

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

UIT DE INHOUD:

- DR. P.F.M. FONTAINE, EEN EXPERIMENT
- L.G. DALHUISEN, HET SIMULATIESPEL IN
HET GESCHIEDENISONDERWIJS
- EEN DISCUSSIE OVER "GESCHIEDENISMETHODEN
VOOR HET BASISONDERWIJS" VAN DE PEDAG.
COMMISSIE IN KLEIO, 6-7, 1973
- MEDEDELINGEN
- BOEKBESPREKINGEN
- ADVERTENTIES

KLEIO

VERSCHIJNT MAANDELIJKS

14e JAARGANG – DECEMBER – 12 – 1973

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

BESTUUR

DRS. H. ULRICH, *voorzitter*, Vronkenlaan 63, Leiderdorp, tel. 01710-93094
DRS. E.A.J. OUDENHOVEN, *1e vice-voorzitter*, Burg. Van Grotenhuisstraat 30, Oosterhout-Z., N.Br., tel. 01620-26665.
A.L. VERHOOG, *2e vice-voorzitter*, Drakenstein 8, Leiderdorp, tel. 01710-41127.
C.L.A. DANIELS, *1e secretaris*, Apolloplantsoen 23, Zaandam, tel. 075-165602.
MEJ. DRS. R.E. NOORDIJK, *2e secretaresse*, Allard Piersonstraat 11 D, Rotterdam, tel. 010-763074
DRS. C.P.W.F. HERZBERG, *penningmeester*, Paulus Potterstraat 26, Lisse, tel. 02521-15648, postrekening 128701, t.n.v. penningmeester van de VGN, Vreeswijkstraat 329, Den Haag.
L.W. BOOGERT, *comm. Pedak*, Wielengahof 21, Delft, tel. 015-563034.
H. DE RUYTER, *redactie Kleio*, Kon. Wilhelminalaan 22, Leidschendam, tel. 01761-3657.
DRS. H.W. TIMMER, *P.A.-commissie*, Kogeldistel 64, Rotterdam, tel. 010-215347
A.P. DIJKSTRA, *Didaktiekcommissie*, H. Mesdagstraat 1, Meppel, tel. 05220-53559.

LEDENADMINISTRATIE

Aangifte en afschrijvingen van leden en informatie over contributiebetaling zenden aan: **Administratie V.G.N., mevr. A.J. de Vries-van Doornen, Van Heuven Goedhartstraat 3, Voorschoten, tel. 01717-4443.** 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 1971.

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

f 45,—

b. docenten mavo

f 30,—

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 25,—

Aspirantleden:

f 25,—

Echtparen:

f 50,—

KLEIO

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

REDACTIE

H. DE RUYTER, *voorzitter*, Kon. Wilhelminalaan 22, Leidschendam, tel. 01761-3657.

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

DRS. H. VAN AGGELEN, Haarlem.

C.M.H. BOSCH, Bloemendaal.

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

DR. P. VAN DER MEULEN, Bilthoven.

DRS. G.J. SLOOTWEG, Baarn.

DRS. S.Y.A. VELLENGA, Utrecht.

F. VISSER, Amsterdam.

Abonnementen: voor leden gratis, voor niet-leden f 35,— 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: **Administratie V.G.N., mevr. A.J. de Vries-van Doornen, Van Heuven Goedhartstraat 3, Voorschoten, tel. 01717-4443.**

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

De redactie.

De school waaraan ik werkzaam ben, het St-Ignatiuscollege aan de Hobbemakade te Amsterdam, behoorde tot het tweede echelon van experimentele havo-scholen. In het kader van de mammoet-wet opende de eerste groep van aangewezen scholen haar havo-afdelingen in 1964, de tweede in 1965. Daar wij in dat laatste jaar een brugklasse begonnen waarvan de leerlingen voor het havo waren aangemeld, kan men zeggen, dat onze havo in 1966 begon, met het formeren van de tweede klasse. Van 1964 tot 1966 is het experiment voorbereid door die docenten die bereid waren gevonden eraan deel te nemen. Regelmatig kwamen we bijeen, onder leiding van de man die toen nog 'leider van de experimentele havo-afdeling' heette, om eerst uitvoerig ingelicht te worden over de bedoelingen en de inrichting van het havo, vervolgens om af te spreken hoe wij het, in nauwe samenwerking, zouden doen, waarbij de havo-leider telkens weer de noodzaak van integratie naar voren bracht, en — ten slotte — om van tijd tot tijd begeleid, geïnstrueerd en bijgestuurd te worden door een autoriteit op het gebied van de onderwijsvernieuwing. Aan die lange reeks bijeenkomsten in 1964/1965 heb ik slechte herinneringen. O, zeker, de collega's waren erg aardig en tot alles bereid, zelfs tot ruime investering van vrije tijd, de havo-leider deed zijn best, maar tot alles bereid bleek nog niet tot alles in staat. Niet voor de eerste en ook niet voor de laatste maal werd me duidelijk, dat een groep in het onderwijs werkzame leraren, hoe ervaren en enthousiast ook, niet bij machte is een gemeenschappelijk plan, een compleet curriculum, voor een school of zelfs maar voor een of meer jaren te ontwikkelen. En evenmin bleek 't mogelijk elkaar te instrueren omtrent nieuwe werkwijzen. De bijdrage van de vernieuwingsautoriteit was veel te theoretisch, zodat niemand aansluiting bij eigen praktijk kon vinden — een symptoom van wat ik later zo dikwijls kon opmerken, nl. dat de kloof tussen de algemene didaktiek en de klaspraktijk nog zo groot is, dat specialisten, die zich met een school bemoeien, gewoonlijk niet veel anders doen dan de docenten voor de voeten lopen en deze mensen zenuwachtig maken door de hoge eisen, die zij aan het onderwijs stellen. Alle werkelijke vernieuwing van onderwijs is nog zo weinig een zaak van wetenschappelijke voorbereiding en begeleiding, dat men voorlopig weinig anders kan doen dan geduldig wachten op de initiatieven van in het onderwijs werkzame leraren.

Toen in de loop van het eerste voorbereidingsjaar mijn plannen vast waren komen te staan, in geen enkel opzicht gestimuleerd door de samenwerking in de groep, vroeg en verkreeg ik toestemming de vergaderingen van het tweede jaar niet meer bij te wonen en me te wijden aan het uitwerken van de eerste tranche van mijn eigen plan. Ik herinner me heel goed hoe mijn eigen hbs-directeur, onder wiens hoge autoriteit het havo-experiment ressorteerde, tegen me zei: 'in 's hemelsnaam doe iets, want het leidt weer allemaal tot niets.'

Mijn opneming in het experimentele havoteam was mij welkom. Zij schonk me de ongezochte gelegenheid enkele oude en nieuwe ideeën in praktijk te brengen — met meer 'officiële' steun dan ik ooit gehad had: zelfs werden ons eventuele 'research-uren' voorgespiegeld, die later inderdaad ter beschikking kwamen en waarvan ik er enkele gevangen heb. In het gehele verdere verloop is de medewerking van mijn directie en schoolbestuur boven alle lof verheven geweest — op die van de leider havo-experiment na,

die niet de minste belangstelling heeft getoond; gelijk met wel meer radicale onderwijsvernieuwers het geval is (de man was een verwoed aanhanger van J. Lloyd Trump en Dorsey Baynham, *Guide to Better Schools. Focus on Change*. Chicago 1961) had hij wel belangstelling voor wat nog veranderen moet, maar niet voor wat al veranderd is. De overheid en de officiële instituten hebben zich niet verroerd. De inspectie heeft nimmer enige aanleiding gezien van mijn werk kennis te nemen, en toen mijn schoolbestuur zag hoeveel tijd het van mij eiste en hoe moeilijk deze arbeid met vele uren les te rijmen was en het daarom eerst bij de centra, later bij het departement om soelaas ging vragen in de vorm van een gefixeerd en blijvend aantal research uren dat niet uit de schoolpot kwam, kreeg het steeds nul op rekest, en beide malen was de argumentatie dezelfde: deze man werkt alleen, hij hoort niet bij een groep. Zo is dat momenteel in het onderwijs: werken met groepen is goed, maar 'alleen op een kamertje zitten' is verkeerd. De tendens van deze tijd is nu eenmaal tegen het individuele. Merkwaardig genoeg kwam ik juist dezelfde instelling tegen bij een uitgever, bekend om zijn progressieve onderwijskundige ideeën: hij zou graag zien, dat ik bij hem dit werk zou gaan uitgeven, maar dan moest ik wel een werkgroep oprichten om de produktie te versnellen (en bovendien wilde die uitgever zich alleen op gemakkelijke verkoopbare onderwerpen richten). Ik ben echter bij mijn oude maxime gebleven: elk stuk werkelijke onderwijsvernieuwing is werk van één man of hoogstens van twee of weinige echt gelijkgestemde docenten. Gaat men met teams werken (om van uitgevers maar te zwijgen), dan moet men zoveel tijd en energie steken in bijeenkomsten en verslagen en 'praatpapieren', in pogingen om anderen duidelijk te maken wat men bedoelt en in het achternalopen van mensen die hun werk niet verricht hebben, dat van eigen werk al heel spoedig niets meer komt. Want — de lezer vergeet het nooit — de crux van alles is, dat er materiaal op tafel komt, d.w.z. op de tafeltjes van de leerlingen, waar ze mee werken kunnen en dat resultaten leidt. En commissies, conferenties, besprekingen, vergaderingen en team-arbeid, die niet binnen redelijke tijd tot zulk materiaal leiden, hebben geen enkele betekenis (waarbij ik als mijn langdurige ervaring opteken dat groepen niet alleen geen materiaal kunnen voortbrengen, maar ook voorgelegd materiaal niet kunnen beoordelen).

In december 1964 had mijn havo-plan in korte tijd vaste vorm gekregen, in september 1965 kon ik aan de voorbereiding beginnen, gesterkt door de toekenning van drie 'research-uren'. Sinds 1956 had ik in alle klassen 1 t/m 3 van het toenmalige vhmó gewerkt met een methode van zelfwerkzaamheid, die ik later in een Klei-Didactico brochure heb beschreven (dr. P.F.M. Fontaine, 'Een methode van zelfwerkzaamheid voor de lagere klassen in het vhmó'. *Kleio Didactica* 1966). In tien jaar had ik veel ervaring met zelfwerkzaamheid opgedaan, maar tegelijk enkele bezwaren tegen de gang van zaken ontwikkeld, die tezamen hier op neer kwamen, dat m.i. de leerlingen nog erg ver van de échte geschiedenis bleven afstaan. Deze bezwaren kon ik omzetten in een reeks concrete desiderata voor de verdere vernieuwing van mijn geschiedenisonderwijs, en nu wilde ik proberen dit alles in één enkel voor het havo bestemd projekt onder te brengen.

Welke waren die desiderata? Om te beginnen de wens af te stappen van de zg. 'globale methode'. Deze methode wordt hierdoor gekenmerkt, dat de leerlingen gewoonlijk met behulp van een chronologisch voortgaand leerboek, de hele geschiedenis doornemen, van de vroegste tijden tot heden, waarbij de onderdelen steeds op hetzelfde moment in dezelfde klas terugkeren (bijv. Egypte altijd in de eerste weken van de brugklasse) en alle leerlingen steeds dezelfde stof in hetzelfde tempo moeten doornemen.

Het voornaamste bezwaar tegen de globale methode is, dat zij de docenten weinig of geen gelegenheid biedt dieper op de stof in te gaan. Zodoende is de kans groot, dat de kinderen

op welk niveau dan ook nooit werkelijk met geschiedenis in aanraking komen. Want de zeer brede penseelstreken waarmee elk leerboek geschiedenis geschilderd is, leveren geen historisch schilderij op: een van de redenen waarom ze de geschiedenis niet altijd vurig beminnen is zeker, dat zij vagelijk begrijpen, dat hun boek hun 't ware niet geeft. Hoort wat Hermann Hesse ons aanraadt in *Das Glasperlenspiel* die grandioze roman waarin hij zulke wijze dingen zegt over geschiedenis en geschiedenisonderwijs: 'grundsätzlich das unmittelbare Quellenstudium und die jeweilige Beschränkung auf übersehbare Teilgebiete stets dem Lesen weltgeschichtlicher Wälzer vorzuziehen'.

Een tweede meer paedagogisch bezwaar is dat alle leerlingen steeds op hetzelfde ogenblik aan dezelfde stof worden onderworpen (het maakt in beginsel geen verschil of de docent ook bij de globale methode individuele of groepswerkvormen toepast). In de globale methode is het niet mogelijk uit te maken of er verschil moet worden gemaakt tussen jongens en meisjes, vluggen en tragen, denkers en doeners, gym en atheneum, havo en mavo, — en of de leerlingen de geschiedenis werkelijk moeten volgen langs de lijn van de globale chronologie, zodat zij Egypte krijgen aangeboden als zij nog nat achter de oren van de basisschool komen en de Renaissance — een van de kernvraagstukken van de geschiedwetenschap — in de tweede, misschien al op het eind van de eerste, — en, ten slotte, of het, afgezien van alle differentiatie, nodig is, dat alle leerlingen van een klas zich met hetzelfde bezig houden. In wezen heeft het nieuwe indexexamenprogramma al gebroken met deze stelling, omdat het de behandeling, klassikaal of individueel, van onderwerpen toestaat, die uit de gehele geschiedenis, minus de laatste halve eeuw mogen komen, zodat althans de indexaminandus het recht heeft met een heel eigen bijdrage te verschijnen.

Wil men in de diepte gaan, d.w.z. de geschiedenis meer gedetailleerd (laten) behandelen, dan gaat dat veel tijd kosten. Die tijd kan men vinden door van de globale methode af te zien. Of men nu de geschiedenis verder in min of meer geïsoleerde stukken (thematisch-exemplarisch, 'era approach', 'Inselbildung' of wat dan ook) wil behandelen, dat is voorlopig een kwestie van later zorg.

Langs deze weg komen we tot een tweede desideratum: de concentrische methode. Bij het kiezen van een beginsel van stofverdeling moet de leraar allereerst beslissen of hij de geschiedenis als geheel wil aanbieden of niet. Die keuze is er in wezen een van geschiedfilosofische aard, de vraag kan dus niet op grond van didaktische of paedagogische overwegingen beantwoord worden. Als ik nu voor mijn werkwijze kies voor de concentrische methode, dan baseer ik mij op de geschiedfilosofische beslissing, dat de geschiedenis der mensheid een geheel is en dat men, door slechts delen van dit geheel aan te bieden, de geschiedenis zo denatureert, dat het geen zin heeft haar als schoolvak aan de kinderen op te leggen. Want men bedenke het wel: als men slechts delen van de geschiedenis aan de leerlingen geeft (zoals Willmanns dat wil en Peters en Carpenter met zijn 'era approach' en zoals ook min of meer de opzet is van elk thematisch-exemplarische methode), dan leert men hun minstens impliciet, dat de geschiedenis niet een geheel is, maar slechts uit fragmenten bestaat (de klassieke opvatting: geen 'historia, slechts 'historiae'). Van dit effect zou de docent zich wel bewust moeten zijn, maar dat is hij niet, omdat zijn eigen bewustzijn gevuld wordt met zijn idee, dat de geschiedenis een geheel vormt (want hij heeft niet op geschiedfilosofische gronden voor een fragmentarische behandeling gekozen; hij doet dit alleen om onderwijstechnische en didaktische motieven). Maar de kinderen krijgen een ander idee en hun helpt 't niet, of niet wezenlijk, als hun docent eventueel de verschillende delen met een dunne draad verbindt. Mijn eigen opvatting dat de geschiedenis een geheel is, zou ik hier nu op geschiedfiloso-

fische gronden moeten verdedigen. Maar hoe belangrijk dit ook is, ik moet er van afzien, omdat het ons ver van de klas zou brengen. Met het volgende moge ik volstaan: 1) dat het begrip 'werkelijkheid' wijsgerige samenhang impliceert (en geschiedenis is werkelijkheid). Weliswaar zijn we langzaam aan van mening veranderd ten opzichte van datgene wat de samenhang van de geschiedenis tot stand brengt, of misschien beter gezegd: in tegenstelling tot de zestiende-eeuwse stichters van het geschiedenisonderwijs weten wij eigenlijk niet wat de eenheid van al het gebeuren veroorzaakt, maar dit verhindert ons niet naar oude trant de geschiedenis als samenhang te zien. De aanhankelijkheid aan de globale methode en het geringe succes van fragmentarische benaderingen betekenen ongetwijfeld, dat de bedienaren van het Nederlandse geschiedenisonderwijs de hele geschiedenis als een samenhang opvatten, ja wellicht zelfs als een organisch geheel, zodat alle perioden en tijden ja eigenlijk ook alle personen in zekere zin in functie van het geheel lijken te staan — een opvatting die door het historisme op de spits is gedreven als zou alles en iedereen geheel door de geschiedenis bepaald worden. 2) Dat de mensheid een geheel is en de geschiedenis dus ook. 3) Dat, als de menselijke intelligentie principiële altijd dezelfde is geweest, de mens bij de intelligente beschouwing van zijn 'conditio humana' tot eenzelfde zienswijze zal komen (bijv. dat onze bestaanswijze essentieel historisch is). Natuurlijk roept dit een falanx van vragen op, waarvan ik er hier maar één zal beantwoorden: de geschiedenis als een geheel opvatten is niet hetzelfde als de globale methode weer binnenhalen. De geschiedenis als universele samenhang opvatten sluit op zich geen van de kenmerken van de globale methode in.

Zodra men nu hiervoor kiest, dat de docent juist die leerstof aan de leerlingen voorhoudt, die bij dat niveau of die groep (misschien zelfs bij dat individu hoort), komt men uit bij de concentrische methode. Bij de andere beginselen van stofindeling, de synchronistische (opzet van *Wereld in wording* en *Speurtocht*), de diachronische of structurele (opzet van mijn overleden *Van oermens tot wereldburger*) of de semiconcentrische (nu algemeen verbreid) blijft men vastzitten aan een globale chronologie. Is het bijv. werkelijk een vooruitgang, van paedagogisch-didactisch gezichtspunt, als men de Reformatie (in de derde volgens het synchronistische systeem) verplaatst naar de tweede (volgens de semiconcentrische methode)?

Alleen de concentrische leergang biedt de mogelijkheid het geheel van de geschiedenis zo onder te verdelen, dat de docent geschikte stof op een geschikt moment kan aanbieden. Zoals bekend wordt in een concentrische methode de leerstof verdeeld over een aantal leerkringen, waarbij in elke volgende leerkring de stof opnieuw wordt aangeboden, maar dan op een ander (hoger) niveau of/en met meer uitgebreidheid of/en uit een ander gezichtspunt. In iedere leerkring is men dan vrij om te beslissen welke hoeveelheid op welk niveau en uit welk gezichtspunt men aanbiedt, zodat paedagogische en didactische argumenten hun volle gewicht kunnen krijgen. De concentrische methode biedt verder twee voordelen van historische aard, nl. dat de opvatting van de geschiedenis als een eenheid gehandhaafd kan blijven en dat men de structuur van de discipline geen geweld behoeft aan te doen. Want ik ben het van ganser harte eens met Jerome Bruner, de Amerikaanse psycholoog, als hij zegt dat de structuur van het schoolvak overeen moet komen met de structuur van de betreffende wetenschap. Dit is inderdaad vereist, zowel met het oog op de algemene geestelijke en culturele vorming van de leerlingen als in verband met de aansluiting van het vwo-havo op hogere studies.

Hoe kan men de voordelen van de concentrische methode het grondigst uitbuiten? Als de leerkringen geordend worden van gemakkelijk naar moeilijk, van simpel naar ingewikkeld of anderszins? Een ding is zeker: als men ze, zoals Rooymans (in *Stam en Staat*, laatste

editie Amsterdam, 1951), gaat ordenen naar de uitgangspunten politiek-economisch-godsdienstig-cultureel, dan bant men de duivel met Beëlzebub uit, omdat zo geen enkele keuze op pedagogische of didaktische gronden mogelijk is. Kiest men voor een indeling van gemakkelijk naar moeilijk zoals bijv. de basis-school-methode *Rood, wit en blauw*) of wellicht van simpel naar complex (theoretisch denkbaar), dan komt men er al heel gauw toe een zogenaamde 'eenvoud' te bereiken door infantilisering en complete denaturering van de geschiedenis, omdat de historie nu eenmaal gemaakt is door volwassenen. Men vernietigt het grondconcept van de historische wetenschap volkomen, als men door woordkeus, manier van uitdrukken of wijze van voorstellen van de historie 'ad usum delphini' voorbereidt. Ook al zou men Bruner's adagium, dat men ieder onderwerp aan ieder kind op ieder moment kan onderwijzen (mits gepresenteerd 'in some intellectually honest form', Jer. Bruner, *The Process of Education*, Cambridge, Mass. blz. 33) principiële verwerpen (zie bijv. dr. P. van der Meulen in *Kleio*, XIII, nr. 10, okt. 1972, blz. 487), dan nog zou men deze uitspraak best eens als werkhypothese kunnen testen.

De indeling die ik gekozen heb, is deze: regionaal-nationaal-europees-vraagstukken van wereldgeschiedenis. De weg van dicht bij huis naar de wereld. Het is een keuze geweest op opvoedkundige gronden: gebaseerd op de veronderstelling dat de brugklasser een natuurlijke belangstelling zal bezitten voor eigen stad of streek, reeds voorzien is van zekere (bijv. visuele) voorstellingen en in staat dit streekeigene op de wijze van de wetenschappelijke geschiedenis te doorvorsen. Hierdoor in de geschiedenis en in haar wijze van beschouwen en werken ingeleid kan de leerling zijn blikken verder om zich heen slaan, naar Nederland, zijn vaderland, het land waar hij van nature bij hoort. Vervolgens kan hij de leerkring 'Europa' binnenstappen, waar hij een groot deel van die stof ontmoet die men algemene geschiedenis pleegt te noemen. De vierde en laatste leerkring wordt dan gevormd door wat ik voorlopig maar 'vraagstukken van wereldgeschiedenis' heb gedoopt. De ene leerkring bereidt steeds de volgende voor, omdat regionaal, nationaal, Europees en mondiaal niet geheel van elkaar gescheiden kunnen worden. In de regionale geschiedenis zal de leerling ongetwijfeld de gilden, de reformatie, de Franse revolutie tegenkomen, misschien ook een middeleeuwse kerk, een kasteel, zeventiende-eeuwse vestingwerken, een achttiende-eeuwse buitenplaats, een negentiende-eeuwse fabriek, een eigentijds stadhuis. Vrijwel zeker heeft de streek iets van de Tachtigjarige oorlog meegemaakt, heel zeker de bezetting ondergaan. In de nationale geschiedenis brengen de kerstening, het behoren tot het Duitse rijk, de regering van Karel V, de Engelse oorlogen, de inval van de Pruisen, de Franse tijd, de bezettingstijd en nog veel meer de kinderen reeds op het Europese terrein. En eenmaal daar aangekomen sturen de Islam, de kruistochten, de ontdekkingsreizen, de kolonisatie, het imperialisme, de tweede wereldoorlog het kind telkens weer opnieuw de wereld in. Aldus zijn de leerkringen werkelijk concentrisch, i.e. organisch met elkaar verbonden. In de klas betekent dat dat genoemde verbindingen werkelijk van historische aard zijn en tevens didactisch bruikbaar. Is dit zo, dan heeft het concentrische systeem het gewenste pedagogische effect, nl. dat het kinderen een steeds wijder gezichtskring biedt, daarbij beginnend bij de gezichtskring van het kind dat de brugklas betreedt.

Door overlading kan men echter alles bederven, als men zich door perfectionisme — die echt Nederlandse ondeugd — laat meeslepen. 't Is nl. heel goed mogelijk, dat de docent die in de regionale leerkring de Hervorming tegenkomt, meent de gehele Reformatie te moeten uitleggen, wil hij verantwoord zijn. Maar als men zo te werk gaat, zal men in een oude en historisch rijke regio of stad alle volgende leerkringen grotendeels al moeten binnenhalen om 'verantwoord' te zijn — waardoor men natuurlijk de concentrische opzet

geheel vernietigt. Uit de volgende leerkringen mag alleen dat naar de lagere worden overgebracht wat strikt noodzakelijk is voor goed begrip van juist dit stuk van deze leerkring. En beslist niet meer! En ik verzeker U, dat maar heel weinig strikt noodzakelijk is, 'in weinig woorden gaat veel zins'. Zo is het bij de Hervorming bijv. absoluut overbodig om het hele theologische geschil, het gehele leven van Luther en Calvijn, al wat in Duitsland gebeurd is, bij de regionale geschiedenis te betrekken. De meest summiere aanduidingen zijn voldoende, want in genoemd verband gaat 't er niet om de kinderen duidelijk te maken wat de Hervorming is, maar om het effect van de Hervorming op eigen stad of streek hetgeen iets totaal anders is. Behandelt men de Hervorming wel uitvoerig, dan bereikt men het tegendeel van wat men bereiken wil: verwarring ontstaat, doordat de regionale geschiedenis onduidelijk wordt door het invoeren van een vreemd element en aan het begrip van de kinderen te hoge eisen worden gesteld.

Het verdelen van de leerkringen over de gehele cursus is een kwestie van wat men tegenwoordig 'longitudinale leerstofplanning' of 'curriculum-planning' noemt. Want de welwillende lezer zal wel begrepen hebben — zo verwacht ik —, dat de vier leerkringen tezamen zes (of vijf) leerjaren beslaan. Hoe de leerkringen en de leerjaren nu precies op elkaar worden afgesteld is, eerlijk gezegd, een kwestie van later zorg. Ik heb geen vier leerkringen gereed, op geen stukken na! Daarom moet men nu tevreden zijn met een globale indeling. Een uiterst belangrijk moment is het tijdstip waarop geschiedenis keuzevak wordt. Dat staat voor het havo wettelijk vast: in de vierde. In het vwo is dat aan het bevoegd gezag overgelaten: in de vierde of in de vijfde. Daar het departement de oorspronkelijke bepaling, dat op gym A de geschiedenis kernvak zou zijn, later heeft opgeheven, is de situatie nu zo, dat in de twee of drie hoogste leerjaren de geschiedenis nergens algemeen verplicht is. Alleen in de lagere drie leerjaren hebben alle leerlingen vwo-havo geschiedenis. Wordt echter door het bevoegd gezag de keuze niet volledig aan de leerlingen gelaten (hetgeen roostertechisch zo goed als onmogelijk is) en stelt het daarom enkele 'pakketten' ter keuze, dan is 't mogelijk dat in elk pakket geschiedenis voorkomt, voor zover de wet dit toelaat (dus op gym A en atheneum A). Vaak zal dit niet voorkomen, maar met name op gym A is het denkbaar (en komt het inderdaad voor). Zo kan men op één scholengemeenschap vwo-havo beleven, dat bijv. aan alle leerlingen gym A tot het einde geschiedenis wordt onderwezen, terwijl alle andere slechts tot en met de derde dit vak verplicht hebben. Geen geringe moeilijkheid bij het ontwerpen van een algemeen leerplan.

