

KLEIO

UIT DE INHOUD:

- 1 Geschiedenis op de HAVO
Ontwikkeling, ervaringen en problemen
- 2 Nieuwe vorm van het eindexamen geschiedenis
rede van de inspecteur-generaal Dr. A. de Jong
- 3 Leerplan en leerboeknota van de Gemeente 's-Gravenhage

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 m, Amsterdam, tel. 020-798286

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

M. LEEFLANG, *penningmeester*; Asterstraat 18, Enkhuizen, tel. 02280-3152; post-rekening 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 20,— per kalenderjaar, het abonnement op Kleio inbegrepen

LEDENADMINISTRATIE

Aangifte en afschrijvingen van leden dienen te worden gericht aan Administratie VGN, Mient 272, 's-Gravenhage, tel. 070-682998. Bij aangifte wordt verzocht mee te delen: naam, voorletters, eventueel titel, bevoegdheid, huisadres, telefoon- en netnummer.

COMMISSIES

DIDACTIEKKOMMISSIE

H. E. DE WOLFF, *voorzitter, a.i.*; DRS. J. H. BIERLING; C. M. H. BOSCH; A. C. E. JANSE; O. POLETIEK; DRS. D. T. STEENIS;

Secr.: DRS. J. HAM, Simon Stevinstraat 27, Amsterdam 6, tel. 020-51820

Penn.: MEJ. A. U. M. KAMP, Plantsoenlaan 19, Bloemendaal, tel. 023-56715

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

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

COMMISSIE PUBLICITEIT

A. J. V. M. ADANG, *voorzitter*; DRS. J. B. STOMPH

Secr.: W. F. KALKWIEK, Hommelseweg 486, Arnhem, tel. 08300-32149

KLEIO

Orgaan van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland

Redactie: DR. P. A. M. GEURTS; DRS. H. J. NANNEN; DRS. G. W. T. M. TOMASSEN; G. WIJLING

Secr.: DRS. 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 VGN, Mient 272, 's-Gravenhage, tel. 070-682998.

KLEIO DIDACTICA

Nummers te bestellen door overschrijving van het verschuldigde bedrag op post-rekening 128701 t.n.v. de penningmeester van de V.G.N. te Enkhuizen, met vermelding welk nummer wordt gewenst.

Correspondentie over deze bestellingen: Administratie VGN, 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.)

NEGENDE JAARGANG - NUMMER 4 - MEI 1968

BESTUURSMEDEDELINGEN

1. Op de jaarvergadering van 16 april 1968 te Utrecht vond de bestuurswisseling plaats. Afgetreden zijn de heren dr. mr. C. W. van Voorst van Beest (voorzitter), H. de Ruyter (1e secretaris), W. Pabst (penningmeester), S. P. M. Verhey (2e secretaris), drs. A. H. van den Berg, en dr. G. van Roon.

Het bestuur wil ook op deze plaats gaarne dank uitspreken voor het vele werk dat zij hebben verricht ten bate van de V. G. N.

2. Het nieuwe bestuur is als volgt samengesteld:

H. de Ruyter, voorzitter, Kon. Wilhelminalaan 22, Leidschendam,
telefoon 01761-3657.

C. M. H. Bosch, vice-voorzitter, Borskilaan 7, Bloemendaal, tel. 023 - 61723.

Drs. G. J. Gerbscheid, 1e secretaris, Stadionkade 76 III, Amsterdam,
telefoon 020 - 798286.

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

M. Leeflang, penningmeester, Asterstraat 18, Enkhuizen, tel. 02280 - 3152.
Postrekening 128701 t. n. v. de penningmeester van de V. G. N. te Enkhuizen.

A. J. V. M. Adang, Waalwijk; voor de commissie publiciteit.

Dr. P. A. M. Geurts o. f. m., Leiden; voor redactie KLEIO.

Drs. G. A. J. Giezeman, Voorburg; voor commissie postacademiale vorming.

G. S. Schaafsma, Breda; buitenlandse betrekkingen.

3. Wijziging van de Statuten.

Gezien de invoering van de Wet op het Voortgezet Onderwijs, is op de jaarvergadering 1968 besloten de mogelijkheden tot het verkrijgen van het gewone lidmaatschap van de VGN te verruimen en dit open te stellen voor allen die les geven aan scholen voor VWO, HAVO en MAVO en hoger beroepsonderwijs of daarmee gelijk te stellen scholen of opleidingen.

Artikel 3 van de statuten luidt nu als volgt: "Zij stelt zich ten doel het bevorderen van de belangen van het geschiedenis-onderwijs aan scholen voor VWO-HAVO-MAVO en hoger beroepsonderwijs of daarmee gelijk te stellen scholen of opleidingen.

Na bekomen Koninklijke goedkeuring van de nieuwe statuten, zal aan ieder lid een exemplaar worden toegestuurd.

GESCHIEDENIS OP DE H. A. V. O.

ontwikkelingen, ervaringen en problemen.

VOORWOORD

drs. Th. Hadderingh

Als de Wet op het voortgezet onderwijs in werking treedt zullen vrijwel alle Nederlandse kweekscholen, die dan de naam "Opleidingsscholen voor onderwijzers" zullen dragen, hun eerste leerkring omzetten in een h. a. v. o. -afdeling. Op 8 december 1967 hebben de geschiedenisleraren van deze kweekscholen zich gezamenlijk beraden op hun nieuwe taak.

In de voor u liggende brochure zijn de teksten gebundeld van een drietal inleidingen die tijdens deze bijeenkomst zijn gehouden. Twee van de inleiders zijn als geschiedenisleraar werkzaam bij het v. h. m. o., de derde is leraar aan een van de zes kweekscholen die met een h. a. v. o. -afdeling experimenteren.

Om meer dan een reden voldoe ik graag aan het verzoek van de redactie van Kleio een kort voorwoord bij deze uitgave te schrijven.

In de eerste plaats, omdat zowel de inleidingen als de daarop volgende discussies duidelijk in het teken stonden van een bruikbare, eigentijdse visie op een oud schoolvak. Wie de bekende paden wil verlaten moet erop rekenen als eerste de scepsis op zijn weg te vinden. Die ontbrak in de discussies dan ook beslist niet, maar geleidelijk aan werd ze toch verdrongen door een zekere bewondering voor het enthousiasme en de consequentie waarmee het beeld van het geschiedenisonderwijs, zoals dat volgens de inleiders zou moeten zijn, geschilderd werd. Vooral toen bleek, dat deze inleiders hun voordrachten bepaald niet alleen op theorieën gebaseerd hadden, maar evenzeer op een alledaagse praktijk in heel gewone scholen.

Ik ben daarom blij met de publicatie van deze voordrachten. Zij zullen zeker velen kunnen stimuleren bij hun pogingen de nieuwe onderwijsvormen die de Mammoetwet ons biedt, een zinvolle inhoud te geven.

De bijeenkomst van 6 december 1967 werd niet alleen getypeerd door een frisse kijk op wat geschiedenisonderwijs in het h. a. v. o. zou kunnen zijn. Het deed mij eveneens weldadig aan, dat zowel de keuze van de inleiders als de aanwezigheid van collega Brants als gast en als forumlid duidelijk blijk gaven van het streven de h. a. v. o. -afdeling aan de Opleidingsscholen voor onderwijzers gestalte te geven in nauwe samenwerking met de scholen voor v. w. o. en a. v. o. Deze uitgave, die voor een veel wijdere lezerskring bedoeld is dan die van de geschiedenisleraren aan kweekscholen, versterkt dit streven.

De geschiedenisleraar wordt wel eens verweten, dat juist zijn onderwijs tot behoudzucht zou leiden en tot een overdreven waardering voor wat in het verleden gevestigd is.

Laat ik dan als niet-historicus constateren, dat onder de vele en vaak goede bijeenkomsten waarin vakleraren aan kweekscholen zich bezonnen hebben op hun nieuwe taken, de bijeenkomst waarvan deze brochure verslag geeft voorzover mij bekend

de enige was, die dwars door de traditionele vaderlandse driedeling heen georganiseerd werd voor en door de geschiedenisleraren aan alle Nederlandsche kweekscholen.

Ook dat is een winstpunt en een derde reden waarom ik het verslag van deze bijeenkomst gaarne bij u inleid.

GESCHIEDENIS IN DE HAVO - TOP

ERVARINGEN MET HET HAVO - EXPERIMENT

Drs. G. Groenhuis.

Op 8 december van het vorig jaar 1967 werd in Utrecht een landelijke studiedag gehouden voor kweekschoolleraren geschiedenis die bij de start van de Mammoetwet in '68 onderwijs zullen geven aan het eerste (vierde) jaar van een in HAVO-top omgeschakelde eerste leerkring. Als leraar van De Klokkenberg, één van de experimenterende kweekscholen waar deze omschakeling al in 1966 plaats vond, vertelde ik de in Utrecht aanwezige collega's van de eerste ervaringen met het geschiedenisonderwijs in de HAVO-top. Ik deed dat met een zekere schroom, omdat ik besepte hoe kort de periode was waarin werd geëxperimenteerd en hoe onzeker ik daarin mijn weg had gezocht. Die schroom is niet verminderd nu ik m'n verhaal op verzoek op schrift stel.

De kweekschool De Klokkenberg in Nijmegen begon in 1966 met het eerste (vierde) jaar van de HAVO-top en is dus nu in zijn tweede jaar. In de zomer zullen de eerste eindexamens worden gehouden. De school koos voor een volledig vrije differentiatie; in beginsel kan iedere leerling elke vakkencombinatie kiezen waarin nederlands en tenminste één vreemde taal zijn opgenomen. De belangstelling voor het vak geschiedenis was zowel in 1966 als in 1967 groot. In beide jaren kozen slechts drie leerlingen geen geschiedenis in hun pakket. Er konden drie groepen worden gevormd, die gemiddeld 21 leerlingen telden. Bij de toelating werd geen onderzoek ingesteld naar de geschiedeniskennis. In 1966 is in het geheel geen selectie toegepast; in 1967 is wel voor andere vakken enigermate geselecteerd.

Het vak geschiedenis kreeg drie wekelijkse uren toegewezen; drie uur in HAVO 4 en drie uur in HAVO 5. Dit is zonder meer minimaal; er zijn experimenterende HAVO-topscholen waar twee maal vier uur op het rooster staan. Toch werd de keuze van drie uur weloverwogen gedaan. Doorslaggevend argument daarbij was: er moet ruimte blijven voor vakken buiten het examenpakket. Als ieder examenvak vier uur in beslag neemt, schiet er voor vakken als lichamelijke oefening, muziek en andere weinig of geen tijd over. Zes maal vier plus één verplicht uur maatschappijleer levert al een totaal van 25 uren op'. Er werd afgesproken, dat het urental na het einde van het eerste jaar opnieuw zou worden gezien. Mocht blijken, dat in drie uur het programma niet kon worden gerealiseerd, dan zou in het tweede jaar het aantal geschiedenisuren worden vergroot. In 1967 bleek, dat uitbreiding

niet nodig was; er mocht worden verwacht dat het in drie uur kon.

Om welk programma ging het? Het leerplan ten behoeve van Rijks HAVO-scholen omschrijft het als volgt:

- A. Behandeling van de algemene en vaderlandse geschiedenis van de 20e eeuw, waarbij ook aandacht moet worden besteed aan de structuur en de functie van de Nederlandse staatsinstellingen.
- B. Behandeling van capita selecta uit de algemene en vaderlandse geschiedenis. Ik begon met de capita; het werden er vier. Dit aantal werd bepaald door de tijd, die ik ervoor beschikbaar wilde stellen: twee uur per week gedurende de periode september-februari. Ook speelde mee, dat in een gesprek met collega's van andere experimenterende scholen dit aantal als richtgetal was genoemd. Drie onderwerpen werden klassikaal behandeld, het vierde bestudeerden de leerlingen zelfstandig. De neerslag van het laatst bestudeerde onderwerp werd na de Paasvakantie ingeleverd. Tijdens het derde wekelijkse uur kwamen de Nederlandse staatsinstellingen aan de orde. Vanaf februari in het eerste jaar werd aandacht besteed aan de geschiedenis van de laatste vijftig jaar.

Wat werd behandeld en hoe gebeurde dat? In het bestek van dit artikel kan deze vraag niet volledig worden besproken. Een beknopt overzicht van de wijze waarop het eerste onderwerp werd aangeboden kan misschien een indruk geven van de behandeling van de capita. Daarna mogen een paar opmerkingen over de behandeling van de staatsinstellingen en de geschiedenis van de laatste vijftig jaar iets zeggen over de inhoud van, en de werkwijze bij de overige programmaonderdelen.

Als thema voor het eerste onderwerp koos ik: de Griekse democratie. Na een korte inleiding kregen de leerlingen de bekende lijkrede van Pericles (in de vertaling van H. Cuypers jr., *Griekse Geschiedschrijvers*, Klassieke Bibliotheek, Haarlem 1951). De eerste opdracht luidde: lees dit stuk aandachtig. De klas werd daarna in groepen van vijf leerlingen verdeeld. In deze groepen moest men het eens zien te worden over een aantal kenmerken van de democratie, die in de lijkrede voorkomen en door ons nog net zo kenmerkend worden gevonden. Per groep bracht een rapporteur verslag uit, waarbij de klas de resultaten van elk groepsgesprek kritisch besprak. Tenslotte kwamen de kenmerken waarmee ieder kon instemmen op het bord. Ze werden door de leerlingen overgenomen. Als huiswerk volgde: schrijf een inleiding over de Griekse democratie, waarin de gevonden kenmerken voorkomen en zoek uit de lijkrede bij elk kenmerk een passend citaat. De controle van dit huiswerk bestond uit het laten voorlezen van enkele inleidingen, waarbij de klas opnieuw op- en aanmerkingen mocht maken. Voor de meeste leerlingen was het nieuw op deze manier bij een geschiedenisles te worden betrokken.

In een klasgesprek kwam vervolgens de verwondering tot uiting over een samenleving waarin zulke "moderne" gedachten konden ontstaan. Besloten werd in een aantal lessen aandacht te schenken aan de wereld van de Grieken. Ook hierbij werden de leerlingen actief betrokken. Na een bespreking van het begrip hybris zochten ze zelf naar voorbeelden in de Griekse mythen en sagen. Hulpmiddelen

als een stukje tekst uit een dialoog van Plato (uit Meno, opnieuw in de vertaling van de Klassieke Bibliotheek) maakten andere leervormen dan de docerende mogelijk. Tenslotte werd de Griekse democratie behandeld.

Dit eerste onderwerp nam veel tijd in beslag, omdat veel aandacht werd geschonken aan formele dingen als: hoe lees je een tekst, hoe maak je aantekeningen, hoe werk je ze uit, hoe deel je de stof in, hoe geef je aan wat hoofd- en bijzaken zijn enz. Afgesproken werd dat alle aantekeningen thuis in het klad zouden worden uitgewerkt en eerst op school zouden worden besproken voordat zij in een definitieve vorm zouden worden gegoten. De voor de klas voorgelezen uitwerkingen werden door de klas becommentarieerd en beoordeeld. De uiteindelijke neerslag van het gehele onderwerp werd door mij bekeken en van een waardering voorzien. Ik lette daarbij vooral op vorderingen in de geoefende vaardigheden.

Voor de lessen "Nederlandse staatsinstellingen" gebruikte ik het prismaboekje van W. F. P. Boshouwers, De staatsinrichting. Wat u ervan moet weten, 1966. In ruim een jaar werd de daarin behandelde stof doorgenomen in één wekelijks lesuur. Niet alles werd bestudeerd; hier en daar werden stukken overgeslagen. Het boekje bleek goed bruikbaar. Verschillende onderwerpen, bijvoorbeeld: "Heeft de Eerste Kamer (nog) reden van bestaan?" vormden een uitstekend uitgangspunt voor groepsgesprekken.

Tenslotte kwamen de laatste vijftig jaar aan de beurt. Dat had het voordeel, dat de leerlingen aan mijn manier van werken gewend waren geraakt en in een aantal vaardigheden waren geoefend. Een tekstboek waarin een beknopt overzicht van de belangrijkste problemen van de laatste vijftig jaar werd gegeven bleek niet te vinden. Qua omvang kwam het boekje van C. W. van Voorst van Beest, De nieuwste geschiedenis vanaf 1914, Malmberg 1967, 105 blz. het dichtst in de buurt van wat ik zocht, maar ik vond dit toch te veel feitenoverzicht. Ik zette daarom de laatste vijftig jaar in een aantal onderwerpen op stencil. Gestreefd werd naar het ondergeschikt maken van de feitenkennis aan de behandeling van de belangrijkste problemen. Hoeveel Afrikaanse landen onafhankelijkheid verwierven en wanneer dat gebeurde is minder belangrijk dan de problemen van dekolonisatie en neokolonialisme in Afrika.

