
Tijdschrift van de
vereniging van docenten
in geschiedenis en
staatsinrichting
in Nederland (VGN)

KLEIO

22e jaargang nr. 10
december 1981



Inhoud

Een Pedak-nummer C. van der Kooij	1
De taak van de geschiedenisdocent in de nieuwe opleiding; de Pedak-studiedag op 16 mei 1981	2
Bestuur van de sectie Pedak-Basisonder- wijs	
Wereldoriëntatiespel	5
Inzicht uit ansichten G. de Jong, J. A. de Jong	14
Vroeger in klas 1 J. Engbers	21
... In zijn helden, als daar zijn Tromp, de Ruyter en Piet Hein- consumentenrapport van de methode <i>Het verleden vandaag</i>	22
Bestuur van de sectie Pedak-Basisonder- wijs	
Het team kiest een geschiedenis- methode consumentenrapport van de me- thode	31
Mensen maken geschiedenis J. den Otter	
Ingezonden brief	39
VGN nieuws	40
Kroniek	40
Recensies	41

Redactie

J. Harderwijk, *voorzitter*,
Dorpsstraat 54, 3611 AG Oud-Zuilen.
Drs. F.R. Kat, *secretaris*, Jeudestraat 4,
4011 GL Zoelen, tel. 03448-1686
Drs. F.G. van Baardewijk, Utrecht.
Drs. C. Bogaerts, IJsselstein.
Dr. A.J.L. van Hooff, Malden.
Dr. E.M. Janssen Perio, Rotterdam.
Mevr. Drs. J. Rijken, Amsterdam.
Mevr. T. Bogaerts-Stoopman, IJsselstein

Eindredactie van dit nummer
C. van der Kooij

Het geheel of gedeeltelijk overnemen van
artikelen is slechts toegestaan na schriftel-
ijke goedkeuring van de redactie.

Adressen VGN

Algemeen bestuur

Drs. J. Drewes, *voorzitter*, Bachlaan 58,
1817 GK Alkmaar, tel. 072-112015

Drs. N. Bakker, *vice-voorzitter*, Noorder-
eind 149, 1243 JM 's-Graveland, tel. 035-
63135

G.J. van der Tweel, *1e secretaris*, Van
Deventerweg 6, 6861 EW Oosterbeek, tel.
085-337018

Drs. E. Boerhout, *2e secretaris*, Andros-
dreef 14, 3562 XA Utrecht, tel. 030-
617769

Mevr. H. Mulkens-Harmeyer, *penning-
meester*, Hoofdweg 116, 9484 TB Oude-
molen (Dr.), tel. 05923-424

J. Engbers, *sectie (1) Pedak/basisonder-
wijs*, Roest 2 Olland, 5491 XX St. Oeden-
rode, tel. 01438-3138

P.L. Hendriks, *sectie (2) Mavo/Lbo*, Eu-
ropaweg 25, 6381 KG Ubach over
Worms, tel. 045-317162

Drs. H. J. P. M. Ketelaars, *sectie (3)
Havo/Vwo*, Fluitersdreef 27, 6871 LR
Renkum, tel. 08373-5958

Mevr. Drs. C.W.M. Schunk, *sectie (4)
Tertiair Onderwijs*, Talingsingel 64, 6883
CX Velp, tel. 085-649605

J. Harderwijk, *redactie Kleio*, Dorps-
straat 54, 3611 AG Oud-Zuilen.

Mevr. D.H. Verhagen, *Didactiekcommis-
sie*, Tiboel Siegenbeekstraat 28, 2313 HB
Leiden, tel. 071-122697

Correspondenten

Sectie (1) Pedak/Basisonderwijs

Drs. C. G. van der Kooij, Winschoterweg
10, 9723 CG Roodehaan, tel. 05904-
1556

Sectie (2) Mavo/Lbo

S. Erich, Rysloane 15, 9283 XS Surhui-
zum, tel. 05123-1607

Sectie (3) Havo/Vwo

Mevr. drs. E. Karreman, Van Limburg
Stirumstraat 13, 3581 VA Utrecht, tel.
030-514052

Sectie (4) Tertiair Onderwijs

Mevr. drs. C. W. M. Schunck, Talingsin-
gel 64, 6883 CX Velp, tel. 085-649605

Didactiekcommissie

H. van Duysen, Van Baerlestraat 65 IV,
1071 AR Amsterdam, tel. 020-799976

Onderwijsadviescommissie

Drs. H. Nolles, Stevensweg 22, 2141 VL
Vijfhuizen, tel. 02508-1934

Andere Adressen

Voor een complete adressenlijst van com-
missies, sectiebesturen en afdelingssecre-
tarissen zie *Kleio* 1981, no. 6.

Ledenadministratie

Aangifte, wijzigingen en opzegging van
het lidmaatschap **schriftelijk** meedelen
aan: **Administratie VGN, Vreeswijk-
straat 319, 2546 AJ 's Gravenhage**. Aan
nieuwe leden wordt verzocht bij hun aan-
gifte mee te delen: naam, voorletters,
eventueel titel, huisadres, telefoonnum-
mer, adres van de school waar men de
hoofdbetrekking heeft en ook de sectie of
het soort lidmaatschap waartoe men
wenst te behoren. Betaling na ontvangst
acceptgirokaart.

Contributies

Voor 1980 bedragen de contributies:

Gewone leden

- a. docenten PA's, Havo,
Vwo en tertiair onderwijs f 90,—
- b. docenten Mavo, Lbo,
basisonderwijs f 60,—
- c. buitengewone leden f 55,—
- d. studentleden f 50,—

Leden, die minder dan 16 uur per week
lesgeven, kunnen in aanmerking komen
voor een verminderde contributie. Hiertoe
moet men een schriftelijk verzoek indie-
nen bij de penningmeester, met vermeld-
ing van naam, adres, naam van de school,
aantal te geven uren en de categorie waar-
toe men behoort.

Vermindering van contributie moet elk
jaar opnieuw worden aangevraagd voor 1
december van het nieuwe kalenderjaar.

Abonnementen

Reglementair komen alleen diegenen in
aanmerking voor een abonnement, die
geen docent geschiedenis en staatsinrich-
ting zijn. Leden van de VGN ontvangen
Kleio kosteloos.

Niet-leden kunnen zich na goedkeuring
van het bestuur abonneren op *Kleio* à
f 65,— per jaar. Voor aanvraag richt
men zich tot de penningmeester van het
bestuur, Mevr. H. Mulkens-Harmijer,
Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen.

Losse nummers

Kleio f 7,— tenzij anders vermeld. Leer-
lingenmateriaal *Kleio-Didactica*: minder
dan 10 ex. f 3,— per ex., meer dan 10 ex.
f 2,50 per ex.

Bestelling geschiedt door overmaking van
het juiste bedrag op gironummer 128701
t.n.v. penn. VGN 's-Gravenhage. Ver-
melden: jaargang, nummer en gewenst
aantal exemplaren.

Inzending kopij

Bij inzending van kopij gaat de redactie
ervan uit dat deze niet tevens elders ter
publicatie wordt aangeboden. Kopij gaar-
ne in tweevoud, op eenzijdig betypte vel-
len. Voorgedrukt kopijpapier wordt op
aanvraag toegezonden.

Een Pedak-nummer Een Pedak-studiedag

De redactie van 'Kleio' stelde het bestuur van de sectie Pedak-Basisonderwijs in de gelegenheid om opnieuw een Pedak-nummer samen te stellen. Wij zijn de 'Kleio'-redactie daarvoor erkentelijk.

Onze voorkeur voor zo'n Pedak-nummer gaat uit naar een thematisch opgezette 'Kleio'-aflevering. Zo lang wij als sectiebestuur echter nog bezig zijn met het opstellen van consumentenrapporten over geschiedenismethodes voor het basisonderwijs is het moeilijk om een 'Kleio'-nummer met een rode draad te maken. Daarom ook in dit Pedak-nummer verschillende onderwerpen die ons momenteel bezig houden.

Allereerst een terugblik op onze uitstekend bezochte studiedag op 16 mei 1981. Wat wilden we met deze studiedag bereiken en wat is er gebeurd? Dit is hierna te lezen via passages uit het openingswoord van de voorzitter en via een nabeschouwing op deze dag.

Tijdens die studiedag is er gewerkt met een soort wereldoriëntatiespel. De bedoeling was dat dit spel meer naar geschiedenis toe bewerkt zou worden. Als sectiebestuur hebben we een nieuwe versie van dit spel gemaakt. Door persoonlijke omstandigheden van de tekenaar is het echter niet gelukt om deze nieuwe versie van het spel tijdig voor publicatie gereed te krijgen. Op grond van onze belofte op de studiedag drukken we nu toch het volledige spel in de oorspronkelijke vorm af. Zò, dat het makkelijk gecopieerd kan worden. Bij allerlei lessen en cursussen – vooral in de nascholingsfeer – heeft het spel al zijn nut bewezen. Vandaar!

Erg blij is het sectiebestuur met een vrij fundamentele bijdrage van G. de Jong en J. A. de Jong over het gebruik van oude ansichten in de basisschool. Het artikel biedt heel wat meer dan alleen maar aanwijzingen voor gebruik van een hulpmiddel. De auteurs gaan veel verder door het hulpmiddel te plaatsen binnen hun visie op het doel van het bezig zijn met het verleden met basisschoolkinderen en op daartoe geschikte stofkeuze. Een visie, die wij als sectiebestuur van harte onderschrijven.

Een geluid uit de praktijk en nog wel uit het grotendeels nog onontgonnen terrein van de onderbouw van de lagere school vormt de volgende bijdrage. Kinderteekeningen over vroeger, gemaakt door leerlingen van een eerste klas, naar aanleiding van 600 jaar stadsrechten van Eindhoven.

En dan weer twee consumentenrapporten.



Een volle zaal op 16-5-1981



Discussie in de groep

Allereerst een rapport van het sectiebestuur over de methode 'Het verleden vandaag' en vervolgens een rapport van de methode 'Mensen maken geschiedenis'. Dit laatste rapport is op basis van het criteriumrapport van de Pedak-sectie opgesteld door een team van een basisschool

tijdens hun voorbereidingen van de keuze van een nieuwe geschiedenismethode voor deze school.

Tot slot treft men in dit nummer de gebruikelijke rubrieken.

C. van der Kooij

De taak van de geschiedenisdocent in de nieuwe opleiding

Bestuur van de sectie Pedak-Basisonderwijs

De Pedak-studiedag op 16 mei 1981

Daartoe in de gelegenheid gesteld door het algemeen bestuur van onze vereniging – met name financieel – experimenteerde het bestuur van de sectie Pedak-Basisonderwijs dit jaar met het houden van een heel korte jaarvergadering tijdens de algemene jaarvergadering van de vereniging en met een los van die jaarvergadering georganiseerde studiedag voor de sectieleiden. Er zijn maar weinig ontmoetingspunten voor docenten geschiedenis en geschiedenisdidactiek, verbonden aan opleidingscholen. Nuttig werk verrichte de werkgroep geschiedenis van de Landelijke Pedagogische Centra door middel van het organiseren van conferenties. Nuttig als contactpunt om elkaar te treffen, maar gelet op de problematiek, waarvoor we staan, toch eigenlijk – en dat is bepaald geen verwijt aan die werkgroep – te incidenteel. Het organiseren van zo'n studiedag – zeker een eerste keer – is een waagstuk. Het vraagt een enorme investering van tijd, geld en energie. En de vraag is dan maar of de collega's ondanks hun drukke werkzaamheden en veelal sombere werkomstandigheden de moed op kunnen brengen om een *zaterdag* vrij te maken om met elkaar van gedachten te wisselen over hun dagelijks werk. Ook moest maar afgewacht worden of er belangstelling zou zijn van de kant van de opleidingsinstituten voor kleuterleidsters, van de verzorgingsinstituten en van het basisonderwijs zelf.

Dank zij de bereidwillige medewerking van verschillende onderwijsbladen werd ruime bekendheid gegeven aan de studiedag. Voor wat betreft de belangstelling werden onze verwachtingen verre overtroffen. De inschrijvingen stroomden binnen en al snel was ons streefgetal, op basis waarvan ruimte gereserveerd was in het Jaarbeursgebouw, overschreden. Op de dag zelf konden we bijna negentig collega's welkom heten. Daarnaast was er een lijst van mensen die helaas niet konden komen. Met zijn allen konden we net in de zaal en voor de groepsdiscussies verhuisden we naar de centrale ruimte rondom de roltrappen in het Jaarbeursgebouw.

Verwachtingen en opzet

Wat stelden we ons als sectiebestuur van deze dag voor? Voorzitter Cees van der Kooij formuleerde – nadat hij de aanwezigen welkom geheten had – de bedoeling

van de dag als volgt:

In een artikel in 'Onderwijs en opvoeding' van juni 1980 heb ik op een rijtje gezet wat er allemaal aan het gebeuren was op het terrein van geschiedenis in de basisschool en de opleiding. Het artikel kreeg als ondertitel 'te veel nota's en plannen en te weinig inhoudelijke bezinning'. Wat me toen bezig hield was, dat er veel gepraat en geschreven werd over de structuur van het onderwijs en weinig over de inhoud. Naar mijn idee zou de onderwijsplanning, zoals bijvoorbeeld de operatie-PABO, andersom moeten: eerst de inhoud en dan pas de structuur. Gelukkig is inmiddels een begin gemaakt met de discussies over de inhoud.

Wat me verder bezig hield was, dat wij als geïnteresseerden in de ontwikkeling van de historische dimensie bij kinderen van 4-12 jaar geen platform hebben voor overleg en – waar nodig – voor gezamenlijke stellingname. Overal wordt er gewerkt aan plannen, we krijgen van links en rechts discussienota's toegestuurd, waar we individueel op mogen reageren, maar zelden is er tijd en gelegenheid om *samen* over de ontwikkelingen van gedachten te wisselen. Ik heb sterk de indruk, dat het een bijzonder zwak punt is, dat wij als veld – zoals dat tegenwoordig zo fraai heet – ons zo weinig laten horen. Helaas moeten wij constateren, dat wij als vertegenwoor-

digers van een traditionele onderwijsactiviteit, hard werkend, maar weinig aan de weg timmerend, niet al te hoog in aanzien staan bij de plannenmakers.

Ik stel dat zo, omdat andere meer actieve belangengroepen erin slagen gehoor en onderwijstijd te krijgen, zoals bijvoorbeeld gezondheidsonderwijs of dansante vorming. Wie momenteel in Nederland flink aan de 'goede' weg timmert, die vindt gehoor, wordt in de plannen opgenomen en krijgt gelden voor ontwikkelingswerk. Om misverstanden te voorkomen: ik heb niets tegen gezondheidsonderwijs, maar ik zie in de plannen enorme overlappingen met bijvoorbeeld biologie en van nabij maak ik in de eigen opleidingssituatie mee wat dit voor tireste consequenties heeft voor de ontwikkeling van een instituutswerkplan.

Wij zullen geschiedenis duidelijker naar buiten toe moeten presenteren. Niet ach en wee roepen over de positie van het 'vak', maar hameren op het belang, ja de noodzaak van het bezig zijn met het verleden... en dan het liefst met als hamer: de resultaten van onze activiteiten.

Vanuit die gedachte leek het het sectiebestuur noodzakelijk om eens te proberen om tot zo'n platform te komen en U hebt via Uw inschrijving getoond dat zo'n idee levensvatbaar is.

Een gevaar – zeker een eerste keer dat we



Wereldoriëntatie en geschiedenis door middel van een spel

bijeenkomen – is, dat de verwachtingen van een dergelijke studiedag te hoog gespannen zijn. Er is een enorme achterstand. We hebben ontzettend veel met elkaar te bespreken. We zouden agenda's voor een groot aantal studiedagen kunnen maken.

Daarom lijkt het me goed om onze programmamakeuze nog eens te benadrukken. Bij de programmering zijn wij uitgegaan van het feit, dat dit in deze opzet de eerste studiedag is. De nadruk ligt dan ook op kennismaking met elkaar, op uitwisseling van gedachten en – wat ons ook echt

gewenst leek – het voorstellen van al diegenen, die ambtshalve bezig zijn met het maken van plannen voor geschiedenis in de basisschool en de nieuwe opleiding.

In het ochtendprogramma staat het thema wereldoriëntatie en geschiedenis centraal, zowel theoretisch via een spel, dat ontwikkeld is op de pedagogische academie in Assen, als praktisch via een aflevering uit de serie 'Dagboek van een onderwijzer' (deel 3) op video.

's Middags ligt de nadruk op: wie is er ambtshalve bezig met geschiedenis in de

basisschool en de opleiding en wat zijn hun ideeën en plannen. Daarvoor zijn aanwezig:

H. Coonen, stafmedewerker van de afdeling Opleidingen van het KPC

H. de Vos, lid van de inmiddels opgeheven Innovatiecommissie Basisonderwijs

C. Linnenbank, lid van de projectgroep Individualisering van het basisonderwijs, gericht op de opleidingen voor onderwijsgevenden (een SVO-SLO-project)

H. Annink, lid van de projectgroep leerplanontwikkeling sociale wereldoriëntatie voor het basisonderwijs (SLO)

J. Engbers, lid van de projectgroep leerplanontwikkeling voor de opleidingen, LOBO (SLO)

Helaas is verhinderd E. van Vliet, lid van de projectgroep leerplanontwikkeling voor het basisonderwijs, LOB (SLO). Het forum staat onder leiding van Frans Govers. Namens het sectiebestuur heeft zitting Roel Kingma.

Als we al deze onderdelen afgewerkt hebben dan is er een begin gemaakt met onze gezamenlijke bezinning op de taak van de geschiedenisdocent in de nieuwe opleiding, een begin met hopelijk – hoe dan ook – een vervolg. Een korte opmerking ten slotte nog over het schot voor de boeg van deze studiedag, dat 'good old' Van Hulzen – U weet wel van 'Vaderlandse geschiedenis' in twee delen – loste in 'De Vacature' van 5 mei 1981. Hij reageerde op de aankondiging van onze studiedag met een bijdrage onder de titel 'Vaderlandse Geschiedenis niet laten verdrinken in vaagvakken'.

Ik citeer: 'Op 16 mei wordt op een studiedag in het Jaarbeursgebouw te Utrecht een vergadering gehouden van de sectie Pedagogische Akademies/Basisonderwijs van de VGN om van gedachten te wisselen over de ontwikkeling rondom geschiedenis van apart vak naar een aspect van mens- en maatschappij-onderwijs. Vager kan het al niet: wat zal men niet allemaal stoppen in dat vak van mens- en maatschappij-onderwijs. Om dan nog maar niet te spreken van leraren die deze 'vaagvakken' aangrijpen om hun politieke denkbeelden aan hun leerlingen op te dringen.

Is het eindelijk niet eens tijd dat er meer rust komt bij het onderwijs in plaats van al dat getheoretiseer over wereldoriëntatie, mens- en maatschappij-onderwijs en andere 'vaagvakken', die aan vaagheid niets te wensen overlaten. Waarom moeten we het vak vaderlandse geschiedenis in dergelijke vakken gaan verdrinken?'

Tot zover het cicaat. Behalve de kwalijke aantijging inzake het opdringen van politieke denkbeelden is het Van Hulzens



Voor groepsdiscussies moesten we verhuizen



De forumleden bereidden zich voor

goed recht om zo'n geluid te laten horen. Ik hoop echter in het belang van het opgroeiende kind dat wij via onze studenten vertrouwd willen maken met de wereld en met het verleden van die wereld, dat zijn geluid vandaag niet zal overheersen. Wij zullen met elkaar vast moeten stellen hoe kinderen van 4 tot 12 jaar op de meest zinvolle manier ingeleid kunnen worden in het verleden van de wereld en hoe de a.s. onderwijsgegenden daartoe opgeleid moeten worden. Dat moet m.i. niet via krampachtig verdedigen van het vak als zodanig of van de uren ervoor, maar dat moet door het bij voortduring doen van suggesties, het maken van plannen, het creatief bezig zijn met de historische dimensie van onze samenleving. Een bezig zijn dat niet overeenkomt met de bijkans onuitroeibare cliché's over ons geschiedenisonderwijs – jaartallenrijen, grote figuren, opsommingen van namen en feiten –, maar een bezig zijn met levende, ik zou bijna zeggen levensechte geschiedenis, die voor het opgroeiende kind op vele-lei gebied een verrijking kan betekenen'.

Nabeschouwing

De doelstelling van de kennismaking en de gedachtenuitwisseling kon redelijk nagestreefd worden, zowel via onderdelen van het programma als via de met opzet ruim gehouden lunchpauze. Veel aandacht was er ook voor de expositie van publikaties van niet-commerciële instanties op het gebied van geschiedenis voor kinderen van 4 tot 12 jaar.

In het ochtendprogramma kon ieder via het hierachter afgedrukte spel zelf toetsen welke aspecten in een onderwijsleerproces bij wereldoriëntatie zij of hij de belangrijkste vond, wat in verschillende groepen

tot aardige discussies leidde. De videoband met een aflevering van de serie *'Dagboek van een Italiaanse onderwijzer'*, waarin getoond werd hoe moeilijk hanteerbare kinderen toch enthousiast raken voor het verleden – in dit geval de tweede wereldoorlog – was een mooie illustratie van de betekenis van de leerstofkeuze en van de keuze van de didactische werkvormen en de leeractiviteiten voor het bezig zijn met het verleden met jonge kinderen. Dank zij de twee televisietoestellen was ieder in de gelegenheid de band goed te volgen en de discussies erover zetten zich voort tot onder de lunch.

De doelstelling 'het voorstellen van al diegenen, die ambtshalve bezig zijn met het maken van plannen voor geschiedenis in de basisschool en de nieuwe opleiding' was formeel makkelijk haalbaar. Ze zaten (bijna) allemaal achter de forumtafel en ze hadden (bijna) allen hun ideeën keurig op papier van te voren aan de deelnemers verstrekt. Inhoudelijk liep dit onderdeel echter minder soepel. Enerzijds bleek bij de deelnemers een grote onbekendheid met wat er allemaal niet gaande is op het niveau van plannenmaken, een informatiekloof, die maar niet zo even te vullen bleek. Anderzijds bleek een forumsituatie niet de meest ideale manier om het bovenomschreven doel inhoudelijk te bereiken. Toch hebben we als sectiebestuur het idee dat we uit deze dag gehaald hebben wat er uit te halen was. We zijn dus bepaald niet ontevreden over het geheel. De onvredegevoelens na afloop hadden meer betrekking op de complexiteit van de problematiek, waarmee we allemaal worstelen en op de wetenschap dat er nog maar een begin gemaakt was met het vormen van een

platform van onderling overleg en dat er nog zo ontzettend veel te bespreken valt. Het grote aantal inschrijvingen, het enthousiasme, waarmee tijdens de dag gewerkt is en het gehele verloop van de studiedag heeft het sectiebestuur echter overtuigd van het nut van de geïnvesteerde tijd, energie en geld. En het is dan ook het vaste voornemen van het sectiebestuur om op deze weg door te gaan. Er zijn alweer plannen in de maak voor een vervolg, waarbij gedacht wordt aan het najaar van 1982. Het feit, dat inmiddels de werkgroep geschiedenis van de Landelijke Pedagogische Centra opgeheven is, onderstreept extra de verantwoordelijkheid die een organisatie als de VGN in deze heeft.

De eindtermen mens en maatschappij

Niet op de agenda, maar toch een beetje aan de orde tijdens de studiedag waren de eindtermen voor mens en maatschappij in de nieuwe opleiding. De voorzitter gaf tijdens zijn openingswoord een verantwoording van de opstelling van het sectiebestuur en een geheel persoonlijke kwalificatie van deze eindtermenvoorstellen:

'Apart moet ik nog even aandacht besteden aan de eindtermen. De Eindtermencommissie heeft uiteindelijk dan toch een advies aan de minister uitgebracht onder de fraaie titel: 'Advies over een aantal wettelijke voorzieningen, in het bijzonder over de eindtermen ten behoeve van de lerarenopleiding basisonderwijs'.

Als sectiebestuur hebben we onze uiterste best gedaan om de ontwikkeling van die eindtermen van nabij te volgen. Via meerdere informele kanalen zijn we in dat volgen aardig geslaagd. Minder succes hadden we met een poging om indirect invloed uit te oefenen op het uiteindelijke resultaat. Er is wel iets gebeurd met onze voorstellen aan de eindtermencommissie, maar uiteindelijk is daar bitter weinig van terug te vinden in het advies. Wat wij voorgesteld hebben vindt U in het informatieboekje eindtermen. Het is hier niet de plaats om uitgebreid verder op deze materie in te gaan. Ook deze discussie moet nog gevoerd worden. Hoogstens zou nu – en dat is dan een constatering van mijn kant – gezegd kunnen worden dat de eindtermen voor mens en maatschappij noch een hinderpaal, noch een stimulans vormen. Door de vage en ruime omschrijving geen hinderpaal, maar daardoor tevens ook geen stimulans om nu eens lekker aan de slag te gaan met het opstellen van het instituutswerkplangedeelte mens en maatschappij voor de nieuwe opleiding.'

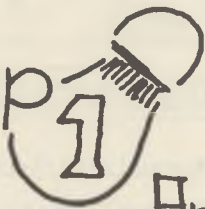


Het forum

WERELDORIENTATIE in het SWP

Een strategie van stappen en kiezen.

Uitgangspunt: W.O. is een vorm van **THEMATISCH** onderwijs

Stap  1

Analyse van de beginsituatie:

Wat verstaan we als team onder **W.O**?

Stellen we wel eens een thema aan de orde?

Zo ja: **WAT** en **HOE**? Met welk **DOEL**?

HOE VAAK?

Stap 2 Beginsituatie en het WAT en HOE van de W.O. Een stuk informatie.

In het zaakvakkenonderwijs - in dit geval de aardrijkskunde - wordt de rijk geschaakte **WERKELIJKHEID** van landschappen, gemeenschappen, bestaanswijzen gewoonlijk teruggebracht tot de sterk vereenvoudigde **SCHOOLWERKELIJKHEID** van de kaart met enkele stippen en lijnen

Elke stip op de kaart onderscheidt van de andere door een naam en een markant gegeven. De nadruk op het unieke van verschijnselen is kenmerkend voor het zaakvakkenonderwijs ... en dikwijls met verstrekkende gevolgen.

THEMATISCH: Het dorp / de stad
Ons dorp / onze stad

De inwoners van ons dorp / onze stad wonen, werken, spelen, nemen beslissingen.

Op Fimbor liggen ook dorpen en een stad.

Wat doen de mensen daar?

Eigenlijk hetzelfde

Alleen op een andere wijze!

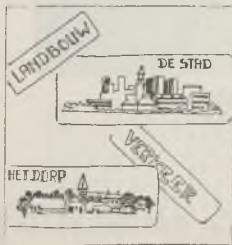
EXEMPLARISCH: Het thema als model voor het grotere geheel.



WERKELIJKHEID



SCHOOLWERKELIJKHEID



THEMATISCH



EXEMPLARISCH

VORMEN van THEMATISCH ONDERWIJS



VAKGERICHT



BESTAANS GERICHT

VAKGERICHT: Projecten rond thema's uit één vakgebied of aantal nauw verwante vakken.
Doel: kennis van sleutelbegrippen en/of inscholing van vaardigheden (waarnemen, meten enz.)

BESTAANSGERICHT: De kinderen worden gestimuleerd m.b.v. hun eigen denkwijzen de wereld om hen heen te ontsluiten.

OPEN: Een gestuurd onderwijs-leerproces, waarvan het resultaat niet vast staat; oriënterend overleg. Niet: "doe het zo." Maar: "Hoe zullen we het doen?"

GESLOTEN: Productgericht en volledig voorgeprogrammeerd projectonderwijs.
Werken naar voorbeelden: "Doe' het zo!"



OPEN



GESLOTEN

WERELDORIENTATIE: HAAR WARE GEDAANTE!... WELKE?

DOEL: Doorbreking van het bestaande vakken-systeem. Het totale onderwijsgebeuren ten dienste van het zich oriënterende kind.

VAK: "Afen toe" en "tussendoor" een projekt. Df: projektonderwijs met nadruk op aktuele gebeurtenissen, inscholing van vaardigheden, waarbij trad. zaakvakken als cursorisch onderwijs.



VORMINGSGEBIED?



WERKFORM?



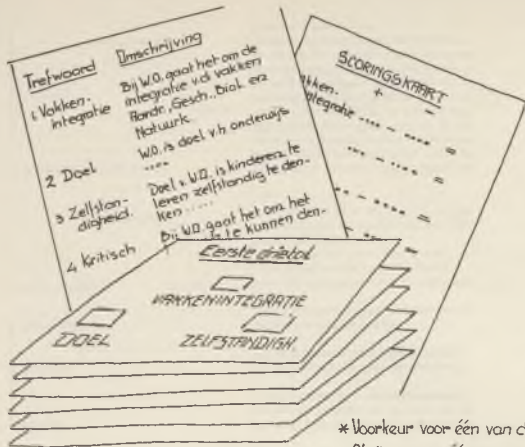
DOEL % ONDERWIJS?



VAK naast VAKKEN?

VORMINGSGEBIED: Hergroepering van traditionele vakken tot beperkt aantal geïntegreerde geheelens: Wereldoriëntatie (Mens- en Maatschappijonderwijs, Natuuroriëntatie), Dramatische/Expressieve vorming, Instrumentele vorming.

