

elfde jaargang nummer 6 | 1970

KLEIO

UIT DE INHOUD:

1 Vergaderd rond het eindexamen II

2 Didactiekconferenties 1970

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.

juni 1970.

Geachte collega,

Op alle scholen voor mavo/havo/vwo is onlangs een brief van het Ministerie van O. en W. (kenmerk AVO 70-44) binnengekomen, waarin de uitwerking van het K. B. van 8 april 1970 met betrekking tot de eindexamens havo/mavo/vwo voor de periode 1971/74 vermeld staat.

Voor de geschiedenisleraren aan de experimenterende mavo/havo/vwo-scholen is van belang dat de staatssecretaris van artikel 52 uit bovengenoemd K. B. gebruik gemaakt heeft, in welk artikel staat dat in één of meer vakken géén schriftelijk examen zal worden afgenomen.

Op grond van dit artikel wordt in de brief AVO 70-44 op pagina 3 onder punt 5 verklaard, dat bij de vakken geschiedenis en staatsinrichting, aardrijkskunde, biologie en economie voor 1971 met een schoolonderzoek zal worden volstaan wat de mavo/havo-scholen aangaat. Op de vwo-scholen zal in deze vakken dat jaar een mondeling eindexamen worden afgenomen.

Het gaat hier om de eindexamens van de zgn. experimenteerscholen, dat zijn ongeveer 280 mavo/havo/vwo scholen.

Aan de brief AVO 70-44 is een bijlage "Voorbeeld van een regeling voor het schoolonderzoek" toegevoegd, met modellen van een schoolonderzoek in de diverse vakken. In deze bijlage wordt duidelijk gesteld dat:

1. Elke school het schoolonderzoek op éígen wijze zal kunnen inrichten.
2. Binnen één school géén uniforme regeling hoeft te gelden.
3. Een genomen beslissing ten aanzien van vorm en inhoud niet bindend is voor het volgend jaar.
4. Er in de school géén permanente examensfeer moet ontstaan.

Het bestuur van de V. G. N. wil u er op wijzen dat het model voor een schoolonderzoek geschiedenis en staatsinrichting als een voorbeeld bedoeld is. Men zou het zo kunnen doen, maar het kan óók anders!

Het V. G. N. -bestuur zal tijdig aan het begin van de cursus 1970/71 de geschiedenisleraren aan de experimenterende scholen alternatieve mogelijkheden t. a. v. het schoolonderzoek toezenden, deze zullen later ter informatie van alle leden - in Kleio gepubliceerd worden.

Het bestuur.

1870-1871

1870-1871

1870-1871

1870-1871

1870-1871

1870-1871

1870-1871

1870-1871

1870-1871

KLEIO

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

ELFDE JAARGANG - NUMMER 6 - JUNI 1970

"VERGADERD ROND HET EINDEXAMEN" II

INHOUD

	blz.
Inleiding namens de didactiekcommissie	208
Openingswoord Dr. P. van der Meulen	209
"Wat Toetsen wij" Dr. P. van der Meulen	211
"Stellingen m. b. t. een schriftelijk examen" Drs. N. J. Maarsen	219
"Stellingen m. b. t. een mondeling examen" W. J. A. v. d. Berg	220
"Het ontstaan van het fascisme" met vragen van de heren Geurts, Pabst en de Ruyter	222
met mult. choice vragen van de heren de Boer en Kuggeleijn	224
Teksten over de Cuba-crisis met vragen	227
Verslagen discussiegroepen	232
Het geschiedenisonderwijs en de examineer- structuur in Nederlandstalig België.	241

"VERGADERD ROND HET EINDEXAMEN"II

Inleiding.

Het 1e Kleio-nummer, aan het Eindexamen gewijd, verscheen in januari 1969. Dit bevatte het Interimrapport van de Eindexamencommissie. Toen kwam "Vergaderd rond het Eindexamen" met artikelen en verslagen uit de afdelingen over dit rapport. Nu ligt het 2e nummer met die naam voor U, waarin het materiaal van de Didactiekconferenties van september en november 1969 gepubliceerd wordt.

De kern van dit materiaal bestaat uit het discussiestuk van Dr. P. van der Meulen "Wat toetsen wij?". Vervolgens zijn er dan nog de controversiële stellingen van W. J. A. van den Berg en Drs. N. J. Maarsen resp. voor een mondeling en voor een schriftelijk examen. Dan zijn er nog de eindexamenmodellen voor een schriftelijk examen. Hiervoor werden 2 teksten genomen n. l. over het Fascisme en over de Cubacrisis.

Deze stukken hadden natuurlijk veel eerder gepubliceerd kunnen worden. We hebben echter enige tijd gewacht op het binnenkomen der verslagen van de verschillende discussiegroepen op de beide conferenties. We wilden hiervan n. l. een samenvattend verslag maken. Dit bleek echter onmogelijk. In de eerste plaats kwam maar een zeer klein deel van de verslagen binnen en in de tweede plaats bleken de binnengekomen verslagen zo verschillend te zijn in karakter en kwaliteit dat een samenvatting hiervan moeilijk te maken viel.

Misschien, zo dachten wij, krijgt U toch nog een idee van de discussies door enkele o. i. goede verslagen integraal te publiceren. Hiervan treft U er een 4-tal aan.

Namens de Didactiekcommissie,

J. G. Toebes,
secretaris.

OPENINGSWOORD van Dr. P. van der Meulen

Na de gebruikelijke verwelkoming constateert de voorzitter onder meer dat nooit in de geschiedenis van de V. G. N. een zo grote belangstelling heeft bestaan voor een didactiekconferentie als dit jaar. Hij is van mening dat deze grote opkomst (ongeveer tweehonderd en vijftig leden hebben zich als deelnemers opgegeven.) echter niet zozeer het gevolg is van het feit dat de geschiedenisleraren het zoeken naar andere vormen van eindexamen als een urgente zaak beschouwen als wel van grote bezorgdheid die hen vervult: zij vragen zich immers af of niet een redelijk functionerend systeem ten offer zal vallen aan het streven naar groter uniformering en vereenvoudiging van de eindexamenprocedure ten departemente. Dat de leraren, die krachtens hun functie immers moeten waken tegen een aantasting van de wetenschappelijke en didactische waarden van het hun toevertrouwde onderwijs, hun stem verheffen is goed. Maar zij kunnen niet zorgvuldig genoeg zijn in het doordenken en formuleren van hun standpunt, zij zullen ook nimmer op groter bereidheid van anderen naar hen te luisteren aanspraak kunnen maken dan op grond van zakelijke en voor het onderwijs in hun vak relevante argumenten.

Teneinde de deelnemers zelf zo veel mogelijk gelegenheid te bieden hun zienswijze kenbaar te maken en die te toetsen aan anderer mening zal in discussiegroepen worden vergaderd.

De onderwerpen echter waarover van mening gewisseld zal worden zijn afgebakend en voorbereid door aan de deelnemers toegezonden stukken; in de eerste bijeenkomst zal gelegenheid bestaan te discussiëren over het door de voorzitter geschreven artikel "Wat toetsen wij?", gedurende de tweede samenkomst zal gesproken kunnen worden over de vorm van het eindexamen en in het bijzonder over de vraag welke voor- en nadelen een mondeling en een mogelijk schriftelijk examen bieden (aan de hand van stellingen van de heren Maarsen en Van den Berg), in de laatste groepsvergadering kunnen enkele modellen worden behandeld waaraan de heren Geurts, Pabst, De Ruyter, De Boer en Kuggeleijn hun medewerking hebben verleend.

Voor twee misverstanden die tijdens de vergaderingen gemakkelijk de discussie zouden kunnen vertroebelen meent spreker te moeten waarschuwen.

Het eerste misverstand is dat velen, wanneer ze over toetsen zeggen te handelen, het in werkelijkheid over lesgeven hebben. Het is evenwel duidelijk dat daartussen een groot verschil bestaat. Lesgeven mag een "geëngageerd" bedrijf zijn waarbij een leraar, al discussiërend als hij dat wenst, de leerlingen helpend, indien dit in hun belang is, probeert de hem toevertrouwde pupillen wat verder vooruit te krijgen. Omdat hij daar natuurlijk met de inzet van zijn totale persoonlijkheid mee bezig is zal hij de grenzen van het vak voortdurend overschrijden. Hij zal al verder zijn subjectieve mening soms kenbaar maken en dat ook mogen doen als hij er tenminste bij vermeldt dat dat zijn

persoonlijke zienswijze is. Maar toetsen is een gedistancieerd, koel bedrijf, waarbij het er om gaat zo objectief en adequaat mogelijk vast te stellen wat het cijfer van de leerling of de kandidaat voor een bepaald vak (en alleen daarvoor zolang er cijfers voor vakken worden gegeven) moet zijn. Wat extreem uitgedrukt: bij het lesgeven voelt de leraar er zich vooral verantwoordelijk voor dat de leerling verder komt, bij het toetsen voelt hij er zich vooral verantwoordelijk voor dat het cijfer zo juist mogelijk uitdrukt wat de leerling of de kandidaat voor het vak waard is.

Er bestaat nog een tweede misverstand. Uit de in de afdelingen gevoerde gesprekken, uit de antwoorden op de enquêteformulieren, maar ook uit de tekst van het interimrapport krijgt men sterk de indruk dat vele bezwaren die worden aangevoerd tegen een schriftelijk examen in feite bezwaren zijn tegen een centraal examen. Eigenlijk heeft alleen de sectie geschiedenis van de Academische Raad hier een duidelijke onderscheiding gemaakt. Naar de mening van de voorzitter zou, als in de discussies het voor en tegen van een niet centraal schriftelijk examen naast het voor en tegen van een centraal schriftelijk examen kon worden gesteld, de argumentatie aan helderheid winnen.

Vermelden we tenslotte nog dat hij er de vergadering op wijst dat de heren De Boer en Kuggeleijn, die de taak op zich genomen hebben de deelnemers een aantal keuzevragen ter beoordeling voor te leggen, dit in zeer korte tijd hebben moeten doen. Zij hebben zich daarbij bovendien willen bepalen tot door anderen gekozen teksten teneinde een vergelijking tussen verschillende typen vragen beter mogelijk te maken. Het zal duidelijk zijn dat men hier niet met een geijkt werkstuk maar met een proeve van hoe het met deze manier van vragen stellen eventueel zou kunnen, te doen heeft.

Met de wens dat de discussies een bijdrage mogen vormen tot het verkrijgen van wat meer klaarheid en wat groter begrip voor elkanders standpunt opent de voorzitter dan de vergadering.

WAT TOETSEN WIJ?

Dr. P. van der Meulen

Om vruchtbaar en zakelijk te zijn, zal de discussie over de vorm van het eind-examen in de geschiedenis van de vraag: "Wat toetsen wij?" dienen uit te gaan. De wijze waarop wij toetsen zal immers afhankelijk gesteld moeten worden van hetgeen wij wensen te onderzoeken, de vorm zal aan de inhoud moeten beantwoorden en niet omgekeerd.

De eindexamencommissie verklaart in zijn rapport (pag. 7, punt 2) voor wat de inhoud van het examen betreft niet alleen uit te gaan van het eindexamenprogramma maar zich ook te conformeren aan wat in het doelstellingenrapport op pag. 169 tot 174 vermeld staat (par. 3, sub par. A en B). Daar het doelstellingenrapport op de aangegeven plaats over kennis handelt, mogen we aannemen dat zowel de doelstellingen- als de eindexamencommissie op het eindexamen kennis wensen te toetsen.

Laten wij ons daar eerst mee bezig houden.

A. Kennis.

De verwerving van kennis neemt nog steeds bij het vak geschiedenis (zoals trouwens bij nagenoeg alle andere eindexamenvakken) een belangrijker plaats in dan men soms geneigd is toe te geven. De vragen die in de les mondeling of bij de repetitie schriftelijk beantwoord moeten worden hebben, voor een percentage dat ik weliswaar niet vermag vast te stellen maar zeer hoog schat betrekking op kennis. En wat vooral van een kandidaat op het eindexamen in de praktijk verwacht wordt is dat hij toont zich kennis te hebben verworven. Wie daaraan nog mocht twifelen leze nog eens kritisch de vragen door die bij de modellen in het interimrapport van de eindexamencommissie zijn gevoegd. Hij zal dan niet alleen tot de overtuiging komen dat een groot aantal van die vragen direct en onverbloemd naar kennis informeert maar dat bovendien een niet te verwaarlozen deel er indirect of gecamoufleerd betrekking op heeft en in ieder geval zonder een zekere mate van kennis niet kan worden beantwoord. Nu begrijp ik persoonlijk niet dat tegen het aanbrengen en toetsen van kennis bezwaar kan bestaan. Hoe uitgebreider en accurater onze kennis van de geschiedenis is, des te steviger wordt onze "greep" op de historische werkelijkheid. Kennis is verder de basis van nagenoeg alle andere onderwijsdoelen. Men kan geen problemen oplossen en men kan niet denken in een vacuum. Er moet een fundament van kennis van reële gegevens zijn gelegd. Ook de vaardigheden, verder in de beide rapporten genoemd, veronderstellen kennis als een prerequisiet. Wanneer men zich voor ogen houdt dat vele psychologen kennis bovendien beschouwen als een belangrijk criterium van intelligentie en van rijpheid (gelijk uit een groot aantal intelligentietests blijkt) dan is het duidelijk dat een examiner die kennis eist zich ook allerm minst ouderwets behoeft te voelen. Het feit dat op een examen kennis in tegenstelling tot vaardigheden betrekkelijk gemakkelijk kan worden "gemeten" zal de zoal

niet in de theorie dan toch in de praktijk van het examen bestaande voorkeur voor het toetsen van de kennis nog daarenboven versterken.

Heb ik dus tegen het toetsen van kennis op het eindexamen geen enkel bezwaar, ik geloof wel dat we, door nauwkeuriger te bepalen wat we onder kennis verstaan en door de geëiste kennis in een aantal - zo mogelijk naar graad van abstractie en complexiteit stijgende - categorieën te verdelen, tot een meer genuanceerde toetsing en een beter verantwoorde evaluatie zouden kunnen komen. In de Verenigde Staten is, in de "Taxonomy of Educational Objectives" (opgesteld door een commissie van Collega-examinatoren onder voorzitterschap van Benjamin S. Bloom) een dergelijke geclassificeerde lijst van toetsbare onderwijsdoelen gemaakt niet alleen op het gebied van de kennis maar ook op het terrein van cognitieve en affectieve vaardigheden. Het is wellicht ook voor ons aanbevelenswaardig die lijst eens nader te bekijken voorzover hij de kennis onderverdeelt en nader omschrijft. Niet omdat alle geledingen voor het vak geschiedenis bruikbaar zouden zijn maar wel omdat sommige ervan stellig zonder meer kunnen worden overgenomen en andere ons op ideeën kunnen brengen.

