

KLEIO

UIT DE INHOUD:

- 1 Mededelingen van het bestuur
- 2 Didactiekconferenties 1970
- 3 Eindexamennieuws: Kroniek van een week
- 4 Verslagen van de Jaarvergadering 1970
- 5 Twee brugklasexperimenten
 - I Geschiedenis in vrij tempo in de brugklas
 - II Een abnormale bespreking van een paranormaal boek
- 6 Memoriseren
- 7 De tweedegraadsleraar

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

C. M. H. BOSCH, *voorzitter*, Borskilaan 7, Bloemendaal, tel. 023-261723.

DR. P. N. M. BOT, *vice-voorzitter*, Engelandlaan 846, Haarlem (Schalkwijk), tel. 023-322539.

C. L. A. DANIËLS, *1e secretaris*, Apolloplantsoen 23, Zaandam, tel. 02980-65602.

DRS. A. J. M. VAN DER EERDEN, *2e secretaris*, Essesteijnstraat 4, Voorburg, tel. 070-863757.

DRS. B. VAN LINGEN, *penningmeester*, Van Weerden Poelmanlaan 196, Utrecht, postrekening 128701 t.n.v. de penningmeester van de V.G.N. te Utrecht.

G. J. ERDTSIECK, Cath. van Renneslaan 29, Almelo, tel. 05490-17652.

A. L. VERHOOG, Puccinidreef 64, Voorschoten, tel. 01717-4619.

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 hoofd-betrekking heeft.

COMMISSIES

DIDACTIEKCOMMISSIE

DR. P. VAN DER MEULEN, *voorzitter*, Nicolailaan 17, Bilthoven, tel. 030-783869.

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

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

P. BAARDSE, Rotterdam.

DRS. J. H. BIERLING, IJmuiden.

A. P. DIJKSTRA, Meppel.

MEJ. DRS. H. L. A. FURNÉE, 's-Gravenhage.

W. H. MANNESSE, 's-Gravenhage.

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

De gegevens over de P.A.-commissie staan vermeld op de laatste tekstpagina van dit nummer.

COMMISSIES AD HOC

Voor inlichtingen over de commissies ad hoc – de Brugklascommissie, de Eind-examencommissie 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; A. P. DIJKSTRA, Meppel; DRS. B. VAN LINGEN, Utrecht; DRS. L. M. G. P. SMEETS, Bilthoven; DRS. S. Y. A. VELLENGA, Utrecht.

Abonnementen: voor leden gratis, voor niet-leden f 15,— per kalenderjaar.

Abonnementen opgeven aan: Administratie V.G.N., Mient 272, 's-Gravenhage, tel. 070-682998.

KLEIO DIDACTICA

Nummers te bestellen bij: Administratie V.G.N., Mient 272, 's-Gravenhage, tel. 070-682998.

Kleio en Kleio Didactica worden uitgegeven door de V.G.N. in samenwerking met de Stichting Onderwijs Oriëntatie, gevormd door de uitgevers J. M. Meulenhoff - J. Muusses - Nijgh & Van Ditmar - Spruyt, Van Mantgem & De Does - W. J. Thieme.

KLEIO

Tijdschrift van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland
(V.G.N.)

ELFDE JAARGANG - NUMMER 5 - MEI 1970 .

MEDEDELINGEN

BESTUUR

Op de jaarvergadering van 6 april 1970 te Utrecht vond de bestuurswisseling plaats. Afgetreden zijn de heren dr. Th. H. J. Stoelinga (voorzitter), C. M. H. Bosch (vice-voorzitter), M. Leeftang (penningmeester), drs. G. J. Gerbscheid, drs. G. A. J. Giezeman, B. P. L. Lückner, dr. P. van der Meulen, G. S. Schaafsma. Het bestuur wil ook op deze plaats hen nogmaals danken voor het vele, soms zeer tijdrovende werk dat zij ten bate van de V. G. N. hebben verricht.

Het nieuwe bestuur is nu als volgt samengesteld:

C. M. H. Bosch, voorzitter, Borsikilaan 7, Bloemendaal, tel. 023-261723.
Dr. P. N. M. Bot, vice-voorzitter, Engelandlaan 846, Haarlem (Schalkwijk), tel. 023-322539.

C. L. A. Daniels, 1e secretaris, Apolloplantsoen 23, Zaandam, tel. 02980-65602.

Drs. A. J. M. van der Eerden, 2e secretaris, Essesteijntstraat 4, Voorburg, tel. 070-863757.

Drs. B. van Lingen, penningmeester, Van Weerden Poelmanlaan 196, Utrecht, postrekening 128701, t. n. v. : De penningmeester van de V. G. N. te Utrecht.

G. J. Erdsieck, Cath. van Renneslaan 29, Almelo, tel. 05490-17652.

A. L. Verhoog, Puccinidreef 64, Voorschoten, tel. 01717-4619.

CONTRIBUTIE

Op dezelfde bovengenoemde jaarvergadering werden belangrijke besluiten genomen over de contributie van de vereniging. Met algemene stemmen werd de voorgestelde zgn. "heffing ineens" van f. 20,- over het jaar 1970 aangenomen.

Voorts werd besloten dat met ingang van 1 januari 1971 de V. G. N. -contri-

butie f. 45, -- per jaar zal bedragen. Op de eerstkomende algemene ledenvergadering zal het bestuur een gereduceerd contributiebedrag o.a. voor gepensioneerden voorstellen.

Wie voor het jaar 1970 nog geen contributie betaald heeft, wordt vriendelijk, doch zéér dringend verzocht ten spoedigste een bedrag van f. 45, -- over te maken op girorekening 128701 ten name van de penningmeester van de V.G.N. te Utrecht. Wie reeds f. 25, -- voor 1970 betaalde, wordt verzocht zo spoedig mogelijk f.20, -- op postrekening 128701 t.n.v. de penningmeester van de V.G.N. te Utrecht te storten. Onze dank voor uw medewerking.

REORGANISATIE

De in de jaarstukken voorgestelde en door het bestuur toegelichte reorganisatie van de vereniging is op 6 april volledig aanvaard, hetgeen belangrijke consequenties met zich mee kan brengen o.m. voor de afdelingen en voor de te betalen kosten voor de postacademiale vorming.

Nadere mededelingen hierover zullen in de loop van dit jaar volgen.

KLEIO

Zoals in het eerste nummer van deze jaargang in het jaarverslag van de eerste secretaris der vereniging en in het jaarverslag van de redactiesecretaris is meegedeeld, bestaan er ook ten aanzien van Kleio reorganisatieplannen.

Om het bestuur in de realisering van deze plannen de vrije hand te geven hebben alle zittende redactieleden hun zetels ter beschikking gesteld.

Het bestuur heeft thans mejuffrouw drs. G. K. H. Schuring te Utrecht, de heren A. P. Dijkstra te Meppel, drs. B. van Lingen te Utrecht, H. de Ruyter te Leidschendam, drs. L. M. G. P. Smeets te Bilthoven en drs. S. Y. A. Vellenga te Utrecht bereid gevonden als nieuwe redactie op te treden. Zij zullen de reorganisatieplannen met betrekking tot het tijdschrift uitvoeren en daartoe ongetwijfeld méér medewerkers gaan aantrekken.

Nógmaals wil het bestuur zijn grote waardering uitspreken voor het vele werk dat de afgetreden redactieleden Geurts, Jousma, Nannen, Van Noort, Van de Poll, Tomassen en De Wolff in het belang van de vereniging voor het tijdschrift Kleio gedaan hebben.

Sommigen zelfs over meerdere jaren. Zonder iemand te kort te willen doen moet hier met name toch collega Van Noort genoemd worden, die gedurende een periode van maar liefst zeven jaar de zorg van het redactiesecretariaat heeft gedragen.

Vanaf heden is het nieuwe adres van Kleio - voor de toezending van kopij, recensie-exemplaren enz. enz. - : Redactie Kleio, p.a. mej. drs. G. K. H. Schuring, Lange Nieuwstraat 8, Utrecht. tel. 030-26764.

Kleio no. 6 zal geheel gewijd zijn aan de Didactiekconferenties 1969 die het eindexamen tot onderwerp hadden.

Kleio no. 7 bevat het eindrapport van de Eindexamencommissie.

Het bestuur.

- . - . -

DIDACTIEKCONFERENTIES 1970

Op vrijdag 18 en zaterdag 19 september en op vrijdag 2 en zaterdag 3 oktober a.s. organiseert de Didactiekcommissie van de V.G.N. een conferentie in de Pietersberg te Oosterbeek over

ZELFWERKZAAMHEID BIJ HET GESCHIEDENIS- ONDERWIJS.

Vanwege de verwachte grote belangstelling worden er twee conferenties georganiseerd.

Deze hebben een identiek programma.

Uitvoeriger mededelingen volgen. Noteert u bovengenoemde data in uw agenda?

De Didactiekcommissie.

EINDEXAMENNIEUWS - 2

Het vorige Eindexamennieuws werd gepubliceerd in Kleio, 11e jrg., no. 1 januari/februari 1970, pag. 34 e.v.

Kroniek van een week:

dinsdag 7 april:

Reeds de eerste morgen na de jaarvergadering van 6 april wordt het V. G. N. - bestuur in nieuwe samenstelling voor een complete verrassing geplaatst. Ochtendbladen melden: "Bij eindexamen ook geschiedenis schriftelijk" (De Volkskrant) "Examen geschiedenis zo snel mogelijk schriftelijk" (Trouw). Een snelle informatie van één der bestuursleden brengt aan het licht dat de vorige dag door het ministerie van O. en W. een persbericht (nr. 2338) met de volgende inhoud is uitgegeven:

Zo spoedig mogelijk schriftelijke examens geschiedenis.

Het Tweede Kamerlid H. J. L. Vonhoff (V. V. D.) heeft op 16 maart jl. de volgende schriftelijke vragen aan de regering gesteld:

1. Is het de bewindsman bekend, dat opnieuw onrust bij belanghebbenden is ontstaan over de wijze waarop het vak geschiedenis in de toekomst zal worden geëxamineerd?
2. Kan de bewindsman de verzekering geven, dat dit examen een mondeling examen zal blijven en dat hierin geen verandering wordt gebracht dan na overleg met de geschiedenisdocenten?

De staatssecretaris van onderwijs en wetenschappen, mr. J. H. Grosheide, heeft op 3 april jl. als volgt geantwoord:

1. Deze vraag beantwoord ik bevestigend. De Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland heeft mij daarover een brief d. d. 14 februari 1970 gezonden. De onrust is het gevolg van een misverstand. Op 10 maart jl. heeft overleg o. l. v. de inspecteur-generaal van het onderwijs plaats gevonden over de uitvoering van het nieuwe eindexamenbesluit v. w. o. - h. a. v. o. - m. a. v. o. en o. a. over de vraag in welke vakken in 1971 en volgende jaren nog geen schriftelijk examen zal worden afgenomen. Naar aanleiding van dit overleg zal ik de scholen per circulaire, die naar verwachting half april a. s. tegemoet gezien kan worden, uitvoerig inlichten over de gang van zaken bij de examens in 1971 en zoveel mogelijk ook in de volgende jaren. Onder de vakken waarin in 1971 geen schriftelijk examen zal worden afgenomen behoort uiteraard ook het vak geschiedenis en staatsinrichting.
2. Bij de vakken waarin nog geen schriftelijk examen zal worden afgeno-

men, zal het examen bestaan uit het schoolonderzoek.

Het lijkt mij van belang dat zo spoedig mogelijk bij alle vakken, ook bij geschiedenis en staatsinrichting, schriftelijke examens worden ingevoerd.

Uiteraard zal hierover ook overleg met de betrokken docentenorganisaties moeten worden gevoerd. Wanneer bij het vak geschiedenis en staatsinrichting schriftelijke examens algemeen ingevoerd kunnen worden, zal bij dit overleg bezien worden.

De Vereniging van geschiedenisleraren ontvangt een dezer dagen mijn antwoord.

Reacties van leden maken dezelfde dag duidelijk dat de onrust en verontwaardiging over dit bericht niet alleen bij het bestuur aanwezig is.

woensdag 8 april:

Het de vorige avond veelvuldig gepleegde telefonisch bestuurlijk overleg resulteert in een audiëntie-aanvraag bij staatssecretaris Grosheide.

donderdag 9 april:

Door het V. G. N. bestuur wordt onderstaand perscommuniqué via het A. N. P. gepubliceerd:

GESCHIEDENIS-EINDEXAMEN

Naar aanleiding van het op 6 april j. l. gegeven antwoord van staatssecretaris Grosheide op schriftelijk gestelde vragen van het kamerlid Vonhoff over de eindexamens geschiedenis bij het vwo/havo/mavo spreekt het bestuur van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland (V. G. N.) zijn grote verbazing en verontwaardiging uit over de uitspraak van de bewindsman dat ook het eindexamen geschiedenis en staatsinrichting in de toekomst schriftelijk zal worden afgenomen.

Op 12 november 1969 verklaarde de staatssecretaris, tijdens de begrotingsbehandeling in de Tweede Kamer, immers nadrukkelijk dat hij geschiedenis van een centraal schriftelijk eindexamen wilde uitzonderen.

Het bestuur van de V. G. N. betreurt ten eerste de onrust en verwarring die door deze tegengestelde verklaringen ontstaan zijn en het heeft bij monde van zijn voorzitter, de heer C. M. H. Bosch, daarom op korte termijn een audiëntie bij de staatssecretaris aangevraagd.

Het bestuur is des te meer teleurgesteld omdat de Vereniging van Geschiedenisleraren zich de afgelopen jaren zeer intensief met de vraag mondeling of schriftelijk eindexamen heeft beziggehouden, activiteiten waarvan het ministerie van O. en W. op de hoogte is. Zo heeft de vereniging enkele conferenties aan het vraagstuk gewijd en een rapport van een speciaal door de V. G. N. ingestelde eindexamencommissie wordt de volgende maand gepubliceerd.

De V. G. N. is tot op heden bereid geweest haar medewerking te verlenen aan:

1. experimenten op een aantal scholen - op basis van vrijwilligheid - met nieuwe eindexamenvormen, waaronder ook schriftelijk;
2. besprekingen op grond van de resultaten van deze experimenten met het ministerie van O. en W. over eventueel nieuwe vormen van het eindexamen voor geschiedenis en staatsinrichting.

Het zonder meer invoeren van een schriftelijk eindexamen voor geschiedenis en staatsinrichting is voor de vereniging onaanvaardbaar en zij zal zich hiertegen met alle haar ten dienste staande middelen verzetten.

vrijdag 10 april:

Bij het bestuur komen de eerste protesttelegrammen uit de vereniging binnen. Het V. G. N. bestuur ontvangt op zijn brief van 14 februari j.l. (zie Kleio, 11e jrg., no. 2, maart 1970, pag. 79 e.v.), welke brief door de staatssecretaris in zijn antwoord aan de heer Vonhoff ook wordt genoemd, onderstaande schriftelijke reactie d.d. 8 april van de staatssecretaris:

In uw brief van 14 februari 1970 schrijft u mij, dat de circulaire AVO/70-2 van 26 januari j.l. grote onzekerheid in uw vereniging heeft doen ontstaan omtrent de toekomstige wijze van examineren van het vak geschiedenis en staatsinrichting.

Dit betreurt ik, omdat deze circulaire in gene dele terugneemt wat ik over het vak geschiedenis en staatsinrichting op 12 november 1969 in de Tweede Kamer heb gezegd.

Inmiddels heeft er onder leiding van de inspecteur-generaal van het onderwijs onderwijskundig overleg plaatsgevonden onder andere over de vraag in welke vakken nog geen schriftelijk examen zal worden gehouden in 1971 en volgende jaren. Naar aanleiding van dit overleg zal ik de scholen per circulaire, die half april verwacht kan worden, uitvoerig inlichten over de verdere gang van zaken bij de eindexamens. De inhoud van deze circulaire zal wat de onderhavige kwestie betreft op het volgende neerkomen.

Voor de betrokken vakken, waaronder geschiedenis en staatsinrichting, zal bij de m.a.v.o. - en h.a.v.o. examens in 1971 geen schriftelijk examen, doch alleen een schoolonderzoek worden gehouden. Er zal naar worden gestreefd in 1972 in deze vakken of een aantal daarvan wel schriftelijke examens af te nemen en daartoe proefopgaven in 1970/71 te ontwerpen en aan de scholen voor te leggen.

Bij de v.w.o. examens aan de experimenterende v.w.o. scholen zullen in deze vakken in 1971 en 1972 uitsluitend mondelinge examens met gecomiciteerden gehouden worden. Bij de v.w.o. examens aan de avondscholen voor v.w.o. zal in deze vakken in 1972 schoolonderzoek

plaatsvinden.

Er zal naar worden gestreefd in 1973 in deze vakken of een aantal daarvan wel schriftelijke examens (voorafgegaan door schoolonderzoek) af te nemen en zo spoedig mogelijk proefopgaven te ontwerpen en aan de scholen voor te leggen.

Uiteraard zal bij streven naar en voorbereiden van schriftelijke examens in de betrokken vakken door de inspectie met de vakorganisaties overleg worden gepleegd.

Ik vertrouw dat uw vereniging daaraan uw medewerking zal geven.

Uit dat overleg zal dan blijken of de genoemde streefdata ook voor uw vak aangehouden kunnen worden.

zaterdag 11 april:

De voorzitter van de V. G. N. stuurt het volgende telegram aan de staatssecretaris:

Excellentie, Heden uw brief van 8 april aan het bestuur van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland ontvangen. Ik verzoek u zeer dringend een afvaardiging op de kortste termijn, zo mogelijk maandag 13 april al, in audiëntie te ontvangen en ik vraag u met de grootste ernst en aandrang voor die tijd uw brief over de toekomstige eindexamens aan de scholen niet uit te laten gaan, daar het bestuur voor de gevolgen die deze brief in de geschiedenisonderwereld kan hebben, onmogelijk kan instaan.

zondag 12 april:

Het bestuur en enkele oud-bestuursleden (Gerbscheid, Leeftang en De Ruyter) komen in het Victoriahotel te Amsterdam bijeen om de situatie te bespreken en een gedragslijn vast te stellen voor wat er gebeuren moet als de gevraagde audiëntie op een mislukking uitloopt.

maandag 13 april:

De voorzitter krijgt van het ministerie 's morgens bericht dat de V. G. N. -delegatie 's middags om 5 uur door de staatssecretaris ontvangen kan worden.

Bij dit gesprek zijn aanwezig van de kant van het ministerie: Mr. J. H. Grosheide, staatssecretaris van O. en W. en dr. P. J. Gathier, directeur A. V. O.; de V. G. N. -delegatie bestaat uit: C. M. H. Bosch, voorzitter, dr. P. N. M. Bot, vice-voorzitter, drs. A. J. M. van der Eerden, 2e secretaris en H. de Ruyter, oud-voorzitter en lid van de V. G. N. -delegatie die op 5 mei 1969 een gesprek had met de staatssecretaris en de inspecteur-generaal. De audiëntie duurt ruim vijf kwartier en mondt uit in de overeenkomst dat de volgende dag door de heren Gathier en Bosch een persbericht zal worden opgesteld.

dinsdag 14 april:

Dit persbericht, waaraan ook de staatssecretaris zijn fiat geeft en dat diezelfde dag door het ministerie van O. en W. wordt uitgegeven en door het bestuur aan alle leden is gezonden, luidt:

GEEN SCHRIFTELIJK EXAMEN GESCHIEDENIS DAN NA REËLE EXPERIMENTEN

Bij de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland (V. G. N.) was de laatste week groeiende onrust ontstaan naar aanleiding van de beantwoording door staatssecretaris Grosheide van schriftelijke vragen van het Tweede Kamerlid Vonhoff, d.d. 6 april 1970, met betrekking tot de invoering van een schriftelijk eindexamen in het vak geschiedenis en staatsinrichting.

Het bestuur van de V. G. N. heeft daarop bij de staatssecretaris een audiëntie op korte termijn aangevraagd.

Tijdens deze audiëntie op 13 april j. l. heeft de V. G. N. -delegatie het standpunt van de vereniging nogmaals uitvoerig uiteengezet. Het bleek, dat het antwoord aan de heer Vonhoff door zijn korthed misverstanden heeft gewekt. De staatssecretaris kon het standpunt van de V. G. N. delen en verklaarde dat hij ten aanzien van een centraal schriftelijk eindexamen in geschiedenis en staatsinrichting nog steeds van mening is dat slechts door de resultaten van experimenten kan worden vastgesteld of een dergelijke examenvorm in de toekomst kan worden ingevoerd. Bij de organisatie en de evaluatie van deze experimenten zal de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland zeer nauw worden betrokken.

De V. G. N. -delegatie heeft zich daarmee akkoord verklaard.

Nabeschouwing:

Het spijt het bestuur dat door toedoen van het ministerie van O. en W. onder de geschiedenisleraren zoveel onrust over het eindexamen moest ontstaan. Een onrust die duidelijk gedemonstreerd werd door het groot aantal protesttelegrammen en brieven die bij bestuursleden binnenkwamen:

van de afdelingen Amsterdam, Zwolle, Heerlen, Haarlem, Den Haag, Alkmaar, Rotterdam, Zutphen;

voorts van de collega's van de Christelijke Scholengemeenschap en van de Gemeentelijke Scholengemeenschap te Emmeloord, van het Zaanlands Lyceum, van het St. Michael College en van het Pascal College te Zaandam, van het Augustinus College en van het Wessel Gansfort College te Groningen, van de Christelijke Scholengemeenschap te Amstelveen, van het Calvin Lyceum te Kampen, van de Rijksscholengemeenschap en van de Openbare, de Hervormde en de Gereformeerde Mavoscholen te Meppel.

Het bestuur is dankbaar dat de staatssecretaris zo snel gereageerd heeft om de misverstanden die de onrust veroorzaakten uit de weg te ruimen.

Het bestuur zal ten aanzien van de eindexamenproblemen diligent blijven.

Het bestuur

JAARVERGADERING 1970

Verslag van het openbaar gedeelte van de Jaarvergadering van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland, gehouden op maandag 6 april 1970 in "Esplanade" te Utrecht.

Bij de opening der vergadering om 10 uur 30 kon de voorzitter, dr. Th. H. J. Stoelinga de coördinerende inspecteur van het algemeen voortgezet en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs, dr. J. L. P. Brants, die minister en staatssecretaris van onderwijs en wetenschappen (beiden verhinderd) vertegenwoordigde, welkom heten, alsmede de voorzitter van de Raad van Leraren, drs. H. L. C. Michielsen, de heer W. H. Manesse namens het algemeen Pedagogisch centrum i. o. en bestuursleden van vele zusterorganisaties. Bericht van verhindering was, blijkens mededeling van de secretaris, binnengekomen van de inspecteur-generaal van het onderwijs, dr. A. de Jong, de directeur algemeen voortgezet en voorbereidend onderwijs, dr. P. J. Gathier, Velines (wegens eigen algemene vergadering) en de Ned. Ver. van Wiskundeleraren (eveneens wegens vergaderingen op eigen vakgebied) en onze medeleden dr. P. A. M. Geurts, drs. H. J. Nannen en drs. G. van Roon. Tot de binnengekomen stukken behoorden voorts verslagen van de voorvergaderingen der afdelingen Amsterdam, den Haag, Haarlem, Heerlen, 's-Hertogenbosch, Rotterdam en Zutphen.

JAARREDE VOORZITTER

Vervolgens, sprak de voorzitter de jaarrede uit, die hij aanving met te constateren, dat de problematiek van de mammoetwet ook de V. G. N. niet voorbij is gegaan. Denk alleen al aan het eindexamenprobleem waar de vereniging de laatste jaren intensief mee bezig is geweest. Daarnaast zijn

de normale activiteiten de aandacht blijven opeisen. In de toekomst komen daar twee belangrijke kwesties bij, namelijk de lerarenopleiding en het aandeel van de V.G.N. met betrekking tot vernieuwingen in de sector van het VWO-HAVO-onderwijs. De Verenigingsstructuur moet aan deze huidige en toekomstige activiteiten worden aangepast. Vandaar het ingrijpende voorstel tot structuurwijziging door het bestuur aan de leden aangeboden. Het Bestuur moet zo veel mogelijk tijd krijgen voor beleidsplanning op lange termijn.

Teneinde overbelaste bestuurs- en commissieleden te ontlasten heeft het bestuur taakuren voor de vereniging aan de staatssecretaris gevraagd. Deze zijn niet toegekend, omdat hij niet wil discrimineren ten opzichte van andere verenigingen en het geld ontbreekt om aan alle verzoeken te voldoen.

Na het bekende standpunt der Vereniging t.a.v. de eindexamens nog eens te hebben uiteengezet en na te hebben gewezen op zijn brief aan de staatssecretaris, in Kleio gepubliceerd, wees de voorzitter erop, dat het bestuur niets kan ondernemen voordat het nieuwe eindexamenreglement definitief is gepubliceerd. Inmiddels worden alle suggesties met betrekking tot politiek en tactiek van de V.G.N. geïnventariseerd en te zijner tijd gebruikt. Wel moet uiting worden gegeven aan de stijgende verwondering over het uitblijven der definitieve regeling, waar nu al twee jaar over wordt gesproken. Mede hierdoor gaat de reeds bestaande onrust in de lerarenwereld.

Toename van deze onrust in de laatste tijd wordt niet alleen veroorzaakt door allerlei juridische, organisatorische en financiële maatregelen, door het departement uitgevaardigd, maar ook door de ontwikkelingen bij het overleg in nieuw Lochem. Problemen die daar door het departement in het jongste verleden aan de orde zijn gesteld (zoals ondermeer het ongedulde v.w.o.) zijn erg belangrijk voor de toekomstige ontwikkeling van het onderwijs in alle vakken. Deze problemen veronderstellen deskundige aanpak en langdurige reflexie, waarvoor te weinig tijd wordt gegeven. Erger dan 't tijdsprobleem is het gemis aan onderwijsvisie en onderwijspolitiek, waardoor allerlei zaken die vandaag aan de orde zijn gesteld, morgen al weer achterhaald zijn. Iedereen heeft het met 't doorvoeren van de mammoetwet al moeilijk genoeg. Door deze nieuwe ontwikkelingen nemen de onzekerheid en de onrust toe. Het is logisch dat de ontwikkeling doorgaat en men zal moeten blijven experimenteren, maar laten het dan echte experimenten zijn, over langere tijd, met evaluatie. Nu worden ook zg. experimenten op touw gezet, maar dat zijn geen echte. De merkwaardige situatie doet zich nu voor, dat enkele scholen bepaalde vernieuwingen mogen invoeren met veel faciliteiten, wat over een paar jaar alle scholen moeten doen zonder die faciliteiten.

Als bestuur is het moeilijk al deze problemen naar behoren te behandelen. De tweede afdeling van de Raad van Leraren treft hier geen verwijt, want

zij moet zelf steeds op korte termijn de vakgroepen raadplegen. Als we alles conscientieus zouden moeten behandelen, zouden we vuurtdurend weer ledenvergaderingen moeten bijeenroepen. Daarbij komt nog als grote moeilijkheid voor de Raad van Leraren, dat er in kringen van de leraren en vakorganisaties geen consensus is over de voornaamste problemen. De opvattingen divergeren sterk, terwijl er bovendien nog het reusachtige nadeel is dat men vaak meteen moet reageren op voorstellen van het departement, die in de regel niet op onderwijskundige gronden worden aangeboden. Bovendien verlangt men, zoals gezegd, op korte termijn reactie, zodat de Raad van Leraren altijd in het defensief gedrongen is. Daardoor komt het dat de lerarenorganisaties met de rug tegen de muur staan te vechten voor het behoud van een aantal waarden in het onderwijs, zoals die in het verleden zijn gegroeid.

