

tiende jaargang nummer 3/4 | 1969

KLEIO

UIT DE INHOUD:

**De discussienota betreffende de opleiding tot
geschiedenisleraar op de korrel**

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

BESTUUR

H. DE RUYTER, *voorzitter*; Kon. Wilhelminalaan 22, Leidschendam, tel. 01761-3657.

C. M. H. BOSCH, *vice-voorzitter*; Borskilaan 7, Bloemendaal, tel. 023-61723.

DRS. G. J. GERBSCHIED, *1e secretaris*; Stadionkade 76 III, Amsterdam, tel. 020-798286.

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

M. LEEFLANG, *penningmeester*; Berkenlaan 13, Enkhuizen, tel. 02280-3152; postrekening 128701 t.n.v. de penningmeester van de V.G.N. te Enkhuizen.

A. J. V. M. ADANG, Waalwijk

DR. P. A. M. GEURTS, Leiden

DRS. G. A. J. GIEZEMAN, Voorburg

G. S. SCHAAFSMA, Breda

CONTRIBUTIE

f 25,— per kalenderjaar, het abonnement op Kleio inbegrepen.

LEDENADMINISTRATIE

Aangifte en afschrijvingen van leden dienen te worden gericht 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 school van hoofdbetrekking.

COMMISSIES

DIDACTIEKCOMMISSIE

DR. P. VAN DER MEULEN, *voorzitter*; DR. J. H. BIERLING; C. M. H. BOSCH; A. C. E. JANSE; O. POLETIEK.

Secretaris: DR. J. HAM, Simon Stevinstraat 27, Amsterdam 6, tel. 020-51820

Penningm.: MEJ. A. U. M. KAMP, Plantsoenlaan 19, Bloemendaal, tel. 023-56715, postrekening 1561752.

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

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

KLEIO

Orgaan van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland.

Redactie: DR. P. A. M. GEURTS, DR. H. J. NANNEN, DR. G. J. VAN DE POLL, DR. G. W. M. TOMASSEN, H. E. DE WOLFF.

Secretaris: DR. A. C. H. J. VAN NOORT, Oranjelaan 101, Lisse, tel. 02530-4527.

Abonnementen voor leden gratis; voor niet-leden f 15,— per kalenderjaar; studentenabonnement: f 10,— per kalenderjaar. Opgave aan Administratie V.G.N., Mient 272, 's-Gravenhage, tel. 070-682998.

KLEIO DIDACTICA

De nummers 2, 3, 5 en 6 zijn te bestellen door overschrijving van het verschuldigde bedrag (no. 2 en 3 f 1,50; no. 5 en 6 f 2,25) op postrekening 128701 t.n.v. de penningmeester van de V.G.N. te Enkhuizen, met vermelding welk nummer wordt gewenst.

Correspondentie over deze bestellingen: 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 - P. Noordhoff - Nijgh & Van Ditmar - Spruyt, Van Mantgem & De Does - W. J. Thieme.

KLEIO

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

TIENDE JAARGANG - NUMMER 3 en 4 - MAART/APRIL 1969.

VERANTWOORDING

De discussienota betreffende de opleiding tot geschiedenisleraar door de commissie bestaande uit ondergetekenden het bestuur van de V.G.N. aangeboden en gepubliceerd in KLEIO 8 (1968) blz. 285 - 290, heeft een verheugend aantal reacties opgeroepen. Deze kwamen nagenoeg alle van personen en instellingen die hierom uitdrukkelijk verzocht waren. Reacties op de in algemene bewoordingen gestelde oproep in KLEIO bleven vrijwel uit. Hierachter volgt een bloemlezing uit de reacties die de commissie via het bestuur van de V.G.N. ontving. De stellingen -met de toelichting- uit de discussienota worden opnieuw afgedrukt. Daaronder volgen dan de meeste markante reacties op de betreffende passage. De auteurs gaven toestemming tot publicatie. Twee stukken worden integraal afgedrukt.

De commissie treedt niet in discussie. Zij meent dat haar taak in de eerste plaats bestaat in het verzamelen van materiaal dat kan bijdragen tot de meningsvorming betreffende de beste opleiding tot geschiedenisleraar onder hen die geschiedenis doceren en studeren. Om die reden laat de commissie ook de publicatie van bewijzen van instemming achterwege. Het kan prettig zijn gelijk te krijgen, het is niet steeds belangrijk. De commissie betreurt dat intussen van departementswege nog steeds geen programmacommissie voor de opleiding tot geschiedenisleraar is ingesteld. Wie mocht denken dat daarvoor de tijd nog niet is aangebroken heeft die voorbij laten gaan.

Dr. P. A. M. Geurts

Drs. N. J. Maarsen

H. E. de Wolff

INLEIDENDE OPMERKING.

De leden van de werkgroep hebben, gezien de korte tijd die hun door het bestuur werd gegeven, zich bepaald tot het formuleren van enkele uitgangspunten.

In deze uitgangspunten komen achtereenvolgens aan de orde:

- de inhoud van de opleiding;
- de organisatie van de opleiding.

DE INHOUD VAN DE OPLEIDING

De werkgroep is ervan uitgegaan, dat een scheiding moet worden aangebracht tussen de geschiedwetenschappelijke en de geschieddidactische opleiding.

Wat de geschiedwetenschappelijke opleiding betreft, is de werkgroep ervan uitgegaan, dat de studie voor de drie graden concentrisch is opgebouwd (men zie Romeins In de hof der historie, 1951, p.6.)

Uitgangspunten: de voorgestelde scheiding naar tijd en plaats worden niet geargumenteed; nu vraag ik naar de wijze en mate waarin de wetenschap in de vakdidactische opleiding geïntegreerd zal moeten worden.

Voorts: concentrische opbouw voor de drie graden naar het recept van Ibn Chaldoen houdt geen rekening met de onderscheiden vooropleiding en de te verwachten verschillende motivatie en verwerkingsmogelijkheid van de kandidaat-leraren.
(Prof. Dr. A.E.Cohen).

De verwijzing naar Romein, Hof der historie, ter ondersteuning van een concentrische opbouw van de studie voor de drie graden beschouw ik als een kolderstelling bij een dissertatie. De verwijzing naar Romein is trouwens misleidend; het had naar Ibn Chaldun moeten zijn.

Dan blijkt duidelijker, dat hier door jullie de toepassing van een veertiende-eeuw s recept wordt bepleit. Voor een hedendaags opleidingsprogram lijkt me dit recept verouderd; aan de universiteit althans wordt de weg van het algemene naar het bijzondere tegenwoordig vaak vervangen (of althans gecomplementeerd) door de omgekeerde weg, van het bijzondere naar het algemene. Maar wat erger is: jullie verwijzing suggereert, dat het citaat op een systeem van drie ineengeschakelde opleidingen zou slaan, terwijl het in werkelijkheid slechts een aanprijzing voor één opleiding inhoudt. Het probleem van de drie opleidingen met drie verschillende startniveaux en drie verschillende doeleinden wordt hier door middel van

één slecht citaat afgedaan en de drietrapsraket-Drewes zonder meer en zonder waarschuwing overgenomen. (Dr. J. Haak).

De scheiding tussen geschiedwetenschappelijke en geschieddidactische opleiding lijkt daar waar het wetenschappelijk karakter slechts van bescheiden aard is (bij de 3e graad en wellicht ook nog bij de 2e graad) niet gelukkig. Juist bij dit soort hogere beroepsopleidingen lijkt het mij zinvol, de toekomstige taak mede richtgevend te laten zijn voor de aard van het onderwijs. Concreet gezegd: de behandeling van destof is van die aard, dat het nuttig effect voor de straks te geven lessen van meet af aan erbij wordt beoogd (Wenken voor aanpak in de klas, opgave van geschikte voorbereidingsstof, van te gebruiken hulpmiddelen etc.) (Prof. Dr. J. A. Bornewasser).

Met de uitgangspunten - inhoud en organisatie - is niet het hele probleem gevangen. Bezinning op een derde factor, n.l. coördinatie of begeleiding lijkt me zeer gewenst.

Met de concentrische opbouw van de opleiding voor de 3 graden kan ik helemaal instemmen, evenals met de omschrijving van de geschiedwetenschappelijke en de geschieddidactische kant van de opleiding in het algemeen. (P. J. A. Schwiebbe).

De voornaamste conclusie van de diverse opmerkingen der aanwezigen is wel, dat men noch de noodzaak, noch de praktische verwerkelijking van drie onderscheiden bevoegdheden (1e, 2e en 3e graad) goed ziet. Zeker, die drie bevoegdheidsgraden zijn verankerd in de Mammoetwet, maar juist omdat men op dit moment toch ook al in andere opzichten partiële afwijkingen van die wet niet ondenkbaar acht, menen de aanwezigen dat men toch ook nog wel eens het nut van drie onderscheiden bevoegdheidsgraden zou kunnen overwegen; de commissie die dit rapport opstelde doet dit zelf trouwens ook al enigszins, door een verdere uitbreiding aan de 2e graadsbevoegdheid te willen schenken. Zouden 2 bevoegdheidsgraden niet voldoende zijn, aldus velen. Collega Wildeman ziet de verwerkelijking daarvan in een eventuele splitsing van de nu nog ongedeelde M. O. -akte geschiedenis in een A - en een B-akte, dus evenals bij de talen.

Dat bij een bespreking als deze, negatieve kritiek in de eerste plaats naar voren komt, ligt in de aard der dingen. Het is daarom wellicht goed, een zeer wezenlijk punt, dat algemeen positief gewaardeerd werd, voorop te plaatsen, nl. dat dit rapport (door zijn twee-deling) aan het geschieddidactische zo'n ruime plaats inruimt. Het is met name collega Teitler die hierop wijst. Naar hem uit allernaaste omgeving bekend is, hoort men zelden of nooit kritiek op de wetenschappelijke opleiding die men aan de universiteit indertijd gehad heeft, doch wél op het feit, dat men daar voor de latere, praktische uitoefening van het leraarsambt geen of slechts een hoogst gebrekkige scholing

kreeg.

Dat zal dus gaan veranderen.

Algemeen bezwaar maakt men echter tegen het vage, dat dit rapport kenmerkt. Hier worden allerlei desiderata ontwikkeld, maar aan welk niveau denkt men nu? Gerbscheid wijst erop, dat de samenstellers juist bewust zich van concrete aanwijzingen hebben willen onthouden; daarover is immers nog allerlei discussie mogelijk. Toch bevredigt dit de aanwezigen niet; men had toch wel graag gezien dat de samenstellers door - slechts bij wijze van voorbeeld - enkele boeken te noemen, hadden aangegeven wat zij nu onder een "algemeen overzicht van de geschiedenis" voor de diverse bevoegdheidsgraden verstaan. (66e en 67e bijeenkomst v.d. Werkgroep voor Geschiedenis didaktiek, Amsterdam)

Mijns inziens zijn de omstandigheden waarin de Raad van Leraren ons, docenten, heeft aanbevolen niet mee te werken aan de "vulling" van de interimnota-Drewes, nog in het geheel niet afgelopen. Dat Uw vereniging zo nodig met de autoriteiten moet gaan praten, is weliswaar geheel in overeenstemming met Uw gedragslijn in andere kwesties - zoals het mee-experimenteren aan het schriftelijk eind-examen, tegen de wens van de meeste van Uw leden in-, maar daarom toch niet minder ontactisch en zelfs onjuist. De V.G.N. maakt op mij de indruk van de organisatie die door een kleine groep rabiate onderwijsvernieuwers zonder veel consideratie met de achterban wordt geleid. Daarom ben ik er ook geen lid van. Natuurlijk is dat in engere zin niet van betrekking op de Nota-leraarsopleiding, waarover U mijn advies vraagt. Maar het maakt wel, dat ik er niet veel in zie, om op detailkwesties van die Nota in te gaan. Ik vind haar namelijk, los van alle merites en gebreken, inopportuun. (Dr. H.H. Zwager).

A. Er wordt in het rapport geen aandacht besteed aan degenen die niet in staat (zullen) zijn, een dagopleiding te volgen.

Dit is wellicht een gevolg van de formulering van de opdracht aan de commissie; niettemin is het een gemis, want het aantal van hen die op avondopleidingen of schriftelijk-mondelinge opleidingen zijn aangewezen is niet gering. Een getalmatige benadering (hoe onvolmaakt ook) geeft hiervan duidelijke aanwijzingen. Telling van het aantal leraren Geschiedenis (de classici niet meegerekend) aan de hand van het Jaarboek V.H.M.O. 1968 geeft de volgende verhouding:

- Universitair gegradueerden 53%
- Niet universitair gegradueerden 47%.

Als we dan constateren dat van de academici 46% ook nog andere vakken doceert (vooral Aardrijkskunde en Nederlands), terwijl van de niet-academici dit slechts 22% doet, ligt de conclusie voor de hand, dat meer dan de helft van het aantal geschiedenislessen wordt gegeven door niet-academisch opgeleide leraren. (Deze telling is onvolmaakt: de avondscholen zijn niet meegeteld, maar ook dan nog bevat zij een aantal dubbeltellingen van leraren, die op meer dan één school les geven. Bovendien zijn een aantal jonge leraren die hun doctoraal examen nog moeten doen bij de niet-academici geteld; dit getal zal echter niet groot zijn,

gezien de gunstige bevoegdheidssituatie bij het vak Geschiedenis. Ondanks deze onvolmaaktheden lijken de verhoudings getallen vrij betrouwbaar. Beschikt de Vereniging misschien over meer exacte cijfers?)

Hoe komen deze niet-academici aan hun bevoegdheid?

De dagopleiding voor M. O. -Geschiedenis bestaat nog slechts kort en kan nog weinig resultaat gehad hebben.

Deze leraren zijn dus praktisch allen opgeleid aan part-time M. O. -cursussen en kregen hun bevoegdheid door het Staatsexamen. Het merendeel van hen was verbonden aan l.o. of u.l.o., volgde lessen en studeerde in de tijd, door hun beroepsbezigheid opengelaten.

In het voorstel van de commissie wordt dit onmogelijk.

Niet alleen zal de geschiedwetenschappelijke opleiding een dagopleiding moeten worden, maar het plan om de geschieddidaktische opleiding op seminaria te geven maakt, dat de toevoer uit l.o. - en m.a.v.o. -kringen tot nul zal worden gereduceerd.

Het risico wordt te groot, zelfs voor de weinigen die de financiën kunnen vinden om een dagopleiding te gaan volgen.

Juist de groep dus, die momenteel de helft van de lessen bij het voortgezet onderwijs in Nederland verzorgt, zal in de toekomst wegvallen. Deze groep heeft door zijn praktische scholing in het onderwijs vóór het m.o. een didaktische voorsprong op degenen die door universiteit of andere dagopleiding worden afgeleverd en het werk dan nog moeten leren.

Uit sociaal oogpunt beschouwd zou het bovendien een moeilijk aanvaardbare zaak zijn, dat de voorgestelde regeling, uitvloeisel van de Mammoetwet, een van de hoofdgedachten van deze wet, n.l. de doorstroming, juist voor de leraren onmogelijk zou maken.

Conclusie: Naast de universitaire of para-universitaire opleiding zullen er praktische mogelijkheden en begaanbare wegen moeten blijven bestaan voor degenen die naast hun dagtaak verder willen studeren en hiervoor zal een staats-examen nodig blijven met een zodanig programma dat ook degenen die geen dagopleiding kunnen volgen er een reële kans van slagen hebben, terwijl het ook niet onredelijk lijkt, dat hun onderwijservaring gehonoreerd wordt.

B. Er wordt een te scherpe scheiding gemaakt tussen de leraar en de man van de wetenschap.

Volgens het rapport zou de eerste geen kans meer krijgen voor wetenschappelijke arbeid; dat dit de inspiratie van zijn onderwijs niet zal bevorderen, lijdt nauwelijks twijfel.

De laatste - en dat is dan de toekomstige hoogleraar, wetenschappelijk ambtenaar enz., belast met de opleiding van studenten en volgens het rapport ook van de overige toekomstige geschiedenisleraren - doet niets aan didaktische vorming.

C. In het rapport komt een toch wel overtrokken waardering tot uiting voor de theoretische pedagogisch-didaktische vorming.

De hele geschiedwetenschappelijke opleiding, met de niet geringe verlanglijst van hulp- en aangrenzende wetenschappen, moet voor de 1e graads bevoegdheid in 4 jaar ondergebracht worden, met het doel om voor de didaktische opleiding 2 jaar te reserveren. Dit lijkt geen reële verhouding; ook de Commissie Opleiding Leraren schijnt momenteel aan een verhouding van 5 : 1 de voorkeur te geven.

Geschieddidaktische promoties verdienen toejuiching; men zou ze echter niet bij voorkeur moeten verwachten van of toevertrouwen aan mensen die nog met de praktijk van het lesgeven moeten beginnen. (J.H. Kemperink, Studiecentrum Culemborg).

Met dit alles rekening houdend heeft de werkgroep ten aanzien van de geschiedwetenschappelijke opleiding de volgende uitgangspunten geformuleerd.

1. Een algemeen overzicht van de geschiedenis is vereist.

Toelichting Het geschiedenisleerplan van de rijks-scholen begint met de zinsnede: "onderwerpen uit. . . ."; welnu, dit verwijst naar een thematische benadering van de stofkeuze. Themata kunnen alleen gekozen worden, indien men weet waaruit te kiezen. Het algemene overzicht draagt uiteraard een mondiaal karakter.

1. Ja, maar dat moet geen glad probleemloos verhaal zijn. Het "en toen. . . en toen" is waardeloos; het moet ook hier gaan om het waarom en waardoor. Geschiedenis is de uitleg van acties van mensen en groepen met en tegenover elkaar; dat moet vooropstaan. - "Uiteraard mondiaal": dus inclusief de volledige geschiedenis van de Chinese, Indiase, Azteekse enz. economie, cultuur en hoofdfeiten? Het lijkt mij nog steeds juist, de eigen beschavingskring centraal te stellen; natuurlijk houdt dat niet in dat men alle coalitieoorlogen en alle Hollandse graven moet kennen. (Prof. Dr. A.E. Cohen).

Accoord met punt 1-het algemene overzicht. De considerans is wat vreemd, want om verantwoord themata te kunnen kiezen is punt 2 vooral van belang. Verder blijft het van belang er voor te waken, dat een "algemeen overzicht" niet automatisch en principieel "glad en probleemloos" wordt. Niets is zo afschrikwekkend en gevaarlijk als het domme memoriseren van een overzicht.

Bij en door de opleiding heen moet een overzicht als vanzelf worden verworven. Zeker voor hen die volgens dit concentrische schema straks naar de le graad doorstromen, is een "leren" van een probleemloos overzicht een, de wetenschappelijke instelling bedervende bezigheid.' (Prof. Dr. J. A. Bornewasser).

sub. 1: toevoegen achter de laatste zin van de toelichting: "De geschiedenis van Nederland dient hierin een meer uitgebreide (zelfstandige) plaats in te nemen". (A. J. J. Mulder).