De Taxonomy, waarvan ik in dit stuk bij voortdurend dankbaar gebruik maak, onderscheidt dan het eerste onderwijsdoel, de kennis, als volgt:

1. Kennis van bepaalde feiten
2. Kennis van wegen en middelen om die feiten te interrelateren (gebruiken, processen, classificaties en categorieën, criteria, methodologieën)
3. Kennis van universalialia en abstracta van een vakgebied (theorieën, structuren enz.)

Onder groep 1 noemt de Taxonomy (want hij maakt nog weer fijnere onderscheidingen) bijvoorbeeld kennis van de terminologie, jaartallen en data, gebeurtenissen, plaatsnamen, bronnen van informatie en dergelijke. Deze groep omvat dus, als ik hem er bij wijze van exempel even uit mag lichten, geïsoleerde gescheiden fenomenen.

Het is duidelijk dat wanneer deze subklasse ook de kennis omvat van bronnen van informatie deze slechts op de titels en de schrijvers van bepaalde boeken etc. en niet op de inhoud ervan betrekking kan hebben.

Wanneer men in ons vak soms al een zekere aarzeling aan de dag legt om te erkennen dat kennis er zo'n belangrijke plaats in bekleedt dan verandert die aarzeling in gêne bij het moeten toegeven dat die kennis voor een heel groot deel ook nog ressorteert onder subklasse 1 van de Taxonomy. Aan het doen leren van "weetjes en feitjes", zo zeggen we immers, wensen wij onze medewerking niet te verlenen. Ook het doelstellingenrapport ijlt aan dit soort kennis, hoewel het bestaan en de noodzaak ervan wel als een pro-memorie-post wordt genoemd, met afgewend gelaat voorbij. "De kennis van het verleden zal zich richten op personen, gebeurtenissen en verschijnselen afzonderlijk", zo heet het op pag. 171, "maar ook en vooral in onderlinge samenhang." Het is net alsof het niet weet hoeveel spoed te betrachten om van subklas 1 van de Taxonomy in subklas 2 te belanden. Dat is begrijpelijk genoeg. Want het onder

wijzen en leren van dit soort kennis is dikwijls een vervelend bedrijf dat tegenwoordig ook al niet op de dank en de waardering van de publieke opinie mag hopen. Toch moeten wij maar in alle gemoedsrust erkennen dat er in ons vak, zoals alweer in de meeste andere, een aantal feiten en gegevens bestaat dat men als regel eenvoudig in zijn hoofd moet zetten daar men ze met geen mogelijkheid kan afleiden of door logisch denken concluderen. Wel moet er natuurlijk, aangezien het aantal van soortgelijke feiten schier oneindig is, in het onderwijs en voor het examen een verstandige keus gedaan worden tussen hetgeen men van letterlijk fundamenteel belang acht en wat slechts van secundaire importantie is of uitsluitend voor de specialist van waarde. En wel wordt verder het onderwijs geconfronteerd met het probleem van het niveau van accuratesse waarop deze informatieve kennis moet worden getoetst. En wel tenslotte staat de leraar voor de moeilijke taak te moeten vaststellen of zijn leerlingen bepaalde feiten zullen moeten leren wanneer ze die nodig hebben of ze in ieder geval zullen dienen te kennen. Maar het zij herhaald, dat de kennis die onder punt 1 genoemd wordt, voor het geschiedenisonderwijs in het algemeen en het eindexamen in het bijzonder deel van wat geëist wordt zal moeten uitmaken en maakt, valt bezwaarlijk te ontkennen.

Aan de andere kant, maar dat zal wel op heel wat minder verzet stuiten, dienen wij duidelijk te zien en in onze beoordeling te verdisconteren dat een leerling wiens prestaties op het onder punt 1 omschreven gebied liggen zich op een lager niveau van kennis beweegt dan degene die de afzonderlijke feiten en gebeurtenissen weet te plaatsen in het grotere verband van processen of structuren of die in grote lijnen de "Verelendungstheorie" van Marx kan reproduceren.

Nog eens: het door Bloom c. s. gegeven voorbeeld behoeft niet in zijn geheel en ook niet letterlijk te worden nagevolgd. Het bewijst slechts dat het mogelijk is de geeïste kennis door analyse en nauwkeurige omschrijving te geleiden en die geleidingen toetsbaar te maken. Het is in het bestek van een tweedaagse conferentie niet mogelijk Bloom's zeer genuanceerde classificatie in zijn geheel te bestuderen; het is voldoende te weten hoe wij te werk zouden kunnen gaan indien wij in deze opzet voordelen zouden zien. Zouden we wellicht, op deze wijze ook een bijdrage kunnen leveren aan het bepalen van het te eisen kennisniveau voor M. A. V. O., H. A. V. O. en V. W. O. ? Maar al mag men het reproduceren van kennis stellig positief waarderen, te hoger naar de graad van abstractie en complexiteit, men stelle zich toch duidelijk voor ogen dat kennis zelden in dezelfde vorm waarin hij is verworven wordt "teruggevraagd".

Meestal zijn de vragen zo gesteld dat de aanwezige kennis dient te worden gerelateerd tot een nieuw probleem of een onbekende situatie ofwel moet worden gereorganiseerd. Dikwijls ook zijn de vragen er op gericht te onderzoeken of het geleerde begrepen is. Dat we door dit te doen, formeel gesproken, niet meer de kennis alleen toetsen maar ons ook al hebben begeven op

het terrein van de niet-inhoudelijke doelstellingen, is duidelijk. Maar wat in de theorie onderscheiden kan worden is in de praktijk soms nauw verbonden. In ieder geval vormt het begrijpen, het relateren op een nieuwe situatie en het reorganiseren van de verworven kennis een geleidelijke overgang naar het volgende deel: de vaardigheden.

B. Vaardigheden

"Hoewel", zegt Bloom "informatie of kennis algemeen wordt erkend als een belangrijk onderwijsdoel, zullen toch maar weinig leraren de mening zijn toegedaan dat het om kennis alleen gaat". Voor wat mij betreft is dat reeds uit de laatste regels van het vorige gedeelte gebleken: het terrein waarop ik daar al terecht was gekomen heet in de Taxonomy dat van de "intellectual abilities and skills". Men kan het echter ook dat van de "problem solving" noemen zoals Dewey en de zijnen dat doen of de eigenschappen die nodig zijn om kennis te hanteren of te verkrijgen met de doelstellingencommissie betitelen als "vaardigheden".

Een veelgebruikt argument voor het doen verwerven van soortgelijke vaardigheden luidt dat met name in een zich snel wijzigende wereld kennis, ook historische kennis, hoe noodzakelijk zij ook is, snel kan verouderen, sterk afhankelijk is van een bepaalde tijd, een bepaalde cultuur, ja zelfs een bepaalde kring van mensen. Daarom heeft het onderwijs mede tot taak de leerlingen voor te bereiden op een mogelijk totaal ander bestel en te doen wat het kan om die krachten in hen tot ontwikkeling te brengen die onder zeer verschillende en van onze tegenwoordige wereld mogelijk volstrekt afwijken de omstandigheden van pas kunnen komen. Onderwijs dat in een onstabiele maatschappij naar een zekere mate van stabiliteit streeft moet trachten, aldus de redenering, vaardigheden met een zo hoog mogelijke "transfer" waarde aan te kweken. Een eveneens veel gehoord motief is dat het aankweken van vaardigheden het statische en starre karakter, dat aan kennisoverdracht eigen is, doorbreken kan.

Op grond van deze argumenten heeft de doelstellingencommissie een poging ondernomen een aantal van zulke, voor het geschiedenisonderwijs wenselijk schijnende, vaardigheden te noemen en te omschrijven. Wie maar bij benadering beseft hoeveel tijd en energie een dergelijke arbeid kost zal allerminst hebben verwacht dat als gevolg van deze onderzoeken en besprekingen de vaardigheden duidelijk omlind en glad geformuleerd ter tafel zouden komen te liggen. De waarde van het werk van de doelstellingencommissie is, naar mijn mening, vooral gelegen in het feit dat vast is komen te staan dat een aantal onderwijsmensen in een bepaalde richting denkt en tot een, noodzakelijkerwijs vaag omlind, compromis heeft kunnen komen. Dat was de commissie zelf zich ook duidelijk bewust, de in het slot van het rapport uitgesproken woorden dat zij met haar arbeid hoopt een basis te hebben gelegd voor intense discussies van geschiedenisleraren demonstreert duidelijk haar vrees voor institutionalisering van haar uiteraard voorlopige resultaten. Inmiddels is de eind

examencommissie, nadat zij besloten had de in het rapport van de doelstellingencommissie omschreven vaardigheden aan een nader onderzoek te onderwerpen, reeds tot de conclusie gekomen dat zij geen mogelijkheid ziet een tamelijk groot aantal daarvan op het eindexamen aan een nauwkeurige toetsing te onderwerpen maar dat het toch met een drietal (in enigszins gewijzigde vorm) geprobeerd zou moeten worden:

1. Het logisch kunnen opbouwen van een historisch betoog,
2. Het kritisch kennis kunnen nemen van textuele informatie en
3. Het kritisch kunnen waarderen van historische verschijnselen op grond van de door de candidaat verworven kennis.

Uit de enquête blijkt dat de grote meerderheid van de leden die een formulier hebben ingevuld het hieromtrent met de commissie eens is; het aantal dat van mening is dat deze drie vaardigheden getoetst moeten worden is ruim tweemaal zo groot als dat der tegenstanders.

Ook van deze uitspraak is, naar mijn mening, de betekenis vooral gelegen in het feit dat we nu weten in welke richting de gedachten van een groot aantal leraren in de geschiedenis gaan, wanneer zij, in een discussie elkaars standpunt verkennend, tot iets als een consensus trachten te komen.

De vraag is nu maar of deze vaardigheden die naar veler oordeel getoetst moeten worden getoetst kunnen worden. Om dat althans aan een voorlopig onderzoek te onderwerpen scheen het mij dienstig te bezien in hoever de drie vaardigheden elementen bevatten die door Bloom als toetsbaar in zijn Taxonomy zijn opgenomen onder de "intellectual abilities and skills".

Nu zou het te ver voeren u van dit onderzoek een uitvoerig en gedetailleerd verslag uit te brengen maar iets ervan wil ik toch mededelen omdat het, naar het mij voorkomt, een tamelijk verrassende uitkomst biedt.

De voornaamste categorieën waarin Bloom de vaardigheden verdeelt (ik laat categorie 1 Kennis hier buiten beschouwing) zijn:

2. Begrip,
3. Het kunnen toepassen,
4. Het kunnen maken van een analyse,
5. Het kunnen geven van een synthese en
6. Het kunnen evalueren.

Met dit vijftal dat, zoals het daarvoor met de kennis wordt gedaan, nog weer is onderverdeeld in nauwkeurig gedefinieerde subcategorieën die ons nog verder worden verduidelijkt door voorbeelden en mogelijke manieren van testen, ben ik dus de drie vaardigheden gaan gelezen en hoewel erkend dient te worden dat daarbij niet alle problemen "restlos" konden worden opgelost heb ik met dankbaarheid kunnen constateren dat het resultaat toch ook stellig niet teleurstelde.

Toen ik echter wat dieper op de zaken inging verkeerde mijn aanvankelijke optimisme snel in zijn tegendeel. Ik hoop u duidelijk te kunnen maken waarom.

Beginnen we met vaardigheid 2: "het kritisch kennis kunnen nemen van textu-

ele informatie". Die bleek zo ten naastenbij samen te vallen met wat Bloom noemt: het kunnen interpreteren van een tekst (onder 2. Begrip) en het was duidelijk dat deze vaardigheid toetsbaar is. Maar (en ik moest hier onze leden bijvallen die op verschillende afdelingsvergaderingen dat al opgemerkt hadden), we schieten daar niet zo veel mee op want het kunnen interpreteren van een tekst, al is het dan ook van een historische tekst, kan slechts het bewijs leveren dat men zich een algemene vaardigheid verworven heeft, die, hoe nuttig het bezit ervan ook voor een historicus mag zijn, toch eerder in aanmerking komt om bij het vak Nederlands dan het vak geschiedenis getoetst te worden. Zou men daartegen willen aanvoeren dat bijvoorbeeld een kandidaat die een bepaalde textuele historische informatie voor juist of onjuist verklaart een prestatie levert die in het geschiedeniscijfer verdisconteerd dient te worden dan kan ik daarin mee gaan indien men er zich van bewust is historische kennis en geen historische vaardigheid te hebben getoetst.

Vaardigheid 3: "het kritisch kunnen waarderen van historische verschijnselen op grond van door de kandidaat verworven kennis", bleek ongeveer samen te vallen met wat de Taxonomy "kunnen evalueren" noemt.

Evalueren doet men niet op grond van verkregen kennis (hier historische kennis) - want daarmee gewapend kan men net als in vaardigheid 2 wel beoordelen of uitspraken enz. op het gebied van het vak juist of onjuist zijn, maar dat is geen vaardigheid - doch op grond van kennis van criteria. En wat men nu in de formulering van deze vaardigheid mist is een omschrijving van voor de geschiedenis relevante criteria met behulp waarvan de kandidaat in staat moet blijken te evalueren.

Het kan immers niet de bedoeling zijn op een eindexamen geschiedenis te beoordelen of de kandidaat bijvoorbeeld in staat is historische verschijnselen aan aesthetische, ethische of religieuze maatstaven te meten, al zal men de vragen die hiermee samenhangende en die liggen op het gebied van de speculatieve waardenleer in de gewone les wel ter sprake kunnen brengen, maar of hij kan denken en oordelen op een voor de geschiedenis kenmerkende wijze.

In vaardigheid 1: het logisch kunnen opbouwen van een historisch betoog is het niet het woord betoog dat de grootste moeilijkheden oplevert want als Van Dale en Koenen-Endepols gelijk hebben en betoog bewijsvoering betekent moeten we een ander woord kiezen, (desnoods praatje of opstel) en is het al evenmin het woord logisch dat ons hoofdbreken kost want dat hoort bij het opbouwen, maar het woord historisch. Indien we immers het woord historisch in het verband van deze zin aldus mogen interpreteren dat een kandidaat een inleidinkje moet kunnen houden of een opstel moet kunnen schrijven dat zo in elkaar zit dat er uit blijkt dat hij (alweer) op een voor de geschiedenis kenmerkende wijze kan denken en te werk gaan dan komt immers alles op een nauwkeurige omschrijving van dat woord historisch aan. (Zouden we de formulering anders interpreteren en van mening zijn dat bedoeld wordt het kunnen schrijven van een opstel of het

houden van een praatje over een historisch onderwerp dat een goede samenhang vertoont dan zouden we twee zaken kunnen toetsen:

- a. een algemene vaardigheid die we compositievermogen zouden kunnen noemen en
- b. historische kennis.

