

KLEIO

UIT DE INHOUD:

- 1 School en Archief
- 2 Hoe exemplarisch?
- 3 Maatschappijleer in pedagogisch perspectief
- 4 Maatschappijleer: een Weerwoord
- 5 Actualia
- 6 Boekbespreking

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

BESTUUR

MR. DR. C. W. VAN VOORST VAN BEEST, *voorzitter*; Spoorsingel 35, Rotterdam 4, tel. 010-282046

H. DE RUYTER, *1e secretaris*; Koningin Wilhelminalaan 22, Leidschendam, tel. 01761-3657

S. P. M. VERHEIJ, *2e secretaris*; Jacob Mosselstraat 65, 's-Gravenhage, tel. 070-838725

W. PABST, *penningmeester*; Bovenkruierlaan 17, Rotterdam 12, tel. 010-184884, postrekening 128701 t.n.v. de penningmeester van de V.G.N., Rotterdam

ZR. DR. A. J. M. ALKEMADE, Rotterdam

DR. F. DROST, Arnhem

DR. P. A. M. GEURTS O.F.M., Leiden

DRS. G. VAN ROON, Rijswijk

CONTRIBUTIE

f 20,— per kalenderjaar, het abonnement op *Kleio* inbegrepen

LEDENADMINISTRATIE

De ledenadministratie berust bij S. P. M. VERHEIJ, Jacob Mosselstraat 65, 's-Gravenhage, tel. 070-838725. Aangifte en afschrijvingen aan dit adres. Bij aangifte wordt dringend verzocht mee te delen: naam, voorletters, eventueel titel, bevoegdheid, huisadres, telefoon- en netnummer, adres van school van hoofdbetrekking

COMMISSIES

DIDACTIEKCOMMISSIE

DRS. A. H. VAN DEN BERG, *voorzitter*; DRS. J. H. BIERLING; C. H. M. BOSCH; DR. A. VAN HULZEN; O. POLETIEK; J. SOUREN; H. E. DE WOLFF

Secr. penn.: MEJ. DRS. M. A. AALDERS, De Laat de Kanterstraat 22, Leiden, tel. 01710-32169

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

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

COMMISSIE - PUBLICITEIT

Leden: DR. F. DROST, *voorzitter*; A. ADANG

Secretaris: 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; DR. D. J. ROORDA; DRS. G. W. T. M. TOMASSEN; G. WIJLING

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

KLEIO - DIDACTICA:

Bestellingen *Kleio-Didactica*-nummers postrekening 128701 t.n.v. de penningmeester van de V.G.N.: W. PABST, Bovenkruierlaan 17, R'dam-12, met vermelding welk nummer wordt gewenst.

Correspondentie betreffende deze nummers: S. P. M. VERHEIJ, Jacob Mosselstraat 65, Den Haag, tel. 070-838725

Abonnementen voor leden: gratis; voor niet-leden f 15,— per kalenderjaar; studentenabonnement: f 10,— per kalenderjaar. Opgave aan S. P. M. VERHEIJ, Jacob Mosselstraat 65, 's-Gravenhage, tel. 070-838725

Kleio wordt 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.)

ACHTSTE JAARGANG - NUMMER 3 - MAART 1967

SCHOOL EN ARCHIEF

VERSLAG VAN EEN EXPERIMENT EN NOG IETS MEER

Dr. D. J. Roorda

Tot dusverre waren er nog maar weinig contacten tussen school en archief. Er was wel eens een tentoonstelling hier of daar, er werd wel eens een excursie georganiseerd, en er werkte wel eens een enkele leerling voor een opdracht in een archiefstudiezaal. Het zou onjuist zijn te bagatelliseren wat reeds werd gedaan. De recente tentoonstelling in Haarlem, of, jaren geleden, in 1952, die in het Delftse Prinsenhof, klas-excursies, b.v. naar de keurcollectie van het Algemeen Rijksarchief, het zijn zaken waar veel collega's en ook ondergetekende de beste herinneringen aan bewaren. Toch mag men zeggen dat zulke contacten tamelijk toevallig tot stand kwamen, en er was ook wel steeds een bezwaar. Het is nu eenmaal onmogelijk een origineel stuk door pak-weg 25 personen tegelijk grondig te laten bekijken. Het grote bezwaar van onze klassikale werkwijzen bij expositie- en museumbezoek was ook hier aanwezig. Wil men bij zo'n bezoek iets bereiken dat werkelijk waarde heeft dan is het nodig dat iedere bezoeker zich ten aanzien van bepaalde kwesties nauwkeurig rekenschap geeft van wat er staat. De bezoekende klas of groep moet dus in dit geval lezen, en daarvoor heeft ze helaas te weinig notie van het oude schrift en ook maar al te vaak van de taal. Een verklarende toelichting van zulke details kan niet op zinvolle wijze aan de gehele groep gegeven worden. Geeft men haar toch, dan is slechts een fractie van de groep in staat de toelichting aan het detail zelf te verifiëren. De rest van de groep verliest dus haar belangstelling en vervalt in landerigheid of erger. Waar men niet in staat was deze bezwaren te ondervangen door het werken met andere methoden - bijvoorbeeld door een toelichting te geven aan heel kleine groepjes of door het zorgvuldig samenstellen - vooraf van een geschreven toelichting, gekoppeld aan de een of andere opdracht, al was het maar het maken van een opstel na afloop - bleef het gevoel bestaan dat zulke activiteiten niet het volle rendement opleverden. Aardig, vooral voor geïnteresseerde leerlingen, maar overigens bijzaak. En ook die enkele leerling, die voor een opdracht in een archiefleeszaal belandde, was natuurlijk weer zo'n echt geïnteresseerde Het gros van de troep was voor zulke activiteit nog niet te bereiken.

Er daagde niettemin enige belangstelling van de zijde van het archiefwezen zelf. In de herst van 1963 was "De educatieve taak van het archiefwezen" het thema van de studiedagen voor archiefambtenaren. Wie zich interesseert voor wat daar gezegd is over "De archieven en de jeugd" en over "Het geschiedenisonderwijs en de archieven",

kan deze voordrachten naslaan. 1) De eerstgenoemde lezing - van meer belang dan de tweede - werd uitgesproken door een hoofdbestuurslid van de Nederlandse Jeugdbond ter Bestudering van de Geschiedenis, en dat was ook geen toeval. Toen bij opgravingen, waaraan door leden van de Jeugdbond werd deelgenomen, aanvullend archiefonderzoek nodig bleek, voelde men zich ook in die kring belemmerd door het algemeen tekort aan begrip voor het oude schrift. Van de Jeugdbond ging dan ook het initiatief uit om een cursus oud-schrift voor jongeren te organiseren. Door de bereidwilligheid van Mej. Mr. A. Versprille, archivaris der Gemeente Leiden, om aan dit initiatief alle denkbare medewerking te geven, is het plan tenslotte ook doorgegaan. Drs. B.N. Leverland, als chef van de studiezaal aan het Leids Gemeentearchief verbonden, trad op als cursusleider. De cursisten, gerecru-teerd op basis van vrijwilligheid, waren zowel leden als niet-leden van genoemde Jeugdbond, ruw gezegd ruim twintig leerlingen van twee scholen, het Stedelijk Gymnasium en het St. Agneslyceum te Leiden. Gedurende ruim twintig cursussen, eens per week laat in de woensdagmiddag van begin oktober 1965 tot de paasvakantie 1966, werd er in een lokaal van het Gymnasium gezwoegd op fotocopies van archiefstukken. Daarmee werd vrijwel onmiddellijk begonnen, na een inleiding van Mej. Versprille. Iedere cursist vond voor zijn gezwoeg wat steun in een blad waarin enkele vormen van de letters van de zeventiende eeuw waren afgebeeld (zie afb.). Het werk heeft de cursisten niet afgeschrikt. Er was relatief weinig verloop onder de deelnemers. Toen na twee lessen het -te groot- aantal was geslonken tot ruim twintig, bleef het daarna vrijwel de gehele cursus tamelijk constant, afgezien van enkele uitgesproken proefwerkweken. Dat het werk door deelnemers en cursusleiding serieus werd opgevat, mag blijken uit de gevolgde werkwijze. Na een eerste zeer summiere toelichting op de tekst las en besprak de cursusleider er enkele regels van. Dit was nodig om de cursisten even aan het handschrift te laten wennen. Daarna werd een stuk van tenminste een regel of tien opgegeven om thuis te prepareren. De vervaardigde transcripties werden dan de volgende les opgehaald en na correctie besproken. De teksten, uit de zestiende en zeventiende eeuw, alle afkomstig uit het Leidse gemeentearchief, waren, zoals hierna zal blijken, zeer gevarieerd van inhoud. In de loop van de cursus konden steeds moeilijker leesbare teksten worden voorgelegd, omdat de cursisten al spoedig beschikten over een zeker vermogen om zich van de afzonderlijke letters los te maken. Ze gingen allengs tezelfdertijd ook woorden en zinnen in hun verband zien. Van de regelmatige klerkenhandschriften ging men dus over naar eigenzinniger schrifturen, en ook naar schrijfsels met wat doorhalingen en inlassen.

Om een indruk te geven van de gevarieerde inhoud van het cursusmateriaal volgt hier een korte omschrijving van de stukken die successievelijk gedurende de cursus gelezen zijn:

1. Verzoekschrift van de Pilgrimfathers aan het gerecht, om zich in Leiden te mogen vestigen, 1609.
2. Overeenkomst tussen twee echte lieden ten overstaan van schepenen om voortaan gescheiden van tafel en bed te leven, 1694.

1) Nederlands Archievenblad 1963, 3.

Enkele grondvormen van letters in het 17de-eeuwse schrift

A		a		ck	
B		b		ch	
C		c		ss	
D		d		ff	
E		e		st	
F		f		ft	
G		g		de	
H		h		ende	
I		i			
J		j			
K		k			
L		l			
M		m			
N		n			
O		o			
P		p			
Q		q			
R		r			
S		s			
T		t			
U		u			
V		v			
W		w			
X		x			
Y		y			
Z		z			

3. Schepenvonniss over een vrouw die had nagelaten haar vier kinderen te laten dopen, 1569.
4. Acte van verhuur van vier hond land in Oegstgeest, 1522. (zie afb. blz. 72)
5. Brief van Gecommitteerde Raden aan de stadsbesturen, om bij het eind van het Bestand een vasten- en bededag te houden, 1621.
6. Testament opgemaakt voor schepenen, 1582.
7. Aanneming van een priester tot kapelaan van het St. Catharinagasthuis, met zijn instructie, 1540.
8. Verbanning van een echtpaar door schepenen, wegens "onbehoorlijcke en quade huyshoudinge", 1653.
9. Brief van Burgemeesters aan Lieven de Key over de bouw van het raadhuis, 1595.
10. Brief van Prins Maurits aan de regering van Leiden over de wens van de Keizer om het Laatste Oordeel van Lucas van Leiden te kopen, 1602. (zie afb. blz.74)
11. Artikelen waarover de militaire gouverneur van de stad tijdens het beleg een beslissing van de magistraat verzoekt (ongedateerd).
12. Brief van de Leidse gecommiteerde in de Amsterdamse admiraliteit aan het stadsbestuur, behelzende nieuws uit Zweden, Polen en andere landen, 1621.
13. Vonniss van schepenen -verbanning, subsidiair boete- over een vrouw die een "verboden vergaderinge" (dienst in een schuilkerk) in haar huis had laten houden, 1660.
14. Brief van het stadsbestuur aan de Leidse bewindhebber in de Amsterdamse kamer van de V.O.C. over oorlog tegen Portugal in de koloniën, 1651.
15. Afschrift van een reeks gemengde berichten uit het buitenland, vooral Italië, 1602. (zie afb. blz. 76)
16. Brief aan een burgemeester van Leiden over de toestand in het door de vijand belegerde Oostende, 1601.
17. Verklaring ten overstaan van een notaris over de belofte van betaling aan enige militairen door de Heer Van der Does van Noordwijk, 1578. (zie afb. blz. 78)

De nummers 4 blz. 72 , 10 blz.74 , 15 blz. 76 , en 17 blz. 78 vindt men met bijbehorende transcripties als een illustratie bij dit artikel. De keuze van deze illustraties is helaas in de eerste plaats bepaald door het formaat van de stukken. Toch was het op deze wijze gelukkig mogelijk de lezer nog een nadere indruk te geven van de aard van de aan de cursisten voorgelegde moeilijkheden en problemen.