Om het verschil in inhoud tussen het gekozen en het verplichte gedeelte vast te stellen zou men moeten weten welke geschiedenis iedere leerling gehad moet hebben om te kunnen spreken van een historisch, pedagogisch en didactisch afgerond geheel. Helaas weten we zo weinig van het effect van de aanbidding van historische stof op onze leerlingen — vooral doordat het 'resultaat' vrijwel uitsluitend langs mnemotechnische weg tot stand komt, de meest oneigenlijke en inefficiënte methode van evaluatie die er is —, dat het momenteel niet mogelijk is een werkelijk verantwoorde indeling in twee helften te maken. Ik geloof niet, dat wie dan ook nu in staat is met behulp van opvoedkunde en onderwijskunde uitsluitend op dit punt te krijgen. Maar de geschiedenis zelf biedt ons wel een criterium: als het waar is, dat het tot de essentie van de geschiedenis behoort, dat zij een geheel is, dan wordt aan de vorming van een leerling ernstig tekort gedaan, als het de geschiedenis niet als geheel heeft leren zien. Nogmaals, dit is totaal iets anders dan dat het kind de historie globaal krijgt. Uit dat oogpunt is het helemaal niet nodig, dat de leerling van de lagere drie (vier) klassen alle onderdelen krijgt die nu gebruikelijk zijn. Het is zelfs

denkbaar, dat onderdelen worden weggelaten, die nu onmisbaar worden geacht. Maar niet onmisbaar op grond van didaktische of opvoedkundige motieven! Onmisbaar slechts omdat de chronologie plus de gebruikelijke methoden nu eenmaal met zich meebrengen, dat zo'n onderdeel op dat moment in die klas op tafel komt. Ik denk bijv. aan de Renaissance, die ooit het thema van een Oosterbeekse conferentie heeft gevormd, waar allen het erover eens waren, dat behandeling in de tweede (of zelfs de brugklasse) te hoge eisen aan de leerling stelt (en dus ook aan de docent).

Al weten we niet wat historische vorming eigenlijk is, we weten wel zowat, uit ervaring, wat onze leerlingen begrijpen kunnen. Daarom lijkt het wel mogelijk die onderdelen die voor de lagere afdeling te moeilijk zijn, te ontdekken en te verwijzen naar de hogere. Verminkt men daarmee dan niet het totaalbeeld van de geschiedenis? Alleen als men kan aantonen, dat die onderdelen als zodanig of volgens de manier waarop of in de omvang waarin ze tot dusver onderwezen zijn, werkelijk onmisbaar zijn — in die zin dat de daarop volgende perioden van de geschiedenis, dan niet meer begrepen kunnen worden. Welke onderdelen zijn nu wel en niet onmisbaar? Die vraag is zo goed als nooit gesteld, omdat we vastzitten aan de globale en chronologische behandeling. Ze kan ook hier niet in bijzonderheden besproken worden. Maar één ding staat vast: van een onderwerp als de Renaissance krijgen de leerlingen niet meer dan een uiterst vage voorstelling, zo vaag dat waarschijnlijk geen begrip ontstaat, zodat men zich kan afvragen of de huidige aanpak wel enige zin heeft. Dus zal men er van moeten afzien, of, zoals Bruner zegt, de zaak 'in an intellectually honest form' aanbieden. Die 'honest form' zal in dit geval dan wel zijn, dat, wil men enig begrip doen ontstaan, men de Renaissance 'in de diepte' zal moeten behandelen, i.e. heel veel tekstmateriaal en beeldmateriaal zal moeten voorleggen en er heel veel tijd aan besteden. Maar voor de docent daartoe overgaat, dient hij zich af te vragen of een ander onderwerp, op dezelfde wijze behandeld, niet veel meer rendement oplevert, dat is: niet veel meer begrip van geschiedenis teweeg brengt. Om een ander voorbeeld te noemen: is het bijv. nodig om in de brugklasse de prehistorie van Nederland te behandelen? De prehistorische volken in ons land hebben zo weinig sporen nagelaten, dat men de gehele volgende geschiedenis van Nederland kan begrijpen zonder ooit maar van die volken en culturen gehoord te hebben.

Steeds moet men rekening blijven houden met het feit, dat er misschien voor allen maar drie jaren verplichte geschiedenis ter beschikking staan (zeker in het havo). Komt in 4 vwo nog geschiedenis op het rooster voor bij de B-s, dan heeft men een zeker soelaas. Het lijkt dus verstandig een algemeen besisleerplan van drie jaar te ontwerpen, waarin de geschiedenis als geheel wordt onderwezen. Blijft men bij dit desideratum, dat alleen behandeling in de diepte zin heeft, dan moet binnen dat geheel rigoreuze selectie worden toegepast. Ik zal niet beweren dat ik dat selectie-vraagstuk heb opgelost, ik ben aan de meeste praktische vraagstukken nog niet toegekomen. Maar wat me voor ogen staat is dit. Hoe lang de behandeling van de regionale geschiedenis moet duren, hangt af van de betekenis van stad of streek. Voor de tweede leerkring (Nederland) denk ik aan een jaar, voor de derde (Europa aan ruim een jaar, misschien anderhalf jaar. Voor de vierde leerkring ten slotte aan ten minste twee jaar. Enigzins onzeker blijft de positie van 4 vwo. Wordt daar geschiedenis gegeven, dan kan daar de leerkring 'Europa' wat meer tijd krijgen en zal het wellicht ook mogelijk zijn enkele belangrijke delen van de laatste leerkring reeds in die vierde met alle leerlingen te behandelen. In de eindexamenklassen, (4), 5 en 6 vwo en 4 en 5 havo nemen dan de laatste eeuw en de Nederlandse staatsinrichting een bijzondere plaats in, als verplichte onderdelen van het rechtsgeldige eindexamen. En eens te meer blijkt hoe verkeerd het is geweest, dat de geschiedenisdocenten dit eindexamen-

programma hebben aanvaard, ja gedeeltelijk zelf voorgesteld, want in een concentrische leergang — de enige wijze van stofindeling die zowel aan de geschiedenis als aan het onderwijs recht doet wedervaren — vormen deze onderdelen anomalieën: kan men met heel veel goede wil de laatste halve eeuw nog als 'vraagstuk van wereldgeschiedenis' opvatten, met de Nederlandse staatsinrichting is dit volstrekt onmogelijk.

Nu is een woord nodig ter verklaring van het feit dat de leergang aanvangt met een regionale afdeling. Talloos zijn de mensen, studenten, collega's, die niet begrijpen waar dit goed voor is: regionale geschiedenis geldt nu eenmaal als het domein van vriendelijke mannetjes in de provincie die uren over hun hobby bezig kunnen blijven, maar die niemand voor wetenschapsmensen zal aanzien. Bovendien vrezen sommigen, dat aldus chauvinisme in de hand zal worden gewerkt. nu kan men bij het eerste bezwaar vragen waarom het bijv. wel wetenschappelijk is om de prehistorie van een of ander opgegraven dorp in Jordanië te reconstrueren, maar niet om bezig te zijn met de geschiedenis van Elburg in de vijftiende eeuw? En wat dat chauvinisme betreft (is er heus zo'n ziekelijk chauvinisme in Weert, in Veere, in Coevorden?), waarom durft de andersdenkende docent wel zwaargeladen onderwerpen aan als de Reformatie, democratie, marxisme, ja zelfs nationalisme, in de overtuiging dat hij heftige reacties en blinde vooroordelen wel baas zal kunnen, maar niet een onschuldig lokaalpatriottisme?

Een argument om regionale geschiedenis te doen is in ieder geval niet dat men in het onderwijs moet uitgaan van 'de leefsfeer van het kind'. Dat is een verouderde gedachte van een halve eeuw geleden. Jerome Bruner merkt terecht op, dat het kind zelf die weg niet gaat: al die banaliteiten over eigen huis en straat zijn een armzalige manier om te concurreren met de dramatische sprookjeswereld waar het kind in vertoeft (of vertoeft heeft) (zie Jer. Bruner, *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass. 1966, blz. 160. Contrast, dat is het waar een kind van leert (o.c. blz. 93). Men behoeft niet te denken dat een cursus regionale geschiedenis uitgaat van het bekende, al krijgt ze enige steun uit het bekende: de vroeg- of laat-middeleeuwse stad is bijna even vreemd aan het kind als de wereld van de farao's. In het geval van de Amsterdamse geschiedenis komen trouwens onmiddellijk, d.w.z. in de eerste lessen van de brugklasse, enkele forse historisch-kritische vraagstukken aan de orde, die niets te maken hebben met de leefsfeer van het kind, maar waar men toch niet om heen kan, wil men de geschiedenis 'in an honest way' behandelen. Contrasten bij de vleet dus! Maar wel een geldig argument ten gunste van regionale geschiedenis is, dat de kinderen wel de geschiedenis van verre en vreemde rijken leren kennen, maar niet die van de streek of stad hunner inwoning. Is dat uit een oogpunt van opvoeding verantwoord? Kan de opvoeder het zich permitteren de kinderen op het niveau van vwo-havo-studies binnen te leiden in alle mogelijke landen en tijden, maar die van eigen regio buiten beschouwing te laten? Antwoordt men hierop achteloos 'ja', dan betekent dat — en zo wordt het dan impliciet aan de kinderen voorgoed bijgebracht —, dat de opvoeder de binding van de leerling aan de eigen regio van veel lager orde acht dan de binding aan het land of aan de wereld of wat dan ook. En de vraag is of die binding werkelijk van lager orde is: naar mijn mening is de relatie van de mens tot zijn eigen woonplaats en streek van essentiële betekenis voor zijn ontplooiing als mens (daar heeft men 't tegenwoordig toch zo druk over?), in die zin dat de 'vervreemding' van die stad of streek van nadelige invloed is op het levensgeluk. Letterlijk geldt hier: 'wie 't kleine niet eert, is het grote niet waard'. 't Is een goed fundament voor gezond nationaal gevoel, voor algemene democratie, ja voor wereldburgerschap, als de mensen werkelijk thuis zijn in, zich verbonden weten met hun eigen omgeving. 'L'esprit de chaque petite patrie (= stad of dorp) est pour ses fils instrument de libération', zegt Maurice Barrès (in

Les déracinés, 1897). Gaarne neem ik dat woord 'bevrijding' over: er is geen ware vrijheid voor de mens (het doel van elke opvoeding), als hij geen wezenlijke relatie bezit met zichzelf en zijn omgeving, met zijn eigen 'leefsfeer'. Wel verre van uit te gaan van een 'eigen leefsfeer' gaat 't erom de leefsfeer aan het kind bekend te maken, zonder dat men de stimulerende werking van het contrast mag schuwen. Juist daarom is de regionale geschiedenis hierbij zo'n belangrijk opvoedkundig hulpmiddel: op het niveau van het vwo-havo-mavo-onderwijs, d.w.z. op (pre)wetenschappelijk niveau, biedt zij de kinderen als geschiedenis, d.w.z. als kennis van het andere, van het veranderde, de mogelijkheid middels contrast zich de eigen leefsfeer ook werkelijk eigen te maken.

Dat dit standpunt juist is blijkt uit de buitengewone belangstelling, die de leerlingen in alle klassen voor Amsterdamse geschiedenis tonen — een interesse die zij ook tonen, als de leraar nu niet even op een zijpaadje gaat en gezellig wat over Amsterdam vertelt, maar van hen maandenlang harde en nauwkeurige arbeid vergt. Wat aan de kinderen bekend is kan daarbij geen essentiële rol spelen: er is deze kinderen van eigen stad niet veel bekend, niet van de geschiedenis en niet van de topografie (zie mijn artikel 'Stadswandelingen' in *Kleio*, jrg. XIII, jan. 1972, no. 1). Ik houd deze belangstelling (die onuitputtelijk lijkt) en deze taaie volharding voor een teken, dat de stof iets wezenlijks, iets diep bevredigends aan hen doet. Voor dit gedeelte van ons werk lijkt het befaamde vraagstuk van de motivatie afdoende opgelost.

Een vraag van praktisch belang, die steeds terugkeert, is hoeveel tijd aan regionale betekenis besteed moet worden. Dat is geheel afhankelijk zowel van het materiaal dat gedrukt aanwezig is als van de historische betekenis van stad of streek. Met Maastricht, Nijmegen, Amsterdam kan men langer vooruit dan met de Noordoostpolder (die echter ook haar oude en nieuwe geschiedenis heeft), en zo zou de behandeling van de streekgeschiedenis kunnen variëren van enkele lessen tot vele maanden. In mijn experiment begonnen we met Amsterdam eind augustus 1971 en eindigden op 1 mei 1972.

Na deze uitvoerige bespreking van de concentrische methode voer ik het derde grondbeginsel van het experiment in: de werkwijze moet inductief zijn. Wij hanteren de geschiedenis vrijwel uitsluitend deductief, d.w.z. we brengen de leerlingen met een voltooid wetenschappelijk resultaat (het leerboek, ons betoog) in aanraking en vandaar uit regelen we de werkzaamheden en trekken we de conclusies. De nadelen die dit met zich mee brengt, hangen met elkaar samen: de leerling ondergaat dit resultaat als onherroepelijk en afgerond, dus als iets waarbij voor hem maar weinig meer te doen is, tenzij het memoriseren van de stof. Ook de moderne, aantrekkelijk uitgevoerde en op zelfwerkzaamheid gerichte leerboeken ontkomen hier niet aan: in mijn artikel 'de taxonomie van Bloom toegepast op het geschiedenisonderwijs' (*Kleio*, no. 5, 1973) heb ik trachten aan te tonen, dat ook deze boeken weinig anders doen dan kennis vragen en aldus in de laagste categorie van Bloom blijven steken. Het is inderdaad ook moeilijk, echte, d.i. de intelligentie opbouwende zelfwerkzaamheid op te bouwen, als alle bewerkingen van de stof al geschied zijn. Kan dit mede een oorzaak zijn van het alom geconstateerde merkwaardige feit van de apathie in de hogere klassen — merkwaardig vooral in het havo, omdat we daar toch — althans in principe — met vrijwilligers van doen hebben? De leerlingen zijn immers niet bij machte de inhoud van hun leerboek wezenlijk ter discussie te stellen (het enige wat hun nog zou resten), zeker niet op grond van historische criteria. Maar dat er verlangen bestaat toch iets te 'doen' blijkt hieruit, dat sommige leerlingen, soms te pas en vaak te onpas, het boek en/of het betoog van de docent bekritisieren van een ideologisch (politiek-maatschappelijk) standpunt.

'Niets is meer centraal voor een wetenschap dan haar manier van denken — zegt Bruner —, niets is belangrijker bij het onderwijzen ervan dan het kind zo vroeg mogelijk gelegenheid te bieden die manier van denken te leren kennen. Zo gauw mogelijk moet de jeugdige leerling de kans gegeven worden problemen op te lossen, te gissen, van mening te verschillen, zoals dat ook gebruikelijk is in het hart van die wetenschap' (*Toward a Theory of Instruction*, blz. 155). Nu, wat is meer eigen aan de historische wetenschap dan het interpreteren van bronnen? Daar rijzen de problemen, de conjecturen, de meningsverschillen. Daar dus dient de echte zelfwerkzaamheid in te zetten, omdat ze daar haar voedingsbodem vindt. En zo kan ze ook meer worden dan wederom een gelegenheid pure kennis te vergaren.

Aldus kunnen we ook ontkomen aan een tweede bezwaar tegen het huidige geschiedenis-onderwijs, nl. dat de leerlingen zo ver van de eigenlijke geschiedenis verwijderd blijven. In mijn artikel 'Bronnen' (*Kleio*, jrg. XI, no. 8) heb ik betoogd, dat tussen de leerlingen en de stof wel vijf of zes graden van distantie worden ingebouwd (de bronnen-de monografieën-de handboeken-de leerboeken-het betoog van de docent). Bovendien wordt de stof toe bereid 'ad usum delphini', d.w.z. van volwassen werk tot kinderwerk gemaakt. De argumenten, zowel van historische als van paedagogisch-dactische aard, om van bronnen uit te gaan zijn klemmend. In dit experiment ging het mij erom te onderzoeken of men het onderricht geheel en al op bronnen kan baseren. Wil men hiermee succes hebben, dan moet men zich beperkingen opleggen, want de kinderen zijn niet in staat te werk te gaan als de historische onderzoeker, ze kunnen de bronnen niet zelfstandig zoeken en vinden, de moeilijkheden van taal en schrift maken 't hun onmogelijk ze te lezen, ze kunnen ze niet kritisch beoordelen, ze kunnen ze niet in onderling verband ordenen, ze kunnen niet alles begrijpen wat er in staat. Daarbij komt dat ze niet alles nodig hebben wat de bronnen bieden: getoetst aan het doel dat de docent zich stelt geven ze veel overbodige en soms verwarrende informatie. Dit materiaal aanbieden 'in some intellectually honest form' noopt de docent tot enige operaties om de bronnen binnen het bereik van de kinderen te brengen. Hij moet de stukken gedrukt (d.i. gestencild) en vertaald voorleggen en ook moet hij het niet relevante eenvoudig weglaten. Maar omdat het authentieke bronnen blijven, mag hij ze niet bewerken, parafraseren, vereenvoudigen of samenvatten (zie verder genoemd artikel 'Bronnen').

Een vierde vraag die ik me gesteld heb is of het mogelijk zou zijn de gehele werkwijze op zelfwerkzaamheid te baseren, zodat de kinderen feitelijk zichzelf geschiedenis leren. In vrij korte tijd is zelfwerkzaamheid alom in het geschiedenis-onderwijs gebruikelijk geworden; er is nauwelijks een leerboek meer niet voorzien van vragen en opdrachten, en ontelbaar zijn de docenten die af en toe of vaak en uit de leerboeken of uit eigen middelen materiaal voor zelfwerkzaamheid aanbieden. In zijn aanbevelenswaardig boek *Geschichtsunterricht und Schüleraktivität* (Ratingen, 1965) zei Wilhelm Münster, dat men niet lange tijd de leerlingen aan de leiband kon meevoeren en dan later van hen de hoogste mate van zelfstandigheid en zelfwerkzaamheid verwachten (blz. 128). Dit is een verre nagalm van wat Rousseau, de vader van de hedendaagse opvoedkunde, heeft beweerd: 'Bedenkt wel dat het zelden aan U is hem (de leerling) voor te stellen wat hij moet leren: hij moet het verlangen, het zoeken, het vinden; aan U het binnen zijn bereik te brengen, om vernuftig in hem dat verlangen te doen geboren worden en hem de middelen te verschaffen het te bevredigen' (*Emile* ed. Peters, blz. 507/508). Ware zelfwerkzaamheid is juist daarop gericht: de leerlingen te helpen zich in zijn gehele wezen te ontplooien. Op het gebied van de geschiedenis wordt dat: de zelfwerkzaamheid moet er toe leiden dat de leerling zich naar de mate van zijn vermogens de geschiedenis zoveel mogelijk zelf eigen

maakt. Dat is dat hij, zelf actief bezig met historisch materiaal, gaandeweg leert de begrenzing van het eigen ik te buiten te gaan om door de ontmoeting met het anders-zijn van de geschiedenis zichzelf en de eigen tijd beter te verstaan. De vraag is nu maar of daartoe het middel van zelfwerkzaamheid beter geëigend is dan het betoog van de docent. Het is opvallend, dat de opkomst van de zelfwerkzaamheid nergens het betoog van de leraar ('frontaal en klassikaal') volledig heeft verdrongen. Dat is zelfs in de meest progressieve systemen zoals Montessori en Roncalli, niet het geval, en ook Münter verklaart kategorisch, dat 'de vertelling door de leraar het kernstuk van een goed geschiedenisonderricht blijft' (o.c. blz. 166), waarbij zich vele leerboeken aansluiten, die in hun voorredes verklaren dat ze de docent geenszins 'buiten spel' willen zetten. Alsof een docent niets meer te doen heeft zodra hij niet meer 'vertelt'! Nu zal ik de laatste zijn om te beweren, dat een docent niets betogen mag. Natuurlijk is het voor de leerlingen waardevol naar een vaardig docent, die een goed historicus en een goed spreker is, te luisteren, en't is ook onzin te denken dat de leerlingen dan 'passief' zijn. Maar meer dan eens heb ik al uiteengezet, dat lang niet alle docenten goede sprekers zijn, dat ook de goede spreker niet uur in uur uit op dreef is en dat vele omstandigheden het de klassen of afzonderlijke leerlingen moeilijk, ja onmogelijk maken een betoog te blijven volgen (zie mijn brochure 'Een methode van zelfwerkzaamheid voor lagere klassen', *Kleio Didactica* 4, 1965 en mijn artikel 'Memoriseren' in *Kleio*, jrg. XI, no. 5, 1970).

Dat een goed betoog verre de voorkeur verdient boven slechte zelfwerkzaamheid, welk verstandig mens zal dat bestrijden? Maar men moet natuurlijk een goed betoog met goede zelfwerkzaamheid vergelijken, en dan heeft de grote Herbart, zelf als stilist niet de mindere van Goethe, ons iets te zeggen: 'wij zijn weliswaar innerlijk actief, daar wij belangstelling hebben, maar uiterlijk net zo lang werkeloos tot de belangstelling in verlangen of wil overgaat' (*Allgemeine Pädagogik*, 1806). Het criterium van een goed betoog is dus niet zo zeer of het de interesse van de leerling wekt, maar of het die belangstelling doet overgaan in verlangen en wil om zelf te doen. Nu kan de docent erop hopen, dat zijn leerlingen in eigen tijd, nu of wellicht later, tot lectuur komen, maar de ervaring leert ons, dat dit gewoonlijk niet gebeurt, nu noch later, en dat komt doordat de leerling tijdens het onderricht niet geoefend is zijn belangstelling in daden om te zetten. Hij leert alleen hoe zijn leraar het ziet, niet hoe hij het zelf zou kunnen zien: 'gebruikelijke opvoedkundige werkwijzen, die de kinderen op de docent richten in plaats van op de stof, maken het 't kind moeilijk oplossingen van problemen uit te werken op een manier, die verschilt van die van zijn docent' (D. Goslin, *The School in Contemporary Society*, 1965). Goede zelfwerkzaamheid doet zoveel meer dan het betoog van de leraar, dat ze als didaktisch middel onmisbaar is. Met het vorige wil ik ook niet beweerd hebben, dat zo'n betoog noodzakelijk vooraf moet gaan aan de zelfwerkzaamheid, zoals dat in de exemplarische methode in zwang is. Ik meen dat de ervaring met mijn experiment bewezen heeft, dat, althans in de brugklasse, op geen moment een betoog nodig is. Zou dit ook geen oplossing zijn voor de hogere klassen havo, welke leerlingen notoir minder interesse hebben voor betogen dan gymnasiasten en van wie iedereen zegt, dat ze van uiteenzettingen apathisch worden? In ieder geval heb ik er naar gestreefd voor de brugklasse een cursus te ontwerpen, waarin de leraar zich een jaar lang van 'doceren' in welke vorm ook zou onthouden, zodat de leerling werkelijk zichzelf geschiedenis zou leren. Hetgeen uiteraard een overvloed van materiaal veronderstelt.

't Spreekt haast vanzelf dat bij deze werkwijze ook geen 'memoriseren' (in de zin van mnemotechniek, uit het hoofd leren) hoort — mijn vijfde uitgangspunt. In reeds genoemd artikel 'Memoriseren' heb ik uiteengezet welke gewichtige bezwaren tegen deze praktijk,

in het geschiedenisonderwijs nog zo algemeen, in te brengen zijn, bezwaren die kort samengevat hierop neerkomen, dat van alle methoden om de kinderen iets van de historie te leren, memoriseren wel de allerslechtste is, want de meest inefficiënte, minst intelligente en meest onpopulaire. Dat alles ten gevolge van het onomstotelijke, maar gewoonlijk genegeerde feit, dat memoriseren geen doel op lange termijn heeft, aangezien de kinderen het van buiten geleerde toch in korte tijd weer vergeten. Maar om alle misverstand te voorkomen: er is geen enkel bezwaar tegen kennis, integendeel, er is geen begrip en geen inzicht in de geschiedenis mogelijk zonder kennis. Het tegendeel beweren is onzin beweren, en ook de moderne didaktiek, bijv. de befaamde taxonomie van Bloom, laat alle ontwikkeling van de leerlingen beginnen bij en opbouwen op kennis. Maar wat ze moeten en kunnen leren, dat moeten ze leren langs de weg van de zelfwerkzaamheid.

Mijn zesde vraag was of de klas tot een echte werkgroep gemaakt kon worden, niet alleen doordat iedereen voortdurend hard aan het werk zou zijn, maar vooral ook doordat de afzonderlijke leerlingen afhankelijk zouden zijn van elkaars studieresultaten. Dit laatste is alleen mogelijk, als de docent bereid is veel van zijn verantwoordelijkheid aan de leerlingen over te dragen. Lezers van het *Weekblad voor Leraren* herinneren zich misschien, dat ik de term 'democratie' in schoolverband volstrekt ontoepasselijk vind, naar mijn mening zou iemand die het goed meent met de leerlingen, het onderwijs en zijn bedienaren — hij zij links of rechts — nog ooit die term mogen gebruiken. De kern van de schoolopvoeding is onderwijs, instructie (wat 95% van het schoolgebeuren omvat), en bij instructie kan uit de aard der zaak, i.e. volgens het wezen der instructie, nooit sprake zijn van 'democratie', zij is nl. geen democratische, maar een aristocratische aangelegenheid: zij die les kunnen geven, geven les aan hen die in staat zijn die instructie te verwerken (*Weekblad*, jrg. 3, nr. 40, 11 juni 1971, blz. 1608-1611). Maar dat houdt niet in, dat de leerlingen overal buiten gehouden moeten worden, integendeel: een aristocratische opvoeding is totaal iets anders dan leren gehoorzamen aan een tyran of leren te zijner tijd zelf als tyran op te treden. Er is groot verschil tussen democratie en aristocratie, zij het dat zij elkaar niet uitsluiten, maar completeren: democratie is in feite niets dan een procedure om de macht gelijkmatig te verdelen over zoveel mogelijk, ja alle staatsburgers; aristocratie berust in wezen op kwaliteit. Democratie is mogelijk door delegatie van bevoegdheden naar boven, aristocratie voedt op door delegatie van verantwoordelijkheid naar beneden. 'Noblesse oblige': wie 'aristocraat' wil zijn neemt verplichtingen op zich. En zo is het ook in de klas: terwijl er geen sprake van kan zijn, dat het schoolvolk zijn bevoegdheden naar boven delegeert, zodat de docent als het ware de uitvoerende macht krijgt, is het wel zo, dat het 'aristocratisch' karakter van het onderricht niet alleen aan de docent, maar ook aan de leerlingen wezenlijke verplichtingen oplegt. Hiermee bedoel ik niet, dat de leerling op tijd moet zijn, zijn boek bij zich moet hebben, zijn werk moet maken enz., maar dat hij zelf deel gaat nemen aan het proces van instructie, niet alleen als ontvanger, maar ook als gever. Zulke verplichtingen ontstaan alleen, als de docent verantwoordelijkheid aan de leerlingen delegeert. Bij zelfwerkzaamheid delegeert men verantwoordelijkheid, als de leerling niet alleen tegenover de docent, maar ook aan de klas verantwoording moet afleggen. Die verantwoording komt het best tot uiting, als de leerling dat wat hij zelf geleerd heeft, nu ook aan de klas moet onderwijzen. Natuurlijk moet hij dit leren, hij is er nog lang niet aan toe, dat hij spelenderwijs en op zijn gemak een grote klas onderricht, zoals een ervaren docent dat kan. Maar wel kan hij leren een kleine hoeveelheid instructie te leveren. bijv. door het duidelijk aan de medeleerlingen mededelen van bepaalde resultaten, die voor iedereen van belang zijn. Als nu de leerling enkele lessen achtereen zelfstandig en individueel bezig is, dan vergaart hij aldus vele

resultaten, nl. vele antwoorden op vragen en vervullingen van opdrachten, meer dan hij kan meedelen en meer dan de klas nodig heeft. 't Gaat er nu om hoe de leerling leren kan uit het geheel die resultaten uit te zoeken, die voor allen belangrijk zijn. Daar de brugklasser nog niet geleerd heeft hoofd- en bijzaken uit elkaar te houden, moet hij daarbij geholpen worden, en daartoe dient het stadium van het groepswerk. Naar mijn mening heeft groepswerk alleen zin, wanneer de leden van de groep elk hun eigen inbreng hebben, d.w.z. wanneer zij door individueel werk voldoende van de stof op de hoogte zijn om er met anderen zinvol over te kunnen praten. Na een aantal lessen van persoonlijke werkzaamheden kunnen de kinderen aan groepswerk beginnen, daar zij dan voorzien zijn van vrij gedetailleerde kennis en een behoorlijk overzicht. De taak van de groep moet dan zijn de vrij grote hoeveelheid stof terug te brengen tot een overzichtelijk geheel van beperkte omvang, geschikt om aan de klas te worden meegedeeld. Zo moet iedere groep een deel van de instructie verzorgen, daarbij geleid door zg. 'groepsvragen', die het verborgen doel hebben hen te leren hoofd- en bijzaken te scheiden. Het groepsprotocol, ontstaan door de antwoorden op de groepsvragen, vormt dan de basis voor het afsluitende klasgesprek, waarbij de docent als leider optreedt en waarin de leerlingen in volgorde de resultaten aan de klas meedelen. Het geheel functioneert zo volgens een stevige trap van individueel werk — groepswerk — klassikale instructie, waarbij elk van de treden een eigen werkwijze vereist; na het bestijgen van de drie treden dient de hele klas globaal van de gehele periode of het gehele onderwerp op de hoogte te zijn.

