

KLEIO

• MEDEDELINGEN

• GESCHIEDENISONDERWIJS IN DUITSLAND

• GESCHIEDENISONDERWIJS IN ENGELAND

IN NEDERLAND

• DE BEHOEFTE AAN GESCHIEDENISLERAREN

PEDAGOGISCHE AKADEMIE

• GESCHIEDENIS OP DE BASISCHOOL EN DE

UIT DE INHOUD:

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

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

BESTUUR

DRS. H. ULRICH, *voorzitter*, Vronkenlaan 63, Leiderdorp, tel. 01710-44780.

DRS. E.A.J. OUDENHOVEN, *1e vice-voorzitter*, Burg. Van Grotenhuisstraat 30, Oosterhout-Z., N.Br., tel. 01620-6665.

A.L. VERHOOG, *2e vice-voorzitter*, Drakenstein 8, Leiderdorp, tel. 01710-41127.

C.L.A. DANIELS, *1e secretaris*, Apolloplantsoen 23, Zaandam, tel. 02980-65602.

MEJ. DRS. R.E. NOORDIJK, *2e secretaresse*, Allard Piersonstraat 11 D, Rotterdam, tel. 010-234875.

DRS. B. VAN LINGEN, *penningmeester*, Pieperslaan 14, Ellecom, Gld., tel. 08330-5351, postrekening 128701, t.n.v. penningmeester van de VGN te Ellecom, Gld.

L.W. BOOGERT, *comm. Pedak*, Wielengahof 21, Delft, tel. 015-44029.

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

DRS. H.W. TIMMER, *P.A.-commissie*, Cordell Hullplaats 61, Rotterdam, tel. 010-214865.

J.G. TOEBES, *Didactiekcommissie*, Groesbeekseweg 436, Nijmegen, tel. 08800-30383.

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.

MEJ. DRS. G.K.H. SCHURING, *secretaresse*, Lange Nieuwstraat 8, Utrecht, tel. 030-318095.

C.M.H. BOSCH, Bloemendaal.

DRS. B. VAN LINGEN, Ellecom, Gld.

DR. P. VAN DER MEULEN, Bilthoven.

C.S. RUTSEN, Mijdrecht.

DRS. L.M.G.P. SMEETS, Doorn.

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

Abonnementen: voor leden gratis, voor niet-leden f 25,— 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.

INHOUD

Ten Geleide —	310
L.W. Boogert, doc. gesch. a/d Chr. Ped. Akademie te 's-Gravenhage	
Wereldverkenning: kreet of mogelijkheid —	311
B.M. Reijnders, doc. ped. a/d R.K. Ped. Akademie te 's-Gravenhage	
De betekenis van "eigen milieu" ten aanzien van de historische vorming op de basisschool	317
G. de Jong, doc. gesch. a/d Chr. Ped. Akademie te Sneek	
Wat mogen en moeten we van het geschiedenisonderwijs op de basisschool verwachten?	321
Prof. Dr. J. Roelink, hoogleraar a/d V.U. te Amsterdam	
Prof. Dr. F.W.N. Hugenholtz, hoogleraar a/d Univ. te Utrecht	
Prof. Dr. J.A. Bornenwasser, hoogleraar a/d Univ. te Groningen	
J.G. Toebes, leraar gesch. a/d Nijmeegse scholengemeenschap	
A. König, onderwijzer a/d Joannes Baptistaschool te 's-Gravenhage	
Het geschiedenisonderwijs op de basisschool —	331
Drs. D.J. Noordam, doc. gesch. a/d Gem. Ped. Akademie te Dordrecht	
Geschiedenis op de Pedagogische Akademie —	337
Drs. J. Bisschops, doc. gesch. en maatsch. a/d R.K. Ped. Akademie te Tilburg	
secr. C.C. geschiedenis	
B.W.M. Smulders, doc. gesch. a/d R.K. Ped. Akademie te 's-Hertogenbosch	
voorz. C.C. geschiedenis	
De begeleiding van de student in de oefenschool —	345
A.J. Kaarsemaker, doc. gesch. a/d Chr. Ped. Akademie te Middelburg	
De behoefte aan geschiedenisleraren in Nederland —	348
Ontwikkelingen in het geschiedenisonderwijs in Engeland —	355
Dr. P.A.M. Geurts	
Dr. P. van der Meulen	
Veranderend geschiedenisonderwijs —	363
J. Brouwer	
Mededelingen	371

TEN GELEIDE

Een groot deel van dit Kleionummer is verzorgd door de commissie Pedagogische Akademies. Kan dat interessant zijn voor buitenstaanders? Wij dachten van wel.

De Pedagogische Akademie ontvangt studenten van het voortgezet onderwijs en leidt ze weer op voor het basisonderwijs, waar ze weer kinderen zullen gaan doorsturen naar het voortgezet onderwijs. Op dit kruispunt hopen zich zoveel problemen op, ook ten aanzien van het vak geschiedenis, dat het noodzakelijk is dat collega's in ruime kring hierover meedenken. Dit wordt zelfs vanzelfsprekend, wanneer we voor ons vak over de muren van onze eigen school heen kijken om te komen tot een longitudinale leerstofplanning.

Natuurlijk kunnen slechts enkele problemen in dit nummer aan de orde worden gesteld. Eerst vindt U twee informatieve bijdragen en wel over het begrip "wereldverkenning" en over de betekenis van het lokale en regionale aspect in de geschiedenis.

Dan volgen de antwoorden op de vraag: "Wat mogen en moeten we van het geschiedenisonderwijs op de basisschool verwachten?", een probleem, dat we voorgelegd hebben aan enkele vakhistorici, een collega van het voortgezet onderwijs en uiteraard ook aan een collega van het basisonderwijs.

Hoe het basisonderwijs op dit ogenblik in een overgangssituatie verkeert, blijkt uit de verwerking van de gegevens verkregen uit een kleine enquête.

Tenslotte volgen nog enkele artikelen, die meer direct gericht zijn op het werk in de P.A. Het is niet de bedoeling van de commissie Pedak met deze eerste bloemlezing een eigen standpunt te ventileren. Alle schrijvers zijn volledig vrij gelaten in de benadering van het hun voorgelegde probleem en ieder heeft voor zich geschreven. We zijn hen bijzonder dankbaar voor hun enthousiaste medewerking aan dit nummer en hopen, dat hun pennevruchten evenzovele uitgangspunten bieden voor een geanimeerde discussie.

L.W. Boogert
voorzitter commissie Pedak

WERELDVERKENNING: KREET OF MOGELIJKHEID?

De laatste jaren is er veel literatuur verschenen over integratie van vakken, totaliteits-onderwijs, wereldkunde, wereldoriëntatie, wereldverkenning.

Het zijn allemaal termen, die de wereld van de school zijn ingeslingerd en waarvan weinig of niemand weet wat hij er mee aan moet, wat er onder verstaan wordt en nog minder hoe men dit als onderwijsgevende in dagelijkse praktijk van de school "waar" kan maken. Het gevolgd is verwarring, moedeloosheid na één of meer mislukte pogingen tot realisering, tegenstand, kritiek.

Positief is — en men mag dit toch ook laten horen — ten eerste dat men met het huidige onderwijs niet tevreden is en ten tweede dat men zoekt naar nieuwe wegen, al zijn die wegen dan nog niet altijd duidelijk aangegeven; of misschien nog meer: is het doel waarheen de wegen leiden of moeten leiden niet duidelijk vastgesteld.

In dit artikel willen wij pogen enige verheldering te brengen wat betreft de term wereldverkenning en de bedoeling daarvan.¹⁾ Niet dat hiermee dan de problemen omtrent deze kwestie de wereld uit zijn, maar wel dat rondom wereldverkenning meer duidelijkheid komt. Die verduidelijking kan maar beperkt zijn, aangezien het een visie is van enkele personen, maar ook omdat het didactisch denken altijd voorlopig en steeds in beweging is.

Dit laatste — het voorlopige karakter van het didactisch denken — dient men als enige zekerheid voor het onderwijs aan te nemen. Andere zekerheden zijn er niet, hoe graag men die ook zou wensen.

Wij hebben, zoals boven blijkt, gekozen voor de term "wereldverkenning". Het zou wenselijk zijn dat men in den lande tot één bepaalde term zou komen, omdat een veelheid van termen altijd onduidelijkheid brengt. Als dan deze term ook nog een zekere uniforme begripsvulling krijgt, is daarmee reeds een grote mate van verheldering opgetreden. In het vervolg van dit artikel zullen wij pogen een omschrijving te geven van de term "wereldverkenning".

Men mag stellen dat de school het kind altijd al behulpzaam is geweest bij het leren begrijpen van de veranderende wereld, waarin het leeft, en hoe deze zo geworden is.

Bij de aanpak in gescheiden vakken, de zogenaamde zaakvakken, werd het kind bitwijs gemaakt in de wereld zoals die was en is en zich ontwikkelt.

Er kleefden echter een aantal bezwaren aan het onderwijs in de zaakvakken:

- de leerstofbeheersing kreeg een overdreven accent;
- men hield te weinig rekening met het ontwikkelingsniveau en de denkwijzen van de kinderen;
- de werkwijze was vrij uniform;
- de gebruikte methoden voor de vakken te zeer leidinggevend en te veel afgestemd op het toelatingsexamen;
- de vakken hadden onderling met elkaar geen of weinig verband.

1) Wij steunen voor het schrijven van dit artikel in belangrijke mate op: J. Sixma; Didactiek van de wereldverkenning. W.N. handboek voor de lespraktijk jaargang 3, Groningen 1972.

Reeds vroeger waren er stemmen opgegaan, die deze vorm van verkenning der wereld onjuist vonden (Jan Ligthart, Decroly, B. Otto, Eggersdorfer, Dewey e.a.).

Onder invloed met name van de Pedagogische Centra deed in de jaren vijftig het totaliteitsonderwijs zijn intrede in de lagere scholen van ons land. Dit totaliteitsonderwijs had de bedoeling de verbroekeling in vakken om velerlei redenen tegen te gaan en meer te richten vanuit de belangstelling der kinderen.

Deze gedachte vond wel enigermate ingang in de school, te meer door het vrij intensief begeleiden van scholen gedurende een aantal jaren. Daarnaast verschenen handleidingen en brochures, die hulp boden bij het gestalte geven van het totaliteitsonderwijs. Sommige uitgeverijen kwamen met "methoden" voor totaliteitsonderwijs op de markt.

Het totaliteitsonderwijs heeft zeker vele verbeteringen gebracht in de verkenning van de wereld:

- er werd meer rekening gehouden met de kinderlijke denk- en leefwereld;
- er ontstond een diversiteit aan onderwijsleersituaties;
- deze leerstofordening legde verbanden tussen de vakken.

Toch voldeed het totaliteitsonderwijs niet geheel. Allereerst belemmerde het toelatings-examen vele scholen in de regelmatige doorvoering van het totaliteitsonderwijs. Vervolgens was de overgang van in-vakken-gesplitst onderwijs naar totaliteitsonderwijs voor de meeste onderwijsgevendenden erg groot, te meer daar oude, vertrouwde methodenboekjes moesten worden losgelaten. Tenslotte was de inventiviteit van de leerkrachten in hun opleiding te weinig ontwikkeld en had men te weinig mogelijkheden gekregen de didactiek van het totaliteitsonderwijs geconcretiseerd te zien of zelf toe te passen.

Toen met de invoering van de wet op het voortgezet onderwijs het toelatingsexamen als toegangspoort tot met name het v.w.o. verviel, ontstonden er nieuwe mogelijkheden om verbetering te brengen in de verkenning der wereld. Ook werd aangekondigd dat met een nieuwe wet op het basisonderwijs zou worden begonnen.

Deze twee oorzaken en vanzelfsprekend ook de vooruitgang in de wetenschappen rondom het onderwijs, leidden er toe dat een hernieuwde bezinning op het basisonderwijs plaats vond. De Pedagogische Centra, en andere instanties en ook individuele personen hebben daarin een belangrijke bijdrage geleverd.

O.a. de "commissie: Basisonderwijs van het K.P.C. en K.O.V." is in het kader van een serie nota's over het basisonderwijs gekomen met de nota "Wereldoriëntatie".

Deze vorm van verkenning der wereld stelt niet de vakken of de leerstof organiserende leerkracht centraal, maar het vragende kind. De vragen van het kind, die bij hem worden opgeroepen door zijn ontmoeting met de wereld op velerlei manieren (via radio, televisie, krant, tijdschrift, reizen e.d.) zijn uitgangspunt voor het verhelderen, ordenen en zingeven van die wereld middels het onderwijs.

Soms ook wekt de onderwijzer vragen op bij het kind omtrent de samenleving, de cultuur en de natuur. Door begeleiding van het vragende kind in de richting van correcte antwoorden op het niveau van het kind wordt de voor hem ingewikkelde wereld van mensen, dieren en dingen geordend en geduid en leert het zich daarin een weg te zoeken. In het kringgesprek komen de vragen aan de orde, wordt er soms ook reeds een antwoord gevonden. Na het kringgesprek als begin worden vragen geordend en volgen individuele, groeps-, of 'klassikale' opdrachten. Een documentatiecentrum biedt de mogelijkheid om gegevens op te zoeken en op de vragen een bevredigend antwoord te vinden. De antwoorden worden schriftelijk vastgelegd, door de onderwijzer beoordeeld en er wordt verslag uitgebracht in de kring. Tenslotte wordt schriftelijk vastgesteld wat men dient te

weten. Wereldoriëntatie als vorm van verkenning van de wereld heeft vele positieve facetten:

- het kind wordt werkelijk serieus genomen;
- het accent ligt niet meer op parate kennis, maar de nadruk valt veel meer op "het weten iets te vinden";
- de verwondering als ondergrond van de vragende houding ten opzichte van de zich veranderende wereld krijgt kansen tot ontplooiing en wordt niet ingedamd;
- kennis is niet in vakjes (vakken) verdeeld, maar is vanuit de ervaringswereld van de kinderen verkregen en geordend;
- er wordt gebruik gemaakt van pluriforme onderwijsleersituaties;
- de individualisering krijgt veel kansen.

Zo zijn er mogelijk nog meer voordelen te noemen.

Er zijn echter heel duidelijk bezwaren aan te voeren:

- de doelstellingen zijn weinig geëxpliciteerd. Men spreekt o.a. van sleutelbegrippen, die verworven en verder uitgediept moeten worden, maar men blijft daarover zeer in het vage.

"Door de doelvragen grotendeels onbeantwoord te laten, kent wereldoriëntatie twee grote bezwaren:

- Aan de leerkracht worden veel te hoge eisen gesteld, omdat op zijn schouders de gehele keuze van belangrijk — onbelangrijk, waardevol—waardeloos komt te liggen;
 - antropologisch-pedagogisch gezien wordt er te veel uitgegaan van — of moeten we zeggen vertrouwd op? — het vragende kind; de volwassene *mag* en *moet* bepaalde zaken op zijn gezag ook als belangrijk kunnen aanwijzen" (Zie Sixma).
- de zekerheid van de onderwijzer is door het zo zeer centraal stellen van de vraag van het kind en door het verwerpen van het oude, vertrouwde leerpakket wel veel geringer geworden.

De leerkracht wordt op zichzelf en op zijn vakmanschap teruggeworpen. Onderwijsleerpakketten zijn namelijk voor wereldoriëntatie praktisch niet samen te stellen, zodat hij de hulp van anderen bij de voorbereiding van zijn moeilijke werk bijna geheel moet missen. Immers de probleemstellingen hangen af van de vragen van de kinderen. Ook moet hij steeds weer beslissen óf er van vragen sprake is en kiezen welke vraag (vragen) de moeite waard zijn om tot opdracht te worden uitgewerkt.

- Tenslotte is slechts een zeer algemeen en vrij laag leerplan als schoolwerkplan op te zetten.

Er is van vele zijden kritiek geweest op wereldoriëntatie als verkenning van de wereld. De bezwaren hierboven genoemd hebben dit duidelijk opgemaakt.

Vandaar dat van verschillende zijden gepoogd is en wordt die bezwaren te voorkomen of weg te werken en toch de voordelen van wereldoriëntatie te behouden.

Ter duidelijke onderscheiding van wereldoriëntatie is daarom ook gekozen voor een andere naam, t.w. *wereldverkenning*.

Sixma omschrijft wereldverkenning als volgt:

Wereldverkenning is een onderwijsvorm, die

- binnen het raam van zorgvuldig uitgekozen themata
- het kind behulpzaam wil zijn bij de verkenning en verheldering van zijn relatie tot de medemens, tot de natuur en tot de cultuur,
- de niet-wezenlijke onderscheidingen van de "schoolvakken" wil vermijden
- voor zover de keuze en de structuur van de onderwerpen het toelaat,

- uitgaat van, resp. aansluit bij de interesse van het vragende kind,
- de pluriformiteit van de werkwijzen zo efficiënt mogelijk uitbuit en speciaal de zelfstandige exploratie van de leerlingen en het werken in groepen en op diverse niveaus essentieel acht".

"Het is duidelijk", zo gaat Sixma verder, "dat deze opzet verschilt van het onder de werkvorm "Wereldoriëntatie" gebodene in de volgende opzichten:

- een meer expliciet overwegen en formuleren van doelstelling voor dit deel van het basisonderwijs wordt nodig geacht,
- deze doelstellingen moeten in een leerplan worden opgenomen, en daarin in diverse themata uitgewerkt,
- de leerkracht mag niet zonder voldoende steun en voorbereiding week in week uit tegenover de moeilijkheden en beslissingen aan zichzelf overgelaten worden, maar behoeft concrete werkmogelijkheden (of onderwijsleerpakketten) met veel spelingsbreedte".

Als we de omschrijving van wereldverkenning en zijn verschillen met wereldoriëntatie nog op een andere wijze mogen expliciteren, dan komt het volgende naar voren. Het vragende kind wordt zeer serieus genomen en de onderwijzer dient alle moeite te doen om het kind te *leren* vragen en op zijn wijze antwoord te geven of te laten vinden.

Het vragende kind mag echter niet het enige uitgangspunt zijn voor het bepalen van leerstof en werkwijzen. Er is nog een ander uitgangspunt. De doelstelling van de school is: "Het zodanig leiding en begeleiding geven aan de ontwikkeling van de kinderen, dat zij enerzijds als individu en anderzijds als sociaal wezen hun mogelijkheden en talenten optimaal kunnen ontplooien. Naast het verwerven van kennis en inzicht en de nodige vaardigheden gaat het ook om het zich eigen maken van gedragspatronen, attitudes en waarden welke voor het kind als mens nu en later nodig zijn".¹⁾ Deze doelstelling impliceert dat de onderwijzer de opdracht heeft, en daarmee ook het recht, vast te stellen wat het kind aan kennis, inzichten enz., voor zijn leven nu en later nodig heeft. Het kind kan dit zelf nog niet bepalen. Opvoeden is: doorgeven van het leven, in welke zin men de term "leven" ook verstaat. (Zie Strasser: Opvoedingswetenschap en opvoedingswijsheid, 's-Hertogenbosch). Dit doorgeven schept verplichtingen. Daar kan en mag de opvoeder, de onderwijzer geen afstand van doen. De consequentie hiervan voor de school is, dat zij een werkplan heeft, waarin o.a. doelen, themata voor wereldverkenning, kernleerstof worden vastgelegd en dat in een longitudinale leerstofplanning.

