De Mammoetwet in historisch perspectief

De invloed van veranderende vormingsidealen en de Mammoetwet op het (geschiedenis)onderwijs van het Thorbecke College 1880-1980

Ruben van Roekel

Studentnummer: 3696170

Stage deel van de Masterthesis Politiek en Maatschappij in historisch perspectief

Onderzoek op verzoek van het Nationaal Onderwijsmuseum

Begeleiding Universiteit van Utrecht: Drs. Fia Rongen-Dieteren

Begeleiding Nationaal Onderwijsmuseum: Dr. Jacques Dane

Tweede lezer: Prof. Dr. Leen Dorsman

Aantal woorden: 21536

Datum: 18 januari 2014

Voorwoord

Deze thesis is tot stand gekomen op verzoek van het Nationaal Onderwijsmuseum in Dordrecht. De totstandkoming ervan was zeker niet geslaagd zonder twee personen in het bijzonder en daarom wil ik hen op deze manier bedanken. De eerste persoon die ik wil bedanken is mijn scriptiebegeleidster Fia. Volgens haar verdienen gedachtes een heldere formulering en dankzij haar scherpe en kritische blik staan mijn gedachtes beter op papier dan ze gedaan hadden zonder haar. De tweede persoon die ik wil bedanken is mijn stagebegeleider Jacques. Tijdens het *brainstormen* in Dordrecht kwamen wij op het onderwerp voor deze thesis. Zijn enthousiasme voor onderwijsgeschiedenis werkte aanstekelijk en dat heeft me geholpen op de momenten dat het onderzoek moeizaam verliep.

Inhoud

Voorwoord 2
Hoofdstuk 1: Inleiding 5
1.2 Probleemstelling 5
1.3 Hoofdvraag, werkwijze en hoofdstukindeling 7
Hoofdstuk 2: Onderwijswetgeving en –hervorming van 1848 tot 1951 11
2.1: Inleiding 11
2.2: Vrijheid van onderwijs in de Grondwet 11
2.3: De schoolwetten van 1857, 1863 en 1876 13
2.4: Hervormingsvoorstellen 17
2.5 Tussenconclusie 22
Hoofdstuk 3: De Mammoetwet en de plek van het geschiedenisonderwijs 24
3.1 Inleiding 24
3.2 Rapporten in de aanloop naar het wetsvoorstel. 25
3.3 De Tweede Onderwijsnota 29
3.4 De Mammoetwet door het Parlement 32
3.4.1 Parlementaire voorbereiding 32
3.4.2 Parlementaire behandeling 35
3.5 Reacties vanuit de VGN 38
3.6 Tussenconclusie 40
Hoofdstuk 4: (Geschiedenis)onderwijs op het Thorbecke in Utrecht 42
4.1 Inleiding 42
4.2 (Geschiedenis)onderwijs op het Thorbecke College van 1880 tot 1950 43
4.3 Onderwijskundige vernieuwing op het Thorbecke Lyceum in de jaren vijftig 46
4.3.1 Doorstroming 47
4.3.2 Beroepsoriëntatie 48
4.4 Geschiedenisonderwijs voor de Mammoetwet 49
4.5 De gemeentelijke voorbereiding van de invoering van de Mammoetwet 51
4.6 Geschiedenisonderwijs na de Mammoetwet op de Thorbecke scholengemeenschap 53
4.7 Tussenconclusie 57
Hoofdstuk 5: Conclusie 60
Literatuurlijst 64
Bronnen: 64
Literatuur 64

Bijlagen.....67
Chronologisch overzicht.....67
Lijst met gebruikte afkortingen 68

Hoofdstuk 1: Inleiding

Vorig jaar was het precies vijftig jaar geleden dat de Wet op Voortgezet Onderwijs door de Eerste Kamer werd goedgekeurd. Door velen werd deze wet toentertijd en nu nog steeds als een ingrijpende schoolhervorming gezien. Uit het wetsontwerp bleek dat Onderwijsminister Cals al het onderwijs tussen basisschool en universiteit in één wet wilde regelen. Dit was volgens Kamerlid Roosjen van de Antirevolutionaire Partij onhaalbaar en daarom maakte hij de opmerking: 'laat die mammouth maar in het sprookjesleven (…) voortbestaan.'[1] Door deze uitspraak is de Wet op Voortgezet Onderwijs uit 1963 de geschiedenisboeken ingegaan als de Mammoetwet.[2]

Na deze wet zag het Nederlandse onderwijsbestel er volledig anders uit. Het gymnasium, de drie- en vijfjarige hogere burgerschool en de middelbare meisjesschool werden namelijk vervangen door het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs, het hoger algemeen voortgezet onderwijs en het middelbaar algemeen voortgezet onderwijs. Bovendien werden de verschillende nieuwe schooltypen van het voortgezet onderwijs in één wet en niet in verschillende wetten geregeld. Deze wet wordt door onderzoekers vanwege deze veranderingen vaak beschouwd als een ingrijpende onderwijshervorming en een breuk met het verleden.[3]

1.2 Probleemstelling

Volgens de sociologe Saskia Grotenhuis was de Mammoetwet vooral het resultaat van een onderwijsdiscussie van meer dan een halve eeuw over wat en hoe er gedoceerd diende te worden tussen de basisschool en de universiteit.[4] De wet was in haar optiek dus met name het gevolg van een pedagogische discussie en niet, zoals historici beweren, ingegeven door sociaalpolitieke veranderingen als bevolkingsgroei en ontzuiling.[5] In haar dissertatie *Op zoek naar middelbaar onderwijs. Het VHMO in de discussie tussen 1900 en 1970* (1998) schetst Grotenhuis een discussie waarin critici er op wezen dat de hogere burgerschool en het gymnasium zich teveel richtten op abstracte, eenzijdige feitenoverdracht.[6] Deze critici waren voornamelijk onderwijskundigen en pedagogen. Volgens hen zorgde de bovengenoemde feitenoverdracht voor overlading in het onderwijs en voor onvoldoende algemene vorming van de leerlingen . Dit werd volgens Grotenhuis een belangrijke reden om het Nederlandse onderwijsbestel te hervormen. [7]

---

[1] *Handelingen der Staten Generaal*, 1954-1955, II, 2696.
[2] Met de spellingswijziging van 1955 veranderde 'mammouth' in 'mammoet'.
[3] Zie bijvoorbeeld: Ph. J. Idenburg, *Theorie van het onderwijsbeleid*, (Groningen 1973); F.C.M. Grotenhuis, *Opzoek naar middelbaar onderwijs. Het VHMO in de discussie tussen 1900 en 1970* (Amsterdam 1998)
[4] Grotenhuis, *Op zoek naar middelbaar onderwijs*, 2.
[5] Zij bijvoorbeeld: P.Th.F.M Boekholt en E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd,* (Assen/Maastricht 1987) 231-236, 257-263.
[6] Grotenhuis, *Op zoek naar middelbaar onderwijs*, 247-250.
[7] Ibidem, 72.

Grotenhuis concentreert zich in haar onderzoek op de middelbare meisjesschool en ziet dat de Mammoetwet het einde voor dit schooltype betekende. Verder had de wet ingrijpende gevolgen voor verschillende vakken. In haar beschrijving van de gevolgen voor de verschillende vakken richt Grotenhuis zich voornamelijk op de talen.[8] Wie de verslagen van de parlementaire behandeling van de Mammoetwet erop naslaat ziet – net als Grotenhuis - dat ook bij de discussie over andere schooltypen de voornaamste aandacht uitging naar de positie van de talen, in het bijzonder de klassieke talen en het Frans. Zo zou Grieks geen verplicht vak meer worden op het VWO en hetzelfde gold voor Frans op het hoger algemeen voortgezet onderwijs.[9]

Niet alleen de talen, maar ook het schoolvak geschiedenis werd door de nieuwe onderwijswet van meerdere kanten bedreigd. Ten eerste werd het geschiedenisonderwijs niet meer verplicht gesteld en als gevolg hiervan kreeg het vak aanmerkelijk minder uren toebedeeld. Hierdoor moest het curriculum drastisch worden herzien.[10] Daarnaast werd het vak maatschappijleer geïntroduceerd.[11] Volgens de historicus Alexander Albicher ging de Vereniging van docenten in geschiedenis en staatsinrichting in Nederland(VGN) om een antwoord te geven op bovengenoemde bedreigingen meer aandacht besteden aan de contemporaine geschiedenis in het curriculum.[12]

Volgens veel historici is de invloed van het heden in en op het geschiedenisonderwijs na de Mammoetwet goed zichtbaar. Zij ontwaren een duidelijke breuk in de omgang met het verleden in het klaslokaal na deze wet. Een van de eerste historici die deze breuk signaleerde was de geschiedkundige Joop Toebes.[13] Zijn visie is nog steeds van invloed op historische studies over het Nederlandse geschiedenisonderwijs. Een van de huidige volgers van Toebes' visie op de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs is de historicus Arie Wilschut. Volgens Wilschut werd er vóór de Mammoetwet voornamelijk politieke geschiedenis gedoceerd. Na deze wet werd volgens hem meer de nadruk gelegd op thematische en contemporaine geschiedenis. Bovendien was er niet langer slechts plek voor pure feitenkennis, maar werden de leerlingen meer historische vaardigheden geleerd.[14] De visie van Toebes op de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs wordt niet alleen aangehangen door Wilschut en Albicher, maar ook door Kaat Wils en Tom Verschaffel. Ook zij zien

[8] Ibidem, 169.
[9] *Hand*. 1962-1963, II, 2683.
[10] A. Albicher, 'A forced but passionate marriage: the changing relationship between past and present in Dutch history education 1945-1979', *Paedagogica Historica: International journal of the history of education* 48 (2012) 851.
[11] Grotenhuis, *Op zoek naar middelbaar onderwijs,* 169.
[12] Albicher, 'A forced but passionate marriage', 852.
[13] J.G. Toebes, 'Van een leer- naar een denk- en doevak', *Kleio* 17 (1976) 202-284.
[14] A. Wilschut, 'History at the mercy of politicians and ideologies: Germany, England and the Netherlands in the 19th and 20th centuries', *Journal of curriculum studies* 42 (2010) 693-723.

‘[the] longing for the present in the history of history education’ als een constante factor in het geschiedenisonderwijs.[15]

Hoewel alle genoemde historici deze constante factor in het geschiedenisonderwijs zien, zijn er meningsverschillen over de invloed die de Mammoetwet hierop heeft gehad. Zo stelt Albicher Toebes’ en Wilschuts idee van de scherpe breuk in het geschiedenisonderwijs na de Mammoetwet ter discussie. Volgens hem is de visie op de geschiedenis van het Nederlandse onderwijs zoals die onder andere wordt geschetst door Wilschut het resultaat van het gegeven dat historici te veel bezig zijn met het analyseren van schoolboeken ‘in relation to a broader memory culture and processes of identity formation.’[16] Albicher is van mening dat het belangrijk is om niet alleen schoolboeken te analyseren. Volgens hem moet er ook gekeken worden naar de pedagogische en didactische debatten en de praktijk. Een dergelijke contextualisatie biedt in de ogen van Albicher de mogelijkheid ‘to escape the normative template that informs our understanding of history education’s past.’ Hij moet echter erkennen dat hij in zijn artikel slechts een gedeeltelijke contextualisatie biedt en daarom beveelt hij aan om meer aandacht te gaan besteden aan de lespraktijk op scholen.[17]

1.3 Hoofdvraag, werkwijze en hoofdstukindeling

Een onderzoek naar onderwijspraktijken waarin uitgebreid wordt ingegaan op de context is Hilda Amsings *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs* (2002). Haar studie biedt voor de periode 1863-1920 een volledige contextualisatie waarbij ‘vormingsidealen [tot uitdrukking komen] in (discussies over) het onderwijssysteem, leerplannen van scholen en leerplannen van vakken.’[18] Zij heeft onderzoek gedaan naar het gymnasium, de hogere burgerschool en de middelbare meisjesschool en in haar onderzoek toont zij aan dat tijdens deze onderzoeksperiode de vijfjarige hogere burgerschool meer op het gymnasium was gaan lijken. Hiermee bevestigt Amsing aan de ene kant het beeld van Grotenhuis dat de hogere burgerschool een meer pre-universitair karakter kreeg.[19] Aan de andere kant is Amsing nauwkeuriger dan Grotenhuis omdat zij onderscheid maakt tussen de vijfjarige hogere burgerschool en de driejarige hogere burgerschool . De driejarige hogere burgerschool kreeg volgens Amsing, in de door haar onderzochte periode, een meer algemeen

[15] K. Wils en T. Verschaffel, ‘The longing for the present in the history of history education’, *Paedagogica Historica: International journal of the history of education* 48 (2012) 793.
[16] Albicher, ‘A forced but passionate marriage’, 858.
[17] Ibidem.
[18] H.T.A. Amsing, *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs, 1863-1920. Gymnasium, h.b.s. en m.m.s. in het onderwijssysteem, leerplan en geschiedenisonderwijs* (Delft 2002) 7.
[19] Amsing, *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs,* 333-336.

vormend karakter. Het gevolg hiervan was dat dit schooltype meer op de middelbare meisjesschool ging lijken.[20]

De belangrijkste omissie van veel studies is volgens Amsing, dat het uiteindelijke karakter van een vak niet wordt gekoppeld aan de vormingsidealen van het type voortgezet onderwijs waarin het vak wordt aangeboden.[21] Deze omissie is naar mijn mening ook aanwezig in het onderzoek naar de totstandkoming van de Mammoetwet en de periode die er op volgt. Hierdoor is het onduidelijk in hoeverre de vormingsidealen die ten grondslag lagen aan het ontstaan van het VWO, de HAVO en de MAVO hebben bijgedragen aan de vorm en inhoud van het (geschiedenis)onderwijs in de verschillende onderwijstypes. De hoofdvraag van dit onderzoek zal dan ook zijn in hoeverre de vormingsidealen die ten grondslag lagen aan verschillende onderwijswetten – in het bijzonder de Mammoetwet - doorklonken in opvattingen over het (geschiedenis)onderwijs. Dit wordt onderzocht door eerst de vormingsidealen in de landelijke discussies over onderwijs te onderzoeken. Vervolgens richt dit onderzoek zich op de praktijk, en wel aan de hand van een casus: het Thorbecke College.

Deze hoofdvraag wil ik gaan beantwoorden met behulp van de richtlijnen die Amsing in haar boek geeft. Dat betekent voor de indeling van dit paper het volgende: In hoofdstuk twee wordt in het kort de geschiedenis van de Nederlandse onderwijswetgeving vanaf de totstandkoming van de Grondwet van 1848 tot het eerste Onderwijsplan van minister Rutten van 1951 weergegeven. Daarbij worden de vormingsidealen die aan deze wetgeving en plannen ten grondslag lagen, behandeld. Bovendien wordt in dit hoofdstuk op basis van secundaire literatuur getoond hoe het geschiedenisonderwijs was vormgegeven en welke inhoud het had in de verschillende onderwijstypen vanaf halverwege de negentiende eeuw tot halverwege de twintigste eeuw en in hoeverre algemene vormingsidealen van invloed waren op die inhoud. Aan het einde van de negentiende eeuw nam de kritiek op het Nederlandse onderwijsbestel toe en daarom worden er verder in dit hoofdstuk ook een aantal (vroeg-)twintigste-eeuwse onderwijshervormingsvoorstellen besproken. Deze voorstellen zijn van belang voor de volgende hoofdstukken omdat zij, in prille vorm, de opkomst van de nieuwe vormingsidealen tonen die een belangrijke rol gaan spelen in de totstandkoming van de Mammoetwet.

Amsings *modus operandi* wordt verder toegepast in de volgende hoofdstukken. Hoofdstuk drie vormt een uitwerking van de aanpak van Amsing: de invloed van vormingsidealen op het geschiedenisonderwijs van vóór de Mammoetwet wordt onderzocht. In dit hoofdstuk worden enkele rapporten en een nota behandeld die gepubliceerd werden in de aanloop naar de parlementaire behandeling van de Mammoetwet. Daarna volgt een analyse van de behandeling van de wet waarbij de aandacht met name gericht zal zijn op de verslagen van de onderwijscommissie van de Tweede

[20] Ibidem.
[21] Ibidem, 9.

Kamer en de momenten waarop er door de Kamerleden gesproken werd over het schoolvak geschiedenis. Vervolgens komen de reacties vanuit de VGN op de Mammetwet aanbod. De aandacht zal in dit hoofdstuk vooral gericht zijn op de mate waarin en de wijze waarop de nieuwe vormingsidealen van invloed waren op de manier waarop er over het schoolvak geschiedenis geschreven en gesproken werd.

Het laatste hoofdstuk geeft een overzicht van het (geschiedenis)onderwijs op het Thorbecke College van 1880 tot 1978. Op basis van bronnenmateriaal wordt onderzocht in hoeverre de in het tweede en derde hoofdstuk beschreven vormingsidealen doorklonken in opvattingen over en de praktijk van het (geschiedenis)onderwijs op het Thorbecke College. Daarnaast wordt in dit hoofdstuk beschreven hoe het leerplan voor het vak geschiedenis na de Mammoetwet werd uitgewerkt en welke gevolgen dat leerplan had voor de inrichting van het geschiedenisonderwijs op het Thorbecke College in Utrecht. Voor deze school is gekozen omdat van deze school een uitgebreid archief beschikbaar was, dat mij in staat stelt een beter beeld van de onderwijspraktijk te schetsen dan Albicher heeft gedaan aan de hand van zijn analyse van schoolmethodes. Voor dit onderzoek kon goed gebruik gemaakt worden van Albichers analyse omdat op het Thorbecke College de schoolmethodes gebruikt werden die door Albicher zijn geanalyseerd voor zijn artikel. Dat waren vanaf 1947 *Leerboek der algemene en vaderlandse geschiedenis,* vervolgens vanaf 1968 *Wereld in wording,* daarna volgde in 1971 *Wereld in wording semi-concentrisch,* en in 1976 *Geschiedenis in Onderwerpen.* Verder kunnen de onderwijshistorische conclusies van Amsing, Grotenhuis en Toebes vergeleken worden met de uitkomst van mijn analyses over het (geschiedenis)onderwijs op het Thorbecke College. Dit is mogelijk omdat deze school heeft bestaan tijdens de door hen onderzochte periodes. In de conclusie zal antwoord gegeven worden op de hoofdvraag in hoeverre de vormingsidealen die ten grondslag lagen aan verschillende onderwijswetten – in het bijzonder de Mammoetwet – doorklonken in opvattingen over het (geschiedenis)onderwijs.

Door antwoord te geven op deze hoofdvraag zal duidelijk worden in hoeverre er in het voortgezet onderwijs een spanning is tussen de 'voorgeschreven orde' en de 'geleefde praktijk'. Deze concepten zijn uitgewerkt en gehanteerd door de kerkhistoricus J. Delumeau om de religieuze cultuur in Europa van de zestiende tot de twintigste eeuw te kunnen onderzoeken. Bij Delumeau's onderzoek naar de religieuze cultuur in Europa stond de verhouding tussen officiële religieuze voorschriften en de feitelijke praktijken centraal.[22] Voor mijn onderzoek betekent de spanning tussen de voorgeschreven orde en de geleefde praktijk het volgende: werd het vak geschiedenis door docenten gegeven zoals de politiek dat verwachtte en vastgelegd had in de (Mammoet)wet? De

[22] G.W.J. Rooijakkers en T.S.M. van der Zee (red.), *Religieuze volkscultuur. De spanning tussen de voorgeschreven orde en de geleefde praktijk* (Nijmegen 1986) 8.

wetgeving beschouw ik dus als de voorgeschreven orde en de onderwijspraktijk op het Thorbecke College als geleefde praktijk. Uit mijn onderzoek zal blijken dat de onderwijspraktijk op het Thorbecke College niet slechts ontstond in reactie op wat de wetgevers de school verplichtten, maar dat er op deze school al in de jaren vijftig (geschiedenis)les werd gegeven zoals dat in de jaren zestig geformaliseerd werd door de invoering van de Mammoetwet.

Hoofdstuk 2: Onderwijswetgeving en –hervorming van 1848 tot 1951

2.1: Inleiding

Aan de Mammoetwet van 1963 gingen tal van onderwijshervormingen en hervormingsvoorstellen vooraf. Dit hoofdstuk biedt inzicht in deze hervormingen door de belangrijkste wetsvoorstellen en wetgeving te bespreken. Het startpunt van dit hoofdstuk is 1848, omdat op dat moment de vrijheid van onderwijs in de Grondwet werd opgenomen. De vrijheid van onderwijs zou ruim een eeuw later nog van invloed zijn in de debatten die gevoerd werden over het ontwerp van de Mammoetwet. Vervolgens zullen de Schoolwetten van 1857, 1863 en 1876 behandeld worden omdat deze wetten de basis legden voor het onderwijsbestel dat uiteindelijk werd hervormd na de totstandkoming van de Mammoetwet. Daarna zal aandacht besteed worden aan de uiteenlopende voorstellen waarmee verschillende ministers probeerden de mankementen van de Schoolwetten aan te pakken. De voorstellen die behandeld worden zijn het rapport van de Ineenschakelingscommissie uit 1910, het *Schema-Bolkenstein* uit 1949 en het *Onderwijsplan-Rutten* uit 1951.

Bij de weergave van discussies over het voortgezet onderwijs van halverwege de negentiende eeuw tot halverwege de twintigste eeuw zal de nadruk liggen op de veranderingen die door middel van de wetgeving en de voorstellen beoogd werden. De veranderingen die de Mammoetwet bracht, kunnen op deze manier in een ontwikkeling geplaatst worden. Bijzondere aandacht zal besteed worden aan de historische onderwerpen die behandeld werden tijdens de geschiedenislessen en de vormingsidealen die ten grondslag lagen aan dit onderwijs.

2.2: Vrijheid van onderwijs in de Grondwet

In 1848 werd de vrijheid van onderwijs in de Grondwet opgenomen. In hun overzichtswerk *Geschiedenis van de school in Nederland* (1987) schrijven Boekholt en De Booy uitgebreid over de opname van de vrijheid van onderwijs in de Grondwet en de standpunten van de betrokken facties. Hier volgt een bespreking van de totstandkoming van de Grondwet aan de hand van Boekholt en De Booy.

Op het moment dat de opkomende liberalen in 1848 gingen regeren, konden zij de vrijheid van onderwijs in de nieuwe Grondwet opnemen. Primaire steun kregen liberalen van de katholieken, maar ook verschillende protestantse groepen steunden de vrijheid van onderwijs. Dit deden de drie partijen om verschillende redenen. De liberalen wilden de verantwoordelijkheid voor het onderwijs zoveel mogelijk decentraliseren om zo te voorkomen dat er een sterke machtsconcentratie bij de landsregering kwam te liggen.[23] De katholieken hadden andere grieven. Al sinds de stichting van het

[23] Boekholt en De Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 144.

Verenigd Koninkrijk der Nederlanden in 1815 wilden de katholieken eigenlijk niet dat protestantse onderwijzers hun kinderen les gaven.[24] Het was voor de katholieken duidelijk dat de overheid niet van zins was om hen op het gebied van onderwijs vrij te laten handelen.[25]

De protestanten waren verdeeld. De verlichte protestanten waren van mening dat de goddelijke openbaring ook voor opvoedkundige doeleinden gebruikt kon worden. Christus was in hun ogen een na te volgen ideaal en de regering deelde deze visie. Dit had eerder geresulteerd in de Schoolwet van 1806, waarin werd vastgelegd dat het onderwijs moest voldoen aan christelijke en maatschappelijke deugden. De voornaamste theoloog binnen deze stroming van het protestantisme was P. Hofstede de Groot en volgens hem diende onderwijs Christocentrisch te zijn; Christus hoorde in dit onderwijs als opvoedingsideaal te dienen.[26]

Vanuit orthodox-protestantse hoek werd door het Réveil bezwaar gemaakt tegen de onderwijspolitiek van de verlichte protestanten binnen de Hervormde Kerk. Het Réveil vond de beleving van het individu in het geloof belangrijk en volgens deze stroming was een centrale rol weggelegd voor de klassieke belijdenisgeschriften. Binnen het Réveil waren er twee stromingen die in deze kwestie tegenover elkaar stonden: de eerste stond onder leiding van J.J.L van der Brugghen. Hij was van mening dat de staat zich niet diende ten bemoeien met de Hervormde Kerk. Op basis van dit gedachtegoed zou Van der Brugghen in 1857 als minister zijn Wet op het Lager Onderwijs vormgeven. De tweede kring stond onder leiding van G. Groen van Prinsterer. Deze kring wilde de kerk in intern hervormen en steunde de vorming van een protestants-christelijke staat. Volgens Boekholt en De Booy was voor Van der Brugghen het openbare onderwijs neutraal en voor Groen van Prinsterer diende dit onderwijs protestants-christelijk te zijn.[27]

Vanuit katholieke hoek en vanuit orthodox-protestantse hoek werd er dus onvrede geuit over het bestaande onderwijsbestel. Na de officiële breuk met België in 1839 diende de Grondwet herzien te worden, maar aan de klachten die geuit waren door de katholieken in de jaren vóór 1840 werd geen gehoor gegeven in de nieuwe Grondwet. Wel werd er door Koning Willem II een commissie benoemd die deze klachten moest gaan onderzoeken. In de commissie namen zowel verlichte als orthodoxe protestanten en katholieken zitting. Door deze diverse samenstelling kon ze niet tot een eenduidig advies komen. Uiteindelijk vaardigde de koning op 2 januari 1842 een Koninklijk Besluit (KB) uit waarin grotendeels aan de bezwaren van de katholieken tegemoet werd gekomen. Door dit KB werd het voor de katholieken gemakkelijker om leraren van hun eigen gezindte aan te stellen. Volledige vrijheid van onderwijs werd echter niet toegestaan.[28]

---

[24] Ibidem, 140.
[25] Ibidem, 133.
[26] Ibidem, 136, 139.
[27] Ibidem, 136-140.
[28] Ibidem, 142, 143.