Het is wel goed er bovendien op te wijzen dat de selectie van de zeventien teksten die in de bovenvermelde volgorde aan de cursisten zijn voorgelegd, in de eerste plaats bepaald is door de graad van moeilijkheid van de handschriften. Afgezien van het feit dat nr. 4 misschien iets te vroeg is behandeld, zijn keuze en volgorde voortreffelijk geweest. Alle lof heb ik ook voor de variatie naar aard en inhoud van de geboden stukken. Het sprak vanzelf dat de zeden, rechtsgewoonten, institutionele verhoudingen, de politieke en godsdienstige kwesties, en tenslotte ook (b.v. bij 9 en 10) enkele zaken uit het artistieke leven van vroeger aan de orde kwamen. Op het eerste gezicht lijkt het gebodene in deze volgorde natuurlijk een ratjetoe, of beter: Leidse hutspot. Wanneer men evenwel bedenkt dat wij meer dan twintig lessen bezig waren met zeventien stukken, dan wordt het natuurlijk wel duidelijk dat iedere tekst in rust van alle kanten bekeken is,

De cursusleider sleepte waar nodig boeken, prenten en plattegronden aan om van de

les(sen) over ieder geschrift een echt kabinetstukje te maken waarbij alle achtergronden uit de verf kwamen. Mede daardoor drongen de leerlingen, gepakt door het ook als foto nog altijd authentieke materiaal, geprikkeld ook door het speurwerk, soms heel diep in de zaken door. Het is bepaald niet overdreven te zeggen dat zij hierbij, meer dan veelal in een "gewone" les mogelijk is, een zeker begrip hebben gekregen voor het feit dat onze voorstellingen van de historie aan allerlei bronnen zijn ontleend, en dat ze daardoor van samengestelde aard zijn en altijd discutabel zullen blijven. Hiermee is dan meteen aan de orde gesteld de vraag naar de waarde en naar de mogelijkheden van dergelijke experimenten. Het zijn de vragen die zich steeds duidelijker opdrongen aan de schrijver van deze regelen, toen hij de gehele cursus had bijgewoond, ook de slotbijeenkomsten; een demonstratie voor een vertegenwoordiger van de plaatselijke pers 1), en een excursie naar het archief, met bijbehorende demonstratie van tal van originelen en een wandeling door het depot.

Wie de opgeworpen vragen ook van de theoretische kant wil benaderen, zal eerst moeten weten waar hij staat ten aanzien van een belangrijk geschil inzake de methode en didactiek van het geschiedenisonderwijs. Het gaat om de vraag of de "bron" - en laat men dat begrip dan liefst voorlopig zo ruim mogelijk opvatten - een wezenlijke plaats in het geschiedenisonderwijs toekomt.

Daarbij laat het mij nog betrekkelijk onverschillig of men de bron voor zijn onderwijs benut als fundament waaruit men inzicht verwerft in het gebeuren, dat daarna en daardoor pas wordt gekend, of dat men na een eerste kennismaking met het gebeurde, het inzicht daarover aan de hand van de bron(nen) opnieuw discutabel stelt en daardoor verdiept. Omdat ook de laatstgenoemde werkwijze leidt tot persoonlijke verwondering, en daardoor tot een zo zelfstandig mogelijk vormen van een oordeel, tot inzichten waarmee men zowel terug als vooruit kan grijpen in de tijd, vind ik de discussie over deze twee werkwijzen niet veel meer dan een misverstand, au fond even zinloos als de vraag naar de prioriteit van kip of ei. Ieder moet maar van geval tot geval beslissen welke werkwijze zijn voorkeur heeft, als hij er maar bij bedenkt dat er verband tussen kip en ei bestaat, met andere woorden: dat integratie nodig is. Onze verhalen ontstaan niet zonder bronnen, onze bronnen zijn waardeloos als ze niet tot een verhaal kunnen leiden. In wezen gaat de discussie dus slechts om de vraag of men in zijn onderwijs met de verhalen kan volstaan en of men de bron mag degraderen tot een bijzaak die niet met de hoofdzaak te maken heeft en dus eventueel wel geheel buiten het gezichtsveld van de leerling kan blijven.

Aanvechtbaar acht ik in dit verband de volgorde uitspraak van Dr. K. de Vries: "Natuurlijk kan men de leerlingen in de hogere klassen van het V. H. M. O. ook wel eens aan een bron laten ruiken, maar dit is bijzaak; het doel van dit onderwijs is niet: opleiding (i. c. tot historicus), maar vorming; universiteitje spelen heeft geen zin." Wat de Vries wel wil wordt duidelijk uit zijn idealisering van "in die Schule verpflanzte und in den mündlichen Lehrervortrag verwandelte Geschichtsschreibung". 2)

1) Leids Dagblad 24 juni 1966

2) Deze bronvijandige tirade is merkwaardigerwijze verschenen in een tijdschrift dat Ad Fontes heet! Dr. K. de Vries, "Geschiedenis als stuwmeer", Ad Fontes 14. 1., p. 11.

Indien iemand zich dit vermaan aan mag trekken, misschien niet de leraar die zijn leerlingen leesstukjes laat bestuderen of ze iets in nencyclopédie laat opzoeken, omdat de heer De Vries dit vermoedelijk geen bronnen noemen zal. Maar zeker is het betoog gericht tegen de docent die de bovenbeschreven cursus heeft helpen organiseren, ook al geschiede dat dan vooralsnog buiten schoolverband.

Toch voel ik me allerminst schuldig. Ik heb me geen moment verbeeld dat ik meehielp aan een opleiding van historici, zelfs niet van historici in de dop. Wel was ik overtuigd mee te werken aan de vorming van leerlingen, mij dunkt zelfs op een wijze ingrijpender dan mogelijk is met de epische methode, door De Vries zo kenmerkend geïdealiseerd, en door mij, al trek ik de vormende waarde van de "Lehrervortrag"-als-hoofdschotel in twijfel, beslist niet volledig verworpen. Het is tenslotte nog de vraag of men eigenlijk bij het onderwijs dat weldra officieel Voorbereidend Wetenschappelijk zal heten, wel zo ongelijk heeft tot op zekere hoogte, en dus met een verkleinwoord, universiteitje te spelen. Misschien echter doet de vraag niet ter zake, omdat het niet zo moeilijk aan te tonen is dat ook de "in Lehrervortrag verwandelte Geschichtsschreibung" een grote academische broer heeft, al is die dan misschien langzamerhand een beetje van gisteren.

We moeten het dus maar voor kennisgeving aannemen dat de heer De Vries, die blijkens zijn citaten voortreffelijk op de hoogte is van hetgeen er bij onze Duitse collega's omgaat, voor de thematische benadering aan de hand van bronnen weinig waardering blijkt te hebben.

Het spreekt intussen vanzelf dat na deze vluchtige excursie in de theorie over ons onderwerp nog lang niet alles gezegd is. Het is mogelijk dat iemand die bereid is de bron een plaats te geven in zijn onderwijs, op praktische gronden bezwaar maakt tegen mijn conclusie dat het nuttig is in de geest van het bovenbeschreven contact school-archief voort te experimenteren om tenslotte de didactische mogelijkheden van deze experimenten ten volle uit te buiten.

De conclusie is zo voorzichtig geformuleerd, dat men in ieder geval wel zal begrijpen dat ik geen revolutie-op-stel-en-sprong in onze schoolactiviteiten wil afdwingen. De weg naar een nieuwe didactiek, van Lehrervortrag naar, toe-dan-maar, een soort werkcollegetje, moet worden gezocht met voorzichtigheid en verstand, met begrip voor wat de deelnemers aankunnen. We hebben zelfs wat mij betreft minder haast dan de mammoet, als we maar niet stilstaan. Van het oude leerboek met een heel enkele illustratie in oud schrift en zonder enig lettervoorbeeld, kan men komen tot een nieuw, nu met zo'n voorbeeld en met iets meer van die illustraties, die dan bovendien wat minder "bladvulling" zouden moeten zijn.

Intussen, zoals gezegd, het experiment is voor herhaling vatbaar. Tenminste wat de cursisten betreft, die op mijn school nu al weer vragen wanneer dat zal gebeuren. Moeilijker is het voor de cursusleiding. Ik ben mij om te beginnen bewust dat de omstandigheden in Leiden uitzonderlijk gunstig zijn. Er zijn archieven waar dit eenvoudig niet kan, omdat men er geen personeel voor heeft, of althans geen personeel dat zo iets aandurft. En dat is niemand kwalijk te nemen! Bovendien zijn er docenten die, omdat ze zelf de sensatie van het archiefspeurwerk niet kennen, zich ook niet kunnen voorstellen dat het iets sensationeels voor hun leerlingen zou kunnen zijn. Wij mogen nuchter-eenvoudig constateren dat er tal van bevoegde docenten zijn - en heus niet alleen docenten met een M.O.-bevoegdheid - die hun ius

docendi hebben verworven zonder enige kennis van paleografie op te doen. Zie hier een constatering die bepaald nuttig is, niet om iemand in het bijzonder iets te verwijten, behalve dan de mensen - minister Diepenhorst voorop 1) - die vinden dat men voor het leraarschap wel kan volstaan met een fors besnoeide, eventueel zelfs tot een prekandidaatsstudie beperkte vakopleiding. De wens de vakwetenschappelijke opleiding van de leraar te bekorten wordt meer dan eens bepleit om de vrijkomende tijd aan onderwijskundige vorming te besteden. 2) Het lijkt echter geen twijfel dat juist de richting waarin methodiek en didaktiek van het geschiedenisonderwijs zich de laatste tijd ontwikkelen - het verzet van De Vries ten spijt - gefnuikt zou worden door een terugkeer naar de toestand waarbij de docent van ons vak niet veel meer zou hoeven te weten dan de verhalen die hij zou moeten vertellen.

Zijn de genoemde praktische bezwaren nu van die aard dat er van samenwerking tussen school en archief voorlopig niet al te veel komen kan? Die conclusie is te vlot getrokken. We hebben immers van de praktijk alleen nog maar wat schaduwzijden gezien. Zeker, ons Leidse experiment, de cursus in twintig lessen zal wel buitenschoolse activiteit voor vrijwilligers blijven, uitzondering pioniersarbeid. Dat is niet erg, want het gaat me er helemaal niet om - mijn opmerkingen over de leraarsopleiding mogen al in die richting wijzen - het archiefpersoneel blijvend in de school te halen, al zijn ze er mij, en ik hoop vele anderen met mij, van harte welkom telkens als dat nuttig en mogelijk blijkt.

Het gaat er wel om of onze Leidse pioniersarbeid tenslotte op andere wijze vrucht kan dragen voor de toekomst van het "gewone" schoolleven.

Er is gelukkig de laatste tijd in die wat aarzelend aangeknoopte relatie tussen school en archief, dat is mij vooral uit ons experiment duidelijk geworden, één positief praktisch punt naar voren gekomen. Dat punt heft tal van moeilijkheden op, en maakt het nauwer aanhalen van de betrekkingen tussen beide instanties op slag eenvoudig. Het is de goedkope fotocopie 3), die het eindelijk mogelijk maakt een stuk door een hele klas te laten bekijken. Het doet er daarbij weinig toe of de leraar zijn archiefbronnen zoekt uit de periode vóór 1700, waarbij zijn leerlingen en hijzelf niet ontkomen aan wat moeilijkheden met het oude schrift, of uit de tijd na 1700, waarbij deze moeilijkheden ontbreken. Uit welke tijd hij zijn bronnen ook zoekt, de leraar kan op iedere gewenste schaal in de school doen wat hij nodig acht, zonder het werk op het archief noemenswaard te verstoren. De relatie tussen school en archief kan innig worden zonder dat ze gevaar loopt dat één van beide partijen die innigheid hinderlijk gaat vinden. Er is niet meer nodig dan een docentencorps dat naar en in het archief zijn weg weet te vinden, dat mogelijkheden ziet zowel voor de gewone les als voor opdrachten en speciale onderwerpen, en een archiefwereld, die, als altijd jegens het publiek, ook aan die leraren hulp en advies geeft.