Een van de voordelen van een beknopte tekst als leidraad is, dat er tijd overblijft om actuele teksten bij de behandeling van bepaalde problemen te betrekken. Zo bleek bij de lessen over de Oost-Westtegenstelling in Europa de Memorie van toelichting bij de Defensiebegroting van 1967 een "bruikbaar" stuk. Het in de reeks Katernen 2000 in 1966 gedeeltematig gepubliceerde rapport van Robert Scheer, Hoe de Verenigde Staten verwardeld werd in de Vietnam-kwestie, bewees goede diensten bij de behandeling van de oorlog in Vietnam.

Uit het voorgaande is al naar voren gekomen dat gestencilde teksten een belangrijk hulpmiddel bij mijn geschiedenisonderwijs op de HAVO-top vormden. Daarnaast noem ik nog: Het blad Reflector, dat ook bij het vak Maatschappijleer wordt gebruikt; De keuze van Drs. Schuurmsma van geluidsfragmenten uit de Tweede We-

reldoorlog uit het geluidsarchief van het Instituut voor Geschiedenis van de Rijks-universiteit te Utrecht; De film: "Die Machtergreifung", een voor het Duitse middelbare onderwijs gemaakte film over de opkomst van het Nationaal Socialisme tijdens de republiek van Weimar en tenslotte enkele televisieuitzendingen (Het proces Van der Lubbe, De Russische Revolutie), die als "huiswerk" werden opgegeven.

Omdat het eindexamen geschiedenis aan de experimenterende HAVO-scholen mondeling zal worden afgenomen, werden veel mondelinge beurten gegeven. Repetitieweken, waarin geen lessen worden gegeven, aan het einde van elk kwartaal boden daartoe de gelegenheid. Wat nu al opvalt is het grote verschil in prestatie. Er zijn leerlingen, die weinig verder komen dan het reproduceren van uit het hoofd geleerde aantekeningen. Anderen weten een gesprek te voeren, voorzien probleemstellingen en kunnen met de verworven kennis werken. Voor mij is het nog een probleem waar op het examen de grens tussen voldoende en onvoldoende gelegd zal moeten worden.

ERVARINGEN MET HET HAVO - EXPERIMENT

Samenvatting van de inleiding op 8-12-'67 gehouden tijdens de landelijke studiedag voor geschiedenis-leraren bij het kweekschoolonderwijs in het Jaarbeursgebouw te Utrecht door de heer A. W. Parent, leraar geschiedenis en conrektor van het Pius XII-College te Deurne.

Relativeren noodzakelijk.

Experimenten met de HAVO-top zijn in augustus 1967 hun tweede jaar ingegaan. Over de opgedane "ervaringen" mag dus slechts onder krachtig voorbehoud worden gesproken.

Instroom-problemen

- 1) Er bestaat grote diversiteit in de vooropleiding van de leerlingen die aan het onderwijs in 4 Havo deelnemen. In meerderheid betreft het leerlingen afkomstig uit 3 Havo of jongelui met Ulo-diploma. Verder doubleurs uit 4 HBS, Gymnasium of MMS en jongelui afkomstig uit de derde klas van deze schooltypen.
- 2) Ten dele verklaart dit de grote diversiteit onder deze leerlingen t.a.v. het genoten geschiedenisonderwijs. De verschillen zijn van tweeërlei aard:
 - a. kwantitatief: de "hele" geschiedenis of een gedeelte
 - b. kwalitatief: men kan zeer grote verschillen constateren in de gebezigde didaktische en methodische benadering.
- 3) De normen van toelating tot 4 Havo lopen bij de experimenterende scholen zeer uiteen. Aan het Pius XII-College te Deurne wordt voor Ulo;eindexaminandi de volgende norm gehanteerd:

- a. Oordeel van het Hoofd van de Ulo-school.
 - b. De schoolgeschiedenis van de betrokken kandidaat.
 - c. Een gemiddelde van 7 voor de zes in het pakket op te nemen vakken.
- Deze norm voldoet uitstekend.

Gewaardeerde vrijheid.

1) Art. 24 van de Wet op het Voortgezet Onderwijs (de Mammoetwet) bepaalt, dat het bevoegd gezag (= bestuur) van de school leerplan en lesrooster vaststelt, en wel "de rector of de directeur van de school en de leraren gehoord". Beide stukken moeten aan de inspectie toegezonden worden (het gaat om toezending, niet om het vragen van goedkeuring). Wanneer de inspectie meent, dat het leerplan niet voldoet aan de voorschriften (algemene maatregelen van bestuur) ex artikel 22 en 23, en het bevoegd gezag weigert verandering aan te brengen, wordt de zaak voorgelegd aan de Onderwijsraad; de uitspraak van dit lichaam is bindend. (art. 22 en 23: onderwijskundige inrichting van het v.w.o. en a.v.o. en de beroepsgerichte scholen).

Deze vrijheid t.a.v. het leerplan is echter geen nieuwe ontwikkeling. Ook de thans ten einde lopende onderwijswetgeving kende deze vrijheid reeds, al werd er beschamend weinig gebruik van gemaakt. Op de meeste scholen vierde men zijn copieerlust bot op het leerplan van de Rijksscholen.

De turbulente en revolutionaire ontwikkeling die het onderwijs thans doormaakt lijkt de verwachting te wettigen dat van de vrijheid bij de opstelling van het leerplan in de komende decennia een veelvuldiger en beter gebruik zal worden gemaakt dan in het verleden.

2) Ook het examenprogramma, de van overheidswege vastgestelde omschrijving van de te examineren leerstof, laat een aanzienlijke mate van vrijheid toe. Het afgelopen jaar is een ingrijpende herziening van het examenprogramma tot stand gebracht. Het geldt voor alle schooltypen van het orthodoxe V.H.M.O. Experimenterende Havo-scholen en Athenea hebben een bijna identiek programma met één interessant verschilpunt: meer vrijheid bij de keuze van de capita selecta. Deze vrijheid t.a.v. leerplan en examenprogramma schept ruimte voor een diversiteit van didactische en methodische benaderingen, van levensbeschouwelijke en historische interpretaties, van stofkeuze en last but not least: van persoonlijke interesses van de zijde van docenten en hun leerlingen.

3) Belangrijke aspecten van het nieuwe examenprogramma zijn ongetwijfeld:

- a. vrijheid in de keuze van de examenstof (capita selecta ')
- b. accent-verlegging naar eigentijdse geschiedenis. Dat houdt een verschuiving in van een theoretische naar een meer praktische gerichtheid, van abstracties naar concreta, van af naar onaf, van dood naar levend.

(Zeer leeswaardig is in dit verband de beschouwing "Nieuwe wegen in het geschiedenisonderwijs" van Inspecteur Dr. J. L. P. Brants in "Uitleg", weekblad van het Departement van Onderwijs en Wetenschappen, 19-1-66 nr. 17,

p. 13 e.v. en overgenomen in Kieio jrg. 7 nr. 3, p. 5 e.v.

De betekenis van deze accent-verlegging openbaart zich in een tweetal onmiskenbare tendenties:

- a. gestimuleerd vernieuwingsstreven (discussies, conferenties, methodisch en didactisch onderzoek, bezinning op doelstellingen)
- b. een duidelijk verhoogd aanzien van het vak, (niet alleen in de onderwijswereld, maar evenzeer in de publieke opinie).

4. Een vrijheidselement van moeilijk te overschatten betekenis vormt het gedifferentieerde onderwijs in 4 en 5 Havo. Niet langer worden leerlingen in een starre scholenstructuur gewrongen. Hier wordt principieel het onderwijs aangepast aan de leerling. In de plaats van de voor alle leerlingen verplichte, uniforme programma's treedt de mogelijkheid tot keuze van aangepaste vakkenpakketten. Op het belang van de differentiatie wordt hieronder nog afzonderlijk ingegaan.

Problemen van methodische aard.

- 1) De vernieuwing van leerplan en examenprogramma werpt een knuppel in het hoenderhok der methoden. Er heerst groot tumult onder de harenimethodeschrijvers (met excuus aan Van Alkemade c.s.), die ijverig doende zijn hun hennen volgens de nieuwe stijl te fatsoeneren.

- 2)) Het nieuwe examenprogramma geeft ongetwijfeld de semi-concentrische methode de wind in de zeilen. Op informatieve bijeenkomsten en studie-conferenties van geschiedenisdocenten verbonden aan experimenteerscholen blijkt men echter vrijwel unaniem van mening dat aan de thans beschikbare semi-concentrische methodes zeer ernstige bezwaren kleven.

De schrijvers van deze methodes hebben zichzelf geen geringe opgave gesteld:

- a. overdracht van de "hele" geschiedenis
- b. in compacte vorm
- c. met vermijding van een ontoelaatbare verschraling van de aangeboden stof,
- d. binnen een tijdsbestek van 3 cursusjaren
- e. aan 12 tot 15 jarige leerlingen.

Deze desiderata zijn in feite onverenigbaar. Dat blijkt overduidelijk bij het gebruik van deze methodes in de praktijk. De tekst is tot zinkens toe geladen met begrips- en betekenisinhouden. Het taalgebruik is volstrekt onvoldoende aangepast aan de betrokken leeftijdsgroep. De docent heeft al zijn tijd nodig voor zowel historische als taalkundige verklaring en toelichting van de tekst en komt aan andere wezenlijke facetten van pedagogisch-didactisch handelen in onvoldoende mate toe.

De objecties tegen deze gecompriëerde leerstof-aanbieding zijn dermate zwaarwegend, dat nieuwe alternatieven gezocht moeten worden.

(Zeer lezenswaardig blijft in dit verband: P. A. M. Geurts. De thematische methode in het geschiedenisonderwijs. Kleio didactica nr. 1, alsook in reactie hierop de verrijkende beschouwingen van Dr. P. v.d. Meulen in Kleio, jrg. 8, nrs. 1, 2 en 3).

Het bewonderenswaardige van de semi-concentrische methode ligt in de conceptie- haar zwakheid in de vormgeving van het programma voor de onderbouw.

Een veelbelovende uitweg uit de impasse lijkt de volgende opzet:

handhaving van de semi-concentrische conceptie, maar met een fundamenteel andere presentatie van de stof in de eerste 3 jaar, n.l. in de vorm van themata of aspecten.

Differentiatie

1) Differentiatie kan op twee principieel van elkaar verschillende wijzen worden gerealiseerd: "streaming" en vrije differentiatie. Bij "streaming" wordt de vrije keuze ingeperkt doordat de school de leerlingen een beperkt aantal (veelal 3) gestandaardiseerde vakkenpakketten aanbiedt. Bij vrije differentiatie wordt de leerlingen in principe de vrijheid geboden tot keuze van elk gewenst pakket. Het lijkt begrijpelijk dat in de werkgroepen verschil van inzicht bestond ten aanzien van de vraag welk van de twee systemen de voorkeur verdient. Differentiatie-opzicht was al een novum waar men aan moest wennen, zodat sommigen aan "streaming" als gematigde vorm de voorkeur gaven.

In de praktijk van het experiment werd echter van de aanvang af ook de vrije differentiatie beproefd en dit in snel toenemende mate sinds in de rimboe van de roostertechnische problematiek een begaanbaar pad werd gevonden (Drs. A. L. J. van Hecke "Roosterproblemen bij het Havo", Weekblad Bonaventura 16-12-'66, jaargang 33, no. 45 en in aansluiting hierop Drs. B. H. M. de Groot in hetzelfde blad, 27-1-'67, jaargang 34, nummer 4).

2) Het principe van beide vormen van differentiatie alsmede de daaruit voortvloeiende aanzienlijke inperking van het aantal examenvakken tot vijf (MAVO III), resp. zes (MAVO IV en HAVO), resp. zeven (VWO), zal ongetwijfeld het eind betekenen van elke reële of vermeende discriminatie ten aanzien van de berekenis van de onderscheiden (examen-)vakken. De gelijkwaardigheid der vakken zal niet alleen tijdens en na de examens blijken (vgl. de orthodoxe situatie!). ze treedt nu al aan het licht in het streven tot toebedeling van gelijke aantallen lesuren aan de gekozen vakken. De ervaring leert tevens, dat ook in de ogen van de leerlingen de gelijkwaardigheid van de vakken als een vanzelfsprekendheid wordt aanvaard (vgl. opnieuw de orthodoxe situatie!).

3) Een zeer opvallend voordeel van differentiatie bestaat in de duidelijk verbeterde motivatie bij de leerlingen (ook bij de docenten?!).

Hier treedt echter het principiële verschil tussen "streaming" en vrije differentiatie op manifeste wijze aan de dag.

De samenstelling van het vakkenpakket kan voor de individuele leerling op ver-

antwoorde wijze geschieden door daarbij drie factoren tegen elkaar af te wegen: zijn specifieke aanleg, de geaardheid van zijn belangstelling en zijn toekomstverwachting (beroep of beroepsrichting). Alleen de volledig vrije differentiatie komt optimaal tegemoet aan de capaciteiten, de interesses en de toekomstverwachtingen van de leerlingen.

Dat houdt in: optimale studiemotivatie en zeer versterkt verantwoordelijkheidsgevoel bij de leerlingen; meer arbeidsvreugde en -resultaten voor de leraren, die met zulke leerlingen samenwerken.

- 4) Met name voor het vak geschiedenis mag in de Havo-top van een duidelijk verbeterde studiemotivatie gesproken worden. Verklarende factoren zijn:
- a. de vrijheid bij de keuze van de capita selecta, welke vrijheid door sommige docenten geheel en door de meeste ten dele aan hun leerlingen gedelegeerd wordt,
 - b. de centrale betekenis van de eigentijdse geschiedenis die door zijn groter actualiteitsgehalte de oudere leerlingen meer aanspreekt,
 - c. De gelijkwaardigheid van het vak geschiedenis aan de andere in een willekeurig examen-pakket opgenomen vakken.
 - d. De vrije en persoonlijk-gemotiveerde keuze van het vakkenpakket.

Opheffing selectiedrempels ?

Hier doemt een ander en intrigerend aspect op van vrije differentiatie. Is dubleren onder zulke omstandigheden nog nodig? Kunnen aldus versterkte studiemotivatie en verantwoordelijkheidsgevoel de afschaffing rechtvaardigen van selectiedrempels? In het Deurnese experiment wordt het beproefd. Het dubleren op het einde van 4 Havo is daar een voorrecht geworden dat leerlingen op hun verzoek eventueel kan worden toegestaan.

Inmiddels heeft de Staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen te kennen gegeven op enkele Rijksscholen met soortgelijke experimenten te gaan starten. Hij wil daarbij de selectiedrempel van 2 naar 3 afschaffen. Het betreft dus leerlingen die de volle breedte van het vakkenscala te verwerken hebben en het bovengenoemde voordeel van de versterkte motivatie dus ontberen.

Dat maakt het experiment weliswaar moeilijker, maar zeker niet minder belangrijk.

Pijnlijk doet zich daarbij de behoefte gevoelen aan ijkbare toetsingstechnieken om tot geobjectiveerde prestatiemeting en niveaubepaling te kunnen geraken. Deze constatering geldt overigens in gelijke mate voor de advisering op het einde van het brugjaar.

Het vraagstuk van de toetsing.

- 1) Het opheffen van een selectiedrempel impliceert uiteraard het creëren van een selectievrije periode van verdubbelde lengte. Dat versterkt niet alleen het belang van een optimale studiemotivatie maar evenzeer de behoefte aan een geperfectioneerde selectie- (dus toetsings-) techniek.

- 2) Zowel bij de toelating tot de Havo-top als bij het eindexamen zijn betrouwbare meetmethoden een eis van rechtvaardigheid t.o.v. de beoordeelde leerlingen.
- 3) Daartoe dienen dergelijke meetmethoden aan onderstaande criteria te voldoen:
 - a. indeling van de beoordeelde leerlingen in een objectieve rangorde
 - b. ijkbare, geobjectiveerde bepaling van de caesuur voldoende-onvoldoende.
- 4) Er zijn sterke aanwijzingen dat de zgn. objectieve studietoetsen aan deze eisen kunnen voldoen. Zie hiervoor:

"Onderwijs in Zweden" door Dr. P. J. Gathier en Dr. C. M. Geerars in Uitleg, nr. 95, 6-11-'67.

"Vijven en zessen" door Prof. A. D. de Groot, Wolters, Groningen.

"Objectieve studietoetsen", door Drs. L. F. W. de Klerk, VAM, Voorschoten.
- 5) De samenstelling van studietoetsen eist diepgaande bezinning op de doelstellingen en leerstof van het vak. Daardoor worden belangrijke impulsen gewekt tot vernieuwing van didactiek en methodiek.
- 6) Het verdient aanbeveling ten spoedigste over te gaan tot het experimenteren met schriftelijke eindexamens geschiedenis. Als examenstof komt hiervoor ten minste in aanmerking de geschiedenis van de laatste halve eeuw.