Met dit Besluit waren met name de katholieken tevreden. De orthodox-protestanten onder leiding van Groen van Prinsterer waren vooral angstig dat dit besluit een verdere aantasting zou betekenen van het protestants-christelijke karakter van het onderwijs. Van der Brugghen daarentegen was van mening dat het openbare onderwijs zich niet met godsdienstige zaken in diende te laten. Tegenover de orthodox-protestanten stonden de verlichte protestanten. Zij zagen het KB als een gevaar voor het bestaande onderwijssysteem.[29]

Uiteindelijk werd in 1848 de vrijheid van onderwijs in de Grondwet opgenomen. Zonder nieuwe onderwijswet bleef de Schoolwet van 1806 echter van kracht. Thorbecke, de ontwerper van de nieuwe Grondwet, riep de provincies en gemeentes op de vrijheid van onderwijs zoveel mogelijk na te leven. Dankzij deze vrijheid konden er meer protestants-christelijke en katholieke scholen worden opgericht. Thorbecke was zelf geen voorstander van confessioneel onderwijs maar volgens Boekholt en De Booy was de vrijheid van burgers voor hem belangrijker en daarom accepteerde hij het ontstaan van deze scholen. Aan verdere wetgeving kwam Thorbecke tijdens zijn ministerschap niet toe.[30]

2.3: De schoolwetten van 1857, 1863 en 1876

De eerder genoemde Van der Brugghen was in 1857 de eerste minister die een nieuwe schoolwet door het parlement kreeg.[31] De Schoolwet van 1857 maakte onderscheid tussen gewoon lager onderwijs (GLO) en (meer) uitgebreid lager onderwijs ((M)ULO).[32] Daarnaast bepaalde de wet dat staatsscholen (openbare scholen) godsdienstig neutraal dienden te zijn en dat de financiële basis voor de oprichting van bijzondere scholen niet verzorgd zou worden door de overheid. [33] Deze bepalingen hadden grote gevolgen voor het verdere politieke debat over onderwijs, dat de geschiedenis is ingegaan als de Schoolstrijd.

De eerste wet die betrekking had op het middelbaar onderwijs was de Schoolwet van 1863. Door deze wet gingen de hogere burgerscholen (HBS), de middelbare meisjesscholen (MMS) en de polytechnische school in Delft tot het middelbaar onderwijs behoren.[34] De HBS kende een drie- of een vijfjarige cursusduur en het doorlopen van de MMS duurde vijf jaar. De polytechnische school in Delft werd door Thorbecke ook tot het middelbaar onderwijs gerekend, ondanks het feit dat de

[29] Ibidem, 143, 144.
[30] Ibidem, 145.
[31] Ibidem.
[32] C.A. Mandemakers, *HBS en gymnasium. Ontwikkeling, structuur, sociale achtergrond en schoolprestaties, Nederland ca. 1800-1968* (Amsterdam 1996) 44.
[33] Boekholt en De Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 150.
[34] Ibidem, 183.

leerlingen daar tot ingenieurs werden opgeleid. Deze school richtte zich namelijk niet op wat Thorbecke aanduidde als 'geleerde vorming'.[35]

Verschillende historici geven aan dat de wet van 1863 mankementen vertoonde. In deze wet maakte Thorbecke volgens de historicus Kees Mandemakers niet goed duidelijk wat middelbaar onderwijs precies was.[36] Saskia Grotenhuis stelt dat de wet van 1863 het middelbaar onderwijs afbakende door aan te geven wat het *niet* was: het was geen lager en (meer) uitgebreid lager onderwijs, geen vakonderwijs en geen voorbereidend hoger onderwijs.[37]

Het speerpunt in de discussie voorafgaande aan de invoering van de wet van 1863 was volgens zowel Mandemakers als Amsing het criterium van de 'geleerde vorming'. De discussie draaide om de vraag of, in het bijzonder, de gymnasia tot het middelbaar onderwijs gerekend dienden te worden.[38] Thorbecke was van mening dat de gymnasia tot het hoger onderwijs behoorden en zo was het in 1848 ook in de Grondwet vastgelegd.[39]

Het criterium van de 'geleerde vorming' was echter niet het enige argument voor Thorbecke om de gymnasia tot het hoger onderwijs te rekenen. Volgens Boekholt en De Booy wilde hij de wereld van de 'geest' en de wereld van de 'zaak' gescheiden houden; het onderwijs voor beide diende goed geregeld te worden, maar beide konden volgens hem niet verenigd worden.[40] De bestemming moest het criterium zijn. Deze visie baseerde Thorbecke volgens Amsing op een 'traditioneel hiërarchisch standenstelsel' waarin iemands geboorte ook diens toekomst bepaalde.[41] Met inachtneming van dit bestemmingscriterium beschouwde Thorbecke het middelbaar onderwijs als passend voor de 'talrijke burgerij'; daarbinnen was voor de 'hogere burgerij' de HBS bedoeld. Tot de hogere burgerij werden de ambtenaren, de niet-zelfstandigen in het bedrijfsleven en de bankiers gerekend. De geleerde stand hoorde niet thuis op het middelbaar onderwijs; voor hen waren er het gymnasium en de universiteit, het hoger onderwijs. De leerlingen op dit onderwijstype zouden volgens hem later onder andere rechters en advocaten worden.[42]

Deze visie van Thorbecke was volgens Boekholt en De Booy het gevolg van zijn Duitse achtergrond en de periode die hij als docent aan Duitse universiteiten had doorgebracht. In het Duitse onderwijs en op de Duitse universiteiten werd duidelijk onderscheid gemaakt tussen de verschillende *Bildungs*idealen: tussen een opleiding ter ontplooiing van de persoon, de wereld van de

---

[35] Ibidem; Mandemakers, *HBS en gymnasium*, 67.
[36] Mandemakers, *HBS en gymnasium*, 35.
[37] Grotenhuis, *Op zoek naar middelbaar onderwijs*, 3.
[38] Ibidem, 170; Mandemakers, *HBS en gymnasium*, 67; Amsing, *Bakens verzetten in het middelbaar onderwijs*, 53.
[39] Amsing, *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs,* 60.
[40] Boekholt en De Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 179.
[41] Amsing, *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs*, 56.
[42] Ibidem, 57.

'geest', en een opleiding ten behoeve van het maatschappelijke nut, de wereld van de 'zaak'.[43] Volgens Boekholt en De Booy en Mandemakers speelden naast deze visie ook de belangen van de katholieken een rol in Thorbecke's motivatie om de klassieke vooropleidingen buiten de wet van 1863 te houden. De katholieken wensten geen staatsbemoeienis in hun seminaria en door dergelijke scholen uit de wet te houden kon Thorbecke op hun politieke steun rekenen.[44]

De inrichting van het gymnasium zou pas dertien jaar later met de Wet op het Hoger Onderwijs van 1876 juridisch geregeld worden en daardoor kwam er een einde aan de vrijblijvende inrichting van gymnasia.[45] De cursusduur van deze scholen werd vastgesteld op zes jaar. Daarnaast kwamen de openbare gymnasia onder overheidscontrole te staan; zowel het vakkenpakket als het aantal te besteden uren per vak werden vastgelegd.[46] Volgens Amsing ging het gymnasium door deze wet meer op de vijfjarige HBS lijken. Daarmee zet zij zich af tegen de visie van Boekholt en De Booy die een duidelijke scheiding zien tussen de wereld van de 'geest' en de wereld van de 'zaak'. Als verklaring voor haar visie geeft Amsing aan dat het maatschappelijk nut van de exacte vakken op de nieuwe gymnasia groter was dan daarvoor.[47] Deze vakken werden vóór de Onderwijswet van 1876 voornamelijk op de HBS gegeven. Daarna moesten ook de gymnasia een zwaarder natuurwetenschappelijk karakter krijgen, maar zich wel blijven onderscheiden van de HBS, want het gymnasium moest een school voor de elite blijven, met een monopolie op de universiteit. Voorheen vormden de klassieke talen de legitimering voor deze monopoliepositie, maar die positie werd aangetast omdat de wetenschappelijke waardering voor de natuurwetenschappen en de moderne talen toenam, aldus Amsing.[48]

Geschiedenisonderwijs als zelfstandig schoolvak bestond volgens de historicus Joop Toebes tot 1863 niet. Daarvóór werd het vak gedoceerd in het verlengde van het onderwijs in de klassieke talen, maar met de Wet op het Middelbaar Onderwijs van Thorbecke werd het geschiedenisonderwijs op de hogere burgerschool ingevoerd.[49] Over de inhoud van het geschiedenisonderwijs in deze beginperiode verschillen Toebes en Amsing van mening. Volgens Toebes was er voornamelijk aandacht voor politieke geschiedenis en nauwelijks aandacht voor sociale en cultuurgeschiedenis.[50] Amsing is echter van mening dat 'beschavingsgeschiedenis', zoals zij

---

[43] Boekholt en De Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 180.
[44] Ibidem, 182; Mandemakers, *HBS en gymnasium*, 67.
[45] Amsing, *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs*, 66.
[46] Mandemakers, *HBS en gymnasium*, 61.
[47] Amsing, *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs*, 79.
[48] Ibidem.
[49] J.G. Toebes, *Geschiedenis: een vak apart? Het probleem van de verbinding van geschiedenis met andere mens- en maatschappijvakken-in het bijzonder maatschappijleer- in het voortgezet onderwijs van de Bondsrepubliek Duitsland, Engeland en Nederland* (Nijmegen 1981) 241.
[50] Toebes, *Geschiedenis: een vak apart?,* 244.

die geschiedenis noemt, wel degelijk een belangrijke rol innam in het geschiedenisonderwijs.[51] Deze vorm van geschiedenis werd volgens haar met name van belang geacht voor meisjes. Amsing signaleert daarnaast dat op de HBS met name de economische geschiedenis veel aandacht kreeg. Economische geschiedenis werd volgens haar als onderdeel van beschavingsgeschiedenis gezien.[52] In 1876 werd het geschiedenisonderwijs voor de gymnasia ingevoerd.[53]

Amsing heeft erop gewezen dat de inhoud van het geschiedenisonderwijs tijdens de door haar onderzochte periode per schooltype verschilde en dat de inhoud van het geschiedenisonderwijs voortvloeide uit de verschillende doelstellingen en vormingsidealen van de schooltypen . [54] Op het gymnasium werd niet getwijfeld aan het belang van de oude geschiedenis. Dit kwam volgens Amsing omdat deze geschiedenis gezien werd als een belangrijk onderdeel van de klassieke vorming en tijdens de negentiende eeuw werd deze beschouwd als voornaamste vooropleiding voor de universiteit. Deze vooropleiding werd verkregen op het gymnasium. Vanwege dit pre-universitaire karakter van het gymnasium was het geschiedenisonderwijs op dit schooltype vooral gericht op het opwekken van de wetenschappelijke zin.[55]

Op de vijfjarige HBS werd volgens Amsing vooral aandacht besteed aan moderne geschiedenis, omdat dit schooltype met name gericht was op het verkrijgen van inzicht in de moderne samenleving. Dit betekende dat er ook veel economische geschiedenis werd gedoceerd. Op de meisjesscholen werd net als op de gymnasia voornamelijk oude geschiedenis gegeven. Dit schooltype richtte zich echter niet op klassieke vorming, maar met name het morele aspect van het geschiedenisonderwijs sloot goed aan bij de doelstellingen van het meisjesonderwijs. De driejarige HBS besteedde volgens Amsing aan alle tijdvakken aandacht.[56] Omdat dit schooltype was gericht op: 'veel- maar ook alzijdige vorming'.[57]

Naast deze schooltype-specifieke doelstellingen had het vak geschiedenis volgens Amsing ook een drietal doelstellingen die alle schooltypes deelden. Ten eerste werd het vak noodzakelijk geacht voor de algemene vorming van de leerlingen. Ten tweede moest het bijdragen aan een beter begrip van de moderne maatschappij en als laatste diende het geschiedenisonderwijs vaderlandsliefde bij te brengen.[58] Dit laatste leidt ook Wilschut af uit de toelichting op de Schoolwet 1878:

---

[51] Amsing, *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs,* 259.
[52] Ibidem, 262.
[53] Toebes, *Geschiedenis: een vak apart?*, 241.
[54] Amsing, *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs,* 7.
[55] Ibidem, 262.
[56] Ibidem, 264-275.
[57] Ibidem, 273.
[58] Ibidem, 277, 278.

> ‘Alleen dat deel der vaderlandse geschiedenis, dat de leerling een bevattelijk overzicht schenkt van de wording van de Nederlandse Staat en hem de grote daden leert kennen van het voorgeslacht, door welks volharding onder leiding van Oranje, ons onafhankelijk bestaan werd gegrondvest, verdient bredere ontwikkeling’[59]

Uit bovenstaand citaat komt de koppeling tussen de vaderlandse geschiedenis en het opwekken van nationalistische gevoelens als doelstelling naar voren. De constatering dat al in 1878 deze doelstelling vastgelegd werd voor het geschiedenisonderwijs, ondermijnt Toebes’ visie dat het Nederlandse geschiedenisonderwijs niet nationalistisch van karakter was.[60]

In hoofdstuk drie en vier van dit onderzoek zal blijken in hoeverre de hierboven genoemde doelstellingen die volgens Amsing inherent zijn aan het geschiedenisonderwijs, nog steeds van invloed waren tijdens de debatten over de totstandkoming van de Mammoetwet en in de onderwijspraktijk. Tot slot is in verband met dit onderzoek van belang erop te wijzen dat alle schooltypes in de periode 1863 tot 1920 meer aandacht waren gaan besteden aan de geschiedenis ná 1500, zoals Amsing met haar studie laat zien.[61] Deze bewering is voor het onderzoek dat volgt met name van belang omdat het vierde hoofdstuk zal uitwijzen in hoeverre die opgaat voor het geschiedenisonderwijs op het Thorbecke College.

2.4: Hervormingsvoorstellen

Aan het einde van de negentiende eeuw werd in vele brochures geklaagd over de eenzijdigheid van het vakkenpakket, de overlading van de leerlingen en gebrek aan algemene vorming op, met name, de HBS.[62] Een van de critici uit die tijd was de pedagoog Johannes Gunning. Hij riep op het onderwijs te ‘(re)organiseren’. Hij plaatst ‘re’ met opzet tussen haakjes omdat volgens hem in het onderwijs elke vorm van samenhang ontbrak.[63] De onvrede die begin twintigste eeuw door Gunning werd geuit beperkte zich niet tot het onderwijsveld zelf. In 1903 werd door minister-president Abraham Kuyper de staatscommissie voor de reorganisatie van het onderwijs ingesteld, kortweg de Ineenschakelingscommissie. Uiteindelijk kwam deze commissie in 1910 met haar rapport.[64]

---

[59] Geciteerd in A.H.J. Wilschut, *Beelden van Tijd, de rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis* (Assen 2011) 12. Wilschut verwijst naar Toebes’ artikel ‘Van een leervak naar een denk- en doevak. Een bijdrage tot de geschiedenis van het Nederlands geschiedenisonderwijs’, *Kleio*, 17, (1976) 207. In zijn dissertatie uit 1981 is Toebes van mening veranderd en vindt hij het geschiedenisonderwijs in Nederland niet meer nationalistisch. Ik denk dat hij zijn mening heeft veranderd omdat hij het Nederlandse geschiedenisonderwijs vergelijkt met dat in Engeland en Duitsland.
[60] Toebes, *Geschiedenis: een vak apart?,* 244.
[61] Ibidem, 275.
[62] Grotenhuis, *Op zoek naar middelbaal onderwijs*, 29-31.
[63] Ibidem, 25.
[64] Ibidem, 36; Amsing, *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs*, 112.

Door de commissie werd geconcludeerd dat de vijfjarige HBS niet meer primair bedoeld was voor de algemene vorming van leerlingen en daarom stelde de commissie voor deze samen te voegen met het zesjarige gymnasium tot een zesjarige lyceum. Er werd voorgesteld een dergelijk lyceum in drie afdelingen in te richten, te weten de A-, B- en de C-afdeling. Dit schooltype zou vallen onder het hoger onderwijs maar alleen de eerste twee afdelingen boden toegang tot de universiteit. De C-afdeling was de 'HBS-afdeling'; waardoor de poort van de universiteit voor de HBS-leerlingen dicht ging.[65] De Ineenschakelingscommissie versterkte zo het onderscheid tussen gymnasiasten en HBS-leerlingen en hield dus vast aan het bestemmingscriterium dat Thorbecke in 1863 al gebruikt had. Het vasthouden aan het bestemmingscriterium betekende dat iemands beoogde beroep diens opleiding bepaalde en dat er dus een traject bleef voor algemene vorming en een traject voorbereidend hoger onderwijs.[66] Voor de algemene vorming stelde de commissie een driejarige middelbare school in. Dit schooltype moest een voorbereiding vormen op de 'nijvere maatschappij' en dit betekende volgens de Ineenschakelingscommissie dat de algemene vorming op deze middelbare school zich moest richten op de moderne vreemde talen.[67] Deze school was een samenvoeging van de driejarige HBS en de MULO en werd door de commissie beschouwd als eindonderwijs. Dit betekende de facto dat deze leerlingen de mogelijkheid werd ontnomen om van de driejarige middelbare school door te stromen naar het lyceum. Deze mogelijkheid was in het oude stelsel wel aanwezig.[68]

Het doel van de Ineenschakelingscommissie was het aanbrengen van een grotere samenhang tussen het voorbereidend hoger- en middelbaaronderwijs.[69] Gezien bovenstaande plannen heeft de commissie, zo constateren ook Amsing en Grotenhuis, dit niet gerealiseerd. Volgens hen werkten de voorstellen van de Ineenschakelingscommissie juist een grotere samenhang in het onderwijs tegen.[70] De leerlingen van de driejarige HBS werd immers de mogelijkheid ontnomen door te stromen naar de vijfjarige HBS en eventueel de universiteit. Daarnaast konden leerlingen van de C-afdeling van het lyceum, de HBS-afdeling, niet meer doorstromen naar de universiteit.[71] De mogelijkheden die voorheen in de praktijk gegroeid waren, werden door de commissie teruggeschroefd naar het niveau van 1863. Daarmee versterkte de commissie de scheiding tussen wat Thorbecke 'de wereld van de

[65] Ibidem, 37; ibidem, 113, 117.
[66] Amsing, *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs*, 113.
[67] Ibidem, 120.
[68] Ibidem, 118, 119, 121.
[69] Mandemakers, *HBS en gymnasium*, 36.
[70] Grotenhuis, *Op zoek naar middelbaar onderwijs*, 40; Amsing, *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs*,. 127.
[71] Amsing, *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs*, 127.

geest' en 'de wereld van de zaak' noemde. Grotenhuis spreekt van de scheiding tussen intellectuele vorming en algemene vorming.[72]

Deze scheiding tussen de verschillende werelden of soorten vorming had ook zijn weerslag op de inhoud van het onderwijs dat volgens de Ineenschakelingscommissie gegeven diende te worden op de verschillende schooltypen. Dit gold ook voor het geschiedenisonderwijs. In haar rapport zei de commissie hierover: 'zij die voor den nijveren middenstand bestemd zijn, hebben een ander overzicht van de geschiedenis noodig dan zij die voor zelfstandige beoefening der wetenschap voorbereid worden.'[73] Kortom, wat het geschiedenisonderwijs betreft werd er door de commissie voor een onderscheid gepleit tussen de schooltypen wat betreft de inhoud van het schoolvak geschiedenis.

De beperkingen, die de Ineenschakelingscommissie voor de HBS-leerlingen bepleitte, werden in 1917 voor een groot deel weggenomen door de Wet Limburg die het voor HBS-leerlingen weer mogelijk maakte direct naar de universiteit te gaan. Hiermee benadrukte de Tweede Kamer volgens Amsing dat het achterhaald was om de klassieke vorming als een essentieel en afzonderlijk bestanddeel van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs te behouden.[74] Ook na de Wet Limburg bleef er echter een gebrek aan samenhang bestaan in het Nederlandse onderwijsbestel. Door de verschillende onderwijsministers werden vervolgens wetsontwerpen opgesteld om die samenhang te verbeteren. Omdat kort het indienen van het voorstel de Tweede Wereldoorlog uitbrak, is het echter niet besproken in het Parlement.[75]

Na de oorlog presenteerde Bolkestein zijn *Schema.* Middelbaar onderwijs zou volgens hem gegeven worden op drie schooltypen: het lyceum, de algemene middelbare school (AMS) en de MMS. Het lyceum was voorbereidend hoger onderwijs en de AMS diende de bestaande drie- en vijfjarige HBS te vervangen. Naast deze hervorming introduceerde Bolkestein het idee van de brugklas. Dit was een leerjaar waarin bezien kon worden voor welk van de drie schooltypen van het middelbaar onderwijs de leerling(e) geschikt was. Het *Schema* van Bolkestein leidde niet tot wetgeving, maar onderdelen ervan zouden wel worden opgenomen in de latere plannen van ministers Theo Rutten en Jo Cals.[76]

Na de Tweede Wereldoorlog werd de roep om hervorming van het bestaande onderwijsbestel luider. De Ineenschakelingscommissie had in 1910 al voorstellen gedaan om meer

---

[72] Grotenhuis, *Op zoek naar middelbaar onderwijs*, 40.
[73] Geciteerd uit: Amsing, *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs*, 257, 258.
[74] Amsing, *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs*, 128.
[75] Boekholt en De Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 283.
[76] H. Knippenberg en W. van der Ham, *Een bron van aanhoudende zorg. 75 jaar ministerie van Onderwijs (Kunsten) en Wetenschappen, 1918-1993* (Assen 1993) 349, 350.

samenhang te realiseren in het voortgezet onderwijs. Deze waren echter slechts in beperkte mate gerealiseerd. Verschillende auteurs hebben een verklaring gegeven voor de luider wordende roep om samenhang in het onderwijs. Knippenberg en Van der Ham benadrukken dat tijdens de besprekingen in de Tweede Kamer die leidden tot de motie Peters-Van Sleen in 1949 – waarin werd gevraagd om een sluitend geheel van onderwijsvoorzieningen - werd benadrukt dat de gebrekkige samenhang resulteerde in slecht onderwijsbeleid. Slecht beleid, zo zeggen zij, zou volgens verschillende Kamerleden negatieve gevolgen hebben voor de industrialisatie van Nederland.[77]

Andere oorzaken voor de toegenomen behoefte aan een verbetering van de samenhang in het Nederlandse onderwijsbestel worden genoemd door Grotenhuis. Volgens haar vonden er na de Tweede Wereldoorlog een aantal ontwikkelingen plaats die direct of indirect van invloed waren op het voorbereidend hoger- en middelbaar onderwijs (VHMO). De belangrijkste verandering was volgens haar de groei van het aantal leerlingen dat naar het VHMO ging als gevolg van een verlenging van de leerplicht in 1950. Door deze leerplichtverlenging gingen relatief meer meisjes naar school. Verder werd het voor de leerlingen uit de lagere sociale klassen vaker mogelijk na de lagere school door te leren. Door deze veranderingen nam de roep om aanpassing van het bestaande onderwijsbestel toe. Het bestel moest zodanig hervormd worden dat de nieuwe groepen gelijke kansen in het onderwijs hadden. Deze verbetering van het bestel , die ertoe leidde dat nieuwe groepen gelijke kansen in het onderwijs hadden noemt Grotenhuis het vraagstuk van de externe democratisering.[78]