Mocht ons experiment er toe leiden dat dat meer en meer gebeurt dan zou eens te meer bewezen zijn dat Professor Hugenholtz bij de uitreiking van de Fibulaprijs in december 1966 4) niet heeft overdreven in zijn waardering voor het werk dat N. J. B. G. en V. G. N., leerlingen en leraren, afzonderlijk én tezamen hebben aangepakt.

1) Universiteit en Hogeschool 13,3, p. 133.

2) A. D. de Groot, Vijven en zessen, Groningen 1966, p. 236.

3) Ik laat hierbij in het midden of men een fotografische reproductie wil gebruiken of eveneens goedkope en bruikbare xerografische kopie.

4) Men ziet het verslag van mijn hand in Kleio

beulic sy ten Ijstelic hoe dat die steningreidemeesters in sime 90. tero
 berde als jaer vorntlic ghyssbreit hugelc in Jan Jano van middellburc
 verhuert hebben rade fotutgen vobint tot vaxmondre vter hondt lande
 gredomen van hets putte in steten vobelic pleas te brumbe rade dincg
 in oestgese in vobelic amborer woerp lande gteleght in Jan an ten gredome
 dat dat eerste jaer van verstrinc sal valdebunghen meret 20. 100. end
 vij naestromend tpe om seffendich pleaske vry gelc van alle moegtenale
 ofte ander hoe die vobep magten in sal woerp lande verbetert end mer
 vtranght als ten joer Guermay schuld v te doent Sed fotgond soe in
 van dets Guerevaterde vobte vobgtesnedet rtdly van vobende alle insonde
 vobgtesnedet mit A B C D dat van die dene heeft die sange G die
 ander ongh rade fotutgen vobin

Acte van verhuur van 4 hond land in Oegstgeest
aan Claas Foentgen door de zevengetijdenmeesters
van Sint Pieter te Leiden, Anno 1522.
Archief Kerken, nr. 272, Gem. Archief Leiden.

1522

Kenlick zi een ighelick, hoe dat die sevenghetidemeesters in Sinte Pieters kercke als Jacop Cornelisz(oon), Ghijsbrecht Hughez(oon) ende Jan Jansz(oon) van Middelburch verhuert hebben Claes Foentgen, woenende tot Warmond, vier hondt landts ghecommen van de heer Pieter van Schoeten 'twelck plach te bruicken Claes Diricz(oon) in Oestghest, in welck ambocht 't voirsz. landt gheleghen is, thien jaer an een ghedurende, daer dat eerste jaer van verschinen sal Valckenburgher merct anno XV^C ende naestcommende, tsjaers om sessendertich placken, vrij gelt van alle morgentale ofte anders hoe die wesen moghen, ende sal 't voirsz. landt verbeteren ende niet verargen als een goet huerman schuldich is te doene. Des t' oerconde soe zin van deser huerwaerde twee uutghesneden ceellen van woerde alleens inhoudende uutghesneden mit A B C D, daervan die eene heeft die sanghe ende die ander onder Claes Foentgen voirnoemt.

A

B

C

D

Toelichting:

zevengetijdenmeesters, lager: die sanghe, een commissie ter verbetering van de kerkzang in de Pieterskerk.

1 hond is 100 vierkante roe, is ook 1/6 morgen, ongeveer 1419 vierkante meter.

vrij van morgentale wil zeggen: exclusief de Rijnlandse grondbelasting.

Valkenburgermarkt, 13 september, was een veel gebruikte betaaldag, zoals ook de Voorschotermarkt op 14 april.

"van woerde alleens inhoudende" betekent: gelijkloidend.

Mauritz geboren Prince van Oraengien, Grave
van Nassau, Moers etc. Marquis van der Vere, etc.

Eersame, wijze ende discrete, lieve, besondere,
Den Welgeboren onsen cousin, heere Symon
Grave van der Lippe heeft ons te kennen
gegeven, dat de Roomsche Keyserlijcke Majesteyt verstaen
zoude hebben, dat in den stadshuyse der stede
van Leyden zeeckere schilderije van 't leste
oordeel van den jongsten daghe, bij den vermaerden
schilder mr. Lucas van Leyden geconterfeyt,
soude bewaert worden, hetwelck Sijne
Keyserlijcke Majesteyt seer geaffectioneert zoude wesen van
uluyden te mogen becomeen, alsoo ghijluyden
uyt de missive bij den welgedachten Grave
van der Lippe hier benefens gaende ende tot
dyen eynde expresselijck aen ons geschreven
in 't particulier sult hebben te vernemen.
Ende alsoo deser thoonder, wesende in Sijner Liefdde
dienst, tegenwoordichlijck is derwaerts treckende,
versoecken wij Uluyden Sijner Liefdde met alsulcke
antwoorde te bejegenen, als ghijluyden 't beste
geraden sult vinden. Ende hiermede
Eersame, wijze ende discrete, lieve besondere,
zijt Gode bevolen. In 's-Gravenhage den
eersten Junii 1602

ULuyder goede vrundt

Maurice de Nassau

2
Zwei, Ende des 16. Jahrhunderts

Die erste Seite ist ein handschriftliches Dokument, das sich auf die Geschichte der Stadt Frankfurt am Main bezieht. Es enthält Informationen über die Stadtverwaltung, die Bürgerrechte und die Beziehungen zur Reichsstadt. Der Text ist in deutscher Sprache verfasst und zeigt typische Merkmale der Handschriften des 16. Jahrhunderts, wie etwa die Verwendung von gotischen Schriftarten und die Prägnanz der Formulierungen.

Die zweite Seite des Dokuments enthält weitere handschriftliche Aufzeichnungen. Diese beziehen sich auf die Verwaltung der Stadt und die Rolle der verschiedenen Gilden und Zünfte. Es wird auf die rechtliche Stellung der Bürger eingegangen, die durch ihre Mitgliedschaft in diesen Organisationen gesichert wurde.

Die dritte Seite des Dokuments enthält weitere handschriftliche Aufzeichnungen. Diese beziehen sich auf die Verwaltung der Stadt und die Rolle der verschiedenen Gilden und Zünfte. Es wird auf die rechtliche Stellung der Bürger eingegangen, die durch ihre Mitgliedschaft in diesen Organisationen gesichert wurde.

Die vierte Seite des Dokuments enthält weitere handschriftliche Aufzeichnungen. Diese beziehen sich auf die Verwaltung der Stadt und die Rolle der verschiedenen Gilden und Zünfte. Es wird auf die rechtliche Stellung der Bürger eingegangen, die durch ihre Mitgliedschaft in diesen Organisationen gesichert wurde.

Die fünfte Seite des Dokuments enthält weitere handschriftliche Aufzeichnungen. Diese beziehen sich auf die Verwaltung der Stadt und die Rolle der verschiedenen Gilden und Zünfte. Es wird auf die rechtliche Stellung der Bürger eingegangen, die durch ihre Mitgliedschaft in diesen Organisationen gesichert wurde.

Die sechste Seite des Dokuments enthält weitere handschriftliche Aufzeichnungen. Diese beziehen sich auf die Verwaltung der Stadt und die Rolle der verschiedenen Gilden und Zünfte. Es wird auf die rechtliche Stellung der Bürger eingegangen, die durch ihre Mitgliedschaft in diesen Organisationen gesichert wurde.

Zwei, Ende des 16. Jahrhunderts

Die siebte Seite des Dokuments enthält weitere handschriftliche Aufzeichnungen. Diese beziehen sich auf die Verwaltung der Stadt und die Rolle der verschiedenen Gilden und Zünfte. Es wird auf die rechtliche Stellung der Bürger eingegangen, die durch ihre Mitgliedschaft in diesen Organisationen gesichert wurde.

Die achte Seite des Dokuments enthält weitere handschriftliche Aufzeichnungen. Diese beziehen sich auf die Verwaltung der Stadt und die Rolle der verschiedenen Gilden und Zünfte. Es wird auf die rechtliche Stellung der Bürger eingegangen, die durch ihre Mitgliedschaft in diesen Organisationen gesichert wurde.

Uuyt Rome, den 16e Augusti 1602

Brieven van den 23e pa(ssa) to uuyt Spaegnen adviseren, dat de Co. wedergekeert was tot Vagliodolid, verclarende oentlick dat de coninginne swaer van kinde was gaende, sullende tsamen inwendich 15 dagen vertrecken naer Portugael; dat oock S. Mat. hadde gedeclareert als Raedt van Staten den sone van den Hartoch van Lerma, en de soone van wilent den Grave van Lemos, dat de Armade van Engelandt genomen hadde, ten aensiene van die van Lisbonne twee vrecknen ende drye caravellen, geladen met coopmanschappe, confirmerende dat de Spaensche armade wilde gaen naer Africa om aldaer te occuperen de fortresse van Arace (?) toebehorende den Coninck van Maroco, alwaer de Engelsche ende Hollantsche schepen hen bergende zijn, als zij willen varen om buyt naer Indiën.

Men scrijft van Turin, dat den Hartoch van Savoye een edelman totten Coninck van Vranckrijck gespedieert hadde om sich te excuseren van allerande suspicie de welcke S. Mat. tegens hem mochte hebben van wegen de conspiratie van Biron.

Gisterenmergen arriveerde alhier d'ordinaris van Lyons met brieven van den 7en stante adviserende dat de voorsz. Biron den lesten Julii en la Bastille tot Parijs gedecapiteert is worden, hoewel die sententie medebrengh dat sulcx in 't openbaer soude geschieden met confiscatie van alle zijne goederen, daerbij voegende dat geduyerende de inlantsche oorloge in Vranckrijck men noeyt van soo eene snode ende beestachtige verraderye meer gehoort en heeft.

Uuyt Siciliën werdt geschreven dat de Cicala met zijne 50 galleyen sich alnoch was houdende tot Nigroponte sonder te weten zijn voornemen, hebbende derhalve den viceroy van 't selve rijke tot versekeringe desselfs allerley goede provisie gedaen.

Die van Milanen scrijven, dat de Grave van Fuentes hadde begroet veele Milansche ridders om te gaen dienen op de Armade van den Catholicq, die men ter zee is toerustende, daerop de selve chevaliers geantwoort hebben, dat wanneer sij versekert sullen wesen dat die entreprise geschiet tegens die Barbaren van Africa dat sij sich geren daertoe willen employeren, maer naer Yrlandt dat sij geenssints sich daertoe willen laten gebruycken:

Hyer is gecomen eene courier van Neapels met brieven van den Viceroy aen den Paus, ten fyne deselve believe te ordonneren den gouverneur van Benevento dat hij gevangen geve den Hartoch van St. Agatha ende drye andere Neapolitaensche chevaliers, sich daer gesalveert hebbende naerdien zij vermoort hadden Sr. Celio Carocallo.

Uuyt Venetien, den 23en ditto

Men is hyer noch starck seggende, dat de Spaensche Armade sal gaen naer Africa tegens die van Algier, daerop oock groote diversche weddinge binnen Genua gehouden werden, nyet connende geloven dat de Coninck yet vorders sal willen attenderen op Yrlandt ten appetite van den rebellischen Grave van Tyron.

Wij sijn van goeder handt oock geïnformeert, dat eenige heeren van Transilvaniën, geene gracie hebbende connen obtineren van den Keyser, hunne retraicte genomen hadden in Poolen, ende dat Battori commende in Cassovia die bisschoppen van die stadt ende van de vijff kercken met de magistraet hem te moete gegaen waren hem remonstrerende diversche saken tot sijner consolatie.

Toelichting:

Den 23en passato: de 23e van de afgelopen maand; den 7en stante: de 7e van de lopende maand.

inwendich: binnen, of: naar het binnenland.

wilent: wijlen.

viceroy: onderkoning.

den Catholicq: zijne katholieke majesteit, de koning van Spanje.

Het was bij deze tekst uiteraard een sport de historische achtergrond van zo veel mogelijk van deze nieuwtjes te achterhalen. In een aantal gevallen is dit ook gelukt, met name t. a. v. de terechtstelling van Biron, en de dreigende aanval van de Spaanse Armada op Ierland, waar het regiem van Elisabeth I bedreigd werd door de rebellie van de graaf van Tyrone.