Conclusies.

Er zijn veel impulsen tot vernieuwing werkzaam.

De verjongde wetgeving wekt en stimuleert deze ontwikkeling op even onmiskenbare als omstreden wijze. Op een aantal essentiële punten laat de wetgeving het onderwijs ruime vrijheid.

Twee wijdverbreide vormen van misbruik van die vrijheid zijn:

- a. imitatiezucht (=gemakzucht)
- b. het ongebruikt laten van de geboden vrijheid.

1968 betekent niet het einde, maar het begin van de experimentele fase :

EEN POGING TOT GLOBALE PROGRAMMERING VAN HET GESCHIEDENISONDERWIJS IN DE HAVO-BOVENBOUW.

Drs. A. H. van den Berg

1. INLEIDING

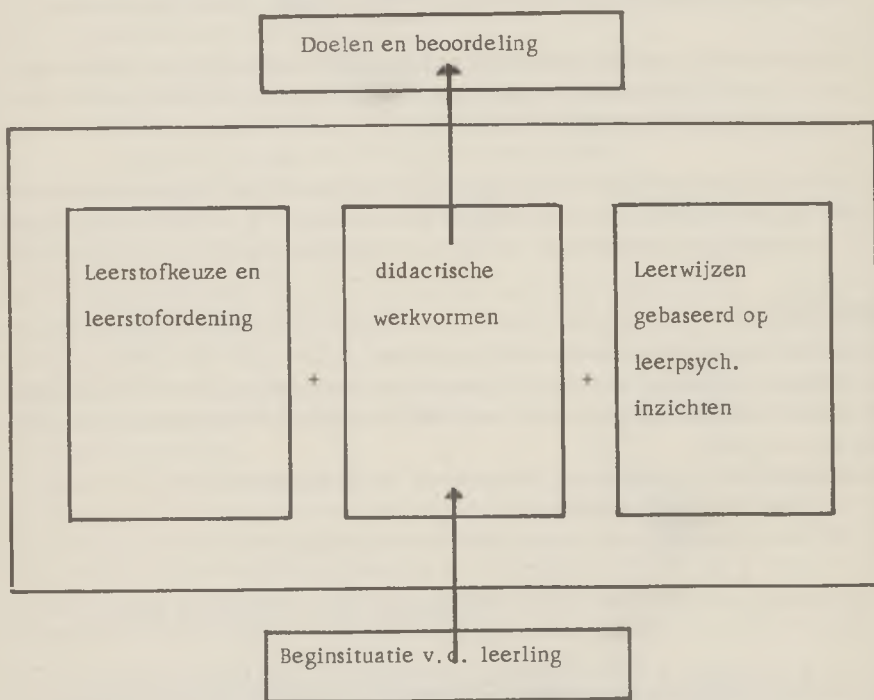
Het is niet mijn bedoeling in dit artikel een ontwerp-leerplan voor te leggen; ook niet om een programma op te stellen voor geschiedenislessen in de havo-bovenbouw. Wél om een poging te doen dat onderwijs te programmeren. Ik meen dat deze term uit de geprogrammeerde instructie en de computerkunde het meest bruikbaar is bij het denken over de voorwaarden, die vervuld moeten worden om een programma te kunnen samenstellen.

Over het algemeen beginnen wij, geschiedenisleraren, naar mijn mening wat te vlug aan de vulling van een programma te denken, vaak nog voordat we nauwkeurig hebben nagedacht over wat we nu eigenlijk precies willen bereiken. 1).

2. De Havo-bovenbouw is een onderwijsleersituatie.

2. 1. Situatie

Om het denken in termen van programmering wat te vergemakkelijken kan men het beste een didactisch model als uitgangspunt nemen. Zo'n didactisch model is dat van de "onderwijsleersituatie", dat ontwikkeld werd door Prof. Dr. L. van Gelder ²⁾ Dat didactische model ziet er als volgt uit:



De situatie, die in dit didactische model is weergegeven is een situatie, waarin de docent zich bevindt, die onderwijst en leerlingen, die leren. Vandaar de term onderwijsleersituatie. Dit didactisch model doorbreekt de eenzijdige aandacht van het verleden voor leer-theorieën door naast de leertheorieën ook een theorie over het onderwijzen als uitgangspunt te kiezen voor het didactisch denken en handelen.

2.2. Onderwijs-situatie

Er moeten dus in de havo-bovenbouw, juist als in iedere onderwijs-situatie, voorwaarden vervuld worden t. a. v. het onderwijzen, voor men tot het samenstellen van een programma kan komen. Die voorwaarden lijken mij in ieder geval de volgende te zijn:

1. de docenten moeten in een team samenwerken;
2. zij werken samen bij het bepalen van:
 - a. de leerstof;
 - b. de lessen en de lessenreeks;
 - c. zij maken gezamenlijk de proefwerken en gebruiken bij de beoordeling van leerling-prestaties dezelfde normen.

2.3. Leer-situatie

De voorwaarden t. a. v. het leren door de leerlingen, die aan een programma voor het geschiedenisonderwijs in de havo-bovenbouw gesteld moeten worden, lijken me, in verband met de doelstellingen van dit schooltype, zoals die uit bestaande en te verwachten k. b. 's blijken, de volgende te zijn:

- a. er moet een basis-programma zijn met (onderwerpen uit) de geschiedenis van de laatste vijftig jaar;
- b. er moeten mogelijkheden zijn voor alle leerlingen om één of meer onderwerpen zelfstandig te bestuderen en daarover schriftelijk of mondeling een proef af te leggen;
- c. de lessen moeten de leerlingen in ieder geval gelegenheid geven zich te oefenen in die vaardigheden die nodig zijn voor het afleggen van (een schriftelijk en een) mondeling eindexamen.

3. De havo-bovenbouw-onderwijsleersituatie bevat een onderwijsleerproces

- 3.1. Een onderwijsleerproces bestaat uit een serie onderwijsleersituaties, die de leerling telkens van beginsituatie naar leerdoel en via de leerdoelen naar het onderwijsdoel brengen.
- 3.2. Een onderwijsleerproces legt men vast - en dat is het eigenlijke programmeren - door:
 1. de beginsituatie van de leerling(en) vast te leggen;
 2. de doelstellingen van het basisprogramma en de individuele programma's in verband met het eindexamen, aangevuld eventueel met andere volgens de docenten nastrevenswaardige doelen, zo nauwkeurig mogelijk te omschrijven, liefst in de vorm van opdrachten aan de leerlingen;
 3. het kiezen van de leervormen, die de leerlingen nodig zullen hebben om de doelstellingen te kunnen bereiken;
 4. het kiezen van de leerstof en het maken van een leerstofoefening voor basis- en individuele programma's;
 5. het kiezen van de didactische werkvormen zoals instructie, leergesprek,

groepsdiscussie, forum, vertelling, klassegerek enz., die men met het oog op bepaalde leerdoelen meent nodig te hebben;

6. het kiezen van de leer- en hulpmiddelen die men in verband met de gekozen leerstof nodig zal hebben;
7. het maken van de proeven, die de leerlingen moeten afleggen ten bewijze dat ze de doelen van het basisprogramma en de individuele programma's bereikt hebben.

4. De leergang

Het verdient aanbeveling de leergang, die het resultaat van bovenstaande werkzaamheden is, te verdelen in een aantal leseenheden, bepaald door wat moet en door wat kan gedaan worden, de duur van het onderwijsleerproces en het beschikbare aantal lesuren in aanmerking genomen.

5. De beginsituatie van de leerlingen

- 5.1. Alle leerlingen, die de 4e klas havo van een kweekschool-havokop binnen komen, hebben minstens drie jaar geschiedenisonderwijs gehad. Als het goed is, dan hebben de docenten op de scholen, waar ze vandaan komen, het vak geschiedenis gegeven als was het eindonderwijs. Maar... er bestaan veel manieren waarop men dat in de praktijk zal doen, zeker als het leerplan voor de rijksscholen en de leerplannen van het bevoegd gezag van bijzondere scholen geen leerstof onderdelen verplicht stellen (wat maar gelukkig is ook.)

- 5.2. Omdat het voor de docenten van de kweekschool-havokop waarschijnlijk niet doenlijk zal zijn om contact op te nemen en te onderhouden met de docenten van de verschillende scholen van herkomst, lijkt het me dienstig om aan het begin van de cursus elke leerling te interviewen over het geschiedenisonderwijs dat hij heeft gehad.

Dat kan in gesprekjes van + 10 minuten, die U tijdens de eerste 9 à 10 lesuren houdt. Als U lessen geeft van 50 minuten (waarom hebben eigenlijk maar zo weinig scholen lesuren van 90 of 100 minuten, die didactisch veel meer mogelijkheden bieden ?) en U neemt twee leerlingen per les, dan weet U bij een groep van 20 leerlingen na 10 lessen, dat is dus - bij 3 à 4 uur per week - binnen één maand voldoende over Uw leerlingen om met en voor hen een aangepast programma uit te bouwen. Bovendien kunt U - naast deze gegevens - natuurlijk beschikken over de algemene gegevens die de schoolleiding over de leerlingen heeft verzameld.

In zo'n interview zou ik vragen:

1. Waarom kies je geschiedenis als eindexamenvak?
2. Voor welke periodes uit de geschiedenis heb je bijzondere belangstelling?
3. Voor wat voor soort onderwerpen uit de geschiedenis heb je belangstelling?
4. Wat herinner je je van het geschiedenisonderwijs op je vorige school

t. a. v.

a leerstof;

b proefwerken;

c manier van lesgeven;

d leer- en hulpmiddelen?

Voor het vastleggen van de gegevens kunt U een eenvoudige leerlingenkaart ontwerpen, waarop U per onderwerp korte aantekeningen kunt maken. Als U handig bent, maakt U de kaart zó, dat hij ook in de komende twee jaar nog bruikbaar is om allerlei gegevens vast te leggen over bijzondere onderwerpen (individuele programma's), proeven die afgelegd zijn enz.

Zo'n kaart zou er zó kunnen uitzien:

voorzijde

Naam	leeftijd	vooropleiding
1. Waarom geschiedenis?		
2. Belangstelling perioden?		
3. Belangstelling onderwerpen?		
4. Vooropleiding geschiedenis a. leerstof: b. proefwerken : c. lesgeven: d. leer- en hulpmiddelen:		

achterzijde

Basisprogramma	Individuele onderwerpen	Eindexamen
4e klas 1e proef 2e proef 3e proef	werkstuk: tentamen:	
5e klas 1e proef 2e proef 3e proef	tentamen:	

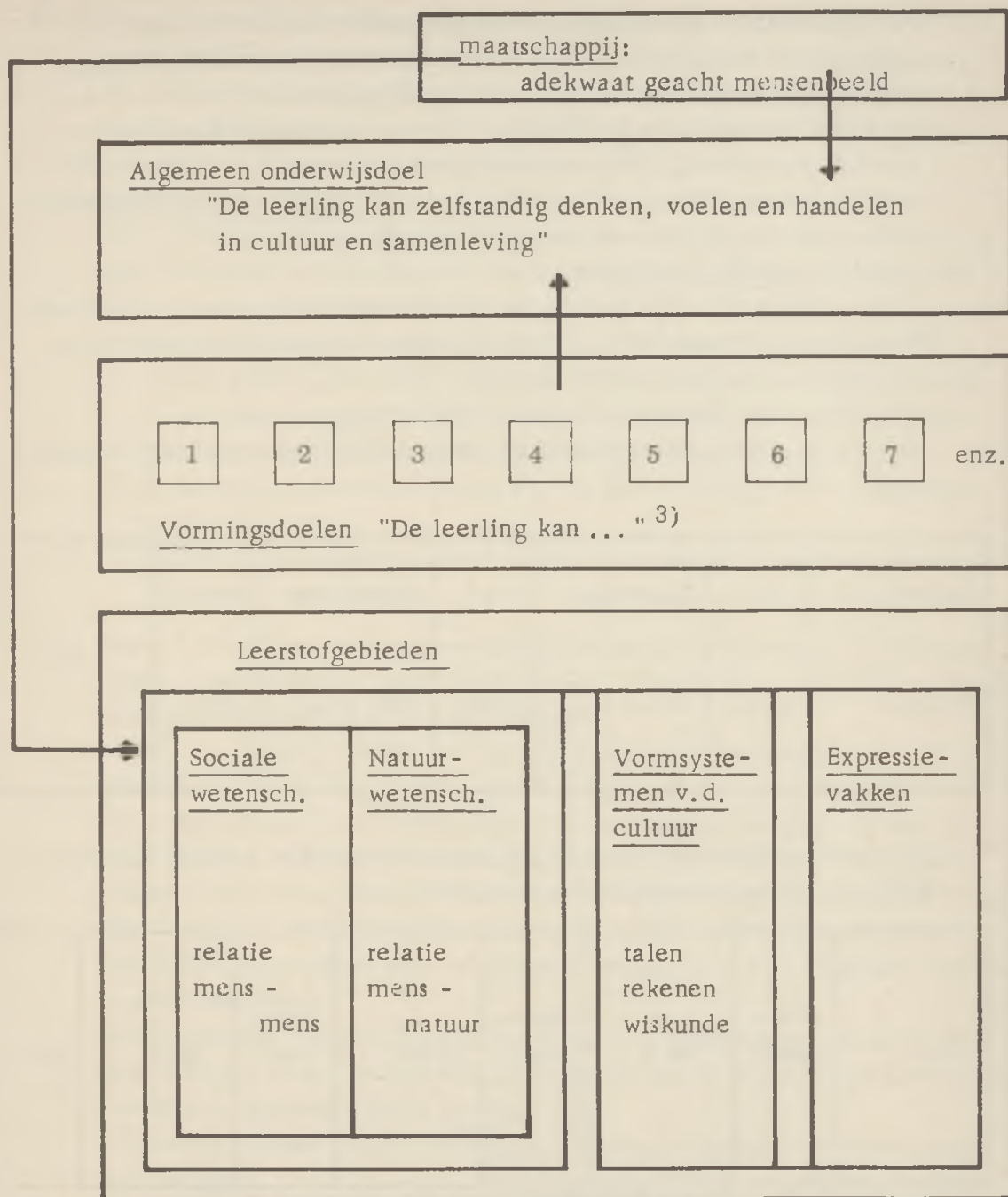
Het moge duidelijk zijn dat dit voorbeeld slechts dient omde gedachten te bepalen. Iedere groep docenten zal zijn eigen ontwerp moeten maken n. a. v. het door hem opgestelde programma.

De kaarten laat U natuurlijk stencillen en U bewaart ze in een kaartenbak in het eigen lokaal.

6. De doelen en de beoordelingssystemen

6.1. Hiërarchie van doelen

Naar mijn mening kan men zich de samenhang tussen alle doelen in de school het best hiërarchisch denken. Er bestaat een hiërarchie van doelen in die zin dat al het handelen van leerling en docent in de school gericht is op het algemeen onderwijsdoel. Deze hiërarchie van doelen stel ik mezelf schematisch als volgt voor ³⁾:



a.	g.	m.

Tot de sociale vakken behoren in ieder geval aardrijkskunde, geschiedenis en maatschappijleer. Deze vakken zijn, evenals alle andere in de school onderwezen vakken geen doel in zichzelf, maar zijn middel tot het bereiken van de vormingsdoelen en het algemeen onderwijsdoel.

Voor het omschrijven van de doelen van deze vakken kan men - zo niet voor veel meer schoolvakken - gebruik maken van het Doelstellingenrapport van de V. G. N. ⁴⁾

Het algemeen onderwijsdoel, de vormingsdoelen en de eigen aard en het eigen object van ieder van deze vakken tezamen leveren de pedagogische doelstelling voor ieder van de afzonderlijke vakken.

Als eigen pedagogische doelstelling voor het vak geschiedenis in onze cultuur en samenleving, die van dynamische aard zijn ⁵⁾, zie ik: het zelfstandig denken, voelen en handelen in de dynamische cultuur en samenleving: het leren leven met en in de verandering;

6.2. Operationalisering van doelen

In nr 4 "De leergang" is gesteld dat men het onderwijsleerproces het beste kan indelen in leseenheden, waarvan aantal en duur bepaald wordt door wat moet en wat kan gedaan worden.

Men kan iedere leseenheid vullen met één thema.