WERKFORM: Ontdekkend leren.



Wat is het **DOEL** van **W.O?**

Een spelletje beslissen met het

voorkeur doorkiespel

Attributen:

1. de omschrijvingen van zeven specifieke doelstellingen **W.O.** met trefwoord.
2. veertien combinaties van 3 trefwoorden op kaarten.
3. een scoringsformulier.

Het spel:

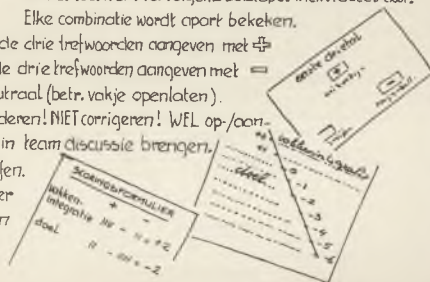
- * Leg de combinaties op een stapel. Volgorde doet er niet toe. Werk vervolgens de stapel individueel door. Elke combinatie wordt apart bekeken.

* Voorkeur voor één van de drie trefwoorden aangeven met $\oplus$

Afwijzing van één van de drie trefwoorden aangeven met $\ominus$
Eén trefwoord blijft neutraal (betr. vakje openlaten).

* Let wel: NIET terugbladeren! NIET corrigeren! WEL op-/aanmerkingen noteren en in team discussie brengen.

* Scoringsformulier invullen: Het aantal $\oplus$ en $\ominus$ per trefwoord tellen. Het aantal $\oplus$ verminderen met het aantal $\ominus$ geeft de eindscore per trefwoord. Vul de trefwoorden in achter hun eindscore op de schaal en de voorkeur voor bepaalde doelstellingen kan worden afgelezen.



Trefwoord

1. Vakkenintegratie

2. Doel

3. Zelfstandigheid

4. Kritisch

5. Aanleren

6. Vaardigheden

7. Werkvorm

Omschrijving

Bij W.O. gaat het om de integratie van de vakken biologie, geschiedenis, aardrijkskunde en natuurkunde.

W.O. is doel van het onderwijs. De basisschool is er om het zich oriënteren in de wereld mogelijk te maken. Alles wat er in de school gebeurt moet in dienst staan van W.O.

Het doel van W.O. is kinderen te leren zelfstandig te denken en te handelen in konkrete leefsituaties nu en in de toekomst.

Bij W.O. gaat het om het kritisch kunnen denken en handelen ten aanzien van de sociale problemen in onze samenleving.

Bij W.O. gaat het om het aanleren van feiten, begrippen en inscholingstechnieken.

Bepaalde vaardigheden als:

- het beheersen van ken- en denkvaardigheden

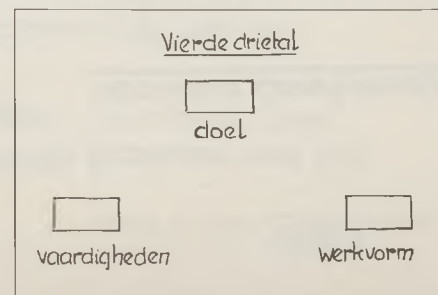
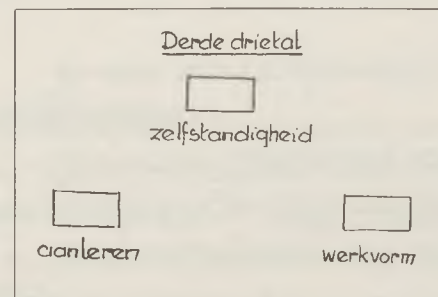
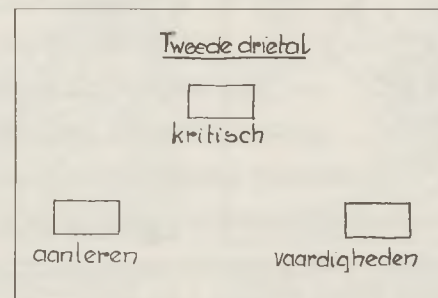
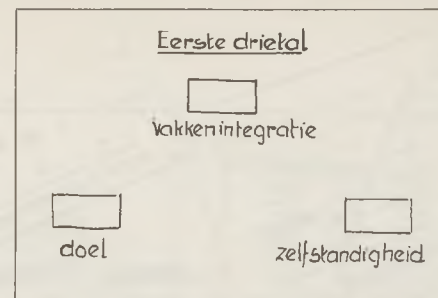
- het beheersen van sociale vaardigheden

- het beheersen van minimumpakket

- het beheersen van 'ankerkennis' en 'sleutelbegrippen'

kunnen dienen als voorwaarde om algemene doelstellingen van W.O. te realiseren.

Onder W.O. verstaan we het geheel van bemoeienissen door de school, waardoor spontane of gewekte vragen van het kind betreffende samenleving, cultuur en natuur worden beluisterd en waarbij door begeleiding van het vragende kind in de richting van concrete antwoorden op het nivo van het kind de voor hem ingewikkelde wereld van mensen, dingen en dieren wordt geordend en geduld en hij zich hierin een weg leert zoeken.



Vijfde drietal

vakkenintegratie

doel

kritisch

Achtste drietal

zelfstandigheid

vaardigheden

doel

Elfde drietal

aanleren

kritisch

doel

Zesde drietal

vakkenintegratie

zelfstandigheid

aanleren

Negende drietal

vakkenintegratie

aanleren

vaardigheden

Twaalfde drietal

werkvorm

vaardigheden

vakkenintegratie

Zevende drietal

werkvorm

kritisch

vakkenintegratie

Tiende drietal

zelfstandigheid

kritisch

werkvorm

Dertiende drietal

zelfstandigheid

kritisch

vaardigheden

Veertiende drietal

doel

aanleren

werkvorm

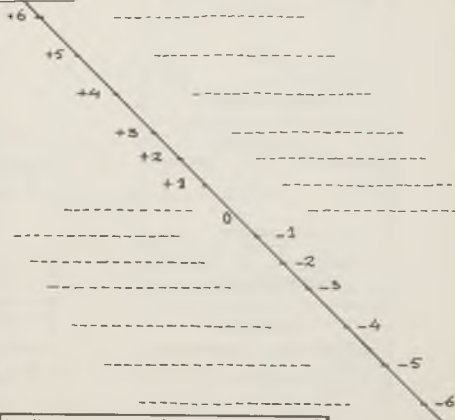
Op dit blad wordt de individuele scoring ingevuld. Het resultaat laat zien hoe de keuze uit de 7 doelstellingen is geworden.

Men telt per trefwoord het aantal keren $+$ en het aantal keren $=$, en dat van elkaar afgetrokken geeft een cijfer dat ligt tussen $+6$ en -6 .

Als een bepaald trefwoord steeds neutraal is gebleven, levert dat een uitslag van 0 op.

	$+$		$=$	
1. vakken integratie	-----	-	-----	=
2. doel	-----	-	-----	=
3. zelfstandigheid	-----	-	-----	=
4. kritisch	-----	-	-----	=
5. aanleren	-----	-	-----	=
6. vaardigheden	-----	-	-----	=
7. werkvorm.	-----	-	-----	=

SCORINGSFORMULIER



Welke zeven posities worden het ?

De individuele scoringsresultaten worden bekendgemaakt.

Nu pas begint de echte discussie waarbij het waarom van voorkeuroorkeuzen blijkt.

Bent U verrast over de opvattingen v.d. anderen?

Stap 3

LEERSTOF-

THEMAKEUZE

WELKE TREIN PAKKEN WE?

Wat moet de leerling later (als volwassene) over dit onderwerp weten?

Voorbeelden: Wat zijn de positieve en negatieve aspecten bij de vestiging van industrie in Drenthe? Reismoutes leren maken voor een vakantie

2 maatschappelijk criterium

1 ontwikkelingspsychologisch criterium

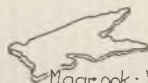
Uitgaan van de belangstelling/buitenschoolse ervaringen van de leerling. Voorbeelden: dieren in Nederland; Sneeuw: hoe ontstaat het? Themakeuze via open kring-gesprek of vragen doosje.

3 vak-theoretisch criterium

Het TRECHTERMODEL: het droppen van onderdelen uit bijv. de geogra-

fische wetenschap via het voortgezet onderwijs in het basisonderwijs. Voorbeelden: l.o. mag de grondsoorten behandelen, dus ook hoogveen en laagveen; welk bouwwerk staat in Parijs?

4 leerpsychologisch criterium



Van belang zijn leerpsychologische argumenten, zoals een goed geheugen of denkktraining. Voorbeelden: leer 30 vulkanen van Java. Maar ook: Waar zou op dit eiland het beste een haven aangelegd kunnen worden?

Inzicht uit ansichten

G. de Jong en J. A. de Jong

Inleiding

Bij iedere lesvoorbereiding, ook voor geschiedenis, is de keuze van onderwijs- en leermiddelen een belangrijke stap. In de praktijk is het vaak de eerste stap, zoals bij het behandelen van een bepaalde paragraaf van de 'methode' met leestekst en invuloefening. Het boekje bepaalt dan de inhoud, de werkvormen en daarmee impliciet de doelstellingen van de les.

Het model *Didaktische Analyse* suggereert een andere volgorde. Onderwijsplanning moet op rationale wijze geschieden.¹⁾ Eerst dienen de doelstellingen geformuleerd te worden, vervolgens moet de beginsituatie bepaald worden. Op grond daarvan kan dan de onderwijsleersituatie ingevuld worden: leerstof, didactische werkvormen en leeractiviteiten. Pas daarna komen de onderwijs- en leermiddelen in het vizier, gevolgd door de evaluatie. In veel lesvoorbereidingsformulieren van opleidingsinstituten is een dergelijke fase-ring terug te vinden.

Het nadenken over de doelen van ons onderwijs is zeker zinvol. Het moet echter *na*-denken zijn. We hebben onze twijfels over de vruchtbaarheid van het *beginnen* met de doelvraag. Onze ervaring is dat het vruchtbaarder is om te starten met stofkeuze of met middelenkeuze. De woorden 'stof' en 'middel' vinden we soms misleidend, zeker in het kader van de geschiedenisdidactiek. Is de tweede wereldoorlog, met al zijn gruwelen, 'stof'? Mag je zo objectiverend praten over gebeurtenissen die onze existentie ten diepste (zouden moeten) raken? Zijn een middeleeuws kerkgebouwen een passage uit het dagboek van Anne Frank leer-'middelen', die we *gebruiken* als ze in onze les te pas komen? Of is het ook een beetje andersom: gebruiken het kerkgebouw en die passage onze les om te kunnen 'spreken'?

Hoe het ook zij, in dit artikel bewandelen we de omgekeerde weg. We presenteren een 'leermiddel' dat naar onze ervaring mogelijkheden biedt tot verantwoord en boeiend bezig zijn met geschiedenis: oude ansichten.

Eerst geven we aan hoe men de mogelijkheden van dit materiaal optimaal kan benutten. Daarbij gaat het om het opsporen, het selecteren en het hanteerbaar maken van ansichtkaarten. Daarna komen de didactische werkvormen en de leeractiviteiten ter sprake. En vervolgens gaan we in op de 'leerstof', die langs deze weg aan de orde komt.

Het blijkt dat door de ansichten een aantal historische thema's bespreekbaar wordt; andere thema's vallen buiten het beeld.

Pas na dit overzicht van de mogelijkheden van oude ansichten willen we trachten één en ander psychologisch en historisch-didactisch enigszins te verantwoorden! De psychologische verantwoording knoopt aan bij opvattingen van Bruner en leidt tot uitspraken over de wijze waarop men kan aansluiten bij verschillende beginsituaties.²⁾ De historisch-didactische verantwoording leidt tot een aantal uitspraken over doelen van het geschiedenisonderwijs.

Oude ansichten als leermiddel

Van vele streken, dorpen en steden zijn in de loop der tijd ansichten gemaakt. In dit artikel doelen we vooral op de oudere ansichten, uit het begin van de twintigste, soms het eind van de negentiende eeuw. Maar ook nieuwere ansichten zijn voor het geschiedenisonderwijs soms goed bruikbaar. In een tiental jaren kan het gezicht van een plaats al sterk veranderd zijn. Het benoemen van die veranderingen geeft zicht op actuele historische ontwikkelingen.

Er zijn verschillende manieren om aan ansichten van de eigen plaats te komen. Er verschijnen momenteel vrij veel boekjes met oude ansichten, o.a. bij de Europese bibliotheek te Zaltbommel.

Soms nemen plaatselijke oudheidkamers of andere instanties initiatieven tot de uitgave van een verzameling oude ansichtkaarten. Op het gemeentehuis is men meestal wel op de hoogte van dergelijke uitgaven. Soms stelt de gemeentelijke voorlichtingsdienst of het gemeente-archief dia's van oude ansichten voor het onderwijs beschikbaar. Deze dia's konden we lenen voor gebruik op school. Verder zijn er in veel plaatsen mensen, die een particuliere collectie oude ansichten hebben. Met betrekking tot deze laatste 'bron' willen we opmerken dat de school veel meer gebruik zou moeten maken van de diensten die dit soort 'liefhebbers' kunnen bieden. Er zijn overal mensen die iets te vertellen of te tonen hebben, maar het onderwijs blijft al te vaak binnen de muren van het klaslokaal gevangen. Als men alleen een verzameling ansichten, al of niet in boekvorm, heeft, kan men er moeilijk klassikaal mee werken, aangezien slechts enkele kinderen tegelijkertijd

een afbeelding kunnen zien. Vandaar dat we aanbevelen er dia's van te (laten) maken. Met een fototoestel op statief is dit een vrij eenvoudige zaak.

Voor een les zijn beslist geen grote aantallen dia's nodig. Soms zijn twee of drie dia's genoeg. Wel dient men een goede selectie te maken. Hiertoe willen we twee criteria noemen.

In de eerste plaats moeten de ansichten zijn die stof tot gesprek opleveren, met name over belangrijke historische ontwikkelingen. Verderop in dit artikel zullen we aangeven welke veranderingen zichtbaar worden wanneer we situaties rond 1900 vergelijken met huidige situaties.

In de tweede plaats moeten de ansichten situaties weergeven die in het huidige straatbeeld of landschap (soms met moeite) terug te vinden zijn. Het moet duidelijk zijn waar de afgebeelde situatie te lokaliseren is. Omdat de afbeeldingen betrekking hebben op voor de leerlingen bekende situaties zal als vanzelf vergeleken worden: wat is er nog van over? en wat is anders?

Het tweede criterium zal voor scholen in sommige nieuwbouwwijken moeilijkheden opleveren. Als het nieuwe aanzicht van een wijk of streek radicaal verschilt met de oude situatie is de hier geschetste didactiek onmogelijk. De verandering is dan zo groot dat er geen continuïteit valt te ontdekken. De beste oplossing is dan om zich te bepalen tot het dichtstbijzijnde bewoningsgebied, dat bekend is bij de kinderen en waar meer continuïteit bestaat tussen de oude en de nieuwe situatie. Als de school bijvoorbeeld in een buitenwijk staat kan men zich richten op (een deel van) de binnenstad.

Het vergelijken van de oude met de nieuwe situatie is essentieel in onze aanpak. Soms kan dit ter plaatse. Dan werkt men natuurlijk niet met dia's, maar met foto's. Men kan de kinderen er in groepjes – onder begeleiding – met de (foto van de) oude ansicht op uitsturen om verschillen en overeenkomsten te noteren met de nodige situatie.

In de aanpak die wij nu beschrijven wordt gewerkt met dia's. Het is daarbij noodzakelijk om behalve een dia van de oude ansicht er ook één te hebben van de huidige situatie ter plaatse. Er zijn dan dus van elke afbeelding twee versies: een oude en een nieuwe. Het maken van de 'nieuwe' dia is een nauwkeurig werkje. Om de vergelijkbaarheid optimaal te maken moet de

dia vanuit hetzelfde standpunt genomen worden als de oude Ansicht. Zo mogelijk ook in hetzelfde jaargetijde en bij voorbaat niet in kleur.

Het maken van een dergelijke serie dia's kan een stage-opdracht zijn voor een student van een opleidingsinstituut. Voor een onderwijzer die het belang inziet van het betrekken van de schoolomgeving in het onderwijs kan het ook een leerzame ervaring zijn. Via het fotograferen komt men soms in contact met omwonenden, die aardige inlichtingen kunnen geven. Wij geloven dat het niet zomaar een aardigheidje is als een onderwijzer zo zelf op ontdekkingstocht gaat. Zou het niet zo zijn dat alleen een onderwijzer die zelf bereid is op onderzoek uit te gaan ook kinderen kan inspireren hun wereld te verkennen?

Werkvormen

Uit de aanwijzingen die we hierboven gaven met betrekking tot de selectie en het presentabel maken van ansichten blijkt al enigszins op welke wijze we dit leermiddel willen gebruiken. Er zijn hiervoor vele mogelijkheden.

We zagen al dat kinderen – onder begeleiding – met (foto's van) oude ansichten op stap kunnen gaan om deze te vergelijken met de huidige situatie. De resultaten van de vergelijking kunnen stof vormen voor een klasgesprek, dat vervolgens aanleiding kan zijn voor groepswork zoals beschreven is door Humalda.³⁾

We noemden ook al het klassikaal vergelijken van de dia's van de ansichten en de dia's van de huidige situatie, die ermee correspondeert. Daarbij is het aan te bevelen steeds te beginnen met de 'oude' dia. Pas als de leerlingen hebben gezegd wat er volgens hen veranderd is kan bij wijze van toetsing het 'nieuwe' plaatje getoond worden, zo mogelijk naast het 'oude'. Het zal blijken dat we vaak slecht weten hoe de omgeving die we dagelijks passeren eruit ziet. De genoemde verschillen worden (op het bord) genoteerd en vervolgens wordt in een klasgesprek gezocht naar verklaringen voor de veranderingen. Of wel de onderwijzer vertelt een verhaal, waarin duidelijk wordt hoe men leefde in het 'decor', dat we op de dia's zagen.

Soms is het gewenst voorafgaande aan de presentatie van de dia's van de ansichten een verhaal te vertellen, waarin het leven rond 1900 geschilderd wordt met als hoofdpersoon een kind, waarmee de leerlingen zich kunnen identificeren. Met name als de klas weinig ervaring heeft met het analyseren van afbeeldingen is een dergelijke procedure aan te raden. Doordat de leerlingen de afgebeelde situaties herkennen uit het verhaal zullen ze de dia's gemotiveerder bekijken. In onze be-



'De Pijp', de naam zegt het al, duidt een vaart aan in het midden van het dorp, die de hoofdstraat kruiste doormiddel van een pijp (brug). Op deze plaats werden de turf- en brandstofscheppen gelost. Via

deze vaart werden de toilettonnetjes uit het dorp gehaald. De omgeving onderging een geduchte verandering door het dempen van deze vaart.

schouwingen over de beginsituatie verderop in dit artikel zullen we hier nader op ingaan.

Leeractiviteiten

De leeractiviteiten, die we door dit bezig zijn met ansichten op gang brengen, zijn te beschouwen als denkhandelingen op een steeds hoger niveau van complexi-

teit.⁴⁾ Als de leerlingen de 'oude' en de 'nieuwe' situatie vergelijken zijn ze aan het benoemen, beschrijven en discrimineren. Als ze vervolgens de resultaten van hun vergelijking (op het bord) proberen samen te vatten zijn ze aan het ordenen en categoriseren. Als ze tenslotte in een klasgesprek de belangrijkste verschillen tussen vroeger en nu trachten te verklaren zijn ze op het niveau van het 'oorzaak-

gevolg-redeneren'.

Met betrekking tot het leren met behulp van afbeeldingen in het algemeen willen we nog wijzen op de studie van Peeck, waarbij blijkt dat informatie die via afbeeldingen geleerd is bijzonder lang onthouden wordt, in vergelijking met louter verbaal aangeboden informatie.³⁾

Leerinhouden

Dit brengt ons tot de vraag welke informatie dan wel in de ansichten verborgen zit. Wat leren de kinderen ervan? Zal er meer blijven hangen dan wellicht een onberekenbare vertedering over alles wat oud is? We willen een poging doen de vraag naar de leerinhouden die door middel van het

werken met oude ansichten aan de kinderen gepresenteerd kunnen worden te beantwoorden. Doordat de oude ansichten zo'n goede mogelijkheid geven om letterlijk een beeld te vormen van de samenleving van rond 1900 is een les rondom dit materiaal zeer geschikt als begin van een serie lessen over deze tijd waarin de industrialisatie en mechanisering het leven nog maar heel ten dele in zijn greep heeft en waarin de produktie voor de lokale markt nog een belangrijke rol speelt.

Deze ontwikkelingen zijn af te lezen uit de vergelijking van oude ansichten met de huidige situatie. Opgemerkt moet worden dat de afbeeldingen waar we ons op baseren, situaties in Friesland weergeven. In andere delen van ons land zullen de accen-

ten soms anders liggen of de details anders ingevuld zijn. De hoofdlijnen zijn echter vrij algemeen.

De intrede van de motor

Op de ansichten zien we dat gebruik gemaakt wordt van de energiebron wind voor vervoer (zeilschepen), bemaling en bedrijf (molens) en verder van dieren (paarden, bokken, honden) en mensen (handkar, kruiwagen, transportfiets; ook trekken en tillen).

Daarnaast bestaat reeds de stoommachine, die een deel van het windenergiegebruik heeft verdrongen. Dit is soms ook op de ansichten te zien (gemalen, opschriften van fabrieken, fabriekspijpen, stoomschepen). De stoommachine wordt ook toegepast in nieuwe vervoersmiddelen als de trein en de stoomtram (ook vaak te zien op de ansichtkaarten). Pas later komt de explosiemotor (diesel, olie, benzine) en (nog later) de elektromotor (denk aan auto's, fabrieken, gemalen, hijskranen, bulldozers, lifts etc.). De toepassingen van mechanische kracht wordt steeds gedifferentieerder. Momenteel zijn we op alle terreinen enorm afhankelijk van energietoevoer om alle motoren (tot en met die in de koelkast en de c.v.) draaiende te houden.

Van vervoer te water naar vervoer te land

Een kenmerk van onze maatschappij is dat er bijzonder veel vervoerd wordt. Dit dankzij specialisatie en mechanisering van de produktie en de toename van de consumptie. Wij kijken er niet vreemd van op dat onze radio's uit Japan komen en onze sinaasappels uit Israël.

Op veel ansichten zullen schepen voorkomen. Veel van deze schepen zijn bewaard gebleven als plezierschip of woonschip. Op de ansichtkaarten is te zien hoe het vrachtvervoer per zeilschip eerst nog tot in het hartje van een stad of een dorp doordrong. Daar werden de goederen gelost en geladen. Maar we zien ook, dat het grotere stoomschip een meer excentrisch gelegen loswal kreeg. Een loswal, die nog weer later parkeerplaats werd voor vrachtauto's nadat de vervoersonderneming overgestapt was op dit modernere middel van vervoer toen de bereikbaarheid via de weg die via het water ging overtreffen. De vrachtauto heeft het kleine motorschip voor een groot deel verdrongen. Een verdere ontwikkeling is dat elk bedrijf zijn eigen vrachtwagens laat rijden. Het particuliere vrachtvervoer per auto is het openbare (de 'vrachtrijder') gaan overtreffen. Wat het openbare personenvervoer betreft: Hier hebben eerst veerschepen (trekschuiten of zeilschepen), op sommige plaatsen ook postkoets en diligence, de



overhand, later aangevuld met de trein. Vooral de tram verdrong het veerschip. Nog later kwam de autobus.

De lange voettochten, de belangrijkste manier van particulier personenvervoer rond de eeuwwisseling, verdwenen door de komst van de fiets, terwijl de personenauto wel een zeer drastische verandering bracht in de particuliere vervoerssector.

Tegenover de voordelen van de onafhankelijke individuele verplaatsing over grote afstand wordt men zich tegenwoordig ook in toenemende mate de nadelen sterker bewust: verspilling van grondstoffen en energie, landschapsaantasting, geluidsoverlast, luchtvervuiling, ruimteclaim en onveiligheid. De auto heeft een zeer duidelijk stempel gedrukt op het straatbeeld. Zeer veel voorzieningen zijn aangebracht om de opmars van dit voertuig in goede banen te leiden: verkeersstekens, verkeerslichten, de sterk toegenomen bewegwijzering etc. Vele bomen en gebouwen hebben voor het verkeer moeten wijken. Op de oude ansichten valt op dat mensen vaak rustig midden op straat lopen of staan. Pas later zijn de voetgangers verdrongen naar het trottoir.

Op de meeste ansichten zal geen trottoir te vinden zijn. Wel zien we 'stoepen', waarvan de ongelijke hoogte en soms de omheiningen verraden dat ze bij het huis horen en niet bij de openbare weg. Een opvallende moderne tendens is dat er funktiespecialisatie van straten optreedt: sommige straten zijn voetgangersgebied, andere verkeersader en weer andere woonerf. De alom tegenwoordigheid van de auto wordt zo enigszins teruggedrongen.

Rest nog te noemen als modern verkeersmiddel het vliegtuig, dat zeker wat betreft het personenvervoer het zeescheepvaartverkeer heeft verdrongen. Er is sprake van een sterke groei in het internationale verkeer. Met betrekking tot het internationale vrachtvervoer moeten de mammoettankers en andere grote zeeschepen worden genoemd, terwijl ook aan pijpleidingen gedacht kan worden. De internationalisering van het vervoer (en van de handel en de produktie) is een belangrijk aspect van onze economische orde.

Massaproductie

De enorme schaalvergroting in de produktie heeft ertoe geleid dat op den duur de levensstandaard hoger geworden is. Arbeiders zijn meer gaan verdienen dan nodig is voor voeding, kleding en huisvesting. Mensen in niet-industriële beroepen begonnen dezelfde eisen te stellen ten aanzien van hun inkomen. Het gevolg is dat niet-industriële arbeid relatief duur werd. Alles moet zo efficiënt mogelijk, dat wil zeggen met zo weinig mogelijk werk. Leveranciers komen niet meer aan de

deur; reparatie en onderhoud zijn vrijwel onbetaalbaar. Ook dit zien we in het straatbeeld. Neonletters, affiches, deuren, kozijnen, alles is fabriekswerk; sier-schilderwerk, tierlantijntjes, bewerkelijke deuren, zonneluiken en hekken zijn verdwenen. Aluminium en roestvrij staal vervangt hout en gietijzer.

Met het bovenstaande hangt samen de ontwikkeling van plaatselijke produktie naar (inter)nationale produktie. Auto's komen uit Japan, Amerika en Duitsland; de boerenwagen van vroeger kwam van de plaatselijke wagenmakerij. Plastic vaten komen uit Limburg; de tonnen van vroeger werden door de plaatselijke kuiper gemaakt. De gevelteksten op de winkelgevels worden in onbekende bedrijven gefa-

briceerd; ze zijn niet meer van de schilder uit de buurt.

Op de ansichten is soms te zien hoe bedrijfjes in de stad zich uitbreiden, zowel in de breedte (door het opkopen van belendende percelen), in de diepte (de tuinen worden volgebouwd) als in de hoogte. De bedrijvigheid heeft zich daarna groten-deels verplaatst van het centrum van een stad of een dorp naar de industrieterreinen, waar ze zich aan het oog van het publiek (en dus ook aan het oog van de leerlingen) onttrekt.

Openbare nutsbedrijven

In het begin van deze eeuw werden vanaf centrale punten (watertorens) waterleidingen aangelegd. Veel huizen, die op de





ansichten afgebeeld staan, zijn nog niet op deze voorziening aangesloten. De situatie, die we nu kennen, dat vrijwel iedere woning meerdere aftappunten heeft, is dan nog ongekend. We zien op de ansichtkaarten regenbakken naast de huizen en soms centrale pompen op een plein(tje). Het water uit de regenbakken was verbonden met een pomp in de keuken. Het gebruikte water verliet het huis via een zinkputje naar een gootje. In de straten waren deze gootjes soms overdekt met (keurig onderhouden) plankjes. Uiteindelijk kwam het afvalwater in een sloot of gracht terecht. Op het platteland kwamen boenafstapjes voor. Daar werden gebruikte voorwerpen direct in het oppervlaktewater gereinigd.

Misschien zien we op een afbeelding ook een toilet boven een sloot. In de stad deed men zijn behoeften op een tonnetje. De tonnetjes werden regelmatig opgehaald; de inhoud werd per schip naar akkerbouwgebieden gebracht voor bemesting. Later kwam de beerput die minder vaak geleegd hoefde te worden en vervolgens de riolering, samen met de vaste toiletput met doorspoeling. Als nadeel van het laatste systeem wordt thans genoemd het verdwijnen van de kostbare meststoffen in het oppervlaktewater en het verspillen van (met veel kosten gereinigd) drinkwater. Op de ansichtkaarten zullen we dikwijls de gietijzeren gaslantaarns aantreffen, vaak op de hoekpunten van de straten. Van boven hadden ze een dwarsstang

waar het laddertje van de lantaarnaansterker tegenaan gezet kon worden. In de huizen waren soms gaslampen en gasstellen (voor het koken van eten). De toevoer van gas was afhankelijk van het werpen van penningen in een daarvoor bestemde gleuf. Het gas werd uit kolen gewonnen in de gasfabrieken.

Verwarming van de huizen gebeurde door middel van turf of kolen, meestal aangevoerd per schip; verlichting via petroleumlampen. Thans is door de aanleg van pijpleidingen (gas) en kabels (elektriciteit) de aanvoer van energie veel minder arbeidsintensief dan toen.