Het uitgangspunt "het vragende kind" zal met het uitgangspunt "doelstellingen etc. uitgewerkt in het leerplan" tot een synthese gebracht moeten worden. Eerst dan is de leiding en begeleiding van het zich ontwikkelende kind veilig gesteld.

Concreet komt het bij wereldverkenning er op neer dat binnen de gekozen themata de onderwijzer de vragende houding van het kind zoveel mogelijk moet aanmoedigen en honoreren. De introductievormen van een thema moeten dan ook zodanig gekozen worden, dat de kinderen geboeid raken door het onderwerp en bij hen vragen uitlokken. Die vragen worden dan geordend binnen het thema en zijn deelthema's. Dit leidt dan tot individuele, groeps- en "klassikale" opdrachten van diverse aard en vorm en tot verschillende onderwijsleersituaties.

Bij deze opzet is er ook meer steun en zekerheid voor de onderwijzer. Hij kan zijn thema met deelthema's in aanzienlijke mate voorbereiden en een planning maken in verband met

1) Nota Cie Basisonderwijs: Doelstellingen van het basisonderwijs, Bijlage van "Het Katholieke Schoolblad". 1969.

de doelstellingen etc. van het leerplan; hij kan begeleiding geven bij de exploratie; hij kan aan het einde van de verwerking van een thema ook controleren en evalueren of de doelen bij het thema vastgesteld bereikt zijn.

Wij willen vervolgens stellen dat het naar onze mening niet mogelijk is het kind visie te geven op de zich ontwikkelende wereld alleen via wereldverkenning. Als dit al mogelijk zou zijn, leidt dit tot gewrongen, onnatuurlijke opzetten en verwerkingen van themata.

Diverse sleutelbegrippen, die in het leerplan staan, vragen een afzonderlijke, vakdisciplinaire behandeling om ze een verantwoorde vulling te geven. Wel zal er dikwijls een relatie (kunnen) bestaan tussen de sleutelbegrippen en de themata, omdat deze begrippen in de verwerking van de themata gebruikt worden en ook omdat de themata dikwijls aanleiding zijn tot het aan de orde stellen van sleutelbegrippen.

Vervolgens zullen in bepaalde gevallen korte cursorische leergangen in de verschillende "zaakvakgebieden" nodig zijn om de doelstellingen van het werkplan te bereiken, en dit des te meer naarmate men met de realisering van wereldverkenning in themata minder ver gevorderd is. Hoe de verhoudingen tussen die vormen van verkenning van de wereld idealiter moeten liggen zal nog verder bestudeerd en onderzocht dienen te worden.

Op twee feiten zullen wij tenslotte nog wijzen.

Het eerste feit is dat men zich bewust moet zijn, dat er altijd hiaten in kennis en inzicht bij het kind aanwezig zullen zijn en blijven. Dit was vroeger reeds zo en dat zal nu nog meer het geval zijn omdat de taak van de basisschool beslist een andere is dan die van de vroegere lagere school. Niet alles behoeft meer in de basisschool aan de orde te zijn geweest, omdat praktisch alle kinderen gedurende een aantal jaren een of andere vorm van voortgezet onderwijs volgen.

Wel maakt deze veranderende functie van de basisschool het overleg tussen dit schooltype en het voortgezet onderwijs nog noodzakelijker om tot een goede taakverdeling en verantwoorde aansluiting te komen.

Het tweede feit is dat de a.s. leerkracht in zijn opleiding wel degelijk, zeker in een aantal zaakvakken, een gedegen scholing dient te krijgen. Hij zal kennis van zaken dienen te hebben, zowel wat stof, werkwijzen als vakdisciplinair denken betreft. Daaraan is niet te ontkomen, misschien nog meer als men verantwoord "wereldverkenning" wil realiseren. Komen wij tot onze titel terug "Wereldverkenning, kreet of mogelijkheid?" dan moeten wij concluderen dat wereldverkenning een reële mogelijkheid is. Deze mogelijkheid wordt momenteel in aanzetten tot realisering omgezet. Wij verwijzen hiervoor o.a. naar het "W.N. Handboek voor de lespraktijk (Wolters-Noordhoff), waar verschillende werkgroepen uitgewerkte thema's als oriëntatiemogelijkheid voor de leerkrachten hebben uitgewerkt en nog verder zullen uitwerken.

Wij hopen dat anderen deze pogingen eveneens ondernemen, waardoor een o.i. verantwoorde onderwijsvorm meer inhoud gaat krijgen.

Literatuurlijst:

1. Onderwijs en opvoeding. jrg. 22. nr.9. mei 1971.
R. Corporaal. Wereldoriëntatie. blz. 208-213.
2. Onderwijs en opvoeding. jrg. 22. nr.10. juni/juli 1971.
R. Corporaal. Wereldoriëntatie. blz. 228-231.

3. Onderwijs en opvoeding. jrg. 22. nr.2. oktober 1970.
 — kringgesprek
 — behoefte aan dokumentatiecentrum. blz. 31-36.
 resp. door: Th.L.M. Bouwman, C. Glimmerveen en F.F. Bijlsma.
4. Uitgaven Centrum Onderwijs Service. Nijmegen. blz. 1-78. betreffende wereldoriëntatie.
5. S.J.C. Freudenthal-Lutter. Naar de school van morgen. Samson. Alphen aan de Rijn. 1968. tweede druk.
6. P.W. Brouwer. Wat dat de wereld is . . .
 Een pleidooi voor wereldoriëntatie bij het basisonderwijs. Opvoedkundige Brochurereeks. 1969.
7. J. Sixma. Algemene didaktiek voor het basisonderwijs. W.N. Handboek. Groningen. Hoofdstuk 5.
8. J. Sixma. Didaktiek van de wereldverkenning. W.N. Handboek. Derde jrg. eerste serie, hoofdstuk 5. blz. 1-18. deel 2.
9. De didaktiek van de zaakvakken. Uitgave K.P.C.
 Verslag van de studiedagen voor docenten in de didaktiek van de zaakvakken aan katholieke opleidingsscholen voor onderwijzers op 21 en 22 april 1969 te Amersfoort. E. Kupersoord. blz. 15 t/m 59; 76; 81 t/m 83.
10. Het basisonderwijs. Plaatsbepaling en perspectief. Verslag van de studiedagen voor het basisonderwijs in 1968. Gehouden voor het K.P.C. Uitgave Malmberg. 1969. blz. 31-39: Wereldkunde, door P.W. Brouwer.
11. C. Mutsaers. De Jenaplanschool van Peter Petersen.
 Opvoedkundige brochurereeks. nr. 220. Tilburg. Uitgeverij Zwijsen. 1965.
12. Onderwijsvernieuwing volgens Jenaplan.
 Conferentie Onderwijsvernieuwing volgens Jenaplan georganiseerd door de Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs (W.V.O.) op 13 en 14 maart 1964. Amersfoort. door E. Kupersoord. blz. 16-38 en 118 en 119.
13. Jeugd School en Wereld. nr. 8. oktober 1970. 54e jrg. blz. 366-372.
 — wereldoriëntatie
 — dokumentatiecentrum.
14. Th.L.M. Bouman. Vernieuwingspionier Decroly eeuw geleden in België geboren. Onderwijs en Opvoeding, 23e jrg. nr.1. augustus/september 1971. blz. 10 en 11.
15. R. Corporaal. Bij het begrip wereldverkenning is vraaghouding van kind doorslaggevend. Onderwijs en Opvoeding, 23e jrg. nr.3. november 1971. blz. 58 t/m 62.
16. J.C. van Gerven. Vormen van totaliteitsonderwijs. Kompasreeks. Tweede serie nr.3. Uitgave: Samson N.V. Alphen a/d Rijn. 1963.
17. Naar een konkretisering van de wereldverkenning. Uitgave van het Ped.Centrum der gemeente 's-Gravenhage. Verschenen onder nr.A/0-8649.

DE BETEKENIS VAN 'EIGEN MILIEU' TEN AANZIEN VAN DE HISTORISCHE VORMING OP DE BASISCHOOL

Wanneer de woorden 'school' of 'onderwijs' uitgesproken worden zal in veel gevallen in dat zelfde verband tevens het woord 'leren' te beluisteren zijn. Het wordt vaak zo argeloos vanzelfsprekend geacht: Op school moeten de kinderen leren. Toch is dat begrip 'leren' helemaal niet zo duidelijk en doorzichtig. Wat is eigenlijk dat leren waaraan men denkt als over onderwijs gesproken wordt? Wat zegt eigenlijk een 'advies' aan een leerling: 'Je moet harder leren! '?

In het boek 'Leerpsychologie in paedagogisch perspectief' onderscheidt H. Roth de volgende wijzen van leren:

- a. leren waarbij het kunnen het hoofddoel is, het automatiseren van motorische en geestelijke vaardigheden;
- b. leren waarbij het oplossen van problemen (denk, verstaan, inzicht) de hoofdzaak is;
- c. leren waarbij het onthouden en het paraat hebben van kennis het hoofddoel is;
- d. leren waarbij het leren van werkwijzen het hoofddoel is (leren leren, leren werken, leren onderzoeken, leren iets na te slaan);
- e. leren waarbij de overdracht op andere gebieden de hoofdzaak is, dus vermeerdering van de capaciteiten en krachten (leren van grammatica, om vreemde talen beter te kunnen leren);
- f. leren waarbij de vorming van een gevoelen, een waarderende houding, een instelling het hoofddoel is;
- g. leren waarbij het zich eigen maken van een verdiepte belangstelling voor een onderwerp het hoofddoel is;
- h. leren waarbij een veranderd gedrag het hoofddoel is.

Wij menen dat het 'leren' gericht op historische vorming niet mag gerekend worden tot c. Toch wijst de praktijk uit dat zeer veel leerlingen het wel zo ervaren. En de vorm van zeer veel overhoringen, repetities en tentamens zorgt er voor dat deze ervaring reëel blijft.

Ons inziens behoort het 'leren' van geschiedenis meer gericht te zijn op f, g en h, hetgeen ook meer klopt met de argumenten die geschiedenisleraren hanteren als ze vermindering van het aantal lesuren voor hun vak vrezen.

Soms hoort men de mening dat dit in grote lijn wel juist is, maar dat bij jongere kinderen, dus in de leeftijd van de lagere school en zelfs van de eerste jaren van het vervolgonderwijs het leren toch wél in hoofdzaak gericht zou moeten zijn op 'het paraat hebben van kennis'.

Hoewel we ons er goed van bewust zijn dat in de basisschooljaren slechts sprake kan zijn van een inleiding op, of een voorbereiding tot echte 'volwassen' historische vorming,

achten we het toch onjuist op grond hiervan de lessen vooral te richten op z.g. parate kennis die pas later zou gaan functioneren. Zo eenvoudig is het in de leerpsychologie niet gesteld. Kennis die bij het leren de overhoring tot doel had is ten opzichte van andere misschien later in het leerproces gestelde vormingsdoelen eenvoudig niet meer inpasbaar. Sterker nog: 'Onverwerkte kennis belemmert het oordeel en staat wijsheid in de weg.' (Ph.Kohnstamm). Het berust leerpsychologisch nergens op om bij jonge kinderen de leerdoelen meer te zien in het inoefenen van vaardigheden, het onthouden van en paraat hebben van kennis, om daarna bij het ouder worden te veronderstellen dat daaruit wel zal ontstaan het belangstelling hebben voor, het denken over, het waarderen van, het gedragen ten opzichte van enz. Neen, reeds bij de jonge en zeer jonge kinderen dienen we de vorming, op een wijze aangepast aan de leeftijd, zonder omweg van het 'eerst naar onbegrepen aannemen' rechtstreeks te richten op de beoogde vormingsdoelen.

Alvorens nu na te gaan wat de betekenis van het eigen milieu ten aanzien van de door ons bedoelde historische vorming dan wel is, willen we eerst een eenvoudige waarheid stellen: Geschiedenis in het basis- en algemeen vormend onderwijs, is een dimensie van wereldverkennen. Daarbij kunnen we wereldverkennen omschrijven als: Het verkennen van de relaties in en tussen de groeperingen waarin wij en andere mensen leven, door er in te leven.

Het gaat bij de historische vorming om dat aspect van wereldverkennen waarbij ontdekkend ervaren wordt dat onze wereld, onze samenlevingen, onze verhoudingen, onze stichtingen en daardoor ook ons milieu en wijzelf historisch zijn, uit het verleden gekomen zijn, door anderen vóór ons gevormd zijn, terwijl wij dit alles, weer veranderd en veranderend aan anderen zullen over moeten geven opdat ook zij, hopelijk in vrede, zullen leven.

Het ontdekken van het hierboven aangeduide kan niet plaatsvinden door het laten leren van lesjes, maar alleen door samen met anderen hierover sprekend, in die historiciteit in te groeien en er onherroepelijk dus zelf ook door te veranderen. Of om het nog eens te herhalen: Historische vorming is het verkennen van de historische relaties in en tussen de groeperingen waarin wij en andere mensen leven, dóór er in te leven. Nodig is dus, om tot een goede, door de leerling zelf als waardevol ervaren, en dus 'wereldverkennende' historische vorming te komen, dat er tussen onderwijzer en leerling en tussen de leerlingen onderling gepraat wordt over, en we zouden liever willen zeggen 'met' mensen en dingen uit het verleden. Pas in dit gesprek tussen de oudere (de onderwijzer) en de jongere (de leerling), pas in dit oermodel van menselijk samenleven, wordt door jongeren het verleden ontdekt en gaat voor hen toekomst open. Dan gaat het niet meer om een op proefwerk of leertoets te reproduceren 'overzicht', maar om een pratend, spelend, ervarend ontdekken van onze wereld en ons eigen leven daarin. Dan is de onderwijzer niet meer degene die ieder jaar dezelfde hoeveelheid onveranderlijke 'kennis' reproduceert en laat reproduceren, dus degene die het leven stilzet, doch degene die de leerling het verleden vóór diens geboorte doet ontdekken en die de leerling toekomst geeft over zijn eigen dood heen. De onderwijzer is dan zelf met zijn hele persoon bij het verkennen betrokken, hij geeft niet in de eerste plaats kennis door, maar leeft met de leerlingen. Hij laat, door met hen te leven, de leerlingen ontdekken hoe in onze leefwereld 'verleden' meespeelt, aanwezig is, invloed uitoefent hetzij verrijkend hetzij belemmerend, kortweg hij laat ontdekken hoe het leven meer dimensies heeft dan het dagelijks gebeuren vaak doet vermoeden. Vanuit bovenstaande overwegingen zal het misschien duidelijk zijn dat we het een groot gevaar achten voor het doen ontstaan van goed historisch besef wanneer in het onderwijs te vroeg allerlei voor de leerlingen ondoorzichtige abstracties en generalisaties gehanteerd

worden waar de geschiedenisboekjes zo vol van staan. Veel te vroeg wil men de leerlingen dan confronteren met begrippen en ontwikkelingen waar ze nog lang niet aan toe zijn en die ze misschien wel ijverig als woorden en zinnen kunnen 'leren' maar waardoor hun leven niet geraakt wordt. Iedere leraar bij het voortgezet onderwijs die werkelijk persoonlijk menselijk contact met zijn leerlingen heeft, weet hoe allerlei boekenbegrippen op geen enkele manier gevuld zijn en hoe er dan ook met een enkel goed gestelde vraag door heen te prikken is. En alle gepraat over het zo nodig te handhaven en zelfs te verhogen 'peil' van het onderwijs heeft hierop eerder nog een averechtse dan een gunstige uitwerking. Bij goed onderwijs is de vraag niet wat kan ik er allemaal instoppen, maar hoe kunnen we ons met onze leerlingen verkennend begeven in de relaties waarin geleefd moet worden.

Op de basisschool zal het daarom nodig zijn ons er voor te hoeden van historische vorming te spreken wanneer niet voldaan is aan het bovenbedoelde.

Om tot een echt in eigen leven herkenbare ontdekking van die historische dimensie in onze mensenwereld te komen kan niet aan eigen milieu voorbij gegaan worden. Wanneer niet geleerd wordt het verleden in eigen milieu te ervaren is er van historische vorming zelfs geen sprake. Er is dan geen echte betrokkenheid en dus geen echt leren!

Pas door de ontdekking van de tijdelijkheid en veranderlijkheid na aan het eigen leven, kunnen verder af gelegen abstractere situaties goed gezien, geproefd, geleefd en misschien beoordeeld worden.

Dit wil niet zeggen dat alles wat uit eigen milieu komt of daarop betrekking heeft, daarom alleen de leerlingen ineens zou pakken en verbazen. Ook het leren verkennen van de eigen historische leefsituatie kan alleen optimaal tot zijn recht komen wanneer goed aan een aantal didactische voorwaarden voldaan wordt.

Mits op een juiste wijze in gesprek gebracht zal een verkenning van eigen milieu onmisbaar zijn voor uitgroei van een waardevol historisch besef. Juist tegenwoordig, nu allerlei foto- en reproductietechnieken ons ter beschikking staan zijn in dit opzicht op de basisschool verrassende resultaten te bereiken. De ruimte voor dit artikel laat niet toe dit uitgebreid met voorbeelden toe te lichten. We noemen slechts de mogelijkheden die het goed door de leerlingen laten bekijken van de haast van iedere streek bestaande achttiende-eeuwse gravures, zowel prenten als kaarten, biedt in combinatie met een verkenning van de situatie thans. Wanneer rustig de tijd genomen wordt, iets waaraan het bij de traditionele 'beknpte-overzicht-historie' nogal eens ontbreekt, om op allerlei schijnbaar kleine zaken door te praten zal men ontdekken hoe er voor de kinderen en trouwens niet alleen voor hen, onvermoede werelden opengaan en allerlei uit het leven van onze eigen tijd een ander perspectief krijgt. Ontwikkelingen als van waterverkeer tot landverkeer en van handwerk tot industriële fabricage komen ongedwongen op tafel. Een hele achtergrond van concrete voorstellingen voor een later meer geabstraheerde verdieping wordt spelenderwijs gelegd: er wordt gekeken, gesproken, geïnformeerd, getekend, ruimtelijk gevormd, dat het een lieve lust is. Vanuit het motiverende kringgesprek rondom deze oude gravures bloeien al de activiteiten op en wordt een haast tomeloze energie losgemaakt, want ze willen alles weten. Weldra kan het niet anders of ook de ouders raken er bij betrokken zodat school en ouders weer zoals het hoort binnen elkaars gezichtsveld komen.