Het totale onderwijsleerproces kan men nu schematisch als volgt voorstellen:

leseenheid	doel	leseenheid	doel	leseenheid	doel	
=	=	=	=	=	=	enz.
thema I	proef	thema II	proef	thema III	proef	

Het onderwijsleerproces binnen de lessenserie van één leseenheid (=thema) kan men nu schematisch zó voorstellen:

	leer-		leer-		leer-		
les 1	doel	les 2	doel	les 3	doel	les 4	proef

Het totale onderwijsleerproces kan opgevat worden als één onderwijsleersituatie (b.v. havo-bovenbouw van beginsituatie naar eindexamen), terwijl daarbinnen iedere leseenheid een onderwijsleessituatie en daarbinnen weer iedere les.

Eén thema kan bestaan uit individueel werk of uit groepswork (klassikaal werk) en bestaat in beide gevallen uit een aantal door leraar en leerling(en) te verrichten, op elkaar afgestemde en op elkaar volgende, handelingen, gericht op een tevoren vastgelegd doel.

Een geoperationaliseerd doel nu is een doel in de vorm van door de leer-

ling(en) in bepaalde omstandigheden (tijd, ruimte, middelen) en op een bepaald niveau (boven een bepaalde benedengrens) te leveren prestatie.⁶⁾ De doelstelling kan, gelet op de eigen aard van het vak geschiedenis, betrekking hebben op kennis en vaardigheden, maar kan zich ook zoveel mogelijk op een van deze beide richten.⁷⁾

6.3. Eindexamen en doelstellingen

Het zal duidelijk zijn dat een uitsluitend mondeling eindexamen slechts een klein deel van de doelstellingen, waarop het geschiedenisonderwijs gericht kan zijn, kan meten.

Als men de lijst met vormingsdoelen in het Doelstellingenrapport⁸⁾ voor ogen neemt, dan moet men m.i. tot de volgende conclusie komen:

1. de leerling kan slechts een individuele prestatie leveren en dus niet aantonen dat hij met anderen kan samenwerken;
2. de leerling kan niet aantonen dat hij arbeid kan plannen en systematisch uitvoeren;
3. hij kan niet aantonen dat hij gebruik kan maken van hulpmiddelen om informatie te verkrijgen.

Een schriftelijk naast een mondeling eindexamen kan, behalve de samenwerking met anderen, wel 2 en 3 toetsen, evenals alle andere bij een mondeling eindexamen ook te toetsen doelen.

Maar.....dit geldt alleen als dat schriftelijk eindexamen een bepaalde vorm heeft. Het mag in ieder geval (nog) niet de vorm hebben van een objectieve studietoets met multiple-choice-vragen, zolang wij niet in staat zijn om toetsen te vervaardigen voor ons vak, die meer dan louter kennis vragen. De resultaten van de conferentie "Geschiedenis in de brugklas" van de V.G.N. in 1966 en de vragen, die worden gesteld in de schoolvorderingen tests voor het lager onderwijs in b.v. Amsterdam spreken in deze boekdelen.

Een dergelijke verschraling van onderwijs- en vormingsdoelen tot slechts kennisdoelen draait de didactische klok terug en is in strijd met het algemeen onderwijsdoel van de school.

Natuurlijk moeten we wel voortgaan met onze pogingen om betere tests te ontwerpen.

6.4. Geoperationaliseerde doelen en proefwerken.

Voor een gelijke beoordeling, waar de leerlingen recht op hebben, zijn centrale proefwerken binnen één school met gelijke normen voor alle docenten en alle leerlingen een *conditio sine qua non*.

Naar mijn mening zou men geen overgangs- en rapportcijfers moeten forceren als er geen bepaald stofonderdeel, een thema met een eigen proef, klaar is. De beoordeling van de leerling-prestaties zou moeten geschieden alléén aan het einde van ieder thema. De thema's zouden dan zo gerangschikt moeten worden dat het afleggen van een proef samenvalt met de vraag van de schoolleiding om een beoordeling.

Als de prestatie van een leerling onder de gestelde benedengrens blijft, zou de leerling de gelegenheid moeten krijgen om, na onderdelen van de stof of de hele stof opnieuw gedaan te hebben, de proef opnieuw af te leggen.

De proeven moeten natuurlijk adequaat zijn aan het thema en daar niet los van staan. Het onderwijsleerproces moet gericht zijn op de proeven en de leerlingen mogen tevoren gerust op de hoogte zijn van de aard van de af te leggen proef. Sommige proeven zullen voor alle leerlingen gelijk moeten zijn, terwijl andere individuele proeven zijn n. a. v. het door de leerling zelfstandig bestudeerde onderwerp.

7. Leerstofkeuze - en ordening, didactische werkvormen en leervormen.

Hoewel leerstof alleen een middel ter bereiking van doelen zou moeten zijn en een eindexamenprogramma dus eigenlijk geen leerstofeisen zou moeten bevatten, maar zich zou moeten beperken tot de omschrijving van hoe, wanneer, in hoeveel tijd en met welke middelen bepaalde vormingsdoelen getoetst worden, bevat het huidige eindexamenprogramma toch nog zekere aanwijzingen t. a. v. de leerstof.

Er staat met name dat gevraagd zal worden:

1. kennis en inzicht in de historische ontwikkeling gedurende de laatste halve eeuw;
2. voor Nederland de ontwikkeling van de staatsinstellingen en hun hedendaagse structuur en functie.

Omdat niet is aangegeven waarop de historische ontwikkeling gedurende de laatste halve eeuw betrekking moet hebben, is men in de leerstofkeuze voor dit onderdeel nog zeer vrij.

Duidelijk is wel dat men zich hierbij niet tot Nederland mag beperken, maar of men nu Europese, mondiale, Aziatische enz. geschiedenis moet geven is niet duidelijk. Ook niet of de nadruk moet liggen op politieke, economische, sociale of algemeen-culturele ontwikkelingen.

Uit de formulering van de toelichting zou men kunnen opmaken dat de opsteller ook bij de behandeling van de historische ontwikkeling gedurende de laatste halve eeuw de voorkeur geeft aan een breder stofbehandeling dan alleen van het politiek-militaire aspekt.

Ook het rijksleerplan geeft geen uitsluitel, hoewel daar de historische ontwikkeling wel wordt gescheiden in algemene en vaderlandse geschiedenis. Men zal dus zelf moeten zoeken naar criteria voor leerstofkeuze. Dit geldt ook voor de "onderwerpen" of "capita", die in het tweede deel van het eindexamenprogramma genoemd worden.

Anders staat het met de Nederlandse Staatsinstellingen. Daar is - zij het vaag - aangegeven wat men moet onderwijzen, hoe dat moet gebeuren wordt echter ook hier niet gezegd. Maar daarover straks graag meer.

Wat het tweede deel van het programma betreft - dat over de capita selecta -;

eerder heb ik gezegd wat volgens mij een thema moet zijn. Het begrip thema heb ik daar (in nr 4 en nr 6.2) gehanteerd als didactisch begrip. Als zodanig heeft het dus betrekking op het wat onderwezen wordt en hoe dat onderwezen wordt. Hierbij wordt uitgegaan van de gedachte dat een didactiek een theorie is over wat onderwezen moet worden en over hoe onderwezen moet worden. Het begrip caput selectum is echter geen didactisch begrip, maar een begrip, dat afkomstig uit de vakwetenschap is. Dit begrip heeft dus slechts betrekking op de stofkeuze, op het wat en niet op het hoe.

U weet met mij dat een caput selectum in de vakwetenschap net zo breed, hoog en diep kan zijn als men het maar wil maken. Met het gebruik van dit begrip schieten we, ter bepaling van ons programma, dus niets op.

Bovendien staat er in het eindexamenprogramma enkele onderwerpen. Vroeger stond daar 6. Dat getal 6 was natuurlijk heel willekeurig en dat zal ook wel de reden zijn waarom het verdwenen is.

Mijns inziens kan men dus beter het woord thema gebruiken en aantal en omvang der themata helemaal laten bepalen door didaktische uitgangspunten.

Wat de omvang betreft; bepalend is daarbij:

1. hoelang de motivatie, de werkspanning, bij individueel leren en bij groepsleren kan blijven bestaan voor leerlingen van 16 à 17 jaar, die havo gekozen hebben;
 2. met welke criteria men zijn leerstofkeuze gaat doen;
 3. welke didaktische werkvormen men hanteert. Altijd maar weer frontaal onderwijs volgen is bijzonder nadelig voor de ~~motivatie~~, terwijl discussiegroepen, klasseggesprek, forum enz. bijzonder activerend kunnen werken; evenals audiovisuele hulpmiddelen, mits ze natuurlijk adequaat gehanteerd worden.
- Het moge duidelijk zijn dat het aantal themata bepaald wordt door omvang en intensiteit van die themata.

8. Criteria voor leerstofkeuze in verband met didaktische werkvormen en ontwikkelingspsychologische situatie van de leerling.

8.1. Leerstofkeuze

Criteria voor leerstofkeuze moeten ontleend worden aan de pedagogische doelstelling voor het geschiedenisonderwijs. Als doel koos ik zelf (zie nr 6.1), pragmatisch en aangepast aan het gekozen algemene onderwijsdoel: leren leven met en in de verandering.

Onze cultuur is een dynamische cultuur geworden. Onze cultuur en onze samenleving - dus: onze waarden, doeleinden, verwachtingen - veranderen voortdurend ⁹⁾. In deze samenleving, waarin het aankomt op de vraag of we met elkaar in onze samenlevingsstructuren van kerk, gezin, school, bedrijf enz. willen samenleven in conflict of in samenwerking met elkan- der ¹⁰⁾; daarin moeten onze leerlingen kunnen leven.

Daarom wil ik pleiten voor een leerstofkeuze die vertrekt vanuit die gedachte en die dus betrekking heeft op de verandering die structuren en processen in onze samenleving beheerst. ¹¹⁾

Soms zult U, als U over die veranderingen gaat nadenken, binnen de grenzen van de laatste halve eeuw, blijven, vaak echter zult U die ook te buiten gaan. Mag ik enkele voorbeelden noemen van veranderingen, die volgens mij in aanmerking komen voor de leerstofkeuze in een havo-bovenbouw?

1. Van agrarische naar industriële en vandaar naar geautomatiseerde productiewijze en de invloed daarvan op de samenleving.
2. Van gesloten, conventioneel, Christendom naar open, de wereld toegewend, Christendom.
3. Van oppermacht van West-Europa naar Europa in de wereld.
4. Van standensamenleving naar sociale democratie.
5. Van nationalisme naar wereldregering.
6. Van kolonialisme en imperialisme naar unctad.
7. Van vorstenkrijg naar totale oorlog.
8. Van Verlichting naar New Babylon.

U merkt het wel, als men dergelijke veranderingen gaat noemen dan:

1. gaat men wereldgeschiedenis schrijven of men wil of niet;
2. brengt men de waarden van levensbeschouwing en tijdgeest in het geding;
3. ziet U ontwikkelingsreeksen die binnen de grenzen der 20e eeuw blijven en andere, die van langer duur zijn.

Met het noemen van dergelijke capita selecta heeft U echter nog geen themata, want in een thema (zie boven) ligt niet alleen het wat, maar ook het hoe besloten.

Men moet dus na de keuze van de capita nog bepalen hoe men ze te lijf gaat om er themata voor groeps- of individueel onderwijs van te maken. Het is duidelijk dat daarbij voor individuele themata heel andere didactische criteria gaan gelden dan voor groepsthemata. Sommige capita lijken, door het "concrete" van het onderwerp, meer voor individueel werk dan voor groepswerk geschikt.

8.2. Didactische werkvormen.

Ook de didactische werkvormen moeten gekozen worden op grond van criteria, die ontleend zijn aan de pedagogische doelstelling.

Als het er in onze samenleving om gaat (zie 8.1) of we als mensen zullen leven in conflict met elkaar of met elkander samenwerkend, dan zal dat ook in de didactische werkvormen in de school tot uitdrukking moeten komen.

Men kan ieder van de in 8.1 genoemde onderwerpen volkomen ontkrachten en tot ouderwets geschiedenisonderwijs reduceren, bestaand uit frontaal onderwijs en het leren van jaartallen, als men niet radicaal kiest voor doorbreking van deze uniforme onderwijsleersituatie en er pluriformiteit in onderwijzen en leren voor in de plaats stelt.

Hiervoor is echter een mentale omschakeling van de docent vereist, die veel van hem vergt. Pas na veel geduldig oefenen zal hij langzamerhand de vele hulpmiddelen en technieken gaan beheersen. Maar... de aanhou-

der winst en het resultaat is: veel groter bevrediging in het eigen werk, verdwijning van de sleur bij het lesgeven en kans op voortdurende creativiteit.

8.3. Het leermateriaal

De conclusie van deze voordracht heeft betrekking op de leer- en hulpmiddelen. Want alles wat eerder gezegd is, is niet te verwezenlijken zonder een onderwijs- en leerpakket van leer- en hulpmiddelen, dat afgestemd is op dit didactisch denken.

Alles wat er tot dusver aan "kleine boekjes" is verschenen, voldoet nauwelijks of helemaal niet aan de in deze globale programmering gestelde normen, omdat ze niet ontstaan zijn binnen een programmering.

De didactische aanwijzingen en dergelijke boekjes zijn over het algemeen niet meer dan losse kanttekeningen bij capita selecta. De vragen en opdrachten - als ze er al zijn - zijn niet gericht; de leerling wordt te weinig "gestuurd" door het leermiddel zelf. En dus geven ze de docent weer de allesbeheersende rol en helpen de starre onderwijsleersituatie niet doorbreken.

Het materiaal dat we wel nodig hebben kan niet op de studeerkamer van de specialist alléén ontstaan, maar kan slechts ontwikkeld worden als groepen docenten gaan samenwerken, hun ervaringen "poolen" en hun materiaal en samen zoeken naar de didactische probleemstelling.¹²⁾

Aantekeningen

- 1) Vgl. de "Discussienota geschiedenis in de brugklas" van Drs. D. T. Steenis en Drs. A. H. van den Berg, namens de Didactiek-commissie van de V. G. N. gepubliceerd in Kleio, 9e jaargang, nr 1 en verder: Drs. A. H. van den Berg, Drs. K. D. Thio en Drs. E. Warries, "Geschiedenis in de brugklas", Kleio-didactica nr 6, verkrijgbaar bij administratie van Kleio-Didactica (zie omslag).
- 2) Vgl. Drs. A. H. van den Berg, Het gebruik van het Doelstellingenrapport in de didactiek van de geschiedenis, Kleio, 8e jaargang nr 7, 1967, blz. 203 -207 en de daar vermelde literatuur. Verder raadplege men: Prof. Dr. L. van Gelder, Leerplanontwikkeling en de analyse van het didactisch proces, Paed. Stud., 44e jaargang, nr 6, 1967, blz. 258 -270, en van Prof. Dr. L. van Gelder, Nieuwe modellen voor leerplanontwikkeling, Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs, 26e jaargang, nr 259, maart 1968.
- 3) Vgl. het "Doelstellingenrapport uitgebracht aan het bestuur van de V. G. N.", Kleio, 8e jaargang nr 6, augustus 1967. In dit rapport gaan de samenstellers ook van een hiërarchie van doelen uit. De terminologie echter verschilt in details van de hier door mij gebruikte. Het is hier niet de plaats om nader op deze verschillen in te gaan.
Vgl. ook, met name voor de benamingen voor de vakgroepen het verslag van de W. V. O. conferentie 1966 over "De ontmoeting van kind en wereld"

in het basisonderwijs" in: Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs, 25e jaargang nr 351, juni 1967, uitg. J. Muusses, Purmerend.

Voor een omschrijving van de vormingsdoelen zie: Doelstellingenrapport, blz. 168 - 169.

- 4) Vgl. Kleio, 8e jaargang, nr 9 - 10.
- 5) Vgl. Doelstellingenrapport, blz. 165 - 166.
- 6) Vgl. Robert Mager. Het bepalen van doelstellingen voor de geprogrammeerde instructie, Kompasreeks nr 14, Samson, Alfen aan de Rijn, 1966.
- 7) Vgl. Doelstellingenrapport, blz. 169 e.v.
- 8) M.a.w., blz 168.
- 9) Vgl. Drs. A.H. van den Berg, Waarden en doelen in het geschiedenisonderwijs, Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs, 26e jaargang, nr 255, november 1967, blz. 121 - 128.
- 10) Vgl. het verslag van de W.V.O. -conferentie 1967 "Samenwerking en conflict", dat verschijnt in Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs, 26e jaargang, nr 262, juni 1968.
- 11) Vgl. Doelstellingenrapport, blz. 171 - 173.
- 12) Vgl. de gedachten van Dr. E. Pelosi en Drs. P. Gieles s.j. in hun stellingen op de didactiekconferentie 1967 van de V.G.N. over "Doelstellingen en didactiek".