Ten slotte was er de vraag naar aanschouwelijkheid. Daarmee bedoel ik niet zozeer het gebruik van illustratie en kaart als bron, maar het aanwenden van de stad zelf (in de regionale leerkring) als demonstratiemiddel. Aanvankelijk heb ik erover gedacht om tijdens de lessen leerlingen er op uit te sturen (niet noodzakelijk alle leerlingen tegelijk) om in de stad de antwoorden op bepaalde opdrachten te gaan zoeken. Maar ik ben daar toch niet toe overgegaan, omdat in een grote stad als Amsterdam het heengaan en terugkomen teveel tijd kost, omdat de kinderen zó slecht de binnenstad kennen, dat zelfs de meest nauwkeurige instructie niet waarborgt, dat ze het aangegeven punt vinden, en ten slotte ook, omdat het overdrukke verkeer een niet te verwaarlozen kans op ongelukken biedt. Voor al deze problemen bieden echter de gezamenlijke 'stadswandelingen' uitkomst (zie mijn artikel in *Kleio*, jrg. XIII, no. 1, jan. 1972). een klassikale tocht door een bepaald deel van de binnenstad, waarbij de docent toezicht houdt, maar tijdens welke de leerlingen in kleine groepen en voorzien van een route met beschrijving, toch vrijwel zelfstandig de tocht te kunnen volbrengen, met heen- en teruggaan binnen het verloop van twee lesuren. Opdrachten levert de stadswandeling niet meer op, het gaat er slechts om de kinderen in een aandachtige, maar ontspannen sfeer, kennis te laten maken met verleden en heden van de hun vrijwel onbekende binnenstad.

II. DE VOORBEREIDING

Wie nu een project, uit bronnen samengesteld, wil opbouwen, moet allereerst weten hoeveel tijd hij met zijn klas daaraan besteden wil. Als norm kan men nemen, dat de gemiddelde leerling per les ongeveer één foliobladzijde tekst kan lezen (misschien iets meer) en de antwoorden op vijf tot acht vragen bij die tekst kan opschrijven. Beslaat Uw reeks teksten tezamen ongeveer acht foliobladzijden, dan moet U daar zes lessen voor uittrekken (de langzamen kan men de achterstand als huiswerk opgeven). Hoeveel afzonderlijke teksten gaan er nu ongeveer op acht foliobladzijden, met een balk wit tussen de teksten? Dat hangt natuurlijk van de gekozen teksten af, maar als men met grote

aantallen teksten werkt, komt men toch op een zeker gemiddelde per vier, vijf foliobladzijden uit. De reeks teksten, getiteld 'Amsterdam en het graafschap Holland 1342-1401', dus omvattend de Hoekse en Kabeljauwse twisten en de Friese oorlogen, telt 41 teksten op zeven-en-een-halve foliobladzijde, een andere reeks, inhoudend het optreden van de Anabaptisten te Amsterdam, telt 24 teksten op zes-en-een-halve bladzij. Door de bank komt men uit op vier à zes teksten per foliobladzij gestencild. Maar als men met groepen gaat werken en men elke groep afzonderlijk werk wil laten doen, dan heeft de docent natuurlijk veel meer teksten nodig. Men kan zelf de vermenigvuldigingsfactor uitrekenen: wil men zes groepen gedurende zes lessen afzonderlijk laten voortwerken, dan heeft men tweehonderd à tweehonderdvijftig nodig! Inderdaad tellen de meeste van mijn bronnenboeken dergelijke hoeveelheden teksten. Op Uw verschrikte vraag hoeveel tijd het kost zo iets samen te stellen zal ik U nog antwoord geven en dat antwoord zal U niet gerust stellen.

De keuze van een onderwerp is niet zo moeilijk. Er is heel veel mogelijk en men behoeft werkelijk niet terug te vallen op de meer spectaculaire onderwerpen als 'Jeanne d'Arc' en 'de Franse revolutie'. De eerste reële beperking wordt gevormd door het niet aanwezig zijn van gedrukte bronnen. Ik zou nl. willen afraden om geschreven bronnen te gebruiken, omdat het opzoeken daarvan in een archief, het ordenen, het transcriberen zo ontzettend veel tijd kost, dat de docent al gauw de lust vergaat het nog eens te doen. Mijn gulden regel is altijd geweest: geen gedrukte bronnen, geen project. Uit! Gebrek aan gedrukte bronnen behoeft men echter niet te vrezen. Integendeel, men komt eerder voor een 'mer à boire' te staan dan voor de vraag: waar haal ik ze vandaan? Overigens kunnen zich toch moeilijkheden voordoen: sommige bronnen zijn al in geen eeuwen meer herdrukt, men vindt ze in oude folianten die de bibliotheek niet uitleent en die ter plaatste geraadpleegd moeten worden, zodat men de teksten zelf moet overschrijven of laten fotokopiëren (zelf fotokopiëren op een in de bibliotheek aanwezig toestel is vanwege de ouderdom van de boeken meestal niet toegestaan; afwerking door de fotografische afdeling kost tijd - bijv. een paar weken - en geld). Gelukkig is ongelooflijk veel in moderne, tekstkritische uitgaven van de negentiende en twintigste eeuw verschenen en er komt steeds meer bij.

Een tweede beperking wordt de samensteller opgelegd door de capaciteit van de leerlingen. Men weet, dat de psychologische onderzoekingen van Roth¹) en Küppers²) tot edeeëngeschiedenis, staatsinrichting, politieke stelsels en dergelijke abstracta, maar gemakkelijk te bereiken zijn middels personen en gebeurtenissen. Maar men weet ook, dat mensen als Rohlfes en Bruner³) het met een dergelijke stratificatie van de leerstof per leeftijdsgroep niet volstrekt eens zijn. Bruner heeft deze stelling geponeerd (en die niet zonder althans enige adstructie gelaten), dat men ieder onderwerp op ieder moment aan ieder kind kan onderwijzen, mits gepresenteerd 'in some intellectually honest form'⁴) Mij is in ieder geval gebleken, dat men niet al te benauwd behoeft te zijn om bijv. aan een brugklas iets voor te zetten uit de wereld der ideeën of van de inrichting van een stadsbestuur — en dat de in de 'intellectually honest form' van authentieke bronnen —, mits een en ander wordt gepresenteerd in het kader van de geschiedenis van personen en gebeurtenissen, m.a.w. van datgene wat de kinderen volgens de autoriteiten op het gebied van de psychologie van het geschiedenisonderwijs wel interesseert. Zo opent de reeks 'de Wederdopers te Amsterdam' met een exposé — aan de zestiende-eeuwse auteur ontleend — van de doperse leer, maar dit exposé wordt terstond gevolgd door het boeiende en gedetailleerde verslag van de doperse woelingen in de stad. Zo is 't ook mogelijk gebleken de zeventiende-eeuwse inrichting van het Amsterdamse stadsbestuur nauwkeurig weer te

geven, daar zij gelardeerd kon worden met enkele merkwaardige anecdotes, ontleend aan een boek van een schepen van die dagen⁵). Maar 't is wel zo, dat het voorbereiden van een dergelijk gerecht, samengesteld uit het 'abstracte' en het concrete, meer tijd en overleg kost dan het koken van een eenvoudig maal.

Wie eenmaal een zekere handigheid en ervaring heeft verworven in het werken met bronnenmateriaal en andere teksten zal bemerken, dat men op deze wijze ontzaglijk veel meer kwijt kan dan men zo zou denken. Bovendien, als men de klas in groepen verdeelt die ieder eigen werk hebben, dan kan men de moeilijkste, bijv. de meest abstracte, delen toevertrouwen aan de beste leerlingen. Onze conclusie hier moet aldus luiden, dat de samensteller zich niet behoeft te beperken tot de politieke geschiedenis als zijnde de meest spectaculaire, maar ook kan putten uit de geschiedenis van kerk, godsdienst, kunst, ideeën, wetenschap. In principe is alles mogelijk, we zouden op elk gebied en uit elke tijd tientallen, ja honderden reeksen kunnen samenstellen, voor elke klas, van de brugklas af opwaarts, en in elke graad van moeilijkheid. (Tussen haakjes zij opgemerkt dat wat mij de meeste hoofdbrekens kost helemaal niet is het zg. 'abstracte', maar het summier en statistisch karakter van economische gegevens, het is heel moeilijk daaruit een doorlopend verhaal samen te stellen).

Nu zijn we echter te ver vooruitgelopen en al druk bezig naar geschikte teksten te zoeken. Zoals gezegd moet men uitgaan van een geschikt onderwerp, en het eerste wat men dan moet doen, als men het gevonden heeft, is zich oriënteren in de historiografie ervan. Met behulp van de literatuuropgaven in een handboek en van de fiches in de katalogus van een goede bibliotheek komt men er al spoedig achter wat de meest courante lectuur is op dit punt. Die moet men dan te pakken zien te krijgen en lezen. Het nut hiervan is dat men dan het onderwerp in de lengte en de breedte goed leert kennen, zodat men er zelf mee vertrouwd raakt, dat men de structuur ervan leert kennen, hetgeen van belang is voor de indeling in reeksen of afdelingen, dat men enigszins op de hoogte komt van de detaillering, d.w.z. van verhalende, anecdotische bijzonderheden, en vooral ook dat men ontdekt welke bronnen de auteurs gebruikt hebben. Als ze op het gewenste niveau staan geven al die boeken en artikelen immers lijsten van literatuur en bronnen. Voorts — en dat is uiteraard van veel belang — leert men aldus zien wat de bronnen waard zijn, zodat men het gebruik van twijfelachtige, onechte en vervalste bronnen kan vermijden; daarom is het aan te bevelen bij het literatuur-onderzoek vooral ook de meest recente lectuur niet over te slaan, opdat men volledig van de 'status quaestionis' op de hoogte komt. Het meeste profijt trekt men van die historici, die 'auf Schritt und Tritt' aanduiden welke bronnen ze voor een bepaalde zin gebruikt hebben. Dat bespaart de docent veel zoekwerk. Als lichtend voorbeeld noem ik de ten onrechte veel gesmade stadshistoricus van Amsterdam, Jan ter Gouw, die niets kan vertellen of hij zegt er precies bij waar het in de bronnen staat. Men doet er verstandig aan het doornemen van de historiografie te besluiten met het opstellen van een schema met de voorlopige onderverdeling in reeksen of afdelingen, met de notitie van de gedrukte bronnen-uitgaven erbij. Dan heeft men alvast een zekere leidraad bij het zoeken naar bronnen.

Dat zoeken en kopiëren van bronnen en anderen teksten is het volgende stadium. Het gaat er mij niet om om hier en daar bij een passage uit een boek of het betoog van de docent een of andere aardige tekst ter illustratie te vinden, maar om stukken geschiedenis zo compleet mogelijk in bronnen te vertellen, zodat men pas naar teksten uit later tijd gaat, als er nu werkelijk niets in het bronnenmateriaal te vinden is. Is dit mogelijk? Dit is tot op zeer grote hoogte mogelijk, en wel omdat er sinds de Renaissance zo ontzettend veel is uitgegeven. Mijn bronnenboek Amsterdam II, 1342-1481, bijv. bestaat voor 85% uit

eigentijds materiaal. Het is, zoals gezegd, vooral de economische sector, die roet in het eten gooit. Tot voor kort heb ik gemeend, dat het wellicht nooit gelukken zou tot 100% te komen, maar enige tijd geleden heb ik een werkstuk samengesteld over de tocht naar Chatham in 1667, waarvan alle zestig teksten zonder uitzondering uit dat jaar stammen! Houdt men het beginsel aan, dat men zo dicht mogelijk bij die 100% moet komen, dan stuit men op een paar consequenties. De eerste is, dat wat men als inleiding of 'Einstieg' onontbeerlijk acht, ook, als het enigszins kan, aan de bronnen ontleend moet worden; de tweede is dat men moet afzien van verbindende teksten van eigen hand en moet proberen zulke zinsneden te vinden in de bronnen. De ervaring heeft me geleerd dat dat kan, maar dan moet men het voorradige bronnenmateriaal wel nauwkeurig doorzoeken, hetgeen uiteraard tijdrovend is. Heeft men die tijd er voor over, dan zal men heel vaak die inleidende of verbindende teksten wel vinden in een of andere oude kroniek, in een brief, in een dagboek, in een verslag. Men moet er wel op rekenen, dat men de bronnen meestal in oerstoestand tegenkomt, d.w.z. in het middelnederlands, in het latijn enz., want lang niet alles is vertaald. Al lezend in de bronnen kan men dan, aan de hand van een voorlopig schema, kopiëren wat men nodig heeft en zo langzaam aan het werkstuk 'invullen'. Veel en veel meer dan men denkt kan men zo komen tot reeksen van aanzienlijke lengte, waarbij de ene tekst direct op de andere aansluit, zodat men de tijdgenoten zelf met hun authentiek geluid dat hele stuk geschiedenis aan de leerlingen laat vertellen.

Het is strikt noodzakelijk *alle* bronnen in hedendaags nederlands te vertalen, ook de middelnederlandse en die in de zeventiende- en achttiende-eeuws nederlands; die zijn nl. in de oorspronkelijke tekst voor bijna alle leerlingen onoverkomelijk moeilijk. En men make zich niet de illusie, dat men wel niet al te moeilijke teksten in de moderne talen aan de leerlingen zou kunnen voorleggen, want de lagere klassen hebben daarvoor nog niet genoeg geleerd, in de hogere klassen zitten er dank zij het heilloos systeem van de keuzevakken veel die geen Duits of Frans meer leren, en ten slotte zijn er nooit veel leerlingen, die vlotweg een tekst in een vreemde taal kunnen lezen, en dat is voor dit soort werk toch nodig. Voorts, om tot een hanteerbaar geheel te komen zal men veel moeten weglaten. Bijna steeds brengt een bron 't een en ander wat de leerlingen in dit verband helemaal niet nodig hebben; dat neme men niet over, want anders zien ze door de bomen het bos niet meer en ontstaat alleen maar verwarring. Werkelijk noodzakelijke toelichting kan men in een korte noot meestal wel in de tekst geven, bijv. (aan de Rijn, 20 km noord. van Keulen) of (Engelse schilder, 17e eeuw), zonder dat dat dadelijk weer het hele doopceel wordt gelicht.

Wetenschappelijke nauwkeurigheid vereist, dat men die weglatingen op een of andere manier aanduidt, bijv. met of met (). Diezelfde akribie verlangt, dat men de vindplaats precies aanduidt, bij voorkeur tussen haakjes vóór een tekst en dan kort, bijv. Bor III, 38 of RGP 18, 51; die aanduidingen kunnen dan in een volledige bibliografie achterin verklaard worden. Weliswaar interesseert die bibliografie vooral de jongere leerlingen hoegenaamd niet, maar wij mogen hopen, dat onze collega's er wel belang in stellen waar we ons materiaal vandaan hebben, en we moeten hen in staat stellen na te gaan hoe we dat gebruikt hebben. Dit laatste allemaal even ter zijde, want er is nog een punt van groot belang; men moet nooit het anecdotische weglaten, de detaillering dus, want daar gaat het nu juist om⁶). Dat geeft precies het eigene, het typische, dat is de beleving van de tijdgenoot, dat maakt nu juist, dat de leerlingen 'erbij geweest zijn'⁷). Dat zal ons menigmaal zwaar vallen, omdat we menen eeuwig in tijdnood te zitten en opgevoed zijn met de globale methode, waarbij we alles maar heel vluchtig aanraken. 't Is dus een kwestie van zelf durven! Van eindelijk eens uit dat gejaagd durven komen en

ergens eens werkelijk tijd aan te schenken! Maar 't zal U en de leerlingen goed doen.

Laat ons nu aannemen, dat de samensteller zo ver is, dat hij een goed samenhangende en doorlopende reeks teksten op papier heeft staan. Kan men nu de zaak zo voorleggen aan leerlingen van hogere klassen, met de opdracht er een samenvatting van te maken, voor leerlingen van lagere klassen is niet aan te bevelen. Omdat zij nog in staat zijn hoofd- en bijzaken van elkaar te onderscheiden, terwijl ook te vrezen valt dat zij de kunst van het lezen nog niet goed machtig zijn. Het eerste doel dat men zich stellen moet, is de leerlingen eraan te wennen de teksten aandachtig te lezen, met open oog voor saillante punten, de tegenspraken, de verborgen aanduidingen, de openlijke of verkapte bedoelingen. Omdat zij dat niet uit zichzelf kunnen en ook niet vanzelf al lezend leren, moeten zij daarbij geholpen worden en wel door middel van vragen en opdrachten. Het maken van vragen is een zeer moeilijke kunst, die van de docent veel vergt en die hij niet aanstonds volledig onder de knie zal hebben. Als vuistregel dient men aan te houden, dat geen vragen gesteld worden die niet met behulp van de tekst zelf beantwoord kunnen worden. Zelf heb ik spijt van alle vragen die de leerlingen buiten de tekst sturen. Als komisch voorbeeld diene het volgende. In een van de teksten staat: 'De schilders van de Gouden Eeuw leefden meestal aan de zelfkant van de samenleving' en op grond van de veronderstelling, dat brugklassers wel niet zullen weten wat 'zelfkant' is, luidt een vraag 'wat betekent zelfkant (raadpleeg woordenboek)?'. Een woordenboek, in het lokaal aanwezig, wordt inderdaad ijverig geraadpleegd, en zonder uitzonderdering schrijven alle leerlingen, ook de meest intelligente, neer: 'zelfkant is dikke rand aan geweven stof', want zo staat het in het woordenboek. . . . Een tweede regel is dat de leerlingen, vooral die van de brugklasse, nu eenmaal niet goed kunnen lezen, dat zij dit moeten leren en dat men hen daarom nog niet te hoog moet laten gaan, bijv. door hen bronnen te laten vergelijken. Dat is heel mooi werk, maar er dient lange, lange training aan vooraf te gaan. De gewone moeilijkheden die de tekst biedt, zijn al zwaar genoeg. Een eenvoudig voorbeeld: een relatief lange tekst beschrijft hoe op 10 mei 1535 veertig Dopers het stadhuis in Amsterdam bezetten, de stadsmilitie sluit het gebouw in en bij het aanbreeken van de dag beschiet zij met drie kanonnen de voorgevel, bestormt het bouwwerk en treft bij het binnendringen nog 25 Dopers in leven, in een hard gevecht wordt het hele raadhuis veroverd. Slotzin: het aantal gesneuvelde Dopers bedroeg 28. Vraag: hoeveel Dopers sneuvelen bij de beschieting van het gebouw? Sommige kinderen geven het juiste antwoord, nl. vijftien, maar vele anderen schrijven: 28. Dergelijke simpele slordigheden mogen niet meer voorkomen, als men hogerop wil gaan, maar er is tijd nodig om de kinderen dit af te leren. Maar evenmin is het goed al te eenvoudige vragen te stellen, nl. die waarvan de antwoorden bij de eerste haal uit de tekst geschept kunnen worden. Bijvoorbeeld: Napoleon werd in 1815 bij Waterloo verslagen. Vraag: wanneer werd Napoleon bij Waterloo verslagen? Dat kweekt alleen maar gemakzucht. Toch kan het soms geen kwaad iets recht toe recht aan te vragen, nl. als men wil dat de kinderen zich een of ander belangrijk feit goed realiseren en men vermijden wil, dat ze er over heen lezen. Wie was toen graaf van Holland? al staat dat voor mijn part vijf keer direct in de tekst, nl. als men voor het begrip van de rest wenst, dat de leerlingen goed weten, dat het om Floris V gaat.

Wanneer men er van uit gaat, dat de reactie van een leerling op een tekst niet principieel verschillend is van die van een volwassene, dan kan de docent een aardige eerste oogst van vragen binnenhalen door zelf de tekst eens rustig door te lezen en dan meteen de vragen te noteren, die in hem opkomen. Wil de gehele klas regelmatig met succes en genoegten kunnen werken, dan zouden — geloof ik — alle vragen en opdrachten tot een van deze drie

kategorieën moeten behoren: a. vragen die de burger moet geven, eenvoudig, maar ook weer niet al te simpel; b. vragen die wat meer moeite kosten, bijv. omdat de leerling op twee plaatsen moet kijken; c. vragen voor de besten, omdat ze goed nadenken vereisen. Maar ik moet er wel bij zeggen, dat de schatting van wat a, b of c is, in de praktijk niet steeds met die van de leerlingen overeen hoeft te komen. Aan ieder van de drie categorieën kan men een eigen cijferwaarde toekennen, aan c natuurlijk een hogere dan voor a (bijv. 1 — 1½ — 2 punt). Er kunnen ook kaartopdrachten zijn, nl. dat de leerlingen een bepaalde situatie als kaart tekenen. Dat gaat heel goed (er zijn leerlingen die juist dat bijzonder graag doen), mits men op een paar dingen blijft letten. Er moet voldoende materiaal aan kaarten en atlassen in de klas aanwezig zijn, anders ontstaan er burgeroorlogen om het weinige beschikbare. Men moet de leerlingen verhinderen in plaats van kaarten grote en bontgekleurde kunstwerken te vervaardigen, en wel door hen op te dragen alleen in zwart-wit te werken en hun precies voor te schrijven wat op de kaart moet en de rest onverbiddelijk weg te laten; dat voorgeschrevene moet weinig zijn, wil men duidelijke en overzichtelijke kaarten krijgen. Ook het tekenen van een eenvoudige kaart kost een leerling vaak vrij wat tijd — meer dan men van te voren schat — en daarom is het veelal aan te raden hun een blad te geven waarop de omtrekken reeds gestencild zijn, zodat ze slechts 't een en ander, nl. dat waar 't om gaat, behoeven in te tekenen.

Tot slot van dit gedeelte zou ik willen zeggen, dat men toch vooral niet meer vragen en opdrachten moet willen maken dan waartoe de tekst redelijk gesproken aanleiding geeft. Er behoeft beslist niet 'overal wat bij', en de leerlingen mogen best zo maar een tekst of zelfs een paar teksten achtereen lezen zonder dat hun iets gevraagd wordt. Nimmer verlieze men uit het oog, dat de hele toestand ten slotte wordt opgericht om de kinderen aandachtig lezen te leren en dat moeten we hen niet onmogelijk maken door hen met vragen te overladen. Anders krijgen we wat ik zo dikwijls in de binnenstad van Amsterdam heb gezien: kinderen die, voorzien van papieren, vervaardigd door scholen en andere cultureel vormende instanties, hijgerig van de ene plek naar de andere hollen om 'opdrachten' te vervullen, zonder dat ze de binnenstad ook maar één blik waardig keuren (reden waarom bij mijn stadswandelingen⁸) geen vragen en opdrachten voorkomen). Wil men verhinderen dat de kinderen ook in de teksten haastig van het een naar het ander springen in hun nerveuze antwoorden-jacht, dan geve men niet meer vragen en opdrachten dan nodig is om hun het lezen te leren.

Na al dit strikt individuele werk breekt de fase van het groepswerk aan. Over groepswerk is al heel wat geschreven en opgelost zijn de problemen geenszins. Dit is niet de plaats om daar op in te gaan, maar één ding staat voor mij vast: groepswerk moet geleerd worden. Het gaat niet aan om ongeschoolde leerlingen een opdracht of/een vracht materiaal te verstrekken en te zeggen: 'zie maar hoe jullie samen tot een resultaat komen'; het voor de hand liggende gevolg is, dat er een werkt en de rest afwacht. Wel staat vast dat groepen efficiënt kunnen werken, dat bepaalde zaken beter in groepsverband geleerd kunnen worden dan individueel, dat ieder groepslid een eigen en waardevolle bijdrage kan leveren en dat de groepsprestatie, ook in vergelijking met die van andere groepen, objectief beoordeeld kan worden, maar dat is dan een stadium, dat niet meteen en zo maar door leerlingen en docent bereikt kan worden. Wat nu bij de projecten voor de brugklasse hoort is misschien meer een training in groepswerk dan eigenlijk groepswerk. De groepen krijgen nl. elk een eigen serie groepsvragen waarvan de antwoorden tezamen een beknopt uittreksel van de reeks vormen: bedoeling van dit werk is de leerlingen te leren van het gelezene een kort overzicht te maken. Nu is het zo dat de leerlingen elk voor zich ook die vragen zouden kunnen maken zonder in een groep te zitten, maar nu ze wel een groep

vormen en dit samen doen, leren ze nog iets meer: naar elkaar luisteren, elkaar beoordelen en beoordeeld worden. De ervaring leert dat de kinderen zo maar klakkeloos met elkaar instemmen, en wat uiteindelijk op papier komt ziet er anders uit dan wanneer de leerlingen het elk afzonderlijk gedaan zouden hebben. Meer dan één lesuur laat ik per project niet aan groepswork besteden, zodat het aantal vragen daarop afgestemd moet zijn.

Voor de klassikale bespreking van het geheel, aan de hand van de groepsvragen, is geen afzonderlijke voorbereiding nodig, maar om die bespreking voldoende te laten beklijven is het noodzakelijk de leerlingen daarna het besprokene nog eens rustig te laten nalezen, en daartoe moet hun dan een schriftelijk overzicht van het hele project ter hand worden gesteld (bijv. vier tot zes folio-bladzijden gestencild), welk overzicht natuurlijk van tevoren samengesteld moet zijn. Niet het zwaarste werk, omdat het een samenvatting is uit alle teksten en er dus geen apart lees- en spuurwerk voor nodig is.

