wat men nu bij alle gepraat hierover altijd weer uit het oog verliest, is dat er in Nederland geen enkele afzonderlijke instantie, persoon, vereniging of maatschappelijke sector is, die rechtstreeks iets aan het onderwijs kan opleggen, tenzij de overheid. Zelfs kunnen de verschillende afdelingen van het onderwijs niet rechtstreeks eisen aan elkaar stellen. Want elk desideratum, van wie dan ook, moet, wil het voor het vwo-havo van kracht worden, vertolkt worden in een wetsartikel, algemene maatregel van bestuur of ministeriële beschikking. Het vwo-havo heeft van niemand een boodschap aan te nemen, tenzij van de overheid. Als universiteit, hogere beroepsopleiding en bedrijfsleven wensen aan ons hebben, dan kunnen die toch alleen door de overheid aan ons gesteld worden, wil de verplichting tot uitvoering op ons rusten.

Nu kan men wel simpelweg beweren dat in onze kapitalistische maatschappij de overheid natuurlijk een gewillige dienaar is van de bedrijfsmagnaten, maar dit simplisme, aantrekkelijk als het moge lijken, mist kracht van overtuiging, want het verliest uit het oog, dat de overheid per definitionem een politieke instelling is, en als zodanig uitgaat van politieke maximen, misschien zelfs van een politieke ideologie, politieke doeleinden heeft en deze met politieke middelen nastreeft. Wanneer zij rekening houdt met economische eisen — wat zij als goede overheid doen moet —, dan moet zij dat als politieke instelling, dwz. dan is het economische voor haar onderdeel van het politieke. Wanneer zij nu eventueel luistert naar eisen door de economie aan het vwo-havo gesteld, dan zijn om te beginnen die eisen al 'gezeefd', doordat, zoals boven gezegd, het niet zinvol is ze direct aan het vwo-havo te stellen en ze dus door de universiteiten en beroepsopleidingen tot de overheid komen en pas vandaar naar het vwo-havo, en bovendien zijn die eisen dan ook nog van karakter veranderd, doordat wat oorspronkelijk economische eisen waren, nu politiek is geworden.

Want, nogmaals, de overheid kan naar haar aard niets anders doen dan politiek bedrijven, en al wat ze daarom met en voor en tegen het onderwijs doet, is daarom politiek, onderwijspolitiek. De tijd dat het onderwijs een zaak was van particulieren en van de kerken is lang voorbij, thans is de overheid de instantie die in elk opzicht voor het onderwijs verantwoordelijk is, wettelijk en politiek en financieel, en de grondwet draagt de regering op het onderwijs als een voorwerp van aanhoudende zorgt te beschouwen. In dit licht moet men de befaamde zin uit de grondwet (art. 208) zien: 'Het geven van onderwijs is vrij'. Inderdaad, het geven van onderwijs is vrij, — mits men zich conformeert aan door de wet te regelen eisen van deugdelijkheid. Nu ben en blijf ik ervan overtuigd, dat het de heilige plicht van de overheid is, gezien de haar door de grondwet opgedragen taak en gezien het feit dat zij een aanzienlijk part, relatief zelfs het grootste part, van de

algemene middelen aan het onderwijs besteedt, zulke eisen ten aanzien van het 'rendement' van het vwo-havo te stellen, en tevens dat niemand ooit precies de grens zal kunnen trekken tussen de vrijheid en gerechtvaardigde eisen van deugdelijkheid. En ten slotte wil ik, als onderwijsman, van harte gaarne erkennen dat het buitengewoon goed is voor het Nederlandse volk en voor de opvoeding en vorming van zijn kinderen, dat de overheid zulke enorme sommen ter beschikking stelt.