Nadat de motie Peters-Van Sleen in 1949 was aangenomen ging Minister Rutten met het vraagstuk van de externe democratisering aan de slag. In 1951 presenteerde hij zijn *Onderwijsplan*-Rutten wilde met zijn *plan* niet alleen tegemoetkomen aan de vragen van de arbeidsmarkt, maar ook de eenzijdigheid van het vakkenpakket aanpakken. Deze eenzijdigheid wilde hij aanpakken om aan de individuele behoeften van leerlingen tegemoet te komen en hen de mogelijkheid tot individuele ontplooiing te bieden.[79] Dit trachtte hij te bereiken door het toestaan van keuzevakken. De mogelijkheid om keuzevakken te kiezen betekende voor Rutten dat er combinaties van vakken gekozen konden worden, die vervolgens samen met de verplichte vakken gevolgd werden. De verplichte vakken waren Nederlands, lichamelijke oefening en 'kennis der natuur'. In het *Onderwijsplan* van Rutten waren twee combinaties van keuzevakken opgenomen : 'mathematisch-physische vakken en drie vreemde talen' en 'maatschappelijke vakken en drie vreemde talen.'[80] Het geschiedenisonderwijs behoorde tot de maatschappelijke vakken en moest volgens Rutten, samen

[77] Knippenberg en Van der Ham, *Een bron van aanhoudende zorg*, 386.
[78] Grotenhuis, *Op zoek naar middelbaar onderwijs,* 164.
[79] F.J.Th. Rutten, *Onderwijsplan-Rutten,* (Den Haag 1951) 9.
[80] Rutten, *Onderwijsplan-Rutten,* 37.

met aardrijkskunde, de leerling inzicht verschaffen 'omtrent zijn plaats in de maatschappij en ruimer in de ruimte [aardrijkskunde RvR] en de tijd [geschiedenis RvR].'[81]

Om de samenhang in het Nederlandse onderwijsbestel te verbeteren wilde Rutten net als Bolkestein binnen het voortgezet onderwijs een vierjarige AMS oprichten. Daarnaast zouden binnen het voortgezet onderwijs het eenvoudig voortgezet onderwijs (EVO), de MMS en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (VWO) ressorteren.[82] Over wat er met de brugklas gebeurde verschillen de historische studies van mening. Volgens Boekholt en De Booy bracht Rutten het plan voor de brugklas terug op de agenda, maar volgens Grotenhuis werd er in het *plan* met geen woord gerept over een brugklas, terwijl in het *Schema* de brugklas een belangrijk onderdeel was geweest in de plaatsbepaling van de leerling. [83]

Een belangrijke overeenkomst tussen het *Onderwijsplan Rutten* uit 1951 en het rapport van de Ineenschakelingscommissie van 1910 is volgens Grotenhuis dat de scheiding tussen algemene en intellectuele vorming bleef bestaan.[84] Dit wordt volgens haar benadrukt door het feit dat met de AMS een aparte school werd opgericht voor algemene vorming. Bovendien werd de scheiding nogmaals versterkt door de opname van latijn als vak voor alle VWO-richtingen. Nieuw in het *Onderwijsplan* was dat het VWO niet meer werd gerekend tot het hoger onderwijs. Na de Tweede Wereldoorlog was men volgens Grotenhuis van mening dat niet de maatschappelijke positie, maar de leeftijd van de leerlingen het eerste uitgangspunt moest zijn voor de indeling tussen lager, middelbaar en hoger onderwijs.[85] Verder werd de individuele ontplooiing van de leerling als de algemeen vormende doelstelling van voortgezet onderwijs gezien; het onderwijs moest aansluiten bij de specifieke capaciteiten van de leerling.[86]

Als reactie op het *Onderwijsplan* werd in 1954 door het bestuur van de Nederlansche Maatschappij voor Nijverheid en Handel een commissie ingesteld die onderzocht hoe de AMS van Rutten en Bolkestein volgens het bedrijfsleven vormgegeven moest worden, mocht dit schooltype in een wet worden vastgelegd. In de commissie Algemene Middelbare School namen zowel Rutten als Bolkestein zelf ook zitting. Een jaar later presenteerde deze club haar *Proeve van een leerplan voor een Algemene Middelbare School (A.M.S)*.[87] Naast enkele korte uitweidingen over de duur van de AMS en de verhouding van dit schooltype tot andere schooltypen, besteedde de commissie ook aandacht aan de leerplannen voor de verschillende vakken.

---

[81] Ibidem, 38.
[82] Knippenberg en Van der Ham, *Een bron van aanhoudende zorg*, 388.
[83] Boekholt en De Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 285 vgl. Grotenhuis, *Op zoek naar middelbaar onderwijs*, 157, 160.
[84] Ibidem, 160.
[85] Ibidem, 160, 161.
[86] Ibidem, 166.
[87] F.J.Th. Rutten, *Proeve van een leerplan voor de Algemene Middelbare School (A.M.S)* (Haarlem 1955) 1, 4.

Tijdens de geschiedenislessen dienden volgens de commissie de hoofdzaken uit de Nederlandse en algemene geschiedenis behandeld te worden. Daarnaast moest zowel politieke, sociaaleconomische als culturele geschiedenis in het curriculum voorkomen. Wat opvalt aan dit leerplan voor het geschiedenisonderwijs is de mate waarin de actualiteit de inhoud van het vak beïnvloedde. Hierover staat in het concept leerplan het volgende: '[u]itgaande van toestanden en instellingen in het heden zullen oorsprong en wording daarvan worden behandeld.'[88] Hieruit valt op te maken dat halverwege de jaren vijftig het kweken van een beter begrip van de hedendaagse maatschappij werd beschouwd als een van de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs. Deze doelstelling van het geschiedenisonderwijs werd door Amsing overigens al gesignaleerd in de periode voor 1920[89]; het *Onderwijsplan-Rutten* en de *Proeve van een leerplan voor de Algemene Middelbare School* zijn een goede indicatie dat die doelstelling na de Tweede Wereldoorlog haar kracht nog niet verloren had.

Na de Tweede Wereldoorlog vond er als gevolg van het vraagstuk van de externe democratisering een belangrijke verschuiving in de onderwijsvoorstellen plaats. Voor de oorlog was men van mening dat verschillende schooltypen verschillende doelstellingen en vormingsidealen nodig hadden. Om de samenhang in het onderwijsbestel te vergroten en om meer mogelijkheden te scheppen voor de leerlingen om zich individueel te kunnen ontplooien lijkt het erop dat men na de oorlog meer en meer van het idee verschillende vormingsidealen voor verschillende schooltypes afstapte.

2.5 Tussenconclusie

Tussen 1850 en 1950 was het accent in de debatten over onderwijs verschoven van de levensbeschouwelijk achtergrond van het onderwijs naar de doelstelling dat onderwijs elke leerling de mogelijkheid zou moeten bieden zich individueel te ontplooien. Door de verlenging van de leerplicht en de daardoor veranderde samenstelling van de leerlingenpopulatie in het VHMO was een hervorming van het systeem zoals dat door Thorbecke in 1863 was opgezet urgent geworden. Dit systeem bood te weinig mogelijkheden aan de leerlingen om van het ene schooltype naar het andere schooltype door te stromen. Bolkestein en volgens sommige auteurs ook Rutten hebben voorstellen gedaan die er toe moesten bijdragen dat de leerling op het voor hem/haar passende schooltype belandde. [90]

In de periode van 1863 tot 1920 verschilde in de inhoud van het onderwijs volgens Amsing per schooltype omdat elk schooltype andere vormingsidealen had. Zo droeg het vak op het

[88] Rutten, *Proeve van een leerplan*, 8.
[89] Amsing, *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs,* 270.
[90] Zoals al eerder aangegeven zijn de auteurs niet eenduidig over de aanwezigheid van de brugklas in het *Onderwijsplan-Rutten*. Volgens Boekholt en De Booy keert de brugklas terug in het plan van Rutten, maar volgens Grotenhuis wordt er in het plan met geen woord gerept over de brugklas.

gymnasium vooral bij aan het opwekken van de wetenschappelijke zin, was het morele aspect van dit vak op de MMS van belang en richtte het zich op vijfjarige HBS vooral op een beter begrip van de hedendaagse maatschappij. De driejarige HBS leek in veel op de MMS omdat dit schooltype zich richtte op veel- en alzijdige vorming. Een beter begrip creëren van de hedendaagse maatschappij was volgens Amsing een doelstelling van het geschiedenisonderwijs die voor alle schooltypen gold. Uit het conceptleerplan voor de AMS (1955) blijkt dat deze doelstelling ook in de jaren vijftig van belang werd geacht.

Uit dit hoofdstuk is gebleken dat aan het begin van de twintigste eeuw al een poging werd ondernomen het Nederlandse onderwijsbestel te hervormen. De noodzaak voor de hervorming van het onderwijsbestel werd echter pas na de Tweede Wereldoorlog zo urgent dat 'de politiek' intensief begon te zoeken naar een oplossing voor wat gezien werd als het gebrek aan doorstromingsmogelijkheden en organisatie in het onderwijs.

Hoofdstuk 3: De Mammoetwet en de plek van het geschiedenisonderwijs

3.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk is de verschuiving in de doelstellingen van het voortgezet onderwijs besproken. Uit dat hoofdstuk blijkt dat voor de HBS en het gymnasium in eerste instantie verschillende vormingsidealen gesteld werden, maar dat daarin vlak voor en na de Tweede Wereldoorlog een kentering kwam. Vanaf het *Schema* van Bolkestein uit 1939 richtten wetsvoorstellen zich met name op de verbetering van de samenhang tussen schooltypen en het belang van de individuele ontplooiing van de leerlingen, en niet zozeer op het creëren van onderscheid tussen schooltypen. De poging van onderwijsminister Jo Cals, om het onderwijsbestel te hervormen om zo de doorstroming te verbeteren en meer ruimte te scheppen voor de individuele ontplooiing van de leerlingen slaagde uiteindelijk en Cals' Mammoetwet werd op 12 februari 1963 door de Eerste Kamer goedgekeurd.

Dit hoofdstuk richt zich op de aanloop naar en de parlementaire behandeling van het wetsvoorstel van Cals en de reacties die het voorstel opriep vooral van geschiedenisdocenten. De aandacht zal zich in dit hoofdstuk concentreren op de mate waarin en de wijze waarop de nieuwe vormingsidealen van invloed waren op de beoogde invulling van het schoolvak geschiedenis. Door hier aandacht aan te besteden wordt duidelijk welke gevolgen de verschuiving die in het vorige hoofdstuk al geconstateerd is - van vormingsidealen voor verschillende schooltypen naar een verbetering in de doorstroming tussen schooltypen en van de individuele ontplooiingsmogelijkheden voor de leerlingen– had voor het schoolvak geschiedenis.

De totstandkoming van de Mammoetwet is al door verschillende auteurs is beschreven.[91] Toch heb ik er voor gekozen om dit hoofdstuk op basis van primaire bronnen zoals de *Handelingen van de Staten Generaal* te schrijven, omdat ik mij meer dan de eerdere auteurs richt op hoe er over het geschiedenisonderwijs werd gesproken en geschreven tijdens de totstandkoming van de Mammoetwet. Het gaat mij daarbij niet alleen over wat er aangaande het geschiedenisonderwijs beslist werd, maar ook met welke argumenten deze beslissingen gemotiveerd werd. Daar hebben de eerdere studies weinig aandacht aan besteed.

[91] Zie bijvoorbeeld: T. Elias, *Van Mammoet tot wet* (Den Haag 1963); Knippenberg en Van der Ham, *Een bron van aanhoudende zorg*); Grotenhuis, *Op zoek naar middelbaar onderwijs*; C. Brand ea., 'De Mammoetwet centraal. Onderwijs en andere immateriële kwesties' in: J.W. Brouwers en J. Ramakers red., *Het kabinet de Quay, 1958-1963: Regeren zonder rood* (Amsterdam 2007).

3.2 Rapporten in de aanloop naar het wetsvoorstel.

Rutten maakte de uiteindelijke bespreking van zijn *Onderwijsplan* door de vaste commissie voor onderwijs als minister niet meer mee. Deze commissie deed uiteindelijk na drie-en-een-half jaar op 8 december 1953 verslag van haar bevindingen, maar had slechts zes pagina's nodig om haar standpunt uiteen te zetten.[92] Volgens de historicus Peter van der Heiden is er een viertal oorzaken aan te wijzen die verklaren waarom de Tweede Kamer het *plan* van Rutten vrijwel onbehandeld liet. Ten eerste ontbrak er in de Nota een voor de Katholieke Volkspartij (KVP) bevredigende regeling betreffende de financiële gelijkstelling van het openbaar en bijzonder voortgezet onderwijs. De KVP was de grootste coalitiepartij in de regering en had daardoor grote invloed op de te behandelen onderwerpen.[93] Ten tweede was het *Onderwijsplan* van Rutten een nota, en veel parlementariërs waren van mening dat discussies in de Tweede Kamer moesten geschieden op basis van concrete wetsvoorstellen.[94] De derde oorzaak die Van der Heiden noemt, is de invulling die Rutten gaf aan de motie-Peters-Van Sleen uit 1949. In die motie werd gevraagd om onderwijsvernieuwingen naar aanleiding van de invoering van de achtjarige leerplicht. Hier gaf Rutten geen antwoord op; hij koos ervoor een volledige reorganisatie van het hele onderwijsbestel voor te leggen aan de commissie. Hierdoor maakte hij de onderwijsproblematiek veel groter, en werd duidelijk dat een onderwijshervorming een tijdrovende klus zou worden. De laatste verklaring die de historicus geeft, is de timing van Rutten. De minister diende zijn nota in één week voordat het kabinet wegens verkiezingen demissionair zou worden. De nieuwe minister van onderwijs Cals trok de nota na de verkiezingen in om uiteindelijk in 1955 met zijn *Tweede onderwijsnota* te komen.[95]

In haar uiteindelijke verslag was de onderwijscommissie van de Tweede Kamer minister Rutten zeer erkentelijk voor zijn inspanningen het onderwijs te reorganiseren. De commissie was het met Rutten eens dat de kenniseisen te omvangrijk waren geworden en dat er daarom beperkingen opgelegd dienden te worden aan het onderwijs. De leden van de commissie achtten het onwenselijk vakken te schrappen; zij erkenden ook het eventuele nut van de invoering van kern- en keuzevakken om de studielast te verminderen.[96] Differentiatie in de uit te reiken diploma's was volgens de commissie wenselijk, maar zij was wel benieuwd hoe de minister de waarde van de diploma's zou waarborgen, aangezien er minder vakken geëxamineerd zouden worden.[97] De commissie deelde de mening van de minister dat het huidige systeem niet meer voldeed, maar volgens de commissie

[92] *Hand*. 1953-1954, Bijl. II, 2233, nr. 3.
[93] P.B. van der Heiden, 'De onderwijsnota-Rutten (1951) en de grote parlementaire stilte', http://www.ru.nl/publish/pages/660907/1991-1992heiden.pdf (19 september 2013).
[94] Van der Heiden, 'De onderwijsnota-Rutten' 13.
[95] Ibidem, 14.
[96] Ibidem, 3.
[97] Ibidem, 4.

werden er in het *Onderwijsplan* zoveel kwesties behandeld, dat deze niet uitvoerig in haar reactie besproken konden worden.[98]

Op 18 februari 1955 beantwoordde de nieuwe onderwijsminister Cals met zijn *Tweede Onderwijsnota* de vragen die de vaste commissie voor onderwijs had gesteld in haar verslag naar aanleiding van het *Onderwijsplan-Rutten*.[99] Deze *Onderwijsnota* schreef hij samen met de eerste vrouwelijke staatssecretaris Anna De Waal. Zij was betrokken bij de *nota* omdat Cals, zoals hij zelf toegaf, nog niet volledig vertrouwd was met de actuele onderwijsproblematiek.[100] In hun *Onderwijsnota* gingen Cals en De Waal niet in op vragen over de invoering van kern- en keuzevakken. Wel waren zij het met de vaste commissie eens 'dat een grotere differentiatie in de uit te reiken diploma's wenselijk [was].' Zij konden zich eveneens vinden in een eventuele beperking van de leerstof, maar wensten wel het resultaat af te wachten van de door minister Rutten in 1952 ingestelde commissie Op de Coul alvorens zij definitieve uitspraken zouden doen over de beperking van de leerstof en wijze waarop het onderwijs gedifferentieerd diende te worden. [101]

De commissie die in opdracht van minister Rutten onderzoek had gedaan naar overbelasting in het onderwijs presenteerde in 1957 haar bevindingen. Volgens deze commissie moest de leerstof beperkt worden, omdat er sprake was van overlading in het onderwijs. Zij omschreef de gevolgen daarvan als volgt: '[door] het teveel dat de school tracht te geven aan kennis, boven datgene, wat zij krachtens haar specifieke doelstelling behoort te geven, [wordt] te veel de overigens geschikte leerling geschaad in zijn lichamelijke, geestelijke en/of maatschappelijke ontwikkeling.'[102] Uiteindelijk adviseerde de commissie om meer differentiatie toe te staan in het onderwijs en onderscheid te maken tussen kern- en keuzevakken.[103]

Dit advies was weinig vernieuwend en concreet. De gedachte om onderscheid te maken tussen kern- en keuzevakken was al door Rutten in 1951 geformuleerd in zijn *Onderwijsplan.* Bovendien was hij destijds niet de enige die deze optie had geuit. In reactie op de nota van Rutten werd er namelijk door de denktank van de KVP, het Centrum voor Staatkundige Vorming, een commissie ingesteld om de ontwerpen te onderzoeken. Deze commissie stond onder leiding van de jezuïet en directeur van een Amsterdamse HBS Cornelis Jansen en publiceerde uiteindelijk twee rapporten. [104] Het eerste rapport richtte zich voornamelijk op de doelstellingen van het middelbaar

---

[98] *Hand*. 1953-1954, Bijl. II, 2233, nr. 3, 1.
[99] *Hand*. 1954-1955, Bijl. II, 2233, nr. 4.
[100] Knippenberg en Van der Ham, *Een bron van aanhoudende zorg,* 441.
[101] *Hand*. 1954-1955, Bijl. II, 2233, nr. 4, 16.
[102] F. Op de Coul, *Overlading in het onderwijs. Rapport van de rijkscommissie inzake overlading in het onderwijs, uitgebracht aan de minister van onderwijs, kunsten en wetenschappen.* (Den Haag 1957) 22.
[103] Op de Coul, *Overlading in het onderwijs,* 29-31.
[104] Van der Heiden, *In de schaduw van de Mammoet*, 133, 134.

en voorbereidend hoger onderwijs en de nota van Rutten en het tweede rapport richtte zich op de vrijheid van onderwijs en de nota.[105]

In haar rapporten gaf de commissie Jansen aan dat zij uitging van het onderwijsbestel zoals dat geschetst werd in de nota van Rutten. Daarnaast koos zij ervoor zich op de β-afdeling van het gymnasium en de hogere burgerschool-B te concentreren [of iets dergelijks], omdat deze afdelingen zich volgens de commissie meer dan eerst zouden gaan richten op de exacte vakken in plaats van de klassiek vormende vakken.[106] Op de vraag welke de zes verplichte examenvakken zouden worden en welke twee als keuze-examenvak zouden moeten dienen, antwoordde de commissie in het eerste rapport het volgende: '[dat] is de commissie in zekere zin om het even, (…) mits de zes verplichte examenvakken alle behoren tot de vakken, welke het karakter van het betreffende schooltype bepalen, en mits niet zonder meer alle andere vakken tot "keuze-examenvakken" worden, en tenslotte mits aan de leerlingen een zekere mate van werkelijke vrijheid wordt gelaten ten aanzien van de keuze van de vakken, waarin zij geëxamineerd zullen worden.'[107]

Een verdere motivatie voor het onderscheid tussen de kern- en keuzevakken werd door de commissie niet gegeven in haar eerste rapport. In dit rapport rekende de commissie Jansen in ieder geval voor de β-afdeling van het gymnasium geschiedenis tot de keuzevakken.[108] Deze keuze motiveerde de commissie met het argument dat dit vak al geruime tijd niet meer werd geëxamineerd in de β-afdeling van het gymnasium en op de hogere burgerschool-B.[109] De Wet Limburg uit 1917 had namelijk een einde gemaakt aan een periode waarin het vak geschiedenis gedeeltelijk schriftelijk werd geëxamineerd. Van 1901 tot 1917 bestond het geschiedenisexamen voor de HBS uit een mondeling en een schriftelijk deel. Op het gymnasium waren alle examens overwegend mondeling, zo ook dat voor het vak geschiedenis. Ze werden afgenomen door de docenten en gecommitteerden. Voor de HBS had Thorbecke een staatsexamen ingesteld. Hij was namelijk van mening dat gezien het maatschappelijke nut van dit schooltype een strengere kwaliteitswaarborg gewenst was.[110] Door de commissie Jansen werd geschiedenis als keuzevak geclusterd met Latijn en Grieks. De leerlingen zouden twee van deze drie vakken moeten kiezen.[111]

---

[105] C.J.A. Jansen, *Eerste rapport betreffende de ontwerpen van Wet op het algemeen middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs. Doelstelling van middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs en de wetsontwerpen Rutten* (Den Haag 1954); C.J.A. Jansen, *Tweede Rapport betreffende de ontwerpen van Wet op het algemeen middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs. Vrijheid van middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs en de wetsontwerpen Rutten* (Den Haag 1955).
[106] Jansen, *Eerste rapport betreffende de ontwerpen van Wet op het algemeen middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs,* 27.
[107] Ibidem, 27.
[108] Ibidem, 28.
[109] Ibidem, 21.
[110] Amsing, *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs*, 264.
[111] Jansen, *Eerste rapport betreffende de ontwerpen van Wet op het algemeen middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs*, 29.

Bij bestudering van dit rapport vallen twee zaken op. Ten eerste waren de gevolgen die de nota van Rutten zou hebben voor het vak geschiedenis volgens de commissie slechts een formalisering van een al langer geldende onderwijspraktijk. Ten tweede benadrukte de commissie het klassiek vormende karakter van het geschiedenisonderwijs op het gymnasium door het als keuzevak te clusteren met de klassieke talen.

In het tweede rapport besteedde de commissie nogmaals aandacht aan het onderscheid tussen de kern- en keuzevakken. Deze waren volgens haar het antwoord op het vraagstuk van de overlading in het onderwijs. De aard van de overlading waar de commissie Jansen van spreekt is mijns inziens anders dan de overlading waar de commissie Op de Coul van spreekt. Overlading was volgens de commissie Jansen: 'niet zonder meer (…) een te groot aantal vakken, dat aan alle leerlingen [werd] onderwezen, en óók niet zonder meer (…) een te grote hoeveelheid leerstof die voor elk vak afzonderlijk geacht [werd] tot het m.o. en het v.h.o. te (…) behoren [maar eerder] dat alle leerlingen voor dezelfde opgave, gaande over alle leerstof [werden] gesteld'[112] In eerste instantie moest er volgens de commissie Jansen aan de individuele leerling de mogelijkheid geboden worden om de leerstof te beperken, en moest dit niet aan de scholen overgelaten worden.[113]

De rapporten van de commissies Jansen en Op de Coul werden enkele jaren na elkaar gepubliceerd. Over de oorzaken van het overladingsprobleem verschilden zij niet veel van mening: er werd teveel kennis aangeboden. Wat betreft de gevolgen van de overlading bij de leerlingen was er wel een duidelijk verschil. Voor de commissie Jansen gingen als gevolg van overlading voornamelijk de examenresultaten achteruit.[114] De examenresultaten waren voor de commissie Op de Coul ook van belang, maar het was vooral de lichamelijke, geestelijke en maatschappelijke ontwikkeling van de leerlingen, die volgens deze commissie gevaar liep door de overlading in het onderwijs. Wat, in mijn optiek, dus geconcludeerd kan worden is, dat in de kritiek op de gevolgen van overlading in het onderwijs de commissie Jansen de 'oude lijn' in het debat vertegenwoordigde. Volgens deze commissie had overlading voornamelijk gevolgen voor de resultaten van de leerling. De 'nieuwe lijn' in het debat werd vertegenwoordigd door de commissie Op de Coul. Voor deze commissie had overlading gevolgen voor de individuele ontwikkeling van de leerling en dat had weer negatieve gevolgen voor de maatschappij als geheel. Kortom, de visie van Op de Coul op de gevolgen van overlading past binnen de naoorlogse tendens om de individuele ontwikkeling van de leerling centraal te stellen.

---

[112] Jansen, *Tweede rapport betreffende de ontwerpen van Wet op het algemeen middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs*, 45, 46.
[113] Ibidem, 46.
[114] Ibidem, 48.