De consumptie is sterk toegenomen en de consument is veel afhankelijker geworden van het goed functioneren van de energiebedrijven.

Een voorziening – soms op de ansichten zichtbaar – is de telefoon (en de telegraaf). We zien de draden langs de wegen lopen, opgehangen aan houten telefoonpalen. Thans liggen de leidingen grotendeels ondergronds.

Samenvattend kunnen we zeggen dat de mensen in het vroeg-industriële tijdperk in een vrij directe wisselwerking met hun natuurlijke omgeving leefden, terwijl de verstedelijking en de hogere eisen die men is gaan stellen aan hygiëne en comfort ervoor zorgden dat allerlei openbare nutsbedrijven ontstaan zijn, die een complex (vaak ondergronds) net van voorzieningen bouwden om de wisselwerking tussen mens en omgeving te reguleren (zie bijvoorbeeld Macaulay).⁶⁾ In de tijd, dat de ansichten gemaakt werden, is dit proces al bezig. Gasfabrieken en watertorens zijn (nu reeds achterhaalde) exponenten van deze ontwikkeling, maar daarnaast zien we de regenbakken en de toiletten boven de sloot. Pas in de jongste tijd gaan er stemmen op tegen de verspilling en de vervuiling als gevolg van de wijze waarop de wisselwerking met onze natuurlijke omgeving nu verloopt.

Winkels

De winkels, die we op de ansichtkaarten zien, zijn niet groter dan de woonhuizen en verschillen daarvan uiterlijk maar weinig. De huidige winkels zijn groter, met ook een veel groter assortiment. Ze zijn veelal geconcentreerd in winkelcentra. Ze zijn zo ingericht, dat ze verleiden tot kopen (opvallende opschriften en grote etalages). Je staat binnen voordat je er erg in hebt en de waren liggen voor het grijpen. Het illustreert de overgang van een sobere maatschappij naar een consumptiemaatschappij.

Kleding

Op de ansichten zien we vaak mensen in beroepskleding. Veel mannen dragen pet-

ten. Vooral voor mensen die buiten werken (bijvoorbeeld schippers) is zo'n hoofdedeksel onontbeerlijk, behalve tegen de kou ook tegen de zon, vandaar de klep. Mannen, die wat hoger op de maatschappelijke ladder stonden, droegen een 'hoge-zijde' en de bovenlaag droeg een hoge hoed. Vrouwen droegen vaak schorten, waardoor de rokken minder gauw vuil werden. Ook bij de vrouwen zijn standsverschillen zichtbaar.

Opvallend is dat men ook in de winter zelden jassen droeg. De vrouwen hoogstens een omslagdoek. Een verklaring daarvoor is dat het ook binnenshuis in de meeste vertrekken zo koud was, dat men althans 's winters altijd een groot aantal lagen kleding droeg.

Pas nadat in ons cultuurgebied de huizen en andere gebouwen gelijkmatig verwarmd werden, kwam de overjas in gebruik.

Een ander opmerkelijk feit is dat de kleding, met uitzondering van die van de hoogste standen, nog niet onder invloed van de (internationale) mode stond. Wel kunnen lokale verschillen in klederdracht opgemerkt worden.

Samenvattend

Onze maatschappij kenmerkt zich door een hoog (fossiel) energieverbruik, zowel bij de productie als in het vervoer en de consumptie. De mechanisering speelt daarbij een belangrijke rol. De productie is geconcentreerd in grote bedrijven met een groot afzetgebied. Het consumptieniveau is hoog. Een gevolg van deze situatie is een intensief vracht- en personenverkeer. Dit alles vraagt om een complexe infrastructuur. In de tijd dat de oude ansichten gemaakt werden (omstreeks 1900) kan een ontwikkeling geconstateerd worden in de richting van een dergelijke 'overvloedige maatschappij', maar worden ook grote delen van de samenleving er nog nauwelijks door beroerd.

Juist het kennismaken met deze pre-industriële en vroegindustriële leefwijzen kan de leerlingen de ogen openen voor de sterk geïndustrialiseerde samenleving, waar ze zelf deel van uitmaken.

Beginsituatie

De laatste zin van bovenstaande alinea kunnen we ook algemener formuleren. Door het *contrast* tussen het wereldje waarmee de kinderen vertrouwd zijn en een vergelijkbare, maar gedeeltelijk onbekende wereld zien de kinderen hun vertrouwde wereld met andere ogen. We komen dit contrast ook tegen bij Bruner, die bij leerlingen inzicht wil wekken in het verschijnsel mens door ze te confronteren met voor hen onbekende culturen, zoals

die van Eskimo's en Bosjesmannen.²⁾ Bruner gaat daarbij ogenschijnlijk lijnrecht in tegen het adagium dat het onderwijs moet aansluiten bij de leefwereld van het kind; immers niet de leefwereld van het kind vormt het uitgangspunt, maar juist een 'vreemde' leefwereld.

Toch is nader beschouwd het contrast-principe wel in overeenstemming te brengen met de gedachte dat uitgegaan moet worden van de leefwereld van het kind. Daartoe dienen we ons te realiseren dat kinderen juist geïnteresseerd zijn als ze nieuwe informatie opdoen over vertrouwde zaken. Het aansluiten bij de leefwereld wordt gerealiseerd doordat vertrouwde zaken aan de orde zijn; de interesse echter wordt gewekt door een spanning tussen het vertrouwde, bekende én het nieuwe, onbekende. Het bekende wordt voorwerp van verwondering. Bijvoorbeeld als de leerlingen een film hebben gezien over jagende Eskimo's wordt de vraag gewekt hoe wij eigenlijk aan onze etenswaar komen of hoe 'echt' onze dierenliefde is. Als we het hebben over 'vertrouwde' zaken, die met nieuwe ogen bekeken worden, moeten we ons realiseren dat het vertrouwd zijn met zaken afhankelijk is van de ontwikkeling van de leerlingen. In de lagere klassen zijn andere zaken vertrouwd en vanzelfsprekend dan in de hogere klassen. Voor het werken met oude ansichten impliceert dit dat dit materiaal pas goed aanspreekt als voor de leerlingen hun woonplaats vertrouwd gebied is geworden. In de lagere klassen ligt de interesse meer in de kleinere samenlevingsverbanden: de klas, het gezin en de directe omgeving van thuis en van de school.

Behalve de ontwikkeling van de samenlevingsverbanden waarin het kind zich vertrouwd voelt (eerst gezin, klas, later ook buurt, woonplaats) is er nog een ontwikkeling waar we enige aandacht aan willen besteden. Dat is de ontwikkeling van de vaardigheid om zelf een beeld op te bouwen van een samenlevingsvorm. Als deze vaardigheid weinig ontwikkeld is (en dit hangt behalve van leeftijd ook af van de aard van het onderwijs dat gegeven wordt) is het voor de leerlingen alleen mogelijk zich in te leven in een onbekende leefwereld door het luisteren naar verhalen. Het kijken naar oude ansichten van hun woonplaats zal dus voor deze kinderen pas zin hebben als ze voordien een vertelling hebben gehoord, waarin het leven in het begin van deze eeuw in hun woonplaats gedramatiseerd wordt, bijvoorbeeld in de belevenissen van een kind uit die tijd. Wanneer daarna de ansichten bekeken worden, zijn er momenten van herkenning: 'He, dat zijn dus die schepen en dat is dan zeker de turf, waarover ver-

teld is'.

Als kinderen wel gewend zijn om zelf 'de verhalen bij de dingen te zoeken' kan direct begonnen worden met het vertonen van de ansichten. Er komen dan vanzelf allerlei vragen, die in een gesprek opgelost kunnen worden of naderhand uitgangspunt vormen voor verder onderzoek.

Doelstellingen

Als we hierboven schrijven over 'de verhalen bij de dingen zoeken' raken we de kern van wat historisch bezig zijn is. Door dit toe te lichten willen we onze beschrijving van de mogelijkheden, die het 'middel' oude ansichten biedt plaatsen binnen een opvatting over het geschiedenisonderwijs. Ons uitgangspunt is dat geschiedenis niet iets is dat louter door vakhistorici beoefend wordt, maar dat het een aspect is van het leven van ieder mens.

Als iemand na jaren terugkeert in de stad, waar hij of zij eens gewoond heeft, zal deze stad voor hem of haar vol verhalen zijn: 'Voor die spoorbomen moest ik altijd wachten als ik naar school ging. En waar de weg over het water gaat, was vroeger een hele hoge brug. Als het glad was gleed je daar zo naar beneden'.

De professionele historicus systematiseert deze bezigheid. Hij zorgt ervoor dat de verhalen betrouwbaar zijn (bronnenonderzoek!) en hij experimenteert met nieuwe verhalen, die de 'dingen' in een nieuw perspectief zetten.

Als we nu in ons onderwijs recht willen doen aan het specifiek historische dienen we het vertellen van de verhalen bij de dingen en het zoeken van de dingen bij de verhalen een centrale plaats te geven. Door deze bezigheid komt het vertrouwde hier-en-nu in een ander daglicht te staan. Datgene wat we als bekend en vertrouwd beschouwen blijkt opeens een rol te spelen in verhalen die we niet kenden. Onze opvatting is dat geschiedenis op de basisschool primair gericht moet zijn op het oproepen van deze historische grondervaring, dat de wereld, zoals wij die kennen, niet een vaststaand gegeven is. Mensen veranderen die wereld voortdurend.

Als kinderen door middel van verhalen en afbeeldingen zich hebben ingeleefd in een historisch onderwerp komen vanzelf de vragen naar de verbanden met de eigen tijd. Daarbij kunnen twee vragen onderscheiden worden. We zullen dit illustreren aan de hand van het werken met oude ansichten. De eerste vraag luidt: 'Wat is er nog van over?'. De tweede luidt: 'Hoe doen of hebben wij dat nu?'. De eerste vraag komt al bij het bekijken van de ansichten aan de orde. Immers er wordt een directe vergelijking gemaakt tussen de

afgebeelde situatie van vroeger en die van nu. De vraag: 'Wat is er nog van over?' is de vraag naar de overblijfselen van het verleden, de al of niet als zodanig erkende monumenten.

De tweede vraag: 'Hoe doen of hebben wij dat nu?' vraagt om een grotere abstractie van het bronnenmateriaal. Om deze vraag te kunnen beantwoorden is het nodig de functie na te gaan die de afgebeelde voorwerpen of handelingen hadden in hun tijd. Bijvoorbeeld: de kuiper maakte tonnen om allerlei zaken in te bewaren en te vervoeren. Wij gebruiken daarvoor vaten, blikken, tanks, containers, jerrycans etc. van metaal of plastic. Die worden in een fabriek gemaakt, misschien wel een heel eind hier vandaan. Kuipers zijn er niet meer.

Door een dergelijke vergelijking ontstaat op een abstracter niveau een beeld van de toenmalige en van de huidige samenleving.

Het boven gegeven voorbeeld vraagt naar begrippen als 'ambacht' en 'industrie'. Als vanzelf komt daarbij telkens de vraag op: 'hoe is die verandering tot stand gekomen?'. Er kunnen – in samenspraak met de klas – enkele ontwikkelingen geschetst worden zoals dat hierboven gedaan is met betrekking tot de intrede van de motor, veranderingen in het vervoer etc. Abstracte termen (als energie, mechanisering, openbaar en particulier vervoer, productie, consumptie, schaalvergroting, infrastructuur, levensstandaard, economie, centralisatie, sanitair) hoeft men niet te vermijden als ze het werkelijk waargenomen maar ordenen.

Een maatschappij – zij het de huidige of

een vroegere – en maatschappelijke veranderingen op deze wijze in algemene termen beschrijven is geen eenvoudige zaak. De geschiedwetenschap (en in navolging daarvan het geschiedenisonderwijs) heeft zich lange tijd voornamelijk met de politieke geschiedenis bezig gehouden en pas tamelijk recent is er een duidelijke wending naar het beschrijven van samenlevingen in hun geheel. Ook in het geschiedenisonderwijs zijn tendensen te bespeuren in de richting van het beschrijven van andere dan staatkundige aspecten van het verleden, maar het gevaar is aanwezig dat dit beperkt blijft tot het presenteren van enkele in het oog vallende details, zonder dat de kinderen inzicht krijgen in datgene wat de details verbindt en verklaart. De in dit artikel geschetste 'lijnen' zijn slechts bedoeld als een aanduiding van wat we ons voorstellen als we zeggen dat geschiedenisonderwijs inzicht moet verschaffen in historische processen en samenhangen, die van belang zijn om de eigen historische situatie beter te kunnen overzien.

Het bovenstaande samenvattend stellen we dat het doel van geschiedenisonderwijs in de eerste plaats bestaat uit het wekken van historisch besef. Daarmee bedoelen we de ervaring dat de wereld zoals wij die kennen geen vanzelfsprekende zaak is, maar het gevolg van allerlei historische ontwikkelingen. In de tweede plaats willen we door het geschiedenisonderwijs de leerlingen inzicht verschaffen in de voor hun eigen leven actuele historische processen. Bij het nastreven van deze doelen komt een aantal elementen steeds terug:

a) het inleven in historische situaties door het vertellen van de verhalen bij de dingen

en het zoeken van de dingen bij de verhalen;

b) het leggen van verbanden met de eigen situatie: 'Wat is er van over en hoe doen wij het nu?';

c) het onderkennen van ontwikkelingen, grote lijnen, omslagpunten: de historie krijgt structuur voor de kinderen.

Deze drie elementen zijn wezenlijk voor geschiedenisonderwijs. We hopen te hebben aangetoond dat oude ansichten als onderwijsmateriaal uitstekend bruikbaar zijn binnen een dergelijke conceptie. Door het werken met dit materiaal te plaatsen in een algemener kader willen we voorkomen dat het beschouwd wordt als een aardigheidje voor hobbyisten.

Het werken met oude ansichten is pas echt geschiedenisonderwijs als zorg wordt gedragen voor inleving in een vroegere samenleving; als de vergelijking met de eigen situatie serieus gebeurt en als een historisch kader wordt geboden om de ervaringen en bevindingen te ordenen.

Noten

1. L. van Gelder e.a., *Didaktische analyse deel I*. Wolters-Noordhoff, Groningen 1971.
2. J. S. Bruner, *Naar een onderwijstheorie*. Universitaire Pers, Rotterdam 1971.
3. T. Humalda, *Overleg onderweg*. Agon Elsevier, Amsterdam 1972.
4. J. v. d. Kooy en J. P. Colthof, *De denkstimulerende gespreksmethodiek*. in: Tijdschrift voor orthopaedagogiek 1979, 18, p. 201-215.
5. J. Peeck, *Plaatsjes in leerprocessen*. Elinkwijk, Utrecht 1972 (diss.).
6. D. Macaulay, *Ondergronds, het verhaal van onzichtbare constructies*. Ploegsma, Amsterdam 1978.

Rektifikaties

Door een samenloop van omstandigheden is de ongekorrigeerde versie van het artikel 'Afrikaanse literatuur en geschiedenis' afgedrukt. Hieronder de meest storende slordigheden:

1. KLEIO 2/81, blz. 20: Het is niet waar dat er helemaal geen Afrikaans schrift bestond. In Kameroen wel. Dat neemt niet weg dat de mondelinge overlevering natuurlijk veel en veel belangrijker was.

2. Op dezelfde bladzijde beloof ik op de Swahili literatuur terug te komen 'in paragraaf 10'. De paragrafen zijn niet genummerd en bovendien is er niets te vinden over de Swahililiteratuur. Dit interessante onderwerp bewaar ik voor een didaktische katern over de geschiedenis van Tanzania.

3. blz. 22: een drukfout: de vaak genoemde schrijver Wole Sonyka heet Wole Soyinka.

4. Tenslotte is de bibliografie samengesteld door Margriet van der Valk en leverde Mevr. Silva de Groot-Rosbergen tekstkritiek. Waarvoor veel dank. (KLEIO 4/81, blz. 18-19).
Wim Bossema

In tegenstelling tot wat vermeld staat bij 'Kanttekeningen bij het CSE-Geschiedenis en Staatsinrichting 1981' (Kleio 8/81 p. 1) zijn P. Huis in 't Veld en Th. Zijlstra docenten geschiedenis in Rotterdam aan het Laurenscollege.
T.B.-S.

Vroeger in klas 1

Jan Engbers

In 1982 herdenkt de gemeente Eindhoven het feit, dat hertog Hendrik van Brabant de stad vrijheids- of stadsrechten verleende in 1232. Ter gelegenheid hiervan wordt aan alle kinderen van de lagere scholen vanaf de derde klas een boekje aangeboden in de vorm van lesbrieven. Maar ook de kleuters en de kinderen van de eerste en tweede klas worden niet vergeten. Een handleiding voor onderwijsgevenden bevat aanwijzingen en vertelstof om in de klas op zinvolle wijze aandacht te besteden aan de naderende lokale feestelijkheden.

In 1981 werd voor alle Eindhovense kinderen een wedstrijd georganiseerd om hun belangstelling voor de a.s. feestelijkheden te wekken. Honderden opstelletjes, tekeningen, schilderijen en werkstukken in de handvaardigheidssfeer – zelfs een kwartet spel met oude en merkwaardige Eindhovense monumenten – werden ingestuurd. Het is de bedoeling dat bij de opening van de festiviteiten door de gemeente Eindhoven een tentoonstelling ingericht wordt van deze inzendingen.

Enkele tekeningen worden hier afgedrukt. Het zijn tekeningen gemaakt door leerlingen van een eerste klas van een (gewone) lagere school. De juf heeft over Eindhoven vroeger verteld aan de hand van enkele zorgvuldig uitgekozen dia's. Deze toonden het vroegere kasteel van Eindhoven, de markt en Eindhoven als nog maar een heel kleine plaats.

Daarna is met de kinderen individueel doorgesproken welke tekening zij wilden gaan maken, soms moesten daar nog weer eens dia's bij vertoond worden. Toen de

tekeningen klaar waren, werd er door de juf één zin bijgeschreven, die betrekking had op de tekening. Daarna werden alle zinnen gelezen en de tekeningen tentoongesteld. Alle zinnen samen leverden een

taal-leesles.

De tekeningen zijn met Oost-indische inkt overgetrokken, waardoor iets van de originaliteit verloren is gegaan.



Alles is veilig in de stad.



Is er feest in Eindhoven?



Alles was van hout.

... IN ZIJN HELDEN, ALS DAAR
ZIJN TROMP, DE RUYTER EN PIET
HEIN

Consumentenrapport methode 'Het verleden vandaag'

Bestuur van de sectie Pedak-Basisonderwijs

1.1 Gegevens methode

R. de Boer, J. van der Steeg en H. Veldman, *Het verleden vandaag*, onderwijsleerpakket voor het geschiedenis-onderwijs op de christelijke basisscholen.¹⁾

De drie auteurs volgden een onderwijzersopleiding aan de Gereformeerde onderwijzersopleiding te Enschede. De Boer studeerde daarna pedagogiek en is thans verbonden aan het Gereformeerd Pedagogisch Centrum. Van der Steeg studeerde onderwijskunde en is hoofd van een lagere school. Veldman studeerde geschiedenis aan de Fryske Akademie en werkt aan een gereformeerd lyceum.

Handleiding

1.2 Stofkeuze

1.2.1 Verantwoording stofkeuze

De schrijvers willen via het geschiedenis-onderwijs de leerlingen de werking van Gods woord in de historische realiteit duidelijk maken. Hiertoe willen zij de leerlingen tonen:

- de kracht van Gods woord in het volksleven van Nederland en daarbuiten,
 - de krachten van ongelof en revolutie in het volksleven van Nederland en daarbuiten,
- en de leerlingen aanleren:
- 'een historisch-methodisch exposé' als ondersteuning van het voorgaande te gebruiken,
 - toestanden en gebeurtenissen in hun samenhang te plaatsen.

In alle andere gevallen kan men, aldus de auteurs, de geschiedenisboeken beter sluiten.²⁾

Deze visie wordt niet gedetailleerd uitgewerkt in een legitimering van de onderwerpkeuze. Die valt samen met de door Groen van Prinsterer geïnspireerde, traditionele kanon van onderwerpen in het protestants-christelijk onderwijs. Hieraan gekoppeld volgen de schrijvers nauw de onderwerpen van de, door dezelfde uitgever uitgebrachte, schoolplaten van Isings.

1.2.2 Longitudinale ontwikkeling

De auteurs beperken zich tot enkele ontwikkelings-psychologische opmerkingen op basis van H. Roth met betrekking tot de bovenbouw van het lager onderwijs. Aan het geschiedenis-onderwijs buiten die bovenbouw wordt geen expliciete aandacht gegeven.

1.2.3 Relatie Geschiedenis – Sociale wereldoriëntatie

De schrijvers zien 'niet de minste aanleiding' het vak geschiedenis te veronachtzamen of het te doen opgaan in een wereldoriënterend mengsel.³⁾ Met instemming citeren zij A. Janse (Onderwijs en Opvoeding, 1925):

'Niet in de eerste plaats dat wat we doen, of dat wij onszelf er door beschaven – of onze plaats er door leren (ook dat). Maar allereerst dat we iets van de geschiedenis kennen die Gods werk is. Dat zal dan op ons doen en op de vorming en plaatsbepa-

ling meest vruchtbaar werken'.⁴⁾

'Wereldoriënterende mengsels' wijten zij aan de 'onvrede over het erfdeel der vaderen': 'Wie niets te erven heeft zit vanzelf met 'geschiedenis' in zijn maag. Die komt vanzelf terecht bij 'maatschappelijke verkenning' of bij geschiedenis als 'sociale wereldoriëntatie...'.⁵⁾

1.2.4 Evenementieel – structureel

De grote 'structuur' is voor de schrijvers 'Gods hand in de geschiedenis'. Daarnaast kiezen zij chronologie als basis-structuur. Zij menen dat lang niet alles in de 'waterval van gebeurtenissen' verstandelijk en emotioneel te plaatsen is in het schema van Gods leiding. Wel zien zij als ontwikkelbaar 'de causaliteit': gehoorzaamheid – zegen; ongehoorzaamheid – vloek.⁶⁾ In deze lijn wordt Groens periodisering van de geschiedenis van Nederland overgenomen: 1517-1568: lijden; 1568-1648: strijden; 1648-1713: bloei; 1713-1795: afval en ondergang.⁷⁾

Deze absolutering van de heilsgeschiedenis leidt tot een vrij geïsoleerde behandeling van een aantal verschijnselen en ontwikkelingen. De reformatie wordt los van enige maatschappelijke of economische context benaderd. Geen woord over boerenopstanden; niets krijgen de kinderen te horen over de honger van de mensen in de jaren '30 en '60 van de 16e eeuw. Enig knorrig misprijzen valt zelfs te beluisteren bij andere zorgen dan religieuze: *'er waren toen heel wat mensen in ons land, die zich daarover (t.w. de belastingen) meer zorgen maakten dan over de geloofsvervolgingen'.⁸⁾*

Een ander voorbeeld van een sterk evenementieel benadering levert de strijd van Jacoba van Beieren.⁹⁾ De hiermee samenhangende structurele verandering (stijging van de invloed der steden ten koste van de adel) schemert geen moment door, verdwijnt integendeel volledig onder een verhaal over persoonlijke en nationale tegenstellingen. Nergens wordt vermeld dat Philips van Bourgondië belangrijke steun kreeg van de steden. Extra versimpeld wordt deze zaak nog door Jacoba's 'vrouw-zijn' sterk als faktor te benadrukken. Een laatste blijk van de a-structurele benadering van de auteurs is hun opmerking over het verdwijnen van de lijfeigenschap: ... veel lijfeigenen trokken naar de



Het verleden vandaag

Stichting J

stad. 'De ridders durfden zich daartegen ook steeds minder te verzetten, omdat de kerk het hebben van lijfeigenen veroordeelde.'¹³⁾

1.2.5 Materialistisch of idealistisch

Uit de eerder genoemde trekken van de methode vloeit een sterk idealistische benadering voort. Met instemming citeren de schrijvers bijvoorbeeld Algra: 'De schipper-koopman is de grondlegger van Nederlands economische bloei. Hij muntte uit door zijn soberheid en doorzettingsvermogen. En ook zijn moed. Er zit vaart in zijn optreden'.¹⁴⁾

1.3 Vakinhoudelijke informatie

1.3.1 Historisch juist

De auteurs persen de geschiedenis in het keurslijf van een aprioristisch interpretatie-kader. Hiermee achten wij de methode principieel onhistorisch. Veel opvallende feitelijke onjuistheden komen in de methode niet voor, des te meer bewuste beeldvertekeningen.¹²⁾

Een vreemde bokkesprong levert de periodisering van de prehistorie op. Het Bijbels scheppingsverhaal geldt voor de schrijvers als 'historisch feit' en dit levert wat problemen met de c-14 methode. Men lost dit op door de 'zondvloed' er bij te halen – maakt c-14 onbetrouwbaar – en door een verder maar weglaten van een chronologie, hoewel deze elders als een 'basisstruktuur' wordt gezien. Hier echter 'kan het best zonder jaartallen'.

Gaat het hier nog om getallen, ernstiger is het bewuste gesjacher met de doopsgezinde martelaren in de 16e eeuw. Passend in het patroon van Groen hebben de schrij-

4000

3000



Steentijd

Het scheppingsverhaal als historisch feit

vers behoefte aan vergoten bloed als 'zaad der kerk'. Waar blijft anders het 'lijden'? Lutheranisme en – zeer uitvoerig – Calvinisme komen aan de orde en de martelaren vallen voor de lezer – leerling of onderwijzer – onder deze groepen. Niet vermeld wordt dat het overgrote deel der martelaren wederdopers waren en dat de Calvinisten daar werkelijk niet al te veel moeite mee hadden, zich eerder versterkten door zich tegen hen af te zetten. Jan de Bakker en Wendelmoet van Monnikendam worden rustig bij de Lutheranen ingelijfd. De leerling kan geen andere conclusie trekken dan deze, al wordt in het onderwijzersboek schoorvoetend toegegeven: 'Jan de Bakker was wellicht geen Lutheranen bij uitstek'.¹³⁾

Nee, in het geheel niet, evenmin als Hendrik Vos en Johannes van Essen. Het stoort om Adriaan Cornelisz. van Delft hier te zien gebruiken tot verheffing van de reformatie in de geest der auteurs. Vroom schrijven zij dat 'de vervolging en de moord op de gelovigen de mensen aan het denken zette'. Dit bloed gaf een rijke oogst. Zette het ook de Calvinisten aan het denken? Nee, van hen mocht het immers

best, moesten de dopers zelfs ten dode worden vervolgd.

Veelvuldig verwijzen de auteurs in het onderwijzersboek naar De Rek. Waarom wordt niet verwezen naar die delen waar de houding van de Calvinisten tegenover deze gemartelde dopers wordt beschreven? Moeten zelfs de onderwijzers hier buiten worden gehouden?¹⁴⁾

Op andere momenten merkt men een zelfde beeldvertekening. Oranje moet de strijder voor het geloof zijn. Waarom geen woord over Oranje als verzoener? Waarom niets over de Pacificatie van Gent in het leerlingenboekje? Mooi klinkt het antwoord van de schrijvers op deze laatste vraag in het onderwijzersdeel: 'de zaak zou te ingewikkeld worden'.¹⁵⁾ De zaak wordt inderdaad ingewikkeld omdat dit soort informatie niet klopt met het vertekende, stereotiepe, zwart-wit beeld dat van Oranje opgehangen wordt.

Calvin van het zelfde laken een pak. Bemoeide hij zich werkelijk niet met de stadspolitiek in Geneve, zoals het onderwijzersboek de lezer wil doen geloven?¹⁶⁾ Deden 'ook sommige Calvinisten' aan de beeldenstorm mee of waren Calvinistische predikanten belangrijke ophitsers?¹⁷⁾

1.3.2 Relevantie van vakinhoudelijke informatie

De in de handleiding gegeven informatie sluit steeds redelijk aan bij het leerlingenmateriaal. Verwondering wekt de onevenwichtigheid. Soms zeer uitvoerig (bij de hoofdstukken over Reformatie, Calvinisme, Prins Maurits en Koningin Sophie), soms erg beperkt (Het leven in de Middeleeuwen en 'Zorgenkinderen van de 19e eeuw' – over kinderarbeid). Ook is niet duidelijk waarom informatie bij de keuze-thema's van deel I geheel ontbreekt.

Eigenaardig is ook het verschil in aard van de informatie: de ene keer wat algemene achtergrondinformatie, dan een weergave van enkele visies op een bepaald verschijnsel (feodalisme), weer een andere maal een exemplarische, regionale toespitsing van het onderwerp (belegering van Groningen – 1594), dan weer slechts een verwijzing naar relevante literatuur.

Kenmerkend is tenslotte dat ieder hoofdstukje vergezeld gaat van een motto, soms



Jacoba van Beieren

een Bijbel-citaat ('Niet door kracht, noch door geweld, maar door mijnen Geest zal het geschieden, zegt de Here der heerscharen' – kruistochten), soms een citaat van Groen of Algra ('Zij waren heidenen, zonder Christus, geen hoop hebbende en zonder God in de wereld; woest, twistgierig, verslaafd aan drank en dobbelspel' – Germanen) of een citaat uit andere bron.

