

**TIJDSCHRIFT VAN DE VERENIGING
VAN LERAREN GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING
IN NEDERLAND (V.G.N.)**

UIT DE INHOUD:

- SPECIAALNUMMER VAN DE
PEDAK-COMMISSIE, GESCHIEDENIS
ONDERWIJS OP DE PEDAGOGISCHE
ACADEMIES EN IN HET BASISONDER-
WIJS
- MEDEDELINGEN
- BOEKBESPREKINGEN
- ADVERTENTIES

KLEIO

VERSCHIJNT MAANDELIJKS

18e JAARGANG – 4 – 1977

VERENIGING VAN LERAREN GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING IN NEDERLAND (V.G.N.)

BESTUUR

K. VAN DIJK, *voorzitter*, De Hoghe Weijdt 13, Heilo, tel. 072 - 33570.
MEVR. DRS. E.J. KARREMAN, *1e vice-voorzitter*, Van Limburg Stirumstraat 13, Utrecht, tel. 030 - 514052.
J.P.M. HENKES, *2e vice-voorzitter*, *Mavocommissie*, Kerkendijk 96 b, Someren-Heide, tel. 04937-3230.
DRS. J. BOUWSMA, *1e secretaris*, Brokmuil 40, Dokkum, tel. 05190-3598.
MEVR. M.I.RÖDER, *2e secretaresse*, Van Tuyl van Serooskerkenstraat 113, Voorburg, tel. 070 - 861890.
J.L. FRIELING, *penningmeester*, Pr. Beatrixlaan 31, Oegstgeest, tel. 071-152794.
postrekening 128701, t.n.v. penningmeester van de V.G.N. Vreeswijkstraat 329, Den Haag.
DRS. G.J. SLOOTWEG, *redactie Kleio*, Van Kinsbergenlaan 21, Baarn, tel. 02154-15047.
A.J. PLAS, *P.A.-commissie*, Vooronder 44, Groningen, tel. 050-488326.
DRS. J. BAALBERGEN, *Didaktiekcommissie*, Sandbergstraat 8, Abcoude, tel. 02946-3207.
DR. F.G.G. GOVERS, *Pedakcommissie*, Elzenstr. 12, Uden (N.Br.), 04132-64117.
DRS. H. ULRICH, Karel Doormanlaan 15, Oegstgeest, tel. 071 - 150214.
M.J. VAN VELZEN, *Onderwijscommissie*, Mgr. van Gilsstraat 6, Kerkrade, tel. 045 - 455941.
A.L. VERHOOG, Drakestein 8, Leiderdorp, tel. 071 - 891003.

LEDENADMINISTRATIE

Aangifte en afschrijvingen van leden en informatie over contributiebetaling zenden aan: **Administratie V.G.N., J.W. Geldof, Veenendaalkade 256, 's-Gravenhage, tel. 070-674100.** Bij aangifte wordt verzocht mee te delen: naam, voorletters, eventueel titel, bevoegdheid, huisadres, telefoon- en netnummer, adres van de school waar men de hoofdbetrekking heeft.

CONTRIBUTIES

contributies vanaf 1 januari 1976.

Gewone leden: a. docenten havo, v.w.o. en h.b.o.

f 60,—

b. docenten mavo

f 40,—

Buitengewone leden: a. gepensioneerden en b. zij die wel geschiedenisbevoegdheid bezitten, maar geen les geven op scholen voor mavo, v.w.o. en h.b.o.

f 35,—

Aspirantleden: (Maximum 4 jaar)

f 30,—

Echtparen:

f 60,—

KLEIO

Tijdschrift van de Vereniging van leraren Geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (V.G.N.), verschijnt tien maal per jaar.

REDACTIE

DRS. G.J. SLOOTWEG, *voorzitter*, Van Kinsbergenlaan 21, Baarn, tel. 02154-15047.

DRS. P. VAN HEES, *secretaris*, tel. privé: 030-882365, correspondentie: p/a Instituut voor Geschiedenis, Kromme Nieuwe Gracht 20, Utrecht.

J.L. FRIELING, *penningmeester*, Pr. Beatrixlaan 31, Oegstgeest, tel. 071-152794.

DRS. C.P.W.F. HERZBERG, Lisse

Dr. S.Y.A. VELLENGA, Utrecht

Abonnementen: voor leden gratis, voor niet-leden f 50,— per kalenderjaar.

Actieve leraren/leraressen kunnen alleen met goedvinden van het bestuur van de V.G.N. in aanmerking komen voor een abonnement.

Abonnementen, opgeven aan: **J.W. Geldof, Veenendaalkade 256, 's-Gravenhage, tel. 070-674100.**

Het geheel of gedeeltelijk overnemen van artikelen uit dit nummer is slechts toegestaan na onze schriftelijke goedkeuring.

De redactie.

INHOUD

Dr. F.G.G. Govers	Ten Geleide	202
Drs. Th. Hadderingh	Wildenborgh, Nijverdal of Vroomshoop?	203
Dr. F.G.G. Govers	Plaats en perspectief van het geschiedenisonderwijs op pedagogische akademie en basisschool	211
L.H. Schlaman	Geschiedenis — Wereldoriëntatie: integrale wereldverkenning	223
J.E. Brouwer	Didactische specialisatie geschiedenis: Mogelijkheden en Onmogelijkheden	242
Drs. N. Bakker	Een uit de hand gelopen bespreking	250
P.W. Brouwer	Criteria ten behoeve van het beoordelen van documentatie-systemen	263
Drs. C.G. van der Kooy	Een hulpmiddel voor de didaktiek van het geschiedenisonderwijs in de lagere school.	267
Mededelingen		278
Boekbesprekingen		279
Advertenties		277 en 284

Personalia der medewerkers

- Dr. F.G.G. Govers, Elzenstraat 12 te Uden, docent vakdidaktiek geschiedenis aan het Franciscus-College te Veghel, afd. Pedagogische Akademie.
- Drs. Th. Hadderingh, Oldenhof 70-08 te Nijmegen, Coördinerend inspecteur van de onderwijzersopleiding.
- L.H. Schlaman, Hettenheuvellaan 27 te Eindhoven, docent vakdidaktiek geschiedenis aan de Kath. Pedagogische Academie met Havo-afd., Hemelrijken 106 te Eindhoven.
- J.E. Brouwer, Fazantenweg 22 te Holten, docent vakdidaktiek geschiedenis aan de Pedagogische Academie Rijksopleiding v. onderwijzer met Havo-afdeling te Deventer.
- Drs. N. Bakker, Troelstralaan 9 te Weesp, docent vakdidaktiek geschiedenis aan de Christelijke Pedagogische Akademie, Dintelstraat 60 te Amsterdam.
- P.W. Brouwer, Esdoornlaan 1 te Rotterdam, docent vakdidaktiek geschiedenis aan de R.K. Pedagogische Academie met Havo-afdeling "LUCIA", Hennekijnstraat 6 te Rotterdam.
- Drs. C.G. van der Kooij, Winschoterweg 10 te Roodehaan, docent vakdidaktiek geschiedenis aan de Pedagogische Academie, Rijksopleiding voor Onderwijzer te Groningen.

TEN GELEIDE

Hierbij wordt U aangeboden een Kleio-nummer, dat geheel gewijd is aan de ontwikkelingen op Pedagogische Akademie en basisschool in ons land. Het initiatief hiertoe is een kleine twee jaar geleden door de Commissie Pedagogische Akademies genomen. Het verheugt mij als voorzitter van deze commissie de realisering van dit initiatief te kunnen mededelen. De bedoeling hierbij was dat de leden van de commissie een aandeel zouden leveren als auteur. Dit is gelukt. Hiernaast zijn er nog bijdragen van Drs. Th. Hadderingh en Drs. C.G. van der Kooy. Ik stel er prijs op een ieder hartelijk te danken voor de geleverde bijdrage.

In het bestaan van de Pedak-Commissie is sinds juni 1972 een dergelijk Kleio-nummer niet meer tot stand gekomen. Het initiatief tot het huidige nummer is genomen om twee redenen. Ten eerste, omdat bij leden van onze vereniging die niet betrokken zijn bij de Pedagogische Akademie, de behoefte gebleken is naar informatie over deze opleiding en over de positie van de docent didaktiek geschiedenis. Ten tweede, omdat vanuit de docenten geschiedenis van de P.A. gevraagd wordt naar op hen en hun werkzaamheden gerichte informatie. Hierbij is inbegrepen informatie over op de basisschool gerichte activiteit vanuit de P.A.

Een korte introductie van ieder artikel moge dit Ten Geleide besluiten. Het artikel van drs. Th. Hadderingh is een discussie-bevorderend artikel. En wel naar aanleiding van de vraag hoe de vernieuwingsgedachten vanuit "Lochem" naar de basisschool toe hun realisering zouden kunnen vinden. Het als tweede geplaatste artikel is met name bedoeld voor de kollega's binnen onze vereniging die niet direkt betrokken zijn bij het gebeuren in de Pedagogische Akademie en basisschool. Het artikel van L.H. Schlaman "Geschiedenis - Wereldoriëntatie" is enige jaren geleden ontstaan binnen het kader van een Liber Amicorum ter gelegenheid van het afscheid van een kollega-docent. Voor dit nummer is het artikel qua stijl omgewerkt en qua inhoud aangevuld en indien nodig herschreven met verwerking der intussentijd verschenen literatuur. Niet alleen door docenten, maar ook door studenten aan P.A. in hun studiepakket op te nemen.

Vervolgens is opgenomen een bijdrage door J.E. Brouwer betreffende de aanpak in het derde jaar van de opleiding tot onderwijsgevende aan de basisschool. Hij behandelt het door hem gehanteerde leerplan. Deze bijdrage is sterk op de praktijk gericht, niet theoretiserend en vanuit de persoonlijke ervaring met het derde studiejaar geschreven. Kortom, een stukje "couleur local". Het artikel door drs. N. Bakker. "Een uit de hand gelopen bespreking" start vanuit de analysering van de publikaties door de zgn. BANG-groep. Het richt zich hierna op bredere velden en nodigt uit tot verder onderzoek. P.W. Brouwer vult met zijn artikel "Criteria ten behoeve van het beoordelen van dokumentatie-systemen" een lakune op. Er is nauwelijks literatuur beschikbaar die de historische inhoud van op de basisschool gebruikte dokumentatie-systemen aan een analyse onderwerpt. In dit artikel worden enkele criteria aangereikt. Tenslotte is opgenomen een bespreking door drs. C.G. van der Kooy van de zesde druk van "Kind, school en geschiedenis" van de hand van kollega G. de Jong. Deze bespreking is voorts te beschouwen als een aanvulling op de eerder in Kleio verschenen bespreking door drs. J.G. Toebes van dezelfde publikatie.

Tenslotte is het zeker op zijn plaats om de Kleio-redactie dank te zeggen voor alle ondervonden medewerking bij de realisering van dit Pedak-nummer. Namens de Commissie Pedagogische Akademies,

haar voorzitter,
Frans Govers.

drs. Th. Hadderingh

WILDENBORCH, NIJVERDAL OF VROOMSHOOP?

Wat ligt er achter Lochem? Dat is de vraag waarmee de redactie van dit Kleio-nummer ons geconfronteerd heeft.

We zullen trachten in dit artikel eerst enig zicht te geven op de ideeën die de huidige ontwikkeling van de onderwijzersopleiding, zoals die zich op landelijk niveau aftekent, lijken te bepalen. Daarna zullen we het artikel verder toespitsen op de plaats van de zogenaamde zaakvakken in deze ontwikkeling, waarbij de lezer desgewenst in het bijzonder aan de plaats van het vak geschiedenis kan denken. Vooraf maken we enkele inleidende opmerkingen.

We gaan er vanuit dat de lezer, althans in grote lijnen, vertrouwd is met de diverse rapporten die de ministeriële werkgroepen en commissies voor de herstructurering van de onderwijzersopleiding gepubliceerd hebben. Concrete en voor iedereen toegankelijke uitgangspunten voor de huidige ontwikkeling van de onderwijzersopleiding vinden we vooral in de drie rapporten van de Lochemse werkgroepen. Binnen de onderwijzersopleiding zelf is ook op ruime schaal verspreiding gegeven aan de vijf adviezen van de zogenaamde Voorbereidingscommissie, die in 1976 de Lochemse ideeën verder uitgewerkt heeft. Zowel de Lochemse werkgroepen als de Voorbereidingscommissie hebben hun werkzaamheden afgesloten.

Inmiddels is een begin gemaakt met de voorbereiding van een beperkt aantal deelexperimenten en integrale experimenten met een nieuwe opleiding van onderwijzers voor een basisschool waarin onderwijs gegeven wordt aan kinderen van 4 tot 12 jaar,

De experimenten worden uitgevoerd onder verantwoordelijkheid van het bevoegd gezag van de experimenterende scholen (pedagogische academies en opleidingsscholen voor kleuterleidsters). De minister wijst de scholen aan, subsidieert en stelt de algemene kaders voor de experimenten vast. Hij wordt daarbij geadviseerd door de Innovatiecommissie opleidingen i.o. (ICO), die nog niet voltallig is (januari 1977), maar inmiddels wel met haar werkzaamheden is begonnen. Een Coördinatiecommissie opleidingen (COOP), samengesteld uit vertegenwoordigers van de experimenterende scholen en van de verschillende organisaties die op dit opleidingsterrein werkzaam zijn, coördineert en bewaakt de uitvoering van de experimenten. In de nabije toekomst moeten een Spreidingscommissie, die zich zal bezighouden met de spreiding van de nieuwe opleidingsinstituten over ons land, en een Programmacommissie, die zich over de inhoudelijke problematiek zal buigen, het sturend kwartet van de experimenten completeren.

Als wij enig zich willen krijgen op richtinggevende ideeën achter de huidige ontwikkelingen, zullen we ons in het bijzonder bezig moeten houden met de Lochemse werkgroepen. Door hen zijn immers de fundamenteën gelegd voor de nieuwe opleiding. Wat de zaakvakken betreft kunnen we daarnaast ook terecht bij de desbetreffende commissie voor de modernisering van de leerplannen (CML's).

Enkele CML's houden zich zeer intensief bezig met het nieuwe basisonderwijs en zijn opleidingen. In zekere zin grijpen deze activiteiten binnen de moderniseringscommissies vooruit op de werkzaamheden van de toekomstige Programmacommissie. De activiteiten van de CML's op dit terrein zijn dan ook voorlopig en nog weinig gecoördineerd. Toch tekenen zich binnen deze CML's ontwikkelingen af die naar onze mening van fundamenteel belang zijn voor de inhoud van de toekomstige opleiding.

We denken bijvoorbeeld aan het werk van de CML-Wiskunde, via Wiskobas-IOWO,

aan het project Natuuronderwijs op de basisschool, dat door een aantal moderniseringscommissies gezamenlijk gedragen wordt en aan een soortgelijk project op het terrein van het mens- en maatschappijonderwijs. Deze ontwikkelingen mogen dan ook in dit artikel niet buiten beschouwing blijven, met name niet in het gedeelte dat zich met de zaakvakken bezighoudt.

Nog een tweetal andere opmerkingen vooraf vragen onze aandacht. De eerste kan kort zijn. Het artikel handelt over de ontwikkeling van de opleidingen op landelijk niveau. Met de vele ontwikkelingen binnen de afzonderlijke pedagogische academies en opleidingscholen voor kleuterleidsters houden we ons in dit verband niet bezig, al zijn die uiteraard wel van invloed op wat zich landelijk aan het voltrekken is.

De tweede opmerking is van meer fundamentele aard. De schrijver van dit artikel is in dienst van het ministerie van onderwijs en wetenschappen. De overheid draagt verantwoordelijkheid voor het scheppen van voorwaarden voor goed onderwijs, zij ziet bovendien toe op de kwaliteit van het onderwijs, maar zij draagt in de meeste scholen geen verantwoordelijkheid voor het onderwijs zelf. Het onderwijs, hoewel verreweg de grootste post op de rijksbegroting, is geen overheidsbedrijf of overheidsdienst, zoals de P.T.T., Rijskswaterstaat of de gemeentelijke nutsbedrijven. Zelfs bij het openbaar onderwijs, dat wel degelijk onder overheidsverantwoordelijkheid valt, zullen bewindslieden en ambtenaren, gezien de parallelle met het bijzonder onderwijs, de vormgeving en de inhoudsbepaling van het eigenlijke onderwijsgebeuren toch zoveel mogelijk delegeren aan de scholengemeenschappen zelf.

Dit grondbeginsel van ons Nederlandse onderwijsstelsel is niet vrij van interne spanningen. Immers, hoe kan men *voorwaarden* scheppen zonder zich bezig te houden met de *waarden* van het onderwijs zelf? Hoe kan men toezien op de *kwaliteit* van het onderwijs zonder *normen* te stellen ten aanzien van de aard van dat onderwijs?

Er blijft bij de onderwijmensen in het veld dan ook altijd iets van wantrouwen ten aanzien van de voorwaardenscheppende activiteiten van de overheid. Omgekeerd blijft de overheidsdienaar bloot staan aan de verleiding zijn dienstbaarheid aan het onderwijsveld zo nu en dan op zij te zetten om de "chaos eens te ordenen" vanuit de eigen visie op het onderwijsgebeuren.

Vandaar waarschijnlijk het verzoek van de redactiecommissie om dit artikel te schrijven "zonder pet op" en niet in de toon van "zo zij het". Het eerste doen we liever niet. Zo lang we samen nog in de kou staan, kan ieder van ons maar beter zijn pet ophouden. Wat het vermijden van het zo-zij-het-effect betreft, willen we graag ons best doen de problematiek open te houden voor discussie. In het concrete geval van de Lochemse werkgroepen, wier werkzaamheden in hoge mate gebaseerd waren op samenwerking tussen "veldvertegenwoordigers" en "ambtelijke leden" uit het departement en de inspectie, gaf die openheid nimmer moeilijkheden. In het algemeen kon men ten aanzien van de kaders voor de onderwijskundige vormgeving van de nieuwe opleiding (Lochem 3, hoofdstuk 2 en 3) een duidelijke funderende inbreng van een aantal ambtelijke leden constateren en een meer kritisch corrigerende inbreng van de veldvertegenwoordigers, maar ook een hoge mate van overeenstemming over de uiteindelijke resultaten van het overleg.

Als men kennis neemt van de ideeën die ontwikkeld zijn door de Lochemse werkgroepen, baseert men zich gewoonlijk op het rapport "Lochem 3", het "Rapport van de werkgroep belast met het ontwerpen van een opleiding tot onderwijsgevende in het basisonderwijs voor 4- tot 12-jarigen" ('s-Gravenhage, Staatsuitgeverij, augustus 1975), maar voor ons doel is het ontstaan van "Lochem 2", de "Samenvatting van de overwegingen en conclusies van de werkgroep onderwijzersopleiding, 1972" ('s-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1973),

veel belangrijker. Het kan voor een lezerspubliek van historici geen kwaad in het kort de geschiedenis van de Lochemse werkgroepen te beschrijven.

De eerste werkte in het midden van de jaren zestig. Zij had tot taak de wetgeving ten aanzien van de onderwijzersopleiding in te passen in de Wet op het voortgezet onderwijs, die in 1968 van kracht werd. Het resultaat was een juridisch-administratieve wijziging van de Kweekschoolwet van 1952, waarbij ondermeer de voormalige tweejarige onderbouw van de kweekschool, die toen al een algemeen vormend karakter had, omgezet werd in een h.a.v.o.-afdeling.

Van wezenlijke veranderingen in de beroepsopleiding, waaraan in het veld grote behoefte was, kon geen sprake zijn. Het rapport "Lochem 1" kan hier dan ook gevoeglijk buiten beschouwing blijven.

Belangrijker was dat de werkgroep op haar verzoek van de toenmalige staatssecretaris de opdracht kreeg door te gaan met haar werkzaamheden en een advies uit te brengen over een algehele herstructurering van de onderwijzersopleiding zelf. Dit advies is neergelegd in het rapport "Lochem 2". Het is niet zonder meer opgevolgd omdat zich inmiddels een nieuwe externe ontwikkeling had aangediend die consequenties had voor de opleiding, namelijk de integratie van het kleuteronderwijs en het lager onderwijs. Het bleek nodig ook de opleidingen voor de beide fuserende onderwijssectoren te integreren. Daartoe werd een nieuwe Lochemse werkgroep ingesteld. Deze werkgroep bracht in 1975 haar advies uit, welk advies, zoals vermeld, inmiddels heeft geleid tot een experimenteel begin met een geïntegreerde opleiding voor de nieuwe basisschool.

De onderwijskundige structuur van deze geïntegreerde opleiding wordt in hoge mate bepaald door de voorstellen die men in "Lochem 2" kan vinden. Het lijkt dan ook juist met de richtinggevende ideeën achter "Lochem 2" te beginnen.

Als we deze ideeën willen samenvatten, kunnen we dat ons inziens het beste doen door een viertal beoogde ontwikkelingen te formuleren. De volgorde is, wat ons betreft, willekeurig.

1. In de eerste plaats kunnen we in de Lochemse discussies een behoefte constateren aan een ontwikkeling *van een schoolse opleiding naar een meer geacademiseerde opleiding*.

Het schoolse karakter van de huidige opleiding wordt in hoge mate bepaald door het grote aantal door allen verplicht te volgen lessen en stages. Er bestaat op zich geen bezwaar tegen lessen en zeker niet tegen stages. Maar een lesrooster dat de student helemaal vastlegt aan voorgeschreven activiteiten, laat onvoldoende ruimte voor ad hoc noodzakelijke activiteiten binnen kleine groepen en voor persoonlijke studieactiviteiten.

De werkgroep heeft ruimte voor deze gewenste ontwikkeling geschapen door tijd vrij te maken bij leraren en studenten voor practica en individuele studie. Zij heeft dat gedaan door een bindend maximum voor te schrijven voor het aantal wekelijks te geven en te volgen lessen.

De werkgroep heeft bij herhaling tegen deze door haar zelf genomen beslissing aangehikt. Dat zal ook in de toekomst, als belangen van bepaalde opleidingsonderdelen (het moedertaalonderwijs, de zaakvakken, de expressievakken etc.) veilig gesteld moeten worden, ongetwijfeld nog vele malen gebeuren. Het getal 20, het maximale aantal wekelijks te volgen lessen, is als arbitrair aan de kaak gesteld. "Waarom net 20, waarom geen 21?" Het gefixeerde lessenmaximum is de heilige koe van Lochem genoemd. Niettemin is dit uitgangspunt door alle stormen heen onverkort gehandhaafd. We hopen dat het ook in de toekomst stand zal kunnen houden. Marchanderen op dit punt zal ons ongetwijfeld in de lesmolen van vandaag en gisteren opgesloten houden.

Ruimte voor een meer geacademiseerde opleiding heeft de werkgroep ook geschapen door geen urenaantallen of minimum-urenaantallen vast te leggen voor de afzonderlijke programma-onderdelen. Elke opleiding bepaalt zelf aan de hand van haar leerplan en van de beschikbare onderwijs- en studiekwaliteiten bij docenten en studenten welke tijd voor de verschillende onderdelen gereserveerd moet worden. Het maximumaantal wekelijks te volgen lessen, de voorgeschreven minimale gemiddelde groepsgrootte en de bij elke docententaak behorende hoeveelheid lessen houden elkaar in evenwicht en voorkomen een over- of onderaanbod van lessen.

Voor de docenten komen de mogelijkheden tot een verdergaande academisering vooral tot uiting in het drastisch terugbrengen van de lestaak, waardoor tijd vrij komt voor andere vormen van studentenbegeleiding, voor studie, voor de planning van het eigen onderwijs en voor een bijdrage aan het onderwijsbeleid van de opleiding in haar totaliteit.

Wat het laatste betreft: de werkgroep heeft bewust verschillende mogelijkheden geschapen om de individuele leraar mee te betrekken bij het onderwijskundig beleid binnen grotere programma-onderdelen dan zijn eigen vak en binnen de opleiding als geheel. Ook de introductie van de *studieleider* moet in dit licht gezien worden. De overgang van de urendocent op de taakdocent is dan ook meer dan een naamsverandering.

2. Een tweede beoogde ontwikkeling is die *van een brede en daardoor noodzakelijkerwijs vaak oppervlakkige opleiding naar een opleiding die meer gericht is op verdieping van de persoonlijke mogelijkheden van de afzonderlijke student.*

Deze ontwikkeling sluit aan bij de in het basisonderwijs veld winnende opvatting dat het onderwijs aan een school door het team in z'n totaliteit gedragen moet worden, waarbij ieders persoonlijke mogelijkheden optimaal benut moeten worden.

Ook als men het begrip klasse- of groepsonderwijzer niet los wil laten, is er toch ruimte voor onderlinge hulp bij het onderwijs en voor het opdragen van specifieke taken aan bepaalde onderwijzers. Zowel in Lochem 2 als in Lochem 3 is deze gedachte uitgewerkt door enerzijds de opleiding voor de hoofdterreinen in het basisonderwijs (moedertaalonderwijs, rekenen/wiskunde) voor alle studenten verplicht te stellen en door anderzijds de student een keuze te laten doen uit de overige onderwijsterreinen in het basisonderwijs, maar hem dan ook te verplichten zich op het onderwijs binnen deze terreinen grondig voor te bereiden. Vandaar de introductie van het begrip differentiatie in Lochem 2 en Lochem 3.

3. Een derde beoogde ontwikkeling is die *van een tamelijk uniforme opleiding naar een meer geïndividualiseerde opleiding.* Daarbij slaat het begrip geïndividualiseerd zowel op de afzonderlijke studenten als op de afzonderlijke opleidingsinstituten.

Voor de student komt de individualisering in de opleiding tot uiting in de reeds genoemde *differentiatie*, maar ook in de zeer bewust in de Lochemrapporten geïntroduceerde mogelijkheid tot *persoonlijke studievarianten* op de algemene studieprogramma's. Ook de introductie van een *gefaseerde toetsing en afsluiting* van de programma's, waardoor de student een meer op zijn persoonlijke mogelijkheden afgestemd studietempo kan volgen, wijst op het streven naar een grotere individualisering bij de opleiding.

Voor de afzonderlijke opleidingsinstituten blijkt het streven naar een meer "geïndividualiseerde" opleiding uit het ontbreken van minimumtabellen en uit de vrijwel maximale vrijheid van de instituten bij het inrichten van het onderwijs en bij de toetsing van de kandidaten.

Vanzelfsprekend kunnen de opleidingsinstituten niet volstrekt autonoom zijn in de bepaling van de aard en de kwaliteit van hun "eindprodukt". Letterlijk stelt het rapport Lochem 2: "De samenleving mag terecht waarborgen eisen ten aanzien van de kwaliteit van de opleiding van haar onderwijzers en van de algemene bruikbaarheid van de afgestudeerden in het Nederlandse basisonderwijs".

De werkgroepen meenden dan ook dat de consequentie van de grote vrijheid van de instituten ten aanzien van de inrichting van het onderwijs en ten aanzien van de wijze waarop de student getoetst wordt, gevonden zal moeten worden in een stringenter formulering van de eisen waaraan uiteindelijk voldaan zal moeten worden en in organisatorische waarborgen voor de deugdelijkheid van het toetsingssysteem.

Over die "waarborgen" zeggen de rapporten Lochem 2 en 3 het een en ander. De "stringenter eisen" hebben de werkgroepen niet kunnen en willen formuleren. Zij vinden dat een taak voor de Programmacommissie.

De werkgroepen betreuren het dat binnen het voorgestelde toetsingssysteem geen (betaalbare) mogelijkheid meer lijkt te zijn voor de stimulerende en preventieve activiteiten van onafhankelijke colleges van gecommitteerden. Niettemin achten zij de spreiding van de toetsingen over de gehele opleiding van zo groot belang voor de verbetering van de studietoestand van de studenten, dat zij dit nadeel geaccepteerd hebben.

4. Als vierde beoogde ontwikkeling noemen we die *van een verbrokkelde opleiding naar een geïntegreerde opleiding*.

Met het laatste wordt in dit verband een opleiding bedoeld waarin directie, docenten en studenten te zamen hun onderwijs en studie hebben afgestemd op een samenhangend geheel van onderwijsdoelen dat in overleg is ontstaan en in doorgaand overleg regelmatig wordt bijgesteld.

Dit gecontinueerde leerplanoverleg zal de krachtcentrale voor het onderwijs aan de opleidingsinstituten moeten worden. De werkgroepen hebben voor dit structurerend en stimulerend overleg ruimte willen scheppen door in hun adviezen (Lochem 2 en 3) een duidelijke en functionele geleiding in de opleiding aan te brengen (de drie programma's), door groepen van samenhangende vakken aan te wijzen en door de begrippen studieleider en college van studieleiders te introduceren.

Deze vier beoogde ontwikkelingen zijn zowel in Lochem 2 als in Lochem 3 te vinden.

Nieuw in Lochem 3 is vanzelfsprekend de visie op het onderwijzerschap in de basisschool voor 4- tot 12-jarigen. Die visie is binnen de werkgroep ontstaan door twee, schijnbaar tegenstrijdige verlangens met elkaar in harmonie te brengen.

Enerzijds was er het, vooral bij de personeelsorganisaties van het basisonderwijs levende verlangen voor de nieuwe basisschool één onderwijzer op te leiden, die in heel de school een bijdrage zou kunnen leveren aan het voor alle leerlingen continue onderwijsproces.

Anderzijds was er het, vooral in de opleidingskringen levende verlangen de door Lochem 2 geschapen mogelijkheid tot beperking en verdieping niet weer te niet te doen door een all-round onderwijzer op te leiden voor een nog breder en gevarieerder werkterrein dan dat van de huidige leidster en onderwijzer.

In het gesprek over het patroon van hoofdlijnen in de nieuwe opleiding is de Lochemse werkgroep naar onze mening veel verder gekomen dan een compromis: een opleiding tot een onderwijzer die met het reilen en zeilen van de gehele basisschool vertrouwd is, maar die in het bijzonder inzetbaar is of voor de leeftijdsgroep van 4 tot 8 jaar of voor die van 8 tot 12 jaar.

We zullen ons nu verder in het bijzonder bezig houden met de richtinggevende ideeën achter de landelijke ontwikkelingen in de "zaakvakken". De sterk verouderde naam — hij slaat op het zaakrijke, dat is: feitenrijke, karakter van deze vakken — wil maar moeilijk uit onze pen. In het concept-wetsontwerp voor een Wet op het basisonderwijs ('s-Gravenhage, Staatsuitgeverij, juni 1976) spreekt men van "de inleiding in de kennisgebieden". Het woord "vakken" is daarmee wel verdwenen, maar het primaat van de (feiten)kennis is gebleven. Beter achten wij de eveneens veel gebruikte namen "oriënterend onderwijs" of "wereld verkennend onderwijs". Wij zullen al deze termen, naar behoefte, door elkaar gebruiken.

Wat de zin en de plaats van dit oriënterend onderwijs in de basisschool en bijgevolg in de opleiding betreft, kunnen we in en achter Lochem 3 een aantal fundamentele gedachten signaleren.

Meteen al in de taakstelling voor het nieuwe basisonderwijs (par. 1.0), die overigens in hoofdzaak ontleend is aan de taakstelling die door de Innovatiecommissie basisonderwijs (I.C.B.) gehanteerd wordt, vinden we duidelijke aanknopingspunten voor het oriënterend onderwijs: "Het onderwijs heeft enerzijds de taak het maatschappelijk gebeuren te volgen en de cultuurpatronen uit het verleden, voorzover ze waardevol zijn voor het heden, door te geven aan de nieuwe generaties. Anderzijds wordt algemeen verwacht dat het onderwijs veranderingsprocessen die zich in de maatschappij voltrekken, mee zal kunnen dragen en stimuleren."

Welnu, deze taakstelling is ondenkbaar zonder oriëntatie in de tijd, in de ruimte, in de samenleving, in de dode en levende natuur. Wel is het een gerichte taakstelling. Het gaat niet om een oriëntatie zonder meer, niet om een oriëntatie op basis van hobbies van onderwijzers, van toevallige actualiteiten, van kindvreemde ordeningen uit de wetenschappen. Het gaat in deze taakstelling om cultuurpatronen die waardevol zijn voor het heden en die ons kunnen helpen om veranderingsprocessen mee te dragen en mee te stimuleren.

Van belang is ook dat Lochem 3 met het begin van deze oriëntatie niet wil wachten tot het achtste levensjaar, zoals dat officieel nu in het lager onderwijs het geval is. Het rapport gaat er vanuit dat voor oriënterend onderwijs ook volop ruimte zal zijn in de schoolwerkplannen voor 4- tot 8-jarige kinderen. Maar dat betekent niet dat daarmee bijvoorbeeld het vak geschiedenis geïntroduceerd wordt als schoolvak voor het jonge kind in de basisschool. De Lochemse werkgroepen zijn uitgegaan van de gedachte dat deze jonge kinderen alleen toegankelijk zijn voor onderwijs dat structurerend inspeelt op de eigen kinderlijke ervaringen. Jonge kinderen verwerven vaardigheden, kennis en ordeningsmogelijkheden in een speelsfeer aan concrete situaties, die sterk emotioneel beleefd worden. In zulke speel-leersituaties leren zij op hun wijze de werkelijkheid om zich heen te zien, te ordenen en te verwoorden.

Oriënterend onderwijs dat in die speelsfeer gegeven wordt, kan vanzelfsprekend niet uitgaan van de ordeningen die "vakken" uit de volwassenenwereld aanreiken. Het gaat uit van de onderwerpen die in de leef- en belevingswereld van het kind zelf aan de orde zijn. Maar dat wil niet zeggen dat de vakken op zich geen bijdrage te leveren hebben aan het onderwijs voor jonge kinderen. Integendeel, ook achter de werkelijkheid die door jonge kinderen bevraagd en verkend wordt, staan de begrippenstructuren, kennispatronen en de werkmodellen die door de "vakken", door de wetenschappen geleverd worden. De onderwijzer die dit oriënterend onderwijs organiseert, zal dit achtergrondmateriaal voortdurend nodig hebben.

Het onderwijs aan het jonge kind vindt telkens weer zijn aangrijpingspunten in de wereld van dat kind zelf. Wie dat onderwijs wil plannen en ordenen ordent speel-leersitu-

aties die in feite door alle vakgrenzen heenbreken. In principe kan binnen de opleiding iedere vakdidacticus aan deze planning een bijdrage leveren. Niettemin hebben de Lochemse werkgroepen gemeend in het geheel van dit te ordenen onderwijsgebied toch een aantal deelterreinen te moeten aanwijzen. De voormalige zaakvakken zijn daarbij ondergebracht in het terrein van het *mens- en maatschappijonderwijs* en in dat van het *natuuronderwijs*. Deze indeling, die verder de terreinen van het moedertaalonderwijs, het reken- en wiskundeonderwijs, het onderwijs in de expressievakken en de lichamelijke opvoeding omvat, wordt vaak verkeerd verstaan. Men vreest dat daarmee opnieuw een vakkenkader wordt geschapen voor het basisonderwijs. In feite gaat het echter om het scheppen van hanteerbare en realistische kaders bij de planning van de opleiding. In de gedachtengang van de Lochemse werkgroepen kan men een drietal niveaus onderscheiden bij deze planning.

- De globale planning van de onderwijsinhoud (eerst van de basisschool en daaruit afgeleid die van de opleiding), waarbij alle onderwijsterreinen betrokken zijn.
In Lochem 3 wordt de verantwoordelijkheid voor deze planning toegedacht aan het college van studieleiders.
- De eigenlijke ordening van de onderwerpen die zich in de leef- en belevingswereld van het jongere en oudere schoolkind aandienen en de planning van de projecten, de speel-leersituaties en de onderwijsleersituaties die vanuit die wereld georganiseerd moeten worden.
In Lochem 3 wordt de verantwoordelijkheid voor deze planning vooral toegedacht aan groepen docenten van verschillende, maar verwante disciplines, die zich onder de coördinerende leiding van een studieleider op een der boven onderscheiden onderwijsterreinen met de uitwerking van onderwerpen, projecten speel- en leersituaties bezighouden.
- Ten slotte is er het beraad van de vakgenoten (b.v. dat van de geschiedenisdocenten), waarin voortdurend de vraag centraal staat welke begrippenstructuren, kennispatronen etc. uit hun vakgebied binnen het thematisch onderwijs in de basisschool en in de opleiding gebracht moet worden en hoe dat gedaan moet worden.

Lochem 3 heeft met name dit laatste niveau van planning niet terzijde behandeld. De werkgroep heeft er zelfs haar ideeën over de minimumgrootte van de nieuwe opleidingen op gebaseerd, in zoverre dat zij de omvang van de opleidingsinstituten zodanig groot wenst te zien dat deze werkgroepen van vakgenoten kunnen ontstaan.

De betekenis van de vakken neemt trouwens in de loop van het basisonderwijs toe. In de moderniseringscommissies voor de leerplannen van diverse zaakvakken gaat men voor het basisonderwijs meer en meer uit van oriënterend onderwijs dat zijn wortels vindt in de leef- en belevingswereld van het schoolkind zelf en dat thematisch geordend wordt binnen speel-leersituaties en onderwijsleersituaties. Maar in diezelfde moderniseringscommissies ziet men ook duidelijk de behoefte aan meer vakgebonden cursorisch onderwijs, dat in de laatste leerjaren van de basisschool meer en meer dominant kan worden in het oriënterend onderwijs. Met het laatste hoopt men een goede aansluiting bij de werkvormen van het voortgezet onderwijs te vinden.

Het onderscheiden van niet-vakgebonden onderwijsterreinen, zoals het mens- en maatschappijonderwijs en het natuuronderwijs, heeft voor de ontwikkeling van het basisonderwijs en zijn opleiding twee grote voordelen.

- In de eerste plaats is binnen deze onderwijsterreinen de integratie van vakken mogelijk, die bij onderwijs dat gebaseerd is op de leef- en beleavingswereld van het kind zelf, onmisbaar is.
- In de tweede plaats biedt het gebruik van deze onderwijsterreinen de mogelijkheid nieuwe kennisgebieden in het basisonderwijs te introduceren zonder al maar nieuwe vakken in te voeren.

Over de laatste opmerking nog een enkel woord. Het terrein van het mens- en maatschappijonderwijs bijvoorbeeld wordt sinds het begin van de vorige eeuw in het lager onderwijs gedekt door de vakken geschiedenis en aardrijkskunde. Sindsdien is echter in de ontwikkeling van de mens- en maatschappijwetenschappen een opvallende specialisatie en differentiatie opgetreden. Het is ondenkbaar dat de talrijke nieuwe mens- en maatschappijwetenschappen en vele nieuwe deelwetenschappen op die terreinen van geen belang zouden zijn voor de voeding en fundering van het mens- en maatschappijonderwijs in de basisschool. Men denke aan vakken als economie, sociologie, antropologie, politicologie, polemologie etc. etc.

Vele van deze vakken maken zich trouwens gereed om het onderwijs in het algemeen en het basisonderwijs in het bijzonder binnen te treden. Het is echter praktisch ondenkbaar al deze disciplines als evenzovele "vakken" in het basisonderwijs te introduceren. Binnen een niet-vakgebonden en vele vakken overkoepelend inderwijsterrein als mens- en maatschappijonderwijs kan men de modellen, begrippenstructuren, denkwijzen, kennispatronen die men uit al deze disciplines denkt nodig te hebben op een evenwichtige en samenhangende wijze bijeenbrengen.