Nu rest nog de pijnlijke vraag hoeveel tijd nodig is om zulk een 'boek' voor te bereiden, alles meegerekend, dus ook de noodzakelijke voorstudie (maar niet het op stencil zetten, afdraaien en tot gekafte boeken bijeen nieten). Dat hangt natuurlijk van de omvang af, maar laat me als voorbeeld nemen het werk van het schooljaar 1968/1969, zijnde het samenstellen van Amsterdam IV (1588-1715), een werkstuk van 250 teksten, met vragen, opdrachten en samenvatting. Daarvoor heb ik 56 uur gelezen; 24 uur heb ik besteed aan het noteren van de bronnen en aan de eerste structurering; 68 uur aan het typen van het bronnenboek en 19 uur aan de opdrachten en de samenvatting = samen 167 uur (ik laat buiten beschouwing, dat ik daarna nog 14 uur heb besteed aan het vervaardigen van stadwandeling IV + nog een uur of wat aan de correctie van de stencils). Een bescheidener voorbeeld: in 26 uur kwam het werkstuk 'Chatham' tot stand, bestaande uit 60 teksten, drie kaarten en ong. 50 vragen en opdrachten (het voordeel hier was dat er geen afzonderlijke moderne literatuur over die tocht aanwezig is, zodat men direct naar de bronnen moet). Of, om het anders te berekenen, om tot een zekere voorraadvorming te komen is het nodig per schooldag minstens één klokuur aan dit werk te besteden. De tegemoetkoming die ik in de jaren van volledige betrekking van mijn directie kreeg, was drie (les)uren, dus de helft van wat ik er in placht te steken.

NOTEN

- 1) Heinrich Roth, *Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule*. Serie: Psychologie der Unterrichtsfächer der Volksschule, herausgegeben von Wilhelm Hansen. München z.j. (1955).
- 2) Waltraut Küppers, *Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts. Eine Untersuchung über Geschichtswissen und Geschichtsverständnis bei Schülern. Abhandlungen zur pädagogischen Psychologie*, Band III. Bern-Stuttgart, z.j. (1961)
- 3) Jerome S. Bruner, *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge (Mass.), 1966 en *The Process of Education*, Cambridge (Mass.) 1963⁶ (1960¹). Joachim Rohlfes, *Umriss einer Didaktik der Geschichte*. Kleine Vandenhoeck-Reihe 338 S. Göttingen z.j. (1971)
- 4) Bruner, *Process*, blz. 33
- 5) Hans Bontemantel, *De regeering van Amsterdam, soo in 't civiel als crimineel en militaire (1653-1672*, ontworpen door - , uitgegeven door dr. G. Kernkamp in Werken. Historisch Genootschap, derde serie nr. 7, dl. I en II, 's-Gravenhage, 1897.
- 6) Zie mijn artikel 'Bronnen' in *Kleio*, 1970, XI, 8.

- 7) In haar diepzinnige roman 'Das Schweisztuch der Veronika', deel I 'Der römische Brunnen' (1928), verdeelt Gertrud von le Fort de historici in 'solche die 'dabei' waren und solche die nicht 'dabei' waren', waarmee ze uiteraard niet ooggetuigen en niet-ooggetuigen bedoelt.
- 8) Zie mijn artikel 'Stadswandelingen' in *Kleio*, 1972 XII, afl. 1.

III DE UITVOERING

In het schooljaar 1971/1972 heeft een brugklas onder mijn leiding de volledige zelfwerkzaamheid volgens de in deze artikelen beschreven methode beoefend en daarbij in totaal zeven grote bronnenboeken doorgewerkt. Dat is een succes geworden, groter dan ik verwachtte of zelfs durfde hopen, maar 't zou dat — denk ik — niet geworden zijn, als ik niet van te voren op bescheidener schaal langdurig had geoefend. In mijn brochure over zelfwerkzaamheid ('Een methode van zelfwerkzaamheid voor de lagere klassen van het v.h.m.o. *Kleio Didactica* IV, 1966) heb ik een manier van werken beschreven, anders dan deze, maar waarmee en waardoor ik alvast veel ervaring heb opgedaan. Hoe leerlingen op teksten reageren, wat ze kunnen en niet kunnen, in welk tempo ze werken, dat waren geen onbekende factoren meer; ook met het werken in groepen, in hogere zowel als in lagere klassen had ik routine verkregen.

Toen het eerste bronnenboek af was (Amsterdam I, tot 1342), kon ik er bij het begin van het schooljaar 1966/1967 een proef mee nemen. Met opzet koos ik geen brugklasse, als bevattende te veel onbekende factoren voor zo'n experiment, maar een tweede en derde klas havo. Deze keuze bracht het voordeel, dat ik op bekend terrein kon beginnen (beide klassen waren me welbekend en vertrouwd), het nadeel dat wat als beginfase bedoeld was, nu een of twee jaar te hoog lag, en voorts dat beide klassen reeds in zelfwerkzaamheid geoefend waren. In die twee klassen heb ik er elf of twaalf uur aan laten besteden (inclusief stadswandeling I). Nu had ik me drie criteria gesteld, waaraan de uitvoering persé moest voldoen, wilde de opzet geslaagd heten: 1) de leerlingen moesten uit zichzelf aan het werk blijven en er niet telkens weer op gedreven moeten worden; 2) ze moesten de teksten zelf begrijpen en niet onophoudelijk een beroep op mij behoeven te doen; 3) het resultaat van alle opdrachten tezamen, over alle leerlingen omgeslagen, moest gemiddeld voldoende zijn. Wat de eerste eis betreft, beide klassen reageerden positief op het werk; meermalen mocht ik horen, dat het 'best leuk' was. Onmiddellijk bleek dat de combinatie tekst + opdracht een zodanige invloed op de leerlingen uitoefende, dat zij zich genoopt voelden dit tot een goed einde te brengen. Alle goede zelfwerkzaamheid veroorzaakt haar eigen impulsen en heeft geen externe prikkels nodig. Drijven en waarschuwen, om van straffen maar tezwijgen, bleek van begin tot eind volstrekt overbodig. Gelukkig bleken de teksten niet te moeilijk; over het algemeen konden de leerlingen het zelf wel af, al moest ik — hetgeen trouwens altijd zo gebleven is — hier of daar hulp bieden. Maar 't bleef me bespaard om als een kakkerlak door het lokaal te moeten springen, benauwd sprintend van de ene wanhopige naar de andere, terwijl rondom vastgelopen leerlingen zaten te rumoeren. Tenslotte werd al gauw kenbaar dat de leerlingen de opdrachten aankonden, althans globaal, want natuurlijk werden er fouten gemaakt. Na afloop bleek de klas als geheel voor alles ruim voldoende behaald te hebben, terwijl slechts een enkeling voor het geheel onvoldoende moest krijgen. Tussen de beide klassen was in de einduitslag nauwelijks verschil te bespeuren. Een jaar later herhaalde ik de proef, met dit verschil dat de havo 2 van dat jaar (1967/1968 twee

projecten achter elkaar te verwerken kreeg er dus in totaal elf weken (22 lessen) mee bezig bleef. Men had kunnen vermoeden, dat de leerlingen de eerste ronde 'wel leuk' zouden vinden, maar aan de tweede reeds aanmerkelijk minder aardigheid zouden ontdekken. Maar de hele klas ging zonder enig bezwaar van boek I op boek II over en werkte met dezelfde gelijkmoedigheid verder. In de loop van datzelfde schooljaar, en wel terstond na de paasvakantie, voerde ik nr. I uit met een brugklasse gymnasium, die reeds oefening in zelfwerkzaamheid had gehad; voor 't eerst bleek toen, dat dit soort werk inderdaad in een brugklasse kan worden uitgevoerd. Tijdens het schooljaar 1969/1970 liet ik project I uitvoeren door een brugklas atheneum, terstond na de kerstvakantie, wederom met gunstig resultaat. Daar ik 1970/1971 geen brugklas had, moest ik mijn plan om onmiddellijk na het begin van het schooljaar een of twee projecten met zo'n klas uit te voeren laten varen, maar een havo 3 bood me de gelegenheid voor de meest omvangrijke proefneming tot dan toe. 't Was een zeldzaam rauw stelletje van zestien man, dat ik in de eerste les van dat jaar aan nr. 1 zette, en achter elkaar voerden deze lieden drie projecten uit; daar ik nog wat rekte door ieder wat meer individuele opdrachten te laten maken dan anders, werd 't midden januari vóór III af was. En hoewel deze jongens overal en bij elke docent in de meest ongezoeten taal lieten merken, wanneer hun iets niet beviel, hoorde ik nooit één woord van bezwaar. Daar ik dit echter liever voorkwam, ging ik midden januari op de gewone werkzaamheden over, die redelijk verliepen. Begin maart kwam echter een delegatie van drie personen bij me met de vraag of de klas nog eens 'zo'n boek' mocht afwerken. Daar heb ik toen met de klas ernstig over gesproken en de zaak in de zwartste kleuren voorgesteld: als we weer begonnen, was 't voorgoed, tot 't eind van het jaar, en ze wisten nu wat 't was: les aan les zwoegen op vragen en opdrachten, met betrekkelijk weinig afwisseling door groepswork en klassikale besprekingen, terwijl er hoogstens nog één stadswandeling zou komen (ze hadden er al één gehad), kortom, ze moesten 't nu zelf maar weten, we behoeften elkaar in dit stadium niets meer wijs te maken; als ze met dit werk verder wilden, was 't mij goed, en zo niet, was 't mij ook goed. Volgde stemming: dertien waren onvoorwaardelijk voor voortzetting, één tegen (geen vervelend werk, maar nu mooi geweest), twee voor voortzetting op beperkter schaal. Aldus kwam opnieuw 'zo'n boek' ter tafel, en tot het eind van het jaar ging alles goed. Het leek dus wel mogelijk, dat een klas een jaar lang zulk werk zou kunnen doen, waarvoor tijdens het schooljaar 1971/1972 het bewijs werd geleverd. Op verzoek kreeg ik toen een brugklas atheneum-havo (ons gym was toen nog zelfstandig), tellend 29 leerlingen — 23 jongens en zes meisjes —, met twee zittenblijvers. Reeds vlak na het begin van het schooljaar hoorde ik van alle kanten, dat het een rumoerige en vaak ongezeggelijke klas was, die enkele moeilijke kinderen in haar midden had. Ik wreef me in de handen: als het met zo'n stelletje lukken wilde, waren alle moeilijkheden opgelost. Van de andere kant hield ik me toch op een gedeeltelijke mislukking voorbereid: 't leek me niet uitgesloten, dat dit gezelschap er in januari of februari schoon genoeg van zou hebben, zodat ik dan alsnog op het leerboek zou moeten overgaan, dat — krachtens een speciale regeling — voor deze klas facultatief op de lijst stond en dan dus aangeschaft zou moeten worden, een allesbehalve ideale oplossing (de directie was van dit alles op de hoogte en bereid met mij het risico te nemen). In voorraad had ik toen zeven bronnenboeken met al wat er bijhoort, en mijn schatting, dat ik daar in de allerlaatste les doorheen zou kunnen zijn, is precies uitgekomen. Zes ervan beschreven tezamen de gehele geschiedenis van Amsterdam, het zevende de Frankische tijd in Nederland. Dit laatste was toen het enige, dat nog nooit in een of andere klas al was uitgevoerd. Voor ieder boek moesten de leerlingen een gulden betalen, in de klas te voldoen, hetgeen zeven maal

dezelfde wanbetalers opleverde, welke dan aan de conrector werden overgeleverd, met prompt resultaat.

Toen ik in augustus 1971 de klas voor het eerst voor me kreeg, heb ik geen mooie propaganda-speech gehouden, van dat ze nu iets bijzonders kregen en dat er veel van afhing en dat ze dus erg goed hun best moesten doen enzovoort. Het gehele jaar heb ik net gedaan of het de gewoonste zaak van de wereld was en het hele jaar door hebben de leerlingen gereageerd of het voor hen ook zo was. Het gevreesde moment is nooit aangebroken, steeds stapten ze zonder enig commentaar van het ene boek op het andere over. Van inzakken van de ijver en de werklust was geen sprake. er waren geen moeilijkheden met de orde, de klas was steeds welgemoed en goed gemutst, en straf heeft niemand behoeven te krijgen. De enige maatregelen waren die tegen wanbetalers. De beschikbare ruimte bedroeg juist zeventig lessen, de rest was vakantie, sportdag, repetitieweken, enz, en zelf was ik één dag wegens ziekte afwezig. In de eerste les de beste heb ik — zonder ook maar één woord ter inleiding boek I uitgedeeld; voorin dat boek staat een handleiding voor het gebruik, bestemd voor de leerlingen; zij beginnen die te lezen waarvoor ze ongeveer een klein half uur nodig hebben. Intussen deel ik de klas in groepen in (boek I in zeven, alle andere in zes). Voor elke nieuwe ronde heb ik de klas opnieuw ingedeeld; na een of twee keer kon ik enigermate gaan differentiëren, doordat ik wist wat voor vlees ik in de kuip had: zodoende kon ik de leerlingen over gemakkelijke en moeilijke zaken verdelen. Na het lezen van de inleiding (alleen bij I) wordt de indeling in groepen bekend gemaakt, de bijbehorende opdrachtenbladen worden uitgedeeld, en de klas kan aan het werk. Bij boek I is dat in de laatste tien minuten van die eerste les, bij de overige zes neemt 't starten van een nieuw project geen tien minuten in beslag.

Zoals gezegd hebben de groepsleden voorlopig niets met elkaar te maken. Voor boek I zijn acht lessen individueel werk uitgetrokken (lezen van de inleiding inbegrepen), voor boek II zeven, voor alle overige zes. Ieder blijft op de eigen plaats zitten; daar de groepsleden topografisch verspreid zitten, kan de docent contact gemakkelijk tegengaan. 't Is absoluut noodzakelijk alle gepraat te verhinderen en de leerlingen eraan te wennen werkelijk zelf te werken. Doet men dit niet, dan ontstaat binnen korte tijd de quasi-gezellige sfeer van de zelfwerkzaamheid, die maar al te gemakkelijk in luidruchtigheid ontaardt en die in ieder geval tot gevolg heeft, dat er niet of weinig gewerkt wordt. En ik verzeker U, dat 't heus heel goed mogelijk is een klas van 29 man in alle rust te laten werken, mits men hen er maar van hen begin af aan went. Als de docent doet of het heel gewoon is, dan vinden de leerlingen dat ook. Rust waarin het goed werken is, is niet hetzelfde als de stilte van het graf. De leerlingen hebben bijv. hulp nodig, die de docent verleent, en ook gebruiken ze kaarten en atlassen om kaartopdrachten te kunnen volvoeren. Is er wat ruimte over in het lokaal, dan kan men de kaarten en atlassen neerleggen op tafeltjes waar ze gebruikt kunnen worden; zeker in een brugklasse kan men ook heel goed kaarten, bijv. nogal grote, op de vloer leggen. In ieder geval dient het storend geloop door het lokaal bij het op zoek zijn naar kaarten tot een minimum beperkt te blijven; ook moet men de voltooide opdrachten alle tegelijk aan het eind van de les laten inleveren en niet toestaan, dat iedere leerling, die een opdracht af heeft, die tijdens de les aan de docent komt overhandigen.

Hulp van de docent is voor vele leerlingen onontbeerlijk, maar deze moet hen eraan wennen zo zelfstandig mogelijk te werken en zo weinig mogelijk te vragen. Van het begin af zijn er kinderen, die dat kunnen, maar er zijn er ook die de neiging vertonen voortdurend om hulp te vragen. Men bewijst dezulken geen dienst, als men op alle verzoeken om assistentie in gaat, integendeel, ze worden gemakzuchtig en gaan er op

rekenen ook uit de geringste moeilijkheid nog gered te zullen worden. Tijdens de eerste lessen van individueel werk zal de docent gauw doorkrijgen wie werkelijk hulp nodig heeft en wie op belangstelling uit is (alleen daarom al is het goed niet meteen met groepswork te beginnen). Men zal al spoedig ervaren, dat sommige kinderen geen hulp verlangen, de meesten zo af en toe en enkelen voortdurend. Die enkelen hebben uiteraard nu en dan een reële moeilijkheid, maar gewoonlijk komt hun voortdurend vragen voort uit een zekere karakterzwakte (zodra ze iets moeilijks zien vermoeden ze al, dat ze het niet aankunnen, ze doen zelfs geen poging tot oplossing), uit behaagzucht ('t is wel leuk een geleerd en volwassen persoon in dienst te hebben, dit geldt niet alleen voor meisjes) of uit gemakzucht (waarom zelf werken, als er iemand rondloopt, die het voor je wil doen). Mijn veelvuldige ervaring is, dat deze personen best zelfstandig kunnen werken — en goed —, als ze maar niet al te vast op de docent mogen rekenen. Een ander nadeel, voorspruitend uit het voortdurend helpen van kinderen, is dat de docent de klas als geheel niet meer ziet, en dat is een van de voornaamste oorzaken, waardoor bij zelfwerkzaamheid de wanorde binnentreedt. Een uitstekend middel om dit en eerder genoemd bezwaar te voorkomen is, de gelegenheid tot vragen stellen te beperken tot enkele rondgangen, die de docent door het lokaal maakt, waarbij de leerling vragen mag, als de docent in zijn buurt is. Ik verzeker U, dat op die manier vele vragen eenvoudig vergeten worden, zonder dat dit ook maar enigszins van nadelige invloed is op het eindresultaat.

Nu de kwestie wat te doen als een leerling met zijn reeks gereed komt. Ze werken immers niet allen in hetzelfde tempo, en bovendien is het onmogelijk alle reeksen precies even lang te maken. De oplossing is heel eenvoudig: elke leerling die zijn reeks opdrachten voltooid heeft vóórdat het aantal voor individueel werk bestemde lessen om is, wordt op een andere reeks 'overgezet', welke reeks niet reeds eerder aan iemand in de onmiddellijke omgeving van die leerling gegeven moet zijn. Als regel kan men aannemen, dat de kinderen gemiddeld één opdracht per les kunnen maken; wie minder af krijgt kan huiswerk meekrijgen, in de vorm van een of twee opdrachten thuis te maken (waarbij uiteraard het risico ontstaat, dat welmenende familieleden het kind gaan bijstaan). Dit zal op een klas van tegen de dertig met één of twee leerlingen moeten gebeuren. Een andere uitweg zie ik niet, daar men zo'n leerling niet méér lessen voor individueel werk kan geven dan een ander. Gelukkig maar dat dit verschijnsel tot geringe omvang beperkt blijft. De correctie van het ingeleverde werk dient zo spoedig mogelijk te geschieden, opdat de leerlingen reeds in de eerst volgende les hun werk terugontvangen. De opdrachten zijn wel niet zo gemaakt, dat de leerling niet aan 1 kan beginnen, als hij 2 niet goed gemaakt heeft (m.a.w. dit is geen geprogrammeerde instructie in eigenlijke zin), zodat wat dat betreft het niet teruggeven van het werk de voortgang niet zou storen, maar ik kan U toch verzekeren, dat het voor de volharding en de animo van de brugklassers van essentieel belang is, dat zij per omgaande hun resultaat leren kennen, — al was het alleen maar, omdat er een geheimzinnige wisselwerking bestaat tussen de ijver en de toewijding van de docent en de hunne. Het is moeilijk een norm voor correctie aan te geven. In principe zouden de opdrachten wel deugen als objectieve studietoets, maar voor ze tot die status verheven worden, zouden ze op veel groter aantallen leerlingen getoetst moeten zijn dan nu het geval is. Als ondergrens zou men de vier kunnen beschouwen, want omdat onvoldoende onvoldoende is, is variatie tussen 0, 1, 2, 3 en 4 onzin. Dan heeft men tot en met tien zeven punten ter beschikking. Nu kan men van twee veronderstellingen uitgaan: 1. de leerling dient in principe alles goed te doen en daarom trekke men de fouten van de tien af; 2. de leerling begint met niets en krijgt voor elk goed antwoord iets van de zeven punten erbij (systeem-Kusters). Weliswaar liggen hier twee verschillende filosofieën van

wat de leerling behoort te presteren aan ten grondslag, maar in de praktijk — althans in mijn praktijk — maakt 't, geloof ik, niet zo erg veel uit van waar men vertrekt. Het verstandigst is, denk ik, het aantal vragen per opdracht te delen op zeven punten. Bij vier vragen levert elk goed antwoord dus iets meer dan $1\frac{1}{2}$ punt op. Zou iemand dus drie antwoorden van de vier fout hebben, dan krijgt hij, van tien naar beneden een vijf, en optellend van vier naar boven iets meer dan vijf; dit klopt, omdat optellen van vier omhoog iets gunstiger voor de leerling schijnt (helemaal zeker weet ik 't niet) dan aftellen van tien naar omlaag, maar ik rond in zo'n geval onbekommerd naar beneden af, omdat men moeilijk iemand met slechts $\frac{1}{4}$ goed een voldoende kan geven (wat gebeuren zou, als men het cijfer tussen vijf en zes naar boven zou afronden). Binnen de opdrachten zijn niet alle vragen in moeilijkheid aan elkaar gelijk en het is dus een probleem of men ieder van die deelvragen dan met hetzelfde moet honoreren. Het ligt voor de hand dan tarieven in te stellen, maar de grote kwestie is welke vraag moeilijk is en welke niet, en dan nog hóé moeilijk ten opzichte van een andere vraag, m.a.w. welke coëfficiënt men moet toepassen. Proeven die ik daarmee genomen heb, leverden geen definitief resultaat op. Zoals men uit het vorige artikel zal weten heb ik nl. de vragen wel aangeduid met a, b en c (= gemakkelijk, middelmatig, moeilijk) en dan van a tot c dit verschil gemaakt $1 - 1\frac{1}{2} - 2$, maar meermalen bleek dat wat mij bij de voorbereiding als moeilijk had toegeschenen, voor de leerlingen gemakkelijk was en omgekeerd. Dit probleem is wel op te lossen, maar alleen bij toetsing op grote aantallen leerlingen. Dan is er nog de kwestie van het verschil tussen de opdrachten onderling, die ook niet allemaal even moeilijk of even lang zijn (het is onmogelijk ze allemaal even 'zwaar' te maken), er zijn er met drie en er zijn er met zeven vragen. Kan men hier rekening mee houden? Misschien kan het wel, maar ik kan het niet, ik heb geen norm ontdekt om de verschillen vast te stellen. Resulteert dus, dat er gemakkelijke en moeilijke opdrachten zijn, zodat de leerling de ene keer wat goedkoper aan zijn acht komt dan de andere keer, maar door de bank komt er toch een normaal eindcijfer uit. Om scrupuleuze lezers nu helemaal tureluurs te maken kan ik er aan toevoegen, dat de reeksen ook niet allemaal even zwaar zijn, zodat een intelligente leerling met een gemakkelijke reeks gratis een voorsprong krijgt op een zwakke leerling met een wat moeilijker reeks, maar dit probleem kan worden opgelost door de sterke leerlingen de moeilijke en de zwakke de gemakkelijke te geven. Ze komen overigens toch niet op hetzelfde cijfer uit, de beteren halen onheroepelijk toch betere cijfers. De zwakkeren hebben zo echter meer kans op een voldoende dan anders.

Eindcijfers worden bepaald door optelling alle opdracht-cijfers gedeeld door het aantal gemaakte opdrachten; zulke eindcijfers zijn tevens rapportcijfers. Op dertig man kan men een à twee onvoldoendes accepteren, maar men mag het niet abnormaal vinden als niemand onvoldoende krijgt. De spreiding van de cijfers over de gehele klas is, ook zonder veel onvoldoendes, nog groot genoeg om aan te tonen, dat de leerlingen onderling nogal verschillen, nl. van 5 à 6- tot 9+.

Intussen is de tijd voor het groepswork aangebroken, waaraan ik niet meer dan één les laat besteden. Bij het begin van die les gaan de groepen bij elkaar zitten om de 'groepsvragen' te bespreken. Die 'groepsvragen' zijn andere dan de vragen bij de individuele opdrachten en hebben tot doel samen een kort overzicht te leveren. Daarvoor zijn tien tot vijftien groepsvragen voldoende. Daar de leerlingen al geruime tijd aan de opdrachten gewerkt hebben, gaan zij uitstekend gemotiveerd en goed op de hoogte aan het werk; meermalen hebben leerlingen me gezegd, dat ze de groepsvragen ook uit het hoofd konden beantwoorden. In ieder geval moet men verlangen, dat ieder lid van de groep alle antwoorden opschrijft en men dat niet aan anderen overlaat. Als de docent er op toeziet,

dat de groepsleden niet door elkaar praten, maar elkaar rustig aan het woord laten en dat deze of gene zijn harde of schelle stem wat dempt, dan verloopt alles uitstekend en dat de docent zal kunnen vaststellen, dat ook de brugklassers heel goed met elkaar verantwoord over een historisch punt kunnen spreken. Een moeilijkheid kan nog zijn, dat de ene groep eerder klaar is dan de andere en dus tijd overhoudt, maar men kan hen dan de opdracht waar ze mee bezig waren, laten afmaken, ze met elkaar de in de opdrachten gemaakte fouten laten bespreken en verbeteren of alvast beginnen met in het net schrijven.

De volgende twee lessen zijn bestemd voor de klassikale bespreking van het geheel. Deze heeft ten doel alle leerlingen omtrent dat geheel te informeren, want niemand van hen heeft alle opdrachten gemaakt. Zelfs de vlugsten zijn op dat moment nog geheel onkundig van een aanzienlijk gedeelte. De opzet van deze lessen is dat de leerlingen elkaar die informatie verschaffen, de docent treedt op als 'gespreksleider'. De gang van zaken is deze dat de docent de eerste leerling van groep 1 uitnodigt groepsvraag 1 voor te lezen en er antwoord op te geven, vervolgens leerling 2 van groep 1 met vraag 2 en zo voort, naar leerling 3 en 4 en dan weer naar 1 tot alle vragen op zijn; dan naar groep 2 met dezelfde procedure en zo verder. Nu zal de lezer wel willen aannemen, dat de groepsleden er fel op zijn om goed voor de dag te komen, maar zijn anderen ook daarin geïnteresseerd? Het antwoord, ruimschoots door ervaring bekrachtigd, is: in principe zeer zeker, maar men kan die belangstelling door een slechte werkwijze doen verdwijnen. Om aller aandacht goed vast te houden moet de docent zorgen voor tempo, de leerlingen moeten nog niet gauw even hun antwoord behoeven op te zoeken, de docent moet een onduidelijk antwoord snel overnemen en duidelijk weergeven, hij moet een fout snel en duidelijk verbeteren, hij moet een lacune (komt soms voor) onmiddellijk opvullen. Les geven, erbij vertellen mag hij niet, maar er is geen bezwaar, als hier en daar een korte toelichting geeft; het is echter beter, dat hij die toelichting vraagt aan de groep. Er is bijna altijd wel een leerling die op de vraag 'hoe ging dat nu precies, wat gebeurde er?' terstond uit het hoofd bescheid kan geven, niet zelden met alle details erbij. Hetzelfde geldt voor uit de klas gestelde vragen. Vervolgens bewijst een spiegelschrijver (overhead projector) uitmuntende diensten, omdat men daarmee, zonder het contact met de klas te verliezen, kaartjes, stambomen, moeilijke woorden etc. onmiddellijk aan allen kan vertonen. Tenslotte is het onontbeerlijk dat alle leerlingen alle groepsvragen voor zich hebben liggen. Van de docent wordt hier veel gevergd, niet zozeer aan inspanning als wel enerzijds aan terughoudendheid (niet in de doceer—rol gaan) en anderzijds aan handigheid en soepelheid bij het leiden van zo'n bespreking. Wie het nooit gedaan heeft zal het wel een beetje moeten leren, en als het niet dadelijk goed gaat, dan ligt dat niet aan de klas of de werkwijze, maar aan gebrek aan ervaring bij de docent.