Het wordt dunkt mij tijd dat de leraren via hun vakorganisaties in casu de V. G. N. zich nauwgezet gaan bezinnen op de ontwikkeling van het onderwijs in de toekomst en een visie ontwikkelen op de grondslagen en doelstellingen van ons vak. Deze visie moet de basis zijn voor een aanpak van de problemen van ons vakgebied op velerlei terrein die nauw met elkaar samenhangen bijvoorbeeld lerarenopleiding, didaktiek, methode etc.

Dit zal veel tijd en energie kosten, openheid en bereidheid tot mentaliteitsverandering veronderstellen. Maar het wordt hoog tijd dat we het gaan doen.

Hierna was het woord aan de voorzitter van de Raad van Leraren, drs. H. L. C. Michielsen, wiens rede weliswaar was aangekondigd als te zullen handelen over "de nieuwe structuur van het onderwijsoverleg en de problemen, die daarbij van betekenis zijn voor de vakorganisaties", doch wiens betoog ver over dit onderwerp heengreep en daardoor des te belangrijker werd.

REDE DRS. H. L. C. MICHIELSEN

Aan de telefoon waarbij ondergetekende voor dit causerietje (ik druk mij opzettelijk zo minachtend uit) werd gestrikt, was eerst sprake van een vrijblijvend onderwerp - waartegen ik mij met kracht heb verzet omdat dan de spreker voor een huiselijk praatje de verwachtingen te hoog gespannen vindt; vervolgens van de vraag: "Waar gaan we heen, waar gaat het onderwijs naar toe", tenslotte was er de titel: het Overleg. Dit laatste wellicht omdat het overleg een antwoord zou kunnen geven op de voorlaatste vraag, een vraag die ik graag als onderwerp voor een spreekbeurt zou hebben gehad, omdat deze lezing maar één zin zou bevatten: nl. "ik weet het ook niet, evenmin als dhr. La Fleur, als dhr. Vels Heyn evenmin als dhr. v. Stralen die in het Weekblad deze vraag vergeefs hebben trachten te beantwoorden.

Wil men uit het nieuwe overleg opmaken welke richting het onderwijs uit-

gaat, dan moet ik U teleurstellen: het overleg is een keuken, waar men sterk afhankelijk is van de diner-gasten, de leveranciers en van de inkoop. Velen van ons schijnen het nog niet door te hebben, maar het onderwijs is zowel wat betreft het onderwijskundige als wat betreft het rechtspositionele vlak uit zijn isolement gehaald. Tot voor kort was de leraar de onaantastbare deskundige die zonder veel tegenspraak doel, inhoud en structuur van het onderwijs aangeven kon. 60 jaren lang hebben parlement, noch ouders, noch leerlingen vraagtekens gezet achter de heilige koe die Gymnasium en HBS was, noch achter de vakken die gegeven werden, noch achter de methodes die werden gebruikt.

Dit is de laatste tien jaren wel anders geworden. Wetenschap, groeperingen uit de maatschappij, politici, en niet het minst de objecten van het school-systeem zelf, de leerlingen, uiten zich met grote nadruk over alle onderwijs-problemen, velen beschouwen het onderwijs als het middel om de mens van grond af aan te veranderen en met de veranderde mens een andere en gelukkiger maatschappij op te bouwen. Gezien deze groepen - met uitzondering van de wetenschappelijke pedagogen - vrijwel allen belangengroepen zijn, wordt het debat met grote emotionaliteit gevoerd en wordt b.v. verweer dat van onderwijskundig of vermeend onderwijskundig standpunt uitgaat minachtend onder de tafel geveegd. Het is dan ook geen wonder als de docenten in deze situatie in een afweerdhouding gaan staan. En toch is dit in een tijd van crisis en versnelde evolutie 'n uiterst gevaarlijke en critieke houding.

Ik zei zoeven dat de vraag en de inkoop de manipulaties in het overleg sterk beïnvloeden, en het ligt voor de hand om die factoren even kort de revue te laten passeren.

Ik hoef U als cultuurhistorici van professie niet te vertellen dat alle factoren die ons denken bepalen niet in dezelfde richting wijzen. Zo is jaren geleden een veldtocht begonnen tegen de maatschappelijk onbruikbare vakken als grieks, latijn, geschiedenis, de oudere litteratuur en de grammatica; men riep om taalvaardigheid, begrip voor de huidige tijd, de huidige kunst, om functioneel onderwijs. Nu lezen wij dat functioneel onderwijs, efficiency, rendement en de externe democratisering, ja zelfs de permanente educatie niets anders zijn dan een repressief idee van het kapitalisme dat in zijn bedrijven en industrieën met de talrijke sociale en wetenschappelijke hulpdiensten hieromheen hoog, maar niet te hoog gekwalificeerde werkers nodig heeft welke in een rendabel opgebouwd onderwijssysteem zo goedkoop en zo snel mogelijk moeten worden opgeleid.

Er zijn echter ook gedachtegangen die internationaal zijn en zonder moeite onder één noemer geplaatst kunnen worden. Men moet de futurologen als ze het eens zijn serieus nemen en in het onderwijs van morgen met hun ideeën rekening houden.

Daar is dan allereerst het inspirerende idee van de éducation permanente. Dit de laatste tijd naar voren komende begrip is ontstaan uit het besef dat de wetenschap een zich zodanig uitdijend veld gaat beslaan, dat beheersing ervan voor één individu niet meer mogelijk is.

Voortdurende scholing wil niet zijn een volksuniversiteit of nascholingscursus, maar is de gedachte, dat in een zich ontwikkelende maatschappij het onderwijs niet mag ophouden met het laatst afgelegde examen. Het streven moet gericht zijn op de voortdurende geestelijke ontplooiing van het individu, de ontwikkeling van de wetenschap en de ontwikkeling van de maatschappij van heden naar de maatschappij van morgen.

Het leven is dus niet in twee delen verdeeld: 1) leren, 2) werken.

Als dit principe als uitgangspunt van een nieuwe opvatting over het onderwijs aanvaard wordt, zal het opsparen van feitenmateriaal om dit geprogrammeerd de leerlingen in te pompen uit den boze zijn. Men zou kunnen stellen: het onderwijs begint pas na de school.

Wat betekent deze gedachte voor het onderwijs?

Basisonderwijs: hier zal het kind zich moeten leren uiten en met anderen om te gaan. Dus taalonderwijs, samenwerking en de kunst zich te kunnen concentreren moeten in dit onderwijs centraal staan.

Voortgezet onderwijs: hier moet de hele leerstof op de helling, want de fase die de mens hier doormaakt is maar een voorbereiding op de volgende fase. Het voortgezet onderwijs moet zijn een langdurende, organische ontwikkelingshulp in een langlopend stelsel. Dit in tegenstelling tot het huidige systeem van een afgeronde leertijd in een gesloten instituut, dat door het individu gevoeld wordt als een rem op de vrije ontwikkeling, als een rem op de vrijheid, dat - en dit wordt door de extreme voorstanders van dit systeem direkt ad absurdum overdreven - "slaapwandelaars kweekt die na hun eind-diploma tot louter conformisme vervallen".

Deze gedachte komen wij bij de onderwijshervormers steeds weer tegen.

De gevolgen, liever de konsekwenties ervan zijn zeer ingrijpend.

- 1) de opvattingen over mislukkingen in het schoolleven wijzigen zich: de volgens het oude systeem mislukte heeft in het lange ontwikkelingsproces alleen een verkeerd spoor gekozen;
- 2) de opvatting over succes verandert: de geslaagde in een vorige fase hoeft nog geenszins te voldoen in een volgende fase van zijn leven, waar heel andere eisen worden gesteld.
- 3) selectie is uit den boze; selectie is het probleem van de werkgever, niet van de onderwijzer: de eisen van het beroep of het bedrijf mogen geen overwegende invloed hebben op het onderwijs. Het onderwijs moet rekening houden met de individualiteit, het rytme, het geheel eigene van de ontwikkeling.

Dit principe doet recht wedervaren aan bepaalde wetenschappelijke verworvenheden uit de laatste 100 jaren.

- a) kennis is geen openbaring of een vast gegeven, maar een stukje bij beetje opgebouwde bijdrage van vorige generaties aan een onvolledige waarheid. De verschijnselen van nu moeten we in een historisch verband stellen, wat in de religie en bij de lagere onderwijsvormen veel te weinig is gebeurd.
- b) alles wat we nu weten moeten we aan een voortdurende controle onderwerpen: elke ontdekking is voorlopig. Deze wetenschappelijke twijfelzucht staat tegenover dogma, tegenover zekerheid, gevestigde traditie; de antithese van de echt wetenschappelijke geest.
- c) alle weten is relatief: waarheid en logisch denken zijn producten van een historisch proces, dat alle kennis verifieert. Alles wat we nu voor waar, goed en schoon houden is niet universeel of absoluut. Meningsverschillen zijn een bron van gemeenschappelijk te verwerven kennis: discussie een middel om deze kennis te verkrijgen. Het doel van het onderwijs is de betrekkelijkheid van elke situatie te leren. (Anti-intellectualisme van elke voor-revolutionaire fase!)

De nieuwe interpretatie van het begrip onderwijs leidt tot allerlei praktische konsekwenties.

Allereerst het afschaffen van alle examens, althans van het z.g. eindexamen; hoogstens kan men een toetsingssysteem verdedigen als een controle op een deelfase uit de leerstof.

Ten tweede moet er meer nadruk vallen op de leer- en werkmethode dan op feiten die men toch niet kan kennen en toch niet kan onthouden, maar die men in encyclopedieën kan naslaan of bij kennisbanken kan opvragen. Het een en ander brengt de noodzaak van projectonderwijs met zich mee.

Ten derde: discussies zijn belangrijk; belangrijk om de leerlingen te betrekken bij het onderwijs en veel belangrijker dan het oude collegegeven en overhoren.

Ten vierde moeten de leerstof en de vakken zelf uitgekamd worden; longitudinale leerstofplanning en doeleindenonderzoek voor het hele onderwijs van kleuter tot doctoraal is voorwaarde en begin voor elke verdere stap.

Ten vijfde: het autoritaire lessysteem moet vervangen worden door een school, waar samenwerking in kleine gemeenschappen geoefend wordt; de school moet een werkplaats worden waar de leraren helpers en begeleiders zijn.

Democratisering

Een tweede gedachte, die uit de politiek en het sociale leven op ons afkomt

is de democratisering. Zoals alle termen die door politici gebruikt worden is dit woord emotioneel geladen en men doet er goed aan toe te zien wat er telkens onder wordt verstaan. Ik krijg de indruk dat de extreme hervormers onder democratisering verstaan: alle mensen zijn vrij en alle mensen zijn gelijk, misschien wel anders, maar in elk geval gelijkwaardig, waarbij intellect, creativiteit of musische aanleg als gelijkwaardige eigenschappen worden gezien. Ik heb me afgevraagd of deze democratisering een late reactie is op het fascisme, racisme, kolonialisme, imperialisme van de vorige generatie, in elk geval wordt het begrip gehanteerd als een dogma. Het uit zich daarin, dat men allergisch is voor zelfs het woord autoritair, gehoorzaamheid, onderdanigheid en in de emoties die loskomen bij het woord paternalisme, politie(laarzen, bullepees...). Deze vrijheidsopvatting komt niet alleen tot uiting in de duidelijke wensen tot democratisering van de bestuursstructuur van de school, maar ook in een anti-autoritaire houding tegenover de leerstof, waar men niet meer wil naar een door de traditie vastgesteld doel, maar waar zowel de stof als het niveau bepaald zou moeten worden door de leerling zelf. Dat vanuit deze gedachtegang de examens als overbodig worden beschouwd hoeft geen betoog.

De opvatting dat alle mensen gelijk zijn schijnt neer te komen op het verwerpen van elke hiërarchie. Met hoeveel minachting wordt het woord élite gebruikt, met hoeveel sarcasme spreekt men over selectie in hoger en lager onderwijs - niemand kan immers meer dan de ander, hoogstens is hij wat langzamer of hoogstens geremd door milieu omstandigheden. In de maatschappij loopt dit uit op de eis: gelijke salariering van alle soorten arbeid, hoofd- en handenarbeid; in de school dringt men aan op structuren die werkende jongeren, beroepsleerlingen en scholieren die algemeen vormend onderwijs ontvangen in één instituut onderbrengen,

Ten derde wijs ik U nog op de automatisering en de ontwikkelingen van de techniek, die in elk geval schijnen te betekenen dat we het werk onder elkaar moeten gaan verdelen, waardoor er veel meer vrije tijd ontstaat.

Een grotere aandacht voor de musische en creatieve vakken wordt overigens niet alleen vanuit deze redenering bepleit.

Welke gevolgen hebben deze gedachten nu voor de microstructuur?

Achter deze gedachten en de concretisering ervan stellen zich oppositionele groepen, groepen waarmee de maatschappij en de overheid rekening moeten houden en ook steeds meer rekening houden. In dit spel zitten ook antikrachten: het extremisme van links roept de reactie van rechts op en de overheid moet in deze strijd een keuze doen. Zo horen we de staatssecretaris in de Kamer verklaren dat de Mammoetwet niet verouderd is, dat ontwikkelingen binnen het kader van de wet moeten vallen, en dat experimenten buiten de wet tijdelijk, goed begeleid en gecontroleerd moeten worden. Het ongeduld van de vernieuwers schijnt het van deze voorzichtige politiek te winnen: binnen enkele maanden na de begrotingsbehandeling uit de

staatssecretaris zijn twijfels over de bestaansmogelijkheden van het categoriale gymnasium (29 aug), vertelt ons dat de indeling in klassen moet vervallen en er een eind moet komen aan het zittenblijven, terwijl de mogelijkheid wordt geopend de eindexamens af te schaffen (18 okt.). De Inspecteur Generaal (5 nov.) bepleit een middenschool, die al eerder door prof. van Gelder en de ABOP was aanbevolen met zijn leerplichtverlenging en integratie van de verschillende schoolsoorten in het voortgezet onderwijs. Dr. Gathier spreekt zijn voorkeur uit voor een grotere autonomie van de school met eigen karakter, eigen verantwoordelijkheid en beslissingsvrijheid.

Wie geriteerd zou zijn door deze schijnbare inkonsekventie moge ik wijzen op de prioriteitennota van 1969 waar al uitvoerig gesproken is over

- 1) het euvel van het zittenblijven
- 2) de te grote uniformiteit van de programma's die niet voldoende afgestemd zijn op verschillen in aanleg, belangstelling en omstandigheden van de leerling,
- 3) te weinig samenhang tussen verticale en horizontale structuur,
- 4) verlenging van de brugperiode, ("funderende educatie en voortbouwende educatie")
- 5) leerstof meer richten op de toekomst: weglaten van overbodige leerstof en meer aandacht aan creativiteit en zelfwerkzaamheid.

Zijn dit nog vertalingen van de algemene gedachten die pas op lange termijn te realiseren zijn, op korte termijn overweegt men twee concrete zaken:

- a) ruimere differentiatiemogelijkheden in een ongedeeld vwo,
- b) vervanging van het stelsel der jaarlijkse bevordering door invoering van enkele selectiedrempels.

Niet overwogen wordt een ingrijpende wijziging van de wet, wel aanmoediging van experimenten met bovengenoemde vernieuwingen.

Waarmee het departement te maken heeft is, behalve met de tijdgeest, misschien op de eerste plaats met de financiële kant van deze vernieuwingen. Het is mij niet bekend hoeveel de realisatie van de wet op het basisonderwijs zal eisen, evenmin hoeveel de minister van O. en W. het volgend jaar boven het sterk stijgend autonome accres voor onderwijsverbetering en vernieuwing zal kunnen reserveren. Dit autonome accres wordt bepaald door o.a. stijging aantal leerlingen, langere deelname aan het onderwijsproces, belangstellingsverschuiving (meer interesse voor hogere onderwijssoorten), salarisstijgingen, stijging bouwkosten en toeneming mammoetkosten (taakuren, diensturen, administratie mavo) enz.

We weten alleen dat men voorlopig geld wil steken in het basisonderwijs, kleinere bedragen wil uittrekken voor de aanpassing van het oude aan het nieuwe onderwijs (zittenblijvers: 5 miljoen gulden), en verder wil bezuinigen b.v. eventueel door invoering van een lesrooster van 30 uren, en/of

door het weglaten van alle "franje" (reiskostenvergoeding, mentorenvergoeding enz.), ten bate van taakuren en experimenten.

Het overleg

De onrust die het vorige jaar in de lerarenwereld culmineerde in de zomeracties: Twickel, protesttelegrammen n. a. v. AVO 69-30, audiënties bij de minister, brief aan de ouders en een nota aan de vaste Commissie heeft een nieuwe overlegvorm opgeleverd (11 juli '69). De RvL verlangde een open overleg, open in deze zin dat de achterban langs korte verslagen inzage zou krijgen in de discussies, verder zouden de vraagstukken in een zodanig stadium ter tafel komen, dat ombuiging van het beleid nog mogelijk zou zijn.

Na enig beraad werd besloten het overleg te splitsen in een departementaal overleg (Mr. Broekman, mr. de Bruyne, Dr. de Jong, dr Gathier), dat zou fungeren als een soort stuurgroep, waar de problemen aangedragen zouden worden, en een inspectoraal overleg onder leiding van Dr. de Jong, dat onder de naam Nieuw Lochem bekend is.

De eerste vraag die zich voordeed was de samenstelling van de personeelsdelegatie. Bij de audiëntie waren aanwezig de RvL, de AVS en de VCA (Avo 69-30), wij meenden dat in elk geval de mavo-bonden aanwezig moesten zijn, maar hadden bezwaar tegen een uitbreiding met nog meer groepen, niet het minst omdat daardoor de gesprekken veel minder effectief zouden worden. Er zijn nog al wat geprikkelde opmerkingen gemaakt door de Besturenbonden, de ANOF en de Pedagogische Centra, welke laatste tot het inspectoraal overleg zijn toegelaten, evenals de inspectie, die wij er graag bij wilden hebben.

Bij het departementaal overleg, dat 28 nov. gestart is kwamen aan de orde: de hulplekken, verbetering regeling Avo 69-30, de maatstaven voor het toekennen van een vb, publicaties eindexamens, diensturen bij fusies, taakuren organisatiemensen, de verhouding taakuren-lesuren bij een leraar, de beperking schoolboeken.

Het inspectoraal overleg behandelde op 17/18 februari het ongedeelde vwo, de herziening van de basistabellen (frans nog in de brugklas?) de positie van de expressievakken, de verlengde brugperiode, de omzetting leraarlessen in taakuren, tenslotte de eindexamenproblematiek (eindexamen op verschillend niveau, aanvullende examens, aantal vakken in het eindexamenpakket).

In dit overleg bevindt zich de RvL in een moeilijker positie dan de andere partners. Nu vele vakgroepen associatieve contacten hebben met de mavo-bonden spreekt de Raad niet meer geheel namens de vakorganisaties, zoals dit vroeger het geval was. Ten tweede staat de Raad niet geheel vrij ten opzichte van de problematiek. Wij voelen ons nog steeds gebonden door het accoord van 1965, waar een overeenstemming na zeer uitvoerig overleg met de hele

achterban is bereikt. Dit accoord is doorbroken door de ingreep van de regering die de tabel terugschroefde van 34 naar 32 uren, waardoor veel ruimte verloren ging. Nu pleit men voor verlaging van de basistabel, waardoor de werkgelegenheid in het geding komt.

Zoals ik zei wordt algemeen - zowel bij de Cie vwo-havo-mavo als bij schoolleiders en leraren - de roep gehoord: de basistabellen zijn te hoog, de ruimte daardoor voor keuze- en expressievakken of voor godsdienstlessen te gering. Men kan deze ruimte scheppen door de basistabel te verlagen, waardoor het niveau eveneens daalt. Zowel de programma's als de werkgelegenheid komen daardoor in de knel. Men kan ook het aantal eindexamenvakken verminderen, waardoor de breedte van het program en de validiteit van de diploma's in het geding komen. Men koos voor twee basistabellen, een voor vier jaren onderbouw en een voor de twee jaren bovenbouw, met de bedoeling dat het basisprogramma in de niet gedifferentieerde periode geheel zou zijn afgewerkt en in de bovenbouw alleen de examenvakken plus lichamelijke oefening en maatschappijleer onderwezen zouden worden. Voorstellen om de expressievakken tot keuzevakken te maken, ze in te bouwen in andere vakken (nederlands) of ze naar de buitenschoolse activiteiten te verplaatsen werden niet gesteund. Door de Pedagogische Centra werd nog gepleit voor harmonisatie (d.i. gelijke uren tallen per vak en per leerjaar om de doorstroming te bevorderen). Een alternatief voorstel was verder nog om uit te gaan van minima voor groepen van vakken (ned., mod. talen, natuurwetenschappen, sociale vakken en godsdienst, economische vakken, expressievakken en gymnastiek) en deze van een accolade te voorzien. Een commissie zal vóór 8 mei een concreet voorstel uitwerken.

Bij het ongedeelde vwo kwam men na lang beraad tot 3 mogelijkheden: Indeling in 3 plus 3 jaren; de pakketten kunnen zijn: a) met een geheel vrije keuze, b) gerichte pakketten (nl. streaming t/o/v de faculteit of HB-school) c) verplicht 2 vakken als bij de havo, verplicht ne, en een van de vakken wi, la of ec.

Het frans in de brugklas is een bekend struikelblok voor mavo 3. Geen van de oplossingen leken voor het vwo bevredigend (fa wordt du geeft moeilijkheden met de tabel, een keuze van de school tussen fa of du dwingt tot verschillende programma's in de 2e klas en eng. door fa vervangen in het brugjaar kan niet wegens de nieuwe wet op het basisonderwijs).

Wat de overlegstructuur betreft verwachten we op langere termijn wel een ontwikkeling. Zowel tijdens het Amersfoortse congres van de Werkgemeenschap als ook in de 2e kamer is aangedrongen op institutioneel overleg met de maatschappelijke organen zoals de Katholieke en Pr. Chr. Schoolraden. 24 Dec. 1969 is er een eerste contact op het ministerie geweest waarbij aanwezig waren de NKSr, de P.C. Schoolraad, de Ver. Ned. Gemeenten, het CBOO, De Akademische Raad, de Raad van Leraren, de Ver. voor Ned.

Jeugdvorming. Verdere gesprekken zullen volgen. Ik heb de indruk dat een instituut als de N. O. R. verwezenlijkt zal worden als het openbaar onderwijs op een duidelijke onderstructuur kan stoelen zoals de confessionele school, ik ben er ook van overtuigd dat het onderwijs zich in een zodanige richting beweegt, dat de verticale contacten steeds sterker en noodzakelijker gaan worden (longitudinale opbouw). De strijd van sommigen tegen de verticale bindingen in de gefuseerde lerarenvereniging is dom en getuigt van bijzonder weinig inzicht. De structuur die wij voorgesteld hebben komt zowel aan de horizontale als aan de verticale behoeften tegemoet.

drs. H. L. C. Michielsens

DISCUSSIE

Op de uiteenzetting van drs. H. L. C. Michielsens volgde een gedachtewisseling, waaraan verscheidene aanwezigen deelnamen en het volgende kan worden ontleend.

Op een vraag van de heer Koers (Maastricht), naar het "waarom" van de in het overleg optredende haast antwoordt de inleider o. a., dat men thans inderdaad vaak iets opbouwt, dat na enige maanden weer verouderd schijnt te zijn. Die haast is wel te verklaren, o. a. ook met politieke motieven. Overigens: we leven thans in 'n evolutie; over enkele jaren zal bijv. het onderwijsdoel duidelijker te zien zijn dan in de mistige situatie van thans.

De heer drs. E. M. Janssen (Rotterdam) vraagt naar de mogelijkheden, om 'n vuist te maken en wijst op het unfaire van het scheppen van overleg, zonder de betrokkenen de gelegenheid te bieden zich vrij te maken voor de bestudering der voorgelegde vraagstukken. Drs. Michielsens antwoordt hierop, dat er zoveel divergente meningen zijn in de onderwijswereld dat er heel moeilijk één lijn te trekken of één vuist te maken valt. Door eensgezindheid en deskundigheid ware veel te bereiken.

Eén organisatie, die zich door het heffen van belangrijke contributies armslag zal weten te verwerven, zal zeker meer kunnen doen dan thans mogelijk is. Wat de taakuren betreft, voor degenen, die aan het overleg deelnemen, men wil die niet zo maar aan de organisatie geven; wel wil men garanties geven wat de rechtspositie betreft aan de bij het overleg betrokkenen.

Dr. J. A. G. van der Veer vraagt, of betaalde departementale uitlatingen geen proefbalonnetjes kunnen zijn, opgelaten om de reacties te peilen. De heer Mannesse verklaart, dat ook binnen de Pedagogische Centra de daar veronderstelde eenheid van visie niet aanwezig is. Inleider antwoordt, dat ook niet te hebben bedoeld, maar de positie van de centra in het overleg is een andere dan die der leraren-organisaties. De verhouding tussen de

centra en de organisaties wordt gelukkigerwijze beter dan zij voorheen was.

De heer Janssen krijgt op 'n nadere vraag ten ant woord, dat van het nieuw-Lochemse overleg voortaan 'n officieel verslag gepubliceerd zal worden.

Drs. N. J. Maarsen heeft in het betoog van de inleider geen enkele maal 'n zich opstellen tegenover het departement waargenomen, hoewel er in de lerarenwereld voortdurend klanken als "manipulatie" e.d. worden vernomen. Kan de Raad van Leraren nu niets doen aan "conflictbeheersing", opdat partijen in het overleg 'n juistere kijk op elkaar krijgen zonder uit te gaan van 'n bepaald beeld, dat men nu eenmaal van de andere partij heeft?

Drs. Michielsen wijst erop, dat in het overleg te Lochem de Raad van Leraren loyaal meewerkt, maar voor de buitenwereld toch de naam behoudt van zich bij voorbaat conservatief op te stellen. Men wil openstaan voor wat de maatschappij wil, zonder bepaalde waarden op te geven. Men kan nu eenmaal niet één visie opstellen, waarin geen verandering mogelijk is; dit maakt juist het bepalen van 'n standpunt telkens weer bijzonder moeilijk.

Drs. Maarsen wijst nog op de angst, die het standpunt van velen bepaalt. Dat kan door de inleider niet worden ontkend, doch op die angst is geen politiek te baseren. De vertegenwoordigers van de Raad van Leraren tenslotte moeten zich er steeds van bewust zijn, de leraren te vertegenwoordigen en hun standpunt te moeten vertolken.

Intussen is het tijd geworden voor de lunch, zodat het openbare gedeelte der Jaarvergadering moet worden gesloten.

C. L. A. Daniëls,
1e secretaris.

Notulen van het huishoudelijk gedeelte van de Jaarvergadering van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland (V.G.N.) op maandag 6 april 1970 in "Esplanade" te Utrecht.

Van het bestuur zijn aanwezig: Dr. Th. H. J. Stoelinga, C. M. H. Boveh, C. L. A. Daniëls. Drs. A. J. M. van der Eerden, M. Leeflang, Drs. G. J. Gerbscheid, Drs. G. A. J. Giezeman, Dr. P. van der Meulen, G. S. Schaafsma. Afwezig is: B. P. L. Lückert.

Buiten het bestuur zijn 34 leden aanwezig.

1. Om 13.30 opent de voorzitter, Dr. Stoelinga, de vergadering met een kort woord ter herdenking van de overleden leden Th. M. J. Hoekman, (Brielle), Drs. J. P. Rijnsdorp (Heemse) en ons lid van verdienste Dr. J.

Haak (Amsterdam). De vergadering neemt enige ogenblikken stilte in acht.