1.3.3 Beredeneerde literatuuropgave

Bij ieder thema wordt wat literatuur vermeld. Naast naslagwerken – Groen, Algra, De Rek en Gulden Sporen – steeds enkele gespecialiseerd boeken of artikelen. Het aantal varieert sterk naar onderwerp. Religieuze onderwerpen (vooral Reformatie en Calvinisme) en Oranje krijgen uitvoerige aandacht. De beredeneerde literatuurlijst met betrekking tot Calvinisme is wat eenzijdig al worden Kuttner (als marxist) en Romein (Erflaters – Willem van Oranje) vermeld.

1.3.4 Lokale en regionale aanpak

Bij de meeste hoofdstukken wordt geattendeerd op een regionale toesplitsing van het onderwerp. Zelden wordt echter aangegeven hoe dat dan moet. Hoe de schrijvers zich deze regionale benadering voorstellen toont mogelijk het uitvoerige verhaal over de belegering van Groningen in 1594: een sterk aanbiedend verhaal, waarin vooral de belegeringskunst van Prins Maurits blijkt.¹⁸⁾ Op geen enkele manier worden leerlingen geconfronteerd met 'sporen' in hun eigen omgeving van gebeurtenissen in het verleden.

Een zelfde gedachte schuilt waarschijnlijk achter de regionale verwijzing in het deel over de steden die voor Oranje kiezen. De steden worden slechts genoemd. Een onderwijzer krijgt zo weinig handreikingen om leerlingen werkelijk 'historisch bezig te laten zijn' in hun eigen omgeving. Type-rend is dat deze regionale aanpak steeds verbonden wordt met 'vertellen': *Vergeet U vooral niet te vertellen over...*

1.4 Vakdidactische informatie

Na een algemene onderwijskundige inleiding vooraf is ieder thema voorzien van enige (vak)didactische informatie. Steeds wordt bij het thema een algemene doelstelling gegeven, die vervolgens wordt gespecificeerd volgens het schema van De Corte.¹⁹⁾ Daarna wordt het thema doorgelopen en wordt een behandelingswijze geadviseerd.

De 'vertelling' staat in deze behandeling sterk centraal. Daarnaast krijgen de platen van Isings en het lezen en bespreken van de teksten in de leerlingenboekjes veel aandacht. Tenslotte wordt steeds tijd uitgetrokken voor de opdrachten in het werkboek. Deze worden expliciet gerelateerd



Ruwe heidenen

aan de genoemde doelstellingen.

1.5 Leermiddelenlijst

Per onderdeel worden steeds genoemd: de platen van Isings en enkele dia-series.

1.6 Keuzemogelijkheden

In de voorgestelde behandeling van de thema's wordt op kleinere punten wel wat variatie gesuggereerd: individueel of in groepjes, een opdracht meer of minder. Daarnaast wordt – als gezegd – regionale differentiatie beleden. De onderwijzer zal het evenwel allemaal zelf uit moeten zien te vinden. Het door de schrijvers aangeboden 'leerstofpakket' is 'afgerond' en vrij eenduidig in mogelijkheden van aanpak. Via de bij ieder deeltje gevoegde keuze-thema's is wat flexibiliteit mogelijk. Niet duidelijk is echter hoe de schrijvers zich dat precies voorstellen en op basis van welke criteria zij 'kern'- en 'keuze'-stof indelen. Is de 19e eeuwse kinderarbeid werkelijk een 'keuze-thema'?

2. Leerlingenmateriaal

2.1 Samenhang stofkeuze – uitgangspunten

De schrijvers willen in hun leergang de hand van God in de geschiedenis laten zien en het erfdeel der vaderen overdragen. Dit leidt in de deeltjes 1 en 2 tot de volgende onderwerpen:

Deel 1

Wat de bodem bewaarde
Goden en genadelozen
Bekering en beschaving
Van de woede der Noormannen,
verlos ons Heer!

Leenstelsel en kruistochten
Het leven in de Middeleeuwen
Jacoba van Beieren en de
Bourgondiërs
De nieuwe tijd: ontdekkingsreizen
De jeugd van Prins Willem van
Oranje
Rembrandt van Rijn
Een school in de zeventiende eeuw
Op reis in vroeger dagen
De jeugd van koningin Wilhelmina
Prins Bernhard in oorlogstijd

Deel 2

Reformatie
Karel V
De Reformatie van Calvijn
ook in Nederland
De Vader des Vaderlands
Prince Mouringh
Waar dat men zich al keert
of wendt
De vaart van de Zeven Provinciën
De eeuw van pruik en praal
Regenten, Revolutie en Oranje
Floriss V, graaf van Holland
Kloosters in de Middeleeuwen
Zorgenkinderen van de negentiende
eeuw
Koningin Sophie
Verzet in de Tweede Wereldoorlog

Door het onderwijs der vaderen weer voor te schotelen aan de kinderen verrassen de auteurs niet met hun stofkeuze. Men kan zich echter afvragen of een christelijke geschiedopvatting ook andere wegen kan kiezen. Schuilt het 'christendom' van Oranje in zijn strijdbaarheid of in zijn verzoeningsbereidheid? Gaat het aan om met instemming Fruin te citeren: '... overal

waar het Protestantisme zich door het zwaard moest vestigen, is het het Calvinisme geweest, dat den strijd gewonnen heeft²⁰⁾, om de betekenis van Karel de Grote vooral te zoeken 'in zijn zorg voor een christelijke beschaving', gaat het aan om de kruistochten te definiëren als 'de gewapende strijd van christenen tegen allerlei vijanden van de christelijke kerk' en onder deze vijanden 'agressieve Seldsjoeken, Albigenzen en Waldenzen' te rekenen²¹⁾ en dan na dit alles de leerlingen toch blijmoedig op te laten schrijven dat het evangelie leert: 'Hebt Uw vijanden lief' in tegenstelling tot Germanen en Romeinen en naar aanleiding van de 'bekingering der Saksen' (!) de leerlingen vroom te laten belijden 'niet door kracht of geweld, maar door mijn geest zal het geschieden'²²⁾

Gods hand heeft in deze geschiedenis het zwaard stevig vast. Nederigheid, verzoening, het verhaal van de 'verliezers', de 'witte kerk', een keuze voor 'verworpenen' klinken niet erg door in dit relaas. Als de auteurs een overdreven nationalistisch getint verhaal willen schrijven over de opstand der Nederlanden is dat hun zaak. Dit verhaal in te passen in een verstarde schema van het Christendom gaat echter wat ver. De opmerking dat men andere geschiedenisboeken maar beter kan sluiten getuigt van een onwaarschijnlijke prententie.²³⁾

Het lijkt ook moeilijk dit verhaal op de lange duur aan leerlingen te verkopen. Hoe moeten zij begrijpen dat Christus wel van Wodan en Donar en later Odin²⁴⁾ kan winnen, maar blijkbaar niet van Parma²⁵⁾. Hoe moeten zij de 'roofdwang van de Vikingen en hun harde genadeloze geloofswereld beoordelen aan de hand van Bijbelse normen'²⁶⁾, maar even later voetstoots lezen: 'De kruisvaarders plunderden de stad en vermoordden de gevangenen'. Waren de Vikingen werkelijk hard 'omdat ze Christus niet kenden'²⁷⁾ Hoe zat het dan met die kruisvaarders? Die gingen toch nota bene omdat 'God het wilde'?

Ook onderwijzers zullen toch wel wat moeite hebben de volgende zinsneden in een zelfde hoofdstukje te combineren²⁸⁾:

– 'Christenen zullen in oorzaken en gevolgen in dit alles (t.w. de bloei van ons vaderland in de 17e eeuw) erkennen de zegenende Vaderhand van God de Heer. Hij deed veel gelukken en Hij beschikte de tijd en gelegenheden waardoor het strijdende Nederland geleidelijk opklom tot 's werelds belangrijkste handelsnatie'.

– '... Het sterk Calvinistische Zeeland heeft de meeste slavenhandelaren geleverd. Van kerkelijke zijde werd daarte-

gen niets ondernomen'.

Of denken de schrijvers werkelijk dat dit probleempje opgelost is het met Spreuken-citaat: 'Geldzucht is de wortel van alle kwaad'²⁹⁾

Waarom moet de halve wereld volgens de doelstellingen expliciet beoordeeld worden met behulp van Bijbelse normen – de prehistorische samenleving, de heidense samenleving van Germanen en Romeinen, de Vikingen met hun genadeloze geloofswereld, de misstanden en dwalingen in de R.K. kerk –, maar blijft de Bijbel even in de kast als het om de Calvinistische slavenhalers gaat?³⁰⁾ Hoe moeten we de zin opvatten 'Het toenemend verzet tegen slavernij in de 18e eeuw komt (...) meer

voort uit Verlichtings-idealen en natuurrecht-theorieën, dan dat de gereformeerde godsdienst daar belangrijke impulsen aan heeft gegeven'³¹⁾, wanneer deze theorieën later als onchristelijk betiteld worden en als een 'doorsnijden van de hand met de Gods van de Bijbel', als de basis van de 'verwoestende kracht' in alle sectoren van de menselijke samenleving geen rekening houdende met de 'Goddelijke openbaring'? Was de slavenhandel ook zo'n sektor van de menselijke samenleving? Was die genadeloze roofdwang van Calvinisten dan toch in de lijn van de Gereformeerde Godsdienst.

Het is natuurlijk niet zo moeilijk allerlei inconsequenties in dit soort geschrijf aan te wijzen, maar de werkelijke vraag gaat



Een martiaal christendom

dieper. Hoe kan een onderwijzer in de geschiedenisles een christelijk geloof laten doorklinken? Is hiervoor het Groeniamse schema van de auteurs nodig of biedt een boek als Miep Diekmans 'Marijn bij de Lorredraaiers' hem meer mogelijkheden om – zonder al die pretenties – met kinderen te praten over de overtuiging die hem bij zijn taak beweegt. Past in een dergelijk geschiedenisonderwijs zoveel aandacht voor de rij van *tien* vlootvoogden (onderwijzersboek, 2, pp. 136, 137, 138 en 139!) met hun huzarenstukjes of kunnen we onder het zo bewonderde 'erfdeel der vaderen' ook nog iets anders verstaan?

2.2 Alle facetten van het dagelijks leven

Het dagelijks leven staat niet centraal in de optiek van de schrijvers. Prehistorie en Middeleeuwen komen er in dit opzicht nog het gunstigst vanaf, al is het vaak oppervlakkig en denigrerend.

De dagelijkse bezigheid van de Germanen schijnt het uitvechten van vetes en het drinken van gerstenat te zijn geweest. Dat gerst ook verbouwd en bier gebrouwen moet worden, moeten de leerlingen waarschijnlijk zelf bedenken; evenzo dat je nog wel wat meer moet doen om in leven te blijven. De schets van de Romeinen komt niet uit boven het Asterix-niveau, al biedt alleen al de afgedrukte plaat van Isings vele aanknopingspunten. Het technisch kunnen der Romeinen wordt in een tussenzin afgedaan. De vroomhoeve krijgt de ruimte van één zin – *'De boeren moesten er voor zorgen dat de graven, de ridders en de kloosterlingen genoeg te eten kregen'* – en een onbegrijpelijk plaatje. 'Het leven in de Middeleeuwen' – volslagen opgehangen aan de steden – besteedt wat meer aandacht aan het 'dagelijks leven', al blijft het ook erg oppervlakkig en wordt een groot deel van de aandacht gewijd aan de middeleeuwse straffen. Een dankbaar onderwerp? Van de keuzehoofdstukken gaan die over de school in de 17e eeuw en die over reizen in vroeger dagen wat meer in op 'dagelijkse dingen'.

In deel 2 verdwijnen de huis-, tuin- en keuken-zaken volledig onder reformatoren, de grote politiek en de krijgs- en handels-successen. Ca. 15 regels worden besteed aan 'de andere kant' van de 'Gouden Eeuw'. Even mogen de leerlingen de deuren van kerk en koopmanshuis op een kiertje openen en naar buiten kijken. 'De eeuw van Pruik en Praal' beperkt zich weer tot de zin *'Arme mensen gingen daarom steeds vaker aardappelen eten'*. Verder inderdaad een hoofdstuk over 'pruik en praal'.

Daarna rijgen de regenten en Oranje de pagina's weer aaneen. De rol van 'het volk' is beperkt tot één zin: *'Dan komt het volk in beweging. In Veere begint het.'*



'In z'n helden . . .'



Onder de hoede van het koningshuis

Toch komt er oorlog. Verschillende landen vallen na de dood van Karel VI de jonge Oostenrijkse keizerin Maria Theresia aan. En Nederland zal dus moeten helpen. Dat heeft ons land beloofd.

En dan komt Oranje weer!

Die oorlog begint in 1740. Frankrijk is één van de vijanden. Het is al vast bezig de Oostenrijkse Nederlanden te veroveren.

En wat doet Nederland? Het stuurt geld, maar geen troepen. Het wil het liefst maar niet meedoen in het strijdgewoel.

Geld lenen kan wel. De regenten willen zelfs hun eigen buidels wel opentrekken, als er maar geen oorlog komt in Nederland. Maar de Fransen zijn in 1747 zo ver, dat ze wel ons land binnen vallen: eerst in Zeeuws-Vlaanderen, en later slaan ze het beleg om Bergen op Zoom.

Dan komt het volk in beweging. In Veere begint het. Oranje moet stadhouder worden! En in Zeeland wordt de Friese Oranjeprins stadhouder.

*Oranje moet stadhouder worden*³²⁾

In de keuzehoofdstukken komen in 'Zorgen-kinderen van de 19e eeuw' voor het eerst enkele bladzijden en vijf afbeeldingen over 'armoede en kinderarbeid'. Al snel draait dit echter weer uit op wat daar in de Tweede Kamer over werd besproken. Mooie gelegenheid om de anti-revolutionaire voorman Kuyper even met een afbeelding ten tonele te voeren, met in de tekst de mededeling dat die heel wat meer voor de arbeiders wilde doen dan Van Houten, lid van de partij der 'liberalen', 'dus van de groep die 't liefst maar niets deed tegen de ellende van de arbeiders'. Koning Willem III's handtekening onder Van Houtens kinderwetje is een kans om ook deze Oranje in het zonnetje te zetten. Een afbeelding in vol uniform hoort daarbij. Laat de zorgenkinderen maar over aan de hoede van het koningshuis. Al eerder hebben de kinderen immers vernomen dat slechts 'een enkele rode' tegen het koningshuis was. Maar 'die zou misschien later nog eens begrijpen hoe goed het is dat Nederland en Oranje bij elkaar horen en dat God de Heer ons land beschermt'.³³⁾ Zo draait zelfs deze 'grauwe

leegte en ellende' der fabriekskinderen nog uit op propaganda voor A.R. en Oranje.³⁴⁾

Al met al wat schamel, de aandacht voor het dagelijks leven in al zijn facetten.

2.3.1 Historische betrouwbaarheid

Blijkens hun centrale doelstelling is betrouwbaarheid niet de eerste zorg van de auteurs: het historisch-methodisch exposé dient immers om de hand Gods en de krachten van ongelof en revolutie te laten zien.³⁵⁾ Propaganda komt dus voorop. Enkele bewuste beeldvertekeningen die hieruit voortvloeien werden reeds aangeduid. Een tweede betrouwbaarheidsprobleem is dat in de methode 'historie' en 'legende', geschiedenis en verhaaltjes vaak vrij klakkeloos door elkaar worden opgediend. De Germaanse jongen, die een Romeins veldheer aanvliegt, de fles van Willebrord die vol blijft als hij bedelaars te drinken geeft, het putje bij Heiloo, het Roelantslied, Luthers 'pot bier', de wieg in de St. Elizabethsvloed, het is allemaal onduidelijk of het om 'waarheid' of 'verdicting' gaat, terwijl de leerlingen juist via geschiedenis-onderwijs kunnen leren dit onderscheid te

maken, ook volgens de door de auteurs aangehangen H. Roth. Of vinden de schrijvers deze kritische houding tegenover informatie – en propaganda – toch niet zo'n belangrijke doelstelling?

Verder zijn er wat feitelijke slordigheden en onjuistheden. De ridders kregen niet minder lijfeigenen omdat de kerk daartegen was³⁶⁾ en hun macht ging niet zozeer door het buskruid achteruit³⁷⁾. Na 1300 houden de ridders nog zeer lang hun macht – de honderd-jarige oorlog moest nog beginnen.³⁸⁾ De middeleeuwse stad werd niet bestuurd door schout en schepen.³⁹⁾ Het aantal kruisvaarders was lang geen honderdduizend. Ook gingen zij niet allemaal op weg om een goed werk te verrichten.⁴⁰⁾ De Arabieren geloofden vóór Mohammed niet in Allah.⁴¹⁾

Willem van Oranje deed na 1574 niet alle mogelijke moeite om ook het Zuiden te behouden voor de goede zaak.⁴²⁾ Ook Communisten deden mee aan het verzet in de Tweede Wereldoorlog.⁴³⁾ De rol van de Gereformeerden rondom 1560 wordt sterk overschat met 'Naast de gereformeerden zijn er ook Lutherse en Doopsgezinden'.⁴⁴⁾

*Geloof in de harten van zondaars**VI Een Saksische doopbelofte.*

De taal van de Saksen uit die tijd kunnen wij nog wel begrijpen.

Lees dit gedeelte van een doopbelofte maar eens.

Zet dan de vertaling eronder.

Je kunt het beste beginnen met die woorden, die je meteen begrijpt.

vraag:

gelobistu in got alamehtigen fadaer?

antwoord:

ec gelobo in got alamehtigen fadaer.

vraag:

gelobistu in crist, godessuno?

antwoord:

ec gelobo in crist, godessuno.

2.3.2 Vooroordelen

'Het zou van ongeoorloofde subjectiviteit getuigen als over Willem van Oranje alleen maar goede en mooie dingen werden verteld', zo menen de schrijvers.⁴⁵⁾ Zoekt men echter 'minder mooie dingen', dan valt er bijzonder weinig te vinden. De gehele opzet van de schrijvers is samengevat in de doelstelling (!) bij de les over de jeugd van Wilhelmina: 'de aandacht van de leerlingen richten op Gods gave aan Nederland in het Koningshuis'.⁴⁶⁾ Vanaf de geboorte van de Vader des Vaderlands worden dan ook 55 afbeeldingen aan hem en zijn nakomelingschap gewijd op een totaal van 239. Van de navolgende 20 thema's hebben er zeven direct een telg uit het Oranjehuis als onderwerp.

Het meest in het oog springt het thema 'Prins Bernhard in Oorlogstijd':

De Aanval.

Om half vier komt een officier prins Bernhard wekken. Hij heeft geen prettig bericht: de Duitsers zijn de grens over gekomen. En Duitse bommenwerpers zijn al onderweg naar Den Haag! Meteen is de prins klaar wakker. In een wip heeft hij zich in zijn uniform gestoken. Hij rent de paleistuin in en ziet al gauw de Duitse vliegtuigen. Woedend begint hij er op te schieten, maar jammer genoeg zijn ze te hoog om ze te raken.

(...)

De schuilkelder is eigenlijk te klein voor zoveel mensen. Van slapen komt dan ook niet veel. Maar veel erger is, dat aan de overkant van de straat vanuit een café wordt geschoten op het paleis. Sluipschutters hebben zich daar verschanst om hun moordwerk uit te voeren. Maar dan komt prins Bernhard weer in actie: hij schiet net zo lang op het café tot er niemand meer is om nog terug te schieten. Ook stuurt hij soldaten erop af om alle huizen daar leeg te halen.'

Een volgend soort vooroordelen vloeit voort uit de hautaine behandeling van alles wat niet christelijk en dan wel in het bijzonder orthodox-protestant – zo mogelijk in vrijgemaakt gereformeerde zin – is. Enkele voorbeelden:

Hunebedden, 'Arme heidenen ...'

Germanen, 'Wilde heidenen waren het'.

'Heidense Friezen en Saksen'(!), 'God wekte het geloof in harten van zondaars'.

Vikingen, 'Ruwe heidenen'

Kloosters, 'Maar ach, de zonde laat zich niet tegenhouden door stenen muren. Want de zonde zit in het hart van alle mensen'.

'Woeste Turken' (...), evenals de Arabieren, Islamieten. Ze haatten Christenen en mishandelden en doodden pelgrims. Gelukkig trekken hiertegen op: 'Dappere rid-

ders, ... stoere boeren, die hun grond verlieten. Allemaal op weg om een goed werk te verrichten.

Mensen 'die vinden dat je niet voor de koning hoeft te bidden': 'Eigenlijk hadden ze een andere vlag: een rode! De kleur van het bloed en het vuur!'

Gomarus, 'Precies volgens de Bijbel'.

2.4.1 Ordening van de stof – historisch proces

Als kernstof wordt een globaal-chronologisch overzicht van de vaderlandse geschiedenis gegeven, verdeeld over driemaal acht à negen thema's. Daarnaast

biedt ieder tekstboek vijf à zes keuzethema's, die, ook in chronologische volgorde, vooruit- en terug-grijpen.⁴⁷⁾ De volgorde van de thema's is helder en doorzichtig. Door de overbelichting van religieuze elementen en de sterke concentratie op het protestants-christelijk geloof ontstaat evenwel een merkwaardige gelijkgerichtheid van alle tijdperken. Wanneer de leerling elke periode steeds weer vanuit eenzelfde optiek moet bekijken wordt het historisch proces geweld aangedaan. Eigenheid van tijdperken en fundamentele verschillen verdwijnen.

Hinderlijk is ook het kwistig larderen van



Geen onderscheid tussen authentiek en niet authentiek materiaal

het historisch proces met oranje-tinten, steeds weer met dezelfde strekking: redder van het vaderland. Deze twee overheersende grondthema's maken de toch zo rijk gevarieerde historische melodie wat eentonig.

2.4.2 Ontwikkeling van tijdsbesef en periodisering

De ontwikkeling van tijdsbesef en periodisering krijgen aandacht via een tijdbalk bij ieder thema en een tijdbalkopdrachtje bij iedere verwerking. De tijdbalk begint wat abrupt in 4000 v. Chr. Daarvoor was de aarde 'woest en ledig'?. De auteurs laten de steentijd iets na de schepping beginnen. Als dan ook de IJstijd nog in de Oude Steentijd moet vallen wordt het allemaal wat krap.⁴⁸⁾

Stelselmatig onjuist zijn de verhoudingen op de tijdbalken. In de werkboek-tijdbalkjes klopt geen enkele verhouding, terwijl dit juist bij het inkleuren zo belangrijk is. De vormgeving van de tijdbalkjes is qua kleuren goed, maar verder helaas erg verbaal.

2.5 Bronnenmateriaal

In de afbeeldingen is wat bronnen-materiaal opgenomen. Dit is volledig illustratief. De kinderen worden er niet mee aan het werk gezet. In de opdrachten moeten de leerlingen wat oud-nederlandse teksten vertalen – o.a. 'een saksische doopbelofte' –, het kinderspelen-schilderij van Brueghel bekijken en de nodige figuren op foto's van ons koningshuis herkennen.

3 Didaktische criteria

3.1 Taalgebruik

Het taalgebruik is goed: korte heldere zinnen. Wel gaan de teksten uit van een christelijk referentiekader bij de leerlingen.

De onderwerpen, reformatie, politieke intriges en machtspolitiek, staan soms bijzonder ver van het bed van de leerlingen. Dit lossen de schrijvers op door een sterke personificatie en een zeer simpel reformatorisch zwart (heidens, slecht, zondig, 'rooms', anti-oranje, rood) – wit (gereformeerd, oranje, geloofstrijd) – schema.

3.2 Tijdsbegrip

Als gezegd wordt de, in verhoudingen onjuiste, tijdbalk veelvuldig gehanteerd.⁴⁹⁾

3.3 Kaartgebruik

De methode is rijk voorzien van heldere, goed getekende kaarten. Het gebruik van een historische atlas wordt nergens aangeraden.

Op p. 17 van dl. 1 klopt de loop van de Rijn niet. De uitbreidingen op het kaartje van

Kampen zijn wat vreemd, omdat in de tekst gesuggereerd wordt dat dit middeleeuwse uitbreidingen zijn. Dit wordt overigens gecorrigeerd in het werkboek. Goed dat Amsterdam nu eens niet staat op een kaart van middeleeuwse steden.⁵⁰⁾ Vreemd dat op p. 59 wel weer het tolprivilege wordt afgedrukt. Onjuist is het de Vinlandkaart zonder meer een 'kaart van de Vikingen (bewerking)' te noemen. De kaart van Chatham op p. 76 van dl. 2 is fout afgedrukt.

De opdrachtkaartjes in het werkboek zijn steeds kopieën van de kaartjes in het tekstboek. De opdrachten zijn vrijwel alle reproductief (kleuren uit het tekstboek overnemen).

3.4 Illustraties

De methode is rijk voorzien van illustraties. Vele hiervan zijn in kleur. Jammer is dat de verschillende soorten afbeeldingen klakkeloos door elkaar heen worden gebruikt: Tekeningen van Isings, Jetses, origineel materiaal en foto's. De leerlingen kunnen op deze wijze niet leren een onderscheid te maken tussen authentiek en niet-authentiek materiaal. De platen van Isings domineren sterk. Ze worden vaak in hun geheel afgedrukt, met daarnaast nog afzonderlijk detail-reproducties.

Soms wekken de illustraties wat verwondering. Een foto van Willem Alexander onder Juliana van Stolberg en Willem de Rijke in een hoofdstukje over de jeugd van Willem van Oranje is op z'n minst verwarrend. De gesuggereerde associatie spreekt ons niet erg aan. Als bovendien op de neven-pagina Luther nog in vol ornaat naast een prentje van de Dillenburg wordt afgebeeld vervaagt de grens tussen wens en werkelijkheid compleet. Vreemd dat de Nassau's zo soepel de godsdienst opofferden aan het dynastiek belang. Vreemd dat de Oranjes – resultaat van dat dynastiek belang – op geen enkele wijze verwantschap hadden met de afscheiding van 1834, laat staan met de vrijmaking van 1944. En toch een dergelijke constructie – naast al die andere bewieroking van de monarchie – in een boek voor het vrijgemaakt gereformeerd onderwijs?

Nog wat eigenaardigheden: Waarom als illustraties van Luthers Bijbel-vertaling (N.T.) een detail (Psalmen) van de Liesveldtbijbel, dat nu juist niet op hem terug kan gaan.⁵¹⁾ Waarom zoveel Isings-illustraties in het hoofdstuk over de ontdekkingsreizen, terwijl deze plaat in het onderwijzersdeel 'zwak' genoemd wordt? Waarom een 16e eeuwse schilderij van Brueghel in een hoofdstuk over de school van de 17e eeuw? Waarom heeft de Runenstein op p. 30 van dl. 1 geen enkele functie in de tekst? Waarom wordt niets

geschreven over de Saalhof-tekening op p. 43 van dl. 1? Nazareth en een stormtoren vlak onder elkaar zal sommigen hinderen als een wat merkwaardige combinatie; symbool van een martiaal christendom? De afbeelding van Venetië (1, 54) heeft geen functie in de tekst. Waarom moet Isings' plaats van Karel V's troonafstand twee maal worden afgedrukt? 'Einde en een nieuw begin'?

In het tweede deel bestaan de afbeeldingen wel erg sterk overwegend uit portretten.

3.5 Verwerking

De werkboeken bevatten verwerkingsopdrachten, die aansluiten bij de tekstboeken. Het zijn hoofdzakelijk invuloefeningen en de moeilijkheidsgraad is niet erg hoog. Een enkele maal wordt de leerling ertoe aangezet iets in een documentatiecentrum, een museum of in zijn eigen omgeving te zoeken of te bekijken. Creatieve en beeldende verwerkingsopdrachten ontbreken. Regelmatig moeten de leerlingen Bijbel-teksten toepassen op historische situaties.

Bij een aantal thema's moeten wat jaartallen van buiten geleerd worden. In het tweede deel komt dit veelvuldiger voor.

4. Uitvoering

4.1 Uiterlijke verzorging

De uiterlijke verzorging en de lay-out van het leerlingmateriaal zijn overzichtelijk en duidelijk.

4.2 Gebruiksperiode

Onderwijzersboeken en leerlingenboeken zijn redelijk stevig en kunnen bij normaal gebruik wel enkele jaren mee. Ze moeten nog wel geplastificeerd worden. De werkboeken zijn voor eenmalig gebruik en dan ook ingenaaid in een slappe kافت.

4.3 Register

Noch het leerlingen-, noch het onderwijzersdeel heeft een register.

5. Algemeen

Conclusie

'Het verleden vandaag' is een treffende titel voor het geschiedsbeeld dat de schrijvers opdiene, een beeld in de lijn van Groen en de hem versimpeld navolgende rij van protestants-christelijke schoolboekjes. Het verleden herleeft inderdaad. De onderwijzer, zelf opgegroeid in de 'School met de Bijbel', ziet pagina na pagina het door meester geschetste beeld herrijzen, met de vertrouwde figuren, de verwijzing naar de hand des Heren, met de aansluiting aan de Bijbelse vertelling over de strijd der Israëlieten van diezelfde

ochtend. Gen nare herinnering, maar dat verhaal was wel principieel onhistorisch. 'Levende mensen' in het verleden ('arme heidenen', 'woeste Noormannen', 'dopere martelaren') worden geperst in wat in essentie propaganda mag heten. De auteurs geven dit in hun doelstellingen expliciet toe.