(Het eerste zou niet onder de geschiedenis en het tweede niet onder de vaardigheden thuis horen.)

We kunnen de conclusie trekken dat de drie voor toetsing aanbevolen vaardigheden alleen kunnen worden getoetst als algemene vaardigheden en als historische kennis en de wens uitspreken dat ten eerste de omschrijving geen verschillende interpretaties meer zal toelaten en dat ten tweede het voor het vak kenmerkende denken, te werk gaan en oordelen zo nauwkeurig zal worden geformuleerd dat het kan worden getoetst.

Het resultaat van mijn onderzoekje hoeft intussen niemand te verbazen, Want hoe immers is de doelstellingencommissie tot het vaststellen van de vaardigheden gekomen? Door van een aantal algemene vaardigheden, genoemd in een nota van het Onderwijskundig Studie-centrum, na te gaan in hoever zij voor het geschiedenisonderwijs betekenis zouden kunnen hebben. Wanneer aan de omschrijving van een aantal algemene vaardigheden zo nu en dan het woord historisch wordt toegevoegd betekent dat nog niet dat die algemene vaardigheden nu voor het historische denken en te werk gaan relevant zijn geworden en als zodanig getoetst kunnen worden. Men zal immers verder moeten gaan en moeten bepalen wat dat voor de historie kenmerkende denken en te werk gaan inhoudt, welke geestelijke activiteiten worden gestimuleerd en ontwikkeld, welke criteria worden gebezigd wanneer geschiedenis wordt onderwezen, geleerd en beoefend. Dan pas immers zal kunnen worden vastgesteld welke vaardigheden juist in de geschiedenis aangekweekt en getoetst zullen moeten worden. De doelstellingen van het geschiedenisonderwijs behoren inductief uit het vak zelf te worden afgeleid.

Al is dat dus in de formulering van de vaardigheden niet tot uiting gekomen toch heeft de doelstellingencommissie een waardevolle bijdrage geleverd aan dit denken over en vanuit het vak. In de toelichting die op de vaardigheden wordt gegeven gebeurt dit bijvoorbeeld herhaaldelijk en hetgeen onder A. kennis wordt gezegd over processen en structuren (ik verklap waarschijnlijk geen geheim wanneer ik vertel dat dit een bijdrage is van Dr. J. Haak) kan men zelfs een zeer geslaagd exempel daarvan noemen. Maar het valt toch achteraf te betreuren dat de leden van de doelstellingencommissie bij het vaststellen en omschrijven van de vaardigheden niet consequent en principieel diezelfde weg gegaan zijn. Het toetsen ervan zou dan stellig heel wat minder moeilijkheden hebben opgeleverd.

Voor het ogenblik zal duidelijk zijn dat wanneer men met toetsingsmodellen wil gaan experimenteren daar slechts die voor in aanmerking komen die kennis, het begrijpen van die kennis, het kunnen relateren en het kunnen reorganiseren ervan beogen te meten. Wanneer men vaardigheden wil toetsen die

met de kennis minder nauw verbonden zijn (al kunnen zij er nooit van worden losgemaakt) zullen die inductief moeten worden afgeleid uit het voor het vak kenmerkende denken, oordelen en te werk gaan.

Omdat ik telkens weer op deze zaak terug kom, voel ik mij verplicht althans een poging te ondernemen om door een voorbeeld te laten zien hoe ik mij dat voorstel. Welnu, de vaardigheden inductief uit het vak afleidend zouden wij het er wellicht over eens kunnen worden dat een candidaat op het eindexamen in de geschiedenis er blijk van dient te geven te kunnen denken in de categorie van de tijd.

Deze vaardigheid zouden we dan mogelijk zo kunnen geleden en nader omschrijven dat de candidaat:

- a. de tijd niet alleen moet kunnen hanteren als een formeel ordeningsschema, maar dat hij moet inzien dat een bepaald tijdstip ook de uiterlijke omstandigheden en de inhoud van een gebeuren, de manier van denken van de op dat ogenblik levende mensen enz. grotendeels bepaalt.
- b. verband kan leggen met onmiddellijk voorafgaande en volgende als ook verder verwijderde tijdstippen,
- c. onderscheid weet te maken tussen wat gelijk blijft en zich wijzigt,
- d. blijk geeft te beseffen dat een gegeven volgorde niet veranderd of omgekeerd kan worden.

Het komt mij voor dat wij dan duidelijker zouden hebben geformuleerd wat wij precies van hem eisen dan wanneer wij alleen maar zeggen een historisch betoog of een kritisch oordeel over historische verschijnselen van hem te verlangen.

Tot slot: zoals een ieder wel begrijpen zal heb ik met dit "betoog" niet de bedoeling gehad om een aantal aanmerkingen te maken op het werk van de doelstellingen- en eindexamencommissies. Alleen ijdelheid al zou mij daarvan hebben weerhouden omdat ik van beide commissies deel heb uitgemaakt.

Ik heb alleen een poging willen ondernemen om al verder denkend en reagerend op tegenwerpingen van anderen die vergaderd waren rond het eindexamen, zo nodig stukken van eigen oorspronkelijke overtuiging weer prijs gevend, een fundamenteel vakprobleem nader tot een oplossing te brengen.

"Ondergetekenden publiceren op verzoek van de didactiekcommissie een aantal stellingen over de voordelen van het mondeling resp. schriftelijk examen. Ze hebben met opzet hun standpunten vereenzijdigd en zijn in werkelijkheid niet afkerig van enig experiment met een schriftelijk examen noch van oordeel dat het mondeling examen door een schriftelijk zou kunnen worden vervangen.

Mogelijk ten overvloede vestigen zij er de aandacht op, dat zij deze stellingen publiceren à titre personnel en niet als leden van de EindExamenCommissie."

STELLINGEN M. B. T. EEN SCHRIFTELIJK EXAMEN

Praenotandum

Bij mijn overwegingen ben ik ervan uitgegaan dat allereerst in het oog moet worden gevat wat typische voordelen lijken te zijn van een schriftelijke toetsing.

- 1e In de klas toetsen bijna alle leraren van tijd tot tijd de kennis en het inzicht van hun leerlingen schriftelijk. -Vraagt men naar het waarom, dan komt in de antwoorden zeker aan de orde het voordeel van de rust waarmee de leerlingen de opgaven kunnen bekijken en uitvoeren; diezelfde rust geeft de leerling gelegenheid tot reflectie.
- 2e Bij mondelinge toetsing moeten de opgaven kort zijn en betrekking hebben op het direct-feitelijke (lange en ingewikkelde opgaven worden door de leerling niet goed opgenomen en doen hem vragen naar herhaling ervan). Schriftelijke toetsing geeft de toetsers gelegenheid de opgaven ingewikkelder te maken en meer daarbij zijn aandacht te vestigen op toetsing van inzichtelijke, complexe zaken.
- 3e Een ander argument voor schriftelijke toetsing is zeker de vergrote mogelijkheid tot vergelijking van de prestaties. -Bovendien geeft dit een verhoogde mogelijkheid tot vergelijking van de prestaties van de leraren: niet door strakke normering-vooraf, maar door de jaren heen gelijk niveau der opgaven (dit immers bewerkstelligt een naar elkaar toegroei en van de verschillende doceerniveaus).
- 4e Naast een aantal specifieke vakdoelen inherent aan de eigen aard van het vak dient de geschiedenisleraar ook doelen na te streven die inherent zijn aan (de specifieke vorm van) het voortgezet onderwijs waarin hij werkt. -Welnu, in zijn situatie komen daarvoor in aanmerking o. m. het leren leveren van een schriftelijk verslag van gedane arbeid of onderzoek. Deze vaardigheid is van zo grote betekenis voor de garantie van een zeker niveau der abiturienten, dat toetsing ervan legitiem en aanbevelenswaardig is (de gedachte dat hierdoor de plaats van de neerlandicus wordt ingenomen moet worden gekenschetst als verouderd; in een ware school- en vormingsgemeenschap ontleent elk vak zijn betekenis aan zijn samenhang met andere vakken).

- 5e Het gebruik van de instrumenten van zijn wetenschap ("de hulpmiddelen") is voor de leerling in een wereld van snel veranderende kennis en inzichten, van fundamenteel belang; toetsing van het gebruik van die instrumenten is dus legitiem en aanbevelenswaardig. Welnu, deze toetsing dient te geschieden in een situatie van rust.
- 6e Indien de opdrachten zo opgesteld zijn dat door vervulling ervan de leerling een indruk geeft van zijn historische vaardigheid zoals Van der Meulen deze formuleert in zijn "Wat toetsen wij?", p. 11, dan behoeven wij niet bevreesd te zijn voor
- . een examenkeurslijf in de voorafgaande jaren;
 - . een verschraling van het onderwijs door noodzakelijke beklemtoning van de feiten;
 - . een verminderde mogelijkheid een geëngageerd leraar te zijn.
- 7e Dat een leerling tijdens een schriftelijke toetsing eerder kan derailleren dan tijdens een mondelinge is geen contra-indicatie. Een dergelijk derailement is of het gevolg van de onbegaafdheid van de leerling of van zijn slechte opleiding of van het minder goed geformuleerd zijn der opdrachten. In het tweede geval is het derailement te beschouwen als een waardevolle "feed-back" voor de leraar, in het derde van de samensteller(s) van de toets.

Drs. N. J. Maarsen

STELLINGEN M. B. T. EEN MONDELING EXAMEN

Praenotandum

Het wezen van de geschiedeniswetenschap en het doel van het onderwijs in geschiedenis vormen het uitgangspunt van de hieronder volgende stellingen.

- 1e geschiedenis als wetenschap is wat betreft onderzoek, interpretatie en beeldvorming van de verschijnselen in zich subjectief.
- 2e het vak geschiedenis in het V. O. is door de binding met de historische wetenschap eveneens in zich subjectief en daardoor heterogeen en pluriform.
- 3e in de sociale vakken heeft het subjectief gegeven onderwijs een geheel eigen waarde o. a. doordat een kritische instelling in de algehele persoonlijkheidsvorming ontwikkeld wordt.
- 4e het subjectieve karakter van het onderwijs in de geschiedenis komt o. a. tot uitdrukking in de verscheidenheid van opvattingen van zowel leraren en leerlingen enerzijds als in de te behandelen leerstof en de te volgen methode anderzijds.
- 5e het geschiedenisonderwijs sluit een subjectief waarde-oordeel en een sub-

jectief normbesef in.

- 6e uitgangspunt van het onderwijs in de geschiedenis moet zijn de vorming van leerlingen tot mensen die een kritische stellingname kunnen ontwikkelen in de problemen waarmee zij geconfronteerd worden o. a. op het vlak van de geschiedenis en haar verlengde, de politiek, zoals de ontwikkeling in de huidige maatschappij eist.
- 7e de persoonlijke benadering en de daarmee verbonden verscheidenheid van opvattingen van leraren en leerlingen krijgen vooral gestalte in het mondelinge (school)examen.
- 8e de moderne onderwijsopvattingen m. b. t. de persoonlijkheidsvorming van de leerlingen komen het meest tot uitdrukking in het toepassen van de discussiemethode met het daaraan gekoppelde mondelinge examen, in harmonie met de verbale expressie in moedertaal en vreemde talen.
- 9e Alle methoden m. b. t. inhoud en vorm van het geschiedenisonderwijs b. v. (cursorische, thematische, exemplarische) kunnen op het mondelinge examen gerealiseerd worden.
- 10e alle vaardigheden (genoemd in het doelstellingenrapport) kunnen - hoewel er geen communis opinio is - op het mondelinge examen getoetst worden.
- 11e het mondelinge examen geeft een goed inzicht in de attitude door de kandidaat verworven.
- 12e afglijden door de kandidaat wordt alleen op een mondeling examen gecorrigeerd.
- 13e de verantwoordelijkheid en de betrokkenheid van de leraar en de gecomiteerde in het examen worden benadrukt in het mondelinge directe contact met de kandidaat.
- 14e het mondelinge (school) examen geeft de mogelijkheid vorm en inhoud van de examens van V. W. O. /HAVO/MAVO ongelijksoortig te doen zijn, uitgaande van het verschil in doel van het onderwijs en het verschil in intelligentie-niveau van de leerlingen.
- 15e het mondelinge examen waarborgt in belangrijke mate de vrijheid van onderwijs zoals deze geldt voor de instellingen van onderwijs in het algemeen en de leraren in het bijzonder m. b. t. de stofkeuze, de te volgen methode en de eventueel aan te geven geestelijke achtergrond.
- 16e het mondelinge examen is door de eenvoud in organisatie tijd en kosten besparend.

W. J. A. v. d. Berg

HET ONTSTAAN VAN HET FASCISME

(.....) de stemmingen, waarbij het fascisme kon aanknopen, richtten zich niet alleen tegen een bepaalde staatsinrichting; ware dat het geval geweest, dan zouden die stemmingen nooit een massaal verschijnsel zijn geworden: daarvoor is de kring dergenen, die gedachten aan de staatsinrichting wijden - zelfs in tijden van crisis - bepaald veel te klein! Van de kritiek op de democratische staatsvorm wel te onderscheiden - hoewel slechts ten dele te scheiden - is een veel dieper liggend tijdsverschijnsel van de hier besproken periode: de critiek nl. op de geestelijke grondslagen van de democratie. Het is hier niet de plaats voor uitvoerige theoretische beschouwingen over die grondslagen. Slechts dit: de democratie berust, bij alle erkenning van de verschillen tussen de mensen in intellectuele en morele kwaliteiten, op de gedachte der principiële gelijkheid van de mensen als redelijke wezens; dit houdt in dat ieder mens in staat is zich een mening te vormen over de fundamentele vragen betreffende de richting, waarin de staat geleid moet worden, en dat ook ieder mens in de gelegenheid moet zijn zijn mening daarover uit te spreken en kennis te nemen van de meningen van anderen.

Tegen dit geestelijk fundament van de democratie nu is vanaf het eind van de vorige eeuw een sterke stroom gerezen. Terwijl enerzijds de democratie steeds verder verwerkelijkt werd, won aan de andere kant bij velen de gedachte veld, dat de mensen juist niet gelijk zijn en dat de doorsneemens juist geen redelijk wezen is, maar dat de grote massa bestaat uit eeuwig onmondigen, die geleid moeten worden door de kleine groep der hoogbegaafden. Daarmee nauw verbonden was de nieuwe verheerlijking van het geweld in plaats van redelijk overleg als middel om de maatschappij te leiden.