Verklaring ten overstaan van notaris Salomon Lenaertszoon van der Wuert over de belofte van betaling aan enige militairen door de heer van Noordwijk. Gemeentelijke archiefdienst van Leiden.

Oude notariële archieven, inv. nr. 7 akte nr. 217.

Het Algemeen Rijksarchief te 's-Gravenhage geeft notariële archieven in bruikleen aan steden met een eigen archiefbewaarplaats.

20 Juli 1578

Op huyden den XX^{en} Julij anno XV^c acht ende tseventich compareerden voor mij notario publyck ende voor den oudergescreven getuygen Arent Jacopszoon Boom, eertijts scerjant onder 't vaendel van de heere van Noortwijck, out omtrent XL jaren, ende Thonis Janszoon van Haerlem, eertijts adelborst onder 't selve vaendel, out omtrent L jaren, ende deposeerden ende tuychden bij haerluyder conscientie ende zielen zalicheyt in plaetse van eede ten versoucke van Balten van Sonnevelt, eertijts mede scerjant onder 't voorsz. vaendel. Erst tuychde de voorsz. Thonis Janszoon, deposant, hoe dat hij deposant in den jare van LXXVII naer zijn onthout tot twee verscheyden reysen daerbij ende present geweest is binnen der stede van Leyden ten huuse van de voorsz. heer van Noortwijck, alwaer denzelven requirant de voornoemde heer van Noortwijck moeyde ende aensprack om betalinge van zijne dienste, zulcx dat deselve heer van Noortwijck telcken zeyde ende beloofde als hoopman van eeren dat hij den requirant eerlijck voldoen ende betalen soude tot welcker tijt hij de reeckeninge hadde. Daerna tuychde de voorsz. Arent Jacopszoon, deposant, hoe dat hij deposant vastenavonts dage lestleden mit den voorsz. requirant geweest is ten huuse van Frans Henricxzoon Moerendael, vendrech van 't voorsz. vaendel, alwaer den zelve requirant den voorsz. Moerendael mede vermaende ende aensprack van geldt, d'welcke den requirant ter antwoorde gaf datter aldoen geen gelt bij de budel en was, daerbij zeggende dat hij den requirant soude voldoen 't eerste gelt datter ontfangen werde als vendrech van eeren. Ende en tuychde wijder nyet, presenterende in cas van recolemente alle 't selve respectie bij haerluyder eede solempnelicken te affirmeren ende bevestigen voor allen heeren ende rechteren des noodt ende versocht zijnde, ende versochte den voorsz. requirant hiervan te hebben acte. Aldus gedaen binnen der stad Leyden ten huuse mijns notaris, ten dage ende jare als boven, ter presentie van den eersamen Andries Huygenszoon, schoenmaecker, ende Dirck Pieterszoon van Egmont, schrijver, poorteren der zelve stede, als getuygen waerdich van gelove, hiertoe gerequireert ende gebeden.

S. Lenaertszoon van der Wuert no(ta)rius sst.

bij mij Andries Huygenzoon
Dirck Pieterszoon van Egmond

Toelichting:

recolement = herhaling voor rechter onder ede van een reeds voor een notaris afgelegde verklaring.

sst. = scripsit.

MAATSCHAPPIJLEER IN PAEDAGOGISCH PERSPECTIEF

Drs. W. Langeveld.

Het gehele gebeuren rond het vak Maatschappijleer is paradigmatisch voor de Nederlandse onderwijssituatie. De wetgever voert op het gevoel - een werkelijk onderzoek naar de behoefte is nooit gedaan - een nieuw vak in bij alle takken van voortgezet onderwijs en laat doelstelling, inhoudsomschrijving, bevoegdheidsregeling enz. eigenlijk in het midden. Daar moet dat onderwijs zelf zich maar op gaan bezinnen. De vraag of er voldoende docenten zijn komt nauwelijks aan de orde, wel werpen zich vakleraren van verschillende huize op als bij uitstek geschikt voor de vacatures die gaan ontstaan. Leerboekjes hebben ook niet lang op zich laten wachten, ze zijn er inmiddels voor praktisch alle takken van onderwijs. Daarmee is in wezen inhoud en didactiek in belangrijke mate gedefinieerd voor heden en toekomst.

Uit de gehele gang van zaken blijkt weer eens dat er binnen het onderwijs een autonoom proces werkzaam is, vrij ondoorzichtig en onoverzichtelijk, maar uiterst taai, conventioneel, conserverend en conservatief.

Ondanks alle lofwaardige pogingen tot coördinatie en grotere eenvormigheid blijft ons onderwijs een bonte lappendeken, boeiend of verwarrend, naar gelang het standpunt van de beschouwer. De maatschappijleer is, waar het vak reeds wordt gegeven, vrij geruisloos en op de "gebruikelijke manier" in het onderwijs opgenomen. De schoolboekjes geven ons een beeld van de inhoud en de didactiek, die misschien niet verantwoord, maar wel verkoopbaar is gebleken. Daar het vak op dit ogenblik bij lange na niet op alle scholen van voortgezet onderwijs is ingevoerd - over een vijftal jaren zal dat echter wel het geval zijn - bestaan er nog kansen om het autonome proces op bepaalde punten enigermate bij te sturen in een richting die door wetenschapsdienaren, didactici en docenten samen is vastgesteld.

In Wetenschap en Samenleving (nr. 8/9, aug./sept. 1966) wordt de discussie rond het vak geopend met een tweetal artikelen. Deze moeten kennelijk worden opgevat als bijdragen uit de vakwetenschappelijke hoek, immers in het artikel van Nannen 1) wordt in het geheel niet verwezen naar de gesprekken die binnen het onderwijs zijn gevoerd en ook in dat van Milikowski 3) ontbreekt vrijwel iedere verwijzing. Beide artikelen zijn niet vanuit de leerling en zijn situatie geconcipeerd, noch vanuit de school, maar veeleer vanuit de visie van de volwassene, van de wetenschapper. Toch is in de wereld van het onderwijs reeds geruime tijd een discussie gaande; de Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs heeft in 1962 een grote conferentie georganiseerd over "Maatschappijleer bij het voortgezet onderwijs" waarvan een lijvig verslag is verschenen. In de onderwijspers zijn vele artikelen verschenen en in het kader van de experimenten i. v. m. de voorbereiding op de invoering van de mammoetwet wordt aan het vak maatschappijleer reeds praktisch vorm gegeven.

GEEN AFGELEIDE

Het verbaast Nannen, dat de maatschappijleer een vak is, dat als zodanig aan de universiteiten niet wordt gedoceerd. Deze in wezen gelukkige omstandigheid - immers het vak kan nu werkelijk uit de wereld van de jongere worden opgebouwd en behoeft geen aftrekseltje van een wetenschap te worden - wordt door Nannen en Milikowski duidelijk als een nadeel gevoeld. Kennelijk kan een schoolvak dat niet duidelijk

verwijst naar een wetenschap in hun ogen weinig genade vinden.

Milikowski vindt als socioloog die moederwetenschap heel gemakkelijk: "Kenmerkend bij de aanduidingen van het vak zijn het sociale karakter en de algemeenheid. Welnu, de genoemde onderwerpen vormen de themata van de algemene sociologie" (p. 103). Het is zonder meer niet duidelijk hoe algemeen die algemene sociologie wel is, maar of daar ook onderwerpen met politieke, economische en staatsrechtelijke aspecten onder vallen blijft de vraag.

Nannen tendeert naar twee moederwetenschappen, sociologie en historie met de nadruk op de laatste. "Maatschappijleer heeft de maatschappij, als product van historische ontwikkeling, tot object. Het dient daarom de maatschappij te bestuderen in haar groei" (p. 100). Deze opvatting wordt in het artikel nauwelijks geadstrueerd, of moet het citaat van Ostlundh op p. 99 als zodanig dienen?

Het aanwijzen van een bepaalde moederwetenschap is niet de moeilijkste opgave voor hen die zich met maatschappijleer bezig houden. Belangenoverwegingen geven daarbij dikwijls bewust of onbewust de doorslag. Daarmee is echter allesbehalve een antwoord gegeven op de pedagogisch en didactisch relevante vraag: Welke stof, gegeven volgens welke didactiek is gewenst voor dit kind van dit niveau en in deze levenssituatie, de school doorlopend in deze tak van onderwijs?

Het is duidelijk, dat er zoveel soorten maatschappijleer zullen komen als er takken van onderwijs zijn. Het is gewenst, mede in verband met de aansluiting van die niveaus, dat er punten van overeenkomst zijn, zodat longitudinale leerstofplanning mogelijk wordt. Maar de maatschappijleer in het lager beroepsonderwijs zal er duidelijk anders uitzien dan die in het havo, of op het gymnasium.

Hoewel het stellig noodzakelijk is, dat leerlingen van het voortgezet onderwijs vertrouwd gemaakt worden met het sociaal-wetenschappelijk denken, impliceert dit nog niet, dat het vak maatschappijleer inhoudelijk zelf een aftreksel van sociologie of historie zou behoren te zijn. De maatschappijleer heeft een eigen inhoud en een eigen doelstelling, hetgeen door Nannen ook wordt onderschreven, maar waaruit hij o. i. niet de consequenties trekt.

DE DOELSTELLING

In beide artikelen is in dit opzicht te weinig vanuit de school gedacht. Ook op het gebied van de maatschappijleer gaat het om kennis, inzicht, vaardigheden, technieken en houdingen. De laatstgenoemde zijn uit pedagogisch en maatschappelijk oogpunt het meest belangrijk. Kennis, inzicht, vaardigheden en technieken leiden op zichzelf immers niet tot sociaal gewenste houdingen en tot participatie in het sociale en politieke leven. De mogelijkheden sociaal op te voeden binnen de huidige school met haar vakkenstelsel zijn zeer beperkt. Het gevaar is allerm minst denkbeeldig, dat ook de maatschappijleer de weg van alle vakken zal gaan, en voornamelijk tot kennisoverdracht zal dienen. De schoolboekjes spreken wat dit betreft meestal klare taal.

De doelstelling van het onderwijs in maatschappijleer is geen andere dan helpen opvoeden tot tolerante, kritische, bewust levende persoonlijkheden, in staat tot relativerend denken en in het bezit van een aantal fundamentele waarden.

DE METHODE

Als kennis van geringere importantie voor de uitgroei tot deze persoonlijkheid, komt een des te zwaarder accent op de methode te liggen. Dit geldt te meer, omdat de maatschappijleer een vak tussen de vakken dreigt te worden. Veel belangrijker dan de strijd om de inhoud is de bezinning op de methode. Als het om bewustwording van het eigen gedrag en van sociale verhoudingen gaat - en daarover bestaat nauwelijks verschil van mening meer - dan zal de aandacht vooral geconcentreerd moeten worden op hoe men gedurende één of twee lessen per week aan het primaire doel kan werken. Tenslotte, of men nu voorstander van sociologie, geschiedenis, politica of een andere inhoud is, essentieel is, dat de kennis gaat functioneren in de levenswereld van de leerling en dat houdingen ontstaan die persoonlijk en sociaal gewenst zijn. 4)

Sterker dan bij andere vakken zijn de inhoud en methode met elkaar verweven en het lijkt gewenst thans eerst nader op de inhoud in te gaan.

DE INHOUD

Voor de bepaling van de inhoud dient uitgegaan te worden van de leef- en beleevingswereld van de leerlingen. Daar ook deze naar leeftijd, schooltype en sociaal milieu verschilt betekent dit wederom, dat de maatschappijleer bij verschillende takken van onderwijs een ander beeld zal vertonen. Vanuit de problemen die zich in die wereld voordoen zal in eerste aanleg de maatschappijleer kunnen worden opgebouwd en daarmee ligt het uitgangspunt dus wel heel ergens anders dan bij een aan de universiteit gedoeerde wetenschap.