In die herkenning schuilt ook ons belangrijkste bezwaar tegen deze methode. Niet in het gebruik in eigen – vrijgemaakte – kring. Laat ieder, marxist, antroposoof, katholiek of orthodox-protestant zijn eigen propaganda bedrijven. Het Nederlands school-systeem erkent immers ieders recht de 'eigen' kinderen de 'eigen' bril op te zetten.

Wel in de herkenning buiten die kring. Het geschiedenisonderwijs op de lagere school is in verwarring. Eerder dan in het voortgezet onderwijs werd hier de traditionele stof overboord gezet. Een leegte bleef achter. Daarna volgden jaren van zoeken en experimenteren. Vergissingen werden gemaakt; soms moest worden terug gekeerd van doodlopende wegen. Maar ook veel waardevols werd gevonden. Geprobeerd werd kinderen werkelijk 'historisch te laten bezig zijn', vaak in een regionale context. Dit impliceerde ook voor de onderwijzer verwondering, zoeken, 'historisch bezig zijn', kritische vraagtekens in plaats van ideologische uitroeptekens. Vooral G. de Jong heeft in zijn *'Kind, school en geschiedenis'* dit pedagogisch denken over het vak geschiedenis gestimuleerd. Niet toevallig gebruiken wij hier zijn terminologie: 'levende mensen', 'zelf historisch bezig zijn'.

Niets hiervan vinden we bij de auteurs van *'Het verleden vandaag'* terug. Zelfs De Jongs boek wordt in de literatuur-verwijzing niet genoemd. Nogmaals: laat ieder in eigen kring de eigen verhalen vertellen. We hopen echter dat niemand buiten die kring vanuit de onzekerheid over wat (christelijk) geschiedenisonderwijs dan toch wél is, zal kiezen voor dit oude, vertrouwde, herkenbare recept. Laat voor hen *'Het verleden vandaag'* een boek van gisteren zijn en blijven.

Noten

1. *Uitgever:* De Vuurbaak, Groningen, 1977-'82

Serie-overzicht en prijzen

Leerjaar 3

Voorloper (ca. f 13,50)

Versijnt vermoedelijk voorjaar 1982.

Leerjaar 4

Tekstboek 1 (f 22,50)

periode – 1500

keuze thema's

Werkboek 1 (f 32,50 per set van 5 stuks)

Onderwijzersboek 1 (f 27,50)

Leerjaar 5

Tekstboek 2 (f 22,50)

periode 1500-1800

keuze thema's

Werkboek 2 (f 32,50 per set van 5 stuks)

Onderwijzersboek (f 29,50)

Leerjaar 6

Tekstboek 3 (26,50)

periode 1800 – nu

keuze thema's

Werkboek 3 (f 32,50 per set van 5 stuks)

Onderwijzersboek (ca f 29,50)

De laatste twee verschijnen najaar 1981.

N.B. Voor de leesbaarheid zijn de criteria kort getypeerd. De volledige formulering is te vinden in 'Kleio' 1979 – nr. 12

2. Onderwijzersboek (hierna o.w.) 1, 14.

3. o.w. 1, 16.

4. o.w. 1, 15.

5. id.

6. o.w. 1, 23.

7. o.w. 2, 76.

8. Leerlingendeel (hierna ll.) 2, 40.

9. ll. 1, 80 v.

10. ll. 1, 75.

11. o.w. 2, 123.

12. Verg. hieronder, 2.3.1.

13. o.w. 2, 57.

14. o.w. 2, 71. Verwezen wordt naar J. de Rek, *Van Bourgondië tot Barok*, 43–103 en 141–143.

In het volgende hoofdstuk krijgt de onderwijzer van het zelfde boek de pp. 207–244 ter lezing aangeraden. Wel komt hierin de passage voor dat volgens de Calvinisten 'de dopers en alle "dampnabele secten" moesten ten dode vervolgd', maar de m.b.t. tot de dopers cruciale en vaak ontroerende bladzijden 187–206 worden overgeslagen. Hier kan men ontdekken wie die 'dampnabele' dopers dan wel waren, t.w. de in het leerlingenboek ten tonele gevoerde martelaren.

15. o.w. 2, 97.

16. o.w. 2, 74.

17. ll. 2, 34.

18. o.w. 2, 105.

19. E. De Corte e.a., *Beknopte didaxologie*, Groningen 1976.

20. o.w. 2, 76.

21. o.w. 1, 84.

22. Werkboek (hierna w.b.) 1, 12.

23. Zie boven 1.2.1.

24. ll. 1, 41 en 45.

25. ll. 2, 45.

26. Doelstelling, o.w. 1, 76.

27. ll. 1, 36.

28. o.w. 2, 123 en 126.

29. ll. 2, 63.

30. o.w. 2, 130 en 154.

31. o.w. 2, 126.

32. ll. 2, 96.

33. ll. 1, 133.

34. J. en A. Romcijn, *De lage landen bij de zee*, Amsterdam 1976, 484.

35. Zie boven, 1.2.1.

36. ll. 1, 75.

37. ll. 1, 74.

38. id.

39. ll. 1, 61.

40. ll. 1, 51 en 52.

41. ll. 1, 50.

42. ll. 2, 45.

43. ll. 2, 139.

44. ll. 2, 30.

45. o.w. 2, 92.

46. o.w. 1, 120.

47. Zie thema-overzicht onder 2.1.

48. ll. 1, 12 en o.w. 1, 45.

49. Zie boven 2.4.2.

50. ll. 1, 65.

51. ll. 2, 10.



Prins Bernhard in aktie

Het team kiest een geschiedenismethode

Joep den Otter

In een Pedak-nummer van Kleio (Kleio 20(1979)12) publiceerde de sectie Pedak/Basisonderwijs van de VGN een geheel herziene versie van 'Criteria voor Consumentenrapporten' voor geschiedenis-methoden voor de lagere school. De sectie paste de criteria in hetzelfde nummer toe op een tweetal methoden, namelijk *Mobiel* en *Sleutel tot het heden*. Drie methoden bleven toen nog ter bespreking over. 'Daar werd aan gewerkt', aldus sectie-correspondent Cees van der Kooij in de rubriek 'VGN-nieuws' van Kleio. (Kleio 21(1980)12, p. 391).

Aanvankelijk geheel onafhankelijk van de sectie Pedak/Basisonderwijs heeft het team van een lagere school uit Best, de Lidwinaschool, de herziene versie van de 'Criteria voor Consumentenrapporten' tot uitgangspunt genomen om te komen tot de keuze van een nieuw aan te schaffen geschiedenismethode.

Contacten tussen het coördinerende teamlid en één van de leden van de sectie Pedak/Basisonderwijs resulteerden in een commissie-ad-hoc. Deze commissie bestond uit: Joep den Otter, leerkracht van de zesde klas van de Lidwinaschool en coördinator van de werkzaamheden om te komen tot een verantwoorde keuze van een nieuwe geschiedenismethode; Jan Engbers, lid van de sectie Pedak/Basisonderwijs en docent geschiedenis aan de Pedagogische Akademie Hemelrijken te Eindhoven en Frans Govers, docent geschiedenis aan het Franciscuscollege, afdeling Pedagogische Akademie te Veghel. Doel van de werkzaamheden van deze commissie was:

1. een korte beschrijving geven van het proces dat geresulteerd heeft in de keuze van een nieuwe geschiedenismethode en het geven van een verantwoording van de gemaakte keuze;
2. het samenstellen van een consumentenrapport voor de methode *Mensen maken geschiedenis* op basis van het eerder genoemde criteriarapport;

Bij het navolgend artikel is gebruik gemaakt van een aantal opmerkingen van dhr. P. W. Brouwer, docent aan de Pedagogische Akademie St. Lucia te Rotterdam. De sectie Pedak/Basisonderwijs heeft in een vergadering samen met de commissie-ad-hoc de publikatie van kritische aantekeningen voorzien.

Deel 1: Naar een nieuwe geschiedenismethode

Mede in het kader van de ontwikkeling naar een schoolwerkplan heeft het team van de Lidwinaschool uit Best de daar al jarenlang in gebruik zijnde geschiedenis-methode *Hoe het is, hoe het was* geëvalueerd. Hierbij werd al vrij snel duidelijk dat deze methode niet meer volledig kan voldoen aan de sterk gewijzigde wensen. Het jarenlange gebruik in de praktijk van alledag overtuigde het team van de Lidwinaschool ervan, dat de lineaire behandelingswijze van de geschiedenis binnen de gekozen thema's, gekoppeld aan de magere typering van de historische periodes, een tijdsordening opleveren, die als onvoldoende moet worden beschouwd. Bovendien is er nauwelijks sprake van een leer-gang, zijn de verwerkingsopdrachten mager en te sterk taalgericht en is de handleiding erg summier. De weergave van de vrij willekeurig gekozen stof is erg magertjes en individualisering en differentiëring zijn

nauwelijks te realiseren. Redenen genoeg dus om te zoeken naar alternatieven.

Het team van de Lidwinaschool heeft bewust gekozen voor een in een leergang vervatte stofweergave. Met name de longitudinale leerstofplanning binnen de lagere school speelde bij deze keuze een vooraanstaande rol. Naast de wens om lokale en regionale aspecten te betrekken, leefde ook de gedachte dat projecten en thema's mogelijk moeten zijn.

Het coördinerende teamlid van de Lidwinaschool heeft daarom een praatstuk samengesteld aan de hand waarvan is gediscussieerd in teamvergaderingen. (den Otter, J. P. J., *Op de drempel van een nieuwe geschiedenismethode*. Oirschot, mei 1979. Verkrijgbaar bij het secretariaat van de sectie Pedak/Basisonderwijs). In dat 'praatstuk' en in de discussies kwamen de volgende hoofdelementen naar voren: doelstellingen van geschiedenisonderwijs, criteria om te kunnen (be-)oordelen, consumentenrapporten.

Allereerst de doelstellingen. Deze formuleren lijkt louter een theoretische zaak, maar is feitelijk 'theorie-om-praktisch-te-kunnen-werken': doelgericht, met een aangepaste werkwijze, met adequate hulpmiddelen en met de mogelijkheden van evaluatie en bijsturing. Een verantwoorde keuze doen, zowel inhoudelijk als didactisch, vergt analyse en discussie. Na een korte discussieronde over opvoedings- en onderwijsdoelstellingen is het team overgestapt op de doelstellingen van geschiedenisonderwijs. Deze formuleerden wij als volgt:

1. Overdracht van kennis en inzicht: Hiermee wordt veel meer bedoeld dan alleen 'historische feitjes'. Het team noemde ook het toepassen van begrippen, het ontdekken van samenhang, het signaleren van ontwikkelingen en het interpreteren van feiten.
2. Vaardigheden: Hieronder vallen talloze instrumentele vaardigheden, die nodig zijn om kennis, begrip en opvattingen inzake geschiedenis zelfstandig te kunnen verwerven.
3. Historische attitude: Hiermee wordt latent gedrag bedoeld, namelijk de mogelijke houding waarmee iemand de diverse verschijnselen en gebeurtenissen tegemoet treedt.

Na vaststelling van deze drie hoofddoelstellingen is het Lidwinateam accoord gegaan met de beoordelingscriteria, die

zijn opgesteld door de sectie Pedak/Basis-onderwijs van de VGN en door deze commissie gehanteerd worden bij het samenstellen van de consumentenrapporten. In opdracht van het team heeft de coördinator, belast met de keuze van een nieuwe geschiedenismethode, een achttal voorhanden zijnde methoden voor het lager onderwijs geanalyseerd. Deze acht zijn: *Hoe het is, hoe het was; Terugzien en Ontdekken; Geschiedenis in Onderwerp en Opdracht; Nu, Toen en Straks; Levend Verleden; Oude en Nieuwe Tijden; Mobiel en Mensen maken geschiedenis*. In het 'praatstuk' is verslag gedaan van de bevindingen. In een daaropvolgende teamvergadering is op basis van het eerdergenoemde 'praatstuk' besloten de keuze te beperken tot drie geschiedenismethoden. De bevindingen uit het 'praatstuk' vormden voor het team de basis van hun oordeel dat deze drie het best passen in de 'Bestse' situatie met 'onze' kinderen, 'onze' leerkrachten, 'onze' leer- en hulpmiddelen, enz. Hiermee was de eerste fase van het onderzoek afgesloten.

De volgende stap was het beoordelen van de drie voorgeselecteerde geschiedenismethoden. Dat gebeurde door alle teamleden afzonderlijk met behulp van een inventarisatietaal. Daarop was een scoreverloop van 0 tot en met 5 aangebracht. (0=ontbreekt; 1=slecht; 2=niet acceptabel; 3=acceptabel; 4=goed; 5=prima). In totaal werd een zevental onderdelen onderzocht, te weten: visie van de auteur(s), handleiding, stofkeuze, weergave van de stof, presentatie, evaluatie, verwerking. (den Otter, J. P. J., *Analyse geschiedenismethoden*, deel 2. Oirschot, juli 1979. Ook dit stencil is verkrijgbaar bij het secretariaat van de sectie Pedak/Basisonderwijs).

In totaal werden aan de hand van vijftig kritische vragen de drie geselecteerde geschiedenismethoden doorgelicht. Ter verduidelijking van elk onderdeel een voorbeeld. Achter iedere vraag kan de score (0 tot en met 5) worden ingevuld.

a. Visie van auteur(s): Houden de doelstellingen rekening met verschillen tussen leerlingen?

b. Handleiding: Geeft de handleiding keuzemogelijkheden in didactische presentatie?

c. Stofkeuze: Is de leerstof veelzijdig wat betreft aspecten van de geschiedenis?

d. Weergave van de stof: Wordt gebruik gemaakt van originele informatie en is dat functioneel?

e. Presentatie: Zijn er verschillende organisatie- en werkvormen mogelijk?

f. Evaluatie: Zijn differentiatiemogelijkheden bij de evaluatie aanwezig?

g. Verwerking: Bevat de leergang verwer-

kingen die relevant zijn voor de geschiedenis als stof?

Al deze gegevens werden door de coördinator verzameld en geordend. Daarna werd het geheel onder meer in grafische weergave voorgelegd aan het voltallige team. Eén van die onderzoeksresultaten betreft de methode *Mensen maken geschiedenis*. Dat resultaat volgt hierna en is ingedeeld op basis van 'Criteria voor Consumentenrapporten' voor geschiedenismethoden voor de lagere school, zoals is opgesteld door de sectie Pedak/Basisonderwijs van de VGN.

Consumentenrapport

Mensen maken geschiedenis, geschiedenismethode voor de basisschool.

Redactie: H. F. Grondijs, H. Spanjersberg en J. G. Spruijt.

Uitgegeven door Spruyt, Van Mantgem & de Does B.V.

Leiden 1977-1978.

1. Handleiding voor de onderwijsgeven-

1.1. Gegevens over de auteurs

De handleiding geeft geen informatie over de samenstellers. De redactie van *Mensen maken geschiedenis* berust bij het trio H. F. Grondijs, H. Spanjersberg en J. G. Spruijt. Daarnaast werken mee: D. de Boer, I. Moerman, R. Spruijt. De illustraties zijn van W. Hoogstraten en F. Endt. De samenstellers hebben gebruik gemaakt van didactische en historisch gerichte adviezen van J. van Riezen en dr. K. de Vries.

1.2. Verantwoording van de structuur

Vandaag de dag wordt algemeen aanvaard dat het geschiedenisonderwijs op de basisschool een viertal benaderingswijzen kent, nl. een globaal-chronologisch overzicht, lengtedoorsneden, dwarsdoorsneden en geschiedenis als onderdeel van 'wereldverkenning'. Elk van deze vier heeft zijn voors en tegens. De auteurs van *Mensen maken geschiedenis* onderkennen impliciet het bestaan van deze benaderingswijzen, maar spreken zich er niet over uit. Sterker nog: argumentatie en achtergronden van de door de samenstellers gedane keuze worden niet genoemd.

Door het ontbreken van deze verantwoording en visie op geschiedenis en dus op geschiedenisonderwijs, komen de doelstellingen min of meer in het luchtledige te hangen. De auteurs achten goed geschiedenisonderwijs van groot nut aangezien 'de kennis van de geschiedenis ertoe bijdraagt het huidige wereldgebeuren beter te begrijpen door dit gebeuren een historische dimensie te geven..

De auteurs zien het doel van het geschiedenisonderwijs onlosmakelijk verbonden met het opvoedingsdoel, dat zij omschrijven als 'het kind helpen op zijn weg naar volwassenheid'. De auteurs zien geschiedenis als een waardevolle bijdrage aan het verkennen van de omgeving. Al deze vaagheden en niet onderbouwde gedachtengangen leiden dan tot een tweetal doelstellingen: 'uitgaande van de beleavingswereld van het jonge kind belangstelling wekken

Materialen en prijzen:

bestelnummer	ISBN 90.238	prijs incl. btw
152101 Deel 1 Verhalenbundel	0693.x	15,50
152202 Deel 2 Prehistorie tot 1780	1215.8	11,75
152302 Deel 3 1780 - nu	1330.8	12,25
152401 Takenboek 1 met stickers	0696.4	15,25
152501 36 stickers bij takenboek per 5 sets	0697.2	17,75
152601 Klassikale tijdbalk	0698.0	37,75
152702 Handleiding bij deel 1	0865.7	9,10
152801 Handleiding bij deel 2 en 3	0868.1	14,00
152901 Houten kist voor 480 themakaarten incl. tabkaarten		37,75
153001 80 themakaarten serie A	0866.5	28,00
153101 80 themakaarten serie B	0897.5	28,00
153201 plastic boekomslagen	per 5 ex.	4,65
153301 plastic hoesjes voor themakaarten	per 5 ex.	3,10
153501 Kennismakingspakket M.M.G.		135,00
153601 Werkboek bij deel 2		?
153701 Werkboek bij deel 3		?

voor de historische dimensie van ons bestaan', zo luidt de doelstelling voor de onderwijsgeven. Die voor de leerlingen luidt: *'Uitgaande van zijn belangstelselwereld verwerven van de bereidheid aandacht te schenken aan de historische dimensie van zijn bestaan'*. Opmerkelijk is het dat in de handleidingen voor de delen 2 en 3 deze doelstelling ontbreekt. *'Voorts moet getracht worden via het wekken van belangstelling voor het vak een goede ondergrond te scheppen voor het geschiedenisonderwijs na de basisschool'*, zo besluiten de auteurs hun passage over doelstellingen.

Mensen maken geschiedenis mag dan wel geen verantwoording en visie vermelden, keuze worden er wel degelijk gemaakt. Het is een methode die een globaal-chronologische stofbehandeling weergeeft in een semi-concentrische opbouw. Opmerkelijk is, dat niet in klas zes, maar in klas vier de 'hele geschiedenis' wordt behandeld. In klas vijf en zes wordt de stof meer diepgaand herhaald, respectievelijk van prehistorie tot Franse Revolutie (in klas 5) en van Franse Revolutie tot heden (in klas 6).

De samenstellers hebben tegelijkertijd een behandeling van de geschiedenis via zowel lengte- als dwarsdoorsneden mogelijk gemaakt. Dat kan gebeuren door de toegevoegde verrijkingsstof, die op kaarten is afgedrukt en thematisch van karakter is, zó te ordenen dat een ontwikkelingsgang in de loop der eeuwen zichtbaar wordt of dat een tijdsbeeld kan ontstaan. De nummering van de themakaarten maakt deze ordening gemakkelijk.

1.3. De vakinhoudelijke informatie:

1.3.1. Is de vakinhoudelijke informatie historisch juist en relevant voor de onderwijsgevende?

De vakinhoudelijke informatie voor de leerkracht van het vierde leerjaar wordt gegeven in een handleiding, deel 1. Voor de 5e en 6e klas is er één handleiding, de handleiding bij de delen 2 en 3. De omvang van de aangeboden vakinhoudelijke informatie is zeer gering en bijzonder teleurstellend. Van de beide boekjes van ongeveer 100 pagina's is ongeveer de helft blanco met uitzondering van het woordje 'aantekeningen' rechts boven. Bovendien lopen vakinhoudelijke en vakdidactische aanwijzingen door elkaar. Juist bij een semi-concentrische methode is het van belang om één handleiding te maken om het longitudinale aspect van de ontwikkeling van het historisch besef van het 8- tot 12-jarig kind in het vizier te houden. Bovendien kan één handleiding ook sterk stimulerend werken ten aanzien van teamvorming. Aan de hand van die ene

handleiding kunnen concrete afspraken tussen de teamleden worden gemaakt. Het is dan ook de moeite waard een dikke handleiding met veel vakinhoudelijke informatie en vakdidactische aanwijzingen te maken. Wat thans geboden wordt, is zo oppervlakkig, dat onderwijsgeven hier weinig of niets aan zullen hebben.

1.3.2. Wordt bij de vakinhoudelijke informatie een beredeneerde literaturopgave verstrekt?

Elk hoofdstuk bevat een niet beredeneerde, maar wel royale literatuurlijst. Naarmate de stof vordert, neemt het aantal literaturopgaven toe. De aangereikte literatuur is vaak bondig, veelal van recente datum en over het algemeen redelijk goed bereikbaar. Er zijn informatieve en verhalende literatuurverwijzingen. Soms wordt een enkele verwijzing binnen de lesopzet genoemd, teneinde de onderwijsgeven de beschikking te kunnen geven over passende voorleesfragmenten.

1.3.3. Worden bij de vakinhoudelijke informatie aanwijzingen gegeven ten behoeve van een lokale en regionale aanpak?

Elke methode die een landelijk verspreidingsgebied heeft, staat voor de niet geringe opgave per regio aanwijzingen voor heemgericht geschiedenisonderwijs te geven. Ook *Mensen maken geschiedenis* heeft helaas de oplossing van dit probleem niet weten te vinden. Alhoewel de auteurs regionale geschiedenis belangrijk vinden, worden er slechts negen regels aan gewijd in de algehele inleiding. De bij de afzonderlijke hoofdstukken geplaatste opmerkingen blijven steken in verwijzingen naar materiële objecten, informatieadressen, wandeltochten, excursies en een enkel archief. Er is een zeer beperkte literaturopgave over dit onderwerp. Juist op dit front, waar de toekomst van een heel stuk geschiedenisonderwijs op de in ontwikkeling zijnde basisschool zich afspeelt, laat *'Mensen maken geschiedenis'* het afweten.

1.4. Wordt er per onderdeel een ruime hoeveelheid vakdidactische informatie verstrekt?

De handleiding voor deel 1 geeft in een kort bestek weer hoe gewerkt kan worden met de verhalenbundel en het *Tijdwijzer en Takenboek*. De verwerking van de stof gebeurt met behulp van vragen, opdrachten en stickers. De aanwijzingen per hoofdstuk zijn gevarieerd. Aangezien ze kort en ongedwongen zijn is de omschrijving 'tips' op zijn plaats. De gezamenlijke handleiding voor deel 2 en 3 geeft de hoofdstukkenindeling aan, vermeldt hoe de themakaarten zijn opgebouwd en hoe

ermee gewerkt kan worden. Deze themakaarten zijn zowel individueel als klassikaal of in groepsverband te gebruiken. Ook voor de afzonderlijke hoofdstukken zijn er korte 'tips'.

1.5. Wordt per onderdeel een beredeneerde leermiddelenlijst verstrekt?

De opsomming van wandplaten, dia-series en musea is niet beredeneerd; de rubriek jeugdliteratuur ontbreekt. De lijst van musea is verre van volledig. De dia-series worden niet beschreven. De kwaliteit van de opgenomen dia-series is op z'n zachtst uitgedrukt wisselvallig.

1.6. Worden voldoende keuzemogelijkheden aangereikt, zodat een slaafs navolgen van de methode kan worden voorkomen?

De aanwezige themakaarten geven ruimschots mogelijkheden tot eigen keuzen. De leerkrachten krijgen zo een ruime mate van vrijheid om naar eigen inzicht te organiseren en eventueel inhoudelijk aan te vullen, te veranderen, enz. Bij de kinderen kan door het werken met deze themakaarten stellig creatief gedrag bevorderd worden. In dit verband kan o.a. gewezen worden op de opdrachten die vermeld staan op de themakaarten. Kinderen worden daarin aangespoord tot eigen onderzoek en creatieve uitingen.

2. Stofkeuze van het leerlingenmateriaal

2.1. In hoeverre is er een duidelijke samenhang tussen de door de auteurs voorgestane uitgangspunten en de stofkeuze van het leerlingenmateriaal?

2.1.1. In het vierde leerjaar

De verhalenbundel voor dit leerjaar bevat een twintigtal korte verhalen die een chronologisch beeld van de geschiedenis beogen. Ze zijn bedoeld als eerste kennismaking met geschiedenis. Daarom zijn ze eenvoudig van opbouw en sterk geromaniseerd, hetgeen tevens het kind de gelegenheid geeft zich te identificeren met de hoofdpersonen. Het leerlingenboek, *Tijdwijzer en takenboek*, geeft twintig met de verhalenbundel corresponderende hoofdstukjes, waarin historische achtergrondinformatie wordt geboden. De verwerking vindt plaats door middel van een kerntaak en mogelijk door een keuzetaak. De kerntaak heeft betrekking op de verhalen en is in hoofdzaak reproducerend van karakter. De keuzetaken daarentegen slaan zowel op de verhalen als op de achtergrondinformatie uit de hoofdstukjes. Deze taken zijn reproducerend en producerend van karakter. Bij de keuzetaken is gestreefd naar verdieping en differentiatie. Met behulp van zowel de klassikale tijdbalk als met de tijdbalk aan het begin van elk van de twin-

Kerntaak

- 1 De dieren die in het verhaal voorkomen zijn: de en



Hier zie je een: beer, hert, zwijn, wolf en wisent.
Deze en vele andere dieren kwamen in de bronstijd voor.

- 2 De handelaar kocht van de vissers en een Hij betaalde met en
- 3 De mensen hadden nog geen klokken. Hoe kon de handelaar toch zien hoe laat het was? De handelaar kon zien hoe laat het was door
- 4 De mensen in de nederzetting van Tarc verbouwden en op hun akkertjes.
- 5 Plak de stickers nr. 1, 2 en 3 in je schrift.



Schrijf onder sticker nr. 1: Dit is een stenen bijl.
Schrijf onder sticker nr. 2: Dit is een bronzen bijl.
Schrijf onder sticker nr. 3: Dit is een dolk van vuursteen.

- 6 Tarc's moeder maakte een verband van en
Tegenwoordig gebruiken wij

tig hoofdstukjes, wil de methode bijdragen tot de ontwikkeling van het tijdsbegrip. Een periodisering wordt niet genoemd, noch aangeleerd, maar komt wel impliciet naar voren, doordat de tijdbalk geleidelijk van kleur verandert. Erg verwarrend zijn de cijfers bij deze tijdbalken. Van 20 naar 0 en omgekeerd. Over het niet bestaande jaartal 0 zwijgen we maar.

2.1.2. In het 5e en 6e leerjaar

De delen 2 en 3 van *Mensen maken*

geschiedenis behandelen de geschiedenis van prehistorie tot heden met als caesuur de Franse tijd. Had deel 1 een aparte verhalenbundel met geromantiseerde verhalen, de delen 2 en 3 geven 'In een aantrekkelijke verteltrant een meer zakelijk overzicht van de geschiedenis'. Zo proberen de auteurs, zonder naar volledigheid te streven 'een zo goed mogelijk tijdsbeeld' te geven en proberen ze aan te sluiten op wat reeds eerder is behandeld.

De twee delen tellen samen 14 hoofdstukken. De meeste ervan vertonen dezelfde

opbouw, niet allemaal, want, zoals de auteurs opmerken, dat zou *verstarrend ... kunnen werken en bovendien historisch gezien niet altijd juist ... zijn*.

Allereerst is er telkens een 'oriënterend gedeelte', waarin het onderwerp in zijn geheel wordt gepresenteerd. Deze opening van de hoofdstukken geeft 'een type-ring ... van de te behandelen periode'. Daarna volgt een 'stuk zakelijke informatie', waarbij de tijds aanduiding centraal staat. De bij elk hoofdstuk opgenomen tijdbalk – nu staan er wel de juiste eeuwaartallen bij – bevordert deze plaatsing in de tijd. Een gedeelte waarin het accent wordt gelegd op de machtsverhoudingen vervolgt het hoofdstuk. Dan komt 'een sociaal-economisch gedeelte', waarbij de middelen van bestaan naar voren worden gehaald. Een gedeelte over 'culturele en godsdienstige aspecten' is het voorlaatste deel. Het hoofdstuk wordt afgesloten met 'een hoeveelheid werkinformatie', waarin allerlei historische wetenswaardigheden naar voren komen en 'waarbij het eigen heem kan worden ingeschakeld', zo meldt de handleiding.

Deze opbouw probeert 'op historisch verantwoorde wijze een samenspel van sociale, economische, politieke en culturele factoren volledig tot zijn recht' te laten komen. Inderdaad komt het historisch gebeuren veelzijdig naar voren, maar het lijkt erg sterk op een gekunstelde uiteenrafeling van het geheel.

Opmerkelijk positiever kunnen wij oordelen over de themakaarten. 'De leergang geeft naast de traditionele, aan de moderne didactiek aangepaste, chronologische aanbieding van de geschiedenis, ... tevens gelegenheid tot (zowel) een horizontale verbreding als tot een verticale verdieping'.