2. De notulen van de jaarvergadering d. d. 14 april 1969 worden zonder wijzigingen goedgekeurd.

3. Na het voorlezen van enige berichten van verhindering wordt vermeld welke afdelingen een verslag van hun vergadering hebben ingezonden of bericht hebben dat een vergadering niet mogelijk was.

Het waren er slechts 9 van de 19 t. w. : Amsterdam, Arnhem, Den Bosch, Den Haag, Haarlem, Heerlen, Rotterdam, Utrecht, Zutphen. Vervolgens krijgt collega Schaafsma het woord om mededeling te doen over de conferentie te Seppe van Duitse en Nederlandse historici aan het einde van de zomervakantie als vervolg op de conferentie te Tutzing twee jaar geleden. Er zijn tot nu toe 10 inschrijvingen van Nederlandse kant, welk aantal verdubbeld kan worden.

4. Het jaarverslag. De heer Maarsen vraagt hoe het staat met de vaststelling van één dezelfde vergaderdag, voor alle verenigingen. De voorzitter antwoordt dat er beraad over is geweest tussen de vakverenigingen op een vergadering te Amersfoort en dat er spoedig een voorstel kan worden verwacht voor een dag in februari. Boveh vult aan dat er ook gesproken is over het samenvallen van de postacademiale en didactiek conferentie, waarvoor dan b. v. de eerste week na de zomervakantie zou kunnen worden gebruikt. Door de Vereniging voor Levende Talen zal hierover een conceptbrief worden opgesteld. De heer Bot vraagt zich af of zo'n week geen verplichting tot deelneming schept. De voorzitter beaamt dat deze zaak vele kanten heeft. De heer Zeldenrust geeft ter vergelijking met de onderwijzersdagen een overzicht van de regeling van die dagen.

De heer Van Boven vindt de zaterdag niet zo'n gelukkige vergaderdag en wil liever de maandag. De heer Knoop vraagt wie zo graag de zaterdag wilde. De voorzitter antwoordt dat inspecteur Brants vond dat beter met de zaterdag begonnen kon worden, om na aantoonbaar succes toestemming te vragen aan het departement voor een andere dag.

De heer Gieles vroeg of er niets gedaan moet worden om vrijstelling van militaire dienst te krijgen voor geschiedenisleraren, gezien het huidige tekort. De voorzitter bevestigt dat. De heer Pabst wijst op 'n mogelijkheid via de A. V. S. en op dat wat de heer Van Bommel daar enkele jaren geleden voor heeft gedaan.

De heer Maarsen vraagt waarom er in het jaarverslag niet over zijn afvaardiging naar de commissie Drewes (leraren opleiding) staat. De voorzitter erkent dat deze zin moet worden toegevoegd (Kleio 11e jrg. no. 1, blz¹² voorlaatste alinea: "Drs. N. J. Maarsen vertegenwoordigt de V. G. N. in de sectie geschiedenis van de commissie-leraren-opleiding (commissie Drewes)").

De heer de Ruyter vraagt naar het al dan niet bestaan van de coördinatie-

commissie. De voorzitter en de heer Boveh antwoorden dat deze commissie formeel nog niet is opgeheven, zolang er nog geen nieuwe vormen van samenwerking met de paedagogische centra zijn bepaald.

5. De financiën. De heer Van Boven brengt verslag uit namens de kascommissie. De heer Knoop had door omstandigheden niet kunnen deelnemen aan het werk van de commissie. De heren van Boven en Sieuwe roemen het werk van de penningmeester, met name zijn accuratesse. De telfouter in de begroting brengen geen wezenlijke veranderingen te weeg. De penningmeester had het oordeel gevraagd van de kascommissie of de uitgaven verantwoord zijn. De commissie kan de uitgaven volledig billijken. De voorzitter dankt de heren Van Boven en Sieuwe en benoemt in plaats van de afgetredene heer Van Boven de heer Tukker.

Naar aanleiding van de jaarrekening spreekt de heer Gieles nog eens over de coördinatie-commissie. Hij heeft van het bestaan van deze commissie nooit gehoord, vindt goed contact tussen V. G. N. en Paed. Centra erg noodzakelijk. De voorzitter beaamt het laatste. Hij wijst op de brugklas commissie, die een vorm van samenwerking is tussen V. G. N. en de Centra. De kostenverdeling voor deze commissie $\frac{1}{4}$ voor de V. G. N. en $\frac{3}{4}$ voor de Centra. De heer Reijen vraagt naar de omschrijving van de declaraties van de afdelingen. De penningmeester zegt dat dit de kosten zijn van vergadering, portier, briefpapier etc. De heer Tukker vraagt waarom de E. E. C. niet is gesubsidieerd. De voorzitter zegt dat de kosten niet waren te voorzien: het departement beoordeelt alleen gerichte aanvragen, waarvan de posten nauwkeurig omschreven zijn. De mogelijkheid van subsidie via de Centra is er, maar bij een slagvaardig verenigingsbeleid is het niet altijd mogelijk eerst een subsidie af te wachten. De heer Verschoor ziet ook gevaren in een nauwe samenwerking met de Centra. De heer Maarsen zet uiteen hoe de E. E. C. de vergaderkosten heeft gedrukt, nl. door zoveel mogelijk schriftelijk te werken.

Dan stelt de voorzitter de heffing ineens van f. 20, -- aan de orde. Allen zijn voor. Nadat de heer Koers er nog op heeft gewezen dat de uitgaven in overeenstemming moeten zijn met de inkomsten. De penningmeester was het hier volkomen mee eens. Iedere commissie zal zich bewust moeten zijn van het bedrag, dat voor haar op de begroting is uitgetrokken. Overschrijving van dit bedrag kan niet zonder instemming van de penningmeester plaats hebben. De begroting 1970 en de contributieverhoging komen vervolgens aan de orde. De voorzitter verklaart nu alleen over een verhoging van f. 15, -- te zullen praten. Pas bij punt 7 van de agenda (de reorganisatie-voorstellen) zal het bestuur de extra verhoging van f. 5, -- aan de orde stellen.

Dit omdat uit de afdelingsverslagen is gebleken dat de f. 15, -- verhoging geen moeilijkheden oplevert, maar dat de extra f. 5, -- controversiële meningen geeft.

De heer W. J. A. v. d. Berg begrijpt de post Kleio op de begroting niet.

De voorzitter verklaart dat er ieder jaar enkele rekeningen van H. T. O. onbetaald bleven. Deze schuld wil het bestuur uit de weg ruimen zodat het jaar voortaan besloten kan worden zonder schuld met betrekking tot Kleio. De heer Maarsen krijgt op verzoek een verklaring van alle posten bij monde van de penningmeester. De heer Maarsen lijkt het juister als de penningmeester aan de verschillende commissies vraagt hoeveel zij het komende jaar denken nodig te hebben. Het bestuur aanvaardt deze suggestie. De post "commissie ad hoc" op de begroting zal "onvoorzien" genoemd worden. De heer Brussee pleit voor een lagere contributie voor Mavo-leden en gepensioneerden. Na een uitvoerig debat waaraan ook de heren V. van Dongen, Erdsieck, Verschoor, Maarsen, Zoethout en Gieles deelnemen wordt besloten dat deze zaak door het bestuur zal worden bestudeerd en dat voorstellen dien aangaande zullen ^{worden} gedaan aan de in het najaar vermoedelijk toch te houden algemene ledenvergadering. Allen zijn het dan eens met een verhoging van f. 15, --, behalve de heer Verschoor, die een nog hogere contributie wil. Hij is bang dat er nauwelijks een reserve zal blijken te zijn, gezien de voortschrijdende geldontwaarding en dat er derhalve binnen kortetijd opnieuw een contributie verhoging zal moeten komen. De heer Brussee bestrijdt dat geldontwaarding praktisch zeker is en is tegen het voorstel Verschoor. De heer van Stekelenburg vindt het een bezwaar dat de afdelingen over dit voorstel niet zijn geraadpleegd. De voorzitter verzoekt dan de heer Verschoor een voorstel uit te werken voor de algemene ledenvergadering in het najaar.

6. De jaarverslagen. De heer Van Noort licht het verslag van Kleio toe, waarbij gesproken wordt over een model van een schoolbibliotheek. De heer Gieles verklaart dat men in Groningen bezig is met het opstellen van een documentatie over een schoolbibliotheek en andere hulpmiddelen. Samenwerking met de V. G. N. documentatiecommissie is noodzakelijk. De heer Janssen wordt hiernaar verwezen als antwoord op zijn vraag over de mededeling van de heer Dalhuisen in Kleio, 11e jrg. no. 2 blz. 48. De heer Janssen zou graag zien dat iedere jaargang een andere kleur zou hebben en dat bij de inhoudsopgave de pagina's vermeld worden.

N. a. v. het verslag van de Didactiek-commissie merkt de heer W. v. d. Berg op dat er aan de hand van de jaarverslagen van de laatste 5 jaren naar zijn mening te weinig is te bespeuren van activiteiten. De voorzitter bestrijdt dit en wijst op de goede en vruchtbare conferenties en seminaria voor jonge leraren van de laatste jaren. De heer Bosch noemt de voortdurende wisseling in de personeelsbezetting, die weliswaar verklaard kan worden uit persoonlijke omstandigheden, maar het werk in de Didactiekcommissie niet gemakkelijker maken. Het is bovendien bijzonder moeilijk voor bestuur en commissies de juiste personen bereid te vinden. De heer Tomassen vindt dat taakuren een oplossing zouden

zijn.

De Commissie Postacademiale Vorming. De heer Koers verklaart dat deze vorming in Maastricht moeilijk startte dit jaar, omdat bericht van de commissie lange tijd uitbleef. Hij zou graag een lijst van data van colleges willen over een heel jaar en vond een aantal sprekers niet competent genoeg. De heer Giezeman antwoordt dat de commissie met organisatorische moeilijkheden zat door het plotselinge afzeggen van enkele hooggeleerden, voorts dat getracht zal worden een lijst van data op te stellen en meent dat Maastricht 't wellicht dit jaar slecht heeft getroffen, waarop de heer W. v. d. Berg zegt dat men in Heerlen juist erg tevreden was over de colleges.

7. De reorganisatie-voorstellen.

De voorzitter verklaart dat er geen wijziging van statuten en huishoudelijk reglement wordt voorgesteld, omdat men eerst een jaar wil "proefdraaien". De publicatie van de thans geldende statuten en voor het huishoudelijk reglement was toevallig in Kleio nr. 1 gedaan, omdat de Koninklijke Goedkeuring van de in 1968 gewijzigde statuten juist nu was binnengekomen. Het bestuur wil met grote klem de voorgestelde f. 5, -- contributie-verhoging t. b. v. de P. A. -vorming bepleiten en wel hierom:

- 1) de 3 vaste commissies P. A. -commissie, Didactiekcommissie en Kleio-redactie krijgen nu dezelfde status
- 2) de vereniging beantwoordt beter aan het in artikel 3 en 4 van de statuten gestelde doel
- 3) wellicht komt er meer samenhang tussen de P. A. -vorming en de didactische begeleiding.
- 4) er gaat een grotere propaganda van uit voor de vereniging als de P. A. -service aan alle leden wordt gegeven.

De Didactiekcommissie werkte aanvankelijk ook op iets andere basis en kreeg enkele jaren geleden de huidige status. Het door sommige leden geuite bezwaar van te grote centralisatie is niet reëel, want het werk van de commissie blijft hetzelfde, maar het lijkt of het bestuur meer kan meedenken over de toekomstige opzet van de P. A. -vorming.

Het bestuur verklaart overigens wel dat er zekerheid moet zijn over het doorgaan van de subsidies bij de nieuwe opzet.

Alleen over de subsidie voor het verslag van de conferentie bestaat die zekerheid nog niet. Het bestuur wil dus deze restrictie in zijn voorstel aanbrengen. De heer Visser ziet de noodzaak niet in: immers tot nu toe zat de voorzitter van de P. A. -commissie in het bestuur, de penningmeester van de V. G. N. heeft mogelijkheid tot controle van de penningmeester van de Commissie, waar overigens de laatste jaren geen gebruik van is gemaakt. De voorzitter zegt toe dat de ongeveer f. 5.000, -- verkregen door de extra contributie-verhoging van f. 5, -- voor het P. A. -werk gereserveerd zullen worden. De verslagen van de conferenties en van de colleges kunnen dan in Kleio worden opgenomen. De heer Maarsen snapt

er niets van. Volgens hem zijn de voorstellen van het bestuur al 5 jaar geleden geaccepteerd, toen de instructie voor de P. A. -Commissie werd opgesteld. De voorzitter begrijpt niet dat de heer Maarsen niet inziet dat het verschil maakt of alleen degenen die voor de colleges inschrijven profiteren van het P. A. werk of alle leden. De heer Verschoor vraagt zich af of het bestuur jaloers is op de zelfstandigheid van de P. A. -Commissie. De voorzitter antwoordt dat het daarom helemaal niet gaat. Zoals het nu is hebben de leden geen enkele controle op de besteding van de financiën van de P. A. -Commissie in tegenstelling tot de financiën van de Didactiekcommissie die op de begroting van de vereniging staan vermeld. De heer Maarsen verwijst weer naar de instructie voor de P. A. -Commissie waarin staat dat aan de penningmeester van de P. A. -commissie het beheer over de gelden per procuratie is opgedragen. Er is dus wel financiële controle via de penningmeester van de vereniging. De heer Janssen steunt het voorstel van het bestuur; de afdeling Rotterdam ziet inderdaad praktische voordelen. De voorzitter wil een principiële uitspraak van de vergadering. De heer Maarsen vraagt hoofdelijke stemming. De heer Herzberg vraagt wie hij vertegenwoordigt en/of een principebesluit betekent dat een extra verhoging van de contributie maximaal f. 5, -- zal zijn. De voorzitter verklaart dat ieder persoonlijk stemt en dat het inderdaad gaat om f. 5, --. Bij de stemming blijken 11 leden tegen, 20 leden voor en 4 leden onthouden zich van stemming zodat het voorstel is aangenomen.

De heer Van Stekelenburg vraagt aandacht voor de post-scolaire vorming. De heren Kaarsemaker en Van Stekelenburg vragen naar de functie van de verenigingsraad. De voorzitter wijst op het jaar "proefdraaien". De heer Herzberg vraagt als voorzitter van de afdeling Den Haag aandacht voor het ontbreken van jongeren als deelnemer aan de P. A. -Vorming en de geringe opkomst. De voorzitter zegt dat toe. De heer Tomassen wil weten of alle commissies nu demissionair zijn zoals de redactie van Kleio. De voorzitter zegt dat zulks niet het geval is en zegt dat het demissionair zijn van de Kleio-redactie te maken heeft met bijzondere omstandigheden. Tenslotte keurt de vergadering alle reorganisatie-voorstellen goed.

8. De jaarvergadering van 1971 zal weer in Utrecht plaats vinden.
9. De voorzitter stelt namens het bestuur voor Dr. P. A. M. Geurts te benoemen als lid van verdienste. Hij wijst op het vele, dat Geurts voor de V. G. N. heeft gedaan: o. a. 4 jaar lid van het bestuur, lid van de E. E. C. en van de redacties en van enkele commissies ad hoc. Geurts wil zich nu wat terugtrekken uit het verenigingswerk vandaar het bestuursvoorstel. De vergadering aanvaardt het voorstel met applaus. Er zal een telegram gezonden worden aan het jarige nieuwe lid van verdienste.

10. De bestuurswisseling. De heer Stoelinga dankt alle bestuursleden die aftreden voor hetgeen zij in het belang van de vereniging hebben gedaan. De heer Bosch dankt de heer Stoelinga voor zijn stuwende werk als voorzitter en betreurt het ten zeerste dat zijn bijdrage slechts 1 jaar kon duren. De heren Bosch, Bot, Van Lingen, Erdsieck en Verhoog worden vervolgens geïnstalleerd zodat de rest van de vergadering onder leiding staat van voorzitter Bosch.
11. De heer van Boven vraagt n. a. v. het rooster van aftreden of de heer Bosch maar 1 jaar voorzitter denkt te blijven. De voorzitter antwoordt met: "in principe ja". De heer Gerbscheid meent dat de driejaarlijkse periode wellicht vervangen kan worden door een 4 jaarlijkse, vanwege de continuïteit. De voorzitter zegt toe dat die continuïteit een voortdurende zorg van het nieuwe bestuur zal zijn.
12. Bij de rondvraag voelt de heer Pabst zich gedrongen waardering uit te spreken voor de demissionaire redactie en met name voor de heren Van Noort en de Wolff, wier verdiensten zeer groot zijn geweest. De voorzitter is het hiermee volkomen eens en zegt dat het bestuur zich ongetwijfeld zal beraden over een passend afscheid.
- De heer Pabst vraagt ook naar de conferentie in Seppe. Hoeveel Nederlandse deelnemers moeten er minimaal zijn? De heer Gerbscheid meent gehoord te hebben dat de Duitsers een aantal van 10 Nederlandse deelnemers reeds voldoende vinden.
- De heer Visser vraagt wie de nieuwe redactie-leden zijn. De voorzitter verklaart dat de huidige redactie haar werkzaamheden zal voortzetten tot er een nieuwe is. Een nieuwe redactie is nog niet gevormd.
- De heer Janssen vraagt naar de betekenis van de afdelingsverslagen. De voorzitter antwoordt dat ze ter informatie van het bestuur dienen.
- De heer Van Boven wijst op de gevaren die ons nog op het eindexamenfront bedreigen.
13. Het is bijna 18.00 uur als de voorzitter met een dankwoord aan de aanwezigen de vergadering sluit.

Drs. A. J. M. van der Eerden
2e secretaris.

GESCHIEDENIS IN VRIJ TEMPO IN DE BRUGKLAS

Dr. C. J. J. van Schaik

Inleiding.

Elke experimentinformatie is noodzakelijk onvolledig, maar ook een deel-informatie kan verhelderend zijn: door middel van een aantal afzonderlijke aspecten krijgen we geleidelijk een meer genuanceerd beeld van het complexe geheel.

Ik stel me dus niet voor een samenvattende beschrijving te geven van onze in wezen divergerende methode, die een open werkwijze is, waarin de leerlingen binnen het algemeen kader verschillende kanten kunnen opgaan. In de keuze van de aantekeningen bij het maken van een excerpt, bij het kiezen van de literatuur die zij in samenhang met het gegeven onderwerp of uit persoonlijke belangstelling lezen en verwerken, bij de keuze van de in hun ogen wereldgebeurtenissen, ontstaat er een differentiële kennis van de eigen tijd en de historische achtergronden, en een persoonlijk beeld van de historische ontwikkeling.

De samenhang komt tot stand door het plaatsen en gemeenschappelijk bespreken van de gegevens in het historische verloop en het aldus ook steeds bezig zijn met de periodisering van elkaar telkens weer overlappende en beïnvloedende historische ontwikkelingen.

Bovendien is er per groep leerlingen het werkstuk-idee met dezelfde titel en eigen uitwerking, zodat zij allen met hetzelfde bezig zijn maar met voor een deel verschil van uitwerking en accent.

Deze inleiding zal voor niet ingewijden niet geheel duidelijk zijn. Uitvoerder informatie over de tempo-werkwijze wordt gegeven in de Roncalli-Cahiers, die bij Muusses verschijnen: Cahier 1 behandelt de werkwijze fundamenteel, Cahier 2 geeft de dagelijkse gang van zaken, Cahier 3 geeft een verslag van de conferentie over de werkwijze te Rotterdam: verslag van het experiment, psychologisch-didactische fundering, mogelijkheden van verdere ontwikkeling en toepassing, met o. a. Instructie, zelfwerkzaamheid en didactische problemen gedemonstreerd aan het vak geschiedenis. Cahier 7 verschijnt binnenkort en geeft een beeld van Geschiedenisonderwijs in vrij tempo.

Het werken in vrij tempo gebeurt via de afwisseling instructie en zelfwerkzaamheid, het liefst op de gehele school, waarbij wij telkens 25 minuten instructie geven en 25 minuten de leerlingen vrij laten werken via een takenplan. De instructie is gericht op de zelfwerkzaamheid, de uitvoering van de taken. Naar mijn mening en ervaring is werken in vrij tempo voor geschiedenis ook op klassikale scholen mogelijk, wanneer men in de eigen klas via een takenplan werkt.

Takenplan geschiedenis algemeen.

Bij het opstellen van het plan van de brugklas moeten we uitgaan van het geheel van de cursus, rekening houdend met de differentiatie in midden- en bovenbouw. Ons plan 1969 is uitgewerkt in 21 leerhappen voor 3 jaar havo, tevens de eerste 21 leerhappen van de 36 leerhappen voor 4 jaar vwo, die verondersteld worden de stof sneller te verwerken en het ook doen, en 10 leerhappen in de bovenbouw, waarvan de laatste repeterend is, d.w.z. dezelfde formulering heeft in de happen 10 en volgende, die de leerling noodzaakt een nieuw onderwerp te bestuderen ter aanvulling, uitbreiding en verdieping van het tot dan toe bestudeerde.

Elke leerhap is verdeeld in drie taken: I. Het lezen en globaal verwerken van een groter geheel en het uitwerken van een kenmerkend deel ervan, II. Literatuur, en in de bovenbouw speciale onderwerpen, III. Het noteren van enige actualiteiten. (IV. In de bovenbouw kan kunstgeschiedenis als vierde taak ingevoegd worden in samenhang met I t/m III.)

De uitwerking van deze algemene opzet berust op een bestudering van het leerplan en een globale analyse van de leerstof, zodat er voor de onderbouw en voor de bovenbouw een afzonderlijk aangepast takenplan ontstaat.

Voor de onderbouw hebben we de ontwikkeling tot heden in 21 leerhappen gepland. De havo-candidaten en de vwo-candidaten hebben dan de vereiste stof op havo-niveau doorgewerkt. De vwo-candidaten gaan daarna in de leerhappen 22 tot en met 36 door met verdieping, en aanpassing aan de voor hen specifieke eisen: Onderwerpen uit de geschiedenis tot heden met speciale aandacht voor Grieken, Romeinen en staatsrecht, en de historische ontwikkeling en samenhang van de moderne cultuur; opgesteld t.z.t. in samenwerking met collegae klassieken, Nederlands, talen, aardrijkskunde, en eventueel andere vakken.

In de bovenbouw hebben we een soortgelijke opzet als in de onderbouw: De eerste taak van elke leerhap houdt in het lezen en bestuderen van een groter geheel van de basiskennis van de laatste halve eeuw. De tweede taak bestaat uit het bestuderen van een speciaal onderwerp aan de hand van literatuur. De derde taak is weer het kennis nemen en noteren van enige actualiteiten en hun achtergronden.

Deze algemene opzet in de bovenbouw is verder zo uitgewerkt, dat de leerlingen zich in de eerste drie leerhappen meer algemeen oriënteren in de achtergronden van de laatste halve eeuw en de methodiek en techniek van de bestudering van een speciaal onderwerp. In de volgende zes leerhappen verwerken zij vervolgens een algemeen overzicht van de laatste halve eeuw en de staatsorganen met in elke leerhap een speciaal onderwerp. In de daarop volgende leerhappen kunnen ze via begeleide keuze-onderwerpen de laatste halve eeuw meer reliëf geven en de speciale onderwerpen verder

uitdiepen, aanvullen en structureren.

Algemene stofindeling geschiedenis.

Onderbouw.

- Leerhap 1. Geschiedenis en prehistorie. Literatuur. Actualiteiten.
- Leerhap 2. De oude beschavingen. Literatuur. Actualiteiten.
- Leerhap 3. De Griekse wereld. Literatuur. Actualiteiten.
- Leerhap 4. De Romeinen en het christendom. Literatuur. Actualiteiten.
- Leerhap 5. Franken. Oostromeinse rijk. Islam. Literatuur. Actualiteiten.
(Tot hier leerstof mavo 1e leerjaar.)
- Leerhap 6. De middeleeuwse wereld. Literatuur. Actualiteiten.
- Leerhap 7. De nationale staten. Literatuur. Actualiteiten.
(Tot hier leerstof havo 1e leerjaar.)
- Leerhap 8. Renaissance en ontdekkingen. Literatuur. Actualiteiten.
- Leerhap 9. Hervorming en machtsstrijd. Literatuur. Actualiteiten.
(Tot hier leerstof vwo 1e leerjaar)
- Leerhap 10. Republiek en tachtigjarige oorlog. Literatuur. Actualiteiten.
- Leerhap 11. Absolutisme. Literatuur. Actualiteiten.
- Leerhap 12. Verlichting. Literatuur. Actualiteiten.
- Leerhap 13. Franse revolutie. Literatuur. Actualiteiten.
- Leerhap 14. Restauratie. Literatuur. Actualiteiten.
(Tot hier leerstof havo 2e leerjaar.)
- Leerhap 15. Democratische ontwikkeling. Literatuur. Actualiteiten.
- Leerhap 16. Imperialisme. Literatuur. Actualiteiten.
- Leerhap 17. Eerste wereldoorlog. Literatuur. Actualiteiten.
- Leerhap 18. Tussen twee wereldoorlogen. Literatuur. Actualiteiten.
(Tot hier leerstof vwo 2e leerjaar.)
- Leerhap 19. Tweede wereldoorlog. Literatuur. Actualiteiten.
- Leerhap 20. Na 1945. Literatuur. Actualiteiten.
- Leerhap 21. Staatsorganen. Literatuur. Actualiteiten.
(Tot hier leerstof havo 3e leerjaar.)

Leerhappen 22 tot en met 36. Onderwerpen uit de geschiedenis tot heden met speciale aandacht voor Grieken, Romeinen en staatsrecht, en de historische ontwikkeling en samenhang van de moderne cultuur, opgesteld in samenwerking met collegae klassieken, Nederlands, talen, aardrijkskunde en eventueel andere vakken.

(Tot leerhap 28 leerstof vwo 3e leerjaar. Tot leerhap 36 leerstof vwo 4e leerjaar.)

Bovenbouw.

In de tweejarige bovenbouw havo-vwo is de volgende stofindeling mogelijk.

Leerhap B1. Inleiding tot de laatste halve eeuw. Inleiding tot het bestuderen van speciale onderwerpen. Actualiteiten. (Inleiding tot kunst en cultuur).

Leerhap B2. De achtergronden van de laatste halve eeuw. De samenhang van de Westeuropese cultuur. Actualiteiten. (De achtergronden van de moderne kunst.)

Leerhap B3. Tussen twee wereldoorlogen. De ontwikkeling naar de parlementaire democratie. Actualiteiten. (Kunst en cultuur tussen twee wereldoorlogen.)

Leerhap B4. De tweede wereldoorlog. Bestudering van één speciaal onderwerp. Actualiteiten. (Kunst en cultuur tijdens de tweede wereldoorlog.)

Leerhap B5. Na 1945. Een tweede speciaal onderwerp. Actualiteiten. (Kunst en cultuur na 1945.)

Leerhap B6. De Nederlandse staatsorganen. Een derde speciaal onderwerp. Actualiteiten. (Samenhang tussen de Westeuropese kunst en cultuur en de parlementaire ontwikkeling.)

Leerhap B7. De laatste halve eeuw in themata. Een vierde speciaal onderwerp. Actualiteiten. (Renaissance in kunst en cultuur.)

Leerhap B8. Belangrijke figuren uit de laatste halve eeuw. Een vijfde speciaal onderwerp. Actualiteiten. (Belangrijke figuren in kunst en cultuur.)

Leerhap B9. Historische ontwikkelingen in de laatste halve eeuw. Een zesde speciaal onderwerp. Actualiteiten. (Historische ontwikkelingen in kunst en cultuur.)

Leerhap B10 en volgende leerhappen. Een keuze-onderwerp uit de laatste halve eeuw. Samenhang van de historische ontwikkeling. Actualiteiten. (Een keuze-onderwerp uit kunst en cultuur.)