Zou het m. i. aanbeveling verdienen enige literatuur op te geven bij wijze van voorbeeld. Het is n. l. de vraag, wat onder "een algemeen overzicht van de geschiedenis" en onder "kennis van de kernproblematiek in de verschillende perioden" dient te worden verstaan. In het algemeen zullen deze eisen bij niemand op weerstand stuiten. Uw commissie zal echter door het opgeven van literatuur deze eisen zwaarder kunnen maken en daarover komt zij dan juist in conflict met de minimalisten. (Dr. Mr. C. W. van Voorst van Beest).

2. Kennis van de kernproblematiek in de verschillende perioden.

Toelichting. Het gladde, probleemloze verhaal is onderwerp van zelfstudie.

Daarentegen moet het onderwijs gericht zijn op probleemstelling.

Het ligt voor de hand daarbij te denken zo wel aan de problemen der deeldisciplines als aan de grote complexe problemen.

2. Ik begrijp zonder voorbeeld niet wat hier bedoeld is. Gaat het om: wat is nu eigenlijk Renaissance, in het besef dat, om Romein te citeren, een duidelijk historisch beeld onjuist en een juist historisch beeld onduidelijk is? Of gaat het hier om structuren en processen (zie doelstellingenrapport), die ik gaarne sub 1. wil onderbrengen?

Ik verwonder mij trouwens erover dat het doelstellingenrapport, waaruit toch wel een en ander voor de lerarenopleiding valt af te leiden, in de nota niet wordt vermeld. (Prof. Dr. A. E. Cohen).

3. Kennis van de historiografie en van de geschiedtheorie.

Toelichting. De werkgroep dacht daarbij in de eer-

ste plaats aan het muzisch karakter van de geschiedwetenschap; dit komt tot zijn recht door bestudering van een aantal hoogtepunten van de geschiedschrijving.

Daarnaast dient de toekomstige leraar inzicht te verwerven in de theoretische grondslagen van de geschiedwetenschap.

Wordt de historiografie bestudeerd vanwege het muzisch karakter van de geschiedenis? (p.1. punt 3). Is dit een pleidooi om Michelet en Macauley en Burckhardt te lezen ter literaire stichting? Ik dacht, dat studie van de historiografie een onderdeel van de geschiedwetenschap was, waarbij het gaat om een onderzoek van de voorstellingen die geschiedschrijvers (en anderen) in hun tijd omtrent een stuk verleden ontworpen hebben, met speciale aandacht voor de relaties van die voorstellingen met die tijd waarin de geschiedschrijvers schreven. (Dr. J. Haak).

1. Bestudering van de historiografie acht de commissie wenselijk vanwege het "muzisch karakter van de geschiedwetenschap". Dit motief dient in dit verband stellig niet voorop te worden gesteld. De geschiedenis van de geschiedschrijving zal de studenten vooral het inzicht moeten bijbrengen dat alle geschiedbeoefening het merk draagt van een telkens weer verschillend specifiek geestelijk klimaat, van een bepaalde "tijdgeest", of beter, van één of meer wezenlijke facetten van een "tijdgeest" (de geschiedbeoefening dus als een functie van de maatschappelijke realiteit). (Prof. Dr. J. C. Boogman).

3. Akkoord, maar waar ligt het zwaartepunt, bij de oude bron (Herodotus, Ranke) of bij de contemporaine en daardoor ook wetenschappelijk instructieve (Huizinga, Braudel)? - De titel van de paragraaf zou beter kunnen luiden: "Kennis van de historiografie en inzicht in de geschiedtheorie", overeenkomstig de tekst die volgt; uit het hoofd leren van geschiedtheorie vermijden. (Prof. Dr. A. E. Cohen).

ad B wat betreft 3: de waarde van de theoretische grondslag van de Geschiedwetenschap zou ik wat duidelijker naar voren gebracht willen zien. Het probleem van het historisme en de mogelijke overwinning daarvan staan zo centraal in de problematiek van het denken binnen onze moderne westerse maatschappij, dat ik daaraan toch wel graag juist in het geschiedenisonderwijs langs de daartoe geboden wegen, die de stof zelf suggereert, aandacht besteed zou zien. (Prof. Dr. A. G. Weiler).

Akkoord. Laten we echter voorzichtig zijn met het muzische karakter van de geschiedwetenschap; alleen de allergrootsten benaderen dit. (J. H. Kemperink, Studiecentrum Culemborg).

Wat betreft punt 3 op blz. 1: kennis van de historiografie en van de geschiedtheorie is niet alleen vereist wegens het muzisch karakter van de geschiedwetenschap, maar ook om de student ervan te doordringen, dat weergave, keuze, groepering en interpretatie van feiten een zeer subjectieve onderneming is.

Daarom zou hier weer een indrukwekkende literatuurlijst moeten volgen, b.v. lezing van Bismarck's "Gedanken und Erinnerungen" en daarnaast Erich Eck's drielinge Bismarck en op basis daarvan een scriptie van 70 getypte vellen. Ook de punten 4 en 5 op blz. 1/2 dienen nog concreter uitgewerkt te worden en voorzien van eisen van een aantal scripties van een concreet aangegeven omvang op het terrein van 1 of 2 aangrenzende of hulpwetenschappen. Het gaat er maar om, dat de gesprekspartners in de C.O.L. duidelijk de indruk krijgen, dat iemand, niet maar zo even geschiedenisleraar wordt: (Dr. Mr. C.W. van Voorst van Beest).

4. Kennis van hulpwetenschappen is vereist.

Toelichting. Als historicus dient de leraar enige kennis te hebben van hulpwetenschappen, waar zonder veel materiaal niet te interpreteren is; als leraar kan hij zijn kennis van hulpwetenschappen een grote rol laten spelen bij de activering van de zelfwerkzaamheid en de belangstelling der leerlingen.

Aanbevolen hulpwetenschappen zijn: archeologie (als interpretatie van relictten van materiële cultuur), paleografie, oorkondenleer, tijdrekenkunde, numismatiek, zegelkunde, heraldiek, genealogie en statistiek.

De grens van het begrip "hulpwetenschappen" overschrijdend rekent de werkgroep hiertoe ook: kennis van chronologische overzichten en tabellen, historische encyclopedieën, biografische woordenboeken, historische atlassen, bibliografieën, bronnenreperatoria en (de weg naar) wetenschappelijke instellingen.

4. Men kan dit punt beknopter formuleren als: technische hulpwetenschappen en apparaat. Ik vind dit een heel belangrijk punt i.v.m. de leraar als steunend figuur voor amateur-historici. (Prof. Dr. A.E. Cohen).

Punt 4: voor 2e en zeker voor 3e graadsopleiding lijkt me dit stuk zwaar overtrokken. Anderzijds lijkt me de "grensoverschrijding" niet alleen nuttig maar

zelfs noodzakelijk. Dus weglaten: de bestudering der hulpwetenschappen. Alleen voor de 1e graad in beperkte mate, omdat na het doctoraal voor hen die wetenschappelijk verder willen, dit toch nog aan bod moet komen.

(Prof. Dr. J. A. Bornewasser).

Wat betreft 4: ik zou hier niet zo negatief tegenover de hulpwetenschappen willen staan. Ik kan het standpunt van de commissie wel begrijpen, waar kennelijk de nadruk ligt op de zelfwerkzaamheid en de belangstelling van de leerlingen. Juist met behulp van die z. g. hulpwetenschappen kan er actiever werk worden verricht. In verband met historisch besef heeft het echter niet erg veel waarde. Het is een kwestie van technische bewerkingen van de historische stof.

(Prof. Dr. A. G. Weiler).

ad 4. Men moet wel een zeer bepaalde didactische instelling hebben om te kunnen geloven in de waarde der hulpwetenschappen voor activering en zelfwerkzaamheid. Vele jaren ervaring met studenten heeft mij geleerd dat het werken ook met zorgvuldig uitgezochte Rohstoff een zware opgave is; anderzijds heeft ervaring bij het m.o. mij geleerd dat activering en zelfwerkzaamheid op geheel andere wijze te bereiken is. De Commissie hoede er zich voor de heilloze weg van de gewichtig-doenerij op te gaan. Elk der door Uw Commissie genoemde hulpwetenschappen vraagt een specialisatie, die jaren en jaren gaat kosten. Ontbreekt die, dan komen we tot Spielerei en tot een "Kant für Kinder".

(Dr. J. Roelink).

De inhoudsbepaling van de geschiedwetenschappelijke opleiding geeft een enorme opsomming van vakken en kennis te zien. Verschillende onderdelen zullen wel als facultatief bedoeld zijn.

Maar ook dan maak ik mij ongerust over het uitsluitend kennisvergarende karakter van dit program, zonder enige aanduiding van het element van zoeken en onderzoeken, van bronnenonderzoek en interpretatie, van werkstukken en scripties, dus van juist datgene wat een opleiding wetenschappelijk kan maken. Misschien hebben de opstellers van het rapport niet bedoeld dit element te verwaarlozen (ik zou het ook nauwelijks kunnen geloven!), maar het staat nergens op schrift, en afgaande op wat er wel staat, moet ik vrezen voor een overladen hoeveelheid kennis van tientallen onderdelen, hulp- en aanverwante wetenschappen, die, hoe nuttig ook, op deze manier slechts een zeer oppervlakkig laagje van algemeenheden kunnen betekenen. Met een wetenschappelijke opleiding heeft dit weinig te maken. Toch zie ik het als onze plicht naar het behoud of de uitbreiding daarvan voor de toekomstige leraren te blijven streven.

(Dr. J. Haak).

Geen bedenkingen heb ik tegen het programma voor de 1e graadsopleiding dat voor de derde graad en minder, maar toch wel beduidend, voor de tweede graad

acht ik het te omvangrijk door de talrijke hulp- en nevenwetenschappen, die onderdeel van de studie zouden moeten vormen. Weliswaar is slechts sprake van "enige kennis", maar hoever kan dat begrip niet gerekt worden. Een nadere bezinning op deze onderdelen lijkt me, mede in verband met het niveau waarop de tweede en derde graadsleraren les geven en de omstandigheden waaronder velen, zoniet allen moeten studeren (zeker de derde graadsleraren zullen voor ze zover zijn een functie bij het basis-onderwijs vervullen) nodig.

(P. J. A. Schwiebbe).

Zeer nuttig, maar niet alle voor allen.

Een drietal uit het lijstje, waarvan twee ter keuze van de kandidaat, lijkt meer haalbaar. Dan liefst statistiek verplicht.

Veel zal afhangen van wat onder "enige kennis" wordt verstaan; zonder nadere specificatie maakt men het docenten en kandidaten onnodig moeilijk.

(J. H. Kemperink,

Studiecentrum Culemborg).

5. Enige kennis van de aangrenzende wetenschappen is vereist.

Toelichting. Gezien het brugkarakter van de geschiedwetenschap en het geschiedenisonderwijs dient enige aandacht te worden besteed aan het theoretisch fundament van enige verwante wetenschappen.

Gezien het feit dat het hier gaat om kennis-voor-de-historicus, is het van belang dat het onderwijs in deze wetenschappen wordt gegeven in direct verband met de geschiedwetenschappelijke deeldisciplines.

De werkgroep stelt voor enige kennis van de volgende wetenschappen:

- wijsbegeerte in verband met ideeëngeschiedenis;
- rechtswetenschap in verband met rechtsgeschiedenis en institutionele geschiedenis;
- politicologie en polemologie in verband met politieke geschiedenis;
- economie en sociologie in verband met economische en sociale geschiedenis;
- algemene godsdienstwetenschap in verband met godsdienst- en kerkgeschiedenis;
- kunst- en literatuurbeschuwing in verband met kunst- en literatuurgeschiedenis;

- culturele anthropologie in verband met geschiedenis der andere werelddelen.

"Kennis van hulpwetenschappen is vereist" en "Enige kennis van de aangrenzende wetenschappen is vereist". Dat staat daar allemaal heel indrukwekkend, maar hoe stelt men zich dat nu in de realiteit voor? En vooral: hoe stelt men zich dat dan nog gesplitst in 1e, 2e en 3e graadsniveau voor? Zo vragen (om slechts één voorbeeld te noemen) de aanwezige mediëvisten zich met belangstelling af, hoe men bij een 2e of 3e graadsopleiding (waar de studenten dus zeker nooit Latijn gehad hebben) zich voorstelt "Oorkondenleer" in het studiepakket te doen opnemen. Sommige aanwezigen vermoeden, dat de samenstellers bij de punten 4 en 5 eigenlijk niet anders hebben beoogd te zeggen, dan dat de studenten het "apparaat" zullen moeten kennen. Maar wanneer men dan dat formuleert, zoals dat nu is geschied, dan maakt dat voor buitenstaanders misschien een zeer goede indruk, maar is het voor ingewijden ronduit lachwekkend. (67e bijeenkomst Werkgroep Geschiedenis-didaktiek, Amsterdam).

Deze wens keert ook in de verlanglijsten van de studenten in de geschiedenis steeds terug en hij is begrijpelijk genoeg: Maar wat is "enige aandacht voor een theoretisch fundament"? Ik hoop dat dit punt voor een onderdeel eens uitgewerkt wordt.
(Prof. Dr. A.E. Cohen).

Het geheel maakt een overladen en daardoor ook wat oppervlakkige indruk. "Kennis" van al die opgesomde wetenschappen lijkt me dan ook wat te veel geëist; bij het behandelen van de stof zullen vanzelf "enige begrippen en resultaten" van aanverwante wetenschappen moeten worden verwerkt.
(Prof. Dr. J.A. Bornewasser).

Wat betreft 5: ook hier sta ik meer positief ten aanzien van de bedoeling van de commissie. Ik zie wel in dat juist langs deze weg het vak geschiedenis uit zijn filologisch-kritisch isolement kan worden gehaald. Juist langs een interdisciplinaire benadering van de historische problematiek kan ook de historicus zijn bijdrage leveren aan het begrijpen van de huidige maatschappij en meespreken met sociologen, psychologen en dergelijke. Ik geloof dat hier sprake moet zijn van functioneel gekozen bijvakken in de geschiedwetenschappelijke opleiding. De keuze moet overigens vrij blijven volgens de eigen interesses van de onderscheiden student. Maar wel zou ik grotere integratie van de verschillende wetenschappen en hun wetenschappelijke methoden en apparaat (begripsapparaat met name) voorstaan.
(Prof. Dr. A.G. Weiler).

Afd. I pt. 5 inzake de aangrenzende wetenschappen lijkt mij nogal veeleisend;

voor al deze disciplines een inleidend onderwijs te verlangen zou of te tijdrovend, of wel erg oppervlakkig worden. Voor sommige vakken, zoals economie, sociale en econ. geschiedenis geldt reeds een vergaande integratie in de opleiding; voor andere is specialisering b.v. in de kandidaatsstudie of als bijvak vóór het kandidaats de nog altijd meest aangewezen weg. De aangeduide verbanden zijn trouwens niet altijd dwingend (b.v. filosofie en ideeëngeschiedenis; algemene godsdienstwetenschap en kerkgesch.). Veel zal hier trouwens op de duur afhangen van de organisatie van het M.O., of men hier tot een meer samenhangende probleemstelling komt, b.v. in verband met de maatschappijkennis.

(Prof. Dr. B.W. Schaper).

Het is ondenkbaar om binnen 4 jaar maar liefst zeven aangrenzende wetenschappen op een verantwoorde wijze en peil te bestuderen. Wil men niet tot oppervlakkige veelweterij vervallen, dan zal beperking noodzakelijk zijn. Voor een staats-examen liggen enkele van de genoemde vakken bovendien zeer moeilijk.

(J.H. Kemperink,
Studiecentrum Culemborg).

I. Zoals altijd bij het bepalen van een opleiding voor een bepaald vak door vakgenoten speelt onbewust de drang mee naar een optimale inhoudsbepaling voor de vorming van een "ideale vakgenoot". Wie de vijf punten, geformuleerd voor de wetenschappelijke opleiding, wat nauwkeurig bestudeert moet wel onder de bekoring komen van een ideaal beeld, dat hier geschetst wordt. Maar als dat beeld daarna getoetst wordt op de merites van wat inhoudelijk geëist wordt verdwijnt alras de begoocheling en rijzen de nuchtere vragen.

II. De eerste vraag is dan al dadelijk: Waarom blijft de nota zo vaag? Enerzijds is gestreefd naar een lofwaardige zorg voor het complete, zo men wil exacte (de nota is gespeend gebleven van alle "enzovoortsen"), maar anderzijds missen we alle concreetheid.

Samenvattend: Het is jammer dat het rapport zo vaag en zo steriel is. Het schijnt opgesteld te zijn om indruk te maken op de buitenwacht, maar we komen er noch idealiter noch realiter veel verder mee. Om een moderne term te gebruiken: het zijn kreten.

(Dr. M.B. v.d. Hoeven).

Uw programma voor de geschiedwetenschappelijke opleiding is aantrekkelijk, maar ambitieus, als men denkt aan de tijd, die de nota Posthumus voor het totaal der studie overlaat. Zo zie ik bijvoorbeeld van punt 4 "kennis der hulpwetenschappen" weinig terechtkomen.

(Prof. Dr. W. den Boer).

Tenslotte heb ik mij afgevraagd of het pas geeft en nut zou hebben, een ontwerp studie-program en lesrooster voor te stellen. Bijvoorbeeld voor een derde-graadsopleiding.

Eerste jaar: Overzicht, grondbegrippen, kernproblemen en hulpmiddelen der ge-

geschiedenis. Aanverwante wetenschappen. Praktische oefeningen, literatuur studie. Lesrooster: plm. 15 uur instructie (2 uur bibliografie, 2 uur oude geschiedenis, middeleeuwse, nieuwe en nieuwste geschiedenis, 1 uur: economie, economische geschiedenis, staatsinrichting, internationale instellingen, sociologie), plm. 5 uur praktische oefeningen (lezen van teksten/bronnen, bibliografische oefeningen e.d.) voor het maken van taken en opgaven, memoriseren van handboeken en literatuurstudie zou een cursist wekelijks 10 tot 15 uur moeten reserveren.

Tweede jaar: Indeling zoals het eerste jaar, met dit verschil dat de aanverwante wetenschappen nu georiënteerd kunnen worden naar kunst/literatuurgeschiedenis, cultuurgeschiedenis.

In het derde jaar komen alleen maar themata aan de orde, krijgt het werk in de seminars de meeste nadruk, komt de historiografie er misschien bij en zeker de didaktiek en pedagogiek.

In het vierde jaar zal de nadruk vallen op stages enz., maar in verband met het les-voorbereiden, dienen ook begeleidende lessen in het kader van de vakopleiding gegeven te worden. (Prof. Dr. A.E. Manning).

Toevoegen: punt 6 "kennis van de staatsinrichting van Nederland". Volgens de wet op het voortgezet onderwijs is " geschiedenis en staatsinrichting" één vak. (De Staatsinrichting van de belangrijkste staten komt bij punt 5 wel aan de orde; bij politicologie). (A.J.J. Mulder).

Ten aanzien van de geschieddidactische opleiding heeft de werkgroep de volgende uitgangspunten geformuleerd.