HET HIERONDERVOLGEND CONCEPT-LEERPLAN, WAARVAN VOORAL DE TOELICHTING EN DE BIJLAGE DE COLLEGA'S ZAL INTERESSEREN, WERD SAMENGESTELD DOOR EEN COMMISSIE, WAARIN DE VOLGENDE GESCHIEDENISDOCENTEN ZITTING HADDEN: H.E. DE WOLFF (VOORZITTER), DRs. R.J.B. SCHIJF (RAPPORTEUR), DRs. A. VAN BOVEN, DR. A.W.E. DEP, DRs. H.W. HARTEN, J.S.M. HARTS, M.D. LELYVELD, H.C. VERSCHOOR, DRs. G.J. DE VOOGD. OOK ZIJN ADVIEZEN VERWERKT VAN ENKELE DOCENTEN BIJ HET MAVO.

Redactie.

Concept-leerplan voor geschiedenis en staatsinrichting, opgesteld in opdracht van de Wethouder van Onderwijs en Kunstzaken van de Gemeente 's-Gravenhage door de centrale vakvergadering voor geschiedenis en staatsinrichting.

A. Concept-leerplan voor het Gymnasium.

Leerjaar 1 (brugklas), 2, 3 en 4.

a. Behandeling van een aantal onderwerpen uit de algemene en Nederlandse

geschiedenis tot heden, waarbij op de voorgrond staat het doen verwerven van inzicht in de historische ontwikkeling. Bij de behandeling van onderwerpen uit de Nederlandse geschiedenis dient aandacht te worden besteed aan de hedendaagse staatsinstellingen van het Koninkrijk der Nederlanden en hun functie.

- b. Het leren gebruiken van hulpmiddelen om historische informatie te verkrijgen.
- c. Behandeling van onderwerpen uit de geschiedenis van de oudheid gedurende één lesuur per week gedurende het vierde leerjaar.

Leerjaar 5 en 6.

- a. Diepergaande behandeling van de historische ontwikkeling gedurende de laatste halve eeuw.
- b. Behandeling van enige bijzondere onderwerpen uit de algemene en Nederlandse geschiedenis; hierbij kunnen de leerlingen worden voorbereid op het zelfstandig bestuderen van een historisch onderwerp; begeleiding der leerlingen bij het zelfstandig bestuderen van zulke onderwerpen.
- c. Behandeling van de ontwikkeling van de staatsinstellingen van het Koninkrijk der Nederlanden en van hun hedendaagse structuur en functie.

B. Concept-leerplan voor het Atheneum.

Leerjaar 1 (brugklas), 2, 3 en 4.

- a. Behandeling van een aantal onderwerpen uit de algemene en Nederlandse geschiedenis tot heden, waarbij op de voorgrond staat het doen verwerven van inzicht in de historische ontwikkeling. Bij de behandeling van onderwerpen uit de Nederlandse geschiedenis dient aandacht te worden besteed aan de hedendaagse staatsinstellingen van het Koninkrijk der Nederlanden en hun functie.
- b. Het leren gebruiken van hulpmiddelen om historische informatie te verkrijgen.
- c. Behandeling van onderwerpen uit de staatsinrichting gedurende één lesuur per week gedurende het vierde leerjaar in de afdeling Atheneum-A.

Leerjaar 5 en 6.

- a. Diepergaande behandeling van de historische ontwikkeling gedurende de laatste halve eeuw.
- b. Behandeling van enige bijzondere onderwerpen uit de algemene en Nederlandse geschiedenis; hierbij kunnen de leerlingen worden voorbereid op het zelfstandig bestuderen van een historisch onderwerp; begeleiding der leerlingen bij het zelfstandig bestuderen van zulke onderwerpen.
- c. Behandeling van de ontwikkeling der staatsinstellingen van het Koninkrijk der Nederlanden en van hun hedendaagse structuur en functie.

C. Concept-leerplan voor het H. A. V. O.

Leerjaar 1 (brugklas), 2 en 3.

- a. Behandeling van een aantal onderwerpen uit de algemene en Nederlandse geschiedenis tot heden, waarbij op de voorgrond staat het doen verwerven van inzicht in de historische ontwikkeling. Bij de behandeling van onderwerpen uit de Nederlandse geschiedenis dient aandacht te worden besteed aan de hedendaagse staatsinstellingen van het Koninkrijk der Nederlanden en hun functie.
- b. Het leren gebruiken van hulpmiddelen om historische informatie te verkrijgen.

Leerjaar 4 en 5.

- a. Diepergaande behandeling van de historische ontwikkeling gedurende de laatste halve eeuw.
- b. Behandeling van enige bijzondere onderwerpen uit de algemene en Nederlandse geschiedenis; hierbij kunnen de leerlingen worden voorbereid op het zelfstandig bestuderen van een historisch onderwerp; begeleiding der leerlingen bij het zelfstandig bestuderen van zulke onderwerpen.
- c. Behandeling van de ontwikkeling der staatsinstellingen van het Koninkrijk der Nederlanden en van hun hedendaagse structuur en functie.

D. Concept-leerplan voor het MfA.V.O. met vierjarige cursus.

Leerjaar 1 (brugklas), 2 en 3.

- a. Behandeling van een aantal onderwerpen uit de algemene en Nederlandse geschiedenis tot heden, waarbij op de voorgrond staat het doen verwerven van inzicht in de historische ontwikkeling. Bij de behandeling van onderwerpen uit de Nederlandse geschiedenis dient aandacht te worden besteed aan de hedendaagse staatsinstellingen van het Koninkrijk der Nederlanden en hun functie.
- b. Het leren gebruiken van hulpmiddelen om historische informatie te verkrijgen.

Leerjaar 4.

- a. Diepergaande behandeling van de historische ontwikkeling gedurende de laatste halve eeuw.
- b. Behandeling van enige bijzondere onderwerpen uit de algemene en Nederlandse geschiedenis; hierbij kunnen de leerlingen worden voorbereid op het zelfstandig bestuderen van een historisch onderwerp; begeleiding der leerlingen bij het zelfstandig bestuderen van zulke onderwerpen.
- c. Kennis van de hedendaagse structuur en functie van de staatsinstellingen van het Koninkrijk der Nederlanden.

E. Concept-leerplan voor het M.A.V.O. met driejarige cursus.

—Leerjaar 1 (brugklas) en 2.

- a. behandeling van een aantal onderwerpen uit de algemene en Nederlandse geschiedenis tot heden, waarbij op de voorgrond staat het doen verwerven van inzicht in de historische ontwikkeling. Bij de behandeling van onderwerpen uit de Nederlandse geschiedenis dient aandacht te worden besteed aan de hedendaagse staatsinstellingen van het Koninkrijk der Nederlanden en hun functie.
- b. Het leren gebruiken van hulpmiddelen om historische informatie te verkrijgen.

Leerjaar 3.

- a. diepergaande behandeling van enige onderwerpen uit de geschiedenis van de laatste halve eeuw, alsmede van enige bijzondere onderwerpen uit de algemene en Nederlandse geschiedenis.
- b. Kennis van de hedendaagse structuur en functie van de staatsinstellingen van het Koninkrijk der Nederlanden.

Toelichting bij het concept-leerplan geschiedenis en staatsinrichting.

A. Algemene opmerkingen.

De doelstelling voor het onderwijs in de geschiedenis en staatsinrichting kan, voor het voortgezet onderwijs, als volgt luiden: "Het doen verwerven van kennis van en inzicht in belangrijke historische structuren en processen als bijdrage tot de vorming van de leerlingen tot bewuste deelhebbers aan de cultuur in de ruimste zin des woords".

De voorgeschreven uren tabellen en het eindexamenreglement bepalen goeddeels de vorm van het leerplan. Bij de opstelling van het leerplan is geen onderscheid gemaakt in de omschrijving van de leerstof voor de verschillende typen van het voortgezet onderwijs - met uitzondering van de leerstof voor de vierde klasse van het gymnasium, het atheneum A en de hoogste klasse van de mavo. Voor deze regeling gelden de volgende overwegingen:

- a. In alle schooltypen wordt dezelfde leerstof behandeld; in de onderbouw de historische ontwikkeling tot heden; de behandeling van deze stof zal, behalve in omvang t.g.v. het verschil in cursusduur, vooral verschillen in diepgang. Een zelfde opmerking valt te maken voor het onderwijs in de bovenbouw: het aantal, de omvang en de diepgang der gekozen, zelfstandig verwerkte en/of behandelde, onderwerpen kunnen verschillen vertonen.

Dit geldt eveneens voor de behandeling van de geschiedenis van de laatste halve eeuw.

- b. Het is voor de realisering van de horizontale doorstroming van groot belang, dat op de verschillende schooltypen zoveel mogelijk parallel wordt gewerkt. Hieruit volgt, dat het leerplan ruimte schept voor een dergelijke opzet van het onderwijs binnen de schoolgemeenschappen. Daartoe zal, niet alleen in de brugklassen, maar ook in de verdere leerjaren, een gelijk aantal lesuren moeten worden beschikbaar gesteld.

Gezien de bovenomschreven doelstelling van het geschiedenisonderwijs en het beschikbare aantal lesuren, behoeft niet te worden gestreefd naar de behandeling van een totaal algemeen overzicht. De docent moet kunnen kiezen uit een semi-concentrische, een thematische of een exemplarische behandeling, of enige combinatie van deze methoden, waarbij de leerstof zodanig geprogrammeerd wordt, dat een duidelijk beeld ontstaat van de historische ontwikkeling; aan de docent dienen de keuze der themata of exemplaren de verdeling over de verschillende leerjaren te worden overgelaten. Daarbij dient als eis te worden gesteld, dat elke leerling, ook hij, die geen examen aflegt in geschiedenis en staatsinrichting, een beeld heeft gekregen van de historische ontwikkeling tot heden.

Op basis van het leerplan stelt de vaksectie van elke school of scholengemeenschap in onderling overleg de leergang samen, waarbij men in methodiek en didaktiek vrij moet zijn in de keuze.

Met betrekking tot het onderwijs in de staatsinrichting wordt erop gewezen, dat dit in het geschiedenisonderwijs dient te worden geïntegreerd, opdat de leerlingen de ontwikkelingen in ons staatsbestel gaan zien tegen hun historische achtergrond. In het laatste leerjaar waarin geschiedenis en staatsinrichting nog voor alle leerlingen een verplicht leervak is, zal bij de behandeling van de na-oorlogse ontwikkeling in Nederland ook aandacht moeten worden besteed aan de hedendaagse functie van de staatsinstellingen, mede in verband met de maatschappijleer.

B. Aantekeningen bij diverse onderdelen van het concept-leerplan.

1. Ad punt b. van het leerplan voor de onderbouw der diverse schooltypen: "Het leren gebruiken van hulpmiddelen om historische informatie te verkrijgen": in een bijlage bij deze Toelichting is een lijst opgenomen van de hulpmiddelen, die naar de mening van de opstellers van dit concept-leerplan noodzakelijk of tenminste uiterst wenselijk zijn.
2. Ad punt c. van het leerplan voor de onderbouw van het Gymnasium: het wordt wenselijk geacht, dat het bedoelde lesuur in de geschiedenis van de oudheid wordt gegeven door de geschiedenisdocent, die ook de andere lesuren in de bedoelde klasse geeft: het mag n.l. niet uitgesloten worden geacht, dat een leerling in de bovenbouw een onderwerp uit de geschiedenis der klassieke oudheid als keuze-onderwerp voor het examen kiest; de geschiedenisdocent zal dan de leerling over dit onderwerp moeten examineren - het is wenselijk, dat hij het dan ook heeft gedoceerd. Eventueel zou het bedoelde lesuur, in

nauw overleg met de geschiedenisdocent, kunnen worden gegeven door een classicus, mits deze de bevoegdheid voor klassieke geschiedenis bezit.

3. Ad punt c. van het leerplan voor de onderbouw van het Atheneum: het onderwijs in de staatsinrichting in de bedoelde klasse kan ófwel worden opgedragen aan de geschiedenisdocent, die in deze klasse doceert, ófwel aan een docent in de staatswetenschappen, in nauw overleg met de historicus. Dit onderwijs kan aansluiting geven aan het onderwijs in de maatschappijleer in de klassen 5 en 6.
4. Voor de scholen voor M. A. V. O. zijn enkele formuleringen (punt c. van leerjaar 4 van de scholen met vierjarige cursus en punt a. en b. van leerjaar 3 van de scholen met driejarige cursus) anders dan voor de overeenkomstige klassen (bovenbouw) van de andere schooltypen: de laatstbedoelde formuleringen worden voor de leerlingen van het M. A. V. O. te veelomvattend geacht.

C. Voorstel voor een concept-lesurentabel.

Naar de mening van de opstellers van het concept-leerplan behoort dit laatste te worden vergezeld van een concept-lesurentabel, waarin de in het leerplan verplicht gestelde leerstof kan worden gerealiseerd. Zij zijn daarbij uitgegaan van de gedachte, dat door hen voor het vak geschiedenis en staatsinrichting naar redelijkheid en billijkheid een beroep mag worden gedaan op de "ruimte", die de wetgever aan het bevoegd gezag ter vulling overlaat: het verschil tussen de wettelijk verplicht gestelde minimum-urentabel en het door de wetgever toegestane maximum-urenaantal - per leerjaar twee wekelijkse lessen - waarbij overwogen dient te worden, dat alle leerlingen, ook zij die de geschiedenis niet als examenvak kiezen, aan het minimum-urenaantal dienen toe te komen. Voor diegenen, die in de bovenbouw geschiedenis als examenvak kiezen, dienen boven het minimum een redelijk aantal uren te worden gegeven.

Concept-urentabel.

A. Voor het gymnasium										Tot. A	Tot. B	voorgeschr. min.	
klasse	1	2	3	4a	4b	5a	5b	6a	6b				
	2	3	3	4	4	3	(3)	3	(3)	18	12(18)	15	9

B. Voor het Atheneum

klasse	1	2	3	4a	4b	5a	5b	6a	6b	Tot. A.	Tot. B.	voorgeschr. min.	
	2	3	3	4	3	(3)	(3)	(3)	(3)	12(18)	11(17)	12	10

C. Voor het H. A. V. O.:

klasse	1	2	3	4	5	Totaal	voorgeschr. min.
	2	3	3	(4)	(4)	8(16)	7

D. Voor het M. A. V. O. met vierjarige cursus:

klasse	1	2	3	4	totaal	voorgeschr. min.
	2	2	3	(4)	7(11)	6

E. Voor het M. A. V. O. met driejarige cursus:

klasse	1	2	3	totaal	voorgeschr. min.
	2	2	(3)	4 (7)	4

F. Opmerkingen bij de concept-lesurentabel.

1. De tussen haken geplaatste cijfers geven de uren voor het keuze-examenvak aan.
2. T. a. v. Mavo-3: Aangezien voor dit schooltype de minimumtabel vier uren voorschrijft welke alle leerlingen moeten volgen, en de brugklasse twee uren daarvan in beslag neemt, resteren voor de tweede klasse in dit schooltype eveneens twee lesuren. Indien bij het "Salomonsoordeel", dat het bevoegd gezag moet vellen t. a. v. de verdeling van de in de inleiding van C. bedoelde "ruimte" voor deze klasse een extra-uur voor de geschiedenis kan worden gevonden, zal dat zeer op prijs worden gesteld. In het derde leerjaar is de geschiedenis keuzevak: hiervoor worden drie lesuren noodzakelijk geacht.
3. T. a. v. Mavo-4. Voor dit onderwijstype wordt voorgesteld, de tabel te stellen op 2-2-3-4, d. w. z. bij een voorgeschreven minimumtabel van 6 één uur uit de "ruimte" voor de geschiedenis op te vragen. Mocht aan het sub 2 t. a. v. Mavo-3 bedoelde verlangen kunnen worden voldaan, dan zou de verdeling 2-3-2-4 moeten worden, om de doorstroming zo goed mogelijk te doen zijn. Een beroep op de "ruimte" acht de vergadering, gezien de vermindering van het aantal uren geschiedenis in het brugjaar, alleszins verantwoord. Voor het keuzevak in het examenjaar worden vier lesuren reëel geacht.
4. Havo en Atheneum, onderbouw. In verband met de noodzaak tot het handhaven van een overstapmogelijkheid tussen beide schooltypen onderling en tussen H. A. V. O. en M. A. V. O. wordt voor de klassen 1, 2 en 3 van H. A. V. O. en Atheneum een opbouw 2-3-3 noodzakelijk geacht. Voor het opvragen van één extra uur uit de "ruimte" gelden dezelfde overwegingen als bij M. A. V. O. aangegeven.
5. Havo bovenbouw. Voor de klassen 4 en 5, waar geschiedenis en staatsinrich-

ting keuzevak is, worden vier wekelijkse lessen per jaar nodig geacht.