De eigen levenssituatie van de leerlingen wordt tot onderwerp van gesprek en analyse: de school, het gezin, de vereniging en gemeente, het consumentengedrag, de reclame, de massacommunicatiemiddelen en tal van andere problemen die binnen het gezichtsveld van de leerlingen liggen, komen voor besprekingen in aanmerking. De weg die gevolgd wordt zal van micro- naar macroschaal zijn, hoewel dit geen wet van Meden en Perzen behoeft te zijn. De verworven kennis, het verkregen inzicht kan alleen dan functioneren als er aansluiting is bij de eigen situatie. De behandelingswijze is zo, dat ze uitnodigt tot zelfreflexie, tot kritische analyse en tot bewustwording. Wezenlijk is voor de maatschappijleer de interdependentie der sociale verschijnselen en krachten aan de leerlingen duidelijk te maken. Het vak is daarmee typisch "brugvak" temidden van de andere sociale vakken als aardrijkskunde, geschiedenis, economie en staatsinrichting. Elk sociaal probleem heeft vele facetten: in de maatschappijleer moeten ze in hun onderling verband getoond worden. Daarom is een sociologische en een sociaal-psychologische inbreng uiterst noodzakelijk. 5) Er is echter meer dan sociologie en sociale psychologie aan de orde en beperking tot deze twee terreinen zou een betreurenswaardige verenging inhouden. Dat het vak een brugfunctie heeft, wordt in de literatuur veelvuldig erkend, of blijkt impliciet uit de opgestelde programma's en uit de verschenen schoolboeken. 6) Te weinig nog wordt geëntameerd het vak te laten geven door een team van leraren in de sociale vakken, waarbij een socioloog betrokken wordt. 7)

NOG EENS DE METHODE

Gaat men zodanig te werk, dat vanuit de belangstellingssfeer van de leerlingen wordt gewerkt, dan zal hun zelfwerkzaamheid een belangrijke rol kunnen gaan spelen. Onderwerpen die binnen hun bereik liggen stellen hen in staat tot zinvolle klassegerekenen, klassediscussies, bronnenonderzoek, rollenspel, enquêtes e.d.m. Het zijn juist deze methoden waarbij houdingen in het geding komen. De leerlingen krijgen tevens langzamerhand inzicht in de sociaal-wetenschappelijke denk- en benaderingswijze zoals relativering, objectivering, hypothesestellen en verificatie. Begrippen worden hanteerbaar binnen de eigen situatie en er wordt een kritische zin gekweekt.

Juist door de problemen van de tieners zelf tot uitgangspunt te nemen blijft de belangstelling levend en ontstaat er een betrokkenheid die ook nog aanwezig is als naar verder van hen afliggende vraagstukken worden gekeken. 8)

Een bezinning op de betekenis van waarden en normen kan daarbij niet uitblijven, ook al dreigt het gevaar van indoctrinatie. Dit is overigens niet alleen bij de maatschappijleer het geval.

DE BEVOEGDHEDEN

Het lijkt nog wat prematuur over bevoegdheden te spreken als over inhoud en methode van het vak nog zo weinig vast ligt. Voorlopig zouden wij een ruim standpunt willen innemen, tot meer klaarheid is gekomen en ons bepaald niet willen beperken tot sociologen en historici zoals Milikowski doet, en in feite ook Nannen, al mag het staatsrecht er van hem ook nog bij. Waar zouden op korte termijn trouwens al deze sociologen en historici vandaan moeten komen.

Realistischer is uit te gaan van de bestaande mogelijkheden binnen het onderwijs en het reservoir aan docenten dat zich daar bevindt. In dit licht is het niet zo vreemd, dat de minister in zijn Memorie van Antwoord aan de Tweede Kamer dacht aan doctorale getuigschriften voor sociologie, rechten, economie, geschiedenis, sociale geografie en theologie. Ook in het Rapport van de Adviescommissie Maatschappijleer van de Nederlandse Sociologische Vereniging 9) worden deze studierichtingen genoemd. Naar onze mening zouden afgestudeerden in deze faculteiten voor de maatschappijleer bijgeschoold dienen te worden in speciaal daarvoor te ontwerpen cursussen op methodisch-didactisch en vakgebied. Een post-academiale opleiding ware daarvoor te concipiëren.

Daarnaast zou tevens een studietoelating zich moeten gaan bezighouden met de voorbereiding van een opleiding met bevoegdheden van de eerste, tweede en derde graad voor de maatschappijleer. Het gaat immers om nog tal van andere schooltypen dan het huidige v.h.m.o., in welks termen Nannen en Milikowski vooral denken. Juist omdat ook bij die andere takken van onderwijs dit vak ingevoerd wordt - en bij vele scholen kan dit alleen als een dringend noodzakelijke aanvulling op een veel te lang eenzijdig gebleven opleiding worden beschouwd - is het niet mogelijk de sociologie of geschiedenis tot moederwetenschap uit te roepen. Voor het doceren van maatschappijleer dienen cursussen te worden ontworpen waarbij de deelnemers kennis nemen van verschillende vakwetenschappelijke benaderings- en denkwijzen en hun denken een wijder perspectief krijgt.

Dat juist deze docenten "bij" blijven lijkt ons absoluut noodzakelijk. Er zal hun goed documentatiemateriaal geboden moeten worden en zij zullen via verdere cursussen van nieuwe ontwikkelingen kennis moeten nemen.

SNEL HANDELEN GEBODEN

Wordt er op de belangrijkste punten niet snel en efficiënt gehandeld, dan bestaat het gevaar, dat het vak op even geruisloze manier verdwijnt als het aan het educatief firmament is verschenen. Bij het middelbaar nijverheidsonderwijs dreigt dit nu reeds te gebeuren. Daar was het vak een primeur, maar onvoldoende voorbereiding op de introductie deden het aanvankelijk enthousiasme snel wegebben en sommige scholen hebben het inmiddels weer van de rooster afgevoerd.

Wetenschapsmensen, didactici en docenten zouden met elkaar doelstelling, inhoud en methode in grote lijnen moeten vaststellen. Daarop zou een opleiding kunnen worden gebouwd die qua bevoegdheden gedifferentieerd is naar de verschillende taken van onderwijs. Intussen zou een kleine commissie van docenten maatschappijleer en wetenschappers zich kunnen beraden op applicatiecursussen voor de thans beschikbare docenten.

Misschien kan de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs wat het laatste betreft de helpende hand bieden. Voor de eerstgenoemde taak lijkt de spoedige instelling van een staatscommissie het meest gewenst. Wordt de zaak niet op deze of overeenkomstige manier aangepakt dan zal het vak zijn eigen in het onderwijs niet onbekende weg gaan, de weg van goedbedoeld amateurisme en geëxperimenteer, waarop hier en daar persoonlijk succes valt te boeken, maar die voor het onderwijs als geheel doodloopt.

- 1) H. J. Nannen, "Maatschappijleer", W. en S. jg. 20, nr. 8/9, p. 97-101.
- 2) a. "Maatschappijleer", Verslag van de conferentie georganiseerd door de Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs, W. V. O. J. Muusses, Purmerend, 1963.
b. Speciaal nummer van "Paedagogische Studiën", 42 jg., mei 1965, "Maatschappelijke Vorming bij het Voortgezet Onderwijs in enige West-Europese landen en in Rusland".
c. Verschillende artikelen in V. O. S. -Mededelingen, Orgaan der Vereniging tot Behartiging van het Onderwijs in de Staatswetenschappen.
d. J. M. Crijns e. a., "De Mammoetwet", De Koepel, Roosendaal, z. j.
e. J. Bijl, "Over leerplanonderzoek", Groningen 1966.
f. Binnen afzienbare termijn zal verschijnen het "Rapport maatschappijleer", opgesteld door een speciale commissie in opdracht van de Kerngroep voor Vernieuwing van het technisch onderwijs.
Dit is slechts een beperkte selectie uit de langzamerhand alweer uitgebreide literatuur rond het vak, waarbij uiteraard de rapporten genoemd in het aug./sept. -nummer van W. en S. van groot belang zijn.
- 3) H. Ph. Milikowski, "De Maatschappijleer bij de Maatschappij in de leer", W. en S. 20. jg., nr. 8/9, p. 102-107.
- 4) Voor een nadere uiteenzetting hierover zie: W. Langeveld, "Maatschappijleer, doel, inhoud en methode", Purmerend 1962.

- 5) Voor de rol die sociologen zouden kunnen en moeten spelen zie: W. Langeveld, "Maatschappijleer, een taak voor sociologen". Sociologische Gids, 11. jg. nr. 3, 1964, p. 139-148.
- 6) Zie daartoe o. a. de in noot 2a en 2d genoemde literatuur.
- 7) Voor een pleidooi in deze richting zie: G. van Zoest, "Enkele opmerkingen betreffende functie en inhoud der maatschappijleer bij algemeen-vormend en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs". Weekblad van het "Genootschap", 56 jg. nr. 31, 1963, p. 750-754.
- 8) Voor een uitwerking van een praktische poging daartoe, zie: W. Langeveld, "Diareeksen voor de maatschappijleer en de maatschappelijke oriëntatie", J. Muusses, Purmerend, 1966. Verschenen zijn reeksen betreffende de onderwerpen: Mode; Costuumgeschiedenis; Sociaal-stereotypen; Rasvooroordelen en rassendiscriminatie; Reclame; Nationaal-socialisme.
- 9) Nederlandse Sociologische Vereniging, Rapport van de "Adviescommissie Maatschappijleer", 1965.

Overgenomen uit W. en S. 20e jrg. no. 10.

NOGMAALS: MAATSCHAPPIJLEER EEN WEERWOORD

Nu de heer Langeveld aan de redactie heeft verzocht ook zijn kritiek (verschenen in W. & S. 20e jrg. no. 10) op mijn artikel: Maatschappijleer (ook in W. & S. 20e jrg. no. 8/9 verschenen en in Kleio overgenomen) in Kleio op te nemen, wil ik een kort weerwoord op deze kritiek geven.

Langeveld betitelt zijn bijdrage met: Maatschappijleer in paedagogisch perspectief. Dat zou op zichzelf een aanvulling en uitwerking kunnen zijn van mijn artikel, daar dit hier juist niet over ging. Het gaf - en bedoelde alleen te geven - een overzicht wat over inhoud, docent en doel van het vak in de laatste jaren door kringen buiten het direct erbij betrokken onderwijs is gepubliceerd. Daaraan voegde ik (op verzoek) een aantal stellingen toe om de discussie in Wetenschap en Samenleving op gang te brengen.

Voor een zich afzetten tegen mijn artikel was dus helemaal geen reden en verwijzing naar het door Langeveld met zorg bewerkte rapport van de conferentie van 1962 en naar andere publicaties van zijn hand, om lacunes in mijn betoog aan te tonen, overbodig. Ik zeg overbodig, omdat ieder, die dit onderwerp ter harte gaat - en wie zou dit niet die als ik vele jaren dit doceerde - stellig zich in de aanwezige literatuur verdiepte.

Daar het betoog van Langeveld eigenlijk een uitvoerige uiteenzetting van de meeste van mijn stellingen geeft - wanneer men ze goed leest - wil ik alleen op twee punten ingaan, waarin ik principieel van inzicht verschil.

1. Langeveld acht het een gelukkige omstandigheid dat maatschappijleer "als zodanig aan de universiteiten niet wordt gedoceerd". Elke mening heeft haar goed recht. Maar nu de motivering: "en behoeft geen aftrekseltje van een wetenschap te worden". Deze denigrerende opmerking - blijkbaar aan het adres van reeds bestaande onderwijsvakken? - is wel een ongemotiveerde slag in het gezicht van vele docenten, die momenteel reeds proberen op didactisch-verantwoorde wijze het vak te geven.

Is Langeveld zelf geen docent?