1. Kennis van de algemene opvoed- en onderwijskunde is vereist.
2. Kennis van de geschieddidactiek is vereist.
3. Eigen vaardigheid in vaardigheden dient te worden ontwikkeld.

Toelichting. De gedachten van de werkgroep gaan vooral uit naar de ontwikkeling van de gespreks- en discussietechniek, in verband waarmee zij een sensitivity-cursus in overweging geeft.

4. De toekomstige leraar dient te leren op evocatieve wijze een verhaal te "brengen".

Toelichting. De werkgroep is ervan overtuigd, dat deze zijde van het geschiedenisonderwijs niet mag

worden verwaarloosd.

Nodig zullen zijn lessen in spreekvaardigheid en spreek techniek.

Eventueel toe te voegen: enige vaardigheid in het gebruik van moderne hulpmiddelen als diaprojector, episcoop, filmapparatuur, grammofoon, bandrecorder, plaat- en kaartwerk.

(J. H. Kemperink,
studiecentrum Culemborg).

5. De 3e-graadsleraar zal vooral in staat moeten zijn de leerlingen gevoelsmatig bij de geschiedenis te betrekken.

De 2e-graadsleraar zal daarnaast in staat moeten zijn de leerlingen te wijzen op het directe nut van de geschiedenis voor een goed begrip van het heden.

De 1e-graadsleraar zal bovendien in staat moeten zijn de leerlingen in aanraking te brengen met de eigen aard van de geschiedenis en hun zo doende historisch besef te geven.

Toelichting. De werkgroep heeft gemeend een poging te moeten doen om het eigen karakter van het geschiedenisonderwijs in het mavo en het havo en het vwo aan te geven.

Zij meent, dat voldoende bereikt is, wanneer de mavo-leraar in staat is zijn leerlingen interesse bij te brengen; dit toch zal een essentiële verrijking van hun leven kunnen betekenen; kennis van eenvoudige zedelijke beslissingen bij te brengen behoeft niet uit de weg te worden gegaan, zodat zo toch ook aandacht wordt besteed aan de leerling-als-de-staatsburger-van-straks.

De havo-leraar dient natuurlijk ook belangstelling gaande te maken, maar bovendien in verband met het "zakelijk" karakter van het schooltype de nadruk te leggen op het direct nuttige van de geschiedenis (dat zal zeker zijn invloed hebben op de keuze van onderwerpen... hetgeen ook geldt voor het mavo!). De vwo-leraar tenslotte zal zijn leerlingen niet alleen belangstelling moeten bijbrengen, niet alleen hun aandacht moeten vestigen op het direct nuttige

van de geschiedenis, hij zal hen bovendien moeten wijzen op de eigen waarde van de geschiedenis: dit zal zijn onderwijs niet zo zeer gedesengageerd als wel gedetacheerd maken en hem er die betekenis aan doen hechten die zo voortreffelijk geformuleerd is door Croce in zijn *La storia come pensiero e come azione*.

Dat de leraar bij het mavo zijn leerlingen interesse moet bijbrengen, die bij het havo nadruk moet leggen op het nuttige van de geschiedenis, die bij het vwo ook moet wijzen "op de eigen waarde van de geschiedenis" lijkt me een wat vreemd verhaal. Over die eigen waarde van de geschiedenis zal ik het hier niet hebben - dat lijkt me een zeer moeilijke zaak, waar de levensbeschouwing van de docent ook iets mee te maken heeft, mooi om eens vrijblijvend met zesdeklassers over te discussiëren op de laatste dag voor de Kerstvakantie. Maar ik protesteer nadrukkelijk tegen de wijze waarop hier het mavo in een hoek wordt gezet: het nut der historie zou pas voor de havo-leerlingen van speciaal belang zijn. Mavo-abituriënten (en daarmee zijn we al boven de gemiddelde intelligentie van het Nederlandse volk) zullen hun leven verrijkt zien door het interessante der geschiedenis (en dat is veel belangrijker dan men vaak denkt, ook voor de man van wetenschap; niemand minder dan Jakob Burckhardt placht tot zijn studenten te zeggen: "Meine Herren, bewahren Sie sich den Sinn für das Interessante"). Maar het nut der geschiedenis, de samenhang van de wereld van heden met die van gisteren en eergisteren, blijft voor mensen met een gemiddeld I.Q. van circa 110 een gesloten boek, laat staan de "eigen waarde van de geschiedenis". Maar gelukkig, "kennis van eenvoudige zedelijke beslissingen bij te brengen behoeft niet uit de weg te worden gegaan, zodat zo toch aandacht wordt besteed aan de leerling-als-de-staatsburger-van-straks". Dus, moeilijke zedelijke beslissingen zijn taboe voor deze eenvoudige zielen. Ik dacht, dat de waarde van een individu niets te maken had met arm of rijk, knap of dom enz., en dat iedereen als menselijk individu voor beslissingen van zedelijke aard komt te staan, ook voor moeilijke beslissingen. Maar ik ben blijkbaar te ouderwets en te conservatief om deze nieuwe democratische gezindheid te verstaan. (Prof. Dr. G.J.D. Aalders H.W.zn.).

5. Dit punt is me onbegrijpelijk. De commissie lijkt hier uit te gaan van de aan de leraren van de drie graden toegeschreven geschiktheid en bekwaamheid. Veeleer moet men uitgaan van de functie van het vak geschiedenis voor het leven van de leerlingen van de betrokken schooltypen. De MAVO-leerlingen worden evengoed stemmende staatsburgers met een tv-toestel in huis als die van HAVO en VWO; dus moeten ze allen inzicht krijgen in hetgeen de historische dimensie van de hedendaagse wereld betekent. Hier mis ik de invloed

van het doelstellingenrapport ten zeerste. Ik ben ronduit tegen gevoelsmatig betrekken en tegen wijzen op direct nut. Alle drie schooltypen verdienen leraren in de geschiedenis die duidelijk maken hoe het heden is ontstaan uit een verleden dat van het heden verschilde, en waarin het daarvan verschilde (zoals het aardrijkskundeonderwijs nadruk behoort te leggen op het anders zijn in ruimtelijke zin). Geschiedenis kan en behoort de leerlingen een besef van relativiteit bij te brengen dat verder door de school wordt geleid tot ordenend denken.

(Prof. Dr. A.E. Cohen).

Punt 5 is op zijn zachtst gezegd een zonderlinge indeling. Wat de 1e-graads mensen geacht worden aan hun leerlingen bij te brengen (historisch besef) zal, met in achtneming van de niveaus, toch als inherent aan ieder geschiedenisonderwijs moeten worden beschouwd.

De 2e-graadsleraar lijkt me gauw klaar, want het "directe nut" van de geschiedenis is er niet. Hoogstens kan hij uitleggen dat het er niet is.

Over de "gevoelsmatige" betrekking bij 3e-graadsdocenten kunnen we beter zwijgen.

Is het, zoals de toelichting stelt, noodzakelijk om van een eigen karakter van het geschiedenisonderwijs op de verschillende soorten scholen te spreken? De toelichting van punt 5 kan, evenals het punt zelf, niet geslaagd heten.

(Prof. Dr. J. A. Bornewasser).

Wat het door U in punt 5 van blz. 3 gestelde betreft, ziet de sectie "Geschiedenis" liever een differentiatie naar leeftijd van de leerlingen en niet alleen één naar het schooltype.

(Hist. sectie, Nijmegen).

Ten aanzien van de geschieddidactische opleiding, met name bij wat daar onder punt 5 staat vermeld, zijn wij niet zo gelukkig, ondanks de bijgevoegde toelichting. Het komt ons voor, dat de V.G.N. hier haar eigen doelstellingenrapport afvalt. (Of geldt dat rapport misschien niet voor h.a.v.o. en m.a.v.o.?) Uit de discussies, die rond dit doelstellingenrapport zijn gevoerd, is toch wel duidelijk komen vast te staan, dat het juist om het historisch besef gaat. Onze leerlingen moeten ervan doordrongen worden, dat de wereld waarin zij leven, dat de cultuur die zij vanuit de samenleving ondergaan en waaraan zij, naar wij hopen, zullen gaan deelnemen, geen panklaar gerecht is, evenmin als een afgewerkt produkt. Zij moeten leren inzien, dat de maatschappij waarin zij opgroeien dynamisch is in al haar verschijningsvormen. Zij moeten de realiteit leren zien van het "hic et nunc". En dat geldt waarlijk niet alleen voor de v.w.o.-leerling, maar evenzeer voor de leerlingen bij het h.a.v.o. en m.a.v.o. Het is dan ook volstrekt onvoldoende, als men formuleert: "De derde-graadsleraar zal vooral in staat moeten zijn de leerlingen gevoelsmatig bij de geschiedenis te betrekken....." enzovoorts, zoals de V.G.N.-commissie in dit rapport schrijft. Evenmin is het juist, dat de tweede-graads-leraar vooral in staat zal moeten zijn de leerlingen op het directe nut van de geschiedenis

te wijzen. Wij vragen ons af, op welke gronden de commissie het h.a.v.o. als bij uitstek het "zakelijke" schooltype kwalificeert. De gesignaleerde zakelijkheid vindt men gelijkelijk bij de leerlingen van alle schooltypen, als men tenminste de vraag naar het "nut" van een en ander als zodanig mag betitelen.

(J. A. Knegtmans,
MULO-Verband).

ad 5: de geplande accentuering naar de aard der schooltypen lijkt mij uitermate aanvechtbaar. Ze is in strijd met de doorstromingsmogelijkheid, die de Mammoetwet nastreeft; ze is in strijd met het wezen der geschiedeniswetenschap, die dit geconstrueer niet kent.

(Dr. J. Roelink).

Wat de geschieddid. opleiding betreft kan ik mij maar moeilijk verplaatsen in de verschillende opdrachten, die voor de drie graden worden gesteld. Waarom b.v. in Mavo niet het nut der geschiedenis voor goed begrip van het heden zou gelden, is mij niet duidelijk; trouwens die opmerking maakt de nota eigenlijk ook al. Waarom in alle drie "graden" ook niet de eigen waarde der geschiedenis zij het in verschillende mate, aan de orde zou komen, ontgaat mij eveneens.

(Prof. Dr. B. W. Schaper).

De poging om het karakter te bepalen van het geschiedenisonderwijs op resp. mavo, havo en vwo is als zodanig loffelijk, doch als vormgeving niet geslaagd. De drie sub 5 onder geschiedwetenschappelijke opleiding genoemde aspecten kunnen niet aan de bevoegdheidsgraden gekoppeld worden. Ze moeten voorts op alle niveau's worden aange troffen en tot de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs op alle genoemde typen behoren. Alleen mogen m.i. accenten en uitdieping verschillen. Een andere benadering van het specifieke "typekarakter" zou ook de concentrische opbouw van de opleiding, als uitgangspunt aangenomen, tot een slag in de lucht maken. Hier is te schematisch gedacht en zijn de mogelijkheden, welke bij mavo- en havo-leerlingen ook aangetroffen worden onderschat, en die van het vwo overgewaardeerd.

(P. J. A. Schwiebbe).

Deze onderscheiding klinkt niet overtuigend.

Men kan er tegenover stellen, dat juist leerlingen van m.a.v.o. en h.a.v.o. meer steun nodig hebben bij het inzicht in hun eigen maatschappij en hun eigen leven, terwijl voor het h.a.v.o. zou kunnen gelden dat de geschiedenis juist een tegenwicht zou moeten vormen tegen de zakelijke sfeer en het utilitaire karakter die daaraan toegeschreven worden.

(J. H. Kemperink,
Studiecentrum Culemborg).

Een laatste vraag is voor mij wat moet ik verstaan onder "het direct nuttige van de geschiedenis". Dit wordt een caoutchouc artikel.

(Dr. J. Verseput).

Of dit nu ook tot "geschieddidactische promoties" moet leiden (pag. 289 in de Kleio-publikatie) is voor sommige aanwezigen toch nog wel een vraag; zij zien in een proefschrift hoe dan ook een wetenschappelijke publikatie, die (zo het een didactisch onderwerp betreft) in de eerste plaats voor verantwoording van de hoogleraren in pedagogiek en didactiek (of hoe de leer-opdracht ook omschreven moge zijn) zal zijn.
(67e bijeenkomst van de Werkgroep Gesch. didactiek).

De vijf punten over de geschieddidactische opleiding zijn m.i. veel te uitgebreid. Dat men hiervoor twee jaren uittrekt, is in wanverhouding tot de vier jaren der geschiedwetenschappelijke opleiding. Mijs inziens is de didactische opleiding voor de a.s. leraar alleen een practisch sluitstuk, zonder noodzaak voor hem, zich te verdiepen in algemene didactiek. (Prof. Dr. W. den Boer).

Ik ben het met de Commissie eens, dat de didactische opleiding serieuzer dient te worden genomen dan nu doorgaans het geval is. Een periode van 2 jaar (de helft van de eigenlijk historische opleiding) acht ik evenwel te lang. Een totale scheiding tussen de historische en de didactische opleiding lijkt me ook niet wenselijk. De aanbevelingen op dit punt in de interfacultaire nota (blz. 3 en 5) vind ik reëler.
(Prof. Dr. J. C. Boogman).

De organisatie van de opleiding

De werkgroep heeft de studieduur slechts bij benadering geschat. Het is zeer wel mogelijk, dat het brugkarakter van het vak geschiedenis een langere studie noodzakelijk maakt. Dit in gedachte houdend heeft de werkgroep de volgende uitgangspunten geformuleerd.

De werkgroep is er van uitgegaan dat een scheiding moet worden aangebracht tussen de geschiedwetenschappelijke en de geschieddidactische opleiding.

Ik vraag maar: van wie moet dat? Van het Ministerie van O. en W.? Van dat van Financiën, van de publieke opinie, of van Uw commissie zelf? Is het niet zinvol te verdedigen dat die twee volgens U te scheiden delen integendeel juist zo dicht mogelijk bijeen moeten blijven op grond van een niet toevallig door U zelf naar voren gebracht feit: dat in beide delen van de opleiding zoals U ze aanduidt de stam van het woord geschiedenis voorkomt. (Dr. D. J. Roorda).

1. Vwo- en havo-abituriënten die geschiedenis willen studeren moeten geschiedenis in hun examenpakket

gekozen hebben.

VWO- en HAVO-abituriënten die geschiedenis willen studeren moeten geschiedenis in hun examenpakket gekozen hebben.

Ik ben er niet zeker van of iedere VWO- en HAVO-abituriënt in staat gesteld zal worden dit vak in zijn examenpakket te kiezen. Maar zelfs al was dat zo, vindt U dan echt dat iemand met een "late roeping" voor geschiedenis, een aanvullend examen of zo iets moet doen? (Dr. D.J. Roorda).

Waarom? Men mag toch verwachten dat wie geschiedenis gaat studeren en niet erin is geëxamineerd, het juist grondig uit eigen belangstelling zal bijleren? Veel wezenlijker lijkt mij dat studenten in de geschiedenis een behoorlijke lees-kennis en liefst ook spreekvaardigheid (reizen is noodzakelijk voor aankweken en onderhouden van besef van historische relativiteit) in zeker twee moderne talen hebben. Ook Latijn acht ik noodzakelijk. (Prof. Dr. A.E. Cohen).

Op het ogenblik heb ik het liefst bèta's. Als er wat genoemd moet worden dan eerder alle talen bijvoorbeeld dan geschiedenis. (Prof. Dr. A.F. Manning).

2. Geëiste vooropleiding:

- 1e graad: vwo;
- 2e graad: vwo;
- 3e graad: havo.

Toelichting. Geopteerd is voor het stelsel van de naasthogere opleiding; de mavo-leraar heeft zelf het havo gevolgd enz..

Vooropleiding voor een 2e graadsbevoegdheid behoeft niet perse VWO te zijn. Een HAVO-diploma moet ook de mogelijkheid bieden, al geef ik toe, dat in de praktijk het succes van de opleiding op HAVO-vooropleiding niet groot zal zijn. Dit is echter geen reden om kansen af te snijden. (P.J.A. Schwiebbe).

De studie voor de 2e graad zal men in elk geval als hoger beroepsonderwijs moeten classificeren; dan zal het HAVO-diploma toelating moeten geven. Zo niet, dan moeten deze regels aangevuld worden met een doorstromings-mogelijkheid: het behalen van een 3e graads-bevoegdheid geeft toelating tot de studie voor de 2e graad; (J.H. Kemperink, Studiecentrum Culemborg).

3. - De opleiding voor de 1e graad geschiedt aan de universiteiten.
- De opleiding voor de 2e graad geschiedt in para-universitaire instituten (geleerd aan of geïncorporeerd in de universiteiten).
 - De opleiding voor de 3e graad geschiedt in de zelfde instituten, als waarin wordt opgeleid voor de 2e graad.

Een vraag voor mij is echter of het juist is de gehele opleiding voor de 1e graad aan de universiteit te trekken. Dit wordt een volledige dagopleiding, waar- door m.i. bepaalde personen, die thans worden opgeleid aan M.O.-instituten de verwerving van een akte 1e graad onmogelijk wordt gemaakt. Uit deze groep zijn toch ook uitstekende leraren, ja zelfs hoogleraren, voortgekomen.

(Dr. J. Verseput).

Denkt men zich een afzonderlijke opleiding tot leraar in de geschiedenis of een universitaire opleiding voor de eerste graad die dezelfde is als die van de studenten in de geschiedenis die al of niet reeds besloten hebben, een ander beroep te kiezen? - Er is t.a.v. de tweedegraadsopleiding nog een geheel andere en m.i. veel verkieslijker mogelijkheid, n.l. dat in de loop van de op de eerstegraadsbevoegdheid gerichte opleiding een punt wordt bereikt dat, afgezien van de vakdidactische scholing, gelijk staat met het voor de tweede graad vereiste niveau.

(Prof. Dr. A.E. Cohen).

De opleiding voor de 2e graad moet ook aan de universiteit mogelijk zijn.

(Prof. Dr. J.C. Boogman).

4. De opleiding wordt toevertrouwd

- van 1e-graadsleraren aan hoogleraren en hun staf;
- van 2e-graadsleraren aan wetenschappelijke medewerkers en vwo-leraren;
- van 3e graadsleraren aan vwo-leraren en wetenschappelijke medewerkers.

Toelichting. De werkgroep denkt hierbij aan de geschiedwetenschappelijke opleiding. Uiteraard dient de geschieddidactische opleiding voor alle graden van hetzelfde niveau te zijn.