(.....) denkbeelden en stemmingen van deze aard in de eerste decennia van deze eeuw (hebben) vooral vat gekregen op grote delen van de kleine burgerij en het is dan ook deze kleine burgerij, die aan het fascisme zijn karakter van massabeweging gegeven heeft. Men kan de verklaring van dit verschijnsel geheel zoeken in de sociaal-economische sfeer en dan wijzen op de benarde positie van de kleine burgerij in de moderne maatschappij, tussen kapitaal en arbeid bekneeld, die haar ontvankelijk zou maken voor stemmingen van anti-rationalisme en geweldsaanbidding.

(.....) de onder de kleinburgerij wijd verbreide stemmingen, waaruit het fascisme zijn aanhang kon halen, kunnen niet voldoende verklaard worden uit een wanhopig streven om afbrokkelende economische posities te handhaven. De geweldige bedreiging, die het fascisme jarenlang voor de wereld is geweest, is slechts mogelijk geweest door het feit, dat dit fascisme vooral in zijn begintijd aan tallozen - vaak voor het eerst na lange jaren - nieuwe hoop en nieuwe idealen leek te bieden. En deze hoop en idealen lagen op een ander vlak dan het puur economische.

(.....) Het is het protest tegen de sedert de 19e eeuw in Europa heersende materialistische geest, een materialisme, dat door De Kadt omschreven wordt

als "deze wereldbeschouwing van het laag-bij-de-grondse, dit leven zonder sterke spanningen, zonder grote gevaren, zonder geweldadige doelen, zonder offers, diepe liefde en felle haat".

Van de democratie nu en bovenal van het socialisme vreesden velen, die vanuit dit protest leefden, de volstreckte heerschappij van de grauwe middelmaat, van de cultuurloze "maagmens", die geen enkele plaats meer zou laten aan de grote persoonlijkheid, de grote daad en het grote offer. En van het fascisme verwachtten zij het tegenovergestelde: een "heroïsch" leven, dat weer de moeite van het leven waard zou zijn.

Uit A. A. de Jonge, Het nationaal-socialisme in Nederland, blz. 11-13.

1. Maak in enkele zinnen een samenvatting van de tekst.
2. Maak duidelijk dat de definitie van het begrip democratie voortbouwt op denkbeelden uit de 18e en 19e eeuw.
Wat wordt bedoeld met "de democratie(werd) steeds verder verwerkelijkt"?
3. Hoe typeert de auteur het begrip fascisme? Kan men op grond hiervan Hitler en Stalin fascisten noemen?
4. Hoe stelt het fascisme zich op tegenover klassestrijd en historisch materialisme? Op grond waarvan wordt verondersteld dat het socialisme "de volstreckte heerschappij van de grauwe middelmaat" zou moeten betekenen?
5. De auteur beschouwt de kleine burgerij als belangrijke drager van fascistische denkbeelden. Wat verstaan we onder kleine burgerij? Wat zijn volgens de auteur de achtergronden waardoor deze groep tot deze denkbeelden kwam?
6. De industriële revolutie heeft in de loop van de 19e en 20e eeuw de Europese samenleving ingrijpend beïnvloed. Maak duidelijk dat er een samenhang bestaat tussen de opkomst van het fascisme en een ontwikkelde industriële maatschappij.
7. De auteur noemt de Eerste Wereldoorlog en zijn nasleep niet als achtergrond van het fascisme. Is het mogelijk deze verklaring voor de opkomst van het fascisme in de gedachtengang van de tekst in te passen?
8. Zijn er - gegeven de uitgangspunten van deze tekst - in de huidige maatschappij factoren aanwezig die een herleving van het fascisme mogelijk maken?

ENIGE MULTIPLE CHOICE VRAGEN N. A. V. DE TEKST VAN
A. A. DE JONGE OVER HET FASCISME

Toelichting

Het aantal "items" achten de samenstellers zeker niet voldoende voor een volwaardig schriftelijk examen in deze vorm. Aangezien zij slechts twee weken de tijd hebben gehad konden zij voor de tekst over het fascisme slechts 14, voor die over de Cuba-crisis slechts 5 items samenstellen. Dit aantal is stellig nog uit te breiden. Zij hopen met deze 18 "items" de deelnemers aan de conferentie toch een indruk te kunnen geven over de mogelijkheden van een eindexamen in de multiple choice vorm.

Drs. J. de Boer

H. Kuggeleijn

Opricht: kies het beste antwoord

- I Hieronder volgen drie "stemmingen", waarbij volgens de auteur het fascisme kon aansluiten. Deze stemmingen staan telkens in een andere volgorde. Welke volgorde is de juiste, als de stemming die naar de mening van de auteur het meest tot de massale aanhang van het fascisme heeft bijgedragen als eerstgenoemde moet staan en de stemming die daartoe het minst heeft bijgedragen als laatste?
- A) Protest tegen de materialistische geest - kritiek op de democratische staatsinrichting - sociaal economische factoren
 - B) Sociaal economische factoren - protest tegen de materialistische geest - kritiek op de democratische staatsinrichting
 - C) Protest tegen de materialistische geest - sociaal economische factoren - kritiek op de democratische staatsinrichting
 - D) Kritiek op de democratische staatsinrichting - sociaal economische factoren - protest tegen de materialistische geest
- II De zinsnede ".....de grote massa bestaat uit eeuwig onmondigen, die geleid moeten worden door de kleine groep der hoogbegaafden" (regel 21) is:
- A) kenmerkend voor het nationaal socialisme
 - B) kenmerkend voor het communisme
 - C) kenmerkend voor het nationaal-socialisme en het communisme
 - D) noch voor het communisme, noch voor het nationaal-socialisme kenmerkend
- III "De meerderheid moet de minderheid met geweld dwingen haar afwijken de mening te herzien. Soms echter, als de meerderheid misleid is, moet de minderheid de meerderheid met geweld tot beter inzicht brengen". Met deze uitspraak, of een gedeelte ervan (de eerste of de tweede zin alleën) kan men:
- A) De democratie, zoals de auteur die typeert, verdedigen

- B) De fascistische staatsinrichting, zoals de auteur die typeert, verdedigen
- C) Beide staatsinrichtingen, zoals de auteur ze typeert, verdedigen
- D) Geen van beide staatsinrichtingen, zoals de auteur ze typeert, verdedigen

IV Uit het stuk blijkt, dat de auteur de begintijd van het fascisme stelt:

- A) Vóór 1900
- B) Vóór 1929/1930
- C) In de jaren 1929/1930
- D) Na 1930

V Voor het Italiaanse fascisme waren de grote vijanden:

- A) De communisten
- B) De kapitalisten
- C) De Joden
- D) De Joden en de kapitalisten

VI Als men de theoretische grondslagen van de democratie, zoals de auteur die weergeeft, geen geweld wil aandoen, dan:

- A) Moet de oprichting van een fascistische partij verboden worden
- B) Moet de oprichting van een dergelijke partij worden toegestaan
- C) Moet de partij verboden worden, als ze meer dan 10% van de stemmen haalt
- D) Moet het zo'n partij onmogelijk gemaakt worden verkiezingspropaganda te maken

VII Het materialisme in de betekenis die de Kadet er aan geeft (regel 43) is typerend voor:

- A) fascisten zoals Mussolini
- B) nationaal-socialisten zoals Hitler
- C) communisten zoals Lenin en Trotski
- D) Geen der genoemde groepen

VIII Het fascisme moet volgens de auteur verklaard worden uit ideologische en andere motieven. Op grond van al deze motieven blijkt het fascisme volgens de tekst vooral succes te hebben bij:

- A) de gelovige rooms-katholieken
- B) de kruideniers en zelfstandige ambachtlieden
- C) de intellectuelen
- D) de ongodsdienstige, geschoolde arbeider

IX Waardoor het Italiaanse fascisme anti-rationalistisch was (regel 32) wordt:

- A) door de auteur verklaard uit de omstandigheid dat het vooral aanhang had onder de kleine burgerij
- B) Door de auteur verklaard uit de omstandigheid, dat dit fascisme anti-godsdienstig was

- C) door de auteur verklaard uit de omstandigheid, dat het fascisme de kerk steunde
- D) door de auteur niet verklaard
- X Het Italiaanse fascisme, het communisme en het nationaal-socialisme vertonen overeenkomsten en verschillen. Welke van de volgende beweringen is juist?
- A) Alle drie hadden dezelfde houding t.o.v. de kerk
- B) Alle drie hadden dezelfde houding t.o.v. de kerk en dezelfde economische opvattingen
- C) Alle drie hadden dezelfde economische opvattingen
- D) De houding t.o.v. de kerk en de economische opvattingen waren niet bij alle drie hetzelfde
- XI Bij nummer I worden drie stemmingen genoemd, waarbij volgens de auteur het fascisme kon aansluiten. Volgens de Marxistische opvatting is slechts één factor belangrijk bij de verklaring van de aanhang van deze stroming
- A) Het protest tegen de materialistische geest
- B) Critiek op de democratische staatsinrichting
- C) Sociaal economische factoren
- D) Heldenverering
- XII Als we als kenmerken van een rechtse partij, in tegenstelling tot een linkse partij, nemen: confessioneel, autocratisch, vrije economie, dan was het Italiaanse fascisme
- A) Rechts
- B) Niet Rechts
- C) gedeeltelijk rechts
- D) links
- XIII Het fascisme beloofde een heroïsch leven, dat weer de moeite waard zou zijn. Deze belofte gold, wat betreft het Duitse nationaal-socialisme, voor
- A) De hele mensheid
- B) Alle blanken
- C) Alle inwoners van "Germaanse" landen
- D) Een gedeelte van de inwoners van Duitsland
- XIV De grondslagen van de democratie, zoals de auteur die schetst, worden, althans in theorie, toegepast in
- A) Zuid-Afrika
- B) de USA
- C) In beide landen
- D) In geen van beide landen

TEKSTEN OVER DE CUBA-CRISIS

I. Televisietoespraak van president Kennedy op 22-10-1962.

(....) In de loop van de vorige week is ondubbelzinnig bewijs geleverd van het feit dat een serie offensieve raketbases op dat in gevangenschap verkerende eiland wordt opgericht.

(....) Deze snelle omvorming van Cuba tot een belangrijke strategische basis - door de aanwezigheid van deze grote, verreikende en duidelijk van aanvallende aard zijnde wapens voor plotselinge massale vernietiging - vormt een duidelijke bedreiging van de vrede en veiligheid van het gehele Amerikaanse continent; in flagrante en openlijke trotsering van het pact van Rio van 1947, de tradities van deze natie en van dit halfrond....

.... De kernwapens zijn zo vernietigend en de raketten zijn zo snel, dat iedere aanmerkelijk vergrote mogelijkheid dat zij gebruikt kunnen worden of iedere plotselinge verandering in de plaats waar zij zich bevinden als een besliste bedreiging van de vrede kan worden beschouwd.

Jarenlang hebben zowel de Sowjet-Unie als de Verenigde Staten, dit feit erkennende, de grootste voorzichtigheid betracht bij het stationeren van strategische kernwapens, waarbij de precaire status quo nooit werd veranderd, die verzekerde dat deze wapens niet zouden worden gebruikt als er geen vitale dreiging aanwezig was. Onze eigen strategische raketten zijn nooit naar het gebied van welk ander land dan ook overgebracht onder de dekmantel van geheimhouding en bedrog, en onze geschiedenis toont - in tegenstelling tot die van de Sowjets sinds de Tweede Wereldoorlog - dat wij geen enkel ander land wensen te overheersen of te veroveren of ons stelsel aan een ander volk op te dringen.

(....) Daarom, handelend ter verdediging van onze veiligheid en die van het gehele Westelijk halfrond, en met de bevoegdheid die mij door de constitutie is toevertrouwd zoals dat nog eens onderschreven is door een resolutie van het congres, heb ik gelast dat om te beginnen de volgende stappen zullen worden genomen:

Ten eerste: om deze offensieve opbouw tot staan te brengen zal een strenge quarantaine worden begonnen van alle offensieve militaire uitrusting die naar Cuba wordt verscheept. Alle schepen van welke aard of afkomstig uit welk land dan ook, met bestemming Cuba, zullen worden teruggezonden als zij ladingen hebben met offensieve wapens. Deze quarantaine zal, zo nodig, worden uitgebreid tot andere soorten lading en vervoermiddelen. Wij ontzeggen echter op dit ogenblik Cuba niet de noodzakelijke levensmiddelen, zoals de Sowjets dit trachtten te doen in hun Berlijnse blokkade van 1948.

Ten tweede: Ik heb opdracht gegeven voor aanhoudend en versterkt nauw toezicht op Cuba en zijn militaire opbouw. De ministers van buitenlandse zaken van de Organisatie van Amerikaanse Staten verwierpen in hun communiqué van 6 oktober geheimhouding van zulke kwesties op dit halfrond.

Zouden deze offensieve militaire voorbereidingen voortgaan, daarmee de bedreiging van dit halfrond vergrotend, dan zal verdere actie gerechtvaardigd zijn.

Ten derde: het zal de politiek van dit land zijn, datelke vanaf Cuba gelanceerde kernraket tegen welk land op het Westelijk halfrond dan ook zal worden beschouwd als een aanval van de Sowjet-Unie op de Verenigde Staten welke een volledig vergeldingsantwoord op de Sowjet-Unie vereist

II. Boodschap van Chroestsjov aan Kennedy van 27-10-1962.

(. . . .) U maakt U zorgen over Cuba. U zegt dat U dat doet omdat het maar 90 zeemijlen van de kust van Amerika af ligt. Maar Turkije ligt vlak naast ons. Ons beider schildwachten lopen op en neer en kijken naar elkaar.

Bent U soms van mening, dat U het recht hebt veiligheid te verlangen voor Uw eigen land en de verwijdering van die wapens die U aanvalswapens noemt, en erkent U dan niet dat wij hetzelfde recht hebben?

U hebt vernietigende raketwapens, die U aanvalswapens noemt, in Turkije opgesteld, letterlijk naast onze elleboog.

Als U erkent dat onze militaire capaciteiten even groot zijn, hoe kan dat dan stroken met zulk een verhouding van ongelijkheid tussen onze twee grote staten?

(. . . .) Ik doe daarom het volgende voorstel: Wij zijn bereid, die strijdmiddelen van Cuba weg te halen, die U als aanvalsmiddelen beschouwt; wij zijn bereid dit te doen en een desbetreffende belofte af te leggen in de Verenigde Naties. Uw vertegenwoordigers dienen dan een verklaring af te leggen in die zin, dat de Verenigde Staten hunnerzijds, gezien de onrust en de bezorgdheid van de Sowjetstaat soortgelijke strijdmiddelen zullen weghalen uit Turkije.