Zelfs bij de jongste groepen (klas 1, 2 en 3) zijn reeds veel dingen mogelijk. Met de grootste aandacht kunnen foto's uit de tijd toen ouders of grootouders klein waren worden bekeken, voorwerpen uit de tijd van grootvader en grootmoeder worden mee naar school genomen en in de kring geplaatst besproken en 'ondervraagd'. Oude kledingstuk-

ken worden van huis meegebracht en met beppe's rok aan en de voetjes op de warme stoof wordt door deze kleinen een stukje geschiedenis verbeeld en beleefd op een wijze waarover niet gezwezen kan worden . . .

Het zal duidelijk zijn dat door het stimuleren, begeleiden en samen met de studenten doordenken van een dergelijke aanpak de functie van geschiedenisleraar aan een pedagogische academie boeiend kan zijn.

Een halve eeuw van vooruitgang

De auteur, *Dr. A. van Hulzen*, vertelt in dit boek op de hem eigen wijze hoe in de loop van 50 jaar (1850-1900) de leef-, woon- en werksituatie in ons land grondig veranderde.

Het boek is rijkelijk voorzien van illustraties en citaten die het leven in de vorige eeuw voortreffelijk weergeven.

Daarvoor werd o.a. geput uit jaargangen van kranten uit de genoemde periode.

Het boek kan goede diensten bewijzen voor de verlevendiging van de geschiedenislessen op de basisschool.

Enkele onderwerpen die aan de orde komen:

Het stadsleven omstreeks 1850

De tram

De fiets

Tante Post

De cholera

Kinderarbeid en leerplicht

f 12,50

ISBN 90 01 41715 9

Verkrijgbaar bij de boekhandel en bij de uitgever.

Gaarne uw bestellingen adresseren aan Postbus 567, Groningen, met vermelding van auteur, titel en ISBN.



Wolters-Noordhoff

240 11 41/1086

WAT MOGEN EN MOETEN WE VAN HET GESCHIEDENISONDERWIJS OP DE BASISCHOOL VERWACHTEN?

De duizend woorden, voor de beantwoording van die veelomvattende vraag ter beschikking gesteld, kunnen niet veel meer doen dan tot discussie inleiden.

Beginnen we met het moeten. Een tegenwoordig veel gebruikt handboek stelt in de ondertitel dat het geschiedenisonderwijs "kind-, sach- und zeitgemäsz" moet zijn.

Op gevaar af de kat boven in de didactische gordijnen te jagen: met dat "kindgemäsz" worden we misschien wel wat overvoerd. Heinrich Roth en breder nog Waltraud Küppers hebben er zo 't hunne van gezegd en gelukkig veel gehoor gevonden. Dank zij hun onderzoek kan de onderwijzer zijn geschiedenisonderwijs aanpassen bij de fasen die zo'n kind doorloopt, kan hun luister-actieradius in een bepaalde fase exact in minuten worden uitgedrukt en kan bepaald worden — sex is nu eenmaal in — waar de interesse van het meisje naar uitgaat en waarheen die van de jongen.

Ook het "zeitgemäsz" heeft wel ruime aandacht: onze tijd vraagt een sterk sociaal en mondiaal gericht zijn en eist "nut" van elk schoolvak.

Maar veel minder gehoord wordt de vraag of het geschiedenisonderwijs ook "sachgemäsz" is aangepast. Dat woord — naast die beide andere: kindgemäsz, passend bij het kind, en zeitgemäsz, passend bij de eigen tijd — hier dan bedoeld als adequaat aan het vak, aan de geschiedeniswetenschap.

Wie zo eens nazoekt wat de paedagogen in de loop der eeuwen in dit opzicht te berde hebben gebracht, ziet dat het antwoord op die vraag "wat moeten we van het geschiedenisonderwijs verwachten?" veel uiteenlopend is dan bijvoorbeeld dat op de vraag wat men van het rekenonderwijs moet verwachten. Er worden elementen ingevoerd die niet sachgemäsz zijn: het geschiedenisonderwijs moe(s)t vaderlandsliefde aankweken, "Gesinnungsstoff" voor de ethische opvoeding aandragen, de vooruitgangsidee demonstren of (en nu schrijf ik een passage over uit een vóór de laatste wereldoorlog veel gebruikt handboek voor protestantse kweekscholen) "de leerlingen Gods leiding doen opmerken in de geschiedenis van ons volk, het heden beter doen begrijpen uit het verleden en het karakter der kinderen te vormen".

Maar niet alleen is de beantwoording van die vraag wat we van het geschiedenisonderwijs moeten verwachten in vergelijking met het antwoord op die vraag t.a.v. het rekenonderwijs kenmerkend, veel tekenender is het feit dat die vraag juist voor het geschiedenisonderwijs met zoveel klem wordt gesteld. Vooral degenen die dit vak op de basisschool een warm hart toedragen voelen zich bij die vraag onzeker. Het vak moet blijven, maar ze zoeken soms wat radeloos en krampachtig naar argumenten, die de belagers van dit vak de mond moeten snoeren.

Nieuw is dat niet. Hadden de onderwijswetten van 1801, 1803 en 1806 het vak op de lagere school slechts facultatief gesteld, pas de wet van 1857 stelde het verplicht en bij de wet van 1878 werd het beperkt tot de vaderlandse geschiedenis. Praktische schoolmannen als Scheepstra en Walstra zagen er weinig heil in, bestempelden het als "niet veel meer dan ballast".

Ik kan mij niet aan de gedachte onttrekken dat, sinds het vak op de basisschool verplicht is, het vaak als een stal beschouwd is waarin men zijn paedagogische en ideologische stokpaardjes heeft ondergebracht en dat die stal langzamerhand een Augiasstal dreigt te worden. Schuilt de wortel van dit kwaad ook in het feit, dat in de trits kind-, zeit- und sachgemäsz het derde als het hinkende paard zó achteraanloopt dat het de stal nauwelijks kan halen, belast als het is met allerlei wezensvreemde doelstellingen? Vooropgesteld dat het zeitgemäsz een dwingende eis is — non scholae sed vitae discimus . . . et docemus! — gaan we met het amalgame van "wereldoriëntatie" weer niet een nieuw stokpaard berijden? Geschiedenis, aardrijkskunde en sociologie hebben hun wetten. En als men dan met de kreet "interdisciplinaire aanpak" op het applaus van de tribune kan rekenen, zal men na het verstommen van dat applaus zich nuchter moeten afvragen of dat applaus nu het "inter" of het "disciplinaire" gold. Want de geschiedenis is dan toch een discipline en stelt haar eigen eisen, sachgemäsz. Daarmee moet, wil het vak niet denatureren, evengoed rekening worden gehouden als met de steeds wisselende eisen van de tijd en die van de kinderpsychologie.

En wat mógen we van het geschiedenisonderwijs verwachten?

Die vraag moet in een tweemaal verbreed verband worden gezien: wat mogen we van het onderwijs in z'n geheel verwachten en, als we het onderwijs als een deel van de opvoeding zien, wat mogen we van de opvoeding verwachten?

Negatief en nuchter: geen wonderen. Positief en huiselijk: dat het kind een beetje een gelukkig mens kan worden; plechtiger: zich harmonieus in de samenleving kan ontplooien.

Die dubbele verbreding van de vraag kan ons bij de deelvragen behoeden voor een dor utilitarisme: wat is het nut van het geschiedenisonderwijs? Is, als we het kind in alle rijke gevarieerdheid van mogelijkheden op het oog hebben, die nutsvraag wel zo primair? Het nut van reken- en taalonderwijs is zo evident, dat de vraag er naar nauwelijks gesteld wordt. Moet dat nu bij de rijkdom van mogelijkheden die het leven biedt per se overal zo zijn? Wat is het nut van de kinderlach, van z'n spel, van z'n dartele blijheid? Is het verboden in bewondering even stil te staan voor de bloemenwinkel als men de kruidenier en de bakker voorbij loopt? De kruidenier is toch nuttiger dan de bloemist? Of . . . dient de bloemist ook een andersoortig, moeilijker exact te omschrijven nut dan de bakker? De mens zal immer bij brood alleen niet leven?

Het geschiedenisonderwijs op de basisschool niet nuttig? Wordt het menszijn niet verrijkt en verdiept door de geschiedenis, door het leren zien van al die verbanden, die juist dát vak aanwijst?

Moéten en mógen verwachten zijn zo gezien twee kanten van dezelfde zaak. We moeten en mogen verwachten dat het kind (kindgemäsz) van nu (zeitgemäsz) eerlijk onversneden geschiedenisonderwijs (sachgemäsz) krijgt om zich zo breed mogelijk te kunnen ontplooien.

(J.R.)

Op het televisiescherm speelt zich tijdens nieuwsuitzending en actualiteitenrubriek het heden af en wel in uiterst gecomprimeerde vorm; korte flitsen tonen ons de gehele wereld, met alle problemen, oorlog en geweld. Geselecteerd door anonymi komt wat die ongenoemden actueel vinden op de buis; nieuwe actualiteiten verdringen die van de vorige week. Even plotseling en zonder waarschuwing als een brand of een kettingsbotsing blijkt er een staatsgreep plaats te vinden in Latijns Amerika of breekt er honger uit in Pakistan, en even plotseling zijn die calamiteiten weer weg, omdat er weer een aardbeving was in Perzië of een demonstratie in Amsterdam of stank in de Rijnmond. Zou de honger alweer gestild zijn? Regeert het nieuwe staatshoofd naar genoegen? Actualiteit is maar een efemere zaak.

Een kind van de basisschool die dit bewust bekijkt ziet een wereld die ruimtelijk is samengeperst en geen gisteren of morgen kent, alleen een vandaag waarop verschrikkelijk veel gebeurt en dit alles in een reeks beelden zonder perspectief: alles gebeurt tegelijk in ruimte en tijd. De taak van de opvoeders is het kind te helpen bij het leren zien van perspectief en bij het stellen van de vragen naar het waarom. Wil men het kind helpen zichzelf te beschermen tegen het geestelijk levensgevaarlijk "kretendom" van de ongenueanceerd gemakkelijke oplossing van problemen (Rijnmondstank komt van industrie, industrie is kapitalisme, verwijder het kapitalisme en weg is de stank; of: de derde wereld is in ontwikkeling achtergebleven door de economische uitbuiting door de rijke landen, gebruik rietsuiker en alles komt terecht), wil men het kind helpen volwassen te worden en een werkelijk kritisch denkvermogen laten ontwikkelen, dan is vanaf het begin en dus zeker op de basisschool voor de opvoeders een enorme hoop werk aan de winkel.

Is het huidige vakkenpakket van de basisschool daartoe een geschikt hulpmiddel? Meer toegespitst: Heeft het tegen die achtergrond van klemmende wereldproblemen van nu enige zin iets aan geschiedenis te doen? Men kan het geschiedenisonderwijs op die school niet verdedigen door alleen maar op te merken dat het vak ook autonoom wordt onderwezen in het V.O. en het tertiair onderwijs. Men hoeft, in dit blad althans, de geschiedenis ook weer niet te verdedigen tegen de merkwaardige opvattingen die er omtrent het vak bestaan, zelfs bij onderwijskundigen. Wat wel moet is een oordeel uitspreken over de taak van het vak, op verantwoorde wijze gedoceerd, op de basisschool. Gaan we uit van de zeer algemene doelstelling van opvoeding en onderwijs, dat het kind moet worden gestimuleerd en geholpen zijn geestelijke horizon uit te breiden, zijn wereld te vergroten en tenslotte die wereld kritisch te benaderen, dan heeft het vak geschiedenis daarbij een geheel eigen plaats. Naast de aardrijkskunde, die de ruimtelijke vergroting dient, moet de geschiedenis het aspect "tijd" en "ontwikkeling in de tijd" leren zien en zo de horizon met de chronologische dimensie verwijderen. Het is immers zeer belangrijk om aan de actualiteit van heden een verleden te geven en die actualiteit daardoor in verbinding te brengen met een ontwikkelingsproces dat zich vroeger heeft afgespeeld. Het is overigens de vraag of men daaraan reeds op de basisschool kan toekomen: het mede historisch verklaren van de actuele problematiek — voor zover die de kinderen van de basisschool werkelijk interesseert! — kan m.i. alleen tot groter verwarring leiden, omdat deze leerlingen allereerst nog het besef moeten leren krijgen van wat de verleden tijd eigenlijk is en doet.

Ik geloof daarom dat het kind op de basisschool allereerst met de begrippen "verleden" en "ontwikkeling" of "verandering" in aanraking moet komen, terugwerkend vanuit het heden, vanuit het eigen nog kleine wereldje naar vroeger toe. Het moet leren zien dat het

verleden een van de factoren is die de actuele toestand heeft bepaald en het moet ook leren zien dat de mensen in het verleden voor hun problemen telkens opnieuw en telkens andere oplossingen hebben gekozen die op hun situatie — telkens een andere en ook per land of regio telkens andere — pasten of leken te passen. Daarom is het nodig het vak geschiedenis een autonome plaats te geven in het onderwijs; daarvoor is het ook nodig het geschiedenisonderwijs zijn in beginsel diachronisch aspect te laten houden, omdat anders het element historische ontwikkeling of verandering volstrekt onbegrepen blijft. Dat men dat het best bereikt door de kinderen allereerst met de eigen streek of regio in historisch contact te brengen is didactisch vermoedelijk het beste en vanuit het vak gezien op zichzelf niet verwerpelijk, indien zij maar enig begrip krijgen van het continuüm waarin hun eigen heden een zinvol plaatsje krijgt.

Voordat men de huidige wereldproblematiek gaat behandelen en daarvan de voorgeschiedenis zinvol kan laten meespelen, dient aan voor de hand liggende gegevens te worden gedemonstreerd (dient door het kind ontdekt te worden) dat het verleden er überhaupt nog steeds is, dat het meespeelt, in het leven van het kind zelf en in dat van de kleine en grote gemeenschappen waartoe het behoort.

Indien dit besef is geworden dankzij het onderwijs in de geschiedenis (en dat kan men laten verwerven door zich bezig te houden met onverschillig welk tijdperk), en indien ook de aardrijkskunde de ruimtelijke horizonverruiming heeft op gang geholpen, kan het wat oudere kind wellicht "de wereld aan". Het kan dan tot het besef komen dat de problemen van de huidige wereld allerlei kanten hebben, waaronder historische en geografische, dat allerlei factoren samenspelen en onderling samenhangen. Vanaf dat ogenblik moet worden gestreefd — maar dat zal vooral de taak van het V.O. zijn — beide vakken met andere als de staatsinrichting en zelfs de letterkunde in samenhang met elkander te behandelen. Dat wil overigens niet zeggen behandelen als één vak; in een duidelijk gestructureerde samenwerking zullen docenten van verschillende disciplines grotere actuele en historische vraagstellingen moeten voorleggen en met hun leerlingen van alle kanten belichten. Dat pas zal de leerlingen een optimale kans geven zich te oriënteren op hun wereld, en zulks op een gedisciplineerde wijze, omdat zij met de denktrant van de verschillende disciplines eerst hebben kennisgemaakt en ermee op hoe kinderlijke wijze ook hebben leren werken.

Het omdraaien van deze volgorde moet noodzakelijk leiden tot ongedisciplineerd denken en dat is een belangrijk wereldprobleem, dat wij nu eens zelf kunnen oplossen.

(F.W.N.H.)

Gevraagd om een oordeel, geef ik dat met de nodige schroom. Men zal het moeten beschouwen als de mening van een in het wetenschappelijk onderwijs werkzaam historicus, die een leek is op het terrein van onderwijskunde, maar ook als vader belang heeft bij goed, modern basis-onderwijs.

Naar mijn mening moet men voor een goed functioneren van "geschiedenis" op de basis-school van drie aspecten uitgaan: 1) de feitelijke situatie; 2) het doel van ieder geschiedenis-onderwijs; 3) de hedendaagse trend in het basis-onderwijs.

1) De feitelijke situatie. De jonge onderwijzer komt al sinds jaren van een opleidings-instituut, dat aan de historische vorming van zijn kwekelingen weinig heeft kunnen doen. Zeker de tegenwoordige pedagogische academies leveren alumni af, die voor het overgrote deel slechts algemeen pedagogisch en didactisch zijn geschoold. Feitelijk weten ze van

geschiedenis weinig of niets af, ze zijn voor het merendeel niet geschiedkundig geïnteresseerd, en hun denken vertoont geen vertrouwdheid met een historische benadering van het wereldgebeuren. Een onderwijzer verklaarde mij eerlijk, niet goed het verschil tussen aardrijkskunde en geschiedenis te zien, maar ik heb wel kunnen vaststellen, dat hij mijn zoontje voortreffelijk oriënteerde in de problematiek van een stedelijke voetbalclub en in de kwaliteiten van een beroemde pop-groep. Natuurlijk is dit niet de doorsnee-onderwijzer. Maar wie kortweg zegt: er moet als vanouds apart en goed geschiedenis als vak worden gegeven, moet wel bedenken dat veel jonge onderwijzers daar gewoon niet toe zijn gekwalificeerd en nog minder gedisponeerd. Dit is nauwelijks als een verwijt, maar gewoon als het constateren van een feit bedoeld.

2) Het doel van ieder geschiedenis-onderwijs, dus ook dat op de basis-school. Ook al klinkt het wat overdone, men zal toch moeten vasthouden aan een aantal idealen als daar zijn: zicht op het staan in continuïteit; vermogen tot relativering van eigentijdse situaties en problemen; besef van ontwikkeling en processen; kijk op het eigentijdse samenspel van politieke, economische, sociale en culturele factoren; oog hebben voor het typerende karakter van enige grote tijdperken uit de geschiedenis; eerbied en begrip voor het menselijk streven en te-kort-schieten in geheel anders gearde, nu vaak alleen maar als "gebrekkig" ervaren cultuurperiodes.

3) De hedendaagse trend in het basis-onderwijs. Voor de geschiedenis in het bijzonder geldt de overtuiging, dat beperking tot de vaderlandse geschiedenis uit de tijd is. Het aankweken van nationaal besef lijkt afgedaan. Bovendien waagt men zich niet meer aan het laten leren van feiten en jaartallen, die eertijds als concreet residu van het onderwijs werden gecultiveerd.

Voor het onderwijs in het algemeen is daar eerst de ontwikkeling geweest naar integratie van de vakken. Was altijd de onderwijzer al het levend bindmiddel, ook de stof zelf wordt nu zo veel mogelijk in onderlinge samenhang gegeven. Het zogenaamde totaliteits-onderwijs helpt bewust bij het coördinatie-proces, dat vroeger aan de individuele hersentjes van de leerlingen werd overgelaten. In een nog weer wat recenter stadium staat niet zo zeer de totaliteit der vakken, als wel de in een leerproces gewikkelde leerling centraal. De oude lagere-school-vakken als geschiedenis en aardrijkskunde, en vakken als staatsinrichting en maatschappijleer moeten samen het wereldverkenkende kind helpen bij zijn oriëntatie: aan het door velen zo gewraakte onderwijspakket voor "sociale wereldoriëntatie" wordt druk gedokterd. Voor het onderdeel "geschiedenis" hierin ligt de taak weggelegd, telkens bij een "maatschappelijk" project de historische dimensies aan te brengen.