3.3 De Tweede Onderwijsnota

Het belang van de individuele ontwikkeling van de leerling zou de volgende jaren centraal blijven staan in het onderwijsdebat. In hun *Tweede Onderwijsnota* formuleerden Cals en De Waal wat betreft het voortgezet onderwijs dezelfde pedagogische of onderwijskundige visies als Rutten had gedaan in zijn *Onderwijsplan*. Het voorgezet onderwijs moest gericht zijn op de individuele ontplooiing van de leerling en een zo goed mogelijke voorbereiding zijn op zijn/haar toekomstige maatschappelijke functie(s). 'De basis van deze ontwikkeling' moest volgens Cals en De Waal verkregen zijn op de lagere school en verder '*verbreed* en *verdiept* [worden] in overeenstemming met de aanleg der leerlingen en (…) *gericht* in verband met hun vermoedelijke latere bestemming'(cursivering origineel).[115]

Op het voortgezet onderwijs diende de leerling eerst algemene vorming en dan een beroepsgerichte vorming te ontvangen. Beide vormen van onderwijs moesten zo goed mogelijk aangepast zijn aan de aanleg en capaciteiten van de leerling. Volgens Cals en De Waal was het psychologische, pedagogische en maatschappelijke belang van de beroepsgerichte vorming bijzonder groot en daarom moest aan die aspecten bijzondere aandacht besteed worden in de vorming van de leerling.[116] Gezien de psychologische ontwikkeling van de leerling dienden het beroepsonderwijs en het algemeen vormende onderwijs gescheiden plaats te vinden. Het tijdstip waarop het beroepsonderwijs zou volgen op het algemeen vormende onderwijs, hing volgens Cals en De Waal samen met de aanleg van de leerlingen.[117] Om de aanleg van de basisschoolleerlingen beter te kunnen bepalen gaven Cals en de Waal de schakelklas een plek in de *nota*. Deze klas diende de overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs te vergemakkelijken en diende als vorm van determinatie waardoor leerlingen beter zouden doorstromen naar een voor hen gepast schooltype.[118]

Naast doorstroming speelde differentiatie een belangrijke rol in de *Onderwijsnota*. De mate waarin het voortgezet onderwijs diende te verbreden en verdiepen werd volgens Cals en De Waal bepaald door de aanleg van de leerlingen. Ook bepaalde de aanleg van de leerlingen het moment waarop het beroepsonderwijs diende aan te vangen. Volgens Johannes Verlinden, toentertijd chef van de hoofdafdeling voor het VHMO op het ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen (OKW), werd er door de toegenomen differentiatie in het beroepsonderwijs ook meer differentiatie in het voortgezet onderwijs verlangd.[119] Door de instelling van keuzevakken was deze differentiatie

---

[115] *Hand*. 1954-1955, Bijl. II, 2233, nr. 4, 25. Met hun woordkeuze 'De basis van deze ontwikkeling' citeren Cals en De Waal Rutten letterlijk. Zie: *Hand*. 1953-1954, Bijl. II, 2233, nr. 3, 8.
[116] *Hand*. 1954-1955, Bijl. II, 2233, nr. 4, 24, 25.
[117] Ibidem.
[118] Ibidem, 17.
[119] J.A.A. Verlinden, *De Mammoetwet*. *Nieuwe fase in de ontwikkeling van ons onderwijs*, (Deventer 1968) 67.

mogelijk op het voortgezet onderwijs, maar om horizontale doorstromingsmogelijkheden van het ene naar het andere schooltype in dit onderwijs te creëren diende er op alle schooltypen per vak dezelfde inhoudelijke stof behandeld te worden. Volgens Verlinden moest de behandeling van de stof op de verschillende schooltypen vooral in diepgang verschillen.[120] Wat hieruit blijkt is, dat doorstroming en differentiatie na de Tweede Wereldoorlog zo belangrijk zijn geworden, dat de inhoud en het niveau van de lesstof op de verschillende schooltypen meer op elkaar moesten worden afgestemd. Dit is een belangrijk verschil met de aanbeveling van de Ineenschakelingscommissie uit 1910. Die commissie achtte het juist van belang dat op verschillende schooltypen verschillend (geschiedenis)onderwijs gegeven zou worden.

Ook tussen het *Onderwijs-plan* van Rutten en de *Tweede onderwijsnota* van Cals waren verschillen. De indeling van het voortgezet onderwijs was in de *nota* anders dan in het *plan*. Rutten stelde voor de verschillende schooltypen in verschillende wetten te regelen. Hij maakte onderscheid tussen eenvoudig voortgezet onderwijs (EVO), de algemene middelbare school (AMS), de MMS en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (VWO).[121] In tegenstelling tot het *Onderwijsplan-Rutten*, werd in de *Tweede Onderwijsnota* van Cals het VWO wel behandeld als onderdeel van het voortgezet onderwijs en daardoor werd al het voortgezet onderwijs tesamen genomen.[122] Naast het VWO bestond het voortgezet onderwijs in de *Onderwijsnota* uit de volgende schooltypen: het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (VWO), het hoger algemeen voortgezet onderwijs (HAVO), middelbaar algemeen voortgezet onderwijs (MAVO) en het lager algemeen voortgezet onderwijs (LAVO).[123]

Cals en De Waal beschouwden het VWO als pre-universitair onderwijs en in grote lijnen hetzelfde als het VHO zoals dat was vastgelegd in de regeling voor het voorbereidend hoger onderwijs. Voor de goede HBS-leerlingen van voorheen moest het mogelijk zijn het VWO te gaan volgen, maar dat betekende volgens beide bewindslieden niet dat het VWO vijf jaar zou moeten duren. Zij verdedigden dus net als Rutten het standpunt dat deze opleiding zes jaar moest duren. De handhaving van een zesjarige cursusduur van het VWO was volgens hen belangrijk om de doorstroming naar de universiteit te verbeteren en om overlading te voorkomen.[124]

De minister en staatssecretaris gaven in hun *Onderwijsnota* aan dat zij zich wat betreft de doelstellingen van het HAVO konden vinden in de omschrijving die Rutten had gegeven in zijn nota

---

[120] Verlinden, *De Mammoetwet*, 68.
[121] Rutten, *Onderwijsplan-Rutten,* 14, 15.
[122] Verlinden, *De Mammoetwet*, 11, 25.
[123] *Hand*. 1954-1955, Bijl. II, 2233, nr. 4, p. 25. Naast het algemeen voortgezet onderwijs behoorden ook het hoger beroepsonderwijs (h.b.o), het middelbaar beroepsonderwijs (m.b.o.) en het lager beroepsonderwijs (l.b.o.) tot het voortgezet onderwijs.
[124] Ibidem, 28.

toen hij sprak over het algemeen middelbaar onderwijs. [125] Volgens Rutten was het algemeen middelbaar onderwijs een onderwijstype dat opleidde voor 'het bekleden van leidende functies, waarvoor geen wetenschappelijke opleiding vereist is'.[126] Ditt onderwijs had algemene vorming tot doel. Bij de definiëring van deze doelstelling haalde Rutten Thorbecke aan: 'niet de praktijk zou worden geleerd, maar geest en zintuig zouden voor de praktijk worden bekwaamd'.[127] Deze doelstelling achtten ook Cals en De Waal van belang voor het HAVO. Dit schooltype zou wat betreft de bewindslieden vijf jaar duren en daarmee voor een deel de rol van de vijfjarige HBS overnemen. Daarnaast achtten zij het wenselijk dat er scholengemeenschappen zouden ontstaan die zowel voorbereidend wetenschappelijk onderwijs als hoger algemeen voortgezet onderwijs zouden aanbieden. Dit zou ten goede komen aan de doorstroming tussen het HAVO en het VWO. Cals en De Waal waren het namelijk met Rutten eens dat het op 12 á 13-jarige leeftijd lastig te zeggen was of een kind voor het VWO of het HAVO geschikt was.[128]

Wat betreft het MAVO en het LAVO achtten Cals en De Waal het meer wenselijk dat die samen met het beroepsonderwijs een afzonderlijke scholengemeenschap zouden gaan vormen.[129] Het MAVO zou volgens de minister en de staatssecretaris veel lijken op het uitgebreid lager onderwijs van toen, maar dan met meer 'beweeglijkheid'.[130] Die beweeglijkheid zou zitten in de differentiatiemogelijkheden in de laatste twee jaar., waardoor het MAVO beter zou aansluiten op het daarop volgende middelbaar beroepsonderwijs. Volgens Cals en De Waal was het belang van meer differentiatie op het MAVO toegenomen omdat er meer verschillende beroepsopleidingen waren gekomen. Dit was volgens hen het gevolg van het feit dat het bedrijfsleven het belang van het tussenkader, dat op het middelbaar beroepsonderwijs werd opgeleid, meer was gaan onderkennen.[131]

Kortom, het belang van differentiatie in het onderwijs werd door de bewindslieden verdedigd vanwege haar nut voor de maatschappij. Het maatschappelijk-nut - argument werd in onderwijsdebatten overigens ter verdediging van uiteenlopende standpunten gebruikt. In de negentiende eeuw werd het maatschappelijk nut gebruikt omeen onderscheid tussen schooltypes te verdedigen, terwijl hetzelfde argument na de Tweede Wereldoorlog werd gebruikt om voor een grotere samenhang te pleiten.

---

[125] Ibidem.
[126] Rutten, *Onderwijsplan-Rutten,* 36.
[127] Geciteerd uit: ibidem.
[128] *Hand*. 1954-1955, Bijl. II, 2233, nr. 4, 28, 29.
[129] Ibidem, 30, 32.
[130] Ibidem, 29.
[131] Ibidem, 30.

Door het voorbereidend hoger onderwijs in één organisatie met het voortgezet onderwijs onder te brengen werden algemene vorming en intellectuele vorming in de *Tweede Onderwijsnota,* anders dan voorheen, niet gescheiden. Bovendien ging algemene vorming een belangrijke plek innemen in alle schooltypen van het voortgezet onderwijs. Daarin – in het belang van algemene vorming – onderscheidde het voortgezet onderwijs zich volgens Cals en De Waal van het beroepsonderwijs. Deze visie ontleenden zij net als vele andere onderwijskundige en pedagogische inzichten volledig aan het *Onderwijsplan* van Rutten, getuige de vele verwijzingen in de *Tweede Onderwijsnota* naar het *Onderwijsplan* van Rutten,. Hieruit valt af te leiden dat de regelingen zoals die werden vastgelegd in de Mammoetwet een voorgeschiedenis hadden die in ieder geval al begon in de vroege jaren vijftig.

3.4 De Mammoetwet door het Parlement

3.4.1 Parlementaire voorbereiding

Op 29 oktober 1958 werd het wetsontwerp door minister Cals ingediend bij de Tweede Kamer. Hierbij was staatsecretaris De Waal niet meer betrokken, omdat Cals inmiddels voldoende op de hoogte was van de onderwijsproblematiek om de indiening zelfstandig te kunnen doen.[132] Volgens artikel 2 van de Wet op Voortgezet Onderwijs (WVO) was het voortgezet onderwijs 'het onderwijs dat wordt gegeven na het basisonderwijs, met uitzondering van het wetenschappelijk onderwijs.'[133] Cals' voorstel om al dit onderwijs in één wet te regelen verleidde de ARP-onderwijsspecialist A.B. Roosjen tot het advies: 'laat die mammouth maar in het sprookjesleven voortbestaan.'[134] Sindsdien ging de Wet op het Voortgezet Onderwijs als de Mammoetwet door het leven. Cals was ongelukkig met deze benaming omdat deze wet juist een relatief kleine omvang had. De WVO had in totaal 117 artikelen. [135] De wet was bedoeld als een raamwet, wat inhield dat veel inhoudelijke zaken zouden worden geregeld bij Algemene Maatregel van Bestuur (AMvB).[136]

Tijdens de voorbereiding van het wetsontwerp werd het voorontwerp door de onderwijsminister toegezonden aan de Onderwijsraad en aan verschillende onderwijsbonden en

---

[132] Knippenberg en Van der Ham, *Een bron van aanhoudende zorg,* 452.
[133] *Hand*. 1958-1959, Bijl. II, 5350, nr. 2, 1.
[134] *Hand*. 1954-1955, II, 2696.
[135] Ibidem.
[136] Zie artikel 3, 11, 19, 20, 23-26, 31, 33 lid 1 en 3, 36, 38 lid 3, 54 lid 2, 56, 70, 76 lid 8, 77 lid 11, 90, 100. Een algemene maatregel van bestuur is een besluit waarin een wet nader is uitgewerkt en hoeft niet door de Tweede en Eerste Kamer te worden behandeld. Daarmee is het een versnelde vorm van wetgeving. Een algemene maatregel van bestuur wordt eerst door een door een ambtelijke werkgroep op het betreffende ministerie voorbereid, daarna volgt de behandeling in de ministerraad, vervolgens wordt er advies gegeven door de Raad van State waarna de maatregel in de *Staatscourant* gepubliceerd wordt alvorens deze inwerking treed. Informatie van: http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/wetgeving/vraag-en-antwoord/wat-is-een-algemene-maatregel-van-bestuur-amvb.html (geraadpleegd op 8 mei 2013).

instanties.[137] Deze uitten allen hun zorgen over de grote hoeveelheid belangrijke zaken die bij AMvB zouden moeten worden geregeld. Het punt van kritiek van de Onderwijsraad en de bonden was dat het wetsontwerp een ondemocratisch karakter zou krijgen vanwege alle zaken die bij AMvB zouden worden geregeld.[138] Daarnaast werd het bezwaar geuit dat in het voorontwerp geen duidelijk onderscheid werd gemaakt tussen openbaar en bijzonder onderwijs. De verantwoordelijkheid voor de vaststelling van het leerplan voor de verschillende vakken was daarom volgens hen onduidelijk.[139] Uit deze opmerkingen blijkt, dat de scheiding tussen het openbaar, godsdienstig neutraal en het bijzonder, levensbeschouwelijke onderwijs ruim honderd jaar naar de Schoolwet van 1857 nog steeds een belangrijke rol speelde in debatten over onderwijshervorming. Er kwam commentaar op de inhoudelijke consequenties van deze hervorming voor het schoolvak geschiedenis. Zo besteedde de Onderwijsraad in haar advies aan minister Cals een aparte paragraaf aan het vak geschiedenis., waarin zij stelde dat door het facultatief stellen van het schoolvak geschiedenis het niveau van dat vak zou gaan dalen terwijl de raad 'kennisneming van de geschiedenis, en met name ook van de contemporaire [sic] geschiedenis, in dit tijdsgewricht van grote betekenis [achtte].'[140] De voorstanders van een gymnasium waarin geen Grieks werd gegeven, pleitten er voor de vrijgekomen uren op de β-afdeling van het gymnasium te besteden aan geschiedenis.[141] Dit onderstreept, in mijn optiek, de verbinding van het geschiedenisonderwijs met de klassieke vorming die al eerder gesignaleerd is (bij de bespreking van het rapport van de commissie Jansen). Bovendien benadrukte de raad dat het schoolvak geschiedenis van belang was voor een beter begrip van de maatschappij.

De richtlijnen voor het geschiedenisonderwijs waren vanaf haar invoering in 1863 tot de Tweede Onderwijsnota nauwelijks veranderd. De examenstof was in 1901 voor de HBS ingekrompen tot de periode na 1713 en in de jaren twintig werd de leerstof voor de gymnasia ingekrompen tot de geschiedenis van na de Franse Revolutie. Door deze inkrimping van de leerstof kwam de nadruk steeds meer te liggen op de nieuwe(re) geschiedenis, maar vanaf de jaren twintig tot de uiteindelijke invoering van de Mammoetwet bleven de stofomschrijvingen nagenoeg hetzelfde.[142] Geschiedenisonderwijs zou volgens artikel 7 tot en met 11 van de WVO, op het VWO, op het HAVO, het MAVO en het LAVO gegeven worden, maar artikel 19 bepaalde dat de precieze uitwerking,

---

[137] Namelijk de Federatie van Rectoren en Directeuren van scholen voor v.h.m.o., de Raad van Leraren bij het v.h.m.o., het Ned. Verbond van directies en leerkrachten bij het n.o., de Commissie tot bestudering van goede onderwijsmethoden voor het algemeen vormend n.o. voor meisjes, de A.N.O.F., het MULO-verband, de drie bonden van besturen van scholen voor v.m.h.o. en n.o., de pedagogische centra: zie Nationaal Archief, Den Haag, Onderwijsraad [periode 1939-1985], nummer toegang 2.14.79, inventarisnummer 270, 271.
[138] Nationaal Archief, Den Haag, Onderwijsraad [periode 1939-1985], nummer toegang 2.14.79, inventarisnummer *270, 270.*
[139] NL-HaNA, Onderwijsraad [1939-1985], 2.14.79, inv.nr. *270, 271.*
[140] NL-HaNA, Onderwijsraad [1939-1985], 2.14.79, inv.nr. *272.*
[141] Ibidem.
[142] Toebes, *Geschiedenis: een vak apart?*, 242

bijvoorbeeld in urentabellen, daarvan zou geschieden bij AMvB.[143] De ambtelijke voorbereiding van deze maatregel ving aan in oktober 1959 toen Cals een werkgroep uit het rijksschooltoezicht de opdracht gaf de urentabellen van de verschillende vakken in te vullen. Deze werkgroep stond onder leiding van het hoofd van de onderwijsinspectie, Marinus Goote.[144] Volgens Knippenberg en Van der Ham was de inbreng van Goote in de werkgroep aanzienlijk en de onderwijskundige kant van het uiteindelijke wetsontwerp zou zozeer zijn stempel dragen dat in de Tweede Kamer gesproken werd van een 'Goot-isch' wetsontwerp.[145] Volgens Toebes stond Marius Goote bekend als een criticus van het geschiedenisonderwijs.[146] Zo zei Goote op een conferentie van de Organisatie van Studenten in de Geschiedenis in Nederland dat 'de "historische gerichtheid" als kenmerk van het onderwijs' bij hem vooral vragen opriep. [147] Volgens hem lag de zin van het leven besloten in de uitspraak 'een volk dat leeft, bouwt aan zijn toekomst.'[148] Aan het hoofd van de werkgroep die invulling zou gaan geven aan de AMvB stond dus een ambtenaar die gezien deze uitspraken het geschiedenisonderwijs niet van essentieel belang achtte voor het Nederlandse onderwijsbestel .

Naast de bovengenoemde werkgroep uit het rijksschooltoezicht was er op 10 november 1958 een bijzondere commissie benoemd die de parlementaire behandeling van het wetsontwerp als geheel moest voorbereiden. In de bijzondere commissie waren de onderwijswoordvoerders van de verschillende partijen in de Tweede Kamer vertegenwoordigd. Deze commissie kwam op 21 juni 1960 met haar voorlopig verslag.[149] In dit verslag gaf de commissie aan dat '[m]et de uiteenzetting in de memorie van toelichting over de kern- en keuzevakken [vele] leden akkoord [gingen].'[150] Wat betreft de kern- en keuzevakken had Cals in zijn memorie van toelichting aangegeven dat hij de leerlingen geen volledig vrije keuze wilde laten, maar 'de bestaande mogelijkheid tot het kiezen van een viertal richtingen elk met een eigen kernprogramma' wilde bieden. [151] Later, in zijn memorie van antwoord op het verslag van de bijzondere commissie, benadrukte Cals dat hij het verslag van de ambtelijke werkgroep wilde afwachten, omdat daarin een voorstel zou worden gedaan over de mogelijke invulling van de AMvB uit artikel 19 en de vier kernprogramma's.[152]

---

[143] *Hand*. 1958-1959, Bijl. II, 5350, nr. 2, 2, 3.
[144] *Hand*. 1960-1961, Bijl II, 5350, nr. 12, 1.
[145] Geciteerd uit: Knippenberg en Van der Ham, *Een bron van aanhoudend zorg,* 446.
[146] Toebes, *Geschiedenis: een vak apart?*, 254.
[147] H. van Riel, *Vier voordrachten rond het thema 'geschiedenis en maatschappij', uitgesproken op de conferentie van de Organisatie van Studenten in de Geschiedenis in Nederland, gehouden op 11, 12 en 13 april in het 'Maarten-Maartenshuis' te Doorn* (zp 1962) 40.
[148] Van Riel, *Vier voordrachten rond het thema 'geschiedenis en maatschappij'*, 40.
[149] *Hand*. 1959-1960, Bijl II, 5350, nr. 7.
[150] *Hand*. 1959-1960, Bijl. II, 5350, nr. 7, 29. In het verslag van de commissie worden geen specifieke leden genoemd. Het verslag spreekt van '(zeer) vele', 'enkele', 'een enkele' etc.
[151] *Hand*. 1958-1959, Bijl. II, 5350, nr. 3, 19. Cals spreekt hier van de bestaande mogelijkheid omdat de Wet tot verlenen van grotere vrijheid van inrichting van het onderwijs hiertoe al de mogelijkheid had geboden. Zie: *Hand*. 1957-1958, Bijl. II, 4946.
[152] Ibidem.

De ambtelijke werkgroep kwam in maart 1961 met haar voorlopige verslag.[153] Over de invulling van artikel 19 stelde de werkgroep in haar verslag dat het voortgezet onderwijs moest fungeren 'als voorbereiding op en steun voor het daarna volgende beroepsonderwijs'. Specifiek over het vak geschiedenis schreef de werkgroep weinig. Waar zij in haar rapport het vak expliciet noemde, adviseerde de werkgroep de minister zowel geschiedenis als aardrijkskunde voor het Atheneum A als verplicht vak op te nemen, dit 'in verband met de doelstelling en karakter van deze afdeling.'[154]

Het Atheneum werd door Cals in zijn memorie van toelichting gekarakteriseerd als de '*moderne* richting' (cursivering origineel) van de twee hoofdrichtingen van het VWO; de klassieke richting was het gymnasium.[155] Wat betreft de doelstellingen van het Atheneum gaf hij in deze toelichting aan dat het Atheneum-A 'meer dan tot nu toe bij de HBS-A het geval was, haar leerlingen een inleiding [moest] geven in de sociaaleconomische wetenschappen in bredere zin.'[156] Het geschiedenisonderwijs moest dus volgens de werkgroep haar verplichte karakter behouden als onderdeel van pre-universitair onderwijs dat gericht was op sociaaleconomische vervolgopleidingen. Na de memorie van antwoord op het voorlopig verslag van de bijzondere commissie achtte deze het nog wenselijk om in overleg te treden met de minister. De gesprekken vonden plaats op 13, 20, 21 en 22 juni en op 5, 6 en 12 juli 1961; vervolgens kwam de commissie op 18 januari met haar eindverslag.[157]

3.4.2 Parlementaire behandeling

In het vorige hoofdstuk is de opkomst van het belang van doorstroming en differentiatie als nieuwe vormingsidealen in het Nederlandse onderwijsbestel al gesignaleerd. De invloed van deze nieuwe vormingsidealen op onderwijsdiscussies en op de inkleding [of iets dergelijks] van het schoolvak geschiedenis is in dit hoofdstuk verder uitgewerkt. Nu wordt gekeken naar de argumenten die door voor- en tegenstanders in de Eerste en Tweede Kamer gebruikt werden wanneer er werd gedebatteerd over het geschiedenisonderwijs tijdens de behandeling van de WVO. Deze argumenten geven inzicht in de aard en taak van het geschiedenisonderwijs die door de verschillende Kamerleden aan dit vak werden toegekend.