6. Atheneum bovenbouw: Voor klasse 4, de laatste klasse, waarin geschiedenis voor alle leerlingen verplicht is, worden zowel voor de afdeling A als de afdeling B drie wekelijkse uren nodig geacht; voor de afdeling A bovendien één lesuur voor de staatsinrichting; alleen dit maakt het mogelijk, alle leerlingen een verantwoorde historische vorming te geven. Voor hen, die geschiedenis als examenvak kiezen, zullen in de klasse 5 en 6 nogmaals drie lessen noodzakelijk zijn.
7. Gymnasium: Voor dit schooltype gelden dezelfde overwegingen als voor het Atheneum, met dien verstande, dat voor de afdeling A de geschiedenis in ieder geval examenvak is. In klasse vier van beide afdelingen (indien reeds na de derde klasse wordt gesplitst in een afdeling A en een afdeling B) dient één uur geschiedenis van de oudheid te worden gegeven.

BIJLAGE

Lijst van noodzakelijke en van uiterst wenselijke hulpmiddelen voor het onderwijs in de geschiedenis.

Inleiding:

Meer nog dan onder de bestaande wetgeving zal onder vigeur van de W.V.O. een goede outillage van het geschiedenislokaal noodzakelijk zijn. De moderne methode en didaktiek vraagt, veel meer dan de vroeger gebruikelijke wijze van doceren, dat de docent de beschikking heeft over een reeks van audiovisuele en andere hulpmiddelen, die in een goed ingericht vaklokaal tot onmiddellijk gebruik gereed staan. Over de noodzaak van een zodanig goed ingericht vaklokaal is in december 1963 een gedocumenteerd artikel verschenen in Kleio, Tijdschrift van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland, vierde jaargang, no. 6, pag. 23 en volgende: "Normen voor het vaklokaal geschiedenis", afkomstig van de Raad van Leraren bij het V.H.M.O. Naar dit artikel moge worden verwezen.

Hieraan moge worden toegevoegd, dat in de komende jaren voor twee, nieuwe elementen van het geschiedenisonderwijs de bedoelde outillage absoluut noodzakelijk zal zijn:

- a. Voor de studielessen in het brugjaar zal, in het bijzonder voor de taak- en opdrachten, een behoorlijke hoeveelheid materiaal voor het samenstellen van zinvolle opdrachten aanwezig moeten zijn.
- b. Voor de bestudering van bijzondere onderwerpen voor het eindexamen zal eveneens materiaal, zowel voor klassikaal als voor individueel gebruik, aanwezig moeten zijn.

Naar de mening van de leden van de vakvergadering voor geschiedenis in de Gemeente 's-Gravenhage zal de bedoelde outillage moeten omvatten:

1. Noodzakelijke voorzieningen.

Vaklokaal - met voldoende ruimte voor het opstellen en bewaren van de hulpmiddelen.

Atlassen.

Kaarten - waaronder thematische.

Encyclopedieën.

Woordenboeken.

Naslagwerken en handboeken.

Maand- en weekbladen, kranten (knipsels). Enkele voorbeelden: Spiegel der Historie; Spieghel Historiael; Fibula, maandblad van de N. J. B. G.; A-O-reeks, voor zover voor het geschiedenisonderwijs bruikbaar; Antenne, Reflector en Blikopener, maandbladen voor de eigentijdse geschiedenis voor het alg. voortgezet onderwijs onder redactie van de heer Canters, docent aan het Johan de Wittlyceum.

Verzamelingen historische documenten: Jackdaws, een Engelse documentenpublicatie; La documentation photographique (Franse publicatie); Dichterbij, uitg. Kok, Kampen.

Historische leer-, lees- en werkboeken voor klassikaal gebruik: Reimer, Uit de wereld der Oudheid, uitg. Versluis, Amsterdam; Van Hulzen, Een tijdgenoot vertelt, uitg. Noorduy, Gorinchem; en andere.

Verzameling van (grote, klassikaal te gebruiken) reproducties van beeldende kunst (aan te leggen in samenwerking met de docent voor de aesthetische vorming; onder de nieuwe wet zal minder aan Kunstbeschouwing kunnen worden gedaan, meer zal door de geschiedenisdocent moeten worden overgenomen).

Monografieën in voor de leerlingen bevattelijke taal (Fibulareeks, biografieën e.d.)

Verzameling dia's met bijbehorende viewers, door de leerlingen zelf te hanteren (uitgave o.m. P.O.C., Hilversum).

Discotheek (geluidsdocumenten: platen en banden); documentatie NOF.

Aktuelle Landkarte (ook te gebruiken voor het aardrijkskunde-onderwijs).

Stijlkaarten - illustratie van stijlverschijnselen in de kunst- en cultuurgeschiedenis.

Grammofoon en bandrecorder.

Zachtbord-prikbord.

Kaartenophanginstallatie, bij voorkeur kaartenrails.

2. Uiterst wenselijke hulpmiddelen.

Dia-projector.

Daglichtprojectiescherm

Projectietafel

Flanelbord

Epidiascoop

Overhead-projector

Archiefkast voor hangmappen met knipsels

Lectuurtafel.

NIEUWE VORM VAN HET EINDEXAMEN GESCHIEDENIS

Rede van de Inspecteur-generaal, Dr. A. de Jong.

De 2e secretaris, de heer S. P. M. Verhey, heeft (vlak voor het neerleggen van zijn functie) onderstaand verslag gemaakt van de rede uitgesproken door Dr. A. de Jong, Inspecteur-generaal van het Onderwijs.

Dr. A. de Jong is bereid gevonden het verslag van de rede in te zien en op verzoek van Dr. A. de Jong heeft Drs. W. H. Weekenborg, hoofdinspecteur toegevoegd aan I. G. O., voorstellen voor aanvulling genoteerd, die in het onderstaande verslag zijn opgenomen.

De redactie dankt Dr. A. de Jong voor zijn bereidwilligheid te voldoen aan het verzoek van de heer S. P. M. Verhey het verslag in te zien en Drs. W. H. Weekenborg voor de gegeven waardevolle aanvullingen.

red.

"PROBLEMEN RONDOM DE TOEKOMSTIGE EINDEXAMENREGELING V. W. O.,
H. A. V. O., M. A. V. O."

Verslag van de rede, die op de jaarvergadering, gehouden op 16 april te Utrecht, werd uitgesproken door Dr. A. de Jong, Inspecteur-generaal van het onderwijs en samenvatting van de daarna gestelde vragen.

Dr. de Jong begon zijn rede met een uiteenzetting van de procedure, die gevolgd wordt bij het overleg voor de opstelling van adviezen aan de staatssecretaris over de uitwerking van onderwijskundige algemene maatregelen van bestuur, voorgeschreven in de Wet op het Voortgezet Onderwijs.

Dit overleg vindt plaats in een dertigtal werkgroepen, die alle takken van voortgezet onderwijs bestrijken.

Zo bestaat er een gecombineerde werkgroep v. w. o. - h. a. v. o. - m. a. v. o. - onderwijsersopleiding, die onder voorzitterschap van de Inspecteur-generaal geregeld te Lochem vergadert.

Hierin zijn o. a. vertegenwoordigd de Inspectie, de Rectorenvereniging, de Raad van Leraren en de Pedagogische Centra.

In de werkgroep wordt begonnen met een gedachtenwisseling, in dit geval over een toekomstige eindexamenregeling.

Omdat dit een onderdeel is van een groter geheel van regelingen, wordt een subwerkgroep gevormd, die via discussie tot een voorstel komt, dat voor de werkgroep bestemd is.

Over dit voorstel kunnen de in Lochem vertegenwoordigde organisaties overleg

plegen met hun achterban.

Na dit overleg buiten Lochem worden in Lochem de besprekingen voortgezet.

Het resultaat hiervan is een concept voor een advies.

Dit concept wordt toegezonden aan de verschillende organisaties, b.v. de Raad van Leraren.

De Raad vraagt commentaar van de vakorganisaties.

Commentaren en kritiek gaan naar Lochem, worden besproken, al dan niet in het definitieve advies aan de Staatssecretaris overgenomen, of als afwijkende mening erbij vermeld.

Dan pas gaan Minister en Staatssecretaris tot handelen over en komt een Algemene Maatregel van Bestuur tot stand.

De Inspecteur-generaal bestreed de opvatting, dat deze procedure niet democratisch zou zijn, hetgeen in de motie van de V.G.N. van 16 december 1967 was beweerd. De V.G.N. had geprotesteerd, voordat de fase was bereikt, waarin de V.G.N. gehoord zou worden.

Vervolgens ging Dr. de Jong in op de problemen rond de eindexamens.

Tengevolge van de Wet op het Voortgezet Onderwijs is er een nauwe samenhang gewenst tussen v.w.o., h.a.v.o. en m.a.v.o.

De ontwikkeling van de gedachten omtrent v.w.o., h.a.v.o. en m.a.v.o. brengt mede, dat de eindexamenregelingen voor deze schooltypen in een uniforme organisatie zullen voorzien.

Ten aanzien van de structuur van het eindexamen doen zich een aantal vragen voor, waarvoor een oplossing moet worden gezocht.

Een van de problemen is de behoefte aan gecommitteerden.

Hun opdracht is de goede gang van zaken met betrekking tot het schoolexamen te verzekeren, enerzijds door controle op de juiste toepassing van de examenregeling, anderzijds door toezicht op de handhaving van het juiste examenniveau.

Het aantal deskundigen voor het zeer grote aantal eindexamencandidaten is echter volstrekt onvoldoende.

Bovendien vindt door het systeem van keuzevakken bij de leerlingen een verdieping in de stof plaats, die de behoefte aan vakdeskundigen nog vergroot, maar het aanbod verkleint.

De werkgroep heeft nu gedacht aan een oplossing, waarbij ook leraren als gecommitteerden zouden worden aangewezen.

Een hanteerbare oplossing terzake zou worden verkregen door de scholen voor elk examen in groepen bij voorkeur van drie in te delen, waarbij leraren van school A optreden als gecommitteerden bij school B, leraren van school B als gecommitteerden bij school C en leraren van school C als gecommitteerden bij school A.

Deze gedachte is nog verder uitgewerkt.

Vervolgens behandelde spreker de bevoegdheden van examinator en gecommiteerde. Het oordeel over de prestaties van de kandidaat wordt vastgelegd in een cijfer, dat door examinator en de gecommiteerde in onderling overleg wordt vastgesteld.

Komen zij hierbij niet tot overeenstemming dan wordt het cijfer bepaald op het gemiddelde van het door de examinator en het door de gecommiteerde voorgestelde cijfer.

Vervolgens bracht Dr. de Jong de indeling van de vakken naar schriftelijk en mondeling ter sprake.

Bij welke vakken zou er mondeling, schriftelijk, of op beide manieren geëxamineerd dienen te worden?

Terwille van de objectiviteit zou alles schriftelijk geëxamineerd dienen te worden, tenzij de stof alleen maar mondeling geëxamineerd KAN worden.

Er van uitgaand, dat alles, wat in het examenprogramma staat, geëxamineerd dient te worden, zou het examen in de talen mondeling en schriftelijk dienen te zijn.

De exacte vakken zouden alleen schriftelijk geëxamineerd behoeven te worden met dien verstande dat het ontbreken van een mondeling examen dient gecompenseerd te worden door een tweede schriftelijk examen over dezelfde stof, teneinde te voorkomen, dat de voor deze vakken toegekende cijfers een al te occasioneel karakter zouden hebben.

Maar bij geschiedenis, aardrijkskunde en biologie is de vraag minder snel opgelost.

Dr. de Jong zag als doel van het geschiedenisonderwijs het aan de leerlingen bijbrengen van inzicht in de historische ontwikkeling en in de historische processen en structuren tot in de eigen tijd.

Om de kennis van de leerlingen te laten functioneren binnen de doelstelling is selectie van de stof nodig.

Als basisstof fungeert de geschiedenis van de laatste vijftig jaar.

Deze basisstof moet redelijk centraal geëxamineerd kunnen worden.

Met grote nadruk verwierp Dr. de Jong een systeem met allemaal kleine vraagjes, waarvoor de leerlingen klaargestoomd zouden worden.

Er zou van een centraal examen een GRONDIGE STUDIE gemaakt moeten worden. Hij vroeg zich af, of dat centrale examen bij het v.w.o. niet meer een onderzoek zou moeten zijn naar het vermogen tot analyseren en kritisch denken van de kandidaat.

Voor een centraal examineren van de onderwerpen ging Dr. de Jong de mogelijkheden na.

Als de overheid de onderwerpen voorschrijft, is een centraal examen zeer goed denkbaar.

Maar om de onderwijsvrijheid niet in gevaar gebracht te zien achtte hij deze mogelijkheid zonder meer verwerpelijk.

Als leraar of leerling de onderwerpen kiest, kan de docent zelf de opdrachten voor een schriftelijk examen maken, maar dat achtte de spreker een tijdrovend werk.

Een andere mogelijkheid is het laten maken van werkstukken door de leerlingen. Deze werkstukken en de beoordeling ervan vervangen het mondeling examen in de onderwerpen.

Tenslotte blijft er over een mondeling examen in de onderwerpen.

Dr. de Jong achtte zich niet competent om deze problemen even op te lossen. Hij gaf de V.G.N. de raad zich te verdiepen in een centraal examen over de basissstof.

Hij vroeg zich af, of een docent het niet eens zou kunnen proberen om een onderwerp schriftelijk te examineren of een werkstuk met beoordeling in de plaats te stellen van een mondeling examen over het onderwerp.

Wel hoopte hij, dat een Algemene Maatregel van Bestuur hiertoe de vrijheid zou laten

In het algemeen achtte hij het nuttig erop te wijzen, dat de examenproblematiek niet HET onderwijs is, maar slechts een technisch probleem in het onderwijs.

Daarbij kan men zich allerlei vragen stellen:

Bepaalt het examen het onderwijs of omgekeerd?

Dient men met punten te werken of is een aanduiding als onvoldoende of voldoende beter?

Dienen alle vakken wel aan het eind van het jaar geëxamineerd te worden?

Zou men niet ooit van het hele examen kunnen afstappen?

Tenslotte zag Dr. de Jong als winstpunt bij een schriftelijk examen in de geschiedenis het feit, dat geschiedenis dan een evenwaardige plaats kan innemen naast de andere al langer schriftelijk geëxamineerde vakken.

En die evenwaardige plaats achtte hij van grote betekenis in een tijd, waarin wellicht het onderwijs te zeer ondergeschikt wordt gemaakt aan de economische groei en een te eenzijdige nadruk wordt gelegd op de technologie.

Na het dankwoord van de voorzitter maakten verschillende aanwezigen gebruik van de gelegenheid om vragen te stellen.

De heer van Kooten vroeg of de vermindering van het aantal examenvakken het aantal deskundigen niet relatief vergrootte en of een te lage honorering van deze deskundigen niet van invloed was op het aanbod.

Het antwoord was op beide vragen ontkennend. Als factoren bij de eerste vraag noemde Dr. de Jong de verdieping in de examenstof, waardoor meer vakdeskundigen nodig zijn en verder de toevloed van m.a.v.o.-candidaten.

Dat de eindexamenregelingen voor v.w.o., h.a.v.o. en m.a.v.o. gelijkgeschakeld worden, noemde hij een consequentie van de wet.

Dr. van Roon zag een relatie tussen het geven van de lessen en het examineren. Hij vond het beoordelen van werkstukken zonder de candidaat te horen zeer bezwaarlijk ; een gesprek moet mogelijk zijn.

Dr. de Jong vroeg of zo'n gesprek dan niet tijdens het jaar kon plaatsvinden: de dialoog vindt plaats tijdens het onderwijs.

De heer Pabst deelde mee dit geprobeerd te hebben. Het probleem werd echter, waar de tijd vandaan gehaald moest worden.

Dr. Stoelinga achtte het een bezwaar, dat de beoordeling van het werkstuk door de leraar het invoeren was van een subjectieve factor.

Dr. de Jong beaamde dit.

De heer van den Berg vroeg hoe de spreker het examen zag. Het antwoord luidde, dat het examen als doel heeft het toetsen van de leerling, evenals bij het rapport.

Dr. Bruch vreesde een verlaging van het examenpeil: feitjes kennen.

Dr. de Jong zou nooit toestaan, dat het examen hierin zou ontaarden.

Dr. Janssen vroeg zich af of een commissie, die gaat experimenteren om een vorm te vinden voor een schriftelijk examen, al niet reeds door de opdracht gebonden is. Want wat gebeurt er, als die commissie niet in de opdracht slaagt? Het antwoord luidde: Dan komt er geen schriftelijk eindexamen.

Drs. Maarsen betoogde, dat ook de beste leraar behoefte heeft aan het toetsen van het niveau van zijn onderwijs. Bovendien vroeg hij zich af, hoe betoogtrant en spreekvaardigheid getoetst worden.

Dr. de Jong was het met hem eens, dat controle inderdaad nodig is.