De wereld van het wetenschappelijk geschiedenis-onderwijs is voor een deel — min of meer vanuit het onder punt 2 geschetste ideaal — fel van leer getrokken tegen de met experimenten werkende onderwijshervormers, die het onder punt 3 getekende ideaal voor ogen hebben. Een legitieme geschiedsonderwijs-doelstelling botst hard tegen hard met de alleszins au sérieux te nemen doelstellingen van een algemene onderwijsvernieuwing. En het lijkt wel, alsof beide partijen aan de realiteit van het onder punt 1 genoemde voorbijgaan. Juist met dit laatste rekening houdend, zou ik willen pleiten voor een experiment dat het afzonderlijk vak geschiedenis laat vallen, *mits onder de drie volgende stringente voorwaarden.*

Ten eerste moet er de waarborg zijn, dat de aan historische thematiek bestede tijd niet korter is, dan vroeger op het rooster voor geschiedenis apart werd uitgetrokken. Werk-schema's vooraf en verslagen achteraf zullen als controle-apparaat moeten dienen.

Vervolgens zullen de onderwijs-experts niet pas ter uitwerking van hun leskernen een beroep mogen doen op vakhistorici, zodat dezen alleen maar gegevens en materiaal voor de onderwijzers zouden verzamelen, om die dan pasklaar aan te bieden. Mét collega Schöffers acht ik een dergelijke werkwijze een gevaarlijke verschraving van wat geschied-onderwijs beoogt. Van het begin af aan zullen bij het ontwerpen der themata, bij het vaststellen van de inbreng der verschillende menswetenschappen en bij het bespreken van de ter sprake te brengen aspecten één of meer wetenschappelijk geschoolde historici moeten worden ingeschakeld.

Tenslotte zal — ter verwerking door de leerlingen van de hun aangeboden complexe stof — na afloop een aantal expliciet historisch gerichte vragen moeten worden gedestilleerd, en ook als zodanig ter repetitie worden behandeld. Op dat moment zal misschien ook enige "puur historische" informatie moeten worden gegeven.

Uit het bovenstaande blijkt, dat ik het op-laten-gaan van het vak geschiedenis in een bijdrage aan "sociaal-wereldoriënterend" onderwijs als een grote kans zie voor het behoud, ja zelfs de versterking van de historische scholing der leerlingen. Aan het onder punt 1 van hierboven genoemde probleem van de ondeskundige en ongeïnteresseerde onderwijzer, die plichtmatig een stuk geschiedenis behandelt, wordt een positieve bijdrage geleverd. Het "Handboek voor Wereldverkenning", dat blijkbaar voor zo'n experiment in de maak is, moet aansluiten bij de leefwereld en kennis van de tegenwoordige onderwijzers; waarschijnlijk zelfs meer bij die van hen, dan bij de belangstelling van de kinderen, die — zoals de ervaring leert — door elk levendig onderwijs zijn te enthousiasmeren.

Venzelfsprekend wordt hierbij een belangrijke, tijdrovende en moeilijke bijdrage van de zijde der vakhistorici verwacht. Voor een deel is dit zich inzetten voor het basis-onderwijs nodig, omdat de pedagogische academies in dit opzicht te kort (moeten?) schieten. Alleen wanneer aan historici de gelegenheid wordt geboden — en zij ook praktisch daartoe in staat worden gesteld — om hun aandeel te leveren aan de opbouw van het moderne "oriënterende" onderwijs, zijn er werkelijk vruchten te plukken. Dan kan historisch inzicht zijn verhelderende werking doen gevoelen op het hele onderwijs, en wel vooral door verbreding van en correctie op de probleemstelling. Dan ook kan geschiedenis aan de basis aansluiten en inspelen op wat in de onderwijswereld als actueel wordt gevoeld.

Onderwijsvernieuwers zijn per definitie voortvarende, soms al te gemakkelijk over lijken gaande lieden; vakhistorici mogen niet per definitie alleen lijken in leven houden. Het is gemakkelijk, maar ook gevaarlijk onderwijsvernieuwing af te wijzen en daardoor haar soms wilde gang te laten gaan. Zich er, met enkele duidelijke eisen, mee voor in te zetten, lijkt me in het belang van de historische vorming van de kinderen én hun onderwijzers.

J.B.

Men heeft mij deze vraag gesteld als leraar met enige ervaring in de brugklas. Ervaring bij het basisonderwijs heb ik niet; vandaar dat mijn oordeel daarover niet altijd juist zal zijn en ik misschien teveel de meer behoudende scholen (of onderwijzers) in gedachten heb.

Men zegt wel eens dat geschiedenis eigenlijk een te moeilijk vak is voor kinderen van de

basisschool. Of dat waar is hangt af van wat men onder "geschiedenis" verstaat. Hoe dan ook: veel onderwijzers hebben het misschien daarom maar gezocht en zoeken het nog in het vertellen van spannende verhalen en/of het memoriseren van feiten. De leerlingen komen zo, al naar gelang de onderwijzer die ze gehad hebben, met enthousiasme (door de verhalen) of met aversie t.o.v. het vak (door de jaartallen) in de 1e klas van het voortgezet onderwijs. Dan kan er een zekere kortsluiting komen. Op de Middelbare school wordt (maar dat kan ook heel verschillend zijn) de zaak vaak wat intellectualistischer aangepakt. De taal van de boeken is moeilijker, jaartallen van vorstenhuizen en veldslagen b.v. blijken niet meer zo belangrijk te zijn. Niet alles draait meer om ons eigen land. De "meneer" of de juffrouw vertelt niet meer constant en het is niet altijd spannend wat hij of zij vertelt. Je krijgt opdrachten om iets op een kaart op te zoeken — je moet vragen maken waarin vergelijkingen worden getrokken, naar oorzaken en gevolgen wordt gevraagd. Niet alles staat *precies* in het boek en je krijgt bij proefwerken vaak geen vragen die je al eerder hebt gehad, zodat je de antwoorden uit je hoofd kunt leren. Je kunt zo zelfs onvoldoendes halen, zelfs al meen je het "goed" te hebben geleerd. Thuis begrijpen ze er helemaal niets meer van: geschiedenis is toch een "leervak"?

U merkt het waarschijnlijk al: voor zover ik iets van het basisonderwijs verwacht is dat heus niet alleen t.a.v. het geschiedenisonderwijs-sec, maar meer t.a.v. het onderwijs in het algemeen en die van de zaakvakken (dus ook geschiedenis) in het bijzonder.

En dan is mijn wens vooral: laat men — voorzover dat men nog doet — toch afstappen van zinloze memorisatie en reproductie van voorgekauwde en vaak weinig functionele kennis en laat men de kinderen toch meer "denkstrategieën" bijbrengen, zoals Prof. Vuyk in haar bekende methode voor de studielessen in de brugklassen tracht te doen: opzoeken van oorzaken en gevolgen, van doel en middelen — het trekken van vergelijkingen — het maken van samenvattingen — het vinden van tijd en plaatsrelaties. Zó kunnen de leerlingen dat "moeilijke vak", dat geschiedenis op de middelbare school kan zijn, inderdaad de baas worden en draagt geschiedenis bij tot een algemene denktraining, waardoor zelfstandigheid in "denken, voelen en handelen" (Doelstellingenrapport Kleio VIII, 6 blz. 165) wordt bevorderd. Zo kan geschiedenis — in welke simpele vorm dan ook — al bijdragen tot echte mensvorming.

Wat wij *inhoudelijk* van de basisschool met betrekking tot de geschiedenis verwachten mogen? Mijns inziens hoeft er qua leerstof geen aansluiting te zijn tussen basisschool en voortgezet onderwijs. Zoals in het Brugklasrapport (Kleio XII 7/8 blz. 27) staat: "De stof moet voor de leerlingen *nieuw* zijn. De beste aansluiting op het basisonderwijs is voor deze leerlingen juist niet aan te sluiten op de daar behandelde stof". Dus: laat de basisschool haar eigen programma houden: d.w.z. de geschiedenis van het eigen land, misschien liever nog van eigen stad of streek. Wat die "vaderlandse" geschiedenis betreft: de oude doelstelling van het geschiedenisonderwijs: "het aankweken van godsdienstzin en vaderlandsliefde" zal wel verlaten zijn. Maar zou er i.p.v. indoctrinatie van geloofs-waarheden en verheerlijking van het eigen land in de school nu ook meer begrip en tolerantie worden gekweekt? Als men de vele geschiedenismethoden voor de lagere school op dat punt eens bekijkt betwijfelt men dat. De ruime aandacht, die de "histoire bataille" nog steeds daarin krijgt is in dit verband niet bemoedigend (Zie daarvoor ook: S.C. Derksen: Hoe leren wij de vrede? Groningen, 1967) Ik weet wel dat leerlingen van 10-14 jaar erg gevoelig zijn voor oorlogsromantiek en heldenverering, maar moet men het onderwijs daar dan helemaal op afstemmen? Trouwens er zijn ook nog andere helden dan

oorlogshelden. Ook zijn er nog andere aspecten in de geschiedenis dan de militaire en politieke geschiedenis. Juist het dagelijks leven (met gebruiksvoorwerpen, kleding, gebouwen en verkeersmiddelen) uit het verleden, kan kinderen erg boeien en misschien tot een begin van relativering van hun eigen tijd brengen en "tot verwondering over en ervaring van de eigen situatie" (Brugklasrapport, p.26).

Zoals de biologie liefde voor de natuur kan bijbrengen zo zou de onderwijzer d.m.v. de geschiedenis belangstelling en waardering voor dingen uit het verleden kunnen bijbrengen, die in deze vertechniseerde wereld hard nodig is. Ook dat is "milieubeheer" Het is mij vaak opgevallen dat in het buitenland, voornamelijk in landen als Duitsland en Engeland, die historische belangstelling enorm veel groter is dan bij ons. Zou dat ook niet aan het onderwijs kunnen liggen?

Ik weet dat op de basisschool al geprobeerd wordt een verandering in de inhoud en de aanpak van het geschiedenisonderwijs te bewerkstelligen. Uitingen daarvan zijn o.a. "Hoe het is, hoe het was" en "Geschiedenis in onderwerp en opdracht". Als men deze methoden vergelijkt met bepaalde brugklasboeken zou men denken dat ze bij het basisonderwijs in didactisch opzicht verder zijn dan bij het middelbaar onderwijs. Maar we weten helaas niets van de oplaag en het gebruik van deze boeken. Waarschijnlijk doen we in conservatisme of progressiviteit niet veel voor elkaar onder. Wat in elk geval nodig lijkt is dat we van elkaar op de hoogte zijn, dat we van elkaar kunnen leren. Dat was de bedoeling van dit artikeltje. Zo kunnen kortsluitingen worden voorkomen.

(J.G.T.)

Wellicht kunnen we binnen het basisonderwijs momenteel geen vak aanwijzen, dat op zoveel verschillende manieren geïnterpreteerd wordt als geschiedenis. Met name na het wegvallen van geschiedenis bij eventuele toelatingsexamens voor het vervolgonderwijs is de discussie rondom geschiedenis geïntensiveerd. Ik meen twee uitersten bij deze discussie te kunnen vaststellen: helemaal geen geschiedenis op de basisschool en lijsten met namen en jaartallen van buiten leren.

Het behoeft weinig betoog, dat er grote gevaren scholen in vele vroegere methoden: het risico van een aanwakken van overdreven nationalisme op niet reële gronden. — (Zo is het voor mij een raadsel, dat we met afschuw over Palestijnse vliegtuigkapers spreken, terwijl wij gelijktijdig Piet Hein als een onzer helden koesteren en ten voorbeeld stellen). — Zeker nu we toch toe willen groeien naar internationale samenwerking en begrip, moet er achter te enge vaderlandse geschiedenis een groot vraagteken geplaatst worden.

Een ander groot nadeel van de vroegere benadering binnen het basisonderwijs is het feit dat personen en gebeurtenissen noodzakelijkerwijs uit hun verband getrokken werden, waardoor een aankweken van begrip voor het verleden spoedig verzandde in door kinderen onbegrepen feiten, die gememoriseerd moesten worden.

Tevens heeft geschiedenis beslist sectarisme in de hand gewerkt; het onbegrip tussen verschillende bevolkingsgroepen in ons land vindt vaak zijn oorsprong in de geschiedenisles op de basisschool. (Men zou hiervoor een aantal gebruikelijke geschiedenisboekjes bij het bijzonder en openbaar onderwijs van voorbije jaren eens naast elkaar moeten leggen).

Veel onbegrip over bijvoorbeeld Indonesië vindt ook zijn oorsprong in onze vroegere lagere-schoolboekjes; we leerden alleen, in hoeverre dat gebied nuttig was; wij droomden van onze verheerlijkte Gouden Eeuw, maar vergaten er toch wel zo veel bij, dat het voor veel Nederlanders onbegrijpelijk was, dat het "ondankbare Indonesië" los van het moederland wilde. Deze enkele voorbeelden kunnen we helaas maar al te gemakkelijk aanvullen; zeker wanneer we ook naar het geschiedenisonderwijs in het buitenland kijken. Geschiedenis en gevaarlijke indoctrinatie schijnen in het nabije verleden toch wel vaak hand in hand te zijn gegaan. Deze conclusie brengt mij tot het eerste belangrijke punt van dit betoog; immers het leert ons, dat geschiedenis een bijzonder gevaarlijk vak kan zijn, waarbij grote omzichtigheid beslist betracht moet worden. Hiernaast staat het feit dat vele historici ervan overtuigd zijn, dat een kind geen werkelijk historisch beeld kan krijgen; het blijkt, dat zelfs vele volwassenen er zeer veel moeite mee hebben. Wanneer ik vervolgens op eigen verantwoording durf te stellen, dat zeer vele van de met name jongere onderwijzers weinig meer kennis van geschiedenis hebben dan een vroegere "goede" zesde-klasse, dan kan ik me voorstellen, dat zeer velen geschiedenis als vak (zoals de ouders het ervaren hebben) bijzonder discutabel vinden.

En hiermede zou ik mijn betoog kunnen stoppen, als ik geen kinderen in mijn klas had. Het klinkt misschien wat ontvullend, maar de praktijk schijnt wel meer in tegenspraak met de theorie. Ik word n.l. geconfronteerd met kinderen die vragen stellen, een ervaring die wellicht door nog te weinigen als primair bij alle onderwijs beschouwd wordt. En dan blijkt, dat kinderen niet naar een rampjaar of naar een Engelse zeeoorlog vragen. Ze vragen wel: "Waarom ware er mensen tegen het bezoek van president Suharto? Waarom zijn er mensen die de drie van Breda niet vrij willen laten? Waarom is die reis van President Nixon naar China zo belangrijk? Wat zijn dat voor mensen in die 2e Kamer op de T. V.? Waarom zit die een met een hamer te slaan? Waarom mogen die mensen wel door elkaar heen praten? Hoe kon een bond die stakers uitbetalen? Waarom wordt er gestaakt?" Ik zou de rest van de beschikbare ruimte voor dit artikel vol kunnen schrijven met vragen die de laatste maanden in mijn klas gesteld worden.

Nu kan men twee dingen doen met dergelijke vragen: ze beantwoorden, kort en bondig (alsof dat zou kunnen) en men kan zorgen, dat er materiaal over de gestelde vragen komt. Met dit materiaal kunnen de kinderen trachten een antwoord te vinden. Ze zullen er achter komen, dat op vele vragen niet zo maar een antwoord mogelijk is. Ze zullen al zoekend geconfronteerd worden met 'n verleden of het heden.

De leerkracht zal moeten begeleiden, zodat een kind zich niet verliest in te kleine bijzonderheden, waardoor het gestelde te zeer vervaagt. Van de andere kant zal hij moeten trachten te vermijden, dat er te oppervlakkig gewerkt wordt en vooral dat er te snel conclusies worden getrokken, alhoewel een goed klasgesprek de verleiding voor een te haastige conclusie al kan voorkomen. Men kan ook op vragen vooruitlopen door grote van te voren bekende gebeurtenissen al aan de orde te stellen, wijzen op artikelen en T.V. uitzendingen. Voor deze werkwijze is een goed geoutilleerd documentatiecentrum van wezenlijk belang alsmede adreslijsten waar kinderen materialen over de diverse onderwerpen kunnen aanvragen. Met behulp hiervan kunnen we echter een min of meer gerichte leergang opstellen.

Zo heb ik voor de zesde klas twee projecten in stencilvorm samengesteld. Het een onder

de titel "Mens en Natuur", waarbij steeds de wisselwerking tussen mens en natuur door de eeuwen heen aan de orde komt: Wij zouden dit met een enigszins grote term economische geschiedenis kunnen noemen. Het andere projekt draagt als titel "Sociale Verhoudingen". Het handelt over het vaak moeizaam onderling verkeer tussen de mensen, met enerzijds de daaruit voortvloeiende verworvenheden, maar anderzijds de daarmee gepaard gaande tragische tekorten. Deze projekten zetten de kinderen op weg. Met behulp van de beschikbare dokumentatie kunnen ze bezig zijn met deze onderwerpen. De verwerking hiervan kan aangepast worden aan het individuele niveau van de kinderen.

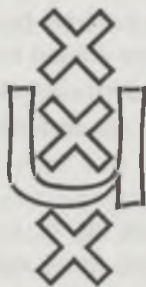
Zijn de kinderen op deze manier met geschiedenis bezig? Ik dacht beslist van wel en wat meer is: op deze manier krijgen ze begrip voor moeilijkheden waarin vroeger vaak ook beslissingen genomen moesten worden; eerbied voor het positieve dat onze medemens vóór ons bereikt heeft.

Geschiedenis als wetenschap is een onhaalbare kaart op de basisschool, maar het bezig zijn met het verleden kan van grote waarde zijn.

In het bovenstaande heb ik getracht aan te geven, hoe men met het verleden bezig kan zijn. Naar ik hoop, kan dit bezig zijn, dit actief zoeken naar begrip voor wat anderen gedaan en gemaakt hebben, de kinderen van nu helpen, opdat de spreuk van Plautus, "homo homini lupus", door Thomas Hobbes c.s. in hun tijd aan de orde gesteld, ooit eens zal worden "Zie hoeveel begrip ze voor elkaar hebben."

(A.K.)

Universiteit van Amsterdam



Bij het Historisch Seminarium afdeling Nieuwe en Theoretische Geschiedenis, wordt gevraagd:

historicus

Tot zijn taak zal behoren het geven van onderwijs, het verrichten van eigen onderzoek en het begeleiden van onderzoeksprojecten van studenten.

Vereisten: doctoraal examen geschiedenis; bij voorkeur didactische ervaring.

Aanstelling zal geschieden in het rangenstelsel voor de wetenschappelijke medewerkers.

Sollicitaties, voorzien van een curriculum vitae met vermelding van speciale belangstelling, vóór 15 augustus 1972 te richten aan: prof. Dr. M. C. Brands, Historisch Seminarium, Herengracht 286, Amsterdam.