Bij de literatuurtaak geschiedenis is de keuze vrij, met voorkeur voor literatuur die samenhangt met de taken van de leerhap.

Bij de actualiteitentaak is de keuze gedeeltelijk vrij, met voorkeur voor actualiteiten van wereldbetekenis en die samenhangen met actualiteiten in andere vakken.

Voorzover kunst en cultuur geïntegreerd worden en de keuze vrij is, ook hier voorkeur voor samenhang met de overige taken van de leerhap.

Het maken van aantekeningen gebeurt volgens het fiche-systeem - één onderwerp op één blaadje - in een ringband met links bovenaan het onderwerp (trefwoord) en het nummer van de leerhap, rechts bovenaan de datum van de aantekening en de vermelding van de gebruikte literatuur. Aldus is men steeds bezig met exciperen, ordenen en leren in een open werkwijze: er kan steeds bijgevoegd worden.

Brugklasplan.

In de brugklas (behoren te) zitten leerlingen vwo, havo, mavo, die zich bezighouden met geschiedenis, maar er is verschil in tempo, afhankelijk van intelligentie en véle andere factoren, waarbij het totale tempo vrijwel correleert met het uiteindelijke studieresultaat: zo heeft een mavo-leerling zijn jaar nodig voor 5 leerhappen, een havo-leerling voor 7 happen en een vwo-leerling zal er 9 doen, globaal gezien, want latere wijzigingen blijven mogelijk, doordat ze de eerste 21 happen dezelfde stof verwerken, zij het met verschil van resultaat. Na vijf happen is men thematisch door oudheid en vroege middeleeuwen heen, na zeven happen is men tot de renaissance gekomen, na negen happen zit men in de zestiende eeuw.

De uitwerking van deze negen brugklashappen, is op basis van Novem, Wereld in wording, Van Goor, Den Haag. Met enige wijzigingen zijn ook andere leerboeken te gebruiken. Deze uitwerking is exemplarisch bedoeld, en is elk jaar aan te passen aan nieuwe ontwikkelingen en ervaringen.

Leerhap 1.

Taak I. Geschiedenis en prehistorie.

Lees in je boek over de dageraad der mensheid, opgravingen en grotten, maak er enige korte aantekeningen over en maak twee bladzijden beschrijving over prehistorie, opgravingen en grotten.

Taak III. Actualiteiten.

Noteer de belangrijkste hedendaagse wereldgebeurtenissen die je vindt in Blikopener, krant, radio, televisie. Je mag er knipsels bij plakken ter illustratie.

Leerhap 2.

Taak I. De oude beschavingen.

Lees over de oude beschavingen, Egypte, Palestina, piramiden, Osiris. Noteer de hoofdzaken en maak enige bladzijden over de geschiedenis van Egypte en Palestina.

Taak II. Literatuur. (zie 1. II)

Taak III. Actualiteiten. (zie 1. III)

Leerhap 3.

Taak I. De Griekse wereld.

Lees over de Griekse wereld, de eenheid der Grieken, de geschiedenis der Griekse steden, enkele Griekse sagen, Ilias en Odysse, Olympische spelen, Griekse steden, het leven der Grieken. Maak enige korte aantekeningen. Maak een beschrijving van de Griekse Gouden Eeuw.

Taak II. Literatuur. (zie 1. II)

Taak III. Actualiteiten. (zie 1. III)

Leerhap 4.

Taak I. De Romeinen en het christendom.

Lees en bewerk de Romeinen, het christendom, van stad tot wereldrijk, van republiek naar keizerrijk, het keizerrijk, Hannibal, het Romeinse leger, het Romeinse recht, een dag te Rome.

Maak een samenvatting over bestuur en leger van de Romeinen.

Taak II. Literatuur. (zie 1. II)

Taak III. Actualiteiten (zie 1. III)

Leerhap 5.

Taak I. Franken, Oostromeinse rijk, Islam.

Lees en maak enige korte aantekeningen over de overgang van het Westromeinse keizerrijk naar het Frankische rijk, de volksverhuizing, het Frankische rijk, Karel de Grote (Charlemagne), het Oostromeinse rijk, het Byzantijnse hof, de Islam, Mohammed, de Islamitische beschaving.

Maak een beschrijving van de Frankische, Byzantijnse en Islamitische cultuur.

Taak II. Literatuur. (zie 1. II)

Taak III. Actualiteiten. (zie 1. III)

Leerhap 6.

Taak I. De middeleeuwse wereld.

Lees en maak aantekeningen over West-Europa onder tweevoudige leiding, de investituurstrijd, de kruistochten, de middeleeuwse cultuur, Marialegenden, de bouw van een kathedraal, de middeleeuwse maatschappij, klooster, burchten, ridders, het leven in een middeleeuwse stad.

Maak een beschrijving van de middeleeuwse maatschappij, de standen en het christendom.

Taak II. Literatuur. (zie 1. II)

Taak III. Actualiteiten. (zie 1. III)

Leerhap 7.

Taak I. De nationale staten.

Lees en maak aantekeningen over de nationale staten, Jeanne d'Arc, de weelde der Bourgondische vorsten, Keizer Frederik II, het verre oosten, het einde der middeleeuwen.

Maak een beschrijving van de staten Engeland, Frankrijk, Duitsland en Bourgondië.

Taak II. Literatuur (zie 1. II)

Taak III. Actualiteiten. (zie 1. III)

Leerhap 8.

Taak I. Renaissance en ontdekkingen.

Lees en maak aantekeningen over renaissance, humanisme, Erasmus, Macchiavelli, Thomas More, de ontdekkingen, het heelal, Columbus, Cortez, Pizarro.

Maak een beschrijving van de renaissance en de ontdekkingen.

Taak II. Literatuur. (zie 1. II)

Taak III. Actualiteiten (zie 1. III)

Leerhap 9.

Taak 1. Hervorming en machtsstrijd.

Lees en maak aantekeningen over godsdienstig leven in de zestiende eeuw, Luther, Calvijn, Loyola, het Habsburgse streven, Karel V, Philips II, Willem van Oranje.

Taak II. Literatuur. (zie 1. II)

Taak III. Actualiteiten. (zie 1. III)

Didactische uitwerking.

Op grond van dit plan gaan de leerlingen zelf met behulp van de leraar de leerhappen uitwerken en leren. In de keuze van de literatuur zijn ze in overleg met de leraar vrij, het gaat erom dat ze geschiedenisliteratuur leren kennen en gebruiken, maar tevens gericht: het liefst aansluitend bij het onderwerp waar ze mee bezig zijn voor de eerste taak, passend in het geheel van hun studie. Ook in de keuze van de actualiteiten zijn ze vrij en gericht: Blikopener moeten ze wel gezien hebben, maar verder kunnen ze materiaal verzamelen uit krant, radio, televisie, AO-reeks e.d.

De zelfwerkzaamheid staat dus wel zeer centraal in die zin, dat zowel in de instructie - de eerste helft van het lesuur - als in de werktijd - de tweede helft van het uur - de leerling zelf actief bezig is, want in de instructie krijgt hij toelichting op de uit te voeren taken, aanwijzingen waarop hij letten moet, exemplarische behandelingen van literatuur en actualiteiten, die hij in zijn taken verwerken kan, besprekingen van het studieresultaat van de verschillende leerlingen ter aanvulling van het zelf gevondene en dat alles ter uitvoering van het werkstuk-idee, zodat allen gemotiveerd zijn, d. w. z. dat de stof direct functioneel betrokken is bij de eigen studie.

In die instructie tot zelfwerkzaamheid speelt ook de methode-instructie een

belangrijke rol, want het resultaat hangt voor een groot deel af van de methode: exciperen, atlasgebruik, bibliotheekgebruik, verwijzing naar literatuur, citeren, fiche-systeem in ringband, illustratie van eigen werk, discussie, responsie, voordracht en uiteenzetting, brainstorming ter aanvulling en uitbreiding.

De uitwerking van de taken gebeurt met behulp van de ringband, waarbij netheid, illustratie, ordening en het werken vanuit de eigen persoonlijkheid zeer belangrijk zijn. De korte aantekeningen maken zij op grond van de te bestuderen onderwerpen als een hulpmiddel om de hoofdzaken te leren zien en te ordenen. De beschrijving is meer persoonlijk creatief werk, een leren ordenen, overzichtelijk schriftelijk presenteren van een thema. Ook de literatuur noteert men per onderwerp op één blaadje, evenals de actualiteiten. Zo is men in staat voortdurend aan te vullen en uit te breiden, zonder dat men de aantekeningen in de war gooit: onderwerp bij onderwerp. Er groeien zo vanzelf een soort speciale onderwerpen, zij het op eenvoudig niveau.

Controle, evaluatie en principes.

Wanneer men op deze wijze laat werken, zal men bij de controle van de resultaten - het aftekenen van de verwerkte taken en het geven van cijfers - moeten uitgaan van deze divergerende werkwijze: we moeten controleren wat de leerling met het onderwerp gedaan heeft, wat hij ervan heeft, hoe hij zijn belezenheid en actualiteitenkennis en inzicht heeft verruimd, veel meer lettend op wat hij wel weet dan op wat hij niet weet. Hij moet het werk laten zien en toelichten, er een gesprek over houden, nu en dan in de klas - liefst in ~~carre~~ opstelling - een uiteenzetting erover houden. Op grond van het resultaat krijgt hij dan een aftekening en gaat hij verder met zijn volgende leerhap.

Over de resultaten van deze werkwijze zijn nog moeilijk exacte gegevens te verstrekken, als men tenminste denkt in examentermen, hoewel de leerlingen die we via deze, werkwijze geschiedenis examineerden, een ontspannen, beweegbaar, algemeen historisch inzicht demonstreerden. Maar wel is in de brugklas - en andere klassen - duidelijk, dat deze werkwijze de meeste leerlingen plezier in het vak geeft. Het actuele heeft hun belangstelling, wordt door hen als een elementair stuk geschiedenis opgevat. De literatuur bestuderen ze met soms ontroerende ernst in de leeszaal. Persoonlijke vondsten en interesses komen ze spontaan meedelen en vertonen. Vertellen van eigen werk in de groep en het samen beoordelen doen ze graag. En vooral, al heel gauw zijn ze in staat zelf een onderwerp te kiezen, te bestuderen, uit te werken en te presenteren en later - in de bovenbouw - te plaatsen in de samenhang van het historische verloop.

Geschiedenis - en andere vakken eveneens - in vrij tempo is gebaseerd op en

bevordert tevens de vrijheid, de zelfwerkzaamheid en het samenwerken. De grote mate van vrijheid wordt uitdrukkelijk positief benut in de wijze van aantekeningen maken, de keuze van de literatuur en de actualiteiten en in het eigen tempo waarin men werkt.

De zelfwerkzaamheid komt tot stand in vrijheid, zonder huiswerkopdrachten, op basis van het takenplan en de instructie, vooral in de tweede helft van het uur in de klas, in de erbij aansluitende studienis of in de bibliotheek, waar men de geschiedenisafdeling raadpleegt en naslagwerken, encyclopedieën en aanverwante vakliteratuur. Ook thuis kunnen ze zoveel ze willen en in de gelegenheid zijn, aan hun taken werken. De weg naar de Openbare Bibliotheek, waar de brugklas lid van is, vinden ook de meesten vlug, te meer daar de centrale schoolbibliotheek dezelfde, enigszins aan de schoolsituatie aangepaste, SISO-catalogisering heeft.

Het samenwerken komt spontaan tot stand in de vorm van elkaar en de leraar raadplegen over de onderwerpen en de literatuur. Overschrijven komt vrij weinig voor, misschien sporadisch bij slecht begaafden, omdat men over het algemeen het vinden en zoeken in boeken, atlassen, naslagwerken, tijdschriften, véél interessanter vindt dan de aantekeningen van medeleerlingen.

Het creatieve aspect en de persoonlijke artistiekeit heeft zo vele kansen tot ontplooiing. Men maakt de korte aantekeningen vaak graag overzichtelijk en met illustraties, kaartjes, tekeningetjes en kleuren tot een prettig en net geheel. Bij de literatuurbewerking neemt men vaak spontaan kleine tekeningetjes over op doorschijnend papier ingeplakt of in het ringbandsysteem tussengevoegd, niet alleen zuiver historisch terrein, maar ook literair-historische en natuurwetenschappelijke figuren, de geschiedenis van ruimtevaart en techniek e.d., kortom de ontdekking van de wereld met leerlingenogen. Ook de actualiteitenbehandeling geeft de eigen aanpak veel kansen, zodat men als leraar wel eens de drang tot krantenknipsels inplakken drastisch moet afremmen.

Door deze vrije ontplooiingsmogelijkheden is het minder noodzakelijk angstvallig de ontwikkelingsfasen van de opgroeiende in het oog te houden: de ontwikkelingsfasen demonstreren zich eenvoudig uit zichzelf, vooral in de zo heterogene brugklas waar in wezen de differentiatie niet zozeer ligt in het verschil in begaafdheid als wel in het verschil in psychische rijpheid en karakter. Sommige leerlingen zijn nog zeer klein, andere zijn veel verder, maar ieder begint op zijn eigen niveau en ontwikkelt zich via de vrije keuze en uitwerking. In de praktijk betekent dit, dat de literatuur steeds gericht en bewuster gekozen wordt, evenals de actualiteiten, waarin men verschil in waarde gaat zien. De uitwerking schriftelijk ontwikkelt zich ook van kinderlijk-precies of rommelig naar een steeds volwassener en ordelijker aanpak op onderwerp volgens het fiche-systeem. Deze uit-

groei zet zich verder voort in de verlengde brugperiode, uiteraard óók met de nodige wisselingen en schommelingen van de psychische rijping.

De motivatie, misschien wat minder op "leren" gericht, vinden we op deze manier in de brugklas vooral in het creatief bezig zijn: lezen, exciperen, beschrijven, illustreren. De voortgang in de stof is ook een belangrijke motivatie: de prestatie, het laten aftekenen en controleren door de leraar, de belangstelling van de leraar voor hun prestatie, het plezier in de voor een deel zelf gekozen onderwerpen, bijvoorbeeld in de vorm van ver boven het vereiste gemiddelde uitwerken van literatuur, vooral bij de begaafden.

Ook persoonlijke motivatie kan zo tot zijn recht komen, waarbij blijkt, dat juist begaafden een brede belangstelling tonen en gemakkelijker tot synthese komen van de complexiteit. De minder begaafden zijn met veel minder tevreden en hebben ook wel meer hulp nodig.

Een groepsmotivatie zien we ook in het gezamenlijk bespreken, behandelen, bediscussiëren van de persoonlijke studieresultaten, die zij mondeling presenteren.

Integratie van de vakken komt ook vaak spontaan tot stand, doordat de leerlingen, zoals wij zeiden, in hun aantekeningen, literatuurstudie en actualiteitenbehandeling gemakkelijk in aanverwante vakjes stappen: behalve literaire en natuurwetenschappelijke figuren, ook kunsthistorische ontwikkelingen, gegevens uit leesboeken Nederlands, land- en volkenkunde, muziek, stromingen. De actualiteiten kunnen ook op vele terreinen liggen.

Concretisering: een leerling aan het werk.

Om een beeld te geven, hoe de leerling in de praktijk werkt, geef ik een beschrijving van een willekeurige leerlinge, die gisteren haar controle leerhap 5 kwam afleggen. We geven een samenvatting van haar studie.

Zij heeft voor geschiedenis een aparte ringband aangelegd en daarin drie afdelingen onderscheiden: Overzicht, Literatuur, Actualiteiten.

Na enige kindertekeningen kom ik bij afdeling Overzicht. Voorop een aantekening over Studeren, opgemaakt naar aanleiding van een eerste klasgesprek over wat "leuk" en wat "dwars" is bij studeren. Dan volgt op het volgende blaadje Program, waarop de eerste 10 leerhappen kort en duidelijk staan genoteerd. Na een kartonnen tussenschotje volgt een blaadje Van prehistorie tot renaissance, met een schematisch overzicht van de perioden in deze tijd.

Het volgende blaadje heeft Dageraad der mensheid, leerhap 1, met korte aantekeningen en beschrijving van Opgravingen en Grotten. Ze heeft daarbij een tijdband getekend en ingedeeld.

Het volgende blaadje heeft de korte aantekeningen De oude beschavingen,

overzichtelijk op twee kantjes, van leerhap 2. De beschrijving van leerhap 2 volgt daarna: één blaadje beschrijving Egypte, twee kantjes waarin opgenomen een kaartje van de oude beschavingen: Egypte e.o., en twee blaadjes Palestina, waarvan het tweede voor één vierde beschreven. Dan volgt een blaadje Oosterse volken, het resultaat van een klassebespreking, later, over de Oosterse volken.

Daarna komen de aantekeningen over De Griekse wereld, op een nieuw blaadje begonnen, 2½ bladzijde. Op een nieuw blaadje begint de beschrijving Griekse Gouden Eeuw, 2½ kantje. Het volgende blaadje bevat twee kantjes Griekse Gouden Eeuw, schematisch, n.a.v. een klassebehandeling. Dan volgt op een nieuw blaadje Het leven der Grieken: twee kantjes uitwerking van een behandeling van een leesstuk.

Dan beginnen op een nieuw blaadje korte aantekeningen over De Romeinen, 3 bladzijden, en op een nieuw blaadje twee kantjes korte aantekeningen over De Romeinen en het christendom. De beschrijving van Bestuur en leger van de Romeinen op het volgende blaadje omvat drie bladzijden, waarin opgenomen een getekend kaartje van de toestand in Nederland in de tijd van de Romeinen. Dan volgt Afrika in oudheid en middeleeuwen op een nieuw blaadje, het resultaat van een achtergrondinstructie naar aanleiding van het einde van de oorlog in Nigeria, één bladzijde met kaartje van Afrika.

Daarna op een nieuw blaadje Zuid-Italië in oudheid en middeleeuwen, twee kantjes aantekeningen van een instructie over Zuid-Italië.

Op het volgende blaadje begint dan leerhap 5: één blaadje Van West-romeinse keizerrijk naar Frankische keizerrijk, twee kantjes korte aantekeningen, één blaadje beschrijving over De volksverhuizing en Het Frankische Rijk, met kaartje van Clovis' rijk.

Het volgende blaadje geeft twee kantjes: De Franken in Noord-Brabant, een literatuurexcerpt met een kaartje met Friezen, Franken en Saksen en aan het eind de literatuuropgave.

Op het volgende blaadje begint de beschrijving van Het Oostromeinse rijk met kaartje, twee kantjes.

Tenslotte volgt de beschrijving over De Islam op een nieuw blaadje, twee kantjes met kaartje over de handel in die tijd.

In de afdeling Literatuur vinden we drie bladzijden over Columbus met een tekening van zijn Santa Maria met literatuuropgave. Vervolgens op een nieuw blaadje Karel V, drie kantjes, met kleurige tekening Kv en mijter van Paus Adriaan Boeijens, uit De kleine W.P. Vervolgens twee blaadjes over Rembrandt met reproductie van Saskia als Flora, en gegevens n.a.v. Rembrandttentoonstelling. Op het volgende blaadje Wolfgang

Amadeus Mozart, een excerpt van vier kantjes met literatuuropgave en een reproductie waarop o.a. de zes-jarige Mozart voorkomt.

Dan volgt een blaadje Verenigde Staten van Europa, twee kantjes n.a.v. een klassebehandeling van Drs. H. van Praag, De Roeping van de jeugd in een wordend Europa, Amsterdam, (1964). Dan volgt een blaadje Karakter en cultuur van Europa, Utrecht-Antwerpen, (1963) met een bladzijde aantekeningen over de Europese cultuur. Dan een blaadje Crisis 1929, n.a.v. Spiegel Historiael, Jaargang 4, november 1969, nr. 11.

Tenslotte op het laatste blaadje Rassenrevolutie in de Verenigde Staten, één bladzijde aantekeningen n.a.v. instructie.

Dan volgt de actualiteitenafdeling: 28 blaadjes, beginnend met Dag der schande 21 augustus 1969, n.a.v. Tsjechoslowakije 1968, met een kran-teknipsel geïllustreerd. Een beschrijving per bladzijde wordt te uitvoerig, maar om een beeld te geven van de ontwikkeling en de manier van werken van deze leerlingen noem ik de onderwerpen die telkens op een nieuw blaadje beginnen en meestal verlucht zijn met een klein knipseltje of kaartje: Dag der schande, Treinramp bij Brussel, Blikopener aug./sept. 1969, Chili, Blikopener november 1969, Noord-Ierland op de rand van de burgeroorlog, Maanlanding 2, (10 bladzijden goed verzorgd, met kleine knipsels geïllustreerd), Wat is er op de universiteiten aan de hand? Topconferentie E.E.G., Blikopener december 1969, Turkije, Indianen, ongeregistreerde diersoort in Paraguay, Onze wereld, Biafra, Indianenmoord in Brazilië, Paus toch bereid tot gesprek.

Naarmate men verder komt, gaat men de actualiteiten met meer zorg kiezen en nauwkeuriger uitwerken.

Slotopmerkingen

Wanneer men op een klassikale school geschiedenis wil geven volgens de tempo-werkwijze, dus met een vrije voortgang in de stof, dan zullen er in de klas verschillende niveau's ontstaan. Deze kunnen daar moeilijk door hergroepering bij elkaar gebracht worden. Voor een groot deel is deze moeilijkheid op te vangen door stofgroepering en door de taken als units en projecten op te stellen, waaraan men op verschillende niveau's kan werken. De historische ontwikkeling zal hierbij centraal staan. Men zal het takenplan aan de situatie moeten aanpassen, wat het best door de docent in de concrete omstandigheden kan worden gezien.

Bovenstaande beschrijving van geschiedenis in vrij tempo is slechts één van de mogelijkheden, niet alleen van methoden in het geschiedenis-onderwijs, maar ook in de tempo-werkwijze zelf, die een open werkwijze is, vele toepassingen mogelijk maakt en juist daardoor waard is - zowel als manier van werken van de gehele school als van de individuele docent - nader bestudeerd en beproefd te worden. Het zou nuttig zijn, als hiermee

een discussie en een breder experiment op gang kwam, zodat niet alleen geschiedenis maar ook geschiedenisonderwijs zich ontwikkelt in een discussie zonder eind: een creatief deelnemen aan de eigen cultuur en de historische achtergronden ervan.

EEN ABNORMALE BESPREKING VAN EEN PARANORMAAL BOEK .

H. Ebeling en P. van der Meulen:

"SLINGERPADEN DOOR DE HISTORIE".

door: drs. A. Hollander.

Wolters - Noordhoff

Reikhalzend pleeg ik jaarlijks in augustus uit te kijken naar mijn eerste les in de brugklas. Bezield van een nieuwjaarsgevoel dat mij op 1 januari ontbreekt. De cynicus van juni heeft zich dan bedronken aan een cumulatie van tekortkomingen en zelfverwijt. Verdrongen in het bad van vergetelheid herrijst hij als de idealist die zich realist waant. De oude steentijd als beproefd startblok, duizelingwekkende snelheid door de tijd. Zien de kinderen wel hoe hard ik ga-? Ach, ze zijn al afgeleid door een onbeweeglijke piramide. Een hinkstapsprong over de Eufraat, looppas door Griekenland - conditie uitstekend. Met Alexander en de wind in de rug nog een rondje Azië. Met Daedalus naar de West. Rome wordt genomen. Veel publiek bij Hannibal, en dan..... Vulcanus, de man met de hamer op je weg, verworden tot een Perzisch Maraton. De idealist? Sysiphus is zijn naam, Totdat van der Meulen mij een andere weg, zelfs wegen wees: Slingerpaden. Een omwenteling in het lesgebeuren.

Mocht ik door een en ander de indruk wekken loon- of dividendslaaf van Wolters-Noordhoff te zijn, verduidelijking van de vraag "wie is wie" en "wie staat tot wie" moet die indruk wegnemen.

Wie is Ebeling? Hans Ebeling is een deskundige op het gebied van de didactiek der geschiedenis. Als bewijs voor zijn deskundigheid verwijs ik naar zijn "Zur Didaktik und Methodik eines kind-, sach- und zeitgemäßen Geschichtsunterrichts" en zijn twee delen "Praxis des Geschichtsunterrichts" uitgegeven bij Schroedel in Hannover. Bovendien - en daar gaat het hier om - is hij de schrijver van een leerboek "Geschichte aus den Geschichten" verschenen bij Westermann.

Dr. P. van der Meulen - voor de meesten van U waarschijnlijk geen onbekende - is verbonden aan het Didactisch Instituut van de R. U. te Utrecht,

en vertaler/bewerker van Ebelings leerboek.

Schrijver van dit artikel is leraar aan de R. S. G. (Ath. en HAVO) te Breukelen. Deze school heeft een overeenkomst met het Didactisch Instituut op het gebied van onderwijskundig onderzoek.

Waarom deze bespreking? In de eerste plaats om mijn door de Overheid met één wekelijks experiment-uur belaste geweten te verlichten. Ten tweede om antwoord te geven op de meermalen gehoorde opmerking en vraag: "een mooi boek, , maar wat doe je er mee?" Ten derde om te helpen bevorderen dat Slingerpaden niet eindigt in de nederzettingen der Noormannen.

Opzet van het boek: Slingerpaden benadert de hoofdlijnen van acht hoofdstukken uit de geschiedenis (van prehistorie tot en met de Vikingen) met de "petite histoire".

Meisjes en jongens, mannen en vrouwen leven temidden van belangrijke en "minder" belangrijke historische verschijnselen. Bekende thema's als de dodencultus van de Egyptenaren en de staatsinrichting van Athene worden respectievelijk meer en minder expliciet aan de orde gesteld, afhankelijk van de door de schrijver beproefde mate van de "Kindergemäszigkeit" van het thema. Het boek maakt daardoor de indruk vooral een leesboek te zijn. Hoe gemakkelijk dit ook mag zijn, vergis u niet in de pretentie. Als men goed waarneemt ziet men en trapt men voortdurend op rode draden. Uiterst summiere teksten plaatsen tenslotte de verhalen in een kader. Tot zover de informatie aan hen - slechts weinigen? - die van een present-exemplaar verstoken bleven.

De school. De R. S. G. is een streekschool die in beginsel toegang verleent aan kinderen die in staat worden geacht HAVO of Atheneum-onderwijs met vrucht te volgen. De schoolleiding hanteert een (zeer) soepel toelatingsbeleid. Het milieu van de leerlingen is zeer gevarieerd. Een niet onbelangrijke groep komt uit een taalarm agrarisch milieu.

Huisvesting: houten noodgebouw. Lokalen akoestisch bedroevend.

Hulpmiddelen: Goede diaprojector, kleine collectie bruikbare dia's, overheadprojector, onvoldoende wandkaartenmateriaal, historische atlas, een gedurende dit jaar voor de leerlingen ontoegankelijke leerlingenbibliotheek.

Gemiddelde klassegrootte: 28,5 leerlingen.

Aantal brugklassen: vier, waarvan twee begeleid door collega drs. H.

Snijder (6 jaar ervaring) en de overige twee (1a, 1b) door mij. (5 jaar ervaring).

Werkhypothese van der Meulen: Gebaseerd op onderzoek van de Zwitser Waltraut Küppers. Deze is: twaalfjarige leerlingen kunnen leren denken in de historische categorieën van a, de tijd

b. de gemeenschap.

c. zij kunnen een "verantwoord" historisch inlevingsvermogen ontwikkelen.

Toelichting sub a.: Besef kweken bij de leerling dat het verleden meer is dan "Er was eens.....". Hem de functies van de tijd te tonen en wel het "worden", het "blijven", de "richting" van het gebeuren.

Sub b.: Het laten zien dat elk individueel gedrag gebonden is aan het gedragspatroon van de gemeenschap.