Prof. Boogman, aanwezig namens de Hist. Sectie van de Academische Raad, vreesde ook een verdere teruggang in de spreekvaardigheid en een groeiende kloof tussen v.w.o. en universiteit door peilverlaging van het v.w.o.

Dr. de Jong repliceerde met te zeggen, dat de spreekvaardigheid niet hoeft af te hangen van een half uur examen en dat het peil van het onderwijs niet hetzelfde is als het examen.

De heer Meyer, de N.J.B.G. vertegenwoordigend, verklaarde zich een overtuigd voorstander van een mondeling examen.

Drs. van Boven tenslotte bepleitte ook bij de laatste vijftig jaar een zekere vrijheid i.v.m. de levensbeschouwing van leraar en leerlingen.

Dr. de Jong besloot de discussie met op te merken, dat: "Onze discussie is de substantie van de democratie, mijn aantekeningen gaan ook naar de Minister en U hebt nog altijd inspraak in Lochem".

NOTA OVER LEERBOEKEN VAN DE GEMEENTE

's-GRAVENHAGE.

N O T A over de aan de gemeentelijke scholen en scholengemeenschappen van 's-Gravenhage met ingang van de cursus 1968 - 1969 te gebruiken boeken voor de vakken geschiedenis en staatsinrichting, opgesteld door de Centrale Vakvergadering voor geschiedenis en staatsinrichting in opdracht van de Wethouder voor Onderwijs en Kunstzaken van de Gemeente 's-Gravenhage. (Van de collegae, die het leerplan samenstelden gepubliceerd in Kleio).

1. Overzicht van de opbouw van het studieboekenpakket, overeenkomstig de nieuwe structuur, uiteengezet in het concept-leerplan voor de geschiedenis en staatsinrichting, aan de Wethouder van Onderwijs en Kunstzaken aangeboden.
 - a. Een leerboek voor de onderbouw (klassen 1 en 2 van Mavo-3, klassen 1 t/m 3 van Mavo-4 en Havo, klassen 1 t/m 4 van V. W. O.), dat dient te bevatten:
 1. een compact geschreven leertekst, die zich in de beschikbare uren laat behandelen en, ook in gecoördineerde proefwerken, afvraagbaar is;
 2. Teksten (waaronder bronnen), ter verbreiding, verduidelijking, verlevendiging en uitbreiding van deze leerstof;
 3. Functionele illustraties en kaarten, bij voorkeur ook in kleur;
 4. Een semiconcentrische, thematische en/of exemplarische opbouw, die mondiaal in hoofdlijn de gehele geschiedenis tot en met de moderne tijd omvat.
 - b. Een boek voor de bovenbouw, dat voor die leerlingen, die de geschiedenis als examenvak kiezen, de twintigste-eeuwse geschiedenis diepergaand behandelt.
 - c. Een of meer boeken, die gelegenheid geven tot bestudering - klassikaal of individueel - van een aantal bijzondere onderwerpen, buiten de laatste halve eeuw, naar voorschrift van het eindexamenreglement; het verdient aanbeveling, deze boeken niet met name op de boekenlijst te plaatsen, maar voor aanschaf ervan door de leerlingen een bedrag ad f. 10.00 in de boekenlijst op te nemen.
 - d. Een leerboek voor de staatsinrichting voor de vierde klasse van het Atheneum-A.
 - e. Een beknopt leerboek in de staatsinrichting voor de hogere klassen van de andere takken van onderwijs.
 - f. Een leerboek voor de geschiedenis der oudheid voor de vierde klasse van het Gymnasium.
 - g. Een leerboekje voor de mythologie voor de gymnasiale afdeling.
 - h. Een atlas voor alle klassen van alle takken van onderwijs.

De boeken a t/m h zullen in de boekenlijst dienen te worden opgenomen.

- i. Een aantal werk- en vragenboekjes ten gebruike bij de zelfwerkzaamheid der leerlingen, in het bijzonder - maar niet alleen - in de studie-uren.
- j. Een aantal boeken en tijdschriften, bestemd voor zelfwerkzaamheid ook in de hogere klassen (verwezen moge worden naar de lijst van hulpmiddelen voor het geschiedenisonderwijs, gevoegd bij het Concept-leerplan), die mede zullen moeten liggen op het terrein van de kunstgeschiedenis, de cultuur-geschiedenis van het Christendom en de wijsgerige propedeuse.

Van de boeken sub i en j zullen een aantal exemplaren op de school aanwezig dienen te zijn.

2. Overzicht van de mogelijkheden, die op het moment van indiening van deze nota - maart 1968 - realiseerbaar zijn voor de keuze van het sub 1, a bedoelde boek.

De leden van de centrale vakvergadering hebben zich, samen met hun collega's van de Mavo-afdelingen van de nieuwe scholengemeenschappen en de Mavo-scholen, die aan die scholengemeenschappen zullen worden geassocieerd, elk voor hun school afgevraagd, welke van de nu beschikbare leerboeken aan de sub 1, a gestelde eisen voldoen. Zij zijn daarbij allen tot de conclusie gekomen, dat slechts de volgende drie uitgaven voor invoering in aanmerking komen:

1. Novem, Wereld in wording, semiconcentrisch, deel I, tot 1715, uitgave Van Goor Zonen, Den Haag-Brussel, 1967, in de loop van dit jaar te volgen door deel II, 1715 tot heden. Het reeds bestaande deel III is voor de bovenbouw bestemd, uitsl. vanaf 10edr.
2. Kalkwiek en Wilschut, Geschiedenis in thema en taak, deel I, Brugklas, Meulenhoff, Amsterdam 1967, waarop als vervolgdelens verschenen zijn of nog zullen verschijnen: Kalkwiek en Wilschut, deel 2A t/m 4A, bestemd voor de hogere leerjaren van het Mavo, en: Kalkwiek en Van der Wilde, deel 2B t/m 4B, bestemd voor de hogere klassen van het Havo en het V. W. O.
3. Onderwijsleerpakket voor geschiedenis, dat op experimentele basis vervaardigd wordt door docenten van een aantal scholen (o. a. Osdorper Scholengemeenschap, Waterlantcollege te Amsterdam en het Thorbecke Lyceum te 's-Gravenhage). Uitgave: Stichting Onderwijs Oriëntatie, Muusses, Purmerend.

De laatste methode - waarvan ter oriëntering een overzicht aan deze nota is toegevoegd als Bijlage 1 - zal worden toegepast op de Thorbecke-scholengemeenschap, terwijl de andere Haagse gemeentelijke scholen en scholengemeenschappen een der beide sub 1 en 2 genoemde boeken zullen gebruiken in het cursusjaar 1968 - 1969 of in het cursusjaar 1969 - 1970 zullen omschakelen. De keuze is op deze boeken gevallen omdat:

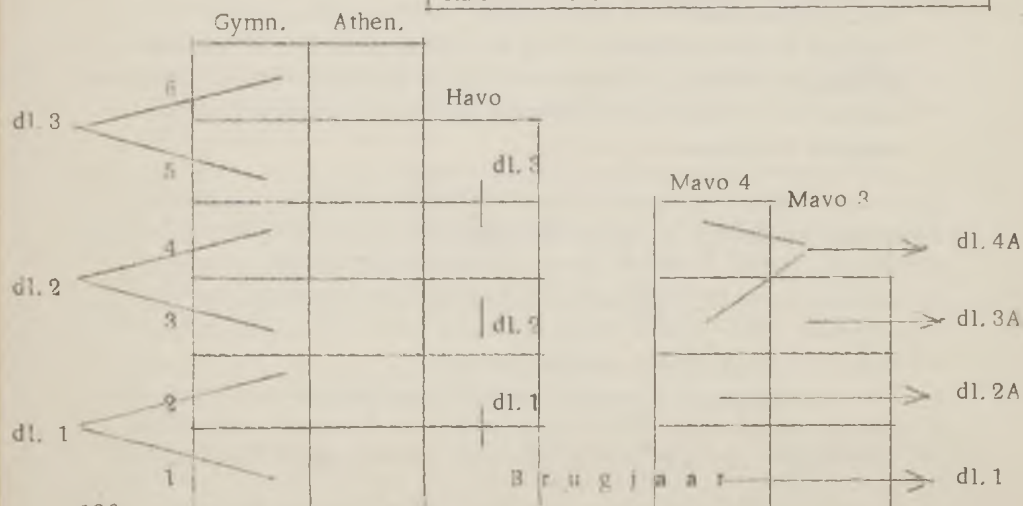
- a. hun periodisering zich voor het gebruik in het brugjaar en voor de aansluiting aan de volgende leerjaren leent - ter illustratie moge dienen het als Bijlage 2 aan deze nota toegevoegde bruikbaarheidsverzicht voor

d. een aantal andere boeken, wier opzet wel aan de gestelde eisen belooft te voldoen, nog niet zijn verschenen (o. a. Dr. D. J. Roorda c.s. -Speurtocht door de eeuwen. Wolters)

Mede in verband met het laatste argument zal het door de leden van de centrale vakvergadering op hoge prijs worden gesteld, indien in deze experimentele fase van het onderwijs de mogelijkheid zal worden gegeven, bij gebleken ongeschiktheid van een gekozen leerboek of bij gebleken betere geschiktheid van een nog te verschijnen leerboek, op een kortere termijn dan tot nu toe het geval was van leerboek te mogen veranderen.

Een aparte noot moge nog worden toegevoegd over de vraag, of in het brugjaar één of twee boeken zullen worden gebruikt. Immers, de situatie in het gemeentelijk onderwijs te 's-Gravenhage in het cursusjaar 1968-1969 zal zijn, dat, nu de Staatssecretaris heeft besloten, dat in het jaar 1968 het toelatingsonderzoek voor de a.s. V. W. O.-leerlingen zal worden gehandhaafd, twee soorten brugklassen zullen worden gevormd, te weten Mavo-Havo-klassen en Havo-V. W. O. -klassen. Op verscheidene scholengemeenschappen zal voor beide categorieën één boek worden gebruikt, n. l. het sub 2,2 genoemde, voor andere bestaat het voornemen, in de Mavo-Havo-klassen het boek van Kalkwiek c.s. te gebruiken, waarna in de hogere klassen van het Mavo de aansluitende delen uit de A-reeks zullen worden gebruikt, in de Havo-V. W. O. -klassen daarentegen "Novem" te gebruiken, waarna in de hogere klassen van Havo en V. W. O. dit boek en het aansluitende deel II op de boekenlijst zullen worden opgenomen.

Kalkwiek c. s. Geschiedenis in thema en taak.



Noot van de redactie: Daar er weinig informatie bestaat over het onderstaande onderwerp is de redactie van mening dit artikel te moeten overnemen. Zij meent tevens hiermee vele Mavo-collega's van dienst te zijn

red.

STUDIELESSEN BIJ HET VAK GESCHIEDENIS

C. Roozenbeek.

Verleden jaar augustus werd onze u.l.o. -school in Lekkerkerk experimenteerschool. Wij moesten dus ook gaan nadenken over de studielessen.

Eén van de 4 studielessen wordt voorlopig besteed aan geschiedenis. Alle leerlingen van onze 3 brugklassen nemen deel aan die studieles.

Het doel bij deze les is niet allereerst een extra geschiedenisles te geven. Het accent wordt gelegd op het zelfstandig leren lezen en het verwerken van de leerstof. Als hulpmiddel gebruiken wij het boekje 'Toen en nu', schetsen uit de Algemene Geschiedenis van W.G. v.d. Hulst, Joh. v. Hulzen en Anne de Vries.

1. Het beantwoorden van vragen.

De eerste studielessen werden besteed aan het beantwoorden van vragen in het leerboekje en het 'knippen' van zinnen.

In voorgaande jaren bleek nl. dat de kinderen moeite hadden om het antwoord te vinden en dat te formuleren.

Het leren antwoorden in goede zinnen i. p. v. met een enkel woord is van groot belang voor de ontwikkeling van het denk- en taalvermogen van het kind. Bovendien brengt het de nodige zelfdiscipline aan die nodig is voor het leren. Het vluchtige lezen, dat de leerling dikwijls leren noemt, wordt door de eis van nauwkeurig antwoorden vermeden. Het is opmerkelijk dat de korte, weloverdachte zinnen beter onthouden worden. Een lange zin levert dikwijls moeilijkheden op. Men moet dan ook leren om van een lange zin een aantal korte zinnen te maken.

Voorbeeld:

Welke betekenis heeft de Nijl voor Egypte?

Antwoord van het boekje:

Egypte dankte zijn vruchtbaarheid aan de Nijl, die jaarlijks grote gebieden overstroomde, waardoor landbouw mogelijk was, welke door kunstmatige bevoeiing bevorderd werd.

Het antwoord kan b.v. zo veranderd worden:

Egypte dankte zijn vruchtbaarheid aan de Nijl. Deze rivier overstroomt jaarlijks grote gebieden waardoor landbouw mogelijk was. Door kunstmatige bevoeiing werd de landbouw bevorderd.

Later komen de leerlingen dan tot eigen zinnen zoals: De jaarlijkse overstroming van de Nijl maakte Egypte vruchtbaar. Doordat er slob op het land achterbleef werd de landbouw mogelijk.

2. Het aantonen van het verband.

Het verband aantonen tussen verschillende zaken is voor de meeste leerlingen erg moeilijk. Zij weten het meestal wel zo ongeveer, maar hebben moeite om dat

systematisch op te schrijven. Naar mijn mening moeten de kinderen daarin ook geoefend worden.

Vandaar de volgende opdracht:

Toon het verband aan tussen de irrigatie en de bestuursorganisatie in Egypte. Het is wel goed om zo'n opdracht eerst samen met de groep uit te voeren. Het zou b.v. zo opgeschreven kunnen worden:

De jaarlijkse overstroming van de Nijl maakte Egypte vruchtbaar. Doordat er slib op het land achterbleef werd landbouw mogelijk. In Egypte regent het weinig. Om zoveel mogelijk vruchtbare grond te krijgen moet het water zo doelmatig mogelijk gebruikt worden. Daartoe worden kanalen gegraven en dijken aangelegd. Voor het maken en onderhouden van zo'n irrigatie-systeem moeten vele mensen samenwerken. Er is daarbij een krachtig leider nodig. Ook om de bevoeiing zo te regelen, dat ieder zijn deel krijgt van het water. Dit systeem kan alleen in stand blijven als zij, die er belang bij hebben, in vrede met elkaar leven. Bovendien is van belang dat zij niet bedreigd worden door andere bewoners van het Nijldal, die de watertoevoer zouden kunnen verhinderen.

Zo'n krachtige leider bezaten de Egyptenaren omstreeks het jaar 3400 v. Chr. Heel Egypte werd toen al geregeerd door een koning met absolute macht, de farao. Deze zorgde voor het algemeen belang en het volk vereerde hem als een god. Soortgelijke opdrachten zijn b.v.:

Verklaar het ontstaan van de wetenschap in Egypte. Toon een zeker verband aan tussen welvaart en cultuur in Egypte. Dergelijke opdrachten kunnen ook waarde hebben voor andere vakken, doordat de kinderen geleerd hebben verbanden op te zoeken en daarvan een systematische uiteenzetting te geven.

Bij aardrijkskunde b.v. het verband tussen de temperatuur van de zee en het klimaat van het land.

De waarde van zulke opdrachten bestaat niet allereerst in het verkregen resultaat, maar in het bezig zijn met de opdracht.

3. Het maken van een samenvatting.

Het boekje 'Griekse mythen en sagen' van Gustav Schwab kan men goed gebruiken voor het laten maken van samenvattingen. De verhalen zijn nl. niet te lang en voor de kinderen interessant.

Het maken van een samenvatting is moeilijk. De kinderen moeten daarom geholpen worden. De opdracht kan b.v. zo luiden: Maak een samenvatting van de Theseussage aan de hand van de volgende kernwoorden:

Kreta, Minosaurus, Theseus, Ariadne, eiland, afspraak, de zee.

De opdracht kan b.v. zo uitgevoerd worden:

De Theseussage.

Ieder jaar moesten de Atheners 7 jongens en 7 meisjes naar Kreta brengen. Ze werden dan in het paleis van koning Minos (het Labyrinth) geofferd aan het monster de Minosaurus. Theseus, de zoon van de koning van Athene gaat nu mee en doodt het monster. Hij ontkomt uit de doolhof door de hulp van Ariadne, de dochter van koning Minos.

Theseus wil met Ariadne trouwen en vlucht met haar. Op bevel van een godheid moet hij Ariadne op een eiland achterlaten.

Door zijn grote droefheid vergeet Theseus de afspraak met zijn vader Aegeus.

Bij zijn behouden thuiskomst zou hij een wit zeil hijsen i. p. v. het zwarte. Uit wanhoop stort zijn vader zich dan in de zee. Naar hem is de Aegeïsche Zee genoemd.