(. . . .) Wij, die ons hebben verbonden de verwachtingen van de volken van Cuba en Turkije te vervullen en hun vertrouwen in hun veiligheid te versterken, zijn bereid in het kader van de Veiligheidsraad een verklaring af te leggen in die zin, dat de Sowjetregering plechtig belooft, de onschendbaarheid van de grenzen benevens de soevereiniteit van Turkije te eerbiedigen, ons niet te mengen in 's lands binnenlandse aangelegenheden, Turkije niet binnen te vallen, ons gebied niet beschikbaar te stellen als bruggehoofd voor zulk een invasie; en wij zullen bovendien diegenen in toom houden, die agressie tegen Turkije zouden overwegen hetzij vanuit het grondgebied der Sowjet-Unie hetzij vanuit het grondgebied van andere staten die nabij Turkije gelegen zijn.

De regering der Verenigde Staten dient dan binnen het kader van de Veiligheidsraad een soortgelijke verklaring af te leggen met betrekking tot Cuba.

III. Antwoord van Kennedy van 27-10-1962 op Chroestsjov's boodschap van dezelfde dag.

(....) Het voortduren van die dreiging*, of een slepend houden van deze discussie over Cuba door de onderhavige problemen te koppelen aan de omvangrijke vraagstukken van de veiligheid van Europa en de wereld, zou stellig leiden tot een intensivering van de Cubaanse crisis en grote risico's inhouden voor de wereldvrede.

* Bedoeld is hier: vanuit Cuba.

IV. Boodschap van Chroestsjov aan Kennedy van 28-10-1962.

(....) Ik respecteer en vertrouw Uw mededeling vervat in Uw boodschap van 27-10-1962, dat er geen aanval zal worden gedaan op Cuba, dat er geen invasie zal plaatsvinden, niet alleen niet door de Verenigde Staten, maar ook niet door andere landen van het westelijk halfrond, zoals Uw boodschap stelde. Met het oog hierop gelden niet langer de motieven die ons er toe brachten om hulp van deze aard aan Cuba te geven. Vandaar dat wij onze officieren hebben geïnstrueerd - en deze middelen zijn, zoals ik reeds heb meegedeeld, in handen van Sowjet-officieren - de nodige maatregelen te nemen om verdere bouw aan de bedoelde installaties stop te zetten, ze te ontmantelen en terug te zenden naar de Sowjet-Unie.

VRAGEN N. A. V. TEKSTEN AANGAANDE DE CUBA-CRISIS.

- 1a. Omschrijf het begrip koude oorlog.
- 1b. Vind je in de tekst kenmerken van de koude oorlog situatie?
2. Kan men op grond van de teksten concluderen, dat Kennedy Chroestsjov gelegenheid heeft geboden om zonder al te veel prestige-verlies uit de crisis te raken?
Of moet men dit juist ontkennen? Motiveer je oordeel.
Hoe beoordeel je - in dat laatste geval - dan Kennedy's optreden?
Wat zou je dan wel een voor de Amerikaanse president in de gegeven situatie goed "samenspel" met Chroestsjov hebben gevonden?
3. Welke forsere aanpak van het (al dan niet vermeende) gevaar dat vanuit Cuba dreigde, was mogelijk geweest?
4. Op wat voor houding of standpunt in de buitenlandse politiek van de Verenigde Staten doelt Kennedy, als hij spreekt van door de Russische bewapening van Cuba getrotseerde "tradities" van de Amerikaanse "natie"?
5. Waarom zou Chroestsjov Turkije bij het conflict betrekken?
Wat de bezwaren van Kennedy hiertegen samen.

6. Kennedy vergelijkt zijn maatregelen tegen het verkeer naar Cuba, die hij een quarantaine noemt, met de blokkade van Berlijn. Waarom zou hij voor de aanduiding van zijn optreden aan de term "quarantaine" de voorkeur geven boven "blokkade"?
- 7a. In hun belangrijke dispuut hebben Kennedy noch Chroestsjov hun bondgenoten geraadpleegd, zoals o.m. blijkt uit deze teksten. Aan welke bondgenoten moet men dan vooral denken? Welke verklaring kun je daarvoor geven en hoe beoordeel je een en ander?
- 7b. Na 1962 is er een toenadering tussen China en Cuba. Welke zouden de motieven van de ene, en de andere partij zijn geweest?
8. Is de Cuba-crisis een keerpunt in de koude oorlog?
(Bij het geven van je antwoord zul je moeten overwegen,
a. of de koude oorlog vóór 1962 al beëindigd was en de Cuba-crisis door de vreedzame afloop daarna geen wijziging brengt,
b. of de Cuba-crisis aantoont dat de koude oorlog voortduurt tot minstens 1962, en slechts tijdelijk minder scherp werd gevoerd,
c. welke feiten en ontwikkelingen tussen 1962 en 1970 wijzen op her-
vatting of verscherping van de koude oorlog, en welke wijzen op verbetering van de Amerikaans Russische verstandhouding, althans op het naar de achtergrond dringen van de tegenstellingen tussen die staten.)

VIJF MULTIPLE CHOICE VRAGEN N. A. V. DE TEKST OVER DE CUBA - CRISIS (zie de toelichting)

Opdracht: kies het beste antwoord

- I Kennedy maakte d. m. v. een blokkade een eind aan de bouw van een Russische raketbasis op Cuba. Dat deed hij, omdat hij
- A) een fervent voorstander was van de koude oorlog
B) wist, dat alle Nato-landen hem hierbij zouden steunen
C) verwachtte, dat Rusland op het beslissende moment zou toegeven
D) A + B
- II De inmenging van de USSR op Cuba was in strijd met:
- A) de Monroeleer
B) de Trumandoctrine
C) de Alliance for Progress
D) A + B
- III Op het toegeven van Chroestsjov in de Cuba-affaire werd o. a. door de Chinese regering critiek uitgeoefend, omdat:

- A) het toegeven van Chroestsjov de export van Cubaanse suiker naar de USA weer mogelijk maakt waardoor China praktisch zonder suiker zou komen te zitten
 - B) China voor een felle, agressieve politiek is, die de communistische wereldrevolutie zal bevorderen
 - C) Het USA-kapitaal haar economisch imperialisme weer op Cuba kon botvieren
 - D) de spanning rond Cuba de aandacht van de moeilijkheden bij de grens tussen de USSR en China afleidde
- IV Fidel Castro geniet op het Zuidamerikaanse continent een grote populariteit, ontstaan doordat Castro:
- A) Op Cuba USA ondernemingen onteigende en de Noord-Amerikaanse invloed weerde
 - B) in de Organisatie van Amerikaanse Staten (O. A. S.) de leiding heeft van de Zuid-Amerikaanse Staten tegen het Noord-Amerikaanse imperialisme
 - C) een overtuigde communist is en als zodanig een trouw aanhanger van de USSR
 - D) A + B
- V) Chroestsjov eiste in zijn verklaring van 27-10-1962, dat de USA zijn troepen uit Turkije terugtrekt. Deze eis werd gesteld, omdat:
- A) de in Turkije aanwezige Amerikaanse wapens volgens Chroestsjov een bedreiging vormden voor de USSR
 - B) Turkije een democratische, althans niet communistische regering heeft
 - C) Turkije grote sympathie voor het communistische blok koestert, maar min of meer door de USA bezet is, waardoor het zich niet bij de Comecon en het Pact van Warschau kan aansluiten.

VERSLAGEN VAN DE DISCUSSIEGROEPEN

VERSLAG VAN GESPREKSGROEP 8 (7-11-'69) N. A. V. STELLINGEN M. B. T. EEN SCHRIFTELIJK EXAMEN.

Voordelen schriftelijk examen:

Alle leerlingen krijgen eenzelfde aantal vragen; deze zijn van dezelfde zwaarte.

De leerling krijgt meer tijd om na te denken, alvorens hij aan de beantwoording van een vraag begint. Indien een leerling geschiedenis als keuzevak neemt, mogen er hogere eisen gesteld worden en moeten de opgaven ingewikkelder zijn.

Er moet gestudeerd worden over een basis-programma van de 20ste eeuw. Daaraan moeten alle leerlingen van een bepaald schooltype voldoen. Daar multiple-choice vragen moeilijk samen te stellen zijn, kan men hier pas toe overgaan na voldoende experimenten. Een voordeel is, dat de beoordeling veel objectiever is.

Er moet een duidelijk onderscheid gemaakt worden tussen geschiedenislessen tijdens de opleiding en geschiedenis op het examen. Indien integratie plaats vindt van Nederlands en Geschiedenis moeten beide vakken beoordeeld worden. Dit geldt vooral voor een centraal geleid examen geschiedenis. Geeft men multiple-choice vragen, dan vervalt de beoordeling Nederlands volledig.

Laat de leerlingen gebruik maken van hulpmiddelen, zoals een geschiedenisatlas, een encyclopedie en andere naslagwerken.

De punten a t/m d, door Van der Meulen opgesomd op pag. 11, kunnen in de basisleerstof voorkomen. Zij hebben betrekking op de geschiedenis leerstof op de gehele school. Dat is in ieder geval de doelstelling.

De leerling zal dan op het examen beter weten hoe hij een opgave moet aanpakken. De leraar zal, om niet tot automatisme te vervallen, elke les moeten voorbereiden. Hij zal zijn onderwerp in klas 4a misschien heel anders behandelen dan in klas 4b.

Bij het ideale eindexamen geschiedenis zal het ontsporen van de leerling nagenoeg vervallen.

VERSLAG VAN DE DISCUSSIE OVER DE STELLINGEN VAN DR. P. VAN DER MEULEN, GEVOERD IN DISCUSSIEGROEP C, ONDER VOORZITTERSCHAP VAN DR. D. J. ROORDA. (Pietersberg)

1. De eerste stelling ontlokte de opmerking, dat hier een open deur werd ingetrapt. Of stak er - werd gevraagd - meer achter, dan bij eerste lezing werd verstaan?

Eigenlijk wist men niet goed raad met de stelling. De woorden "vorm" en "inhoud" riepen vragen op. Werd met vorm bedoeld: schriftelijk of mondeling? Of moest er onder verstaan worden: alle verschillende manieren om kennis en vaardigheden te toetsen - zoals essay-vragen, meervoudige keuze-vragen, gesprek, discussie e. d. - waarvan sommige manieren zowel mondeling als schriftelijk, andere alleen schriftelijk of alleen mondeling gerealiseerd kunnen worden?

En de inhoud? Men constateerde, dat sedert de invoering van het nieuwe programma de inhoud van het eindexamen - de materiële inhoud - wel sterk gewijzigd is, maar de vorm nauwelijks. Voorts werd verwezen naar het doelstellingenrapport, waaruit - naar aller mening - de (formele) inhoud van het eindexamen afgeleid dient te worden.

Tenslotte werd de stelling zo geïnterpreteerd, dat de wijze waarop kennis en vaardigheden op het eindexamen worden getoetst - hetzij dit schriftelijk, hetzij dit mondeling geschiedt - niet strijdig mag zijn met de aard van ons vak. Daarmee was iedereen het eens.

2. Met deze stelling kon iedereen zich verenigen voorzover het het onder b. gestelde betrof. Maar a. stuitte op bezwaren. Historische kennis op zichzelf werd niet noodzakelijk geacht, maar wel onmisbaar voor de candidaat die een behoorlijk examen wil afleggen. Ook de historische kennis in de zin van weetjes achtte men onmisbaar in dit verband.

Critiek werd geuit op het gebruik van het woord kennis, waar het tevens een kunde insluit, zoals onder punt 2., op pag. 3 van de verhandeling van de heer Van der Meulen. De schrijver van de verhandeling werd verweten de vaardigheden weg te moffelen door ze onder de noemer kennis onder te brengen.

En Critische vraag tot slot: waarom is de staatsinrichting niet betrokken in de beschouwingen?

3. Deze stelling lokte een langdurige discussie uit, waarin het voor en tegen van het schriftelijk eindexamen centraal stond. Het tweede deel van de stelling immers kan, als een voor het mondeling eindexamen onvervulbare wens, alleen van toepassing zijn op een schriftelijk eindexamen. Bij de mondelinge eindexamens is er ook sprake van geleiding naar moeilijkheidsgraad van de te vragen kennis (kennis hier zeer ruim te verstaan!), maar dat is dan een vrij subjectieve aangelegenheid van examinerator en gecommiteerde, die de moeilijkheidsgraad vaak onjuist beoordelen. De geleidingen worden niet nauwkeurig omschreven. Het wel te doen zou een moeilijke, zo niet ondoenlijke opgave zijn. Het zou impliceren, dat het gehele verloop van het examen precies

vastgelegd zou worden, waardoor belangrijke voordelen van het mondeling eindexamen ~~toeniet~~ worden gedaan.

De door de examinerator en gecommiteerde gehanteerde beoordelingsnormen zijn min of meer subjectief, wat zeer onbillijke beoordelingen tot gevolg heeft.

Door iedereen werden bezwaren gevoeld tegen de huidige situatie, waarin van school tot school grote verschillen voorkomen in beoordeling van de prestaties der candidaten. Zelfs op dezelfde school zijn er dienaangaande grote verschillen mogelijk van jaar tot jaar.

In de huidige situatie kan er van een onderlinge vergelijking ook geen sprake zijn. Daarom zou onderzocht moeten worden in hoeverre onderlinge vergelijking is te realiseren b. v. bij groepen van scholen met behoud van belangrijke voordelen van het huidige systeem.

Bedoelde voordelen zijn o. a. vrijheid - binnen zekere perken - van stofkeuze en - behandeling, het afgestemd zijn van leraar en leerling op elkaar, de mogelijkheid om verzanding van de candidaat te voorkomen.

De mogelijkheid tot vergelijking waarbij klippen zoveel mogelijk omzeild kunnen worden, werd gezien in het stellen van essay-vragen over teksten. Van tevoren zouden normen moeten worden vastgesteld om tot een objectieve beoordeling te komen, maar de normen zouden niet zo exact kunnen zijn als voor meervoudige keuze vragen, omdat het door de candidaat gegeven antwoord steeds genuanceerd beoordeeld moet worden.

De meerderheid verklaarde zich fel tegenstander van standaardisatie van de te geven stof, welke als een onvermijdelijk gevolg van verdoorde standaardisatie der beoordelingsnormen werd gevreesd. Het gelijk trekken van de eindexamen-vragen in de vorm van meervoudige keuze - hetgeen uiteraard alleen mogelijk zou zijn voor de laatste 50 jaar - zou wel de voordelen van onderlinge vergelijkbaarheid en toetsing aan gestandaardiseerde normen opleveren, maar de vrijheid van de leraar ontoelaatbaar beperken en het geschiedenisonderwijs derwijs doen verschromelen.