HET GESCHIEDENISONDERWIJS OP DE BASISSCHOOL

Enige maanden geleden heeft de commissie-Pedak een enquête gehouden op een vijftigtal openbare en bijzondere basisscholen in Zeeland en Zuidholland, over het geschiedenis-onderwijs. Hierin werden vragen gesteld over het uren-aantal, de gebruikte methodes, de stofinhoud, de werkvormen e.d. De resultaten van de enquête, gesteund door eigen waarneming vormen de basis van dit artikel.

In de twee laagste klassen van de basisschool wordt het vak geschiedenis nog niet gegeven. Het kind is dan nog te jong om zich goed in de tijd te kunnen oriënteren en heeft vaak de grootste moeite met het leren klokkijsen. Bovendien leeft het kind nog te veel in een sprookjeswereld om voor mensen uit het verleden veel begrip te hebben.

Veel scholen geven in de derde klas een voorbereidend geschiedenis-onderwijs. Dit gebeurt dan meestal door verhalen te vertellen over belangrijke mensen uit het verleden of heden. Ook tracht men het kind bij het verleden te betrekken door bv. de geschiedenis van zijn grootvader of zijn eigen geschiedenis te vertellen. Daarnaast wordt het tijdsbegrip soms uitgediept door weebalken, maandbalken en eeuw balken te maken en daarop belangrijke gebeurtenissen uit te zetten. Een enkele methode heeft een voorloper voor de derde klas, ook bestaan er werkbladen voor deze klas, maar vaak zal de onderwijzer zonder deze hulpmiddelen werken. Als er bewust voorbereidend geschiedenis-onderwijs in deze klas wordt gegeven, wordt er hoogstens 1 lesuur (van 45 minuten) per week aan besteed.

In de vierde klas staat geschiedenis op het rooster van elke school. Het aantal uren, dat er voor wordt uitgetrokken, varieert nogal. De meest voorkomende situatie is 2 lesuren, maar geschiedenis kan ook 1 uur of ½ uur gegeven worden. Diversiteit in het aantal lesuren bestaat ook voor de twee hoogste klassen. Normaal is wel 2 uur per week, zowel in de vijfde als in de zesde klas; maar ook 1 uur, 1½ uur of zelfs 3 uur komen voor.

Zo kan een leerling in de drie hoogste klassen een totaal aantal lesuren geschiedenis gehad hebben, dat loopt van 5.400 tot 14.400. De meeste leerlingen uit het onderzoek bleken in deze klassen 10.800 lesuren te hebben. De oorzaken van deze spreiding zijn moeilijk te achterhalen. Wel bleek, dat de leerlingen, die een klein aantal uren geschiedenis hebben, een gedeelte van de vroeger voor geschiedenis bestemde tijd, besteden aan projecten wereldoriëntatie of organisch onderwijs.

Bijna elke door ons geënuquêteerde school gebruikt één of soms meerdere methodes. Het aantal verschillende titels bedraagt meer dan twintig. Daartoe hoort een erg traditionele methode als van Lukkes ("Hoe het groeide"), die nog steeds gebruikt wordt op bijzondere en openbare scholen. Duidelijke gerichte boekjes als van van Belle ("Mijn schildt ende betrouwen") zijn op een enkele protestants-christelijke school nog aanwezig.

De lange weg

vaderlandse geschiedenis
voor het christelijk onderwijs
door

P. Stouthamer en Dr. K. de Vries

Moderne uitgangspunten van deze methode:

- het wekken van belangstelling voor geschiedenis
- het bewust aandacht geven aan regionale geschiedenis
- naast nationaal besef ook europees bewustzijn wekken
- meer aandacht schenken aan sociale, maatschappelijke en culturele aspecten in de geschiedenis
- het accent leggen op begrip en inzicht

Indeling van de methode:

Deel I: chronologische behandeling van hoofdmomenten uit de geschiedenis in verhaalvorm; samenvattingen; taken-schrift.

Deel II: geschiedenis van prehistorie tot gouden eeuw (leverbaar met knip- en plakbladen).

Deel III: van gouden eeuw tot heden (leverbaar met knip- en plakbladen).

Docentenboek: suggesties en aantekeningen voor de docent; tevens instructielessen voor regionale geschiedenis.

Hoofden van scholen, die invoering van een nieuwe methode overwegen, kunnen present-exemplaren aanvragen.

Het docentenboek, in ringband uitgevoerd (prijs f 12,50) kan niet als present-exemplaar beschikbaar gesteld worden.

levering ook via de boekhandel

uitgeverij **SMD** spruyt, van mantgem & de does nv

langebrug 87 — leiden — telefoon 01710-46541

uitgaven, projecten en audio-visuele behoeften
voor onderwijs op moderne basis

De meeste scholen hebben een methode, waarvan de eerste druk meer dan tien jaar geleden verscheen. Sommige scholen gebruiken wekelijks boekjes, die meer dan twintig jaar geleden gedrukt zijn! Al deze oudere methodes zijn chronologisch, soms concentrisch van opzet. Nieuwere methodes zijn op onze scholen minder courant. Vaak zijn deze methodes ook chronologisch opgezet met soms hoofdstukken, waarin een thema als het verkeer in zijn geheel wordt behandeld. De enige zuiver thematische methode, die op deze scholen gebruikt wordt, was duidelijk favoriet bij die scholen, die in de afgelopen vier jaar hun methode vervangen hadden.

Het gebruik van meer methodes in dezelfde klas, dat op een klein aantal scholen wordt toegepast, bewijst, dat sommige onderwijzers inzien, dat er uit de aangeboden stof geselecteerd mag worden. Te vaak nog probeert een onderwijzer een methode in zijn geheel te behandelen, waar hij overigens meestal niet in slaagt.

De verdeling van de geschiedenisstof is vaak, mede door de gebruikte methode nogal traditioneel. De oudere methodes, zoals de genoemde, besteden in het gunstigste geval evenveel aandacht aan de laatste 150 jaar als aan de 80-jarige oorloge, maar vaak veel minder. Bovendien komt de onderwijzer vaak door tijdgebrek niet klaar, waardoor het laatste gedeelte van de stof niet behandeld zal worden. Gelukkig is de verdeling van de stof in de meer recente thematische en chronologische methodes evenwichtiger en veel meer op de geschiedenis van de laatste tijd gericht. Maar een systematische behandeling van de twintigste eeuw komt nu slechts bij uitzondering voor. Het is typerend, dat slechts een enkele school uit de enquête vindt, dat in haar geschiedenisonderwijs een accent ligt op de laatste anderhalve eeuw.

De inhoud van de stof is vaak te eenzijdig gericht op politieke geschiedenis en de ontwikkeling van de nationale staat. Een geschiedenisonderwijs met een duidelijk accent op oorlogen en veldslagen is op de basisschool een nog veel voorkomend geval.

Bij de nieuwe methodes is de inhoud meer op de relaties tussen mensen en op cultuurhistorische elementen gericht. Maar ook dan komen 80-jarige oorlog of zeehelden uit de zeventiende eeuw tamelijk uitgebreid aan de orde. Bovendien zal menige onderwijzer, voor hij met de behandeling van zijn thematische methode begint, de behoefte voelen eerst een globaal overzicht te geven van de geschiedenis, en we kunnen aannemen, dat de inhoud van deze stof tot het traditionele soort zal horen.

Staatsinrichting, in de vorm van bespreking van de staatsinstellingen en van de positie van de koningin, staat in de meeste methodes in het laatste thema of hoofdstuk van de zesde klas. Of dit voorgeschreven deel van de leerstof daarmee in de praktijk altijd aan de orde zal komen, is maar zeer de vraag.

Aandacht voor het heem, de eigen omgeving, komt een enkele maal voor, meestal in de lagere klassen. De inhoud kan variëren van de behandeling van bekende plaatselijke personen tot museum- en kasteelbezoek, puzzeltochten en excursies door de eigen stad. Geen van de methodes besteedt uitgebreide aandacht aan de algemene geschiedenis.

De leeractiviteiten en werkvormen zijn vaak ook traditioneel gericht. De meeste onderwijzers geven instructie over de stof, stellen vragen aan de klas en vertellen een verhaal. De verwerking bestaat uit het door de leerlingen lezen van de tekst, het overschrijven en afmaken van zinnen in een werkschrift, het overschrijven van een korte samenvatting uit het boek of van het bord, het inplakken, bekijken en kleuren van plaatjes en stempels, soms het noteren van jaartallen. Een enkele maal komt de wandplaat voor de klas, soms worden dia's vertoond. Er wordt wat meer dan vroeger in groepjes aan

opdrachten en vragen gewerkt, maar het zelfstandig opzoeken door een leerling is een uitzondering. Dramatiseren komt hoogst zelden voor. De tijdbalk als hulpmiddel wordt in de hogere klassen weinig gebruikt. Ook de methodes zijn meestal te weinig gericht op een goede en regelmatige hantering van de tijdbalk.

We kunnen concluderen, dat het geschiedenisonderwijs op de basisschool, zoals dat uit deze enquête naar voren kwam, en zoals wij het ook in de praktijk constateren, nogal traditioneel is, zowel in stofkeuze en -inhoud, als in didactische werkvormen en leeractiviteiten. Gelukkig blijkt ook, dat een aantal onderwijzers en methodes nieuwe wegen inslaan.

MEDEDELING

Op 19 mei 1972 is in Utrecht de *Netherlands Association for American Studies* opgericht. De vereniging stelt zich ten doel:

- 1) het contact te bevorderen tussen hen die zich beroepshalve — in onderwijs en wetenschap of in de journalistiek — of als "serieuze amateurs" met de studie der Verenigde Staten bezighouden.
- 2) inzicht te krijgen en overzicht te geven van wie in Nederland (eventueel in de Benelux) wat doet en waar aan amerikanistiek
- 3) de mogelijkheden te creëren tot inventarisatie van al hetgeen in Nederland op het gebied van americana aan bronnen, boeken, tijdschriften en kranten aanwezig is c.q. ontbreekt
- 4) de talenten en de welwillendheid te benutten van de talrijke Amerikaanse wetenschapsmensen, schrijvers en kunstenaars die tijdelijk in Nederland en de nabuurlanden vertoeven
- 5) geïnteresseerde en bekwame studenten ter verdieping van hun kennis naar de Verenigde Staten te helpen door het verzamelen en uitwisselen van informatie over beurzen en andere mogelijkheden tot studie aan Amerikaanse universiteiten.

Het bestuur van de NAAS bestaat uit prof. dr. S. Betsky (te Utrecht) en prof. dr. J.W. Schulte Nordholt (te Leiden) als voorzitters en drs. A. Lammers als secretaris. Het secretariaat is gevestigd op Rapenburg 16, Leiden.

Belangstellenden kunnen zich voor het inwinnen en verstrekken van informatie met één van bovengenoemden in verbinding stellen.

Welke collega heeft te koop deel II en III van C. Rickwel, *De mensheid en haar geschiedenis*. Aanbiedingen: W.J. Kouwenhoven, Balsemienlaan 156, Den Haag. (25 67 80 tel.)

Geschiedenis in onderwerp en opdracht

Geschiedenis als aspect van wereld-
oriëntatie

C.J. Buijtendijk, W. Kuperus,
C.J. Seip

onder redactie van W.F. Kalkwiek

illustraties Bert Bouman



Ieder hoofdstuk van deel I, II en III
bestaat uit:

- Een chronologisch overzicht van de belangrijkste gebeurtenissen, verhelderd met een tijdbalk en kaartjes.
- Een verhaal, waarin kinderen voorkomen die in de betreffende periode leefden.
- Een 'encyclopedisch gedeelte' waarin nader wordt ingegaan op verschillende aspecten van het dagelijks leven.
- Een lijst met moeilijke woorden, gevolgd door de opdrachten.
- Aan het eind van deel III is een 'Thematisch Register' opgenomen, dat de leerlingen in staat stelt de 'verticale' onderwerpen (bestuur en rechtspraak, communicatie, gezondheidszorg, handel en nijverheid, voeding, het wonen enz.) 'horizontaal' te doorsnijden. Hierdoor ontstaat een zuiver thematisch beeld van het gekozen onderwerp, geplaatst tegen de 'achtergrond van de chronologische continuïteit der historische stromingen en gebeurtenissen'.

- Het geheel is zeer systematisch en overzichtelijk opgezet, verduidelijkt met veel prachtige tekeningen en kaartjes in vier kleuren.
- Een 'voorloperij' voor klas drie verschijnt over enige maanden.

'Ik geloof dat we de basisscholen met deze nieuwe methode kunnen feliciteren. Eigenlijk moeten wij als mensen van het voortgezet onderwijs een beetje jaloers zijn op zo'n doordacht opgezette methode.'
J.G. Toebes in: Het Weekblad van 3 sept. '71.



Meulenhoff Educatief

Prinsengracht 468, Postbus 100, Amsterdam

ACTUELE GESCHIEDENIS?
LEVENDE AARDRIJKSKUNDE?
WERELD-ORIËNTATIE?
BURGERSCHAPSVORMING?

U vindt het in "ANTENNE" — het periodieke leermiddel, dat elke 14 dagen nieuw is.

Alles wat niet in de geijkte leerboekjes staat, maar wat uw leerlingen toch moeten weten, staat in "ANTENNE".

Lesgeven met "ANTENNE" is boeiend lesgeven:

U behandelt onderwerpen waar uw leerlingen grág meer van weten omdat ze betrekking hebben op de wereld van nu.

Daarom ook geeft "ANTENNE" informatie over onderwerpen die anders misschien nooit aan bod komen.

Een greep uit de zojuist beëindigde jaargang 1971/72 geeft u hiervan een indruk:

Angela Davis	Prinsjesdag
Milieubescherming	Kunst van vroeger en nu
Werkloosheid	De taal van de sportverslaggever
Het Midden-Oosten	Vietnam
De loonpolitiek	Bernadette Devlin
Bangla Desh	Het profijtbeginnel
De Europa-cup	De kabinetsformatie
Ontwikkelingshulp	Krant en Sensatie
Kunst in Afrika	Het dagblad als communicatiemiddel
India en Rusland	Ruimtevaart

Geeft u les aan 11- tot 14-jarigen, en wilt u meer weten over "ANTENNE", stuurt u dan uw naam en adres op een briefkaart of in een open enveloppe — zonder postzegel — aan:

"ANTENNE"
SYSTEMEN KEESING NV
Antwoordnummer 4
Amsterdam

en u ontvangt per omgaande enkele proefnummers van "ANTENNE".

P.S. Heeft u al een abonnement op KEESINGS HISTORISCH ARCHIEF?

GESCHIEDENIS OP DE PEDAGOGISCHE AKADEMIE.

De discussie over de doelstellingen van de geschiedschrijving en het geschiedenisonderwijs is niet weg te denken uit de vakliteratuur van de laatste jaren. Opvallend in dit denken vonden wij het artikel "Geschichte" in de Fischer Lexicon nr. 24, waar Waldemar Besson aan het einde vrij vertaald ongeveer het volgende laat lezen: "Jacob Burckhardt's woord, dat het ontbreken van historische bezinning barbarij betekent, geldt ook voor onze tijd. De moderne historische wetenschap kan de opgave, die voor haar hieruit naar voren komt, slechts vervullen, als zij rekening houdt met de door het ontstaan van de industriële maatschappij geschapen situatie. Uiteraard moet ze — in onderscheid van alle totalitaire geschiedenis constructies — vasthouden aan de elementaire regel, dat het vrije scheppende individu een centrale plaats in het historisch proces toekomt, maar zij moet zich meer dan tot nu toe wijden aan de geschiedenis van institutionele en collectieve fenomenen en de daarvan uitgaande tendensen, die aan de vrije keuze van het individu beperkingen opleggen. Zij moeten economische en industriële geschiedenis nauwer betrekken bij de algemene geschiedenis, zoals dat in Frankrijk reeds is geschied, zij het niet steeds met bevredigend resultaat. Zij moeten tenslotte de door de engelse en franse sociale geschiedschrijving ontwikkelde methoden aanwenden om de geschiedenis van de huidige maatschappij als een individuele totaliteit te kunnen beschrijven."

In dit artikel trof ons het pleidooi voor een opening naar de sociale wetenschappen. Soortgelijke gedachten vonden wij ook in de inaugurele rede van professor H. Von der Dunk "de onwetenschappelijke wetenschap". Al is hier geen sprake van een verwerpen van de "eenmaligheid" en wil Von der Dunk niet "een geschiedenis in quasi onpersoonlijke reeksen gepresenteerd en uitsluitend gericht op de speciës", dan nog is ook daar een pleidooi te vinden voor een opening naar de sociale wetenschappen, hetgeen moge blijken uit onderstaande citaten.

"In elk geval lijkt mij niet te betwisten, dat een anti-positivistische, individualiserende opvatting van de geschiedenis eerder tot een ook in politicus, conservatief standpunt zal leiden dan omgekeerd, hetgeen bij de uitgesproken historisten in Duitsland ook het geval was."

"Wie door wat gevoelens ook gedreven, oude romantisch-conservatieve voorstellingen van de geschiedenis uit de mottenkist haalt, wie bijvoorbeeld terug wil naar een puur verhalende of biografische geschiedschrijving, zal die ontwikkeling niet tegenhouden en hooguit zichzelf isoleren. De ramen naar de nieuwe sociale methodieken zullen dan ook wijd open moeten blijven, voor wie mee wil spreken."

Nogmaals dezelfde trend is te vinden in het boek van Ger Harmsen "Inleiding tot de Geschiedenis" — vooral hoofdstuk III.

Deze bezinningen op het zich bezighouden met geschiedenis stemmen overeen in hun pleidooi voor een gebruik van de nieuwe sociale methodieken, grotere belangstelling voor structuren, met name de sociaal-economische, terwijl bij dit alles de aandacht voor de mens als individu behouden moet blijven. In hun motivatie is eveneens overeenstemming te vinden, want indien het bovenstaande niet geschiedt, zien zij de geschiedschrijving en het geschiedenis onderwijs een heilloze weg opgaan, te weten een verwording tot ideologie of een doden van elke belangstelling.

Ditzelfde pleidooi willen wij houden voor vernieuwing van het geschiedenis onderwijs op de basisscholen dat — naar onze ervaring — nog al te vaak romantisch-conservatief, puur verhalend, biografisch is, en daarbij ook nog voornamelijk politieke geschiedenis. Deze benadering wordt vaak verdedigd vanuit "pedagogische" motieven, als passend bij de belevingswereld van het kind. Door deze praktijk wordt feitelijk niet alleen de historische werkelijkheid geweld aangedaan, doch evenzeer de standpunt bepaling tegenover de werkelijkheid van vandaag.