Sub c.: waar een tekort is het inlevingsvermogen op te wekken, waar de fantasie ongebreideld is, deze in het "goede" spoor leiden.

Evaluatie van de werkhypothese: Tijdens de werkvergaderingen met Dr. van der Meulen werd met name door collega Snijder steeds klemmender de vraag gesteld of in het verkenningsstadium wel met de werkhypothese te werken viel. Was het niet wenselijker eerst vast te stellen welke in het boek voorkomende verhalen in meer of mindere mate "kindergemäsz" waren? Deze vraag riep weer de vraag op "wanneer mag men het verhaal als geslaagd beschouwen?" Het verhaal om het verhaal? Dat zou betekenen dat motivatie het enige criterium zou zijn. Motivatie als enige doel, was dat niet wat weinig? Motivatie als middel....., maar als middel tot wat? Om niet in de gevreesde cirkel te geraken kwamen wij tot de volgende overeenkomst; wij zouden het boek zo autonoom mogelijk laten werken, dat wil zeggen dat wij onze lessen zouden ophangen aan de tekst van het boek. Gezien de omvang van het boek werd vooraf vastgesteld welke teksten al of niet behandeld zouden worden. Een ontsnappingsclausule werd ingebouwd in die zin dat van de overeenkomst afgeweken mocht worden als een klas ooit een sterk verminderde belangstelling zou tonen. In dat geval mochten beproefde motivatie-technieken in stelling worden gebracht.

De lessen prehistorie. Wij hadden afgesproken de drie verhalen van de Oude Steentijd, de verhalen Ivo en Oella van de Jonge Steentijd en het verhaal van de meesters van het brons te behandelen. Wat ging ik er mee doen? Op grond van ervaring en mogelijkheden die het boek bood ging ik van de veronderstelling uit dat de volgende doeleinden in beginsel niet onbereikbaar zouden zijn. Bijzondere doeleinden omdat het geven van onderwijs in de brugklas meer is dan die kennis, vaardigheden en instelling bij te brengen die uit de lessen geschiedenis zouden voortvloeien.

Bijzondere doeleinden: 1. het leren reproduceren van het gelezene;
2. het bijbrengen van kennis van het voor een verhaal karakteristieke;
3. het leren kennen (en toepassen) van begrippen (b.v. Oude Steentijd);
4. het bijbrengen van kennis van eenvoudige relaties tussen concreta (b.v. verband tussen het houden van vee en het dragen van wollen kleding);
5. het leren toepassen van kennis van eenvoudige relaties tussen concreta;
6. het leren hanteren van de tijd als ordeningsschema;
7. het bijbrengen van inzicht in de functies van de tijd: worden, continuï-

teit en richting:

8. het aanleren van bronbesef, d. w. z. de leerlingen bewust te maken van het feit dat de betrouwbaarheid v. d. feiten afhankelijk is van die der bronnen;
9. het stimuleren van het waarderingsvermogen, d. w. z. de leerlingen doen beseffen met welke moeite het doen van uitvindingen gepaard gaat (een vorm van inlevingsvermogen).

U ziet dat Küppers via een achterdeur toch weer werd binnengehaald, zij het in een ander costuum en in gezelschap. Men kan zich afvragen of het expliciet vaststellen van onderwijsdoeleinden in bovengenoemde zin noodzakelijk, ja zelfs wenselijk is. Deze vraag wordt m. i. gerechtvaardigd door de mogelijkheid dat de voor dit werk noodzakelijke energie relatief te weinig resultaat oplevert en dat krampachtigheid de lessen tot last maakt. Bovendien kan men uit taxonomisch oogpunt bezwaar hebben tegen het formuleren of hanteren van deze doelstellingen. Na grondige bestudering van Bloom c. s. "Taxonomy of educational objectives" zou ik wellicht andere categorieën hebben gebruikt. Deze overwegingen verlamden de uitvoering van mijn plannen niet, immers het waren overwegingen ex post. Voorlopig had ik tot taak te onderzoeken of realisatie van genoemde doelstellingen mogelijk was.

De inrichting van de lessen. Elke les vertelden één of meer leerlingen het thuis gelezen hoofdstuk na (omvang per hoofdstuk variërend van 6 tot 10 pagina's). Aan de hand van vragen werd het karakteristieke naar voren gehaald. De eerste les werd tenslotte gewijd aan de vraag naar de bron van het verhaal (Mammoetjagers).

Tijdens de tweede les (de Jachtbetovering) werd het begrip tijd, tijdrekening ingevoerd en de tijdbalk als voorstelling ervan. Karakteristieke voorwerpen van het eerste verhaal werden in tekening aangebracht. (b. v. woning, kleding, eten, werktuigen). Zo werden alle karakteristieke voorwerpen van de behandelde verhalen in de loop van de volgende lessen in tekening gebracht. (de tijdbalk bracht een onverwacht aantal leerlingen in verwarring). De schaalrekening was het obstakel. Hierdoor dreigde de tijdbalk een last- in plaats van een hulpmiddel te worden. Bovendien kwam zijn functie als tijdrichtingaanwijzer, gemeten naar de reacties der leerlingen, te weinig tot zijn recht.

Al nieuw element werden tijdens de derde les (Rendierjagers) de werktuigen getoond die een aantal leerlingen vrijwillig hadden gemaakt. De werktuigen waren op een plaat van de in het boek beschreven of in beeld gebrachte exemplaren. Twee leerlingen besteedden een half lesuur om met behulp van een zelf gemaakte vuurboor vuur te maken, hetgeen tot verdriet van de klas en ergernis van de vuurmakers mislukte.

De vierde les (Ivo) verschilde in zoverre van de voorgaande lessen dat de reproductie door gerichte vraagstelling werd getoetst. Voorts toonden zes

meisjes hun met plaatselijke kleigrond vervaardigde schaal-
tjes. Zij vertelden van de moeilijkheden die zij bij het maken hadden on-
dervonden. De voorwerpen werden met water gevuld en nog tijdens de les
zag de klas met (leed)vermaak twee kannetjes bezwijken. Voorts gaf een
jongen een geslaagde boordemonstratie met een door hem vervaardigde
boormachine "uit de jonge steentijd".

De vijfde les (Oella) werd vooral gebruikt om het geconditioneerd zijn van
de cultuur waarin Oella leefde aan te tonen, en wel in de vorm van een
vraag- en antwoordspel met daartoe aangewezen leerlingen. De antwoor-
den van klas 1a bleken aanmerkelijk scherper dan die van 1b.

De zesde les werd tenslotte besteed aan de vraag: "hoe leer ik mijn proef-
werk?" Een opiniepeiling leerde dat de waardering van het verhaal van
Ivo het hoogst was, gevolgd door dat van de rendierjagers en Oella. De
rest van de les werd gebruikt om in de tijdbalk getekende of vermelde
voorwerpen (woningen, gereedschappen e. d.) en middelen van bestaan
verticaal (chronologisch) en horizontaal (naar gelijktijdigheid) te ordenen.
Op deze wijze werden de relaties naar tijd en plaats getoond. Een poging
om magie en godsdienst een plaats te geven mislukte.

Het onderstaande schema geeft aan welke doelen ik met welke lessen na-
streefde en met welk succes. (Succes gemeten naar subjectieve maat-
staf met uitzondering van het proefwerk).

Toelichting: + geeft aan dat betreffende doel expliciet werd gemaakt
en op bevredigende wijze werd bereikt.

0 idem met het verschil dat het doel onvoldoende werd
bereikt.

Les onderwerp	1 reproductie	2 kennis v. h. ka- rakteristieke	3 kennis van be- grippen (toepassing)	4 kennis van relaties	5 kennis van relaties	6 Toepassing en kennis van ningschema	7 Tijd als orde- d. tijd	8 Functies v. Bronberef	9 Wardering- vermogen
I Mammoet- jagers	+							0	
II Jachtbetove- ring	+	+				0	0		
III Rendierjagers	+	+				+0 ¹⁾	0		+
IV Ivo		+	+			+	+0 ¹⁾		+
V Oella		+	+0 ¹⁾	+0 ¹⁾		+	+		+
VI Evaluatie en structurering		+	+	+0 ¹⁾	+0 ¹⁾	+	+		
VII Proefwerk	+	+	+	+	+0 ¹⁾	+	+	0	

1) voor klas 1b

Het Proefwerk

1. De oudste Europeanen woonden in
a. woonwagens, b. tenten, c. holen (1,2)
2. Zij gebruikten reeds a. ploegen,
b. vuistbijlen, c. breipennen, d. harpoenen (1,2)/4/?
3. De rendierjagers leefden niet alleen van vlees
maar ook van a. brood, b. wilde vruchten,
c. melk, d. gekweekte vruchten (1,2)/4/?
4. Aan de wollen kleding van Oella kon je zien
dat zij behoorde tot een stam van a. rendier-
jagers, b. mammoetjagers, c. katoenplan-
ters, d. veehouders. / (4,5) /
5. Het huis van Oella was zes meter breed en 15
meter lang. Het huis was zo groot omdat
a. Oella veel broertjes en zusjes had, b. omdat
Oella's vader stamhoofd was, c. omdat men de
ruimte 's winters als stal gebruikte, d. omdat
Oella's moeder zoveel werkruimte nodig had. (2), /4,5/
6. a. In de oude steentijd woonde men in stenen huizen
In de jonge steentijd woonde men in houten huizen
b. In de oude steentijd gebruikte men geen houten
voorwerpen;
In de jonge steentijd gebruikte men houten en stenen
voorwerpen.
c. In de oude steentijd leefde men voornamelijk van
de jacht
In de jonge steentijd leefde men voornamelijk van
landbouw en veeteelt (2,3)
7. De jacht is als middel van bestaan a. ouder dan
de landbouw, b. jonger dan de landbouw. (6), /7/
8. De jacht is als middel van bestaan a. wisselval-
liger dan de landbouw, b. minder wisselvallig dan
de landbouw /5,7/?
9. Een stuk grond dat voor de landbouw wordt gebruikt
zal a. meer, b. evenveel als, c. minder voedsel
opleveren (dan ingeval) het voor de jacht wordt ge-
bruikt (5)
10. De werktuigbouw ontwikkelde zich tussen 200.000 en
14.000 v.Chr. a. sneller, b. even snel als, c. min-
der snel (dan) tussen 4000 en 3000 v.Chr. (6,7)
11. De jonge steentijd behoort tot het tijdperk van de
prehistorie omdat de mensen toen nog geen
a. radio, b. taal, c. schrift, d. tekenkunst
kenden (2,3)

12. Dat er in het jaar 4000 v. Chr. al handel werd gedreven, kan ons alleen bewijzen a. het verhaal van Ivo, b. Ivo's uitvinding, c. het getuigenis van deskundige archeologen, d. de les van een boeiende leraar. (8)
13. Welk jaartal hoort, of welke jaartallen horen, bij welke tekening?
- | | | |
|-----------------------|--|-----------|
| a. tekening vuurboor. | b. tekening prehistorische boormachine | |
| 50.000 v. Chr. | 50.000 v. Chr. | |
| 14.000 v. Chr. | 14.000 v. Chr. | |
| 4.000 v. Chr. | 3.000 v. Chr. | (2, 6, 7) |

Toelichting: De cijfers tussen () geven aan welke doelstellingen expliciet getoetst zijn. De cijfers tussen / / welke minder expliciet getoetst zijn. De multiple choice vorm verkoos ik om de nadelige gevolgen van gebrekkige schriftelijke taalbeheersing zoveel mogelijk te vermijden. De bezwaren van deze vorm waren mij overigens bekend hetgeen niet inhoudt dat ik deskundig op het terrein van deze vorm van toetsen ben. Men toetse de waarheid van mijn bekentenis aan mijn vraagstelling.

N.B. Geen enkele vraag kon opgevat worden als een "weetje", of het moest zijn van buiten de geschiedenis-les. In dat geval zou categorie 5 b.v. niet meer van toepassing zijn op vraag 9.

Beoordeling en Resultaat: "Eén fout per punt". 't Schijnt hard, maar wiskun dig rechtvaardig te zijn.

	klas 1a	klas 1b
gemiddeld cijfer	8	7,3
hoogste cijfer	10	9
laagste cijfer	5	4
aantal leerlingen met cijfer lager dan 6	1	3

De tijd die de leerlingen zeiden besteed te hebben aan de bestudering van het proefwerk (38 pagina's leerstof omvattend) was gemiddeld 20 minuten. Grenzen: 5 minuten - 60 minuten.

Het verschil in resultaten tussen de twee klassen is gedeeltelijk te verklaren. Na een half jaar blijkt klas 1a nog steeds in alle vakken betere resultaten dan 1b te behalen. Aanleg en ondergrond zullen hier stellig van invloed zijn. Voorts bleek dat 13 van de 28 leerlingen van 1b in de 6e klas (soms ook 5e klas) van de lagere school geen geschiedenis-onderwijs in de traditionele betekenis hadden genoten. Van deze 13 hadden er 7 (meisjes) boeiend les gehad over de Tweede Wereldoorlog. De overgang van het luisteren naar, naar het lezen van en het spreken over een verhaal is

dan ook niet geruisloos verlopen.

N. B. Collega Snijder, die zijn doelstellingen niet expliciet had willen formuleren gaf in twee parallelklassen hetzelfde proefwerk met bijna gelijk resultaat. Aan dit proefwerk voegde hij een belangwekkende proeve toe bestaande uit een tekening waarop vier aardlagen waren afgebeeld. De leerlingen kregen tot opdracht een aantal getekende voorwerpen in de "bijbehorende laag te plaatsen". De opdracht was verwerkt in een boeiend stukje tekst.

Dr. v. d. Meulen paste o. a. de methode van "matching" toe.

Voorbeeld: "Schrijf in kolom 3 de woorden uit kolom 1, in een zodanige volgorde dat ze met de nummers van de woorden in kolom 2 overeenstemmen.

kolom 1	kolom 2	kolom 3
barnsteen	1. ertsbewerking	
harpoen	2. wol	
houten huizen	3. mammoetjacht	
valkuil	4. Engeland	
rondel	5. linnen	
koken	6. potten	
vlas	7. vuurboor	
laken	8. sieraad	
tin	9. vaste vestiging	
blaasbalg	10. rendierjacht	

Het historische voorstellingsvermogen toetste Dr. v. d. Meulen o. a. op de volgende wijze: "Stel je voor dat je Oella bent. Vertel hoe je moeder nieuwe kleren voor je gaat maken en hoe daarna brand uitbreekt. Maar let erop dat je niets mag doen, zeggen of denken wat je in die tijd en onder die omstandigheden onmogelijk gedaan, gezegd of gedacht zou kunnen hebben."

Voorlopige conclusies:

1. Wat doet het boek de leerlingen? Het doet de leerlingen lezen. Unaniem vonden de leerlingen de verhalen van de prehistorie min of meer spannend. Kriterium voor het vaststellen van de spanning was het antwoord op de vraag "als je halverwege het verhaal was, was je dan benieuwd naar de afloop?" Ook nu nog laten de weinige leerlingen met onvolgende resultaten - die hun resultaten wijten aan het boek - zich positief over de prehistorie uit.

Conclusie: motivatiewerking (zeer) positief.

2. De spanningsgraad van de verhalen is niet zodanig dat het vaststellen en bereiken van bepaalde didactische doelstellingen onhaalbaar zouden zijn, getuige de aard en de resultaten van het proefwerk.

3. De verhalen bieden een keur van thema's waarop in de volgende hoofdstukken herhaaldelijk zal worden voortgeborduurd.
4. De verhalen bieden een keur van mogelijkheden tot het vaststellen en - gezien de resultaten van het proefwerk - waarschijnlijk het bereiken van verschillende doelstellingen.
5. Het bereiken van doelstellingen is - gelet op de markante karakterverschillen tussen de twee betrokken docenten - betrekkelijk objectief te toetsen. De zgn. toets werd door de andere collega a.h.w. tegen zijn zin in gebruikt met het bekende resultaat.
6. De verschillende doelstellingen werden - gelet op gemiddelde leertijd proefwerk (38 pagina's tekst - 20 minuten) a.h.w. spelenderwijs bereikt, hetgeen de motivatie op haar beurt bevorderde.

Aan deze voorlopige conclusies voeg ik nog een paar opmerkingen toe. Ten eerste heeft absentie van de leraar niet dat noodlottige gevolg voor de werkgelegenheid van de leerlingen als bij gebruik van een conventioneel leerboek hetgeen overigens niet betekent dat het boek de werkgelegenheid van de leraar bedreigt. Geen boek of methode is m.i. tot op heden in staat de leraar te vervangen.

Mochten de behoudenden of "verbalisten" mij de vraag stellen of "dat moeilijk doen nu echt wel de moeite loont" dan antwoord ik hun "de geest des tijds, gebrek aan kennis en ervaring belaagden op gezette tijden mijn gewetensrust". En de vraag of een en ander niet gaat ten koste van het plezier van het lesgeven is daarmee grotendeels beantwoord. Bovendien wordt mijn genoegen bepaald door het genoegen dat de leerlingen in de les vinden. Als cijfers konden spreken.....zo misleid ik mijzelf.

Tenslotte: Zal Slingerpaden zijn weg vinden? Zonder planmatig gebruik zou ik zulks uit fatsoen hebben beaamd. Kritiek op het gebruik van archaische woorden en op de gymnasiale vertaaltrant zouden mij niet in een goedkope aanbeveling van dit dure - maar fraai - uitgegeven boek hebben geremd. Achteraf en in dit stadium zou het de irrelevante kritiek van de schoolmeester zijn geweest die zich het luisteren naar de leerling niet waardig keurde.

Medio februari. Hannibal is in zicht. Volgt Vulcanus in zijn schaduw?

Wordt vervolgd,

: - . - . -

MEMORISEREN

Dr. P. M. Fontaine

1. INLEIDING EN BEGRIPSBEPALING.

'Geschiedenis als leervak' was het onderwerp van de Oosterbeekse conferentie in 1965. Als lid van de toenmalige didaktiekcommissie heb ik een werkzaam aandeel gehad in de voorbereiding van die bijeenkomst, met name bij het opstellen van de discussiepunten. Voor de opstellers was het samenstellen van het discussiemateriaal op zichzelf al een discussie; als tijdens de bespreking van het concept het gesprek flink op gang kwam en er zich in de commissie tegengestelde standpunten begonnen te ontwikkelen, hadden we een betrouwbare aanwijzing dat ook in het groot onze punten tot botsing van meningen aanleiding zouden geven.

Voor mij, als voorzitter van de conferentie, was hiermee de discussie al beëindigd; de voorzitter immers dient strikt neutraal te blijven en mag van geen eigen mening doen blijken. Daar heb ik tijdens Oosterbeek-1965 ook naar best vermogen naar gestreefd, al moet ik bekennen dat het me wel enige inspanning kostte: op het stuk van 'geschiedenis leren' nam en neem ik een duidelijk standpunt in, een standpunt radicaler dan bij wie ook ter conferentie tot uiting kwam, radicaler ook dan dat van Roorda, die tegen het eind van de laatste plenaire zitting - de degen kruisend met Zwager - de stelling 'geschiedenis is een leervak' bestreed. Die stelling wil ook ik bestrijden, maar ik herinner me dat in de slotdiscussie Roorda, door mij hierover gevraagd, te kennen gaf dat hij niet inzag hoe de leraar het in de praktijk zonder laten leren moet stellen.

Maar voor ik me verder laat gaan, als ambteloos burger thans onbelemmerd door voorzittersethiek, mag ik eerst wel iets naders zeggen over dat begrip 'geschiedenis leren'. In ons discussiemateriaal spraken we van 'historische stof' en meenden dit te verduidelijken door de omschrijving "het begrijpend opnemen van die stof in het geheugen, zodanig dat het opgenomen kan functioneren in het geestesleven van de (jonge) mensen aldus kan worden gereproduceerd". Volgens het verslag in *Kleio Didactica* 5 (blz. 13 vv) ontstond hierover misverstand in de discussiegroepen, een misverstand dat enigszins kon worden rechtgezet in de plenaire discussie. Sommigen verstonden onder 'memoriseren' 'domweg uit het hoofd leren' en verwierpen dit krachtig, anderen begrepen hieronder alles wat van de les bij de kinderen beklijft en waren dus voor 'memoriseren'.

Nu ging het de commissie inderdaad om 'mnemotechniek', om 'uit het hoofd leren', om 'kunnen reproduceren', om 'les leren' of hoe men het dan noemen wil. Met de woorden 'begrijpen' en 'functioneren' in het geestesleven wilde zij voorkomen, dat de conferentie stelling zou nemen tegen 'domweg uit het hoofd leren', 'erin stampen', 'jaartallen leren' en wat dies meer zij.

Het was, meenden we, redelijk om aan te nemen dat geen conferentieganger ook maar iets zou voelen voor dit soort geheugengymnastiek; daarom wilden we overbodige filippica's voorkomen door als uitgangspunt te nemen dat het leren zinvol dient te zijn, dus als inhoud moet hebben dat wat vormt: samenhang, structuur, ontwikkeling.

Ik meen dat, als hier sprake moet zijn van een misverstand t. a. v. de term 'memoriseren', dit niet zozeer voortkwam uit de bewoordingen van het discussiepunt als wel veroorzaakt werd doordat de commissie geloofde het spook 'domweg-uit-het-hoofd-leren' stevig achter de muur gemetseld te hebben. De vergadering wilde dit kennelijk niet alleen aan de commissie overlaten en rekende zelf op twee manieren af met dit spook: de ene helft zag het minder spookachtig dan wij en voldoende met vlees en been bekleed om het in vol harnas te lijf te gaan, de andere helft maakte het spook onherkenbaar door het te verdunnen met behulp van een definitie van memoriseren van veel wijder strekking dan de onze: "het zoveel mogelijk, op welke wijze dan ook, van de geschiedenisuren in het geheugen doen opnemen en verwerken en bewaren".

Zo bleek het begrip 'memoriseren' sterk op de gemoederen te werken. Misschien was het misverstand omtrent de inhoud van de term eigenlijk helemaal geen misverstand. Misschien was er voor de hele vergadering en voor iedere deelnemer wel een mentale noodzaak om uitdrukkelijk afstand te nemen van wat het verslag noemt "het wel algemeen verfoeide instampen". Als dat zo is, dan hebben we geschikt uitgangspunt om verder te gaan.

2. 'DOMWEG-UIT-HET-HOOFD-LEREN'

Want nu komt de vraag op: waarom heeft de geschiedenisleraar er behoefte aan uitdrukkelijk vast te stellen dat hij niet 'domweg-uit-het-hoofd' laat leren? En waarom verklaart hij dit op enigszins emotionele wijze? Het korte stukje in Kleio Didactica 5 (blz. 13) dat hierover gaat, levert de volgende emotionele woorden op: 'memoriseren is eng', 'domweg-uit-het-hoofd-leren!', 'algemeen verfoeid instampen', en wie de conferentie heeft meegemaakt weet dat zulke kreten van afgrijzen veelvuldig en gevarieerd in groeps- en plenaire discussies voorkwamen. Kan het soms zijn dat de docent werkelijk bang is van het spook, dat hij vreest dat het in zijn leraarswerk veel reëler aanwezig is dan hij zou willen toegeven? Laat me volkomen duidelijk zijn: ik ben ervan overtuigd dat bij de leerlingen van ieder van ons het element 'domweg-uit-het-hoofd-leren' groter is dan wij bewust willen toegeven.

Ik wil trachten de storm van protest, die nu hoogstwaarschijnlijk bij de lezer ontstaat, enigermate te bezweren. Blijkens de enquête van februari 1965, uitgeschreven door de didaktiekcommissie en beantwoord door 231 docenten (verslag in Kleio Didactica 5, blz. 8-10) geeft tegen de 90% van de docenten

na bijna iedere les huiswerk (=leerwerk) op. De overblijvende 10% onderscheidde zich van de massa, niet door geen huiswerk op te geven, maar door dit minder frequent te doen. Ik mag dus wel aannemen dat vrijwel iedere geschiedenisdocent huiswerk (om thuis te leren) opgeeft. Dit betekent dat vrijwel iedere docent (zijn er heus uitzonderingen?) min of meer regelmatig zijn leerlingen de opdracht geeft om, buiten het verband van de klas, een bepaalde groep gegevens zo te bestuderen, dat die gegevens de student als zinrijk voorkomen en al of niet door herhaling in het geheugen worden opgenomen, en wel zodanig dat ze na verloop van zekere tijd uit het hoofd reproduceerbaar zijn. De gedachte dat dit leer- en studieproces werkelijk zo verloopt, is een van de grootste ficties van ons geschiedsonderwijs.

3. HOE MEN BUITEN HET ONDERWIJS OVER GESCHIEDENISLEREN DENKT.

Ik vrees dat onze leerlingen, indien verzocht een korte inhoudsbepaling van het begrip "geschiedenisleren" te geven, heel wat dichter bij de formule 'domweg-uit-het-hoofd-leren' zouden komen dan ons lief is. In ieder geval is hun opvatting dan identiek aan die van het grote publiek, dat niet met diepe eerbied over geschiedenisleren pleegt te spreken. Wie van ons heeft nooit op een ouderavond een vader of moeder bij zich gehad, die, naar aanleiding van een onvoldoende van hun kind, zich onthutst afvraagt hoe dat nu mogelijk is; geschiedenis hoef je toch alleen maar te leren? En komt het dan niet menig maal voor dat, na toelichting onzerzijds dat 't het kind schort aan begrip of inzicht, van ouderwege de krachtige toezegging komt dat hij of zij dat leren van de spruit wel eens in het oog zal houden? Geen spoor van benul dat in het vak geschiedenis inzicht of begrip een rol zouden kunnen spelen. En wie onzer heeft nooit ter vergadering rector of directeur horen informeren naar een onvoldoende voor geschiedenis; dat is bij enige ijver voor een leervak toch niet nodig, nietwaar? Trouwens, het grote publiek maakt het nog erger dan het is: dat windt zich voor radio en tv, in krant en in weekblad, van tijd tot tijd nog eens heerlijk op over 'jaartallen leren en rijtjes stampen' - voor het vwo/havo zeer zeker een volkomen ongefundeerd verwijt. Hoe dan ook, men is er in de breedste kringen van overtuigd dat geschiedenis maar een leervak is.

Ik wil hier dadelijk een belangrijke conclusie aan verbinden: deze nl., dat het aankweken van het zo gewenste inzicht en het memoriseren elkaar uitsluiten. Dit behoeft weliswaar uit de aard der zaak niet zo te zijn, een goed uitgedacht en uitgevoerd 'leerstelsel' kan althans in beginsel bijdragen aan de vorming van begrip (al heb ik ook daarvan geen hoge verwachtingen). Maar bij de heersende mentaliteit van leerlingen, ouders en publiek ten aanzien van memoriseren acht ik het uitgesloten, dat men kan begrijpen dat er historisch inzicht bestaat en dat dit geoefend kan worden.

Waaruit volgt dat de weg naar het inzicht pas echt ingeslagen kan worden, als het memoriseren uit de praktijk van het geschiedenisonderwijs verdwijnt.

4. HOE ONZE LEERLINGEN MEMORISEREN.

Naar mijn overtuiging kan de leerling onze opdracht tot memoriseren - hoe dan ook voorbereid of toegelicht of ingeleid - niet anders ervaren dan als een opdracht tot domweg-uit-het-hoofd-leren. Ik spreek hier met grote nadruk over de ervaring van de leerling, omdat ik in vele gesprekken met collega's over dit onderwerp heb gemerkt, dat zij bijna altijd uitgaan van de notie die zij zelf van geschiedenis-leren hebben en dat zij onbewust die notie ook bij de leerling aanwezig achten.