Daartoe is een twintigtal thema's genomen; elk thema wordt behandeld op 8 kaarten. Voor klas 5 zijn er 80 kaarten; hetzelfde geldt voor klas 6. Het verdient wel aanbeveling om in elke klas minstens één complete set van 160 themakaarten te hebben. Dit in verband met de verticale behandeling van een onderwerp. De twintig onderwerpen van de themakaarten zijn goed gevarieerd en bestrijken veel facetten van de geschiedenis. De onderwerpen zijn: 1. Ambachten en beroepen. 2. Bronnen. 3. Eenheid in Europa. 4. Godsdienst. 5. Handel. 6. Kunst. 7. Mijnbouw en industrie. 8. Uitvindingen en ontdekkingen. 9. Voedselvoorziening. 10. Wonen. 11. Bestuur en rechtspraak. 12. Gezin. 13. Kleding. 14. Medische en sociale zorg. 15. Onderwijs. 16. Oorlog en vrede. 17. Sport en spel. 18. Steden. 19. Verhalen. 20. Vervoer en verkeer.



Bronnen – Begraven verleden

2.1

Als we willen weten hoe de mensen honderd jaar geleden leefden, is daar veel over te vinden. In archieven, bibliotheken en museums worden schilderijen, kleren, meubels, boeken, kranten, foto's en nog veel meer bewaard.

Als we willen weten hoe het er duizend jaar geleden uitzag, wordt het moeilijker. We moeten veel langer zoeken om wat te vinden. Om te weten te komen hoe het vijf- of tienduizend jaar geleden was moeten we echte speurders zijn. Gelukkig zijn er mensen die van dat speuren hun beroep hebben gemaakt. We noemen hen archeologen. Ze zoeken in de grond of ze dingen vinden die iets vertellen over de mensen van lang geleden. Soms vermoeden archeologen waar mensen in de steentijd of in de bronstijd hebben gewoond. Ze gaan dan op die plaatsen graven. Vaak ook komt er toevallig iets te voorschijn: als men huizen wil bouwen of een weg aanleggen. Toen de Maasvlakte bij Rotterdam werd aangelegd, zogen reusachtige machines grote hoeveelheden zand op. Iemand die in de buurt woonde zwierf vaak rond over de grote kale vlakte. Hij vond kleine harpoentjes die vissers 7000 jaar voor Chr. gebruikt hadden. Hij wist toen dat in die buurt vissers hadden gewoond. Toen men bij Leiden een rijksweg wilde aanleggen, schoot het werk slecht op. Uit de grond kwamen steeds maar knoestige wortels van bomen die er duizenden jaren geleden hadden gestaan. Eens waren hier grote bossen geweest. Bij Vlaardingen werden vuurstenen gereedschappen gevonden, maar ook scherven en botten. Er hadden in de steentijd mensen gewoond. Zo zouden we een heel lange reeks opgravingen kunnen noemen.

Steen en bot kunnen duizenden jaren goed blijven. Maar hout is meestal verrot en van kleren is bijna niets bewaard gebleven. Maar een archeoloog heeft weinig nodig. Scherven worden aan elkaar gelijmd zodat we kunnen zien hoe een pot gemaakt en versierd werd. Palen die verrot zijn laten plekken na in de grond. Als ergens een rij van die plekken wordt gevonden, heeft daar wellicht in de prehistorie een huis gestaan. Als we botjes vinden, kunnen we uitzoeken welke dieren er leefden. Zaadjes vertellen ons welke planten er groeiden. Gereedschap wijst erop of we met jagers, vissers of boeren te maken hebben. Hoe dieper we graven, hoe ouder de dingen zijn die we vinden. Dat is logisch. In de loop van de eeuwen waren er overstromingen die modder over het land spoelden. Planten en bloemen gingen dood. Zo kwam de grond steeds hoger te liggen. De archeologen graven voorzichtig laag voor laag weg. Ze zien geen scherfje of steentje over het hoofd. Het is dan ook heel dom zelf als een wilde te gaan graven, want dan kan je veel stuk maken. Je kunt veel beter naar een museum gaan en een archeoloog vertellen dat je iets gevonden denkt te hebben.

Je zou kunnen zeggen dat de archeologen met elkaar een grote legpuzzel aan het maken zijn. De puzzel zal wel nooit afkomen. Maar iedere keer als een stukje gevonden is, wordt ons weer wat duidelijker hoe onze verre voorouders geleefd hebben.

Opgravingsterrein



Lijmen van scherven

De thematische aanpak van deze verrijkingsstof op kaarten is dan ook een welkome aanvulling op de semi-concentrische structuur met globaal-chronologische aanbieding van *Mensen maken geschiedenis*. Elke kaart bevat een tekst met opdrachten, meestal zelfs met een werkopdracht eraan verbonden, hetgeen het creatieve gedrag bij kinderen kan bevorderen. Instructieve en illustratieve tekeningen ontbreken niet. Op de themakaarten staan bovendien de (overigens wel erg summiere) boektaken afgedrukt.

2.1.3. Zijn de uit de doelstellingen afgeleide uitgangspunten in overeenstemming met de stofkeuze?

Mensen maken geschiedenis heeft gekozen voor een zestal uitgangspunten, die we

één voor één de revue laten passeren. De uitgangspunten zijn geciteerd.

1. *'Nauw aansluiten bij de onmiddellijke omgeving van het kind'.*

Dat uitgangspunt zal helaas teveel theorie blijven. Hier wreekt zich het ontbreken van een gestructureerd en integraal met de methode verbonden plan tot regionalisering van het geschiedenisonderwijs.

2. *'Zoveel mogelijk aansluiten bij de beleavingswereld van het kind'.*

Mensen maken geschiedenis dropt de leerstof als het ware bij de kinderen. Het is dan ook moeilijk te verwachten dat die stof aansluit bij de kinderlijke beleavingswereld. Klassegesprekken, bijvoorbeeld over actuele onderwerpen, dienen door de leerkrachten georganiseerd te worden. De

themakaarten geven een positiever beeld te zien. Vooral de werkopdrachten zijn goed gekozen en sluiten aan bij de beleavingswereld van de kinderen.

3. *'De relatie tussen het verleden en het heden duidelijk belichten'.* is een uitgangspunt waarvan ons de realisering onduidelijk is. De luttel verwijzingen en de enkele verwerkingsopdracht om heden en verleden te vergelijken kunnen het uitgangspunt, waarin nota bene over 'duidelijk' wordt gesproken, nauwelijks verwezenlijken.

4. *'De onderwerpen die aan de orde komen zo duidelijk mogelijk in de tijd plaatsen'.* De tijdbalk is één van de geschikte middelen om dit te realiseren, alhoewel die van het vierde leerjaar erg verwarrend is. Eenvoudige periodisering,

bijvoorbeeld in traditionele zin (prehistorie, oudheid, middeleeuwen, nieuwe en nieuwste tijd) ware op zijn plaats geweest. De tijdsoriënterende passages aan het begin van elk hoofdstuk bewijzen goede diensten. Een door de kinderen zelf gemaakte klassikale tijdskalk verdient de voorkeur boven de dure van *Mensen maken geschiedenis*.

5. 'Waar mogelijk zoeken naar relaties met andere vakken'

Dit niet onderbouwde uitgangspunt wordt slechts zijdelings aangehaald in een aantal verwijzingen voor de leerkracht. Aangezien *'Mensen maken geschiedenis'* een sterk leerstofgerichte geschiedenismethode is kan men moeilijk anders verwachten dan dat dit uitgangspunt praktisch nagevoelbaar zal zijn.

6. 'Ruimte geven aan de mogelijkheden de individuele belangstelling van het kind breder te ontwikkelen'.

De leerlingenboeken zullen dit uitgangspunt slechts in beperkte mate kunnen realiseren. De themakaarten daarentegen kunnen inderdaad die gewenste verbreding realiseren. Dat neemt niet weg dat het gevaar om de themakaarten als een losstaand geheel te zien, niet denkbeeldig is; ze kunnen immers ook naast en los van de methode worden gebruikt.

2.2. Wordt het dagelijks leven in al zijn facetten getoond?

De auteurs van *Mensen maken geschiedenis* streven ernaar 'om samenspel van sociale, economische, politieke en culturele facetten' tot zijn recht te laten komen. Over het algemeen genomen is de stofkeuze vrij traditioneel; aan het religieuze aspect is relatief weinig aandacht besteed. *'Mensen maken geschiedenis'* besteedt daarentegen wel aandacht aan vaak minder voorkomende zaken als haardracht, meubels, kleding, bouwstijlen, kunstuitingen, enz. Zulke zaken kunnen het tijdsbeeld completeren en de belangstelling van de kinderen levendig houden. De structuur en de opbouw van de hoofdstukken slagen er toch niet in al deze facetten tot 'een samenspel' te laten samenkomen. Daarvoor zijn de tekstparagrafen nog te vaak losstaande stukken. Lukt dit in het vierde leerjaar met name door de verhalenbundel nog wel, in het 5e en 6e leerjaar is verzuimd die onderwerpen ter sprake te brengen waarbinnen al die historische facetten zich kunnen verenigen. Nu is er teveel los zand en te weinig water en cement.

2.3. Is de weergegeven stof historisch juist?

In het algemeen genomen is de stof historisch verantwoord. In enkele onderdelen zijn ook recente onderzoeksgegevens ver-

werkt. Zo krijgt de 80-jarige oorlog een minder 'histoire bataille'-karakter en krijgen 18e en 19e eeuw meer aandacht dan vaak gebruikelijk is. De herwaardering van de economische politiek van Koning Willem I is opgenomen. De industrialisatie van Nederland wordt eindelijk eens terecht na 1870 geplaatst.

Toch nog maar wat 'kanonschoten op muggen':

In deel I wordt de overgang van oudheid naar middeleeuwen wel erg simpel afgedaan met 'het was . . . overall een rommeltje' en 'Karel de Grote was de eerste die er weer in slaagde om een nieuw rijk te vormen'. (p. 12). De Noormannen zijn alleen rovers (p. 16) en de achtergronden van de ontdekkingsreizen komen slechts zijdelings aan bod. (p. 32). De Geuzen zouden om hun rechten bedelen (p. 40) en in de huizen van de regenten zou slechts frans worden gesproken. (p. 57). Napoleon in 1831 verslagen? (p. 61).

In deel 2 heet het dat Bonifatius door de paus in 754 naar Friesland is gestuurd (p. 31) en Floris V wilde zijn vader wreken door nog meer land te veroveren. (p. 40). Het einde van de vriendschap tussen Karel de Grote en de Turken zou de kruistochten tot gevolg hebben gehad. (p. 42). Copernicus ontdekte dat de aarde om de zon draait. (p. 62). Alva keerde woedend terug naar Spanje. (p. 66). En wat bedoeld wordt met 'R. Katholyken (hebben) het Simultaneum ingevoerd' (p. 89) is onduidelijk.

Deel 3 tenslotte. Met Willem II kregen 'degenen die een andere godsdienst hadden, onder wie de katholieken, meer vrijheid'. (p. 33). Zat Thorbecke in 1844 in de regering? (p. 33). Abraham Kuyper werd 'de Geweldige' genoemd, omdat hij zo

hard werkte. (p. 46). De tweede wereldoorlog brak in 1940 uit. (p. 75).

2.4. Bevat de weergegeven stof vooroorde-
len?

De auteurs nemen geen expliciete standpunten in over zaken als nationalisme, heldenverering, religie, e.d. Expliciete vooroordelen hebben wij niet kunnen constateren. Toch ontkomen de auteurs niet aan impliciet in het taalgebruik verweven oneffenheden, vooral in het gebruik van adjectieven. Wat voorbeelden daarvan:

'Omstreeks het jaar 1000 drongen dappere zendelingen door tot in Scandinavië' (deel 2, p. 35). Noormannen zijn 'woeste zeevaarders' (2, 33). Over de veroveringen van Karel V: *Maar dat was nog niet genoeg voor hem*' (2, 36). Kozakken zijn 'ruwe vechtersbazen' (3, 21) en 'de Belgen kregen hun zin' (3, 24) heet het, als het gaat over de Belgische opstand. En in 1970 is de rust in Nederland teruggekeerd, omdat 'de voormalige provo's wat ouder (waren) geworden'.

De meesten hadden nu een baan, kinderen en een buikje'. (3, 94). De illustraties duiden eerder op 'Mannen maken geschiedenis' dan op 'Mensen maken geschiedenis'.

2.5. Is de ordening van de stof zodanig dat zowel aan het historisch proces als aan de ontwikkeling van het tijdsbesef een periodisering bij de leerling recht wordt gedaan?

In de handleiding wordt een bijzonder korte uiteenzetting gegeven over voorbereidend en aanvankelijk geschiedenisonderwijs. De vage aanwijzingen moeten door de leerkrachten zelf worden uitgewerkt. Ze dienen dan wel ruimere vakdi-



Huishoudelijke artikelen gebruikt bij de overwintering op Nova Zembla



dactische literatuur te raadplegen dan die welke is vermeld. Het 'echte' geschiedenisonderwijs begint voor *Mensen maken geschiedenis* pas bij 9-jarigen. Mede in het perspectief van de ontwikkeling naar de nieuwe basisschool voor 4 tot 12-jarigen dienen we te concluderen dat dit onderdeel absoluut onaanvaardbaar is!

Tijdbalken en tijdsoriënterende passages binnen deze semi-concentrische structuur en globaal chronologische opbouw zorgen, aangevuld met thematische werkwijzen van de themakaarten, voor een in voldoende mate aanwezig zijnde tijdsordening. Dat neemt niet weg dat de leerkrachten het totaalbeeld goed in het oog dienen te houden. Dit wordt daarom zo urgent, omdat de behandeling van een hoofdstuk in klas 5 en 6 ongeveer een maand vergt.

2.6. Is oorspronkelijk materiaal opgenomen?

Het opgenomen oorspronkelijke materiaal is veelzijdig van aard. Zo zijn er foto's van archeologische opgravingen, werktuigen, munten, gebouwen, schilderijen, historische kaarten en prenten, portretten, kranten, centsprenten, interieurs, affiches, cartoons en allerlei gebruiksvoorwerpen.

Helaas ontbreken de rechtstreekse verwijzingen en opdrachten. Ontdekkend leren zal derhalve door de leerkrachten zelf moeten worden georganiseerd. Deel 1 komt er vergeleken bij de twee overige delen wat bekaaid van af.

3. Didactische criteria

3.1. In hoeverre sluit het taalgebruik aan bij de beleevingswereld en ervaringswereld van de leerlingen?

De auteurs hebben naar het schijnt te

hoge verwachtingen van het taalniveau van de leerlingen van de basisschool. Geheel vrij van versluierend verbalistisch taalgebruik zijn ze niet. Vaak heeft het taalgebruik een erg zakelijk karakter. De zinsconstructies zijn over het algemeen genomen niet te lang. Terecht stijgt de moeilijkheidsgraad naarmate het leerjaar vordert. Historische begrippen worden niet altijd even helder uitgelegd en veelvuldig moeten kinderen het doen met een korte bijzin.

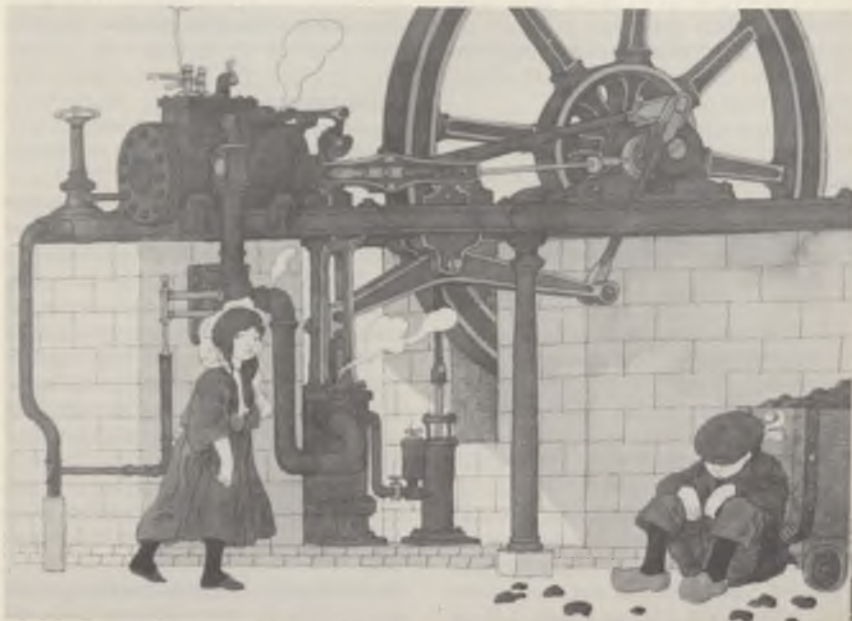
Een paar voorbeeldjes: Modelboerderijen (1, 13), lakenhal en munt (1, 28), Schreierstoren (1, 52) rechtvaardigheid (1, 41), reconstructie (2, 10), miniatuur (2, 39), Habsburgse keizer (2, 51), grens-

dier (3, 10), rechtsgeleerde (3, 33), maatschappij (3, 39), vakverenigingen (3, 55), concurrentie (3, 95).

Begrijpt een 9-jarige dit: '*De kristallen hangertjes van de Venetiaanse lichter in de salon tinkelen tegen elkaar en de tweënvijftig kaarsen flakkeren even*' (verhalenbundel p. 89).

3.2. Wordt de leerstof bij voortdurend gekoppeld aan de factor tijd, zodat een verantwoord tijdsbegrip wordt ontwikkeld?

Over dit onderwerp is al het een en ander gezegd bij 2.5. De tijdsordening op de themakaarten dient als ónvolgende te worden beschouwd, aangezien deze nagenoeg



ontbreekt. Behandeling van het in de boeken aangegeven hoofdstuk kan dit euvel slechts ten dele ondervangen, immers de themakaarten dienen zowel als 'horizontale' als 'verticale' verdiepingsstof te worden gezien.

3.3. Wordt de leerstof bij voortdurend gekoppeld aan de factor ruimte?

De in kleurendruk uitgevoerde en strak gestileerde kaartjes zijn duidelijk en passen bij de tekst, maar zijn in onvoldoende mate aanwezig. (22 stuks over drie boeken). Op sommige plaatsen worden ze node gemist, zoals bij hoofdstuk 1 over de prehistorie, bij hoofdstuk 7 over de 18e eeuw, bij hoofdstuk 8 over de Franse revolutie en de hoofdstukken 12 en 13 over de beide wereldoorlogen.

Dit alles staat in schrille tegenstelling tot datgene wat de auteurs zelf schrijven over kaartjes, namelijk: *'Deze zijn in vrij grote getale opgenomen. Het kaartbeeld van de leerlingen is immers nog niet zo goed ontwikkeld... Er is voor gezorgd dat ook de kaarten functioneren bij de verwerking; dit om het leren observeren van kaarten en de zelfwerkzaamheid te bevorderen'*.

De verwerkingsstof voor klas 5 en 6 wordt evenwel nauwelijks gekoppeld aan de factor ruimte. Ook de themakaarten geven in dit opzicht onvoldoende houvast. Instructie door kaarten ontbreekt. Er zijn geen verwijzingen naar historische atlas- en -kaarten.

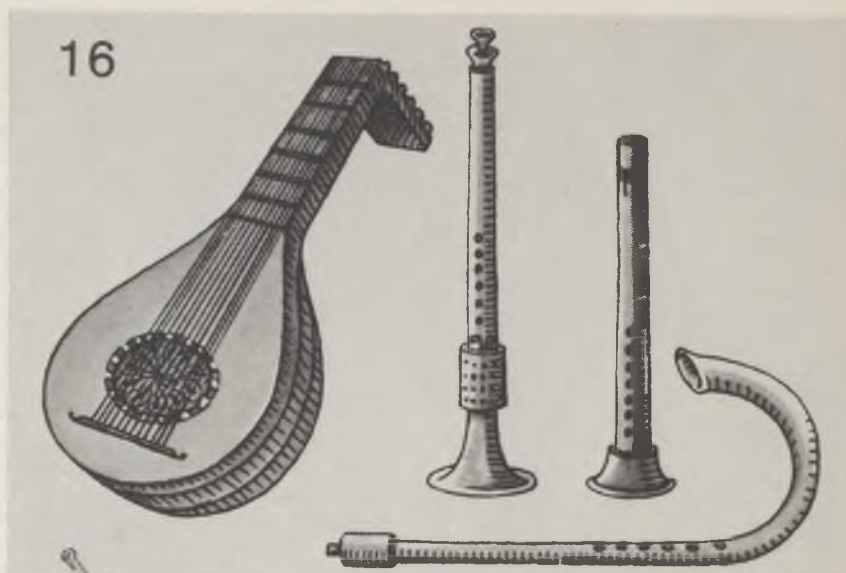
3.4. Zijn verantwoorde illustraties opgenomen die samenhangen met de tekst?

De leerlingenboeken bevatten veel illustraties, waarvan het merendeel in kleurendruk is uitgevoerd. Ze zijn ruim gevarieerd, aantrekkelijk en passen goed bij de teksten. Helaas ontbreken ook hier de rechtstreekse verwijzingen en opdrachten. Illustraties als bronnenmateriaal schijnt bij de auteurs onbekend te zijn.

De illustratoren verdienen een compliment voor de grote en stimulerende tafelen in met name de verhalenbundel en voor de talloze illustratieve en instructieve tekeningen zowel in boeken als op de 160 themakaarten. Over oorspronkelijk materiaal, zie 2.6.

3.5. Zijn verwerkingsopdrachten toegevoegd en zo ja, zijn deze zowel voldoende gevarieerd als gedifferentieerd?

Voor het vierde leerjaar heeft *Mensen maken geschiedenis* taken opgenomen in het leerlingenboek. Naast de kerntaak (over de verhalenbundel) zijn er gedifferentieerde verwerkingsmogelijkheden middels de zogenaamde keuzetaken. Ze zijn redelijk gevarieerd en vergen niet al te veel tijd. Toch handelen nog veel vragen over tekstbegrip. Het ontdekkend leren



komt nauwelijks aanbod. Voor de leerlingen van het vierde leerjaar zijn er stickers. Een modieus verschijnsel dat van uitgeverzijde bekeken tevens een commerciële vondst genoemd mag worden.

In het vijfde en zesde leerjaar wordt elk hoofdstuk verwerkt door middel van een o.i. te summieren boektaak. Het 'wie-wat-hoe-waarom' staat centraal. Gedifferentieerd werken is zeer goed mogelijk met behulp van de themakaarten die alle voorzien zijn van werkopdrachten. Deze zijn goed en zinvol. Door niet al te lange, redelijk gevarieerd en gedifferentieerde verwerkingen te kiezen geeft de methode de leerkrachten de ruimte om naar eigen inzicht eventueel gewenste aanvullingen te realiseren. Het is te hopen dat die geboden ruimte veelvuldig gebruikt zal worden.

4. Uitvoering:

4.1. Is de uiterlijke verzorging wat betreft lay-out overzichtelijk en duidelijk?

De verzorging van deze in veel kleurendruk verschenen methode is zonder meer goed te noemen. Het lettertype is uitnodigend en prettig leesbaar. De bladspiegel is overzichtelijk, hetgeen onder meer is bereikt door de blauwkleurige titels van de diverse paragrafen in de kantlijnen te plaatsen. De teksten zijn voldoende helder gestructureerd. De illustraties completeren dit overzichtelijke en rustige beeld.

4.2. Is de uiterlijke verzorging zodanig, dat gedurende een redelijke gebruiksperiode met het materiaal gewerkt kan worden?

De leerlingenboeken zijn voorzien van een slappe kaft, die bovendien nogal wat wit

bevat. Dit verkort de gebruiksperiode. Kartonnering en rugversteving is derhalve aanbevolen. Opmerkelijk is het afwijkend formaat: 19 cm hoog en 21 cm breed. De verhalenbundel is wel voorzien van een hardkartonnen kaft. De themakaarten zijn gedrukt op dun wit karton van dezelfde afmetingen als de boeken en kunnen in houten opbergkisten worden bewaard. Tabbladen zijn leverbaar.

4.3. Zijn in het leerlingenmateriaal registers opgenomen, zodat leerlingen zelf naslagwerkzaamheden kunnen verrichten?

De leerlingenboeken bevatten geen registers. De inhoudsopgave vermeldt wel de in het blauw uitgevoerde paragrafentitels, maar deze lenen zich onvoldoende voor goed en snel opzoeken.

5. Algemeen.

Mensen maken geschiedenis zal in het rijtje van geschiedenismethoden voor het basisonderwijs niet misstaan. De in veelkleurendruk verschenen materialen zijn uitnodigend en stimulerend. De methode is goed geïllustreerd, ook met oorspronkelijke materialen, heeft een aantrekkelijke verhalenbundel en is in zijn geheel goed verzorgd.

De kracht van de methode zit vooral in de didactische aanpak. Op dit ogenblik werken nog veel scholen binnen het model van het zogenaamde leerstofjaarklassensysteem. Ook deze methode past in dat model, maar geeft bovendien de mogelijkheid om geleidelijk stappen te zetten in de richting van een vernieuwing van de didactiek van het geschiedenisonderwijs. Het zijn dan hoofdzakelijk de themakaar-

ten die dit kunnen bewerkstelligen. De differentiatiemogelijkheden binnen de verwerkingsopdrachten en de verschillende didactische werkwijzen die mogelijk zijn met de 160 themakaarten, kunnen een langzame vernieuwingstrein in beweging brengen. Scholen die verdergaande vernieuwingen in de didactiek willen nastreven, zullen slechts tijdelijk uit de voeten kunnen met *Mensen maken geschiedenis*.

De methode mist een goed plan om bij het jonge kind van 4 tot 8 jaar een zekere mate van historisch bewustzijn te ontwikkelen. Het toekomstige basisonderwijs zal binnen het kader van de longitudinale planning ook behoefte hebben aan een didactiek die de historische vorming beziet als een proces voor alle leerlingen van de basisschool.

Bezwaarlijk ook is het gemis aan een gestructureerde en integraal met de methode verweven aanpak voor de regionalisering van het geschiedenisonderwijs. Die regionalisering zal niet alleen goed kunnen aansluiten bij de ervarings- en beleavingswereld van de toekomstige basisschoolleerlingen, maar zal bovendien de vaak straffe vakkenscheiding zinvol en verantwoord kunnen doorbreken. Het individuele kind krijgt van *Mensen maken geschiedenis* dan ook slechts beperkte ruimte; ruimte die het kind nodig heeft om zich in volle overgave aan activiteit en creativiteit te kunnen oriënteren in de hem omringende wereld.

De samenstellers doen er goed aan de basisfilosofie van deze methode grondig en met argumenten doorwrocht op papier te zetten. Immers, uit de jarenlange discussie over het geschiedenisonderwijs op de basisschool kan momenteel een duidelijke conclusie worden onderkend. Er is sprake van een viertal benaderingswijzen van het geschiedenisonderwijs, namelijk de globaal-chronologische, de behandeling in lengtedoorsneden, de benadering aan de hand van dwarsdoorsneden en geschiedenis als onderdeel van wereldoriëntatie. *Mensen maken geschiedenis* is een semi-concentrische methode met een globaal-chronologische opbouw, maar geeft voor deze gemaakte keuzen geen verantwoording.

Het verdient aanbeveling dat de auteurs duidelijk aangeven waar zij staan in de discussie van vakinhoudelijke en vakdidactische zaken. Samen met een plan om ook wat vroeger voorbereidend geschiedenisonderwijs heette, goed te onderwijzen, een gestructureerde opzet voor het 'regionaliseren' van de methode en een uitvoerige losbladige handleiding, kan deze verantwoording van de basisfilosofie een aspect vormen, waardoor de methode aan

kracht en betekenis zal winnen. Het voorbereidend geschiedenisonderwijs en de regionalisering moeten nu door de onderwijsgevende helemaal zelf worden georganiseerd. In dat opzicht is de titel *Mensen maken geschiedenis* dan ook op zijn minst tweeledig.

Ingezonden brief

Geschiedenis(?) op de basisschool

Geachte Heer,

Terwijl de scholen zich inspannen om de nieuwste methodes te hanteren voor hun onderwijs, valt mij op dat met name de geschiedenisboeken 40 jaar achter lopen. Nog steeds wordt er onderwezen dat de egyptische piramiden door slaven zijn gebouwd! Dat die slaven maar steeds piramiden blijven bouwen danken we natuurlijk aan de bijbel die Egypte voorstelt als een poel van verderf. En dat er tussen het zoveel latere slavensysteem en het bouwen van piramiden ruim 1000 jaar ligt schijnt ook iedereen onbekend te zijn.

Op de school van mijn zoon ben ik daar tegen in gegaan, maar dat valt niet mee. Alles staat namelijk in de boeken.

Het onderwijzend personeel betreft zijn 'kennis' uit totaal verouderde boeken, en is helemaal niet op de hoogte van de grote veranderingen die in de archeologische wetenschap hebben plaats gehad.

Ook de kinderencyclopedie werd weer samengesteld aan de hand van verouderde boeken door mensen die het onderwerp allerm minst beheersen. Wat dat betreft zijn de Fransen ons mijlen vooruit. Franse schoolkinderen doen op dit gebied een zo gedegen kennis op dat je je pet er voor afneemt.

Het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen verwijst mij naar u, en begrijpt dat een discussie hierover gestimuleerd moet worden. Zelf geloof ik dat er via uw maandblad Kleio, op korte termijn een daadwerkelijke aanpak gerealiseerd kan worden om deze achterstand zo vlug mogelijk in te halen.