In hoeverre - zo vroeg men zich af - is het voor ons vak mogelijk te komen tot een nauwkeurige omschrijving van moeilijkheidsgraden (en dus ook tot werkelijk objectieve beoordelingsnormen)? Liggen de moeilijkheidsgraden binnen b. v. het VWO niet verschillend voor Gymn. en Athenaeum, zelfs verschillend voor de A en B afdelingen?

Op het eerste deel van stelling 3 wilde iedereen ja zeggen, zij het met een zekere schroom. Maar w. b. het tweede kon men noch ja, noch neen zeggen. Het was ieders wens, dat er geëxperimenteerd zou worden. Daarna ~~is~~ de kwestie opnieuw bekeken worden.

4. Niemand kon het oneens zijn met hier gestelde, maar iedereen was het eens met de opmerking, dat de stelling ernstig aan verbalisme lijdt.
5. Moeten de te toetsen vaardigheden beslist uit het vak zelf afgeleid worden? Is het niet voldoende, dat ze onverbrekkelijk met het vak samenhangen. Als een kandidaat dezelfde tekst over een historisch onderwerp zowel bij een examen Nederlands als geschiedenis voorgelegd krijgt, zal de neerlandicus andere vragen stellen dan de historicus. Bij het eindexamen geschiedenis moet geschiedenis hoofdzaak zijn, maar we kunnen niet buiten de in andere vakken opgedane kennis en vaardigheden. Zo, merkte iemand op, zal een helder, goed geformuleerd antwoord een hogere waardering verdienen, dan een slordig of stuntelig antwoord dat op zich juist is.
 Critische vraag: Wordt door de heer Van der Meulen niet teveel in hokjes gedacht, m. a. w. gaat het hier gestelde niet lijnrecht in tegen het, door de hele groep toegejuichte, streven naar integratie van de vakken.
6. Deze vaardigheid wordt als inhaerent aan het vak impliciet getoetst.

VERSLAG VAN DE 3E DISCUSSIE VAN GROEP 4 (OVER DE EINDEXAMEN-MODELLEN) Voorzitter de Heer Drs. P. M. J. van Wees.

De tekst over de Cuba-crisis werd beter gevonden dan die over het Fascisme, die men "vrij pittig" vond voor een H. B. S. bijv. De open vragen moeilijk en de mult. ch. niet gelukkig.

Gebruik van de tekst:

- 1e. Bij centrale vraagstelling risico, dat tekst te moeilijk wordt.
- 2e. Bezwaar: dat men teveel aan één onderwerp vastzit.
- 3e. Gevaar: dat een persoonlijke mening teveel naar voren komt en bijv. bij verschillende mening van opsteller en leraar twijfelgevallen voorkomen.
- 4e. dat men het zó eenvoudig maakt, dat er niets meer aan is (voorbeeld: Is Karel V geboren in Gent of in Brugge?)
- 5e. Soms zit het antwoord er niet in.
- 6e. De vragen moeten zó gesteld zijn, dat men ze "relateert" aan andere feiten. (dit laatste niet mogelijk met mult. ch.)
 Die over de Cuba-crisis gaan wat verder dan Cuba, n. l. over de hele koude oorlog.

Over het algemeen vindt men de tekst een geweldig leermiddel, maar geen toetsing. Toch wordt deze mening nog wat genuanceerd door de volgende opmerkingen: Bij schrift. examen já, maar met open vragen, mits gerelateerd aan de algemene stof. Sommigen zien de tekst als inleiding en vinden het dan zinloos. Wij moeten de kennis van de 20e eeuw testen en die wordt versmald door een tekst. Tekst-interpretatie is niet ons werk, dus eigenlijk een verdubbeling van ned. Didaktiek en toetsing uit elkaar houden; het did. principe is geweldig (zelfs in de brugklas), maar op een examen liggen de zaken heel anders. Men zou bijv. twee soorten vragen kunnen hebben: over de tekst en daarbuiten.

Bij de spec. onderwerpen zou dit kunnen, maar landelijk is dit niet mogelijk. Misschien is bij een centraal examen een tekst wel waardevol om zich een beetje in te kunnen werken, maar dan met open vraagstelling. De leerling bijv. uit 3 teksten laten kiezen (hetgeen echter veel tijdverlies veroorzaakt).

Men vindt, dat men deze teksten eerst had moeten kunnen "uitproberen", (hetgeen na de conferentie op de Pietersberg mogelijk was geweest) dan hadden wij in Woudschoten met ervaring kunnen werken.

Wij achten allen mult. ch. ongewenst, omdat men dan alleen maar een eenvoudige vraagstelling kan hebben en dat keurslijf dwingt te erg, veel mogelijkheden komen niet naar voren; het antwoord zou bijv. kunnen zijn: Kies een antwoord, dat het dichtst in de buurt ligt.

Onze groep is niet meer klaargekomen met de beoordeling van de gestelde vragen afzonderlijk. Hierover nog een enkele opm.

(Open vraag) No.2 over Cuba-crisis is bij beoordeling niet te gebruiken, want vraagt de persoonlijke mening van de leerl.

(open vraag) No. 1 over Fascisme is geen toetsing van historische kennis; vraag 2 gaat buiten de stof, is té algemeen gesteld. ANDEREN menen, dat men een aantal begrippen uit de vorige eeuw toch duidelijk zou moeten omschrijven.

Vraag 3: het eerste deel van deze vraag is tekst-interpretatie,

het tweede deel alleen vraagt naar historische kennis

De gehele groep verklaart zich tegen deze mult. ch. vragen.

VERSLAG VAN DE DISCUSSIE OVER DE EINDEXAMENMODELLEN, GROEP II.

Het eerste punt vormden de multiple-choice vragen. Op enkele uitzonderingen na vond men de resultaten van dergelijke vragen wel corresponderen met mondelinge beurten. Dit echter alleen als ze zeer goed waren gesteld. (Hetgeen men niet vond van de modelvragen).

Toch had men grote bezwaren tegen multiple-choice vragen bij een even-

tueel schriftelijk eindexamen (centraal- en niet-centraal geregeld) hetgeen men uitdrukt in de volgende stelling:

Wij zijn van mening, dat met multiple-choice vragen geëxperimenteerd moet worden, als wordt aangetoond:

1. dat herijking geen probleem is
2. dat het lerarencorps niet wordt vastgelegd op de heersende ideologie
3. dat andere zaken als direct-feitelijke kennis getoetst kunnen worden, want een zo objectief mogelijke test vereist een groot aantal items en dat vereist grote feitelijkheid.

De teksten vond men in het algemeen beter. Waarbij werd opgemerkt, dat de tekst over het ontstaan van het fascisme uitsluitend bedoeld kon zijn voor het v. w. o. De teksten over de Cuba-crisis pleiten volgens de groep voor een schoolschriftelijk, zeker niet voor een centraal-schriftelijk. Binnen beperkte kring (regionaal geregeld) achtte men afspraken over de te behandelen onderwerpen mogelijk. Hierin zag men bovendien een prachtig middel ter contact tussen diverse geschiedenisleraren. Controle van buitenaf vond men wel nodig.

Verder vroeg men zich af of een tekst nodig was, daar in de modellen vooral kennis getest wordt. Er werd gepleit voor andere hulpmiddelen, bijv. hulpboek met geschiedkundige begrippen en feiten te gebruiken bij het beantwoorden van open vragen.

Als ander voorbeeld zag men een proef. Men geeft bepaalde informatie, maar een aspect (facet) wordt de leerlingen onthouden. Dit wordt later als proefwerk wel gegeven en de leerlingen moeten deze nieuwe informatie integreren in hun kennis.

Eindconclusie: Men wil veel meer experimenteren (met allerlei soorten schriftelijke examens) en onder begeleiding van deskundigen.

AANTEKENINGEN BIJ STELLINGEN M. B. T. EEN SCHRIFTELIJK EINDEXAMEN.

1. Rust kan er zeker ook zijn bij mondeling examen. Juist de gedrukte opgaven kunnen paniek veroorzaken bij eerste kennismaking, terwijl een mondeling examen zo gestructureerd kan zijn, dat de rustige sfeer gelegenheid -met hulp- tot reflectie biedt.
2. Het ingewikkelder maken, het toetsen van inzicht in complexe zaken, kan evenzeer bij mondeling examen. De stelling is zwart-wit.
3. Die vergelijking van resultaten kan zeer onrechtvaardig zijn. Het niveau per klas is verschillend. Het niveau van de leraren nivelleren - het doceer-

niveau zou dus naar elkaar toegroeien -lijkt de groep geen voordeel. Het niveau waarvan uitgegaan wordt stelle men veilig.

4. Wat is in deze stelling bedoeld met "verslag". Is dat: scriptie, tekst, boek-samenvatting. En is zo'n methode geen roofofbouw op de leraren, gelet op de omvang van de klassen.
5. Dat men hulpmiddelen leert gebruiken is aanbevelenswaard en noodzakelijk. Toch lijkt het de groep dat "instrumenten van wetenschap" wel erg zwaar is geformuleerd tenzij hier bedoeld zijn: atlas, historische begrippenlijst, prenten, encyclopedie, biografisch woordenboek, een handboek. Dit gebruik kan buiten het examen getoetst worden.
6. Historische vaardigheid. Die kan opgebouwd worden na aangeleerd te zijn. De bedoeling van de stelling is de groep niet duidelijk.
7. Het derde geval: déraillement door de schriftelijke toets mag na experiment-fase absoluut niet mogelijk zijn. Voor déraillement zijn er meer oorzaken aan te wijzen dan onbegaafdheid, slechte opleiding, formulering der opdrachten. Het adaequaat niveau dient vastgesteld te worden door experiment.

Aantekeningen bij stellingen m. b. t. een mondeling eindexamen.

1. Hoewel het geschiedenisonderwijs subjectief is, wordt objectieve toetsing daarom niet onmogelijk.
2. Ook in deze stelling wordt de subjectiviteit van het vak als argument pro-mondeling gebruikt. De objectieve toetsing wordt daardoor echter niet uit-gesloten.
3. De kritische instelling maakt het bereiken van de zuivere objectiviteit niet mogelijk. Het tekortschieten in deze doet slechts de subjectiviteit als nood-zakelijk aanvaarden. Naar het inzien van de groep wordt de kritische zin het meeste bevorderd door benadering van de problemen vanuit verschillen-de standpunten tegelijkertijd.
4. accoord
5. accoord
6. accoord
7. Of persoonlijke benadering zwaar moet wegens is kwestieus bij het examen.
8. Zoals de eisen voor het eindexamen thans zijn, lenen de onderwerpen zich niet voor een algemeen schriftelijk examen.
9. Wat in deze stelling als voordeel wordt aangegeven, dat tijdens een monde-ling examen alle methoden kunnen toegepast worden, geldt voor het schrif-telijk examen evenzeer, althans dit moet mogelijk zijn.

De leer methode is bovendien secundair bij een examen; zij is middel tot overbrengen van de kennis en het vormen van inzichten, die bij het examen aanwezig geacht mogen worden. Juist de goede structuur van schriftelijke vragen en wijze van vraagstelling sluit wan-succes uit.

10. accoord
11. Het inzicht in de attitude van de leerling kan ook blijken uit een schriftelijk examen. Bij mondeling examen blijft als voordeel de persoonlijke benadering, maar die is dan toch maar bij bepaalde andere vakken uitgesloten.
12. accoord
13. De verantwoordelijkheid voor een mondeling en een schriftelijk examen weegt even zwaar. De "benadrukking" is niet relevant. Maar de betrokkenheid en de menselijkheid krijgen bij een mondeling examen alle kansen.
14. De mogelijkheid tot differentiatie in vorm en inhoud, alsook het niveau, wordt geboden ook door een schriftelijk examen.
15. accoord
16. Organisatie en kosten mogen niet als onderwijskundige motieven gebruikt worden. Een centraal schriftelijk examen is eenvoudig te organiseren en t. o. v. mondeling examen, kosten besparend.

DE MEERKEUZEVRAAG

Pro:

De objectiviteit benadert de 90%. De toets kan dwingen tot nadenken. De samenstelling is bijzonder moeilijk. De correctie is snel geschied. De leeraar hoeft zijn eigen klas zelfs niet te corrigeren, wat de objectiviteit vergroot. De toets vraagt niet een hele les. De tijdwinst is positief.

Contra:

De mogelijkheid tot expressie wordt door de toetsing gereduceerd tot nul. Als het onder woorden brengen tot de vaardigheden van het vak horen, is dit een ernstig manco. De praktijk wijst uit dat de objectieve toets niet het werkelijke beeld van de leerling vormt. Bovendien gaat de toetsing de wijze van lesgeven beïnvloeden: neutralisering van de stof, wat enigszins frustrerend werkt bij het wekken van belangstelling. Nu kan de toets de minimum stof omvatten, bij thematische opbouw. Maar dat de toets het historisch besef aantoon, kan niet beweerd worden. De cursorische behandeling leidt, gelet op de lessen-aantallen, vaak tot minimale kennisneming.

De multiple-choice bakent de vraagstelling en het antwoord af.

Voelt men zich niet al gauw de dienaar van de toets in plaats van de leraar van het vak.

Een itemotheek zou moeten worden aangelegd, zodat de vergelijkbare resultaten kunnen bestudeerd worden.

HET GESCHIEDENISONDERWIJS
EN DE
EXAMINEERSTRUCTUUR IN NEDERLANDSTALIG
BELGIË

Prof. Herman Corijn
inspecteur SO en HO.

Het weze mij toegestaan vooraf mijn dank te betuigen aan de V. G. N. voor de vriendelijke uitnodiging en de hartelijke ontvangst op de didactiekconferentie te Woudschoten. Nadat de groep Belgische inspecteurs en leraren vruchtbare besprekingen hadden gevoerd op diverse instituten van de Rijksuniversiteit te Groningen, werden zij in de gelegenheid gesteld kennis te maken met de levende onderwijsproblematiek in Nederland. Voor de Vlamingen zijn dergelijke contacten uitermate belangrijk. In het kader immers van de ruimere culturele betrekkingen tussen taalgenoten, spelen de relaties tussen didactici een eerste rol. Ook in functie van onze specifieke taak komt het ons allen ten goede gespreksmogelijkheden te vermenigvuldigen. Het geschiedenisonderwijs dient immers voortdurend herdacht te worden. Elke periode, elke generatie schreef haar eigen geschiedenis. In dit voortdurend herschrijven ligt de weg naar het diepere inzicht en naar de verdere uitbouw van het menselijk bewustzijn. Dit proces moet door het onderwijs niet alleen worden gevolgd. De school moet aan die bewustwording deelnemen en deelhebben.