Uit bestudering van de *Handelingen* wordt duidelijk dat een aantal Kamerleden het geschiedenisonderwijs belangrijk vond vanwege de veranderingen die plaatsvonden in de maatschappij. Bovendien werd het schoolvak geschiedenis vaak genoemd in de discussie over de verarming van de klassieke vorming op de β-afdeling van het gymnasium, die oplaaide naar

---

[153] M. Goote, *Voorlopig verslag van een werkgroep uit het rijksschooltoezicht over de inrichting van het Voortgezet Onderwijs* (Den Haag 1961).
[154] Ibidem, 28.
[155] *Hand*. 1958-1959, Bijl. II, 5350, nr. 3, 7.
[156] *Hand*. 1958-1959, Bijl. II, 5350, nr. 3, 7.
[157] *Hand*. 1960-1961, Bijl. II, 5350, nr. 13, 15.

aanleiding van de concepturentabel waarin de vakken Grieks en geschiedenis facultatief werden gesteld.[158] Eerste Kamerlid Johan van Hulst van de Christelijk Historische Unie (CHU) vatte de zaak als volgt samen: 'voor de klassieke vorming en voor de kennis van het hedendaagse politieke, economische en culturele leven [is] een deugdelijke historische vorming noodzakelijk'.[159]

Het belang van het geschiedenisonderwijs werd ook nog op een andere manier aan de maatschappelijke veranderingen en –verhoudingen gekoppeld. In zijn wetsontwerp stelde Cals voor om een nieuw vak te introduceren: maatschappijleer.[160] Sommige Kamerleden beschouwden de invoering van dit vak als een gevaar voor het geschiedenisonderwijs. Het Kamerlid Jan van Bennekom van de ARP had geen bezwaar tegen de invoering van maatschappijleer, maar de verplichtstelling ervan ontlokte hem wel de vraag of minister Cals en zijn geloofsgenoten van de Katholieke Volkspartij (KVP) ooit gehoord hadden van het spreekwoord: 'men moet het altaar van St. Paulus niet beroven om dat van St. Petrus te versieren.'[161] Hierop antwoordde de minister dat hij daar nog niet eerder van gehoord had, misschien omdat de eerste helft een beetje 'beeldstormelijk' klonk. Regeren betekende volgens Cals keuzes maken en dat betekende 'dat men één oplossing kiest, maar tegelijkertijd vele andere mogelijkheden niet kiest en dat er dus vele mensen bedroefd zullen zijn.'[162]

In de ogen van Van Bennekom zou de verplichtstelling van het vak maatschappijleer in de hoogste klassen ten koste gaan van het vak geschiedenis. Daartegen had het Kamerlid zeer ernstige bezwaren, omdat men iets prijs zou geven van 'wat ik [Van Bennekom] *in onze tijd*, waarin wordt geklaagd over een grote achteruitgang van het historisch besef, over vervlakking van allerlei cultuurwaarden, van grote betekenis acht' (mijn cursivering).[163] Een ander bezwaar dat het ARP-lid uitte was de afwezigheid van bevoegde maatschappijleerdocenten terwijl aspecten van het vak, naar hij aannam, in de lessen geschiedenis, aardrijkskunde of economie al behandeld zouden worden.[164] Kortom, voor Van Bennekom was het geschiedenisonderwijs een noodzakelijk onderdeel van de vorming die leerlingen nodig hadden voor een beter begrip van de huidige maatschappij; met dit argument had de Onderwijsraad al eerder voor het behoud van het schoolvak gepleit.

Er waren ook positieve reacties naar aanleiding van de eventuele introductie van het vak maatschappijleer. Zo stelde het Kamerlid Henk Lankhorst van Pacifistische Socialistische Partij (PSP) dat hij en zijn partijgenoten '[d]e invoering van het vak maatschappijleer in de hoogste klassen van alle schooltypen van harte [toejuichen]'. Hij stelde echter een voorwaarde: [a]lleen op basis van voldoende geografische en historische vorming (…) kan het onderwijs in de maatschappijleer (…) tot

---

[158] Goote, *Voorlopig verslag van een werkgroep uit het rijksschooltoezicht,* 24-27.
[159] *Hand*. 1962-1963, I, 2037.
[160] *Hand*. 1958-1959, Bijl. II, 5350, nr. 2, 2.
[161] *Hand*. 1962-1963, II, 2648.
[162] *Hand*. 1962-1963, II, 2673.
[163] *Hand*. 1962-1963, II, 2780.
[164] Ibidem.

zijn recht komen.'[165] Dit werd onderschreven door minister Cals. Volgens hem zou het juist zijn te beginnen met maatschappijleer, 'nadat men een aantal jaren geschiedenis heeft gehad.'[166]

Zowel de minister als de hierboven geciteerde leden van verschillende partijen onderkenden het belang van het geschiedenisonderwijs als onderdeel van de vorming van de leerlingen. Of het nu diende als voorbereiding op het vak maatschappijleer of als zelfstandig vak, geschiedenisonderwijs zorgde ervoor dat leerlingen de tegenwoordige maatschappij beter zouden begrijpen. Uit de opmerkingen van de ARP- en CHU-Kamerleden kan opgemaakt worden dat zij het vak voornamelijk beschouwden als een onderdeel van de klassieke vorming. Beide Kamerleden waren tegenstanders van een eventuele urenvermindering voor het schoolvak geschiedenis.

Voor voor- en tegenstanders speelde 'de tijd' waarin geleefd werd en 'maatschappelijke veranderingen' die plaats vonden een belangrijke rol in het debat. Het argument dat het vak geschiedenis een maatschappelijk nut diende, in die zin dat het belangrijk was voor het ontwikkelen van een beter begrip van de moderne maatschappij, was niet nieuw. In het eerste hoofdstuk is al aangegeven dat volgens Amsing, het kweken van een beter begrip van de maatschappij al in de negentiende eeuw beschouwd werd als een van de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs. Het kweken van een beter begrip van de maatschappij was dus niet nieuw, maar dat dit onderwijs op alle onderwijstypen inhoudelijk gelijk georiënteerd zou zijn en daardoor dus ook eenzelfde nut zou dienen; dat was wel nieuw.

De Tweede Kamer had uiteindelijk twintig dagen nodig om het wetsontwerp te behandelen.[167] De stemming over het wetsontwerp vond plaats op 12 juli 1962. Uiteindelijk werd de Wet op het Voortgezet Onderwijs met honderd stemmen vóór en vierenveertig tegen aangenomen: vóór stemden de KVP, de PvdA, de PSP en vijf leden van de ARP. Tegen werd gestemd door de VVD, de CHU, de CPN, SGP en de negen overige leden van de ARP.[168] Na de goedkeuring van de Mammoetwet startte het Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen een intensief overleg met de inspectie en het onderwijsveld. Dit overleg leidde uiteindelijk tot de indiening van het ontwerp voor de Overgangswet WVO. Hierin werd de samenvoeging van het bestaande onderwijsbestel met het nieuwe bestel uit de Mammoetwet geregeld. Deze wet werd op 18 juni 1967 goedgekeurd door de Eerste Kamer.[169]

---

[165] *Hand*. 1962-1963, II, 2554.
[166] *Hand*. 1962-1963, II, 2782.
[167] Dit is een naoorlogs record.
[168] Knippenberg en Van der Ham, *Een bron van aanhoudende zorg,* 453. Volgens Knippenberg en Van der Ham het bijzondere aan deze stemming dat voor het eerst sinds lange tijd de confessionele partijen niet gezamenlijk optrokken in de strijd voor het bijzonder onderwijs.
[169] Ibidem, 489, 491.

3.5 Reacties vanuit de VGN

De commotie die de voorbereiding van de Mammoetwet onder geschiedenisleraren teweeg bracht, leidde uiteindelijk tot de oprichting van de Vereniging van docenten in Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland (VGN). De wortels van de VGN liggen echter nog eerder en wel in een conferentie over het geschiedenisonderwijs die gehouden werd op 14 en 15 april 1958 in de Ridderzaal in Den Haag. Deze conferentie was georganiseerd door de *Fraternité Mondiale*. Dit was een organisatie die in 1950 was opgericht door de politici Paul Henri Spaak en Konrad Adenauer met als doel de bevordering van verdraagzaamheid en begrip tussen volkeren. Een van de oorzaken van onbegrip tussen groepen was volgens *Fraternité* de aard van het geschiedenisonderwijs; dit was teveel gericht op nationale geschiedenis. In dat kader werd tijdens de conferentie gesproken over de herziening van de geschiedenisleerboeken. Daarnaast werd er ook besloten een vereniging voor geschiedenisdocenten op te richten.[170]

In Nederland werd de noodzaak van een vereniging voor geschiedenisdocenten meer dan ooit gevoeld in 1958. In hetzelfde jaar dat Cals het wetsvoorstel indiende, werd namelijk het eerder genoemde rapport van een werkgroep onder leiding van Marinus Goote gepubliceerd. In dit rapport was een concepturentabel opgenomen waarin het vak geschiedenis aanmerkelijk minder uren dan voorheen toebedeeld kreeg.[171] Zo zou het geschiedenisonderwijs komen te vervallen op de B-afdeling van het VWO en zou het in zijn geheel facultatief worden gesteld vanaf de tweede klas van het HAVO.[172] De verontwaardiging die dit voorstel teweeg bracht onder de geschiedenisdocenten leidde er uiteindelijk toe dat op 22 november 1958 de VGN werd opgericht.[173] De historica Anita Pijpelink noemt het opvallend dat de VGN, in de tijd dat de verzuiling nog hoogtij vierde, een onverzuilde organisatie was. De vereniging stond expliciet open voor alle levensbeschouwelijke visies, terwijl het vak zich juist uitermate goed leende voor de overdracht daarvan. Volgens Pijpelink werden de geschiedenisleraren verbonden door de dreiging van de overheidsplannen met het vak.[174]

De geschiedenisdocenten uitten in mei 1962 hun bezwaren tegen de concepturentabel in 'het adres van de geschiedenisleraren'. Deze bezwaren waren in eerste instantie door een groep geschiedenisleraren voorgelegd aan de staatssecretaris van onderwijs, kunsten en wetenschappen. In de derde uitgave van *Kleio,* het blad van de VGN, werd 'het adres' gepubliceerd. Het belangrijkste bezwaar van de docenten tegen de urenreductie was, dat er hierdoor geen ruimte meer zou zijn voor een gevarieerde manier van geschiedenis doceren. Het geschiedenisonderwijs zou verworden tot

---

[170] A. Pijpelink, 'Een greep uit veertig jaar VGN (1958-1998) 'Dat de VGN moge bloeien tot in lengte van dagen'', *Kleio* 40, nr. 1 (1998) 8.
[171] M. Goote, *Rapport van een werkgroep uit het Rijksschooltoezicht over de inrichting het Voortgezet Onderwijs* (Denk Haag 1958).
[172] Goote, *Rapport van een werkgroep uit het Rijksschooltoezicht*, 24, 25.
[173] P. Wester, 'Een greep uit vijftig jaar VGN. 1958-2008', *Kleio* 49, 7 (2008) 58.
[174] Pijpelink, 'Een greep uit veertig jaar VGN', 8, 9.

een saaie overdracht van feitenkennis, terwijl er volgens de docenten juist op zulke creatieve manieren geschiedenisles werd gegeven. Dit creatieve geschiedenisonderwijs droeg volgens hen in hoge mate bij aan de geestelijke vorming van de leerlingen. Deze geestelijke vorming zou een belangrijke aanvulling zijn op de vorming door de exacte vakken en het talenonderwijs; ook het bedrijfsleven had volgens de VGN behoefte aan cultureel gevormde afgestudeerden.[175]

Naast 'het adres' van mei 1962 werd er in 1963 in de juni-editie van *Kleio* een stuk gepubliceerd met als titel 'Memorandum inzake de huidige praktijk van het onderwijs in de geschiedenis'.[176] Volgens de vakdidactici Jelmer Jousma en Piet Fontaine werd er door de publieke opinie, pers, radio en tv-commentatoren en officiële instanties erg negatief gedacht over het geschiedenisonderwijs; met hun 'memorandum' wilden zij laten zien op welke manier nu al geprobeerd werd dit onderwijs vernieuwend en actueel te houden.[177] Ook Jousma en Fontaine uitten de vrees dat het geschiedenisonderwijs zou lijden onder de voorgenomen urenvermindering. De geschiedenisdocenten zouden zich door deze vermindering genoodzaakt zien 'hun leerlingen een meer summiere en oppervlakkige opleiding te geven en veel achterwege te laten van wat zij als vormend hebben leren beschouwen'. [178]

Bovengenoemde publicaties waren niet de enige reacties vanuit de VGN waarin de positie van het vak geschiedenis werd verdedigd. Op 29 oktober 1965 werd er door het bestuur van de VGN een commissie ingesteld om te onderzoeken welke doelstellingen er, met het oog op de komende invoering van de Wet op het voortgezet onderwijs, bereikt dienden te worden met het geschiedenisonderwijs. In augustus 1967 werd het rapport van deze Doelstellingencommissie gepubliceerd in *Kleio*.[179] Helemaal in lijn met de landelijke discussie over onderwijs in het algemeen erkende de commissie van de VGN dat de 'oude school' teveel de nadruk had gelegd op 'het verwerven van kennis als zodanig' door de leerlingen en de 'systematische overdracht van bepaalde opvattingen'.[180] Volgens de Doelstellingencommissie zou het geschiedenisonderwijs bij moeten dragen aan de bevordering van zelfstandige denken bij de leerlingen. De overdracht van kennis, waarden en vaardigheden was in de ogen van de commissie een middel om de persoonlijkheid van de leerling te ontwikkelen.[181] Welke kennis overgedragen werd, was volgens de commissie aan de docent. Die kennis diende nauw verbonden te zijn met de vaardigheden die de leerling zich eigen had gemaakt en misschien zelfs wel voort te vloeien uit de vaardigheden die de leerling zich eigen aan

---

[175] 'Het adres van de geschiedenisleraren', *Kleio,* nr. 3 (1962) 14, 15.
[176] J. Jousma en P. Fontaine, 'Memorandum inzake de huidige praktijk van het onderwijs in de geschiedenis', *Kleio*, nr 3 (1963) 9-14.
[177] Jousma en Fontaine, 'Memorandum inzake de huidige praktijk van het onderwijs in de geschiedenis', 10.
[178] Ibidem.
[179] A.H. van den Berg ea., 'Rapport van de doelstellingencommisie', *Kleio*, 8, 6 (1967).
[180] Van den Berg, 'Rapport van de doelstellingencommissie', 167.
[181] Ibidem, 165.

het maken was.[182] Geschiedenisonderwijs was volgens de commissie een vorm van cultuuroverdracht en hierbij moest in het bijzonder gedacht worden aan 'overdracht van hedendaagse kennis, hedendaagse opvattingen en hedendaagse vaardigheden die op het verleden (…) betrokken zijn.'[183] In haar rapport legde de Doelstellingencommissie dus vooral de nadruk op de vaardigheden die met behulp van het geschiedenisonderwijs geleerd konden worden en het belang van de vaardigheden voor het heden.

Uit de hierboven aangehaalde opmerkingen uit 'het adres', het 'memorandum' en het rapport van de Doelstellingencommissie blijkt dat er sterke overeenkomsten waren tussen de landelijke discussie over het doel van het onderwijs in het algemeen en de rol die de geschiedenisdocenten toedichtten aan hun vak. Zij beschouwden hun vak als een belangrijk onderdeel van wat Cals, en eerder al Rutten, als 'algemene vorming' zagen. Bovendien wees de VGN erop dat de maatschappij ook gebaat was bij historisch gevormde leerlingen. In zowel 'het adres' als het 'memorandum' werd verwezen naar klachten vanuit het bedrijfsleven over de gebrekkige culturele vorming van afgestudeerden. De VGN zag hier een vormende rol weggelegd voor het geschiedenisonderwijs. In het rapport van de Doelstellingencommissie werd kennis minder belangrijk geacht dan vaardigheden en de vaardigheden die geleerd zouden moeten worden met behulp van geschiedenisonderwijs dienden een actueel doel . Het geschiedenisonderwijs ontleende zijn bestaansrecht dus volgens de VGN aan de vaardigheden die er geleerd konden worden, bijdroegen aan de ontwikkeling van het individu in de hedendaagse maatschappij. Door het accent op het belang van vaardigheden te leggen past het doel dat de VGN zich stelde in de onderwijsvisie die vanaf de jaren 1950 opkwam.

3.6 Tussenconclusie

Na de Tweede Wereldoorlog werd de overlading van leerlingen in het Nederlandse onderwijsbestel steeds meer als urgent probleem ervaren en sinds de jaren vijftig werden over de gevolgen van die overlading rapporten gepubliceerd. Uit de rapporten kan worden afgeleid dat er sinds de jaren vijftig in twee opzichten een kentering valt te zien in het denken over de gevolgen van overlading. Ten eerste werd niet meer zozeer beklemtoond dat overlading negatieve gevolgen had voor de resultaten van de leerling – zoals dat in de jaren daarvoor gesteld werd - maar werd het voorkomen van overlading van belang geacht voor de gezonde ontwikkeling van de leerling en daarmee voor de maatschappij. Als oplossing voor het probleem van overlading werd een stelsel met kern- en keuzevakken ingevoerd. Volgens Cals en De Waal waren de veranderingen in de

[182] Ibidem, 167, 170.
[183] Ibidem, 170, 171.

maatschappij mede de oorzaak van een toegenomen behoefte aan differentiatie. Het toegenomen belang van differentiatie droeg er mede toe bij dat het vak geschiedenis facultatief werd. Om de horizontale doorstroming tussen schooltypen te verbeteren diende de leerstof van het geschiedenisonderwijs per schooltype inhoudelijk niet te verschillen. De mate waarin deze leerstof werd verbreed en verdiept zorgde voor het niveauverschil tussen de verschillende schooltypen.

Tegenstanders van het facultatief stellen van het vak geschiedenis, zoals ARP-Kamerlid Van Bennekom, wezen op het maatschappelijk belang van het schoolvak: de eigen tijd was gebaat bij historisch gevormde leerlingen. Met name de contemporaine geschiedenis was van belang om de tijd waarin geleefd werd beter te begrijpen. Zelfs de voorstanders van het vak maatschappijleer onderkenden dat de leerlingen gebaat waren bij een aantal jaren geschiedenisonderwijs alvorens zij maatschappijleer zouden krijgen. Daarnaast verlangde het bedrijfsleven afgestudeerden, die een culturele vorming door middel van geschiedenisonderwijs hadden ontvangen.

Op grond van de discussies die in dit hoofdstuk werden geanalyseerd, kan geconcludeerd worden dat de nieuwe algemene vormingsidealen zoals het belang van de individuele ontwikkeling van de leerling ook de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs hadden beïnvloed. Zij die voorstander waren van het behoud van het schoolvak geschiedenis dachten dat het schoolvak juist bij zou dragen aan de individuele ontwikkeling van de leerling. Wat opvalt is, dat het schoolvak en zijn vormingsidealen verantwoord werden als nuttig voor de maatschappij. Anders dan de woordvoerders op dat moment het doen voorkomen was deze doelstelling niet nieuw. Het kweken van begrip voor de moderne maatschappij was, volgens Amsing, al sinds de negentiende eeuw een van de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs. Hierdoor ontstaat het opmerkelijke beeld waarin de nieuwe vormingsidealen met oude argumenten verdedigd lijken te worden.

Hoofdstuk 4: (Geschiedenis)onderwijs op het Thorbecke in Utrecht

4.1 Inleiding

In de vorige hoofdstukken stonden de ontwikkelingen op het gebied van de 'voorgeschreven orde' in het Nederlands onderwijs centraal. Dit hoofdstuk zal zich richten op de geleefde praktijk, en wel op het Thorbecke College. Deze school werd gesticht in het schooljaar 1880-1881 als een driejarige HBS-A.[184] Aan de hand van de leerstofomschrijvingen uit de cursusprogrammaboekje van de school zal eerst een korte schets gegeven worden van het geschiedenisonderwijs op het Thorbecke College van 1880 tot 1950. Daarna volgt op basis van de notulen van de lerarenvergadering een weergave van de algemene problemen waar deze school mee te kampen had. Vervolgens wordt aandacht besteed aan de gemeentelijke voorbereiding en invoering van de in de Mammoetwet voorgestelde veranderingen. Als laatste richt dit hoofdstuk zich op de veranderingen in het geschiedenisonderwijs op het Thorbecke College van na de Mammoetwet. Dit onderzoek geeft op microniveau de invloed weer van discussies en veranderingen die op macroniveau – de landelijke politiek – (in)gevoerd werden. Deze aanpak maakt het mogelijk te onderzoeken hoe de verhouding was tussen de 'voorgeschreven orde' en de 'geleefde praktijk'.

De leerstofomschrijvingen en notulen geven inzicht in de veranderingen die in het (geschiedenis)onderwijs op het Thorbecke plaatsvonden. Die veranderingen zullen vergeleken worden met de in de vorige twee hoofdstukken geschetste ontwikkelingen in het (geschiedenis)onderwijs. Door deze vergelijking te maken wordt Hilda Amsings visie op het (geschiedenis)onderwijs in Nederland getoetst. Verder wordt onderzocht in hoeverre de uitkomst van mijn analyse van de bronnen uit het archief van het Thorbecke College overeenstemt met de onderwijshistorische visie van Joop Toebes. De visies van beide auteurs zullen, waar relevant, weer aangehaald worden in dit hoofdstuk.

De combinatie van archiefonderzoek en schoolboekenanalyse is volgens Albicher noodzakelijk om een completer beeld te geven van de praktijk van het geschiedenisonderwijs op een school, in dit geval het Thorbecke College.[185] Voor dit hoofdstuk is de schoolboekenanalyse van Alexander Albicher gebruikt. De schoolboeken die hij in zijn artikel 'A forced but passionate marriage' heeft geanalyseerd, werden namelijk ook op het Thorbecke gebruikt .[186]

---

[184] Het Utrechts Archief, Utrecht (HUA), Thorbecke College te Utrecht [1880-2003], nummer toegang 770, inventarisnummer 160-3, cursusprogramma's 1921/22-1950/51.
[185] Albicher, 'A forced but passionate marriage', 858.
[186] De leerboeken zijn: A. Blonk en J. Romein, *Leerboek der algemene en vaderlandse geschiedenis* (Groningen 1940-1973); Novum, *Wereld in wording* (Den Haag 1954-1959); Novum, *Wereld in wording, semi-concentrische methode* (Den Haag 1968); W.F. Kalkwiek red., *Geschiedenis in onderwerpen: aspecten van wereldoriëntatie*

4.2 (Geschiedenis)onderwijs op het Thorbecke College van 1880 tot 1950

Op de driejarige HBS werd geschiedenis als een apart vak gedoceerd. Om toegelaten te worden tot de HBS moest de aanstaande leerling kennis hebben van '[d]e hoofdgebeurtenissen uit de vaderlandse geschiedenis ' moest hebben.[187] Informatie over de inhoud van het vak op het Thobecke College dat deze leerlingen gingen volgen, geven de leerstofomschrijvingen in de cursusprogrammaboekjes uit de periode van 1880 tot 1951. Uit de cursusprogramma's van het Thorbecke College valt op te maken, dat er op de driejarige HBS relatief veel tijd werd besteed aan de vaderlandse geschiedenis. In de decennia vóór de totstandkoming van de Mammoetwet veranderde weinig in de stofomschrijvingen voor het schoolvak geschiedenis. In de cursusprogrammaboekjes van het Thorbecke werd de vaderlandse geschiedenis altijd in een adem met de algemene geschiedenis genoemd. In het eerste leerjaar werden namelijk de volgende onderwerpen behandeld: 'Hoofdgebeurtenissen der Oudheid en die der middelgeschiedenis. Vaderlandsche geschiedenis tot 1609.'[188] In het tweede jaar: 'Algemene en Vaderlandsche geschiedenis tot de Fransche revolutie.'[189] Het geschiedenisonderwijs in het laatste jaar van de driejarige HBS behandelde '[d]e algemene en Vaderlandsche geschiedenis van de Fransche revolutie tot heden.'[190] Naast de vaderlandse geschiedenis kwamen op de driejarige HBS alle tijdvakken aan bod. 'Kennis van de hoofdzaken uit de vaderlandsche en algemeene geschiedenis' was immers ook een eis om toegelaten worden tot de hogere handelsschool.[191]

Zoals in het eerste hoofdstuk gesteld, hebben Hilda Amsing en Joop Toebes verschillende ideeën over het nationalistische karakter van het Nederlandse geschiedenisonderwijs. Amsing is van mening dat het bijbrengen van vaderlandsliefde een van de doelstellingen was van het Nederlandse geschiedenisonderwijs, terwijl Toebes stelt dat dit niet het geval was.[192] Uit de informatie die ik vond in het archief van het Thorbecke, blijkt dat de vaderlandse geschiedenis op zijn minst een belangrijke plek innam op de driejarige HBS. Daardoor sluiten mijn bevindingen minder aan bij die van Toebes dan bij die van Amsing.

Eén bewering van Amsing moet echter genuanceerd worden. Zij geeft aan dat in het hele derde jaar van de driejarige HBS uitsluitend nieuwste geschiedenis gedoceerd werd en dat er op dit

---

(Amsterdam 1975-1979) Zie hiervoor Albicher, 'A forced but passionate marriage', noot 12, 29 en 44 en HUA, Thorbecke College, 770, 160-3, 160-4.

[187] HUA, Thorbecke College, 770, 160-1, cursusprogramma 1880-1881.

[188] HUA, Thorbecke College, 770, 160-1, cursusprogramma 1880-1881.

[189] Ibidem.

[190] Ibidem.

[191] Ibidem.