Lochem 2 en 3 hebben binnen de opleiding voor deze ontwikkeling bescheiden mogelijkheden geschapen door ook andere vakken dan de traditionele "zaakvakken" gelegenheid te bieden aan het oriënterend onderwijs mee te werken.

Wij willen dit artikel afsluiten met enkele tot nuchterheid leidende opmerkingen.

Er zijn er die van Lochem 2 en 3 wonderen verwachten. Wij scharen ons graag onder hen. Met name verwachten wij dat er bij een loyale uitvoering van Lochem 3 structuren geschapen kunnen worden waarbinnen de in het begin van dit artikel genoemde ontwikkelingen op gang gebracht kunnen worden. Het is echter irreëel te denken dat daarmee een hooggekwalificeerde opleiding zonder meer gegarandeerd is.

Een hoog opleidingsniveau is niet een kwestie van structuren alleen. Met name op het punt van het wetenschappelijk onderzoek van de opleiding en op het punt van de taakgerichte training van de opleiders vertoont ons land nog opvallende achterstanden. Als we deze leemten blijven negeren, mogen we van de integratie experimenten alleen geen wonderresultaten verwachten. Maar: so what? Ook Lochem en Den Haag zijn niet op één dag gebouwd. Laten we vast blij zijn met de ontwikkeling die nu is begonnen.

Losse nummers van *kleio* 18 (1977) nr. 4 kunnen besteld worden door storting van f 10,— op postgiro 128701 t.n.v. Penningmeester V.G.N. Den Haag. Deze prijs is inclusief portokosten.

dr F.G.G. Govers

PLAATS EN PERSPEKTIEF VAN HET GESCHIEDENISONDERWIJS OP PEDAGOGISCHE AKADEMIE EN BASISCHOOL

INLEIDING:

In dit artikel wordt Uw aandacht gevraagd voor:

- a) de vorm van H.B.O., die wij Pedagogische Akademie noemen en
- b) de vorm van onderwijs, waartoe de Ped. Ak. opleidt, nl. tot onderwijsgevende aan de basisschool. In eerste instantie wordt bij de diverse onderdelen eerst algemene informatie gegeven, waarna vervolgens oriëntatie op geschiedenis plaats vindt.

Wij hebben allemaal wel een beeld van de onderwijzer. Speciaal hen onder ons, die kinderen hebben, die de lagere school bezoeken.

Criteria, van belang t.o.v. de onderwijzer, zullen zeker door kunnen klinken. Inspecteur Wijnbeek, die tussen 1833 en 1844 de Nederlandse schooldistricten afreisde, uit dit als volgt:

"De hoofdonderwijzer zij gezond van ligchaam, helder van geest, van eene bedaarde, zachtzinnige, kinderleerende gemoedsgesteldheid. Hij zij met alles grondig ervaren in de vakkens zijns onderrichts en in onderwijs- en opvoedkundige beginselen. Het zij hem niet genoeg langs de eenvoudigste en bevattelijkste leerwijze zijn onderwijs in te rigten.

Maar bovenal moet hij aanleg en lust hebben om door middel van het onderwijs in het kind den mensch te ontwikkelen en het naar verstand en hart voor het maatschappelijk leven te vormen, steeds voor ogen houdende den levensstand, waarvoor het bestemd is

Bij het aardrijkskundig onderwijs ga hij uit van de woonplaats, trekkende om dezelfde eenen steeds wijderen en wijderen kring, zoverre als de toekomstige stand van den leerling zulks vordert.

Het onderwijs der geschiedenis vange aan met die van het vaderland en worde eerst alleen in de hoofdtrekken en op eene geheel onpartijdige wijze beoefend. Bijbelsche geschiedenisverhalen moeten met geene mindere behoedzaamheid worden medege-deeld. De algemeene geschiedenis worde alleen behandeld in scholen voor den be-schaafden stand"1)

Na dit historisch uitstapje, ter inleiding bedoeld, over tot de realiteit van nu en het perspectief, dat opdoemt.

I. OPLEIDING TOT ONDERWIJSGEVENDE AAN BASISONDERWIJS:

A. PEDAGOGISCHE AKADEMIE: NU:

A.1. *Eerste Leerkring:*

De opleiding tot onderwijzer(es) aan de P.A. omvat 3 jaren:

- twee basisleerjaren in de zgn. Eerste Leerkring en vervolgens
- één leerjaar, de zgn. Tweede Leerkring.

Met ingang van het cursusjaar 1970/71 is dit een ongedeelde, verplichte driejarige opleiding. Zij, die met gunstig gevolg het eindexamen van de 3-jarige opleiding afleggen, zijn volledig bevoegd onderwijzer. Onderscheid tussen onderwijzers al dan niet in het bezit van de zgn. Hoofdakte is komen te vervallen.

Ter verduidelijking een vergelijking met de vroegere situatie en de voormalige kweek-school. Deze kon 5-jarig zijn: twee leerkringen van ieder twee jaar en daarna, indien ge-wenst, nog een jaar, het zgn. hoofdakte-jaar. Aan het einde van het vierde jaar kon men af-studeren met de akte van bekwaamheid als onderwijzer; na het vijfde jaar als volledig be-voegd onderwijzer(es). Uit deze laatste categorie kwamen de hoofden van scholen naar voren.

Wezenlijk is het volgende: De onderwijzer moet alle vakken van de lagere school kunnen onderwijzen. In de oude situatie waren er in de relatie tussen vooropleiding en kweekschool twee mogelijkheden. De student had Mulo: In dat geval kreeg hij op de kweekschool een twee-jarige eerste leerkring. Deze leerkring sloot wat betreft de leerin-houd aan bij de laatste jaren van het voortgezet onderwijs. Op grond daarvan kon deze student overigens alleen binnen de kweekschool doorstromen. De student had gymnasium, H.B.S. of M.M.S.: in dat geval was direkte toegang mogelijk tot het derde jaar van de kweekschool. Sedert de mammoetwetsituatie aanhangig is, zijn de eerste twee jaren ver-dwenen als apart geheel. Zij werden tot HAVO/VWO-diploma. Voorts voert de mammoet-wet vakkenpakketkeuze in. Hierdoor ontstaat een moeilijke situatie voor de onderwijzer met diens taak om in alle zaakvakken op de basisschool te onderwijzen. Ongeveer gelijk-tijdig werd de Akademie van algemeen vormende opleiding tot professionele beroepsop-leiding, welke ervan uitgaat dat het voortgezet onderwijs voldoende algemene vorming heeft bewerkstelligd!

De vele vakgebieden, die op het programma staan met name in de eerste Leerkring, vormen een schril contrast met bijv. de Havo-Top. Ik noem speciaal de Havo-Top, omdat het allergrootste deel der studenten vandaar afkomstig is. Deze studenten treffen in augus-tus, enkele maanden ná hun slagen voor de Havo, de volgende vakken op het rooster aan:

Opvoedkunde, pedagogische en jeugdpsychologie,
Algemene didaktiek
Kennis van het kulturele en maatschappelijk leven
Nederlandse Taal en Letterkunde, mede i.v.m. didaktische vorming
Muziek, mede i.v.m. didaktische vorming
Tekenen, mede i.v.m. didaktische vorming
Handvaardigheid, mede i.v.m. didaktische vorming
Lichamelijke Oefening, mede i.v.m. didaktische vorming
Aardrijkskunde, in verband met de didaktische vorming
Geschiedenis, in verband met de didaktische vorming
Biologie, in verband met de didaktische vorming
Natuurkunde, in verband met de didaktische vorming
Rekenen, in verband met de didaktische vorming
Sprakverbetering, w.o. het onderkennen van spraakafwijkingen bij schoolkinde-ren.²⁾

Hierbij moet worden opgemerkt, dat dit het minimum aantal vakken is! Er bestaan nog aanvullingen, zoals Dramatische Expressie, verder Katechese en Katechetiek op bijzon-dere pedagogische akademies en voorts schrijven en verkeersonderwijs. Cursussen, zoals bijv. E.H.B.O. komen tevens op het programma voor.

Het betreft enerzijds voor de studenten totaal nieuwe vakgebieden, anderzijds vak-gebieden, die zij in enigerlei mate hebben ontmoet, maar vervolgens uit het pakket, dat zij kozen, hebben weggelaten. Dit kan ernstige konsekwenties hebben. Laten wij ons richten op de vakken:

Aardrijkskunde
Biologie
Natuurkunde en
Geschiedenis.

Kreatieve geesten onder ons spreken van de *BANG*-groep; officieel hebben zij geen speciale betiteling, maar men spreekt wel van de zgn. *Zaakvakken*. Wel nu, het kan je inderdaad bang te moede worden, als men de aanvangssituatie der studenten op het gebied der zaakvakken analyseert. Ongeveer 25% der studenten hebben vanaf Mavo-3 géén geschiedenis meer in hun pakket gehad. Wat betreft Aardrijkskunde en Biologie is van hetzelfde percentage te spreken; voor natuurkunde ligt het wellicht nog ongunstiger! Dit is een situatie, die wij vanuit de P.A. in de studenten op ons af zien komen en die zorgen baart. Dit te meer, omdat de gereedschappen, die ons ter beschikking staan *wat tijd betreft* om hier iets aan te doen, gering zijn.

Gedurende de eerste twee jaren staan voor de zaakvakken ieder minimaal 40 lesuren van 50 minuten ter beschikking, per jaar. In totaal dus 80 lesuren.

In de praktijk blijkt, dat hier vanaf gaan aan ondermeer:

- a) werkweken,
- b) tentamina,
- c) herkansingen

zeker 10 leseenheden per jaar, zodat zo'n 30 lessen van 50 minuten resteren per jaar. De school kan een extra uur toewijzen aan een zaakvak. Hierbij put zij uit het verschil tussen minimum- en maximum tabel. Deze twee-jarige fase is te zien als een algemene oriëntatie en een praktische oefening in de didactiek van het vak.

A.2. *Tweede Leerking:*

Deze één-jarige periode wordt beschouwd als een fase van *verdieping en afronding* na de voorafgaande periode. We constateren een aanzienlijk kleiner aantal vakken, nl.

Opvoedkunde

Nederlandse Taal en Letterkunde

Kennis v/h Cultureel en Maatschappelijk Leven

Godsdienst op Bijzondere Akademies.

Hierbij komen nog 2 vakken: de student kiest ter specialisatie één vak uit de expressievakken en één vak uit de zaakvakken, aangevuld met rekenen/wiskunde. Het aantal lesuren, te geven aan de studenten, die bijv. geschiedenis kiezen, is *twee per week*. De aantallen studenten die geschiedenis kiezen, variëren sterk per P.A. en de keuze lijkt o.a. persoonsgebonden-elementen te bevatten. De bedoeling van dit derde jaar is om later op de basisschool onderwijzers te hebben, die enige specialisatie bezitten op een bepaald vakgebied en wat dat betreft "koploper" kunnen zijn in een team op gebied van het schoolwerkplan. Te denken valt bijv. aan zaken als kiezen van een methode, aanschaf van hulpmiddelen, inbreng in documentatiecentrum.

Belangrijk voor U om te weten is, dat de *vulling in konkreto* van de leerplannen *per Ped. Akademie afzonderlijk* wordt bepaald. De wetgever geeft de structuur aan, de P.A. zorgt naar eigen inzichten voor vulling en realisatie. Vooral het derde jaar wordt landelijk gekenmerkt door grote variaties in de vormgeving van de specialisaties. Zulks is realiteit en de eindexamens trachten bij iedere P.A. op eigen wijze voldoende inhoud aan te tonen betreffen de 4 volgende punten:

- 1) Betekenis en structuur van het vak; doelstellingen voor het onderwijs in dat vak in de basisschool;
- 2) Vaardigheden en stofkennis uit het desbetreffende vakgebied, voor zover die van belang zijn voor het lesgeven in de basisschool;
- 3) Beginselen en werkwijzen van de vakdidaktiek en -methodiek;
- 4) Geoeffendheid in het voorbereiden van lessen in het desbetreffende vak.

Indien de kandidaat bij zijn speciale studie over het vak een werkstuk heeft gemaakt, wordt dit mede in het onderzoek betrokken. De examentijd van 30 minuten wordt dan met een kwartier verlengd.

De Inspectie van de Onderwijzersopleiding raadt de docenten aan om deze eenjarige periode te beschouwen als een fase van verdieping en afronding en doet een viertal praktische aanbevelingen voor de leerstofkeuze in het derde studiejaar:

- a) een nadere behandeling van een beperkt aantal onderwerpen, die zo worden gekozen, dat zij het gehele vakgebied zo goed mogelijk representeren;
- b) naast een verder gaande behandeling van vakdidaktiek en -methodiek een kritische vergelijking van de gangbare leergangen voor het vak op de basisschool;
- c) de uitwerking van een of meer actuele onderwerpen van algemene aard, waarbij kennis en inzicht uit verschillende vakgebieden kan worden toegepast;
- d) de uitwerking van individuele studieopdrachten, in nauwe samenhang met het werk op de oefenschool.³⁾

Deze aanbevelingen lijken vooral gedaan te zijn om tot meer uniformiteit binnen de opleiding tot onderwijzer(es) te komen. Behalve zorgen ten aanzien van te weinig uniformiteit, zijn er ook zorgen t.a.v. het niveau van de opleiding. De ingewijden en U bent dat enigszins na het voorafgaande ook, waren niet zó geschokt door het Onderwijsverslag van 1974 waarin de Inspectie der Onderwijzersopleiding stelt en ik citeer:

"Na decennia van kennisverguizing mogen we ons er niet meer over verbazen dat het met de kennis treurig is gesteld. De klacht, dat de studenten in de vakken, die niet tot het door hen gekozen eindexamenpakket behoorden, werkelijk niets weten, wordt dagelijks vernomen. En de verslagen van de gecommiteerden, met name voor de zaakvakken, worden in hun misprijzen alleen maar getemperd door de veronderstelling, dat het toch allemaal beter aan de galg is".⁴⁾

In een artikel met de veelzeggende titel "Het gaat mis met de onderwijzersopleiding" reageert drs. S.C. Derksen op het bovengenoemde Onderwijsverslag 1974 in "De Vacature". Hij stelt, dat coördinerend inspecteur drs. Th. Haddering in een interview met de "Leeuwarder Courant" een en ander wel heeft gerelativeerd, maar tevens erop heeft gewezen, dat de inhoudelijke kant van de onderwijzersopleiding steeds meer verschaalt doordat het HOE het WAT op alle fronten onder de voet dreigt te lopen. Derksen is het hiermee eens en vervolgt: " teveel aandacht in de opleiding is komen te liggen op het aanbrengen van een groot aantal onderwijstechnieken, terwijl de inhoud van het onderwijs schromelijk wordt verwaarloosd. Teveel vergeet men, dat de onderwijzer niet alleen didacticus, maar ook en zelfs in de eerste plaats opvoeder is (moet zijn) Op het ogenblik ziet men de onderwijzer teveel of uitsluitend als de man die moet weten hoe hij de kennis aan zijn leerlingen moet overdragen. Het "wat" is daarbij van minder belang. Daardoor ontbreekt in de opleiding de achtergrond, die nodig is om aan een stuk cultuur-overdracht gestalte te kunnen geven".

Een laatste en voor ons interessant citaat uit dit artikel: "Zo mist de jonge onderwijsgevende bijv. voldoende inzicht in de krachten, die in de samenleving werken of hebben gewerkt. Vooral met het historisch besef van de jonge onderwijzer is het droevig gesteld".⁵⁾

In de notulen van de algemene ledenvergadering van de V.G.N. op 3 april 1976 staat te lezen, dat de auteur van dit artikel in antwoord op vragen ook bezorgdheid ventileert. Dit met name als V.G.N.-er ten aanzien van de toekomst van het vak geschiedenis.⁶⁾ Verder worden de opmerkingen, geuit door Inspectie Onderwijzersopleiding, onderschreven. De bezorgdheid en onvrede worden eveneens onderkend door de sinds de jaren zestig bestaande Werkgroep Onderwijzersopleiding, in de mond geheten de Werkgroep Lochem. Sinds 1968 werkte zij aan de opdracht om de staatssecretaris te adviseren over een herstructurering van de onderwijzersopleiding. De werkgroep signaleert: "De versnippering van tijd en aandacht over een groot aantal vakken is één van de oorzaken van de onvoldoende resultaten bij de huidige vakdidactische vorming. Dit falen blijkt onder meer uit de verwaarlozing van belangrijke vakonderdelen, de vaak onvoldoende beheersing van de wel bestudeerde onderdelen, het onvoldoende inzicht in de wijze waarop de vakken in het basisonderwijs kunnen functioneren en uit de te fragmentarische geoefendheid in de praktijk van het lesgeven in de verschillende vakken.

B. PEDAGOGISCHE AKADEMIE IN HET TEKEN DER VERNIEUWING:

B.1. Algemeen:

Allereerst valt op te merken, dat tot nu toe vrij uitvoerig de huidige situatie is belicht. Dit is immers nodig om te komen tot begrip van komende vernieuwingspogingen. In de afgelopen periode hebben enkele rapporten het licht gezien in dit opzicht. Eerstens de reeds vermelde Samenvatting betreffende herstructurering van de ongedeelde driejarige opleiding tot onderwijzer. De Werkgroep Onderwijzersopleiding heeft zich tussen 1968 en 1972 bezig gehouden met het analyseren van de bestaande opleidingsstructuur en zij heeft tevens een pakket verlangens op tafel gelegd. In 1972 wordt een en ander afgerond met publikatie van de Samenvatting.

Voorgesteld wordt, dat de opleiding tot onderwijsgevende aan het basisonderwijs drie studie-programma's gaat omvatten. Allereerst het Pedagogisch-Didactisch Programma. Dit omvat — in het kort gezegd — het theoretisch gedeelte van de pedagogisch-didactische vorming, de stages op de oefenscholen en hospiteerscholen (-instituten) en instructie-technieken. Vervolgens is er sprake van het Vak-Didactische Programma. Hierbij wordt gedacht aan Nederlandse taal, rekenen (wiskunde), katechetiek op bijzondere pedagogische akادمies, *twee zaakvakken naar keuze, twee expressievakken naar keuze*, integratie-activiteiten en korte cursussen zoals bijv. schrijfonderwijs, spraakverbetering, E.H.B.O., gezondheidsleer. Tenslotte is er het Cultureel Maatschappelijk Programma, waarin worden ondergebracht een brede, algemene oriëntering op sociaal, politiek, economisch, wijsgerig/geestelijk en cultureel terrein. Verder keuzestudie op een van deze terreinen, konfrontatie met aktuele gebeurtenissen, excursies, gastsprekers e.d.⁸⁾.

De opleiding blijft drie jaren en bestaat uit een Algemeen Programma, dat voor iedere student is bestemd. Dit geldt met name voor het Pedagogisch-Didactisch Programma. Voorts is er, naast het Algemeen Programma, sprake van een Keuzevakken-Programma en van een Differentiatie-Programma.⁹⁾ Dit laatste is voor ons vooral van belang. De Werkgroep doet hier namelijk de wel zeer ingrijpende keuze van 2 der 4 zaakvakken.¹⁰⁾ U hebt wellicht de onderstreping eerder reeds opgemerkt.

Interessante voorstellen zijn verder, die betreffende de verschuiving van het doceren naar activiteiten in werkgroepen met verder individuele studie onder begeleiding van een docent en de invoering van een tentamenregeling, waarbij de student recht heeft op de akte van bekwaamheid bij het naar bevrediging afleggen van een aantal met name genoemde

programma's en onderdelen hiervan.¹¹⁾ Tenslotte dient te worden gewezen op de gedachte van de taak-docent, die 40 uur beschikbaar is, tijdens welke tijd o.m. 12 kolleges per week kunnen worden gegeven.¹²⁾

Deze gedachten en voorstellen hebben duidelijk meegespeeld bij de realisering van een andere publikatie. In 1972 heeft de minister van Onderwijs zijn goedkeuring gehecht aan de oprichting van een geïntegreerde werkgroep voor de opleiding van onderwijzers en kleuterleidsters. Deze werkgroep werd belast met de studie van de problemen én consequenties van de voorgenomen integratie van kleuter- en basisonderwijs ten aanzien van de opleidingsinstituten. Vele ideeën vermeld in de Samenvatting, zijn van gelijke betekenis bij het ontwerpen van een opleiding, die aansluit bij de voorgenomen integratie van kleuteronderwijs en basisonderwijs.¹³⁾ Laten wij stilstaan bij enkele gedachten, geuit in het Rapport van de geïntegreerde Werkgroep. Ik citeer: "Het begrip wereldoriëntatie is mede ontstaan uit het inzicht, dat een geïntegreerde leerstofaanbieding meer in overeenstemming is met het oriënteringspatroon van het kind dan een aanbieding van leerstof, gesplitst naar vakken. In dit opzicht is wereldoriëntatie verwant aan zaken als totaliteitsonderwijs, belangstellingscentra en projectonderwijs. Naarmate het kind ouder wordt zal het basisonderwijs de leerlingen gelegenheid moeten bieden tot het verwerven van een eerste oriëntatie in de afzonderlijke disciplines als aardrijkskunde, geschiedenis, biologie en natuurkunde in hun verschillende samenhangen. De consequentie hiervan zal zijn, dat binnen de wereldoriëntatie aandacht aan die afzonderlijke disciplines moet worden besteed. Het tijdstip waarop afzonderlijke disciplines zullen worden geïntroduceerd, is afhankelijk van de behoefte en de mogelijkheden van de leerlingen".¹⁴⁾

De voorkeur van de geïntegreerde werkgroep gaat uit naar een opleiding voor het basisonderwijs — van 4 tot 12 jarigen — met specialisatie voor het jongere kind, gericht op de groep 4 - 8 jarigen en specialisatie voor het oudere kind, gericht op de groep 8 - 12 jarigen. Men houdt vast aan een diploma, dat recht geeft op het geven van onderwijs aan 4 tot 12 jarigen.¹⁵⁾ Wat betreft de inhoud van deze opleiding denkt men o.m. aan een algemeen pedagogisch-didactisch programma, dat de studenten theoretisch en praktisch dient te scholen voor hun latere taak; voorts aan een programma voor de bijzondere didactiek, speciaal gericht op gebieden van kennis en vaardigheid, relevant voor het basisonderwijs. Dit betreft onderwijs in de Nederlandse taal, rekenen/wiskunde, het mens- en maatschappijonderwijs = in beginsel te verzorgen door docenten geschiedenis, aardrijkskunde, maatschappijleer en andere deskundigen =, het natuuronderwijs = in beginsel door docenten natuurkunde, biologie, scheikunde, fysische geografie en andere deskundigen = en tenslotte het onderwijs in de expressievakken en lichamelijke opvoeding. In dit programma voor de bijzondere didactiek zijn Nederlandse taal en rekenen/wiskunde voor alle studenten verplicht.¹⁶⁾

In de specialisatie voor het jongere kind komt geschiedenis als vak *niet* voor. Bij de specialisatie voor het oudere kind wil de werkgroep het bevoegd gezag laten kiezen tussen specialisaties in de clusters mens en maatschappij of natuuronderwijs, of elke student twee van de vakken laten kiezen uit het bekende rijtje: aardrijkskunde, biologie, geschiedenis, natuurkunde én één ander vak op het terrein van maatschappijonderwijs of natuuronderwijs.¹⁷⁾ Het tekort aan adequate kennis, inzicht en vaardigheden zal, méér dan tot nu toe gebeurt, in de beroepsopleiding zelf moeten worden aangevuld. De werkgroep ziet geen reden om speciale eisen te stellen aan het vakkenpakket van de zich aanmeldende student.¹⁸⁾ Enkele opmerkingen onzerzijds: gezien de keuze tussen specialisatie voor het jongere en oudere kind, en daarin de specialisatie op algemene oriëntatie (mens en maatschappij) en vakkengesplitste oriëntatie (geschiedenis, aardrijkskunde etc.), is te verwach-

ten dat slechts een gering deel van de nieuw op te leiden onderwijzers geschiedenis kiest. Te overwegen is hierbij echter wel, dat docenten geschiedenis zullen worden betrokken bij de mens- en maatschappij-wetenschappen en bij cultureel-maatschappelijke programma's. Maar het is de vraag in hoeverre zij zich dan nog geschiedenisdocent voelen, wat zij als V.G.N.-lid voelen én wat er gaat gebeuren op de basisschool met geschiedenis.

De toekomstige kleuterleiders(sters) én hun docenten moeten in de P.A.'s worden opgenomen en krijgen dezelfde bevoegdheden mee. Wel zullen de studenten een Havo-vooropleiding moeten hebben en niet meer met een Mavo-opleiding, zoals tot nu toe, kunnen volstaan. De Havo-top-afdelingen van de P.A.'s zullen moeten verdwijnen,¹⁹⁾ terwijl voor de vernieuwde P.A. het Havo-pakket bij voorkeur op het meer wis- en natuurkundige moet worden gericht.²⁰⁾ De in- en bijscholing van P.A.-docenten zal zo snel als mogelijk dienen te starten. In verband met de activiteiten der Commissie Roorda houdt dit extra werk en belasting in voor de P.A.-docenten, zeker wanneer zij nog aan de Havo-top werkzaam zijn!

In de nieuw gedachte structuur springt de gedachte naar voren van studieprogramma's met variabele tijdsduur in plaats van leerjaren met het systeem van overgaan dan wel doubleren. Onderstaande tekening mag de nieuwe structuur illustreren:

BESTAANDE SITUATIE

OVO	III	tweede leerkring: 1 studiejaar
OVO	II	
OVO	I	
		eerste leerkring: 2 studiejaar.

NIEUWE STRUKTUUR

P.	V.	C.	P.D.P.= Ped.Did.Progr.
D.	D.	M.	V.D.P.= Vak Did.Progr.
P.	P.	P.	C.M.P.= Cult.Mij.Progr.

Een belangrijk element — wellicht een vat vol tegenstrijdigheden — is het feit, dat wordt vastgehouden aan de algemene benoembaarheid van de onderwijzer, terwijl in zijn opleiding differentiatie wordt voorgesteld!

B.2. Geschiedenisonderwijs en de 3 programma's:

Konkreet is de positie van geschiedenis wellicht groter dan hierboven gesteld. Maar ... die grotere plaats moet wel door ons worden bevochten. Te denken valt:

- A) in het Ped. Did. Programma aan
 - 1) Historische Pedagogiek en Didaktiek;
 - 2) Historie van Schoolwezen, Onderwijzende stand, Schoolstrijd e.d.
- B) in het Vak-Did. Programma uiteraard aan
 - 1) het brede veld der vakdidaktiek en aan
 - 2) integratie-activiteiten; en tenslotte in het
- C) Cultureel-Maatsch. Programma aan
 - 1) gesch. van sociale, politieke en economische stelsels
 - 2) gesch. der filosofie
 - 3) kunst/kultuurgeschiedenis
 - 4) aandeel in excursies en
 - 5) gastsprekers.

De Pedak-Commissie der V.G.N. beoogt de kollega's hierop te attenderen.

B.3. Aansluiting vanuit Voortgezet Onderwijs op P.A.:

Aan kennis brengt de student mee naar de P.A. de laatste 50 jaar en enkele speciaalstudies. Wat betreft de overige periode, laten we zeggen vóór circa 1870, moet hij terugvallen op Mavo 1 en 2 en Havo 1, 2 en 3. Dit blijkt in de praktijk ontoereikend te zijn. Dit te meer, omdat op de P.A. veelal behandeld wordt de didaktiek van het onderwijs *in de Vaderlandse Geschiedenis sedert Prehistorie tot heden*. De kennis van de Vaderlandse geschiedenis, die toch aanwezig moet zijn alvorens didaktische kwesties uit te werken is bij de studenten zonder meer onbevredigend te noemen. Er zijn publikaties vermeld, die dit eveneens signaleren. Ik verwijs bovendien naar de publikatie van de C.M.L. Geschiedenis en Staatsinrichting: "Het eerste geschiedenisonderwijs".²¹⁾ Het gaat er nu in het geheel niet om de kwestie der schuldvraag in iemands schoenen te schuiven. Wel is het zó dat de leraren geschiedenis aan de Ped.Ak. zich ongelukkig voelen bij het aan hen gerichte verwijt, als zou de P.A. de a.s. onderwijzers onvoldoende toerusten voor het geven van deskundig geschiedenisonderricht op de basisschool.

Er is op zijn minst sprake van een gedeelde schuld, tezamen met het vervolgonderwijs; de P.A. met zijn in de aard did./ped. programma kan het niet alleen: én dit programma realiseren én nog tijd scheppen voor verhoging van het kennisniveau! Enkele jaren hebben wij gedacht via zelfstudie der studenten een en ander op te vangen; de resultaten vallen tegen. Veel zou er gewonnen zijn wanneer binnen het programma van Mavo 3/4 en Havo-Top meer aandacht geschonken zou kunnen worden aan de historische ontwikkeling van ons land en volk.

II. BASISCHOOL EN GESCHIEDENISONDERWIJS:

A. De Wetgeving:

Ik kan wat dit betreft korter van stof zijn: de publikatie door de C.M.L. betreffende basisonderwijs geeft een overzicht van de ontwikkeling wat betreft het geschiedenisonderwijs op de basisschool. In de P.A.'s wordt in dit opzicht veel gebruik gemaakt van het werk "Kind, School en Geschiedenis" van De Jong. In 1806 (Van den Ende) komt de eerste wet tot stand op het lager onderwijs: "*geschiedenis*" wordt als fakultatief vak opgenomen. Verplicht vak wordt "*geschiedenis*" bij de Schoolwet Van der Bruggen in 1857. In 1878 (Kappeijne van de Copello) komt het onderscheid tot stand tussen "*algemene*" en "*vaderlandse geschiedenis*": "*Vaderlandse*" verplicht, "*algemene*" fakultatief. Dit is sindsdien zo gebleven, zodat we het 100-jarig bestaan van deze situatie naderen. Alleen wordt er bij de Schoolwet De Visser van 1920 "eenvoudige kennis der gemeente-, provinciale- en staatsinrichting van Nederland" aan toegevoegd en aan kennis der natuur "*de eenvoudigste kennis van gezondheidsleer*".²²⁾ De Jong wijst er terecht op, dat de wet niet spreekt van "*de vaderlandsche geschiedenis*", maar van "*vaderlandsche geschiedenis*". Met andere woorden: er wordt ruimte gelaten voor keuze, voor leerstofselectie naar eigen inzicht. Bovendien is *niet* gedacht aan een volledige behandeling, nog sterker: "Volledige behandeling der vaderlandse geschiedenis behoort op de lagere school niet thuis. Het is genoeg, indien het kind leert, in welk land het woont en tot welk volk het behoort". Interessant is de passage: "Het inprenten van jaartallen en namen die aanstonds na het verlaten van de school weer vergeten worden, heeft geen nut".

Men dacht vroeger wel hoofdzakelijk aan politieke (staatkundig) militaire geschiedenis: "Alleen dat deel der vaderlandse geschiedenis, dat de leerling een bevattelijk overzicht schenkt van de wording van de Nederlandse Staat en hem de grote daden leert kennen van het voorgeslacht door welks volharding onder leiding van Oranje, ons onafhankelijk bestaan werd grondvest, verdient de bredere ontwikkeling".²³⁾

Tevens is hieruit te concluderen nogmaals de gedachte van de keuze, waarbij echter speciaal het bovenstaande wordt gevraagd van allen.

B. Ontwikkeling sinds 1920:

In de ontwikkeling sinds 1920 valt op, dat van de mogelijkheid tot het geven van algemene geschiedenis op de basisschool vrijwel geen gebruik werd en wordt gemaakt. Geschiedenis van land en volk, vaderlandse geschiedenis dus en merendeels politiek-militair getint, dat is het programma op de basisscholen. Vele leerkrachten en hoofden realiseren zich nauwelijks, dat er bij de wet andere mogelijkheden bestaan!!

Een volgend verschijnsel, dat signaleerd moet worden, is de grote mate van methoden-gebondenheid der onderwijsgegenden aan de basisschool. Schoolboeken, wellicht een gepaster woord dan de weidse naam van methode, worden in de klassen 4, 5 en 6 overwegend pagina voor pagina doorgenomen. Pogingen tot flexibeler onderwijs, hanteren van kindgerichte didaktische werkvormen stranden veelal op deze — verbaal gerichte — hanteling van schoolboeken. Ik spreek inderdaad liever over "schoolboeken", omdat zij veelal enkel historische stof bevatten; een "methode" omvat immers veel meer in zijn poging tot realisering van de gestelde doelen.²⁴). Het reeds geciteerde boek van De Jong en ook het rapport der C.M.L. geven een overzicht van de levensbeschouwelijke aard van deze schoolboeken

- a) liberaal,
- b) protestant en
- c) rooms-katholiek.

Te constateren valt, dat wat dit betreft de scherpe kanten er heden ten dage wel af zijn! Er zijn methoden momenteel, die we wellicht als vierde groep kunnen betitelen, nl. die alle mogelijke moeite doen om toch maar vooral géén kleur te bekennen!! Of dit dan ook mogelijk is, is een andere zaak.

Wat werkwijze betreft, is duidelijk in de meerderheid het zgn. "globaal, chronologisch overzicht". Vrijwel alle methoden beginnen met de prehistorie in klas 4 en hopen te eindigen met onze tijd in klas 6: een éénmalige behandeling dus verspreid over 3 leerjaren. De thematische en exemplarische werkwijze zijn duidelijk in de minderheid. Verklaring hiervoor ligt weer in de methoden-gebondenheid der meeste onderwijsgegenden en deze methoden hebben overwegend de eerste werkwijze!

In opmars is de stroming, die "wereldverkenning" te noemen is. Er is veel verwarring over deze naam en andere namen als "wereldoriëntatie", "wereldkunde" en "sociale wereldgerichtheid". Deze stroming komt vanuit de basisschool naar de P.A. en wordt in de wereld van de P.A. vooral bij de pedagogen gesteund. Bij de zaakvakken zijn de meningen verdeeld.

Tenslotte nog een opmerking: het lijkt erop, dat het voor de onderwijsgevende aan de basisschool steeds moeilijker zal worden om zijn/haar werk naar bevrediging te kunnen verrichten. Hij geeft meer dan tien vakken, heeft relaties met ouders, krijgt steeds meer te maken met allerlei instanties, die op welke wijze dan ook de school betreden, heeft diverse administratieve werkzaamheden, dient zich na schooltijd zo goed mogelijk bij te scholen, etc. Gezien de vooropleiding en de allerwege te constateren tekortkomingen, o.m. in kennispatroon, is het eigenlijk helemaal niet zo verwonderlijk, dat de onderwijzer/es grijpt naar de methode, die voor hem/haar een baken in zee is!

C. Concept Wet Basisonderwijs:

Het moment is aangebroken om onze aandacht te richten op de toch zeker histo-

rische gebeurtenis van de concept-wet op het basisonderwijs, welke momenteel ter tafel ligt. Eerst weer enkele algemene kenmerken alvorens ons te oriënteren op geschiedenis.

Er wordt in de wet een kader aangegeven voor één school, voor één onderwijs, dat een doorlopend ontwikkelingsproces voor kinderen van 4 tot 12 jaar zal realiseren. Deze onderwijskundige opzet streeft naar een doorbreking van het leerstofjaarklassen-systeem en naar een betere aansluiting bij de individuele verscheidenheid van ieder kind, qua tempo, belangstelling en begaafdheid. Het wetsontwerp beoogt verbreding van de doelstellingen van het basisonderwijs. Dat wil zeggen: behalve de ontwikkeling van de kennis, wordt de aandacht gericht op creativiteit en kulturele en sociale vaardigheden. De democratisering van de school is voorts een wezenlijk kenmerk in het wetsontwerp. Een grotere verbondenheid van de ouders met de school staat voorop. Te denken valt o.m. aan de schoolkommissie, voor de meerderheid te bestaan uit ouders en te raadplegen "bij alle zaken, die voor de school van belang zijn en met name voordat het schoolwerkplan wordt vastgesteld".²⁵⁾

Het onderwijs zal worden gegeven volgens een schoolwerkplan en de duur van acht aaneensluitende jaren hebben. Het schoolwerkplan zal tenminste dienen te vermelden:

- a) doelstelling der school,
- b) didaktische werkvormen,
- c) het ontwikkelingsmateriaal,
- d) de onderwijsleerpakketten,
- e) de voorzieningen ten behoeve van leerlingen, die belemmeringen ondervinden in leer- en ontwikkelingsproces,
- f) schooltijden, vakanties en andere vrije dagen.

Jaarlijks wordt dit schoolwerkplan vastgesteld op voorstel van het onderwijzend personeel en na overleg met de reeds vermelde schoolkommissie door het bevoegd gezag.

Na deze kenmerken en het schoolwerkplan aandacht voor artikel 9 en 10 van het wetsontwerp. Artikel 9 vermeldt:

1. "Het onderwijs wordt zodanig ingericht dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen.
2. Het onderwijs richt zich in elk geval op de ontwikkeling van kennis, creativiteit, culturele en sociale vaardigheden".

Dit is reeds ter sprake gekomen en de toelichting mag duidelijk zijn: "De basisschool zal worden bezocht door leerlingen, voor wie in de huidige structuur verschillende schooltypen bestemd zijn: de kleuterschool en de lagere school. De overgang tussen deze schooltypes vormt een breuklijn in de ontwikkeling van het kind. De bestaansgrond van de nieuwe basisschool is gelegen in het opheffen van deze breuklijn".²⁶⁾ In tegenstelling tot de oude wet, waar de vakken als uitgangspunt golden, wordt nu het ontwikkelingsniveau van het kind het primaire uitgangspunt. Het gestelde in het volgende artikel (10) moet dan ook sekundair worden verstaan.

Artikel 10 vermeldt:

1. "Het onderwijs omvat, afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen en waar mogelijk in samenhang:
 - a. gebruik en kennis van de Nederlandse taal, waaronder spreek- en schrijfvaardigheid;
 - b. ontwikkeling van expressiemogelijkheden;
 - c. rekenen en eenvoudige wiskunde;
 - d. *inleiding in kennisgebieden*;
 - e. lichamelijke oefening;
 - f. eenvoudig Engels.