Als alles goed gaat resteert in de tweede van deze gezamenlijke lessen nog een minuut of twintig, waarin de leerlingen rustig en in stilte elk de 'samenvatting' lezen die van te voren gereed is gemaakt en gestencild. Deze samenvatting is in feite een wat uitgewerkt protocol van de groepsantwoorden. Het lijkt me noodzakelijk, dat de leerlingen hun werk in het net schrijven; dat wordt dan als huiswerk opgegeven, met een termijn van een dag of veertien. Cijfers behoeft men daar niet voor te geven, alleen voor gezien te paraferen en, in een enkel geval, over te laten maken.

IV EVALUATIE

Van een werkelijke evaluatie van het door mij ondernomen experiment kan natuurlijk geen sprake zijn, daar dit begrip eigenlijk objectiviteit inhoudt. Als 't goed is, moet

evaluatie door iemand anders geschieden, en zodoende volgen hier niet meer dan enkele impressies. Niettemin zal ik trachten de voor- en nadelen eerlijk op te noemen, voor ik die zelf zien kan.

Een nadeel van belang is ongetwijfeld de enorm lange voorbereidingstijd. Zeker op de duur kan men van een docent met volledige betrekking niet verwachten, dat hij zulk werk op zich neemt, ook niet als hij enkele taakuren voor krijgt. Een oplossing zou zijn, als docenten die voor dit werk geschikt zijn, blijvende vrijstelling van een flink aantal lesuren zou krijgen, zodat ze de rest aan produktie zouden kunnen besteden, op voorwaarde dat hun arbeid dan gemeengoed zou worden, — bijv. in een verhouding van zestien lesuren en tien taakuren. In de huidige constellatie is een dergelijke oplossing echter onmogelijk, en de lezer(es) zal zich herinneren, dat mijn schoolbestuur, ondanks alle moeite, er niet in geslaagd is voor mij iets dergelijks te bewerkstelligen.

Een tweede nadeel is de grote hoeveelheid correctie. Natuurlijk neemt men die taak graag op zich, als 't om een experiment gaat of zolang het bij één klas blijft, maar ik vraag me af hoe lang de ijver intact blijft, als men een paar klassen 25 à 30 leerlingen op die manier aan het werk heeft. Ik heb daar nog geen oplossing voor gevonden.

Een derde nadeel is dat ik niet weet hoe men de leerlingen tenslotte de juiste antwoorden moet verstrekken. Toch zou het goed zijn, als de leerlingen in de eerstvolgende les de juiste antwoorden kregen, al is dit niet noodzakelijk. 't Is echter een onmogelijke opgave om bij het corrigeren de foute antwoorden door de goede te vervangen, en bovendien introduceert men op die manier de goede antwoorden in de klas. Men kan er zeker van zijn, dat die zullen worden doorgegeven naar leerlingen die nog niet zo ver zijn of naar een andere klas die nog bezig is. Ongetwijfeld kan dit ook gebeuren met de goede antwoorden van de leerlingen, die immers door de docent bevestigd zijn, en men moet er op letten, dat die niet worden misbruikt, maar in de door mij bedoelde gevallen gaat het meestal om de moeilijke dingen, die vaak fout worden gedaan en waar juist de hogere punten vandaan komen. Tijdens de klassikale bespreking alle goede antwoorden op alle individuele vragen verstrekken houdt de zaak zo op, dat het onontbeerlijk tempo geheel verloren gaat en is weinig interessant voor de velen, die juist die opdrachten niet gemaakt hebben. 't Zou meer voor de hand liggen na afloop van de klassikale bespreking een protocol met de goede antwoorden te geven, maar tot dusver heb ik dat niet gedaan, alweer om te vermijden zo'n gestencild antwoordblad later weer in een andere klas opduikt. Maar misschien ben daar te scrupuleus in. Ook zie ik er weinig heil in, dat de leerlingen, bij het in het net schrijven, de antwoorden klakkeloos van het blad overschrijven, wat ze natuurlijk doen. Tot heden heb ik me er mee beholpen de leerlingen er toe aan te sporen tijdens het in het net schrijven, waar ze tenslotte tien of veertien dagen voor krijgen, aan mij of aan een mede-groepslid om hulp te vragen. Dit wordt ook wel in praktijk gebracht, maar een controle daarop is alleen waterdicht, als de docent alle netschriften van a tot z nakijkt, hetgeen hem komt te staan op voor de tweede keer het gehele project bij alle leerlingen opnieuw nazien!

Het grootste voordeel is dat de leerlingen zonder enig nasporen steeds aan het werk blijven. Dit soort werk genereert in zeer sterke mate intrinsieke motivatie. In de brugklas 1970/1971, die toch voor lastig doorging, heb ik geen enkel probleem gehad, hoewel ik geen enkele vorm van discipline heb behoeven toe te passen (en ik verzeker U, dat ik niet te beroerd ben om op te treden, als dat nodig is). Hetzelfde hoor ik van enkele collega's van een andere school, die deze projecten hebben toegepast in hun klassen, en van mijn collegae proximi, die nu ook met deze 'boeken' werken. Hoewel er ook leerlingen zijn, die deze manier van werken niet de prettigste vinden, staan de meesten er heel positief

tegenover. Typerend was dat degenen uit genoemde brugklas, die in ath. 2 terecht kwamen, bij mijn collega in het begin erg bokkig waren, omdat hij op een andere manier les gaf.

Het effect van klasgesprek + lezen samenvatting is gelijk aan het effect van docerent+ huiswerk leren; het effect van opdrachten maken + groepswork + klasgesprek+samen-vatting is oneindig veel groter dan dat van welke andere manier van leren ook. Meermalen hebben leerlingen me verzekerd, dat ze de zelf gemaakte gedeelten volledig beheersten. Dit effect is ook langdurig. Vorig jaar zei ik in havo-2, dat 't toch merkwaardig was, dat het grote culturele centrum van de zeventiende eeuw, Amsterdam, geen universiteit gehad heeft. 'Maar wel een Atheneum Illustre' zei een stem achterin, toebehorend aan een van de allerzwakste leerlingen. Verbaasd vroeg ik hoe hij dat wist. 'Heb ik toch gehad, in zo'n boek' zei de jongeling op een toon van: 'hoe kun je nu zo iets vragen?'. en dat 'gehad' was toen meer dan een jaar geleden.

Een ander voordeel is dat dit soort werk voorspellende waarde heeft. Aan het eind van het jaar heb ik, voor de eindrapporten bekend waren, de volledige ranglijst van die brugklas opgesteld, 29 namen in volgorde (wegens precies gelijk eindigen komen sommige nr. twee of drie maal voor). Daarvan bleven er vijf zitten (die bijna allen de school verlieten), nl. de nrs. 23, 25, 26, 28 en 29. Naar het gymnasium ging niemand (ons gym had toen nog een eigen brugklas), naar het atheneum gingen zeventien leerlingen, waaronder de eerste twaalf van de ranglijst compleet, verder de nrs. 14, 15, 16, 17 en 27. Uit een oogpunt van prognose gedroeg nr. 27 zich erg onbehoorlijk: hij ging niet alleen naar het atheneum, maar kwam bovendien nog zonder kleerscheuren in ath. 3 terecht. Dit wangedrag werd echter goed gemaakt door nr. 6 (zittenblijver in brugklas), die halverwege ath. 2 terugkwam naar havo 2, daar bleef zitten en de school verliet. In ath. 2 bleven zitten nrs. 5, 14 en 17. Zeven leerlingen gingen naar havo 2, later aangevuld met nr. 6; de nrs. 6, 17, 20, 24 en 29 bleven in die klas zitten. In ath. 3 zitten nu dus de nrs. 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 12, 15, 16, 17 en 27. In havo 3 zitten nu de nrs. 13, 17, 21 en 22. Het atheneum-deel van de natie bevond zich dus grotendeels in de eerste helft van de ranglijst, het havo-deel in de tweede helft. Van de nrs. 23 t/m 29 heeft alleen 27 geen moeilijkheden gekregen. Van de eerste tien zijn er in twee twee blijven zitten, van de tweede tien vijf, van de laatste negen zes, resp. 20%, 50% en 66%.

Tenslotte nog dit: in zijn uiterst belangrijke en lezenswaardige artikel 'Van aanvaarding naar keuze, dertien jaar *Kleio* over doelstellingen van het geschiedenisonderwijs' in *Kleio* XIV, 1973, afl. 10, schrijft J.H. van der Werff onder no. 7.3, dat de volgende stap zou moeten zijn: het ontwikkelen van een leermiddelen-pakket dat is afgeleid van de algemeen aanvaarde doelstelling en waarvan door experimenten is komen vast te staan dat het beoogde doel ermee wordt bereikt (bedoelde doelstelling is: de leerlingen helpen bij het kiezen van hun eigen houding t.o.v. de wereld). Gelukkig zegt Van der Werff erbij (noot 19) dat hem dit geen eenvoudige opgave lijkt. Nu, mij ook niet. Volgens mij is verband tussen doelstelling en werkwijze noodzakelijk en ook heeft Van der Werff gelijk, als hij zegt, dat dit verband aangetoond moet kunnen worden. Maar hoe ik moet aantonen, dat mijn leerlingen door mijn werkwijze beter in staat gesteld worden hun keuze ten opzichte van de wereld te maken, dat weet ik niet. Ongetwijfeld wijst deze betekenis op een zeer diepe lacune in onze geschiedenisdidaktiek. Met dit ingooien van mijn eigen ruiten wil ik deze reeks besluiten, toch overtuigd van het feit dat mijn experiment geslaagd is en in de hoop dat mededeling ervan in *Kleio* voor vele anderen van nut zal zijn.

In het Amerikaanse en Engelse onderwijs krijgt het simulatiespel een steeds groeiende aandacht. In een artikel in het Engelse tijdschrift "Teaching history"¹) wordt het onderzoeken van de waarde van het simulatiespel voor het onderwijs één van de belangrijkste uitdagingen voor de geschiedenisleraren in de komende vijf jaar genoemd. Tot dat besef lijkt de Nederlandse geschiedenisleraar (nog) niet te zijn gekomen. Toch zijn er tekenen die erop wijzen dat het gebruik van het simulatiespel ook in het Nederlandse onderwijs toeneemt. Daar in het buitenland het aantal publicaties over theorie en praktijk van het simulatiespel reeds aanzienlijk is en nog gestaag toeneemt, lijkt een beschouwing over het simulatiespel en de waarde ervan op grond van deze literatuur gerechtvaardigd. Met deze beschouwing en een in samenwerking met de Stichting Film en Wetenschap gemaakte video-opname van een simulatiespel hopen we een bijdrage aan de discussie onder de a.s. geschiedenisleraren te leveren²).

I. WAT IS HET SIMULATIESPEL?

Verschillende spelvormen

In het onderwijs hoort men spreken van simulatiespel, rollenspel, debat, forum, kort geding, etc. Het komt nogal eens voor dat de één de begrippen anders definieert dan de ander. Op gevaar af een bijdrage te leveren aan deze verwarring willen we pogen een onderscheid aan te brengen.

Men kan het simulatie- en rollenspel, waarbij de leerlingen in de huid van een ander kruipen, onderscheiden van de gestructureerde discussie (debat, forum etc.), waarbij de leerlingen zichzelf blijven spelen. Het rollenspel is een eenvoudige variant van het simulatiespel. Het heeft een meer toneelmatig karakter; de tekst staat niet vast, maar de personen, hun achtergrond en hun standpunt zijn gegeven. Men moet de leerlingen voldoende gegevens verstrekken om in de huid van de ander te kunnen kruipen; of men moet hun de gelegenheid bieden deze gegevens zelfstandig of met hulp van de leraar te verzamelen.

Hoewel men in theorie de verschillende spelvormen duidelijk van elkaar kan onderscheiden, lopen ze in de praktijk vaak in elkaar over.

Het begrip simulatiespel.

In onze taal heeft het woord simulatie een negatieve strekking. In het Engels, waaraan we het begrip simulatiespel hebben ontleend, heeft het woord naast veinzen of fingeren ook de betekenis van nabootsen. Met behulp van simulatie wil men een deel van heden of verleden nabootsen waarin processen en structuren te herkennen zijn. De na te bootsen situatie is doorgaans zo gecompliceerd dat men daarom tot vereenvoudiging overgaat. In feite bestaan er dan twee situaties: de "werkelijke" en de "laboratorium-situatie". Het is bij deze simplificatie uiteraard de bedoeling de belangrijkste kenmerken van de werkelijke situatie te behouden.

De leerlingen spelen rollen die representatief zijn voor de werkelijke situatie die door middel van het betreffende spel aan de orde gesteld wordt. Zij nemen beslissingen overeenkomstig hun beoordeling van de situatie waarin ze zich bevinden. Zij ondervinden de gevolgen van hun handelingen en worden ertoe gebracht de resultaten te bestuderen en na te denken over de relatie tussen hun eigen beslissingen en de daaruit voortvloeiende gevolgen, tussen het spel en de werkelijkheid.

Het spel en de werkelijkheid

Simulatiespelen kunnen een brug bieden naar de werkelijkheid in heden of verleden. Het is daarbij echter wel een absolute vereiste dat de in het spel aangebrachte vereenvoudigingen de essentie van de werkelijke situatie niet teveel geweld aandoen. Als men hier niet in slaagt, kan de leerling ten onrechte het gevoel krijgen dat hij zelf heeft ondervonden hoe het was of is. Simulatiespelen zijn in dit opzicht kwetsbaarder dan het gewone leerboek. Omdat de handelingen van de deelnemers echt zijn, is de verleiding groot te concluderen dat het model, de feiten, en alles rond het spel ook echt is.

Van de brug naar de werkelijkheid kan ook weinig terecht komen als men onvoldoende aandacht besteedt aan de relatie tussen de ervaringen tijdens het spel en de werkelijkheid waarop het is gebaseerd. Een grondige voorbereiding en evaluatie, en misschien zelfs aanvullend bronnenmateriaal rond de aan de orde gestelde problematiek na afloop van het spel lijken aanbevelenswaardig. Bij het spel "Kooplieden of Kolonisten" (zie bijlage I) behoort een uitgebreide oefening achteraf. Bij "Het proces van Neurenberg" (zie bijlage I) is een zo grondige voorbereiding vereist dat het bovengenoemde gevaar minder groot is.

Als een spel groot succes heeft, bestaat het gevaar dat de leerlingen er zo door worden opgeslokt dat de werkelijkheid volledig uit het oog wordt verloren. Het klinkt paradoxaal maar men zou kunnen zeggen dat het succes van een spel ook zijn ondergang kan betekenen.

De historische achtergrond van het simulatiespel

Buiten het onderwijs bestaat het simulatiespel al eeuwen lang. Eén van de bekendste en oudste is het schaakspel. Het is in oorsprong een oorlogsspel dat waarschijnlijk is afgeleid van het Chinese oorlogsspel "Wei-hai" (betekenis: omsingeling), dat rond 3000 v. Chr. zou zijn ontstaan³). Het spelen van oorlog is één van de oudste vormen. Door een bepaalde oorlogssituatie na te bootsen werden en worden militairen geoefend in het voeren van oorlog. Het oorspronkelijk zuiver militaire spel ontwikkelde zich tot een militair-politiek spel. In de laatste decennia wordt het ook op allerlei andere gebieden en voor allerlei andere doeleinden gebruikt. Vooral handel, industrie en bedrijfsleven zijn van het simulatiespel als trainingsmogelijkheid voor hun personeel gebruik gaan maken. In het populaire vlak werd het Monopoly-spel bekend (een verre van ideaal spel omdat het er vooral om gaat wie wint en omdat daarbij de dobbelsteen een overheersende rol speelt). Vooral in het laatste decennium is men gaan onderzoeken of men het simulatiespel ook in het onderwijs en het vormingswerk kan gebruiken.

Het simulatiespel en de onderwijskunde

Voorzover wij hebben kunnen nagaan heeft men in V.S. verreweg de meeste ervaring met simulatiespelen opgedaan. Tot het begin van de zestiger jaren verkeerde men er in de fase waarin het spel werd "ontdekt" als een didactische werkvorm. Men besteedde meer tijd aan het ontwerpen van spelen dan aan het evalueren ervan. De vele enthousiaste verslagen gingen gepaard met een grondige bewijsvoering. Sindsdien zijn er vele experimenten met spelen gedaan. De onderwijsresearch op dit gebied staat nog in de kinderschoenen. Er zijn hiervoor een aantal redenen aan te wijzen: (1) er is een tekort aan bruikbare spelen; (2) de bestaande spelen variëren enorm in doelstellingen, structuur, onderwerpen, ingewikkeldheid en verscheidenheid aan handelingen die de deelnemers moeten verrichten. De meeste onderzoeken richten zich op een bepaald spel; voor elk worden aparte, niet te vergeleken, tests ontworpen. Het grootste deel van de onderzoeken is mede daarom van een maar zeer betrekkelijke waarde. In het tweede deel gaan we nader op de resultaten in.

Voorvechters van het simulatiespel beroepen zich ondermeer op de onderzoeken en ideeën van Piaget⁴) en Bruner⁵). Deze hebben in het laatste decennium een steeds groeiende aandacht in de onderwijswereld gekregen. Een citaat van Piaget:

"Knowledge is not a copy of reality. To know an object, to know an event, is not simply to look at it and make a mental copy, or image, of it. To know an object is to act on it. To know is to modify, to transform the object, and to understand the process of this transformation, and as a consequence to understand the way the object is constructed. An operation is thus the essence of knowledge, it is an internalized action which modifies the object of knowledge". . . . "Intelligence is born of action" "Anything is only understood to the extent that it is reinvented"⁶).

Een citaat van Bruner:

The most persistent problem in social studies is to rescue the phenomena of social life from familiarity without at the same time making it all seem 'primitive' and bizarre. Four techniques are proving particularly useful in achieving this end. The first is contrast. . . . the second is the stimulation and use of informed guessing, hypothesis making, conjectural procedures. The third is participation-particularly by the use of games that incorporate the formal properties of the phenomena for which the game is an analogue. In this sense, a game is like a mathematical model — an artificial but often powerful representation of reality. The fourth is the ancient approach of stimulating self-consciousness. . . .

Games go a long way toward getting children involved in understanding language, social organization, and the rest; they also introduce. . . the idea of a theory of the phenomena. We do not know to what extent these games will be successful but we shall give them a careful try. They provide a superb means of getting children to participate actively in the process of learning-as players rather than spectators.⁷)

Bruner en Piaget hebben bijzonder belangrijke bijdragen geleverd aan de pogingen het leerproces te beschrijven. Bruner heeft zijn ideeën over onderwijs neergelegd in de invloedrijke boeken "The process of education" en "Towards a theory of instruction" (ook in het Nederlands vertaald). Met hulp van de Ford Foundation heeft hij een "Social Studies Curriculum Program" kunnen ontwerpen, waarin ook het simulatiespel een plaats kreeg. Voorzover ons bekend is heeft hij de laatste jaren echter weinig meer gepubliceerd en is zijn laatstgenoemde project nog niet afgerond.

II. DE WAARDE VAN HET SIMULATIESPEL VOOR HET GESCHIEDENISONDERWIJS

In het voorgaande hebben wij reeds uiteengezet dat het ondanks de vele onderzoeken van de laatste jaren nog niet mogelijk is meer dan enige voorzichtige opmerkingen te maken. De onderwijsresearch heeft zich tot nu toe meer gericht op een enkel simulatiespel dan op het simulatiespel in het algemeen. Bovendien kunnen vele facetten van het spel moeilijk of niet op een wetenschappelijk aanvaardbare wijze gemeten worden.

Houding ten opzichte van de geschiedenis

Simulatiespelen schijnen de grootste invloed te hebben op het affectieve gebied. De onderzoeken, en ook de ervaringen van leraren, wijzen op een verhoogde motivatie van de leerlingen. Men meent vaak een verhoogde interesse voor het vak en een meer actief deelnemen aan het leerproces te constateren⁸). Voor de studie van de geschiedenis is het

van bijzonder belang dat de leerlingen zich bereid tonen zich in te leven in de gedachtenwereld van andere mensen, in de eigen cultuur en in andere culturen, in heden en verleden. Het simulatiespel schept hiervoor zeer gunstige omstandigheden.

Het is niet uitgesloten dat aanvangssuccessen meer toe te schrijven zijn aan de omstandigheid dat het spel voor de leerlingen iets nieuws is. Ook zou het wel kunnen zijn dat de kwaliteit van het spel een zeer overwegende rol speelt. Een vervelend simulatiespel is in elk geval didactisch gezien van even weinig waarde als een vervelende voordracht.

Houding ten opzichte van de (geschiedenis)leraar

Simulatiespelen kunnen de relatie tussen de leraar en zijn leerlingen gunstig beïnvloeden. Vooral als gevolg van het ontbreken van voldoende geschikt materiaal maar ook als gevolg van onvoldoende (of het volstrekt ontbreken van) ervaring met verschillende didactische werkvormen waarbij de leerlingen in het middelpunt staan, staat in de meeste klassen van het voortgezet onderwijs de geschiedenisleraar nog centraal. Daar tegenwoordig een slinkend aantal geschiedenisleraren als profeet wordt aanvaard door de leerlingen en de spanningen als gevolg hiervan toenemen, kan het simulatiespel een bijdrage leveren aan het opbouwen of verstevigen van een goede relatie tussen de leraar en zijn leerlingen. De leraar heeft hierbij meer tot taak te inspireren, stimuleren, motiveren en begeleiden dan te dirigeren en beoordelen. Tijdens het spel beoordelen de leerlingen bij voortduring hun eigen en andermans beslissingen en resultaten.

Kennis

Dikwijls betekent het gebruikmaken van het simulatiespel als didactische werkvorm niet alleen het toepassen van een andere didactische werkvorm, maar ook een verandering in doelstellingen. Vele leraren die van het simulatiespel gebruikmaken zullen dit doen als onderdeel van een serie lessen, waarbij zij vaak het simulatiespel niet in de eerste plaats gekozen zullen hebben om kennis over te dragen. Zij zullen er terecht bezwaar tegen maken als het spel niet in het grotere verband wordt bekeken. Ook de aard van veel simulatiespelen lijkt niet in de eerste plaats gericht op kennisoverdracht, en toch wordt juist deze na afloop doorgaans gemeten.

De meeste onderzoeken hebben tot nu toe uitgewezen dat het simulatiespel geen voordelen biedt bij kennisoverdracht. Op zijn best is het spel niet slechter dan andere didactische werkvormen voor het bijbrengen van kennis. Sommige simulatiespelen vergen echter beduidend meer tijd. In het algemeen zou men daarom kunnen zeggen dat als kennisoverdracht het (vrijwel) enige doel is, men even goed of misschien zelfs beter van andere didactische werkvormen gebruik kan maken.

Vaardigheden

Het is niet mogelijk kort na het spelen van een simulatiespel afdoende na te gaan welke vaardigheden de leerlingen precies hebben ontwikkeld. Hiervoor is onderzoek over een veel groter tijdsbestek nodig dan gebruikelijk is⁹). Een aantal veronderstellingen lijkt echter gerechtvaardigd.

Het denken in categorieën van de tijd, dat in de recente doelstellingenliteratuur in ons land als een belangrijke specifiek historische vaardigheid wordt beschouwd¹⁰) wordt door het simulatiespel ten zeerste bevordert. Tijdens het spel leren de leerlingen zich in een andere tijd en een andere persoon of groep van personen te verplaatsen. Bij sommige spelen wordt zelfs gebruik gemaakt van verschillende, enigermate uit elkaar liggende, tijdstippen. De ontwerpers van het spel zullen aan deze vaardigheid echter voldoende

aandacht moeten hebben besteed en ook de leraar zal ervoor moeten zorgen dat het perspectief van de tijd tijdens het spel voldoende onder ogen wordt gehouden. In dit verband lijkt de mening van Clayton en Rosenbloom, die met een simulatiespel uit het "Social Studies Curriculum Project" van Bruner hebben gewerkt, relevant en in elk geval interessant; "We believe that the fruitful path is to choose games which emphasize strategy and structure rather than personal roles"¹¹).

In de brochure "Doelstellingen en de praktijk van het geschiedenisonderwijs"¹²) hebben wij gepoogd met behulp van enkele buitenlandse publicaties¹³) de algemene en meer specifiek historische vaardigheden van de historicus onder woorden te brengen. Een aanzienlijk deel hiervan kan bij historische simulatiespelen aan de orde komen; vooral als men er zowel de voorbereiding als de evaluatie bij betreft.

Houding (attitude) van de leerling

Kunnen simulatiespelen de houding van de leerlingen beïnvloeden? In sommige gevallen bleek na onderzoek na een bepaald spel bij de leerlingen bijvoorbeeld een grotere verdraagzaamheid; in andere was echter van een veranderde houding weinig of geen sprake¹⁴). Als men deze onderzoeken analyseert, blijkt dat men er weinig uit kan afleiden voor het simulatiespel in het algemeen. Maar ook de conclusies naar aanleiding van een bepaald spel moet men met de nodige voorzichtigheid bekijken. Houdingen (attituden) kunnen tot nu evenmin als vaardigheden afdoende gemeten worden. Voor men deze gaat meten, zouden de geschiedenisleraren bovendien eerst moeten nagaan welke houdingen zij precies moeten bijbrengen, en welke het automatische gevolg kunnen zijn van het bestuderen van het verleden. Naar onze mening noemt Rohlfes¹⁵) niet ten onrechte de cognitieve doelstellingen voor de geschiedenisleraar de belangrijkste, op het affectieve gebied bevindt men zich al gauw op omstreden terrein. Waarmee niet gezegd wil worden dat men de affectieve doelstellingen maar kan verwaarlozen!

III. HET SIMULATIESPEL IN DE PRAKTIJK VAN HET NEDERLANDSE GESCHIEDENIS-ONDERWIJS

De factor tijd

Veel vernieuwingen in het onderwijs worden tegengehouden doordat de tijd ontbreekt. Eindexameneisen en afspraken met collega's op de eigen school brengen veel leraren tot de conclusie dat zij geen tijd hebben om nieuwe ideeën uit te proberen omdat zij anders "niet klaar komen met de stof".

Aangezien kennisoverdracht doorgaans nog als hoofddoel wordt gezien en simulatiespelen, hoe aantrekkelijk eventueel ook, hiervoor niet het meest geeignende middel lijken, zullen veel leraren simulatiespelen meestal tijdrovend vinden.

Als men simulatiespelen nader bekijkt, wordt er inderdaad vaak veel tijd besteed aan ogenschijnlijk minder essentiële activiteiten als het indelen in groepen, het uitzoeken en uitdelen van materiaal (bij "Kooplieden en kolonisten" bijvoorbeeld geld, zeer veel producten, schepen, groepskaartjes, vrachtbrieven), het uitleggen van de vaak ingewikkelde spelregels. Maar niet alle spelen zijn zo tijdrovend. Te verwachten valt dat in de toekomst doelstellingen en criteria voor de selectie van de stof nauwkeuriger geformuleerd gaan worden en dat kennisoverdracht een minder overheersende positie zal innemen. De geschiedenis zal dan minder in de breedte en meer in de diepte worden. De factor tijd zal dan een veel minder zwaar wegende hinderpaal zijn.

Beschikbare spelen

Een andere belemmerende factor is het ontbreken van voldoende simulatiespelen in ons land. Voorzover ons bekend is, zijn er op het gebied van het geschiedenisonderwijs in ons land geen simulatiespelen in de handel. Wel zijn er door verschillende actiegroepen, vooral op het gebied van de ontwikkelingssamenwerking, allerlei spelen ontworpen^{1 6}). Bij deze spelen spelen de historische aspecten doorgaans geen of een ondergeschikte rol.