Mag ik u er op wijzen dat er binnenkort een jeugdroman van Mevr. Bob Tadema Sporry uitkomt bij Elsevier, namelijk 'Mijn vader is een dwerg . . .' Dit speelt in de piramidentijd en het is er haar om begonnen de jeugd een idee te geven van het hoe en wat van die tijd.

Ik hoop op uw medewerking, het is tenslotte te dwaas dat in ons land, met die twee

prachtige musea in Leiden en Amsterdam en met egyptologen die in het buitenland bijzonder bekend zijn, ons onderwijs op dit gebied zo schandalig achter is.

Nicole Zeilinga De Pauw

U ziet het, behalve 'het veld' denken ook ouders na over ons onderwijs aan hun kinderen.

Weer een reden om zich te bezinnen op de leermiddelen die wij gebruiken.

Redactie

VGN nieuws

Het afdelingssecretariaat van Utrecht is gewijzigd. De nieuwe afdelingssecretaris is vanaf heden de heer Drs. P. van Hees, Aziëlaan 730, 3526 SX Utrecht, tel. 030-88 23 65.

Kroniek

Het jodendom op de lagere school: een onderzoek in het NIW

Een bijlage van het (joodse) nieuwjaarsnummer van het NIW (Nieuw Israelitisch Weekblad, 25 september 1981/26 elloel 5742, jg. 117, nr. 1) is gewijd aan een onderzoek naar de behandeling van de Joodse geschiedenis en godsdienst in geschiedenis-, aardrijkskunde- en wereldoriëntatiemethoden voor het lager onderwijs (auteurs: Heleen Kopuit, Rebecca Engländer en Tamarah Benima). In een volgend nummer van Kleio hoop ik uitvoeriger in te gaan op deze interessante studie met zijn deprimerende conclusie ('Onwetend en onvolledig, dat zijn de auteurs en hun schoolboeken').

Losse nummers van het NIW zijn te verkrijgen bij de administratie: Keizersgracht 117, 1015 CJ Amsterdam a f 2,50 (naar ik aanneem exclusief verzendkosten).

E. M. J. P.

Studiebeurzen voor de Verenigde Staten

Voor Nederlandse docenten en deskundigen bij het voortgezet onderwijs zijn de volgende beurzen beschikbaar voor korte studiereizen naar de Verenigde Staten in het schooljaar 1982-1983.

A. FULBRIGHT BEURZEN voor deelneming aan het Summer Seminar in American Studies aan de University of Minnesota in Minneapolis/St. Paul.

Periode: 1 juli tot 31 augustus 1982

Vereist: - onderwijsopdracht in Engels, Aardrijkskunde, Geschiedenis of Sociale Wetenschappen aan een Nederlandse school voor voortgezet onderwijs

- minimaal 3 jaar leservaring

- leeftijd tot 45 jaar

- voorkeur gaat uit naar degenen die nog niet eerder in de Verenigde Staten zijn geweest

Toelage: - \$ 1.800

- vergoeding van reiskosten naar en binnen de Verenigde Staten

Sluitingsdatum: 1 februari 1982

B. FULBRIGHT BEURZEN voor het bestuderen van (nieuwe) ontwikkelingen in het Amerikaans voortgezet onderwijs: *individueel programma*

Periode: 60 dagen in het schooljaar 1982-1983 (niet in de schoolvakanties)

Vereist: - deskundigheid op het gebied van het Nederlandse voortgezet onderwijs (direkteuren en dekanen van Nederlandse scholen van voortgezet onderwijs, rector en studieleiders van instellingen voor lerarenopleiding, inspecteurs voor voortgezet onderwijs, etc.)

- vermogen en mogelijkheid de Amerikaanse ervaring ten dienste te stellen van het Nederlandse onderwijs

- leeftijd tot 50 jaar

- voorkeur gaat uit naar degenen die nog niet eerder in de Verenigde Staten zijn geweest

Toelage: - \$ 3.300

- vergoeding van reiskosten naar en binnen de Verenigde Staten

Sluitingsdatum: 1 februari 1982

Brochures en aanmeldingsformulieren:

Netherlands America Commission for Educational Exchange (NACEE), Nieuwe Spiegelstraat 26, 1017 DG Amsterdam (tel.: 020-242435)

geloof en satire anno 1600

In het Rijksmuseum Het Catharijneconvent te Utrecht wordt een tentoonstelling gehouden met als titel 'Geloof en Satire Anno 1600'. De expositie laat zien hoe de tegenstelling katholiek-protestant omstreeks 1600 haar weerslag heeft gevonden in schilderijen, waarmee de elkaar bestrijdende partijen hun standpunten ondersteunden. Ook prenten werden in grote oplagen gedrukt en funktioneerden op vergelijkbare wijze als de hedendaagse spotprenten en karikaturen in dag- en weekbladen.

Rijksmuseum Het Catharijneconvent

Nieuwegracht 63, Utrecht

Van 3 oktober tot 17 januari 1982

de kunst van het moederschap

Vrouwen staan centraal in de tentoonstelling 'De kunst van het moederschap' die vanaf 17 oktober te zien is in het Frans Halsmuseum. Negentiende-eeuwse schilderijen en foto's laten het vrouwenleven van toen zien en de eisen die aan vrouwen gesteld werden. Schilderijen als 'Moederweelde' en 'Moedergeluk' gaven de indruk dat de vrouw in de eerste plaats moeder moest zijn. De schilders van de Haagse School situeerden zulke moeders en hun gezinnen in eenvoudige boeren- of visserswoningen. Het lijkt of juist die vrouwen zich helemaal aan het moederschap

konden wijden.

De tentoonstelling laat zien hoe het in werkelijkheid toeging en hoe veel van de gevoelens, ideeën en maatschappelijke structuren, die in de 19de eeuw vorm kregen, nog steeds ons leven bepalen.

Frans Halsmuseum

Groot Heiligland 62, Haarlem

Van 17 oktober t/m 10 januari 1982

Landelijk overleg vrouwengeschiedenis (LOV)

Wij ontvingen het volgende persbericht: Het LOV is in 1976 opgericht en bestaat uit vrouwen die zich op de een of andere manier met vrouwengeschiedenis bezighouden. We vinden het belangrijk om geïnteresseerden hierbij te betrekken en te stimuleren. Hiertoe hebben wij een Kontaktadres opgericht om mensen de gelegenheid te geven informatie in te winnen over vrouwengeschiedenis. Bijvoorbeeld voor het schrijven van een skriptie, het samenstellen van een lessenspakket of gewoon zomaar. Verder organiseren wij onder andere een themadag met een workshop-achtig karakter. Deze dag is bedoeld voor iedereen die meer wil weten over vrouwengeschiedenis (mensen van het voortgezet onderwijs, HBO, universiteit, VOS, vrouwenhuizen etc.)

In 1978 hebben vrouwen uit het LOV 'Tipje van de sluier, vrouwengeschiedenis in Nederland' uitgebracht. Dit boekje is nu niet meer verkrijgbaar. Het heeft een vervolg gekregen in juni 1980 met 'Een tipje van de sluier. Deel 2: Nederlandse vrouwen in deze eeuw'.

Dit tweede Tipje bevat een tiental artikelen over leven en werken van vrouwen in Nederland na 1900. Beide boekjes worden met veel succes gebruikt op o.a. vormingscentra, in het onderwijs, in vrouwengroepen en in herhalingsonderwijs. Tipje 2 is te koop in de boekhandel.

Voor meer informatie over vrouwengeschiedenis, schrijf of bel: elke maandag-ochtend tussen 10.00 en 13.00 uur

LOV, p/a IAV

Keizersgracht 10

1015 CN Amsterdam

tel. 020-244268

Recensies

Jan Möller, Wereldoriëntatie en maatschappelijke bewustwording. Project Onderwijs en Sociaal Milieu (Strevelsweg 700 – App. 614/615 – 3083 AS Rotterdam – tel. 010-803822), 70 pag., f 5,00.

Toen ik in een onderwijsblad deze brochure aangekondigd zag, had ik geen idee dat het slechts ging om een overzicht van methoden en projecten op het gebied van wereldoriëntatie. De titel deed iets meer vermoeden...

Ten behoeve van de ontwikkeling van een programma 'sociale ontwikkeling' binnen het project Onderwijs en Sociaal Milieu te Rotterdam stelde Jan Möller dit overzicht samen.

Onder de titel 'Oriëntering in wereldoriëntatie' worden methodes beschreven: geïntegreerde methodes en zaakvakmethodes met integratiemogelijkheden. Hiertoe blijken alle bekende geschiedenismethodes te behoren, behalve 'Mensen maken geschiedenis' en 'Sleutel tot het heden'.

Het tweede deel getiteld 'Thematisch projectonderwijs' bevat een overzicht van materiaal uit de projectenbank, van werkgroepen als VREK, COS, IKV, Vredesopbouw e.d. en van schoolradio en schooltelevisie. Dit materiaal is thematisch geordend: 'gezin, school, buurt, wonen', 'arbeid, beroep en economie' e.d.

Overzichtelijk, maar niet zo handzaam (adressen en prijzen ontbreken bv.) en wel erg onvolledig. Eigenlijk onbegrijpelijk dat de samensteller in het voorwoord schrijft: 'we zijn ons bewust van de onvolledigheid van deze methoden en dit projectenoverzicht'. Waarom zijn er dan instanties als de Centrale Registratie Leermiddelen (CRL) of als het Contactorgaan voor de innovatie van het onderwijs (CIO)? En waarom dan 'reclame' maken voor zo'n onvolledige brochure?

Cees van der Kooij

Dr. A. v. Hulzen. Het Domplein Utrecht. Projekt Vaderlandse Geschiedenis Trajectum-Reeks no. 1. Vreeland 1980.

Als je geschiedenisdocent bent, en Utrechter van geboorte, kun je nieuwe lokaal-historische publikaties niet ongezien laten liggen. Daarom bladerden wij nr. 1 van de Trajectum-reeks, zodra wij dit bij de boekhandel opmerkten, nieuwsgierig door. Maar de eerste kennismaking viel tegen: wel veel wetenswaardigs, maar niet bijster interessant geschreven. Pas toen we het boekje voor de tweede keer

onder ogen kregen, bleek ons dat het hier een projekt betrof, een geschiedenisprojekt nog wel, en bestemd voor het hele onderwijsveld, de kleuterschool en de universiteit niet meegerekend. Hierover om te beginnen twee opmerkingen.

Op de eerste plaats: het begrip projekt wordt in de onderwijskundige literatuur inderdaad heel verschillend ingevuld. Maar dat een tekst met twintig vragen een projekt genoemd wordt, daar kijk je toch even van op. 'Projekt Vaderlandse Geschiedenis' wekt bovendien de vreselijkste vermoedens ten aanzien van de historische inhoud, vermoedens die bij nalezing geheel bevestigd worden. Maar daarover straks.

Onze tweede opmerking betreft de doelgroep. Niet zonder enige grond geldt in het onderwijs de leeftijd van leerlingen als criterium voor de toelating tot diverse schooltypen. Het is immers niet geheel zeker dat de leerstof die op de PA's wordt aangeboden, ook door leerlingen van (de hoogste klassen van) het basisonderwijs moeiteloos zal worden verwerkt. Sterker nog, sinds enige jaren wordt door onderwijsgeven hard gewerkt om zelfs binnen klasverband de leerstof te differentiëren. Het is nogal verbijsterend dat de auteur, voor wie dit boekje niet bepaald de eerste stap op het gebied van het onderwijs is, van dit alles niet het geringste besef lijkt te hebben.

Verder, omdat 'het onderwijs' als doelgroep wordt aangegeven, ligt de veronderstelling voor de hand dat de auteur gemeend heeft een bijdrage aan de onderwijsgeschiedenis te leveren. De waarde van deze bijdrage schatten wij tot onze spijt niet groot.

Om te beginnen de tekst zelf, die immers in de eerste fase van het projekt bestudeerd dient te worden. Deze is, na een voorwoord, ingedeeld in zes hoofdstukjes, die telkens met een jaartallenlijstje worden afgesloten. Leerkracht en leerlingen krijgen daardoor de indruk dat deze jaartallen belangrijk zijn, en gekend moeten worden. Daarom hebben we even geturfd: het zijn er 118 (de dubbele, bv. 510-27 v.C. de Romeinse republiek, als één gerekend, want zó flauw zijn we niet). Dat is natuurlijk ondoenlijk, en gelukkig weet de schrijver dat ook wel, want bij de twintig vragen stelt hij er maar drie over jaartallen. En van die drie komt er niet één in de jaartallenlijstjes voor.

De hoofdstukjes zelf behandelen voornamelijk politieke geschiedenis naar aanleiding van gebouwen op het Domplein, in een wat zeurderige stijl geschreven, met veel lange zinnen en abstrakt taalgebruik. Ik citeer alleen de eerste zin van het eerste hoofdstuk, en die heb ik echt niet met opzet geselecteerd:

'Een kleine twee duizend jaar geleden, bij het begin van onze jaartelling, stroomde het water van de Rijn door de bedding van de tegenwoordige Kromme en Oude Rijn naar zee; de Rijn stroomde in noord-westelijke richting door de bedding van de tegenwoordige Kromme Rijn naar het gebied van de tegenwoordige stad Utrecht, om vervolgens na enkele kronkelingen, in westelijke richting, door de bedding van de tegenwoordige Oude Rijn, door te stromen naar zee.'

Bij zo'n zin is niet alleen de intelligente mavoleerling de draad kwijt, lang voor hij de eerste kronkelingen bereikt heeft, ook de PA.-leerling moet drie keer terug lezen voor hij de mededeling begrijpt.

Wat betreft de vragenlijst, van de twintig vragen zijn er negentien gericht op loutere reproductie van kennis. Het lijkt er bovendien weinig toe te doen welke kennis de leerling tenslotte bezit: het zijn nu niet altijd de belangrijkste zaken die worden teruggevraagd (wie was de oudste broer van Willem van Oranje?). Het allertreurigst stemden mij de vragen die de leerling in het museum en op het Domplein (2e en 3e fase van het projekt) moet beantwoorden. Alleen uit deze vragen valt op te maken wat de bedoeling is van deze excursies: het lezen van op- en bijschriften. Op geen enkele moment hoeft de leerling zijn ogen te gebruiken voor iets anders dan het lezen van teksten, al waadt hij bij wijze van spreken tot zijn knieën door de ongeschreven historische bronnen die het onderwerp lijken te zijn van het projekt.

Vaardigheidsdoelen schitteren door afwezigheid en de enige attitude waaraan merkbaar wordt gewerkt is diepe afkeer jegens het Domplein, het museum en het vak geschiedenis.

Konklusie: het tekstboekje biedt matig interessant geschreven informatie over het Domplein, bestemd voor in lezen getrainde volwassenen. Men maakt zoiets niet tot lesmateriaal door er een paar willekeurige vragen bij te bedenken. Noch in de tekst, noch in de vragenlijst is dan ook te bespeuren dat Van Hulzen reël geschiedenisonderwijs aan bestaande leerlingen op het oog heeft. Dus kollega-geschiedenisdocent(e): één exemplaar in de bibliotheek als u toch geld over hebt. En als u ooit met leerlingen een projekt op het Domplein wilt doen, zult u het zelf moeten maken.

Y. J. Smit

David Macaulay, Het mysterieuze motel. Het verhaal van de ontdekking.

Omslag en tekeningen van de auteur. Vertaling door Arjaan van Nimwegen. Ploegsma, Amsterdam 1980, 80 blz., f 27,50.

Opnieuw heeft Macaulay een werk geschreven/getekend, dat het patroon volgt van zijn vorige boeken. In eerste instantie is nu niet het verleden onderwerp, maar de toekomst. In het jaar 4022 bevindt de amateur-archeoloog Howard Carson zich in de buurt van een verlaten opgraving in het al bijna vergeten land Usa, dat als gevolg van een vervuilingramp in 1985 met dikke lagen intussen versteende rommel bedekt is geraakt à la Pompeii. Toevallig stuit hij daar op een authentieke grafkamer uit de twintigste eeuw. Deze ongelofelijke ontdekking van Carson maakt het mogelijk geheel nieuwe inzichten te verkrijgen in de handel en wandel van een verdwenen cultuur. Macaulay beschrijft dan de verdere ontdekkingsgang, de archeologische werkzaamheden, de catalogisatie, de museale arbeid en wat er meer bij komt kijken.

Reeds voor deze ontdekking waren er al enige zaken bekend over de verdwenen cultuur op het Noordamerikaanse vasteland. Heinrich Schlaumann en Erich von Dreineken (op deze wijze wordt er meer met bekende namen gespeeld) hadden daarover reeds hun licht laten schijnen. De laatste was tot de conclusie gekomen dat hetgeen wij kennen als vierbaanswegen en klaverbladen gezien moest worden als landingsbanen voor ruimteschepen of als berichten in code van de bewoners aan hun machtige goden. Ook de ons bekende lichtreclames worden religieus uitgelegd. De ontdekking van Carson is een fraaie persiflage op de ontdekking van de Egyptische faraografkamers. Alles is in de eerste kamer gegroepeerd rond het Heilige Altaar. Het lichaam van de overledene op het Rituel Platform heeft de Gewijde Boodschapper (afstandsbediening) nog in de hand. Het tweede lichaam wordt gevonden in een andere kamer, liggend in een hoogglanzende witte sarcofaag. Op deze wijze gaat de schrijver voort allerlei zaken uit de Westerse cultuur op de hak te nemen.

Op een speelse en ironische manier werkt Macaulay verschillende aspecten uit. Niet alleen onze consumptiemaatschappij krijgt ervan langs, vele ook voor geschiedkundigen vaak vaststaande gegevens worden op een humoristische wijze te kijk gezet. Vegen uit de pan worden gegeven aan het door historici en archeologen verrichte werk, aan onze theorieën over verdwenen beschavingen en speciaal het religieuze aspect daarvan, aan lieden als von Däniken, aan de musea en aan de hang naar (historische) souvenirs en reproducties.

Dit kostelijk boek lijkt mij zonder meer te gebruiken in het onderwijs, zeker in de bovenbouw of bij het volwassenonderwijs. Het is goed geschikt om bij onderwerpen

als Archeologie of Inleiding op de geschiedenis de problemen te laten zien waarvoor archeologen en historici staan. Maar ook in de onderbouw is met enige hulp van de docent dit boek bruikbaar. Egypte en Macaulay gaan in dat verband heel goed samen. Relativeren is niet altijd het sterkste punt van geschiedenismethoden; dit werk kan daarbij evenwel behulpzaam zijn.

Dirk Mulder.

'De dag dat Tommy drie werd'. Theresienstadt: 22 januari 1944 - tekenen voor later. Prentenboek uit Theresienstadt van Bedrich Fritta. Tekst: Mies Bouhuys, Omniboek, Den Haag 1980, f 19,50.

Hoe was het om op te groeien in een concentratiekamp? Nu - ruim veertig jaren later - verschijnen er herinneringen aan de kamptijd. In die zin is de novelle 'Kindertijd' van Jona Oberski, die in 1978 verscheen, te beschouwen. Iets anders ligt het met 'De dag dat Tommy drie werd'.

Het gezin Fritta werd in 1942 naar Theresienstadt getransporteerd. Vader Fritta werkte bij de groep schilders en tekenaars, die opdrachten voor de Duitsers uitvoerde, maar ook tekeningen buiten het kamp smokkelde. Hij werd gepakt en zijn leven eindigde in Auschwitz.

Toen Fritta's zoon drie jaar werd, realiseerde de vader zich wat zijn zoon allemaal miste. Het wereldje van Tommy was uiterst beperkt: het kleine stuk barak (zonder meubilair) met een weinig stimulerend uitzicht uit het raam. Tommy had nog nooit een stoel, een tafel, een spiegel, een koe, een schaap (... en ga zo maar door) gezien. En als verjaardagscadeau maakte Fritta voor zijn zoon een schetsboek, waarin hij hem de wereld voorstelt. Toen Tommy drie werd in 1944 was het schetsboek klaar, maar het was te gevaarlijk om het aan Tommy te geven; het zat goed verstopt in de wand van de barak.

Thomas' ouders beleefden het einde van de oorlog niet, wel hun 'buren' in Theresienstadt, Leo en Erna Haas. Zij adopteerden Tommy en gaven hem later het schetsboek.

Mies Bouhuys schreef bij de schetsboekbladen de levensgeschiedenis van Tommy. Zij maakte er een uitzonderlijk knappe tekst van. Daartoe hanteerde ze de vragen-antwoord-vorm. Ze bedacht kinderlijke vragen over de kamptijd en plaatste in de antwoorden de levensgeschiedenis van Tommy tegen de achtergrond van het totale WOII-gebeuren.

Alleen al door deze knappe tekst verdient dit boek onze aandacht. Menig docent zal voor het aan de orde stellen van moeilijke zaken uit de tweede wereldoorlog inspira-

tie kunnen opdoen in deze tekst. Ook voor leerlingen in het voortgezet onderwijs is het een heel toegankelijke tekst, waardoor plaatsing in de bibliotheek zeker te overwegen is.

Cees van der Kooij.

Mitsumasa Anno, En toch draait ze. Omslag en tekeningen van de auteur. Vertaling en bewerking door A. G. van Melle en W. J. van Melle-Meyer. Ploegsma, Amsterdam 1980, f 17,90.

Bij Ploegsma zijn weer twee kijk-leesboeken verschenen. Zowel in het werk van Anno als in het hier ook besproken boek van Macaulay ligt de nadruk sterk op het visuele aspect. Onder de titel 'En toch draait ze' wordt ons het verhaal verteld van de mens en zijn beeld van de wereld. Het doel van het boek is kinderen vanaf 9 jaar duidelijk te maken, dat de mens de aarde niet altijd als een draaiende bol heeft gezien. Aan de hand van een korte tekst en een steeds op twee pagina's, uitgevoerde tekening gaat de schrijver/tekenaar de verandering in het denken na van het platte schijf-idee naar de leer van Copernicus. Aangezien de indeling van het verhaal niet geheel overeenkomt met de chronologie is er achter in het boek een hoofdstukje toegevoegd waarin de feiten op een rijtje worden gezet.

Hiermee zijn we bij het zwakke punt van dit boek gekomen. Het is een onoverzichtelijk verhaal geworden, waarbij het laatste hoofdstukje zeker geen lijn meer kan brengen in de chaotische voorstelling van zaken, welke er in de voorgaande pagina's is geschapen. Plaats- en tijds aanduidingen zijn uiterst vaag. Het boek staat bol van bewoordingen als 'er was eens', 'lang geleden', 'het gebeurde een keer' (bladzijdenummers kunnen niet gegeven worden, aangezien deze missen). Bovendien worden er te veel zaken in het verhaal verwerkt. De schrijver richt zich niet alleen op het wereldbeeld, maar haalt alle mogelijke andere onderwerpen erbij aan (bijvoorbeeld de godsopvatting, de zucht naar goud). Deze zaken worden niet goed uitgewerkt, terwijl de hoofdlijn erdoor vertroebeld wordt. Slordig wordt er ook omgesprongen met begrippen als natuurgodsdiensten, mythologie en christendom. De ontdekkingsreizen alleen te verklaren uit de zucht naar goud en specerijen is een te beperkte en onjuiste opvatting.

In het algemeen kan men zeggen, dat het idee, om te proberen kinderen duidelijk te maken hoe mensen in de loop der tijden over hun wereld hebben gedacht, toe te juichen is. Op dat terrein is er zeker nog een leemte in de hulpmiddelen voor het geschiedenisonderwijs. Dit hiaat is even-

wel niet door dit boek opgevuld. Het is een fraai uitgevoerd werk met soms zeer aardige tekeningen. Toch hebben die prenten in het algemeen het bezwaar dat ze te veel voorkennis van de lezer veronderstellen. De tekst is verwarrend en zeker niet op kindernivo geschreven. Kortom niet geschikt voor het onderwijs.
Dirk Mulder.

'Historische Verhalen'. Meulenhoff Educatief, Amsterdam, tweede serie, tien deeltjes, per deel ongeveer 30 pagina's, prijs per set van tien exemplaren f 39,95 (niet los verkrijgbaar), illustraties C. Fontijn en A. Panis.

Ter aanvulling op het reeds bestaande materiaal voor het geschiedenisonderwijs in de basisschool heeft uitgeverij Meulenhoff een tweetal series historische verhalen op de markt gebracht. Beide series bestaan uit tien deeltjes. Het zijn boekjes, die al eerder verschenen zijn in de Belgische serie 'Historische Verhalen'. We beperken ons in het onderstaande tot de tweede serie.

De prehistorie is in deze serie vertegenwoordigd met het boekje van M. E. Mariën *'Beer de brongsieter'*. Een verhaal over een brongsieter uit de buurt van Namen tegen het eind van de Bronstijd. Terug van zijn reizen heeft hij altijd veel te vertellen. Een jonge dorpsgenoot wijdt hij in in de geheimen van het brongsieten. Informatief een goed boekje, maar verhaaltechnisch uiterst matig.

De serie bevat drie boekjes, waarin de oudheid aan de orde komt. Allereerst een verhaal uit het oude Athene van G. van Camp *'Een oplichter in Athene'*. Een soort detectiveverhaal, gebaseerd op een pleidooi van de logograaf Isokrates, dat naast leesplezier ook informatie oplevert over het sociale leven in Athene. De Romeinse tijd is vertegenwoordigd via een boekje van J. Humble en C. van Rode, getiteld *'Julius Caesar'*. Een boekje, dat zich beperkt tot Caesars strijd in Gallië. Niet zo erg boeiend en qua informatie te gedetailleerd. De volksverhuizingstijd komt aan de orde in *'Attila de Hunnenkoning'* van H. Dehouck. Een zwak verhaal met erg weinig informatie.

De Middeleeuwen ontbreken in deze serie en de nieuwe geschiedenis is vertegenwoordigd met het boekje *'Moord op de prins'* van H. Diddens. Als hoofdpersoon niet een gefingeerde identiteitspersoon, maar de moordenaar zelf. Dank zij een goede verhaalstructuur en een bondige verteltrant een boeiend boekje, dat de dood van Willem van Oranje duidelijk belicht.

Van de geschiedenis na 1800 is er in deze

set één boekje uit het begin van de negentiende eeuw, één uit het interbellum en drie uit de periode na de tweede wereldoorlog. H. Diddens schreef het verhaal *'Deserteur onder Napoleon'*, een levendig verhaal over een jongen die meetrok naar Rusland, maar er aan het front genoeg van kreeg en deserteerde. Volop goed opgebouwde spanning zit het verhaal *'Het graf van de gouden farao'* van G. van Camp, het verhaal van Carters met succes bekroonde speurtocht naar een ongeschonden koningsgraf in het Dal van de Koningen. Een goed voorbeeld van een verhaal dat helemaal geen gefingeerde identiteitspersoon nodig heeft om te boeien.

De tijd na de tweede wereldoorlog komt aan bod met *'Belofte aan Mozes'* van R. Swartenbroekx. Het handelt over de illegale pogingen van Joden om in 1948 in Palestina te komen. Goed verteld en zeer informatief. De watersnoodramp van 1953 staat centraal in het boekje *'Toen bezweken de dijken'* van J. Pirreault en H. Rosseau. Ditmaal een meisje als identiteitspersoon in een verhaal, dat redelijk opgebouwd en goed informatief is, maar dat toch iets te weinig dramatische kracht heeft, zeker in vergelijking met andere boeken over hetzelfde onderwerp. Het laatste boek uit de serie is de tegenhanger van *'Belofte aan Mozes'* *'Verhaal zonder einde'*, ook van R. Swartenbroekx, een verhaal over de Palestijnse kant van het Midden Oosten-conflict.

Het merendeel van de deeltjes in deze serie verdient – mede dank zij de educatieve opzet met tijdbalk en duidelijke kaartjes – een plaats in het documentatiecentrum of in een schoolbibliotheek. De uitgever doet echter aan koppelverkoop: men zal de gehele set moeten kopen of... na moeten gaan of de verlangde deeltjes nog verkrijgbaar zijn bij de Belgische uitgever.

Cees van der Kooij

Mijn eerste klok. Aartselaar (Zuidnederlandse uitgeverij)/Harderwijk (Centrale Uitgeverij) 1980, ongepagineerd, f 4,95, een 'preschool-uitgave'.

Het is zaak om voor jonge kinderen doorlopend een verband te leggen tussen de dagelijkse gebeurtenissen en de kloktijd, als hulpmiddel om de klokcyclus tot een vertrouwd, eigen bezit te maken. De uitgave *'Mijn eerste klok'*, oorspronkelijk van de Pestalozzi Verlag in Erlangen, probeert hieraan bij te dragen door kloktijden te koppelen aan gebeurtenissen op een dag uit het leven van twee kinderen Marc en Martientje.

Iedere pagina bevat een klok, waarop een

heel uur is aangegeven, met een daarbij behorende afbeelding en een kort verhaaltje. Zo volgen we Marc en Martientje van zes uur 's morgens tot zeven uur 's avonds.

Het boekje is een kleurrijke uitgave van stevig karton. Op de voorzijde van het omslag is een klok aangebracht, waarvan de wijzers beweegbaar zijn. Gelet op de in de titel aangegeven doelgroep is de beperking tot hele uren op de klokken verantwoord. Problematisch is dan echter het doornummeren op de klok boven de twaalf (13-24) en het afbeelden van een klok met Romeinse cijfers.