2. De ontwikkeling van espressiemogelijkheden omvat de bevordering van het taalgebruik, tekenen, muziek, handvaardigheid, spel en beweging.
 3. Bij de inleiding in kennisgebieden wordt in elk geval aandacht besteed aan:
 - a. aardrijkskunde;
 - b. *kennis van de geschiedenis*;
 - c. kennis van de natuur, waaronder biologie en gezondheidsleer;
 - d. kennis van maatschappelijke verhoudingen, waaronder *eenvoudige staatsinrichting*.
- Opzettelijk wordt niet van "vakken" gesproken, zodat — waar nodig — de onderwerpen in samenhang kunnen worden behandeld. In het Bulletin van juli 1976 tekent het Centraal Bureau voor het Katholiek Onderwijs hierbij aan, dat het "aanbeveling had verdiend om op zijn minst te spreken over vakgebieden en vormingsgebieden, die verband kunnen houden met de richting van het onderwerp. De indruk bestaat dat de in artikel 10 genoemde kennisgebieden eerder aansluiten bij de huidige L.O.-wet — (1920) — dan bij de K.O.-wet — (Kleuteronderwijswet 1955) —, hetgeen te betreuren is".²⁷⁾

Het karakter van het onderwijs, ook het inhoudelijke aspekt, moet aangepast zijn aan de ontwikkelingsfase van het kind. Dit houdt o.m. in, dat een te vroege konfrontatie van de jongere kinderen met intellectuele activiteiten moet worden voorkomen. Artikel 10 is voorts bewust ruim van opzet gehouden om de school gelegenheid te bieden het onderwijs een eigen gestalte te geven. Het derde lid van het artikel laat ruimte om aan de genoemde aspecten, hetzij afzonderlijk, dan wel in samenhang aandacht te besteden. Eenvoudige Staatsinrichting wordt genoemd bij kennis van maatschappelijke verhoudingen en niet — meer — bij geschiedenis. Als argumentatie hiervoor is vermeld "Geschiedenis ziet immers op situaties in het verleden, terwijl staatsinrichting op het heden betrekking heeft. Dit betekent uiteraard niet, dat de verbindingslijnen tussen verleden en heden geen aandacht behoren te krijgen".²⁸⁾

PERSPEKTIEF

Van belang is, dat er niet meer wordt gesproken over "vaderlandse", dan wel "algemene" geschiedenis. Het onderscheid is vervallen en een vroegere situatie is als het ware weer hersteld. Van belang is natuurlijk ook de vaagheid van de passage "kennis van de geschiedenis". Welke betekenis dient overigens gehecht te worden aan het lidwoord "de"?! Wat is te verstaan onder "de geschiedenis"?! Zou het lidwoord beter weg kunnen blijven?! Gekoppeld aan de bedoeling om de scholen zélf de inrichting — ook inhoudelijk — van het onderwijs te laten bepalen, doemen er uiteraard vele mogelijkheden op.

Men kan veel meer dan thans veelal het geval is, uitgaan van de beleavingswereld en ontwikkelingsjaren van het kind. Of de opdoemende mogelijkheden ook gebruikt zullen worden??

Er ligt werk te wachten op bijv. de Commissie Pedagogische Academies om stimulanzen en ideeën te verschaffen vanuit de kollega's der P.A.'s naar de basisschool toe. Omgekeerd dienen zij goed te luisteren naar wat er bij de onderwijsgegenden aan de basisschool omgaat. Designaleerd is eerder de methoden-gebondenheid, die het geschiedenisonderwijs aan de basisschool kenmerkt. Er zal in dit opzicht tot een hernieuwde oriëntatie moeten worden overgegaan vanwege het feit, dat de methoden vrijwel allen uitsluitend gericht zijn op het terrein van de vaderlandse geschiedenis. Voorts dienen de media getoetst en indien nodig aangepast/aangevuld te worden in verband met de nieuwe situatie; dit geldt ook voor de dokumentatie-centra. Ten aanzien van de onderwijsgegenden aan de basisschool dient zich de noodzaak aan tot bijscholing, zowel op didaktisch als wel op inhoudelijk terrein. Het ware te wensen, dat hiervoor niet enkel de avonduren worden gereserveerd. Tendensen tot integratie zijn herkenbaar in de concept-wet en wij zullen ook hierop attent dienen te zijn.

Noten:

- 1) Reinsma, R.: Scholen en schoolmeesters onder Willen I en II. Den Haag, z.j., pag. 47 en 48.
- 2) Wijziging van de Wet op het voortgezet onderwijs en van het Besluit Opleiding Onderwijzers (STb. nr. 358, 1968).
- 3) Voorlichtingsbijeenkomsten over de taak van de vakleraar in de tweede leerkring der P.A., mei 1970.
- 4) Het Onderwijsverslag van 1974, 18: Inspectie Opleidingsscholen voor onderwijzers, pag. 325 e.v.
- 5) De Vacature, 10 juni 1976, jrg. 88, nr. 17.
- 6) Kleio, jrg. 17, nr. 5, pag. 425.
- 7) Samenvatting van de overwegingen en conclusies van de werkgroep Onderwijzersopleiding 1972, pag. 66.
- 8) a.w. Samenvatting, pag. 14 en 15, 58 t/m 72.
- 9) a.w. Samenvatting, pag. 21 t/m 24.
- 10) a.w. Samenvatting, pag. 30, 31 en 66.
- 11) a.w. Samenvatting, pag. 37 e.v.
- 12) a.w. Samenvatting, pag. 41.
- 13) Rapport van de werkgroep, belast met het ontwerpen van een opleiding tot onderwijsgevende in het basisonderwijs voor 4- tot 12-jarigen, pag. 6 en 7.
- 14) a.w. Rapport, pag. 12.
- 15) a.w. Rapport, pag. 23.
- 16) a.w. Rapport, pag. 26.
- 17) a.w. Rapport, pag. 27.
- 18) a.w. Rapport, pag. 30.
- 19) a.w. Rapport, pag. 65.
- 20) a.w. Rapport, pag. 30.
- 21) Commissie Modernisering Leerplan Geschiedenis en Staatsinrichting, "Het Eerste Geschiedenis-onderwijs", pag. 50, Den Haag 1977.
- 22) Lager-Onderwijswet 1920, 14e druk, juni 1949, pag. 2 en 3.
- 23) Jong, G. de: "Kind, School en Geschiedenis", pag. 49 e.v.
- 24) Langermans, M.J.J.: "Criteria ter beoordeling van onderwijsleerpakketten", K.P.C. Den Bosch, pag. 8 e.v.
- 25) Uitleg, de dato 30-6-1976: "De basisschool", 466/7.
- 26) Katholiek Schoolblad, 21-8-1976, pag. 3.
- 27) Bulletin, nr. 3, juli 1976; publikatie van het Centraal Bureau voor het Katholiek Onderwijs in samenwerking met de secretariaten van de Ned. Katholieke Schoolraad en de bonden van Schoolbesturen, pag. 2.
- 28) Katholiek Schoolblad, 21-8-1976, pag. 3.

L.H. Schlaman

GESCHIEDENIS – WERELDORIENTATIE

Integrale wereldverkenning

"Alles hangt met alles samen- een onmiskenbare waarheid, die echter nog nooit iemand door een examen geholpen heeft".

(Jan Romein in "Integrale Geschiedschrijving")

1. INLEIDING

Een ieder die bij onderwijs is betrokken – en wie is dat niet? – wordt regelmatig gekonfronteerd met de term "integratie" of de vele synoniemen ervan. Als iemand echter de stoute schoenen aantrekt en tracht te achterhalen wat wel de fundamentele begripsinhoud ervan moge zijn, riskeert hij niet alleen het odium van stupiditeit op zich te laden, maar stapt hij ook over van een Babylonische spraakverwarring naar een Poolse landdag. Mijn troost put ik dan uit het historische feit dat de Polen thans, ondanks of dankzij een opschuiving in westelijke richting, een hechte, doelgerichte gemeenschap vormen.

Bovenstaande ontboezeming wil geenszins suggereren, dat u van mij het verlossende antwoord krijgt. Hoogstens hoop ik u ervan te overtuigen dat het zinloos is energie te investeren, in het exakt kunnen omschrijven van een veelheid van termen die ergens allemaal hetzelfde bedoelen. Het ontgaat mij althans volslagen, wat nu de zin ervan is, dat iemand het verschil kan omschrijven tussen: "wereldoriëntatie" en "wereldverkenning", terwijl ik daar ook de term "fiets" voor kan gebruiken, als vrijwel iedereen het slechts ziet als een handelen waarbij de vakken aan elkaar worden gebreid en de bestaande en verworven posities van de vakken/wetenschappen aangetast worden.

Bij alle kulturen was en is leren een van de functies van leven. Als wij het over onderwijs hebben, bedoelen wij vooral de professionele begeleiding van de mens, die vanaf zijn 4e t/m 16e levensjaar hierin zijn voornaamste levensvulling krijgt voorgeschoteld, zonder dat hij de kans krijgt in hongerstaking te gaan. Voor de oude Grieken was leven een voortdurend leerproces dat beschermd werd door de liefvallige en welgevormde dochters van Zeus, de Muzen, blijkens latere stukken van de Odyssee en Hesiodus: 9 in getal:

"De kennis van hetgeen gebeurde vas Clio's deel.

Melphomene stoffeert het prachtig treurtoneel.

Het blijspel voegt Thalia; Euterpe voegt de fluit.

Erato slaat door het citerspel geluid.

Op weelderige dans is Terpsichore gesteld.

Gelijk Kalliope de heldendaden meldt.

Urania doorgrondt de lucht met haar verstand.

Polymnia regeert des reed'naars stem en hand."

De activiteiten van deze dames klonken de goden als muziek in de oren, anders zouden zij niet de permanente begeleiders zijn geweest van hun gezamenlijke maaltijden.

Wanneer de Grieken zich expliciet op het leren gingen toeleggen deden ze dat in hun vriendenkring, waarin openheid de garantie was voor het verleggen der grenzen en waarin menselijkheid vakidioterie als barsbaarsheid deed ervaren. Het is geenszins mijn bedoeling u de historische ontwikkeling van de leersfunctie in onze westerse cultuur te schetsen. Slechts stilstaan bij enkele momenten in onze wordingsgang lijkt mij gewenst om te komen tot zelfrelativering. Het integrale leren – wat dat dan ook precies moge zijn – was kenmerkend voor de Grieken. Het pragmatisme van de Romeinen en het syndroom van de absolute waarheid van het christendom zorgden voor de eerste stap-

pen op de weg naar de vergruizing: "Ik weet het en hij moet het ook weten" werd het stramien waarop de leerfunctie werd vastgenageld. De humanisten en de geleerden van de 17e eeuw zorgden voor de continuïteit; niet in het minste gesteund door kerkelijke en wereldlijke overheden die onderwijs gingen hanteren als middel om de nieuwe mens in te passen in hun maatschappij. Onder invloed van het rationalisme kwam in de 18e en 19e eeuw de anatomische les in zijn eindstadium. De steeds verdergaande analyses verschaften ons een veelheid van specialismen, die losstaande grootheden werden. De vele wetenschappen bakenden met een uiterst precisie hun objektterrein af, perfektioneerden hun onderzoeksmethodiek en claimden de objektieve waarheid op hun eigen terrein, terwijl inbraken niet werden getolereerd. Vanuit ivoren torens dikteerden zij het menselijk denken. Deze ongebreidelde zucht naar absolute objektiviteit, gepaard gaande met een groeiende autoriteit, veranderde aan het leerproces als historisch verschijnsel niet alleen het oorspronkelijke integrale karakter, maar maakte tevens leren los van leven. Leren was niet langer het belang van de lerende, maar het belang van objektiverende wetenschappen. De wetenschappen plaatsten zich aan de top van een hiërarchisch opgebouwde onderwijsstructuur en projekteerden hun analytische structuur naar beneden, terwijl hun eisen op allerlei caesuren gestalte kregen in examens.

Het is mijn mening dat historische processen in hun ontwikkelingsgang dialektisch zijn. De wetenschaps- en onderwijsstructuur bergt dan ook in zich een dialektische spanning vanuit de antithese: de oorspronkelijke leer- en levensfunctie. De ratio, bij zichzelf te rade gaande, konstateerde dat de zin van wetenschap en onderwijs dreigde te verdwijnen, daar het niet harmonieerde met het algemene levensdoel van individu en mensheid. Jan Romein vatte de uit de hand gelopen situatie binnen de wetenschap van de geschiedenis samen in zijn inaugurele rede: "Het Verguisde Beeld" (litt.nr. 2). Persoonlijk ervaar ik het nog regelmatig aan het einde van een les op de basisschool over bijv. Hugo de Groot. De kinderen kunnen je precies vertellen hoe de boekenkist eruit heeft gezien, maar ze kunnen niet demonstreren *wie* erin heeft gezeten.

Rond de eeuwwisseling zette de kentering zich in. Voor het onderwijs werd vastgesteld dat de doelstellingen zich ten onrechte hadden verengd tot het kennen van antwoorden die de maatschappij via zijn wetenschappen verstrekten. De school was een geïsoleerde konsumptiegemeenschap geworden, die de grensverleggende en daardoor verwondering wekkende openheid had uitgebannen voor een supermarkt van instant-begrippen en technieken, die in gesplitste vakken mooi op een rijtje lagen; echter zonder enig verband. Marktonderzoek wees tevens uit dat de meeste produkten niet overeenkomstig de behoeften waren van individu en gemeenschap.

Het onderwijs van de 20e eeuw liet aanvankelijk slechts schoorvoetend, maar allengs omvangrijker pogingen zien om de ongewenste situatie te elimineren. De Commissie Basis-onderwijs (litt. nr. 3) gaf in 1969 hiervan een aardig overzicht. Thans ballen de ervaringen van het verleden en de verwachtingen voor de toekomst zich samen in "integratie", "wereldoriëntatie" en "middenschool". De term "integratie" — ik beperk mij verder tot deze term — lijkt thans een algemene aanduiding voor een gewenste ideale onderwijssituatie met het karakter van enerzijds een noodkreet en anderzijds — paradoxaler kan haast niet — van een alles oplossend mechanisme.

Het komt mij voor dat integratie niet gezien moet worden als het zoveelste fenomeen in de onderwijswereld. In het voorafgaande heb ik u dat ook trachten te demonstreren. Integratie balt in zich samen de fundamentele vragen: waartoe leef ik en leeft de mensheid? en waartoe onderwijs en leert de mens? Integratie is geen nieuw onderwijs-leerprodukt maar een opdracht, die ik en de ander moeten gaan uitvoeren en die door voortdurend pogen eens door de mens zal worden gerealiseerd.

Het kennen van deze opdracht, ingegeven door het bewustzijn, dat alles met alles samenhangt, is onvoldoende. Willen wij niet wegzinken, hetzij in een leerinhoudloos pedagogisch-didaktisch gerommel, hetzij in het pré-twintigste eeuwse "kennis is macht" dan zullen wij moeten beschikken over hoofdlijnen. Het amorphe "alles" zal zodanig moeten worden uiteengelegd en benoemd, dat er criteria zichtbaar worden, die een zinvol handelen mogelijk maken en kunnen waarborgen.

In het onderstaande wil ik u konfronteren met mijn stand van denken, van waaruit ik tracht toekomstige onderwijsgevenden *ook* te prepareren op geïntegreerd onderwijs.

2. INTEGRATIE: EEN OPDRACHT VOOR "DIDAKTIEK VAN DE GESCHIEDENIS"

Op de pedagogische akademies en de lerarenopleidingen werken veel historici met als leeropdracht: Didaktiek van de Geschiedenis. Dit houdt in dat zij er zorg voor moeten dragen onderwijsgevenden op te leiden, die in staat zijn het kind/de leerling te begeleiden bij een onderwijsleerproces, waardoor het/hij leert op historisch verantwoorde wijze te denken, resulterend in een historisch bewustzijn.

Als zodanig is men dan genoodzaakt zich te verdiepen in de pedagogiek en didaktiek én in de theorie en praktijk van de wetenschap der geschiedenis. Vanuit de pedagogiek en de didaktiek heeft men omstandig aangetoond dat geïntegreerd onderwijs een zeer zinvolle en verantwoorde mogelijkheid van onderwijs is. Een en ander zal zijn erkenning moeten vinden in de nieuwe wet op het basisonderwijs.

De oude L.O.-wet hanteerde als uitgangspunt een aantal vakken.

Het historisch denken werd gewaarborgd door de verplichting tot het geven van Vaderlandse Geschiedenis en eenvoudige staatsinrichting én door gelegenheid te bieden tot het geven van algemene geschiedenis.

De nieuwe wet op het basisonderwijs hanteert een duidelijk ander uitgangspunt (litt.nr.4). Uit artikel 9 blijkt, dat het onderwijs zodanig moet worden ingericht, dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen, en zich in elk geval moeten richten op de ontwikkeling van kennis, creativiteit, culturele en sociale vaardigheden. Daarmee staat voor het bepalen van de leerinhoud in principe het totale terrein van wetenschappen en kunsten ter beschikking. De wetgever wil een aantal ervan nog wel een plaats garanderen, maar doet dit in artikel 10 duidelijk ondergeschikt aan het eerder vermelde uitgangspunt. Bovendien blijkt mede uit de memorie van toelichting dat men ruimte laat voor andere vakken en tegenover het traditionele zaakvakkenstelsel heel duidelijk het geïntegreerd onderwijs stelt als een legale mogelijkheid.

Het is ook mijn mening dat de didaktiek van de geschiedenis de plicht heeft om een positieve bijdrage te leveren aan integratie.

Nu is het over het algemeen wel zo dat het voldoen aan een plicht gemakkelijk het gevoel veroorzaakt je eigenheid te verliezen. Als zodanig zijn dan ook reacties als: "het geschiedenisonderwijs wordt de nek omgedraaid", etc. wel verklaarbaar, maar niet terecht. Vrijwel alle opleidingen gebruiken het boekje van Ger Harmsen: "Inleiding tot de Geschiedenis" (litt. nr. 5). De onderwijsgevende ontdekt dan dat de geschiedwetenschap een uitdijend geheel is, dat op de meest uiteenlopende wijze verantwoord kan worden beoefend. Bovendien ontdekt hij dat de geschiedenis juist een integrerende functie heeft binnen het geheel der wetenschappen (bijv. blz. 95-104). Geschiedenis blijkt dan ook nog eens kunst en wetenschap te zijn (blz. 105), zodat de traditionele indeling bij de zaakvakken aanvechtbaar wordt. Tot slot blijkt (blz. 113 e.v.) dat er ook een integrale geschiedschrijving bestaat. Geïntegreerd onderwijs als een van de mogelijkheden in de onderwijskunde heeft binnen de geschiedwetenschap kennelijk een pendant. Integratie en geschiedenis zouden elkaars positie wel eens kunnen versterken i.p.v. elkaar de nek om te draaien.

3. HET SCHOOLWERKPLAN

Het schoolwerkplan-denken is thans wel gemeengoed geworden, zodat een uitgebreide uiteenzetting in dit kader niet nodig is. Een element moet ik hier wel benadrukken, nl. dat elke school uiteindelijk zelfstandig zijn plan vaststelt. Zowel v.w.b. de leerinhouden als de didaktische werkvormen kan men daarbij uit vele mogelijkheden kiezen. Zo is het even legitiem, wanneer een school kiest voor een vakkengesplitst onderwijs, als wanneer het kiest voor integratie. Belangrijk is wel dat de keuze niet oppervlakkig geschied. Bij mijn bezoeken op basisscholen heb ik te veel gezien, dat men ondoordacht, amateuristisch overging tot integratie. Drijvend op een grote motivatie verzette men zeer veel werk. In veel gevallen verzandde men na enige tijd met heel vaak als gevolg, dat men terugkeerde naar de oude, dan wel opgepoetste situatie.

Tijdens de conferentie: "De maatschappelijke relevantie van het geschiedenisonderwijs op de basisschool", gehouden op 15 en 16 februari 1973 (litt. nr. 6) hield drs. Th. Oudkerk Pool een inleiding onder de titel: "Geschiedenis in het onderwijs: enige denklijnen" (blz. 20 e.v.). Met hem ben ik van mening, dat bij het opstellen van een schoolwerkplan de beginfase bestaat uit de volgende beslissingsencyclus (blz. 24):

- beslissingen ten aanzien van de waarden die de grond zijn waartoe men leeft in een heel persoonlijke visie;
- beslissingen ten aanzien van een algemeen onderwijsdoel, dat steunt op hetgeen ik in de waarden meen te beleven;
- beslissingen ten aanzien van een verbijzondering van het algemene onderwijsdoel in handelingsaspecten die richtinggevend zijn en waarop de leerdoelen zijn te verstaan;
- beslissingen leerdoelen zo te formuleren dat daaruit blijkt welk gedrag de leerlingen moeten kunnen demonstreren."

Tijdens de eerste twee fasen legt de school terzake van het te ontwikkelen historisch bewustzijn de verantwoorde subjektiviteit (litt.nr. 5, deel 2) vast. Tevens wordt er een uitspraak gedaan betreffende de samenhang die men ziet in het totale gebeuren op de wereld (litt. nr. 5, deel 3). Men bezint zich op de mate van de partijdigheid en op het verschijnsel van de indoktrinatie (litt. nr. 7). In de derde fase besluit men over de onderwijs-handelingen onder meer over de kwestie vakkengesplitst of integratie. In het vervolg van dit betoog ga ik ervan uit dat de school gekozen heeft voor een geïntegreerd onderwijs-handelen.

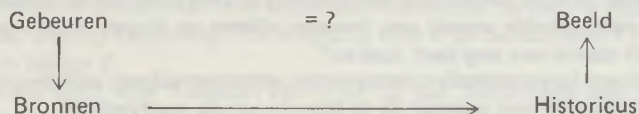
Indien men zo besloten heeft tot integratie, is het nodig de wijze van verandering vast te stellen. Hierbij is het noodzakelijk zich aan te sluiten bij de bestaande situatie. Een school, die bijv. een duidelijk vakkengesplitst onderwijs kent, doet er verstandig aan dit in verkleinde omvang te handhaven en te starten met bijv. één integratiemiddag per week. In een later stadium kan men dan op basis van gedegen evaluaties het accent verleggen van vakkengesplitst onderwijs naar integratie. Voor het verdere veranderingsproces is het dan van belang dat het geïntegreerd onderwijs, voorzover het wordt toegepast, verantwoord geschied.

4. RELATIE WETENSCHAP – ONDERWIJS

De relatie tussen de wetenschap van de geschiedenis en het daarmee overeenkomende onderwijs werd traditioneel bepaald door de praktische geschiedbeoefening. Gekwalificeerde wetenschapslieden bepaalden de inhoud van de historische beelden en mede vanuit de fictie van de objectiviteit vond er een selectie en verdunning van deze beelden plaats. Het geschiedenisonderwijs had tot taak om deze resultaten van wetenschappelijk onderzoek maar aan de leerlingen over te dragen.

Daarbij nam men aan dat het kennen van door anderen vastgestelde beelden identiek was met het historisch kunnen denken. Deze vastgelopen situatie wordt thans vrij algemeen wel gezien als een verschraling.

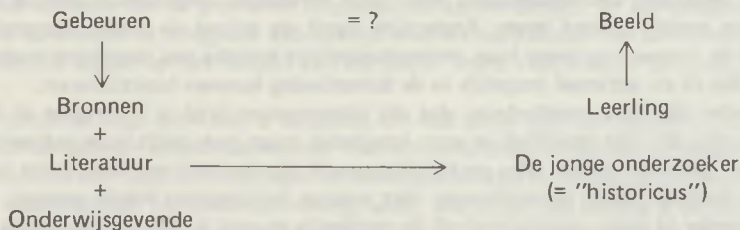
Ger Harmsen geeft in zijn boekje: "Inleiding tot de Geschiedenis" (litt.nr. 5) het proces van geschiedbeoefening aldus schematisch weer:



Fundamenteel is er geen verschil tussen de geschiedbeoefening door een kind en door een gekwalificeerde historicus. Wil een onderwijsgevende een leerling leren historisch te denken, dan zal hij hem a.h.v. steeds andere feiten dat proces moeten laten doorlopen en daarbij begeleiden. Het verschil met de wetenschappelijke onderzoeker is dan waarneembaar in de mate van zelfstandigheid en in het niveau van denken van de geschiedbeoefenaar tijdens dat proces.

Bovenstaand model uit de theorie van de geschiedenis is nu toepasbaar op de geschiedbeoefening in een onderwijsleersituatie. De historicus (degene, die geschiedenis beoefent) is hier primair de leerling, begeleid door de onderwijsgevende. Hij is doende zich een beeld te vormen van een feitelijk gebeuren. Het uiteindelijke beeld, bepaald door kennis, inzicht en normbesef zal, evenals dit bij de wetenschappelijke beelden het geval is, niet identiek zijn aan het werkelijke gebeuren en aan de beelden van andere leerlingen/historici. Tevens is het model toepasbaar op integratie.

Een en ander is voor het onderwijs in een aangepast schema aldus weer te geven:



Op verschillende componenten van dit schema zal ik in het vervolg nog nader ingaan. Hier wil ik slechts stellen dat het proces van integratie/geschiedbeoefening in wetenschap en onderwijs fundamenteel hetzelfde dient te zijn. Dit houdt v.w.b. de onderwijsrol in, dat men zich niet moet beperken tot het overdragen van kant en klare beelden. Criteria vanuit de theorie van de geschiedenis leiden tot een omvangrijkere rol. Om in de termen van de Bang-groep (litt.nr. 8) te spreken: de onderwijsgevende moet niet alleen "inleiden in", maar ook "toerusten tot", "confronteren met" en "ontplooien van".

5. COMPONENTEN WERELDVERKENNING

In het reeds eerder genoemde rapport van de Commissie Basisonderwijs (litt.nr. 3) werd de onderhavige materie a.h.v. een viertal componenten aan de orde gesteld, te weten:

- het vragende kind;
- de didaktische werkvorm;

- c. de leerstofkeuze;
- d. de noodzakelijke hulpmiddelen.

De Commissie sluit haar betoog af met de volgende samenvattende omschrijving: *"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 correcte antwoorden op het niveau van het kind de voor hem ingewikkelde wereld van 'mensen, dieren en dingen' wordt geordend en geïd en hij zich daarin een weg leert zoeken"*.

Het lijkt mij zinvol bovenstaande componenten achtereenvolgens aan de orde te stellen en daarbij te confronteren met criteria uit de theorie van de geschiedenis.

HET VRAGENDE KIND

De gedachten m.b.t. integratie worden nogal eens belachelijk gemaakt, als ware het de bedoeling dat de onderwijsgevende maar moet wachten op vragen van het kind, alvorens hij overgaat tot het geven van onderwijs. Ik meen een dergelijke houding te bespeuren in de kritische beschouwing van de heer Hadderingh (litt.nr. 9) over de ideeën van de Commissie Basisonderwijs. Op deze wijze wordt echter de fundamentele zaak, die aan de orde is, miskent. Leren en wetenschappelijk onderzoek komen in die zin overeen, dat beiden starten vanuit een duidelijk geformuleerde probleem-, vraagstelling. Het gaat hierbij niet om een abstracte problematiek, maar om een verdunning en verdichting ervan tot "mijn" probleem. In de onderwijsleersituatie gaat het primair om het kind/de leerling. Voor de onderwijsgevende is dan ook de vereiste startpositie pas vaststelbaar als de leerling bereid is dit kenbaar te maken, hetgeen hij doet door de probleem-, vraagstelling te uiten.

Bovendien moet worden opgemerkt, dat naast elkaar worden onderscheiden de spontane en gewekte vraagstelling. Enerzijds geldt zodoende de spontane vraag: de uiting van een probleem dat veroorzaakt werd door ervaringen opgedaan buiten de school, als start voor onderzoekend leren. Anderzijds heeft de school de plicht vraagstellingen bewust op te roepen, vanwege haar maatschappelijke functie om leerlingen zodanig toe te rusten, dat zij zo optimaal mogelijk in de samenleving kunnen functioneren. Wij moeten dan ook concluderen dat dit uitgangspunt juist is. Overigens zij hierbij opgemerkt dat dit niet specifiek is voor integratie, maar ook geldt voor vakgericht onderwijs. Van oudsher begint elke onderwijsgevende zijn les met een inleidende fase waarin men de leerling tracht te motiveren. Het nieuwe is hoogstens hierin gelegen, dat hij alvorens verder te gaan controleert of de motivatie er ook is. Dat is pas vast te stellen als de leerling zijn probleem, vraag op tafel legt: ik wil mij een beeld vormen van bijv. de geografische ontdekkingen.

DE DIDAKTISCHE WERKVORM

Reeds eerder heb ik gewezen op het vergruisde beeld binnen de didaktiek van de geschiedenis, vooral zich uitend in een gescheiden en elkaar bestrijdende discussie van onderwijskundigen enerzijds en historici anderzijds. Het is een absolute noodzaak om tussen beiden een integratie te bewerkstelligen, niet alleen vanuit het oogpunt van geïntegreerd onderwijs, maar ook bij een vakkengesplitst onderwijs.

In het kader van deze beschouwingen zal hierop niet nader worden ingegaan. Ik wil mij slechts beperken tot enkele kanttekeningen terzake.

In het geheel van onderwijskundige aanbevelingen is het schema (de zgn. "fiets van Jansen") van de Commissie Basisonderwijs (bijlage 1) nog steeds goed bruikbaar, mits men het niet, zoals aanvankelijk wel is gepropageerd, als een dwingend model hanteert. De on-

derwijsgevende zal uiteindelijk voor *zijn* situatie, die wordt bepaald door deze leerlingen en leerinhoud, steeds opnieuw een concreet werkmodel moeten kiezen. Het gegeven schema biedt echter de mogelijkheid om het leerproces te faseren in een probleemstellende-, een beeldvormende- en een besluitvormende fase. Bovendien biedt het schema keuzemogelijkheden voor vormen van zelfwerkzaamheid en een systematiek om docerende lessen tot een efficiënt minimum te beperken. Een uitstekend hulpmiddel terzake is voorts het boekje van T. Humalda: *Overleg Onderweg*. Ter illustratie treft u de basisschema's (litt.nr.10, blz. 22 en 55) aan in bijlage 2.

Het basisonderwijs geldt voor kinderen van 4 tot 12 jaar. Gedurende deze totale periode vindt integratie, verkenning van de wereld plaats. Dientengevolge is het noodzakelijk het onderwijs te organiseren naar het ontwikkelingsniveau van de leerlingen en met een variatie van leergedragingen en -handelingen. In dit verband kan men zeer goed gebruik maken van de publikaties van het Katholiek Pedagogisch Centrum onder de titel "Wereldoriëntatie, nader bekeken . . ." (litt.nr. 11 t/m 14). Het samenvattende overzichtschema daaruit (litt.nr. 13, bzl. 45) treft u aan in bijlage 3.

Bij al deze onderwijskundige publikaties valt het echter op, dat vrijwel niets wordt gezegd over leergebied, -inhoud, -stof. Het lijkt wel of men dit angstvallig omzeilt. Aangezien echter de leerstof een wezenlijk onderdeel is van het onderwijsleerproces, geven deze publikaties uit de hoek van de onderwijskunde dan zelf ook weinig blijk van integraal denken.

DE LEERINHOUD

De al meerdere malen genoemde Commissie Basisonderwijs beperkt zich tot een negatieve waardering t.a.v. de traditionele situatie bij de zaakvakken, vooral vanwege het vak-kengesplitste karakter en de groeiende discrepantie tussen leerstof en werkelijkheid. Het aangeboden alternatief is integratie van vakken met als leerinhoud: het aanleren van sleutelbegrippen, die liggen op het terrein van de mens - mens relatie en/of de mens - natuur relatie.

Een dergelijk vage indicatie is te gering om met enige kans van slagen te komen tot het integraal benaderen van de leerinhoud. Een kritische bespreking van de gedachten van de Commissie en van feitelijke pogingen tot wereldoriëntatie in het onderwijs zal ik in het kader van deze bijdrage buiten beschouwing laten. Wel is het van belang te wijzen op een opvallend verschijnsel in de hele discussie. Terwijl de onderwijskunde door onderzoek, experimenten, etc. steeds duidelijker het didactisch handelen voor geïntegreerd onderwijs profileert, laat de wetenschap van de geschiedenis een positieve bijdrage vrijwel achterwege. Zij voelt, m.i. ten onrechte, haar positie bedreigd en neemt een defensieve houding aan. Men blijft hameren op traditionele gebruiken, zoals bijv. op de lagere school hoort alleen vaderlandse geschiedenis; het onderwijs moet de wetenschappelijk verantwoorde beelden overdragen; belangrijke personen en gebeurtenissen zijn cultuuroverdrachtwaardig. De nogal ongenuanceerde discussie m.b.t. het Ledo-project laat dit m.i. duidelijk zien. Het enige wat de onderwijsgevende mag doen is het werken op het niveau van het kind en met aangepaste didactische werkvormen. De enkele historici, die op goede gronden hun medewerking verleenden aan bijv. het Ledo-project of de Bang-groep kunnen waarschijnlijk wel over een en ander een boekje opendoen.

Toch ben ik van mening, mede op grond van praktische ervaringen, dat vanuit de theorie van de geschiedenis een zodanige positieve bijdrage is te leveren, dat juist daardoor de integratie een levensvatbaar fundament verkrijgt. Tevens waarborgt men dan, dat de

leerling leert historisch te denken, beter dan in de huidige situatie.

In de stelling "alles hangt met alles samen" wordt de leerinhoud aangeduid met "alles". Het is noodzakelijk dit alles nader te benoemen qua object, methodiek en mogelijk resultaat. Hierbij ga ik voornamelijk uit van J. Romein, *Integrale geschiedschrijving* (litt.nr. 1), en wel het daarin beschreven theoretisch-praktische model.

Integratie beoogt een leerproces waardoor het kind dusdanig georiënteerd wordt op de wereld buiten hem, dat hij daaraan op zo volwaardig mogelijke wijze kan deelnemen (zie litt.nr. 15). Die wereld vertoont een structuur waarin alles met alles samenhangt en waarvan het kind deel uitmaakt. Het object is zodoende de hele wereld in haar complexe samenhang. Integratie in het onderwijs zou ik dan nader kunnen definiëren als: *de geestelijke vorm, waarin de lerende mens zich rekenschap geeft van zijn plaats en functie in de wereld door het doorgronden van het probleem van alle menselijke daad — en denkbedrijvigheid in ruimte en tijd.* (naar: Huizinga en Romein: litt.nr. 16 en 1). Het begrip "geestelijke vorm" ontleen ik aan de definitie van geschiedenis, die J. Huizinga heeft opgesteld. Zeer bewust staat er niet "vak" of "wetenschap". Bedoeld wordt een vorm, bezigheid die voldoet aan het criterium van wetenschappelijkheid, d.w.z. objectief, zakelijk en gericht op algemene beelden.

Gelijktijdig moet het ook voldoen aan het criterium kunst, d.w.z. subjectief, creatief en gericht op individuele, unieke beelden. Hiermee wordt direct een voortdurend spanningsveld aangeduid tussen objectiviteit en subjectiviteit, tussen zakelijkheid en creativiteit, resulterend in gedifferentieerde en steeds zich wijzigende oplossingen. Met de historicus P. Geyl zeg ik: het is een dikussie zonder einde (litt.nr. 17). Tevens wordt ermee aangeduid dat integratie niet alleen een alternatief is voor de oude zaakvakken, maar een alternatief voor het hele onderwijs. Mijs inziens was dat ook de fundamentele visie van de Commissie Basisonderwijs, toen zij in hoofdstuk III van haar rapport de drie hoofdmomenten beschreef die te onderscheiden zijn in de realisering van haar doelstelling, vooral in moment 3: *"de begeleiding van de kinderlijke creativiteit, zowel in de twee eerstgenoemde gebieden als op het gebied van de musische vorming"*. (De twee eerstgenoemde zijn: wereldoriëntatie en het aanleren van systemen). De "geestelijke vorm" beoogt ook uit te drukken dat het meer gaat om het bezig zijn dan om het eindprodukt.

Vertaald in onderwijsdoelen wil het aanduiden, dat integratie meer gericht is op procesdoelen dan produktdoelen en — in het verlengde daarvan — meer op affectieve en psychomotorische dan op cognitieve doelen. Dat is mijn inziens ook de fundamentele betekenis en zin van noot 1 van de Commissie Basisonderwijs waarin zij o.a. zegt: "Wereldkunde doet sommige lezers denken aan kennisoverdracht. Wereldoriëntatie verwijst meer exakt naar de bedoeling van het betreffende gebied van onderwijs". Het spreekt vanzelf dat een en ander konsekwenties heeft voor het resultaat van integratie-onderwijs, maar daarover straks meer.

Het *objekt* van integratie in het onderwijs kan in het kort aldus omschreven worden: *het probleem van alle menselijke daad- en denkbedrijvigheid in ruimte en tijd.*

Met "probleem" wordt geen abstraktie bedoeld, maar een levende werkelijkheid in de onderwijssituatie, voor de onderwijsgevende waarneembaar aan de vragen van de leerling. Op grond van het voorafgaande behoeft dit geen nader betoog. Wij zullen ons daarom concentreren op de drie componenten van de leerinhoud: het menselijk denken en handelen, de ruimte en de tijd. Op grond daarvan zijn hoofdlijnen voor een methodiek te ontwikkelen. De volgorde waarin ze hier aan de orde worden gesteld, hoeft niet de volgorde in de werkelijke leersituatie te zijn. Elke component bestaat uit een x-aantal kaarten die op vele manieren geschud kunnen worden mits de samenhang waarneembaar blijft voor de leerling.

Elk menselijk denken en handelen vindt plaats in een exakt omschrijfbaar ruimte, terwijl zij elkaar dan wederzijds beïnvloeden. Het komt mij dientengevolge als noodzakelijk voor dat aandacht wordt geschonken aan de ruimtelijke factoren: ligging, reliëf, klimaat, bodemgesteldheid, flore en fauna *voor zover deze relevant zijn voor ons konkrete probleem.*

Hierbij is het ordeningsmodel bij uitstek de kaart, waarop via symbolen de relevante gegevens zijn weer te geven.

De konkrete voorbeelden in het kader van deze begrippen zijn voor wat betreft hun algemeen geldende waarde niet omschrijfbaar. Deze mogen zelfs per leerling gerust verschillend zijn. Het zal nodig zijn via een *korte* training de leerlingen in de vereiste beginsituatie te brengen zodat zij met de realisatie van het algemene leerdoel kunnen starten. Werkelijke realisatie zal echter een leren-door-doen moeten zijn in een konsekvent integraal leren. Een slotopmerking m.b.t. het leren hanteren van de kaart lijkt mij hier nodig. Op basis van een geografische milieu-interpretatie wordt momenteel doorgaans het kaartbegrip aangeleerd vanuit de eigen omgeving via een steeds uitdijende ruimte naar een wereldbeeld. Het valt af te vragen of het sociale milieu, dat zich mede door de vele communicatietechnieken niet stoort aan geografische afstanden, niet een beter uitgangspunt vormt. Via experimenten zou men moeten onderzoeken of het kaartbegrip (ruimtebesef) niet is te ontwikkelen vanuit de totaliteit van de wereld naar steeds kleinere gedeelten. Een dergelijke methodiek zou de mogelijkheden van integratie — en dat is een doel, in de zin van integraal te denken — zeker vergroten. In dit verband doet u ontdekkingen, als u met de globe, die om een onduidelijke reden altijd in de zesde klas schijnt te moeten staan, eens een eerste klas binnenloopt. Zet haar in een kring van deze jonge kinderen en begin een kringgesprek. Vrijwel zeker beschuldigt u zich zelf er achteraf van zo'n typische intellectueel te zijn, die zo nodig altijd heeft moeten infantiliseren.