Persoonlijk acht ik het een zaak van groot gewicht dat een vak op universitair niveau met de daar aanwezige research mogelijkheden wordt doordacht. De taak van didactici, maar vooral van docenten is op grond van hun universitaire oriëntering "een bepaalde instelling en mentaliteit, een bewuste levenshouding en gedragspatroon aan te kweken". (zie mijn samenvatting no. 4). Dat kan nooit een "aftreksel" zijn. 2. Onder het hoofdje: de methode, hecht Langeveld het meest aan de methode. Meer uitgewerkt in: Nog eens methode, geeft hij enkele praktische mogelijkheden om het vak aanschouwelijk te maken (dat is toch geen methode?), waarbij hij overigens een open deur intrapt. Veel belangrijker dan de methode (in eigenlijke zin) is mijns inziens de persoon van de docent (zie mijn samenvatting o. a. no. 7)

H. J. Nannen.

HOE EXEMPLARISCH

Dr. P. van der Meulen

(Zie Kleio no. 1 jrg. 8, 1967 blz. 4-6, 7-10

Kleio no. 2, jrg. 8, 1967 blz. 4-10)

In de praktijk gaat men bij het exemplarisch onderwijs meestal uit van een vraag. Zo'n vraag kan bijvoorbeeld rijzen wanneer in een aan de leerlingen voorgelegde bron een moeilijkheid of tegenspraak aan de dag treedt. Die bron met het daaruit voortkomende probleem bepaalt dan het thema. Men gaat nu immers onderzoeken wat men ter oplossing van de gestelde vraag weten moet. De vraag zelf en de in de bron gegeven situatie noemt men de instap, de "Einstieg".

Aan een voorbeeld dat ik heb ontleend aan het reeds genoemde artikel van Barthel¹⁾ moge ik dit duidelijk maken.

In zijn, op 17 maart 1939, te Birmingham gehouden rede tracht de Engelse minister Neville Chamberlain zijn totdien gevoerd buitenlands beleid te rechtvaardigen, maar kondigt hij tevens aan, dat hij van dat ogenblik af zijn buitenlandse politiek zal wijzigen. Deze opzienbarende koersverandering wordt op plausibele wijze verklaard door Hitlers gewelddadig optreden tegen de Tsjecho-Slowaakse rompstaat op de daaraan voorafgaande 15de maart. Deze feitelijke achtergrond wordt duidelijk uit de passages van de rede, die daarop betrekking hebben, maar kan door literatuur nog uitvoeriger in het licht gesteld worden. Daarbij blijkt echter ook (en Chamberlain zelf maakt er in het begin van zijn rede bovendien een toespeling op) dat de eerste minister al op 15 maart gereageerd had op wat zich op die dag in Praag had afgespeeld en wel door het afleggen van een verklaring in het lagerhuis. De inhoud daarvan echter schijnt niet overeen te stemmen met de - aan de leerlingen voorgelegde - rede in Birmingham. Deze "ontdekking" nu vormt de eigenlijke "instap". Waarom, zo luidt de vraag immers, wilde Chamberlain op 15 maart nog zijn aanvankelijke

1) Konrad Barthel: Exemplarisches Lehren im Geschichtsunterricht, in Pädagogisch-psychologische Praxis an Höheren Schulen, München-Basel 1963.

politiek voortzetten? Hoe kwam het daarna tot een zo plotselinge verandering van mening, tot de bijna sensationele ommekeer, die uit de te Birmingham gehouden rede blijkt?

Wat Barthel met deze instap hoopt te bereiken is om te beginnen dit, dat zij een prikkel zal vormen tot een oriëntatie, die de kennis der leerlingen zal vergroten en dat ze verder zal uitdagen tot historisch denken. De leerlingen zullen immers, zo hoopt hij, al dat materiaal bijeen proberen te brengen, dat er toe kan bijdragen het raadsel waarvoor zij staan op te lossen, of hun aanvankelijke vermoedens in zekerheid om te zetten. Het probleem moet, met andere woorden, funderen als een magneet, die een bindende en ordenende invloed uitoefent op de stof en geestelijke energie vrijmaakt, die anders verdaan wordt aan een poging de diffuse stofmassa, waarop de belangstelling nauwelijks is gericht, meester te worden. Natuurlijk is het ook mogelijk het gebeurde in chronologische volgorde te vertellen. Maar dat zou niet alleen een veel moeizamer arbeid zijn, het zou ook bezwaarlijk zoveel kunnen verhelderen als waarop nu de kans bestaat. Het zich verplaatsen in een situatie, die nog "open" is, waarin nog beslissingen kunnen worden genomen, maakt enerzijds hetgeen daaraan voorafgegaan is actueel en leidt anderzijds de blik altijd weer naar het heden.

Daarmee komen we bij wat vervolgens is genoemd: de uitdaging om historisch te denken. De leerling immers, die wordt geconfronteerd met een handeling of een uitspraak, die niet zonder meer duidelijk is, probeert deze te begrijpen door zich te vereenzelvigen met de in het zoeklicht verschenen historische persoonlijkheid. Dat kan evenwel alleen gebeuren, wanneer hij zich tegelijk in een historische situatie inleeft en zo als het ware weer in beweging zet wat al tot verstarring was gekomen. De instap is de uitdaging aan de menselijke weetgierigheid en aan zijn bereidheid de potentiële tegenwoordigheid van alle historische gebeurtenissen begrijpend te ervaren. Barthel meent dat het goed is - en dat gebeurt in het hier gegeven voorbeeld dan ook - bij de instap een sterk persoonlijk getint document in het middelpunt der belangstelling te plaatsen. Dat komt immers tegemoet aan de, in de jeugd levende, behoefte om individuele menselijke gevoelens te begrijpen. Toch, zo laat hij daar meteen op volgen, is het een criterium voor de legitimiteit van het exemplarisch te werk gaan dat het tot inzichten leidt die het individuele te boven gaan.

In ons voorbeeld gebeurt dat als volgt:

Chamberlain blijkt een man te zijn die gelooft in de overwinning van het gezonde verstand, die vertrouwen stelt in de "common sense". Hij heeft evenwel te weinig inzicht in een door emoties en demonie beheerste politiek. Hij is het "type" van de appeaser, die weer een product is van de verhouding tussen Engeland en Duitsland na Versailles.

Versailles was echter een vredesverdrag dat mee bepaald werd door de hartstochten der massa, die de eerste wereldoorlog had opgewekt en die het wikkend verstand van staatslieden zoals hij niet genoegzaam tot rust wist te brengen. De interbellaire periode als de tijd van de massa-problematiek, met de spanningen van democratie, nationalisme en totalitaire stromingen werkt zo op veelvuldige wijze mee tot thema.

Uit dit voorbeeld, dat men - zo men wil - exemplarisch voor de exemplarische methode zou kunnen noemen, zijn meteen enkele gevolgtrekkingen af te leiden, die voor ons van belang zijn.

Om te beginnen blijkt, dat, wat men hier onder thema verstaat, niet hetzelfde is als wat Geurts in zijn brochure op het oog heeft. Een thema bij het exemplarisch te werk gaan is geen geëelte uit een boek of artikel, dat onder namen als "De moderne devotie" of "De tijd van de grote geografische ontdekkingen" om maar enkele titels van pas verschenen "onderwerpen" te citeren, een bepaald terrein van de geschiedenis afbakt en zelfs geen lengte of dwarsdoorsneden (al poogt men ook de leerlingen door het opgeven van literatuur of andere aanwijzingen tot verder zelfstandig onderzoek aan te moedigen), maar het wil veeleer het beginsel zijn volgens hetwelk men opnieuw moet ordenen of structureren. Bij het exemplarische leren wordt - meer of minder radicaal - Abraham nagevolgd, van wie immers gezegd is dat hij uitging, niet wetende waar hij komen zou. Het is dus niet de bedoeling dat de leraar, na het stellen van het probleem, een aantal colleges gaat geven om op heldere wijze de vraag zo goed mogelijk te beantwoorden en om er tenslotte misschien zelfs een résumé van te dikteren, maar dat na gezamenlijk overleg zal worden vastgesteld hoe te werk zal worden gegaan om tot een oplossing te komen.

De leraar heeft daarbij natuurlijk een taak, maar een gans andere dan hem gewoonlijk wordt toegedacht; hij is zoiets als studie-organisator of vaktechnisch-adviseur. Hij zal als regel moeten vertellen waar men de nodige gegevens kan vinden en misschien een aantal daarvan moeten verstrekken, hij zal, wanneer overeengekomen is dat aan groepen een deel van het onderzoek zal worden opgedragen (want het is niet noodzakelijk dat alle leerlingen alle literatuur uitvoerig bestuderen) kunnen adviseren omtrent de beste wijze waarop de taken verdeeld kunnen worden, hij zal verder ook wel aanwijzingen moeten geven over de manier waarop men te werk moet gaan of het gevondene het helderst kan formuleren, hij zal, wanneer men tenslotte in plenaire zitting zal gaan vaststellen wat reeds bereikt is, soms tot nog nader onderzoek moeten stimuleren; maar hij mag niet vooruitgrijpen op het door hem reeds vermoede of geweten resultaat. Het is niet verwerpelijk dat hij dat resultaat van te voren in het geheel niet kent, het verleent waarschijnlijk een bijzondere spanning aan het onderzoek wanneer hij echt mee exploreert, maar regel kan dat vanzelfsprekend niet zijn omdat het speurwerk van middelbare scholieren iets anders is dan oorspronkelijk wetenschappelijk onderzoek, zoals dat bijvoorbeeld wel eens door studenten in de geschiedenis tijdens een werkcollege kan worden verricht.

Thematisch te werk gaan, ik herhaal het, heeft bij de exemplarische methode duidelijk een andere betekenis dan voor de auteurs van "eindexamenonderwerpen", blijkens de tot nu toe verschenen "Cahiers" en deeltjes van de "Dichterbijreeks", het geval is. Wel voldoen sommige daarvan aan de beide andere "eisen" van de exemplarische methode want genetisch en heuristisch gaat men hier en daar wel te werk. In de "Dichterbijreeks" bijvoorbeeld wordt de leerling verondersteld zelf literatuur te bestuderen en krijgt hij daarvoor aanwijzingen. Roelink plaatst boven het vierde en vijfde hoofdstukje van zijn bijdrage hierin: De moderne devotie, de titels "Hoe weten wij?" en "Zijn de bronnen betrouwbaar?" Maar, zo zal men opmerken, als zelfs Roelink niet genetisch te werk gaat, wie zou dan nog de leerlingen kunnen bijbrengen dat geschiedenis ook een ambacht is?

Het is ter voorkoming van een misverstand wellicht goed er op te wijzen dat het geenszins mijn bedoeling is van de exemplarische methode een soort Procrustusbed te maken en dat ik niet het voornemen koester een prijs te gaan uitloven voor die auteur

van een "onderwerp" die in zijn bijdrage een maximum aan thematische, heuristische en genetische elementen heeft weten bijeen te brengen. Men kan natuurlijk ook totaal anders te werk gaan en voor het geschiedenisonderwijs uiterst waardevolle resultaten bereiken. Er zijn deeltjes in de genoemde series, die, voorzover ik kan na gaan, aan geen enkele der hier gestelde normen voldoen en toch de leraren waardevolle hulp bieden. Ik wil slechts - door het wat verder analyseren van de exemplarische methode - een bijdrage leveren tot de discussie zonder einde over de geschiedenisdidactiek en zo mogelijk de vraag mee helpen beantwoorden hoe wij ons onderwijs zo kunnen inrichten dat het de leerlingen waarlijk vormt.