[192] Amsing, *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs,* 277, 278 vgl. Toebes, *Geschiedenis: een vak apart?*, 244.

schooltype relatief meer aandacht besteed werd aan de nieuwste geschiedenis dan op de vijfjarige HBS.[193]Het Thorbecke was ook een driejarige HBS-A en daar werden vanaf het schooljaar 1883-1884 in het eerste jaar drie lesuren geschiedenis gegeven en in de laatste twee jaar maar twee. In het eerste schooljaar werden de tijdvakken oudheid en middeleeuwen behandeld.[194] Dit betekende dat op het Thorbecke College bijna 43% van de lesuren geschiedenis werden besteed aan de tijdvakken oudheid en middeleeuwen.

Uit de ruime aandacht voor de geschiedenis van oudheid en middeleeuwen in het leerplan van het Thorbecke College kan een voorzichtige conclusie getrokken worden wat betreft het verband tussen leerstof en vormingsidealen van deze driejarige HBS. In navolging van Amsing kan geconcludeerde worden dat vanwege het vormingsideaal van 'veel- maar ook alzijdige vorming' bij het vak geschiedenis relatief veel lesuren werden besteed aan de geschiedenis van de Oudheid, omdat dit tijdvak belangrijk werd gevonden voor het verkrijgen van algemene beschaving. Anderzijds richtte het geschiedenisonderwijs in dit type school zich op de Nieuwste geschiedenis. Deze geschiedenis was volgens Amsing van belang voor het kweken van een beter begrip van de moderne maatschappij.[195]

Veel leerlingen studeerden na het doorlopen van de drie jaar op het Thorbecke College verder aan een vijfjarige HBS, zeevaartscholen, middelbare technische scholen en in toenemende mate aan de hogere handelsscholen.[196] Die laatste ontwikkeling zorgde er voor, dat de directie van het Thorbecke in 1899 een hogere handelsklas als vervolg op de driejarige HBS opzette.[197] In het schooljaar 1905-1906 werd deze cursus met nog een jaar uitgebreid, waardoor er na de driejarige HBS nog twee jaar hoger handelsonderwijs gevolgd kon worden op het Thorbecke College.[198]

Geschiedenisonderwijs tijdens de laatste twee jaar hoger handelsonderwijs op het Thorbecke College was handelsgeschiedenis. In het eerste jaar van dat onderwijs werden de staten, volkeren en steden uit de Oudheid en de Middeleeuwen behandeld die op het gebied van handel een belangrijke rol hadden gespeeld, bijvoorbeeld de Feniciërs en de Italiaanse steden. Daarna werd de periode van circa 1500 tot 1815 behandeld. Speciale aandacht kregen de Spaans-Portugese ontdekkingsreizen en de Brits-Nederlandse handel. In het tweede jaar werd de geschiedenis van de periode van 1815 tot het heden onderwezen. Dit hield in dat de 'ontwikkeling van handel, verkeer en industrie van Nederland en de voornaamste volken. Handelspolitiek. De onderlinge internationale betrekkingen, de uitbreiding van het koloniaal bezit en de strijd der volken op handelsgebied [werden

[193] Amsing, *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs*, 273.
[194] HUA, Thorbecke College, 770, 160-1, cursusprogramma 1883-1884.
[195] Amsing, *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs,* 273.
[196] HUA, Thorbecke College, 770, 160-3, cursusprogramma 1925-1926.
[197] HUA, Thorbecke College te Utrecht [1880-2003], nummer toegang 770, inventarisnummer 160-1, cursusprogramma's 1880/81-1905/06, cursusprogramma 1899-1900.
[198] HUA, Thorbecke College, 770, 160-1, cursusprogramma 1905-1906.

behandeld].'[199] Mijn conclusies op basis van de leerstofomschrijvingen ondersteunen de bewering van Amsing, dat de vormingsidealen van het schooltype de inhoud van het vak bepaalden. Het economische karakter van het handelsonderwijs bepaalde tijdens deze laatste twee jaar immers de inhoud van de vakken, zo ook die van het vak geschiedenis. In het cursusprogrammaboekje van het schooljaar 1905-1906 staat dat geschiedenis 'vooral economische geschiedenis ' was.[200]

De leerplannen voor het schoolvak geschiedenis bleven tot 5 juni 1925 vrijwel ongewijzigd. Toen werden de driejarige HBS en de tweejarige handelsschool formeel samengevoegd, waardoor de school een vijfjarige HBS werd. In de praktijk bleef de vijfjarige HBS bestaan uit drie jaar HBS-onderwijs met daaropvolgend twee jaar handelsonderwijs, maar wel werd het leerplan gewijzigd.[201] Door deze wijziging werd er in het vierde jaar van de HBS naast economische geschiedenis meer aandacht besteed aan de 'politieke geschiedenis der 19de en 20ste eeuw, in het bijzonder die van na 1870.'[202] In het vijfde jaar werd ook de geschiedenis van sociale wetgeving behandeld.[203]Hieruit blijkt, dat wanneer het schooltype veranderde de leerstof ook veranderde en dat er niet alleen economische en politieke geschiedenis werd behandeld, maar ook beschavingsgeschiedenis. De geschiedenis van sociale wetgeving wordt door Amsing als 'beschavingsgeschiedenis' gezien.[204] De aandacht voor beschavingsgeschiedenis in het leerplan van het Thorbecke College lijkt een bewering van Toebes te nuanceren. In zijn dissertatie stelt hij namelijk dat het geschiedenisonderwijs in Nederland voornamelijk over politieke geschiedenis ging.[205]

De politieke geschiedenis die op het Thorbecke College aandacht kreeg, was voornamelijk de nieuwste politieke geschiedenis. Zo werd in het laatste jaar van de driejarige HBS de nieuwste geschiedenis en de vaderlandse geschiedenis vanaf de Franse Revolutie tot het heden behandeld. Het belang van de nieuwste geschiedenis blijkt ook uit de overgangseisen die gesteld werden aan de leerlingen die na drie jaar HBS-onderwijs, hoger handelsonderwijs wilden volgen. Voor het schoolvak geschiedenis gold dat vooral historische kennis van de 'nieuwere tijd' van belang was.[206] De toename van het belang van deze geschiedenis periode in het leerplan van het vak op deze school laat zien dat de bewering van Amsing die betrekking heeft op het geschiedenisonderwijs van vóór 1920 op het Thorbecke ook opgaat voor de periode daarna. In haar dissertatie stelt zij immers dat in de periode van 1863 tot 1920 het belang van de geschiedenis van circa 1500 tot het heden toenam.[207] Na 1920

[199]HUA, Thorbecke College, 770, 160-1, cursusprogramma 1899-1900.
[200] HUA, Thorbecke College, 770, 160-3, cursusprogramma 1905-1906.
[201] HUA, Thorbecke College, 770, 160-3, cursusprogramma 1925-1926.
[202] Ibidem.
[203] Ibidem.
[204] Amsing, *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs*, 259.
[205] Toebes, *Geschiedenis: een vak apart?* 244.
[206] HUA, Thorbecke College, 770, 160-3, cursusprogramma 1925-1926.
[207] Amsing, *Bakens verzetten in het onderwijs*, 276.

kreeg deze geschiedenis op het Thorbecke College meer aandacht zoals blijkt uit de cursusprogramma's. De behandeling van de nieuwste geschiedenis ging ten koste van de prominente plek die de oudheid en de middeleeuwen tot voor kort daarin hadden ingenomen.[208]

De constatering dat op het Thorbecke College de contemporaine geschiedenis een prominentere plek in het curriculum kreeg, wordt verder bevestigd door de omschrijving van de examenstof van de hogere handelsschool. Het eindexamen geschiedenis uit 1930 eiste 'kennis van de hoofdzaken uit de politieke geschiedenis *sedert* de Fransche Revolutie, *vooral* ook die omtrent de gebeurtenissen der laatste jaren' (mijn cursivering).[209] Na de samenvoeging tot vijfjarige HBS ging het Thorbecke College meer aandacht besteden aan moderne geschiedenis. Dat er meer lesuren werden besteed aan moderne geschiedenis vloeide voort uit het vormingsideaal voor de vijfjarige HBS. In dit schooltype diende geschiedenisonderwijs vooral bij te dragen aan een beter begrip van het heden.

4.3 Onderwijskundige vernieuwing op het Thorbecke Lyceum in de jaren vijftig

Uit het bovenstaande kan afgeleid worden dat de vormingsidealen die ten grondslag lagen aan schooltypes en schoolhervormingen van invloed waren op de inhoud van het (geschiedenis)onderwijs. Dit roept de vraag op in hoeverre dit ook gold voor de naoorlogse onderwijshervorming. Uit de voorgaande hoofdstukken is naar voren gekomen dat er al sinds het begin van de twintigste eeuw gezocht werd naar mogelijkheden om de doorstroming tussen leerjaren en schoolsoorten te verbeteren. Veranderingen in de leerlingenpopulatie na de Tweede Wereldoorlog maakten de doorstromingsproblematiek urgent en uiteindelijk kwam Cals met een wet waarmee hij een oplossing wilde bieden voor die problematiek. Uit het vervolg zal blijken dat er in de periode tussen de Tweede Wereldoorlog en de invoering van de Mammoetwet op het Thorbecke College al veranderingen plaatsvonden die op die wet vooruitliepen. Aangetoond wordt dat er door de school pogingen ondernomen werden om de doorstroming te verbeteren, al voordat er in de politiek overeenstemming was bereikt over de aanpak van dit probleem.

In 1951 werd het Thorbecke College omgevormd tot een lyceum. Dit betekende dat aan de vijfjarige HBS-A nog een B afdeling en een gymnasium werden toegevoegd, Vanaf dat moment heette de school het Thorbecke Lyceum.[210] De notulen van verschillende lerarenvergaderingen uit de periode van 1947 tot 1952 geven een goed beeld van de beweegreden van de rector om aan de HBS-

[208] HUA, Thorbecke College, 770, 160-3, cursusprogramma 1930-1931.
[209] Ibidem.
[210] HUA, Gemeente bestuur van Utrecht 1813-1969, deel 3. Stukken over afzonderlijke onderwerpen met classificatienummer, nummer toegang 1007-3, inventarisnummer 29230, Stukken betreffende de omzetting van de gemeentelijke Hogere Burgerschool A in een lyceum en de uitbreiding van de gemeentelijke Hogere Burgerschool B met een A-afdeling, 1949-1951.

A, een B-afdeling en een gymnasium toe te willen voegen. De directeur voerde de slechte resultaten van de leerlingen als een belangrijke reden op om het Thorbecke College naar een Lyceum om te vormen. Volgens de directeur was het gevolg van deze slechte resultaten dat de hoofden van de verschillende lagere scholen alleen nog hun slechte leerlingen naar het Thorbecke stuurden. De goede naam van de school zou hierdoor aangetast worden.[211] Wellicht heeft de rector gedacht dat een lyceum meer aanzien genoot.

Uit de discussies over de oorzaken van de slechte resultaten van de leerlingen komt naar voren dat deze enerzijds werden toegeschreven aan het overladen programma (van de leerlingen); anderzijds waren deze resultaten volgens de docenten het resultaat van de capaciteiten van de leerlingen.[212] Een anekdote uit de notulen van de lerarenvergadering van 31 maart 1950 geeft de invloed van beide standpunten op de discussies treffend weer. Tijdens die vergadering werd aan de orde gesteld dat de leerlingen zoveel huiswerk hadden, dat ze niet meer toekwamen aan hun buitenschoolse activiteiten, zoals het instuderen van een toneelstuk. Vervolgens werd besloten dat het gewenst was 'voor het instuderen van een toneelstuk geen l.l. uit te kiezen met zwakke rapporten.'[213]

4.3.1 Doorstroming

Uit de hierboven aangehaald anekdote kan een beeld van het Thorbecke Lyceum ontstaan als een school die weliswaar te kampen had met problemen als overlading, maar daar weinig aan deed. Uit de archieven van het Thorbecke blijkt echter dat de school zich terdege bewust was van de grote, maatschappelijk bepaalde problemen waar ze mee te kampen had. Een van deze problemen was het doorstromingsvraagstuk.

In de jaren vijftig werd de doorstroming van het lager onderwijs naar het middelbaar onderwijs op het Thorbecke als problematisch ervaren. Dit blijkt onder andere uit de notulen van de lerarenvergadering van 30 november 1955. Toen werd er opgemerkt dat er zeer veel onvoldoendes waren als gevolg van de overgang van het lager naar het middelbaar onderwijs. De rector vroeg zich destijds hardop af 'of de didactiek wel goed [was]'.[214] Werden tijdens de ene lerarenvergadering de vele onvoldoendes nog de leerlingen verweten, in de vergadering van 1 december 1954 werden de onvoldoendes gezien als een gevolg van het zware programma. De capaciteiten van de leerlingen bepaalden of ze het programma aan zouden kunnen.[215] Een jaar later, zo blijkt uit de aangehaalde

[211] HUA, Thorbecke College [1880-2003], nummer toegang 770, inventarisnummer 10, notulen en verslagen van de lerarenvergaderingen dec 1947-jul 1952.
[212] HUA, Thorbecke College, 770, 10.
[213] Ibidem, vergadering van 31 maart 1950.
[214] HUA, Thorbecke College [1880-2003], nummer toegang 770 , inventarisnummer 11, notulen en verslagen van lerarenvergaderingen sept. 1952-jun. 1954, vergadering van 30 november 1955.
[215] HUA, Thorbecke, 770, 11, vergadering van 1 december 1954.

opmerking van de rector, werd het probleem en de oplossing ervan niet op de eerste plaats aan de leerlingen gerelateerd, maar gezien als een didactische kwestie.

Een andere kwestie in het doorstromingsvraagstuk op het Thorbecke Lyceum was het aantal leerlingen dat bleef zitten in het tweede jaar van de HBS. Tijdens een lerarenvergadering werd hierover gesproken en besloten om een tweede klas in te richten met de zestien beste zittenblijvers. Deze leerlingen kregen de kans om gedurende het eerste semester hun achterstanden weg te werken en als zij daar in zouden slagen, konden zij alsnog overgaan naar de derde klas.[216]

Naast deze specifieke oplossing van het probleem van de overgang van het tweede naar het derde leerjaar werd er ook een meer algemene maatregel genomen om de problemen van de vele onvoldoendes en zittenblijvers aan te pakken: op het Thorbecke Lyceum werd een tweejarige onderbouw ingesteld waar alle leerlingen hetzelfde onderwijs volgden, alvorens zij naar het derde jaar HBS of gymnasium zouden doorstromen. Het uitstel van deze studiekeuze werd in de schoolgids als volgt gemotiveerd: 'omdat men vaak de aanleg van 12-jarige leerlingen moeilijk kan vaststellen.'[217]

Kijkend naar de 'geleefde praktijk' op het Thorbecke Lyceum valt op dat er al in de jaren vijftig werd gewerkt aan oplossingen voor de pedagogische en onderwijskundige kwesties die pas na de parlementaire goedkeuring van de Mammoetwet in 1963 'voorgeschreven orde' zouden worden.[218]

4.3.2 Beroepsoriëntatie

Op het Thorbecke Lyceum werd niet alleen gekeken naar de doorstroming van het ene schooltype naar het andere binnen het lyceum. In de cursusprogramma's van de verschillende schooltypen werd sinds halverwege de jaren vijftig ook al informatie gegeven over de vervolgstudies die mogelijk waren na gymnasium-A of –B of HBS-A of –B. De A-afdelingen van het gymnasium en de HBS gaven toegang tot de geesteswetenschappen en sociale wetenschappen. De B-afdelingen van beide schooltypen gaven toegang tot studies als natuurkunde, scheikunde en geneeskunde.[219]

Onderaan de lijst met mogelijke vervolgstudies werd duidelijk aangegeven dat de rector graag verdere informatie wilde verstrekken over andere mogelijkheden dan de genoemde studies.[220] Deze bewuste focus op het vervolgonderwijs kan in mijn optiek gezien worden als een voorbode voor de jaren zestig waarin het voortgezet onderwijs nog meer dan in de jaren vijftig beschouwd werd als een voorbereiding op het beroepsonderwijs. Volgens Cals en De Waal was het belang van de

---

[216] Ibidem, vergadering van 7 juli 1955.
[217] HUA, Thorbecke College, 770, 160-4, cursusprogramma 1955-1956.
[218] Zie bijvoorbeeld: Grotenhuis, *Op zoek naar middelbaar onderwijs,* 166-175.
[219] HUA, Thorbecke College te Utrecht [1880-2003], nummer toegang 770, inventarisnummer 160-4, cursusprogramma 1951/52-1976/77.
[220] Ibidem.

beroepsgerichte vorming groot en daarom mocht voorlichting daarover niet ontbreken tijdens de schoolloopbaan van een leerling.[221] Een goede indicatie voor de toename van de waarde die gehecht werd aan de beroepsvoorlichting is de aanstelling van een decaan die de leerlingen adviseerde bij de keuze voor een vervolgstudie.[222] Op het Thorbecke Lyceum was dit W. Volmuller, vlak na de Tweede Wereldoorlog aangenomen als docent geschiedenis.[223] Uit zijn jaarverslagen uit de jaren zestig blijkt dat zijn decanaat zodanig in omvang groeide dat de taakuren die hij hiervoor kreeg niet voldoende waren.[224] Uiteindelijk stopte hij in het schooljaar 1973-1974 met lesgeven; daarna richtte hij zich volledig op zijn taak als decaan.[225]

4.4 Geschiedenisonderwijs voor de Mammoetwet

In de jaren vijftig werd er dus al bewust gekeken naar de aansluiting van bepaalde studies op het voorbereidend hoger- en middelbaar onderwijs. Die aandacht nam verder toe in de jaren zestig tijdens het debat dat vooraf ging aan de totstandkoming van de Mammoetwet. Ook wat betreft de lesinhoud en didactiek werden er in de jaren vijftig op Thorbecke al zaken besproken die in de aanloop naar de parlementaire behandeling van de nieuwe onderwijswet meer publiekelijk werden aangekaart. Zo werd tijdens de lerarenvergadering van 2 december 1952 door de rector opgemerkt, dat '*beheersing* van een beperkte hoeveelheid leerstof beter [was] dan oppervlakkige kennis van een groter gedeelte' (mijn cursivering).[226] De beste manier om dit te bevorderen was volgens hem de 'samenkomst van docenten van aanverwante vakken om de problemen van de methodiek te bespreken'.[227] In de jaren zestig zouden tijdens de landelijke vakoverstijgende discussie over de beheersing van de leerstof voorstellen gedaan worden die verder gingen dan het voorstel van de rector hierboven. Tijdens de parlementaire behandeling van zijn wet opperde Cals bijvoorbeeld om de vakken geschiedenis en aardrijkskunde te integreren. Hiertoe werd in de jaren zestig een poging ondernomen op de HAVO-experimenteerschool in Deurne.[228] Uit het hierboven aangehaalde citaat uit de notulen van de lerarenvergaderingen op het Thorbecke Lyceum blijkt dat hier tijdens de jaren vijftig, zij het in prille vorm, gesproken werd over vakoverstijgende methodiek om leerlingen de stof beter te laten beheersen.

---

[221] *Hand*. 1954-1955, Bijl. II, 2233, nr. 4, 24, 25.
[222] HUA, Thorbecke College te Utrecht [1880-2003], nummer toegang 770, inventarisnummer 124, nota over de taak en functie van een schooldekaan 1969.
[223] HUA, Thorbecke College, 770, 160-3, cursusprogramma 1946-1947.
[224] HUA, Thorbecke College, 770, inventarisnummer 123. jaarverslagen van de werkzaamheden als schooldekaan 1964/65-1966/67.
[225] HUA, Thorbecke College, 770, 160-4.
[226] HUA, Thorbecke College, 770, 11.
[227] Ibidem.
[228] A. Parent en J. Janssen, 'Proeven van integratie en aardrijkskunde-geschiedenis (HAVO project te Deurne)., *Weekblad van het Genootschap van Leraren aan Nederlandse Gymnasia en Lycea en de R.L.V.,* 1964, nr. 5. P. 119-125'.

Ook in de onderwerpkeuze van het geschiedenisonderwijs lijkt het Thorbecke Lyceum vooruit te lopen op de landelijke ontwikkelingen zoals die geschetst worden door onderwijshistorici als Toebes. Hij stelt dat onder invloed van de internationale beweging in de jaren zestig 'het geschiedenisonderwijs verbazend snel mee [evolueerde]'.[229] Op het Thorbecke werd echter al tijdens de lerarenvergadering van 3 december 1953 gesproken over een lessenserie die gericht was op internationalisering en internationale processen. Mogelijke onderwerpen voor deze lessenserie waren 'de universele rechten van de mens, het negerprobleem, de rechtstoename van de vrouw in de geschiedenis [en] de Europese integratie.'[230] Vooral een onderwerp als de Europese integratie was destijds erg actueel.[231] Dat bespreking van dergelijke onderwerpen op het programma stonden, ondersteunt de stelling van Amsing dat geschiedenisonderwijs, vooral op de vijfjarige HBS, gericht was op het begrijpen van het heden. Dit gold dus niet alleen voor de periode die zij heeft onderzocht, maar ook voor de decennia na de Tweede Wereldoorlog.

In de jaren vijftig werd er op het Thorbecke gesproken over vakintegratie en over de behandeling van internationale onderwerpen in de lessen. Dit betekende echter niet dat er in alle opzichten vooruitstrevend werd gedacht over het onderwijs. Zo merkte de rector tijdens de vergadering van 4 december 1954 op, dat 'met het oog op de overlading (…) uit de meeste vakken veel geschrapt kan worden.'[232] Daar was Volmuller het als docent geschiedenis niet mee eens; volgens hem was voor tal van vakken feitenkennis nodig.[233] Uit deze opmerking blijkt dat de latere kritiek die in de landelijke media geuit werd tijdens de behandeling van de Mammoetwet – dat de nadruk bij het schoolvak geschiedenis op feitenkennis lag – voor het geschiedenisonderwijs op het Thorbecke Lyceum niet geheel ongegrond was.

Op deze school werd tijdens de geschiedenislessen van 1949 tot 1973 *Leerboek der algemene en vaderlandse geschiedenis* van A. Blonk en J. Romein gebruikt.[234] Volgens Albicher is het kenmerkende aspect van deze methode dat het geschiedenisverhaal zich ontvouwde als de langzame verspreiding van de menselijke beschaving over de gehele wereld. Volgens hem typeerde deze verspreiding zich door een toename van de complexiteit in alle aspecten van het menselijk bestaan. Op het vlak van de rechtspraak betekende dat bijvoorbeeld de overgang van het recht van de sterkste naar de rechtstaten van de moderne tijd werd behandeld.[235] De verspreiding van de menselijke beschaving

[229] Toebes, *Geschiedenis: een vak apart?,* 254.
[230] HUA, Thorbecke College, 770, 11. Met het 'negerprobleem' werd de strijd van de Civil rights movement in de Verenigde Staten voor gelijke rechten voor Afro Amerikanen bedoeld.
[231] Twee jaar eerder was bijvoorbeeld de Europese Gemeenschap voor Kolen en Staal opgericht.
[232] HUA, Thorbecke College, 770, 11.
[233] Ibidem.
[234] HUA, Thorbecke College, 770, 160-3, 160-4.
[235] Albicher, 'A forced but passionate marriage', 844.

over de wereld werd in deze schoolmethode niet alleen gepresenteerd als een proces van vooruitgang, maar ook als een proces van bevrijding. In dit proces van bevrijding was volgens Albicher naast aandacht voor de idealen ook aandacht voor de dagelijks leven. Bij de behandeling van het imperialisme werd volgens Albicher ook aandacht besteed aan het lijden van gewone mensen dat was veroorzaakt door het imperialisme, maar het imperialisme werd daarmee nog niet afgewezen: zolang het gepaard ging met de verspreiding van de beschaving over de wereld, werd het imperialisme niet verworpen.[236]

In de vakdidactiek van de methodes ziet Albicher geen veranderingen. Hij is van mening dat er in deze methode geen pogingen werden ondernomen om de leerlingen te betrekken bij de constructie van de geschiedenis. De tekst was in derde persoon geschreven en de vragen waren puur reproductief.[237] Waar volgens Albicher wel veranderingen in plaatsvinden is in het stimuleren van historisch besef en het besef van standplaatsgebondenheid. Als voorbeeld noemt hij een middeleeuws miniatuur waarop de belegering van Jeruzalem door de Romeinen is weergegeven. Jeruzalem ziet er op dit miniatuur uit als een middeleeuws fort en de Romeinen als geharnaste ridders. Albicher benadrukt dat de auteurs van de schoolmethode benadrukken dat deze afbeelding laat zien hoe kruisvaarders er konden hebben uitgezien.[238] Deze methode werd op het Thorbecke Lyceum gebruikt van 1949 tot 1973. In 1973 rondden de laatste leerlingen die vóór de invoering van de Mammoetwet naar het Thorbecke Lyceum gekomen waren hun school af.