Sinds enige jaren is het geschiedenisonderwijs op de basisschool — en derhalve op de pedagogische akademies — wel veranderd. Zo is men op vele scholen afgestapt van de behandeling van een overzicht van de "gehele" geschiedenis van prehistorie tot maanraket, ten bate van een exemplarische of thematische benadering, of een bepaalde vorm van wereldoriëntatie. Deze veranderingen werden overigen niet ingegeven door bovengenoemde bezwaren, maar voornamelijk door "pedagogische" motieven: behandeling van historische themata sluit beter aan bij de belevingswereld van kinderen en voorkomen tevens overbelasting van kinderen met allerlei onbegrijpelijke wetenswaardigheden. Verschillende basisscholen trokken verdergaande conclusies uit het genoemde "pedagogisch" motief — toen de toelatings-examens werden afgeschaft — door te kiezen voor een of andere vorm van wereldoriëntatie, waarbij de historische dimensie vaak gering en soms afwezig is. Al waarden wij het bemoedigend zoeken naar nieuwe werkvormen, het bewust kiezen van onderwerpen, het actualiseren, toch zijn de wezenlijke bezwaren niet weggenomen. Ook bij wereldoriëntatie en thematische geschiedenis handhaaft men de romantisch verhalende aanpak.

De zaak is echter dat een chronologisch beschrijvende benadering beslist niet hetzelfde is als het duidelijk maken van iets. Vaak praat men geheel over de hoofden van de kinderen heen, maar zelfs als men er in slaagt een kind vanuit de beschrijving emotioneel bij het onderwerp te betrekken, dan nog zal een wezenlijk menselijk beleven bij gebrek aan begripen niet behaald zijn.

Het moge duidelijk zijn dat deze problematiek evenzeer geldt t.a.v. de onderwijzers als van hun leerlingen. Het probleem is naar onze mening alleen op te lossen als ook op de basisschool "het raam" naar de nieuwe sociale methodieken wijd wordt opengezet en ook de sociaal-economische aspecten van de geschiedenis duidelijk belicht worden. Hier ligt naar onze mening een taak voor de pedagogische akademie, een taak die alleen dan zinvol is, als het vervolgonderwijs doorwerkt op deze basis. (Een grotere belangstelling van de geschiedenis-docent bij het voortgezet onderwijs voor de historische vorming op de basisschool zou dan wel gewenst zijn, ook uit goed begrepen eigenbelang.)

De hierboven genoemde gedachten trachten wij te realiseren in onze programma's, waarvan onderstaande beknopte leerplannen een beeld mogen geven. Belangrijke redenen van het verschil tussen beide realisaties zijn een verschil in didactische aanpak en het feit dat in het ene geval de docent geschiedenis tevens docent maatschappijleer is en in het andere geval niet.

(J.H.B. en B.W.M.S.)

Proeve van een Leerplan geschiedenis op een pedagogische academie.
Leerplan te verdelen in eerste en tweede leerkring.

Doelstelling eerste leerkring:

- Zich voorbereiden op het dragen van verantwoordelijkheid voor de historische vorming van de leerlingen op de basisschool.
- Ter realisering van dit doel zal de student zicht moeten krijgen op de algemene doelstellingen van het basis-onderwijs en de plaats en betekenis van de historische vorming binnen deze doelstelling; de vragen omtrent stofkeuze en werkwijzen ter realisering van deze vorming. Tevens zal aan de eigen historische vorming aandacht geschonken moeten worden en zal praktische ervaring verkregen moeten worden. De drie aspecten — didactisch theoretische vorming; eigen historische vorming; praktisch werken — mogen niet als drie gescheiden elementen naast elkaar staan, doch dienen te worden geïntegreerd.

Stofomschrijving:

I. Stofkennis:

- a. Het bestuderen in een handboek (bv. Blonk: "Langs oude Paden") van drie tijdvakken. Hierbij dient te worden uitgegaan van de materiële basis van de samenleving. NB. De boeken worden in 7 tijdvakken verdeeld.
- b. Achtergrondkennis bij ca. 6 leerstofgehelen.
- c. Een aantal basis begrippen.

Werkvorm: zelfstudie.

II. Theorie vakdidaktiek:

- a. Filosofie en structuren. (korte inleiding)
- b. Lesopbouw; diverse werkvormen en leeractiviteiten gericht op klas, groep en individu; hulpmiddelen.
- c. Betekenis en structuur van het vak; doelstellingen; stofkeuze.

Werkvorm: hoorcollege.

III. Theorie lesvoorbereiding.

- a. Het praktisch inoefenen van diverse werkvormen; het gebruik van hulpmiddelen met name kaart en illustraties.
- b. 3 leerstofgehelen met behulp van een cursorisch-thematische methode voor het basis onderwijs (Geschiedenis in onderwerp en opdracht deel I)
- c. 3 leerstofgehelen met behulp van een exemplarische methode voor het basis onderwijs (Hoe het is, hoe het was II).

Werkvorm: klassikale inleiding, daarna werken in groepen.

IV. Praktijk:

De studenten geven op de basisschool het leerstofgeheel, waarbij ieder groepslid minstens per leerstofgeheel 1 les geeft.

Uitwerking van de eerste twee jaar (eerste leerkring)

- 1. Algemene inleiding in de betekenis en de structuur van het vak en de problematiek van het geschiedenisonderwijs op de basisschool.

2. De behandeling van de middeleeuwse samenleving, mede aan de hand van: W. Banning "Maatschappij, kerk en evangelie in de middeleeuwen". Hierbij als zelfstudie door de studenten een erbijbehorend tijdvak in het handboek.
3. Het uitwerken van 3 leerstofgehelen uit de basisschoolmethode "Geschiedenis in onderwerp en opdracht" deel I. Hierbij aandacht voor werkvormen en hulpmiddelen. Het geven en evalueren van deze leerstofgehelen.
4. Behandeling van industriële samenleving, mede aan de hand van W. Banning: "Maatschappij, kerk en evangelie in het tijdperk van kapitalisme en industrialisme." Hierbij als zelfstudie het aansluitende gedeelte in het handboek.
5. Bespreking van en discussie over Erich Fromm: "Marx, Freud en de Vrijheid."
6. Het uitwerken van de lessen 2-3-5-6 (Aan het werk; arm of rijk, helpt elkaar; kopen en verkopen) uit de basisschoolmethode "Hoe het is, hoe het was." Hierbij aandacht voor werkvormen gericht op individu en groep. Het geven en evalueren van deze leerstofgehelen.

tweede leerkring

Doelstelling:

De studenten, die geschiedenis voor hun specialisatie gekozen hebben, dienen in deze cursus zo goed mogelijk voorbereid te worden om later in een onderwijsteam — naast hun normale onderwijstaak — als meer deskundige voor dit "zaakvak" te kunnen functioneren.

Hiervoor is noodzakelijk:

- Kennis en inzicht in het historisch proces
- Didactische vaardigheden
- Inzicht in de rijpheid van het kind t.a.v. het historisch bezig zijn.
- Zicht op de betekenis, structuur en de waarde van het vak.
- Zicht op de relatie met verwante disciplines.

Met het oog op het later functioneren in een team, is contact met anders gespecialiseerden aan te raden.

Behalve directe beroepsgerichtheid, dient ook de persoonlijke vorming van de studenten in kritische zin in de cursus betrokken te zijn.

Programma:

Theorie der geschiedenis: In de gesprekken over dit onderwerp komt vooral de vraag naar de objectiviteit en de maatschappelijke relevantie ter discussie.

Kind en Geschiedenis: Ontwikkelingspsychologische vragen betreffende de rijpheid van kinderen in relatie tot het vak geschiedenis. Vragen naar de ontwikkeling van het tijdsbesef en/of besef voor verandering.

Vredesopvoeding: Geschiedenis onderwijs een middel tot of een bedreiging voor de vrede. Is één "vredesweek" per jaar of een project "oorlog en vrede" voldoende?

Methoden: Criteria voor het beoordelen van een methode. Het vergelijkend bestuderen van de twee in de eerste leerkring gebruikte basisschool methoden.

Sociale vaardigheden: Gezien het belang van zelfwerkzaamheid in het geschiedenis-onderwijs en ook van het werken met groepen en expressieve werkvormen, is een oefening hierin gewenst.

Wereldoriëntatie: Doelstelling of werkvorm? Een bedreiging of een zegen voor het

geschiedenis-onderwijs? Hierbij ook het probleem van vakkenintegratie in het algemeen.
Omgeving: De betekenis van het eigen milieu voor de historische vorming. Hierbij de stadswandeling: zin, voorbereiden, doen, evalueren.

Hospiteren: Aanvullend op de theoretische vorming zal de studenten op diverse schooltypen moeten hospiteren. Zoveel mogelijk zal de specialisatie in het hospiteren betrokken moeten worden. Een veelvoud van opdrachten is denkbaar, doch de student zal er minstens drie moeten verrichten. Te denken is aan: Inventarisatie (leerplan, methode, hulpmiddelen, begrippen, motivatie etc.); Groepswerk in het geschiedenis onderwijs; de krant bij het zaakvak-onderwijs; historisch thema; activering en zelfwerkzaamheid; etc.

Scriptie: Indien hij dit wenst kan de student een werkstuk maken voor de specialisatie geschiedenis. Behalve een theoretisch gedeelte en literatuur zal ook het praktisch element duidelijk aanwijsbaar moeten zijn.

Enkele voorbeelden:

verbalisme in het geschiedenis-onderwijs; audiovisuele middelen in het geschiedenis-onderwijs; het probleem wereldoriëntatie; beeldvorming van het geschiedenis-onderwijs; kind en samenleving sinds 1700; de eigen stad.

NB. Korthedshalve werd voor leerkring II alleen maar een stofomschrijving gegeven. Voor een juist beeld is ook bekendheid met de werkvormen nodig.

(B.W.M.S.)

Programma Maatschappijleer

Doel:

- A. Aanbrengen sociologische kijk of "...het inzicht in het geheel der samenleving, dat nodig is om een verantwoord oordeel over de problemen van zijn samenleving te kunnen vormen". Uit: C. Wright Mills "De sociologische visie", p. 10, Aula Utrecht.
- B. Studenten te doen inzien dat zich kritisch bezinnen op de samenleving ook inhoudt een nuchtere standpuntbepaling t.a.v. het verleden. "De irrationalistische of romantiserende geschiedschrijving werd in de loop van onze eeuw zwaar gecompromiteerd, doordat zij ontegenzeggelijk voedsel gaf aan fenomenen als fascisme en nationaal-socialisme...". Wat vrij geciteerd uit: Prof. H. von der Dunk "De ontwetenschappelijke wetenschap", een rede gehouden te Utrecht, 1968, bij zijn ambtsaanvaarding als hoogleraar in de Nieuwste Geschiedenis.
- C. Een eerste aanzet tot vakkenintegratie: maatschappijleer, geschiedenis, godsdienst, kunstgeschiedenis, letterkunde en historische pedagogiek.

Ter realisatie:

Eerste jaars Dr. W. Banning "Maatschappij, Kerk en Evangelie, in drie perioden der Europese Geschiedenis. Een sociologische studie." Uitg. van Loghum Slaterus, Arnhem.

(is niet meer in de handel, komen stencils)

Tweede jaars Erich Fromm "Marx, Freud en de vrijheid; de bevrijding van de mens uit de ketenen der illusies." Uitg. Erven J. Bijleveld, Utrecht.

(aanschaf verplicht)

Derde jaars Prof. Mr. B.V.A. Röling "De wetenschap van oorlog en vrede." Uitg. Wolters-Noordhoff, Groningen.

(aanschaf verplicht)

Nota Bene: Bestel altijd de laatste druk.

Toetsing: twee maal per jaar schriftelijk tentamen. Inhoud in onderling overleg.

Aanbevolen literatuur:

Alle studenten Een abonnement op Reflector en óf op een landelijk dagblad (b.v. een half jaar De Telegraaf, een half jaar De Volkskrant) óf op een weekblad (b.v. een half jaar Elsevier en daarna De Groene).

Eerste jaars A. Kennismaking met sociologie:

1. Dr. H. de Jager/Dr. A.L. Mok "Grondbeginselen der Sociologie" Uitg. H.E. Stenfert Kroese N.V., Leiden.
2. Dr. J.S. van Hessen e.a. "Wegwijzer in de sociologie." Uitg. J.H. Debussy, Amsterdam.

B. Kennismaking met het thema samenleving en godsdienst:

1. Allereerst via onder A genoemde boeken, resp. hfdst. 9: "Godsdienst en maatschappelijk leven", en hfdst. XIV: "Godsdienstsociologie".
2. Dr. W.H. van de Pol "Het einde van het conventionele Christendom". Uitg. J.J. Romen en Zonen, Roermond-Maaseik.
3. Harvey Cox "De stad van de mens. Het levenspatroon van de moderne wereld in theologisch perspectief". Uitg. Amboboeken, Utrecht.
4. Erich Fromm "Psychoanalyse en religie. Typen van religieuze ervaring en zorg voor de mens." Uitg. Erven J. Bijleveld, Utrecht.

Voor eventuele persoonlijke aanschaf — met als criteria leesbaarheid, studie-opbouw en prijs — adviseer ik A 1 (f 15,—) en B 4 (f 9,90).

Tweede jaars A. Kennismaking met Marx:

1. Prof. Dr. W. Banning "Karl Marx". Uitg. Aula, Utrecht
2. Werner Blumenberg "Het leven van Karl Marx". Uitg. Aula, Utrecht.
3. Edmund Wilson "Reis naar de Revolutie". Uitg. C. de Boer/Paul Brand, Hilversum.

(soms via boekhandel De Slegte verkrijgbaar voor f 2,95).

B. Kennismaking met diverse sociologen:

1. H.P.M. Goddijn e.a. "Geschiedenis van de sociologie". Uitg. Boom, Meppel. (behandelt grootmeesters van de sociologie uit de 19e en 20e eeuw, en wat ook interessant is, de schrijver pakken hun onderwerp sociologisch aan: "in de eerste plaats zijn er de hoofdstukken, die een beeld schetsen van een gehele periode, die het maatschappelijke en culturele kader vormt waarin sociologen hebben geleefd en gewerkt. In de tweede plaats zijn er hoofdstukken, waarin een belangrijke school of stroming der sociologie wordt behandeld. En tenslotte zijn er de hoofdstukken die een portretschets bedoelen te zijn van enkele belangrijke sociologen en hun werk.")
2. Prof. Dr. Hoefnagels (Red.) "Sociologie en maatschappij-kritiek". Uitg. Samson, Alphen aan de Rijn.
(bevat bijdragen van prominenten als Adorno, Marcuse en Wright Mills over

de kritische taak van de sociologie: "Zij zal aldus onvermijdelijk kritisch zijn, omdat zij, in plaats van mee te helpen aan de onderdrukking van lastige vragen, juist het stellen ervan zal stimuleren")

Voor eventuele persoonlijke aanschaf etc., etc. adviseer ik A 2 ($\pm$ f 4,—) en B 1 (f 14,50).

Derde jaars Geen aanbevelingen.

(J.H.B.)

Programma Geschiedenis

Doel:

- A. Zie onder programma Maatschappijleer.
- B. Studenten te motiveren om mee te werken aan een vernieuwing van het geschiedenisonderwijs op de basisschool, dat nog al te vaak romantisch-conservatief is, puur verhalend en biografisch. (Deze terminologie ontleend aan de bij maatschappijleer genoemde rede van Prof. von der Dunk)

Ter realisatie:

We kunnen dit soort geschiedenisonderwijs dat voor kinderen vaak de historische werkelijkheid verhuult en hen daardoor ook een reëel zicht op hun eigen maatschappelijke werkelijkheid onthoudt, al een stuk eerlijker maken door beduidend meer aandacht te gaan schenken aan de sociale en economische geschiedenis. Om deze reden is aanschaf van het volgende boek verplicht:

Y. van der Molen en H.J. Wilzen "Het bont gebeuren", Deel 1 en 2, Uitg. Wolters-Noordhoff, Groningen.

- 1. Gezamenlijke bespreking van de paragrafen over sociale en economische toestanden c.q. veranderingen om zodoende:
 - 1. wat meer greep te krijgen op de materiële basis van de diverse samenlevingsvormen op zich beschouwd (jacht-visserij; landbouw; handel-nijverheid; industrie; techniek),
 - 2. meer begrip te krijgen voor de gevolgen die een verandering in de materiële basis voor de gehele samenleving met zich meebrengt,
 - 3. meer inzicht te krijgen in de vraag naar het hoe en waarom van deze veranderingen.
- 2. Gezamenlijk lessen uitwerken voor de basisschool.
 - A. Voor de eerste jaars zullen dit vooral lessen moeten zijn die inhaken op de in de meeste scholen gebruikte geschiedenismethoden, die ofwel tijdvakken behandelen (b.v. Middeleeuwen, met daarin classics als Karel de Grote, Noormannen en Kruistochten), ofwel themata (b.v. Kleding door de eeuwen heen).
 - B. Voor de tweede jaars vooral lessen die inhaken op de in enkele scholen beoefende 'wereldoriëntatie' (b.v. ontwikkelingsproblematiek).

- C. De derde jaars zal gevraagd worden de door de eerste en tweede jaars uitgevoerde experimenten te bestuderen, zonodig te herhalen en de best geslaagde voor publicatie gereed te maken.

Toetsing:

per blok een mondeling tentamen sociale en economische geschiedenis. Tevens zal per blok een testimonium moeten worden behaald, dat wordt toegekend op grond van lesgeven op de basisschool, mits van deze lessen een getypt verslag in tweevoud is ingediend.

(J.H.B.)

HISDOCS

Historische documenten met toelichting

samenstelling: *drs. A.H. Huussen jr., drs. P. Schneiders,*
drs. W.G. van der Weiden
redactie: W.R. van de Kerkhof

map 1, Onderdrukking en bevrijding f 7,90
ISBN 90 01 38820 5

map 2, Koning Willem I en zijn tijd f 11,—
ISBN 90 01 38821 3

map 3, Emancipatie van de vrouw ± f 11,—
ISBN 90 01 38822 1 (in voorbereiding)

map 4, De Eerste Wereldoorlog ± f 11,—
ISBN 90 01 38823 X (in voorbereiding)

Documenten en documentatie die de geschiedenislessen extra reliëf geven.

Verkrijgbaar bij de boekhandel en bij de uitgever.
Gaarne uw bestelling adresseren aan Postbus 567, Groningen, met vermelding van auteur, titel en ISBN.



Wolters-Noordhoff

242 25 41/1085

DE BEGELEIDING VAN DE STUDENT IN DE OEFENSCHOOL

Wellicht is het veel P.A.docenten onder de lezers net zo vergaan als mij, toen ik een tiental jaren geleden voor het eerst als kersverse kweekschoolleerling naar een oefenschool ging om kwekelingen aan het werk te zien: achterin de klas gezeten werd de les "verslagen" en vervolgens al dan niet in aanwezigheid van de klasseonderwijzer(es) besproken. Plus- en minpunten werden aangewezen en een cijfer gegeven. Daarna op de fiets (sic!) om een achttal kilometers verder de volgende kwekeling aan het werk te zien. Zelfde procedure. Wat stond nu in zo'n "verslag"? Opmerkingen betreffende houding voor de klas, verstaanbaarheid, dialecteigenaardigheden, contact met de klas, overzicht over de klas, logische opbouw van het verhaal of betoog, foutjes in de weergave van het geschiedgebeuren, pedagogisch juiste of onjuiste opmerkingen en/of vragen, didactisch juist of onjuiste vragen en/of opdrachten, hoe was het bordgebruik? Al deze zaken werden dan met de kwekeling besproken, maar een gelegenheid om te controleren of de bespreking in de volgende lessen doorwerkte was er nauwelijks: men mocht (en mag) al blij zijn als alle kwekelingen per cursusjaar één keer door de geschiedenisman werden bezocht, gezien het aantal begeleidingsuren.