Het geschiedenisonderwijs is een constructieve waarde, waar zonder de opvoeding en de vorming tot handelende wil een fundamentele pijler missen zou. De historische dimensie, naast de natuurgebondene en de biologische, is de noodzakelijke voorwaarde tot de geestelijke en materiële bevrijding van de mens.

Het geschiedenisonderwijs maakt in Vlaanderen een ingrijpende hervorming door. Inhoud en methode worden voortdurend aan kritiek onderworpen en herdacht. Zoals de meeste Westeuropese landen komen wij uit de periode, waarin de geschiedenisles vooral door politieke en staatrechterlijke elementen werd gestoffeerd. Kennis was het hoofddoel. Klassikaal kathedersonderwijs werd de beste methode geacht.

In België kent men de vakinspectie. Elk vak wordt door specialisten geïnspecteerd. De inspecteur bepaalt, samen met de leraren, de pedagogische optiek en de didactische verwerking. Onder zijn impuls wordt het algemeen geldend leerplan, dat vooral een leidraad is, geïnterpreteerd en in de klassereëliteit omgezet. Inzake methode zijn de raadgevingen en vingerwijzingen van de

inspectie richtinggevend.

Na de tweede wereldoorlog vestigde de inspectie de aandacht van de leraren op de relatieve betekenis van de politieke feiten en van de studie der staatsinstellingen. Zij zette daarbij voorop dat kennis alleen onvoldoende was. De "histoire bataille" werd met alle kracht bestreden. Een oordeelkundige keuze in het feitenmateriaal werd nagestreefd.

Op de voorgrond kwamen de ontwikkelingslijnen en de relaties.

Hoewel politieke structuren als stramien behouden werden, vroeg men meer aandacht voor sociaal-economische aspecten.

De kathedermethode werd streng veroordeeld. Een eerder rationele benadering, in een vraag-antwoord-methode gelegen, verving de lerarenmonoloog.

De ingezette ontwikkeling werd nadien doorgetrokken. Het opnieuw in vraag stellen van het geschiedenisonderwijs bracht diep ingrijpende hervormingen mee. Wat de inhoud betreft werd resoluut de alles bepalende suprematie van het politieke feit verlaten. Politieke elementen kregen alleen de waarde van uiterlijke verschijningsvormen. Er werd gepeild naar de kern van de historische realiteit. Het unilineaire werd verlaten en diepere studie wees naar het complexe, naar het structurele. Geschiedenis werd een ontleding en een onderzoek van problemen, geen verhaal meer van gebeurtenissen. Alle aspecten van het menselijke gebeuren, alle bevolkingslagen, het staatsbeleid evengood als het dagelijks leven, de economie en het denken kwamen aan de orde. De totaliteit en de mondialiteit van de menswording drongen zich op. De nadruk werd gelegd op de planetaire visie van het geschiedenisonderwijs.

Het belangstellingsveld breidde zich aldus geweldig uit, zowel in de diepte als in de ruimte. Een keuze van de problemen drong zich op. Kennis kwam op de tweede plaats te staan. Er werd vooral naar inzicht gestreefd. Het geschiedenisonderwijs moest een vormende waarde krijgen en daarom de weetjes op zij schuiven. De historische feiten zouden alleen nog een betekenis hebben, wanneer ze in een structuur waren ingeschakeld. Bij de keuze van de te behandelen problemen, kwam de actualiteit op de voorgrond, gekoppeld aan de belangstelling van de studenten.

Er deed zich ondertussen een ander fenomeen van algemene aard voor.

Hoewel de wettelijke schoolplicht tot 14 jaar bepaald bleef, verlengde in grote mate het werkelijke schoolbezoek tot 15 à 16 jaar. De eerste jaren van het secundair onderwijs werden grotendeels in het volksonderwijs opgenomen. De finaliteit van het voortgezet onderwijs kwam ook duidelijk anders te liggen. Louter voorbereiding te zijn op het hoger onderwijs kon niet worden volgehouden. Maatschappelijke initiatie, vorming van eigen inzicht, opvoeding tot denken en handelen kwamen op de voorgrond te liggen.

De nieuwe algemene doelgerichtheid had belangrijke implicaties voor het geschiedenisonderricht. Vanzelfsprekend op de inhoud, waarbij de vormende waarde nog werd geaccentueerd. Maar vooral wat de methode betreft, trok het geschiedenisonderwijs, als eerste leervak in het voortgezet onderwijs, de passende conclusies, althans in de Rijksscholen.

Alvorens tot de eigenlijke studie van de geschiedenis over te gaan, werd een tweejarige initiatiecyclus ingevoerd. De bedoeling was de voornaamste instrumenten van de geschiedenis te leren hanteren: de chronologie, de ruimte, de terminologie, de ontwikkeling, de tekst. Al deze aspecten werden vanzelfsprekend zo eenvoudig mogelijk gehouden, doch wel zodanig dat ze de historische realiteit niet verraadden. Daarom richtte men zich het eerst tot de aspecten van het dagelijks leven, die niet zozeer om zichzelf, dan wel als getuigenissen werden benaderd. Het globale historische beeld en de structuur bleven als motief doorheen b. v. de woning, de verwarming, de kledij, de arbeid, het verkeer, enz. stromen. Van die concrete beelden werd dan naar de meer abstracte vormen overgegaan: de economie, de sociale verhoudingen, de politieke structuren, de internationale verhoudingen, enz.

De behandeling van die onderwerpen gebeurde steeds thematisch, zodanig dat het inzicht geleidelijk werd opgebouwd. De thematische constructie werd echter voortdurend in een chronologisch kader gevat, zodat de synchronisatie ook stilaan groeide.

Na deze twee jaar initiatie, kwam de eigenlijke studie aan bod. Dat gebeurde wel met accenten op bepaalde perioden, bepaald door het onderwerp, doch bleef thematisch van opzet.

Het historisch documentenarsenaal werd een essentieel element in de lesopbouw: teksten, kaarten, iconografie, leerboek, vakbibliotheek, enz. Zo werd de geschiedenisles meer en meer een onderzoek, een vraagstelling, een gedachtenwisseling, een debat. De klas werd een werkgroep, soms ingedeeld in subgroepen. Leraar en leerlingen bouwden samen.

Die ganse hervorming loopt nu ongeveer 10 a 15 jaar in de vorm van een experiment, eerst in een kleine groep scholen, nadien in meerdere. Thans ligt het geheel vast in een project van nieuw leerplan, dat eerlang zal kunnen ingevoerd worden. In dit nieuwe project wordt de nodige openheid en vrije interpretatie voorzien, opdat de verschillende fundamentele elementen van de hervorming in de praktijk zouden kunnen omgezet worden.

Dat dit alles mogelijk was is natuurlijk grotendeels te danken aan het examenstelsel dat in onze scholen gangbaar is.

Het ware immers niet mogelijk geweest deze didactische experimenten door

te voeren, indien men niet over een zekere soepelheid in het examineren zou beschikken. Het is immers ondenkbaar dat de examineermethode niet in het verlengde zou liggen van de leermethode. Vooraf mag echter wel gesteld dat in vele gevallen deze vanzelfsprekende binding niet haar weg vond in de praktijk. Velen bleven nog hangen aan het afwegen van kennis op het examen zelfs wanneer ze dit gedurende het schooljaar niet primordiaal hadden gesteld. Er was immers een zekere durf nodig en ook wel een gewijzigde geestesinstelling tegenover de onderwijsopdracht.

Men zou wel de indruk krijgen dat dit alles als een mes door de boter ging. Niets is minder waar. Het kostte grote inspanning en de problemen zijn niet uit de lucht. Het ligt echter niet in de bedoeling tot een systeem te komen, waarin de vraagtekens uitgeschakeld worden. Integendeel, we willen van het statisch karakter afstappen en in ons onderwijs een dynamiek steken. Het examen is daarvoor nog wel de belangrijkste hinderpaal.

En toch beschikken we in dat verband over zekere mogelijkheden. Het eindexamen is inderdaad in België steeds een schoolexamen geweest. Dat betekent dat elke leraar in elke school instaat voor zijn eindexamen, waarover hij eigenlijk de totale meester is, maar er tevens de totale verantwoordelijkheid voor draagt.

Vóór 1964 bestond het eindexamen in hoofdzaak uit mondelinge proeven. Heden geschiedt de opvraging schriftelijk. In voorafgaande leerjaren zijn voor de overgangsexamens echter wel mondelinge proeven ingeschakeld. Dat het eindexamen nu schriftelijk gebeurt, komt door de invoering, in 1964 van de z. g. maturiteitsproef, gevolg van de omnivalentiewet.

Door die nieuwe wettelijke beschikkingen werd de toegang tot de hogere studien voor de leerlingen van alle afdelingen van het voortgezet onderwijs mogelijk gemaakt. De bedoeling van die maturiteitsproef was na te gaan in welke mate de kandidaten in staat zijn hogere studien te doen.

Op het einde van wat wij de humaniora noemen, kwamen dus twee proeven voor, beide afgenomen door de vakleraren en binnen het schoolkader. Een eerste voor alle vakken, schriftelijk en in functie van de geziene leerstof. Een tweede, waarin niet naar kennis wordt gepeild. Hij houdt een bespreking in van een voorgelegde tekst of van een lezing en een mondeling gesprek in verband met één of twee leervakken door de student gekozen. Voor de maturiteitsproef bestaat de jury uit de leraren van de school en enkele buitenstaanders, over het algemeen academisch geschoolden, doch niet tot het onderwijskader behorend.

Dergelijke organisatie biedt de nodige speling om het de leraar mogelijk te ma-

ken tijdens het jaar over de nodige vrijheid te beschikken om andere methoden te beproeven en andere inhouden in te voeren.

Wij mogen stellen dat een stroming aanwezig is om geleidelijk tot de afschaffing van de examens in de huidige vorm te komen.

Een eerste proef wordt in die zin ondernomen bij de onderwijzers-opleiding.

De kweekschool -- bij ons normaalschool genoemd -- onderging de laatste jaren een fundamentele structuurwijziging.

Van september 1970 af zal de kandidaat-onderwijzer twee jaar, na het voortgezet onderwijs, dienen te volgen. Van dit jaar af werden de klassieke examenformules vervangen door een systeem van studietoetsen, die over het jaar zijn gespreid. Bij elke studietoets komen ook de opmerkingen van de student zelf in het dossier terecht.

Op grond van het geheel van elementen neemt het lerarenkorps op het einde van het jaar de beslissing de kandidaat al of niet het diploma toe te kennen.

Voorbereidende studies zijn thans aan de gang om in de lijn van hetgeen geschetst werd tot grondige structurele hervormingen van het voortgezet onderwijs te komen. Men kan wel zeggen dat die hervormingen in de lijn zullen liggen van hetgeen thans reeds levendig aanwezig is.

NEDERLAND - BELGIË - INDONESIË

Tot de regelmatig in onze leerboeken terugkerende leerstof behoort een vrij uitvoerige, doch wat eigenaardige uiteenzetting over de oorzaken der Belgische revolutie in 1830. Deze oorzaken worden daarin gemeenlijk verdeeld in algemene en bijzondere.

Tot de algemene behoort o. a. de verzekering, dat België en Nederland volstrekt niet bij elkaar pasten, dank zij verschillen in taal (t. w. Nederlands en Frans; het Vlaams blijft buiten beschouwing), godsdienst, volksaard en voor-geschiedenis.

Tot de bijzondere oorzaken worden gerekend: de onjuistheid der samenvoeging en de politieke fouten van de koning-koopman daarna, van de arithmétique hollandaise en het collegium philosophicum, tot en met de drukpersvervolgingen. In onze Nederlandse leerboeken krijgen de Belgen meestal gelijk en onze Koning ongelijk.

Een zelfde ervaring doet men op bij de eindexamens, waar deze oorzaken nog al eens gevraagd worden, omdat men met een enkele vraag een lang antwoord krijgt.

In het licht dezer wonderlijke aanpak komen ook de volgende jaren, 1831 tot 1839, te staan: de tiendaagse veldtocht, het beleg van de Citadel, de volhardingspolitiek. Dit heten dan overbodigheden, die ons meer (financiële) schade dan voordeel hebben opgeleverd, vooral die kostbare mobilisatie, welke Vorst en volk van elkaar vervreemd hebben.

Financiën is bij ons een zeer gevoelig punt.

Doch men zou het ook anders kunnen doen, b. v. door te wijzen op de grote overeenkomst tussen Hollands en Vlaams, en daarbij herinneren aan al de ellende van de Vlaamse taalstrijd na 1830, op het grote nut van samenwerking in economische en militaire zaken. Zou Duitsland in 1914 door een Verenigd Koninkrijk hebben durven marcheren? Ook zou gewezen kunnen worden op het betrekkelijke der Belgische grieven, kwesties die bij wat goede wil wederzijds best hadden kunnen geschikt worden, zonder dat daarvoor revolutie behoefde gemaakt te worden. Men kan er ook aan herinneren, dat de veel-gesmade 10-daagse veldtocht niet zo dolzinnig is geweest, als soms voorgesteld wordt. Het heeft Limburg voor ons behouden, waardoor wij in de jaren 1914-18 voor de ergste kolennood bewaard bleven, om alleen maar bij het materiële te blijven.

Zelfs in 1830 hielden enkele Belgen het hoofd koel en waren tegen de afscheiding. Heeft Jan Frans Willems, de vader der Vlaamse Beweging, niet maanden

lang in een soort van verbanning moeten leven? Zijn verschillende Zuid-Nederlandse officieren zoals gen. Van Geen, hun eed niet getrouw gebleven? En wat het Belgisch oordeel van de 10-daagse veldtocht betreft, Belgische historici onderschatten de betekenis daarvan allerminst en wijten aan het succes van onze Kroonprins het verlies der bolwerken Maastricht en Luxemburg, hetgeen de Duitse inval van 1914 bevorderde.

Vandaar na 1918 het geroep om "Limbourg cédé" der Annexionisten, en de pogingen Luxemburg te bewegen, zich bij België aan te sluiten.

Met de bagatellisering van de 10-daagse veldtocht en de Citadel hangt ook de dalende bewondering voor Van Speyk's heldendaad samen.

Toch herinner ik mij uit een college van prof. Huizinga, dat deze "cultuurhistoricus" de Amsterdamse weesjongen oprecht bewonderde.

Men zal hierover opmerken, dat deze geest van défaitisme een reactie is op de stroom van bombastische poëzie, die destijds tot lof der 10-dagen en van de Citadel ons volk overspoeld heeft. Evenwel, wie onzer heeft daarvan nog ooit iets gelezen? Doch uit dezelfde tijd dateert ook de hyperkritische, défaitistische stroming, welker oorsprong in Amsterdam te zoeken is.