4.5 De gemeentelijke voorbereiding van de invoering van de Mammoetwet

De invoering (op het Thorbecke Lyceum) van de in de Mammoetwet voorgestelde organisatorische hervormingen was geen geringe opgave. Overleg over de invoering van de Mammoetwet begon op landelijke niveau en ging daarna verder op gemeentelijk niveau. Vaststelling van het leerplan voor de nieuw te vormen Thorbecke scholengemeenschap geschiedde in opdracht van de gemeente, aangezien die voor de school het bevoegd gezag was.

Na de goedkeuring van de Mammoetwet door de Eerste Kamer startte de gemeente Utrecht een werkgroep die het gemeentelijk voortgezet onderwijs ging ontwikkelen als voorbereiding op de naderende invoering van het nieuwe onderwijsbestel.[239] In deze werkgroep namen de rectoren en directeuren van de verschillende scholen voor voorbereidend hoger- en middelbaar onderwijs zitting. Tijdens de werkgroepvergadering van 15 mei 1965 werd besloten een commissie te vormen die het opstellen van de nieuwe leerplannen zou coördineren. De commissie zou zich voornamelijk richten

[236] Ibidem, 845.
[237] Ibidem.
[238] Ibidem, 846.
[239] HUA, Gemeentebestuur van Utrecht 1813-1969. Deel 3: stukken over afzonderlijke onderwerpen met classificatienummers, nummer toegang 1007-3, inventarisnummer 28250, agenda's en notulen, 1965-1968, en instelling, samenstelling en werkzaamheden 1964-1966 (1967).

op het leerplan voor de brugklas.[240] Tijdens latere formeringsbesprekingen van de commissie werd besloten dat het uitgebreid lager onderwijs (ULO) ook betrokken moest worden bij de leerplanvergaderingen die tot doel hadden een gemeenschappelijk brugjaarprogramma te ontwerpen voor het toekomstige MAVO, HAVO en VWO.[241] Uiteindelijk werden er op 14 maart 1966 gemeentelijke werkgroepen geformeerd die per vak het leerplan gingen opstellen. De voorzitter van de geschiedeniswerkgroep was S. Wijne, docent geschiedenis op het Thorbecke Lyceum.[242] Na een maand stuurde hij als voorzitter een brief naar zijn collega's van de gemeentelijke werkgroep met daarin de eerste opzet voor het geschiedenisleerplan voor de brugklas.[243]

Als gevolg van de Mammoetwet zou in de brugklas maar twee uur geschiedenis per week worden gegeven, in plaats van de vroegere drie uur.[244] Dit betekende dat er veel geschrapt moest worden uit het bestaande programma en de werkgroep wilde dit vooral bij de politieke geschiedenis doen.[245] Een ander voorstel van de groep was om de onderwerpen in het geschiedenisonderwijs zoveel mogelijk aan te laten sluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. Voor de werkgroep betekende dit voornamelijk dat werd uitgegaan van de Nederlandse geschiedenis, ook bij de behandeling van bijvoorbeeld de geschiedenis van het Romeinse rijk.[246] Deze focus op vaderlandse geschiedenis werd niet in het rapport opgenomen.

Tijdens een vergadering van de werkgroep op 6 april 1967 werd besloten dat de Nederlandse geschiedenis niet centraal zou staan in het leerplan. Volgens de betrokken ULO-docenten was dit niet haalbaar. Een toekomstige brugjaar waarin de MAVO zou samenwerken met het HAVO en VWO moest, zo meenden de aanwezigen, zich voornamelijk richten op de kernfeiten en daarom was er voor de docenten van de MAVO geen tijd om aandacht te besteden aan zowel algemene als vaderlandse geschiedenis. Bovendien bood deze focus op de kernfeiten ruimte aan de docenten om hun eigen levensbeschouwelijk visie een plek te geven in het onderwijs.[247] Ook in andere opzichten werden de individuele docenten vrij gelaten. Volgens de werkgroep was het belangrijk om de zestig

[240] HUA, 1007-3, 28250, 15 mei 1965.
[241] Ibidem, 14 maart 1966.
[242] Ibidem. In de archieven van het gemeentebestuur zijn geen notulen bewaard gebleven van de vergaderingen van de gemeentelijke werkgroepen die de leerplannen gingen opstellen. Daarom is het helaas lastig te zeggen wat de invloed van bijvoorbeeld S. Wijne op de totstandkoming van het geschiedenisleerplan is geweest.
[243] Ibidem, mei 1966.
[244] Verlinden, *De Mammoetwet*, 58-62.
[245] HUA, 1007-3, 28250, mei 1966.
[246] Ibidem.
[247] HUA, Thorbecke College, 770, inventarisnummer 13, verslagen van de sectievergaderingen 1967-1973, 6 april 1967.

lessen die in de brugklas beschikbaar waren te beschouwen als drie series van twintig lessen zodat 'elke docent genoeg vrijheid [had] bij de indeling van de lesstof.'[248]

De onderwerpen die in deze klas behandeld zouden moeten worden, hadden vooral een sociaaleconomisch en een cultuurhistorisch karakter. Zo zou in het eerste blok de oude Griekse godsdienst, 'met alle verschijnselen daaraan verbonden als kunst, sport [en] mythologie'[249], behandeld worden. In het tweede blok zou de 'burgerrechtsontwikkeling' aan bod komen 'waarbij vooral de sociale geschiedenis een plaats [kon] vinden.'[250] In het laatste blok zou aandacht moeten worden besteed aan 'de periode der Kruistochten de oorzaken, de gevolgen, de sociale, de economische en ideële kanten'.[251] In het geschiedenisonderwijs van de brugklas was door de werkgroep dus nauwelijks tijd ingeruimd voor politieke geschiedenis en vaderlandse geschiedenis. De keuze om geen aandacht te besteden aan deze vormen van geschiedenis werd door de werkgroep met twee argumenten onderbouwd. In de brugklas zouden zowel MAVO-, HAVO- als VWO-leerlingen zitten en daarom zou er volgens de werkgroep minder leerstof behandeld kunnen worden door de docenten; vooral MAVO-leerlingen zouden minder kunnen verwerken. Een tweede argument voor de verminderde aandacht voor politieke en vaderlandse geschiedenis in het programma van de brugklas was het verminderde aantal uren dat beschikbaar was voor het geschiedenisonderwijs. Wat verder opvalt in de notulen van de vergadering van 6 april 1967 is de nadruk die gelegd wordt op het belang van de kernfeiten in de onderlinge afstemming van de verschillende schooltypen. Dit is opmerkelijk aangezien juist in deze periode niet feitenkennis, maar het opdoen van vaardigheden als belangrijk onderdeel van het geschiedenisonderwijs toenam. Door de nadruk op kernfeiten te leggen, schiep de werkgroep voor de docenten in hun optiek de ruimte hun eigen levensbeschouwelijke visie te verwerken in hun lessen en dit zou deze inconsistentie kunnen verklaren.

4.6 Geschiedenisonderwijs na de Mammoetwet op de Thorbecke scholengemeenschap

De veranderingen die de Mammoetwet teweeg bracht waren voor de geschiedenisdocenten waarschijnlijk een reden om hun visie op de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs op te schrijven. In hun epistels benadrukten de docenten niet alleen het belang van kennisoverdracht. Dit was volgens een docent overigens 'niet het overdragen van pure feiten maar ook van waarden en vaardigheden'. Bovendien was die overdracht niet het doel op zich 'maar een middel tot

[248] HUA, Gemeentebestuur van Utrecht 1813-1969, deel 3: stukken over afzonderlijk onderwerpen met classificatienummers, 1007-3, inventarisnummer 28251. samenstelling, 1967, en samenstelling en samenstelling en werkzaamheden van studiegroepen 1966-1969, 12 februari 1967.
[249] HUA, Gemeentebestuur van Utrecht, 1007-3, 28251, 12 februari 1967.
[250] Ibidem.
[251] Ibidem.

ontwikkeling van [een] zelfstandige persoonlijkheid.' [252] Aan deze doelstellingen voor het vak geschiedenis lijken dezelfde principes ten grondslag te liggen als aan de algemene hervormingsplannen van Rutten en Cals. De overeenkomsten met de ideeën van Rutten, en de latere van Cals, zijn groot: onderwijs moest bijdragen aan de ontwikkeling van de persoonlijkheid van de leerlingen.

Om de invloed van de denkbeelden van Rutten en Cals op het geschiedenisonderwijs op het Thorbecke van na de Mammoetwet bloot te leggen is het noodzakelijk te kijken naar het programma voor het schoolvak. Vrijwel alle stukken over het geschiedenisonderwijs van na de Mammoetwet in het archief van het Thorbecke hebben betrekking op het schooljaar 1976-1977. De uitspraken in deze paragraaf zijn daarop gebaseerd. Op het Thorbecke zaten in dat jaar geen HBS- of gymnasiumleerlingen meer en daarom kan gesteld worden dat het geschiedenisprogramma voor dat jaar, het programma betrof voor de nieuwe schooltypen.

Aan de hand van de notulen van de vergaderingen van de sectie geschiedenis kan het geschiedenisprogramma dat in de verschillende jaarklassen op de Thorbecke scholengemeenschap werd behandeld, gereconstrueerd worden. Daarbij wordt ingegaan op de vraag welke soorten geschiedenis aan bod kwamen. Waren de onderwerpen politiek, sociaaleconomisch of cultuurhistorisch, en geschiedde de behandeling chronologisch of thematisch? Door op deze vragen antwoord te geven verschaft deze paragraaf inzicht in het geschiedenisonderwijs op de Thorbecke scholengemeenschap na de invoering van de Mammoetwet, de mate waarin en de wijze waarop die wet veranderingen bracht. Het geschiedenisprogramma van de brugklas van het schooljaar 1976-1977 bestond uit oude geschiedenis en middeleeuwse geschiedenis. Er werden een zevental thema's behandeld. Deze thema's volgden elkaar chronologisch op, maar sloten niet op elkaar aan. De onderwerpen in het brugjaar waren zowel cultuurhistorisch als sociaaleconomisch; zo werd niet alleen 'Rome, de eeuwige stad en het Imperium Romanum' behandeld, maar ook 'Het Bisdom Utrecht en kerk en cultuur', en het thema 'stad en handel'[253] De thema's over jagers en boeren, de volken van het Midden-Oosten en over steden en handel kregen zeven uren per thema toebedeeld. De overige thema's - Athene en haar democratie, Rome, het feodale stelsel en het ontstaan van de Germaanse rijken en het thema over het bisdom Utrecht - werden elk in twaalf uur behandeld.[254]

In de tweede klas van het HAVO en het VWO werd geschiedenis in zogenaamde 'thema's' en 'schakelthema's' gedoceerd.[255] Dit betekende echter niet dat het geschiedenisonderwijs in deze klassen ook daadwerkelijk thematisch geordend was. De te behandelen thema's gingen over de

[252] HUA, Thorbecke College, nummer toegang 770, inventarisnummer 331 verslagen van vergaderingen van de sectie geschiedenis, met bijlagen, 1977-1988, doelstellingen 1978.
[253] HUA, Thorbecke College, 770, 331, programma geschiedenis voor de brugklassen 1976-1977.
[254] Ibidem.
[255] Ibidem, programma 2VWO 2HAVO.

periode vanaf de middeleeuwen tot aan de negentiende eeuw. De onderwerpen waren net als in de brugklas cultuurhistorisch van aard. Zo kregen de leerlingen les over de geschiedenis van ideeën zoals 'vrijheid van de geest' en 'het geloof in de rede'.[256]

In de bovenbouw van het Thorbecke werd in het schooljaar 1977-1978 tijdens de geschiedenislessen voornamelijk het Interbellum behandeld.[257] Aan de negentiende eeuw en de opkomst van politieke stromingen als nationalisme en socialisme werden in de vierde klas van het HAVO maar twee lessen per jaar besteed. De opkomst van het fascisme en het nationaal socialisme kregen in de bovenbouw relatief veel aandacht; in vier HAVO werden hier bijvoorbeeld twintig lessen aan besteed. Ook in de bovenbouw van het VWO had de opkomst van het fascisme een prominente plek.[258] Daarnaast werd op het HAVO en het VWO een lessenserie over de Sovjet-Unie gegeven. Opvallend is dat de negentiende-eeuwse politieke stromingen en de Eerste Wereldoorlog in vier HAVO in slechts twee lessen behandeld werden, maar dat voor de oorzaken van de economische crisis in de Verenigde Staten in de jaren twintig vijf lessen werden uitgetrokken.[259] De Eerste Wereldoorlog werd in vijf VWO helemaal niet behandeld.[260]

Aan Nederlandse geschiedenis werd in de bovenbouw ongeveer tien procent van de beschikbare hoeveelheid lesuren besteed. Dit gold voor zowel het HAVO als het VWO.[261] In de eindexamenklas moesten HAVO- en VWO-leerlingen van de Thorbecke scholengemeenschap een scriptie schrijven. Een HAVO-scriptie verschilde in zoverre van een VWO-scriptie dat de laatste langer moest zijn, een notenapparaat en een helder geformuleerde probleemstelling moest hebben. Verder werden aan het historisch kader van het VWO-onderzoek hogere eisen gesteld.[262]

Wat opvalt aan het programma van de bovenbouw is, dat er vrij veel politieke en economische geschiedenis werd gedoceerd. De beide wereldoorlogen kregen daarentegen relatief weinig aandacht. Het beeld van het geschiedenisonderwijs op de Thorbecke scholengemeenschap bevestigt dus aan de ene kant wel de visie van Toebes dat in de jaren zestig de 'hete hangijzers' inderdaad niet gemeden werden.[263] De opkomst van het fascisme en de Sovjet-Unie en de wereldcrisis van 1929 werden immers op het HAVO en het VWO behandeld. Aan de andere kant is het opvallend dat juist de beide wereldoorlogen nagenoeg geen aandacht kregen op de Thorbecke scholengemeenschap.

---

[256] Ibidem.
[257] Ibidem, programma geschiedenis 4HAVO 1977-78.
[258] Ibidem, programma 5VWO 1977-78.
[259] HUA, Thorbecke College, 770, 331, programma geschiedenis 4HAVO 1977-78.
[260] Ibidem, programma 5VWO.
[261] HUA, Thorbecke College, 770, 331, programma 5 VWO.
[262] Ibidem, verslag sectievergadering geschiedenis 3/2/78.
[263] Toebes, *Geschiedenis: een vak apart?*, 254.

Naast een analyse van de lespraktijk op een school, in dit geval de Thorbecke Scholengemeenschap, is het om een beter beeld te kunnen creëren van het onderwijs op een school (volgens Albicher)ook belangrijk de schoolmethodes te bekijken die op die school gebruikt werden.[264] In 1971 werd er op de Thorbecke scholengemeenschap van de eerste versie van *Wereld in wording* overgestapt naar de nieuwe versie van deze schoolmethode.[265] De eerste versie van *Wereld in wording* was sinds 1968 in gebruik op de Thorbecke Scholengemeenschap.[266] Volgens Albicher verschilde de eerste versie van *Wereld in wording* didactisch gezien niet wezenlijk van het *Leerboek der algemene en vaderlandse geschiedenis* van Blonk en Romein, dat daarvoor gebruikt werd op Thorbecke.[267] Wat hem wel opvalt is, dat de periode na 1914 significant meer aandacht krijgt in *Wereld in wording* dan in het *Leerboek* van Blonk en Romein. De retoriek van vooruitgang was ook al aanwezig in *Wereld in wording,* maar het vertrouwen in de toekomst neemt juist af in deze methode.[268] Albicher benadrukt dat het vertrouwen in de toekomst ook al afnam in eerdere schoolmethodes, maar dat de invloed van Koude Oorlog en de daarmee gepaard gaande onzekerheid een grotere invloed uitoefenden op de verwachtingen van de schrijvers van eerste versie van *Wereld in wording* dan op de schrijvers van het *Leerboek*.[269]

De tweede uitgave van *Wereld in wording* is semi concentrisch. Dit betekent dat in de eerste drie jaar op elk schooltype een chronologisch overzicht van de gehele geschiedenis werd gegeven en dat in de daaropvolgende jaren de negentiende en twintigste eeuw nogmaals en gedetailleerder behandeld werden.[270] Bovendien werd de geschiedenis in de nieuwe uitgave van *Wereld in wording* thematisch behandeld. Dit betekende voor de bovenbouw op de Thorbecke Scholengemeenschap dat de leerlingen niet nog een keer een overzicht kregen van de negentiende en twintigste eeuw, maar dat enkele onderwerpen meer uitgediept werden. Het gevolg van deze ontwikkelingen was, dat de moderne geschiedenis nog meer aandacht kreeg dan voorheen, maar, zo benadrukt Albicher, de essentie van de geschiedenis als verspreiding van de beschaving over de wereld bleef bestaan.[271] Verder is Albicher van mening dat in de schoolmethodes uit de jaren zestig en zeventig met name werd benadrukt dat het verleden was mislukt en niet het herinneren waard. Hij zoekt een verklaring voor die tendens en stelt dat in de schoolmethodes uit deze decennia volgens hem de invloed van het 'neomoderne historisch besef' duidelijk merkbaar was.[272]

---

[264] Albicher, 'A forced but passionate marriage', 858.
[265] HUA, Thorbecke College, 770, 160-3, cursusprogramma 1971-1972.
[266] Ibidem, cursusprogramma 1968-1969.
[267] Albicher, 'A forced but passionate marriage', 849.
[268] Ibidem, 850.
[269] Ibidem, 851.
[270] Ibidem, 852.
[271] Ibidem, 854.
[272] Ibidem, 855.

Dit 'neomodern historisch besef' ontstond volgens de historicus Jo Tollebeek in de jaren zestig en zeventig.[273] Het karakteriseerde zich vooral door de jacht op wat M.C. Brands het 'verkeerde verleden' heeft genoemd.[274] Een treffende weergave van de gevolgen die dit 'neomodern historisch besef' had voor het geschiedenisonderwijs geeft de pedagoog Nicolaas Perquin. In 1968 schreef hij: '[a]lleen dus, wanneer geschiedenis beschouwd wordt als de diepste, de meest ontstellende, de meest tragische les, die de mens te leren heeft, is zij het waard om gedoceerd te worden.'[275] Deze vorm van geschiedenisonderwijs noemt Tollebeek pathografie: 'geschiedenis als ziektegeschiedenis, als de geschiedenis van een beschaving die mentaal in het ongerede is geraakt.'[276]

Volgens Albicher was het gevolg van deze vorm van geschiedenisonderwijs dat het vertrouwen in de toekomst afnam.[277] In mijn optiek kan de nadruk op de opkomst van het fascisme en de economische wereldcrisis van 1929 in het geschiedenisprogramma op de Thorbecke Scholengemeenschap ook gezien worden als een teken van het doordringen van dit 'neomoderne historische besef' in het geschiedenisonderwijs waarbij het niet langer ging om het verhaal dat navolgenswaardig was, maar om wat in de toekomst vermeden diende te worden. Het geschiedenisonderwijs op het Thorbecke lijkt dus niet alleen beïnvloed door de nieuwe vormingsidealen die gepaard gingen met de Mammoetwet, maar ook door het 'neomoderne historisch besef'.

4.7 Tussenconclusie

Toen het Thorbecke College werd opgericht, was het een driejarige HBS-A met in het geschiedenisprogramma van deze school relatief veel aandacht voor oude en middeleeuwse geschiedenis. Bovendien nam de vaderlandse geschiedenis een op zijn minst even belangrijke plek in als de algemene geschiedenis. Hierdoor lijkt de bewering van Toebes dat het bijbrengen van vaderlandsliefde geen doelstelling was van het Nederlandse geschiedenisonderwijs voor deze school niet op te gaan. Mijn bevindingen op basis van het archief van het Thorbecke College sluiten eerder aan bij de visie Amsing die wel een nationalistische doelstelling aan het geschiedenisonderwijs toekent.

Een andere bewering van Amsing lijkt in eerste instantie ook bevestigd te worden door het onderzoek naar het geschiedenisonderwijs op deze school. Zij stelt dat de leerplannen van

---

[273] J. Tollebeek, 'De conjunctuur van het historisch besef' in: B. Raymaekers en Gerd van Riel red., De horizonten van weten en kunnen. Lessen voor de eenentwintigste eeuw (Leuven 2001) 167-194
[274] M.C. Brands, 'Het verkeerde verleden' in: P.B.M. Blaas (red.), *Geschiedenis als wetenschap. Een bundel van oude en nieuwe essays* (Den Haag 1979) 326-345
[275] Geciteerd uit: J.W. Jansen, *Concept leerplan geschiedenis, bestemd voor de brugklas* (Den Haag 1968) 12
[276] Tollebeek, 'De conjunctuur van het historisch besef', 179
[277] Albicher, 'A forced but passionate marriage', 852

verschillende schooltypes voortvloeiden uit vormingsidealen die ten grondslag lagen aan die schooltypes. Deze bewering gaat op voor het geschiedenisonderwijs op het Thorbecke waar in het hoger handelsonderwijs voornamelijk handelsgeschiedenis werd gedoceerd. Op het moment dat het Thorbecke werd omgevormd tot een ander schooltype, veranderde de historische onderwerpen die behandeld werden. In hoeverre de door Amsing gesignaleerde wisselwerking tussen vormingsidealen en geschiedenisonderwijs opgaat voor het geschiedenisonderwijs van na de Mammoetwet, blijkt uit mijn analyse van dat onderwijs van na die wet.

Uit mijn analyse van het archief van het Thorbecke blijkt dat er vóór de invoering van de Mammoetwet al gewerkt werd aan oplossingen voor onderwijskundige kwesties die door historici vaak worden beschouwd als verworvenheden van die wet. Een voorbeeld hiervan is de invoering van de gemeenschappelijke tweejarige onderbouw op het Thorbecke Lyceum in het schooljaar 1954-1955. Dit laat zien dat al vóór de invoering van de Mammoetwet op de werkvloer nagedacht werd over oplossingen voor het doorstromingsvraagstuk. Bovendien werd de oorzaak van het feit dat veel leerlingen bleven zitten niet bij de leerlingen zelf gezocht, maar eerder beschouwd als een probleem dat langs een didactische weg opgelost kon worden. Wat betreft de vakdidactiek werd in de jaren vijftig al gesproken over de integratie van vakken en de aandacht voor internationalisering in het geschiedenisonderwijs. Deze tekenen van onderwijsvernieuwing uit de jaren vijftig (en eerder) laten zien dat veranderingen in onderwijsbeleid in de jaren zestig niet uit het niets kwamen, ze hadden soms een langere aanloop in het werkveld. Omdat deze vraagstukken al eerder op het Thorbecke op de agenda stonden lijkt een beeld te ontstaan waarin de 'voorgeschreven orde' niet per se voorschrijft hoe de 'geleefde praktijk' functioneert.

Dit betekende natuurlijk niet dat de Mammoetwet geen veranderingen met zich meebracht. Het Thorbecke Lyceum werd omgevormd tot de Thorbecke Scholengemeenschap. De veranderingen waren niet alleen organisatorisch van aard; de Mammoetwet had ook gevolgen voor de inhoud van het (geschiedenis)onderwijs. Om de doorstroming te verbeteren werd op het Thorbecke in principe dezelfde stof op de verschillende schooltypen gedoceerd. Wat verder opvalt aan het geschiedenisonderwijs van nà de Mammoetwet is, dat er in de onderbouw van het Thorbecke relatief veel tijd werd besteed aan de geschiedenis van de oudheid tot en met de negentiende eeuw. De historische onderwerpen in de onderbouw waren met name sociaaleconomisch en cultureel. In de bovenbouw van het Thorbecke werd juist aandacht besteed aan de contemporaine geschiedenis. Deze geschiedenis was vooral economische en politieke geschiedenis. In de bovenbouw van de Thorbecke Scholengemeenschap lag de nadruk tijdens de geschiedenislessen op 'hete hangijzers' zoals de economische crisis van de jaren dertig en de opkomst van het nationaal socialisme. Een verklaring voor de nadruk op deze 'hete hangijzers' kan gegeven worden met behulp van wat Jo Tollebeek het 'neomoderne historisch besef' noemt. Dit besef was volgens hem typerend voor de

jaren zestig en zeventig en met name gericht op de historische onderwerpen waaruit de leerlingen konden leren wat in de toekomst vermeden diende te worden.

Wat hier uit afgeleid kan worden is, dat het geschiedenisonderwijs enerzijds wél veranderde als gevolg van de hervormingen die vastgelegd waren in de Mammoet wet. Om de doorstroming te verbeteren moest immers op alle schooltypes dezelfde historische onderwerpen worden behandeld, maar anderzijds was dit niet de enige en wellicht ook niet de belangrijkste oorzaak van de inhoudelijke veranderingen in de cursusprogramma's. Die werden waarschijnlijk ook beïnvloed door het 'neomodern historisch besef'.