Laat ons nagaan in welke conditie de leerling t.o.v. de tijdens de les aangeboden stof staat. Ik heb weliswaar vooral de lagere en de middelste klassen op het oog, maar dat de toestand in de eindexamenklassen essentieel beter zou zijn, geloof ik niet. Enkele leerlingen zijn tengevolge van concentratiestoornissen en storingen in de sociale contacten eigenlijk niet in staat klassikaal onderwijs te volgen; voor anderen zijn, door gebrekkige opleiding op de lagere school, door het "analfabetisch" karakter van het milieu of door een te geringe intelligentie docent of/en boek doorlopend te moeilijk. Er zijn er wier gebrekkige gezondheid de volledige ontplooiing van hun gaven in de weg staat of wier aandacht in beslag genomen wordt door soms waarlijk niet geringe huiselijke of persoonlijke moeilijkheden.

En vermelden we vooral ook dat menigeen elke avond te laat naar bed gaat of/en elke morgen te vroeg opstaat (dit laatste dan vanwege de krantenwijk). Voor allen geldt dat geschiedenis bepaald het enige vak niet is: werkracht en aandacht worden weggepompt door vele andere vakken, met vaak hoge eisen, vakken die - in de ogen van de leerlingen - meestal veel belangrijker zijn dan het onze. Wij verschijnen voor klassen geteisterd door proefwerken, in opwinding gebracht door te harde of te zachte docenten, gaar van een lange dag, versuft door een eindeloos kwartaal, afgeleid door de geschiedenis die zich op de wereld afspeelt. En dan gaan we lesgeven.

De jongeren onder ons vragen zich nu wellicht verschrikt af of er dan ooit wel aandacht te krijgen is (zoals ik ooit een wanhopige lerares hoorde roepen: ze hebben altijd wel een reden om niet op te letten), maar iedere ervaren docent weet dat men ondanks alles de leerlingen toch mee kan krijgen en erbij houden. Toch schuilt hier een adder onder het gras. Orde is niet hetzelfde als aandacht. Het is overigens een begrijpelijk misverstand: te veronderstellen dat een kalme klas, dat rustige leerlingen ook werkelijk opletten. Het misverstand komt hieruit voort dat we onze eigen geesteshouding, onze eigen interesse onwillekeurig ook bij anderen veronderstellen: zijn we zelf volledig bij ons betoog betrokken, dan denken we dat

de leerlingen het ook zijn. Leerlingen kunnen gemakkelijk een houding van aandacht aannemen, terwijl hun geest elders vertoeft. Daar komt nog bij dat het ook voor een docent moeilijk is twee dingen tegelijk te doen: een nogal ingewikkeld betoog houden én de aandacht van de leerlingen controleren. Zo kan het voorkomen, dat leerlingen, zonder tot enige wanorde-lijkheid over te gaan, afwezig zijn of stiekun-weg gedekt door brede ruggen, tot iets anders overgaan.

Ook wil ik er nog eens op wijzen, dat het vele praten van de geschiedenis-docent onoplettendheid in de hand werkt. Zelfs onder gunstige omstandigheden - docent boeiend, klas fris, orde goed - vergt de docent die veel vertelt of "uitlegt", dus zelf veel aan het woord is, doorlopend teveel van het vermogen tot aandacht. Ik geloof dat in de hogere klassen de docent niet meer dan twintig minuten (per les van vijftig minuten) aan het woord moet zijn, en in de lagere klassen eerder minder, liever tien dan twintig minuten. Ik weet wel, nu rijst dadelijk de vraag: wat doen we dan in de rest van de tijd? Maar misschien mag ik voor een suggestie van een oplossing verwijzen naar mijn 'Een methode van zelfwerkzaamheid voor de lagere klassen' (Kleio Didactica 4) en me er verder toe beperken, dat een zorgvuldige voorbereiding van het leren al, heel wat van die tijd zou vullen. Daarover straks meer.

Overzien we nu het voorafgaande en trachten we afstand te doen van de illusies waarmee we - zoals iedereen - ons werk omgeven, dan lijkt deze conclusie onontkoombaar: onze leerlingen nemen in de klas minder, vaak heel wat minder, op dan wij menen, en we mogen ook die leerlingen niet vergeten die niets tot vrijwel niets opnemen. En dat betekent dat zij thuis voor studiemateriaal komen te zitten, dat, hoewel in de les behandeld, hun slechts gedeeltelijk of nauwelijks bekend voorkomt. En dat betekent weer dat zij bij de studie van dit materiaal deels of zelfs geheel aan hun eigen vermogens worden overgelaten.

Op dit punt gekomen hoor ik het koor van verontwaardigde collega's die mij toevoegen, dat zij de leerlingen duidelijk en zelfs herhaaldelijk zeggen hoe ze moeten leren, dat ze de kinderen 'leren leren'.

Ik neem dat graag aan, ik ben daarvan overtuigd -, al zijn er bepaald ook docenten die het leren als een soort natuurlijk vermogen beschouwen en er daarom nooit een woord aan besteden. Alleen ben ik niet zo overtuigd van het nuttig effect van deze raadgevingen. Het zijn nl. meestal alleen maar woorden - en die gaan het ene oor in, het andere uit, als ze ten minste nog de oren binnengaan. Dat de kinderen met verstand moeten leren, dat ze niet alles (domweg) van buiten moeten leren, maar goed moeten kijken naar wat belangrijk is, dat het niet zozeer gaat om de feiten als wel om verband, samenhang, oorzaak, gevolg, - dat alles horen ze zo vaak, ook bij andere vakken. En 't krijgt zijn plaats in de stroom van moralisatie die over hun

hoofden wegspoelt. Iedere volwassene acht zijn raadgevingen en vermaningen zeldzaam, uitgelezen en waardevol, en voor het kind vormen ze slechts een miniem onderdeel van de eindeloze preek die hun hele jeugd vult en waartegen ze bewust of onbewust maar één verdediging hebben: laten praten.

Onze raadgevingen voor het leren zouden alleen dan effect sorteren, wanneer ze door de daad gesteund werden; als die daad er was, zouden er trouwens weinig of geen raadgevingen nodig zijn. Ik bedoel dat de leerlingen aan de hand van de stof gedemonstreerd zou moeten worden wat van belang is om te weten en wat niet en ook dat datgene wat gezamenlijk als leerstof wordt geselecteerd, reeds in de klas aan een leerproces wordt onderworpen. Ik kom hier nog op terug. Even samenvattend, ik geloof niet dat we ons moeten voorstellen, dat de leerlingen veel doen met onze raadgevingen, hoe goed bedoeld, hoe juist geformuleerd, hoe vaak herhaald ook.

Zo zit het kind nu thuis, voor zijn huiswerk. Het gebeuren in de klas is deels aan hem voorbijgegaan, de studiewenken zijn verzonken in de vormeloze massa van opvoedkundige toespraken. Met welke intentie, met welke verwachting vangt het kind nu zijn studie aan? Wij zouden wensen - en half en half verbeelden we ons dat het zo gaat -, dat de leerling door zelfstudie op grond van feitenmateriaal tot inzicht wil komen, met hart en verstand in het menselijke van de geschiedenis doordringen, zich aldus geestelijk verrijken. Nu ja, zo gaat het gewoonlijk niet, dat weten we wel, en daarom zijn we al tevreden, als de leerling uit schoolplicht zijn taak vervult - in de hoop onzerzijds dat het historisch materiaal dan toch wel zijn uitwerking zal hebben.

Maar we geven ons aan een illusie over, als we menen dat de leerling zijn taak ook zo ziet. De wijze waarop deze zijn taak opvat en uitvoert, wordt niet bepaald door de verwachting die wij ervan hebben, maar door de verwachting die hij er zelf van heeft. En die verwachting is er een op zeer korte termijn en van zeer beperkte aard, nl. dat het niet volbrengen van de taak moeilijkheden kan veroorzaken. Het dichtst bij onze opvatting komen die leerlingen, die uit plichtsbesef of uit een zekere angstvalligheid of uit een drang tot volledigheid (het 'boel-aan-kant' complex van de Nederlanders) al hun huiswerk plegen te maken. Die groep vormt, denk ik, slechts een kleine minderheid; wat de rest van het huiswerk volbrengt wisselt van niets tot het grootste deel.

In verband met de verwachting die het kind heeft van zijn taak, is het niet volledig volbrengen ervan voorkomen logisch : in een aantal gevallen zijn van het niets uitvoeren nauwelijks of in het geheel geen moeilijkheden te verwachten.

Laat ons eerlijk zijn : een deel, misschien wel een flink deel, van het huiswerk komt nimmer ter ore of onder de ogen van de docenten. Ik denk daarbij niet alleen aan geschiedenis. Niet zeldzaam zijn de docenten die ter controle van boekhouden, handelsrekenen, wiskundewerk e. d. en van thema's langs de banken lopen en er zich aldus met één blik van afmaken. Een ander euvel is het gezamenlijk in de klas nakijken, waarbij één leerling op het bord sommen of zinnen voormaakt en de rest deze in eigen schrift controleert. Behalve dat deze trage werkwijze, waarbij de meeste leerlingen te weinig te doen hebben, een van de kanalen is die de wanorde binnenvoeren, plaatst dit euvel de leerling in de positie van rechter in eigen zaak en doet het hem zijn eigen fouten vergoeilijken en verdoezelen. Nog erger is het de leerlingen elkaars werk te laten nakijken, tenzij de docent daarna al het werk zelf nogmaals corrigeert. Dat dit aanleiding geeft tot knoeierijen, tot vriendjespolitiek en tot het uitleven van veten, behoeft geen betoog. Bovendien maakt het de leerling tot beoordelaar van zaken die hij niet beoordelen kan.

Wat het mondelinge huiswerk betreft - de kans dat er niet naar gevraagd wordt is groot. Uit de enquête bleek dat bijna 20% van de geschiedenisleraren zelden of nooit schriftelijk overhoort; de meesten passen dit middel twee tot viermaal per kwartaal toe. Slechts 5% van de docenten overhoort uitsluitend schriftelijk, maar daar staat helaas niet bij met welke regelmaat. Mondelinge beurten - dat weten we allen - kunnen niet talrijk zijn; meestal twee tot drie, minder vaak vier, vijf of zes per les, zegt de enquête (Kleio Didactica 5, blz. 9/10). 't Is al mooi als we per kwartaal elke leerling tweemaal een beurt kunnen geven. Met andere woorden: de kans dat de leerling gecontroleerd zal worden op zijn geschiedenis-huiswerk, is niet zo groot, en de verleiding om er weinig of niets aan te doen is dan ook wel heel sterk en wordt in menig geval niet weerstaan.

Als men nu tegenwerpt, dat de resultaten van schriftelijke overhoringen, die onverwacht komen, toch redelijk zijn, dan is het nuttig om te bedenken dat voor de leerlingen zoiets zelden geheel onverwacht komt. De docenten zelf geven vaak subtiële aanduidingen dat er iets in de lucht hangt (misschien uit bewuste vrees dat een werkelijk onverwachte overhoring wel eens een treurig resultaat zou kunnen opleveren), en de leerlingen vangen deze aanduidingen feilloos op hun radarscherm op. En al wordt er niets aangeduid, op een gegeven ogenblik wordt de tijd er rijp voor en kan de leerling dienovereenkomstig zijn maatregelen treffen. Of een parallelklas is al eerder aan de beurt en dan telt een gewaarschuwd mens voor twee. En mocht een leerling nu echt onverhoeds overvallen worden, dan kan hij nog altijd afkijken, spieken of zich laten voorzeggen. Want de ijzeren regels zijn: leervakken leiden onherroepelijk tot fraude, en; er wordt weliswaar minder gespiekt dan de leerlingen beweren, maar toch heel wat meer dan de leraren denken.

Brengt het bovenstaande de leerling in de zware verleiding zijn geschiedenis-huiswerk te verwaarlozen, er is een factor die hem vrijwel noodzaakt een deel van zijn huiswerктаak te laten liggen. En dat is de totale hoeveelheid van het huiswerk. Naar mijn overtuiging vragen de docenten van welk vak ook zich meestal niet af hoeveel tijd dat wat zij opgeven, van de gemiddelde leerling vergen zal.

Of misschien juist: zij veronderstellen dat het opgegevene niet al te veel tijd zal vragen. Op sommige scholen bestaat de wijze regel dat het huiswerk voor één mondeling vak niet meer dan vijftien à twintig minuten in beslag mag nemen.

Hoeveel docenten zouden ooit de proef op de som genomen hebben? Niet door zelf onze eigen opgave eens te gaan leren - daar sluipen te veel onzuivere factoren bij binnen, - maar door bij de leerlingen na te vragen hoe lang ze over hun geschiedeniswerk doen. Hoewel er kinderen zijn die regelmatig beweren langer gestudeerd te hebben dan zij gedaan hebben of, aardiger gezegd, dan de rest van de klas, is op de duur zeker vrij nauwkeurig vast te stellen hoe lang de studietijd is, vooral als de docent de leerlingen er door massaal en frequent overhoren aan gewend heeft, dat de les in ieder geval geleerd moet worden.

Men zal dan zien dat de hoeveelheid stof die in genoemde tijdsduur werkelijk goed geleerd kan worden, niet groot is. Men mag niet zeggen: 'dan doen ze er maar een half uur over', want als op een dag met drie leervakken alle drie die docenten van dit standpunt uitgaan, hetgeen bepaald niet ondenkbaar is, dan hebben de kinderen er meteen een half uur tot drie kwartier huiswerk bij. Legio is het aantal gevallen waarin de opgegeven stof onmogelijk binnen vijftien à twintig minuten geleerd kan worden. Vaak wordt opgedragen: thuis leren wat we in het boek (in de les) gehad hebben, en dat zijn dan ettelijke bladzijden vol feitenmateriaal (of bladzijden vol aantekeningen tijdens het betoog van de docent gemaakt). Gevolg is dat de leerling, die ook nog eens naar bed moet (om van zijn ontspanning maar te zwijgen), de opdracht tot leren interpreteert als 'zo'n beetje leren', en als de leraar de klas op het hart gedrukt heeft niet 'domweg-uit-het-hoofd-te-leren', dan wil dat zeggen dat bij de overhoring de soep niet zo heet gegeten zal worden.

A fortiori geldt dit alles voor proefwerken. Blijkens genoemde enquête acht de geschiedenisdocent een leerduur van twee uur voor een proefwerk volkomen normaal en niet te lang; proefwerken die drie of vier uur van de studietijd in beslag nemen, worden ook vermeld en blijkbaar zonder schroom. Als men nu in aanmerking neemt hoe slecht er veelal gestudeerd wordt op het gewone geschiedenis-huiswerk, dan wordt de proefwerkeis nog zwaarder, omdat voor een niet gering aantal leerlingen de stof min of meer onbekend zal zijn. Ik voeg eraan toe, dat het niet gebruikelijk is, dat de proefwerkstof van te voren in twee, drie of meer delen gerepeteerd

wordt. Bedenkt men dan, dat er vaak per vak maar een of twee proefwerken per kwartaal gegeven worden en dat van zulke proefwerken het rapportcijfer soms zo goed als geheel afhangt, en slaat men er ten slotte ook eens acht op, dat zulke proefwerken geleerd moeten worden na een schooldag en boven op het andere huiswerk en dat de welgevallige tijd voor proefwerken schijnt te zijn het eind van een vermoeiend kwartaal, dan is gemakkelijk in te zien dat we hier met een onverantwoordelijk zware studie-eis te maken hebben.

Zo ligt ook ten aanzien van proefwerken de conclusie voor de hand, dat het resultaat niet beantwoorden zal aan de verwachtingen van de leraar. Met resultaat bedoel ik natuurlijk niet wat op papier komt te staan en ook niet het cijfer dat de docent geeft. In wat er op het papier komt te staan zitten factoren verwerkt die met kennis en begrip van de historie niets uit te staan hebben: de benarde leerling gebruikt oneerlijke middelen, en de docent, al even benard, manipuleert met zijn vragen. Ja heus, dat doet hij. Onbewust bevreesd voor een slecht resultaat en even onbewust belust op een goed resultaat (hetgeen hem siert) stelt hij de moeilijke vragen niet of geeft er een uitleg bij die het goede antwoord mogelijk maakt of hij verklaart geen waarde te hechten aan 'weetjes', zodat hij nauwelijks feitenmateriaal vraagt, wetende dat menig een juist hierop door de mand valt, of hij compenseert foutieve antwoorden met 'uitbreidingen', die met het gevraagde niets te maken hebben.

En als het op cijfers geven aankomt - dat horen we nu allemaal van prof. de Groot geleerd te hebben -, dan gaat onze waardeschaal, zonder dat we er zelf iets van merken, rustig met het niveau van de klas op en neer. Ik ben er van overtuigd dat menig een me nu verontwaardigd tegenwerpt dat hij/zij niet met de vragen manipuleert, maar objectief vraagt en objectief beoordeelt. Maar het is per definitionem niet mogelijk dat één docent objectief vraagt en beoordeelt: de objectiviteit van de studietoetsen kan alleen ontstaan door toetsing van de toets aan grote aantallen leerlingen van vele docenten. En zolang we in het geschiedenisonderwijs niet zover zijn, is ieder eigen stel vragen onherroepelijk een subjectieve studietoets, met alle gevolgen vandien. Dat kunnen de docenten ook niet helpen, zo is de situatie nu eenmaal. En zolang er geen objectieve studietoetsen zijn, blijft ook het cijfer geven subjectief, - hetgeen niet hetzelfde is als oneerlijk. Het statistisch materiaal van prof. De Groot bewijst dit onomstotelijk.

Overigens acht ik het onbewust manipuleren met vragen en cijfers volkomen begrijpelijk en in de huidige situatie ook aanvaardbaar (d. w. z. bij het ontbreken van objectieve studietoetsen): de docent is emotioneel bij zijn werk betrokken, het zou niet goed zijn, als dat niet zo was, en dat wil zeggen dat hij globaal een goed resultaat verwacht. Daar hij echter alle reden heeft een slecht resultaat te verwachten, gezien de

wijze van memoriseren in het geschiedenisonderwijs, is hij menselijk gezien eenvoudig gedwongen op een goed resultaat af te sturen door (het zij herhaald: onbewuste, niet oneerlijke) manipulatie. Een oplossing hiervoor zou zijn de hoogst ongewisse factor 'memoriseren' uit de voorbereiding van studieresultaten te verwijderen.

5. WAAROM IS GESCHIEDENIS EIGENLIJK EEN ----- 'LEERVAK' ? -----

Ik hoop dat de lezer, nu hij me tot hier gevolgd heeft, voldoen de geschokt is om in zichzelf de vraag toe te laten waarom wij de leerlingen geschiedenis laten memoriseren. Als we zien hoe inefficiënt deze methode is - en ik hoop dat hierboven te hebben aangetoond -, is het geschiedenis (laten) leren toch volstrekt niet een vanzelfsprekende zaak. Het memoriseren is dan ook lang niet altijd toegepast. Voor zover ik heb kunnen nagaan (maar ons ontbreekt een geschiedenis van de geschiedenisdidaktiek) werd in de oudheid en middeleeuwen niet gememoriseerd.

In zijn 'Teaching of History' (1940) zegt Henry Johnson, dat het memoriseren als didactisch middel voor de eerste maal werd toegepast in Duitsland, en wel in 1575 in de kloosterschool van Ilfeld-am-Harz; het voorbeeld vond nog geruime tijd geen navolging.

Overzien we de hele mensengeschiedenis, dan is 'geschiedenisleren' van recente datum, en, als zovele factoren van onze moderne wereld, afkomstig uit de Renaissance. Met dit historisch gegeven voor ogen lijkt het niet onmogelijk enkele redenen te vinden waarom we - haast tegen beter weten in - zo'n grote waarde blijven hechten aan dit memoriseren.

A
Tijdens de Renaissance koos onze beschaving definitief voor de logisch-rationele kant van de cultuur en liet zij het esthetische, mythische en emotionele aan de verkommering over. Dat betekende dat verstand boven gevoel werd gesteld, waarneming boven beleving, wetenschappelijke geschiedenis boven mythe en kroniek en het nuttige boven het schone. En al lieten het schone en de emotie en de intuïtie en de mythe zich niet geheel uit het menselijk leven verdringen en al bleven ze zich laten gelden, ook daar waar ze uiterst onwenselijk waren, en al keerden ze soms met zeven boze geesten in het gereinigde en versierde huis terug, toch lag nu de grote heirweg van de cultuur open voor de wetenschap en voor de heerschappij van de rede, de kritiek en de techniek. Nog lang leverde de andere kant nog een achterhoedegevecht, maar rond 1700 - zoals Hazard ons in zijn 'La crise de la conscience européenne' heeft laten zien - werd de omslag definitief.

Gevolg is geweest dat ook de geschiedenis verwetenschappelijkt is en blootgesteld aan rationele kritiek en gebracht in de sfeer, zo niet van het nut-

tige, dan toch van het efficiënte. Haar plaats zij aan zij met de mythe heeft de geschiedenis in ieder geval verloren, het beleefbare heeft plaats gemaakt voor het controleerbare. En in het geschiedenisonderwijs is toen het leren het middel geworden, het zo goed als enige middel, om te controleren of de aangeboden stof was opgenomen. Aan innerlijke beleving werd niet meer gedacht, omdat deze zich niet laat controleren. Of de leerling als persoonlijkheid, als mens, groeit door het geschiedenisonderwijs, dat vragen we ons niet af, want die groei laat zich niet vaststellen. Maar als kinderen van onze cultuur wensen we dat de resultaten van ons werk vaststelbaar zijn en in een waardeschaal kunnen worden gebracht. Resultaten die zich aan deze technische greep onttrekken, zijn de moeite van het beschouwen niet waard. Een zienswijze die tegen onze diepste (en onuitgesproken) overtuiging ingaat! Want halen we het mythische, esthetische en emotionele niet langs de achterdeur weer binnen, als we onze lessen vullen met geschiedenisverhalen? Er is beslist een correlatie tussen de woekering van het memoriseren (technisch aspect) en de woekering van het vertellen, het praten in de klas (mythisch aspect), en het wordt tijd dat deze twee aspecten eens helder en duidelijk aan de orde worden gesteld, omdat ze geen van beide specifiek in het geschiedenisonderwijs thuis horen.

B. In de negentiende eeuw, toen de grote Europese religies zo naar de achtergrond waren gedrongen, dat ze een vacuüm achterlieten, trachtte een pseudo-religie deze plaats in te nemen, het positivisme, het geloof in de onfeilbaarheid van de natuurwetenschap. Geen geheim zou er overblijven, geen mysterie zou standhouden, al het kenbare zou aan het licht komen, geordend in een groot systeem, dat van de evolutie. In dat schema kon ook de hele kennis van de mens worden ondergebracht, de geschiedenis zo goed als de biologie. Op die manier werd de geschiedenis de voortzetting van de biologische evolutie. Nu wordt een evolutieschema gekenmerkt door 'grote lijnen', en al die lijnen bestaan uit momenten van de evolutie, uit stadia en substadia en nog kortere tijdvakken, tot de afzonderlijke wezens toe, en al die wezens en tijdvakken en substadia en stadia waren beschrijfbaar en aanwijsbaar en definieerbaar en van de andere afgrensbaar, vormden dus eenheden, concrete onderdelen van een proces. En gaven ook de andere natuurwetenschappen niet hetzelfde beeld te zien? Haatten ook hun beoefenaren niet de chaos en het onoverzichtelijke, streefden ook zij niet naar systeem en onderverdeling en naar het afzonderlijke verschijnsel, benoembaar en in het experiment hanteerbaar? Want hadden zij niet vele concrete verschijnselen nodig om er de constanten van te vinden en zo de daarin verborgen wetmatigheid aan te tonen?

Dit positivisme heeft op de geschiedwetenschap en op het geschiedenisonderwijs grote invloed uitgeoefend. Geschiedwetenschap en geschiedenis

onderwijs zijn in elkaars verlengde komen te liggen. In het vwo/havo wordt geschiedenis gegeven door wetenschappelijk opgeleide docenten, met behulp van leerboeken die samengesteld zijn door wetenschappelijk opgeleide docenten aan de hand van handboeken en monografieën op academisch niveau. De invloeden die van het positivisme op de geschiedwetenschap zijn uitgegaan, gaan zodoende rechtstreeks door naar het geschiedenisonderwijs en leven daar nog voort lang nadat de historische wetenschap zich van het positivisme is begonnen af te keren: het verlekkerd zijn op 'grote lijnen', de excessieve nadruk op causaliteit (tot aan een verfijnd onderscheid tussen oorzaken en aanleidingen), het verlangen ook in de geschiedeniswetmatigheid te vinden, de preoccupatie met periodisering (=systematisering), en - in verband met het onderwerp van dit artikel - de eerbied voor de vaststelbare eenheid, het concrete historische feit, dat voor generaties identiek is geworden aan de geschiedenis zelf ('je moet ten slotte allereerst je feiten kennen', 'wat doe je zonder feitenkennis', 'gezhiedenis is een van de zaak-vakken').

En zo komen 'de feiten' (bijv. jaartallen) centraal te staan.

(Men zegge niet dat in het vwo/havo geen jaartallen worden geleerd, waarmee dan de kous af is: 't is waar dat wel nergens jaartallensec worden geleerd, maar jaartallen-in-verband-met-de-rest of als-kapstok-om-de-geschiedenis-aan-op-te-hangen wel en veel ook, en bovendien is in het lo het leren van jaartallen wel ruim gepraktiseerd en soms gebeurt het daar nog wel). Een docent die wil nagaan of zijn pupil 'geschiedenis' kent, vraagt hem dus of hij de feiten kent, en de enige manier om dat vast te stellen is na te gaan of hij ze uit zijn hoofd kent.

C. Van het positivisme naar het wijsgerige en wetenschappelijk materialisme is de weg maar kort, en van het positivisme in het geschiedenisonderwijs naar het didactisch materialisme, "il n'y a qu'un pas". Woorden als 'leerstof' en 'behandelen' bewijzen dat ook het onderwijs deze invloed heeft ondergaan. In ons onderwijs maken we graag gebruik van een materialistische didaktiek: we doen ten slotte weinig anders dan 'de stof behandelen' en later zien of de leerlingen 'de feiten kunnen reproduceren', m.a.w. we gaan hun 'de stof' overhoren. Die leerstof wordt verondersteld als een materieel geheel in de hoofden te zijn ingevaren en er ongeschonden weer uit te kunnen komen, als een taart uit de oven, of wilt U het hoger, als Athene uit het hoofd van Zeus. Natuurlijk zijn we zo materialistisch niet als het lijkt, noch met het in- en uitschuiven van 'de stof' in en uit de hoofden zo gelukkig niet als moest, en daarom hopen we, dat 'de stof', zowel bij onze behandeling en als bij het leren ervan, onze leerlingen iets doet, en daarom insisteren we voortdurend dat ze niet mechanisch moeten leren (hoewel dat in feite onze opdracht is, waar de leerlingen zich ook aan houden). En daarom ook staan we bij overhoringen graag toe, dat ze er nog wat bij vertellen (al drukken onze pupillen hun diepe eerbied voor deze methode uit door te vragen 'of je er wat omheen mag

kletsen').