Eveneens geldt als een te objectiveren gegeven de tijd waarin het menselijk denken en handelen plaatsvindt. De geest van een bepaalde tijd en de diep ervaren gebeurtenissen in het leven bepalen in hoge mate concrete gebeurtenissen, die door mensen worden veroorzaakt. De complexiteit van de tijd vraagt om een ordeningssystematiek en deze biedt ons de chronologie. Met behulp van tijdsaanduidingen (jaartallen, etc.) weergegeven op een periodebalk of tijdlijn zijn wij in staat in ontwikkelingsprocessen blijvende en vooral veranderende factoren overzichtelijk weer te geven. De leerlingen zullen moeten leren het menselijk handelen te zien als een ontwikkelingsproces door het onderscheiden van perioden op basis van herkende veranderingen. Ook op dit terrein zal door middel van een korte inscholingstraining de systematiek van tijdlijn en periodebalk moeten worden aangeleerd. Ook m.b.t. deze materie dient een opmerking te worden geplaatst. In het traditionele onderwijs wordt de leerling een — meestal west-europese — periodisering aangeleerd: prehistorie, oudheid, middeleeuwen, nieuwe en nieuwste geschiedenis. Daarmee gaat men echter wel voorbij aan een belangrijk aspect uit de historische methodiek: het zelf kunnen periodiseren. Het komt mij voor dat tenminste een accentverlegging naar dit laatste onontbeerlijk is, willen wij de leerlingen brengen tot werkelijk historisch bewustzijn.

Met inachtneming van de relativiteitstheorie zijn ruimte en tijd de enige objectieve gegevens en daarom liggen op die terreinen de aangewezen ordeningsmiddelen. De kern waar het om gaat is echter het menselijk denken en handelen van de lerende zelf in relatie met dat van alle anderen voor gelijktijdig met en na hem.

Dit denken en handelen van de mens is een bijzonder complexe, zich voortdurend uitdijende aangelegenheid die zich op een onmetelijk aantal terreinen manifesteert. Dit complexe en oneindige geheel is rubriceerbaar in:

- een *politiek* denken en handelen;
- een *godsdienstig* denken en handelen;
- een *kultureel* denken en handelen;
- een *ekonomisch* denken en handelen;
- een *sociaal* denken en handelen.

Alle andere deelaspecten van het menselijk handelen zijn in dit schema onder te brengen. Zo kan bijv. onder cultuur niet alleen worden verstaan de rol van de schone kunsten in de samenleving maar ook van bijv. onderwijs, wetenschap en techniek. In theorie moeten al de vijf aspecten van de zaak aan de orde komen. In de praktijk van het onderwijzen blijkt dit niet bij elk onderwerp mogelijk. Wel is het noodzakelijk eenzijdigheid te vermijden. Dit kan men doen door zich te verplichten tenminste 2 à 3 aspecten toe te passen en bij de verschillende projecten een wisselende keuze te hanteren.

Met het oog op een grotere effectiviteit is het bovendien mogelijk een van de terreinen als dominant te beschouwen. In een augustiniaanse interpretatie zal men dan kiezen voor het godsdienstige en in een marxistische voor het ekonomische. De voorbeelden illustreren dat de konkrete keuze van de dominant een subjektieve aangelegenheid is, die voortvloeit uit iemands levenshouding en zodoende in het enkelvoudige en maatschappelijke leven kan veranderen. Eveneens wordt bij de genoemde terreinen — zeker voor het kind op de basisschool — niet gedacht aan een konfrontatie met abstrakte begrippen, maar met het konkrete menselijke denken en handelen, zoals waarneembaar in het dagelijkse leven.

In bijlage 4 treft u een samenvattende struktuurschets. Het ontwikkelingsproces wordt in de lengte van de tijd weergegeven met een cylinder, waarin een onbeperkt aantal beïnvloedingslijnen lopen. De lijnen zijn in de schets waarneembaar voor een bepaald moment, waarop een dwarsdoorsnede gemaakt wordt (litt.nr. 18, blz. 22 t/m 26).

Op grond van bovenstaande criteria is het mogelijk methodisch een leerinhoud op de wijze van integraal denken te benaderen. In bijlage 5 treft u terzake een werkmodel aan. In ieder geval is het bij elk probleem noodzakelijk tenminste de 4 hoofdvragen te stellen:

- Welke mensen zijn erbij betrokken?
- Wat is de eigen aard van dit menselijk handelen?
- Welke ruimtelijke factoren zijn medebepalend?
- Welk ontwikkelingsproces is tot nu toe feitelijk, waarneembaar?

Op deze wijze garandeert men zich een verantwoorde methodiek. Bovendien verschaft men zich de mogelijkheid om door bewuste keuzen het probleemoplossende leerproces in de ruimte en de tijd te begrenzen terzake van de feitelijke leerinhoud.

Bovenstaande zou toch nog kunnen inhouden, dat men bij een bepaald probleem in de praktijk werkelijk alles zou moeten betrekken. Met Jan Romein (litt.nr. 1) ben ik van mening, dat men van integratie een karikatuur maakt, als men er naar zou streven in kwantitatieve zin alles wat maar mogelijk is erbij te betrekken. Het gaat er niet om alle theoretisch voorspelbare problemen te doorgronden. Wel kan men door het voortdurend realiseren van verschillende brokjes integratie, door een aantal probleemstellingen, qua leerinhoud begrensd in de ruimte en/of de tijd, *op de wijze van de volledigheid* te benaderen leren integraal en inclusief te denken en te handelen. Op deze wijze leert de mens zo optimaal mogelijk in de samenleving te functioneren. De "wijze der volledigheid" komt naast de werkwijze per vraagstelling tot uiting in de diversiteit van het totale pakket van probleemstellingen tijdens bijv. de basisschoolperiode. Naast een duidelijk heemkundig projekt (litt.nr. 19) staat een mondiaal projekt over ontwikkelingssamenwerking (litt.nr. 20) of een projekt politieke geografie (litt.nr. 21). De voorbeelden verwijzen naar m.i.

nuttige en bruikbare handreikingen voor onderwijsgevendens. Ook de geschiedwetenschap heeft tot taak dergelijke vooral leerinhoudelijke informaties voor het onderwijs te ontwikkelen.

NOODZAKELIJKE HULPMIDDELEN

De Commissie Basisonderwijs wees tenslotte op de noodzaak van informatiebronnen voor leerlingen die leren via een methode van zelfwerkzaamheid, onderzoek. Zij gaf een drietal wegen aan: het documentatiecentrum, de excursie en de "gastverteller". Deze noodzakelijke voorwaarde zal iedereen onderschrijven. De geschiedwetenschap zou echter ook terzake een zeer nuttige bijdrage kunnen leveren. Voor een werkelijk historisch denken is het onontbeerlijk oorspronkelijke bronnen te raadplegen. Bij alle opleidingen worden de studenten thans wel gekonfronteerd met de schematische indeling van historische bronnen, die De Jong (litt.nr. 18, blz. 63) geeft. De zin van zo'n schema in een didactiekboek is hierin gelegen, dat de onderwijsgevende een handreiking krijgt om dergelijk materiaal te verwerven. De geschiedwetenschap, al of niet in samenwerking met andere disciplines zou voor het onderwijs geschikte, d.w.z. voor leerlingen toegankelijke bronnen-publicaties in ruime mate in de informatiepakketten moeten inbouwen. Zo zijn bijv. "Bericht van de Tweede Wereldoorlog" (litt.nr. 22) en "Onze Jaren 45-70" (litt.nr.23) zeer goed bruikbaar bij jonge kinderen; niet de artikelen, maar juist wel de opgenomen bronnen in schrift en beeld.

6. SLOTBESCHOUWING

In het voorafgaande heb ik getracht uitgangspunten te schetsen, die een verantwoorde integratie in het onderwijs mogelijk maken. Bovendien ben ik van mening dat het historisch denken door het onderwijs dan beter wordt gewaarborgd dan door handhaving van de traditionele situatie. Hierbij heb ik het vooral benaderd vanuit de geschiedenis als vak. Een zaak vraagt daarbij tot slot nog de aandacht.

De Commissie Modernisering Leerplan Geschiedenis en Staatsinrichting heeft onlangs een publikatie uitgegeven onder de titel: "Het eerste geschiedenisonderwijs" (litt.nr. 24). Het is een verheugend feit, dat de commissie integratie als een reële mogelijkheid ziet, ondermeer blijkend uit: "Alles wat mensen hebben gedaan, maar evenzeer wat mensen nu doen of ooit nog zullen doen kan men — zonder daarvan in details weet te hebben — in zijn totaliteit aanduiden als het historisch proces", (blz. 20) en "Geschiedenis is het geheel van activiteiten in en vanuit de school, dat — in aansluiting bij de kinderlijke mogelijkheden — probeert een ontwikkelingsproces te stimuleren en te begeleiden in de richting van een gezochte en doorleefde samenleving met het historisch proces" (blz. 21). Gezien mijn voorafgaande betoog, meen ik dat in de plaats van geschiedenis, even goed integratie had kunnen staan of beter gezegd "integrale geschiedbeoefening, integrale . . . (vul alle wetenschappen achtereenvolgens maar in!)". Daarom kies ik, ook om niet ten onder te gaan in een onderwijsvervuilende vakkenexplosie voor alleen: "integratie".

Bij één gedachte van de Commissie is het nodig hier nog een kanttekening te plaatsen, mede omdat ik mij daar zelf ook enkele malen aan heb "bezondigd". Aansluitend aan het eerste door mij opgenomen citaat zegt de Commissie: "Hetgeen in het verleden is geschied, heet dan bij uitstek geschiedenis" (blz. 20). Hierbij wordt gerefereerd aan de traditionele redenering: heden — verleden — toekomst, of welke andere volgorde dan ook. Hierin ligt de suggestie, dat de geschiedenis zich slechts kan bezighouden met dat gebeuren, dat onder de nodige jaren stof begraven ligt en niet met de hedendaagse, eigentijdse situatie. Ik dacht

dat binnen de geschiedwetenschap de contemporaine geschiedenis (in de beide betekenissen van Barraclough, (litt.nr. 25) intussen een erkende positie had verkregen. Deze situatie moet men zeker in geval van integratie doortrekken naar het onderwijs, in het bijzonder voor het jonge kind. Fundamenteel richt zich ook de geschiedenis op al het menselijk handelen voor zover het feitelijk is. In feite is er slechts sprake van een tweedeling in het totale ontwikkelingsproces van de wereld: het gebeuren voor zover het realiteit is geworden en voor zover het nog verwerkelijk moet worden. Het verkennen van en zich oriënteren op de wereld kan slechts op de wereld die er is, voor zover hij er is. Op basis van deze verkenning, oriëntatie kan de mens de wereld verder mede realiseren, in letterlijke zin "geschiedenis maken".

Omdat de vele publikaties m.b.t. integratie over het algemeen slechts eenzijdig onderwijskundig zijn, ben ik aan dat aspect vrijwel voorbijgegaan. Toch wil ik tenslotte nog wijzen op een belangrijke faktor i.v.m. het wel of niet slagen van integratie in het onderwijs: de wijze van benaderen van deze integratie door onderwijsgegenden en lerenden. Op grond van traditie is in onze kultuur een sterk produkt-gerichte houding ingebakken. Effektiviteit van handelen wordt vrijwel uitsluitend gemeten naar het eindprodukt, dat wij dan ook bij voorkeur voorafgaande aan het handelen, formuleren. Onze kulturele deskundigheid heeft dan ook tot gevolg dat het sterk ontwikkelde doeldenken in het onderwijs zich feitelijk konsentreert op vereiste produktomschrijvingen. Onze kulturele geaardheid, mentaliteit zorgt er op deze wijze voor dat nieuwe ontwikkelingen, ook in het onderwijs een konserverend effekt hebben, i.c. de dreiging in zich herbergen integratie verder van ons af te brengen. Indien men principeel kiest voor integratie — m.i. is deze keuzemogelijkheid niet aanwezig —, zal men zich moeten gaan inzetten voor een mentaliteitsverandering, een "omslag" in onze traditie. Voor het onderwijs betekent dit, dat men de primaire gerichtheid op produktdoelen zal moeten wijzigen in een gerichtheid op procesdoelen. De onderwijsgevende zal, konkreet gezegd, zijn tijd meer moeten investeren in het omschrijven van vele relevante konfrontatie-inhouden en van relevante oplossingsmethodieken, dan in het omschrijven van wat de leerling aan het eind exakt moet kennen en kunnen. De lerende zal zijn tijd niet zozeer moeten investeren in het behalen van allerlei diploma's, als wel in het ontplooiën van zichzelf. De traditionele produktgerichte houding zal anders, na een min of meer enthousiaste start van integratie, zorgen voor een oordeel dat je er feitelijk slechter van wordt, er mee achteruitgaat. De enige konlusie zal dan zijn: terugkeren naar de situatie vóór de "omslag". Het vernieuwingspogen resulteert dan feitelijk in een konserverende aderverkalking.

Met het oog op een noodzakelijke fundamentele verandering van ons denken dient een curriculum voor een opleiding van onderwijsgegenden bij het primaire onderwijs gedurende de gehele duur van de opleiding tenminste de volgende handelingen te bevatten:

- a. het samen bezig zijn met de achtergronden van leven;
- b. het samen bezig zijn met de achtergronden van leren en onderwijzen;
- c. het samen zich op integrale wijze oriënteren op de wereld en op grond daarvan daar-in participeren.

In het begin van dit artikel konfronteerde ik u met een citaat van J. Romein met de bedoeling u daarmee tot verwondering te brengen, vragend te maken. Omdat ik geenszins de pretentie heb een definitief antwoord te hebben aangeboden, bied ik u tot slot hetzelfde citaat aan in zijn kontekst (litt.nr. 1).

"U kent allemaal wel, hetzij uit eigen ervaring of uit die van uw commilitones, dat type student, dat hoewel intelligent en ijverig genoeg, met de studie toch maar niet opschiet.

Hij leest iets, hij stuit op een voetnoot, zoekt het daar vermelde artikel op, gaat ook dat lezen, vindt daar weer een verwijzing, slaat dat zijpad in, hoort inmiddels op een college of lezing een gedachte die er, wel beschouwd, ook wel mee te maken lijkt te hebben, en strandt tenslotte even wee- als deemoedig op de gedachte, dat, blijkbaar, alles met alles samenhangt — een onmiskenbare waarheid die echter nog nooit iemand door een examen geholpen heeft. Op examens immers gaat het niet over waarheden maar over conventies. Van het standpunt der maatschappelijke efficiëntie bezien, is de man een stumper — ik zeg: man, want vrouwen zijn nooit op die manier stumperig — maar zodra dit soort 'stumper' erin slaagt — en dat komt voor — deze schijnbaar zo ongelukkige eigenschap in dienst te stellen, niet van willekeurige examenliteratuur, doch van een wezenlijke probleemstelling, is hij op weg een groot man in het vak te worden. Want dan gaat hij nog altijd uit van de waarheid dat 'alles met alles' samenhangt, maar dan heeft zich inmiddels zowel dat ene als dat andere 'alles' verdund en verdicht tegelijk tot 'alles-dat-met-mijn-probleem' samenhangt."

LITERATUUR

In onderstaande literatuurlijst treft u eerst de literatuur aan, waarnaar uitdrukkelijk in bovenstaande is verwezen (nr. 1 t/m 25). Vervolgens is literatuur opgenomen, die mede aan deze beschouwing ten grondslag ligt en die m.i. bijzonder goed bruikbaar is als theoretische fundering van het realiseren van integratie op de pedagogische akademie en in het basisonderwijs.

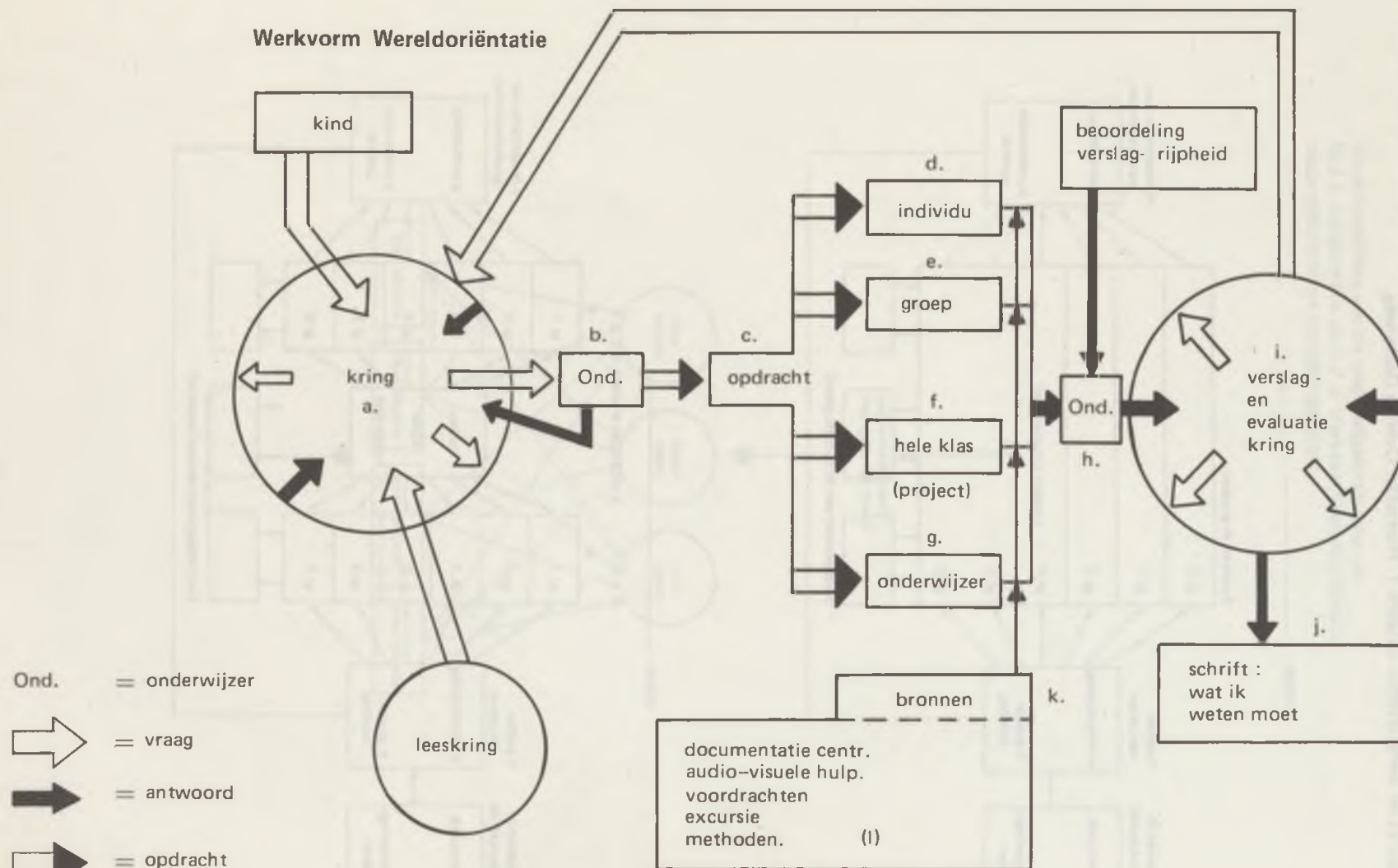
1. J. Romein, *Integrale geschiedschrijving*, in: Eender en Anders, twaalf nagelaten essays, Amsterdam, 1964. 27-42.
2. J. Romein, *Het verguisde beeld*, Amsterdam, 1946.
3. Commissie Basisonderwijs, III Wereldoriëntatie, in: Katholiek Schoolblad, 1969.
4. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, Wet op het Basisonderwijs, Concept-Wetsontwerp, 's-Gravenhage, 1976.
5. G. Harmsen, *Inleiding tot de Geschiedenis*, Utrecht, z.j.
6. Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, Verslag van de conferentie: "De maatschappelijke relevantie van het geschiedenisonderwijs op de basisschool", Hoevelaken, 1973.
7. R. Schörken, *Geschiedsdidaktik und Geschichtsbewusstsein*, in: G.W.U. 23 (1972), 81-89.
8. Th. Oudkerk Pool e.a., *Van Zaakvak tot wereldverkenning* (incl. Reader), Groningen, z.j.
9. Katholiek Pedagogisch Centrum, *De Didaktiek van de Zaakvakken*, 's-Hertogenbosch, 1969.
10. T. Humalda, *Overleg Onderweg*, Groepswerk in het onderwijs, Amsterdam/Brussel, 1972.
11. M.J.J. Langermans en C.F.J. Verbeek, *Wereldoriëntatie nader bekeken . . . voor schoolteams*, 's-Hertogenbosch, 1973.
12. M.J.J. Langermans en C.F.J. Verbeek, *Wereldoriëntatie nader bekeken . . . voor onderwijsbegeleiders*, 's-Hertogenbosch, 1973.
13. M.J.J. Langermans en C.F.J. Verbeek, *Wereldoriëntatie: Uitgangspunten voor realiseringwijzen*, 's-Hertogenbosch, 1974.
14. M.J.J. Langermans en C.F.J. Verbeek, *Wereldoriëntatie: Praktijkboek*, 's-Hertogenbosch, 1976.
15. L. van Gelder e.a., *Didaktische Analyse*, Groningen, z.j.
16. J. Huizinga, *Over een definitie van het begrip geschiedenis*, in: *Verzamelde Werken VIII*, Haarlem, 1950.
17. P. Geyl, *Gebruik en Misbruik van de Geschiedenis*, Groningen, 1956.
18. G. de Jong e.a., *Kind, School en Geschiedenis*, Amsterdam/Brussel, 1975.
19. Kath. Ped. Akademie, Hemelrijken 106, Eindhoven, *Milieubiologie* (scripties m.b.t. St. Oederode en verslagen m.b.t. Sedrun), 1974-1976.
20. Unicef/Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, *Handboek voor een wereldklas*, Hoevelaken, z.j.
21. H. v.d. Bosch e.a., *Er zijn grenzen . . .*, Nijmegen (Geografisch Planologisch Instituut Kath. Universiteit), 1976.
22. A.H. Paape e.a., *Bericht van de Tweede Wereldoorlog*, Amsterdam, 1970-1971.
23. J. Bakkenhoven e.a., *Onze Jaren 45-70*, Amsterdam, 1972-1973.
24. Commissie Modernisering Leerplan Geschiedenis en Staatsinrichting, *Het Eerste Geschiedenisonderwijs*, 's-Gravenhage, 1977.

25. G. Barraclough, Kenmerken van eigentijdse geschiedenis, Hilversum-Antwerpen, z.j. (1966).
26. J. Romein, De hof der historie, Amsterdam, 1951.
27. J. Romein, De Geschiedenis als bindsteen der wetenschappen, in: Carillon der Tijden, Amsterdam, 1953, 74-85.
28. J. Romein, Duur en Verandering in de Geschiedenis, Het probleem van de "omslag", in: De Nieuwe Stem 17 (1962), 615-631.
29. J.H. Nota, Filosofie der Geschiedenis, Roermond, 1962.
30. K. Jaspers, Von Ursprung und Ziel der Geschichte, Frankfurt am Main, 1955.
31. W.F. Wertheim, Evolutie en Revolutie, De golfslag der emancipatie, Amsterdam, 1971.
32. J. Bank, Sociale wereldoriëntatie in het Ledo-project, Groningen (Instituut voor Onderwijskunde der Rijksuniversiteit), 1972.
33. Redactie J.S.W., Wereldoriëntatie: een manier van leven, in Jeugd in School en Wereld 61 (nov. 1976), 98-155.
34. P. Dijkstra e.a., Wat doen wij met de actualiteit in de les?, Amsterdam-Antwerpen-Parijs, z.j.
35. L. Dasberg, Thuisraken in de wereld: geschiedenis of wereldoriëntatie, in Resonans 5 (1973).
36. F. Boerwinkel, Inclusief Denken, Baarn, z.j.
37. B.M. Reijnders, Wereldverkenning: Kreet of Mogelijkheid, in: Kleio 13 (1972), 311-316.

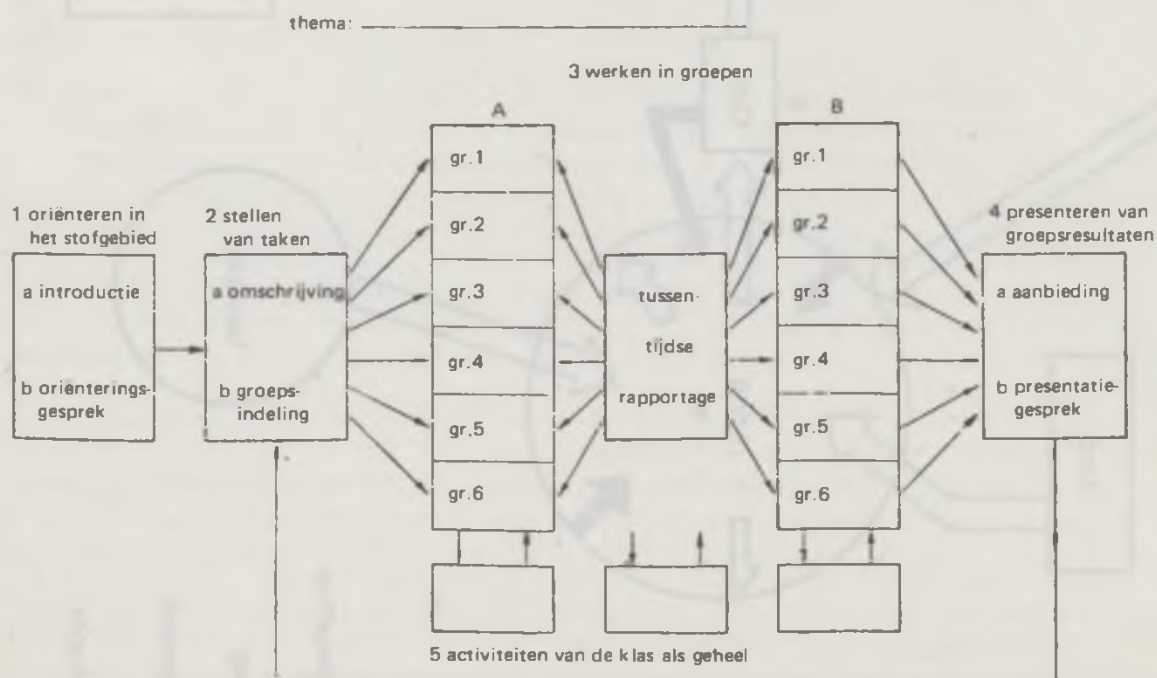
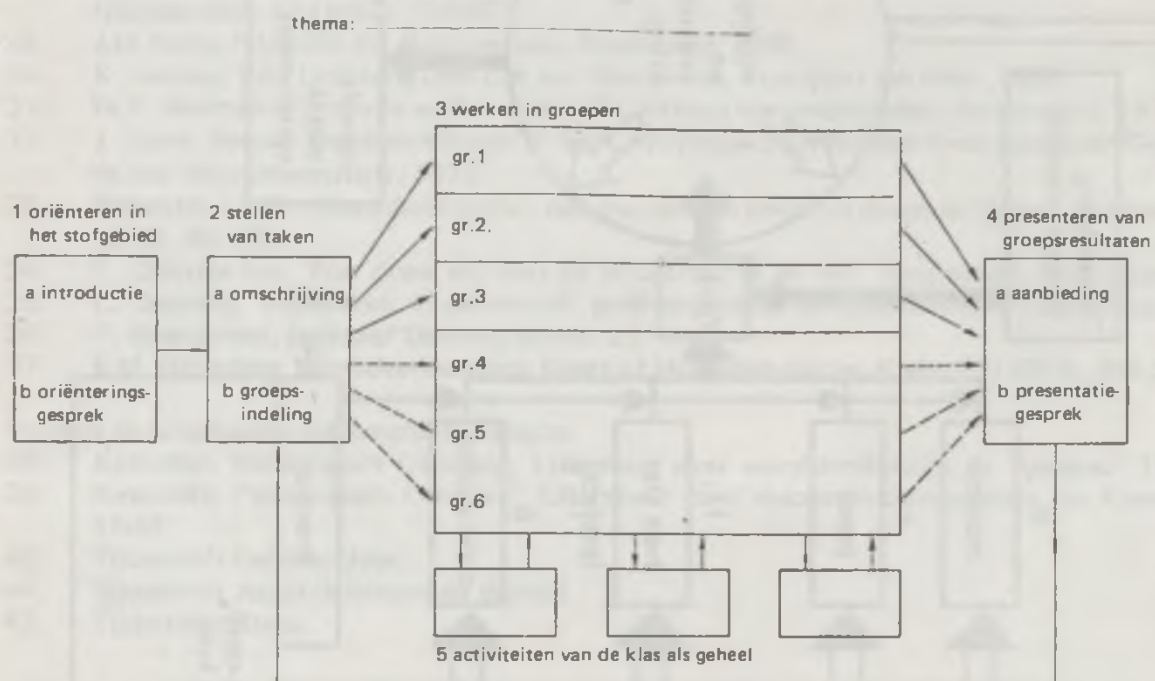
Verdere en uitgebreide informatie terzake in:

38. Katholiek Pedagogisch Centrum, Literatuur over wereldoriëntatie, in Kompact 1974, 41-46.
39. Katholiek Pedagogisch Centrum, Literatuur over documentatiecentrum, in Kompact 1974, 47-48.
40. Tijdschrift Pedomorfose.
41. Tijdschrift Jeugd in School en Wereld.
42. Tijdschrift Kleio.

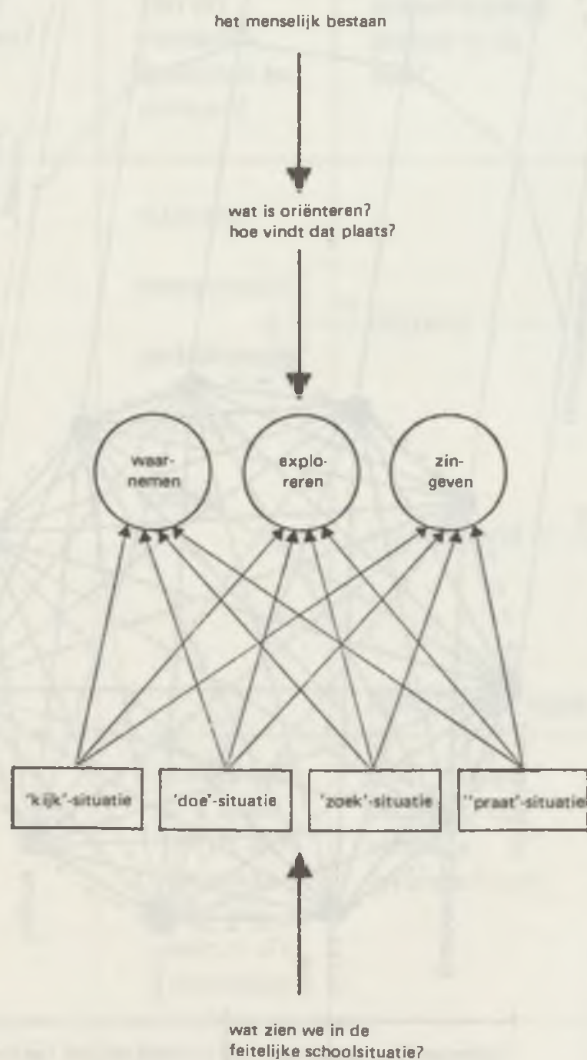
Werkvorm Wereldoriëntatie

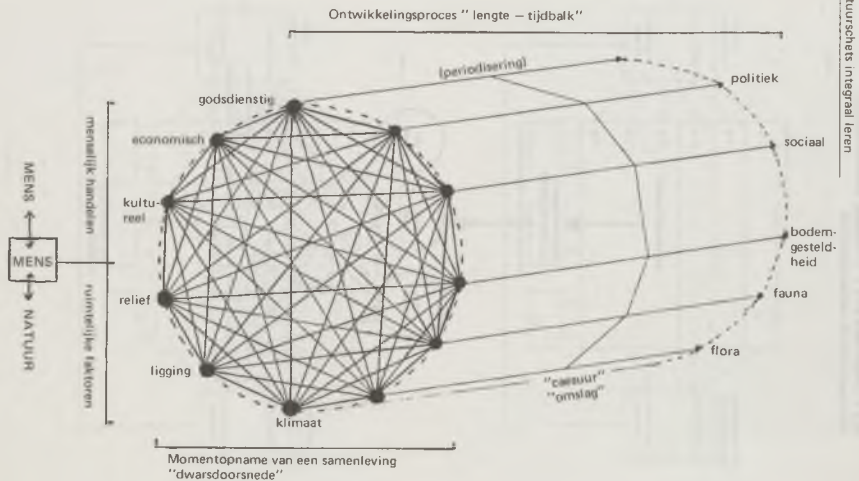


Procedure-schema's voor een onderwijsleerproces met het groepswerk als belangrijkste didactische werkvorm en leeractiviteit, volgens T. Humalda: Overleg Onderweg.



Struktuurschets van de onderwijsleersituatie uit
M.J.J. Langermans en C.F.J. Verbeek, Wereldoriëntatie:
uitgangspunten en realiseringwijzen.





Werkmodel methodiek integratie

IN THEORIE: het probleem van al het menselijk denken en handelen in ruimte en tijd.				
IN DE PRAKTIJK: een concreet voorbeeld van menselijk denken en handelen, begrensd qua ruimte en tijd.				
verplichte methodiek	Welke mensen zijn erbij betrokken?	Wat is de aard van dit menselijk handelen en denken?	Hoe is het ontwikkelingsproces in de tijd?	Welke ruimtelijke factoren zijn van invloed?
↓ Verdere uitwerking in de zin van mogelijkheden (alfabetisch)		cultureel economisch godsdienstig politiek sociaal	? blijvend ? ? veranderend ?	bodemgesteldheid fauna flora ligging klimaat reliëf
praktische aanwijzingen		1. tenminste 2 à 3 sectoren erbij betrekken 2. kies één sektor als dominant	richt de aandacht op opvallende veranderingen	voor zover relevant voor het verwerven van inzicht in het probleem
orderingsmiddel		beschrijving in ruime zin	periodebalk en tijdlijn	kaart
STATISTISCHE WEERGAVEN				

J.E. Brouwer

DIDACTISCHE SPECIALISATIE GESCHIEDENIS:

Mogelijkheden en onmogelijkheden.

Na 5 jaren experimenteren wil ik eens trachten de mogelijkheden en onmogelijkheden van didactische specialisatie Geschiedenis onder ogen te zien. In gesprekken met collega's is reeds duidelijk geworden, dat naar inhoud en vorm er de meest uiteenlopende variaties zijn. Het is ondoenlijk, daardoor de juiste aanpak uit de hoge hoed tevoorschijn te toveren.¹⁾

Mijn eigen aanpak, na al die jaren experimenteren verkregen kan slechts als voorbeeld worden gegeven.

Zelf heb ik mij vanaf het eerste jaar sterk gerealiseerd, dat het begrip didactische specialist van te zwaar kaliber is.

Wat stel je je niet helemaal voor, wanneer je het over een specialist hebt?

Een jarenlange opleiding zou daarvoor nodig zijn.

Een *vakman* m.a.w. (in dit geval een historicus) is er natuurlijk niet van te maken. Volgens mij moet je er zelfs niet naar streven. Want immers: de student behoort op het terrein van de didactiek der geschiedenis op de basisschool "vakbekwaam" te zijn. Hij dient als "specialist" immers (zo stel ik het mij voor) als toekomstige leerkracht zijn school te adviseren over de keuze van een goede methode, het gebruik van audio-visuele hulpmiddelen, de inhoud van het aanvankelijk geschiedenisonderwijs e.d.

Daarnaast vind ik, dat met enkele onderwerpen uit het gebied van de Nederlandse geschiedenis diepgaander gewerkt moet worden. Het reeds eerder vermelde Onderwijsverslag van 1974²⁾ kwam in zijn algemeenheid tot de conclusie, dat het met de kennis van de student aan de P.A. maar droevig gesteld was. De onderwijskunde zou een te grote greep op de opleiding hebben gekregen, hetgeen tot verschraling van het geheel van kennis zou hebben geleid.

de twee jaren (de 1e leerkring), bestemd voor zowel de didactische- als historische vorming van de student aan beide onderdelen te kort doet. Vaak wordt echter vergeten, dat de beroepsopleiding veronderstelt, dat bij het voortgezet onderwijs (MAVO, HAVO) al één en ander moet zijn gedaan aan de geschiedkennis van de student. Daar behoort dan de P.A. op voort te bouwen. Dat de werkelijkheid wel iets anders is, doet aan het hierbovengestelde niets af.

Wanneer een strak programma wordt opgezet, waar zowel vakdidactische- als vakinhoudelijke aspecten volgens b.v. de methode van de Inselbildung aan de orde worden gesteld kan heel wel een zeker niveau worden bereikt. Niet echter moet vergeten worden, dat het vakpakket van de student in de 1e leerkring van indrukwekkende omvang is.

Samenvattend moet evenwel worden vastgesteld, dat in de 2e leerkring het aspect van de historische vorming niet verwaarloosd mag worden. Een kennismaking met vakwetenschappelijke artikelen (Vaderlands verleden in veelvoud) tekstkritiek e.d. is noodzakelijk. Eveneens meen ik, dat de student behoort rond te neuzen in de keuken van het historisch bedrijf. Hij moet weet hebben van bronnen, samenhang in het geschiedgebeuren, van beeldvorming, dus problemen, waarmee een historicus zoal in aanraking komt.

In hoeverre echter de leerstof de inhoud van de didactiek bepaalt of andersom is nog een probleem apart. Rohlfes³⁾ beweert, dat het een eis van de didactiek is, om vanuit pedagogische gezichtspunten uit de leerstof te ordenen, aangezien de vakwetenschap zich anders instelt. De wetenschap immers wordt gemotiveerd door z.g. probleemketens, d.w.z. deze gaat na, hoe de stand van zaken ten aanzien van bepaalde aspecten is. vervolgens

wordt vastgesteld wat er nog zoal aan het beeld ontbreekt; er volgt onderzoek, na het formuleren van één of meer hypothesen, daarna volgt er eventueel een conclusie. De wetenschap met andere woorden heeft andere doelstellingen dan het onderwijs.

Maar Prof. Wende⁴) ben ik het er mee eens, dat er geen absolute scheiding tussen wetenschap en didactiek behoort te zijn.

Er moet een synthese tot stand komen tussen de wetenschappelijke- en didactische doelstellingen. Wanneer men zich voortdurend bezint, waarvoor geschiedenis nodig is voor de samenleving, kan bepaald worden wat de inhoud van het geschiedenisonderwijs behoort te zijn.

Zoals de wetenschap zich niet voor altijd richt op dezelfde probleemgebieden — er is toch in onze tijd een duidelijke verschuiving te constateren van de politieke naar de sociale geschiedenis — zo zal de vakdidactiek in samenhang daarmee vorm moeten geven aan een veranderende leerstofinhoud voor het onderwijs.

MOGELIJKHEDEN IN DE PRAKTIJK

Laat mij nu echter één en ander concretiseren en mijn leer/werkplan van dat laatste studiejaar presenteren:

DOEL: aan het eind van de opleiding moet de didactische specialist:

- a. in staat zijn een historisch onderwerp naar behoren uit te diepen en daarbij zelfstandig de weg naar de "bronnen" weten te vinden
- b. voldoende besef hebben van de theoretische achtergronden van het vak, om verantwoord geschiedenis te kunnen geven
- c. voldoende deskundigheid bezitten om de hulpmiddelen voor het vak (waar- onder de methoden) naar waarde te schatten.

1e periode: van augustus t/m november.