4. M.i. moeten de eerstegraadsleraren de normale vakwetenschappelijke opleiding krijgen die voor elke bevoegde student in de geschiedenis bestemd is, ongeacht zijn toekomstige beroep. Uit 3. volgt dat ik het begin van diezelfde opleiding zie voor tweedegraadsleraren; VWO-leraren zijn hiervoor niet nodig. Bestaande MO-opleidingen, waaraan met succes VWO-leraren werkzaam zijn, zullen in de nota bedoelde para-universitaire instituten kunnen worden, maar dan niet noodzakelijk voor de tweedegraadsopleiding. Mij is niet duidelijk hoe dit punt samenhangt met de in de aanvang beoogde concentrische studieopbouw: moeten degenen die voor tweede en eerste graad doorgaan, eerst de derdegraadsstof hebben verwerkt? Ik heb mij reeds daartegen verklaard. Als de derdegraadsopleiding para-universitair wordt, zie ik niet de geringste reden, die in de eerste plaats toe te vertrouwen aan VWO-leraren. Deze studenten kunnen en moeten hun opleiding ontvangen van dezelfde groepen als de toekomstige eerste- en tweede-graadsleraren. Als hoogleraren in andere faculteiten ook cursussen geven voor godsdienstonderwijzers en verpleegsters, mogen hoogleraren in de geschiedenis ook bepaalde colleges voorbereiden voor a.s. MAVO-leraren. Een andere zaak is dat we nog niet heel ver zijn met een didactiek voor het universitaire onderwijs, aangepast aan de mogelijkheden en situatie van de leeftijdsgroep van degenen, die VWO en HAVO hebben verlaten; ik ben me bewust dat op dit gebied nog het nodige te doen valt de roep erom klinkt dan ook luid onder de huidige studentengeneratie.

(Prof. Dr. A.E. Cohen).

Dat opleidingsinstituten alleen universitair bemand of aan universiteiten gelieerd moeten zijn is een doodsteek voor bestaande M.O.-opleidingen en instituten voor schriftelijk onderwijs, welke vooreerst voorzien in een behoefte en vervolgens ook behoorlijke resultaten - gezien de vaak moeilijke omstandigheden, waaronder cursisten moeten werken, - leveren. Voorbij gaan aan deze instellingen is irreëel, omdat deze instellingen zich niet zullen laten opheffen (vrijheid van onderwijs). Wel is in dit verband coördinatie beslist noodzakelijk, alsook bekendheid met het type onderwijs, waarvoor de graad moet dienen. Daarom ben ik een beetje bang voor een overwicht van wetenschappelijke medewerkers als het over de derde graadsopleiding gaat.

(P. J. A. Schwiebbe).

Uiteraard dient de geschieddidactische opleiding voor alle graden van hetzelfde niveau te zijn.

In deze zin bewijst het woord uiteraard reeds dat Uw commissie hier een fraaie frase op ons pad strooit. Of de op blz. 2 onder punt 5 aangeduide niveauverschillen tussen de drie graden zullen consequenties hebben voor de geschieddidactische opleiding, of men dwingt de a.s. tweede- en vooral derdegraadsdocenten tot het moeizaam verwerven van voor hen overbodige inzichten. Ik laat hierbij dan nog maar buiten beschouwing of Uw commissie inderdaad van mening

is dat zo'n opleiding wenselijk is: op hetzelfde niveau voor alle graden, en dan ook blijkens p. 4 in lerarenseminaries, dus in dezelfde lessen, is dan natuurlijk de conclusie van de minister die rekening moet houden met zijn ambtsgenoot van financiën.

(Dr. D. J. Roorda).

Waarom dient "uiteraard" de didactische opleiding voor alle graden van hetzelfde niveau te zijn? Ten eerste zal de didactiek toegespitst zijn op het leerlingen-niveau waarvoor men bevoegdheid tracht te verwerven. Ten tweede zullen in het algemeen zij die zich op de derde graadsbevoegdheid prepareren, zelf van wat ander niveau zijn dan zij die voor de 1e graad bezig zijn. Het onderwijs aan hen zal daar toch ook rekening mee moeten houden. Overigens dringt zich ook hier het probleem van de doorstroming op. Men zal toch moeten aannemen dat de doorsnee 3e grader niet resp. 2e of 1e grader wordt. Tenslotte zij opgemerkt dat uit de eis van twee jaar didactische opleiding voor de 1e-grader en 1 jaar voor de 2e- en 3e-grader, het verschil van niveau al zichtbaar wordt.

(Prof. Dr. J. A. Bornewasser).

5. De duur van de opleiding is voor de

- 1e graad 6 jaar: 4 jaar geschiedwetenschappelijke en
2 jaar geschieddidactische opleiding;
- 2e graad 4 jaar: 3 jaar geschiedwetenschappelijke en
1 jaar geschieddidactische opleiding;
- 3e graad 4 jaar: 3 jaar onder meer geschiedwetenschappelijke en
1 jaar onder meer geschieddidactische opleiding.

Toelichting. De werkgroep heeft geredeneerd niet zonder invloed van Posthumus.

Zij ziet de 1e-graadsopleiding als een van vier jaar voor de wetenschappelijke kant van de zaak. Daarna is de opgeleide doctorandus.

Zo als zijn collega-historicus die zich zuiver wetenschappelijk verder bekwaamt, gaat hij zich nu voorbereiden op zijn loopbaan als leraar.

Opdat duidelijk geen onderscheid wordt gemaakt tussen de ene en de andere richting, gaat hij zich in de volgende twee jaar onder meer voorbereiden

op een geschieddidactische promotie (hiermee bereikt de overheid bovendien, dat de geschieddidactische theorie in Nederland niet alleen meer steunt op kleine bijdragen in "Kleio").

De toekomstige 1e- en 2e-graadsleraren bestuderen alleen de geschiedwetenschap, de 3e-graadsleraren bestuderen naast de geschiedwetenschap een verwante wetenschap.

De geschieddidactische opleiding geschiedt voor alle betrokkenen in lerarenseminaries.

Gedurende de geschieddidactische opleiding geeft de toekomstige leraar les en bereidt hij zich daarop voor, hetgeen inhoudt dat dit deel van zijn opleiding gesalarieerd is.

Verder tekent de werkgroep in het kader van uitgangspunt 5 aan, dat haars inziens de 2e graad bevoegdheid moet geven voor het gehele havo; indien deze eis niet zou worden ingewilligd, zou met alle macht moeten worden gestreden voor afschaffing van de 2e graad over de gehele linie (immers, waar zou de 2e-graadsleraar les moeten geven, in de 2e en 3e klas alleen?).

Vooropgesteld zij, dat het mij wat overhaast lijkt, de nota-Posthumus, waarvan de verdere lotgevallen nog zeer onzeker zijn en waarvan de inhoud in het algemeen geschikter voor de bèta-vakken dan voor de alpha-vakken wordt geoordeeld, reeds thans als uitgangspunt te nemen. In elk geval is de gedachtenwisseling hierover in de kringen van het H. O. nog nauwelijks begonnen. Het lijkt mij persoonlijk zeer de vraag, of een structuur met een propedeuse en daaropvolgend doctoraal zoveel gunstiger is dan de bestaande, van kandidaats en doctoraal.

Tenslotte begrijp ik niet, waarom aan de universitaire opleiding van vier jaar nog een didactische opleiding van twee jaar, met als afsluiting een didactische promotie, geboden zou zijn. Hoewel de geschieddidactische theorie inderdaad in Nederland niet bijzonder ontwikkeld is, lijkt mij de stof toch ter nauwernood rijk genoeg om daaraan het leeuwendeel van alle toekomstige promoties te wijden. De armoede van de meest didactisch georiënteerde stellingen bij de huidige dissertaties wijst daar wel op. Bovendien zit hier een stuk discriminatie voor de universitaire student tegen degenen, die andere wegen volgt en er met één jaar didactiek afkomt.

(Prof. Dr. B.W. Schaper).

De duur van de geschiedwetenschappelijke opleiding is m. i. een slag in de lucht, zeker voor wat de tweede- en derde graad betreft. Men zal toch eerst moeten weten wat men tot ontwikkeling wil brengen voordat men, even arbitrair als Cals, Drewes en Posthumus, een tijdsduur vaststelt. - Is het de bedoeling dat de derde-graadsleraar zijn verwante wetenschap mee in drie jaar onder de knie krijgt? En wat is een verwante wetenschap? Aardrijkskunde, Nederlands? Of gaat het niet om onderwijsbevoegdheid, zoals bij Drewes, maar om uitbreiding van interesse?

Hoe denkt men zich de lerarenseminaries: verbonden met de universiteit en derhalve de mogelijkheid biedend tot (regelmatig) contact met het gestudeerde vak? Of juist los ervan, zodat de betrokkenen zich geheel op hun toekomstige beroep kunnen richten? De idee van geschieddidactische promoties lokt mij wel aan, maar dan moet het contact met de universiteit toch gedurende die twee didactische jaren in stand blijven en moet bovendien het niveau hoog zijn; in dit verband ware te denken aan een interfaculteit van letteren en sociale wetenschappen ter realisering van zodanige werkstukken.

Gelijk bekend is de tweede graad nog niet gerealiseerd voor de geschiedenis en het lijkt weinig waarschijnlijk dat de Staten-Generaal de in de nota gewenste wijziging zullen willen aanwijzen. Overigens berust het verlangen in deze op een onderscheid tussen het VWO en het HAVO dat echter nergens in de nota ook maar wordt aangeduid. Men zou toch moeten uitgaan van zo goed mogelijk omschreven verschillen tussen de leerlingen van en het onderwijs in de geschiedenis aan de verschillende schooltypen; wat daarover bleek in punt II 5, hiervoren besproken, heeft mij niet overtuigd van grondige overweging van het kernpunt in deze.

(Prof. Dr. A. E. Cohen).

Ik ben niet bereid een korting van twee jaar op de wetenschappelijke studie te accepteren ten gunste van twee jaar didaktiek. Als men de studie wil bekorten, moet men eerlijk aan het publiek mededelen dat de middelbare scholieren in het vervolg les krijgen van leraren op kandidaatsniveau met een jaar peda en didact. Ergo dat er van een reuze devaluatie sprake is, zonder dat die de schatkist kosten bespaart. Persoonlijk kan ik mij wel een studie van zes jaar voorstellen, tijdens welke men plm. 8-10 maanden kan besteden aan de didaktiek; met een kleine beperking van het kandidaatsprogram en een intensivering van de doctorale studie, waaruit tenminste één van de z. g. bijvakken zou kunnen verdwijnen ten gunste van de pedagogiek en didaktiek. (Prof. Dr. A. F. Manning).

Voorts meent zij, dat de eisen voor een verantwoorde wetenschappelijke vorming, die thans minimaal vijf jaar duurt, een dermate inspanning van de student vergt, dat hier-in geen plaats overblijft voor een uitbreiding van het programma pedagogiek en didactiek. Bovendien is Uw voorstel voor de opleiding van een leraar met eerste graads bevoegdheid een stap terug op de weg, die is ingeslagen naar de zo vurig verlange studieuurverkorting. De sekte is van mening, dat het zin heeft

om het huidige regiem van de didaktische voorbereiding nader te bezien.

Tegen een verkorting van het "geschiedwetenschappelijke" gedeelte voor een eerste graads bevoegdheid van vijf naar vier jaar staat de sekte beslist afwijzend, niet zozeer uit onwil, maar vooral gezien de praktische onmogelijkheid om dit op verantwoorde wijze te kunnen verwerklijken. Ook uitgaande van de door Uw commissie in punt 5 van blz. 2 voorgestelde vereisten is dit niet haalbaar.
(Hist. sekte, Nijmegen).

Waar ik echter van geschrokken ben is de op blz. 3 (onder punt 5) voorgestelde studieverlenging voor de zgn. 1e graadsopleiding. In de laatste jaren zijn wij er aan de universiteiten enigszins in geslaagd om, althans programmatisch, de studieduur te verkorten en het lijkt nu praktisch mogelijk (en er zijn er reeds geweest) om af te studeren binnen vijf à vijf en een half jaar. Volgens het plan-Posthumus zullen wij er naar moeten streven om die studietijd terug te dringen tot ong. vier jaar. Ik acht dit persoonlijk mogelijk en verdedigbaar (al weet ik zeer goed, dat de meesten mijner collegae het niet met mij eens zijn), zonder dat dit de wetenschappelijke waarde dezer studie behoeft te minderen: o. a. inderdaad door het uitstellen van de paedagogisch-didactische opleiding tot na het doctoraal examen, door het beperken van de z.g. algemene encyclopedische propedeuse (de handboekenkennis), door het scherper begeleiden en scanderen van de semester-jaren der studie, door strenger selecteren en door harder en vlugger werk van de studenten te eisen. Maar dit streven naar studieverkorting aan de universiteit mag geen overbelasting van de geschied-didactische opleiding gaan betekenen van niet minder dan twee jaren (al noemt het Rapport dit dan een "promotie", blz. 4, de doctorstitel zal toch voorbehouden moeten blijven voor de graad te behalen aan de universiteit na het doctoraal examen). Ik vind een dergelijke studieverlenging niet alleen maatschappelijk zeer ongewenst - zij gaat recht in tegen ons aller streven tot verkorting - ik moet hier ook waarschuwen tegen een soort overbelasting van de z.g. leraarsopleiding die ten onrechte een scheiding tussen leraren enerzijds en wetenschapsbeoefenaars onoverbrugbaar zou maken. Vele begaafde doctorandi, immers, maatschappelijk wellicht gedwongen eerst de onderwijsbevoegdheid te halen, zullen door die langdurige opleiding ervan worden afgeschrikt om eventueel daarna toch nog een doctoraat na te streven. Via postacademiaal onderwijs of via een eventueel terugvoeren naar de universiteit voor "postgraduate" cursussen moet het mogelijk worden dat ook wetenschappelijk begaafde en geïnteresseerde leraren een doctoraat tijdig, b.v. binnen twee à drie jaar na de aanvang van dergelijke cursussen, halen. Voor de universiteiten én het voortgezet onderwijs is het van belang dat naast de typisch eigen wetenschappelijke Nachwuchs ook een groot arsenaal van "zeer geleerde" leraren blijft bestaan. Dat werkt over en weer bevruchtend en stimulerend. Zonder nu de betekenis van een z.g. geschieddidactische opleiding te ontken-

nen of te kleineren, meen ik toch dat met zulk een opleiding na het doctoraal examen zou kunnen worden volstaan, die niet langer zou mogen duren dan één jaar, wanneer de betrokkene daarnaast als tijdelijk leraar stage zou lopen, of een half jaar, wanneer deze periode voor de theoretische studie volkomen zou worden vrijgemaakt.

(Prof. Dr. I. Schöffner).

Niet duidelijk is mij "de geschieddidactische promotie". Wordt dit een proefschrift, zoals men dat thans kent? De dissertatie moet dan niet worden geschreven over een wetenschappelijk historisch onderwerp? Het zijn voor mij vragen, die ik niet kan beantwoorden.

(Dr. J. Verseput).

Het is mij wel duidelijk geworden dat de commissie van drie de Posthumus-doctorandus die leraar wil worden, na vier jaar universitaire geschiedwetenschappelijke studie van zijn universiteit wil overplanten naar een lerarenseminarie. In de twee jaar volgend op die overplanting zal hij:

- a. geschieddidactische opleiding ontvangen
- b. lesgeven en daarvoor salaris ontvangen
- c. zich voorbereiden op een geschieddidactische promotie.

Ik heb, dat stel ik voorop, alle respect voor de goede intenties van uw commissie, die de geschieddidactische theorie meer steun wil geven dan kleine Kleio-bijdragen. Toch vraag ik mij af wat het niveau zal zijn van dergelijke geschieddidactische studies. Die kleine Kleio-bijdragen werden dan meestal nog samengesteld door mensen die al uit ervaring wisten waarover zij schreven. Ik kan niet anders aannemen dan dat het Uw bedoeling is dat zulke geschieddidactische dissertaties buiten de universiteit om tot stand komen onder leiding van vakdidactici die zich óók met de opleiding van derde-graders bezighouden. Dit vind ik niet gelukkig. En dan vindt U ook nog, als ik het goed begrijp, dat zo'n dissertatie in twee jaar, naast de voor de punten a. en b. vereiste werkzaamheden, tot stand kan komen, en dus ook nog voordat de docent in kwestie voldoende reële leservaring heeft om met enig gezag te kunnen spreken en schrijven over dingen waar anderen zich al bijna veertig jaar mee bezig houden. Ik vrees dat dergelijke dissertaties toch wel erg mager zullen afsteken bij de boeken van de andere groep Posthumus-doctorandi, en ik vrees dus ook dat de commissie met deze voorstellen de vakdidactiek met de beste bedoelingen een slechte dienst heeft bewezen.

(Dr. D.J. Roorda).

De geschieddidactische promotie wordt licht een lachertje, waarbij men zeer ernstig en gewichtig moet kijken.

(Dr. J. Roelink).

De hele indeling in graden doet wat gekunsteld aan, ook in verband met de verschillende vormen van opleiding. De opleidingen voor 2e en 3e graad zou ik, behalve in noodgevallen, zoals bij de thans noodzakelijke bijscholing van U.L.O.-onderwijzers voor het Mavo, liefst over één kam geschoren zien, en

dan liefst ook nog op enigerlei wijze in betrekking gebracht tot de universiteit.
(Dr. B.W. Schaper).

6. Doorstroming.

- Bevoegdheid voor het basisonderwijs geeft na 3 jaar onder meergeschiedwetenschappelijke opleiding 3e-graadsbevoegdheid.
- Derde-graadsbevoegdheid geeft na $1\frac{1}{2}$ jaar geschiedwetenschappelijke opleiding 2e-graadsbevoegdheid.
- Tweede-graadsbevoegdheid geeft na één jaar geschiedwetenschappelijke en één jaar geschieddidactische opleiding 1e-graadsbevoegdheid.

Toelichting. Aangezien de geschieddidactische opleiding, afgezien van het promotioneel aspect van die der 1e-graadsopleiding, voor allen gelijk is, behoeft dat deel niet te worden overgedaan.

Ofschoon het principieel een der belangrijkste elementen van de mammoetwet uitmaakt en ook het departement er zeer voor is geporteerd, is hier voorzichtigheid geboden. Dat er mensen zullen zijn die voorzichtig de sporten achter elkaar zullen beklimmen om zo uiteindelijk 1e graads leraar te worden, moet niet uitgesloten worden. Net als ook nu in bepaalde gevallen een M.O. -diploma-bezitter een uitstekend drs. kan worden. Maar ik dacht dat dit uitzonderingen zullen moeten blijven.

Wie 1e, 2e of 3e graadsleraar wil worden, zal van tevoren door het voorbereidend onderwijs, dat tegenwoordig zoveel variëteiten biedt, voldoende op de waarschijnlijke capaciteiten moeten worden bekeken. Vooral dacht ik dat de 1e graadsbevoegdheidsopleiding van meet af aan behoorlijk hoog moet mikken, én wat aanpak, én wat werkwijze betreft.

Zij mag niet voor de eerste jaren het karakter van een brugopleiding hebben. Vandaar dat ik de institutioneel vastgelegde termijnen voor doorstroming uit den boze vind. Wie zich aan doorstroming waagt (hetzij naar boven hetzij naar beneden) zal persoonlijk moeten worden beoordeeld voor de afronding van zijn studie. Het automatisme werkt in de hand dat een hogere graad wordt beschouwd als een kop erop, terwijl ik drie (of minstens twee) van meet af aan anders ge-structureerde opleidingen zou willen voorstaan. In samenhang met het aangaande punt 4 (Toelichting) van de organisatie opgemerkte (zie onder D) zou ook het didactische gedeelte nog wel een aanvulling behoeven bij eventuele doorstroming.