D. Ik meen ook, dat de vertel- en overhoor-methode voortkomt uit of zich aansluit bij humanistische opvattingen over cultuur en pedagogie. Naar humanistische opvatting vormt de cultuur, met name de litterair-historische cultuur, een geheel, een beschrijfbaar geheel, dat, als geheel, een grote vormende waarde heeft, zodat de jeugd geen groter weldaad kan worden bewezen dan door haar in deze cultuur in te leiden. Daar de cultuur beschrijfbaar is en bovendien normgevend, bestaat de taak van de school hierin de cultuur op gezaghebbende wijze aan de leerlingen mee te delen, opdat die leerlingen hierdoor beschaafde burgers van de maatschappij worden en ten aanzien van gedrag en levensopvattingen traditionele normen ontvangen en zich eigen maken. Hierbij neemt de geschiedenis een centrale plaats in, omdat de geschiedenis een van de wijzen is waarop de mensheid zich van zichzelf rekenschap geeft, m.a.w. per definitie de culturele traditie bevat, en zij dus bij uitstek vormend en normgevend is. Volgens een hieruit voortvloeiende didaktiek dient de geschiedenis, wil zij het beoogde vormende en normerende effect hebben, eenvoudigweg op de leerlingen te worden overgedragen. Door na te gaan of de leerlingen 'hun geschiedenis' kennen' wordt nagegaan of de overdracht geslaagd is. Meer is niet nodig, want de geschiedenis, die immers cultuur-vormend en normerend werkt, doet zelf de rest.

Maar ik geloof dat het humanistisch tijdvak voorbij is, hoezeer men dat ook betreuren mag. Onze leerlingen staan uitermate wantrouwig tegenover alles wat met een traditioneel gezag wordt aangeboden. Hun vage neo-anarchistische tendens - die ze op de gevoelige radarschermen van hun naar buiten gekeerde geesten uit de maatschappij opvangen - is niet verenigbaar met de humanistische cultuuropvatting, die ze autoritair en paternalistisch zouden noemen, als ze die opvatting ten minste kenden. Maar al ontbreekt de precieze kennis, de afwijzende mentaliteit is er wel. Ik denk daarom dat het in toenemende mate moeilijk zal worden onze leerlingen van het nut van luisteren en leren te overtuigen. Dat ook de geschiedenisdocenten zelf geschokt zijn blijkt uit het feit, dat ze steeds veelvuldiger door de eindexaminandi/ae 'scripties' laten maken, onder de motto's 'zelfwerkzaamheid' en 'zelfstandigheid'. Geschokt als men is en ervan overtuigd dat er iets moet gebeuren, vraagt men zich niet af hoe het opgedragen werk zelfwerkzaamheid kan heten en of het tot zelfstandigheid opvoedt.

E. Er is nog een factor die het memoriseren in de hand werkt, maar die ik me bijna schaam te noemen. Nam a me nil humani alienum puto. Het is de factor van de gemakzucht. Want het is zo gemakkelijk, niet waar, om gememoriseerde kennis te controleren, heel wat gemakkelijker dan het evalueren van historisch inzicht (er nog van afgezien dat het veel eenvoudiger is kennis te bepalen dan om te zeggen wat historisch inzicht

is). Kennis blijkt uit kennis, maar waar blijkt inzicht uit? En een overhoring van kennis kan altijd mondeling geschieden, is dus gauw achter de rug en kost de docent geen tijd buiten de klas. Zelfs de betrekkelijk zeldzame schriftelijke proefwerken zijn beperkt in omvang, daar ze in maximaal 50 minuten worden geschreven. Maar we zullen pas echt weten wat correctie is, als we toekomen aan werkstukken en scripties, waaruit - mits ze goed worden opgegeven en begeleid -, wel degelijk conclusies over inzicht en aanpak getrokken kunnen worden. Om maar niet te spreken van de factor die aan zulke correctie voorafgaat: het bedenken van vragen en opdrachten bij leerboek of ander materiaal, die tot het leveren van historisch inzicht moeten leiden.

6. MEMORISEREN HEEFT GEEN DOEL.

Ten slotte is er nog een zeer praktisch punt: waartoe leidt al de moeite van het memoriseren? Ik zou er nog vrede mee kunnen hebben, als onze leerlingen de scholen verlieten met een overzicht van de geschiedenis vast in hun hoofd. Maar iedereen weet dat dit niet zo is, en iedere docent weet dat het niet mogelijk is ook. Mag de stof van het eindexamen misschien nog gedurende de eerste jaren althans enigszins aanwezig blijven, die van de lagere klassen verdwijnt zo goed als compleet. Kent U niet de klachten van Uw collega's van andere vakken, die zeggen: 'Als je ze wat over geschiedenis vraagt, dan weten ze het niet'. En beroemen volwassenen er zich niet op, dat ze niets meer van geschiedenis weten? 'Ja, die geschiedenis ben ik helemaal vergeten, hoor, al die jaartallen, hè, behalve de slag bij Nieuwpoort, 1600, die weet ik nog' en ze kijken U dan zo stralend aan of het een grote prestatie is dit alles te vergeten. Er wordt misschien wel meer onthouden dan de mensen zeggen, maar veel is het niet. Met andere woorden: memoriseren heeft geen doel op lange termijn.

Dat de docenten de fictie van het lange geheugen volhouden, kan alleen hieruit voortkomen dat ze geen ander middel zien om kennis aan te brengen. 't Is een zeer pover middel: als de geschiedenis herleid wordt tot volledig afvraagbare kennis, dan is de didaktiek teruggebracht tot een kwestie van techniek (aldus prof. dr. J. Gielen in 'Opvoeding in Onderwijs en Gezin, jrg. 15, 10 juli 1964). Ik voeg eraan toe: meestal bestaat onze geschiedenisdidaktiek uit niets anders dan deze mnemotechniek, die - vanwege de buitengewone slordige hantering ervan - eigenlijk niet eens de naam 'techniek' mag dragen.

7. HET ALTERNATIEF: ZELFWERKZAAMHEID.

Op grond van deze overwegingen zou ik van ganser harte wensen, dat het memoriseren van geschiedkundige kennis totaal uit onze didaktiek zou verdwijnen. Ik kan het haast niet duidelijk genoeg zeggen: ik zou willen, dat

geen enkele leerling van vwo/havo, in geen enkele klas, in geen enkele geschiedenisles, op geen enkel moment ooit de kleinste kleinigheid zou behoeven te memoriseren, d.w.z. uit zijn hoofd leren.

* Wel nu nog mooier, nu behoeven ze niet eens meer wat te weten ook*. Die kreet rijst nu zeker (gevolgd door: 'En hoe kom je dan aan je cijfer?'). Hetgeen bewijst dat een lange cultuurhistorische drang (die voor ons begon, zodra we zelf op de lagere school kwamen) ons heeft afgesloten voor een alternatief.

Ik heb in het geheel niet gezegd, dat de leerlingen niets behoeven te weten noch dat ik geen waarde hecht aan kennis. Wat men tegenwoordig ook moge zeggen over de noodzaak van vorming van de leerling - een stelling waar ik me graag bij aansluit-, ik zie niet in waarom niet tevens kennisoverdracht een voornaam doel van het onderwijs zou zijn. Want ik zie niet in wat er tegen kennis zou zijn. Iedereen vindt het prettig iets te weten en heel erg prettig veel te weten. Men komt maar al te graag met kennis voor de dag, soms op een naïeve manier, zoals in de 'kwissen' van radio en tv. Maar naïef of niet, de mensen bewonderen kennis, en niet zonder reden. Want het is een wezenlijke eigenschap van de homo sapiens zich boven zijn omgeving te verheffen door er geabstraheerde kennis van te bezitten en die omgeving te beheersen door toepassing van die kennis. Hoe meer dan de leerlingen weten, hoe liever het mij is.

Maar als er dan niet gememoriseerd mag worden, hoe komt de leerling dan aan de zozeer gewenste kennis? Gelukkig zijn er tegenwoordig steeds meer leraren die de ervaring hebben opgedaan, dat kennis verworven uit zelfwerkzaamheid beter beklift dan gememoriseerde kennis. Zo weten al heel wat leraren, dat de eigengemaakte scripties van de eindexamenkandidaten een veilig deel van het eindexamen vormen. In mijn brochure 'Een methode van zelfwerkzaamheid' heb ik een heel raam van zelfwerkzaamheid beschreven, dat drie leerjaren bedekt en waarin de verschillende taken een opklimmende reeks vormen. Het is dus mogelijk gebleken zelfwerkzaamheid organisch in te bouwen in het curriculum zonder daaraan de voortgang van de gewone leerstof op te offeren. M.a.w. het is volstrekt niet nodig zelfwerkzaamheid toe te passen in losse brokjes, die de leerlingen in feite ophouden en die in weinig of geen verband tot elkaar en tot de rest van het werk staan, - een bezwaar dat vele docenten m.i. terecht tegen een bepaalde (of misschien beter : onbepaalde) zelfwerkzaamheid koesteren.

Maar ook in mijn aldaar beschreven methode neemt het leerwerk, het memoriseren, nog een aanzienlijke plaats in, en de vraag blijft dus of de absolute zelfwerkzaamheid bestaan kan, de methode waarbij de leerling uitsluitend door werken leert en nooit door memoriseren. Absolute zelfwerkzaamheid houdt tevens in, dat het betoog van de docent niet nodig is,

aangezien dit een inbreuk is op de zelfwerkzaamheid. Wil de docent doceren, een betoog houden, vertellen, dan moet dat zijn over iets wat niet tot het thema van deze zelfwerkzaamheid behoort.

Sluit men nu het memoriseren uit, dan betekent dat, dat het opzettelijk aanbrengen van kennis wordt uitgesloten. Kennis komt dan alleen langs indirecte weg tot stand, als gevolg van andere werkzaamheden. Zo kan de nadruk gelegd worden op het verwerven van inzicht, waarbij terstond de vraag rijst, niet alleen hoe inzicht wordt verworven, maar ook hoe de aanwezigheid daarvan wordt vastgesteld.

Want een zo exact mogelijke bepaling van het resultaat is noodzakelijk, omdat terecht de eis gesteld mag worden, dat het niveau en de vorderingen van de leerlingen zo objectief als doenlijk is worden uitgedrukt door cijfers, en ten slotte door rapportcijfers. Met nadruk wil ik er op wijzen dat wat 'achter de rapportcijfers' staat, reëel moet zijn, werkelijk werk, en dat ik geen cijfers wil op grond van opwellingen als 'hij is wel leuk aan het werk steeds' of 'zij plaatst af en toe van die intelligente opmerkingen'.

Nu zijn we niet in een handomdraaien af van kwesties als hoe inzicht ontstaat en hoe dit wordt vastgesteld. Maar bij gebrek aan leidraad voor geschiedenisdocenten mag de praktijk aan de theorie voorafgaan, en dan ga ik er vanuit dat een eerste vereiste voor het verwerven van inzicht is, goed kunnen lezen. Ik ben het eens met de dichter P.C. Boutens, die altijd zei: 'Het is een schromelijke vergissing aan te nemen, dat sinds de invoering van de leerplichtwet iedereen kan lezen'. Welnu, de kwaliteit van de lectuur is vast te stellen, als men bij de lectuur de goede vragen stelt, vragen die de lezer niet kan beantwoorden als hij niet goed gelezen heeft.

Ziehier de kern van het door mij bedoelde systeem van absolute zelfwerkzaamheid. Ik beschik nu over vier omvangrijke projecten (voor de lagere klassen), tezamen behandelend de geschiedenis van Amsterdam (waar ik woon en les geef) van het begin rond 1275 tot 1713 (er komen er nog twee, van 1713 tot 1860 en van 1860 tot heden). Deze projecten bestaan uit op elkaar volgende teksten, ongeveer 250 stuks per project. De teksten volgen zo op elkaar, dat ze zonder commentaar of invoegsels door de samensteller het historisch gebeuren verhalen. In hoofdzaak (d.w.z. voor 85% of meer) zijn ze ontleend aan bronnen, de rest aan latere geschiedwerken. Tekst van de samensteller komt er niet in voor, op een enkele noot na. Wel zijn alle teksten in hedendaags Nederlands overgebracht (een *conditio sine qua non*) en wel zijn er niet relevante stukken uit weggelaten, maar ze zijn niet herschreven om ze makkelijker te maken.

Daarbij horen dan blaadjes met vragen en opdrachten, die aan de hand van het materiaal beantwoord kunnen worden. Encyclopedieën, naslagwerken, vragen aan andere docenten en aan ouders, expedities naar

bibliotheken en reisbureau's zijn er dus niet bij nodig, ongetwijfeld tot opluchting van de velen op wie een zeker soort zelfwerkzaamheid pleegt te worden afgewenteld. Daar de projecten verdeeld zijn in een zestal reeksen, kan de klas verdeeld worden in een zestal groepen waarvan elk een reeks neemt. Is zo'n reeks af, dan gaat de groep aan een nieuwe beginnen. Maar de eerste tijd hebben de leden van de groep nog niets met elkaar te maken; ze werken aan hun opdrachten alsof er geen groep bestond. Het bekende nadeel van zelfwerkzaamheid, het geroezemoes in de klas, om van heen-en-weer-geloop maar te zwijgen, vermijd ik. Pas na een zeker aantal lessen, als alle leden van alle groepen hun eerst opgegeven reeks opdrachten af hebben, begint het groepswerk: voorzien van hun projecten en voltooide opdrachten gaan de groepen bijeen zitten en zoeken de antwoorden op een serie groepsvragen, waarbij de leerlingen wel samenwerken, maar toch ieder apart de antwoorden moet opschrijven. Deze groepsvragen zijn zo gesteld, dat ze a. h. w. het stramien van een klein uittreksel vormen.

Een les later begint het klasseggesprek dat in de daarop volgende les wordt voortgezet. Tijdens dit klasseggesprek wordt het hele project doorgenomen, zodat ieder een overzicht krijgt, ook van de gedeelten waaraan hij zelf niet heeft gewerkt. De rol van de leraar is hier bijzonder belangrijk, zijn taak lijkt me dan moeilijker dan bij het gewone lesgeven. Zijn leedraad bij het klasseggesprek zijn de groepsvragen, van de eerste tot de laatste reeks. Aan de hand hiervan vraagt hij, in de volgorde van het project, de antwoorden van de leerlingen, per groep, en zó dat ieder groepslid ten minste eenmaal aan de beurt komt. Aldus verschaffen de leerlingen aan elkaar een overzicht van het project. Maar aangezien sommige antwoorden fout zijn en andere stuntelig worden gegeven, dient de docent, als gespreksleider, al de antwoorden op te vangen en opnieuw weer te geven, zodat ieder ze duidelijk en in goed Nederlands hoort. Alles komt hierbij aan op het aanhouden van een zeker tempo; de docent zal daarom zijn neiging tussendoor te gaan uitweiden moeten bedwingen.

Als nu iemand zegt, dat op die manier de leerlingen toch te weinig zullen opvangen van het geheel, omdat ze het van 'horen zeggen' moeten hebben, dan sluit ik me daarbi^g aan. Daarom krijgen de leerlingen, na afloop van het klasseggesprek, een gestencilde samenvatting van het project, een van te voren gereedgemaakt 'eindverslag' van het klasseggesprek. Deze samenvatting moeten ze in de les aandachtig lezen.

Na klasseggesprek + gelezen samenvatting 'kennen' ze het hele project niet slechter dan wanneer dezelfde stof verteld + gememoriseerd zou zijn, terwijl ze die delen van het project die ze in de persoonlijke opdrachten hebben gedaan (bij de vluggerds kan dit tot de helft oplopen) eindeloos veel beter kennen dan op welke andere wijze mogelijk geweest zou zijn. Uit uitspraken van de leerlingen blijkt dat die delen eenvoudig 'geestelijk bezit' geworden zijn.

Ik meen hiermee aangetoond te hebben, dat een effectieve historisch-didactische methode zonder memoriseren mogelijk is.

8. BETERE METHODEN VAN MEMORISEREN.

Intussen heb ik maar vier projecten, gestencild (niet in druk verschenen) en handelend over Amsterdam, dus slechts in een beperkt gebied bruikbaar. In vele klassen (bijv. eindexamenklassen) gebruik ik geen projecten, en in de klassen waar ik het wel doe, kan ik er slechts een deel van het jaar mee vooruit. In de rest van de tijd ben ik net zo wijs als alle collega's die nu zeggen: 'alles goed en wel, maar wat doe je als je zulke dingen niet hebt?'. Mijn antwoord is heel eenvoudig: les laten leren en overhoren. Dus gewoon doen wat ik zo krachtig heb afgeraden, onder het motto: waar niet is, verliest de keizer zijn recht. Maar dat neemt niet weg, dat de techniek van het lessenleren veel kan worden verbeterd. In mijn 'Een methode van zelfwerkzaamheid' heb ik vrij uitvoerig daarover geschreven. Onder verwijzing naar dat geschriftje wil ik hier kort zijn.

Het memoriseerproces moet zoveel mogelijk naar de klas verplaatst worden, en wel door een grondige bewerking van de leerstof in de klas, zodat het leren thuis niet meer is dan een afronding van een vrijwel voltooide taak. Die bewerking kan grotendeels in zelfwerkzaamheid worden verricht. Bij de werkzaamheden moet niet zozeer als doel worden gesteld dat de leerlingen de stof onthouden, al zullen ze die op een gegeven ogenblik nauwkeurig moeten kunnen weergeven, maar eerder dat zij aandachtig lezen en zich goed rekenschap geven van de tekst en ook dat zij gaan leren hoofden en bijzaken van elkaar te onderscheiden om langzaam aan te leren een goede samenvatting te maken. Het is waar dat dit tijd kost, en die tijd gaat af van het betoog van de docent. Reeds meermalen heb ik, ook in genoemde brochure, geschreven tegen de exclusieve vertelmethode, argumenten die ik hier niet herhaal, maar waaruit volgt dat het goed is, als de docent zich in zijn praten beperkt.

Voorts is zo goed als ieder leerboek te uitgebreid om goed gememoriseerd te kunnen worden, en daarom is zorgvuldige selectie noodzakelijk. Er zijn twee selectiekriteria: 1) voor een leervak staan per keer vijftien à twintig minuten huiswerk ter beschikking; 2) elke leerling dient de opgegeven stof foutloos te kennen. De hoeveelheid te memoriseren stof is die hoeveelheid die een gewone leerling in vijftien à twintig minuten zonder lacunes kan memoriseren (zie hierover ook Kleio Didactica 4, blz. 8). De leerling moet exact, per bladzij, per alinea, per zin, desnoods per woord, weten wat in zijn boek leerstof vormt. Wat geen leerstof is mag ook nimmer, op geen enkele wijze, worden gevraagd, want zodra iets buiten de leerstof

wordt gevraagd, wordt voor de leerlingen dadelijk in beginsel het hele boek leerstof en zijn we weer net zover als voor de selectie). Ik raad af de leerlingen de leerstof voltooid aan te bieden, bijv. op sten- cils of door het opgeven van vragen met antwoorden. Men ontnemt hun zo de gelegenheid om in zelfwerkzaamheid met een boek te leren omgaan.

Voor lagere klassen, vooral voor de brugklasse, is het 'vragen maken' een uiterst efficiënte methode. Bij de aangegeven (bijv. aangestreepte) delen van het boek maakt de leerling vragen, per 'mededeling' één vraag. Dit is de enige manier om te waarborgen, dat de hele leerstof door het hoofd van de leerling gaat, want hij kan geen zin vragend maken, als hij er niet bij denkt. Wordt het resultaat even gecontroleerd en met de leerlingen besproken (hetgeen noodzakelijk is, omdat anders velen dit al spoedig gaan verwaarlozen), dan is dat alles voor de leerlingen al 90% van het leren.

Ook het opgeven van vragen is goed, mits er de antwoorden niet bij gegeven worden. Voor tweede-klassers is het nog noodzakelijk, dat ze in het boek directe, korte antwoorden op de vragen kunnen vinden, voor derde-klassers moeten de vragen liefst zo zijn, dat er 'samengestelde' antwoorden op kunnen volgen, d.w.z. een iets uitvoeriger antwoord. Maar het gaat erom de leerlingen langzaam te voeren naar het zelfstandig maken van een uittreksel.

In hogere klassen, van de vierde af, kan aanvankelijk het vragen maken weer aan de leerlingen worden toevertrouwd. Als de leraar de boekstof beknopt doorneemt, kan hij de nadruk leggen op de belangrijkste punten, op de structuur a, h, w.; het is hierbij van veel belang, dat de docent dit beknopte doorneemen en een wat uitvoeriger betoog zijnerzijds duidelijk van elkaar gescheiden weet te houden. Als de leerlingen nu bij die gedeelten zelf enkele vragen maken en deze dan met het boek dicht in hun schrift trachten te beantwoorden en zelf hun resultaat controleren, dan memoriseren ze daardoor de les. Later kan men zonder dit hulpmiddel een uittreksel uit het boek laten maken (al blijven velen het maken van vragen veiliger vinden), en nog later kan men hen dit uittreksel laten maken zonder dat de docent van te voren beknopt de paragraaf of een deel ervan doorneemt. Deze werkwijze verschaft de docent tevens een hecht uitgangspunt voor zijn eigen betoog. Zij is minder vermoeiend, daar de docent gedeeltelijk 'het boek het werk laat doen' en omdat de docent zijn betoog aan de hand van aan de leerlingen reeds bekende gegevens kan opbouwen.

Er leiden meer wegen naar Rome dan deze alleen. Zo verwijs ik naar de 'vrij-werk-methode' van Kraat en Mannesse, waarover zij een artikel hebben gepubliceerd, in samenwerking met Boonekamp (Kleio jrg. 7, nr. 2, febr. 1966). Ook hier een combinatie van zelfwerkzaamheid en mnemo-

techniek. Zo lang er nog 'geleerd' wordt in het geschiedenisonderwijs, zo lang zal het nodig blijven dit onderdeel, de mnemotechniek, goed te verzorgen.

Dat een goede memoriseermethode tevens inhoudt, dat er veelvuldig overhoord wordt, behoeft geen betoog. Alleen als alle leerlingen weten, dat ze regelmatig gevraagd worden, blijven ze thuis aan het leren. Die garantie hebt U alleen, als U veelvuldig schriftelijk vraagt. Beperkt men zich tot enkele puntige vraagjes, die kort beantwoord kunnen worden, dan loopt de hoeveelheid niet zo op. Toch kan natuurlijk niet ontkend worden, dat men op deze wijze heel wat meer correctie krijgt. Maar de deugd brengt haar eigen beloning mee: tijdens de zelfwerkzaamheid van de leerlingen kan men heel wat corrigeren, en wie enige oefening daarin verworven heeft, weet dat de docent dan wel degelijk twee dingen tegelijk kan doen: corrigeren en het contact met de klas niet verliezen. Bij goede en rustige zelfwerkzaamheid is het trouwens beter dat de docent niet voortdurend surveilleert; de leerlingen werken meer ontspannen, als er niet onophoudelijk een oogje op hen gehouden wordt. Zoals de docent ook zelf ervaren zal: elke goede vorm van zelfwerkzaamheid van de leerlingen schenkt ook hem meer bevrediging dan een andere methode.

dr. P.F.M. Fontaine.

DE TWEDEDEGRAADSLERAAR

Discussienota van de O. S. G. N.

De Organisatie van de Studenten in de Geschiedenis in Nederland zond ons bestuur (en overigens alle bij de materie betrokken instanties) de nota toe, die het bestuur der V.G.N. hieronder laat afdrukken. Het stuk is een discussienota; dat wil dus zeggen, dat de auctores ervan reacties verwachten. Het abactiaat van de O.S.G.N. is gevestigd te Utrecht, Kromme Nieuwe Gracht 20.

I. Waarom deze nota ?

Al enige tijd is een discussie gaande over de wenselijkheid van een betere, meer beroeps-gerichte studie. Daar het gros van de historici leraar wordt, ligt het dan voor de hand dat bij eventuele veranderingen het beroepsgerichte element van de studie meer nadruk krijgt. Meer en meer werd hierbij naar voren gebracht dat de postkandidaatsstudie overbodig zou zijn voor leraren die les geven in de lagere klassen van het VWO en HAVO en in alle klassen van het MAVO; na het kandidaatseksamen zou dan een korte pedagogische en didactische opleiding volgen en dan hup de klas in. Zo'n tweedegraadsleraar zou dan de basiskennis moeten bijbrengen - dwz. feiten stampen - en het hogere werk moeten overlaten aan eerstegraadsleraren, die vooral les zouden gaan geven aan hen die geschiedenis als fakultatief vak gekozen hebben, in de hogere klassen dus van de hogere middelbare opleidingsvormen.

Door deze verstrekkende verandering te presenteren als een eenvoudige technische aanpassing aan de eisen van de huidige toestand, als een effiesjente oplossing voor alle problemen, wordt op grove wijze voorbijgegaan aan enkele wezenlijke punten, die wij in deze discussienota aan de orde willen stellen.

Dat het hoog tijd wordt dat die punten aan de orde gesteld worden, bewijst een ontwerp - beschikking van het ministerie van O en W van augustus '69, waarin voorgesteld wordt de onbevoegde leraren die allen hun kandidaatseksamen plus de didactische getuigschriften hebben, offiesjeel in dienst te nemen (wat ze nog niet waren), met als argument, dat hetzelfde gebeurd is met bezitters van de akte MO-A en dat het onbillijk zou zijn beide groepen een verschillende rechtspositie te geven. Het bezwaar hiervan, zo wordt in de toelichting toegegeven, zal zijn dat de herstructurering van

het wetenschappelijk onderwijs zal worden belemmerd; maar dit wordt niet zo zwaar opgevat. Per 1 augustus 1970 moet de maatregel ingaan.

II. Kritiek op dit plan.

Hiertegenover willen wij duidelijk de volgende uitgangspunten stellen, uitgaande van de huidige kandidaatsopleiding: a) bij geschiedenis is het onmogelijk een scheiding tussen een objectieve en subjektieve benadering te maken; elke schijnbare objectiviteit is in wezen verzwegen subjektiviteit - hier zijn alle historici het over eens. Het is daarom onmogelijk van basiskennis te spreken, want die bestaat niet als aparte grootheid, zoals wel het geval is bij talen (grammatika, syntaxis, idioom, woordenschat) of eksakte vakken (stellingen, formules, wetten, aksioma's). Het doceren van geschiedenis moet juist uitgaan van het betrekkelijke van elk feit, het leren zien van grotere verbanden en diepere oorzaken, die juist een feit zijn ware dimensie geven in het geschiedsgebeuren. Hiervoor is het aankweken van een kritiese mentaliteit, een creatieve benadering een vereiste.

Natuurlijk verschilt de wijze waarop er in de lagere klassen van het MAVO geschiedenis gedoseerd wordt sterk van de wijze waarop dat in de eind-eksamenklas van het VVO gebeurt, maar dit verschil zal liggen in de presentatie van de stof, niet in de inhoud en de methodologische benadering ervan: dit verschil korrespondeert dus wat de leraar betreft niet met een verschil in wetenschappelijk nivo, maar in vakdidaktiese gerichtheid. Een eerste- of tweedegraadsgebied (thans geldt als 2e graadsgebied: 1e klas VWO + 1e, 2e en 3e klas HAVO; als 3e graadsgebied: MAVO en verder) zal dus niet af te perken zijn op grond van de wetenschappelijke opleiding.

b) Gold dit voor het middelbaar onderwijs, voor het wetenschappelijk onderwijs geldt dit evenzeer. Een kandidaatsopleiding, er alleen op gericht objectieve basiskennis bij te brengen, moet zo snel mogelijk omgevormd worden tot een, waar de eigen kritiese benadering vooropstaat; in elk geval is de huidige kandidaatsopleiding een onvoldoende wetenschappelijke basis voor het leraarschap, of liever gezegd: in de huidige situatie begint het beoefenen van de wetenschap pas ná het kandidaatseksamen. Een bijkomend bezwaar is nog, dat de afgeleverde tweedegraadsleraren op rijkelijk jonge leeftijden voor de klas komen te staan.

c) De tweedegraadsopleiding zoals de minister die voorstelt, zal geschiedenisleraren afleveren die niet in staat zijn de maatschappelijk-kritiese funktie uit te oefenen die zij op grond van hun vak moeten hebben.

d) Twee praktiese bezwaren: aan geschiedenisleraren is niet zo'n groot gebrek dat invoering van de tweedegraadsleraar hierdoor noodzakelijk wordt; en meer in het algemeen: invoering van de tweedegraadsleraar nu zal een geduchte konkurrensie betekenen voor de nu in dienst zijnde eerste-

graadsleraren, daar deze "duurder" zijn.