A. DIDACTIEK:

1. plaats, waarde en doel van het geschiedenisonderwijs op de basisschool:
 - 1e. vooroordeel en geschiedenisonderwijs
 - 2e. algemene geschiedenis op de basisschool
 - 3e. wereldoriëntatie
2. aspecten van het vredesonderwijs naar aanleiding van de jaarlijks terugkerende vredesweek; in verband hiermee: projectonderwijs en geschiedenis, waarvoor stencils worden verstrekt;
3. het heemkundig aspect.

B. THEORIE:

1. G. Harmsen: Inleiding tot de Geschiedenis, hoofdstuk 1 en 5;
2. Onze jaren 45-70 no. 118, hoofdstuk 1, 2 en 3

C. LEERSTOF: Speciale historische onderwerpen.

Twee onderwerpen worden samen met de studenten gekozen, waarbij rekening wordt gehouden met de te behandelen didactiek (b.v. het vredesonderwijs) en de theorie (b.v. met gebruikmaking van bepaalde bronnen als sagen en legenden).

Opmerking: de bedoeling is naar aanleiding van de bestudeerde onderwerpen een lesschets samen te stellen en de les te geven op één van de hospiteerscholen.

2e periode: van december t/m februari.

A. DIDACTIEK:

1. eigentijdse geschiedenis op de basisschool
2. geschiedenismethoden o.a. een vergelijkend onderzoek
3. staatsinrichting op de basisschool
4. audio-visuele hulpmiddelen
5. werkvormen en leeractiviteiten zoals de vertelling, gebruik teksten, bezoek aan musea, rondwandelingen.

B. THEORIE:

1. G. Harmsen: Inleiding tot de geschiedenis, hoofdstuk 2 en 3;
2. Onze Jaren: hoofdstuk 4 en 5

C. LEERSTOF: Speciale historische onderwerpen.

Twee onderwerpen worden samen met de studenten gekozen, waarbij rekening wordt gehouden met de te behandelen didactiek (b.v. eigentijdse geschiedenis) en de theorie (b.v. de toetsing van de begrippen objectiviteit/subjectiviteit in de geschiedenis).

Opmerking: van deze onderwerpen zullen lesschetsen gemaakt worden en vervolgens lessen worden gegeven op de hospiteerscholen.

3e periode: van maart t/m mei.

A. DIDACTIEK:

1. aanvankelijk geschiedenisonderwijs
2. historische lectuur in de bibliotheek van de basisschool, evt. documentatiecentrum
3. toetsingsmethoden

B. THEORIE:

G. Harmsen: hoofdstuk 4

C. LEERSTOF:

Eén onderwerp in verband met de inhoud van het aanvankelijk geschiedenisonderwijs.

Algemene opmerkingen:

1. In de gesprekken over didactische aspecten zal gebruik worden gemaakt van:
 - a. W. Küppers — Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts
 - b. H. Ebeling — Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts
2. Voor de bestudering van de speciale historische onderwerpen zal voornamelijk gebruik worden gemaakt van een verzameling van historische opstellen over de Nederlandse Geschiedenis: Vaderlands verleden in veelvoud.
3. De te bestuderen onderwerpen zullen veelal zelfstandig of in groepen verwerkt worden.
4. De uitwerking van de hospiteeropdrachten en de theorie zullen ter discussie worden gesteld na eventueel gehouden spreekbeurt(en)
5. Dientengevolge zal de aanwezigheid van allen bij de daarvoor aangewezen lessen noodzakelijk zijn.
6. Over een nog nader vast te stellen (in een tentamenplan) onderdelen wordt een tentamen afgenomen. Twee in totaal.
7. Er zal een individueel onderwerp buiten het lesrooster om, bestudeerd moeten worden.

8. De opbouw van een boekenlijst zal tijdens het leerjaar gestalte krijgen en gepresenteerd worden op het examen.
9. Het programma zal behoren uit te monden in de totstandkoming van een schoolwerkplan geschiedenis voor de basisschool.

Vanzelfsprekend is zo'n programma niet erg doorzichtig. Laat mij een nadere toelichting geven.

Wellicht valt al direct in het oog, dat sommige onderdelen, zoals het heemkundig aspect, de methoden, staatsinrichting, audio-visuele hulpmiddelen, werkvormen, toetsingsmethoden en aanvankelijk geschiedenisonderwijs, meestal reeds in de 1e leerkring aan de orde gesteld worden.

Dat is juist en in mijn geval evenzeer. Maar aangezien al deze onderdelen slechts tamelijk oppervlakkig worden behandeld (in de meeste gevallen is voor ons vak 1 lesuur per week gereserveerd; een rekensommetje wijst uit, dat er in 2 schooljaren $\pm$ 60 lesuren bestemd zijn voor de historische- en didactische vorming van onze studenten) ben ik ervan overtuigd, de toekomstige didactische specialist opnieuw met deze materie te moeten confronteren.

Voortbouwend op datgene, wat al in de 1e leerkring is behandeld, zullen onderzoekjes op de diverse basisscholen naar de stand van zaken op het gebied van heemkundig onderwijs, de staatsinrichting, het aanvankelijk geschiedenisonderwijs op de basisschool behoren plaats te vinden, die hun neerslag vinden in een hospiteerverslag. Daarnaast worden dan "modellessen" gegeven over aspecten van de heemkunde, het aanvankelijk geschiedenisonderwijs enz.

Deze lessen kunnen eveneens in de experimentele sfeer gegeven worden, wanneer b.v. uitgetest moet worden, of een film als hulpmiddel een zinvolle bijdrage levert tot de vergroting van kennis (b.v.) in de hoogste klassen van de basisschool.

Mijn studenten beschouw ik in dat opzicht, als een beeld gebruikt mag worden, als een soort zendelingen, die het zaad van permanente vernieuwing van het geschiedenisonderwijs op de basisschool moeten verspreiden.

Als didactische specialisten behoren ze, eenmaal in het onderwijs gearriveerd, vooral met de dagelijks terugkerende didactische problemen, het geschiedenisonderwijs betreffende, volkomen op de hoogte te zijn.

Zeer grondige bestudering van het onderwerp, wat aan de orde wordt gesteld in één of meer lessen, is dan een vanzelfsprekende eis.

Voordat heemkundige lessen worden gegeven, is zelfstandige bestudering of in teamverband met gebruikmaking van bronnen (het archief) noodzakelijk. Uit Harmsen is men dan al redelijk op de hoogte met soorten bronnen en hun gebruik. Een historisch verslag is dan het eindresultaat.

Nog steeds zal een reële voorstelling bij U van mijn werkwijze schimmig zijn. Laat ik dat duidelijker trachten te maken met het presenteren van mijn werkprogramma, gebaseerd op de 1e periode uit bovenstaand leer/werkplan:

25 aug. Inleidend gesprek, vooral bespreking hospiteeropdrachten.

1 sept. Plaats van het vak Geschiedenis op de basisschool, w.o.

a. vaderlandse- of algemene geschiedenis?

b. wereldoriëntatie! Hospiteeropdracht I

Waarde geschiedenisonderwijs, waar onder voornamelijk vooroordeel en geschiedenis. Hospiteeropdracht II

- 8 sept. Inleiding Vredesonderwijs
Strategie bepalen voor a.s. vredesweek
- 15 sept. Inventarisatie projecten in kader Vredesonderwijs; in verband daarmee: projectonderwijs en geschiedenis. Inleiding specifiek thema in dat kader. Hospiteeropdracht III
- 22 sept. Bespreking thema
- 6 okt. Evaluatie activiteiten Vredesweek; Harmsen. Hoofdstuk I
- 13 okt. Bezoek Librye te Zutphen in verband met bronnen.
- 20 okt. Didactiek Heemkunde: Ebeling — Hospiteeropdracht IV
Inleiding onderwerp van heemkundige aard met gebruikmaking van bronnen.
- 3 nov. Idem
- 10 nov. Idem
- 17 nov. Hoofdstuk 5 uit Harmsen
Bespreking hospiteeropdrachten.
- 24 nov. Schriftelijk tentamen.

Opmerking:

- A. Inhoud hospiteeropdrachten:
 - I. Stand van zaken W.O. op hospiteerschool; analyse documentatiecentrum, wanneer aanwezig.
 - II. Vooroordelen in methode van de hospiteerschool; opvatting onderwijzer(s) over relatie vooroordeel/geschiedenis.
 - III. Onderzoekje naar bekendheid met termen als vredesonderwijs/vredesopvoeding/vredesweek.
Eén van de vredesprojecten op de basisschool realiseren.
 - IV. In teamverband bestudering van een heemkundig aspect uit de omgeving van Deventer, uitmondend in historisch verslag.
Realiseren van één of meer lessen erover op de school.
- B. Drie van de vier opdrachten kunnen worden gekozen.
- C. Het schriftelijk tentamen omvat:
 - 1. aspecten van het vredesonderwijs; projecten
 - 2. elementaire kennis van de inhoud der projecten
 - 3. geschiedenis op de basisschool (o.m. algemeen- of vaderlandse geschiedenis? Waarde en doel van het geschiedenisonderwijs; wereldoriëntatie)
 - 4. over het "nut" van geschiedenis (sociale functie, moralisme en geschiedschrijving)

Zoals wellicht reeds is opgemerkt, wordt in deze periode vooral aandacht besteed aan aspecten van vredesonderwijs. Aangezien de vredesweek altijd in september valt, wordt al vrij snel na de aanvang van het cursusjaar een begin gemaakt met deze problematiek aan de orde te stellen. Meestal wordt dankbaar gebruik gemaakt van het documentatiemateriaal, wat het IKV ieder jaar ter beschikking stelt, w.o. de vredeskrant, brochures e.d.

Na een eerste terreinverkenning van alles, wat daarin staat te lezen, wordt één probleem centraal gesteld en uitgewerkt. Daarenboven wordt nagegaan, in hoeverre ook de specialisten hun " bezig zijn " met deze zaken zouden kunnen uitdragen in de schoolgemeenschap tijdens de Vredesweek. Hier zullen eigen initiatieven een grote rol moeten spelen en dat is al wel eens uitgemond in het opzetten van een "stalletje" in de hal van de school, gevuld

met allerlei brochures van actiegroepen e.d. Ook wordt geprobeerd de discussie onder de studenten over het voor en tegen van een Vredesweek op gang te brengen door middel van provocerende stencils.

In de basisschool zal (en dat is dus een hospiteeropdracht) onderzoek moeten worden verricht naar de Vredesweekactiviteiten daar, de bekendheid met termen als vredesonderwijs e.d. wordt onderzocht en tenslotte zal er een projectmatig onderwerp worden gerealiseerd.

Hopelijk is door bovenstaand relaas een ietwat duidelijker beeld verkregen van mijn aanpak. Eveneens hoop ik bereikt te hebben, dat door mij voortdurend gezocht wordt naar *een synthese tussen theorie en praktijk*. Steeds moet de theorie in het "veld" worden geoperationaliseerd.

Tenslotte behoort te worden opgemerkt, dat aan het eind van het cursusjaar een *schoolwerkplan Geschiedenis* voor de basisschool tot stand moet zijn gebracht (zie punt 9 bij algem. opmerkingen). Dat levert in de praktijk veel moeilijkheden op, want over de doelstellingen worden ieder jaar weer uitgebreide discussies gewijd. Immers op die doelen wordt het programma geënt, dat wordt aangeboden.

Verder moet duidelijk zijn, welke aanpak gevolgd zal worden; behoort dat successief, thematisch of nog anders te zijn? En . . . welke plaats neemt wereldoriëntatie in het geheel in of zal misschien het zelfstandige vak Geschiedenis geheel moeten worden geïntegreerd met de andere zaakvakken?

Problemen, die in zo'n kort laatste jaar al aan de orde zijn geweest, maar nu operationeel moeten worden gemaakt. Dan blijkt, dat er te weinig tijd was, om tot een zo goed en evenwichtig mogelijk oordeel te komen. Er zijn wellicht collega's die dientengevolge dan maar het specialistische jaar toespitsen op het "oplossen" van die problemen, waar bij de constructie van een schoolwerkplan op wordt gestuit.

Mijn mening is, zoveel mogelijk aspecten van zowel historische als didactische aard te behandelen. Dat betekent dan een confrontatie met het "hele veld" van problemen, waarover nagedacht kan worden. Er is dan hopelijk een denkproces op gang gebracht, dat later zijn vruchten kan afwerpen. Allelei voetangels en klemmen zullen dan eerder herkend worden, hetgeen slechts bevordelijk zal zijn voor de kwaliteit van het geschiedenisonderwijs op de basisschool.

HET EXAMEN:

Aan het eind van het cursusjaar zal de studenten een examen worden afgenomen. Deze moeten aspecten als genoemd in het B.O.O. bevatten. De duur is een half uur; wanneer een didactiekwerkstuk is gemaakt (is verplicht voor één van de vakken in het derde jaar) dan wordt het examen met 15 min. verlengd.

Daar het vaak een probleem vormt, een geschikt onderwerp voor zo'n werkstuk te bedenken, zij hier verwezen naar een inventarisatie van meer dan 100 onderwerpen in KLEIO jaargang 1973⁵)

Eventueel kunnen gedeelten van de examenstof worden getentamineerd. Het aantal is niet van bovenaf vastgesteld; wel zijn eisen gesteld t.a.v. de inhoud. U zult hebben opgemerkt, dat ik twee van dergelijke (absolverende) tentamens in mijn leer/werkplan heb opgenomen.

Onmogelijkheden

Mijn mogelijkheden met de specialisatie zijn nu uitvoerig in kaart gebracht. Dat

wil echter niet zeggen, dat er nog altijd een aantal onmogelijkheden blijven bestaan, die achtereenvolgens puntsgewijs worden opgesomd:

- A. Gesignaleerd is reeds een zekere overladenheid van het programma; teveel aspecten in te weinig tijd (± 60 lessen: 2 uur in ca. 30 weken), waardoor verdieping en een afgerond oordeel niet voldoende mogelijk is.
- B. Onvoldoende praktijkbegeleiding, waarvoor op onze academie de specialistische vakken 1 uur per week is toegewezen. Eigenlijk zou dat aantal uren moeten afhangen van het aantal studenten per specialisatie (zie ook de brief van de Inspectie van de Onderwijzersopleiding⁶)
- C. Een zeker dualisme kenmerkt het laatste jaar, dat aan de ene kant gericht is op kennismaking met andere vormen van basisonderwijs (B.L.O. en L.O.M.) en vervolgonderwijs, hetgeen vooral door onze pedagogen wordt gestimuleerd; aan de andere kant een vakdidactische specialisatie, die uitsluitend gericht is op het gewone basisonderwijs. Het gevolg is dan, dat de hospiteeropdrachten niet altijd zijn uit te voeren, immers niet alle specialisten zijn gelijktijdig op hetzelfde schooltype. De consequentie is dan, dat de hospiteeropdrachten "op maat" moeten worden gesneden voor de individuele student in overeenstemming met zijn pakket aan leer-scholen. Daardoor komt mijn zo vurig bepleite synthese tussen theorie en praktijk in gevaar.

De theoretische voorbespreking kan immers niet altijd voor allen door hospiteeropdrachten worden gevolgd.

U kunt natuurlijk tegenwerpen, dat dit probleem gemakkelijk is op te lossen door een andere organisatorische opzet, b.v. door de eerste 8 weken te reserveren voor een algemene oriëntatie, daarna brengt men dan 16 weken in de basisschool door. Dat impliceert dan, dat in de 1e periode geen hospiteeropdrachten kunnen worden gegeven voor de vakspecialisaties (hoogstens soms aangepaste, geschikt voor L.O.M. b.v.). Tevens zou door de pedagogen van de gedachte kunnen worden uitgegaan, dat de student evenveel tijd in de basisschool als daarbuiten behoort door te brengen.

Zo is het namelijk geregeld op onze academie. Het laatste jaar wordt in vier periodes verdeeld. In twee van de vier periodes behoren de studenten in de basisschool te hospiteren.

In de andere twee periodes kunnen andere schooltypen gekozen worden, behalve wanneer de student voor jouw vak een didactiekscriptie gaat maken.

Om tenminste nog enigszins de mogelijkheden van integratie een kans te geven, (combineren van hospiteeropdrachten van één of meer vakken) moeten allen in de eerste periode in de basisschool werkzaam zijn.

Hoe je het ook wendt of keert: er zal altijd een spanningsveld blijven tussen pedagogen enerzijds en vakdidactici anderzijds over een juiste verdeling van de hospiteertijd t.a.v. de verschillende schooltypen.

- D. Hierboven is het woord integratie al eventjes gevallen. Ook dat probleem is op onze academie levensgroot aanwezig. Er wordt erkend, dat één en ander nodig is, maar aangezien de leer/werkplannen van alle betrokken vakken in de 2e leerkring grote verschillen vertonen (hetgeen immers ook samenhangt met jouw doelstellingen wat betreft het laatste jaar) is communicatie een erg moeizame aangelegenheid. Een experiment met de pedagogen, die samen met de vakdidactici de student vorming zouden geven in gemeenschappelijke uren, is mislukt.

DE TOEKOMST

Binnen een aantal jaren wellicht zal deze vorm van specialisatie van onze opleiding verdwenen zijn. Een nieuwe geïntegreerde opleiding van onderwijzers en kleuterleidsters zal volgens het zgn. "rapport Lochem"⁷⁾ een ongedeelde (dus zonder 1e en 2e leerkring) opleiding zijn.

In het artikel van collega Govers is hierover reeds gesproken.

Verwezenlijking van deze opzet brengt weer heel andere problemen met zich mee, echter dat wordt weer een heel ander verhaal, wat dan zeker geschreven gaat worden.

NOTEN:

1. Zie ook KLEIO, juni 1972; het artikel van J.H. Bisschops en B.W.M. Smulders — Geschiedenis op de Pedagogische Academie.
2. Het betreft hier het Onderwijzersverslag van 1974, waarin onder meer de Inspectie van de Onderwijzersopleiding zijn visie geeft op de stand van zaken op de P.A.'s.
3. Rohlfess — Umrisse einer Didaktik der Geschichte, blz. 22 e.v.
4. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, juni 1975 blz. 381 e.v.
5. P. Wende — Historische Wissenschaft und Didaktik der Geschichte
6. Zie KLEIO, oktober 1973, waarin een inventarisatie van onderwerpen, verzameld door de PEDAK-commissie
7. Brief Inspectie van de Onderwijzersopleiding, 15 sept. 1976
8. Bedoeld wordt: Rapport van de werkgroep belast met het ontwerpen van een opleiding tot onderwijsgevende in het basisonderwijs voor 4- tot 12 jarigen, uitgegeven door het Ministerie van O. en W. in augustus 1975

Het traditionele onderwijs staat op de tocht, en de wereld van de nu nog lagere school en de Pedagogische Akademie is daarop allerminst een uitzondering. Ook bij de zgn. zaakvakken doet dit zich gevoelen. Begrippen als centrale leerstof, werken met stof-gehelen, totaliteitsonderwijs, wereldoriëntatie, wereldverkenning en nog vele andere kloppen nadrukkelijk op hun deur, en krijgen soms ook toegang. Zoals bij elk vernieuwingsstreven gaat dit gepaard met verwarring, die in dit geval nog verhevigd wordt, door dat er op een aantal principiële punten geen overeenstemming bestaat.

Zo wordt de vraag of de vakken al dan niet volledig in "wereldoriëntatie" dienen op te gaan, door sommigen positief, door anderen negatief beantwoord. Van de laatsten menen een aantal dat de door wereldoriëntatie gestelde opdracht redelijk binnen de vakken is te vervullen. Ook over wat wereldoriëntatie is of zou moeten zijn, bestaat verschil van mening. Vandaar b.v. dat een aantal voorstanders zich hebben afgescheiden en de nieuwe term wereldverkenning zijn gaan gebruiken. Opvattingen dat een zich oriënteren in c.q. verkennen van de wereld vooral plaats moet hebben in de omgeving waarin het kind leeft — soms ten onrechte "leefwereld van het kind" genoemd —, leidden tot de gedachte dat een schoolboek wereldverkenning niet geschreven kan worden. Anderzijds is onlangs een methode van die naam verschenen.

Deze problematiek bezorgt de P.A.-docenten in de zaakvakken nogal wat moeilijkheden. Naast het al dan niet gerechtvaardigde gevoel, dat hun "vak" wordt bedreigd, is het hun vaak niet mogelijk om adequaat te reageren en op de ontwikkelingen in te spelen ten gevolge van het onduidelijke beeld, dat wereldverkenning, zoals we het in het algemeen maar zullen noemen, laat zien. Aan de ene kant staan een aantal visies, aan de andere treft men een hoeveelheid "wereldverkenkend" lesmateriaal aan, maar dikwijls zonder directe relatie tussen die twee. Als vanuit een bepaalde visie lesmateriaal wordt ontwikkeld, beperkt men zich vaak tot het geven van een model en/of enkele voorbeelden. De landelijke pedagogische centra en sommige schooladviesdiensten proberen in deze leemte te voorzien, maar hun (modellen voor) schoolwerkplannen wereldverkenning vinden geen algemene instemming en verkeren veelal nog in een experimenteel stadium. Vaak vraagt men zich ook af of dit wel zo wenselijk is. De neiging is groot om veel aan de school zelf over te laten, die vanuit haar eigen doelstellingen zelf haar beslissingen ten aanzien van het schoolwerkplan dient te nemen. Dit heeft als consequentie een grote diversiteit in leerinhouden en onderwijs- en leeractiviteiten, die recht meent te doen aan de autonomie van de school. Dat de problemen er voor de P.A.-docent niet eenvoudiger op worden door deze gedachtengang, is duidelijk.

Dit probleem is de opstellers van het leerpakket Didactische Analyse niet ontgaan. Zij constateerden tevens dat de algemene didactiek en de verschillende vakdidactieken nog te weinig op elkaar zijn afgestemd. Derhalve werd een werkgroep van vakdidactici en enige onderwijskundigen gevormd, die zich naar de beginletters der huidige zaakvakken de *BANG-groep* noemde. In het voorjaar van 1975 sloten zij hun werkzaamheden voorlopig af en deden een publicatie het licht zien onder de titel *Van zaakvak tot wereldverkenning. Didactische perspectieven*. Enig theoretisch voorwerk was reeds verricht door *Th. Oudkerk Pool* in *Didactische Analyse. 3a. Algemeen gedeelte. Hfdst. II. Trends in het denken over vakdidactiek*. Zoals bij D.A. gebruikelijk werd een *Reader* met ondersteunende artikelen

toegevoegd. Deze drie publicaties dekken elkaar niet geheel, maar dit was in het proces van tot stand komen niet te vermijden. In de gedachten van Oudkerk Pool zijn zijn enige wijzigingen te constateren, en een aantal artikelen uit de Reader is niet speciaal voor het BANG-boek geschreven.

Uitgangspunt van het geheel zijn een viertal "trends" met betrekking tot het begrip schoolwerkplan, die met de Stichwörter "inleiden in", "toerusten tot", "confronteren met" en "ontplooien van" worden aangegeven. In de Verantwoording en het inleidende hoofdstuk van het BANG-boek worden zij van elkaar onderscheiden, en vervolgens ieder in een apart hoofdstuk nader uitgewerkt. Met behulp van een zogenoemde "conditie-identificatie-kubus" worden zij in relatie gebracht met mogelijke groeperingsvormen van leerlingen en mogelijke besluitvormingsprocessen in de school. Elk hoofdstuk begint met een opsomming van de doelstellingen ervan in de vorm van te bereiken eindtermen en wordt besloten met de konsekventies die het gestelde heeft voor leerling en leerkracht.

De uitwerking van de trend "inleiden in" vraagt bijna de helft van het boek. Omdat deze het meest kan steunen op de gangbare praktijk in de school, is dit niet verwonderlijk. Als kenmerken worden genoemd:

- men gaat uit van de leerboeken, waarin men de neerslag aantreft van wat in de cultuur- en wetenschapsgebieden aan kennisbestand is verzameld;
- doel is het steeds breder maken van dit kennisbestand door het gehele onderwijs heen;
- het basisschoolprogramma is een verdunning van leerinhouden afhankelijk van de leeftijd van het kind;
- doel is het reproduceren van die kennis;
- het onderwijs is in vakken gesplitst.

Het kernwoord is dan ook kennisoverdracht. Naast het vak heeft de "vakleerkracht" een haast onaantastbare positie. Het product is bijna onvermijdelijk de "reproductieleerling". De wijze van lesgeven is klassikaal. Het gevolg hiervan is dat de onderwijzer zich moet richten op de gemiddelde leerling, waardoor er altijd leerlingen uit de boot zullen vallen.

Er worden nog meer bezwaren tegen deze aanpak genoemd. Omdat het vak is afgeleid van de wetenschap, komt de vraag naar voren of dit wel past op het wereldbeeld van het kind. Het kind ziet de werkelijkheid toch anders dan de wetenschapper, en we hoeven toch geen kleine geograafjes etc. op te leiden?

Blijvend binnen "inleiden in" moet de oplossing in twee richtingen worden gezocht. Binnen de mogelijkheden die het kind ontwikkelingspsychologisch gezien heeft, dient het accent te worden gelegd op de — aan de wetenschappen ontleende — methode van kennisverwerving. Daarnaast moeten de verworven kennis en inzichten voor het kind herkenbaar blijven. Hier wordt m.i. terecht tegen gefulmineerd tegen het feit, dat kinderen zoveel kennis moet verwerven "met het oog op later". Te vaak komt het voor dat zij de zin ervan niet kunnen bevatten, hetgeen tot demotivatie kan leiden.

Ik blijf een beetje zitten met de rangschikking van een meer op vaardigheden gerichte aanpak onder de zo negatief gewaardeerde trend "inleiden in". Zij roept een aantal problemen op, die voortdurend de kop opsteken, maar niet of nauwelijks worden onderkend. Het begint al op de eerste bladzijde van dit hoofdstuk, waar als een van de doelstellingen ervan wordt genoemd: "het (leren) beschrijven van logisch-hiërarchische (= volgens een bepaalde opeenvolging) structuren in het kennisbestand van vakken als biologie, aardrijkskunde, natuurkunde en geschiedenis." (p. 16). Zo geformuleerd lijkt het alsof deze vakken qua structuur een zekere overeenkomst hebben. Zonder nader in te gaan op

de bekende tegenstelling tussen nomothetische en ideografische wetenschappen, kan men stellen dat een logisch-hiërarchische structuur als bij de natuurwetenschappen bij geschiedenis ondenkbaar is, ook wanneer men het accent legt op structuren en processen, zoals momenteel steeds meer gebeurt, en wat ook in de karakteristiek van de wetenschap geschiedenis in het BANG-boek is terug te vinden.

Ook ten aanzien van de vaardigheden speelt dit een rol. Naast vaardigheden van meer algemene aard, zijn er die een meer specifiek karakter hebben, al zal het niet eenvoudig zijn er een te vinden die alleen in het vak geschiedenis zou kunnen worden beoefend. Een voorbeeld moge dit verduidelijken. Rohlfes noemt in zijn *Umriss einer Didaktik der Geschichte* (p.77) als tweede van de Lernziele voor de Sekundarstufe I: "Der Schüler muss erfahren, dass und warum die Menschen der Vergangenheit nicht allein mit den Augen des gegenwärtigen Menschen betrachtet werden dürfen. Er kann die naive Einstellung zur Geschichte am besten überwinden lernen, wenn er bedenkt, dass jede Generation in einer nur ihr eigene Umwelt existiert und deshalb in ihren Daseinsmöglichkeiten von jeder vorangehender oder nachfolgenden Generation abweicht. Zwar folgt daraus nicht der Satz, dass jede Zeit nur an den von ihr entwickelten Massstäben gemessen werden kann, wohl aber die Notwendigkeit, heutige Vorstellungen nicht ungeprüft und unverändert auf vergangene Zustände und Geschehnisse zu übertragen. Es gibt keine Normen, die auf alle Zeiten und Menschen anwendbar sind." De hier gestelde eis tot het zich kunnen verplaatsen in andere mensen in andere tijden is in principe dezelfde als men binnen de sociale geografie zal stellen, wanneer het gaat om andere mensen in andere culturen, en zij vormt een basisvaardigheid voor wat wel sociale wereldoriëntatie wordt genoemd. Zij neemt ook een belangrijke plaats in bij Edwin Fenton in diens *The New Social Studies*. Zij is echter niet van toepassing bij de natuurwetenschappelijke vakken. Nergens in het BANG-boek wordt echter ingegaan op de met name in de Angelsaksische wereld gehanteerde scheiding tussen Science en Social Studies.

We komen nu tot het vak geschiedenis dat in het geheel van "inleiden in" evenals de andere zaakvakken een afzonderlijke behandeling krijgt (p. 54-66). Na een kort overzicht van de geschiedenis van de doelstellingen van het Nederlandse geschiedenisonderwijs, ontleend aan de bekende Leidraad van de derde hoofdinspectie, De Jongs Kind, School en Geschiedenis en Van der Werffs Kleio-artikel (okt. 1973). Van aanvaarding naar keuze, dertien jaar 'Kleio' over doelstellingen van het geschiedenisonderwijs — ook opgenomen in de Reader —, volgt een opsomming van een aantal algemene, algemeen bijzondere en specifieke doelen. Reeds bij de eerste categorie valt op, dat de grenzen van "inleiden in" worden overschreden, wanneer men tenminste uitspraken als "het in staat zijn om te leven in de democratie, de politiek en de openbaarheid" serieus neemt. Bij de algemeen bijzondere doelen is dit minder het geval, al valt hier wel eenmaal de term "confronteren met". Meer moeite heb ik echter met een aantal van de specifieke doelen. Afgezien nog van het feit, dat kennis-, vaardigheids- en attitudinale doelen kras door elkaar staan, lijkt een aantal ervan mij in strijd met hetgeen men op de basisschool kan bereiken, zelfs wanneer men de clausule "op het niveau van de kinderen" zou inbouwen. Wat stelt men zich eigenlijk voor bij uitspraken als "Het Westromeinse Rijk en het Karolingische Rijk in overeenkomsten en verschillen met elkaar kunnen vergelijken", "De betekenis van de Reformatie voor de Westeuropese beschaving kunnen aangeven", en "Het kunnen aangeven van mogelijke oplossingen voor actuele problemen op grond van historische feiten"? Wat de staatsinrichting betreft zien we weer het bekende rijtje functie en werkwijze van de gemeenteraad, Provinciale Staten, Kroon en Staten-Generaal en de verkiezingen opgenomen. Hier prefereer ik de voorstelling die De Jong — hoe summier ook — geeft.

Ook het gedeelte waarin gesproken wordt over kind en tijd in de schoolperiode, ram-melt. Allereerst is niet altijd duidelijk wat er onder "tijd" wordt verstaan. Een zin als "Historisch bewustzijn en dus ook tijdbegrip ontwikkelen zich pas in de puberteit . ." (p. 57) is verwarrend, als men het vooral over de kalender, de weekindeling e.d. heeft. Principieel onjuist komt mij de gedachte voor, dat in de lagere klassen "de systematische aanpak van de cyclische tijdordening" wordt geaccentueerd. M.i. dient men zich vooral te richten op het veel minder ontwikkelde lineaire tijdsbesef, maar mogelijk komt dit verschil in opvatting ten dele door een verschil in interpretatie van de hier gebruikte terminologie. Ook verschijnt hier de jaarklok weer ten tonele, die door De Jong vanwege haar niet op de realiteit geënte karakter terecht is verworpen. Overigens treft men deze ook aan in Ebeling/Kühl. *Praxis des Geschichtsunterrichts*. I. p.23, waaruit mogelijk ook de accentuering van het cyclisch tijdsbegrip afkomstig is (vgl. aldaar p.11 e.v.). Tenslotte hoop ik dat bij het voorstel om in de derde klas te beginnen met inleidend systematisch geschiedenisonderwijs door middel van de regressieve leergang niet gedacht is aan het Voorloper-tje van Geschiedenis en Onderwerp en Opdracht, dat niet geheel ten onrechte door de toenmalige Pedagogische commissie werd afgedaan met: "De door het verleden teruglopende tijdweg in het Voorloper-tje heeft met tijdsbegrip niets uitstaande." (Kleio, febr. 1974, p. 231)

Het beeld dat van het geschiedenisonderwijs in de hoogste drie klassen wordt gegeven, is uitermate summier. Het omvat: de chronologische volgorde, het synchronisch plaatsen, aspecten in de chronologie (d.w.z. lengtedoorsneden in de tijd als wonen, werken) en het menselijk handelen, waar speciale aandacht wordt gevraagd voor de gewone man. We vinden hier weinig terug van de hiervoor geformuleerde, zo hoog gegrepen doelstellingen, en evenmin van de structuren en processen waarheen bij de beschrijving van de wetenschap der geschiedenis (p. 17) werd gewezen.

Dit beeld wordt ook opgeroepen door de voorbeeldlessen, die erg inventariserend en beschrijvend zijn. Een waarom-vraag wordt niet gesteld, hoewel de twee onderwerpen, de Tweede Wereldoorlog en Het Kasteel in de Middeleeuwen, daartoe legio mogelijkheden bieden. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de toetsing van de verworven kennis binnen het tweede onderwerp met behulp van multiple-choice vragen kan gebeuren. Maar ook het eerste is nauwelijks meer dan kennisgericht, ondanks de wat projectachtige vorm die eraan is gegeven, en de bijna ideale beginsituatie die wordt geschetst. Bij het kasteel valt op, dat er een aantal vergelijkingen met onze tijd wordt gemaakt, die vanwege hun materiële karakter steeds negatief voor het leven in de Middeleeuwen uitvallen. Het zou aanbeveling verdienen om eens te letten op een benadering die Bruner in *The Process of Education* (p. 50-51) geeft, wanneer hij met als voorbeeld het ontstaan van de beschavingen in de Oudheid, de kinderen van de vierde klas maar één feit geeft (ze ontstonden in vruchtbare rivierdalen) en hen daarmee dwingt de vraag te beantwoorden, waarom dat nu juist daar gebeurde. Deze vraag impliceert een andere, nml. wat waren de mogelijkheden van de mensen in die situatie en wat hebben ze met die mogelijkheden gedaan. Dan ontstaat een heel andersoortig beeld. Dit is echter puur discovery-learning, en dat hoort kennelijk in "inleiden in" niet thuis.

We stoten hiermee op een bij de vaardigheden en de doelstellingen al eerder gesignaleerd probleem, dat inherent is aan de wijze van benadering die de BANG-groep heeft ten aanzien van de vakken. Een zelfs zeer globale kennisname van de uitwerking van de andere zaakvakken laat hetzelfde verschijnsel zien. Door de aard van het betreffende vak wordt men welhaast gedwongen de grenzen van "inleiden in" te overschrijden, wil men — zoals hier bij de geschiedenislessen misschien wel juist om zich aan de gegeven beperkingen te houden, lijkt te zijn gebeurd — niet verzanden in een alleen maar aanleren van fei-

telijkheden. Hiermee wil niet gezegd zijn, dat de gegeven voorstelling de situatie op de basisschool niet voor een groot deel dekt, maar wel, dat geen enkele rekening is gehouden met de vernieuwingen die al gedurende langere tijd juist ook binnen de vakken worden nagestreefd en ten dele bezig zijn gestalte te krijgen. Een kennisname van het recent verschenen rapport van de Commissie Modernisering Leerplan Geschiedenis en Staatsinrichting. Het eerste geschiedenisonderwijs, toont dit duidelijk aan. Dit klemmt des te meer, omdat bij de andere trends vakkengesplitst onderwijs wordt afgewezen, en omdat daarbij de vakken hoogstens nog de functie hebben te kunnen putten uit hun kennisbestand.

Enkele opmerkingen nog over hetgeen in de Reader wordt gezegd over het geschiedenisonderwijs. Onder de inleidende artikelen is als negatief voorbeeld van "inleiden in" een gedeelte opgenomen uit Kalkwiek/v.d. Wilde. Geschiedenis in Thema en Taak. 2VH, over Van Renaissance tot Verlichting. Hoewel inhoudelijk op de kritiek daarop weinig valt af te dwingen — het is het oude probleem dat men zaken aan de orde stelt, die kinderen van die leeftijd wezensvreemd zijn —, heb ik wel bezwaar tegen de opdracht die Oudkerk Pool na zijn negatieve kritiek eraan verbindt. Kennelijk is de bedoeling, dat de P.A.-student dit leert waarderen als een onjuiste manier van "inleiden in", maar van enig eigen ontdekken hiervan is geen sprake meer, daar het gras hem al voor de voeten is weg-gemaaid.

S. Goedemoed geeft onder de titel Betekenis en structuur van de geschiedeniswetenschap een samenvatting van Ger Harmsen's bekende boekje Inleiding in de geschiedenis. De haast onvermijdelijke beknoptheid hiervan doet echter aan de genuanceerdheid van Harmsen's denkbeelden onrecht. Een enkel voorbeeld: God als verklaringsgrond (Harmsen, p. 85-87) wordt als volgt samengevat: "Bij christelijke historici is het God, waaruit de geschiedenis kan worden verklaard (bijv. Augustinus, 354-430 v. Chr., in de *Civitate Dei*. In dit werk ligt de nadruk op de strijd tussen goed en kwaad. Het gaat hierin alleen om het verleden en heden, maar ook om de toekomst als nieuwe dimensie)" (Reader, p. 103). Zelfs wanneer we afzien van het kennelijk wegvallen van een woord in de laatste zin, is bijna alles fout. Augustinus is geen historicus en hij leefde niet *vóór* Chr. Zijn boek heet *De civitate Dei*, en gaat over meer dan een strijd tussen goed en kwaad, nml. de strijd tussen het Rijk Gods en het Rijk van de duivel. Wat met de toekomst als nieuwe dimensie wordt bedoeld, is in deze context onduidelijk. Niet alleen christelijke historici hebben in God de verklaringsgrond van de geschiedenis gezien, en tenslotte zullen zij zich sinds Bossuet, die de laatste epigoon van Augustinus was, niet meer zo uitdrukken, al blijft Augustinus een belangrijke bron voor hun geschiedfilosofische — of -theologische — inspiratie. Harmsen doet de christelijke historici wel recht, maar Goedemoed heeft noch hen noch Harmsen begrepen.

Tenslotte is, zoals hiervoor al is vermeld het Kleio-artikel van Van der Werff opgenomen. Men kan zich afvragen of opname van een ander niet juist zou zijn geweest, omdat Van der Werff zich tot het voortgezet onderwijs beperkt. Te denken ware aan het betreffende hoofdstuk uit het boek van De Jong.