(Prof. Dr. J.A. Bornewasser).

Doorstroming. Ik vind dit stelsel volstrekt onaanvaardbaar en, op een werkelijk wetenschappelijk niveau, ook volstrekt onuitvoerbaar. Hoe kan een mavo-leraar ooit in 2½ jaar, nog wel via een tussen-examen (2e graad) worden "bijgeschoold" tot leraar 1e graad, zonder er met de muts naar te gooien? Het is toch bekend, hoeveel nieuwe dingen en hoe 'n totaal andere mentale instelling zelfs van een MO-gediplomeerde moeten worden geëist alvorens hij zich drs. kan noemen? En dat waar het MO-examen toch waarlijk niet voor de poes is en veel hoger is aan te slaan dan een 3e of 2e graadsexamen.

Maar het is een geheel ander examen, met een geheel andere inhoud en doelstelling. Bij een wetenschappelijke opleiding dient men zich van het begin af aan op wetenschapsbeoefening in te stellen en zich van het begin af aan daarin te oefenen. Dat is niet iets, dat als een klodder room boven op het gebakje geplaatst kan worden. Is het universitaire hoogmoed, dit zo te poneren? Ik geloof het niet, al ben ik graag bereid te erkennen dat de universiteit zich soms weinig tegemoetkomend gedragen heeft. Maar juist omdat ik het vwo hoog acht, ben ik zo uitermate teleurgesteld over jullie lichtvaardige impliciete adhesie met het doorstromingsideaal van Drewes. Help het middelbaar onderwijs toch hoog houden en zo nodig hoger maken! Met vlotte overstapjes is noch de wetenschap noch het onderwijs gediend. (Zie slotopmerking)...

Waarom uitgegaan (p. 4) van een rapport-Posthumus, dat zozeer omstreden is en waartegen de universiteiten zich vermoedelijk stevig gaan afzetten, met name de literaire faculteiten? Was het niet juister dit punt open te laten, of althans een goede wetenschappelijke opleiding te eisen? Waarom een termijn van vier jaar klakkeloos overgenomen, nadat de universitaire wereld en de leraarswereld zich destijds zo verzet hebben tegen Cals' termijn van vijf jaar?

Slotopmerking. Ik geloof dat jullie doorstroming in één belangrijk opzicht minder ver gaat dan Drewes: de eerste-graads-student hoeft niet eerst de 3e en de 2e graad te verwerven. Het lijkt me, dat jullie rapport de opleidingen gescheiden wil laten plaatsvinden, en terecht. Maar als ik dit goed begrepen heb, zou het dan niet expliciet in het rapport vermeld kunnen worden? En als jullie voorkeur inderdaad naar gescheiden opleidingen uitgaat, komt dan het doorstromings-overstapje-ideaal niet ook voor jullie op losse schroeven te staan?

(Dr. J. Haak).

In de toelichting op dit punt mis ik hetgeen nu juist moet worden toegelicht: waarop berusten deze stellingen? Naar mijn mening moet er een relatie zijn tussen het gegeven onderwijs, de toekomst van de leerling en zijn bevatting-vermogen en motivatie. Zoals ik meende dat voor de leerlingen in de MAVO-HAVO-VWO-leeftijd de nadruk in het geschiedenisonderwijs behoort te liggen op het geven van inzicht in de wording van de huidige wereld, is de periode van het basisonderwijs veeleer geschikt voor het bijbrengen van geschiedenis om het verleden: openen van de ogen voor wat vroeger was, het verleden om het verleden zelf, inclusief uiteraard het jongste verleden; maar dat niet in

ontwikkeling, niet vergelijkenderwijs bijgebracht. Ik kan in dit licht dan ook niet zien dat bevoegdheid voor het basisonderwijs voldoende garantie geeft voor de dynamische studie van de geschiedenis zoals ik me die voorstel (zie I 1, 2).

- De doorstroming van derde naar tweede en vandaar naar eerste graad moet afhankelijk zijn van de geschiktheid van de betrokkenen. Op zichzelf zie ik tegen deze doorstroming geen bezwaar. (Prof. Dr. A.E. Cohen).

Ik stel de vraag, of de drempel tussen 2de en 1e graad hoog genoeg is gemaakt. Dit vooral voor geval U er niet in slaagt voor een 2e graads-leraar "VWO" als vooropleiding te realiseren. (Dr. Mr. C. W. van Voorst van Beest).

7. Examens.

De werkgroep opteert voor een systeem van diploma-verlening als resultaat van een proces van begeleiding en evaluatie. Dit dient te gebeuren in het kader van de gehele opleiding.

Het voorgaande houdt in, dat de werkgroep een systeem van centrale examens afwijst.

Echter dient voor de student een beroepsinstantie te worden gecreëerd, die het recht heeft een examen op te leggen.

De studieduur kan in twijfelgevallen met één jaar worden verlengd.

Het is een waardevolle suggestie, de begeleiding en evaluatie mee te laten tellen voor het verkrijgen van het diploma. Om echter alleen die tot criterium te maken, heeft zijn zeer gevaarlijke kanten. Daar is immers het probleem van een zekere uniformiteit en van de onderling verschillende kwaliteit der begeleiders. Minstens zullen enige zware tentamens in het bijzijn van een bekwame gecommiteerde (lieft ook mede door hem) moeten worden afgenomen.

(Prof. Dr. J. A. Bornewasser).

Het lijkt me dat de commissie zowel een examen voor vreemden als toelating door eigen opleiders heeft willen vermijden. Inderdaad hebben beide systemen hun bezwaren. Met een proces van begeleiding en evaluatie kan ik instemmen, als dit betekent een voortdurende en nauwgezette waarneming van de mate van rijping van de student tot zelfstandig denkend historicus. Ik wil geenszins beweren dat we dat al kunnen, maar stap voor stap leren we hiervan meer en we zijn daarvoor mede in contact met de universitaire bureaus voor onderzoek van onder-

wijs. Door de aanwezigheid van een grote onderwijsstaf kan men bereiken dat de studenten van tijd tot tijd ook door anderen dan hun eigen opleiders worden getoetst. Bovendien valt de geschiedenisstudie in veel deelvakken uiteen, zodat toetsing en beoordeling t. a. v. elk onderdeel zal voorkomen. (Prof. Dr. A. E. Cohen).

Dit sluit aan bij een groeiende tendens tot afschaffing van examens. Of deze tendens wel gezond is, valt te betwijfelen. Waarschijnlijk is, dat in dit voorstel een van de zwakke punten van het universitaire systeem wordt binnengehaald: n.l. dat de beoordeling sterk van één persoon afhankelijk is. Een beroepsinstantie lijkt dan inderdaad aangewezen, maar hoe kan die werken?

Er wordt een examen afgelegd dat afgenomen wordt door degene die de kandidaat tevoren reeds ongeschikt geoordeeld heeft of door een ander. Als dit laatste het geval is, rijst de vraag, welke maatstaven van beoordeling worden aangelegd, aangezien de ervaring ontbreekt, omdat zo'n examen een uitzonderingsgeval zal zijn. Er is geen enkel houvast, want in de normale gevallen neemt men geen examen af.

(J. H. Kemperink).

8. In nauw overleg met de afgestudeerden wordt een postacademiale cursus op lange termijn uitgezet. De voor deze cursus benodigde tijd dient te worden beschouwd als een normaal onderdeel van het leraarschap.

Ik waarschuw voor de tendentie té veel in de P. A. -vorming en te weinig in de eigenlijke opleiding te laten geschieden.

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

De gedachte die hier achter schuilt is weliswaar aantrekkelijk, maar juridisch en sociaal zal het onmogelijk zijn om leraren tot bijscholing e. d. te verplichten. We kennen gelukkig een instituut van vaste benoemingen. Wanneer sancties niet kunnen worden toegepast blijft nummer 8 een vrome wens, waaraan door degenen die er het meest mee gebaat zouden zijn, het minst gevolg gegeven zal worden.

(Prof. Dr. A. F. Manning).

Zeer eens. Het geven van postacademiale cursussen moet ook een normale taak van de universiteit worden. Het zullen niet slechts luistercolleges met discussie moeten zijn, maar even goed werkcolleges met preparatieverplichting. Er zullen eisen moeten worden gesteld aan de deelnemers; dit zal mogelijk worden doordat deelneming aan de postacademiale vorming een "normaal onderdeel van het leraarschap" zal zijn.

(Prof. Dr. A. E. Cohen).

Opmerkingen bij de 'discussienota opleiding leraren geschiedenis', "Rapport betreffende de leraarsopleiding, door dr. P. A. M. Geurts, drs. N. J. Maarssen, H. E. de Wolff. Het bestuur van de Vereniging van geschiedenisleraren in Nederland aangeboden" door Dr. H. H. Heringa.

I Ik betreur het dat onze vereniging pas eind november 1968 aan leden en belangstellenden een "rapport" of "discussienota" stuurt betreffende een zo belangrijk onderwerp. Erger vind ik dat hierop binnen vijf weken reacties gevraagd worden. Het ergste is naar mijn mening dat het stuk naar vorm en inhoud een schema van onvoldoende toegelichte "uitgangspunten" is, alleen houvast biedend, vermoedelijk, aan lezers die de uitgangspunten en de taal van de schrijvers al kennen. Waarom moest dit stuk in "korte tijd" opgesteld worden (blz. 1)? Het onderwerp is al jaren aan de orde.

Waarom moest op dit tijdstip volstaan worden met "uitgangspunten"? Waarom moest de nota zo beknopt zijn en in een meer schematische dan explicatieve taal en stijl geformuleerd worden? Welke zin heeft het bij de behandeling van dit onderwerp zonder toelichting of verantwoording termen te gebruiken als:

het directe nut(?)) van de geschiedenis

de eigen aard(?)) (verleden of wetenschap?)

de eigen waarde(?)) (resp. blz. 2, 3)

het brugkarakter) van de geschiedenis-

het muzische (?) karakter) wetenschap (blz. 1, 2)

inzicht (onderscheiden van kennis?) (blz. 1 ad 3)

de leerlingen gevoelsmatig bij de geschiedenis(?)

betrekken (blz. 2)

historisch besef (blz. 2 ad 5)

de kernproblematiek in de verschillende... (blz. 1 ad 2)

de grote complexe problemen (blz. 1 ad 2)

de geschiedtheorie (blz. 1 ad 3)

de theoretische grondslagen van de geschiedwetenschap (blz. 1 ad 3)

de geschieddidactiek (blz. 2)

lerarenseminaries (blz. 4)

Een bezwaar van deze aard is ook dat termen als wetenschappelijk, studie en opleiding gebruikt worden op een wijze die bij mij het ontstaan van zekerheid omtrent de bedoeling er van verhindert. Wat betekent wetenschap(pelijk) in:

het muzische karakter van de geschiedwetenschap?
(blz. 1 ad 3)

De duur van de opleiding is voor de 3e graad 4 jaar:
3 jaar onder meer geschiedwetenschappelijke...
opleiding? (blz. 3 ad 5)

De 3e graadsleraren bestuderen naast de geschiedwetenschap een verwante wetenschap (blz. 4)

Bevoegdheid voor het basisonderwijs geeft na 3 jaar onder meer geschiedwetenschappelijke opleiding 3e graadsbevoegdheid?

Het begrip wetenschap heeft geen zin indien het onderwijs aan kweekschool, mavo, havo, lagere school, lagere technische school, uts, hts het bestuderen van wetenschap genoemd wordt. Het is verwarrend het onderwijs in de geschiedenis aan athenaeum of gymnasium te noemen: bestuderen van geschiedwetenschap. Het lezen, trachten te begrijpen, in hoofd- en bijzaken verdelen en leren van een leerboek voor de geschiedenis of een historische monografie is niet het bestuderen van de geschiedwetenschap. Een psychologieboek leren voor een tentamen aan een sociale academie of een academie voor lichamelijke opvoeding is misschien een grensgeval, dat hangt af van de vraag in hoever de wetenschap van de psychologie daar als discipline in beschreven wordt. (Het is voor mij bovendien een belangrijke vraag of men kan spreken van het bespreken van een wetenschap zonder te leren deze wetenschap zelf te beoefenen.)

Er ontbreekt in de nota een verantwoording van de veronderstelde noodzaak de toekomstige leraar een wetenschappelijke opleiding te geven (cf. nota-Posthumus, blz. 13).

Door het voortdurende gebruik van de term wetenschap wordt het de leraar van de nota onmogelijk het verschil tussen de opleiding voor de 3e graad en die voor de 1e graad te begrijpen. Ik krijg de indruk dat de schrijvers van de nota op een uiterst bedenkelijke, gevaarlijke

manier met termen schermen en daarbij verbloemen dat zij elke nauwkeurigheid uit de weg willen gaan.

Het is opvallend dat ook Posthumus in zijn nota niet voldoende moeite doet om zijn term wetenschap (pelijk) een duidelijk begrensde betekenis toe te kennen, hoewel hij van Jaspers citeert dat een dergelijke nauwkeurigheid een vereiste voor wetenschap is (blz. 12). Ook Posthumus noemt elke opleiding aan de universiteit, ook aan de universiteit zoals hij zich die voor de toekomst voorstelt, of de student nu leert onderzoek te verrichten of niet (blz. 13), wetenschappelijk, zonder te zeggen waarom. Zijn aan Jaspers ontleende "omschrijving" van wetenschappelijk past even goed of beter op het begrip intellectueel, behalve het "Prüfen der Grenzen und der Art der Geltung unserer Behauptungen", dat is nu juist onderzoek en, zoals gezegd, iets waar Posthumus zelf in tekort schiet.

Kortom: In hoeverre is de door de schrijvers ontworpen opleiding voor geschiedenisleraren wetenschappelijk? In hoever moet de opleiding van leraren in de geschiedenis wetenschappelijk zijn, in hoever wordt de wetenschappelijke opleiding in die betrekkingen gebruikt, direct of indirect? Wat wordt in het leraarsambt met de aangeleerde wetenschap gedaan indien deze niet wordt "beoefend" (door Posthumus niet beantwoorde vraag, cf. blz. 12, par. 1.2). In hoever berust het verschil tussen "zelfstandige beoefening van de wetenschap" (Posthumus) en het leraarsambt (cf. Posthumus blz. 12: "het bekleden van maatschappelijke betrekkingen, waarvoor een wetenschappelijke opleiding vereist is of dienstig kan zijn") op een verbaal onderscheid?

Wat betekent wetenschappelijk, indien het niet betekent: door middel van, of in staat tot het verrichten van onderzoek ter bepaling van de grenzen van de geldigheid van beweringen?

Cf. nota-Posthumus blz. 13v.: "fundamenten", "methodiek", "zelfstandige en kritische denken" "in de ingeslagen studierichting": Wat betekent dit alles indien de student niet leert wetenschappelijk onderzoek te verrichten?

De schrijvers zullen toch niet menen dat het leren van

een gedrukt overzicht van de geschiedenis iets met wetenschap van doen heeft (blz. 1 ad 1) of dat het gerechtvaardigd is drie verschillende graden te onderscheiden en daar verschillende bevoegdheden aan toe te kennen, indien er geen ander verschil bestaat tussen de eisen die aan de gegadigden voor de verschillende graden gesteld worden dan het leren van grotere of kleinere hoeveelheden stof van dezelfde aard, m.a.w. een meer of minder uitgebreid overzicht van dezelfde stof en daaraan verbonden problemen.

Het woord opleiding zou ik voor een dergelijke cursus nog wel willen gebruiken, maar dan zou ik moeten zeggen: een zeer slechte opleiding. Van studie zou ik bij geen van de drie graden willen spreken en van wetenschappelijk zeker niet, al zijn alle docenten van de cursus ook hoogleraren.

Het is mij ook niet duidelijk wat betekenen:

Het gladde probleemloze verhaal is onderwerp van zelfstudie. (blz. 1 ad 2)

Een algemeen overzicht van de geschiedenis is vereist. (blz. 1 ad 1)

- II De term wetenschappelijk mis ik in de passages over de opleiding in de algemene didactiek en de didactiek van het vak geschiedenis in het bijzonder. Het zou naar mijn mening een dwaling zijn te menen dat het leren van "didactiek" voor toepassing in het onderwijs nog minder met wetenschap te maken zou hebben dan het leren van geschiedkundige stof. Het verdient aanbeveling "studenten" die daartoe voldoende vooropleiding genoten hebben te leren dat de didactiek een wetenschap is die alleen op verantwoorde wijze toegepast wordt indien dit met wetenschappelijk onderscheidingsvermogen gebeurt, dwz. indien de docent al docerende zijn beleid baseert op kritisch gewogen waarnemingen inzake een aantal in een systematische samenhang beschouwde categorieën van verschijnselen, indien hij zijn veronderstellingen onderkent en empirisch verifieert. Het onderwijs zal niet minder stereotiep worden dan het is indien toekomstige docenten andere kunstjes, handgrepen, technieken of vaardigheden leren. Stereotype procédé's kenden de docenten tot nu

toe ook. De nieuwe zijn op zichzelf niet beter dan de oude. Iets nieuws zou zijn dat docenten leren met grote nauwkeurigheid en zo gering mogelijke zelfmisleiding de handelwijzen, waarmee zij hun bewust voor een concrete groep leerlingen bepaalde doeleinden nastreven, empirisch toetsen. Dat wil zeggen wetenschap toepassen, evenals zij dat in het vak geschiedenis geleerd hebben, naar ik hoop.

Zelden is een of andere zogenaamde techniek doelmatig. Meestal is het noodzakelijk dat de docent nauwkeurig nagaat wat hij bereiken wil en dan zelf daartoe een handelwijze ontwerpt die een variatie is op al eerder door hem met succes toegepaste handelwijzen. Stereotypering van didactische handelwijzen is ook in de toekomst een gevaar.

Een cursus sensitivity training is voor het doen van waarnemingen omtrent zijn leerlingen en omtrent zichzelf in de interactie met hen in het algemeen voor de docent van groot belang. (Daar er in Nederland echter nog pas een kleine groep sensitivity trainers opgeleid is (niet meer dan enkele tientallen, pl. m. 30), die al volkomen belast zijn, is het niet te verwachten dat voorlopig van sensitivity training in leraren-opleidingen sprake zal zijn.)

III Het zou nuttig zijn geweest indien de V. G. N. haar leden en belangstellenden op grond van studie en advies van deskundigen had meegedeeld wat onder de algemene onderwijskunde en de geschieddidactiek verstaan zou kunnen worden. (Er is niet eens een elementaire sociologie van het onderwijs, laat staan van het onderwijs in de geschiedenis).

Het is een moderne procedure leerplannen op te stellen met behulp van termen, namen voor onderdelen. Men kan daar wel subsidie mee verkrijgen, maar het onderwijs verbetert er niet door.