Maar dit gezegd zijnde en ons hierover verheugd hebbend dienen wij duidelijk in te zien, dat het noodzakelijk en onontkoombaar voldoen aan de eisen door onze meesteres gesteld gevolgen heeft voor de vrijheid van onderwijzen. Want als de overheid onderwijspolitiek bedrijft (en al wat zij voor het vwo-havo doet in onderwijspolitiek), dan doet zij dat in het kader van haar algemene politiek. Nu is het in Nederland gelukkig zo, dat de elkaar opvolgende kabinetten de vrijheid van onderwijzen in die zin eerbiedigen, dat zij nooit proberen het onderwijs ten bate van een actuele regeringspolitiek in werking te stellen. Maar hoezeer ook vervuld van dankbaarheid voor dit werkelijk zeer grote goed, mogen wij hieruit niet de conclusie trekken dat de overheid dus geen politieke invloed zou uitoefenen. Want de algemene politiek van de regering berust op een politieke ideologie, die heel in het kort kan worden samengevat in deze woorden: onafhankelijk Nederland is een democratische staat. De maximen van iedere regering, hiervan afgeleid, zijn: 1) Nederland is een soevereine staat, en het is de plicht van elke regering deze soevereiniteit, als waarborg van de onafhankelijkheid, te waarborgen; 2) het maatschappelijk en nationaal welzijn van Nederland en zijn burgers vereist dat in ons land een parlementaire en constitutionele monarchie bestaat. Het feit dat de meesten van ons volk dit vanzelfsprekend vinden, maakt het niet minder tot een ideologie. Die vanzelfsprekendheid ontslaat de overheid van de altijd wat ondankbare en gevaarlijke taak haar ideologie openlijk te verkondigen en te verdedigen en maakt haar het handelen op grond van haar maximen des te gemakkelijker. Nu kan men het de overheid, als enig verantwoordelijke, niet kwalijk nemen, als zij wenst dat het onderwijs in dienst staat van haar ideologie.

Er bestaat ten nauwste verband tussen de opkomst van de moderne democratie en de opkomst van het moderne onderwijs; ze gaan niet alleen in de tijd gelijk op, maar staan ook in organisch verband met elkaar. Want de democratie eist een hoge graad van ontwikkeling. Analfabeten kan zij niet gebruiken, men moet ten minste een stembiljet kunnen lezen, en kunnen lezen is natuurlijk niet genoeg. Voor de verantwoorde uitoefening van het stemrecht is enige kennis van partijen en kandidaten en datgene wat zij voorstaan onontbeerlijk, om naar te zwijgen van enig begrip voor het geheel waarin de kiezer functioneert, begrip dat elementaire kennis van de staatsinrichting vereist. Vandaar dat de klassieke liberalen niet tot algemeen kiesrecht wilden overgaan vóór de bevolking enigszins ontwikkeld was, en vandaar dat de invoering van het algemeen kiesrecht pas komt na de invoering van de leerplicht. Maar het is duidelijk dat het basisonderwijs op het punt van kennis van de democratie niet veel kan doen en dat zodoende verdere opleiding niet alleen uit cultureel of economisch opzicht, maar ook gelet op de democratische ideologie, zeer gewenst is.

Het is op dit punt dat de geschiedenisleraren in het beeld verschijnen. Sinds de afschaffing van het afzonderlijke vak staatsinrichting rust op ons de belangrijke raak onze leerlingen in te wijden in de kennis van onze staatsinstellingen en de geschiedenis van hun wording. En dat gaat dan over onze democratische staatsinstellingen in hun ontstaan en bestaan. Weliswaar staat nergens dat de docent dit onderdeel dient te geven als aanhanger van de vigerende parlementaire democratie, maar de stilzwijgende veronderstelling van de overheid is, dat de behandeling zal bijdragen tot de staatsburgerlijke vorming van de

leerlingen, en als staatsburgerlijke vorming, meer dan als het aanbrengen van kennis, wordt dit onderdeel ook, meen ik, door de meeste docenten opgevat. Dat de kwestie meer leeft bij de overheid dan bij ons blijkt hieruit, dat 'staatsinrichting' als eindexameneis niet voorkwam in de oorspronkelijke voorstellen van de VGN aan het departement. Dit wijst erop dat het invoegen hiervan in het eindexamenprogramma meer een uitvloeisel is van de overheidsideologie dan het voldoen aan een paedagogische en didaktische wens van de geschiedenisleraren.

Wie zich wat weet los te maken van de overgave waarmee hij werkt aan de staatsburgerlijke vorming van zijn leerlingen, kan inzien dat de overheid hier een enormiteit beging, doordat nl. niet in te zien valt waarom geschiedenis en staatsinrichting in één hand zouden moeten zijn en nog minder dat ze één vak vormen, zijnde in wezen twee ongelijksoortige grootheden (en voorheen waren ze dan ook niet in één hand). Hiervan moet de overheid enig vermoeden hebben gehad, hetgeen valt af te leiden uit de formulering dat de staatsinstellingen volgens de historische weg moeten worden behandeld, waardoor de zaak historici aannemelijk gaat voorkomen: alle geschiedenis is immers onze apanage, ook die van de staatsinstellingen. Ideologisch gezien heeft het bewandelen van de historische weg dan nog dit voordeel dat de leerlingen ervaren 'quantae molis erat': hoe de evolutie en ontplooiing van het vigerende democratische bestel is verlopen, in de hoop dat zij zich aldus gaandeweg met de democratie identificeren.