De trend "toerusten tot" is moeilijker weer te geven. Als voornaamste kenmerk heeft zij: "... dat een systeem van 'schoolvakken' ontbreekt. De opbouw van het schoolwerkplan kan echter wel tot stand komen door gebruik te maken van leerinhouden uit de schoolvakken, die van functionele betekenis zijn om in de handelingsbekwaamheid het gewenste gedrag te vestigen." (p.10). Zij wordt duidelijk gesteld tegenover "inleiden in", hetgeen al blijkt uit de doelstellingen van dit hoofdstuk. Een ervan luidt: "Het kunnen ordenen van handelingsbekwaamheden die of centraal staan in de functie van de school,

welke tegemoet komt aan de behoeften van een geïndustrialiseerde samenleving, òf meer centraal staan in de functie van de school, welke op actief burgerschap (in democratische zin) is afgestemd." (p. 69). Met het eerste type school wordt die van "inleiden in" bedoeld, wat na kennisname daarvan geen verwondering behoeft te wekken. Belangrijkste taak van "toerusten tot" is het weerbaar maken in leef- en werksituaties, hetgeen vooral het aanleren van een kritische houding tegenover de huidige samenleving betekent. "Inleiden in" wordt dan verder getekend als maatschappij bevestigend, de school is vooral selectie-instituut en leidt tot competitiedrang. Om "toerusten tot" mogelijk te maken wordt — terecht — van groot belang geacht om tot een expliciet gemaakt waardensysteem te komen. Deze moeilijke opgave tracht men gestalte te geven door uitwerking van een zestal beginselen tot handelingsbekwaamheid:

- participatie, waarin een door alle partijen gedeelde verantwoordelijkheid in de besluitvorming in de school centraal staat;
- pluriformiteit, wat betekent, dat elke leerling vanuit zijn eigen verantwoordelijkheid en bewustzijn van eigen-waarde kan en mag ageren en reageren, zodat aan zijn individuele kwaliteiten recht wordt gedaan;
- motiverende productiviteit, die moet leiden tot solidariteit en het zwaarste accent krijgt in onderzoekend en probleem oplossend handelen. Hiervoor is gezamenlijk bezig zijn noodzakelijk en hier krijgt de leerling de kans om b.v. mee te bepalen wat in zijn studie-programma dient voor te komen;
- coöperatie — het complement van participatie —, waarin het gaat om het (leren) accepteren en waarderen van de ander en het andere zoals hij is en het is. Van groot belang zijn hier communicatieve en sociale vaardigheden;
- inclusiviteit — ontleend aan Boerwinkel, uit wiens boek Inclusief denken een gedeelte in de Reader is opgenomen —, waar de gedachte centraal staat, dat geluk, leven, welvaart alleen kan worden verkregen, als 'ik' als persoon tegelijk het geluk van de ander beoogt en bevordert. Voorwaarde hiertoe is het voorkomen en bestrijden van vooroordelen;
- relativiteit — op basis van de gedachten van Carl Rogers —: het (leren) beschikken over het vermogen tot aanpassing aan veranderingen in elkaar (relatief) snel opvolgende situaties.

Het is niet eenvoudig om een en ander te vertalen in geoperationaliseerde doelen. Een opdracht, waarin vooral de beginselen van inclusiviteit en coöperatie centraal staan, tot het opstellen van een rollenspel, moet de studenten hierbij helpen.

Het vervolg wordt er niet duidelijker op. De vraag wordt gesteld: "Hoe organiseren wij de onderwijsleersituatie en welke inrichting van de leeromgeving is gewenst om tot "toerusten tot" te geraken? (p. 78). In moeizaam onderwijskundig proza worden acht "stappen" beschreven, die na zorgvuldige bestudering niets anders blijken te zijn dan datgene waarbij men bij de lesvoorbereiding op moet letten, en dat men elders in het leerpakket Didactische Analyse veel begrijpelijker kan aantreffen. Wat moet een student b.v. met jargon als: "... dat verworven gedragspotenties in uitingsgedrag kunnen worden geactualiseerd"? De BANG-groep probeert dan een en ander te verhelderen met behulp van een voorbeeld, dat echter nog verwarrender werkt, omdat er tal van andere voorbeelden worden bijgehaald. Soms is zelfs niet meer te onderscheiden, waarover het precies gaat, en of het nu de P.A. of de basisschool betreft. Dat is wel jammer, omdat er steeds aanzetjes zijn, die bij een meer concrete veel hadden kunnen verhelderen. Handiger was m.i. geweest om zich bij één voorbeeld te houden, en dat dan konsekvent uit te werken.

Het geheel wordt nog extra gecompliceerd, omdat de BANG-groep het Amerikaanse PLAN-project als voorbeeld van "toerusten tot" heeft gehanteerd. Een uitgebreide beschrijving ervan van de hand van Co Leuven is te vinden in de Reader. Dit sterk geïndividualiseerde onderwijssysteem legt een zeer zwaar accent op probleem oplossend leren. Het is afgeleid van het zgn. TALENT-project, dat tot doel heeft te onderzoeken op welke wijze de school van nut is geweest bij het verwerven van bekwaamheden, die de mens als volwassene nodig heeft. Nog afgezien van de al gememoreerde kritiek op het "leren voor later", blijft PLAN ondanks zijn revolutionaire karakter evenals het traditionele onderwijs vast houden aan een in wezen meer gesloten curriculum, dat zijn uitwerking dan wel niet zozeer in leerboekjes alswel in een enorm aantal op papier gezette taken heeft gekregen. De BANG-groep heeft ook vastgehouden aan een gesloten denkplan, terwijl de zes beginselen van "toerusten tot" veeleer tenderen naar een meer open schoolwerkplan, sterker nog, wil men ze werkelijk een kans geven, dit gewoon vragen. Van de gevaren van PLAN is men zich ook wel enigszins bewust (vgl. p.85), maar niet van dit probleem. Het is zeker niet denkbeeldig, dat "toerusten tot" op deze manier even maatschappij bevestigend is als "inleiden in", en niets anders dan het aanleren van — op zichzelf zinnige vaardigheden —, en dat van de zo mooi geformuleerde beginselen niets terecht komt. Iets daarvan is al te zien in het in de Reader opgenomen Amerikaanse spoorwegpionierspel — zonder enige aanpassing aan de Nederlandse situatie overgenomen —, waarbij het erom gaat spoorwegen aan te leggen van Chicago naar de Westkust. Alle competitiedrang die "inleiden in" wordt verweten, zit erin, en het zo afgekeurde vooroordeel is levensgroot aanwezig, zodra de Indianen ten tonele verschijnen. Deze gedragen zich vijandig tegenover de spoorwegmensen, maar Waarom? is niet im Frage.

Om een indruk te geven van de trend "*confronteren met*" kan misschien het beste begonnen worden met Oudkerk Pools artikel Een bezoek aan de continuïteitsschool "Spilschool" (Reader, p. 187-200), waarin geschetst wordt hoe de school van de toekomst er zou kunnen uitzien. Alles wat maar enigszins herinnert aan de traditionele school, is overboord gezet. Het leerstofjaarklassensysteem heeft plaats gemaakt voor vier periodegroepen, waarin leerlingen van vier tot en met vijftien jaar zijn verdeeld. De verplichte schoolvakantie is vervangen door 50 dagen voor de leerlingen en 30 voor de onderwijzers, die beide naar eigen goeddunken kunnen opnemen. De vakken zijn verdwenen en men treft nu een schoolwerkplan aan samengesteld uit een planning van thema's en een ermee verbonden cursusoverzicht. Het gebouw is twaalfhoekig van vorm en heeft een zeer open structuur, die allerlei onderwijsleersituaties mogelijk maakt. Er is een enorme hoeveelheid documentatie — ook audio-visueel. Er is een schoolparlement, waarin iedereen, behalve de allerkleinsten, direct zijn vertegenwoordigd, en dat b.v. ook de beslissingen neemt ten aanzien van het lesgebeuren. En tenslotte is er een uitgekiend systeem bedacht, dat individuele en groeps- studie tot regel maakt. Kortom, een onderwijskundige utopie, waarin de knelpunten van ons huidige funderend onderwijs zijn opgelost.

Veel hiervan is terug te vinden bij "*confronteren met*". In tegenstelling tot "toerusten tot" is gekozen voor een open systeem van planning. Het schoolwerkplan is themagericht. Onder thema wordt verstaan "een onderwerp, dat zeer gevarieerde mogelijkheden biedt de leerling te confronteren met probleemsituaties". Een thema dient een bepaalde "vormingsrelevantie" te bezitten, d.w.z. "dat de leering door oplossingen te zoeken voor de probleemsituaties de grondregels van het bestaan en het zijn in samenlevingsverbanden leert kennen en daardoor voor zichzelf en voor anderen leert een bijdrage te leveren tot een leefbare wereld voor iedereen". (p. 86).

Alle bij het onderwijs in de school betrokkenen dienen hun bijdrage te leveren om dit in te vullen. Groot belang wordt derhalve ook hier gehecht aan het bewustmaken van eigen waardensystemen.

De leerling moet vanuit het schoolwerkplan geconfronteerd worden met de werkelijkheid. Aangezien de inbreng vanuit de BANG-gebieden alleen ten dienste van de thema's mag worden gebruikt, zijn de criteria van ordening (p.86) weinig duidelijk. Genoemd worden de actualiteit van het onderwerp, de betekeniswaarde voor de leerling, de duurzaamheid in verband met anticipatie op de toekomst, de functionaliteit in verband met het onderwijsdoel en de mogelijkheden op effectief en psychomotorisch terrein. Bij de keuze van de onderwerpen moet zorgvuldig gelet worden op de pedagogische beginsituatie. Als andere mogelijkheid wordt gewezen op de taakcomponenten van Bijl.

Op een paar zaken wil ik wat nader ingaan. Allereerst valt op, dat wat hier ordeningscriteria worden genoemd, in feite stofkeuzecriteria zijn. Bovendien zijn ze erg vaag. Nu is dit de BANG-groep nauwelijks te verwijten. Vaak is het in de praktijk zo, dat men de omgekeerde weg bewandelt en dus na reeds een thema te hebben gekozen dit toetst aan de opgestelde criteria. Het is uitermate moeilijk om vanuit algemene doelstellingen tot stofkeuze te komen — tal van mogelijke thema's blijken aan de gestelde doelen te kunnen voldoen. Men kan dit probleem dan ook tegenkomen in een paar recente publikaties. Langermans en Verbeek formuleren het in hun Wereldoriëntatie. Praktijkboek aldus: "Mede omdat de criteria geen sluitend geheel vormen is de keuze van de thema's nog een probleem op zich. De criteria kunnen nl. pas gehanteerd worden als er al thema's zijn waarop ze toepasbaar zijn. Als je geen thema's hebt kunnen ze ook niet gewogen worden." (aldaar, p. 128). Ze komen vervolgens met een aantal suggesties om tot onderwerpen en weging daarvan te komen. Voorlopig hebben ze om in de behoefte te voorzien een aantal uitgewerkte thema's als bijlagen bij hun boek gevoegd. Wel valt op dat in de ordening en onderlinge relaties minstens stofinhoudelijk geen enkel systeem zit.

Ook wanneer we binnen een vak als geschiedenis blijven — maar dat wil de BANG-groep per definitie niet — doet het probleem zich voor. In het onlangs verschenen Onderbouwrapport, dat wat dit betreft grotendeels overeen komt met Nuy/Gieles. Leerstofanalyse en geschiedenisonderwijs en met het C.M.L.G.S.-rapport. Geschiedenisonderwijs in het m.a.v.o., h.a.v.o. en v.w.o., kan men lezen: "Het belangrijkste criterium voor leerstofkeuze is vanzelfsprekend het doel dat men wil bereiken. Bij geschiedenis is dit criterium niet doorslaggevend." (aldaar, p.79). En ook hier vindt men slechts stofkeuzecriteria uitgedrukt in algemene termen. Dit hangt samen met de deels niet-sequentiële opbouw van het vak: anders dan bij de meer exacte vakken is het aan het onderwerp voorafgaande niet zonder meer vereist, waardoor een veel grotere keuze-vrijheid ontstaat. Zelfs wanneer men meer dan bovengenoemde publicaties uitgaat van de innerlijke structuur van het vak, zoals onlangs in Duitsland door de Lübecker Arbeitsgruppe o.l.v. Rohlfes is gedaan, blijft de themakeuze discutabel, al kunnen de grenzen wat scherper worden getrokken.

Een ander punt is de starre afwijzing van de ordening der wetenschappen, zoals die zich weerspiegelen in de schoolvakken. Dit gebeurt niet alleen door de BANG-groep, maar is wijd verbreid onder die voorstanders van wereldverkenning, die tevens vakkenintegratie, of beter niet in vakken gesplitst onderwijs verdedigen. Nu zijn er een aantal argumenten die hiervoor lijken te pleiten, die overigens door de BANG-groep nauwelijks worden genoemd. Zelfs het begrip wereldverkenning uit de titel komt men in de tekst bijna nergens tegen.

Zo'n argument is dat de wereld waarmee het kind in aanraking komt, ongedeeld is, een totaliteit, en geenszins in vakken gesplitst. Het kind is niet geneigd om de wereld in

vakken te zien. Hoewel dit ook voor de volwassene kan gelden, is dit op zich wel juist: de vakkenindeling heeft iets kunstmatigs. Daarnaast kan men stellen, dat wanneer zij van de wetenschappen is afgeleid, ook andere dan de vier momenteel op de basisschool gegeven zaakvakken een plaats op het rooster kunnen claimen. Toch blijft een zekere ordening van verschijnselen nodig, wil men althans een kans hebben om zich in de wereld te kunnen oriënteren. Problematisch blijft dit überhaupt, en men lost dit niet op door een rubricering in probleemvelden o.i.d. Dit is waarschijnlijk zelfs moeilijker, en misschien ook verwarrender. Bovendien vraag ik me af of alles wat in de wereld voor het basisschoolkind relevant is, te vangen is onder "probleemsituaties". Relevante zaken behoeven niet altijd problemen te zijn.

Op de basisschool is men niet met wetenschap bezig — we hoeven van de kinderen geen kleine geograafjes, historici etc. te maken. Dit is waar, of toch niet helemaal? Een heel zwaar accent wordt in wereldverkenning op vaardigheden gelegd. Het BANG-boek zelf, maar ook de KPC-publicaties van Langermans en Verbeek laten dit zien. In hoeverre zijn deze niet af te leiden van (algemene) wetenschappelijke vaardigheden? Het probleem oplossend leren — in het BANG-boek b.v. aangegeven met zgn. PISA-doelen (p. 89) — is daarvan een duidelijk voorbeeld. Sociale vaardigheden staan hierbuiten, maar tevens geheel los van het vraagstuk van vakkenintegratie.

Terecht wordt de zaakvakken verweten, dat zij vooral feitenkennis aandragen. Bij "inleiden in" is hierover al het een en ander gezegd. De vraag is echter of dit betekent, dat we van de zaakvakken af moeten. Lost wereldverkenning dit probleem op? Langermans en Verbeek signaleren bij de door hen onderzochte scholen dat dit in wereldoriëntatielessen evenzeer optreedt (Wereldoriëntatie nader bekenen . . . voor onderwijsbegeleiders, p.106). Dit ligt kennelijk meer aan onze manier van lesgeven dan aan de splitting van de vakken.

Hiermee verband houdt het verwijt jegens de zaakvakken dat zij niet aansluiten bij de ontwikkelingspsychologische fase waarin het basisschoolkind zich bevindt. Met name sommige volgelingen van Piaget beweren dit (vgl. D.G. Watts. *The learning of history*, p. 16 e.v.). Zij willen daarom b.v. geschiedenis van de basisschool doen verdwijnen, want pas rond de 12-jarige leeftijd begint de formeel-operationele fase en pas daarin zou geschiedenisonderwijs mogelijk zijn. Nog afgezien van het gegeven, dat men deze grens nog best een paar jaar naar boven kan verleggen (zie Toebees in *Geschiedenis op School*, p. 60, e.v.), is deze conclusie veel te somber. Het basisschoolkind vraagt wel zeker naar het verleden, maar het is de opdracht van de onderwijzer deze vraag te onderkennen en op de juiste wijze tegemoet te treden. Het is dan de vraag of de aanvang van het geschiedenisonderwijs aan het begin van klas 4 niet erg plotseling is. Het is veel zinniger om het geleidelijk in te voeren, en of klas 4 daarvoor de meest geëigende plaats is? Erg veel hangt hierbij af van de wijze waarop men dit doet. Het geschiedenisonderwijs op de basisschool is dikwijls nog veel te abstract en verbalistisch, te weinig concreet en aanschouwelijk. Het kind in al zijn mogelijkheden - het totale kind zoals het wel wordt genoemd - moet aan zijn trekken kunnen komen. Dit betekent minstens dat een relatie met de expressievakken moet worden gelegd.

Een belangrijk argument voor vakkenintegratie, of beter totaliteitsonderwijs zoals het door hen wordt genoemd, wordt door Deen en Van Parreren vanuit de leerpsychologie aangedragen. De kern hiervan wordt gevormd door de overdracht (transfer) van het geleerde naar buiten de directe ervaringskring, waarin het werd geleerd, m.a.w. het geleerde dient te kunnen worden gebruikt in een andere, nieuwe situatie. "De kans op en de mate van transfer die een leerresultaat oplevert naar een zich op een later tijd-

stip voordoende situatie hangt af van de omstandigheid of er voor de persoon op een of andere wijze een verband ontstaat tussen de actuele situatie en het leerresultaat." Dit nu hangt af van een aantal factoren, die Van Parreren "systeemcondities" noemt. De theorie van de condities noemt hij de "systeemtheorie". Een leerproces laat in het geheugen van de leerling sporen achter "... binnen het sporenbezit van een persoon (bestaan) geheugen van sporen, die van de andere sporen min of meer sterk zijn afgescheiden, doch die onderling juist een sterke samenhang vertonen." Zo'n geheel van sporen noemt hij "sporensysteem" of kortweg "systeem". De hierboven aangegeven "systeemscheiding" is voor het tot stand komen van "transfer" ongunstig: de sporen blijven te veel in het systeem gebonden. Het is daarom zaak, dat een leerresultaat getoetst wordt *buiten* de oorspronkelijke systeemcondities, en: vinden sporen uit een systeem ook een plaats in een ander systeem, dan wordt de kans op transfer aanzienlijk vergroot. Op basis hiervan bepleit Van Parreren, en in zijn voetspoor Deen, totaliteitsonderwijs: "In gevallen waarin inderdaad een dergelijk volledig integratief-verwerkend leren wordt beoogd (hier wordt bedoeld: integratie in het geheugen van de persoon), zal ervoor gezorgd moeten worden, dat het aanvankelijk zich vormende systeem niet een te sterk systeem wordt. In plaats van een geïntegreerd leerresultaat is dan eerder een gescheiden systeem het resultaat. Het leersysteem moet dus al spoedig "open" worden gemaakt, door de kern ervan, de hoofdzaken of het principe, te doen ervaren in verbinding met allerlei bij verschillende systemen behorende situaties of tot die systemen behorend materiaal. De denkbeelden van organisch onderwijs en het totaliteitsonderwijs vinden hierin hun verantwoorde psychologische basis."

Deze redenering is ook empirisch gestaafd. Beschrijvingen van experimenten zijn in verschillende van Van Parreren geschriften te vinden. Hoewel hij — voor zover mij bekend — nergens een vak als voorbeeld van een systeem neemt, maar veel kleine leereenheden, als b.v. een les, is zijn betoog toch overtuigend, vooral ook omdat hij aannemelijk weet te maken, dat leerresultaten regelmatig getoetst moeten worden onder *ongunstige* systeemcondities. Hier kan men b.v. denken aan toepassing van wat men in het ene vak heeft geleerd, in een ander vak.

Deen stelt echter nadrukkelijk dat dit niet tot consequentie heeft, dat de vakken moeten verdwijnen. Naast totaliteitsonderwijs zal cursorisch vakkengesplitst onderwijs nodig blijven. Het probleem is echter de relatie ertussen, en Deen geeft hiervoor geen duidelijke oplossing. Minimaal lijkt mij de gelijkwaardigheid van beide en een zo groot mogelijke afstemming op elkaar vereist.

Daarentegen heeft de BANG-groep in "confronteren met" gekozen voor een duidelijke onderschikking van wat zij noemt de BANG-gebieden in een voortdurend thema-gericht schoolwerkplan, waarbij de thema's door longitudinale leerstofplanning in tweejaarlijkse periode-groepen van kleuter- tot en met middenschool steeds weer op het niveau van de leerlingen terug kunnen komen. Centraal daarin staat een flexibel opdrachtersysteem met een grote variatie in moeilijkheidsgraad. Hiermee in relatie worden gebracht zgn. cursussen, die worden omschreven als "een vaardigheidstraining, waardoor de opdracht (beter) kan worden uitgevoerd". (p. 91). De opdrachten kunnen evenals de cursussen geordend worden op inhoudelijke criteria, die tenderen in de richting van de bestaande vakken en combinaties daarvan. Een en ander resulteert in een geïndividualiseerde projectachtige vorm. Aan de hand van een paar voorbeelden wordt getracht om dit concreet te maken, zowel met behulp van een thema, dat echter alleen voor de middenperiode van de basisschool wordt uitgewerkt, als daarmee in relatie gebrachte cursussen uit elk der zaakvakken. Die uit geschiedenis heeft tot doel het leren ordenen van historische gegevens op de tijdskaal, waarbij het gaat om het eigen leven, dat van de

eigen familie, de eeuw en de geschiedenis. Zij heeft het grote bezwaar — maar dat is ten dele te verklaren uit het cursuskarakter — dat zij niet uitgaat van de leerlingen uit de groep, maar van een denkbeeldige situatie.

Het probleem van de ordening van thema's is hiermee slechts in theoretische zin opgelost. Alleen een leeg ordeningskader is gegeven. Er is geen sprake van een thema-netwerk o.i.d. Nu is, zoals we hebben gezien, de realisering daarvan uitermate moeilijk. Maar ook het uitgangspunt van "confronteren met" is hieraan debet. Evenals dit in de geschriften van Langermans en Verbeek het geval is, wordt dit gevormd door de leeractiviteiten, hoewel dit bij BANG veel minder expliciet wordt uitgedrukt. Dit heeft als konsekwentie, dat het leren vooral een leren van vaardigheden is, niet van "stof". Men staat hier dus diametraal tegenover "inleiden in". De open planning waarvan in het begin van het hoofdstuk sprake is, is echter niet veel anders dan een zekere mate van vrijheid voor de leerling in het plannen van wanneer hij met bepaalde activiteiten bezig is, en wijkt daarin m.i. niet fundamenteel af van die in het PLAN-project, dat bij "toerusten tot" zo'n belangrijke rol speelde. Wel bestaat er een mogelijkheid tot inbreng van onderwerpen die niet in het opdrachtensysteem zijn opgenomen, maar van een "open curriculum" kan men ondanks het feitelijk ontbreken van een thema-netwerk niet spreken.

In het geheel van "confronteren met" is problem-solving allesbeheersend. Dit kan een in mijn ogen zelfs ridicul karakter aannemen. Een citaat uit Oudkerk Pools hierboven genoemde artikel moge dit verduidelijken. De achtergrond is het in periodegroep C van zijn Spilschool (vergelijkbaar met klas 4-6 van onze basisschool) aan de orde zijnde thema "Voeding".

"Jan en Joop hebben in hun werkplanning een aantal opdrachten staan voor 'klein groepsverband'. Een daarvan is de volgende:

Probleem:

Stel dat iedereen in de wereld per dag honderd gram graan dient te krijgen (in de vorm van brood, of koeken etc.).

Indicaties:

Bedenk dat graan wordt verbouwd in een beperkt aantal gebieden in de wereld. Je hebt te zorgen voor een *eerlijke* verdeling. Zet een systeem van oplossingen op."

"Jan en Joop zijn ijverig aan de slag gegaan. Ze hebben een wereldkaart gemaakt in driehoeken en vierkanten van werelddelen. Daarna hebben ze de wereldbevolking erop geplaatst. Vervolgens hebben ze via de cursus aardrijkskunde geleerd, hoe de landbouwproductie er in de wereld voor staat. Belangrijke conclusie: er is voor iedereen een hap te eten als er maar een oplossing komt voor eerlijke verdeling. En daar zijn ze nu mee bezig!" (Reader, p. 197).

En reken maar dat Jan en Joop met een oplossing komen! Ze laten voedselcontainerschepen over de aardbol varen en richten een paar honderd voedseldpots in. En als ze ook nog een onderwijzer hebben, die zich positief tegenover zijn leerlingen opstelt — en welke goede onderwijzer doet dit niet! — krijgen ze van hem een pluim voor hun knap gevonden oplossing. Maar voor mij is het geheel niet meer dan een soort ingeklede rekensom. Bij "inleiden in" heeft de BANG-groep terecht gewezen op het verschijnsel van verdunning van leerinhouden. Hier heeft men een voorbeeld van een ontoelaatbare verdunning van een probleem.

Helemaal kritiekloos tegenover "discovery-learning" en "problem-solving" staat de BANG-groep overigens niet. Voor en tegen worden afgewogen, en het blijkt dat in de praktijk het verwachte rendement lang niet altijd wordt verkregen. Ten dele worden ze ook als een alles beheersend modeverschijnsel afgewezen. De strakke structurering van de

leersituatie door middel van het bepleite uitgebreide opdrachtensysteem wijst ook al in die richting. Toch blijft het geheel van dit hoofdstuk een hybride indruk maken. Het is te weinig in zijn praktische konsekventies doordacht. Steeds weer stoot men op de vraag naar de leerstof, en daarop wordt behoudens in zeer vage termen geen antwoord gegeven. Zolang geen fundamentele bezinning op dit probleem ook in inhoudelijke zin heeft plaats gevonden, blijven gedachten als "zich richten op probleemsituaties" en "bewustmaken van waardensystemen" minstens ten dele lege kreten.

De laatste trend, "ontplooien van" is van de vier de minst uitgewerkte. De BANG-groep laat het hier bij enige algemene gedachten, die sterk geïnspireerd zijn door Carl Rogers. Kenmerkend is het streven naar een zo, open mogelijke leersituatie, waarin het kind "zichzelf kan worden in menselijke relaties binnen een rijk geschakeerd didactisch milieu". De problemen die dit oproept, is de BANG-groep zich duidelijk bewust. Zij laat dan ook na om enige praktische uitwerking te geven. Gezien het embryonale stadium waarin dit hoofdstuk verkeert, laat ik het liever hierbij. Waarom echter Fontaine's Kleio-artikel Het kind en zijn tijd, onder deze rubriek in de Reader is opgenomen, is mij een volstrekt raadsel.

Het geheel overziende kan ik niet anders constateren dan dat dit boek bij mij meer vragen en kritiek heeft opgeroepen dan instemming. De BANG-groep heeft te veel gewild. Er zijn een aantal aanzetten gegeven, maar in de uitwerking zitten te veel tegenstrijdigheden. Ik kan mij niet aan de indruk onttrekken, dat dit ook voor een belangrijk gedeelte komt door de opzet van het boek. Hoewel in de Verantwoording wordt gesteld, dat de vier trends alleen worden *onderscheiden*, leidt de behandeling in vier aparte hoofdstukken ertoe, dat men ze als vier van elkaar apart staande aanpakken gaat zien, dus gaat *scheiden*. Daarom zou een laatste hoofdstuk, waarin ze in relatie tot elkaar worden gebracht, zeker niet overbodig zijn geweest. Incidenteel, tussen de regels door kunnen wel wat van die relaties worden opgemerkt, maar ze blijven vaak onuitgesproken. Mede hierdoor hebben de scherp getrokken verschillen tussen de trends een veel te zwaar accent gekregen. Te sterk is naar mijn mening ook de inbreng van de onderwijskunde geweest, de inbreng van de vakken — op welke wijze dan ook — is ondergesneeuwd.

Zo zijn er alleen maar weer een paar opvattingen over wereldverkenning bijgekomen, en duidelijker is het beeld erop niet geworden, zeker niet voor de P.A.-student, voor wie het boek toch bedoeld is geweest.

Geraadpleegde literatuur

- BANG-groep (Theo Oudkerk Pool, Cees van Vilsteren, Hugo Besjes, Sierk Goedemoed, Ab Jansen, Jan Kramer, Chris Linnenbank). Van zaakvak tot wereldverkenning. Didactische perspectieven. Groningen. 1975.
— (red.). Idem. Reader. Groningen. 1975.
J.S. Brunner. The Process of Education. Cambridge, Mass. 1960
C.M.L.G.S. Het eerste geschiedenisonderwijs. Den Haag. 1977
— Geschiedenisonderwijs in het m.a.v.o., h.a.v.o. en v.w.o. Den Haag. 1977
L.G. Dalhuisen, P.A.M. Geurts, J.G. Toebes. (red.). Geschiedenis op school. Groningen. 1976
N. Deen. Totaliteitsonderwijs. Groningen. 1968
Didactische Analyse. 3a. Algemeen gedeelte. Groningen. 1974
M. van Es (red.). Wereldoriëntatie in Nederland en Duitsland. Deelverslag IIIa. S.V.O. project P. 228. Instituut voor Pedagogische en Andragogische Wetenschappen. Utrecht. 1974.
schappen. Utrecht. 1974

- Ebeling/Kühl. Praxis des Geschichtsunterrichts. I. Hannover. 1966²
 E. Fenton. The New Social Studies. New York. 1967
 G. Harmsen. Inleiding in de geschiedenis. Bilthoven. 1968.
 G. de Jong. Kind, School en Geschiedenis. Amsterdam. 1972⁵
 M.J.J. Langermans, C.F.I. Verbeek. Wereldoriëntatie, nader bekeken . . . voor onderwijsbegeleiders. Den Bosch, z.j.
 — Idem: Uitgangspunten voor realiseringswijzen. Den Bosch 1974.
 — Wereldoriëntatie. Praktijkboek. Den Bosch. 1976
 M.J.G. Nuy, P.H.F. Gieles. Leerstofanalyse en het geschiedenisonderwijs. Den Bosch. 1973
 Onderbouwrapport. Didaktiek van geschiedenis en staatsinrichting in het tweede en derde leerjaar van scholen voor vwo, havo en mavo. Kleio. nov. 1976
 C.F. van Parreren. Psychologie van het leren. II. Deventer. 1970³
 C.F. van Parreren, J. Peeck (red.). Informatie over leren en onderwijzen. Groningen. 1974³
 Pedakcommissie V.G.N. Geschiedenismethoden voor het basisonderwijs, consumentenrapport II. Kleio, febr. 1974
 J. Rohlfes. Umrisse einer Didaktik der Geschichte. Göttingen. 1974³
 J. Rohlfes, K.E. Jeismann (Hrsg.) Geschichtsunterricht. Inhalte und Ziele. Beiheft GWU. 1974
 D.G. Watts. The Learning of History. London. 1972

P.W. Brouwer

CRITERIA TEN BEHOEVE VAN HET BEOORDELEN VAN DOCUMENTATIE-SYSTEMEN

Nederland kent een zeer uitbundige overvloed van schoolboekjes, voor alle vakken. Iedere schrijver, iedere uitgever, iedere schoolboekenhandel is er van overtuigd in een dringende behoefte te voorzien, en de school te verrijken met een uitmuntend boekje, waaruit de kinderen spelenderwijs zoveel kunnen leren. Sommige van die schrijvers verrijken zichzelf zozeer, dat ze de school de school kunnen laten. Maar de overvloed blijft doorborrelen, onindambaar.

Zo zijn er ook series schoolboekjes voor de vaderlandse geschiedenis ten gebruike op de talloze gewone, bijzondere of zeer bijzondere lagere en basisscholen in Nederland, Nederlandsch Indie (die zijn serieus nog in gebruik) en Vlaanderen. Die boekjes zijn bij het uitkomen toegestuurd aan de onderwijsbladen en daarin soms uitvoerig besproken, de Vereniging van leraren geschiedenis en staatsinrichting heeft er zijn licht over laten schijnen in de beroemde Kleio-consumenten-rapporten, en de gevolgen van die kritische beschouwingen zijn soms bij de herdrukken te merken geweest.

De laatste jaren is er een nieuw veld van eer en verdienste ontdekt door de schrijvers en de uitgevers, een nieuwe mogelijkheid om de bestaande cliché-archieven nog eens ten volle te benutten, een nieuwe kans om ex artikel 72 (eerste aanschaf) of ex allerlei eigen fondsen weer eens de particuliere kassen te spekken: de documentatie-systemen, waaruit wereldverkenkende kinderen hun gegevens en hun inzichten halen rond de onderwerpen die aan de orde gesteld worden door de wanorde van de tijd of de gezamenlijke vragen van het altijd vragende kind. Zo zijn er mooie kaartsystemen, met geotrooideerde formaten, zodat ze niet door elkaar te gebruiken zijn. En op de kaarten, alfabetisch geordend, of opgezet volgens het Siso-systeem, staat dan geografische, historische, biologische, fysische, religieuze, sociologische, medische, technische en andersoortige informatie ter instructie van het zoekende kind, dat alleen maar het alfabet of het decimaal-opzoekstelsel moet kennen om de wetenschap, vorming of het decimaal-opzoekstelsel moet kennen om de wetenschap, vorming, scholing en ontwikkeling op te doen, die vroeger in de luisterschool frontaal moest worden aangebracht, via moeizame lesjes en borddictaten.

Nu is de overvloed aan documentatiesystemen nog niet zo groot als de baai van schoolboekjes, die al bestaat. Maar hier geldt zeker, dat drie al te veel is. En de systemen hebben één voordeel: juist omdat ze over verschillende vakken heengrijpen, worden ze amper gerecenseerd in de bladen en blijven ze verschoond van consumentenrapporten opgesteld door de Verenigingen van aardrijkskunde, geschiedenis, biologie en physicaleraren. Toch zou een dergelijk consumentenrapport uiterst nuttig kunnen zijn. Nuttiger wellicht dan de uitvoerige rapporten uitgebracht over methoden, die kennelijk hun tijd gehad hebben. En de Pedagogische Akademies, die ook bij het geschiedenisonderwijs meer voor de toekomst dan voor het verleden zullen moeten opleiden zouden er goed aandoen hun studenten enige handreiking te geven bij het beoordelen van de systemen, die er nu op de markt zijn en die er ongetwijfeld nog zullen komen. Misschien zouden de gesplitste vakken juist hun splitsing kunnen handhaven, en elk van hun eigen vakdiscipline uit een systeem onder handen nemen.

Daarbij zijn natuurlijk enkele dingen 'algemeen'. Een systeem moet lexicografisch kloppen: Als bij Anna Paulona verwezen wordt naar Willem II, dan moet bij Willem II niet alleen maar de Roomskoning genoemd worden, maar ook de echtgenoot van Anna,

die van 1840 tot 49 over ons regeerde. Een algemene vraag is ook, wat in een kaartstelsel wel moet staan, terwijl het in een 'gewoon' boekje rustig kan ontbreken. Het kaartstelsel is bedoeld als naslagwerk, om in voorkomende gevallen informatie te verschaffen. Begrippen als conclaaf, troonswisseling, stormvloed, zullen er dus zeker in voor moeten komen, al zullen die begrippen niet in de gewone boekjes voorkomen.

In 'Jeugd in School en Wereld', onderwijskundig maandblad uitgegeven door Zwijsen in Tilburg is al eens een beoordelingsmethodiek voor dit soort kaartsystemen gegeven: Jaargang 58, nr. 1, september 1973, pag. 24 e.v. en in dezelfde jaargang nr. 10, juni 1974, pg. 448 e.v. En bij dezelfde uitgever is in de 270e onderwijskundige brochure — november 1976 — kritiek gegeven op de criteria, die gebruikt zijn in Kleio bij de beoordeling van de basisschoolmethoden. Ook is aangedrongen op meer zuivere criteria bij de alleszins noodzakelijke beoordeling van de Documentatiesystemen, opdat de onderwijzer, in aansluiting op het bekende KPC-boekje: "Het team kiest een methode", ook kan komen tot een verantwoorde keuze van het documentatiesysteem.

De geschiedenisleraar aan de P.A. kan — met het ene lesuur per week — in de eerste twee jaar van de P.A. niet veel meer doen dan zijn studenten vagelijk in kennis te brengen met de documentatiesystemen, die er nu bestaan. In overleg met de collegae voor de andere zaakvakken en met de pedagogen-didactici van de eigen P.A. is het wel mogelijk, een lijst op te stellen van practijkscholen, waar een bepaald documentatiesysteem aanwezig is, zodat de studenten hier en daar eens kunnen kijken. En waar er ook met die systemen gewerkt wordt kan de praktikaat misschien enige ervaring opdoen met het werken met zo'n systeem.

In het derde jaar van de PA kan een leraar in de speciale didactiek van de vaderlandse geschiedenis veel méér doen op dit gebied. Zijn leerlingen, de befaamde specialisten, die zich uit de voorraad van vijf één zaakvak hebben gekozen, aan dit zaakvak een drietal lesuren per week wijden, en daarbij bij het zeer talrijke hospiteeruren aan dit vak ook veel tijd besteden kunnen verder gaan. Zij kunnen ook iets doen aan de opbouw van documentatiesystemen en aan de beoordeling van reeds gedeeltelijk opgebouwde systemen. En juist voor hen is er behoefte aan een serie goede criteria, waarmee zij systemen en onderdelen daarvan te lijf kunnen gaan. En misschien kan door een duidelijk net van afspraken tussen P.A.'s de thans verschenen systemen letter voor letter worden geanalyseerd, waarbij ook de geografen, biologen en eventuele andere specialisten hun aandeel leveren, zodat er een breed onderzoek kan worden opgezet, waarmee de 'werkers in het veld' werkelijk gediend zijn.

Als op de basisschool de beslissing rond het te nemen documentatiesysteem al gevallen is, kan de P.A. in dit opzicht weinig meer doen; waar men een of twee jaar aan de gang is, dikwijls in vrije tijd, met hulp van ouders, met een zorgvuldig napluizen en ordenen van alle aanwezige boekjes, en het ordenen van de gegevens daarin, daar is verandering niet meer mogelijk, en daar is systeemverbetering meestal een ontzaglijke belasting, die vooral de ouders, die vele avonden gewerkt hebben, de nodige frustraties bezorgt. De kwaliteit van de informatie loopt dan gelijk op met de kwaliteit van de boekjes waarnaar verwezen wordt, een meestal zeer verschillend geheel, met uitschieters naar beneden en een enkele keer een uitschieter naar boven.

Als de keuze nog niet gemaakt is, dan kunnen hospitanten-specialisten eventueel de basisschool van dienst zijn bij het maken van een zo goed mogelijk verantwoorde keus. Hun docenten kunnen daarbij weer enige hand-en spandiensten bewijzen. Soms gebeurt dat dubbel: ook via de her- en bijscholingscursussen, die men aan de P.A. kan verbinden. Er kunnen dan werkgroepen worden gevormd, ook op dit gebied, waarbij de Pedagogische

Academie werkelijk centrum is van op het onderwijs gerichte activiteit. Elders worden deze activiteiten in voldoende mate verricht door schooladviesdiensten en wat dies meer zij, zodat de P.A. kan volstaan met het verwijzen naar deze diensten. Daar vindt men wat tot nu toe is uitgegeven aan pasklare systemen, aan cursussen voor het opzetten van een flexibel systeem, aan mengvormen, waarbij op voorgedrukte kaarten enige informatie is opgenomen, terwijl er nog alle ruimte is voor aanvullingen en verwijzingen.

Het gaat voorlopig om een inventarisatie en een serie beoordelingscriteria rond de pasklare systemen, zoals die zijn uitgegeven door Stenvert, door Duwaer, door Jacob Dijkstra en door Samson. Er zijn nog een paar systemen geweest, maar die zijn weer uit de handel genomen, en hier en daar leven nog plannen, terwijl onze informatie veroudert. Aanvulling is vooral te leveren door bezoeken van onderwijstentoonstellingen en door de adviesdiensten bovengenoemd. Eigenlijk zou iedere P.A. een volledig overzicht van alle uitgegeven systemen moeten bezitten, maar dat stuit vaak af op de competentiegeschillen door de vakkensplitsing en het inrichten van vaklokalen. Als de voorraad bezochte en als oefen- en informatiemogelijk te benutten scholen maar groot genoeg is, dan kan men toch een redelijk volledig overzicht opbouwen.