IV In de voorgaande punten maak ik bezwaar tegen de bevoordelingen van de nota. Deze wekken de indruk dat de schrijvers menen in een simplistisch en vaag schema een ontwerp te kunnen geven voor een opleiding op drie niveau's.

De argumenten voor het opstellen van een schema in deze lapidaire vorm ontbreken, maar ook die voor de ontworpen vorm van de opleidingen: het pakhuis met drie verdiepingen waarin een groot aantal goederen over alle verdiepingen verspreid is: een zg. wetenschap, een groot aantal hulp- en aanverwante wetenschappen en een didactiek met een aantal technieken endan nog lerarenseminaries waarvande samenhang met de rest van de goederen niet aangeduid wordt.

Evenmin wordt een poging gedaan de concentrische opbouw van de zg. geschiedwetenschappelijke leerstof aannemelijk te maken (blz. 1). Hoe stellen de schrijvers zich de geest van de adolescent voor, die bereid is achter elkaar driemaal hetzelfde overzicht van de geschiedenis te leren, de tweede keer uitgebreider en de derde keer nog uitgebreider? (blz. 4 ad 6).

Waarop berust bovendien de mening dat het voor enige student of toekomstige leraar van belang zou zijn ("vereist") een algemeen overzicht van de geschiedenis te leren? (blz. 1 ad 1) Verdient bovendien de terminologie "een algemeen overzicht" zelfs niet enige kwalificatie? Tenzij onder een algemeen overzicht verstaan wordt dat elke student op zijn eigen wijze een overzicht mag opbouwen waar hij zijn voorkeur voor perioden en onderwerpen in tot uitdrukking brengt, verwerp ik de eis van het leren van een algemeen overzicht. Kennis van een niet nader gekwalificeerd algemeen overzicht is een illusie of fictie. Dergelijke kennis is voor niemand van belang of zelfs mogelijk, zelfs niet op het moment van examen doen. De eis dat iemand de gehele geschiedenis kent (en dan nog mondiaal) is een ambtelijke eis die noch op waardering voor de werking van het intellect, noch op pedagogische gronden, noch op waardering voor de persoon van de candidaat berust. Deze eis moet zo spoedig mogelijk in elke tak van onderwijs overboord gegooid worden als een van de erbarmelijkste uitingen van autoritair, generaliserend denken.

Zelfs indien de schrijvers zouden menen dat de docent alle kennis die hij voor zijn loopbaan in het on-

derwijs nodig zal hebben gedurende zijn opleiding leert (de nota getuigt niet van aandacht voor het leren studeren, zodat de docent na zijn opleiding zelfstandig zijn kennis zou kunnen blijven verifiëren, verbeteren of uitbreiden), is hun uitspraak dat de toekomstige leraar op enig moment van zijn opleiding (of loopbaan) een algemeen overzicht van de geschiedenis zou moeten kennen (zij het op het niveau van Blonk-Romein, Novem, Boonekamp-Manesse-Kraat, Pik, Riekwel, H. A. L. Fisher, Palmer, Collection Girard, Cambridge history of wat ook) er mijns inziens volkomen naast. Zelfs al zouden zij de voorkeur geven aan de aanstelling van docenten in de geschiedenis in alle klassen van het havo of vwo tegelijk in één cursusjaar, zullen zij toch niet kunnen zeggen dat noodzaak van kennis van de gehele geschiedenis gebaseerd is op de eisen die aan de leerlingen gesteld worden. Wie zou trouwens nog van leerlingen kennis van algemene overzichten van grote tijdvakken van de geschiedenis eisen en menen dat deze kennis: a, lang beklijft, b, kwalitatief door betekenis voor de persoon van de leerling of zijn toekomst of door interne samenhang van het geleerde van enig belang is?

Samenleving, kind en onderwijs zijn naar mijn mening veel meer gebaat bij docenten in de geschiedenis die voor de gegeven leerlingen, die zij voor zich in de klassen zien, en met die leerlingen tezamen een keuze kunnen doen uit alle mogelijkheden en hun leerlingen kunnen leren onderwerpen te bestuderen. De toelichting van de schrijvers (blz. 1 ad 1) "Themata kunnen alleen gekozen worden indien men weet waaruit te kiezen" snijdt geen hout. Met evenveel klem en meer geldigheid kan opgemerkt worden dat themata kiezen alleen zin heeft indien men weet hoe men themata bestuderen kan en leerlingen kan leren themata te bestuderen (modellen voor de behandeling van themata, dwz. procedures van onderzoek, zijn vereist).

Dit is een bewering waarvan ik de teneur in het gehele stuk gemist heb. Wie van opleiding van leraren spreekt moet mijns inziens allereerst spreken over het leren studeren, niet over een algemeen overzicht

van kennis, noch over hulpwetenschappen. Wie over onderwijs in het vak geschiedenis spreekt voor havo en vwo moet mijns inziens eveneens allereerst spreken over het leren studeren. De geschiedenisleraar is voor mij een leraar die zelf moet studeren en zijn leerlingen moet leren studeren, dwz. kennis, veronderstellingen of stereotypen verifiëren, kennis verbeteren of uitbreiden. Op elk niveau van onderwijs of opleiding is veel meer dan kennis van een algemeen overzicht of van de hulpwetenschappen van belang de reflexie over de normen die ten aanzien van de kennis aangelegd moeten worden, o. a. de reflexie over de betekenis van de kennis voor de leerling of student in zijn innerlijke en uiterlijke situatie (zijn belangstelling, zijn aangeleerd perceptievermogen en de rollen die hij in de samenleving vervult en wil vervullen). Anders gezegd: de vraag welke zekerheid aan de verkregen kennis ontleend kan worden is belangrijker dan de hoeveelheid kennis. Het is mijns inziens van belang in het geschiedenisonderwijs nooit de indruk te wekken dat het overzicht van meer verbaal dan logisch verbonden gegevens op andere gronden geldigheid bezit dan op grond van conventie: Dit wil niet zeggen dat het steeds noodzakelijk is allerlei conventionele overzichten naast elkaar te etaleren, maar wel dat met de leerlingen zoveel mogelijk of althans veelvuldig nagegaan moet worden welke betekenis allerlei verschijnselen in de samenleving voor de totstandkoming van bepaalde geschiedkundige kennis gehad hebben, bijvoorbeeld de voorkeuren van de leerlingen en de docent of de schrijver(s) van het leerboek voor de in de klas behandelde stof.

Voor al wanneer het vak geschiedenis voor alle leerlingen in de hoogste klassen van het voortgezet onderwijs facultatief wordt, zoals nu weer ten departemente overwogen wordt, kan het onderwijs in dit vak in de eerste plaats gericht worden op het doel de leerlingen te doen studeren, hun kennis voor een belangrijk deel in overeenstemming met hun persoonlijke belangstelling op te bouwen. Zijn de jodenvervolgingen, het marxisme, het liberalisme of de tweede wereldoorlog werkelijk absoluut noodzakelijker dan de gevels aan de grachten, Thomas versus Heinrich Mann, Soepiloe-

lioema, de geschiedenis van de Armeniërs, het Taylorstelsel en de human relations in industry school, het gevangeniswezen, de ziekenverpleging, Coornhert, de National health service act? Zijn de huidige zg. radicalen belangrijker dan de Engelse in het begin van de 19e eeuw of de Nederlandse aan het eind van die eeuw?

Ik voel letterlijk niets voor een concentrische behandeling van de stof van het vak geschiedenis, omdat ik geen enkele waarde toeken aan kortstondige kennis van globale, oppervlakkige overzichten waarin de keuze van de onderwerpen, de zg. systematisering en de terminologie altijd even goed zijn als andere die niet willekeuriger, globaler en oppervlakkiger zijn.

Aan gemeenschappelijke kennis van "de geschiedenis" in de samenleving ken ik geen voordeel toe. Ik kan geen argumenten bedenken voor de eis dat elke gymnasiast A, elke Athenaeum B-leerling, elke havo- of mavo-leerling dezelfde kennis van de geschiedenis zou bezitten als alle andere leerlingen in zijn categorie, evenmin als ik zie dat dezelfde leerstof in ons vak gewenst zou zijn voor alle leerlingen in overeenkomstige klassen. Het ministerie van o & w stelt dan ook wel terecht het vak geschiedenis niet meer verplicht in alle klassen van het vwo (hoewel ten onrechte in de lagere klassen van het vwo het aantal uren voor ons vak gereduceerd is).

Samenvatting:

In de nota mis ik op een schrijnende manier de persoon van de student, de adolescent of adult die op grond van zijn persoonlijke motivatie een vak kiest dat alleen op zeer elementair niveau (schijn) zekerheden biedt en aan een onbegrensde materie gewijd is. Waarom mag die student niet ten aanzien van elk onderdeel zijn eigen keuze doen? Waarom zal men hem niet in de eerste plaats leren dat het van belang en mogelijk is zelfstandig of in samenwerking met anderen de kennis te zoeken die hij verlangt?

V De nota heeft door mijn reacties die ik in het vorige punt uiteengezet heb voor mij niet alleen een simplistisch, maar ook een stereotyperend, autoritair en infantiliserend karakter (cf. Posthumus, blz. 13: "Universitair onderwijs"... lees: een leraarsop-

leiding... 'zou meer het karakter moeten dragen van 'begeleiding' dan dat van 'opleiding', enz., wat begeleiding dan ook is). Niemand heeft mijns inziens het recht één weg, bijvoorbeeld een algemeen overzicht van stof (een willekeurig verband tussen willekeurig bijeengebrachte gegevens) voor te schrijven aan een adolescent of volwassene die de bestudering van het verleden of het geven van onderwijs in de geschiedenis tot zijn vak en beroep wil maken. Stereotypering en conventionalisering van geschiedkundige kennis moet in de samenleving en in het leven van de persoon veel-
eer tegengegaan worden. Docenten in de geschiedenis moeten, zoals gezegd, ook uiterst voorzichtig zijn bij hun studenten of leerlingen de indruk te wekken dat de kennis die zij bezitten of verschaffen een absolute geldigheid heeft.

Voor een nieuwe nota over een opleiding voor leraren in de geschiedenis opgesteld wordt moeten de schrijvers daarvan zich mijns inziens eens trachten bewust te maken wat een adolescent en een studerende volwassene is, welke betekenis voor zo iemand zijn persoonlijke verhouding tot zijn persoonlijke verleden heeft, op welke verschillende wijzen zo iemand het verleden van de samenlevingen waar hij toe behoort of andere samenlevingen kan beschouwen of wat zij voor hem kunnen betekenen, om hoeveel verschillende persoonlijke redenen zulke mensen geschiedenisleraren willen worden (of in de eerste plaats geschiedenis willen studeren). Ook Posthumus schiet hierin tekort, maar hij legt tenminste nog de nadruk op het unieke van elke student en het heterogene karakter van elke groep (blz. 31), al trekt hij hier m.i. weer te weinig conclusies uit. Verder moeten zij vooraf ook nog eens trachten zich bewust te maken welke rol hun eigen persoon met zijn persoonlijke geschiedenis speelt in het onderwijs dat zij geven. Het onderwijs biedt misschien nog een aantal jaren brood aan een aantal leraren in de geschiedenis, waarvan misschien nog een deel een eind-examen vwo afgelegd zal hebben. Deze abiturienten beschikken vrijwel zonder uitzondering over voldoende intellect om wetenschappelijk onderzoek te leren verrichten (dat is natuurlijk iets anders dan uittreksels maken of compileren; het laatste is een administratieve

handelwijze). Of zij, na de studie in de geschiedenis voor het leraarsambt gekozen te hebben, de discipline (vitae scipio) opbrengen om het te leren, hangt van veel factoren af, zoals Posthumus aangeeft (blz. 34). Een der belangrijkste is het stimulerende, niet infantiliserende milieu van een universiteit die, met respect voor de student en zijn belangstelling, hem helpt de normen van het wetenschappelijke bedrijf tot de zijne te maken en op de duur bij te dragen tot hun verbetering. Er wordt geld van de staat en er worden levensjaren en toekomstmogelijkheden van de studenten verspild indien de studenten onder de bedriegelijke namen van wetenschap en universiteit cursussen volgen waarvan zij de inhoud niet leren te verbeteren.

Tenslotte moeten de schrijvers van een nieuwe nota vooraf nog eens overdenken welke kansen de samenleving heeft indien de kennis of het niveau van de geschiedenisleraren gestereotypeerd op geconventionaliseerd wordt, vooral wanneer de overheid een directe greep op de lerarenopleiding krijgt.

Uit de nota spreekt het verlangen naar een simpele, overzichtelijke formele, schematische orde, een grotere aandacht voor organisatie dan voor problemen van waarheid, een grotere bereidheid tot het gebruik van namen dan tot een onderzoek naar betekenissen. In dit alles is de nota populair praktisch modern en verwant aan de nota-Posthumus. Ik vermoed dat de schrijvers zullen zeggen: We moeten met een eenvoudige opzet beginnen, de rest komt vanzelf uit de praktijk voort. Een dergelijke uitspraak zou ik uiteraard verwerpen. Bij intellectuele arbeid behoren problemen voorzien te worden, niet afgewacht te worden. Belangrijke problemen die niet voorzien zijn bestaan trouwens vaak lange tijd voor zij onderscheiden en onder woorden gebracht, althans aangepakt worden.

VI Het stereotype, conventionaliserende karakter van de ontworpen opleiding en de summiere passages over de didactiek geven mij de indruk dat de schrijvers geen aandacht geschonken hebben aan de psychohygiëne in het onderwijs, noch in de opleiding van de toekomstige leraren, noch in het voortgezet onderwijs. Er is maar

één term die een andere indruk wekt: sensitivity-cursus. Een autoritair, conventionaliserend en infantiliserend systeem om leerlingen of studenten een gestandaardiseerde kennis van algemene overzichten en een nog veel meer poedervormige kennis van een groot aantal hulpwetenschappen te doen verwerven is volgens mij schadelijk voor het self concept van leerling en student, dat is voor zijn verhouding tot gezag, tot de samenleving en tot zichzelf. (Gaat heen, blijft zien wat ik voor u gezien heb en leert dit anderen).

VII Een dwaas idee vind ik dus ook van de student te verwachten dat hij al die hulpwetenschappen en aanverwante wetenschappen "leert". En niet de zeegeschiedenis, de geschiedenis van het weven, de schering, de trappers, de schietspoel, het mechanisch breien, het mechanische rondweven, de scheepsmodellen, de vestingsbouwkunde, de wiskunde? Waarom geen individuele voorkeur laten gelden? Mag, moet hij na zijn opleiding niet zelf iets bestuderen wat hij interessant vindt? Mag, moet een leraar niet zeggen: Daar weet ik te weinig van? Wat helpt bovendien een klein beetje "werking van de volkshuishouding"? Welk nut heeft een zeer elementaire sociologie, al dat jargon dat niet tot de rijpende identificatie met een nieuw disciplinair standpunt met al zijn skepsis leidt? Hebben de schrijvers wel eens een elementair sociologieboek geboeid gelezen of getracht het te leren? (Ik meen dat elk vak over het algemeen pas boeiend wordt als men er verder in doordringt.) En dan bovendien: al deze inleidingen op een niet wetenschappelijk relativerend fond, zodat het gevaar ontstaat dat de student denkt dat hij het geleerde meteen kan gebruiken zonder te onderzoeken in hoever het geleerde bruikbaar is!

Een leraar die veel romans leest en daar in zijn eigen geschiedenislessen een plaats aan geeft, behoeft zich toch niet tegelijk voor de numismatiek, de scheepsmodellen (mijzelf dierbaar) of de polemologie te interesseren, of zelfs voor de geldsomloop? Ik verwerp dus dat "enige kennis" altijd beter zou zijn dan "andere kennis".

VIII De vermeldingen culturele anthropologie en sociologie geven mij te denken. De psychologie ontbreekt hier (zoals te verwachten was). De prehistorie wordt in de nota niet met name genoemd. Het is volgens mij wenselijk dat toekomstige en aange-stelde geschiedenisleraren gestimuleerd worden tot pogingen hun kennis van de mens in de algemeen kenmerkende verschijnselen en het vraagstuk van de generaliseerbaarheid van mensen kenmerkende verschijnselen te bestuderen. Ik vind het jammer dat het geschiedenisonderwijs zelfs in het vwo de leerlingen zelden leert wat systematisch en semantisch nauwkeurig na te denken over cultuur als menselijk verschijnsel en over de betrekkingen tussen cultuur en persoon. Adolescenten zijn daar niet alleen meestal aan toe, het is voor hen in hun eigen situatie, ook al zal die nooit expliciet aan de orde komen, buitengewoon nuttig: relativiseren van eigen cultuur, eigen (gezins) milieu, eigen persoon, conflicten en schuld in het algemeen.

In het vwo moeten de leerlingen mijns inziens leren op een persoonlijke manier over zichzelf en hun sociale context te denken. De genoemde vakken zijn daar van groot belang voor, mits de docent deze op een zodanig niveau heeft leren bestuderen of zichzelf heeft leren bestuderen dat hij daarmee zijn leerlingen werkelijk op verantwoorde wijze kan dienen, zonder schijnkennis te verschaffen, bijvoorbeeld... bij zijn bespreking van de prehistorie in de eerste klassen. Dat het ministerie in staat is geweest het geschiedenisonderwijs de kans te ontnemen de leerlingen in de eerste klassen de eerste gelegenheid tot denken over "mens", "cultuur", "culturen", "anders", over zichzelf en hun sociale context op een rustige wijze die werkelijk tot hun sociale rijping kon bijdragen, heeft kunnen ontnemen en dat de V.G.N. dit zonder eindeloos protesteren heeft aanvaard, terwijl de aardrijkskunde juist in de eerste klas meestal het tegendeel van menskunde geeft (kust-, berg-, riviervormen), ontnemt mij het vertrouwen in de pedagogische belangstelling van beiden. Dit wil echter niet zeggen dat elke (toekomstige of aangestelde) leraar gedwongen

moet worden kennis te nemen of te geven van deze sociale wetenschappen.

Waarom zouden toekomstige leraren in de geschiedenis naast hun hoofdvak, een of meer delen of aspecten van de geschiedenis, niet een ander vak als bijvak grondig bestuderen, bijvoorbeeld pedagogiek of culturele anthropologie of een taal?

Ik moet hier aan toevoegen dat ik steeds minder geloof dat "geschiedenis" als een zelfstandige wetenschap bestudeerd behoort te worden. Vermoedelijk heeft de studie van velen van ons voor verreweg het grootste deel uit leren, uittreksels maken, overschrijven en compileren bestaan. Het komt mij voor dat veel geschiedkundige kennis het resultaat van administratie, boek-houden, is, zelfs in dissertaties. De beste oplossing voor de toekomstige opleiding (studie) van leraren in ons vak schijnt mij toe hun de mogelijkheid te bieden tot het bestuderen van twee vakken in een combinatie van twee gelijkwaardige eenheden: geschiedenis en sociologie of geschiedenis en economie of geschiedenis en psychologie, geschiedenis en (ped)agogiek, geschiedenis en een taal of de letterkunde van een taal, geschiedenis en filosofie of geschiedenis en methodologie enz.