Nu mag uit het bovenstaande niet worden afgeleid dat ik tegen de democratie ben en zelfs niet dat ik tegen staatsburgerlijke vorming ben. Maar ik acht deze in wezen ideologische (dus a priori niet paedagogische, didaktische of historische) opdracht een inbreuk op de vrijheid van onderwijzen, die ook de geschiedenisleraar volgens de grondwet bezit, en men zal niet aannemelijk kunnen maken, dat deze ons opgelegde taak voortvloeit uit terecht gestelde eisen van deugdelijkheid.

Twee dingen nog: of deze dingen de overheid zelf bewust zijn is de vraag, maar onbewuste strevingen zijn vaak krachtiger dan bewuste, die altijd een mate van reflexie veronderstellen. En vervolgens, het volbrengen van deze taak valt de docenten niet zwaar, daar de meeste van hen zelf democratisch zijn ingesteld en het belang van staatsburgerlijke vorming inzien. Daardoor is het voor hen moeilijk zich te realiseren dat zij iets oneigenlijks doen, iets wat niet voortvloeit uit paedagogische, didaktische of historische desiderata. Willen we onze vrijheid, die ons zo goed toekomt als ieder ander, verwerven, dan zouden wij deze regeringsopdracht moeten zien kwijt te raken.

Minder ernstig, maar wel typerend is het feit dat in het op het ogenblik (dwz. sinds 1965 en tot de totstandkoming van het nieuwe rijksleerplan geschiedenis) geldende leerplan het oorspronkelijke woord "geschiedenis" is vervangen door 'algemene en vaderlandse geschiedenis'. Deze verandering is, voor zover mij bekend, buiten medeweten van de VGN ten departemente aangebracht, naar analogie overigens van de woorden 'onderwerpen uit de algemene en vaderlandse geschiedenis' die wel in het oorspronkelijke eindexamenvoorstel van de VGN voorkwamen. Hierbij heeft voorgezeten, en naar ik meen, ditmaal bewust, dat voorkomen moest worden dat de geschiedenis van Nederland slechts zeer summier of wellicht zelfs in het geheel niet meer behandeld zou worden, het zij op grond van een geëxalteerd anti-chauvinisme of anti-nationalisme, hetzij op grond van een eenzijdig internationalisme of europeanisme, beide gevaren die inderdaad niet geheel denkbeeldig zijn. Het verplicht stellen van de behandeling van de 'vaderlandse geschiedenis' elimineert deze gevaren, en dit zal menige leraar die zowel de historie als zijn land een goed hart toedraagt, gemakkelijk kunnen billijken. Maar dan vergeet hij in zijn

tevredenheid dat ook hier sprake is van een in wezen ideologische toevoeging (van wie dan ook afkomstig), nl. vanwege de maxime dat Nederland een onafhankelijke staat is en blijft. Net als bij de staatsinrichting verwacht de overheid, niet geheel ten onrechte, dat een enigszins uitgebreide behandeling van de geschiedenis van ons land zal leiden tot de identificatie van de leerlingen met dat land als — let wel — onafhankelijke natie. En dat valt niet te vermijden, want de geschiedenis van ons land is nu eenmaal de geschiedenis van een onafhankelijke natie. Dit is dus geen didaktisch motief (wat zou kunnen zijn dat de leerlingen het nabije gemakkelijker leren dan het verre) of een paedagogisch motief (wat zou kunnen zijn dat de leerling zich tot op zekere hoogte met Nederland moet kunnen identificeren, omdat zijn evenwichtig bestaan in Nederland integratie van hem in zijn omgeving veronderstelt). Nogmaals, het motief is te vinden buiten bereik van opvoeding, didaktiek en historie: in de overheidsideologie.