III. Dus in geen enkele omstandigheid een tweedegraads- leraar geschiedenis ?

Veel van de hierboven genoemde kritiek valt weg, als de kandidaatsopleiding niet meer beheerst wordt door de geformaliseerde overzichtkennis, maar deze verworven wordt door een zorgvuldig gehanteerde thematische benadering, onder begeleiding van de wetenschappelijke staf eventueel. Hierbij moet de nadruk vallen op een kritische instelling, methodologies inzicht, creatieve benadering, hetgeen waarschijnlijk het beste verwezenlijkt kan worden door projectgroepen.

Pas als de kandidaatsopleiding in bovengenoemde zin omgegooid is, zal het mogelijk zijn om leraren op te leiden die op hun beurt in staat zijn het meest wezenlijke van hun eigen opleiding over te dragen aan hun leerlingen. Zolang de kandidaatsopleiding blijft als hij nu is - en de tekenen wijzen erop dat dit voorlopig nog wel het geval zal zijn - is het voor de kwaliteit van het geschiedenisonderwijs funest de tweedegraadsopleiding in de vorm door te voeren als wordt voorgesteld.

Bovendien, als de kandidaatsopleiding omgegooid wordt in bovenstaande zin, zal het onderscheid ^{samenhang} tussen kandidaats- en doktoraalstudie irrelevant worden. Dat de logiese voortvloei uit de aard van het vak geschiedenis zelf, zal duidelijk zijn. Maar dan valt ook het onderscheid tussen eerste- en tweedegraadsleraar weg: elke leraar is dan eerstegraadsleraar. Ontdaan als die studie is van de last van het algemeen overzicht, zal deze korter zijn dan de huidige.

IV. De beroepsopleiding : postdoktoraal.

In beide modellen is de beroepsopleiding nog niet genoemd; in beide gevallen kan deze ons inziens het beste na de wetenschappelijke opleiding plaatsvinden. Het voordeel hiervan is, dat de volle aandacht gewijd kan worden aan de didaktische opleiding, die nu niet verspreid in kleine eilandjes in een zee van wetenschap ligt. Juist deze verspreiding over zeer kleine eenheden vergt telkens een grote omschakeling (m.n. het hospiteren !) en kost tijd. Ook als de wetenschappelijke opleiding blijft als hij is, betekent dat dus zeker geen studievertraging; een periode van enige maanden aan de universiteit zal voldoende zijn; de doktoraalopleiding zal ontlast en dus verkort kunnen worden.

Hoe de didaktische opleiding eruit zal zien - dat ook die moet veranderen staat wel vast - zal nog nader moeten worden uitgezocht.

V. De toestand op de middelbare scholen.

- a) Hoewel dit buiten het bestek valt, willen we er toch iets over zeggen. Bij een vak als geschiedenis heeft het aanleren van 4000 jaar parate kennis geen zin: het wordt snel vergeten, doodt de interesse en de creativiteit. Hierbij maakt het weinig verschil, of de stof chronologies of konsentries wordt opgediend: het laatste is een bijzondere vorm van het eerste. De eis dat de leerling een volledig overzicht van een bepaald aantal jaren moet hebben, getuigt van weinig begrip voor de leef- en interessewereld van de leerling en voor zijn creatieve vermogens. Een tematische benaderingswijze voldoet beter aan die eisen; de taak van de leraar wordt dan het mogelijk te maken, dat de leerling een enigszins verantwoorde keuze kan doen; hem bij het behandelen van het gekozen onderwerp stimuleren, begeleiden, helpen, bijv. door het geven van opdrachten, die toch ruimte voor eigen inities laten. Het is ook heel goed mogelijk, dat verschillende leerlingen in een groep zich met een onderwerp bezighouden. De didaktiese opleiding van de leraar moet erop gericht zijn dit te kunnen.
- b) Wil een dergelijk programma kans hebben, dan zal het aantal lessen voor geschiedenis teruggebracht moeten worden tot het vroegere nivo daar, waar dit kortgeleden in ongunstige zin gewijzigd is.
- c) Het protest tegen de te grote klassen moet ten volle ondersteund worden, bij elke gelegenheid die zich voordoet.

VI. Konklusie.

De instelling van de tweedegraadsleraar, op basis van de huidige kandidaatsopleiding, moet krachtig afgewezen worden; het is een schijnoplossing, die alle werkelijke moeilijkheden niet alleen uit de weg gaat, maar zich daarbij zonder slag of stoot aangepast zonder pogingen die moeilijkheden zelf aan te pakken. Slachtoffer daarvan wordt de leerling, voor wie de geschiedenisles nog meer dan voorheen een zinloze vertoning wordt.

Als de kandidaatsopleiding omgegooid wordt, zodat de instelling van de tweedegraadsleraar minder bezwaarlijk zou zijn, dan vervult door dit feit zelf de scheiding tussen kandidaats- en doktoraalopleiding, dus tussen eerste- en tweedegraadsleraar. En wat de M.O.-studenten betreft: de eis dat de akte in A en B gesplitst moet worden kunnen we wat geschiedenis betreft niet onderschrijven. Wel zijn wij er grote voorstanders van dat de hele M.O.-studie zo snel mogelijk geïntegreerd wordt in de universitère; alle zich daarbij voordoende problemen zijn niet onoplosbaar. Laat iedereen beseffen, dat aanvaarding van het tweedegraadsleraarschap de kwaliteit van het geschiedenisonderwijs ernstig zal aantasten!

- . - . -

LEOPOLD DE BUCH

In Kleio, tiende jaargang nummer 10, publiceert eenzekerere Drs J. S. Wijne een bespreking van De verbeelding aan de macht / Revolutie in een industriestaat van Leopold de Buch en Bob Groen. Op deze bespreking heeft de wereld bijna anderhalf jaar moeten wachten : het boek verscheen in 1968.

J. S. Wijne vindt dat De Buch 'goed kan schrijven'. Ik zal dat niet tegenspreken maar J. S. Wijne zelf kan er in elk geval niets van : zijn proza is dor en humorloos als een bekeuring, vol woorden als 'uiteraard' en besprekersstoplappen als 'uitvoerige analyse', 'de auteur schetst uitvoerig', etc.

Maar er is nog meer dat J. S. Wijne niet kan, en dat is lezen. Ik citeer uit zijn bespreking:

"Aron wordt uiteraard bij rechts ingedeeld, "... omdat in zijn politieke stellingnames een aantal motieven voorkomen die deel uitmaken van een objectieve definitie van rechtsheid.."

Dat de Buch deze definitie niet vermeldt, is bijna een overbodige mededeling."

Het is denkbaar dat iemand die zo langzaam leest dat hij voor één boek meer dan een jaar nodig heeft, zich niet duidelijk meer kan herinneren wat er twee regels verder geschreven stond (J. S. Wijne, heb ik berekend, doet over één regel zowat een uur), laat staan iets dat vermeld wordt op een andere bladzijde. Twee pagina's verder staat namelijk:

"Rechtsheid is het voorstellen van de bestaande orde als de norm, zodat iedere poging tot verandering een subversief karakter krijgt" (pag. 181)

Al eerder, twee regels van de door Wijne geciteerde passage vandaan, kon men ongeveer hetzelfde lezen ("... de voorstelling van zaken waarin hervorming impliciet gelijk gesteld wordt aan chaos.."), maar het is waar dat daar niet uitdrukkelijk bij werd gezegd dat dit die definitie betrof. Dat woord had J. S. Wijne overigens nog aan het eind van dat hoofdstuk kunnen vinden: "... Deze formuleringen zouden haast dienst kunnen doen als definitie van de rechtsheid," (pag. 182), maar ja, nu staat er weer het woord 'haast' bij, ongetwijfeld een onoverkomelijk obstakel voor iemand die zelf zoveel haast heeft als J. S. Wijne.

Nog meer staaltjes van de leeskunst van J. S. Wijne:

"Verder geeft hij een uitvoerige analyse hoe volgens hem het o.m. door Marx gehanteerde begrip 'vervreemding' door de Buch aliënatie genoemd - voor de huidige samenleving gebruikt kan worden. Dat hij daarbij Marcuse als uitgangspunt neemt hoeft nauwelijks vermeld te worden."

Als J.S. Wijne vindt dat iets 'een bijna overbodige mededeling' is, of 'nauwelijks vermeld hoeft te worden', dan is de toedracht nimmer banaal. Het wonderbaarlijke in dit geval is b.v. dat Marcuse helemaal niet als uitgangspunt wordt genomen.

In de eerste zeven pagina's van die 'uitvoerige analyse' is er zelfs hoegenaamd geen sprake van Marcuse (maar alleen van Rousseau, Diderot, Hegel, Feuerbach en Marx), en als zijn naam eindelijk valt is het om te bevestigen:

"...in One-Dimensional Man komt het woord (aliënatie) niet meer dan vier maal voor, en dan nog eigenlijk alleen om de toepasselijkheid ervan op de verhoudingen in een industriestaat in twijfel te trekken." (pag. 237)

Alleen een helderziende lezer van Kleio zou uit J.S. Wijne's bespreking af kunnen leiden dat in die 'uitvoerige analyse' de denkbeelden van Marcuse in feite bestreden worden.

Ik heb niet de gewoonte om te reageren op besprekingen van mijn werk, maar dit is dan ook niet een bespreking van mijn werk maar van iets dat alleen in de verbeelding van J.S. Wijne bestaat.

Hij heeft eenvoudig het boek niet gelezen.

Het lijkt mij redelijk dat ik er bezwaar tegen heb dat zoiets gepubliceerd kan worden.

~ * ~ * ~

BOEKBESPREKING.

DE ACTUALITEIT VAN ORWELL.

Dr. Th. J. Hooning: George Orwell in zijn tijd, Boom, Meppel, 1968.

In 1949 verscheen van een in die tijd bij het grote publiek nog onbekende Engelse schrijver George Orwell een boek, dat in korte tijd een belangrijke rol ging spelen in de sfeer van de koude oorlog, zoals die toen in de westerse wereld beleefd werd; 1984. Zoals Hooning opmerkt was het boek een product en werd het een stimulator van de koude oorlogsstemming in het westen.

Voor de schrijver was dit boek zijn laatste grote werk, geschreven aan het einde van een moeilijke en vaak zeer gecompliceerde levensweg. 1984 is volgens Hooning een anti-utopische toekomstroman. Het is het verhaal van een totalitaire samenleving, waarbij - en dat is typisch voor Orwell - de macht als functie van een brute, fysieke geweldpleging sterk beklemtoond wordt. Net als zoveel toekomstromans werd ook dit boek misbruikt in de politieke propaganda van die tijd om de noodzaak van de koude oorlog tegen het Sovjet-communisme aan te tonen.

Zo had Orwell het niet bedoeld. De in 1984 beschreven totalitaire leer heet "Ingsoc", een samenvatting van English Socialism. De misbruikers van het boek vergaten wat Orwell werkelijk met dit boek bedoelde. Hooning geeft dat heel duidelijk aan met een citaat uit een brief van Orwell aan een vriend. Hierin zegt Orwell, dat hij geen aanval op het socialisme of op de Labourpartij heeft willen doen, maar heeft willen aangeven waartoe een samenleving kan degenereren met een gecentraliseerde economie, zoals dat door het communisme en het fascisme al was vertoond.

Na de verschijning van '1984' kwamen vorige boeken van Orwell weer - en dan veel meer als bij verschijning - in de belangstelling, zoals 'Homage to Catalonia' uit 1938 en 'Animal farm' uit 1945. En ook deze boeken werden weer in de politieke propaganda gebruikt.

De biografie van Hooning vertelt echter, dat Orwell meer was dan een schrijver van boeken tegen een totalitaire staat, die door handige propagandisten misbruikt konden worden. Het leven van Orwell, die volgens de burgerlijke stand Eric Arthur Blair heette, is het leven van een intellectueel tussen de beide wereldoorlogen, die wel beseft, dat de burgerlijke democratie niet zo'n ideale maatschappij heeft gebracht als zij oorspronkelijk pretendeerde en die geen redding kan zien in haar felste

bestrijders: het communisme en het fascisme.

Net als zovele linkse intellectuelen gaat Orwell zich tegen de bestaande maatschappijstructuur keren nadat hij sociale wantoestanden heeft ontmoet, zoals die na de crisis van 1929 ontstonden. Een hoogtepunt in de activiteiten van de linkse intellectuelen werd de Spaanse Burgeroorlog. Al voordien hadden velen gewaarschuwd voor het fascisme, zoals zich dat in Italië en Duitsland manifesteerde. Maar zij hadden geen gehoor gevonden. Dat kregen ze meer door wat er in de Spaanse Burgeroorlog gebeurde. Het gaf hun gelegenheid de misdadige neutraliteit van de westerlijke regeringen aan de kaak te stellen. Het was echter maar even, omdat de gematigde burgerij zich al gauw in haar burcht van zelfvoldaanheid terug kon trekken toen bleek, dat het Sovjet-communisme-het Stalinisme-in Spanje tijdens de burgeroorlog even wreed optrad als de fascist.

Orwell koos toch voor het socialisme. Hij zag wel gevaar, dat het kon verworden tot een totalitair stelsel. Maar hij geloofde, dat het socialisme een dam tegen het fascisme kon opwerpen, vooral als het socialisme zich ideologisch zou opstellen. Niet iedereen moest eerst tot proletariër gemaakt worden om dan pas als socialist te kunnen worden beschouwd. Vooral van het humanistische aspect van het socialisme moest wervingskracht uitgaan.

Vele linkse intellectuelen hebben de strijd tegen de kwalijke kanten van de liberaal-kapitalistische samenleving niet zelfstandig kunnen volhouden. Velen hebben steun gezocht bij het communisme. Sommigen bekeerden zich tot het fascisme, dat zij als een links-sociale beweging wilden zien. Aan deren hebben zelfs zelfmoord gepleegd.

Orwell bleef onafhankelijk. Hij zag de koerswijzigingen van de vaak in hun eenzaamheid hulpeloze linkse intelligentsia. Hij verwijt ze dan ook, dat ze teveel als apologeten van totalitaire regimes optraden. Hun neiging tot revoluties doet hij in '1984' met een uitspraak van de hoofdpersoon als volgt af: 'Men vestigt geen dictatuur met de bedoeling een revolutie te beschermen; men maakt een revolutie met de bedoeling een dictatuur te vestigen'.

Dat Orwell in staat is gebleken zijn onafhankelijke oordeel te behouden verklaart Hooning, door Orwell als het 'gentry-type' onder de intellectuelen te kenmerken. Dat is iemand, die geen specialisme beoefent, zich onderscheidt door een onafhankelijk oordeel, een amateur is bij wetenschappelijk onderzoek en een afkeer heeft van een zwaarwichtige presentatie.

In een kort voorwoord zegt Hooning terecht, dat Orwell moeilijk los is te denken van zijn tijd en dat de problemen van die tijd nog steeds die van

onze tijd zijn. Het boek is daarenboven het voortreffelijke bewijs van deze stelling. Het kan zonder meer worden aanbevolen voor welke bibliotheek dan ook, leerling, docenten of privé.

J. S. Wijne.

H. J. M. BROOS. KLEINE GRIEKSE MYTHOLOGIE.

J. B. Wolters - Groningen - 1967.

Niet slechts, omdat de voorganger van dit boekje (sedert 1888 30 drukken) door mij jaren lang met vrucht is gebruikt, en zelfs niet omdat de naam van de auteur oude kampherinneringen oproept aan avondlezingen o. a. over zijn geliefde Plato, heb ik gaarne de bespreking van dit boekje op mij genomen. Mar het is ook beter van kwaliteit, overzichtelijker en prettiger geschreven dan het vorige. Ook durft het wel eens verder naar de diepte te gaan, m. n. in de inleiding.

Verder zijn de illustraties van beter gehalte. Op groter schaal dan voorheen is terecht de Griekse schilderkunst ingeschakeld en wel in de gaafste ons bewaarde vorm, de vaasbeschilderingen.

Toch moge ik juist over de afbeeldingen enige opmerkingen maken. Het lijkt mij n. l. nuttig de leerlingen er op te wijzen, dat vele vaak gereproduceerde beelden b. v. de laatste twee, zwaar gerestaureerd zijn. Dit zal dubbel opvallen, wanneer men ze vergelijkt met de plaatjes tegenover de blz. 25 en 51.

Het eveneens sterk gerestaureerde beeld tegenover blz. 85 is getekend Menelaos, zou een der oudste "Romeinse" beelden zijn, doch of het de ontmoeting van Orestes en Electra voorstelt, is nog een vraag.

Jammer, dat ik geen titel bij de prachtige bronzen kop op de omslag kon vinden. Het is een Aphrodite uit het Brits Museum.

Doch daarnaast valt er veel te prijzen: de eenvoudige verhaaltrant, de vertaling der namen, waar mogelijk, de twee registers met de Griekse achter de Latijnse namen. Het oude boekje van Herrlich - van Veen - Engers - Van der Heyde heeft een weldadige metamorfose ondergaan. Slechts het formaat lijkt hetzelfde gebleven.

H. R. VAN HEEKEREN. DE ONDERSTE STEEN BOVEN.
BELEVENISSEN VAN EEN GLOBETROTTER.

Van Gorcum & Comp. NV. Dr. H. J. Prakke & H. M. G. Prakke. Assen 1969.

Wie een enigszins volledige autobiografie van de praehistoricus Dr. (h.c.) van Heekeren hier verwacht, komt bedrogen uit.

Naast "belevenissen" uit verschillende perioden van zijn leven, geeft de auteur ook interessante uiteenzettingen en beschouwingen over zijn "ruling passion", het stenen zoeken.

Beleefd heeft hij genoeg: padvindervakanties aan de Koedood en op de Rottemeren, vulkaanuitbarstingen op Java, de dodenspoorweg van Siam-Burma, safari in Afrika, praehistorische holen in Indonesië enz., enz.

Immers, zijn levensloop: van planter in de Oosthoek met een hobby voor oude keien tot eredoctor aan de Leidse Universiteit.

Jammer, dat de schrijver over het begin dezer ontwikkeling zo karig in zijn mededelingen is. Het ware wellicht nuttig geweest voor de talloze hobbyisten van thans, die er uit zouden kunnen leren, hoe men van een liefhebberij (zo heette dat vroeger) tot een roeping en een beroep kan komen.

Het treffendst zijn natuurlijk de bittere ervaringen bij de dodenspoorweg (76.000 slachtoffers), toen hij zelfs in deze miserabele omstandigheden het stenen zoeken en verzamelen niet kon laten.

Wonder boven wonder wist hij 17 stuks stenen gereedschap (een flinke vracht voor iemand die tot op 41 kilo toe vermagerd was) door alle wantrouwige Japanse wachtposten heen te smokkelen.

Hij schreef er een artikel over in de Illustrated London News, bekend om zijn bijna vaste rubriek over opgravingen. Het bleek baanbrekend werk te zijn geweest, dat hem internationale bekendheid verschafte.

Wie de grondige werken van de Heer van Heekeren over de Indonesische steen- en bronstijd, verschenen als verhandelingen van het Kon. Instituut voor Taal-, Land- en Volkenkunde - het zijn intussen "best sellers" geworden - te zwaar vindt, treft hier lichtere, maar niet minder degelijke kost.

RIJKSUNIVERSITEIT UTRECHT

Bij het Pedagogisch-Didaktisch Instituut voor de Leraarsopleiding wordt per 1 oktober 1970 of zoveel eerder als mogelijk is, gevraagd een

MEDEWERKER voor de DIDAKTIEK der GESCHIEDENIS

Taakomschrijving

De functionaris zal in eerste instantie belast worden met de praktisch-didaktische begeleiding van a.s. geschiedenisleraren (organisatie der hospiteerstages, bezoeken van hospitanten, doorspreken van praktische onderwijsproblemen in werkgroepverband). Voorts krijgt hij/zij de gelegenheid zich te bekwamen in de theoretische vakdidaktiek en in de ontwikkeling daarvan bij te dragen onder leiding van de zittende vakdidacticus, die over 5 jaar de pensioengerechtigde leeftijd zal bereiken en wiens taak hij/zij dan zal overnemen.

Hij/zij zal zijn/haar werkzaamheden verrichten in nauw contact met de staf van het Pedagogisch-Didaktisch Instituut en die van het Instituut voor Geschiedenis.

Het is de bedoeling dat hij/zij voorlopig voor een deeltaak bij het v.w.o. en/of h.a.v.o. werkzaam blijft.

Vereisten:

a: Ervaring en een goede reputatie bij het v.w.o.;

b: Als historicus bereid en in staat zijn de ontwikkelingen in het vak bij te houden en daarvan de didaktische consequenties uit te werken.

Rang en salaris:

Inpassing in het stelsel van wetenschappelijke medewerkers op grond van leeftijd, anciënniteit en ervaring.

Schriftelijke sollicitaties met curriculum vitae te richten aan prof. dr. R. S. Mossel, Pedagogisch-Didaktisch Instituut voor de Leraarsopleiding, Budapestlaan 6 te Utrecht, binnen drie weken na verschijning van de advertentie.

Ter informatie: de sollicitaties worden vertrouwelijk behandeld door een Commissie die is samengesteld uit stafleden en studenten van het Instituut voor Geschiedenis en stafleden van het Pedagogisch-Didaktisch Instituut voor de Leraarsopleiding.

AANTEKENINGEN

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 (Univers. Groningen), Dr. J. L. P. Brants (inspecteur VHMO),
J. W. Fossen (Hfd. insp. Kweekschool).

KERNCOMMISSIE

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, Den Haag, Tel. 070-555671,
1e Vice-Voorzitter: conferenties

Dr. M. T. J. van der Vorst, Spotvogellaan 35, Den Haag, Tel. 070-685609,
2e Vice-Voorzitter: beleid collegedagen.

Mej. J. J. Ruitenbergh, Kijkduinsestraat 990, Den Haag, Tel. 070-257990,
1e secretaris, 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, Den Haag, Tel. 070-680355, penningmees-
ter, postrekening 527314, t. n. v. penningmeester Commissie Postacademi-
ale Vorming der V. G. N. te 's-Gravenhage.

De bijdrage voor de deelnemers aan de postacademiale colleges bedraagt:
f. 10. - voor de leden van de V. G. N. en f. 15. - voor niet-leden.

LEDEN MET ZELFSTANDIGE TAKEN

Dr. J. Swart, Industrieweg 26, Assen, Tel. 05920-3006, portefeuilles.

Drs. R. H. Cools, Zijdeweg 57, Wassenaar, Tel. 01751-8215, publicaties.

KRINGSECRETARIATEN

Alkmaar: Honthorstlaan 19,

Arnhem: Rembrandtlaan 31, Velp,

Breda: Biesdonkweg 65,

Goes: Valckeslotlaan 89,

Den Haag: Kijkduinsestraat 990,

Heerlen: Leenderkapelweg 27, Schaesberg

Leeuwarden: Altenastreek 21, Dokkum,

Rotterdam: Pr. Julianalaan 49,

Venlo: Groenstraat 244,

Amsterdam: Titiaanstr. 33,

Den Bosch: Buxtelseweg 48 Vught,

Eindhoven: Kruisakker 76,

Groningen: Vondellaan 138,

Haarlem: Da Costal. 46, Driehuis,

Hengelo: Frerikshuisl. 113, Almelo

Maastricht: Passementsmakers-
dreef 30,

Utrecht: Boreelstr. 21, Hilversum,

Zutphen: Deventerweg 58,

Zwolle: Stevinstraat 9.

HET OPEN VENSTER



Een gezamenlijke uitgave van Uitgeverij DE GARVE te Antwerpen en NIJGH & VAN DITMAR te 's Gravenhage.

Onder redactie van: dr. L. Th. Maes voor België

dr. A. A. van Wijnkoop voor Nederland

Per jaargang zullen 10 nummers verschijnen en per nummer zal een onderwerp, bijvoorbeeld een in de belangstelling staande actualiteit, onder de loep worden genomen.

Elk nummer bestaat uit een map waarin opgenomen: een inleiding, leesteksten, afbeeldingen, chronologisch overzicht, bibliografie en een lijst met vragen en opdrachten.

Voor scholen en docenten kunnen per jaargang, één of meer zogenaamde basis-abonnementen worden besteld. Aan de hand hiervan kan per nummer worden beslist of dit in aanmerking komt voor klassikale behandeling. Hiertoe kan dan een aantal van de gewenste losse nummers worden besteld.

In de jaargang 1969/1970 zijn de volgende nummers verschenen:

Nummer 14: Vietnam (A. Martens)

- 15: Ruimtevaart (M. Baeyens)
- 16: Napoleon en zijn betekenis voor deze tijd (K. Jeuninckx)
- 17: Israël en de Arabische wereld (F. en L. van Gutte)
- 18: Het jaar 1969 en zijn problemen (C. Albrecht en A. Looman)
- 19: Surrealisme (O. Lavens)
- 20: Ontwikkelingshulp (Pern Rutgers-Sluyters)

In voorbereiding o.a.:

Mode

Kunstwaardering

China - U.S.S.R.

Cuba

Ierland

Reeds eerder verschenen (leverbaar zolang de voorraad strekt):

- | | | |
|--------|--|----------------------|
| Nummer | 1: De Oktoberrevolutie | (A. Martens) |
| - | 2: Sprankelend Rococo | (C. Albrecht) |
| - | 3: De Renaissance | (H. Dethier) |
| - | 4: Che Guevara | (H. Keuleers) |
| - | 5: De Olympische Spelen | (R. Wandelseck) |
| - | 6: De Amerikaanse Presidentsverkiezingen | (J. van de Broeck) |
| - | 7: Het Impressionisme | (A. Kestelyn) |
| - | 8: Tsjechoslowakije | (C. Albrecht) |
| - | 9: Het Feodale Stelsel | (A. van Kerrebroeck) |
| - | 10: Rhodesië | (M. Baeyens) |
| - | 11: Latijns-Amerika | (J. Vanroelen) |
| - | 12: De Franse Revolutie | (J. Decrock) |
| - | 13: Studentenrevolten | (L. Flam) |

(tevens verkrijgbaar via de boekhandel)

Abonnementsprijs ter introductie tot 31-12-1970 voor de jaargang 1969/1970: f 15,00
Losse nummers f 1,75 / bij 20 ex. f 1,60 / bij 50 ex. f 1,50

CLIO

een krant van heden over de wereld van gisteren

CLIO verschijnt tienmaal per jaar en behandelt per aflevering één thema

De Nederlandse docenten geschiedenis die wij CLIO hebben voorgelegd, zijn unaniem van oordeel dat dit Belgische tijdschrift ook voor het geschiedenisonderwijs in Nederland een aanwinst kan betekenen!

Men denkt zich CLIO dan voor gebruik in de bovenbouw van Havo en Vwo: het sluit uitstekend aan bij de exameneisen in Nederland.

Wordt CLIO naast een blad dat eigentijdse geschiedenis behandelt — bijv. Reflector — gelezen, dan krijgt de leerling een brede oriëntatie over de behandelde thema's!

Er zijn verschillende gebruiksmogelijkheden denkbaar:

1. CLIO wordt klassikaal gebruikt ter oriëntatie op de thema's, waarna bepaalde thema's desgewenst nader kunnen worden uitgewerkt en ter discussie gesteld.
2. CLIO wordt individueel gebruikt door leerlingen die er een of meer thema's uit kiezen. In dat geval kan uiteraard met minder abonnementen per school worden volstaan, bijv. 5.

De prijs bedraagt f 10,— per abonnement.

J. MUUSSES N.V. - POSTBUS 13 - PURMEREND

levering ook via de boekhandel