Jammer is dat op één van de pagina's wat slordig omgesprongen wordt met de voor kinderen zo belangrijke logica: Marc en Martientje brengen volgens de tekst eten naar de wei, waar vader gras maait, maar op de tekening is vader met een combine bezig op de korenakker.

Voor de Nederlandse situatie is het gebeuren om vijf uur voor kinderen niet zo erg goed herkenbaar. De koeien worden op stal gemolken, waarbij vader gekleed gaat in een blinkend witte doktersjas.

Desalniettemin is het boekje geschikt voor individueel gebruik (met de nodige begeleiding natuurlijk) voor de jongste kinderen van de basisschool en verdient het als zodanig een plaatsje in het documentatiecentrum voor de onderbouw.

Cees van der Kooij

Federica de Cesco, *Kel Rela*, Leopold, Den Haag 1980, 220 pag., f 24,90. Oorspr. titel: 'Kel Rela'. Vertaling: Lidi Luursem.

Omslag: Françoise Tresy.

Eeuwenlang hadden de Toeareg de alleenheerschappij in de Sahara. De hoofdpersoon in dit boek, Sonia Graziani, een meisje dat in Genève studeert, weet nauwelijks iets van het bestaan van deze woestijnbewoners, maar door een aantal toevalligheden zal ze zeer intensief kennismaken met de Toeareg, ja zal zij zich zelf één gaan voelen met dit uiterst merkwaardige en boeiende volk.

Sonia is niet meer voor honderd procent gemotiveerd voor haar studie en zoekt een bijbaantje. Via een vriend komt ze als secretaresse terecht bij een oude professor. Deze professor is gespecialiseerd in de bewoningsgeschiedenis van de Sahara. En als hij een nieuwe studiereis gaat ondernemen – o.m. om een aantal afgelegen rots-tekeningen te gaan bekijken – neemt hij Sonia mee.

Zo komt ze in aanraking met de Toeareg: ze maakt kennis met hun levenswijze, hun gewoonten, hun leefomstandigheden en... met Tarek. Bij beiden is het liefde

op het eerste gezicht. Na terugkeer in Genève neemt Sonia het besluit om daar alles op te geven in ruil voor een bestaan in de woestijn. Ze trekt in een door Tarek gehuurd huis in het Zuid-Algerijnse Tamanrasset.

Tarek behoort tot de Kel Rela, de aristocraten onder de Toeareg en hij wordt beschreven als één van de laatsten, die zich verzet tegen het verlies van de typische kenmerken van de Toearegcultuur: *'De meeste van onze mensen begrijpen er niet veel van, zelfs mijn eigen familieleden beschouwen me als een kortzichtig warhoofd. Ze willen gewoon de feiten niet onder ogen zien. Onze geschiedenis heeft voor hen niet meer waarde dan een mooie legende. De draad is geknapt en nu leven ze als een overwonnen volk in een soort moedeloze schemertoestand'* (p. 102).

Onlangs de trieste situatie, waarin de Toeareg verkeerden, ondanks de gespannen verhouding met de Arabieren, met de Algerijnse overheid, met de grensposten naar Mali en Niger hebben Sonia en Tarek samen een mooie tijd. Bruut komt hier een eind aan, wanneer Tarek werk accepteert als tolk op een uraniumvindplaats in Niger en omkomt bij een dynamietontploffing.

Sonia zet zich na Tareks dood in voor de opvoeding van Tamara, de dochter uit Tareks eerste huwelijk. Daartoe gaat ze in Algiers samenleven met Achmed, een broer van Tarek.

De schrijfster, een Italiaanse, woonde een tijdlang bij de Toeareg en weet op grond daarvan een uiterst boeiend beeld van de Toearegcultuur te geven. Een cultuur, die ten gronde is gegaan door Europees (Frans) onbegrip en daarna door Arabisch nationalisme. Het probleem wordt duidelijk gesteld in dit boek. Via de hoofdpersoon kun je je volledig inleven in de Toearegsituatie. *'Zo zijn ze'*, denkt Sonia, *'fier, arm, vrijgevig tot hun laatste cent, verloren in een wereld van sloppen, boortorens, militaire vrachtwagens en georganiseerde toeristenhorden. Een wereld, waarin ze niet horen, die ze verpest en te gronde richt'* (pag. 15).

Na lezing van dit boek ben je zo vol van het Toeareg-probleem dat je er meer van wilt weten. En dan heeft zo'n boek een uitstekende functie vervuld! Het in 1976 door het CEVNO uitgegeven materiaal over de Toeareg kan daarbij goede diensten bewijzen (Europees Perspectief – 1976 – nr. 5 en Euro-knipsels: *'De Toearegs: een volk bedreigd'*).

Wie in de schoolbibliotheek materiaal wil hebben over acculturatieproblemen, geïllustreerd aan de hand van de Toeareg, verzuime niet dit boek aan te schaffen.

Cees van der Kooij

Jan Michael, *Op de fiets*. Baarn/Amsterdam 1980, Torenboekjes, ongepagineerd, f 10,00.

De ontwikkeling van de fiets in de vorige eeuw heeft heel wat mensen bezig gehouden. De bewaard gebleven reclame-affiches zijn hiervan een mooie illustratie. In 1973 verscheen de Nederlandse uitgave van het boek van J. Rennert *'100 Years of Bicycle Posters'*, dat helaas nergens meer te krijgen is. In het *'Maison Descartes'* in Amsterdam was er enige jaren terug een unieke gelegenheid om dergelijke affiches in het echt te zien en op de grote Fietsentoonstelling in het museum Boymans-Van Beuningen in Rotterdam in 1977 waren er ook verschillende te bewonderen.

Deze affiches geven niet slechts een beeld van de ontwikkeling van de fiets, maar verschaffen ook gegevens over kleding, maatschappelijke verhoudingen, ideaalbeelden (bv. de idealisering van de door de fiets bereikbaar geworden natuur), over opvattingen over reclame en over kunst. Tot de rijwielaffichemakers behoorden bekende kunstenaars.

Rijwielaffiches staan centraal in het boekje *'Op de fiets'*, dat Jan Michael samenstelde. Een aantal van de affiches uit dit boekje, zoals bv. de driewieler van Howe, de Cycles Gladiator met vleugels en de Indiaan op de Cleveland Cycles, zijn als poster in de handel gebracht door Verkerke, waar ook het copyright van dit boekje berust.

Voor onderwijsdoeleinden zijn er best leuke dingen te doen met deze affiches en daarom is het zeer betreurenswaardig, dat dit uiterlijk zo aantrekkelijke boekje voorzien is van een flut-tekst. De openingszin: *'In de tijd van de "hoge bi"*, de eerste fiets, die eerst in Frankrijk, dan in Engeland en Nederland, op grote schaal gefabriceerd wordt . . . ' doet je reeds de haren ten berge rijzen. Maar daar blijft het niet bij: – foutieve jaartallen (de Safety uit 1880, de luchtband van Dunlop ook uit 1880); – vage beweringen als: *'Wanneer men klaar is met de Bantam . . .'* (wie is die 'men'?) en *'de droge bi vindt men veel eleganter, en ook sneller en lichter van gewicht'* (dan de Rover); – geen jaartal bij de start van de rijwielproductie van Burgers; – schijnexactheid in de zin: *'tegen 1903 zijn de wegen wat minder slecht . . .'* en – oubollig taalgebruik.

Over de makers van de affiches geeft de auteur niet meer informatie dan een drietal namen: Steinlen, Toulouse Lautrec en Jean le Paléologue.

Voor het documentatiecentrum of de schoolbibliotheek is op basis van de plaatjes het aantrekkelijk om aanschaf te

overwegen, maar de tekst bederft te veel. Voor de basisschool is het boekje van E. Hunter, *De geschiedenis van de fiets* (Helmond-Kampen – z.j. – een deeltje uit de Globe-reeks) m.i. nog steeds het meest informatief. En voor het voortgezet onderwijs houd ik het op het uitstekende werk van G. H. Minck, *Fietsend door de eeuwen* (Deventer 1968), dat echter al weer geruime tijd uitverkocht is.

Cees van der Kooij

G. Cuppen, G. Huizer e.a., *Armen nemen het woord. Latijns-Amerikanen over onrecht, bevrijding en geloof*. De Nederlandse Boekhandel, Antwerpen/Amsterdam; Novib, 's-Gravenhage 1979. 190 blz. f 28,90.

Geert A. Banck, Henk Bergman, red., *Sociale veranderingen in Latijns-Amerika*. Intermediair, Amsterdam 1980. 179 blz. f 34,50.

Donny Meertens, Jonkers en Boeren. *De strijd om het land in Colombia*. Drie essays over agrarische ontwikkeling, produktiewijzen en boerenstrijd C.E.D.L.A. – incidentele publicaties 13, Amsterdam 1979. 250 blz. f 17,50.

In *'Armen nemen het woord'* bieden de samenstellers van het boek de lezer een verzameling van levensechte, directe en zeer ontroerende bronnen aan. Indianen, boeren, arbeiders, politieke gevangenen, vrouwen en geestelijken vertellen over hun eigen situatie: concreet, aangrijpend en in verlegenheid brengend.

Het boek is ingedeeld in vier hoofdstukken gevolgd door een uitvoerig nawoord. Het aangereikte bronnenmateriaal kan echter het best gezien worden als een driedeling: de situatie-analyse van de onrechtvaardige omstandigheden, het bewustmakingsproces aan de basis en de organisatie van de na te streven bevrijding.

In de analyse van de maatschappij hebben de armen en de progressieve geestelijkheid elkaar gevonden. Het onrecht en de armoede zijn het gevolg van een wereldomvattend imperialisme en een daarmee samenhangend intern kolonialisme. Veranderingen zijn alleen mogelijk door vergaande structurele verschuivingen: herverdeling van de grond, zelfbepaling van het eigen lot, eerbiediging van de mensenrechten en de opbouw van een broederlijke samenleving. Zowel de armen als de kerk zijn via een zelfanalyse tot bewustwording, bekering en bevrijding gekomen. De armen schamen zich niet meer voor hun armoede; ze zien in dat zij er zelf niet schuldig aan zijn. Ze geloven niet meer in het noodlot of dat God zelf hun ellende

gewild heeft. Via discussie en vorming formuleren zij hun kritiek op de onderdrukkers en de zwijgende bisschoppen.

De kerk ziet na Medellín (1968) en Puebla (1979) in dat zij in het verleden eveneens de massa onderdrukt heeft en zeer paternalistisch heeft bejegend. Door dit inzicht, dit bewustmakingsproces kiest zij zonder enig aarzelen voor allen die onderdrukt en uitgebuit worden. De geestelijkheid moet niet alleen meeleven maar ook meelijden met de armen.

De armen, gesteund door de kerk, staan echter voor een immense opgave. Hoe moeten ze de gepropageerde bevrijdingstheologie waarmaken? Is enige vorm van geweld gerechtvaardigd? Hoe denkt de kerk over de klassenstrijd waarbij in de 'overlevingseconomie' de vijanden van de massa bestreden moeten worden?

De zichtbare acties als landbezettingen, boerenorganisaties, coöperaties etc. zijn derhalve ook duidelijk tekenen van de strijd en de hoop op een betere toekomst. Al met al een zeer boeiend boek dat in het secundair en tertiair onderwijs zeer goed bruikbaar is. Het is niet zozeer een studieboek maar veeleer een bezinningsoproep en discussiestuk. Vele teksten zijn erg geschikt als 'Einstieg' voor de Latijns Amerikaanse problematiek.

'Sociale veranderingen in Latijns-Amerika' vertelt in 15 ongenummerde hoofdstukken ongeveer hetzelfde verhaal maar niet door de mond van de slachtoffers. De problemen worden hier in een abstracte, meer afstandelijke vorm beschreven. Processen en structuren worden ons vrij overzichtelijk voorgeschilderd. De verhandelingslopen kwalitatief soms nogal uiteen, maar dat is niet verwonderlijk gezien het aantal medewerkers (16).

Dit boek zal in de praktijk waarschijnlijk haar verdienste hebben als een algemene beknopte inleiding over de sociale, economische en politieke problemen van de Latijns Amerikaanse wereld van de naoorlogse jaren.

Bij deze publikatie springen een tweetal zaken in het oog. Ten eerste zijn de meeste bijdragen (oorspronkelijk in Intermediair verschenen) een bewijs van de zich ontwikkelende Latijns Amerikanistiek in Nederland. Ten tweede valt op dat bijna alle auteurs uit eigen ervaring dit continent van nabij kennen.

In dit kort bestek kunnen natuurlijk niet alle hoofdstukken de revue passeren. Op een paar saillante aspecten wil ik toch wel wijzen. De rode draad in de meeste artikelen is het begrip 'dependencia'. Afhankelijkheid, naar buiten toe, van de rijke landen en de multinationals. Een interne afhankelijkheid: de boer van de grootgrondbezitter, de pachtboer van de pa-

tron, de arbeider van de ondernemer en de middenklasse van de rijken. De hele samenleving bestaat uit een netwerk van wederzijdse, verplichtende relaties: de patrooncliëntverhouding.

Dit thema wordt in het derde hoofdstuk (p. 33-39) eerst theoretisch onderbouwd (afhankelijkheidstheorieën). Centrale vraag is daarbij: Moet de toenemende dependencia van de jaren '60 en '70 worden doorbroken door de emancipatie van het onderontwikkelde land als geheel (nationalistische stroming) of door de emancipatie van de werkende klasse binnen dit ontwikkelingsland (marxistische stroming)?

In het vierde hoofdstuk beschrijft de journalist Jan van der Putten de politieke gebeurtenissen vanaf 1950 (p. 40-62). Hij verwacht na de overwinning van de Sandinisten in Nicaragua nieuwe ontwikkelingen nu 'zelfs de meest barbaarse dictatuur niet onkwetsbaar is'.

In de hoofdstukken 5 t/m 8 (p. 63-105) komen de problemen van stad en platteland aan de orde. De meeste landen zijn de landhervormingen niet bedoeld ter ondergraving van de oude structuren. Het is juist opmerkelijk dat de op export gerichte bedrijven met commerciële gewassen meer overheidssteun ondervinden dan de bedrijfjes die zelfvoorziening nastreven. In deze agrarische structuur is het dan ook geenszins verwonderlijk dat de marginaal het onderspit delven en uit wanhoop de reeds overbevolkte steden binnenstromen (krotvorming, invasiewijken).

Landhervorming dient niet alleen te geschieden uit het oogpunt van rechtvaardigheid maar eveneens om de onderbenutting van veel landbouwgrond uit te bannen.

Erg interessant is het hoofdstuk van Geert Banck over het leven in de stad. Hij vraagt zich af waarom de onderdrukten in de stad jungle niet in verzet komen. Het antwoord zal u wel duidelijk zijn: de paternalistische patroons en de populistische leiders neutraliseren de mobilisatie van de afhankelijke massa. Een Europese klassenstrijdmodel kan in zulke verhoudingen geen uitkomst bieden.

De tweede helft van het boek geeft ons meer inzicht in de verzetsbewegingen, het militarisme, het onderwijs, de gezondheidszorg, de vakbonden, de kerk en het Nederlands optreden in Latijns-Amerika. Vooral de bladzijden over militarisme van Jean Carrière hebben een zeer modelmatige, vergelijkende opzet. Militair geweld wordt door de auteur duidelijk belicht tegen de achtergrond van de kapitalistische modernisering en de ontwikkelingsstrategie.

Naast alle genoemde positieve punten wil ik toch enige kanttekeningen plaatsen bij

de aanpak van bepaalde onderwerpen. De behandeling van 'Boerensamenlevingen' (p. 74-84) en 'Industrialisatie' (p. 85-104) komt te academisch en theoretiserend over in een boek dat volgens het Ten Geleide voor een breed publiek bestemd is. Het slechtst te spreken ben ik overigens over het allerlaatste thema 'Nederland en Latijns-Amerika' (p. 168-177). De schrijver analyseert de maritieme en commerciële expansie van de Republiek vanaf het eind van de 16e eeuw. De aanpak is nogal eenzijdig maar erger is dat de historie behoorlijk geweld wordt aangedaan: In 1598 ontdekte men zoutlagen op de benedenwindse eilanden (p. 168; moet zijn Punta de Arraya), de indianen worden verzetstrijders tegen Johan Maurits; de indiaanse opstand in Suriname na 1670 wordt helemaal verdraaid en de beschrijving van de slavenhandel is niet up to date, hetgeen niet zo verwonderlijk is als men ziet dat de auteur zich voor Nederlands-Brazilië op algemene studies van Colenbrander, Galeano en de 'oude' A.G.N. baseert en voor de slavenhandel op het kompas vaart van Sombart. Meer recente studies van Boxer, Curtin, Emmer en Postma zijn niet geraadpleegd.

Ten slotte zij vermeld dat dit boek voorzien is van handige literatuurverwijzingen, kaarten, pentekeningen, grafieken, karikaturen en foto's. Zeer zeker een studiewerk dat alle docenten, studenten en leerlingen van de bovenbouw op het VWO warm aanbevolen wordt.

Het derde boek is een redelijke case-study over de agrarische ontwikkeling op het Columbiaanse platteland. Titel en ondertitel geven de probleemstelling van de auteur duidelijk weer.

In het eerste essay worden de algemene agrarische lijnen en patronen vanaf ± 1900 in Colombia bekeken. De nadruk wordt gelegd op de overheidspolitiek, de invloed van de burgeroorlog (1948-1964) op de produktieverhoudingen en de effecten van de landhervormingswet van 1961. Opmerkelijk is dat ondanks alle goede intenties van de overheid de hervormingen stuk zijn gelopen op de politieke en economische realiteit. Beheersten in 1960 de grootgrondbezitters met meer dan 200 ha reeds 55% van het landbouwareaal; in 1970 was dat 87%. En dat terwijl deze klasse maar ongeveer 2% van alle bezitters vormde.

De bevorderingsaanzet tot meer familiebedrijven en de verbreding van de middenklasse (farmers) heeft dus juist averecht en in het voordeel gewerkt van het moderniserende grootgrondbezit met commerciële exportgewassen ('jonkermodel').

In het tweede en derde essay volgt een

gedetailleerde analyse – aan de hand van archiefonderzoek (vnl. het kadaster en notariële akten) en een tweejarige veldwerkperiode in een koffie- en een rijstbouwstreek. De conclusies tonen aan dat de werkelijkheid erg complex is en dat de geconstateerde agrarische ontwikkelingen niet eenvoudig afgedaan kunnen worden met begrippen als feodaal, kapitalistisch, farmer- of jonkermodel.

Noch in de koffie- noch in de rijststreek is

er sprake van het jonkermodel, want de grootgrondbezitters worden verdrongen door een nieuwe kapitalistische ondernemersklasse. Buitendien is er slechts gedeeltelijk een proletariseringsproces aan de gang.

De betekenis van deze studie moet men vooral zoeken in de concrete beschrijving van regionale ontwikkelingen binnen een groter kader en in een nuancering en bijstelling van algemeen gepropageerde ge-

neralisaties.

Door het taalgebruik, een overvloed aan vakterminologie en het ontbreken van een verklarende begrippenlijst is dit boek meer geschikt voor vergevorderde studenten en docenten.

Ronald R. Donk

GESCHIEDENIS VAN GISTEREN

Auteursteam: drs. H. Ulrich, K. van Dijk, A.J. Plas en A.L. Verhoog.

de bekende geschiedenisuitgave voor de bovenbouw, met afzonderlijke edities voor mavo en havo/vwo. 4e druk, geheel herzien en bijgewerkt tot 1980.


malmberg
LUITERIK 107 DEN BOSCH



Geschiedenis van gisteren vormt een gedetailleerde geschiedschrijving van de periode van de eerste wereldoorlog tot heden, geheel overeenkomstig de exameneisen.

Ten behoeve van het volwassenenonderwijs verschijnen begin 1982: Geschiedenis van gisteren, editie voor volwassenen, bestemd voor mavo, leerjaar 2 en 3. Geschiedenis van leerjgisteren, een inleiding op de 20e eeuw, bestemd voor het eerste leerjaar van mavo, havo, vwo.

In november j.l. zonden wij u hierover bericht, mocht deze informatie u niet bereikt hebben, neem dan even contact met ons op.

Een uitgave van Malmberg, Postbus 233, 5201 AE Den Bosch, telefoon: 073-215565.

Ook verkrijgbaar via de boekhandel.

NIVV**Nederlands Instituut voor
Vredesvraagstukken**Alexanderstraat 7
2508 CG 's-Gravenhage
Telefoon 070-46 9412

Steeds meer mensen verzetten zich tegen de voorgenomen uitbreiding van het nucleaire wapenarsenaal in Europa. Dat is overduidelijk gebleken tijdens de manifestaties in verschillende Westeuropese steden in de afgelopen maanden. De roep om beperking van kernwapens klinkt in vele landen steeds luider en het begint erop te lijken dat de politiek niet langer doof kan blijven voor de publieke opinie. Of dit uiteindelijk zal leiden tot internationale ontspanning of eenzijdige ontwapening is één van de vele vraagstukken waar het Nederlands Instituut voor Vredesvraagstukken (NIVV) zich intensief mee bezighoudt.

Dit onafhankelijke, in 1969 opgerichte, instituut stelt zich tot taak informatie en achtergronden te verschaffen over zaken die de vrede en de veiligheid in de wereld beïnvloeden.

Actuele publikaties in dat kader zijn:



VN te velde
Over vredesmachters, UNIFIL en Nederland.
Bestelnr. 230-092-26. f 9,50.



Libanon
De geschiedenis van één van de gevaarlijke spanningshaarden in het Midden-Oosten.
Bestelnr. 230-092-27. f 25,—



Wapenfeiten 1981
Cijfers over de wapenwedloop.
Bestelnr. 230-092-29. f 9,50.



**Vredesvraagstukken:
haken en ogen**
Hoe ontstaat een conflict in een gewapende strijd?
Bestelnr. 230-092-28. f 9,50.

De BAM: de tweede Transsiberische spoorlijn

De aanleg van een meer dan 3000 km lange spoorlijn door een gebied dat vrijwel onbewoond is en bovendien gekenmerkt wordt door aardbevingen, grondverschuivingen, permafrost en het ontbreken van landbouw. Aan het eind een route-beschrijving.

Bestelnr. 230-092-30. f 11,—.

Verschoont binnenkort:

De wereld van de bom

Een VN-rapport over bestaande kernwapenarsenalen, trends in de technologische ontwikkeling van kernwapensystemen, de gevolgen van het gebruik van die wapens en hun betekenis voor de internationale veiligheid.

Bestelnr. 230-092-31. f 11,—.

De publikaties van het NIVV zijn verkrijgbaar bij de boekhandel en bij de Staatsuitgeverij, Postbus 20014, 2500 EA 's-Gravenhage, tel. 070-78 9911.

Malmbergs C.S.E.-katernen geschiedenis

Auteurs: K. v. Dijk, drs. H. Ulrich,
A.L. Verhoog, mr. A.W. van der Vegt.

Onderwerpen voor het schooljaar
1981/1982, met afzonderlijke
edities voor mavo en havo/vwo.



Ook verkrijgbaar via de
boekhandel.

Een uitgave van:
Malmberg b.v.
Postbus 233
5201 AE Den Bosch,
Telefoon: 073-215565


malmberg

ACHTTERAF BEKEKEN



De geschiedenismethode „Achteraf bekeken” is het resultaat van een jarenlange samenwerking tussen de vakbegeleidingsgroep geschiedenis van het mavoproject en een groot aantal geschiedenisdocenten.

Kenmerken van ACHTERAF BEKEKEN:

- Systematische differentiatie naar leerstof en didactiek
- Zelfwerkzaamheid
- Het werken aan houdingen en vaardigheden naast kennisverwerving
- Een thematische aanpak

De uitvoerige handleiding biedt een stapsgewijze begeleiding voor het werken met de methode.

Een uitgave van:
Malmberg B.V. postbus 233. 5201 AE Den Bosch,
telefoon: 073-215565.

Ook verkrijgbaar via de boekhandel.


malmberg

ALGEMENE GESCHIEDENIS DER NEDERLANDEN

**Het meest gezaghebbende handboek van de geschiedenis
van België en Nederland
in 15 volumineuze delen, meer dan 6000 pagina's**

**De rijke historie der Lage Landen samengebracht door ruim 200 medewerkers. Het meest befaamde
handboek van deze eeuw voor elke historisch-geïnteresseerde!**

In de jaren vijftig verscheen voor 't eerst het groots opgezette meesterwerk:
de Algemene Geschiedenis der Nederlanden. Toen in 12 delen, nu in 15 luxe edities.

Direkt na het verschijnen was de complete oplage uitverkocht. Nu zijn die delen nog slechts zelden antiquarisch te koop. Vandaar: deze totaal vernieuwde, volledig nieuw geschreven uitgave door meer dan 200 internationaal erkende en bekende medewerkers uit Noord- en Zuid-Nederland.

15 delen • Per deel ca. 400 pagina's • Vele waardevolle illustraties in zwart/wit en kleur • Formaat 21 x 30 cm: Degelijk gebonden in fraaie kunstleren band • Stofomslag in kleur • Reeds verschenen de delen 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13 en 14. Resterende delen - met een interval van ca. 4 maanden.

Globale indeling van de 15 delen.

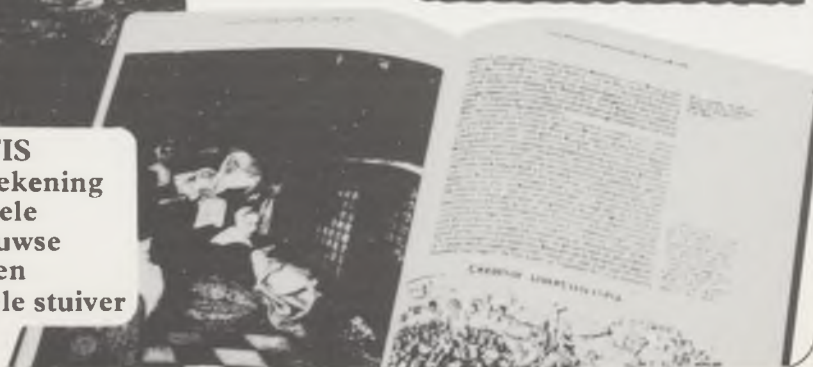
deel 1 t/m 4: Romeinse Tijd t/m Middeleeuwen
deel 5 t/m 9: Nieuwe Tijd; ca. 1480 tot 1795
deel 10 t/m 15: Nieuwste Tijd van ca. 1795 tot heden.



Intekenprijs op de
serie f 125,-
per deel



**GRATIS
bij intekening
originele
18e eeuwse
zilveren
dubbele stuiver**



Geschiedenis voor volwassenen

ACHTER HET HEDEN

een actuele geschiedenis

Drs. J.S. Wijne, E. Boerrigter, drs. G.A. Huijbregts



Actueel is het sleutelwoord voor deze speciaal voor het volwassenen-onderwijs ontwikkelde geschiedensmethode. Uitgangspunt vormt hierbij de kennis van de actualiteit die de cursisten meebrengen. Telkens wordt vanuit actuele instappen verder doorgewerkt naar de diepere historische achtergronden.

Ook al vanwege deze aanpak en stofpresentatie, in een methode voor volwassenen, kunnen we spreken van een actuele uitgave.

Samenstelling

De methode bestaat uit een cursusboek, drie werkboekjes en een docentenhandleiding.

Opzet cursusboek

- een beknopt chronologisch overzicht, van prehistorie tot heden
- een tiental thema's, waarin de geschiedenis van de 20e eeuw in historisch perspectief wordt behandeld
- een plezierig leesbare tekst, in een heldere structuur
- literatuurlijsten bij chronologisch overzicht en thema's
- uitgebreid register

Opzet werkboekjes

- samenvattingen van de hoofdstukken uit het cursusboek (herhaling)
- per hoofdstuk een groot aantal vragen (zelfstudie)

- per hoofdstuk een serie gevarieerde opdrachten (voorbereiding CSE)

Docentenhandleiding

- didactische aanwijzingen en les-suggesties
- antwoordbladen voor de vragen en opdrachten

Themakeuze

- 1 Nederland op de drempel van een nieuwe tijd
- 2 Groeiende tegenstellingen in het na-oorlogse Nederland
- 3 Staatsinrichting van Nederland
- 4 Internationale en supranationale verbanden
- 5 Waar blijft de eeuwige vrede?
- 6 De opstand tegen het Westen
- 7 Het wonder der techniek
- 8 Emancipatie
- 9 Godsdienst en samenleving
- 10 De samenleving en haar kunst

Overzicht

Achter het heden 90 01 95010 8	264 p.	f 37,50
Werkboek 1 (behorende bij de thema's 1 t/m 3 - Blok Nederland) 90 01 95012 4	48 p.	f 5,90
Werkboek 2 (behorende bij de thema's 4 t/m 6 - Blok Internationaal) 90 01 95013 2	48 p.	f 5,90

Werkboek 3 (behorende bij de thema's 7 t/m 10 - Blok Cultuur) 90 01 95014 0 (verschijnt binnenkort)	48 p.	f 5,90
Docentenhandleiding 90 01 95011 6 (verschijnt binnenkort)		ca. f 25,00

Verkrijgbaar bij de boekhandel en bij Wolters-Noordhoff bv, Postbus 58,
9700 MB Groningen, tel. (050) 16 23 13.



Wolters-Noordhoff