Voorzover men in ons land van historische simulatiespelen gebruik maakt, zijn deze geheel of gedeeltelijk uit het buitenland overgenomen of door de leraar zelf ontworpen. Maar in geen van beide gevallen zijn andere leraren hiermee gebaat. In de bijlagen hebben we een aantal al dan niet vertaalde buitenlandse simulatiespelen opgenomen. Leraren die beschikken over andere bruikbare spelen voor het geschiedenisonderwijs zouden deze kunnen sturen naar het Historisch Didactisch Documentatiecentrum van de Leidse universiteit, Rijn- en Schiekade 42, Leiden, of naar de Didactiecommissie van de VGN, die dan voor de verdere verspreiding en zo mogelijk ook een vergoeding zorg kunnen dragen.

Kosten

Naast het ontbreken van tijd en voldoende geschikte spelen, vormen vaak ook de kosten een hinderpaal.

Het samenstellen van een spel als "Kooplieden en kolonisten" kost zoveel tijd dat dit niet mogelijk is zonder grote subsidies. In de V.S. komt het bedrijfsleven het onderwijs vaak te hulp, in ons land lijkt voor de historici alleen de overheid als subsidiemogelijkheid aanwezig. Misschien kunnen nog andere geldschieters worden gevonden. Groningse polemologen ontvingen vorstelijke subsidies van de actie "Kom over de brug" en de "Commissie Claus", Hoewel de geschiedenisleraren niet tot taak hebben de mens en daarmee de wereld te verbeteren, kunnen ook zij (en misschien zelfs juist zij) heel wat bijdragen tot het zien van en zoeken naar oplossingen van eigentijdse problemen. Als men langs commerciële wegen spelen als "Kooplieden en kolonisten" gaat ontwerpen en produceren, is het onvermijdelijk dat de kosten hoog oplopen. De mogelijkheid bestaat dat een dergelijk simulatiespelpakket ver over de f 100,- zou kosten. Er zijn in de V.S. "kits" van meer dan \$100,-! Nu zijn wij van mening dat men voor goed lesmateriaal ook wat over moet hebben, maar wij krijgen de indruk dat de Nederlandse geschiedenisleraar er tegen opziet school of leerlingen geld voor extra materiaal te vragen en liever uit boeken en presentexemplaren kopiëert. Het valt te begrijpen dat de commercie er dan geen brood meer in ziet of een hoge kostprijs berekent.

Het ziet er in ons kleine landje, dat bovendien zo weinig over heeft voor research op het gebied van het geschiedenisonderwijs, naar uit dat er ook in de toekomst maar weinig gecompliceerde simulatiespelen, die veel voorbereidingstijd vergen en een kostbare productie met zich meebrengen, vervaardigd zullen kunnen worden. De leraar zal het waarschijnlijk als gebruikelijk grotendeels zelf moeten doen. Hoewel de kans dat het simulatiespel dan in zijn lessen past groter wordt, stijgen toch de kansen op mislukking omdat het zelf ontwerpen van een historisch simulatiespel in veel gevallen bijzonder moeilijk is.

De geschiedenisleraren zullen hun leerlingen en hun schoolleidingen er echter aan moeten laten wennen dat men tegenwoordig in het geschiedenisonderwijs niet meer kan volstaan met het aanschaffen van een leerboek, een historische atlas en in de hoogste klassen enkele capita-selectaboekjes. De leerlingen zullen in elke klas een bepaald bedrag extra moeten betalen om goed geschiedenisonderwijs mogelijk te maken. Ook moet er bij de

schoolbesturen, gemeentelijke en rijksinstanties op worden aangedrongen meer geld voor de geschiedenissecties op de scholen beschikbaar te stellen, zodat het extra bedrag dat aan de leerlingen gevraagd moet worden zo laag mogelijk kan blijven. Onderwijsvernieuwing mag niet tegengehouden worden omdat de leraren het niet aandurven een paar gulden meer van hun leerlingen te vragen als zij niet op andere wijze aan voldoende middelen kunnen komen om hun vak te kunnen geven zoals zij dat wensen.

Andere mogelijke hindernissen

Als men van een simulatiespel gebruik gaat maken in een klas waarvan de leerlingen niet gewend zijn zelfstandig actief op te treden en de leraar is er niet in geslaagd de gang van zaken tevoren duidelijk te structureren in overleg met de klas, dan kan een gigantische wanorde het gevolg zijn. Daar vermoedelijk de meeste spelen niet volmaakt zijn, verdient het aanbeveling een simulatiespel voor de eerste maal alleen in die klassen te spelen, waarvan men kan verwachten dat alle leerlingen willen meewerken. Aan de andere kant moet de leraar ook weer niet te bevreesd staan tegenover alle mogelijke onverwachte problemen die tijdens het spel kunnen opdoemen. Als men in het begin enige moed betoont, en daar is enige zorgeloosheid op het goede moment soms voldoende voor, zal doorgaans blijken dat men al doende leert. Een goede voorbereiding is evenwel altijd onmisbaar.

Een dodelijke belemmering kunnen te zeer bindende afspraken tussen geschiedenisdocenten op een bepaalde school vormen. Op sommige scholen blijken de leraren elkaar en zichzelf zozeer vast te leggen op te behandelen stof en te geven gemeenschappelijke proefwerken, dat iedere poging tot onderwijsvernieuwing of gewoon tot het proberen van iets andersom onmogelijk blijkt. Aan dergelijke belemmeringen kunnen de leraren zelf een einde maken. Er zijn ook scholen waar de geschiedenissecties een goede eenheid vormen en waar toch, of juist, ruimte is voor een per leraar enigermate verschillende aanpak.

Ook moet men er rekening mee houden dat ouders (en collega's) bezwaren gaan maken. Hoewel wij zelf met het spel "Kooplieden en kolonisten" alleen positieve reacties van ouders hebben gehad. Is het elders voorgekomen dat ouders bezwaren aantekenden en de, misschien niet altijd ongegronde, vrees uitspraken dat het alleen maar een spelletje spelen was en dat hun kinderen daarom niet naar school gingen. Grotere problemen kan men krijgen als men gebruik gaat maken van spelen die niet in de eerste plaats zijn samengesteld om een probleem te stellen, maar om duidelijk te maken dat een bepaalde situatie, die in de Nederlandse politiek een heet hangijzer is, verwerpelijk geacht moet worden. De leraar dient zich bij dergelijke spelen meer nog dan bij de andere van de kwaliteit te vergewissen en hij kan er beter niet aan beginnen als hij hierover onvoldoende zekerheid kan krijgen. In het algemeen kan men zeggen dat de geschiedenisleraar zijn vak meer trouw blijft en zijn leerlingen een grotere dienst bewijst als hij de voorkeur geeft aan simulatiespelen die problemen stellen, processen en structuren duidelijk maken en tot onderzoek aansporen boven spelen die situaties, processen, structuren etc. aan de kaak stellen.

Niet alle leraren tenslotte zullen voor elk spel voldoende accommodatie hebben. Waar een wil is, is een weg en als het nodig is, valt er in de meeste scholen wel een geschiktere ruimte te ontdekken.

Het beoordelen van een simulatiespel

Als men invoering van een simulatiespel overweegt, kan men zich bij de beoordeling van het spel de volgende vragen stellen:

- Wat willen de ontwerpers van het simulatiespel bereiken? Stemmen deze doelstellingen overeen met wat men zelf voor ogen heeft?
- Biedt de inhoud van het spel de mogelijkheid de gestelde doelen te bereiken? Welke kennis en vaardigheden hebben de leerlingen nodig om het spel te kunnen spelen?
- Vinden de leerlingen het spel interessant? Kan de interesse nog op één of andere manier worden gestimuleerd?
- Berust het spel op een vakwetenschappelijk gezonde basis? Zijn de belangrijkste kenmerken van de werkelijke situatie werkelijk behouden gebleven?
- Zit het spel didactisch gezien goed in elkaar? Is er een duidelijke en zinvolle probleemstelling? Zijn de specifieke doelstellingen expliciet vermeld? Worden met het oog hierop aan leraar en leerling voldoende gegevens verstrekt? Zijn de regels duidelijk? Doen zij de doelstellingen geen geweld aan? Is duidelijk aangegeven wie in bepaalde fases van het spel activiteiten moet of kan ontplooiën? Kan de hele klas meedoen, ongeacht het totale aantal leerlingen in die klas? Zijn er bij het spel ook aanwijzingen, oefeningen of toetsen voor de evaluatie? In hoeverre zijn die erop gericht na te gaan of de beoogde doelstellingen of een deel ervan zijn bereikt?

Het simulatiespel in werking

De leraar moet voor de uitleg voldoende tijd uittrekken; dit kan een kwartier maar ook een heel lesuur zijn. Hij moet hierbij de achtergrond van het spel, het veronderstelde nut en de inhoud en de werking van het simulatiespel in grote lijn (niet in detail) uiteenzetten. De rest kunnen de leerlingen zelf uit het te verstrekken materiaal halen. Bij veel spelen verdient het aanbeveling een proefronde te spelen of een aantal leerlingen bepaalde handelingen te laten voordoen. Door het spelen van een proefronde houdt men de aanvangszenuwen beter in bedwang en vergroot men de kans op een goed verloop.

Tijdens het spel staat niet meer de leraar maar de leerling in het middelpunt. Het zal regelmatig voorkomen dat men het oneens is over een regel of dat een nieuwe regel nodig of een oude overbodig geacht wordt. In deze gevallen speelt de leraar de rol van scheidsrechter. Hoewel de regels in een spel doorgaans goed doordacht en uitgetoetst zijn, moeten zij tijdens het spel veranderd kunnen worden. Aan het einde van een ronde of fase kan de leraar de teugels weer in handen nemen om te resumeren wat er is gebeurd en een bepaald onderdeel nader te bespreken. Ook bij de evaluatie zal het initiatief vooral bij de leraar liggen. Zo kunnen bij het simulatiespel meer en minder "traditionele" didactische werkvormen met elkaar gecombineerd worden.

BIJLAGE I: ENKELE KORTE BESCHRIJVINGEN VAN SIMULATIESPELEN

Kooplieden en kolonisten

"Kooplieden en kolonisten" is ontworpen toen duidelijk werd dat de meeste Amerikaanse leerlingen de gevoelens van de kolonisten toen Engeland de Navigatie Wetten instelde, niet begrepen. Het spel simuleert het handelssysteem in het Britse wereldrijk in de 30-er jaren van de 18-de eeuw. Het wordt gespeeld rond een grote kaart van het Atlantisch handelsgebied. Bij de kaart zit een team dat de Britse marine vertegenwoordigt; zes andere teams, Londense kooplieden, Europese kooplieden, kooplieden uit New England, boeren uit de koloniën, Zuidelijke planters, Westindische planters, zitten verspreid in het lokaal. De zes teams bezitten uiteenlopende producten en een geldvoorraad die eveneens per team verschilt. Drie groepen bezitten schepen, de overige moeten deze huren. In de handelsronde pogen de teams zoveel mogelijk van de benodigde (is opgegeven) producten

in handen te krijgen door onderhandelingen en het sluiten van contracten. Tijdens de vaarronde worden de schepen door de Britse marine naar de plaats van bestemming gebracht. Door middel van kanskaarten worden de kooplieden onderweg bedreigd door storm, piraten of inspectie op smokkelwaar. Er zijn verschillende rondes. De Britse marine veilt tussentijds of na afloop de in beslaggenomen producten. Winnaar is de groep die er naar verhouding het beste in is geslaagd de benodigde goederen te verwerven.

Ervaringen met het spel onthulden een probleem dat bij alle spelen naar voren komt. De leerlingen willen allen gelijke kansen hebben, maar in de meeste historische situaties hebben de betrokkenen die gelijke kansen niet. Men kan de geschiedenis dan geweld gaan aandoen of een soort compromis zoeken door handicaps in te bouwen of aparte maatstaven aan te leggen bij het vaststellen van de winnaars. Niet ieder spel hoeft overigens met winnaars te eindigen. De eigen ervaringen met "Kooplieden en kolonisten" waren overigens dat de leerlingen veel meer geïnteresseerd waren in het spel dan in de vraag wie won.

De boeren uit de koloniën beginnen met veel minder bezit dan bijvoorbeeld de kooplieden uit New England. Toch kunnen zij hen verslaan door met een groter percentage het eigen bezit te vergroten. Soms zullen teams klagen dat ze teveel van hun schepen en ladingen verliezen, maar men liep in de 18de eeuw een vergelijkbaar risico. De Navigatie Wetten waren echter onmiskenbaar in het voordeel van de Londense kooplieden; zij worden in dit spel dan ook bevoorrecht. Deze "oneerlijkheid" kan door de andere groepen teniet worden gedaan door te smokkelen. Ieder team kan "beat the system".

Het simulatiespel "Kooplieden en kolonisten" is een vertaling van het Amerikaanse spel "Empire". Het is bedoeld voor "junior-high-school students" en kan in 2 à 3 lesuren met 10 tot 30 leerlingen worden gespeeld. De ontwerpers zijn R. Brandfon, J. Featherstone, N. Plessner Lyons, E.S. Morgan en P. Wolff van het Education Development Center Social Studies Curriculum Program. Clark Abt van Abt Associates, een organisatie die zich vooral op het ontwerpen van simulatiespelen toelegt, was adviseur. Het spel maakt deel uit van een grotere eenheid "The emergence of the American" die door het Educational Development Center is vervaardigd o.l.v. E.S. Morgan, Sterling professor of history aan de Yale universiteit en mrs. N. Plessner Lyons.

Belangstellenden kunnen nadere inlichtingen krijgen bij het historisch Didactisch Documentatiecentrum, Rijn- en Schiekade 42, Leiden.

Het proces van Neurenberg

In "Het proces van Neurenberg" wordt het internationale militaire tribunaal herschapen dat de leiders van Nazi-Duitsland berechtte. De leerlingen krijgen rollen als rechters, als verdedigers en aanklagers, en als beklaagden en getuigden. Voor de leerlingen aan de voorbereidingen voor de simulatie beginnen, moeten zij de periode 1919-1945 grondig besturen. Zij krijgen richtlijnen voor dit onderzoek. Na deze fase worden de rollen verdeeld en volgt een periode waarin ieder zich op zijn taak voorbereidt. Voor elk zijn aparte en uitgebreide richtlijnen opgesteld. Ook voor de zittingen van het tribunaal is een duidelijke instructie opgesteld. Met behulp van een vragenlijst die tevoren en na afloop door de leerlingen wordt ingevuld, kunnen zij nagaan of hun mening t.a.v. een aantal problemen die tijdens het proces aan de orde komen, veranderd is. Naar aanleiding hiervan kan na afloop een discussie ontketend worden over de vraag in hoeverre "Neurenberg" dood of levend is. Met behulp van een "objectieve studietoets" kan worden nagegaan welke kennis de leerlingen hebben opgedaan. Hoewel ook vele vaardigheden worden beoefend, is hiervoor nog onvoldoende toetsmateriaal beschikbaar.

Er is bijzonder veel zorg besteed aan de didactische begeleiding van leraar en leerling. In het geheel neemt de simulatie van de zitting van het tribunaal slechts een ondergeschikte plaats in. De nadruk valt op de voorbereiding, waarbij de leerlingen duidelijk volgens een methode van geleid onderzoek bezig zijn, en op de activiteiten na afloop. In tegenstelling tot "Kooplieden en kolonisten" is deze simulatie door ons nog niet uitgeprobeerd; dat gebeurt in de loop van dit schooljaar (1973-1974). Belangstellenden kunnen nadere inlichtingen krijgen bij het Historisch Didactisch Documentatiecentrum van de Leidse universiteit.

BIJLAGE II: IN HET BUITENLAND VERKRIJGBARE SIMULATIESPELEN

Dominoe War Game

A Student war game on the theme of the post-Second World War struggles in Vietnam and Rhodesia.

20-60 deelnemers — 4-8 uur.

D.S.C. Arthur, Greenfields High School, Cumbernauld, Stirling, Schotland.

Explorers I

A simulation of the exploring process in early North America.

18-35 deelnemers — 4-5 uur.

Project Simile, P.O. Box 1023, La Jolla, California, V.S.

INS (Inter-Nation Simulation) Kit

A simulation of the processes of foreign relations and world politics.

10-35 deelnemers — 15-30 uur. Reading Road, Henley-on-Thames, Oxfordshire, England.

Manchester

A simulation of the impact on the agricultural population of some of the major historical and social issues surrounding the advent of the Industrial Revolution in England.

8-40 deelnemers — 1-2 uur.

Abt Associates Inc. (for Educational Services Inc.) 14 Concord Lane, Cambridge, Massachusetts, V.S.

Panatina

A simulation of an imaginary South American nation in which players face such problems as land reform, revolution, and a Common Market proposal.

18-35 deelnemers — 5-6 uur

Project Simile

Crisis

A simulation of international conflict in which teams endeavour to manage the affairs of six fictitious nations.

18-36 deelnemers — 1-2 uur.

Project Simile

Sumerian game

This simulation requires the student to take the role of town ruler about 3500 BC. In this role the student is faced with a variety of elementary community development problems.

1 deelnemer — 5-8 uur — Computer and multi-media facilities required (!).

BOCES, Center for Educational Services and Research, 845 Fox Meadow Road, Yorktown Heights, N.Y. 10598, V.S.

World democracy

A multi-nation crisis game of international relations with scenarios for each of the six participating countries.

6-36 deelnemers — 2-4 uur.

Society for Academic Gaming and Simulation in Education and Training, c/o 5 Errington, Moreton-in-Marsh, Gloucestershire, England.

Trade and discovery

The game stress the importance of discovering alternative trade routes to Asia, the relationships between Europe, the operation of commercial factors, the difficulties which traders and explorers encountered, and the nature of trading operations.

Teaching history, vol II, no. 7.

Dig: A simulation in Archaeology

Dividing into two competing teams with the task of secretly creating two cultures, each team in the class writes a description of its hypothetical civilization, stressing the interrelationship of cultural patterns. Artifacts are designed and constructed and then placed in the ground according to archeological principles learned. Each team then excavated, restores, analyses and reconstructs the other team's artifacts and culture.

10-20 deelnemers — 2-4 uur.

Interact, P.O. Box 262, Lakeside, California 92020, V.S.

Division: A Simulation of the Divisive Issues of the 1850's and the Crisis Election of 1860.

Divided into four factions supporting Lincoln, Douglas, Breckinridge and Bell students study 14 issues dividing Americans during the 1850's. Helps Students discover how compromising is a necessary part of making political deals, why inability to compromise led to the division, and why complex events such as the American Civil War result from multiple causation, not single causation.

10-30 deelnemers — 4-16 uur.

Interact.

Panic: A Simulation of the Prosperity of the 1920's and the Depression of the 1930's

Divided into economic pressure groups of 1920-1940 in different regions of the United States, students have their grades directly influenced by their ability and by fate. Designed to help students acquire knowledge about the problems of the era, empathy for the people caught in these problems, and practising in using democratic skills insolving these problems.

10-30 deelnemers — 3-10 uur.

Interact.

The armade Game

15-36 deelnemers — 1-3 uur.

Dnoyer-Geppert Company, 5235 Ravenswood Ave., Chigago, Illinois 60640.

Game of Brinkmanship

20-40 deelnemers — 2-4 uur.

History Simulations, D.N. Dal Porto, P.O. Box 2775, Santa Clara, California 95051.

Czar Power 20-30 deelnemers — 10-15 uur.

Instructional Simulations, Inc. 2147, University Avenue, St. Paul, Minn. 55114.

The Union Divides

20-30 deelnemers — 7-10 uur.

Olcott Forward Publishers, Inc. 234 N. Central Avenue. Hartsdale, N.Y. 10530.

Waging Neutrality

Betreft wereldoorlog I

15-33 deelnemers — 2-4 uur.

Simulation Systems Program, United States International University, Instructional Development Division, P.O. Box 1028, Corvallis, Oregon 97330.

Explorers II

Als Explorers I, maar nu meer met betrekking tot Zuid-Amerika.

Project Simile.

Trade off at Yalta

30 deelnemers — 2-45 uur.

History Simulations

NOTEN

- 1) G. Milburn, "Simulations in history teaching: promising innovation or passing fad?" in *Teaching history*.
- 2) Voor nadere informatie over de video-opname: Historisch Didactisch Documentatiecentrum, universiteit Leiden.
- 3) J.R. Taylor en R. Walford, *Simulation in the classroom*, p.20
- 4) Een goede samenvatting van het werk van Piaget: H. Ginsburg en S. Opper, *Piaget's theory of intellectual development, an introduction*. Englewood Cliffs, New Jersey, 1969.
- 5) J.S. Bruner, *The process of education*. New York 1960; idem, *Naar een onderwijstheorie*. Rotterdam 1971.
- 6) C.C. Abt, *Serious games*, p. 21.
- 7) Taylor en Walford, p. 26.
- 8) S.S. Boocock en E.O. Child (eds.), *Simulation games in learning*. D.R. Wentworth en D.R. Lewis, *A review of research on instructional games and simulations in social studies education*.
- 9) Wentworth en Lewis.
- 10) Eindrapport van de CEGES.
- 11) Boocock en Child.
- 12) L.G. Dalhuisen, *Doelstellingen en de praktijk van het geschiedenisonderwijs*. Historisch Didactisch Documentatiecentrum, Rijn- en Schiekade 42, Leiden.
- 13) E. Fenton, *Teaching the new social studies in secondary schools*. New York 1968. D.F. Allen, J.V. Flecknestein, P.M. Lyon, *Inquiry in the social studies: Theory and examples for classroom teachers*. Washington: N.C.S.S. 1968. B.G. Massialas, C.B. Cox, *Inquiry in the social studies*. New York 1966. J. Rohlfs, *Umriss einer Didaktik der Geschichte*. Göttingen 1971. J.B. Coltham, J. Fines, *Educational objectives for the study of history*, London 1972.
- 14) Wentworth en Lewis.
- 15) Rohlfs, p. 75.
- 16) Hetty Werker van de Stichting Nederlands Centrum voor Democratische Burgerschapsvorming, Nieuwezijds Voorburgwal 92, Amsterdam, heeft een stencil samengesteld "Spelvormen als methodiek binnen de mondiale vorming", waarin een groot aantal van dergelijke spelen worden genoemd. Men kan het voor f 1,- aanvragen. Het stencil bevat tevens waardevolle opmerkingen en suggesties.

LITTERATUUR

- C.C. Abt, *Serious games*, New York: Viking Press 1970.
- S.S. Boocock and E.O. Child (eds.) *Simulation games in learning*. Beverley Hills: Saga Publications 1968.
- J.S. Coleman, "Learning through games" in *NEA Journal*, january 1967, p. 70.
- J.A. Gillespie "Analyzing and evaluating classroom games", *Social Education*, januari 1972, vol. 36, no 1, p. 33-43.
- I. Kraft "Pedagogical futility in fun and games?" in *NEA Journal*, januari 1967, p. 72.
- G. Milburn "Simulations in history teaching: promising innovation or passing fad?" *Teaching history*, mei 1972, vol. II, no. 7, p. 236-242.
- G. Newcombe "Wargames in the classroom". *Teaching history*, november 1970, vol. I, no. 4, p. 300-303.
- W. Nesbitt, *Simulation games for the social studies classroom*, New York: Foreign Policy Association, 1970.
- P.J. Tansey and D. Unwin, *Simulation and gaming in education*. London: Methuen 1969.
- J.R. Taylor and R. Walford, *Simulation in the classroom*. Penguin Papers in Education 1972.
- D.R. Wentworth and D.R. Lewis "A review of research on instructional games and simulations in social studies education" in *Social Education*, mei 1973, vol. 37, no. 5, p. 432-440.

EEN DISCUSSIE OVER "GESCHIEDENISMETHODEN VOOR HET BASISONDERWIJS" VAN DE PEDAG-COMMISSIE IN KLEIO, 6-7-1973

EN REACTIE VAN DE AUTEURS VAN "HOE HET IS - HOE HET WAS"

In het juni-juli nummer van Uw tijdschrift staat een beoordeling van twee geschiedmethoden voor de basisschool.

Door de beoordelende Commissie voor Pedagogische akademies worden reacties gevraagd naar aanleiding van de bovengenoemde beoordeling.

De auteurs van de geschiedenismethode "Hoe het is - hoe het was" gaan op dit verzoek in. Uiteraard zijn auteurs van methoden zeer geïnteresseerd in beoordelingen van hun werk. Dergelijke beoordelingen kunnen aanleiding zijn tot verbetering van bestaande methoden en kunnen bovendien richtinggevend zijn voor eventuele nieuwe methoden.

De beoordeling van de commissie Pedagogische Akademies bevat o.i.: een aantal waardevolle elementen. Er zijn echter ook ernstige tekortkomingen. Hieronder volgen er enkele:

a. *De samenstelling van de commissie*

De commissie bestaat uit vijf historici. De leden van de commissie menen op grond van hun werkzaam zijn aan een Pedagogische Akademie competent te zijn om over alle aspecten van een geschiedenismethode voor de basisschool te kunnen oordelen. Deze competentie geldt alleen t.o.v. de historische juistheid maar niet t.o.v. het didactisch arrangement.

Om tot een meer gefundeerd oordeel te komen, dient de commissie aangevuld te worden met een aantal pedagogisch geschoolde didaktici. Ook zouden in zo'n commissie enkele leerkrachten van de basisschool, die met de besproken methode werken of hebben gewerkt, zitting moeten hebben. Het is onmogelijk een aantal aspecten van een methode te beoordelen zonder de reacties van leerlingen daarop te kennen.

b. *Doel van het geschiedenisonderwijs op de basisschool.*

De commissie dient duidelijk te omschrijven wat ze als doel van het geschiedenisonderwijs ziet, met daarbij tevens zoveel mogelijk afgeleide doelen.

Doordat de doelstelling niet wordt omschreven, is het in veel gevallen niet duidelijk waarom de commissie sommige aspecten of de uitwerkingen daarvan voldoende of onvoldoende acht.

c. *Verantwoording van de criteria.*

In de beoordeling staat: Een uitgebreide verantwoording van de gekozen criteria volgt op deze inleiding.

Het is te betreuren dat voor de meeste criteria geen uitgebreide verantwoording wordt gegeven. Bovendien wordt in een aantal gevallen niet duidelijk omschreven wat onder het criterium verstaan moet worden.

Enkele voorbeelden

1 b *Aanwijzingen voor regionaal onderwijs.*

Er wordt niet aangegeven wat regio's zijn. Wat wordt ermee bedoeld? De woonplaats, de streek, gedeelte van de stad?

En wat betekent een regio voor een kind?

Pas als dit alles goed omschreven is, kan men vaststellen of een methode wat betreft regio's werkelijk kan voorzien in regionale behoeften.

4 b. *tijdsbegrip*.

Daarover wordt het volgende geschreven:

"zijn voldoende mogelijkheden aanwezig tot oefenen in tijdsbegrip o.a. met de tijdbalk? "

Wat is tijdsbegrip? Hoe functioneert dit bij leerlingen van 10, 11 of 12 jaar?

Dat zou toch op z'n minst moeten worden aangegeven.

Er wordt iets gezegd over een tijdbalk. Een vraag aan de leden van de commissie:

Wordt er voldoende aan de ontwikkeling van het tijdsbegrip gedaan indien bij de behandeling van 21 thema's steeds een tijdbalk functioneert?

Enkele reacties op de beoordeling van de geschiedenismethode "Hoe het is - hoe het was."