Verder werd ik me na enige tijd ervan bewust, dat veel van mijn opmerkingen net zo goed door de pedagoog-didacticus of een attente onderwijzer gegeven hadden kunnen worden: Daár was ik als vakdidacticus toch niet voor aangesteld? Moest ik me dan beperken tot louter lovende en lakende critiek op — kort gezegd — de historische betrouwbaarheid? Maar nogmaals: wat was voor de gehele opleiding het effect van deze toch wel incidentele critiek?

Tenslotte diende zich nóg een moeilijkheid aan: De lesopdrachten werden vrijwel alle door de klasse-onderwijzers gegeven, en daar waren naast goede nogal eens wat minder goede bij (b.v. een les over de kruistochten in een combinatie klas 2 en 3). Doch nog geheel afgezien van de kwaliteit van de opdrachten: er was nauwelijks *geordend* verband tussen de lessen op de kweekschool en de praktijk op de oefenscholen.

Resumerend kom ik dus tot de volgende vragen:

- a. hoe verkrijgen we een werkelijke *begeleiding* i.p.v. een betrekkelijk willekeurige steekproef?
- b. hoe maken we de leerschooluren het meest rendabel voor zoveel mogelijk studenten?
- c. hoe verkrijgen we een redelijk geordend samenspel tussen de "theorie" op de P.A. en de praktijk op de leerschool?
- d. welke inhoud heeft het werk van de begeleidende vakdidacticus, m.n. onderscheiden van dat van de pedagoog-didacticus?

In het hierna volgende zal getracht worden binnen het kader van de huidige

opleidingsstructuur een bruikbare (en zeker niet méér!) oplossing aan te geven. Ik zal mij daarbij verre houden van onvervulbare wensdromen in de trant van: eigenlijk zouden we en de minister We zitten in een gebrekkig structuur en daar zullen we gewoon maar het beste van moeten maken. Nog één opmerking vooraf: onderstaande is ontstaan aan een P.A. zonder televisie-opnamemogelijkheden.

Ten aanzien van de problemen a en b ben ik tot de slotsom gekomen, dat het beter is af te stappen van het idee alle studenten les te moeten zien geven. Wie alles wil doen bereikt in feite erg weinig; niet het vele is goed maar het goede is veel. Daarom werken we sinds enkele jaren met groepen studenten (6-10 per groep). Elke vakdidacticus begeleidt gedurende zes weken achtereen zo'n groep: één middag per week. Elke middag worden twee lessen gegeven, uiteraard in twee verschillende klassen, op één leerschool. Alle niet-lesgevers wonen de lessen bij en krijgen elk een bepaalde observatieopdracht. Na afloop worden de twee lessen besproken aan de hand van de observatierapportjes. Hierbij gaan we er dus van uit, dat een student ook veel kan leren van zien lesgeven. Tussen twee haakjes: ook de P.A.docent kan — en doet dat ook vaak — een les geven, of de klasseonderwijzer. Vooral voor de P.A.docent is dat zeer gezond!

De observanten steken temeer flink wat op omdat ze mede betrokken zijn bij de voorbereiding van de les (daarover straks meer) en verder bereikt het didactisch commentaar van de docent meer kwekelingen tegelijk. Tevens is hij beter in staat een student na een mislukte les de volgende week "revanche" te laten nemen en in het algemeen de groep verder te brengen d.m.v. een korte cursorische ordening van een aantal onderwijsleersituaties.

Zo komen we bij probleem c. In het hierboven geschetste systeem wordt nl. de opdracht door de docent gegeven. Tot dusverre zijn hierover nog geen moeilijkheden met de leerscholen gerezen. De docent overlegt met het HdS welke klassen disponibel zijn. De gegeven lessen staan als regel vrij los van het leerplan van de leerschool: meestal wordt in overleg met de studenten een onderwerp gekozen, dat gedurende de zes weken aan de orde zal komen en de groep werkt op de P.A. aan de planning van de serie. De studenten zijn daardoor bij hun observeren niet alleen beter gemotiveerd, maar kunnen ook beter opmerkingen plaatsen betreffende de stof en de gevolgde werkwijze. Voor de docent is er het voordeel, dat hij het onderwerp beter kan laten aansluiten bij wat op de P.A. is of wordt behandeld.

Na de zes weken krijgt de groep op *dezelfde* leerschool een andere vakdidacticus, zodat de studenten in een vertrouwde omgeving blijven. Als dan ook op de P.A. er een redelijk samenspel is tussen alg. en vakdidactici aangaande een systematische beoefening van de diverse onderwijsleersituaties, kan van een aanvaardbare begeleiding gesproken worden.

Tenslotte probleem d. Zonder uitvoerige argumenten stel ik me de praktische vorming van de student in een aantal fasen voor:

1. oefenen in een aantal korte lesmomenten; b.v. korte vertelling, uitleg van enkele woorden, toelichting bij een illustratie, behandeling van enkele vragen. Dit zijn alle onderdelen van een les die verder door de klasse-onderwijzer gegeven wordt.
2. oefenen in het geven van een complete les, waarbij leerstof en werkwijze a.h.w. reeds voorgerekauwd is.
3. oefenen in het samenstellen en geven van korte lessenseries waarbij doel en middelen van te voren gegeven zijn.
4. (gedacht voor klas 3 P.A.) het samenstellen en geven van een lessenserie, waarbij de student zelf doel, stof en middelen kiest.

De taak van de vakdidacticus ligt m.i. vooral in de fasen 3 en 4. In deze beide zijn in steeds sterker mate stofbeheersing en inzicht in de mogelijkheden van leermiddelen vereist, evenals vindingrijkheid en doelgerichtheid.

In fase 1 en 2 is de aanwezigheid van de vakman beslist niet overbodig, maar gezien de huidige beperking in het urental kan hij niet alles doen, dus bemoeit hij zich vooral met de laatste twee fasen. Hierbij dient opgemerkt dat hij niet alleen op oefen- en hospiteerschool aanwezig dient te zijn maar ook onmisbaar is bij de voorbereiding op de P.A. (zie hiervoor). Hiervoor *moet* op de P.A. tijd en ruimte gecreëerd worden. De nabespreking van de praktijk wordt nu "vanzelf" meer toegespitst op vakdidactische vragen: keuze en ordening van de stof, zinvolle doelstelling, adequaat gebruik van leermiddelen etc.

Voor de fasen 1 en 2 *kan* de vakdidacticus in overleg met de leerscholen een lijst van opdrachten samenstellen, waaruit door de leerschool een keuze wordt gedaan. De docent weet nu bij zijn lessen op de P.A. van tevoren welke soort opdrachten zijn studenten in een bepaalde periode kunnen verwachten, zodat hij daarop in kan spelen.

Wie uit al het bovenstaande mocht concluderen dat hier een nogal tevreden man aan het woord is, die de ergste voetangels en klemmen heeft weten op te ruimen of te vermijden vergist zich. Tal van problemen, m.n. van praktische aard blijven over. En dan is er die levensgrote moeilijkheid waar ik nog niet uit ben, en waar in dit artikel aan voorbij is gegaan, omdat het in een beschouwing over de *bege-leiding* te ver zou voeren: hoe kan een harmonisatie van algemene en bijzondere didactiek bereikt worden zonder dat de discipline van het vak in de knel komt? Voorlopig moet het hier bij een signalering blijven.

De hierboven geschetste werkwijze houdt niet in, dat elke student met een voldoende variatie aan lesmogelijkheden in het vak geschiedenis heeft geoefend of ermee is geconfronteerd in de praktijk: dat zal helaas voorlopig nog wel een wensdroom blijven.

Mochten er onder de lezers zijn die nader geïnformeerd willen worden hoe dit praktijksysteem organisatorisch nu eigenlijk werkt, dan kunnen zij zich te allen tijde tot mij wenden om informatie.

A.J. Kaarsemaker

DE BEHOEFTE AAN GESCHIEDENISLERAREN IN NEDERLAND

Het bestuur van de V.G.N. heeft in het najaar van 1971 een commissie van advies ingesteld, bestaande uit de heren drs. L.M.G.P. Smeets, G.J. Erdtsieck en A.L. Verhoog, die de opdracht kreeg een onderzoek in te stellen naar de behoefte aan geschiedenisleraren in de nabije toekomst. Op 16 mei 1972 bood de commissie het bestuur een rapport aan, dat hieronder volgt. Het bestuur heeft de conclusie van het rapport aanvaard.

De aanmelding van nieuwe studenten aan de verschillende universiteiten bij het begin van het academische jaar 1971-72 heeft in de pers een ruime publiciteit gekregen. De toeloop was ook bij de studierichting geschiedenis van dien aard, dat verschillende universiteiten in moeilijkheden raakten: steeds grotere aantallen studenten moesten worden opgeleid, terwijl de middelen in de vorm van personeel, kollegeruimten en bibliotheken niet in overeenkomstige mate ter beschikking werden gesteld. Bovendien heeft het streven naar verhoging van het studierendement bij de universiteiten in het algemeen geleid tot intensievere begeleiding.

Aantal studenten.

Het aantal studenten in de geschiedenis is de laatste jaren voortdurend gestegen. Zo begonnen in het najaar van 1968 141 studenten met deze studie en in 1969 159 (Stat. v.h. wet. onderwijs 1969/'70 CBS, Staatsuitg. 1971 p.10). Een enquête door het Dagelijks Bestuur van het Instituut voor Geschiedenis van de Rijksuniversiteit te Utrecht in september 1971 leverde voor 1970: 277 eerstejaars studenten geschiedenis aan alle universiteiten tezamen op. Hetzelfde onderzoek liet een geweldige aanwas in het jaar 1971 zien. Op 18 augustus bleken er zich bij de inschrijvingsbureaux der universiteiten ± 400 aspirant geschiedenisstudenten te hebben aangemeld. Zoals bekend heeft dit in Utrecht geleid tot loting. Voor de studenten die niet in het normale studieprogramma — dit stond open voor 45 studenten — konden worden opgenomen werd een 'noodprogramma' ontwikkeld. Al met al leidde dit tot het in opleiding nemen in de één of andere vorm van 86 studenten totaal.¹⁾

1) In mei 1972 bedroeg het aantal vooraanmeldingen voor geschiedenis rond 500. Het verdient in dit verband vermelding dat de sectie — geschiedenis van de Academische Raad zich in meerderheid heeft uitgesproken voor een aanvraag van een numerus fixus — Redactie.

Zoals bekend leveren de universiteiten alleen leraren-eerste-graad af. Daarnaast bestaan in Nederland sinds ruim tien jaar de "lerarenopleidingen-nieuwe-stijl". Enkele getallen:

	1970	1971
Vrije Leergangen (VU-Amsterdam)	70	101
(incl. 2e vak, in principe verwerft men voor dit laatste een 3e graads bevoegdheid)		
Möllerinstituut (Tilburg)	50	115
(waarvan 59 geschiedenis als 1e en 56 het als 2e vak namen)		
Sol (Utrecht)	—	166
(waarvan 75 geschiedenis als 1e en 91 het als 2e vak namen)		
Ubbo Emmius (Groningen(41) (Leeuwarden(40))	—	81
(onderverdeling niet bekend)		
totaal	120	463 1e jaars studenten

(met vermoedelijk 147 studenten van het jaar 1971 die in principe worden opgeleid tot een 3e graads bevoegdheid voor het vak geschiedenis). (Onder voorbehoud, getallen zijn door telefonische informatie eind augustus 1971 verzameld).

Behalve universiteiten en lerarenopleidingen-nieuwe-stijl bestaat in Nederland nog een dagopleiding MO, n.l. die aan de Rijksuniversiteit te Groningen: hier werden in september 1971 in opleiding genomen: 25 studenten (onder voorbehoud, getallen zijn door telefonische informatie eind augustus 1971 verzameld).

Tenslotte funtioneren er een aantal part-time opleidingen, waaraan begin september 1971 de volgende aantallen 1e jaars waren geaccepteerd, blijkens het eerder genoemde Utrechtse onderzoek.

Instelling:	1971	
COCMA Utrecht	30	(van 65 aanmeldingen)
Noordelijke Leergangen	52	
Vrije Leergangen Asd.	71	
Gelderse Leergangen Ah.	42	
School voor Taal & Letterk. sGv	65	
Kath.Leergangen	98	(Tilburg 58, Sittard 40)
Nutsakademie Rtd.	75	(indien voldoende docenten)
Nutsseminarie Asd.	55	(v. 136 aanmeldingen)
	488	eerstejaars

(Ook deze cijfers dienen voorzichtig te worden gehanteerd).

De conclusie die het DB van het Instituut voor Geschiedenis van de RU Utrecht hieruit trok was, dat er zonder beperkende maatregelen ongeveer 700 studenten in 1971 voor een

1e graads opleiding zouden zijn aangenomen, indien er geen beperkende maatregelen (loting, numerus fixus, docententekort bij MO-opleidingen) waren genomen. Dit aantal geeft nog een vertekend beeld: immers een (waarschijnlijk groot) aantal aangekomenen bij de leraarsopleidingen-nieuwe-stijl zullen na het behalen van de 2e graads bevoegdheid streven naar een bevoegdheid 1e graad.

Het Instituut voor Geschiedenis RU Utrecht concludeerde op grond hiervan dat bij de beperkte beroepsmogelijkheden buiten het VWO er binnen afzienbare tijd wel een overschot moest ontstaan van 1e graads bevoegde historici.

Aantal leraren.

Het bestuur van de VGN heeft naar aanleiding van deze alarmerende berichten een commissie ingesteld die tot taak kreeg de behoefte aan historici nader te analyseren.

Vergeleken met 1968 blijkt in 1969 het totale bestand aan leraren met 6% te zijn toegenomen (Stat. v.h. vwo, havo en mavo 1969/'70, CBS, Staatsuitg. 1971 p.11). 72% van het totale aantal leraren vindt een hoofdfunctie in het middelbaar onderwijs, 15% treffen we in een "middenfunctie", 14% geeft onderwijs als nevenfunctie. Voor wat de leeftijd betreft: 65% van de leraren was in 1969 beneden de 50 jaar (Stat. v.h. vwo, havo en mavo, CBS, Staatsuitg. 1971 p.12). Gegevens over latere jaren zijn (nog) niet beschikbaar.

In totaal werden in 1969 762.177 lessen gegeven (stijging met 5% vergeleken met 1968) waarvan:

op	1e graadsniveau	269.901	(35%)
	2e graadsniveau	83.601	(13%)
	3e graadsniveau	397.541	(52%)

(Stat. v.h. vwo, havo en mavo 1969/'70, CBS, Staatsuitg. 1971 p. 13)

Bevoegd gegeven werden resp. 82, 81 en 93% van deze lessen.

Toegespitst op de situatie voor geschiedenis:

aantal gegeven lessen: 48.285

door: 25% leraren met bevoegdheid door doct.examen
23% leraren met bevoegdheid door MO akte
4% leraren cand.examen

(Het cand.examen geeft (nog) geen enkele onderwijs-bevoegdheid, de bezitters ervan worden echter wel betaald, alsof zij een tweede graads-bevoegdheid bezitten. Een bevoegdheidsregeling is reeds sinds enige jaren toegezegd, maar nog steeds niet uitgevaardigd.)

47% leraren met bevoegdheid door hoofdakke enz.

2% leraren zonder enige bevoegdheid voor onderwijs

In sommige gevallen hebben geschiedenisleraren naast hun bevoegdheid voor geschiedenis door b.v. hun bijvakstudie ook nog een bevoegdheid verworven in een ander vak.

In het *eigen* vak geeft 88% van de leraren met de bevoegdheid ontleend aan het doctoraalexamen geschiedenis per week.

Het percentage van de in het eigen vak (geschiedenis) gegeven lessen per week door leraren die hun bevoegdheid ontleen aan een doctoraalexamen geschiedenis is 88%, aan de MO akte geschiedenis 93%, aan het cand.ex.gesch. 91%.

Er waren in 1969 (Stat. v.h. vwo, havo en mavo 1969/'70, CBS, Staatsuitg. 1971 p.19) in Nederland 596 docenten (doctores en doctorandi) in de geschiedenis werkzaam. 471 vonden hun hoofdfunctie in het onderwijs, 78 een "middenfunctie" en 47 doceerden in een nevenfunctie.

De cijfers voor docenten die hun 1e graads bevoegdheid ontleenden aan de MO akte geschiedenis zijn resp. 545, onderverdeeld naar functie: 452, 71 en 22 (Stat. v.h. vwo, havo en mavo 1969/'70, CBS, Staatsuitg. 1971 p.20). In het vak geschiedenis zijn er 121 leraren met een candidaatsexamen geschiedenis werkzaam, die naar omvang van de functie onderverdeeld zijn resp. 54, 46 en 21 (Stat. v.h. vwo, havo en mavo 1969/'70, CBS, Staatsuitg. 1971 p.21).

In totaal waren in Nederland in het VWO, HAVO en MAVO in 1969 werkzaam:

1305 leraren geschiedenis waarvan

611 met als bevoegdheid het doctoraalexamen

571 met als bevoegdheid de MO akte geschiedenis

123 met als bevoegdheid het candidaatsexamen

1305

Aantal lessen.

Het aantal lessen in geschiedenis aan scholen voor voorbereidend wetenschappelijk en algemeen vormend onderwijs steeg in 1969 vergeleken met 1968 met 3088 per week. Onbevoegd werden in 1968 gegeven 7% van de lessen, in 1969/'70 9%.

Uitgesplitst naar onderwijsniveau levert dit de volgende getallen:

1e graad: totaal 18.191 uren, w.v. 91% bev. en 9% onbevoegd

2e graad: totaal 6.341 uren, w.v. 80% bev. en 20% onbevoegd

3e graad: totaal 23.753 uren, w.v. 93% bev. en 7% onbevoegd

De tabel van de per week gegeven lessen naar onderwijsniveau ziet er als volgt uit (Stat. v.h. vwo, havo en mavo 1969/'70, CBS, Staatsuitg. 1971 p.24):

geschiedenis	totaal aantal lessen p.wk.	waarvan bij onderwijsniveau van de		
		1e gr.	2e gr.	3e gr.
totaal aantal lessen W.V. gegeven met	48.285	18.191	6.341	23.753
doct.ex.gesch.	10.712	8.015	2.397	300
doct.ex.aandr.	818	532	223	63
MO gesch.	10.951	7.813	2.397	741
cand.ex.gesch.	1.858	979	716	163
hoofdakte enz. onderw.	22.693	248	245	22.200
andere acad.opl.	517	304	155	58
overige of geen bevoegdheid	736	300	208	228

Uit deze tabel blijkt dat in 1969/70:

1. 1e graads leraren (doct.ex.geschiedenis + MO akte gesch.) 2697 + 3138 = 5835 lessen beneden het wettelijk niveau geven.