4. Later moeten de leerlingen leren om een samenvatting systematisch op te schrijven. M. a. w. zij moeten een indeling maken.

Bij het verhaal over het einde van Jerusalem uit het leesboekje kregen zij de volgende opdracht:

Lees eerst het verhaal aandachtig door.

Zoek dan 4 of 5 hoofdpunten. Maak daarna een samenvatting van niet meer dan één bladzijde. De kinderen moeten hierbij letten op de indeling die de schrijver zelf geeft, door te beginnen met een nieuwe alinea. De hoofdpunten kunnen zijn:

De voorspelling van Jezus.

De oorzaken van de opstand.

Het beleg en de verwoesting.

De verstrooiing.

Veel kinderen hadden moeite om een samenvatting van niet meer dan één bladzijde te schrijven.

Onder zo'n studieles wordt dan ook telkens individueel een aanwijzing gegeven.

De kinderen dwalen dan niet teveel af en bovendien hebben ze een stimulans nodig.

5. Een beroep op het inzicht.

De opdracht bij het vierde verhaal was: Schrijf de uitspraken op van Socrates.

Toon de wijsheid van Socrates aan.

Het is wel nodig om de leerlingen een beetje op weg te helpen. Belangrijk is dat de leerlingen leren nadenken over begrippen als wijsheid, geleerdheid en geluk.

Tevens waarom men nog studie maakt van de Griekse wijsgeren. De les werkt ook mee aan de uitbreiding van de taalschat van de kinderen. De vreemde woorden moesten zij opzoeken in hun woordenboek.

Naar aanleiding van deze les kan een discussie ontstaan over de invloed van de Griekse wijsgeren op onze beschaving.

Het gesprek stimuleert weer het maken van zo'n opdracht.

6. Het maken van een overzicht.

Aan de hand van leerboek, leesboek en atlas moesten de leerlingen een overzicht maken van de tocht van Alexander de Grote. D. w. z. de plaatsnamen in de juiste volgorde opschrijven en daarbij de belangrijkste gebeurtenissen vertellen.

Zij moeten hierbij leren iets overzichtelijk op te schrijven.

Dus hier en daar inspringen; een regel overslaan, belangrijke plaatsen onderstrepen enz.

Deze opdracht leert de kinderen om met enkele boeken tegelijk te werken. Dezelfde opdracht gold voor de tocht van Hannibal.

7. Het zoeken van verschillen.

Het derde verhaal in het leesboekje gaat over de Olympische Spelen.

De leerlingen kregen hierbij de opdracht om de verschillen op te zoeken tussen de Olympische Spelen van vroeger en die van nu.

Zij moeten de bladzijde verdelen in twee kolommen. Met de belangrijkste verschillen moeten zij beginnen. Het onderscheid van belangrijke en minder belangrijke verschillen blijkt tamelijk moeilijk voor de leerlingen. Het is typisch dat ze het volgende verschil niet hadden:

Vroeger mochten alleen (vrije) Grieken meedoen. Nu mogen vertegenwoordigers uit alle landen meedoen.

Het voordeel van zo'n opdracht is dat de kinderen gedwongen worden het verhaal goed en nauwkeurig te lezen. Uit het leerboekje kunnen de kinderen b.v. de opdracht krijgen om de verschillen op te zoeken tussen Athene en Sparta. Vervolgens komt het zoeken naar overeenkomsten tenslotte het maken van een vergelijking aan de orde.

8. Het maken van een schema.

Er staat in het leerboek:

'Het meest verdienstelijk hebben de Phoeniciërs zich gemaakt door de uitvinding van het alfabet. Dit was een vereenvoudiging van de Egyptische hiërogliefen. De Phoeniciërs gebruikten dus voor het eerst letters. De Grieken namen dit alfabet van de Phoeniciërs over. Via de Romeinen is het in de taal der latere Europese volkeren gekomen'. Het is de bedoeling dat de leerling leert de bovenstaande ontwikkelingsgang schematisch voor te stellen. Het is wel nodig om dit de eerste keer voor te doen. Laten we aannemen dat het Egyptische schrift ontstaan is onder invloed van het Sumerische beeldschrift.

Wij geven de opdracht om alles op te schrijven over het schrift dat in de andere hoofdstukken van het leerboek vermeld staat. De landen zoals Sumerië, Egypte, Phoenicië, Griekenland geven we aan met rechthoeken. De leerlingen gebruiken de hele bladzijde. Bij of in de rechthoeken komt de naam van het materiaal dat men gebruikte, de verbetering die men aanbracht en eventueel de naam van degenen die het schrift ontcijferd heeft.

We maken een spaarzaam gebruik van kleuren.

Zo'n opdracht voeren de meeste leerlingen met plezier uit. Het helpt hen bovendien om de leerstof te onthouden. Later kunnen de kinderen de opdracht krijgen om een schema te maken van het bestuur van het Romeinse Rijk of van het bestuur van het Rijk van Karel de Grote.

Het leren maken van schema's heeft ook waarde voor vakken als Biologie en Aardrijkskunde.

Bij biologie zou b.v. de opdracht kunnen zijn om een schema te maken van de

kringloop der natuur, bij aardrijkskunde een schema van de staalindustrie.

9. Waarom moet je geschiedenis leren?

De leerlingen zien dikwijls het doel en de waarde van de kennis van geschiedenis niet in. Het is misschien wel eens goed de kinderen te laten nadenken over de betekenis van het vak Geschiedenis. Vandaar de volgende opdracht: Maak aan de hand van de volgende woorden een opstel over het belang van de kennis van de geschiedenis. Bijbel, het bestaan van de verschillende kerken, oude gebruiken, de kunst, de talen, de spreekwoorden en gezegden, de politieke toestanden.

De opdracht kan b.v. zo uitgevoerd worden:

De Bijbel.

In de Bijbel wordt gesproken over Babyloniërs, Assyriërs, Egyptenaren, Filistijnen, Romeinen enz.

Kennis van de gedachten en gewoonten van deze oude volken doen ons de Bijbel beter begrijpen.

Het bestaan van de verschillende kerken wordt pas duidelijk als men de feiten kent, die aanleiding vormden tot haar ontstaan.

Oude gebruiken.

Om het Sint-Nicolaasfeest, de kerstboom, de paaseieren enz. te verklaren hebben we ook kennis van de geschiedenis nodig. Naar aanleiding van deze opdracht ontstond een discussie. Het bleek toen dat veel kinderen nooit zo ver doorgedacht hadden. De leerlingen staan anders t.o.v. het vak Geschiedenis als ze het doel en de waarde ervan gezien hebben.

10. Nog enkele opmerkingen.

Naar mijn mening moeten de studielessen direct aansluiten bij de gewone les. De leerling is dan meer geïnteresseerd. Een samenvatting laten maken van een leesstuk dat pas in de volgende leerjaren aan de orde is, vindt de leerling niet zinvol. Voor het uitvoeren van de bovenstaande opdrachten heb ik cijfers gegeven. Bij een repetitie komt meestal een vraag die betrekking heeft op wat ze geleerd hebben tijdens de studieles. De vlugge leerlingen krijgen extra opdrachten. Zij moeten een aantal namen of een aantal gebeurtenissen in chronologische volgorde zetten. Men kan deze leerlingen natuurlijk ook een soortgelijke taak geven op het gebied van de andere zaakvakken.

In de eerste klas valt de nadruk op de methodiek van het studeren. In de hogere leerjaren kunnen de leerlingen geconfronteerd worden met b.v. twee tegengestelde meningen over de Franse Revolutie. Naar aanleiding daarvan zou een discussie kunnen ontstaan over het gezag van de overheid. Geschiedisonderwijs krijgt dan ook een vormende waarde. Men zou de studielessen ook kunnen benutten om de kinderen te leren hoe zij een opstel of een werkstuk moeten maken. Bij het uitvoeren van de opdrachten kan men de leerlingen goed observeren. De werkinstelling, het inzicht, de snelheid van werken, het doorzettingsvermogen, de concentratie, het uitdrukkingsvermogen enz. geven ons een beeld van de capaciteiten van de leerling. Dit helpt ons bij de determinatie.

OPROEP

Welke collega is bereid en in staat mij rechtstreeks of door middel van KLEIO een lijst van geschiedkundige leesboeken te overleggen die een plaats verdienen in het vaklokaal of de leerlingenbibliotheek. Het voornaamste is dat de welwillende en deskundige reaktor of reaktrice aangeeft welk boek voor leerlingen van welke leeftijd, klasse dan wel niveau geschikt is.

Een aanduiding als "de Fibula-reeks" heeft voor mij weinig betekenis, daar de boekjes uit deze reeks - naar mij is gebleken - de leerlingen uit de lagere klassen nauwelijks weten te boeien.

Ik ben ervan overtuigd dat er enig voor mij verborgen, hoe schaars aanwezig ook, materiaal bestaat.

Het gaat mij dus vooral om boeken voor de onderbouw waarvan de docent(e) op grond van de behandeling van spreekbeurten of opstellen waarnam dat deze de leerlingen vermochten te boeien zonder dat deze de waarheid verminkten.

Drs. A. Hollander,
Zandpad 25,
Maarssen.
tel. 03408 - 2638.

Ook in de volgende cursus zullen weer postacademiale collegedagen georganiseerd worden, en wel vier maal per cursus, nl. in oktober, november, januari/februari en februari/maart, De collegedagen zullen gehouden worden in de plaatsen:

ALKMAAR	EINDHOVEN	HEERLEN	UTRECHT
AMSTERDAM	GOES	HENGEL	VENLO
ARNHEM	GRONINGEN	LEEWARDEN	ZUTPHEN
DEN BOSCH	DEN HAAG	MAASTRICHT	ZWOLLE
BREDA	HAARLEM	ROTTERDAM	

De aan het bijwonen van de collegedagen verbonden kosten zijn voor een lid van de V. G. N. f 10. - en voor een niet-lid f 15. -; deze bedragen gelden voor de collegedagen tezamen, de onkosten voor de maaltijd inbegrepen.

Mocht U onverhoopt op een dezer dagen genoodzaakt zijn verstek te laten gaan, dan krijgt U, als deelnemer, toch een gestencild resumé, met literatuuropgave, zodat U althans van de hoofdzaken van het besprokene op de hoogte zult zijn.

Aanmelding uitsluitend door girostorting. U wordt als deelnemer aan de Postacademiale Vorming beschouwd, als U een bedrag van f 10. - resp. f 15. - overgemaakt hebt op de girorekening 527314 ten name van de penningmeester van de Commissie Postacademiale Vorming der V. G. N. te Den Haag. Vermeldt U dan op het girostrookje de plaats waar U de collegedagen wenst bij te wonen. Zij, die de collegedagen in twee kringen wensen te volgen dienen dubbel te betalen.

OOK ZIJ, DIE VORIG JAAR REEDS DEELNAMEN (EN DAT WAREN ER PLM. 550) DIENEN ZICH OPNIEUW OP TE GEVEN.

DAAR DE VOLGENDE CURSUS REEDS VROEG BEGINT, WORDT U DRINGEND VERZOCHT ZO SPOEDIG MOGELIJK TE GIREREN IN ELK GEVAL VOOR DE ZOMERVAKANTIE. TE GELEGENER TIJD ONTVANGT U DAN VAN HET KRINGBESTUUR UIT DE DESBETREFFENDE COLLEGEPLAATS TIJDIG DE CONVOCATIES VOOR DE COLLEGEDAGEN.

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. A'dam)
Prof. Dr. M. C. Smit (V. U. A'dam), Prof. Dr. E. H. Waterbolk (Univ. Groningen),
Dr. J. L. P. Brants (Insp. VHMO), J. W. Fossen (Hfd. insp. Kweeksch.)

KERNCOMMISSIE

Drs. G. A. J. Giezeman, Dirk v. Voorburglaan 16, Voorburg, tel. 070-868123.

Voorzitter: algeh. leiding en univ. cursussen.

W. J. A. v. d. Berg, Teunisbloemplein 50, Den Haag, tel. 070-689866.

1e Vice-voorzitter : conferenties.

Drs. J. C. Visser, Antonie Duyckstraat 66, Den Haag, tel. 070-555671.

2e Vice-voorzitter : beleid collegedagen en contact met sprekers.

P. Knoppers, Ten Hovestraat 51, Den Haag, tel. 070-546133, 1e secretaris.

J. C. M. Greep, Middelweg 104, Wassenaar, tel. 01751-6387,

2e secretaris : organisatie en administratie van de collegedagen.

H. van Unnik, Pomonaplein 21, Den Haag, tel. 070-680355.

Postrekening 527314 t. n. v. penningmeester Commissie Postacademiale

Vorming der V. G. N., 's Gravenhage.

De bijdrage voor de deelnemers aan de postacademiale colleges is f. 10.-

(leden V. G. N.) òf f. 15.- (niet-leden).

LEDEN MET ZELFSTANDIGE TAKEN CONTACTPERSONEN DER RAYONS

Drs. A. Plaatsman, Haydnlaan 18, Groningen, tel.: 05900-35119

(rayon 1: Groningen, Leeuwarden, Zwolle)

J. P. Pilger, Kinkelenburglaan 2, Arnhem, tel. 08300-31190.

(rayon 2: Arnhem, Hengelo, Zutphen)

Drs. J. H. Bierling, Saturnusstraat 72, IJmuiden, tel.: 02550 - 7997

(rayon 3: Noord-Holland)

Dr. M. T. J. v. d. Vorst, Spotvogellaan 35, Den Haag, tel. 070 - 685609

(rayon 4: Zuid-Holland en Utrecht)

Dr. F. Vercauteren, Dr. Mollerlaan 1, Waalwijk, tel.: 04160 - 2902

(rayon 5: Zeeland en Noord Brabant)

Drs. L. Nelissen, Kon. Emmaplein 16, Maastricht, tel. 04400 - 15928

(rayon 6: Limburg)

PORTEFEUILLES

Dr. J. Swart, Industrieweg 26, Assen, tel. 05920 - 3006.

PUBLICATIES: Drs. R. H. Cools, Zijdegeweg 57, Wassenaar, tel. 01751 - 8215.

KONTAKT MET KLEIO: Drs. P. J. van Zweeden, Liornestr. 119 Hoor n, tel. 02290-5270.

KRINGSECRETARIATEN:

Alkmaar: Honthorstlaan 19, Amsterdam: Titiaanstraat 33/I;

Arnhem: Hommelseweg 486; Den Bosch: Boxtelseweg 48, Vught;

Breda: Biesdonkweg 65; Eindhoven: Hoogstraat 301 A;

Goes: Valckeslotlaan 89, Groningen: Achter 't Hout 1, Roden;

Den Haag: Kijkduin straat 990; Haarlem: Da Costalaan 46, Driehuis;

Heerlen: Eykhagen college, Leenderkapelweg 27, Schaesberg;

HENGELO: Curacaostraat 67; Leeuwarden: Altenastreek 21, Dokkum;

Maastricht: Passementmakersdreef 30, Rotterdam: Jan Evertsenplaats 229;

Utrecht: Boreelstraat 21, Hilversum; Venlo: Groenstraat 244;

Zutphen: Deventerweg 58; Zwolle: Steinstraat 9, Kampen.

GRIEKSE MYTHEN NAVERTELD

Robert Graves

MYTHEN VAN DE OUDE GRIEKEN

Met illustraties van Joan Kiddel Monroe

Gebonden f 6,50

Dit boek bevat 27 Griekse mythen, waarin vrijwel de gehele Griekse godenwereld in zijn ingewikkelde verhoudingen en onderlinge tegenstellingen wordt weergegeven. De index vergemakkelijkt het snel opzoeken van een bepaalde persoon. In dit werk heeft de schrijver gepoogd een moderne versie van deze mythen voor de jeugd te geven.

Robert Graves

HET BELEG EN DE VAL VAN TROJE

Met illustraties van Walter Hodges

Gebonden f 6,50

In deze uitgave wordt ook de voorgeschiedenis en de nasleep van de Trojaanse oorlog vermeld. De gedichten van Homerus zijn volstrekt niet de enige bron van de legende: ongeveer tweederde van dit boek is ontleend aan andere Griekse en Latijnse schrijvers. Dit is waarschijnlijk de eerste moderne poging om het hele verhaal van de stichting van Troje af tot aan de thuiskomst van de overwinnende Grieken te vertellen in een beknopt boek voor jongens en meisjes.

Verkrijgbaar bij de boekhandel en

N.V. W. J. THIEME & CIE - Postbus 7 - ZUTPHEN - Tel. 05750 - 38 43 *

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 bijkarten 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 aangelegenheden, 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.

ing. f 11,25 / geb. f 12,75

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.

ing. f 8,25 / geb. f 9,50

Wolters-Noordhoff nv

postbus 58 / Groningen
ook via de boekhandel