A. *Onvoldoende bewijsvoering*.

De uitwerking van veel criteria wordt als slecht of matig aangemerkt zonder dat wordt aangegeven op grond waarvan zo'n oordeel wordt gegeven.

Voorbeelden:

Criterium 1a.

Informatie: Dit criterium wordt als volgt omschreven: een ruime hoeveelheid informatie betreffende de diverse aspecten van elk onderwerp (c.q. hoofdstuk, paragraaf). Volgens de commissie geven de onderwijzersboekjes bij "Hoe het is - hoe het was" onvoldoende informatie (-). Hoe moeilijk zo'n oordeel te volgen is, moge blijken uit het aangeven van aantallen regels informatie van de thema's in deel 2.

Veranderend Nederland	122 regels.
Aan het werk	154 regels.
Op avontuur	200 regels.
Arm of rijk	99 regels.
Helpt elkaar	198 regels.
Kopen en verkopen	147 regels.
De mensen en hun geloof	165 regels.

Voor de drie deeltjes samen is er een respectabel aantal regels informatie. De informatie zijn geput uit standaardwerken. Waarop het oordeel "informaties onvoldoende" is gebaseerd, wordt niet aangegeven.

Criterium 1c.

Didaktische suggesties. Het oordeel van de commissie hierover is onvoldoende (-).

Een poging tot verantwoording van dit oordeel staat op blz. 362 onder a1.

Daar staat het volgende: "De didaktische aanwijzingen gaan niet verder dan tips voor de verwerking in de trant van: De leerlingen plakken plaatje 18 in. De onderwijzer geeft de volgende opdracht: Schrijf een aantal werkzaamheden op die met de hand gedaan kunnen worden".

Bovenstaande formulering suggereert dat de didaktische aanwijzingen in de o.boekjes van "Hoe het is - hoe het was" lichtelijk seniel zijn. De opdracht dat de leerlingen een lijstje moeten maken van de werkzaamheden die met de hand gedaan kunnen worden en waarover een klasgesprek wordt gevoerd, is een zeer zinnige didaktische aanwijzing. Door deze opdracht worden de leerlingen betrokken bij het probleem dat in de betreffende opgave aan de orde komt.

De commissie heeft blijkbaar bij de beoordeling van de didaktische suggesties alleen

bladzijde 20a van deel 2 geraadpleegd. De gewraakte didaktische aanwijzing "De leerlingen plakken plaatje 18 in" komt in het betreffende boekje alleen op bladzijde 20a en op bladzijde 71a onder het kopje "didaktische aanwijzingen" voor. In alle overige gevallen staat de aanwijzing onder het kopje "informatie".

Op blz. 20 staan geen informaties. Daarom is het zinnetje onder didaktische aanwijzingen geplaatst. De genoemde onjuiste informatie geeft wel te denken over de zorgvuldigheid waarmee de commissie een zeer belangrijk aspect heeft afgedaan. Na het lezen van één bladzijde wordt een oordeel over drie boekjes gegeven. Uit de wijze waarop de commissie het criterium "didaktische aanwijzingen" behandelt blijkt wel o.i. dat de commissie didactisch niet voldoende deskundig is.

Ze spreekt in a1 over het ontbreken van aanwijzingen wat betreft lesvormen en lesopbouw. Waarschijnlijk heeft ze nog een beeld over de lesopbouw van enkele jaren geleden.

In "Hoe het is - hoe het was" wordt in principe de volgende opbouw gevolgd:

Motivatie-instructie. (Deze vallen meestal samen); instructie-informatie (is één geheel); verwerking; integratie.

Deze grote lijn wordt zoveel mogelijk bij elke opgave gevolgd. Men kan beter spreken van een opgaveopbouw dan van een lesopbouw. Dat de commissie de opbouw niet heeft opgemerkt, betekent niet dat er geen opbouw is.

Het is uiteraard mogelijk dat de commissie bepaalde opvattingen heeft over de opbouw van een les, maar dat hoeft niet te leiden tot de conclusie dat andere opvattingen daarom onvoldoende zijn. Dat de didaktische aanwijzingen niet verder gaan dan de tips voor de verwerking is een volstrekt onjuiste informatie. Nagenoeg bij elke opgave wordt aangegeven op welke wijze men het onderwerp kan introduceren.

Criterium a 3.

Taalgebruik. Op bladzijde 362 onder a 3 schijnt een verantwoording te staan op grond waarvan het taalgebruik in de methode als matig wordt beoordeeld. Maar onder a 3 staat niets over het taalgebruik. Er staat dat de commissie bezwaren heeft tegen de wijze waarop in een aantal gevallen wreedheden worden beschreven die mensen tegen elkaar hebben bedreven. Dit heeft niets met taalgebruik te maken.

Criterium 2c.

Ordening. Op blz. 358 staat daarover: de stof dient op logisch geordende wijze aangeboden te worden.

Het is in dit geval weer niet duidelijk wat wordt bedoeld. Wat betekend "logisch geordend?". Het oordeel over dit criterium luidt voor de methode "Hoe het is - hoe het was" slecht (--).

Ook nu wordt er iets beweerd. Weer ontbreekt elk spoor van bewijs.

De auteurs van de genoemde methode menen dat het volgen van een thema door de tijd voor de leerlingen uitermate ordenend werkt. De commissie heeft op grond van haar oordeel de taak zo'n opvatting te weerleggen.

In verband met de orderingsgedachte wijzen we op enkele zinsneden op blz. 360. Daar staat het volgende: "De keuze van de thema's is vrij willekeurig". Daar hoort te staan: De keuze van de thema's *lijkt ons* vrij willekeurig.

De keuze is wat betreft de auteurs niet willekeurig. De keuze van de thema's is afgestemd op de mogelijke affiniteit van een groepje leerlingen met een bepaald thema. Bovendien is gezorgd voor afwisseling voor wat betreft de aard van de thema's. Misschien zijn er spanningen tussen een logische en een kinderpsychologische aanpak?

Ook wordt op blz. 360 vastgesteld dat de methode onevenwichtig in opgebouwd. Een symptoom daarvan zou het verschil en omvang van de boekjes zijn.

Boekje 1 bevat minder stof dan de boekjes 2 en 3.

Nu weet elke onderwijzer dat een gemiddelde vierdeklasser minder aan kan dan een gemiddelde vijfdeklasser. Of daarmee te veel of te weinig rekening is gehouden is niet gemakkelijk te bepalen. Maar dat een verschil in het aantal bladzijden een symptoom is van een onevenwichtige opbouw lijkt ons een oordeel dat nergens naar lijkt.

Enkele slotopmerkingen.

1 *Het meten*

Op blz. 356 staat: "We hebben gezocht naar een aantal duidelijke eisen waaraan een geschiedenismethode voor het basisonderwijs moet voldoen. Deze eisen moeten zoveel mogelijk meetbaar zijn". Het zou wel eens kunnen zijn dat de belangrijkste doelen niet meetbaar zijn.

Afgezien daarvan is het een vreemde zaak zoals de commissie meent te moeten meten. Voor alle 25 criteria worden de maateenheden niet aangegeven. Toch deelt de commissie met gulle hand plussen en minnen uit. Het allervreemdste is de samenstelling van de drie samenvattende onderdelen op blz. 361.

Op geheimzinnige wijze worden daar plussen en minnen opgeteld.

Het optellen van zeer uiteenlopende waarden en daaruit een gemiddelde bepalen is een zeer hachelijke en dikwijls onverantwoorde wijze van meten.

Hieronder volgt het lijstje van de minnen en plussen met de daaraan toegekende beoordeling. Tussen haakjes staan cijfers die over het algemeen dezelfde waarde aanduiden.

—	slecht	(3)
—	onvoldoende	(4)
±	Matig	(5)
+	voldoende	(6)
++	goed	(8)

Als men de cijfers tussen haakjes hanteert bij de beoordeling van het samenvattend oordeel wat betreft stofkeuze en weergave wordt het gemiddelde cijfer $4\frac{1}{4}$. Voor wat betreft de didaktische criteria wordt het gemiddelde cijfer $5\frac{7}{10}$. Nietteming geeft de commissie voor beide gehelen hetzelfde cijfer; ± matig (5). We raden de commissie aan haar amateuristische wijze van becijfering te laten varen of haar licht eens op te steken bij een meer professionele "meettechnicus".

2. De commissie heeft ernstige bezwaren dat in de thema's "Schuldig en onschuldig" en "Vervolgd en verdrukt" teksten voorkomen waarin de wreedheid van mensen tegenover elkaar duidelijk wordt geschetst. Er wordt zelfs tegen geprotesteerd (blz. 362).

De auteurs van deze methode menen dat ze verplicht zijn zulke informatie wel te geven. Het is nog maar een minimale weergave van wat er is gebeurd.

Juist in zo'n thema als "Schuldig en onschuldig" kan iets van het humaniseringsproces worden duidelijk gemaakt.

We kunnen ons voorstellen dat de commissie daar anders over denkt. Maar argumenteer dan!

Protesteren heeft in dit verband geen zin.

3. Op bladzijde 362 wordt onder a 2 geschreven dat er te weinig boeken met vertellingen worden aangegeven.

Ook hierover kan men van mening verschillen. De auteurs vinden dat de aangeduide boeken voldoende vertelstof bieden.

De tekst van het betreffende stukje is niet erg duidelijk. Voor alle zekerheid: "Toen

en nu" van v.d. Hulst is uitgegeven bij de firma Wolters en niet bij de firma Thieme. Dus toch nog 33 1/3% grootmoedigheid.

4. Is de commissie nu voor of tegen het gebruik van een geschiedenismethode op de basisschool?

Op blz. 356 staat: De commissie spreekt zich niet uit over de wenselijkheid van het al of niet aanschaffen van een geschiedenismethode.

Op blz. 357 staat: Wanneer we dan ook pleiten voor een groot aanbod van "kant en klaar" materiaal, berust dat niet op-----Wat zal het zijn? Of is een methode geen "kant en klaar" materiaal?

5. Op blz. 362 wordt gezegd dat de afbeelding van de executie van de martelaren van Gorcum historisch onjuist is.

Nu is de commissie bezig met haar vakgebied! Deze uitspraak kan door de didactici niet bestreden worden. Het zal de auteurs genoeg doen als de commissie hun een historisch juiste afbeelding kan doen toekomen.

Verdere duidelijke voorbeelden van historische onjuistheden staan er in de bespreking niet vermeld, hoewel de betrouwbaarheid van de methode toch maar als matig(±) wordt beoordeeld.

6. Het is spijtig dat een goed bedoelde poging tot zo'n onvoldoende resultaat heeft geleid. Het is vooral spijtig voor huidige en toekomstige auteurs. Zij hebben bij het componeren of herzien van een methode weinig of geen steun aan de beoordeling van de commissie.

Het onderzoek is zeer oppervlakkig. Het gaat voorbij aan de wezenlijke problemen die zich voordoen bij het "vertalen" van de geschiedenis voor tien- tot twaalfjarigen. Bovenaan bladzijde 357 spreekt de commissie over de moed die zij toont om tot publicatie van haar bevindingen over te gaan. Het stukje eindigt met de zin: Moge onze moed niet uitgelegd worden als roekeloosheid.

De auteurs van de werkgroep Brinkkemper gaan ook hun moed tonen. Zij leggen de moed van de commissie uit als zorgeloze roekeloosheid. Zij hebben echter goede hoop dat met inachtneming van enkele opmerkingen onzerzijds en met het volgen van de adviezen betreffende de samenstelling van de commissie, een voor alle betrokken groepen acceptabele werkwijze gevonden kan worden.

NAWOORD VAN DE COMMISSIE

ALGEMEEN

De schrijvers interpreteren ons artikel als een recensie. Het is echter bedoeld als een consumentenrapport; vandaar ook de verwijzing naar wasmachines in de inleiding. Helaas is bij de drukker de ondertitel *EEN CONSUMENTENRAPPORT* weggefallen. Alle methoden worden beoordeeld naar een aantal vaste criteria, zonder dat telkens aangegeven wordt hoe 't dan wel zou 'moeten' zijn. Daarom ook spreken we geen voorkeur uit voor 't wel of niet gebruiken van methoden. De plussen en minnen zijn gebaseerd op wat er staat, en niet op de bedoelingen van de schrijvers. We constateren overigens, dat ons artikel door de schrijvers onnauwkeurig is gelezen en idem geciteerd wordt in enkele passages; daarover straks.

De schrijvers bestrijden onze competentie tot oordelen. We voelen er niets voor deze te gaan verdedigen. Ten aanzien van methodenschrijvers hebben wij evenmin dit criterium gehanteerd. Slechts het resultaat telt. Wie daaruit conclusies t.a.v. competentie (of

'deskundigheid') wil trekken, ga z'n gang. Toch willen we op één aspect van deze aanval nader ingaan: krachtens de argumenten van Brinkkemper c.s. missen *ALLE* geschiedenisdocenten aan Pedagogische Academies het recht, andere zaken dan de stof-informatie, in de basisschoolmethoden te beoordelen. 'Ons' terrein!!! Wel een wonderlijke anachronistische scheiding van vak en didactiek, waar weinig P.A.-docenten verguld mee zullen zijn.

We hebben de verleiding niet kunnen weerstaan, om eens na te gaan waarop — gemeten aan hun eigen maatstaf — de competentie van de schrijvers zou moeten berusten. Immers, als een historicus (vakdidacticus) niet competent is een volledig oordeel te geven over een methode, wie is dan in vredesnaam nog competent een methode te *SCHRIJVEN*? Welnu: volgens het laatstverschenen jaarboekje zijn de auteurs beide pedagogiekdocent aan een Ped. Ac.; hun medewerkers zijn een aardrijkskundedocent, een pedagogiekdocent (beide aan dezelfde Ped. Ac. als de auteurs) en een hoofd v.e. basisschool.

We laten eventuele conclusies graag aan de lezers over.

ONDERDELEN

Wat de schrijvers vragen t.a.v. doel van het geschiedenisonderwijs vergt minstens een flinke brochure. Wel menen we, dat onze intentie t.a.v. vak en werkwijzen redelijk uit de criteria te proeven is. Uiteraard niet al te expliciet, want de verwevenheid met ideologische doelen maakt de opstellers van een consumentenrapport tot voorzichtigheid. *verantwoording criteria*

We menen dat uitgebreider toelichting op en verantwoording van de gekozen criteria de leesbaarheid van het rapport zou hebben geschaad. De termen regio en tijdsbegrip circuleren lang genoeg in de onderwijswereld, om ze zonder definiëring vooraf te kunnen gebruiken, waarbij de kans op werkelijk ernstige misverstanden niet al te groot is. In het geval van een wetenschappelijke studie zou dat anders liggen.

informatie

Sinds wanneer is het aantal regels maatstaf voor de kwaliteit van de informatie?

didactische suggesties

Wanneer we het dooreenklutsen van informatie en didactische aanwijzingen even op de koop toe nemen, blijven we niettemin van oordeel, dat "de aanwijzingen" *VAAK* niet verder gaan dan (. . .)", hetgeen we in ons rapport gesteld hebben ('t woord vaak thans gecursiveerd). Willen de schrijvers s.v.p correct citeren.

lesschema

We delen de mening van de schrijvers, dat het 'ouderwetse' lesschema z'n tijd heeft gehad. Juist daarom zijn tips voor onderdelen van de "opgaveopbouw" van belang. Als de schrijvers vallen over de term 'lesopbouw'. . . sorry!

taalgebruik

De noot a3 bevat geen verantwoording maar een illustratie. Strikt genomen hebben de schrijvers gelijk, dat het voorbeeld van wreedheid geen indicatie is voor het taalgebruik (grammaticaal en idiomatisch gezien dan).

ordening

De schrijvers vragen wat wij verstaan onder "logisch geordend". Als ze de volledige zin in de verantwoording betreffende dit criterium lezen, zullen ze daar het antwoord vinden. We voegen daar aan toe, dat het volgen van een thema door de tijd op een bepaalde — zij het wat eenzijdige manier — ordenend werkt. Als dat echter de enige wijze van ordenen is, die in de methode gehanteerd wordt, achten we de ordening onvoldoende. We mogen de schrijvers hier verwijzen naar de vakliteratuur — m.n. die in Duitsland — waarin heel wat over deze materie te vinden is.

themakeuze

Wij schreven "De keuze van de thema's is vrij willekeurig". Neen, zeggen de schrijvers, niet willekeurig, maar ". . . afgestemd op de *MOGELIJKE* affiniteit van *EEN GROEPJE* leerlingen met *EEN* bepaald thema". (cursivering van ons). Verder: "Bovendien is gezorgd voor afwisseling voor wat betreft de aard van de thema's". Welnu, dit is een logica, die ons boven de pet gaat: voer voor (kinder)psychologen.

waardering

Wat de schrijvers met onze plussen en minnen uitvoeren achten we een fraai (of moeten we zeggen typerend) staaltje van, kennelijk een taai leven hebbende schoolmeester-srekenarij.

wreedheid

Neen, we vinden niet dat alle lelijks uit het verleden bedekt moet worden; we spreken dan ook van *ONNODIGE* wreedheid. Alleen maar jammer, dat de schrijvers dit niet aanvoelen.

vertelstof

Bij de derde slotopmerking constateren we weer onnauwkeurig lezen. De commissie pleit nl. voor literatuuropgave, waaruit de onderwijzer gegevens kan putten, voor vertellingen. Het is wel ontstellend, dat de schrijvers menen, dat v.d. Hulst en Wilkeshuis *VOLDOENDE* vertelstof bieden; alsof er niet meer dient te gebeuren dan vertellen. Bovendien, hoe veelzijdiger de informatie — en de opgegeven werken zijn niet bepaald veelzijdig — hoe minder kans op een eenzijdige vertelling (uitleg, betoog o.d.). Tenslotte, hoe kan men in een moderne methode nog de romantische zwijmelarij van 'Toen en Nu' — een leerleesboekje uit 1923! ! ! — aanbevelen.

illustratie

Voor een juiste weergave van de moord op de Gorcumse martelaren verwijzen we naar b.v. enkele methoden voor het Katholiek onderwijs, waar een juiste afbeelding (c.q. beschrijving) te vinden is.

slot

We hebben er geen behoefte aan ter afsluiting met nog ingenieuzer woordenspelletjes te antwoorden.

De commissie Pedagogische Academies.

MEDEDELINGEN

LEESPORTEFEUILLES MET HISTORISCHE TIJDSCHRIFTEN.

Er zijn met ingang van 1974 enige plaatsen open voor deelneming aan een historische leesportefeuille, die onder auspiciën van de V.G.N. werkt.

Buiten de zomervakantie gaat er ongeveer eenmaal per maand een portefeuille uit met drie of vier tijdschriften. De leestijd is maximaal drie weken per deelnemer: een bepaling waaraan men zich nauwkeurig dient te houden.

Er zijn drie mogelijkheden:

- A. Een portefeuille van beperkte omvang, die Historische Zeitschrift, Revue Historique, History en Geschichte in Wissenschaft und Unterricht omvat.
- B. Een portefeuille, die behalve de onder A genoemde nog Journal of Modern History en Vierteljahrshfte für Zeitgeschichte bevat. Deze is dus meer gericht op contemporaine geschiedenis.
- C. Een portefeuille, die naast de onder A vermelde tijdschriften ook Saeculum en Past and Present bevat.

De prijs van portefeuille A is f 30,- per jaar, die van portefeuilles B en C f 35,- per jaar. Daarbij komen nog de verzendkosten. Niet duur, als u bedenkt dat alleen Historische Zeitschrift al f 135,- per jaar kost.

Bij de lezersgroepen onder wie portefeuille A rouleert, zijn ongeveer 6 open plaatsen. De mogelijkheid van plaatsing bij de portefeuilles B en C is zeer beperkt.

Als u mee wilt doen, of nadere inlichtingen wenst, kunt u mij schrijven. Maar doe het alleen, als u het op kunt brengen, de portefeuilles op tijd door te sturen! Wie dat niet doet, vergalt het genoeg, dat anderen aan het lezen der tijdschriften hebben.

Dr. J. Swart,
Lindenlaan 40,
Assen.

MEDEDELINGEN VAN DE REDACTIE

I In verband met de bijzondere inhoud (C.E.G.E.S.-zaken) zal het januari-nummer van Kleio later verschijnen.

II Gezien de vraag (gebleken uit de V.G.N.-enquête 1973) naar vooral op de lespraktijk gerichte didactische artikelen, wil de redactie duidelijk stellen dat zij graag zulke artikelen van haar lezers ontvangt. Het gaat om artikelen met uitgewerkte gegevens over zelf ondernomen didactische experimenten, die zodanige resultaten hebben opgeleverd dat zij ook voor collega's interessant kunnen zijn.

III Wil men in het algemeen de kopij voor Kleio zo zorgvuldig mogelijk getypt inleveren. Dit verlicht de taak van het persklaarmaken aanzienlijk en het helpt mee het aantal drukfouten te verkleinen.

GESCHIEDENIS—DOCUMENTATIE

Sedert 1967 is er in Nederland een geschiedenis documentatie.

Zeven jaar geleden hebben de landelijke Pedagogische Centra in samenwerking met de Vereniging voor Geschiedenisleraren in Nederland een geschiedenis-documentatie opgezet.

Dat aan deze activiteit weinig bekendheid is gegeven ligt aan het feit, dat wij eerst de juiste vorm wilden vinden. Bovendien wordt het werk door de medewerkers gratis verricht. De lasten bestaan uit de abonnementsprijzen van de 17 tijdschriften (twee Nederlandse, vier Franse, drie Engelse, zes Duitse, w.o. één didactisch maandjournaal) en de porti en telefoonkosten. Willen wij de abonnementsprijs niet verhogen, dan zullen wij meer bekendheid aan dit werk moeten geven, opdat het aantal abonnementen sterk uitgebreid wordt. De abonnementsprijs is voor particulieren f 25,- en voor instanties, scholen, verenigingen f 35,-. De redactie, uit de medewerkers gevormd, weet zich gesteund door enige professoren en docenten, die ook tot onze abonnees behoren.

Op z.g. fiches geven de medewerkers een korte en duidelijke samenvattingen van belangrijke artikelen. Sommige onderwerpen kunnen uit verschillende gezichtshoeken worden bekeken.

De abonnees ontvangen elk kwartaal 50 bedrukte fiches in verschillende kleuren en met speciale codering (Prehistorie, Oudheid, Middeleeuwen, Nieuwe-, Nieuwste-, Eigentijdse geschiedenis; aard en soort van de geschiedenis; het land waarover het gaat, enz.) Er wordt naar gestreefd een artikel zo snel mogelijk na het verschijnen in ons systeem op te nemen. Mocht men enkele fiches als proef willen ontvangen, dan kan dat gebeuren, als U een 45 cts. postzegel insluit.

De verschijningsdata zijn Maart, Juni, September en December.

Namens de redactie:

Dr. J.P. Gribling, Bisschop Zwijzenplein 19, Vught, voorzitter en
Dr. G.J. van de Poll, Sleedoorn 13, Emmen.

BOEKBESPREKINGEN

A. Alberts, *De huzaren van Castricum*. Een geschiedenis van de Nederlandse Republiek van 1780 tot 1800. Querido, Amsterdam, 1973, f 49, 336 blz.

Dr. A. Alberts is tot op heden misschien meer bekend als schrijver van verhalen ("De eilanden"). Wellicht herinneren velen zich hem als medewerker aan *De Groene Amsterdammer*. Hij is echter van huis uit historicus en promoveerde nog onder Gerretson. Na zijn Indische tijd werd hij ambtenaar en schreef in zijn vrije uren het onderhavige werk.

"De huzaren van Castricum" bevat het relaas van allianties en kuiperijen, vorsten en ambassadeurs, legers en veldslagen. De Republiek is in de 18e eeuw een financieel centrum van betekenis en derhalve een belangwekkend deelgenoot in verbondensystemen. Uitvoerig wordt geschreven over de strijd in de jaren 1780-87 tussen de Fransgezinde en Engelsgezinde richting in de Republiek.

Kortelings worden de jaren tot aan de uitroeping van de Bataafse Republiek aangestipt, waarna Alberts tot zijn hoofdonderwerp komt: de zeeslag bij Kamperduin en, meer nog, de invasie in Noord-Holland. De nieuwe Republiek was nauw verbonden met de Franse Republiek en dat bracht zo zijn verplichtingen mee. Samen met de Franse vloot zou men optreden in Ierland. Een Engelse vloot bracht voor het zover kwam de Bataafse vloot een geduchte nederlaag toe bij Kamperduin. Toch miste Engeland zijn traditionele bondgenoot op het continent. Toen in 1799 Frankrijk zwakker scheen te staan werd tezamen met Rusland een invasie ondernomen in Noord-Holland. De gevechten zijn ongemeen fel geweest, zo verloren in 5, 6 weken de Anglo-Russen alleen al negen à tienduizend man. De Raad van 500 in Parijs was dan ook opgelucht dat de huzaren bij Castricum in een beslissende charge de Bataven hadden gered. Met verve verteld de auteur het verloop van de strijd en alle diplomatieke schermutselingen die daaraan vooraf gingen. "De huzaren van Castricum" is een boek over mensen die geschiedenis meebeleven en soms mee mogen maken. Men verwachtte geen namieristische analyse of ideeëngeschiedenis. Alberts heeft zijn werk vooral gebaseerd op archief materiaal en daarnaast verslagen, dagboeken en beschouwingen van tijdgenoten. Zo is een weldadig stuk ouderwetse geschiedenis ontstaan met boeiende schetsen van b.v. Willem V, resident De Swart, agent Van der Goes en anderen, met veel kriegsrumoer en één stille zonde. Het ouderwetse van het boek steekt in de belangstelling voor (internationaal-)politieke en militaire geschiedenis, het weldadige in het voortreffelijke taalgebruik. Alberts schrijft een leesbaar Nederlands en wendt lichte ironie aan om zijn gevoelens te uiten. Zodoende is het boek zeer geschikt voor een algemeen historisch geïnteresseerd publiek.

De ondertitel, Een geschiedenis van de Nederlandse Republiek van 1780 tot 1800, is duidelijker dan de titel zelf. De huzaren hebben bij Castricum weliswaar de beslissing gebracht ("Er zijn bij deze laatste aanval vier paarden gesneuveld."), maar zij zijn niet typerend voor de periode 1795-1800, laat staan voor 1780-1800. Een literaire vrijheid? Aan het werk is geen register toegevoegd, wel een literatuurlijst.

Querido heeft het boek vorstelijk uitgegeven, men bemerkt dat ook aan de prijs.

H. de Ruyter.

Hugh Edwards, *Het wrak op het Halve-maan's rif* (The wreck on the Half-Moon Rif). Uitg. Hollandia, Baarn 1973, f 19,75, 203 blz.

In september 1727 vertrekt vanuit de haven van Middelburg de "Zeewijk" naar Oost-Indië met 208 koppen aan boord. Het schip volgt de gebruikelijke route van de Compagnie via Kaap de Goede Hoop en de Indische Oceaan. Onder verantwoordelijkheid van kapitein Jan Steyns slaat men echter onvoldoende acht op de instructies van de VOC betreffende de koers. In de periode 1712-1726 waren op de kust van West-Australië reeds drie schepen vergaan. De afschuwelijkste schipbreuk uit de geschiedenis van de Compagnie, die van de "Batavia" in 1629, vond in deze contreien plaats.

De Zeewijk vergaat in juni 1727 ter hoogte van het huidige Geraldton. De bemanning weet zich voor een groot deel te redden en treft een niet geheel onleefbare situatie aan. Ze bouwen op het Halve-maan's rif een zeewaardig "Sloepie" en vertrekken na negen maanden. In april 1728 arriveren 82 man in de stad Batavia. Eén op de drie mannen heeft de reis overleefd.