Maar werkelijk ernstig vormt de inbreuk op onze vrijheid die gevormd wordt door 'de laatste halve eeuw'. Hoe die eis tot ons is gekomen heb ik in een vorig nummer van *Kleio* uiteengezet: uit eigen kring. Ik heb daar ook gewezen op het feit dat in ons voorstel de volgorde: onderwerpen-laatste halve eeuw, is omgekeerd. Het lijkt duidelijk waarom de overheid ons voorstel zo geredelijk heeft aanvaard en ook waarom zij de elementen van plaats heeft doen verwisselen: het komt nl. uitstekend overeen met de overheidsideologie. Gekoppeld aan de leerplan-eis 'vaderlandse geschiedenis' moet deze eis wel betekenen, dat voor de overheid 'Nederland tussen de natiën' voorop staat. Zij wenst dat de leerling beseft, dat hij burger is van dit Nederland in deze wereld en dat hij, langs de weg van de historische behandeling van de laatste halve eeuw, zich met dit burgerschap identificeert. Zo heeft de overheid drie grote plechtankers neergelaten in het geschiedenisonderwijs, de staatsinrichting, de laatste halve eeuw, de vaderlandse geschiedenis, en ieder afzonderlijk en aan elkaar gekoppeld (zoals in de laatste halve eeuw) worden deze ankers sterk genoeg geacht om te zorgen, dat het schip van staat niet door de trekkracht van een ongewenste vrijheid van onderwijzen op drift geraakt. Merken we nog op, dat het juist de grootste leerlingen zijn, kort voor zij kiesgerechtigd worden, die door de combinatie van deze drie ideologische eisen de krachtigste inwerking van de ideologische elementen ondergaan. Dan kan het de overheid verder werkelijk een zorg zijn wat de geschiedenisleraren uitvoeren: dan mogen zij wat haar betreft de stof over de jaren verdelen zoals zij dat willen en de methode volgen die zij wensen en onderwerpen opdienen naar hartelust.

Verlaten we nu het terrein van de ideologische beïnvloeding van het geschiedenisonderwijs vwo-havo en wenden we ons tot het punt van de beïnvloeding van dit onderwijs door de overheid in het algemeen, met welk punt dan toch ook weer de geschiedenis iets te maken heeft. Het is een zeer belangrijk punt, daar steeds grotere aantallen leerlingen het vwo-havo volgen (en er dienvolgens ook steeds meer docenten nodig zijn) en er, bij het te verwachten opschuiven van de leerplichtige leeftijd, nog wel meer zullen komen.

Het huidige onderwijs onder auspiciën van de overheid heeft zich ontwikkeld in de negentiende en twintigste eeuw. Ontstaan in de tijd na de Franse revolutie is het ook een kind van de denkbeelden die aan de revolutie ten grondslag lagen. De gedachte van de eenheidsschool met het eenheidsleerplan en het uniforme eindexamen is, zoals Peter Petersen terecht opmerkte (in *'Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule'*, blz. 113) een erfstuk van het rationalisme. Deze tendens heeft in het Franse, zeer gesystematiseerde schoolwezen haar hoogste ontplooiing gevonden, maar doet zich ook krachtig in Nederland en Duitsland voor. Naar deze opvatting kan het hele gebied van de geest worden opgevat als een systeem, dat ook als systeem kan worden

overgedragen en onderwezen. De moderne staat, die zelf de hoeder is van het erfgoed van de Franse en Bataafse revoluties, is tevens de eerste firmant van dit systeem, waarvan hij overigens, door haar logische en klare opzet en zijn eigen systematische organisatie deel uitmaakt. Vandaar dat hij zichzelf, met zijn functies en maximen, als 'leerstof' beschouwt, als een onderwijsbaar en te onderwijzen deel van het rationele systeem. Als eerste firmant ervan behoedt hij het leven van de geest door het onderwijs onder zijn leiding te plaatsen en dit in het systeem te brengen. Zo krijgen we dus onderwijssystematiek en onderwijsorganisatie als onderwijsbeleid, tot in nauwkeurig vastgestelde eenheden als lestabellen, vakkenreeksen, leerplannen, exameneisen, bevoegdheidsgraden, leerlingen-aantallen, stichtingscondities, planprocedures, vakantiedagen en wat al niet, resulterend in een zo ver gaande overheidsbemoeiing, dat van de grondwettelijke vrijheid van onderwijzen soms bitter weinig overblijft. Maar die regelingen vormen voor de overheid een zeer effectief middel om de moderne eenheidsidee van de staat door de burgers te doen beleven en hen te gewennen aan 'de schema's (die de overheid) over het leven van haar burgers uitbreiden wil' (Petersen o.c., blz. 113/4).