Het eerste criterium is daarmee gegeven: Is de uitgave nog verkrijgbaar, zo ja waar, en tegen welke prijs. Tweede criterium: Grootte van de kaarten, materiaal van de kaartenbakken, zijn de kaarten gemakkelijk uitneembaar, of zijn ze vastgezet via stangetjes door gaatjes of in een soort klappersysteem.

Derde criterium: Zijn ze geordend volgens alfabet of via een andere systematiek, of op meerdere manieren, is er een apart zoekboekje bij, klopt dit systeem en zijn de verwijzingen correct?

Vierde criterium: Is het kaartstelsel onderverdeeld in niveaus b.v. voor acht tot tien-jarigen en tien tot twaalfjarigen? Hoe zijn die niveau's aangegeven? Door kleur, of gekleurde lijnen? Klopt het? (We hebben bij een bepaald systeem de kleurlijnen laten wegwerken, en toen laten bepalen welke kaart voor welke leeftijdsgroep bestemd zou zijn, het ging meestal 'verkeerd' ...)

Vijfde criterium: Wordt het systeem regelmatig aangevuld met nieuwe gegevens, moeten er dan kaarten worden verwijderd, of komen er aanvullingskaarten? Voorbeeld: Systemen, die beloven de ontwikkelingen bij te houden geven die een kaart over Carter, Jimmy, en een nieuwe of een aanvullende kaart rond Bernhard, Prins?

Zesde criterium: Is de druk duidelijk? Het wordt hoe langer hoe meer de gewoonte grijs te drukken op een geel ondervlak, om gefotocopieerde verspreiding moeilijk te maken, maar bij naslagkaarten is die behoefte toch zo groot niet?

Zevende criterium: Hoe zijn de illustraties? Voor de gelegenheid gemaakt of afkomstig uit de vele schoolboekjes door de betreffende uitgeverij op de markt gebracht? En zijn ze werkelijk verduidelijkend?

Achtste criterium: Hoe zijn de kaarten ingedeeld? Consequent? B.v. eerst een korte woordverklaring, dan toelichting, en dan mogelijkheid om er meer over te weten te komen?

Negende criterium: Hoe is de informatie gespreid? Is er evenveel 'biologische', 'geografische', 'historische', 'fysische' informatie en is er ook informatie van buiten die vakgebieden, economische b.v. of sociale, of iets rond t.v. persoonlijkheden etc!

Tiende criterium: Zijn de onderwerpen redelijk gespreid? (Duwaer: 24 kaarten Israël, 2 kaarten Nederland).

Elfde criterium: Wat ontbreekt? Zionisme was nergens te vinden, PLO ook niet, CDA wel.

Twaalfde criterium: (Eindelijk!) Hoe is historisch gezien de kwaliteit van de informatie? Stáát er iets? (Dijkstra, Palestina; P. heeft een veelbewogen geschiedenis). Is wát er staat verantwoord?

Dertiende criterium: Is de historische informatie gericht op wat vandaag in de basisschool in de leerplannen is opgenomen, of is er openheid naar een ontwikkeling in de richting van een meer 'algemene' geschiedenis?

Veertiende criterium: Zijn 'te verwachten' gebeurlijkheden opgenomen zodat men t.z.t. daarheen kan verwijzen? We denken aan: Verkiezingen, Inhuldiging, Conclaaf, kabinetscrisis e.d.

Vijftiende criterium: Verwijst men alleen naar boekjes van de eigen uitgeverij, of zijn allerlei boeken daarvoor geraadpleegd? En welke selectie maakt men dan?

Zó een documentatiesysteem te lijf gaan kan zin hebben. Maar het blijft stukwerk, waarin ons kennen ten halve is, en ons weten zeer beperkt. De negentig P.A.'s in Nederland zouden hun specialisten uit de hoogste klas in onderling overleg op één letter kunnen zetten, en zo het hele alfabet nalopen. Dat eist een beetje organisatie, maar zowel in de CCOO-geschiedenis als in de Pedakcommissie van de VGN is wel een verzamelpunt te vinden voor wat er al gebeurt. Op die manier kan er een verantwoord consumentenrapport ontstaan, dat de onderwijswereld en de collegae werkelijk informeert over de nieuwe leermiddelen, waar vele gemeenten ex artikel 72 van de L.O. wet duizenden guldens per school uittrekken, maar waar vaak uitgeversgeldklopperij de werkelijke waarde verre overstijgt.

Drs. C.G. van der Kooij

EEN HULPMIDDEL VOOR DE DIDACTIEK VAN HET GESCHIEDENIS- ONDERWIJS IN DE LAGERE SCHOOL

1 Vooraf

Sinds 1956 heeft de geschiedenisdocent in de kweekschool, later omgedoopt tot pedagogische academie, een dubbele taak: enerzijds moet voor de lagere school relevante geschiedenisstof aangedragen worden, anderzijds moet ingegaan worden op de didactiek van het geschiedenisonderwijs in de lagere school.

Vanaf die tijd verschenen dan ook historisch-didactische hulpmiddelen, samengesteld door in de dagelijkse praktijk van de lagere school gevormde auteurs. Hoewel deze als pioniers zeker hun verdienste hebben gehad en allerlei passages uit hun werken zeker nu nog van toepassing zijn, treffen we bij hen geen duidelijk samenhangende visie op het waarom, het wat en het hoe van het geschiedenisonderwijs.¹⁾

Een duidelijke verbetering was dan ook het verschijnen van "Kind, school en geschiedenis" in 1965 van de hand van G. de Jong en anderen. In eerste instantie vooral geïnspireerd door Duitse studies (Küppers en Roth), maar toch ook vanuit veel eigen ervaringen, werd in dit historisch-didactisch studieboek getracht het hele terrein van het geschiedenisonderwijs in de lagere school in kaart te brengen. Hoewel het boek duidelijk zijn beperkingen had — de auteurs kwamen alleen maar met voorbeelden uit hun eigen lagere schoolmethode "Opbouw" en uit heel veel onderwerpvoorbeelden bleek wat al te duidelijk de christelijke achtergrond van de auteurs — bood het toch voor de onderwijzersopleiding zo veel geschikt materiaal dat het boek snel na elkaar verschillende herdrukken beleefde. Met als voorlopige laatste, de zesde, geheel herziene druk verschenen in de voor het onderwijs zo onzalige periode zomer 1975²⁾.

In "Kleio" wijdde Toebees reeds enkele beschouwingen aan deze nieuwe druk. Als jarenlange gebruiker van "Kind, school en geschiedenis" en nu met één jaar ervaring met de nieuwste druk, leek het schrijver dezes wenselijk om zijn visie op dit onderwijshulpmiddel aan de lezer van "Kleio" voor te leggen.

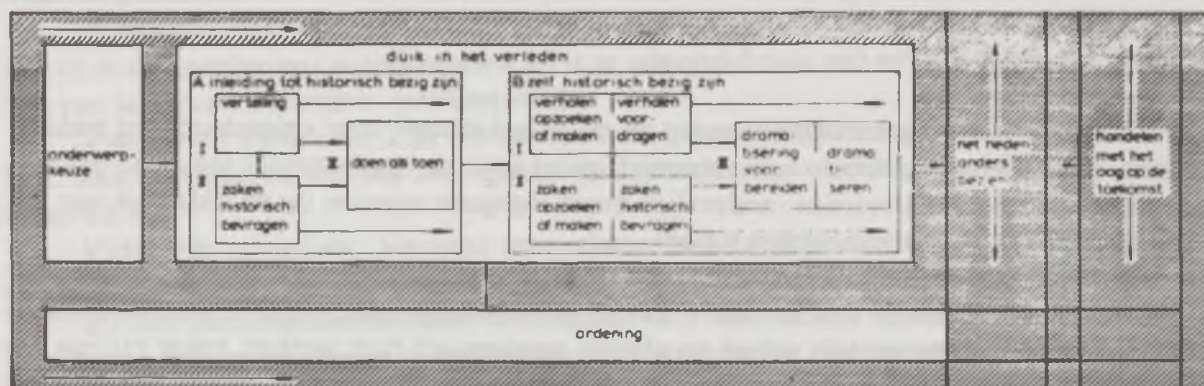
2. Een nieuwe druk van "Kind, school en geschiedenis"

2.1 Over de opzet van het boek en over het hoofdstuk

In het woord vooraf tot de zesde druk spreken de auteurs van de wenselijkheid van "hechtere ordening" van het boek³⁾. Weliswaar is de tweedeling van het boek in hoofdstukken over de theorie van het geschiedenisonderwijs en in hoofdstukken over de praktijk gehandhaafd, maar deze hoofdstukken zijn herschreven en anders geordend. Centraal staat nu volgens de auteurs hoofdstuk zes ("Tussen theorie en praktijk"), "de spil waar het boek om draait"⁴⁾.

Vol verwachting sla je het zesde hoofdstuk op om te zien hoe dit hoofdstuk een ingang vormt tot het boek. Maar die verwachting wordt niet gehonoreerd. Voor dit sleutelhoofdstuk zijn maar zeven pagina's gereserveerd, die (te) kort, veelal puntsgewijs, samenvatten wat al in de eerste vijf hoofdstukken staat en wat er nog nader uitgewerkt wordt in hoofdstuk zeven en volgende. Door de beknoptheid en door de veronderstelde voorkennis (o.a. het hoofdstuk 1 en 2) is dit hoofdstuk niet geschikt als starthoofdstuk van het boek, het schrikt eerder af.

Er is hier duidelijk sprake van een gemiste kans, vooral wat betreft het schema dat de praktijk moet weergeven⁵):



Dit schema, dat de basis vormt voor de praktijkhoofdstukken, mist duidelijkheid én praktisch nut. In plaats van een steun voor de volgende hoofdstukken is het door terminologie en door opzet een barrière voor de studenten, aangezien zij het verband met het werk in de stageschool niet zien zitten. Een goede toelichting in de tekst bij het schema had dit nog enigszins kunnen verhelpen, maar ook hier falen de auteurs door de studenten zinnen voor te zetten als de volgende:

" "Onderwerpkeuze" en "Duik in het verleden" zijn min of meer leerbare handelingen; "het heden anders bezien" en "handelen met het oog op de toekomst" hebben veel meer invloed op het leven zelf; de ordening wordt door de laatstgenoemde delen veranderd en verrijkt"⁶).

2.2 Over de theoretische hoofdstukken

Hoewel de auteurs via het woord vooraf de gebruiker suggereren dat het niet noodzakelijk is om met de theoretische hoofdstukken te beginnen⁷), starten zij zelf er wel mee en ook toch wel vanuit de overtuiging dat een dergelijke aanpak het meest zinvol is. In hoofdstuk vijf ("de historische wetenschap") stellen zij immers zelf: "Toch is het goed over deze vraag (= hoe komen we aan kennis omtrent het verleden) na te denken *alvorens* zich te verdiepen in de meer didactische problemen die zich bij het lesgeven voordoen"⁸). Ikzelf heb die start vanuit de theorie, juist in die eerste weken, dat je op gang moet komen met nieuwe studenten, die nog geen idee hebben van de lagere school en van wat er daar van hen verwacht wordt, steeds als zinvol ervaren.

De ordening van de theoretische hoofdstukken in de nieuwste druk roept wel problemen op. Ter vergelijking de volgorde in de beide drukken:

vijfde druk		zesde druk	
1	Verleden en geschiedenis	1	Hoe het geschiedenisonderwijs zo geworden is.
2	De bronnen van onze kennis	2	Waarom geschiedenisonderwijs?
3	Kind en geschiedenis	3	Wereldverkenning, onderwijs en geschiedenisonderwijs
4	Doel van het geschiedenisonderwijs	4	Geschiedenis in onze samenleving
5	Iets uit de historie van het van geschiedenis op de lagere school	5	De historische wetenschap

De nieuwe ordening bezit m.i. niet die logica, welke verwacht mag worden van een hulpmiddel voor aanstaande, maar nog maar net met de opleiding begonnen zijnde onderwijzers. De hoofdstukken in de vijfde druk liepen a.h.w. logisch in elkaar over. De volgorde in de zesde druk vraagt om een herordening, bijvoorbeeld als volgt:

- 1 De plaats van geschiedenis in onze samenleving (hoofdstuk 4)
- 2 De werkwijze van de historische wetenschap (hoofdstuk 5)
- 3 De plaats van het geschiedenisonderwijs in opvoeding en onderwijs (hoofdstuk 3)
- 4 De doelstelling van het geschiedenisonderwijs in de lagere school (hoofdstuk 2)
- 5 De geschiedenis van het geschiedenisonderwijs in de lagere school (hoofdstuk 1).

Maar goed het boek start dus met een hoofdstuk over de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs. Op zich een nuttig stuk, waaruit duidelijk de wisselende visies op de leerstofkeuze voor de lagere school blijken en waaruit geconcludeerd kan worden dat veel, wat nu voor modern verkocht wordt, er vroeger ook al geweest is.

Het is jammer dat het tekstgedeelte van dit hoofdstuk, dat komt uit de oude druk, niet herschreven is. Veel tijds aanduidingen in de tekst kunnen exacter (geregeld gebruik van woorden "daarna" en "toen"), terwijl ook de samenhang tussen de inhoud van het geschiedenisonderwijs enerzijds en anderzijds de toenmalige maatschappij en de toenmalige opvattingen over geschiedenis in duidelijker lijnen getekend had kunnen worden.

Het hoofdstuk eindigt met de pluriforme huidige situatie: een bespreking van de karakteristieke kenmerken en van argumenten pro en contra van gangbare vormen van leerstof-ordening in de basisschool. Deze bespreking (nieuw!) is zeker op zijn plaats in dit boek, maar de vraag is of zij niet beter in hoofdstuk zeven ("Onderwerpkeuze") ondergebracht had kunnen worden. Hier komt immers ook het leerplan aan de orde. Het opnemen van argumenten pro en contra misstaat m.i. wat in een studieboek; het lijkt me veel zinvoller via een opdracht de studenten deze argumenten zelf te laten bedenken.

Na deze inleiding in de geschiedenis van het vak stellen de auteurs in hoofdstuk twee de vraag "Waarom geschiedenisonderwijs?" In vergelijking tot het hoofdstuk "Doel van het geschiedenisonderwijs" heeft dit hoofdstuk een zeer teleurstellende metamorfose ondergaan. In de vroegere drukken hadden de auteurs al moeizaam met de (inderdaad moeilijke) doelstellingsproblematiek geworsteld, maar in de vierde druk waren de auteurs — na afwijzing van in het lager onderwijs in omloop zijnde doelstellingen — tot een vanuit de hiërarchie opvoedingsdoel → onderwijsdoel → vakdoel doordachte affectieve doelformulering gekomen, die m.i. zeer goed recht deed aan het voorbereidend karakter van het geschiedenisonderwijs in de basisschool⁹).

Hiervan is nu niets meer terug te vinden. De hele historische discussie over de doelstelling van het geschiedenisonderwijs in de lagere school is gekapt. En — dus alsof er nog nooit nagedacht is over de doelstelling van het geschiedenisonderwijs in de basisschool — wordt als nieuwe profeet Hans Glöckel binnengehaald. Aan hem worden negen punten ontleend, die pleiten voor geschiedenisonderwijs. Het wordt aan de student overgelaten er zijn conclusies uit te trekken, een moeizame zaak omdat nergens in terminologie een verbinding te vinden is met de algemeen-didactische vakterminologie in verband met doelstellingen.

Storend is de bespreking van punt 2: "Geschiedenis verschaft inzicht". Dit punt wordt als volgt toegelicht: "Geschiedenisonderwijs leert de kinderen wat wel en niet echt gebeurd is. Het verschaft heldere, betrouwbare geordende en samenhangende kennis en . . ."¹⁰). Hier wordt m.i. teveel voedsel gegeven aan het in het (lager) onderwijs nog alom bestaande objectiviteitsidee ten aanzien van geschiedenis, waarmee de auteurs hun sympathieke poging in hoofdstuk vijf ("De historische wetenschap") om de studenten duidelijk te maken, dat geschiedenis uitermate subjectief is, ondergraven¹¹).

Hoe de student vanuit dit hoofdstuk tot lesdoelen c.q. leerstofkeuzen moet komen wordt geheel opengelaten, een schakel, die m.i. niet in een geschiedenisdidactiekboek mag ontbreken. Voor de student blijft dit een hoofdstuk in de trant van: "dit is allemaal heel mooi, maar wat moet ik ermee . . . ?"

In het volgende hoofdstuk onder de verwarrende titel "Wereldverkenning, onderwijs en geschiedenisonderwijs" wordt een op zichzelf goede poging ondernomen de student uit-een te zetten hoe een kind zich een plaats verwerft in de (volwassenen-) wereld, welke rol daarbij het onderwijs vervult en welke rol binnen het onderwijs voor het geschiedenisonderwijs weggelegd is. Dit pogen om consequent te redeneren vanuit opvoedingsdoel → onderwijsdoel → vakdoel (wat we zo duidelijk misten in hoofdstuk 2) wordt echter voor de studenten moeizaam toegankelijk door zweverige, hoogdravende taal en door keuze van een heel eigen terminologie^{1 2}).

Heel juist, maar wel zeer impliciet aangegeven, is de verwerping van de vanuit het Katholiek Pedagogisch Centrum gepropageerde "open wereldverkenning", waarbij er geen leerplan is en de leerlingen zelf de onderwerpen aandragen. Herhaaldelijk wordt in dit hoofdstuk de verantwoordelijkheid van de onderwijzer — ook ten aanzien van de leerstofkeuze — benadrukt^{1 3}).

Uitermate zwak is in dit hoofdstuk het laatste deel over het geschiedenisonderwijs. Node worden hier de al of niet historische argumenten uit de ontwikkelingspsychologie, zoals we die in de vijfde druk in hoofdstuk drie "Kind en geschiedenis" aantreffen, gemist. Zo ontbreekt nu een argumentatie voor de (lesrooster-) beperking van geschiedenis tot de bovenbouw (de klassen 4, 5 en 6). De student ontmoet dit nu eerst tussen de regels in hoofdstuk zeven "Onderwerpkeuze". De relatie tussen de ontwikkeling van het kind ten tijde van de lagere school en het geschiedenisonderwijs zal nu helemaal door de leerkracht zelf, in aansluiting op de lessen ontwikkelings- en leerpsychologie van zijn collega's pedagogiek-didactiek, verzorgd moeten worden.

Daar staat tegenover dat hoofdstuk vier "Geschiedenis in onze samenleving" een aanwinst is. De analyse van methoden, waarop in onze samenleving historisch bewustzijn levend gehouden wordt (of niet!) is een mooi startpunt voor het onderwijs in de geschiedenisdidactiek. De sterke nadruk op de eigen omgeving spreekt erg aan, kan eigenlijk voor de basisschool niet voldoende benadrukt worden^{1 4}). Jammer is het dat in dit hoofdstuk niet nadrukkelijk naar hoofdstuk één "Hoe het geschiedenisonderwijs zo geworden is" verwezen wordt. Dit had verhelderend kunnen werken.

Het theoretische gedeelte wordt afgesloten met een verhandeling over de geschiedwetenschap. Nuttig voor de student, vooral wat betreft het benadrukken van het hiervoor al even aangeduide subjectieve karakter van geschiedkennis. Overbodig is m.i. het opsommerige historiografische overzicht. Beter had hier een wat globalere geschiedenis van de geschiedeniswetenschap met slechts enkele namen gegeven kunnen worden^{1 5}).

2.3. Over de praktische hoofdstukken — 1 —

De uitwerking van het schema uit hoofdstuk zes "Tussen theorie en praktijk"

Het praktijkgedeelte valt duidelijk uiteen in vijf hoofdstukken met als titels de onderdelen van het hierboven weergegeven schema uit hoofdstuk zes "Tussen theorie en praktijk" en dan nog vijf "rest"-hoofdstukken. Wanneer je ervan uitgaat dat deze praktische hoofdstukken bedoeld zijn om de a.s. onderwijzer zo snel mogelijk en zo goed mogelijk op weg te helpen met het voorbereiden en geven van geschiedenislessen dan is het teleurstellend dat het hoofdstuk "Voorbereiding van lessen" (een hoofdstuk bestaande uit alleen maar een vragenlijst) niet direct na hoofdstuk zes "Tussen theorie

en praktijk" het starthoofdstuk van de praktische afdeling is geworden. Mogelijk was door de auteurs in de hoofdstukken zeven tot en met elf dan wat meer gedacht aan de a.s. onderwijzer.

Ontegengesteld bevatten de praktische hoofdstukken, gelijk in de voorgaande drukken een enorme hoeveelheid praktische tips. Ook de vele gegevens over lesmateriaal zijn uitermate nuttig, al had van de auteurs een grondige herziening in deze nieuwe druk verwacht mogen worden¹⁶).

En toch blijft men bij lezing en ook na enige malen herlezing zitten met de vraag: is de student door de nieuwe opzet van de praktische hoofdstukken volgens het schema van hoofdstuk zes "Tussen theorie en praktijk" beter in staat zo snel mogelijk redelijke geschiedenislessen te geven? En dat dan in vergelijking met de opzet van de vijfde druk van het boek! Het antwoord moet m.i. luiden: neen! Zeker niet de student, die bij de lessen algemene didactiek via de "Didactische Analyse"¹⁷) geleerd heeft het lesverloop grondig en in onderdelen te analyseren. Maar ook zonder dat op de pedagogische academie de Didactische Analyse gebruikt wordt, zal de student met "Kind, school en geschiedenis" in de hand bij zijn voorbereiding van lessen voor grote problemen komen te staan. Enkele voorbeeldjes:

Stel dat een student gekomen is tot een doelformulering en een daarop gebaseerde leerstofselectie voor zijn les. Hij wil in "Kind school en geschiedenis" nu uitvinden hoe hij tijdens de les moet omspringen met:

- jaartallen : te vinden in hoofdstuk 11 "Ordening"
- historische wandplaten : te vinden in hoofdstuk 8 "Een duik in het verleden" (8.3. Zaken historisch bevragen)
- historische kaarten : te vinden in hoofdstuk 11 "Ordening"
- film : te vinden in hoofdstuk 8 "Een duik in het verleden" (8.2. Vertellen !!!)
- het bord : te vinden in hoofdstuk 11 "Ordening"
- bordtekeningen : te vinden in hoofdstuk 8 "Een duik in het verleden" (8.3.6. afbeeldingen).

Of na de les wil hij schriftelijk verwerken, waarvoor hij moet opslaan hoofdstuk elf "Ordening", maar voor de identificatiebrief (toch nog altijd een aardige verwerkingsvorm) moet hij — maar dat weet de student pas als hij het hele boek grondig doorgenomen heeft — naar hoofdstuk acht "Duik in het verleden", onderdeel 8.5 Reconstructie van het verleden.

Kortom: hoewel theoretisch het schema uit hoofdstuk zes nog wel te verdedigen is, is het voor de praktijk een vreselijk onhandig en daardoor niet geschikt schema.

Nog enkele opmerkingen over de eerste vijf praktijkhoofdstukken.

In hoofdstuk zeven "Onderwerpkeuze" vinden we voor een deel de gegevens terug uit het oude hoofdstuk zes "Leerplan en stofkeuze". Nieuw is de formulering van drie criteria voor onderwerpkeuze. Bij de bespreking van deze criteria wordt een voorstel tot een soort longitudinale leerstofplanning voor de lagere school gedaan. In de lagere klassen worden aan de orde gesteld "toestanden"; in klas zes is er dan plaats voor meer aandacht voor de "veranderingen", de "wendingen" in de geschiedenis. Deze terloops geformuleerde gedachte (nog even weer opduikend in hoofdstuk negen "Het heden anders bezien") verdient nadere uitwerking, waarna een grondige discussie over een dergelijke opzet op zijn plaats is.

De leerplanvoorstellen zijn slechts op ondergeschikte punten herzien en roepen dan ook terecht vragen op voor wat betreft de relatie met de criteria voor onderwerpkeuze¹⁸).

Spijtig is het dat in het nieuwe hoofdstuk de aandacht voor de leerplanproblemen van de kleine lagere scholen verdwenen is. Boordevol tips — en daardoor het praktische spilhoofdstuk — zit hoofdstuk acht "Een duik in het verleden". In de inleiding worden de onderdelen A en B uit het boven weergegeven schema uitgewerkt. Vreemd blijft in dit schema dat "doen als toen" onder A voorkomt en niet onder B. Een pleidooi voor combinatie van A en B in de dagelijkse lespraktijk ontbreekt; het gaat nu om een keuze tussen A of B¹⁹).

Achtereenvolgens komen aan de orde "het vertellen", "de zaken historische bevragen", "het doen als toen" en de "reconstructie van een stuk verleden". Ook in deze nieuwe versie bevat het onderdeel "het vertellen" weer een waslijst van criteria, waaraan gedacht moet worden bij het voorbereiden van een vertelles. Storend is dat — evenzo als in de vorige druk — bij de ordening van de criteria nauwelijks uitgegaan is van de student, die voor de opgave staat een vertelles voor te bereiden. Onder "vertellen" worden hier verder gerekend: voorlezen, het werken met een gastspreker, het hoorspel en de film (!).

De titel "de zaken historische bevragen" doet wat moeizaam aan. Toch vindt de student hier heel wat gegevens over het gebruik van "dingen uit het verleden" en van "dingen over het verleden" in de les. Het onderdeel "voorwerpen" (in de oude druk hoofdstuk acht "Historisch materiaal") is didactischer van opzet geworden en daardoor beter, terwijl de grote aandacht voor monumenten (naast musea) in het onderdeel "excursies" ook een winstpunt is. Nieuw is de aandacht voor documenten, instellingen, oude kaarten, beschrijvingen en gedenktekens.

Erg principieel doen de auteurs over het geschiedtheoretisch essentiële onderscheid tussen dingen *uit* vroeger tijd en *over* vroeger tijd. Of dit verschil werkelijk didactisch die consequenties moet hebben, die de auteurs eraan geven, lijkt me discutabel.

Mager zijn de onderdelen "Doen als toen" en "Eigen historisch onderzoek". Onder "doen als toen" treffen we gegevens aan uit het oude hoofdstuk zestien "Tekenen en handenarbeid". Naief doet aan dat in dit hoofdstuk voorkomt (in de oude druk stond het onder "historisch materiaal" het voorbeeld van de onderwijzeres, die na de les over het ontzet van Leiden de leerlingen haring en wittebrood verstrekke. Een fraai voorbeeld van "doen als toen"! Ook "eigen historisch onderzoek" is een wat te wijdse titel. Hoofdzaak in dit onderdeel is de door Humalda in zijn boek "Overleg onderweg" beschreven werkvorm²⁰). Dit onderdeel had veel aan waarde kunnen winnen als niet historisch onderzoek centraal gestaan had, maar het door de leerlingen zelf verzamelen en ordenen van gegevens over bepaalde historische onderwerpen, kortom een werkwijze voor het onderwerp van hoofdstuk vijftien "Documentatiecentrum". Incidenteel zullen dan wel eens "echte" bronnen gebruikt kunnen worden, maar veel essentiëler is dat de leerling eerst zelf leert omgaan met (voor de historicus) "tweede hands" bronnen zoals een encyclopedie, boeken, tijdschriftartikelen e.d. Elke verwijzing naar hoofdstuk vijftien "Documentatiecentrum" ontbreekt bij dit onderdeel.

Zeer summier zijn de hoofdstukken negen en toen: "Het heden anders bezien" en "Handelen met het oog op de toekomst". Beide hoofdstukken zijn nieuw, maar zijn eigenlijk doelstellingshoofdstukken en zijn dan ook beter op hun plaats in het theoretisch deel.

In hoofdstuk elf hebben we dan de "ordening", waarvan al herhaalde malen betoogd is, dat dit het hoofdstuk is, dat er het vreemdste bij hangt. Want bij ordening komt niet alleen de schriftelijke verwerking, maar ook het werken met jaartallen, het kaartgebruik, het bordgebruik en het flanelbord komen aan de orde. Al deze zaken zijn weliswaar te verbinden met het trefwoord ordening, maar niet in het proces van lesvoorbereiding!

2.4 Over de praktische hoofdstukken —2—

De "rest"-hoofdstukken

Eigenlijk is het onbegrijpelijk dat net als in de vijfde druk de zesde druk een aantal hoofdstukken bevat die er als het ware los bij hangen, hoofdstukken waarnaar in de voorgaande niet of nauwelijks verwezen wordt, hoewel de mogelijkheden legio zijn.

Het gaat om de hoofdstukken twaalf "Geschiedenis in de lagere klassen", hoofdstuk dertien "Methoden", hoofdstuk veertien "Vorbereiding van lessen", hoofdstuk vijftien "Documentatiecentrum" en hoofdstuk zestien "Staatsinrichting".

In de oude druk (hoofdstuk 18 "Vorbereidende lessen in de lagere klassen") werd een enthousiast en hecht doortimmerd verhaal gegeven van wat er met "tijd" moest gebeuren in de klassen 1, 2 en 3. Er werd in navolging van Roth een onderscheid gemaakt tussen "dagelijks tijdsbesef" en "historisch tijdsbesef" en op grond hiervan werd een voorstel gedaan voor wat er in klas 3 aan "geschiedenis" kan gebeuren. Van dit alles is niets meer terug te vinden in de nieuwe druk: alles over dagelijks tijdsbesef is geschrapt en ervoor in de plaats is gekomen een Bruneriaanse visie op het geschiedenisonderwijs in de lagere school: je kunt in alle klassen van de lagere school het verleden aan de orde stellen, als je je aanpak maar afstemt op de klas. Hoewel wel voorbeelden uit de praktijk voorhanden zijn²¹⁾ van werken met het verleden in de lagere klassen, zal toch in deze klassen gewerkt moeten worden aan en vanuit het dagelijks tijdsbesef willen we er niet ons doel voorbij schieten. En juist het goed ontwikkelen van dat dagelijks tijdsbesef in de lagere klassen is heden ten dage een voorwerp dat aanhoudende zorg behoeft in de onderwijzersopleiding en in het lager onderwijs. Het gaat niet vanzelf bij het jonge kind, zoals uit vele praktijkervaringen blijkt en zoals de auteurs ook zelf meldten in de vorige druk²²⁾.

Hoofdstuk dertien "Methoden" bestaat eigenlijk hoofdzakelijk uit een vragenlijst om geschiedenismethoden te beoordelen. Uitgebreidere informatie over de voor- en nadelen van het werken met geschiedenismethoden en gegevens over de top vijf van de geschiedenismethoden in Nederland zouden zeker op hun plaats zijn.

Over de hoofdstukken veertien en vijftien is hiervoor al wat gezegd. Bij lezing van het hoofdstuk "Documentatiecentrum" valt op dat de tekst maar zeer weinig verschilt van het oude hoofdstuk "Klasbibliotheek". Geloven de auteurs zelf niet zo in het hulpmiddel documentatiecentrum-mediabibliotheek? Zien zij de gebruiksmogelijkheden er niet van in de werkwijze-Humalda? Is de titelverandering soms alleen maar "modieus"? De student zal tevergeefs zoeken naar aanwijzingen voor een goede inschakeling van het documentatiecentrum bij zijn (geschiedenis-) onderwijs. Zelfs een zorgvuldig geselecteerde literatuurlijst (want over dit onderwerp bestaan al weer ontzettend veel publikaties) ontbreekt bij dit hoofdstuk. De hoofdmoot is nu een naar tijdsperioden en onderwerpen geordende lijst van boekjes, die een plaats kunnen krijgen in een documentatiecentrum²³⁾.

Erg "eenzaam" tenslotte staat hoofdstuk zestien "Staatsinrichting". In hoofdstuk twee wordt afgekeurd dat je de vraag "waarom geschiedenisonderwijs?" beantwoordt met "het is volgens de wet verplicht". In hoofdstuk zestien komen de auteurs zelf niet veel verder dan te melden dat staatsinrichting volgens de l.o.-wet van 1920 verplicht is. Ook wat betreft de didactische uitwerking ontbreekt elke integratie met de rest van het boek. Er zijn slechts enkele niet essentiële wijzigingen vergeleken met de vorige druk: dus nog steeds een aantal nuttige tips voor lesopzetten, maar geen vermelding van materiaal en literatuur. De oplettende lezer treft enige titels aan in de opsomming van hoofdstuk vijftien "Documentatiecentrum".

Verdwenen is in de nieuwe druk het hoofdstuk (negentien) "Regionaal aspect", wat bepaald geen gemis is, want dit hoofdstuk was niet zo geslaagd en de intentie "begin met de

geschiedenis niet te ver van huis" komt voldoende aan de orde in de andere hoofdstukken. Ook het hoofdstuk (vierentwintig) "Verdere verdieping" met suggesties voor derde jaars studenten, die zich speciaal met geschiedenis bezighouden, ontbreekt in de nieuwe druk.

2.5 Over illustraties, opdrachten en literatuuropgaven

Het is natuurlijk moeilijk om — afgezien van het onderdeel bronnen — het theoretisch deel te illustreren. De illustraties zijn in dit deel dan ook weinig verhelderend, ja zelfs wat zwaar op de hand, zoals afbeelding 3.2 van een (neger-) vader met kind met als onderschrift: "Een kind wordt gevoed, verschoond en gekoesterd".

Het praktisch deel leent zich veel meer voor illustratie. Hier valt echter op hoe weinig in de illustraties het echte lesgebeuren vastgelegd is (eigenlijk alleen in de afbeeldingen 8.5a, 8.5c en 8.18). Juist dergelijke illustraties kunnen de tekst extra-ondersteunen en het behandelde voor de student verduidelijken.

De opdrachten zijn veelal ook herzien. In het voorwoord worden door de auteurs vier soorten opdrachten onderscheiden: verwerkingsopdrachten voor de student, gespreksopdrachten voor studenten-docent, discussieopdrachten voor groepjes studenten en "langlopende" opdrachten, zoals verzamelen en observeren. Niet iedere soort komt na ieder onderdeel van het boek voor, wat op zich niet onoverkomelijk is. Storend is echter dat de opdrachten niet gedifferentieerd zijn naar het "niveau" van eerste, tweede of derde jaars studenten. Het gevolg is dat veel opdrachten moeten vervallen ofwel omdat ze niet direct tot verwerking van de stof leiden, ofwel omdat ze niet op korte termijn uitvoerbaar zijn ofwel omdat ze een voorkennis vooronderstellen die nog niet aanwezig is. Een wat grote realiteitszin had de auteurs bij het opstellen van de opdrachten niet misstaan! Wat moet je je bijvoorbeeld voorstellen bij de volgende opdracht:

"Welke archieven zijn er in je eigen omgeving of provincie en ga eens na in hoeverre daar materiaal aanwezig is dat bruikbaar kan zijn bij het geschiedenisonderwijs op de basisschool"²⁴).

Tot slot nog iets over de literatuuropgave. In de "Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs" deel B — Vaderlandse Geschiedenis wordt geadviseerd "Verzuim bijvoorbeeld niet kennis te nemen van het . . . boek: Kind, school en geschiedenis . . . Een rijke literatuuropgave valt de gebruiker zo maar ten deel"²⁵). En dat is zo. De auteurs hebben een respectabele literatuuropgaveverzameling aangelegd, waar een beginnend geschiedenisleraar een hele tijd "zoet" mee is.

Maar ook hier bekruipt de lezer een gevoel van onbehagen. Afgezien nog van het feit dat het hier veeleer gaat om een nuttige handreiking aan de docent in plaats van aan de student is het storend bij herhaling vraagtekens te moeten plaatsen bij het verband tussen de inhoud van een hoofdstuk en de daarna weergegeven literatuurlijst. Ook als handreiking aan de docent is de literatuuropgave in deze vorm niet optimaal. Onduidelijk is bijvoorbeeld waarom bij de paragraaf over historisch geluid vermeld staat Molen; S.J. v.d. — De Friese Tjalk — Den Haag — 1970 of een boek als A. van Hulzen — Een halve eeuw van vooruitgang — Groningen — 1971 bij de paragraaf over beschrijvingen of het boekje van T. Humalda — Het meesterstuk — Amsterdam — 1970 bij het onderdeel reconstructie van een stuk verleden.

Willen dergelijke literatuuropgaven werkelijk goed functioneren, dan dient na de vermelding van het boek in het kort weergegeven te worden wat de betekenis is van het boek oftewel wat er in te vinden is. Bij sommige boeken verdient het dan ook nog aanbeveling om te vermelden waar iets gevonden kan worden; er staat immers een heleboel in Ebeling — "Zur Didaktik" en in Ebeling-Kühl — "Praxis", boeken die respectievelijk zes en zeven keer in een literatuuropgave na een hoofdstuk voorkomen.

- 2.6 Conclusies over deze nieuwe, dikkere en beduidend duurdere editie van "Kind, school en geschiedenis"
- In deze nieuwe druk zitten een aantal onderelen die duidelijk een verbetering vormen, zoals hoofdstuk vier en onderdelen van hoofdstuk acht. Nuttige tips en materiaal- en literatuurlijsten zijn gehandhaafd.
 - De herziening draagt inhoudelijk het karakter van haastwerk. Het oude is omgeven door het nieuwe, maar van integratie is niet steeds sprake.
 - De herziening draagt uiterlijk ook het karakter van haastwerk met te veel storende foutjes in tekst en lay-out²⁶).
 - Over het geheel is het boek beduidend minder bruikbaar geworden in de dagelijkse onderwijspraktijk van de pedagogische academie door de
 - ordening van de theoriehoofdstukken
 - zwakke uitwerking van de doelstellingsproblematiek
 - onpraktische ordening van de praktische hoofdstukken via een schema waarmee de studenten bij de lesvoorbereiding niet geholpen zijn
 - ontbrekende ontwikkelingspsychologische gegevens
 - ontbrekende gegevens over tijdsbesef
 - woordkeuze en terminologie, die specifiek zijn, volgens een taalgebruik dat niet "des students" is en dat ook niet aansluit bij gangbaar woordgebruik in de algemene didactiek.

Kortom in de terminologie van F.A. Heyn: wanneer een student zich dit boek aanschaft, heeft hij nog *geen* docent die aan huis komt, maar moet hij er een bij huren²⁷).