- IX De nota schiet mijns inziens tekort met betrekking tot de sociale rollen van degenen die de opleiding voor geschiedenisleraren gevolgd zullen hebben. Er wordt wel op het leraarsschap gedoeld, maar dit wordt nauwelijks gekwalificeerd, alsof over de wijze waarop de rol van leraar vervuld moet worden (bijvoorbeeld de relatie van de leraar, zijn stof, zijn handelwijze of zijn leerlingen tot de wetenschap van de geschiedenis of de wetenschap in het algemeen) communis opinio zou bestaan. Maar andere sociale rollen van de leraar in de geschiedenis worden niet aangeroerd, evenmin als dit in de ook daarom verwerpelijke nota-Drewes (of in de nota-Posthumus) is gebeurd.

Het zou mijns inziens voor de samenleving een gro-

te achteruitgang betekenen en veel grote gevaren (onderdrukking, het doden van individuen en volken, vernietiging, psychische verwonding) naderbij brengen indien van het betrekkelijk grote aantal leraren (en geschiedenisleraren) een afnemend aantal de ambitie en de mogelijkheden had de in de samenleving vigerende vormen van kennis (i. c. betreffende het verleden) te verifiëren en te verbeteren. Het grootste deel van de bevolking is in de samenleving niet alleen nuttig door zijn arbeid en arbeidscheppende koopkracht, maar ook door zijn mening over alle aan de orde zijnde of persoonlijk relevante onderwerpen. Onder al dezen zijn de intellectuelen, die zich meer dan anderen moeite geven hun eigen stereotypen, mythen, onkunde en kennis of althans een deel daarvan te evalueren en te verifiëren, zonder zich aan door hen als schijngezag herkend gezag te onderwerpen, van groot sociaal belang. Het is onredelijk te verwachten dat de publiciteit over het algemeen op deze ambitie berust, alleen al omdat journalisten, cineasten (van het journaal of van documentaires!), regisseurs, vertalers, schrijvers van populair wetenschappelijke werken, hoe integer ook, over het algemeen noch een opleiding tot verificatie genoten hebben, noch een op verificatie gerichte beroepsrol vervullen. Bovendien zijn er waarschijnlijk enige verschijnselen in het bestel van de meeste huidige samenlevingen o. a. Nederland, aan te wijzen die in de hand werken dat geijkte meer formeel dan materieel op waarheid berustende, bijvoorbeeld diplomatieke, uitspraken dienen om het beleid van bestuurders of de visie van voorlichters op de werkelijkheid te rechtvaardigen of om alternatieven hiervoor uit te sluiten. Een hiermee verwant sociaal probleem is dat van de subjectiviteit of willekeur van talloze en steeds nieuwe, als objectief en absoluut geldige kennis gepresenteerde uitspraken, bijvoorbeeld verband houdende met wensen ten aanzien van behoud of verandering van de samenleving¹). Het is gevaarlijk de personen die door het gebruik van hun intellectuele capaciteiten en hun leergierigheid intellectuele ambities tonen te bezitten een in schijn tot betrouwbare ken-

nis leidende opleiding te geven. Een zo groot mogelijk aantal personen moet in de samenleving de kans krijgen deze ambities te ontwikkelen, in het algemeen belang, ongeacht hun(toekomstige) beroepsrol in de samenleving. Dit wil in de eerste plaats zeggen dat de toekomstige intellectueel en a fortiori de toekomstige leraar er op gewezen moet worden dat elke verificatie en verbetering van kennis van belang is, ongeacht de vraag hoeveel mensen er direct materieel bij gebaat zijn. Mijns inziens is deze onpragmatische instelling een voorwaarde voor een politiek democratisch bestel. Ik neem aan dat ons gebrekkige democratische en kapitalistische bestel veel betere universiteiten kan voortbrengen dan die welke Posthumus ontwerpt, veel betere lerarenopleidingen dan die welke deze nota schetst en in het algemeen veel betere producten en voorzieningen dan we kopen (daarbij denk ik aan de in de ruimtevaart bereikte graad van perfectie). Er moet toch blijvend getracht worden dit alles te verbeteren.

De ellendige rol die veel intellectuelen gespeeld hebben in de geschiedenis van de westerse landen (in deze eeuw bijvoorbeeld) moet ons prikkelen tot verbetering van de opleiding en opvoeding ook van de categorie der leraren als toekomstige intellectuelen.

Worden de toekomstige leraren "half-intellectuelen", in pragmatische vakcursussen snel en met technieken opgeleid, zonder kans tot persoonlijke rijping,

- 1). Een voorbeeld van een argumentatie die veel gebruikt wordt: De tijd brengt mee dat... (volgt een noodzakelijkheid); voor de mens van deze tijd is noodzakelijk dat...; de ontwikkeling in de samenleving gaat in de richting van... (volgt een noodzakelijkheid); toegespitst: De schaalvergroting dwingt tot... (nota-Posthumus). De werkelijke argumenten, de normen waar zij op berusten en de alternatieven die men niet durft te noemen uit vrees dat een ander deze in overweging gaat nemen worden bij dit soort redeneringen in de regel niet onder woorden gebracht (inderdaad ontbreken deze in de nota's van Drewes en Posthumus en in deze nota voor de V.G.N.). De fundamentele fout van dit soort redeneringen is het bij zichzelf toelaten van de veronderstelling en dat voor alle mensen hetzelfde het beste is, dat zij dus hetzelfde (moeten) willen en dat IK mag bepalen wat dat beste is.

intellectuele en emotionele zelfstandigheid, dan is te verwachten dat de samenleving gemakkelijker hanteerbaar wordt voor de leiding, maar meer te lijden krijgt van onzedelijke machtsuitoefening, discriminatie, schijnwaarheden, geweld, psychische nood en dergelijke verschijnselen die nu al veel te weinig waargenomen of bestreden worden. (Men denke eens aan het geval Keynes-Colijn of aan Ir. Van Veen wiens deltaplan in die jaren tot 1953 in de laden verdween, aan de paskwillige volmachten voor het ministerie van onderwijs onder de raamwet op het voortgezet onderwijs en de geringe belangstelling van "de Nederlandse leraren" voor de toetsing van het onderwijs aan nieuwe wetenschappelijke kennis op het gebied van de sociale wetenschappen in de laatste twintig jaar, de onderschatting van de taak van leraren in het voortgezet onderwijs, de eis dat zij ononderbroken veertig jaar les geven, de algemene onmacht van het westen ten opzichte van Biafra, het teleurstellende niveau van onze Nederlandse kranten en weekbladen, de radio, de televisie enz.).

Bij de opvoeding en opleiding tot intellectueel en tot opvoeder en opleider van intellectuelen gaat het niet in de eerste plaats om het opleggen van het verwerven van kennis of het aanleren van vaardigheden, maar om een self concept waarin eigen rijping, intellectuele en emotionele zelfstandigheid (bijvoorbeeld ten opzichte van thuis, leraren enz.) en op de basis daarvan algemene creativiteit in het gebruik van de eigen mogelijkheden en in de vorming van de relaties tot anderen een belangrijke rol speelt, een eigen opvatting van volwassen worden en niet een die afgeleid is van de sancties van anderen. Streven naar waarheid in de relatie tot de eigen persoon, de eigen kennis en in verhouding tot die van anderen, moet aangemoedigd worden, in de eerste plaats door infantilisering te vermijden. In een autoritair, conventionaliserend, stereotyperend, infantiliserend (opleidings) milieu is daar niets van te verwachten. Toekomstige intellectuelen behoren de kans te krijgen zichzelf te vormen in universiteiten die minder infantiliserend en conven-

tionaliserend autoritair zijn dan de huidige en zeker niet in overwegend pragmatistische opleidingsinstituten zoals die welke in deze nota, naar ik de indruk krijg, beoogd worden. "Opleiding" suggereert voor mij autoritaire, conventionele, pragmatistische stereotypering, studie betekent voor mij eigen initiatief, beslissingen, creativiteit, uitgaan van eigen vragen en veronderstellingen, "zichzelf bewust worden".

Een belangrijk aspect van de wijze waarop vooral de intellectueel in elk sociaal systeem (bureaucratie, organisatie, bedrijf, onderwijs, leger, kerk) zijn rol moet vervullen is zijn vermogen partij te zijn in conflicten (met zichzelf of anderen of een geheel systeem) zonder enerzijds daaronder emotioneel te lijden, anderzijds tot verwerpelijke methoden zijn toevlucht te nemen of deze bij anderen goed te keuren. Intellectuelen moeten leren in een milieu waar kennis voortdurend door henzelf en anderen kritisch getoetst wordt en de tot standkoming van kennis bestudeerd wordt, zelfstandig en coöperatief te werken en daarbij verschillen van mening niet met schuldgevoelens als bedreigende en ongewenste conflicten te ervaren. De kennis, het verlangen naar verificatie en het vermogen tot verificatie, de creatieve vermogens en het self concept in het algemeen van de intellectueel brengen hem veelal in meer of minder expliciete of bewuste conflicten met zichzelf of anderen. Hij moet door sociaal contact (leerlingengroepen bijvoorbeeld) waarin aan de intellectuele aspecten van zijn rol recht gedaan wordt en verder ook door zelfstandige studie in eenzaamheid leren zich voor te bereiden op zijn toekomstige rol als intellectueel in de samenleving en in zijn vak in het bijzonder. Ik bepleit dat aan dit psychohygiënische én "sociaal-intellectuele" aspect van de opleiding of studie van de toekomstige leraren in de geschiedenis zodanige aandacht wordt geschonken dat dit in de toekomstige opleiding of studie een grote plaats zal innemen. Een der vereisten op dat gebied is dat de student ook leert wettenschap te bedrijven in groepsverband en geheel zelfstandig. Het groepsverband vereist het gezamen-

lijk nemen van beslissingen omtrent de wetenschappelijke handelingen (cf. nota-Posthumus blz. 67 r. 12 v.b.).

- X Er is mij ter ore gekomen dat het departement van o & w de gedachte aan afzonderlijke instituten voor de opleiding van leraren buiten de universiteit al weer heeft laten varen.
- XI Ik maak aanmerking op de uit het stuk sprekende opvatting dat scholen en opleidingen alleen verschillen in niveau van stof en leraren. Er is in een land als Nederland mijns inziens een zeer heterogeen onderwijsstelsel nodig met de meest uiteenlopende leraren, beide van zeer pragmatisch variërend tot uiterst onpragmatisch.
- XII Een behoorlijke regeling voor promoties (cf. Posthumus, blz. 59) ontbreekt in de nota.
- X Mijns inziens moet de V.G.N., in samenwerking met deskundigen en belangstellenden van geheel andere studierichtingen dan geschiedenis, een nieuw plan opstellen op een hoger abstractieniveau, helderder van terminologie en zonder ongemotiveerde uitspraken of onuitgesproken veronderstellingen, meer onafhankelijk van het plan-Drewes en het spoed-plan-Posthumus (spoed: Veringa 2e en 3e blz., Posthumus blz. 15, 16, 19, 22) en minder louter pragmatisch, sterker gericht tegen "erosie van de intellectuele integriteit" (Drion).
- XIV Uit deze nota blijkt mij opnieuw hoe noodzakelijk het is dat lerarenorganisaties zich grondiger met onderwijsproblemen gaan bezighouden vóór de overheid deze aan de orde stelt. De organisaties zullen hiervoor wetenschappelijke adviseurs in dienst moeten nemen die op hun beurt adviezen van veel anderen in en buiten de organisaties kunnen inwinnen.

Het is van belang dat leraren geregeld gelegenheid krijgen het geven van onderwijs te onderbreken voor het bestuderen van het studievak en hun beroepstaak. De ambtenaren van het departement zal er voortdurend op gewezen moeten worden dat leraren niet kunnen teren op televisie en andere toevallige populaire publiciteit omtrent "wat de samenleving vraagt" en dat het departement moet streven naar een zo hoog mogelijke intellectuele standing van de leraren (en de leerlingen), onder andere door de leraren minder lessen en kleinere klassen te geven. Leraren kunnen dan ook meer aan de samenleving en het onderwijs bijdragen. De organiserende (verbale oplossingen ontwerpende) leden op het departement behoeven dan ook niet zoveel zelf te doen (over één kam te scheren).

- * - * - * - * - * -

Reactie van Dr. J. A. J. Jousma

Naar aanleiding van een vraag van Uw bestuur om reactie op het rapport betreffende de leraarsopleiding van de heren Geurts, Maarsen en De Wolff, mag ik allereerst mijn grote waardering uitspreken voor het in zo korte tijd verrichte en zo systematisch opgestelde werk!

Ik kan mij dan ook beperken tot enkele opmerkingen, daarbij het werkstuk op de voet volgende.

De scheiding tussen "geschiedwetenschappelijke" en de "geschieddidactische" opleiding ligt m.i. voor de hand. En het citaat - via Romein - uit Ibn Chaldoen inzake "the imparting of knowledge to students" blijft het behartigen en het realiseren waard.

Inzake de "geschiedwetenschappelijke" opleiding wordt allereerst gesteld, dat een algemeen overzicht van de geschiedenis vereist is. Dit algemene overzicht zou een mondiaal karakter moeten dragen. Ik zou daar graag aan toevoegen "en een cultuurhistorisch karakter".

Ik denk nog met schrik terug aan de wijze waarop "het algemene overzicht der algemene en nederlandse geschiedenis" in mijn studiejaren aan de Leidse Universiteit geïnterpreteerd placht te worden. Via Weber-Baldamus, 4 delen Pik, Gosses en Japikse en 4 delen Blok, leken alle politieke details belangrijk en er werd op een manier uit het hoofd geleerd, die ieder die kennis heeft genomen van Van Parreren's Psychologie van het leren als volkomen onzinnig moet voorkomen.

Bij zo'n algemeen overzicht zou m.i. begonnen moeten worden met culturele anthropologie en dan niet in de zin die de schrijvers van het stuk er op p. 2 van hun stuk aan hechten, waar zij vrijwel synoniem is met de oude ethnologie, maar in die zin dat aandacht gevraagd wordt voor het essentiële van het mens-zijn, voor de mens als cultuur-scheppend wezen, voor de mens die via symbolen zijn "Lebenswelt" tracht te be-

grijpen, te verstaan en te beheersen, kortom voor de mens als "animal creativum".

Korthedshalve kan verwezen worden naar Plessner, naar Ghelen en vooral ook naar Cassirer.

Van daaruit kan gedemonstreerd worden hoe elke cultuur haar eigen - en dan ook alleen haar eigen - wijzen van ervaren en opvatten van de "Lebenswelt" heeft en hoe uit die wijzen van ondervinden, interpreteren en beheersen de grote culturen ontstaan. Het is - in deze tijd nu op aarde het probleem van de "ontwikkelde" culturen het allerfundamenteelste en het allerriskantste is - van eminent belang dat de jonge historicus leert denken in culturen in plaats van in verouderde schemata als Prehistorie, Oude Geschiedenis, Middeleeuwen etc. Hij moet leren afstand te nemen van de eigen cultuur in vaderlandse en in Europese zin, hij moet verkennerderwijs doordringen in gans andere manieren van ervaren, opvatten en verwerken van de "Lebenswelt". Hij moet kortom cultureel leren relativiseren. Al deze dingen komten ter sprake in de brochure "Eigentijds Gymnasium", waarnaar ik hier verder verwijs. Het zal nog moeilijk zijn een bevredigend cultuurhistorisch overzicht van "mondiaal karakter" samen te stellen.

Wie het wel eens geprobeerd heeft, weet hoezeer het Europa-centrisme en soms zelfs het vaderlands chauvinisme hem daarbij parten kan spelen!

Om mogelijk misverstand te voorkomen: cultuurhistorie betekent niet òòk wat aandacht voor godsdienst, filosofie, literatuur en beeldende kunst, cultuurhistorie betekent de geschiedenis van wat de mensen in een bepaald cultuurmilieu dachten en voelden, hoe ze dagelijks leefden en wat zij aan symboolvormen schiepen op alle terreinen van menselijke activiteit: en godsdienst en filosofie, en kunst en sociale verhoudingen en economische verhoudingen en wetenschap en techniek en politiek. Met opzet heb ik de politiek achteraan genoemd. Haar primaat is m.i. voor velen nog altijd te vanzelfsprekend. En Huizinga wordt nog

altijd miskend en stellig te weinig nagevolgd.

In punt 2 gaat het om "kernproblematiek in de verschillende perioden". Ik zou liever zeggen: om kernproblematiek in de onderscheiden culturen. Wat dit betreft is m.i. - men mag het dan met hem eens zijn of niet wààr nu de kernproblematiek ligt in de 22 culturen die hij onderscheidt - is bestudering van Toynbee onontbeerlijk.

Misschien dat daarvan ook de methodiek van het bijbrengen van het algemene overzicht profiteert en dat men komt tot de vormen van dialoog en discussie inplaats van de meer en meer - en m.i. terecht - verworpen monoloog van de docent.

Wat bedoeld wordt met de toelichting op punt 2: "Het gladde, probleemloze verhaal is onderwerp van zelfstudie" is mij niet geheel duidelijk!

Hoe kan men zelf "studeren" zonder problemen te zien. Bevat deze in zichzelf tegenstrijdige zin dan toch een invitatie tot het "auswendig lernen"? Ik hoop, dat ik mij vergis.

Punt 3 heeft mijn warme instemming! Terecht heeft Trevelyan gesteld: "Clio is a Muse" en wie tenminste zich niet de inspiratie tot het beoefenen van de Geschiedenis en het wezenlijke enthousiasme - in letterlijke betekenis -, die hij ervoer bij de lectuur van Macaulay, Gibbon en Mommsen.

Dat was vòòr "het vergruisde beeld"!

Ad punt 4 zou ik willen opmerken dat keuze mogelijk moet zijn uit enkele hulpwetenschappen.

Niet iedereen kan gelijkelijk enthousiast worden voor archeologie, paleografie, oorkondeleer, tijdrekenkunde, numismatiek, zegelkunde, heraldiek, genealogie en statistiek.

In verband met de zelfwerkzaamheid dient de docent - wat dit betreft kan men het alleen maar eens zijn met de opstellers van het rapport - inderdaad zelf goed thuis te zijn in enkele hulpwetenschappen: uit eigen echt

enthousiasme.

Ik ken zowel archeologen, numismatici als heraldici onder de collegae die vanuit hun geestdrift vòòr en hun ervaring in de hulpwetenschap in kwestie hun leerlingen tot wezenlijk verrassende prestaties brachten. Maar alles tegelijk lijkt mij teveel van het goede en zelfs dodend voor de geestdrift.

Dezelfde opmerking geldt niet voor punt 5: "enige kennis van de aangrenzende wetenschappen is vereist - al blijf ik het dan niet eens met de wijze waarop "culturele anthropologie" wordt geïnterpreteerd.

Juist in verband met het primaat der cultuurhistorie moet m.i. enige kennis van de genoemde wetenschappen verworven - niet bijgebracht - worden.

Er zal dan intussen wel veel gestudeerd en gediscussieerd moeten worden!