De invloed van het rationalistische, positivistische onderwijssysteem, ons als een eenheidsidee door de overheid opgelegd, met zijn sterk schematische (in plaats van werkelijk synthetische) en analyserende trekken op onze leerlingen is verre van gunstig. Want daaraan danken wij de 'vakkenschool', de school waarin de 'vakken' als zelfstandige eenheden, gescheiden door hermetische wanden, naast elkaar staan. Realiseren wij ons de gevolgen? In de vakkenschool is het onze leerlingen onmogelijk de cultuur als eenheid te ervaren. Zij krijgen onderdelen van de cultuur onderwezen, geen cultuur geheel, onderdelen waarvan de onderlinge samenhang slechts wordt aangeduid door het feit dat zij tezamen in één lesrooster (schema, geen synthese) zijn geplaatst. Als wij verontrust spreken van atomisering van de beschaving, van het opgaan van de cultuur in specialismen, vergeten wij dat de diepste oorzaak hiervan ligt in het vwo-havo dat geen cultuurmensen kweekt. Onberekenbaar nadelig is deze schematisering voor onze leerlingen, zij worden niet in staat gesteld een universeel referentie-kader op te bouwen, de school leidt hen niet voort naar een volwaardig besef van menszijn. Misschien is het vage bewustzijn van dit tekort de drijfkracht in de meeste klachten over het schoolwezen en de fundamentele oorzaak waarom er zo goed als nooit iets goeds over het onderwijs gezegd wordt.

Ook de geschiedenis, naar Romeins woord niets minder dan de 'bindsteen der wetenschappen', heeft zich met een plaats in de rij, en niet de eerste plaats tevreden moeten stellen. Van muze, van levensinspiratie, van levensbron, is zij geworden tot vak, tot 'leervak' liefst. Hoe kan zij zo aantonen, dat alle leven principieel historisch is, hoe kan zij zo voldoen aan de paedagogische, wezenlijk mensvormende eis, dat zij het kind moet vervolmaken door de historische mens in hem, die het als mens is, tot wasdom te brengen en het zo te voeren tot wezenlijke volwassenheid — meer dan eens door mij aangegeven als het doel van het geschiedenisonderwijs vwo-havo. Hoe kan zij haar culturele taak vervullen door aan te tonen niet alleen, te doen beleven ook, dat alle cultuur samenhangt, als zij is losgemaakt van alle andere vakken? Nauwelijks een ander vak is zo ernstig door het moderne onderwijssysteem in het hart getroffen als juist de geschiedenis.

De remedie? Die staat in de verre apotheken van de toekomst. Lapmiddeltjes helpen niet. Herziening van het systeem helpt niet, drastische herziening van het systeem ook niet. Het is het onderwijs zelf, uitgaande van de eenheidsstaat en dienstbaar aan diens etatisme, dat niet deugt en dat de ware opvoeding belemmert. De grote vooruitziende Herbart, ten onrechte zo gesmaad als juist een exponent van dit onderwijsrationalisme, zei honderd-

twintig jaar geleden 'er geen waar plezier in te kunnen vinden als staten zich de onderwijsaangelegenheden zo aantrokken alsof het van hen, van hun beleid en waakzaamheid afhing dat tot stand te brengen, wat toch alleen de talenten, de vlijt, het genie, de virtuositeit van de enkeling bewerken' (in 'Allgemeine Pädagogik', ed.Nohl. blz. 108). Daarom wilde hij, dat niet de overheid, maar de leraar het leerplan zou ontwerpen, juist datgene wat ik wilde, toen ik in 1962 voorstelde de eindexamenstof uitsluitend uit onderwerpen te laten bestaan.

De weg naar wat wij noemen 'de integratie der vakken' is lang, langer dan de weg van mijn betoog. Wie van mij verwacht dat ik nú zeg wat ik me in plaats van de vakkenschool voorstel, komt bedrogen uit. Het is geen uitvlucht, als ik zeg dat dit een geheel ander onderwerp betekent. Een onderwerp overigens dat me niet wil loslaten en waarnaar ik ooit in geschrifte hoop terug te keren. Maar één ding staat voor mij vast: het zal een school zijn die de ware vrijheid van onderwijzen kent en waarin het etatisme en de overheidsideologie niet kunnen binnendringen, ontdekt als zij zijn als schadelijke invloeden.