De Australische publicist Hugh Edwards had de leiding van expedities om de wrakken van de Batavia en de Zeewijk op te sporen. De vondst van de Zeewijk in 1966 was voor hem aanleiding deze zeereis te reconstrueren. Hij maakte gebruik van het journaal dat Adriaen van der Graeff heeft bijgehouden en andere papieren van de VOC die zich bevinden in het Algemeen Rijksarchief. In die gevallen dat archeologische vondsten en genoemde bronnen te kort schoten, kon de auteur terugvallen op zijn kennis over wat in die tijd elders op de zeeën plaats vond.

Aldus is een kleurrijk verhaal ontstaan over de reis van de Zeewijk, aangevuld met algemene informatie over het zaamansleven in de zeventiende eeuw. De schrijver heeft gelukkig van de omstandigheid gebruik gemaakt een ruim hoofdstuk te besteden aan de dramatische gebeurtenissen met de Batavia. Aan het boek zijn een bibliografie en een register toegevoegd. Speciale aandacht verdienen de goed gekozen afbeeldingen. Ook leerlingen in de bovenbouw van havo en vwo kunnen met dit boek hun voordeel doen.

H. de Ruyter.

Alistair Maclean, *De ontdekkingsreizen van Kapitein Cook* (Captain Cook), Elsevier, Amsterdam 1973, f 24,50, 206 blz.

Bij de behandeling van het thema Ontdekkingen beperkt men zich op school meestentijds tot Marco Polo, Vasco da Gama, Columbus, Magelhaens, enz. Nederlandse ontdekkingsreizigers komen aan de orde bij de vestiging van het koloniale rijk in Nederlands-Indië. De ontdekkingen van kapitein Cook liggen buiten het onderwerp, ze vallen wat laat in de tijd. Nochtans, James Cook heeft in 11 jaren buitengewone prestaties geleverd. Nadat hij in de Zevenjarige oorlog naam had gemaakt als cartograaf van New-Foundland en Oost-Canada werd hij door de Britse admiraliteit uitgezonden op drie wetenschappelijke expedities in de jaren vanaf 1768. Hij heeft definitief vastgesteld dat het onbekende Zuidland een fictie is en dreef daarbij zijn schip verder zuidwaarts op de aardbol dan enig zeeman na hem. Hij ontdekte de straat tussen het Noorder- en Zuidereiland van Nieuw-Zeeland en bracht Oostelijk Australië in kaart. Op al zijn tochten bereisde hij de Grote Oceaan en legde vele eilanden op de kaart vast. Zijn reizen vergrootten de kennis van flora en fauna aanmerkelijk. Cook heeft als eerste effectief de scheurbuik bestreden (hij gaf zijn mannen

zuurkool te eten). Hij vergat niet de ontdekte gebieden tot grondgebied van de Britse Kroon te verklaren, bij welke gelegenheid hij de ganse Engelse aristocratie in zijn nomenclatuur betrok.

Minutieus deed hij van dit alles verslag in zijn logboeken, brieven en rapporten, al hield hij zijn eigen opvattingen en gevoelens geheel buiten beschouwing. Hij is gereserveerd en drukt zich uit in understatementen. Op één van de vele kerstdagen ter zee deelt Cook mee: "ik deelde nog wat extra rantsoenen uit. . . op het hele schip heerste een vrolijke en opgeruimde stemming". Een Duitse geleerde die meereisde zag het anders: "woest kabaal en overal dronkenschap". Cook had enerzijds wel begrip voor de afwerende houding van de inlandse bevolking: "Hoe kunnen ze ons aanvankelijk anders zien dan als invallers van hun land?". Toch werd hij door ideeën over de *bon sauvage* niet gehinderd, hij trad hard op en doodde bij elke landing tenminste één inboorling om schrik in te boezemen. Deze taktiek betekent in 1779 zijn dood.

Cook noteerde zelf de hoop "dat ambitie me niet alleen verder brengt dan enig ander mens vóór mij is geweest, maar zo ver als ik het voor de mens mogelijk acht te gaan" en vertolkt zo het streven van vele Europeanen uit het Vasco da Gama-tijdperk.

Alistair MacLean is gefraspeerd door het feit dat Cook er in slaagde zichzelf zozeer te verbergen achter vele woorden. Hij laat de man spreken door zijn daden. De auteur (inderdaad, dezelfde) is uiterst bedreven in het schrijven van zeemansverhalen en laat zich ook hier niet onbetuigd. Het boek is zeer fraai geïllustreerd met afbeeldingen in kleur en zwart-wit, vooral de prenten die gemaakt zijn door tekenaars van de expedities zijn van belang.

De schrijver heeft nagelaten ruime aandacht te besteden aan de uitvinding van de chronometer die mede het succes van Cook bepaalde. Errata: Cooktown moet zijn Capetown (102), en dr is zelden dokter (114), de ondekkingsreiziger Bering is geen Zweed, maar een Deen (162). Terecht heeft de vertaler de titel van het boek enigszins gewijzigd. Ook voor leerlingen in de bovenbouw is het boek zeer geschikt.

H. de Ruyter

Drs. J. van Ginkel, "Het Arabisch olie embargo als wig in de internationale samenleving", in: N.I.V.V. Informatie, Nederlands Instituut voor Vredesvraagstukken, Alexanderstraat 7, Den Haag.

In dit 20 blz. tellende en van 29 oktober j.l. daterende stencil wordt op zakelijke wijze ingegaan op de problemen die er op nationaal en mondiaal gebied ontstaan zijn door het Arabisch olie embargo. De gegevens worden ontleend aan gerenommeerde Nederlandse en buitenlandse dagbladen en periodieken en aan officiële publicaties als b.v. de Handelingen. De auteur geeft kort de overwegingen weer die de OAPEC-landen aanvoeren voor hun beleid tegen West-Europa en Nederland en de V.S. in het bijzonder (Japan komt niet aan de orde - de actie daartegen is van latere datum).

Uitvoerig worden de politieke en economische gevolgen van de beperking in de olieaanvoer toegelicht. Daarnaast wordt gewezen op de mogelijkheden de gevolgen van het embargo te mitigeren en op de problemen die de OAPEC-landen hebben om het embargo een maximaal effect te geven. In dit verband wordt gewezen op het vraagstuk van de Europese solidariteit in OESO en EEG verband en op het ontbreken van een goed gemeenschappelijk energiebeleid.

De nadelige gevolgen voor de ontwikkelingslanden-hogere prijzen voor hun import en

kans op minder ontwikkelingshulp uit het westen- noemt Van Ginkel eveneens. De vraag of in een situatie als deze de multi-nationale maatschappijen een voor- of nadeel zijn stelt de auteur zich niet.

Statistieken over oliegebruik, in het algemeen en per energiesector, over olieproductie in de Arabische wereld en daarbuiten en over de leveranties aan hun exportlanden sluiten de publicatie af.

De waarde van dit soort momentopnamen voor het onderwijs is m.i.:

- a. snelle en goede informatie voor de docent. Vooral de informatie uit de buitenlandse pers en tijdschriften is voor de meeste leraren niet bereikbaar.
- b. Het voordeel boven b.v. Keesing's Historisch Archief is gelegen in de bundeling van de feiten rond een bepaald thema.
- c. de informatie is ook voor de leerlingen in de hoogste klassen van HAVO en VWO bruikbaar.

P. van Hees

Nieuwe schoolboeken.

Een vergelijkende bespreking. Besproken worden:

A. Adang en Dr. F.E.M. Vercauteren, *Mensen en Machten*, delen 1, 2vh en 2m Uitg. Meulenhoff Educatief, Amsterdam.

H.G. Brussee en W. in' t Veld, *Van strijd en samenwerking*, delen 1, 2HV Uitg. Thieme, Zutphen.

Drs. J.W. Marsilje, Dr. H.W. Pleket en Dr. D.J. Roorda, *Speurtocht door de eeuwen*, deel 1-2 Uitg. Wolters-Noordhoff, Groningen.

Novem, *Wereld in Wording*, deel 2 HAVO-VWO Uitg. Van Goor Zonen, 's-Gravenhage.
B. van Wakeren en H. van Galen Last, *Kroniek*, delen 3vh en 3mh Uitg. Wolters-Noordhoff, Groningen.

Voordat een recensent zich aan de bespreking van boeken zet, zou hij eigenlijk eerst de criteria moeten noemen, waaraan hij zijn waardeoordeel ontleent.

Aangezien dit een heel artikel zou vergen moet de lezer ze zelf maar in deze besprekingen ontdekken. Vanzelfsprekend zijn dergelijke recensies nogal subjectief en ook willekeurig. Wat het laatste betreft: als men zo'n groot aantal boeken moet bespreken is het logisch dat men maar aan een beperkt aantal zaken aandacht kan schenken. Didactische overwegingen hebben daarbij de overhand. De boeken werden niet nagegaan op hun factische juistheid, evenmin werd nagegaan of de verschillende onderwerpen behandeld zijn in overeenstemming met de actuele resultaten van het historisch onderzoek. Een bespreking vanuit deze hoek bijv. door universitaire specialisten zou m.i. bepaald niet overbodig zijn.

Het eerste werk dat om aandacht vraagt is "Mensen en Machten" deel I van A. Adang en Dr. F.E.M. Vercauteren (afgekort M + M.I), dat zich presenteert als een thematische leergang. Uit het voorwoord blijkt, dat het boek vooral ontwikkelingspsychologisch bepaald is: "men wil zich aansluiten bij de nieuwe bezinning op de belevingswereld van het kind". Een belangrijk criterium voor taalgebruik en stofkeuze was: "Wat begrijpt de gemiddelde brugklasleerling, wat kan hij aan, wat vindt hij interessant". In dit opzicht is dit boek zeker geslaagd. Het taalgebruik is uitstekend, min of meer vertellend; de

onderwerpen lijken wel motiverend, evenals de leesteksten. De politieke geschiedenis, die de leerlingen van de brugklas niet zo boeit, werd tot een minimum beperkt. Er is veel aandacht voor het dagelijks leven.

In het voorwoord citeert men met instemming het brugklasrapport (van de V.G.N. + 3P.C.), waaruit zou kunnen blijken, dat men het hiermee min of meer eens is. Alleen maakt men wat bezwaar tegen de beperkte stofkeuze t.a.v. de middeleeuwen, die zij (terecht) even motiverend vinden als de prehistorie en de oudheid. Als men het boek echter doorbladert, merkt men, dat er nog veel meer verschillen zijn met de "ideologie" van het brugklasrapport. De *thema's* bijv. zijn niet exemplarisch gekozen, zoals in dat rapport, waar bijv. voor Egypte gekozen werd als exemplum van de beschaving uit het midden-oosten: Adang en Vercauteren opteren toch kennelijk voor het *overzicht* van de geschiedenis, waarin zoveel mogelijk verschijnselen een plaats moeten krijgen. Af en toe wordt men daar m.i. duidelijk het slachtoffer van als b.v. mensen als Sofokles en Euripides meer worden genoemd dan tot leven gebracht. Mede om die reden ben ik tegen zo'n overzicht. Een ander verschil met het Brugklasrapport constateer ik in de plaats en de functie van de leestekens. In het genoemde exemplar "Egypte" functioneerden deze teksten duidelijk in het doel dat de schrijver zich gesteld had: hij wilde er een bepaalde attitude mee aanbrengen en de leerlingen o.a. laten kennis nemen van *bepaalde* historische begrippen, die hij tevoren genoemd had. Daarvoor had hij goed uitgekozen teksten nodig met vragen en werkopdrachten. Er zijn bij Adang en Vercauteren wel teksten maar zonder die vragen en werkopdrachten. Welk doel hebben zij; waarom werden juist deze teksten gekozen? Welke werkvormen en leeractiviteiten willen zij gebruiken/laten verrichten?

Vergelijkt men dit boek met "*Speurtocht door de eeuwen*" deel 1-2 (Prehistorie, Oudheid en Middeleeuwen) van Drs. J.W. Marsilje, Dr. H.W. Pleket en Dr.D.J. Roorda dan ziet men duidelijk verschil in benadering.

In de stofkeuze zitten wat verschillen: de prehistorie b.v. wordt niet behandeld, het dagelijks leven komt er wat minder aan zijn trekken, er zit meer politieke geschiedenis in. Thema's in de zin van het Brugklasrapport kan men de hoofdstukken van dit boek ook amper noemen. "De vruchtbare maansikkel" behandelt toch weer een *aantal* culturen; in "De wereld van de Grieken" staat niet één aspect centraal evenmin als in "De wereld van de Romeinen", waarin uiteenlopende onderwerpen als de "Pax Romana", de Germaanse invallen, Joden en Christenen in een hoofdstuk in chronologische volgorde zijn samengebracht. - Een beter thema in deze zin is "Het klassieke Athene". De titel van hoofdstuk 6 "Een boerensamenleving" is gewoon misleidend: behalve de vroeg-middeleeuwse Westerse samenleving wordt daar n.b. ook die van Byzantium en die van de Islam in behandeld. De hoofdstukken 8 en 9 over "handel, steden en platteland" en "de middeleeuwse maatschappij en cultuur" zijn weer veel meer een eenheid.

De taal is, in elk geval vergeleken met M. + M., wat moeilijker. Maar op het VWO, waarop het boek zich voornamelijk schijnt te richten, zal dit niet zo'n probleem zijn.

De grote kracht van het boek ligt m.i. in de leesteksten met (vaak) zeer zinvolle vragen die de leerlingen tot nadenken zetten (evenals die bij de leerteksten). Zoals Fontaine heeft aangetoond (Zie Kleio 14e Jaarg. no. 5) zijn hier (waarschijnlijk ongeweten!) de categorieën van Bloom: kennis, begrip, toepassing, analyse, synthese en evaluatie het meest toegepast. In dit opzicht lijkt het (alweer voor het VWO!) wel in orde - of de stofkeuze altijd wel zo "actueel" is als de schrijvers ons willen doen geloven waag ik te betwijfelen. Misschien zou een duidelijker thematisering in de zin van Ebelings "Inselbildung", gekoppeld aan een meer probleemgerichte benadering van de stof grootsere perspectieven bieden.

Neemt men dan een serie als "*Strijd en Samenwerking*" van H.G. Brussee en W. in 't Veld, afgekort "S.+S". (Uitg. Thieme en Cie, Zutphen) ter hand, bestemd voor VWO - HAVO en MAVO dan is het niveau-verschil wel aanzienlijk te noemen. Ook hier (zoals in bijna alle boeken tegenwoordig) een onderscheid in leertekst, leesteksten, vragen en opdrachten, maar de stofkeuze is hier wel erg traditioneel.

Ziet men zowel in "*Speurtocht*" en in "*M+M*" een poging om boven de feitelijkheden uit te komen om wat grotere lijnen te trekken en perspectieven te openen, in "*Strijd en Samenwerking*" blijft men nog grotendeels in de "*facta bruta*" steken, zoals bijv. in de opsomming van Romeinse keizers. Men kan het ook merken aan de titels van de hoofdstukken, als "*West-Europa van ca. 500-1000*", "*Nederland van ca. 500-1000*", "*West-Europa van 1000 tot 1500*", "*Nederland van 1000 tot 1500*". Thema's als "*Het klassieke Athene*" zal men er vergeefs zoeken. Uit de middeleeuwen krijgen onderwerpen als de kerk, de adel, en de stad wel aandacht, hoewel erg beknopt. Over de boeren in de middeleeuwen wordt - in tegenstelling tot de beide andere werken - niet speciaal gesproken: een (nieuw) bewijs van het elitaire karakter van de stofkeuze bij het geschiedenisonderwijs. De vragen zijn zowel op feitenkennis (A) als wat meer op de vaardigheden (B) gericht.

De taal is zeer eenvoudig; de leesteksten zijn voornamelijk illustratief en uit de beschrijvende populaire lectuur gehaald. Wat dit betreft lijkt het boek het meest op "*M.+M*".

Het is duidelijk, dat de andere deeltjes uit de bovengenoemde series dezelfde kenmerken vertonen. S+S deel 2HV behandelt de periode 1500-1815 met de geijkte onderwerpen als Renaissance, Ontdekkingen, Reformatie enz. Nieuwe perspectieven worden niet geopend. Het bekijken van een land als Frankrijk onder Lodewijk XIV (waaraan een apart hoofdstuk is gewijd) gebeurt niet van binnenuit; een groot deel van het hoofdstuk gaat weer over politieke en militaire verwickelingen. Het wezen van het absolutisme komt zodoende amper tot uiting. Hetzelfde kan gezegd worden van een hoofdstuk als "*koloniale expansie en concurrentie*", waarin men tevergeefs zoekt naar beschouwingen over de maatschappij en de cultuur van de koloniale gebieden en de inbreuk die daarop werd gemaakt van de kant van de koloniale "*M + M*" deel 2VH en deel 2M, die ongeveer dezelfde tijd behandelen, hebben deze stof in elk geval wat thematischer ingedeeld, zoals blijkt uit de titels van de hoofdstukken: als "*Verdraagzaamheid of onverdraagzaamheid*" en "*Absolutisme of democratie*". Zo worden de ontdekkingen (anders dan in "*S+S*" 2VH) gekoppeld aan de kolonisatie en is er zelfs een paragraaf gewijd aan "*Beschavingen buiten Europa*". Het verschil tussen de Afrikaanse en Aziatische beschavingen wordt daarin duidelijk gemaakt. Wat mij betreft hadden de schrijvers hierop nog wel wat dieper in kunnen gaan en o.a. een beter inzicht kunnen geven in de sociale en economische situatie van deze buiten-Europese gebieden om zo het verschil met de westerse maatschappijen van die tijd wat te verduidelijken. Dit had dan eventueel maar ten koste moeten gaan van onderwerpen als de Dertigjarige Oorlog of het absolutisme in Engeland. Kan die Dertigjarige oorlog trouwens überhaupt niet wat beknopter worden beschreven dan in deel 2VH gebeurd is? In deel 2M is dat merkwaardig genoeg wel gedaan.

Mijn voorkeur voor de thematisch/exemplarische methode leidt er ook toe dat ik b.v. meer aandacht zou hebben besteed aan een persoon als Filips II en zijn omgeving en niet alleen (of voornamelijk) als tegenspeler van de Nederlandse opstandelingen, maar meer als een vertegenwoordiger van de Contra-Reformatie of van het beginnend absolutisme.

Hoewel ik het hoofdstuk over Lodewijk XIV (in 2M) en het Frans absolutisme (in 2VH) beter vindt dan in "*S+S*" 2HV vind ik 't toch vrij oppervlakkig. De 18e eeuw komt in

beide "M.+M"-delen amper aan bod; deze is blijkbaar voorbehouden aan het derde deel, waarin onderwerpen van de Verlichting tot heden behandeld zullen worden. Ik ben benieuwd hoe men de stof daarin zal groeperen.

Wat ik over het taalgebruik, de leesteksten de vragen en opdrachten eerder al bij deel 1 gezegd heb geldt ook hier. Een functioneler gebruik van teksten zou ik zeer prefereren. Waarom worden er niet meer bronnen gebruikt om de leerlingen het wezen van de geschiedenis duidelijk te maken? Wat dit betreft kan men veel beter terecht bij het derde deel van "Speurtocht" Maar daaraan kleven weer andere bezwaren o.a. van stofkeuze en taalgebruik, waarop ik hier niet nader kan ingaan. (het boek werd mij niet ter recensie toegezonden).

Verschillen tussen het VH-deel en het M-deel van M+M zijn er amper. De Mavo-leerlingen krijgen de stof in wat beknoptere vorm. Dit is toch wel een merkwaardig verschijnsel. Wat zou toch eigenlijk het verschil zijn tussen die schooltypen als de boeken bijna gelijk kunnen zijn?

Het nieuwe deel 2 havo-vwo van "*Wereld in Wording*" (verder af te korten als "W+W") bouwt voort op de principes van het brugklasboek van die serie (door mij besproken in het Weekblad voor Leraren d.d. 3-9-'71). Elk hoofdstuk bestaat uit een "Verkenning", waarin een globaal overzicht van de stof wordt gegeven, een "Zoeklicht", waarin bepaalde aspecten ervan nader worden belicht (vaak d.m.v. persoons- en situatiebeschrijvingen) en "Kernpunten", waarin de leerstof wordt samengevat. Bij alle teksten staan in de marge vragen, die over het algemeen naar de hoofdzaken van het betoog vragen. Aan het eind van de havo-vwo-delen is bovendien nog aanvullende leerstof: "Uitzicht" toegevoegd, waarin wat moeilijker teksten (o.a. bronnen) zijn afgedrukt.

In het genoemde deel 2 havo-vwo wordt de caesuur weer anders gelegd dan in "M+M" en "S+S", n.l. bij ongeveer 1900. Vandaar dat de stofkeuze een ander beeld vertoont dan bij de andere besproken werken. In de eerste plaats valt een concentratie van de stof op: Renaissance, uitvindingen en de Reformatie zijn b.v. in één hoofdstuk ondergebracht: "Een nieuwe tijd", evenals alles wat met de Republiek in de 16e en 17e eeuw samenhangt (van de 80-jarige oorlog tot de V.O.C. en de cultuur van de Gouden Eeuw) De revoluties van de 18e eeuw werden zo verzameld in "Democratie in opmars in de 18e eeuw".

Door dit alles spaarde men ruimte uit voor veel leesteksten (die broodnodig zijn om de uiterst summier weergegeven leerstof wat toe te lichten!) en voor de behandeling van wat 19e eeuwse onderwerpen als "vrijheid en politiek in de 19e eeuw" (met fenomenen als romantiek, conservatisme, nationalisme en liberalisme), "Industrie in ontwikkeling" en "Imperialisme".

Vooraf in de laatste hoofdstukken is de moed van de schrijvers prijzenswaard om te willen breken met heel wat traditionele stof, zoals die voor dat onderwerp b.v. voorkomt in de deeltjes 3vh en 3mh van "*Kroniek*" van B. van Wakeren en H. van Galen Last. In deel 3vh wordt n.l. weer een heel overzicht gegeven van de geschiedenis van 1815 tot 1848 en (in een volgend hoofdstuk, ook in 3mh) de geschiedenis van Frankrijk, van Engeland, en Nederland, tussen 1848 en 1870. Vanzelfsprekend komt in "Nationalisme in de praktijk" de Italiaanse en de Duitse eenheid met 4 bladzijden tekst, zoals bij wijlen Rijpma en Commissaris goed uit de verf. Novem doet het met drie halve bladzijden tekst af (maar wijdt ook nog een leestekst aan Bismarck).

Concluderend: Novem durft, evenals "M+M" wat meer weg te laten, wat duidelijker te thematiseren. "Kroniek" en "S+S" zijn stukken traditioneler in dat opzicht. De leertekst van Novem vind ik echter veel te beknopt; de semi-concentrische afkomst van het boek

verraadt zich hier nog het duidelijkst. De leesteksten heffen dit bezwaar van oppervlakkigheid maar gedeeltelijk op.

Geen van de besproken methoden heeft werkelijk durven of willen kiezen voor een uitvoerige behandeling van een "exempel", waarbij de mogelijkheid van aanvullende informatie van analoge verschijnselen of varianten op het thema altijd nog aanwezig blijft. Merkwaardig dat publikaties als van Geurts en van der Meulen over de thematisch/exemplarische methoden en het voorbeeld van het Brugklasrapport zo weinig invloed hebben uitgeoefend op de schoolboekenschrijvers.

Voorlopig laten we het hierbij. Misschien dat we later nog op het bovengenoemde terugkomen.

J.G. Toebes.

COMMISSIES

DIDAKTIEKCOMMISSIE

A.P. DIJKSTRA, *voorzitter*, H. Mesdagstraat 1, Meppel, tel. 05220-53559.
MEJ. C.C.A. BRIET, *secretaresse*, Buurtweg 56, Ederveen, tel. 08387-1944
A.C.E. JANSE, *penningmeester*, Oranjelaan 13, Castricum, tel. 02518-53548, postrekening 1561752
t.n.v. de penningmeester Didaktiekcommissie V.G.N.,
J. BROUWER, Elst (Gld).
P.H.F. GIELES, 's-Hertogenbosch.
C.J. LEIJH, 's-Gravenhage.
L.G. DALHUISEN, Warmond.
J.G. TOEBES, Nijmegen.

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

DRS. H.W. TIMMER, Kogeldistel 64, Rotterdam-3014, tel. 010-215347, *voorzitter*
DRS. K. van DIJK, Spechtstraat 7, Zwijndrecht, tel. 078-25843, *1e vice-voorzitter*, beleid colleges.
DRS. J.H. VINK, Delflandstraat 69, Nootdorp, tel. 01731-8496, *2e vice-voorzitter*, conferenties.
P.W. BROUWER, Esdoornlaan 1, Rotterdam-3012, tel. 010-226431, *1e secretaris*, interne zaken.
J.G. KIKKERT, Karekietlaan 12, Oostvoorne, tel. 01885-2926, *2e secretaris*, organisatie en administratie van de collegedagen.
W. BACHMAN, Veld en Beemd 65, Krimpen a.d. IJssel, tel. 01807-5429, *Penningmeester*.

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, Vennep.
Arnhem:	Kinkelenburglaan 2.	Heerlen:	Leenderkapelweg 27, Schaesberg.
Amsterdam:	de Savornin Lohmanlaan 5, Amstelveen.	Hengelo:	Th. de Keyserstraat 276, Enschede.
Den Bosch:	Philips de Tweedestr. 51.	Leeuwarden:	Gerard ter Borchstraat 19.
Breda:	Bavelselaan 224.	Maastricht:	Passementsmakersdreef 30.
Eindhoven:	Kruisakker 76.	Rotterdam:	Kamperfoelielaan 15, Oostvoorne.
Goes:	Molenwater 65, Middelburg	Utrecht:	J.F. Kennedylaan 131, Woudenberg.
Groningen:	Kamperfoelieweg 42, Paterswolde.	Venlo:	Groenstraat 244.
Den Haag:	Lindenstraat 22, 's-Gravensande.	Zutphen:	Gerstekamp 12, Warnsveld.
		Zwolle:	Stevinstraat 9, Kampen.

MAVOCOMMISSIE

A.L. VERHOOG, *voorzitter*, Drakenstein 8, Leiderdorp, tel. 01710-41127.
C.S. RUTSEN, *secretaris*, Kerspelstraat 59, Mijdrecht, tel. 02979-4017.
P. DOVES, Zaandam.
P.G. RUYS, Bussum.

COMMISSIE PEDAGOGISCHE AKADEMIES (PEDAK)

L.W. BOOGERT, *voorzitter*, Wielengahof, Delft, tel. 015-563034.
A.J. KAARSEMAKER, *secretaris*, Schepenenlaan 210, Middelburg, tel. 01180-3661.
DRS. D.J. NOORDAM, *penningmeester*, Jan Vethkade 50, Dordrecht, tel. 01850-37781.
P.W. BROUWER, Rotterdam.
BR. EMILIUS GORDIJN, 's-Gravenhage.



voor al Uw drukwerk

periodieken, dissertaties, boeken, folders, brochures, formulieren, sets, blocs, herdrukken, landkaarten, verenigingsbladen, handelsdrukwerk, bestekken, prijscouranten, catalogi, mappen, speciale afdeling sneldruk, vermenigvuldigen computer-output, kleurendruk, ontwerpstudio, enz. enz.

tel. 030 - 444921 - (dhr Lamme of dhr Vonk)
amsterdamsestraatweg 548-558 Utrecht