Noten

- 1) Bijvoorbeeld:
J.Aarts e.a. — Beknopt leerboek der bijzondere didactiek voor de tweede leerkring — 's Hertogenbosch — 1956
J. Jonges en J. van Mourik — Naar een nieuwe didactiek in de lagere school — deel 7 Geschiedenis — Groningen — 1958 — 4e druk
A.C. Niemeyer en F.J. Schmit — Vaderlandse geschiedenis — Zutphen — 1959
I.J. van der Molen en H.J. Witzen — Didactische aanwijzingen voor het onderwijs in de vaderlandse geschiedenis Groningen — 1965 — derde druk (eerste: 1962)
"De nieuwe kweekschool" — deel VII A — Groningen — 1966
A. van Hulzen — Schematische oriëntering in het vak vaderlandse geschiedenis op de basisschool — Groningen — 1968
- 2) Deze onsympathieke verschijningsdatum (ver na het opstellen van de boekenlijst) leidde tot een chaotische situatie in de klas in augustus!
- 3) Kind, school en geschiedenis — zesde druk — p. 5.
- 4) Zie noot 3
- 5) Kind, school en geschiedenis — zesde druk — p. 82.
- 6) Kind, school en geschiedenis — zesde druk — p. 83.
- 7) Kind, school en geschiedenis — zesde druk — p. 5.
- 8) Kind, school en geschiedenis — zesde druk — p. 60.
- 9) Kind, school en geschiedenis — vijfde druk — p. 38-42.
- 10) Kind, school en geschiedenis — zesde druk — p. 28.
- 11) Kind, school en geschiedenis — zesde druk — p. 60-61.
- 12) Een voorbeeld — natuurlijk uit het verband gerukt:
"Het omgaan met dit buiten is niet een deel van ons leven, nee, het beslaat ons hele leven. Dit buiten is namelijk onlosmakelijk verbonden met het binnen en met de tijden: verleden en toekomst"
Kind, school en geschiedenis — zesde druk — p. 43.
- 13) Kind, school en geschiedenis — zesde druk — p. 45.

- 14) Vergelijk hiervoor b.v. van schrijver dezes
"Het verleden in het heden I" — Groningen — 1976
serie "Praktische Speel- en werkvormen in het kleuter- en het basisonderwijs"
- 15) Zoals bv. bij G. Harmsen — Inleiding tot de geschiedenis — Bilthoven — z.j. De auteurs noemen dit boekje wel in de literatuuropgave.
- 16) Enkele voorbeelden:
p. 119 de VPRO doet al geruime tijd niet meer mee met de Stichting Nederlandse schoolradio.
p. 132 het adres van het Koninklijk kabinet van Penningen, Munten en Gesneden stenen in 's-Gravenhage is al jaren Zeestraat 71b en niet Lange Voorhout 50.
p. 216 het flanelbordmateriaal van Samson is al geruime tijd uit de handel.
p. 233 de methode van Lugtmeijer bestaat niet uit twee, maar uit zes delen.
- 17) "Didactische Analyse — o.r.v. L. van Gelder e.a. Groningen — 1971 en volgende jaren
- 18) Terecht valt Toebees hier ook over, "Kleio" — 17e jaargang nr. 5 — pag. 553.
- 19) Kind, school en geschiedenis — zesde druk — p. 108.
- 20) Het gaat hier om een wat beperkte weergave. Er zijn duidelijke verwantschappen tussen Humalda's werkvorm en werkvormen die bepleit zijn door het K.P.C. en het Ledo-project. Vergelijk:
— Commissie Basisonderwijs KPC — Wereldoriëntatie — 1969 (Jansen)
— J. Bank — Sociale wereldoriëntatie in het Ledo-project. Groningen — 1972 — p. 27
— L. Bolk e.a. — Wereldverkenning in het basisonderwijs. IJmuiden — 1973 — Pionierreeks 8.
- 21) Bijvoorbeeld: K.C. Lambert-Anema — Het verkeer van vroeger en nu. Zutphen — z.j. (1972) een thema voor een tweede klas van een lagere school.
- 22) Kind, school en geschiedenis — vijfde druk — p. 183.
- 23) Jammer dat de auteurs ook niet een dergelijke ordening toegepast hebben in de literatuurlijst van hoofdstuk veertien voor de voorbereidingsboeken. Deze staan nu kris kras door elkaar, namelijk alfabetisch op auteursnaam.
- 24) Kind, school en geschiedenis — zesde druk — p. 147.
- 25) Groningen — 1969 — derde druk — p. 47
- 26) Onvoorstelbaar is bijvoorbeeld dat de vogelvluchtk kaart van Amersfoort uit de oude druk vervangen is door een vogelvluchtk kaart van Rotterdam, terwijl in de nieuwe druk onder de afbeelding is blijven staan: "Vogelvluchtk kaart van de stad Amersfoort"! Kind, school en geschiedenis — zesde druk — p. 68 — afbeelding 5.4.
- 27) F.A. Heyn — Studenten en docenten bij het tertiair onderwijs. Assen-Amsterdam 1976
vrij geciteerd naar: G.v.d. Wetering — "Leerboeken beter dan monologen van docenten" — in: NCR-Handelsblad 16-07-1976, p. 7.

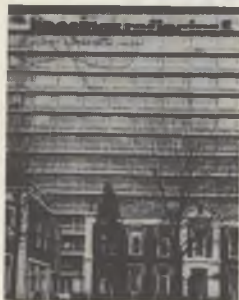
Geef maatschappijleer een kans en houd geschiedenis actueel!

De dynamiek van het hedendaags gebeuren zoekt u tevergeefs in leerboeken, maar u vindt deze wel in Keesings Onderwijsbladen

**Keesings
Reflector**

**Keesings
Blikopener**

**Keesings
Antenne**



Bronnen van voortdurend nieuwe en actuele informatie met beschouwingen voor de vakken geschiedenis en maatschappijleer.

Samen met Keesings Woordenboek voor maatschappijleer en economie vormen deze bladen een bruikbare methode voor maatschappijleer.

Knip antwoordbon uit voor het aanvragen van een proefpakket.

Gaarne ontvang ik gratis en geheel vrijblijvend een proefpakket met enige afleveringen van Keesings Onderwijsbladen.

Naam van de school

Onderwijstype

Adres

Plaats

Verzending t.a.v.

Datum

Postcode

Handtekening

Systemen Keesing B.V.
Antwoordnummer 4, Amsterdam 1007
Telefoon 020-71 94 44

MEDEDELINGEN

DIDAKTIEKKOMMISSIE

Seminarium voor beginnende leraren geschiedenis en staatsinrichting op 10- 11- 12 augustus 1977.

De didaktiekcommissie van de V.G.N. organiseert ook dit jaar weer een seminarium voor jonge en pas beginnende leraren. De deelname is opengesteld voor leraren geschiedenis, ook niet-V.G.N. leden, werkzaam aan scholen voor L.B.O., M.A.V.O., H.A.V.O. of V.W.O., met een beperkte leservaring (ongeveer 1 tot 3 jaar) en een geringe didaktische vooropleiding.

Het seminarium wordt gehouden in Conferentieoord "De Pietersberg" te Oosterbeek en wel van woensdag 10 aug. 10.00 uur tot en met vrijdag 12 aug. 19.00 uur.

Het seminarium richt zich vooral op de praktijk van het lesgeven in geschiedenis en staatsinrichting. Aandacht zal worden besteed aan doelstellingen, stofkeuze en didactisch handelen. Oefeningen in het opzetten van lessen zullen een belangrijk deel van de tijd in beslag nemen. Vanuit het boek "Geschiedenis op School" wordt dit jaar het onderwerp "de Vikingen" centraal gesteld.

Nadere informatie hieromtrent zal aan de deelnemers worden verzonden.

Dankzij een subsidie van het departement bedragen de kosten voor de deelnemers f. 65,— De reiskosten tweede klas worden vergoed.

Men kan zich voor het seminarium opgeven bij de 1^e penningmeester van de Didaktiekcommissie de Heer P. Doves onder gelijktijdige overmaking van f. 65,— op girorekening 15 61 752 t.n.v. Penningmeester Didaktiekcommissie, Praamstraat 32, Zaandam.

U wordt verzocht op uw overschrijving duidelijk te vermelden: *Seminarium '77*, alsmede uw sexe door een M. of V.

Pas wanneer het bovenvermelde bedrag gestort en binnen is, wordt U op de deelnemerslijst ingeschreven. Bij te grote deelname zal de volgorde van binnenkomst der inschrijvingen worden aangehouden.

Inschrijven tot eind mei is wellicht mogelijk.

Zij die hebben ingeschreven kunnen in de loop van juni nadere aanwijzingen en het programma verwachten.

Ook niet-leden van de V.G.N. kunnen zich voor dit seminarium opgeven op de hierboven genoemde wijze.

BOEKBESPREKINGEN

E. Groenhuys, Onvoltooid verleden. Schetsen rond de geschiedenis van ons land. Wolters-Noordhoff, Groningen 1976, prijs f. 29,50

Dit boek is volgens de inleiding niet bedoeld als een nieuwe methode voor het vak geschiedenis; het beoogt oriënterende stof te bieden, soms als diepere achtergrond, soms als saillante, frappante of interessante aanvulling. Het is een leesboek waar de leerling zelfstandig, zonder dat de leraar eigenlijk ooit verklaringen of toelichtingen hoeft te verstrekken, die bijzonderheden kan vinden die hij behoeft om zich een beeld van de toestanden en ontwikkelingen in vroegere tijden te kunnen vormen. En juist, aldus Groenhuys, omdat in de modernisering van het geschiedenisonderwijs zoveel waarde wordt gehecht aan de keuze van het hedendaags gebeuren als richtpunt, wordt de grondslag van het boek gevormd door de gedachte dat zinvol geschiedenisonderwijs steeds weer laat zien hoe het verleden doorloopt in het heden. Vandaar dat er nogal wat „lengtedoorsneden” in het boek worden gegeven en bijvoorbeeld regelmatig wordt verwezen naar uitdrukkingen in onze taal die deze verbondenheid demonstreren.

Wanneer men, na de inleiding die nogal wat vragen onbeantwoord laat die toch velen zullen stellen — maar daarover straks — de uitgave bekijkt en gedeeltelijk of geheel doorleest, en uit het eerste zal het tweede wel meestal voortkomen want de tekst is uitermate boeiend, dan wordt men herinnerd aan boeken die in Engeland met hetzelfde doel verschenen zijn en bijvoorbeeld onder serie-titels als „Then and there” en „People of the past” verschenen zijn: hetzelfde soort aantrekkelijke, functionele illustraties (meest tekeningen) en verantwoorde maar voor de jeugdige lezer belangwekkende beschrijvingen van omstandigheden en gebeurtenissen die ook deze zogenaamde „patch-history” biedt. Dit soort details, ik schreef het al, hebben de leerlingen nodig om zich een voorstelling te kunnen vormen van het leven in andere tijden dan de onze. En daarom hoop ik dat dit uitstekende boek op vele scholen gebruikt zal worden.

Intussen bleven er dus na het lezen van Groenhuys' inleiding bij mij nog wel enkele vragen onbeantwoord waarop hij mogelijk in het voorwoord van de, naar ik hoop, binnenkort verschijnende tweede druk, antwoord zal willen geven, vragen als:

Wat is het aandeel van Groenhuys in dit boek, dat ons gepresenteerd wordt als een herziene editie van „Geschiedenis” uit de serie „Bronnenboeken voor de zaakvakken” onder redactie van de inspecteurs A. Lens en P.F. van Overbeeke?

Heeft hij het geschreven en hadden genoemde inspecteurs slechts voor een inleiding gezorgd?

Voor welke leeftijdsgroepen en schoolsoorten is het bedoeld? (Naar mijn mening is het voor zeer uiteenlopende leeftijd en schooltypen geschikt). Waarom beperkt het boek zich tot de geschiedenis van ons land, gezwezen van enkele gelukkige inkonsekwenties?

De vraag waarom Groenhuys geen opdrachten en vragen aan de verschillende hoofdstukken heeft toegevoegd, heb ik niet: ik houd het ervoor dat hij die taak bewust aan de leraren delegeert. Dat acht ik alleszins redelijk omdat zij de leerlingen die, zoals gezegd, wel eens van uiteenlopende leeftijd zouden kunnen zijn en op verschillende scholen onderwijs kunnen krijgen, het beste kennen.

Warm aanbevolen!

P. van der Meulen

Projekt „Politiek, kom nou!”. Stichting Kader- en Vormingswerk ARP, Den Haag 1976/77. 38 pag. f. 5,—.

De Stichting Kader- en Vormingswerk van de A.R.P. heeft in samenwerking met de vormingsinstituten van K.V.P. en C.H.U. (thans van het C.D.A.) een projekt ontwikkeld voor maatschappijleer. Het projekt bestaat uit vier lesbrieven en wil de leerlingen van het voortgezet onderwijs duidelijk maken dat iedereen met politiek te maken heeft.

De eerste lesbrief (6 pag.) behandelt de inrichting van het openbaar bestuur in Nederland. Zoals wel vaker voorkomt, maar wat men niet van een dergelijke stichting zou verwachten, wordt in deze lesbrief de indruk gewekt dat het landsbestuur in grote lijnen overeenkomst met het gemeentelijk en provinciaal bestuur: de gemeenteraad en de Provinciale Staten worden gezien op de plaats van het parlement, de colleges van B. en W. en van G.S. op die van de regering en de burgemeester en de Commissaris van de Koningin op die van de koningin.

Met deze onjuiste voorstelling van zaken gaan de auteurs voorbij aan het feit, dat grondwettelijk de gemeenteraad en Provinciale Staten respectievelijk aan het hoofd staan van de gemeente en de provincie. Een tweede onjuistheid is aan regering, B. en W. en G.S. uitsluitend uitvoerende macht toe te kennen. Met de partijvorming wordt deze brief afgesloten.

De tweede lesbrief (12 pag.) gaat over politieke stromingen: liberalisme, socialisme en christendemocratie. Onduidelijk is, waarom de partijen die in deze stromingen wortelen regeringspartijen worden genoemd (pag. 7). Opmerkelijk is, dat in de opgenomen portrettengalerij alleen christendemocratische personen voorkomen: Groen van Prinsterer, Kuyper, De Savornin Lohman en Schaepman. Waarom is geen nadere informatie gegeven over Thorbecke, Domela Nieuwenhuis en Troelstra? Is o.a. voor informatie over deze personen een lijst met adressen van partijsecretariaten toegevoegd?

In de derde lesbrief (8 pag.) wordt ingegaan op het sociale vraagstuk, op de medezeggenschap in de bedrijven en op opvattingen over het begrip "arbeid". Bij deze brief is een verklarend woordenlijstje toegevoegd en wordt een aantal didactische handreikingen gegeven, o.a. over een rollenspel, over leren-door-discussiëren en over het organiseren van een enquête.

De vierde en laatste lesbrief (12 pag.) handelt over de verkiezingen (kiesstelsels, kiesdrempel, kabinetsformatie en Europese verkiezingen).

De tekst in het projekt wordt onderbroken door vragen en opdrachten en door tekeningen en foto's.

Uit de inhoud van het projekt blijkt dat de onderwerpen liggen op het gebied van geschiedenis en staatsinrichting. De geschiedenisleraar die zelf goed op de hoogte is van deze onderwerpen (en dat hoort hij te zijn) en/of over een goed staatsinrichtingboek beschikt, zal in deze lesbrieven weinig nieuws aantreffen. Hoewel het projekt bedoeld is voor het voortgezet onderwijs zijn de brieven m.i. naar vorm en inhoud te eenvoudig van opzet.

De lessen kosten f. 1,25 per stuk. Bij meerdere afname geldt een zekere reductie.

J. Brouwer

T.G.H. James, Egypte (uitg. Leopold, 's Gravenhage, 1975)

De archeologie van Egypte is het meest bekend om zijn prachtige vondsten vnl. uit de koningsgraven. Het is zonder twijfel een verdienste van T.G.H. James dat hij laat zien dat er ook nog iets anders gevonden wordt dan goud en edelstenen. Wat mij betreft had hij nog wel meer "dagelijks leven" mogen beschrijven, dan alleen dat van de grafbouwers in het Dal der Koningen. Die lieden mogen toch niet als erg representatief beschouwd worden voor de Egyptische samenleving. Aan de andere kant is het natuurlijk ook waar dat door de conserveringsomstandigheden juist de grafcultuur een zo prominente plaats in de Egyptische archeologie inneemt.

Maar in het geheel is het een bijzonder fijn boek dat levendig geschreven is en dat vaak een goed inzicht geeft in de verschillende manieren waarop in Egypte archeologie bedreven is.

Het lijkt me niet zinnig uitgebreid op de inhoud in te gaan. Ik zal daarom volstaan met een korte opsomming van de inhoud van de hoofdstukken.

In hoofdstuk 1 wordt een beknopt, maar zeer duidelijk overzicht gegeven van de Egyptische geschiedenis, uitlopend in een heldere historische tabel. Het optreden van Flinders Petrie wordt in hoofdstuk 2 behandeld, dat dan ook als titel "Het begin van de echte archeologie" meekreeg. Het derde hoofdstuk heeft de onvoltooide pyramide van Sechemchet — ontdekt door Zakaria Goneim — tot onderwerp. Reisner, de man die wat zijn opgravingstechniek zijn tijd ver vooruit was, ontdekte het graf van Hetebheres, de moeder van Cheops, wier mummie verdwenen was (hoofdstuk 4). De hoofdmoot van hoofdstuk 5 vormen de houten beeldjes uit het graf van Meketre, die een duidelijke illustratie geven van het leven op een groot landgoed. De verdrijving van de Hyksos is de titel van hoofdstuk 6. Toetanchamon neemt het 7e hoofdstuk in beslag en de eerder vermelde bouwers van de graven in het Dal der Koningen en hun nederzetting worden in hoofdstuk 8 beschreven. Tanis, een stad van raadselen vormt het onderwerp van hoofdstuk 9. Hoe Auguste Mariette in het midden van de 19e eeuw het zgn. Serapeion en meer gegevens over de apiscultus ontdekte wordt in hoofdstuk 10 verteld. Champollion en de hieroglyphen vormen de inhoud van hoofdstuk 11.

Enigszins buiten het eigenlijke Egypte vond de prospectie in Nubië plaats, die gedaan moest worden i.v.m. de aanleg van stuwdammen in de Nijl die grote delen onder water zouden zetten. Ook Aboe Simbel wordt daarbij vermeld in hoofdstuk 12, maar veel intrigerender is het volk X dat door Reisner en Emery onderzocht is en waarvan men niet veel meer weet dan dat het in de 3e t/m 7e eeuw na Christus in Nubië gewoond en begraven heeft.

Het boek is ruim van afbeeldingen voorzien. De gekleurde platen zijn niet altijd van de hoogste orde en vooral Cheops kijkt ons kennelijk uit de nacht der tijden aan. Helaas zijn de kaartjes en tekeningen op zeer onnozele wijze "overgetrokken" van het Engelse origineel en van soms slordige, handgeschreven bijschriften voorzien.

Bij leerlingen met een werkelijke interesse in Egypte en in archeologie zal het boek — terecht — in de smaak vallen.

T.J. Hoekstra

Sabatini Moscati Archeologie (uitg. W. Gaade b.v. Serie: De wereld waarin wij leven/International Library), prijs f. 22,50.

Een ongelofelijk slecht boek! Nooit aanschaffen. Het zou de perken van een recensie verre te buiten gaan alle vreselijkheden één voor één te vermelden. Ik zal uit ieder hoofdstuk een paar verhelderende voorbeelden halen.

Volgens de schrijver bestaat er kennelijk buiten het Middellandsezegebied en het Midden-Oosten nauwelijks archeologie. Die wetenschap houdt zich — alweer volgens de schrijver — eigenlijk alleen maar bezig met de opgegraven voorwerpen, die dan het liefst zeldzaam, mooi en artistiek verantwoord moeten zijn.

Kortom: het boek gaat over "klassieke" archeologie van een soort waarvan we in meer optimistische buien hopen dat hij aan het uitsterven is. Eén citaat ter verduidelijking van 's heren Moscati's opvattingen: "Schatgraverij maakt slechts zelden een onderdeel van de archeologie uit. Als het al eens (sic!) voorkomt, werkt het gelukkig (!) ten gunste van de archeologie omdat het de belangstelling voor opgravingen opwekt." De geografische beperktheid van zijn gezichtsveld kan niet beter geïllustreerd worden dan met de volgende zin: "De archeoloog moet natuurlijk ook boeken bestuderen, maar als hij aan een opgraving deelneemt kan hij genieten van een overvloed aan zon en licht". (Nood)opgravingen in de herfst en winter ten noorden van de Alpen zijn hem waarschijnlijk niet bekend. Bovenstaande enormiteiten zijn afkomstig uit het eerste hoofdstuk, geheten: Wat is archeologie.

Hoofdstuk 2 is getiteld: Roeping en opleiding. Uiteraard wordt het vak alleen in verband gebracht met de studies kunstgeschiedenis en klassieke taal- en letterkunde. Historici, fysisch geographen en biologen hebben tot Moscati's rijk geen toegang.

Als intermezzo een en ander over de Nederlandse bewerking van dit boek. De uitgever pretendeert het Nederlands taalgebied te representeren voor deze internationale serie. Het is dan ook verrassend te merken dat de — overigens anonieme — vertaler/bewerker wel alle Nederlandse universiteiten opnoemt waar men (na een kandidaatsexamen kunstgeschiedenis of klassieke talen!) archeologie kan studeren, maar van Gent of Leuven met geen woord rept. Wel wordt het Duitse Archeologische Instituut vermeld "dat vertegenwoordigd is in de meeste landen die mogelijkheden bieden voor archeologisch onderzoek."

De ontdekking van begraven steden (minder kan natuurlijk niet) is het opschrift van hoofdstuk 3, waarin o.a. de ontdekking van de grotschilderingen van Altamira (een stad??) ter sprake komt. De prehistorie bestaat dus toch? Ja, zolang ze "mooie" schilderijen voortbrengt! Zeer verrassend, ja revolutionair is de volgende mededeling: "Het is mogelijk gebleken onder de grond foto's te maken door een klein toestelletje in een met een drillboor gemaakt gat te laten zakken". Hoewel dit niet vermeld wordt, slaat dat op de (zeer zinnige) methode waarop Etruskische grafkamers en andere ondergrondse ruimten onderzocht worden zonder ze voorlopig te hoeven openen. Interessant is eveneens te vernemen dat conservering van nat hout geschiedt door langdurige onderdompeling in was. Het is niet uit te maken of de fout bij de schrijver of bij de vertaler ligt, maar om polyethyleenglycol (want dat gebruikt men in het geciteerde geval van de Vikingschepen in Roskilde) was te noemen is toch wel verbazingwekkend.

In hoofdstuk 4 — Opgravingen — komen zowaar het woord en het begrip stratigrafie één enkele keer voor, maar wat te denken van de volgende uitspraak: "Opgravingen vormen . . . de voornaamste taak van de archeoloog Natuurlijk is er ook wel iets voor te zeggen bezig zijn met het bewaren van reeds ontdekt materiaal in plaats van zich steeds aan nieuwe ondernemingen te wagen. Maar de archeoloog die zijn werkzaamheden beperkt tot andermans ontdekkingen zal nooit veel bereiken in zijn vak." Zou een dergelijk archeoloog niet eerder een ereplaats in de oudheidkundige hemel verdienen gezien de grote hoeveelheid ongepubliceerde opgravingen?

In hoofdstuk 5 over conserveren en publiceren zijn een aantal afbeeldingen opgenomen die een mens met stomheid slaan: het depot van het nationaal museum van Capodimonte te Napels, waar — aan keurige rekken — Renaissance- en Barokschilderijen hangen. In de restauratiezaal van hetzelfde museum restaureert men Renaissance- en Barokschilderijen. Opgegraven zeker? Verder zijn nog te bewonderen het in- en exterieur van het Guggenheimmuseum met als bijschrift: "Dit controversiële gebouw, ontworpen door Frank L. Wright, herbergt o.a. schilderijen van Chagall, Léger, Cézanne, Renoir en Manet."

Hoofdstuk 6: Onbekende schriften en talen geeft weinig redenen tot opmerkingen, al kan men zich afvragen of dat onderwerp niet meer met linguïstiek dan met archeologie te maken heeft.

Het spreekt vanzelf dat Vervalsingen en Clandestiene Handel (hoofdstuk 7) voor een "archeoloog" als Moscati belangrijke onderwerpen zijn. Uitvoerig wordt dan ook ingegaan op de methode hoe een schilderij te vervalsen.

Verkalking van namaak-antieke beelden verkrijgt men — dit te uwer informatie — door het gebruik van knalgas.

"Tussen heden en verleden" (hoofdstuk 8) doet de vraag rijzen in welke eeuw de heer Moscati leeft: "Het is nog niet zo lang geleden dat archeoloog hetzelfde was als kenner van de klassieke oudheid Maar de ontdekkingen van de laatste honderd jaar hebben het bestaan van tientallen andere beschavingen onthuld . . . Van nog jonger datum (!) is de uitbreiding van de archeologie tot enerzijds de prehistorie, anderzijds de Middeleeuwen en zelfs de Renaissance." Maar desondanks beweert Moscati, sprekend over de dateringsmethode door jaarringtelling (dendrochronologie) dat we aan die dateringsmogelijkheid voor de prehistorie niets hebben omdat die maar 2000 à 3000 jaar teruggaat. Zou de prehistorie bij de eerste Egyptische hiëroglief overal geëindigd zijn?

Laat ik eindigen met te vermelden dat literatuurlijst en register uiteraard ontbreken en dat de afbeeldingen — hoewel lang niet slecht van kwaliteit — vrijwel nooit enige relatie met de tekst vertonen en bovendien voorzien zijn van volstrekt inadequate bijschriften.

Mocht het boek onverhoopt al in de schoolbibliotheek beland zijn, sta dan toe dat de leerlingen de plaatjes eruit knippen ten behoeve van illustraties voor scripties e.d., maar eis meer gedocumenteerde bijschriften.

T.J. Hoekstra

P.S. Wie werkelijk inzicht wil krijgen in het hoe en waarom van de archeologie leze de handleiding van dr. L.P. Louwe Kooymans en J. van Herpen bij een serie AVRO radio-uitzendingen over "Archeologie in Nederland". Kort, helder en voortreffelijk!

T.J.H.

M. Schreiber, De Hunnen, het volk van Atilla, de gesel Gods. Uitgeverij H. Meulenhoff, Baarn 1976, prijs f. 34,50.

'De sneltreinen die Châlons-sur-Marne 's nachts passeren, fluiten niet om de 57.000 inwoners van deze departementshoofdstad niet wakker te maken. Maar de zestig- of zeventigduizend Hunnen, Goten, Franken en Bourgondiërs, die in de aarde van de Champagne rusten, kan geen signaal, hoe luid ook, meer wekken. Zij slapen al vijftienhonderd jaar'. Bovenstaande zin geeft voldoende de stijl van Schreiber weer. Het is als een keukenmeidenroman: een structuur van redelijk lopende zinnen, ingevuld met bekende clichés, en soms verdienstelijke staaltjes van journalistieke bravoure. Maar in het betoog ontbreekt de logica. Nu eens wordt een gegeven weggelaten, dan weer worden bizarre uitweidingen afgebroken door vreemde bokkesprongen in de tijd. Steeds dwalen de ogen van de lezer terug naar vorige passages om de draad van het verhaal te zoeken, maar tevergeefs. Het doet werkelijk pijn aan de hersenen om dit te lezen.

Niet dat er geen leesbare gedeelten in het boek staan. Waar de auteur terugtreedt en de tijdgenoten van de Hunnen aan het woord laat, zijn de schilderijen onweerstaanbaar boeiend. Je moet er geweest zijn om erover te kunnen praten, zou men haast denken. Kostelijke beschrijvingen en brieven, zoals het aanzoek van vorst Motoen aan de Keizerin van China, missen de populaire opsmuk van de rest van het boek, maar ze tonen ons des te sprekender hoe avontuurlijk en heroïsch de tijd van de Hunnen was. Deze teksten zijn via verschillende fasen van vertaling tot ons gekomen: uit meestal het Latijn en het Grieks (als de schrijver dat althans kan lezen) in het Duits en vervolgens in het Neder-

lands, maar zover ik heb nagegaan, is de strekking van het verhaal daardoor niet aangetast. Integendeel, door het vertalen wordt de tekst telkens vrijer en daardoor iets leesbaarder.

Maar dan slaat de auteur weer toe. Te pas en bij voorkeur te onpas trekt hij vergelijkingen met hedendaagse verschijnselen. Uit het feit dat iemand een van Atilla's vrouwen niet uitgebreid beschreven heeft, wordt afgeleid dat hij 'misschien een zogeheten homofiel' was. Daarbij komt dat het boek een zeer ondoorzichtige opbouw in hoofdstukken heeft, doordat de schrijver wat al te speels met de tijd omspringt.

Ook op wetenschappelijk gebied valt wel een enkele opmerking te maken. Sommige van de belangrijkste problemen worden genegeerd of op twijfelachtige wijze belicht. Bij de vraag of de Hunnen identiek zijn geweest aan de Hioeng-Noe in China suggereert de schrijver dat het verschillende volkeren waren, maar in een volgend hoofdstuk doet hij voorkomen of ze wél gelijk waren. Het probleem van de omvang van volkeren en rijken tijdens de volksverhuizingen wordt onvoldoende belicht. Natuurlijk is het in een boek over de Hunnen interessant om op het grote belang van het volk te wijzen en daarom krijgen ze een reusachtige staat toebedeeld. In massale veldslagen sneuvelen gigantische legers. Maar hoe kan men een rijk ter grootte van half Europa besturen, hoe kan men zo'n leger of een reusachtig volk bevoorraden met de primitieve middelen van een wild nomadenvolk?

'Het klinkt best overtuigend, maar geloven kan ik het niet', zegt de auteur bij het behandelen van een van deze problemen. Dat kenmerkt een Schreiber die zijn naam niet met ere draagt.

D.A. Berents

Praktische Speel- en Werkvormen. Wolters-Noordhoff, Groningen.

De tweede jaargang (1976) van deze uitgave voor het kleuter- en basisonderwijs heeft 3 series en in de derde serie is verschenen *Het verleden in het heden*, geschreven door drs. C.G. van der Kooy. Het boekje bespreekt gebruiksmogelijkheden van het historische monument voor de basisschool, speciaal voor de midden- en bovenbouw.

Er wordt gestart met een terugblik op de activiteiten gedurende het Monumentenjaar 1975, zowel in het algemeen als wat betreft het aandeel van het onderwijs in het bijzonder. Vervolgens wordt aangegeven hoe het historisch monument ook buiten een monumentenjaar een plaats in het onderwijs kan hebben. Onderscheiden naar middenbouw en bovenbouw wordt de historische monumentenwandeling besproken. Het gaat met name om aanwijzingen voor het opnemen van een dergelijke wandeling in het lesprogramma en om de organisatie ervan.

Bovendien wordt er verslag uitgebracht van een voorbeeld uit de praktijk. Een literatuurlijst, algemeen van karakter, is opgenomen. De in de tekst vermelde regionale situaties moeten worden gezien als illustratieve voorbeelden.

Het boekje telt 35 pagina's en is verschenen als onderdeel van serie 3 van jaargang 2 van *Praktische Speel- en Werkvormen* in het kleuter- en basisonderwijs. In deze derde serie zijn verder verschenen: "Werk aan de tafels", "Ruimtelijke Werken 2 en 3", "Het Centenboek" en "Klankvormen I". De prijs van deze zes bandjes tesamen bedraagt f 19,50 en verkoop vindt alleen per serie plaats. Men kan zich abonneren op alle uitgaven, die binnen de P.S.W.-reeks verschijnen ad f 80,— per jaar. Er is bovendien een abonnement aan te gaan voor de uitgaven binnen deze reeks die uitsluitend op het kleuteronderwijs betrekking hebben ad f 27,— per jaar.

F. Govers

WINKLER PRINS GESCHIEDENIS DER NEDERLANDEN

Met
intekenvoordeel
van f 30,-!



van de prehistorie tot heden

Een indrukwekkend, fraai uitgevoerd standaardwerk in drie delen, samengesteld onder redactie van prof. dr. J. A. Bornewasser, prof. dr. R. C. van Caenegem, prof. dr. H. P. H. Jansen, prof. dr. I. Schöffer en prof. dr. H. van der Wee.

Met medewerking van prof. dr. M. Baelde, prof. dr. A. d'Haenens, dr. Helma Houtman-de Smedt, prof. dr. E. H. Kossmann, W. E. Krul, prof. dr. S. J. de Laet, prof. dr. L. Milis, dr. G. J. Schutte, prof. dr. J. van Rompaey en prof. dr. H. T. Waterboik.

- groot formaat (28 x 21½ cm) • 1080 blz. in totaal
- ruim 700 afbeeldingen, overwegend in kleuren
- 60 kaarten • literatuurverwijzingen en alfabetisch register in elk deel • gedrukt op kunstdrukpapier
- gebonden in luxe banden van lichtbruin kunstleer, voorzien van vierkleurenomslag

Intekenprijs f 74,50 per deel; na verschijnen f 84,50 per deel.

Het eerste deel verschijnt binnenkort.
De belangstelling is groot; teken nú in en bespaar f 30,-!

**Een Geschiedenis der Lage Landen
zoals nog niet bestond!**

BON

In open envelop, zonder postzegel, opsturen aan Centrale Boek Distributie, Antwoordnummer 1200, Eindhoven.

- ☐ Hierbij teken ik in op de **WINKLER PRINS GESCHIEDENIS DER NEDERLANDEN** in 3 delen à f 74,50 per deel.

Ik profiteer daarmee van een prijsvoordeel van f 10,- per deel (de prijs na verschijnen bedraagt f 84,50 per deel).

- ☐ Betaling: na ontvangst van ieder deel.

- ☐ Ik betaal 9 opeenvolgende maandelijkse termijnen van f 25,-

Naam: _____

Adres: _____

Plaats: _____

Handtekening: _____ Datum: _____



DIDAKTIEKCOMMISSIE

DRS. J. BAALBERGEN, *voorzitter*, Sandbergstraat 8, Abcoude, tel. 02946-3207. 46-3207.
MEVR. D.H. VERHAGEN, *secretaresse*, Wortelhaven 16, Dokkum, tel. 05190-4560.
P. DOVES, *penningmeester*, Praamstraat 2, Zaandam, tel. 075 - 161062, postrekening
1561752 t.n.v. de penningmeester Didaktiekcommissie V.G.N.
H. de Langen, *2e penningmeester*, Rijsburglaan 23, Heerde (Gld.) tel. 05782-2516.
DRS. J. BROUWER, Elst (Gld.) DRS. L.G. DALHUISEN, Warmond
H. van der VEEN, Veendam.

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

F. JONKER, *voorzitter en 1e secretaris*, Parklaan 4, Hoogezand, tel. 05980-94895.
A.J. PLAS, *1e vice-voorzitter*, Vooronder 44, Groningen, tel. 050-411561.
DRS. J. BOUWSMA, *2e vice-voorzitter*, Brokmui 40, Dokkum, tel. 05190-3598.
H. ROEST, *2e secretaris*, Anerveen C 38, Gramsbergen, tel. 05246-1200.
L.W. LENSEN, *penningmeester*, Zuiderlaan 4, Hoogezand, tel. 05980-94101,
Gironummer van de commissie: 527314 t.n.v. de penningmeester.
DR. J. SWART, portefeuilles, Lindenlaan 40, Assen, tel. 05920-14591.
N. HOOIVELD, Touwslagerstraat 11, Duiven (Gld.) tel. 08367-1945.

AFDELINGEN

De organisatie van de postacademiale colleges in de diverse plaatsen is in handen van de besturen van de V.G.N.-afdelingen.

De adressen van de *afdelingssecretariaten* zijn:

Alkmaar:	Lindenlaan 12, Bergen N.H.	Haarlem:	Noorderdreef 160, Nieuw-Vennep.
Arnhem:	Apeldoornseweg 31.	Heerlen:	Parallelweg Zd. 69, Hulsberg.
Amsterdam:	Plantage Muidergracht 35 I.	Hengelo:	Valeriusstraat 27, Almelo.
Den Bosch:	Donauring 11, Veghel.	Leeuwarden:	De Kei 462.
Breda:	St. Bavostr. 96.	Maastricht:	Veldspaatstraat 23.
	Rijsbergen.	Rotterdam:	Van der Helmstraat 27.
Eindhoven:	Barrierweg 196.	Utrecht:	Marnixlaan 75, Amersfoort.
Goes:	Spanjaardstr. 37, Middelburg.	Venlo:	Leunseweg 2, Venray.
Groningen:	Verlengde Frederikstr. 9 A	Zutphen:	Gerstekamp 12, Warnsveld.
Den Haag:	L. v. Meerdervoort 542.	Zwolle:	Stevinstraat 11, Harderwijk.

MAVOCOMMISSIE

J.P.M. HENKES, *voorzitter*, Kerkendijk 96 b, Someren-Heide, tel. 04937-3230.
Chr.B. BERENSCHOT, *secretaris*, Dr.A. Plesmanlaan 334, Maarssen, tel. 03465-4327.
P. DOVES, Praamstraat 32, Zaandam, tel. 075-161062.
H. ZWARTVEEN (CLBO), Pr. Irenelaan 51, Leusden-Z, tel. 033-40879.
N. HOOIVELD, Touwslagerstraat 11, Duiven (Gld.) tel. 08367-1945.

COMMISSIE PEDAGOGISCHE ACADEMIES (PEDAK)

DR. F.G.G. GOVERS, *voorzitter*, Elzenstraat 12, Uden (N. Br.) tel. 04132-64117.
P.W. BROUWER, *secretaris*, Esdoornlaan 1, Rotterdam-12, tel. 010-226431.
DRS. N. BAKKER, Troelstralaan 9, Weesp, tel. 02940-10700.
J.E. BROUWER, Draflaan 8, Gorssel, tel. 05759-2608.
B. SCHLAMAN, Hettenheuvellaan 27, Eindhoven, tel. 040-436507.

ONDERWIJS-ADVIES COMMISSIE

M.J. van VELZEN, *voorzitter*, Mgr. van Gilsstraat 6, Kerkrade, tel. 045-455941.
DRS. C.W. KOREVAAR, *secretaris*, Koningin Wilhelminalaan 8, Haarlem, tel. 023-324397.
J.W. JANSEN, Buitenruststraat 35, Voorburg, tel. 070-870442.
DRS. E.A.J. OUDENHOVEN, Ockenburg 29, Oosterhout (N. Br.) tel. 01620-26665.

kroniek

**b. van wakeren
h. van galen last**

geschiedenis voor vwo/havo/mavo

Herzien brugklasdeel zojuist verschenen!

Mede naar aanleiding van reacties van gebruikers zijn in de nieuwe vierde druk een aantal veranderingen aangebracht ter vergroting van de bruikbaarheid:

- overzichtelijker inhoud
- verhelderde en vereenvoudigde tekst
- betere samenhang tussen tekst en illustraties
- vragen en opdrachten naar 3 niveaus geordend:
 - a kennis
 - b vaardigheid
 - c inzicht
- deze rubrieken volgen de basistekst op de voet



Serieoverzicht:

Deel 1 Nieuw!
(van prehistorie tot ± 1500)
4e druk, gebonden
ISBN 90 01 93429 3

Deel 1 Oud
3e druk, gebonden
ISBN 90 01 93430 7

Deel 2vh
(van $\pm 1500 - 1815$)
ISBN 90 01 93431 5

Deel 3vh
(Van 1815 - heden)
ISBN 90 01 93433 1

Deel 2mh
(van $\pm 1500 - 1815$)
ISBN 90 01 93432 3

Deel 3mh
(van 1848 - heden)
ISBN 90 01 93434 X

Deel 4m
ISBN 90 01 93435 8

Verkrijgbaar in de boekhandel en bij de uitgever.
Docenten die invoering overwegen kunnen een beoordelingsexemplaar aanvragen.

Wolters-Noordhoff

4441-242/37