Wanneer men, op grond van wat daar tot nu over te berde is gebracht, tot de overtuiging gekomen is dat er veel voor het exemplarisch te werk gaan te zeggen valt, dan zal men zich toch tevens gerealiseerd hebben, vooral bij het lezen van hetgeen in concreto gedaan wordt, dat er ook grote bezwaren aan verbonden zijn. Ik noem er enkele, zonder daarbij naar volledigheid te streven, evenmin als toen ik de voordelen opsomde. Het exemplarische stelt aan de leraar hoge eisen (1). Om te beginnen kost het hem veel tijd. Lautemann, die een aantal jaren geleden voor de V. G. N. een lezing over dit onderwerp gehouden heeft, schat - op grond van eigen ruime en veelzijdige ervaring - de voorbereiding voor een exemplarische "les" op minimaal vier uren. Het is dan ook wel duidelijk dat een leraar niet met meer dan één klas exemplarisch zal kunnen werken. In deze tijd is overigens nog niet het aantal uren verdisconteerd dat hij bij deze methode meer moet besteden aan het zich wetenschappelijk op de hoogte houden, door de noodzaak zich in de te behandelen stof op een veel intensievere wijze dan het geven van een algemeen overzicht schijnt te vereisen, in te werken. Verder is deze werkwijze slechts mogelijk als aan een aantal zakelijke voorwaarden kan worden voldaan. Er moet, bijvoorbeeld een behoorlijke geschiedenisbibliotheek in de school aanwezig zijn en de leerlingen moeten kennis kunnen nemen van het nodige bronnenmateriaal. De moeilijkheid, die zich in verband hiermede aan ons voordoet is misschien nog niet eens zo zeer het ontbreken van voldoende, geschikte literatuur, (hoewel we dit bezwaar stellig niet mogen onderschatten) als wel dat bronnenonderzoek voor middelbare scholieren slechts op zeer beperkte schaal mogelijk is. We zouden zelfs de vraag kunnen stellen of wij - wanneer wij dat als wenselijk naar voren brengen - bij hen geen vaardigheden en inzichten als aanwezig veronderstellen, waartoe we hen juist moeten opvoeden. Er zit aan dat zo gemakkelijk geponeerde begrip: ad fontes gaan, nu eenmaal heel wat vast (2). Een bron, bijvoorbeeld, moet meestal bekeken worden in samenhang met andere gegevens. Zij geeft immers dikwijls een eenzijdig standpunt weer en moet daarom met andere uitspraken of reeds bekende feiten worden vergeleken en aangevuld, er door bevestigd of er in haar betekenis door beperkt worden. Het verkiezingsmanifest van een politieke partij is zonder enige twijfel een historische bron, maar niemand zal willen beweren dat men hierin alleen het beeld van een tijd zou kunnen vinden. Zo heeft bronnenstudie in de school meestal slechts illustratieve

1) H. Krieger, *Das Exemplarische in Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts*, Frankfurt am Main 1966.

2) Hans Ebeling, *Didactik und Methodik*, pag. 116 e. v. Berlin, 1965.

waarde. En de leraar zal daarbij de leiding wel stevig in handen moeten houden. Zelfs de bronnenreeksen, die men in Duitsland in grote getale en voor geringe prijzen behoeve van het onderwijs heeft uitgegeven onder de naam van Quellensammlungen of Quellenhefte zijn daar te lande soms fel bekritiseerd. De keuze van de bronnen en de taal waarin ze gesteld zijn, zo is gezegd, is al te weinig in overeenstemming met het niveau van de leeftijdsgroep waarvoor ze bestemd heten. Hier wordt, aldus de critici, aan bronnenmateriaal slechts geboden wat een vakhistoricus belangrijk acht en zo krijgen de leerlingen bijvoorbeeld wetten en verordeningen onder ogen die in hen nauwelijks enige belangstelling kunnen wekken. (Wat interesseert hun de letterlijke tekst van de Karlsbader besluiten?) Uit eerbied voor de tekst - voor een historicus natuurlijk een onontbeerlijke eigenschap - schrikt men er bovendien als regel voor terug de bronnen te bewerken. En zo moeten de jeugdige onderzoekers dan maar wijs zien te worden uit het acten-Duits en de kanselarijstijl van vroeger tijd. Geloof men dat zich aldus een duidelijker beeld van die wereld vormt? Het onderwijs stelt nu eenmaal andere eisen en wel psychologische. Dat betekent, dat, behalve afbeeldingen van bijvoorbeeld bouwwerken, miniaturen, werktuigen en karikaturen (om maar een willekeurige greep te doen) als tekstuele bronnen voornamelijk in aanmerking komen concrete beschrijvingen van gebeurtenissen, zoals die zich in werkelijkheid in alle bijzonderheden hebben afgespeeld, persoonlijke getuigenissen, gedeeltes uit dagboeken, verslagen van ooggetuigen en dergelijke. Zij moeten voor alles betrekking hebben op het gewone menselijke bestaan. Zij moeten, waar nodig, ook worden aangepast aan de taal van deze tijd, al zal dat op zo behoedzame wijze moeten geschieden dat het aan die tijd eigene erin blijft leven. Gedrukte, voor het onderwijs bestemde bronnenreeksen, zo heeft men verder betoogd, moeten ook volgens bepaalde beginselen geordend zijn, die uit opschriften en indeling duidelijk worden. Men dient daar ook in aan te geven, zo heet het, waarop de leerlingen moeten letten.

Gezegd moet worden dat in Duitsland met deze kritiek ernstig rekening gehouden is. Dat blijkt duidelijk uit de recente uitgaven. En zo gaan onze collega's daar zo langzamerhand beschikken over een aantal bronnenreeksen, die aan het exemplarische onderwijs voortdurend ruimere mogelijkheden bieden.

Kunnen wij echter, die zowel van goed voorziene leerlingen-bibliotheken als van voor deze leeftijd toegankelijke gedrukte bronnen nog nagenoeg verstoken zijn, met enige kans op het gewenste resultaat al exemplarisch te werk pogen te gaan?

Niet, dunkt mij, wanneer wij de exemplarische methode zien als een logisch begrensde en gesloten stelsel, dat alleen zó kan worden toegepast als de theorie het eist. Wel, als we het zien als een ideaal, dat, onder de nu eenmaal gegeven omstandigheden nog niet ten volle kan worden verwezenlijkt, maar dat ook indien het slechts ten dele gerealiseerd zou kunnen worden, grote winst zou opleveren. Zou de uitgave van de eindexamen-onderwerpen-cahiers, waartoe een wel zeer gelukkig initiatief heeft geleid, ons wellicht de kans bieden de richting, die het exemplarisch ideaal wijst, uit te gaan? Zou het bijvoorbeeld niet mogelijk zijn dat in een enkele ervan in het begin de "instap" wordt gegeven en het thema gesteld en vervolgens behalve een opgave van bereikbare literatuur de meest relevante bronnen worden afgedrukt op de wijze, waarop dat tegenwoordig in Duitsland geschiedt?

Laten we eens veronderstellen dat u aan de gebeurtenissen en spanningen van het jaar

1600 de verhouding tussen Staten-Generaal en Stadhouder en die tussen de Republiek en haar buurlanden in deze periode van de tachtigjarige oorlog zou willen demonstreren. Zou het dan niet mogelijk zijn als "instap" een aantal passages te laten afdrukken uit Fruins bekende artikel "De slag bij Nieuwpoort", waarin hij betoogt dat Maurits uit een gevoel van balorigheid, omdat de veldtocht tegen zijn wens ondernomen was, de noodzakelijke veiligheidsmaatregelen zou hebben verwaarloosd, met alle voor ons land bijna noodlottig geworden konsekwenties en daarnaast enkele daarop betrekking hebbende delen uit de artikelen van Dr. S. P. Haak, die onder de titel: De wording van het conflict tussen Maurits en Oldenbarneveldt, verschenen zijn en het door Fruin gestelde ontkennen? (1) Zou men vervolgens de leerlingen niet de vraag kunnen stellen hoe het nu wel in werkelijkheid zal zijn geweest en ze de gelegenheid kunnen bieden, door eveneens in het cahier afgedrukte en voor schoolgebruik bewerkte fragmenten van de voornaamste ooggetuigen zoals Duyck, Vere en Lodewijk Gunther van Nassau te bestuderen, zich daaromtrent een mening te vormen?

Het is natuurlijk heel goed mogelijk, dat dit exemplum niet gelukkig gekozen is, al mag ik begrip veronderstellen voor het feit dat ^{ik} als eerste voorbeeld naar de slag van Nieuwpoort grijp. We zouden het thema en het bronnenmateriaal vanzelfsprekend nog nader op zijn bruikbaarheid voor dit doel moeten onderzoeken. Het gaat er mij slechts om aan een willekeurig geval duidelijk te maken, wat mij voor ogen staat. Als we het zo zouden doen, zouden we veel prijs geven van wat het exemplarische onderwijs als haar belangrijkste voordelen beschouwt. De persoonlijke vrije werkwijze zou immers plaats maken voor een opzet voor algemeen gebruik, van gegeven en gebonden vorm. Als de voorstanders van deze methode bijvoorbeeld zeggen dat de themata door de leraar zelf moeten worden ontdekt, dat andere docenten ze nooit zonder meer mogen overnemen, zich er hoogstens door kunnen laten inspireren tot eigen werk, dan moeten wij antwoorden dat dit hier inderdaad bezwaarlijk mogelijk is. (Al zal het uitgeven van vèle themata een enigszins individuele keus niet geheel uitsluiten). En wanneer exemplarisch te werk gaan ook altijd iets weg heeft van een expeditie naar onbekende verten, dan geldt ook dat nauwelijks meer. Het lijkt er inderdaad op alsof het een uitstapje wordt met de toeristenbus in plaats van een zwerftocht op eigen initiatief, al staan er dan misschien aan het station ook vele bussen met zeer verschillende bestemmingen. Maar indien wij er instappen, handelen we, geloof ik, voorlopig toch verstandiger dan wanneer we in de wachtkamer blijven of per trein verder gaan. Natuurlijk moeten we weten: Het is slechts een begin, het kan nu nog niet anders maar eenmaal gaan we dit land of een ander gebied te voet verkennen. Als we het in deze stemming doen, dan zijn er behalve nadelen, toch ook enkele gunstige kanten. De belangrijkste dāárvan is wel dat het exemplarisch te werk gaan op deze wijze de leraar aanmerkelijk minder tijd kost. Want wie op tijd en energie besparen moet, wordt in deze gebonden exemplarische methode althans een beperkte mogelijkheid getoond zijn onderwijs van groter vormende waarde te doen zijn. En het zou wel eens zo kunnen zijn dat hetgeen het dagelijks bedrijf, "in pulvere scholastico", aan bescheiden maar stage voortgang

1) Bijdr. Vad. Gesch. en Oudheidk., 5e Reeks - VI, 1919

weet te winnen, van groter waarde zou blijken dan wat enkele geïnspireerden aan wijde perspectieven openen. Al kunnen wij voor dit laatste nooit diep genoeg erkentelijk zijn!

Dr. P. van der Meulen.

Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs W. V. O. - Nederlandse Sectie van de World Education Fellowship - W. E. F. Bureau: Postbus 13 - Purmerend. Tel. 02990 - 3746. Scholengroep voor voortgezet onderwijs.

=====

Binnen de Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs (W. V. O.) gaat een scholengroep voor voortgezet onderwijs zich bezighouden met de probleemgebieden:

1. organisatie en communicatie binnen de scholengemeenschap;
2. didactiek en voorziening in leer- en hulpmiddelen voor de scholengemeenschap;
3. documentatie en informatie voor hen die in de scholengemeenschap werken.

De W. V. O. heeft overwogen, dat de mammoetwet vooral aan de scholengemeenschap grote mogelijkheden biedt. Zij besloot tot het oprichten van een scholengroep na een oriënterende bijeenkomst, waar Dr. E. Pelosie sprak over: De scholengemeenschap, perspectieven en problemen. Deze rede zal worden gepubliceerd in "Pedagogische Studiën". De spreker zal in het mei-nummer van "Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs" de probleemstelling nader uitwerken.

Het is in het belang van zowel betrokken als geïnteresseerde scholen, dat bestaande activiteiten in werk- en studiegroepen zoveel mogelijk worden gecoördineerd met die van wetenschappelijke instituten en landelijke en regionale pedagogische centra. Bereidverklaringen tot medewerking of verzoeken om nadere inlichtingen kunnen worden gericht aan: Bureau W. V. O., Postbus 13, Purmerend.

Conferentie "Samenwerking en Conflict"

Het thema van de conferentie die de Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs onder leiding van Prof. Dr. L. van Gelder op 16, 17 en 18 november van dit jaar voor leraren bij het voortgezet onderwijs (VHMO, ULO, Kweekschool en ander Beroepsonderwijs) in Amersfoort organiseert, is van hoge actualiteit en urgentie. Grotere samenwerking op nationaal en internationaal niveau, in micro- en macroverband is in onze ingewikkelde wereld dringend nodig, maar moeilijk realiseerbaar. Het oplossen van conflicten, het zinvol samenwerken geven de mensheid grote problemen. De vraag rijst of het niet dringend nodig is ons te bezinnen op methoden en technieken, die ons kunnen helpen bij het leren samenwerken en het oplossen van conflicten.