De Centrale Opleidingscursussen voor Middelbare Akten te Utrecht vraagt per 1 augustus 1971

CURSUSLEIDER GESCHIEDENIS die tevens DOCENT zal zijn voor ± twee uren Nieuwe Geschiedenis.

Salaris volgens rijksregeling.

Ruime inwerkperiode.

Belangstellenden wordt verzocht binnen 10 dagen te solliciteren.

Inlichtingen en sollicitaties bij Drs.H.Wansink, Instituut voor Geschiedenis, Kromme Nieuwe Gracht 20 Utrecht, tel. 030-332315.

Universiteit van Amsterdam

De Faculteit der Letteren deelt mede, dat met ingang van het volgende cursusjaar te vervullen is het

ordinariaat

in de Nederlandse taalkunde



De taak van de te benoemen functionaris zal zijn het verrichten van onderzoek en het geven van onderwijs op het gebied van de Nederlandse taalkunde, alsmede het coördineren van de afdelingen Hedendaagse en Historische taalkunde. Voor deze afdelingen bestaan afzonderlijke lectoraten.

Zowel diegenen die zelf in aanmerking willen komen, als diegenen die de aandacht willen vestigen op anderen, worden verzocht zich te richten tot de Voorzitter van de Benoemingscommissie, p/a Bureau van de Faculteit der Letteren, Keizersgracht 327 te Amsterdam.

Brieven, voorzien van een curriculum vitae en een lijst van publikaties worden ingewacht binnen 2 weken na het verschijnen van deze advertentie.

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, Kijkduinestraat 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:

<i>Alkmaar:</i>	Lindenlaan 12, Bergen N.H.	<i>Den Haag:</i>	Paulus Potterstr. 26, Lisse.
<i>Arnhem:</i>	Wildenborglaan 32 VI.	<i>Haarlem:</i>	Liedeweg 81, Haarlemmerliede.
<i>Amsterdam:</i>	de Savorning Lohmanlaan 5, Amstelveen.	<i>Heerlen:</i>	Leenderkapelweg 27, Schaesberg.
<i>Den Bosch:</i>	Philips de Tweedestr. 51.	<i>Hengelo:</i>	Th. de Keyserstraat 276, Enschede.
<i>Breda:</i>	Bavelselaan 224.	<i>Maastricht:</i>	Passementsmakersdreef 30.
<i>Eindhoven:</i>	Kruisakker 76.	<i>Rotterdam:</i>	Karekietlaan 12, Oostvoorne.
<i>Goes:</i>	Valckeslotlaan 89.	<i>Utrecht:</i>	Maliebaan 37.
<i>Groningen:</i>	Kamperfoelieweg 42, Paterswolde.	<i>Venlo:</i>	Groenstraat 224.
		<i>Zutphen:</i>	Gerstekamp 12, Warnsveld.
		<i>Zwolle:</i>	Stevinstraat 9, Kampen.

Bij de totstandkoming van dit nummer heeft de redactie behalve van de voorzitter en de secretaris van onze vereniging de medewerking gehad van

Dr. M. Baelde, Eeuwfeestlaan 7, 8390 Knokke-Heist 2

Dr. P.J.M. Fontaine, Joh. Ramaersstr. 9hs, Amsterdam.

Dr. A.J.M. Alkemade

Mensen bouwen een wereld

Geschiedenis voor de brugklas

Oudheid en middeleeuwen tot $\pm$ 1400

Werschrift bij deel 1

3e druk geb. f 6,50

2e druk f 1,90

Deel 2 M-III

Geschiedenis voor het tweede leerjaar van mavo-III

$\pm$ 1400 tot heden

Werschrift bij deel 2 M-III

geb. f 7,25

f 1,90

Deel 2 HM-IV

Geschiedenis voor het tweede leerjaar van mavo-IV en voor havo

$\pm$ 1400—1789

Werschrift bij deel 2 HM-IV

3e druk geb. f 7,25

f 1,90

Deel 3 HM-IV

Geschiedenis voor het derde leerjaar van mavo-IV en voor havo

1789—heden

Werschrift bij deel 3 HM-IV

geb. f 9,75

ter perse

Deel 4 M-IV

Geschiedenis voor het vierde leerjaar van mavo-IV

(Ook bruikbaar voor het derde leerjaar van mavo-III)

1920—heden

ter perse

Verkrijgbaar bij boekhandel en uitgever



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

MALMBERG • DEN BOSCH