Hoofdstuk 5: Conclusie

Volgens de kerkhistoricus Jean Delumeau is het nog maar de vraag in hoeverre de 'geleefde praktijk' de 'voorgeschreven orde' volgt. Deze vraag kan niet alleen – zoals Delumeau deed – op de op zestiende-eeuwse religieuze voorschriften en praktijken worden toegepast, maar ook op twintigste-eeuwse onderwijshervormingen. Om dit brede probleem hanteerbaar te maken, concentreert dit onderzoek zich op een belangrijke hervormingsmaatregel uit de twintigste eeuw, *in casu* de Mammoetwet. In dit onderzoek staat de vraag centraal in hoeverre de vormingsidealen die ten grondslag lagen aan het Nederlandse onderwijsbestel en –beleid doorklonken [en -klinken] in opvattingen over de vorm en inhoud van het onderwijs in het algemeen en het (geschiedenis)onderwijs in het bijzonder. Daarbij is een case-study verricht naar de praktijk van het onderwijs op het Thorbecke College.

Om antwoord te kunnen geven op deze brede vraag is nagegaan welke vormingsidealen ten grondslag lagen aan het Nederlandse onderwijsbestel, zoals dat was opgezet in de negentiende eeuw. De vormingsidealen die van invloed waren op het negentiende-eeuwse onderwijs in het algemeen en het geschiedenisonderwijs in het bijzonder werden in grote mate bepaald door Thorbeckes bestemmingscriterium. Dit bestemmingscriterium betekende dat hij bij de inrichting van het onderwijsbestel een traditioneel hiërarchisch standenstelsel in acht nam waarbij iemands sociaaleconomische klasse diens opleiding bepaalde. Hij wilde daarom een schooltype dat opleidde voor de 'wereld van de zaak' en een schooltype dat opleidde voor de 'wereld van de geest'. Het eerste schooltype was bedoeld voor de burgerij en werd geregeld in de Wet op het Middelbaaronderwijs (1863); het tweede schooltype was bedoeld voor de geleerde stand en werd geregeld in de Wet op het Hoger onderwijs (1876). In de decennia vóór deze Schoolwetten werd het geschiedenisonderwijs vooral gezien als een verlengstuk van de klassieke talen. Het uiteindelijke gevolg van Thorbecke's bestemmingsdenken was dat er op basis van verschillende vormingsidealen verschillende scholen ontstonden die in verschillende wetten geregeld waren. Omdat elke school opleidde voor een andere plek in de maatschappij diende de verschillende scholen bovendien inhoudelijk verschillend geschiedenisonderwijs aan te bieden. Wat al deze soorten gemeen hadden, was dat geschiedenisonderwijs op elk schooltype moest bijdragen aan een beter begrip van het heden.

Aan het einde van de negentiende eeuw begon er steeds meer kritiek geuit te worden op dit onderwijsbestel. De belangrijkste vraagtekens hadden betrekking op het gebrek aan samenhang in het onderwijsbestel, de gebrekkige doorstromingsmogelijkheden en de overladen onderwijsprogramma's. Deze kritiek had aanvankelijk weinig gevolgen. Uit dit onderzoek blijkt dat na

de Tweede Wereldoorlog de roep om hervorming meer urgent werd, omdat steeds niet alleen meer meisjes onderwijs gingen volgen, maar ook meer kinderen van verschillende sociale klassen. In 1949 werd in de Motie Peters-Van Sleen gevraagd om een sluitend geheel aan onderwijsvoorzieningen en daar ging de toenmalige minister Rutten mee aan de slag. Zijn *Onderwijsplan-Rutten* bleef echter ook vruchteloos, maar dat betekent echter niet dat dit voorstel en de andere die al eerder gedaan waren geen invloed uitoefenden op het onderwijsdebat en de vorm en inhoud van het geschiedenisonderwijs in het nieuwe te vormen onderwijsbestel.

Met name de naoorlogse hervormingsvoorstellen laten in prille vorm de opkomst van het nieuwe vormingsideaal zien. Volgens de naoorlogse hervormingsvoorstellen moest het onderwijsbestel zo ingericht worden dat elke leerling van elke sociaaleconomische achtergrond het onderwijs moest kunnen volgen waar hij of zij geschikt voor was. Daarmee werd het bestemmingscriterium van Thorbecke verlaten. Het onderwijs moest er ook voor zorgen dat elke leerling zich als individu kon ontplooien. Dit had gevolgen voor het geschiedenisonderwijs; om dit te realiseren moesten immers niet alleen alle schooltypen van het voortgezet onderwijs in één wet geregeld worden, maar ook de historische onderwerpen, die op de verschillende schooltypen behandeld werden, moesten gelijk zijn. De mate van verbreding en verdieping bepaalde vervolgens het niveau van het schoolvak geschiedenis. Deze verschuiving van verschillend geschiedenisonderwijs voor verschillende schooltypes die geregeld waren in verschillende onderwijswetten naar inhoudelijke eenvormig geschiedenisonderwijs voor schooltypes die in één onderwijswet geregeld waren, werd in het onderwijsbestel geïntroduceerd door minister Jo Cals met zijn *Tweede onderwijsnota* die uiteindelijk als Mammoetwet zou worden goedgekeurd door de Staten Generaal.

Een dergelijke hervorming van het (geschiedenis)onderwijs kon zowel binnen als buiten de Staten Generaal op voor- en tegenstanders rekenen. Wat opvalt aan de discussie die gevoerd werd over de gevolgen van de Mammoetwet voor het geschiedenisonderwijs is dat nieuwe standpunten werden verdedigd met behulp van oude argumenten. Volgens de voorstanders van het verplichthouden van het schoolvak geschiedenis was het vak niet alleen van grote waarde voor het begrip van de moderne maatschappij, maar ook moest het geschiedenisonderwijs de leerlingen beschermen tegen vervlakking van allerlei cultuurwaarden als gevolg van die moderne, veranderlijke maatschappij, een doel dat vanaf de negentiende eeuw aan onderwijs in de geschiedenis en de klassieke talen tezamen werd toegekend. In de discussie over de gevolgen van de *Onderwijsnota* voor geschiedenisonderwijs werd het vak dus gezien als maatschappelijk nuttig en ook als verlengstuk van de klassieke talen. De verbinding tussen het schoolvak geschiedenis en de klassieke talen heeft mijns inziens een traditie die teruggaat tot de vroege negentiende eeuw, maar de precieze wijze waarop aan die verbinding uiting werd gegeven in de verschillende onderwijsdebatten is een vraag waarop in dit onderzoek geen antwoord gegeven kan worden omdat dit onderzoek meer

gericht is op de vraag in hoeverre (veranderende) vormingsidealen doorklonken in het denken over en de praktijk van het geschiedenisonderwijs.

Om te onderzoeken wat de impact op de lespraktijk is geweest van de hierboven beschreven veranderende vormingsidealen en de gevolgen daarvan voor het denken over geschiedenisonderwijs heb ik een *casestudy* gedaan, te weten de organisatie en inhoud van het onderwijs op het Thorbecke College. Daaruit blijkt in eerste instantie dat het geschiedenisonderwijs wel degelijk van inhoud veranderde op het moment dat een onderwijsinstelling van schooltype wisselde. Deze school was in eerste instantie een hogere burgerschool (HBS) A met driejarige cursusduur. Volgens Hilda Amsing richtte een school van een dergelijk type zich met name op 'veel en alzijdige vorming'. Dit betekende dat aan vrijwel alle geschiedenisperiodes evenveel tijd werd besteed. Uit de cursusprogramma's blijkt dat dit ook gebeurde tijdens de geschiedenislessen op het Thorbecke College. Na de driejarige HBS-A was het mogelijk een tweejarige hogere handelsschool te volgen. Het geschiedenisonderwijs op deze handelsschool was met name gericht op handelsgeschiedenis. Het geschiedenisonderwijs op het Thorbecke bleef vrijwel onveranderd tot 1950, toen de school werd omgevormd tot het Thorbecke Lyceum. Dit Lyceum bestond uit een vijfjarige HBS-A en –B en een gymnasium-A en –B. Uit de cursusprogramma's blijkt dat vanaf de omvorming van deze school op de vijfjarige HBS meer aandacht besteed ging worden aan de geschiedenis van de nieuwere tijd. Deze uitkomsten onderschrijven de bewering van Amsing dat de vormingsidealen die ten grondslag liggen aan schooltypes de inhoud van het schoolvak geschiedenis beïnvloedden, en dat het geschiedenisonderwijs op de vijfjarige HBS vooral in het teken van het begrijpen van het heden stond en deze bewering van Amsing kan de verandering in het geschiedeniscurriculum op het Thorbecke verklaren.

Dat onderwijs echter niet altijd hoeft te veranderen als gevolg van een in de 'voorgeschreven orde' vastgelegde visie op vormingsidealen blijkt uit de veranderingen die plaatsvonden op het Thorbecke Lyceum in de jaren vijftig. In de periode dat op landelijk niveau Ruttens *Onderwijsplan* schipbreuk leed en de discussie over Cals' *Tweede Onderwijsnota* nog niet echt begonnen was, werd op het Thorbecke Lyceum al gesproken over het probleem van de doorstroming van de leerlingen van het lager naar het middelbaar onderwijs. De slechte doorstroming was bovendien een didactisch probleem en geen gevolg van de capaciteiten van de leerlingen. Dat de slechte doorstroming als een didactisch probleem werd gezien, toont in mijn optiek dat op deze school gedacht werd dat de aanpak van de school moest veranderen om zo de mogelijkheden te verbeteren voor de leerlingen hun individuele capaciteiten te kunnen ontplooien. Om de doorstroming van het lager naar het middelbaar en van het tweede leerjaar naar het derde leerjaar te verbeteren, werd er op het Thorbecke Lyceum een tweejarige onderbouw ingesteld. Uit deze hervormingsactiviteiten op schoolniveau blijkt dat terwijl op het gebied van de 'voorgeschreven orde' nog geen

overeenstemming bereikt was, er in de praktijk eigenmachtig oplossingen bedacht werden die in de landelijke discussies nog op de tekentafel lagen.

De Mammoetwet werd in 1963 door beide Kamers goedgekeurd en het proces voor de doorvoering van de in die wet voorgestelde veranderingen startte in 1968. Als gevolg van de doorvoering van die veranderingen ging het Thorbecke Lyceum als onderwijsinstelling rigoureus op de schop. Het lyceum werd omgevormd tot een scholengemeenschap voor hoger algemeen voortgezet onderwijs (HAVO) en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (VWO). Op basis van de veronderstellingen van Amsing mag verwacht worden dat het geschiedenisonderwijs ook veranderde. Dat deed het ook. Wat opvalt is dat de invloed van het vormingsideaal van de individuele ontplooiing wel degelijk merkbaar is. Om de doorstroming te verbeteren werden in de geschiedenislessen van het HAVO en VWO namelijk dezelfde thema's behandeld. De invloed van de veranderende vormingsidealen als gevolg van de invoering van de Mammoetwet biedt echter geen sluitende verklaring voor de inhoudelijke onderwerpkeuzes die gemaakt werden door de sectie geschiedenis op de Thorbecke Scholengemeenschap.

Op de Thorbecke Scholengemeenschap werd na de invoering van de Mammoetwet in de bovenbouw van beide schooltypes met name aandacht besteed aan de historische onderwerpen die de historicus Joop Toebes de 'hete hangijzers' uit de geschiedenis noemt. De historische onderwerpen die op het Thorbecke behandeld werden die tot die categorie gerekend kunnen worden, waren de economische wereldcrisis van de jaren dertig en de opkomst van het nationaal socialisme en communisme. De keuze voor bepaalde onderwerpen valt in mijn optiek beter te verklaren in het kader van de opkomst van wat Jo Tollebeek het 'neomodern historisch besef' heeft genoemd. Geschiedenisonderwijs dat beïnvloed werd door dit besef richtte zich met name op de zwarte bladzijden uit de geschiedenis om de leerlingen in te laten zien hoe het later niet moest.

Uit dit onderzoek is enerzijds gebleken dat de door de 'voorgeschreven orde' vastgelegde vormingsidealen van invloed zijn geweest op het (denken over) geschiedenisonderwijs en dat wanneer vormingsidealen veranderden het (denken over) geschiedenisonderwijs ook veranderde. Anderzijds is in dit onderzoek aangetoond dat niet alleen de nieuwe vormingsidealen van invloed waren op het geschiedenisonderwijs, maar dat ook de 'geleefde praktijk' eigenmachtig oplossingen vond voor problemen die zich voordeden. Deze oplossingen kunnen beschouwd worden als indicaties voor de opkomst van nieuwe vormingsidealen. Hierdoor ontstaat een beeld waarin nieuwe vormingsidealen niet alleen *top-down*, maar ook *bottom-up* ontstaan.

Literatuurlijst

Bronnen:

- Het Utrechts Archief (HUA), Utrecht.
    - Thorbecke College [1880-2003], nummer toegang 770.
        - inventarisnummer 11, notulen en verslagen van de lerarenvergaderingen sept. 1952-jun. 1954.
        - inventarisnummer 13, verslagen van de sectievergaderingen 1967-1973.
        - inventarisnummer 123. jaarverslagen van de werkzaamheden als schooldekaan 1964/65-1966/67.
        - inventarisnummer 124, nota over de taak en functie van een schooldekaan 1969.
        - inventarisnummer 160-1, cursusprogramma's 1880/81-1905/06.
        - inventarisnummer 160-3, cursusprogramma's 1921/22-1950/51.
        - inventarisnummer 331 verslagen van vergaderingen van de sectie geschiedenis, met bijlagen, 1977-1988.
    - Gemeentebestuur van Utrecht 1813-1969. Deel 3: stukken over afzonderlijke onderwerpen met classificatienummers, nummer toegang 1007-3.
        - inventarisnummer 28250, agenda's en notulen, 1965-1968, en instelling, samenstelling en werkzaamheden 1964-1966 (1967).
        - inventarisnummer 28251. samenstelling, 1967, en samenstelling en samenstelling en werkzaamheden van studiegroepen 1966-1969.
        - inventarisnummer 29230, Stukken betreffende de omzetting van de gemeentelijke Hogere Burgerschool A in een lyceum en de uitbreiding van de gemeentelijke Hogere Burgerschool B met een A-afdeling, 1949-1951.

- Nationaal Archief (NA), Den Haag
    - Onderwijsraad [periode 1939-1985], nummer toegang 2.14.79
        - inventarisnummer *270, 270.*

- Handelingen der Staten Generaal, parlementaire jaren:
    - 1953-1954.
    - 1954-1955.
    - 1958-1959.
    - 1959-1960.
    - 1960-1961.
    - 1962-1963.

Literatuur

Albicher, A., 'A forced but passionate marriage: the changing relationship between past and present in Dutch history education 1945-1979', *Paedagogica Historica: International journal of the history of education* 48 (2012) December, 840-858.

Amsing, H.T.A., *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs, 1863-1920. Gymnasium, h.b.s. en m.m.s. in het onderwijssysteem, leerplan en geschiedenisonderwijs* (Delft 2002).

van den Berg, A.H. ea., 'Rapport van de doelstellingencommisie', *Kleio*, 6 (1967).

Boekholt, P.T.F.M. en E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd* (Assen/Maastricht 1987).

Brand, C. ea., 'De Mammoetwet en andere immateriële kwesties' in: J.W. Brouwer en J. Ramakers (red.), *Regeren zonder rood: het kabinet De Quay 1959-1963* (Amsterdam 2007).

Brands, M.C., 'Het verkeerde verleden' in: P.B.M. Blaas red., *Geschiedenis als wetenschap. Een bundel van oude en nieuwe essays* (Den Haag 1979) 326-345.

Op de Coul, F., *Overlading in het onderwijs. Rapport van de rijkscommissie inzake overlading in het onderwijs, uitgebracht aan de minister van onderwijs, kunsten en wetenschappen.* (Den Haag 1957).

Goote, M., *Rapport van een werkgroep uit het Rijksschooltoezicht over de inrichting het Voortgezet Onderwijs* (Denk Haag 1958).

Goote, M., *Voorlopig verslag van een werkgroep uit het rijksschooltoezicht over de inrichting van het Voortgezet Onderwijs* (Den Haag 1961).

Grotenhuis, F.C.M., *Op zoek naar middelbaar onderwijs. Het VMHO in de discussie tussen 1900 en 1970* (Amsterdam 1998).

van der Heiden, P.B., 'De nota Rutten (1951) en de grote parlementaire stilte', www.ru.nl/publish/pages/660907/1991-1992heiden.pdf (19 september 2013).

van der Heijden, P.B., *In de schaduw van de Mammoet. Het onderwijsbeleid van F.J.Th Rutten (1948-1952)*, (Zutphen 2004).

Jansen, C.J.A., *Eerste rapport betreffende de ontwerpen van Wet op het algemeen middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs. Doelstelling van middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs en de wetsontwerpen Rutten* (Den Haag 1954).

Jansen, C.J.A., *Tweede Rapport betreffende de ontwerpen van Wet op het algemeen middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs. Vrijheid van middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs en de wetsontwerpen Rutten* (Den Haag 1955).

Jansen, J.W., *Concept leerplan geschiedenis, bestemd voor de brugklas* (Den Haag 1968).

Jousma, J. en P. Fontaine, 'Memorandum inzake de huidige praktijk van het onderwijs in de geschiedenis', *Kleio*, 4, (1963) 9-14.

Knippenberg, H. en W. van der Ham, *Een bron van aanhoudende zorg. 75 jaar ministerie van Onderwijs (Kunsten) en Wetenschappen, 1918-1993* (Assen 1993).

Mandemakers, C.A., *HBS en gymnasium. Ontwikkeling, structuur, sociale achtergrond en schoolprestaties, Nederland ca. 1800-1968* (Amsterdam 1996).

Parent, A. en J. Janssen, ‘Proeven van integratie en aardrijkskunde-geschiedenis (HAVO project te Deurne)., *Weekblad van het Genootschap van Leraren aan Nederlandse Gymnasia en Lycea en de R.L.V.,* 57 (1964) 119-125.

Pijpelink, A., ‘Een greep uit veertig jaar VGN (1958-1998) ‘Dat de VGN moge bloeien tot in lengte van dagen’’, *Kleio,* 40 (1999) 7-37.

van Riel, H., *Vier voordrachten rond het thema ‘geschiedenis en maatschappij’, uitgesproken op de conferentie van de Organisatie van Studenten in de Geschiedenis in Nederland, gehouden op 11, 12 en 13 april in het ‘Maarten-Maartenshuis’ te Doorn* (zp 1962).

Rooijakkers, G.W.J. en T.S.M. van der Zee red., *Religieuze volkscultuur. De spanning tussen de voorgeschreven orde en de geleefde praktijk* (Nijmegen 1986).

Rutten, F.J.Th., *Onderwijsplan-Rutten* (Den Haag 1951).

Rutten, F.J.Th. , *Proeve van een leerplan voor de Algemene Middelbare School (A.M.S)* (Haarlem 1955).

Toebes, J.G., *Geschiedenis: een vak apart? Het probleem van de verbinding van geschiedenis met andere mens- en maatschappijvakken-in het bijzonder maatschappijleer- in het voortgezet onderwijs van de Bondsrepubliek Duitsland, Engeland en Nederland* (Nijmegen 1981).

Toebes, J.G., ‘Van een leer- naar een denk en doevak’, *Kleio,* 17 (1976) 202-284.

Tollebeek, J., ‘De conjunctuur van het historisch besef’ in: B. Raymaekers en Gerd van Riel red., *De horizonten van weten en kunnen. Lessen voor de eenentwintigste eeuw* (Leuven 2001) 167-194.

Verlinden, J., *De Mammoetwet*. *Nieuwe fase in de ontwikkeling van ons onderwijs*, (Deventer 1968).

Wils, K. en T. Verschaffel, ‘The longing for the present in the history of history education’, *Paedagogica Historica: International journal of the history of education* 48 (2012) 793-799.

Wilschut, A.H.J., *Beelden van Tijd, de rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis* (Assen 2011).

Wilschut, A.H.J., ‘History at the mercy of politicians and ideologies: Germany, England and the Netherlands in the 19th and 20th centuries’, *Journal of curriculum studies* 42 (2010) 693-723.

Wester, P., ‘Een greep uit vijftig jaar VGN. 1958-2008’, *Kleio* 49 (2008) 58-65.

Bijlagen

Chronologisch overzicht

1806: School

1815: Stichting van het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden

1839: Officiële breuk met België

1840: Grondwetsherziening als gevolg van die breuk

1842: Koninklijk Besluit

1848: Grondwet

1857: Wet op het Lager onderwijs

1863: Wet op het Middelbaar onderwijs

1876: Wet op het Hoger onderwijs

1878: Nieuwe Lager onderwijswet

1880: Stichting Thorbecke College als driejarige HBS-A

1899: Toevoeging van een jaar Hoger handelsonderwijs aan het Thorbecke College

1903: Aanvang van de Ineenschakelingscommissie

1905: Toevoeging van een tweede jaar Hoger handelsonderwijs aan het Thorbecke College

1910: Rapport van de Ineenschakelingscommissie

1917: de Wet Limburg

1925: Omvorming van het Thorbecke College van een driejarige HBS naar een vijfjarige HBS-A en -B

1939: *Schema* van Bolkenstein

1949: Motie Peters-Van Sleen

1950: Leerplicht verlenging

1952: Aanvang van de commissie Op de Coul

1951: *Onderwijsplan* van Rutten

1951: Omvorming van het Thorbecke College tot het Thorbecke Lyceum voor HBS-A en –B en Gymnasium-A en -B

1953: Verslag van de vaste Kamercommissie voor onderwijs naar aanleiding van het *Onderwijsplan*

1954: *Proeve van een leerplan voor de Algemene Middelbare School (A.M.S.)*

1954: Rapporten van de commissie Jansen

1955: Samenvoeging van het eerste een tweede schooljaar op het Thorbecke Lyceum tot een gemeenschappelijk onderbouw

1955: *Tweede Onderwijsnota* van Cals

1957: Rapport van de commissie Op de Coul

1958 Conferentie door de *Fraternité Mondiale*

1958: Rapport uit het rijksscholentoezicht

1958: Benoeming van de bijzondere commissie ter voorbereiding van de parlementaire behandeling

1958: Oprichting VGN

1958: Indiening van Cals' wetsontwerp bij de Tweede Kamer

1959: Aanvang werkgroep uit het rijksschooltoezicht

1961: Voorlopig verslag van de werkgroep uit het rijksschooltoezicht

1961: Eindverslag van de bijzondere commissie ter voorbereiding van de parlementaire behandeling

1962: *Kleio*: 'Het adres van de geschiedenisleraren'

1963: *Kleio:* 'Memorandum inzake de huidige praktijk van het geschiedenisonderwijs'

1963: Goedkeuring Mammoetwet door de Staten Generaal

1964: Aanvang van de gemeentelijke voorbereiding van de invoering van de Mammoetwet

1965: Aanvang van de Doelstellingencommissie

1967: Goedkeuring Overgangswet door de Staten Generaal

1967: Rapport Doelstellingencommissie

1968: Invoering van de Mammoetwet

1968: Omvorming van het Thorbecke Lyceum tot de Thorbecke Scholengemeenschap voor HAVO en VWO

Lijst met gebruikte afkortingen

AMS: Algemene middelbare school

AMvB: Algemene maatregel van bestuur

ARP: Antirevolutionaire Partij

CHU: Christelijk historische unie

CPN: Communistische Partij Nederland

EVO: Eenvoudig voortgezet onderwijs

GLO: Gewoon lager onderwijs

HAVO: Hoger algemeen voortgezet onderwijs

HBS: Hogere burgerschool

KB: Koninklijk besluit

KVP: Katholieke Volkspartij

LAVO: Lager algemeen voortgezet onderwijs

MAVO: Middelbaar algemeen voortgezet onderwijs

MO: Middelbaar onderwijs

MMS: Middelbare meisjesschool

(M)ULO: (Meer) uitgebreid lager onderwijs

Ministerie van OKW: Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen

PSP: Pacifistische socialistische partij

PvdA: Partij van de Arbeid

SGP: Staatkundig Gereformeerde Partij

VGN: Vereniging van docenten in geschiedenis en staatsinrichting Nederland

VHMO: Voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs

VHO: Voorbereidend hoger onderwijs

VVD: Volkspartij voor Vrijheid en Democratie

VWO: Voorbereidend wetenschappelijk onderwijs

WVO: Wet op Voortgezet Onderwijs