In 1962 hield de W. V. O. een conferentie over maatschappijleer. De conferentie van dit jaar biedt in zekere zin gelegenheid tot voortzetting van het toen geopende gesprek. Ook nu immers komt het accent te liggen op de noodzaak van het aan de orde stellen van sociale vraagstukken binnen het onderwijs en wordt aandacht gegeven aan de manier waarop dat zal moeten gebeuren. Centraal staat het thema "samenwerking en conflict", dat uitstraalt naar tal van vak- en wetenschapsgebieden. Zo is deze problematiek relevant voor schoolvakken als maatschappijleer, aardrijkskunde, geschiedenis, economie, staatsinrichting, literatuurgeschiedenis....

Deze conferentie zal, evenals die van 1962, informatief zijn, maar tevens zullen ook methoden en technieken gedemonstreerd worden, die voor praktische toepassing in de klas in aanmerking kunnen komen.

In een drietal algemene inleidingen zal het centrale thema vanuit verschillende gezichtshoeken worden benaderd:

Drs. C. E. Vervoort, socioloog, wetenschappelijk ambtenaar aan de Rijksuniversiteit te Leiden, zal zich vooral bezighouden met de spanningen die er voor wat de onderhavige problematiek betreft bestaan in ons onderwijssysteem en in zijn relatie tot de maatschappelijke verhoudingen.

Ook binnen de school is het onderwerp actueel en het krijgt bijzonder reliëf in het licht van de schaalvergroting die vele scholen door gaan maken in het kader van de mammoetwet. Deze vergroting stelt de leiding voor bijzondere vraagstukken, die zich overigens ook mutatis mutandis in het bedrijfsleven plegen voor te doen.

Drs. A. H. Bos, wetenschappelijk medewerker aan het Nederlands Pedagogische Instituut voor het Bedrijfsleven, maakt deze aspecten van het thema tot onderwerp van een lezing, getiteld: "Kunnen conflicten in de school constructief gehanteerd worden?" Op internationaal terrein klemmen vragen van samenwerking en conflict wel bijzonder sterk. Drs. B. J. T. ter Veer, wetenschappelijk ambtenaar aan het Polemologisch Instituut te Groningen, zal verslag uitbrengen van een experiment dat dit jaar op een achttal scholen is gedaan. Daarbij werden vragen van internationale samenwerking en conflict op exemplarische wijze doorgelicht aan de hand van twee "cases": de Cuba-crisis en het kernstopakkoord.

Tot zover wat betreft de informatieve kant van deze conferentie.

Daarnaast ligt het in de bedoeling de deelnemers direct te betrekken bij een bescheiden aantal beperkte activiteiten die verband houden met het thema en tevens voor toepassing in de school in aanmerking kunnen komen. Daartoe behoren o. a. bepaalde vormen van discussie, rollenspel en diaprojectie.

Op de zaterdagochtend zullen de deelnemers over "vakgroepen" worden verdeeld om zich na een korte inleiding te verdiepen in de praktische toepasbaarheid van het gebodene en de perspectieven die er voor dit onderwerp in het voortgezet onderwijs bestaan. Conclusies en suggesties uit deze discussies zullen in het eindverslag worden opgenomen.

De organisatoren van de conferentie doen een beroep op een dertigtal vrijwilligers om aan de verschillende activiteiten tijdens deze conferentie mede vorm en leiding te geven en tot de voorbereiding van de besprekingen op de zaterdagochtend bij te dragen. Daartoe zal een voorbereidende bespreking op 22 mei nodig zijn (plaats en uur van samenkomst zullen de deelnemers tijdig worden bericht). Opgaven worden gaarne ingewacht bij het Bureau van de W. V. O. : Postbus 13, Purmerend.

Aanmelding tot deelname bij Bureau W. V. O. , Postbus 13, Purmerend.

Bijdrage in de kosten: f 35, --, over te maken op gironummer 26 1036 t. n. v. Penningmeester W. V. O. , Voorburg.

Leden van de W. V. O. f 32,50

Reiskosten: aan de deelnemers die in het onderwijs werkzaam zijn, kunnen reiskosten tweede klasse boven f 2,50 ter conferentie worden vergoed.

Bijzonderheden:

Het aantal deelnemers aan de conferentie is vastgesteld op ten hoogste 150.

Deelname uitsluitend aan de hele conferentie.

Van de gehouden inleidingen en besprekingen zal een volledig verslag verschijnen.

EXTRA MEDEDELING

A Seminar in American Studies, "Introduction to America" will be held at the Mora Folkhögskola, Mora Sweden, from July 30 - August 11, 1967, under the auspices of the United States Educational Commission in Sweden (Fulbright Commission), together with the Swedish Board of Education and the United States Information Service.

Approximately 50 secondary school teachers of English or history from Sweden, Denmark, Finland, Iceland and Norway will take part. Most members of the faculty will be American professors.

It will be the ninth time in succession that such a seminar is arranged. The seminar comprises lectures, discussion periods, workgroups and some social events.

The Fulbright Commission in Sweden is this year extending an invitation to two teachers from The Netherlands and would provide board and lodging at Mora Folkhögskola. The United States Educational Foundation in The Netherlands would pay round-trip air travel for the two Netherlands participants.

A registration fee of Sw. Kr. 40 would have to be paid by the teachers themselves.

Applications should be directed, before June 1, to the United States Educational Foundation in The Netherlands, Bezuidenhout 18, The Hague.

BOEKBESPREKING

Dr. H. Schmitz, Het Proveniershuys, in "Schiedamse Miniaturen", uitg. De Schiedamse Gemeenschap, Plantage, Schiedam, 64 blz. incl. bijlagen en noten.

Nu eens een keer niet: "dit werkje mag in geen historische boekenkast ontbreken"; het is zeker geen "juweeltje, waarnaar onze oudere leerlingen zeker graag zullen grijpen". Toch is het een juweeltje omdat de schrijver uit schaarse bronnen op intelligente wijze een sociaal tijdsbeeld heeft opgeroepen. Wat zijn nu toch die laat-Middeleeuwse ziekten als lepra, melaatsheid en pest? Hoe leefden in de 17de en de 18de eeuw de bejaarden uit de burgerklasse die zich inkochten in een proveniershuis?

Voor wie in de geschiedenis ook het alledaagse leven van de gewone man wil belichten heeft hier in kort bestek een aardige informatiebron met nogal wat anecdotisch materiaal, zelfs over de nasmeulende dovekolen der provenierserotiek.

C. W. van Voorst van Beest.

RAAD VAN ADVIES:

Prof. Dr. J.C. Boogman (Univ. Utrecht), Prof. Dr. A.E. Cohen (Univ. Leiden),
Prof. Dr. A.F. Manning (Nijmegen), Prof. Dr. A.B. Breebaart (Amsterdam),
Prof. Dr. M.C. Smit (V.U. A'dam), Prof. Dr. E.H. Waterbolk (Univ. Gron.),
Dr. J.L.P. Brants (Insp. VHMO), J.W. Fossen (Hfdinsp. Kweeksch.)

KERNCOMMISSIE

Dr. G. v. Roon, Burgemeester Elsenlaan 17, Rijswijk ZH. tel.: 070 - 984590
voorz.: algeh. leiding en univ. cursussen

Drs. G.A.J. Giezeman, Dirk v. Voorburglaan 16, Voorburg, tel.: 070 - 868123
vice-voorz.; roosters collegedagen en contact met sprekers.

P. Knoppers, Ten Hovestraat 52, Den Haag, tel.: 070 - 546133, 1e secr.

Drs. J.C. Visser, Antonie Duyckstraat 66, Den Haag, 2e secr.; kringenwerk

W.J.A. v.d. Berg, Teunisbloemplein 50, Den Haag, tel.: 070 - 672421,
alg. adjunct; conferentie.

Penningmeester H. v. Unnik, Pomonaplein 21, Den Haag, tel.: 070 - 680355.

Postrekening 527314 t.n.v. penningmeester Commissie Postacademiale Vorming
van de V.G.N., 's-Gravenhage.

De bijdrage per jaar voor de deelnemers aan de postacademiale colleges is f 6.--
(leden VGN) of f 10.-- (niet-leden).

LEDEN MET ZELFSTANDIGE TAKEN CONTACTPERSONEN DER RAYONS

Drs. A. Plaatsman, Haydnlaan 18, Groningen, tel.: 05900 - 35119
(rayon 1: Groningen, Leeuwarden, Zwolle).

C.C.A. v.d. Wilde, Thorbeckestraat 28 III, Arnhem, tel.: 08300 - 37305
(rayon 2: Arnhem, Hengelo, Zutphen, Utrecht).

Dr. M.T.J. v.d. Vorst, Spotvogellaan 35, Den Haag, tel.: 070 - 685609
(rayon 3: Noord- en Zuid-Holland).

Dr. F. Vercauteren, Dr. Mollerlaan 1, Waalwijk, tel.: 04160 - 2902
(rayon 4: Zeeland en Noord-Brabant).

Drs. L. Nellissen, Kon. Emmaplein 16, Maastricht, tel.: 04400 - 15928
(rayon 5: Limburg).

PORTEFEUILLES:

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

POSTACADEMICA: Drs. R.H. Cools, Herensteeg 15, Leiden

LERAARREFLECTOR: Drs. J.P. van Zweeden, Liornostraat 119, Hoorn.

KRINGSECRETARIATEN:

Alkmaar: Honthorstlaan 19; Amsterdam: Titiaanstraat 33/1;

Arnhem: Hommelseweg 486; Den Bosch: Moleneindstraat 16, Vught;

Breda: Biesdonkweg 65; Eindhoven: Hoogstraat 301A;

Goes: Griffioenstraat 7, Middelburg: Groningen: Achter 't Hout 1, Roden;

Den Haag: Kijkduinsestraat 990; Haarlem: Saturnusstraat 72, IJmuiden;

Heerlen: St. Bernardinus College, Leenderkapelweg, Schaesberg;

Hengelo: Curaçaostraat 67; Leeuwarden: Altenastreek 21, Dokkum;

Maastricht: Zeepziedersdreef 20-B; Amsterdam: Jan Evertsenplaats 229;

Utrecht: Boreelstraat 21, Hilversum; Venlo: Laaghuissingel 225;

Zutphen: v.d. Duin van Maasdamstraat 8; Zwolle: Stevinstraat 9, Kampen.

EIGENTIJDS LEREN

Een nieuwe serie uitgaven van de Stichting Onderwijs Oriëntatie waarin samenwerken J. M. Meulenhoff, J. Muusses, Erven P. Noordhoff, Nijgh en Van Ditmar, Spruijt, Van Mantgem en De Does.

In deze serie zullen boeken verschijnen, die vele van de nieuwe facetten van het eigentijdse onderwijs belichten. Het is de bedoeling allen, die bij het onderwijs betrokken zijn, door deze uitgaven doelmatig en kritisch te informeren over de mogelijkheden, welke het onderwijs thans ten dienste staan of zullen komen te staan.

1 Geprogrammeerd leren in didactisch perspectief

door W. P. Janssen

gebonden f 7,90

In eerste instantie zuivere informatie over de onderwijsmachines en het geprogrammeerd leren. Daarnaast wordt uitvoerig aandacht besteed aan de plaats van het geprogrammeerd leren in de school, het gebruik van de programma's en de problemen verbonden aan het programmeren.

2 Programmering in de praktijk

Een experiment met geprogrammeerde instructie

door Drs. Chr. Boormeester

gebonden f 9,25

Het boek begint met een uitvoerig overzicht van de ontwikkeling van de didactiek in Nederland en een overzicht van de didactische principia die thans vrijwel algemeen aanvaard worden. Na een omschrijving van de grondslagen van de geprogrammeerde instructie en een analyse van de eisen die aan een goed programma gesteld mogen worden volgt een beschrijving van een experiment met geprogrammeerde leerstof en de resultaten, die daarmee behaald zijn. Een aanzienlijk deel van het programma, waarmee het experiment werd uitgevoerd, is in het boek opgenomen.

Voor de komende jaren zijn delen in voorbereiding over: onderwijsfilm, talenpracticum, overheadprojector, groepstechnieken, diagnostische foutenanalyse en andere.

besteladres: J. Muusses n.v., Postbus 13, Purmerend

Levering ook in de boekhandel

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 *