Laten wij oppassen dat wij het programma toch weer niet te veel omvattend maken. Discussie dáárover is intussen een punt van later zorg!

Ik kom tot het tweede hoofddeel: de "geschieddidactische" opleiding.

Ad punt 1: "kennis van de algemene opvoed- en onderwijskunde is vereist". Het woord "kennis van" wekt alweer de associatie aan de docentenmonoloog, die handelt over situaties in de klas of de groep en in de school die de student nog nooit lijfelijk en geestelijk ervaren heeft! Daarvan komt practisch niets of weinig over. Datzelfde geldt ten aanzien van

punt 2: "kennis van de geschieddidactiek is vereist". Er moet geen "kennis bijgebracht", er moet geoefend worden. Ik heb daar al eerder over gesproken en geschreven. (De schoolleider en de leraarsopleiding. Vern. van Opvoeding en Onderwijs, 1963/1964, no. 215). Alweer korthedshalve zou ik nu willen verwijzen naar de voor-

treffelijke dingen die Dr. N.C.H. Wijngaards hierover gezegd heeft. (De beroepsopleiding van de leraar, voordrachten gehouden voor de Gelderse Leergangen te Arnhem, no. 21, Wolters). Ik citeer enkele van zijn uitspraken uit de vrije hand. "Bij de lerarenopleiding. . . . kán de praktijk voorafgaan aan de theorie en dit is de logische orde. Dit betekent geenszins dat het lésgeven vooraf zou moeten gaan aan de theoretische instructie. De eerste praktische opdrachten die de student zou moeten ontvangen, zouden gerichte observatieopdrachten moeten zijn:

- A. in dienst van de pedagogiek en de psychologie (ik voeg er aan toe: vooral in dienst van de ontwikkelingspsychologie!);
- B. in dienst van de algemene didactiek en de vakdidactiek;
- C. van de methodiek;
- D. van het gebruik van de moedertaal"...
....." De tweede fase in de praktijk zou moeten zijn het actief deelnemen aan de interactie in de klas. Dit behoeft weer niet in de vorm van lesgeven te geschieden. De student zou bijv. als diskussieleider kunnen optreden, wanneer een leerling een deel van de leerstof, door allen bestudeerd, in een geordende inleiding aan de groep presenteert.

De student leert nu zijn toekomstige rol, althans een voornaam aspect daarvan, spelen in natuurlijke condities, d. w. z. hij behoeft niemand anders te zijn dan hij is, met alle konsekwenties maar ook alle mogelijkheden daarvan. Zo leert hij a. h. w. van binnenuit de gedragsregels van de groep (onderstreping van mij).

Natuurlijk impliceert dit diskussieleiden een grondige technische voorbe-

reiding. De klassedocent is steeds aanwezig als vakspecialist en adviseur: enkele kollega's van de diskussieleider zouden als waarnemers aan de diskussie kunnen deelnemen. Om andere voorbeelden te noemen: de student kan de leiding op zich nemen in een werkgroep, bij een excursie... .., bij buitenschoolse activiteiten. Bijzonder instruktief is het een student bezig te zien, zonder dat deze observatie de normale interactie in de groep verstoort. Het lijkt me daarom een dwingende eis voor de toekomstige opleidingsinstituten te beschikken over een gesloten televisie-circuit. Juist de opleiding kan van deze apparatuur goed profiteren. " De derde en laatste fase in de praktijk zou moeten bestaan in het geven van lessen".

Tot zover Dr. Wijngaards. Hij zegt, zich kritisch opstellende tegenover het Interim-rapport-Drewes, trouwens nog meer behartigenswaardigs!

Ad punt 3. "Eigen vaardigheid in vaardigheden dient te worden ontwikkeld." Dit sluit juist heel duidelijk aan bij wat van Dr. Wijngaards werd geciteerd. Of nu juist een "sensitivity-cursus" speciaal bevorderend is voor de gespreks- en discussietechniek, is voor mij een open vraag. Mijn gedachten gaan uit naar de z.g. cursussen in sociale vaardigheid zoals die georganiseerd werden voor de pedagogische centra-V. H. M. O. door het Nederlands Pedagogisch Instituut van Prof. Lievegoed te Zeist. De ervaringen daarmee waren bijzonder gunstig, én wat de habitus van de leraar in zijn klas, én wat zijn houding in de docentenvergadering betrof. Van die ervaringen is ook gebruik gemaakt in de nascholingscursussen voor jonge leraren die de pedagogische centra-V. H. M. O. nu al jaren lang organiseren.

De leraar leert zien hoe hij functioneert in de klas en in de school in zijn contacten met "de anderen", wat zijn sterke en zijn zwakke zijden zijn, wáár hij naar voren moet durven treden, wáár hij moet leren zich op de achtergrond te houden etc. etc.

Ad punt 4. "De toekomstige leraar dient te leren op evocatieve wijze een verhaal te brengen. Accoord. Alleen: men onderschatte de hieraan verbonden moeilijkheden niet! Een verhaal evocerend vertellen is niet alleen een kwestie van techniek en constructie; factoren als fantasie en temperament, rijkdom en geschakeerdheid van het gevoelsleven, kortom: irrationele factoren spelen hierbij ook een rol. . Sommige aspirant-leraren zouden een aparte affectieve opvoeding moeten doormaken.

Ad punt 5. Bij dit punt word ik onweerstaanbaar herinnerd aan Bernheim die rond 1910 onderscheid maakte tussen: "erzählende Geschichte", "pragmatische Geschichte" en "genetische Geschichte". De eerste was voor de lagere, de tweede voor de midden-klassen, de derde voor de hoogste klassen. Met mijn studenten heb ik indertijd nagegaan hoe de drie soorten wel dooréén moesten lopen bij het geschiedenisonderwijs in alle klassen, wilde dit niet verzanden in een starre- en niet boeiende! - dogmatiek. Tot een analoge conclusie kom ik, wanneer ik lees, dat de M. A. V. O. -leraar in hoofdzaak interesse moet bijbrengen, de H. A. V. O. -leraar de nadruk moet leggen op het direct nuttige van de Geschiedenis, de V. W. O. -leraar, behalve interesse wekken en de nuttigheidsfactor accentueren, dient te wijzen op "de eigen waarde" van de Geschiedenis. Nu zie ik heel goed dat de opstellers van

het rapport geen waterdichte schotten willen aanbrengen. Zij zeggen dit ook uitdrukkelijk. Maar ik ben wel bang dat zij al van te voren te zeer bevreesd zijn voor de "kwaliteit" van M. A. V. O. - en H. A. V. O. - leerlingen.

Bepaalde ervaringen met de H. A. V. O. - leerlingen hebben mij er - juist via de discussie-methode en projectwerk - toe gebracht, dat "wij" er te licht toe geneigd zijn de capaciteiten van de niet-V. W. O. - leerlingen te onderschatten vanuit een nu eenmaal bij ons gevestigd "intellectuele-stands-begrip".

Dat begrip is m.i. minstens dubieus.

Tenslotte stelt de werkgroep de organisatie van de opleiding aan de orde. En men kan het terstond met haar eens zijn, dat V. W. O. en H. A. V. O. -abituriënten de geschiedenis in hun eindexamenpakket moeten opgenomen hebben. Maar bij mij rijst alletwijfel, of de geëiste vooropleiding voor de 2e graad alleen maar V. W. O. mag zijn. Zekerheid kan hier niemand bieden. Wij weten het eenvoudig nog niet. De opleiding voor de 2e graad is geschat - meer vermag de commissie natuurlijk ook niet - op 3 jaar "geschiedwetenschappelijke" en 1 jaar "geschieddidactische" opleiding.

Gegeven:

- 1e. wat ik gemerkt heb van de kwaliteit van de H. A. V. O. -leerlingen,
- 2e. wat naar mijn mening mogelijk is te bereiken in een "geschiedwetenschappelijke" opleiding van 3 jaar, is het m.i. alweer minstens twijfelachtig, of een H. A. V. O. -abituriënt geen les zou kunnen geven - op vruchtbare wijze! - aan de eerste klas van het gymnasium en atheneum, aan de eerste drie klassen van H. A. V. O. -scholen (wat mij betreft, en hierin ga ik graag met de commissie mee, aan alle vijf klassen van het H. A. V. O.), en in het middelbaar beroepsonderwijs. Ik weet wel: hier staat slechts vermoeden tegenover vermoeden.

Ik neem tenminste aan, dat déze commissie niet geplaagd is geweest door status-overwegingen. Daarvoor meen ik haar leden te goed te kennen en te hoog te waarderen. Maar de absoluteitheid: 2e graad, V.W.O. en slechts 3e graad gereserveerd voor H.A.V.O. gaat mij toch wat ver.

De punten 5, 6, 7 en 8 geven mij slechts aanleiding tot applaus. Het is misschien nog interessant te vermelden, dat, toen het Onderwijskundig Studiecentrum in de cursus 1964/1965 de leraarsopleiding op zijn rectorenconferenties aan de orde stelde (er verschenen een 150 rectoren van openbare en bijzonder neutrale scholen), punt 7 nagenoeg precies eender geformuleerd werd.

- . - . - . - . - . -

Het tijdperk van Sukarno

Nogal wat voldoening

In de wandelgangen van het Evert Kupersoord werd geïnspireerd, dat wat eind januari wel de Vara-rel is genoemd (laten we liever zeggen: de uitzending die hernieuwde belangstelling heeft doen ontstaan voor de gebeurtenissen in thans Indonesië vóór de soevereiniteits-overdracht) door niemand minder in scène gezet is dan door Giezeman, de voorzitter van alles wat in de V. G. N. met onze post-academiale vorming te maken heeft. Het ging immers aanvankelijk niet zo vlot met de aanmeldingen voor de conferentiedagen over "het tijdperk van Soekarno", en er moest 'n stuntje verzonnen worden. Nu liegt men van horen zeggen veel en ik wil niet graag als de verbreider van scandaleuze praatjes worden aangezien, een feit is, dat de conferentie toch behoorlijk bezocht was, hoewel men zich afvroeg: volgend jaar weer?

We mochten daar formuleren over invullen en suggesties doen over te behandelen onderwerpen; mij dunkt, het zou een stap terug zijn als deze gelegenheid tot degelijke voorlichting in de toekomst niet langer geboden zou worden tengevolge van verminderde animo bij de geschiedenisdocenten.

Misschien dat de uitvoering van de Mammoetwet teveel aandacht en energie vraagt, doch dan zou de wellicht betere organisatie van ons onderwijs gaan ten koste van de kwaliteit ervan?

Wij behoorden tot de eersten, die in bijscholing 'n belangrijke voorwaarde tot vernieuwing zagen en moeten niet afzien van wat we met zoveel succes (dacht ik) hebben opgebouwd. Daarom graag 'n volgend jaar weer.

De geest van Van Roon, zonder wie we zo'n P. A. -conferentie eigenlijk ondenkbaar achtten was van de aanvang af aanwezig; later ontmoette ik de man trouwens in levende lijve. Zijn werk werd bij het begin gemoederd, terecht, maar aan het eind konden we constateren hem niet gemist te hebben. Waarmee ik dan niets onvriendelijks ten aanzien van Van Roon wil zeggen, maar 'n heleboel aardigs aan het adres van de huidige

P. A. -commissie, die 't allemaal heel goed voor elkaar had, van vroegere onvolkomenheden veel had geleerd en zelfs vroegere kritiek ter harte had genomen. Ze trof het deze keer met de inleiders; misschien had de slecht uitgevallen keuze van verleden jaar collega's doen wegblijven, doch dan ook nu weer tot hun ongelijk. De referaten waren interessant, het aanhoren en nader bestuderen ten volle waard. Slechts misten we de gelegenheid eens te lachen, totdat de inleiding van Prof. Wertheim op zaterdagochtend die gelukkig bood. De bekroning van alles was ongetwijfeld de paven-discussie des zaterdagmiddags, waaraan behalve de inleiders dr. B. Gunawan, drs. Y. de Wit en Prof. dr. W. F. Wertheim ook de schrijvers der vantevoren toegezonden referaten, nl. prof. dr. S. L. van der Wal en dr. J. M. Pluvier, deelnamen. Plus natuurlijk de collega's, die de vragen der discussiegroepen of hun persoonlijke opmerkingen voor de microfoon brachten. Het hoeft eigenlijk geen betoog, dunkt me, dat de conferentie met een serene kalmte aan de zaken die toen juist in de communicatie-media zo sterk de aandacht trokken, voorbijging.

Enkele punten die, althans wat mij betreft, in de slot-discussie naar voren sprongen. Over de persoon van Soekarno: Soekarno is geen grotere schurk dan andere staatslieden dat zijn. Hij was niet meedogenloos, doch tolerant, in politiek en religieuze opzicht.

Wat zijn economische politiek betreft faalde hij op alle fronten, moest ook wel falen, want economische zaken interesseerden hem niet. (drs. de Wit). Volgens drs. Pluvier heeft de federatie-gedachte nog een reële mogelijkheid, doch geen federalisme zoals dat door de Nederlanders was ontworpen. 'n Boeiend betoog van dr. B. Gunawan over het Indische communisme van Aidit (dr. Gunawan is de auteur van een in 1968 verschenen boek over de staatsgreep van '65 in Djakarta) moest worden afgebroken. Prof. Wertheim zei het practisch woordelijk te kunnen onderschrijven en vroeg zich verder af: wie werden toen, in '65, vermoord?

Het historische onderzoek hieromtrent is niet voltooid. Vragen over de ethische politiek beantwoordend wees

prof. van der Wal erop dat de problemen der ethische politiek nog steeds actueel zijn, want ze doen zich thans weer voor in de verhouding tot de ontwikkelingslanden.

Met voldoening kon drs. Giezeman in zijn slotwoord constateren, dat tengevolge van de in de paveldiscussie opgeworpen vragen de conferentie over tijd werd beëindigd. Voor zover mij bekend, gunden de conferentiegangers hem en zijn medecommissieleden die voldoening graag. Omdat ook de voldoening der deelnemers over de conferentie algemeen was.

C. L. A. Daniëls.

J. G. F. M. G. baron van Hövell tot Westerflier, Roermond vroeger en nu (Fibula-Heemschutreeks 1), Fibula- van Dishoeck Bussum 1968, 104 blz., f. 7, 90

De uitgeverij Fibula-van Dishoeck doet een nieuwe serie het licht zien: Fibula-Heemschutreeks. De deeltjes zullen handelen over stads- en streekgeschiedenis, typische heemschutonderwerpen en onderwerpen als gevelstenen, stadspoorten, torens, wegen enz. De over Nederland handelende delen zullen verschijnen onder auspiciën van de Bond Heemschut en de Belgische delen onder auspiciën van de Koninklijke Vereniging voor Natuur- en Stedenschoon.

Het eerste deeltje geschreven door de archivaris van Roermond geeft een helder, zeer bevattelijk overzicht van de lotgevallen van de middenlimburgse stad. Goed gekozen en juist gedoseerde anekdotes verlevendigen de tekst. Een aantal chauvinistische trekjes worden de auteur graag vergeven. Zoals van andere Fibula-reeksen is de uiterlijke verzorging - met name het illustratief aspect - af. Het lijkt me een gelukkige start van een serie die bijzonder geschikt is voor leerlingen bibliotheken.

P. A. M. Geurts

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. M.C. Smit (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.

P. Knoppers, Nieuwe Parklaan 138, Scheveningen. Tel. 070-540129,
1e secretaris, interne zaken.

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

H. Unnik, Pomonaplein 21, Den Haag. Tel. 070-680355, penningmeester,
Postrekening 527314, t.n.v. penningmeester Commissie Postacademiale Vor-
ming 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: Fr. rikshuislaan 113, Almelo,

Maastricht: Passementsmakersdreef 30,

Utrecht: Boreelstraat 21, Hilversum,

Zutphen: Deventerweg 58,

Zwolle: Stevinstraat 9.

Een onmisbaar hulpmiddel bij modern geschiedenis-onderwijs

ATLAS

DER ALGEMENE EN VADERLANDSE GESCHIEDENIS

door **Dr. B. A. Vermaseren**

met een voorwoord van Prof. P. Geyl

De 18e druk is aangevuld met een grote kaart en twee bijkaarten betreffende de Belgische Congo tot 1960. Verder zijn toegevoegd vier schema's van de belangrijkste internationale organisaties: de Verenigde Naties, de Europese Gemeenschap, het Europees Parlement en de NAVO.

De atlas geeft verder kaarten betreffende alle politieke en economische aanlegenheden, die sinds de Tweede Wereldoorlog van enig belang zijn geweest; nieuwe kaarten van Europese gemeenschappen en van het Nabije Oosten. Kaarten van de Vaderlandse Geschiedenis, Praehistorie der Nederlanden, Vlaanderen en Brabant. De Classes der Ned. Hervormde Kerk.

BEKNOPTTE ATLAS

DER ALGEMENE EN VADERLANDSE GESCHIEDENIS

door **Dr. B. A. Vermaseren**

In deze 11e druk heeft het gedeelte over de Vaderlandse Geschiedenis een totaal ander aanzien gekregen. De wens in de schoolboeken meer aandacht te schenken aan de historie van de Benelux partners, ook in die perioden waarin zij staatkundig gescheiden waren, heeft in deze atlas tal van kaarten opgeleverd, die elders niet bestaan.

Het gedeelte dat de moderne tijd behandelt, heeft uitbreiding ondergaan, o.m. kaartjes over „Europa 1919-1939 en de Volkenbond”; een grote kaart „De Ontwikkeling in Afrika”, alsmede een nieuw kaartje aangaande de toestand in het Nabije Oosten. Verder geeft deze 11de druk een aantal schema's over twee pagina's, die inzicht geven in de opbouw van de voornaamste internationale organisaties, die na de Tweede Wereldoorlog zijn ontstaan. De in aanmerking komende kaarten zijn bijgewerkt.

Wolters-Noordhoff nv

postbus 58 / Groningen
ook via de boekhandel

HISTORISCHE VERHALEN

geschreven door Ton Oosterhuis en
geïllustreerd met tekeningen van Tonke Dragt



VAN RIDDER TOT KONING

Een verzameling verhalen voor de jeugd, gegroepeerd rond de ontwikkeling van het geslacht Oranje-Nassau, thans ons vorstenhuis. Ton Oosterhuis heeft uit oude legenden en historische feiten nieuwe, vrijwel onbekende verhalen over de Oranje's weten op te diepen.

Gebonden f 14.90



MET EN ZONDER HARNAS

Ton Oosterhuis heeft in dit boek een aantal boeiende verhalen verzameld over helden en heldinnen uit ons werelddeel. Samen hebben zij Europa helpen bouwen. Ridders, zeevaarders, ontdekkers, staatslieden: met hun voorbeeld dienen zij de jonge generatie.

Gebonden f 13.90

'Een originele en bijzonder plezierige manier van geschiedenis leren' (KRO)
'Dit hoort thuis op het kleine plankje: boeken voor het leven'
(Haarlems Dagblad)

verkrijgbaar in de boekhandel

NIJGH & VAN DITMAR