Het is de "Amsterdamse geest", die nog steeds de opvattingen in vele onzer leerboeken tot op heden beheerst. Wij keren ons dus af van de Citadel poëzie en terecht, maar leggen ons bijna kritiekloos neer bij wat eertijds, het eerst vanuit Amsterdam werd verkondigd en daarna door liberale en socialistische stromingen werd overgenomen.

Een soortgelijk proces voorzie ik na de ondergang van Nederlandsch-Indië. Tot 1940, en zelfs tot 1945 werd hier te lande over het algemeen instemming betuigd met het gevoerde koloniale beleid. Goed, er waren in het verleden fouten begaan, zelfs zéér ernstige fouten, doch nu waren we op de goede weg "van wingewest tot zelfbestuur", bezig met het "opvoeden tot onafhankelijkheid". Na de voor beide rijkdelen zo noodlottige jaren 1945-'49 werden andere stemmen vernomen, niet alleen van links, maar ook van rechts.

Men schaamt zich thans voor zijn koloniaal verleden. Sommigen hebben zelfs schuld beleden voor zonden, die anderen lang voor hun tijd zouden bedreven hebben. Aan onze hogeschoolen - op de z.g. "petroleumfaculteit" in Utrecht na - werd het vak koloniale geschiedenis, al te vaak uitsluitend gezien als onderdeel der opleiding voor Oost-Indische ambtenaren, van de Series geschrapt. De jeugd laat zich evenmin onbetuigd en uit zich op de thans voor haar karakteristieke wijze, het besmeuren van het monument voor de koloniale hervormer Van Heutsz te Amsterdam. De Hr. Egeraat, een voortreffelijk reispropagandist, betreurde eens bij een beschrijving van het Schilderachtige Huis, dat daar een standbeeld van Jan Pietersz Coen was opgericht, die vroeger "in koelen bloede duizenden Bandanezen zou hebben laten af lachten."

(sic). Men weet de stichting van Batavia 350 jr. geleden in 1969 niet beter te herdenken dan door de uitzending van Slauerhoff's toneelspel, aesthetisch misschien een juweel, historisch hóógst bedenkelijk. Nieuwe woorden, onbekend aan Van Dale, zijn opgekomen als: kolonialistisch, paternalistisch, met een zeer inferieure gevoelswaarde.

Deze merkwaardige mentaliteit laat ook onze historische leerboeken niet onberoerd. Ik heb enige jaren geleden al eens aangewezen, hoeveel fouten gemaakt werden, zodra de auteurs het terrein der koloniale geschiedenis betreden, en hoe zij daarbij elkaar kritiekloos napraten, want in vele leerboeken berust veel op naschrijverij. Zelfs in een zo voortreffelijk boek als *Novem* heb ik jaren lang met vrucht gebruikt - waren in de voorlaatste druk de koloniale paragrafen bijna onbruikbaar door de talrijke fouten en omissies.

Nu kan men tweeërlei verwachten: de schoolboekenschrijvers zullen de Indonesische nationalisten volmondig gelijk geven (net als de Belgen) en al hun grieven - iedereen kent ze tegenwoordig - onderschrijven. De tekortkomingen der nationalisten, die hun land economisch te gronde hebben gericht n.l. hun mateloze zelfoverschatting en de grenzeloosheid hunner eisen, kan men dan weglaten (net als voor 1830).

Of men kan het hele hoofdstuk koloniale geschiedenis tot onherkenbaar worden toe inkorten, b.v. omdat er plaats moet komen voor een uitvoerige behandeling van het Marxisme (ontbreekt tegenwoordig op geen enkel examen), de arbeidersbeweging of vooral: de laatste 50 jaren. De bijgedachten daarbij zullen zijn, dat Indonesië toch verloren is; waarom er nog langer over te praten? Gaven de geografen reeds niet het voorbeeld, door het verplichte onderwijs over de Archipel te schrappen? Dit ondergraaft reeds de bodem, waarop zelfs een schamele behandeling der koloniale historie zou moeten rusten. Na het masochisme t.a.v. de Belgische kwestie, het agnosticisme t.o.v. de Indonesische.

Ik hoop, dat ik het te zwart zie. Maar gelukkig verneem ik, dat in de *Fibula* reeks een overzicht der Compagnies geschiedenis eerlang zal verschijnen. Van harte hoop ik, dat de poging dezer populaire uitgeverij de zwaluw is, die een nieuwe lente aankondigt.

De volgende brief, gericht aan de leden van de examencommissie MO geschiedenis, ontving de redactie van de Landelijke federatie van MO geschiedenis studenten, met het verzoek deze in Kleio op te nemen:

Wij verzoeken U op de komende vergadering van de examencommissie en studieleiders betreffende plannen tot een MO-A opleiding enkele vertegenwoordigers van onze federatie uit te nodigen.

Ook wij hebben een bepaalde mening over de MO geschiedenis-problematiek en die willen wij graag onder Uw aandacht brengen.

Doch vooral hopen wij dat in september 1970 reeds begonnen kan worden met een MO-A opleiding, immers, bij vele studenten van de MO geschiedenisopleidingen bestaat de behoefte aan zo'n A-akte, en bij vertraging van de invoering daarvan zullen zij aanzienlijk gedupeerd zijn.

Wij verzoeken de examencommissie en MO-studieleiders dan ook vooral te denken aan de bestaande behoefte aan een A-akte en eventuele interpretatiegeschillen over zo'n A-akte zoveel mogelijk te vermijden.

Na beraad over de MO geschiedenis studie hebben wij een aantal punten opgesteld die naar wij hopen op de komende vergadering door ons kunnen worden toegelicht.

- 1) Het MO-examen zou intern moeten zijn; met dien verstande dat het door de eigen docenten wordt afgenomen, met een docent van een andere opleiding - of een lid van de examencommissie - als gecommiteerde.

Het is vooral grievend dat men bij een MO-studie tegenover vreemde professoren komt te staan, terwijl men op de universiteit bij de eigen professoren tentamen doet. (Toevalsfactor veel groter bij vreemde examinatoren).

- 2) Wat betreft tentamens - examens.
Op de universiteit is het doorgaans gewoonte dat men een tentamen kan aanvragen wanneer men dit wenst. Zakt men (zeer sporadisch), dan krijgt men drie of zes maanden.

Biljkheidshalve zou voor de MO studie ook zo'n regeling moeten komen.

- 2a) Uit praktische overwegingen is het niet mogelijk dat de over het hele land verspreide MO-studenten tentamen doen wanneer zij dit wensen.

Als praktische oplossing stellen wij het volgende voor:

Eén maal per drie maanden kan men tentamen of examens doen.

Dus vaste examendagen (twee of drie) om de drie maanden. Dit voorkomt tevens de nu bestaande hoogspanning bij de examencommissie die dagenlang achter elkaar examen moet afnemen.

- 3) Inplaats van opstellen, stellen wij scripties voor.

Een argument tegen het maken van scripties was dat het theoretisch mogelijk zou zijn dat de kandidaten misschien hulp zouden krijgen van de opleidingen bij het maken van zo'n scriptie.

Echter, als de opleidingen zelf het examen afnemen met gecommitteerden, valt dit bezwaar weg. De opleiding staat dan zelf voor de taak de kandidaten te beoordelen op hun kennis.

Ten overvloede misschien: ook op de universiteiten moet men scripties maken.

- 4) De scripties zijn in hoofdzaak bedoeld voor het B-examen. Voor het A-examen zou men eventueel naast het mondeling examen een scriptie kunnen maken.

- 5) Scripties voor het B-examen.

Er zouden drie à vier scripties gemaakt moeten worden, waarvan minstens één uit de periode Oudheid/Middeleeuwen.

Immers, naar onze mening is het treurig dat het accent telkens weer op de Nieuwste Geschiedenis komt te liggen; ook de Oude Geschiedenis en de Middeleeuwse Geschiedenis vormen integrale bestanddelen van de geschiedenisstudie.

Dit misschien ietwat conservatieve punt willen wij warm in Uw aandacht aanbevelen.

- 6) Het mondeling B-examen.

Evenals men op de universiteiten partes krijgt, zou men voor het B-examen op een dergelijke wijze te werk moeten gaan.

Geëxamineerd wordt over de scripties.

De opleidingen kunnen de vrijheid hebben om ook sociaal-economische, culturele en godsdienst-historische scripties te accepteren.

- 7) Daarnaast zou op het B-examen ook hagiografie geëxamineerd moeten worden (zoals nu ook het geval is), aan de hand van bestaande wer-

ken of een scriptie.

- 8) Wat betreft de A-akte kunnen wij ons volledig aansluiten bij de plannen, opgesteld door de commissie Wieringa - Klompmaker - De Voogd, waar bij wij de door ons naar voren gebrachte punten in de aandacht van deze commissie aanbevelen.

- 9) Natuurlijk zullen er punten blijven waarover men het niet volledig eens wordt, maar wij hopen dat de opleidingen door hun autonomie de kans hebben deze moeilijke kwesties op de voor hen meest bevredigende wijze op te lossen.

Immers, de ene opleiding zal door haar geaardheid bepaalde punten anders opvatten dan een andere opleiding.

Dit is haar goed recht en zij moet de kans hebben om haar program volgens haar geaardheid uit te werken.

- 10) Een apart punt is nog de aansluiting MO-B / academische studie. Wij verzoeken U hier eens over te denken en hopen hier in de toekomst op terug te komen.

- 11) Wij willen sluiten met een min of meer pathetische oproep om niet in onderlinge geschillen of subcommissies verstrikt te raken, doch in ons aller belang zo spoedig mogelijk een MO-A examen in te stellen.

Wij hopen op de komende vergadering aanwezig te mogen zijn en tekenen met de meeste hoogachting.

Landelijke Federatie van MO-geschiedenis
studenten (momenteel bestaande uit
MO-opleiding Nuts. A'dam, School taal-
en letterk. Den Haag, Opleiding Utrecht).

DIDACTIEKCONFERENTIE 1970

De Didactiekcommissie van de V.G.N. organiseert op vrijdag 18 en zaterdag 19 september en op vrijdag 2 en zaterdag 3 oktober 1970 een conferentie in de "Pietersberg" te Oosterbeek over

ZELFWERKZAAMHEID BIJ HET GESCHIEDENIS- ONDERWIJS

Vanwege de verwachte grote belangstelling worden er twee conferenties georganiseerd. Beide hebben het zelfde programma.

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

De Didactiekcommissie.

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
(Univ. 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, penningmeester,
postrekening 527314, t. n. v. penningmeester Commissie Postacademiale 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: Titiaanstraat 33,

Den Bosch: Boxtelseweg 48, Vught,

Eindhoven: Kruisakker 76,

Groningen: Vondellaan 138,

Haarlem: Da Costalaan 46, Driehuis,

Hengelo: Frerikshuislaan 113, Almelo,

Maastricht: Passementsmakersdreef 30,

Utrecht: Boreelstraat 21, Hilversum,

Zutphen: Deventerweg 58,

Zwolle: Stevinstraat 9.

ONZE EEUW

Geschiedenisleerboek voor de h.a.v.o.-top

door Drs. A. C. Niemeijer

en Drs. F. J. Schmit

2e druk - geb. f 15,—

Beoordeling:

Een boek, dat zich houdt aan de belofte in zijn titel Een Leerboek. En ik zag dat al aan het begin, een uitstekend leerboek, dat ik voor eigen gebruik dikwijls hoop te raadplegen.

Het boek geeft goed gedoseerde algemene beschouwingen. Ik vind zo'n hoofdstuk V over Crisis der zekerheden bepaald knap geschreven. Dit is voor jonge mensen begrijpelijk. Het is aangeboden leerstof, waarmee de een wel wat meer zal doen dan de ander. Maar het is de juiste vorm van voorstellen in een boek, dat als leerboek wil gelden.

Naast algemene beschouwingen geeft het boek (gelukkig!) ook voldoende feitenkennis, waaraan men houvast heeft. Wie dit zijn pupillen te leren geeft, kan er zeker van zijn, dat hij ze over de laatste halve eeuw tenminste een goed chronologisch overzicht meegeeft.

Tenslotte, en ook dat is een grote verdienste van dit boek, het neemt in geen enkel onderdeel de allure aan van hier moeten we even dieper op ingaan. Maar het bereidt de mogelijkheid daartoe wel voor. Onderwerpen over capita selecta zijn er gemakkelijk te vinden. Misschien komen de schrijvers daar nog wel eens toe, aansluitend bij dit boek.

De uitgever heeft het op aantrekkelijke wijze uitgegeven. Mooi papier, prettige druk, verzorgde illustraties.

Mijn overtuiging is, dat de schrijvers het h.a.v.o. onderwijs een goede dienst hebben bewezen.

(Weekblad)

ONZE EEUW

is een uitgave van **THIEME - ZUTPHEN**

Tel. 05750-38430* (levering ook via de boekhandel)

voor docenten geschiedenis

geschiedenis in thema en taak

W. F. Kalkwiek

C. C. A. van der Wilde

J. Wilschut

semi-concentrisch

de gehele stof wordt in de eerste drie leerjaren in eenvoudige en beknopte vorm aangeboden.

en thematisch

de stof is gerangschikt om een aantal kernen, die elk een afgerond geheel vormen (politieke, culturele, sociaal-economische onderwerpen)

praktische indeling

ieder hoofdstuk geeft een korte inleiding van het thema, uitwerking ervan, herhaling belangrijkste feiten, moeilijke woorden, 'sfeer' leesstukken, bronnen, vragen en opdrachten voor zelfwerkzaamheid

fraaie uitvoering

in de typografie is gezocht naar een levendige vorm, die de belangstelling aanwakkert en zeer duidelijk de structuur van het geheel doet uitkomen

voor alle schooltypen

- I:** brugklas,
van prehistorie tot ± 1648
- II m-3:** klas 2 m.a.v.o.-drie,
± 1648 - heden
- II m-4:** klas 2 en 3 m.a.v.o.-vier,
± 1648 - 1914
- III m:** **bijzondere onderwerpen en staatsinrichting**
examendeel m.a.v.o.
klas 3 m.a.v.o.-drie
klas 3 en 4 m.a.v.o.-vier
1914 - heden
- II vh:** klas 2 h.a.v.o./v.w.o.,
± 1648 - 1848
- III vh:** klas 3 h.a.v.o. en klas 3 en 4
v.w.o.
1848 - heden
- IV vh:** **examendeel v.w.o./h.a.v.o.** de
laatste 50 jaar
klas 4 en 5 h.a.v.o.
klas 5 en 6 v.w.o.

*Presentexemplaren worden graag op
aanvraag toegezonden*

**meulenhoff
educatief**

prinsengracht 468, amsterdam
postbus 100, tel. 020-235707

ook verkrijgbaar via de boekhandel