2. 2e graads leraren 979 uren boven hun niveau en 163 beneden hun niveau geven.
3. 3e graads leraren (onderwijzers) 493 uren per week boven hun niveau geven.

Conclusies uit het voorgaande:

1. Theoretisch is er nauwelijks sprake van een tekort aan 1e graads leraren. 5835 uren worden door 1e graads leraren beneden hun niveau gegeven. Deze elimineren de 1527 onbevoegd gegeven 1e graads uren ruim.
2. Het aantal kandidaten in de geschiedenis in het onderwijs in de geschiedenis is betrekkelijk gering: er zijn 123 kandidaten op een totaal van 6341 lessen op 2e graads niveau. In totaal verstrekken zij 1858 lessen. Dit betekent 15,2 lessen per kandidaat per week.
3. Er is een schrijnend gebrek aan 2e graads bevoegden. Op dit niveau werden in 1969/70 6341 lessen gegeven. Volledige betrekkingen zijn er in theorie op dit niveau: $6341 : 29 = 218$. Van deze zijn er, opnieuw in theorie, $716 : 29 = 24$ bezet.
4. De situatie voor wat betreft de 1e graad is vanuit de bevoegdheidssituatie rooskleurig. In 1969 waren in het VWO en AVO werkzaam, bevoegd voor de 1e graad $596 + 545 = 1141$, waarvan $471 + 452 = 923$ in een hoofdfunctie. In theorie zouden zij in een volledige betrekking 923×36 lesuren per week kunnen geven = 24076: op een totaal van 18.191 werkelijk gegeven lessen is er derhalve een "batig" saldo van $24076 - 18191 = 5885$ ofwel een $1/3$ van het potentieel is nog niet op het voorgeschreven niveau benut.
5. Uit het hiervoor opgemerkte onder 1. en 3. kan als vermoedelijke conclusie getrokken worden, dat een vervulling van de 2e graads-uren door op dit niveau gekwalificeerden voor leraren van de 1e graad tot gevolg zal hebben, dat hun arbeidsterrein zich meer en meer gaat beperken tot het niveau van de 1e graad. *In theorie* bestaat op dit niveau momenteel al een behoorlijk overschot (in vb's uitgedrukt: 5835 lesuren — 1527 lesuren = 165 vb's; in percentages van het aantal in het onderwijs in de geschiedenis in een hoofdfunctie werkzame docenten $165 \times 100\% =$ bijna 18% — dit is eveneens theoretisch).
6. De situatie op 3e graads niveau wordt voor 1969/70 versluierd door het nog niet beschikbaar zijn van abituriënten van de nieuwe lerarenopleidingen.

Vooruitzichten:

Volgens het CBS waren er aan Nederlandse universiteiten:

in 1968/69 938 studenten in de geschiedenis

in 1969/70 1039 studenten in de geschiedenis

Hiervan waren er volgens het CBS resp. 141 en 159 eerstejaars. In 1970 steeg dit aantal volgens aan de RU Utrecht verzamelde gegevens tot 277. In 1968/69 deden 76 studenten hun candidaatsexamen, in 1969/70: 90. Het doctoraalexamen werd afgelegd door 78 resp. 81 studenten. Van de 938 geschiedenisstudenten in 1968/69 bereidden zich er 578 voor op het candidaatsexamen en 360 op het doctoraalexamen. Cijfers voor 1969/70 resp. 1039, 665, 374.

Eerste graads bevoegden worden ook afgeleverd door de opleidingsinstituten voor middelbare akten. Hier studeerden in 1968/69 577 studenten, in 1969/70 643.

In 1971/72 kwamen hier overigens ong. 500 1e jaars aan bij de MO opleidingsinstituten. De voor de hand liggende conclusie is dat binnen korte tijd een groot aantal *1e graads bevoegden* geen aan hun opleidingsgraad overeenkomstige docententaak bij het VWO en HAVO zullen krijgen.

Als daarbij de betrekkelijk geringe mogelijkheden buiten het VWO worden geteld, kan men met recht spreken van een zorgelijke ontwikkeling.

Dit pessisme vindt geen steun in een rapport door het Instituut voor Arbeidvraagstukken in december 1970 uitgebracht ("Aanbod van en behoefte aan studenten in de letteren" Vooruitberekeningen ten behoeve van de besluitvorming betreffende de eventuele oprichting van een letterenfaculteit in Tilburg, Tilburg december 1970, Instituut voor Arbeidsvraagstukken).

Dit rapport schat de behoefte aan 1e gr.-afgestudeerden voor het vak geschiedenis:

voor 1975: 4677

1980: 5728

1985: 6200

Opgemerkt zij, dat er in 1969 in totaal 1182 1e graads bevoegden in het voorbereidend wetenschappelijk en hoger algemeen vormend onderwijs werkzaam waren. De samenstellers van dit rapport menen, dat een reële schatting moeilijk te maken is. Zij adstrueren dit door te wijzen op allerlei imponderabilia als de factor klasse-deler, mede in verband met de Mammoet-regeling voor VWO- en HAVO-topklassen; voorts menen zij, dat de tendens tot individualisering van het onderwijs de klassegrootte zal beïnvloeden, evenals de instelling c.q. vergroting van het aantal taakuren en de eventueel te verwachten daling van de klasse-deler.

Gezien de huidige ontwikkeling lijken de schattingen in het Tilburgse rapport meer in de richting van een maximum- dan van een minimum-alternatief te gaan. Een andere factor, die de toekomstige ontwikkeling zou kunnen beïnvloeden is de invoering van het vak "wereld-oriëntatie".

Ondanks het bestaan van enkele pressure-groups, die deze idee propageren, verwachten wij dat deze zaak vooralsnog te weinig "gewicht" bezit om in prognoses over het aantal lesuren geschiedenis te worden betrokken.

Wij menen daarom dat onze conclusie, n.l. dat er gezien de situatie van het moment geen aanleiding is om de deelname aan de 1e graads opleiding te stimuleren, maar dat afremming moet plaats vinden, juist is.

Die afremming zou kunnen geschieden door de conclusies van dit rapport, met een korte samenvatting van de argumentatie onder de aandacht van de nationale publiciteitsmedia te brengen. Gezien bepaalde ervaringen uit het verleden mag hiervan zeker resultaat worden verwacht.

Thematisch geschiedenisonderwijs voor de basisschool

hoe het is – hoe het was

door W. Brinkkemper en C. van Duinen
m.m.v. C. Hoogvorst, J. Algra en S.J. Nijdam

Voorloper, 3e oplage, 3e klas, ing. f 4,50
Onderwijzersboek Voorloper, geb. f 9,90
Illustratiebladen bij Voorloper f 7,90 (per bundel 50 ill. bladen)

Deel 1. 14e druk, 2e oplage, klas 4, ing. f 2,90
Onderwijzersboek 1, 3e druk, 2e opl., geb. f 9,50
Illustratiebladen bij deel 1 f 6,90 (per bundel 50 ill. bladen)

Deel 2. 11e druk, 3e oplage, klas 5, ing. f 4,90
Onderwijzersboek 2, 3e druk, 2e opl., geb. f 15,-
Illustratiebladen bij deel 2 f 7,90 (per bundel 50 ill. bladen)

Deel 3. 10e druk, 2e opl., klas 6, ing. f 4,90
Onderwijzersboek 3, 3e druk, 2e oplage, geb. f 15,-
Illustratiebladen bij deel 3 f 9,90 (per bundel 50 ill. bladen)

Thematisch geschiedenis- onderwijs

In de methode 'HOE HET IS - HOE HET WAS' wordt een andere werkwijze gevolgd dan tot nu toe het geval was. Er wordt wel uitgegaan van de gedachte dat een chronologische volgorde van de gebeurtenissen in acht moet worden genomen, maar deze wordt steeds beperkt tot de ontwikkeling van één thema. Zo'n thema is bijvoorbeeld 'Het wonen'.

De ontwikkeling van het wonen in de loop der tijden wordt gevolgd. De behandeling van een thema begint altijd met de opbouw van het beeld van nu. Ieder thema wordt een afgerond geheel. De volgorde waarin de thema's voorkomen is niet bindend. Men kan daar van afwijken. Voor scholen met gecombineerde klassen biedt dit vele mogelijkheden.

Onderwijzers- boeken

De onderwijzersboeken zijn leerlingenboekjes met doorschoten bladzijden waarop aanwijzingen staan voor de behandelingswijze van de opdrachten. Ook wordt een groot aantal informatie betreffende het aan de orde zijnde thema gegeven.

In een uitvoerige, zeer gunstige bespreking in het C.P.S.-blad van november '69 stond o.m.:

We achten dit een uitgave die uitnemend past in de modern-didactische opvattingen over het geschiedenisonderwijs.

**TEN DIENSTE VAN STUDENTEN AAN PEDAGOGISCHE AKADEMIES ZIJN OP
AANVRAAG G R A T I S VERANTWOORDING EN OVERZICHTEN VAN DE
METHODE – HOE HET IS - HOE HET WAS – VERKRIJGBAAR.**

Een uitgave van

THIEME – POSTBUS 7 – ZUTPHEN

Telefoon 05750 - 3843 *

(levering ook via de boekhandel)

ONTWIKKELINGEN IN HET GESCHIEDENISONDERWIJS IN ENGELAND

1. Cursus in Cambridge

Van 15 tot en met 29 maart 1972 organiseerde The British Council te Cambridge voor belangstellenden uit het buitenland een cursus die de titel droeg: **The Teaching of History in Secondary Schools**. Het aantal deelnemers bleek slechts 18 te zijn, aanzienlijk minder dan de 30 die in principe aan de cursus hadden kunnen deelnemen. Als oorzaken van die teleurstellende belangstelling kunnen misschien aangegeven worden: de geringe en weinig gerichte publiciteit; het feit dat functionarissen van The British Council zich in enkele landen nogal gereserveerd opstelden tegenover gegadigden; de kosten van de cursus — £ 100 —, waarbij dan nog de uitgaven kwamen voor de reis en enig vertier, geen gering bedrag voor degenen die niet van een of andere instantie een tegemoetkoming ontvangen, maar anderzijds — de deelnemers erkenden dat graag — een bescheiden prijs voor hetgeen geboden werd. Het gezelschap bestond uit zeven dames en elf heren afkomstig uit negen landen: België, Bondsrepubliek Duitsland, Cuba, Griekenland, Ierland, Nederland, Oostenrijk, Thailand en Zuid-Afrika. Een aantal van hen was ten dienste van de lerarenopleiding werkzaam bij het wetenschappelijk onderwijs, anderen doceerden geschiedenis in het hoger beroeps-onderwijs of het voortgezet onderwijs. Als cursusleider trad op Mr. J.W. Hunt verbonden aan de lerarenopleiding van King's College (universiteit van Londen), terzijde gestaan door Miss J.I. Manning van The British Council. De cursus werd gehouden in Hughes Hall, een instelling met de status van college, speciaal ten dienste van dames die na het behalen van hun academische graad opgeleid worden voor het beroep van leraar.

Een kwantificering van de activiteiten gedurende de 14-daagse cursus levert het volgende op: Er werden 21 lezingen gehouden die direct op het geschiedenisonderwijs betrekking hadden, ze duurden — door de bank genomen — met de discussies anderhalf uur, er werden meestal syllabussen of illustratief materiaal bij verstrekt, het gesproken woord werd vaak ondersteund door audio en/of visuele hulpmiddelen. Daarnaast waren er nog vijf lezingen van zuiver historische aard. Het gezelschap ging tienmaal op excursie, soms voor enkele uren, tweemaal een halve dag, tweemaal een hele dag. Bij die gelegenheid werden historische monumenten bezichtigd maar ook bezoeken gebracht aan de educatieve dienst van een museum, een historische tentoonstelling voor de jeugd, een college voor lerarenopleiding en een onderwijsinstelling die nauwe verwantschap vertoonde met een comprehensive school, waar telkens volop gelegenheid bestond met studenten/leerlingen en docenten te spreken. Dat er — behalve op twee zondagen — geen overvloed aan mogelijkheden bestond om op eigen gelegenheid te pionieren is duidelijk als wordt

gememoreerd dat er een welkomstdiner en een afscheidsavond werden georganiseerd, dat de cursus gezamenlijk werd geëvalueerd, dat de deelnemers gedurende twee avonden elkaar inlichtingen verschaffen over het geschiedenisonderwijs in de respectieve landen en dat er ook op verschillende avonden lezingen gehouden werden.

Een aantal indrukken van hetgeen in de cursus te beluisteren en te bezichtigen was, kan waarschijnlijk het best gegroepeerd worden onder een zestal rubrieken.

II. Zelfwerkzaamheid van de leerlingen.

De verschillende inleiders die dit thema aan de orde stelden deden dit in eerste instantie vanuit de praktijk van het onderwijs, de nadruk lag beslist niet op theoretische bespiegelingen maar op experimenten. Toch mogen enkele verantwoordigen gesignaleerd worden. Er werd bijvoorbeeld gesteld dat geschiedenis zich niet bezig houdt met het verleden zelf, dat is onherroepelijk voorbij, maar met de bronnen van het verleden. Die thesis heeft tot consequentie dat niet parate kennis omtrent het verleden belangrijk is maar de vaardigheid om te gaan met bronnen van welke aard die ook mogen zijn. Contact met bronnen kweekt historisch begrip, dwingt tot het vormen van een mening, een oordeel en prikkelt de verbeelding. Dat de functie van het traditionele leerboek daarmee volkomen van karakter verandert, is duidelijk. Het wordt een soort naslagwerk.

Als doelstelling van het geschiedenisonderwijs kwam meermalen naar voren: het ontwikkelen van een kritisch en analytisch vermogen bij de leerlingen. Daar het vormen van een dergelijke attitude bezwaarlijk exclusief voor het geschiedenisonderwijs valt op te eisen, opent genoemd uitgangspunt heel consequent de weg voor samenwerking met andere vakken. Daarmee komen onmiddellijk begrippen en vervolgens methodieken naar voren als: integratie, coöperatie, team-teaching en project-onderwijs. En dat geldt niet slechts voor direct verwante vakken en niet alleen voor sociale disciplines.

De verwachting dat betreffende deze problematieken welomlijnde denkbeelden zouden bestaan, uitgewerkte modellen waarmee eventueel ook elders geëxperimenteerd zou kunnen worden, ging helaas niet in vervulling. Wel kwamen voorbeelden uit de schoolpraktijk uitvoerig aan de orde, niet zelden met een aantrekkelijk karakter. Soms werd echter van het geschiedenisonderwijs blijkbaar niets anders verwacht dan het aandragen van illustratief materiaal voor andere vakken. Uitdrukkelijk dient vermeld te worden dat deze experimenten in hoofdzaak leerlingen van de hoogste klassen van het basisonderwijs en de laagste klassen van het voortgezet onderwijs betroffen. In particuliere gesprekken viel de opvatting te beluisteren dat voor geschiedenis als autonoom vak alleen nog plaats zou zijn in de hoogste klassen van het voortgezet onderwijs.

Er is nog een andere motivering voor de zelfwerkzaamheid van de leerlingen te noteren, één van zuiver pragmatische aard. Het vak geschiedenis heeft de laatste decennia in ernstige mate aan populariteit ingeboet. Het heeft de kwalijke reputatie gekregen een duf en saai vak te zijn, dat verplicht tot het van-buiten-leren van lange tabellen jaartallen, men luistert er naar de obligatoire verhalen. Door van geschiedenis een doe-vak te maken kan hierin verandering gebracht worden.

III. Vormen van zelfwerkzaamheid

1. In Engeland bestaat een opvallend sterke belangstelling voor *lokale geschiedenis*, ook aan de instellingen voor wetenschappelijk onderwijs. Er worden verschillende argumenten

naarvoren gebracht om ook de jeugd daarmee in direct contact te brengen. Eén daarvan is dat deze aanpak een zeer praktische mogelijkheid insluit geschiedenis tot een soort maatschappelijk vak te maken. Vervolgens liggen hier kansen gemakkelijk aan historisch materiaal te komen dat de jeugd aanspreekt. De band met het heden is hier vaak duidelijk aantoonbaar. Geschiedenis wordt op die manier een vak waarvan de leerlingen voelen dat zij er persoonlijk bij betrokken zijn. Het verliest zijn typisch schools karakter, want er bestaat geen noodzaak om het alleen in de schoolbanken te beoefenen. Het verdient de voorkeur er gezamenlijk of in groepen op uit te trekken. In deze opzet dient lokale geschiedenis niet meer als illustratie van nationale geschiedenis, ze heeft een eigen functie. De cursisten zagen in een school materiaal over plaatselijke geschiedenis door leerlingen bijeen gebracht.

2. Een vorm hieraan duidelijk verwant heet met een misschien wat groot woord: *historische demografie*. Aan de hand van een voorbeeld uit de praktijk werd gedemonstreerd, hoe met behulp van kerkelijke archieven (registers van dopen, huwelijken en begravenissen) de leerlingen — onder leiding van hun docenten — tot bijzonder interessante gegevens kwamen betreffende de gemeenschap waarin zijzelf, hun ouders en grootouders leefden en werkten.

3. Vandaar is de stap naar *familiegeschiedenis* niet groot. De leerlingen bestuderen de geschiedenis in de kring van hun eigen familie: ouders, grootouders en overgrootouders. Dat kan gebeuren in de vorm van interviews. In de gezinnen blijken talrijke materiële herinneringen uit het verleden bewaard te zijn gebleven. De cursisten hebben het met eigen ogen kunnen zien. Door de leerlingen met dit materiaal te laten werken hoopt men bij hen een aantal historische gevoeligheden tot ontwikkeling te brengen: gevoel voor chronologie, voor veranderingen gedurende het tijdsverloop, voor samenhang en continuïteit in de geschiedenis.

Als aantrekkelijk bijverschijnsel in deze benadering van geschiedenis mag vermeld worden: de belangstelling die in het hele gezin voor het verleden ontstaat, de gezinsleden gaan er zich actief mee bezig houden. Daartegenover dient echter ook gewezen te worden op bepaalde risico's die aan de beoefening van gezinsgeschiedenis verbonden kunnen zijn: inbreuk op de privacy en het ontdekken van zekere onregelmatigheden in de geschiedenis van de eigen familie.

4. Natuurlijk werkt men in Engeland ook met *documenten en leesteksten*, waarbij vragen en opdrachten worden geformuleerd. In Nederland hebben de "Jackdaws" een zekere bekendheid gekregen. De geschiedenisdocenten in Engeland blijken echter over veel meer materiaal dat op die manier — maar minder commercieel, zeggen zij — wordt gepubliceerd, te kunnen beschikken. Er worden *afbeeldingen* geprojecteerd die aanleiding geven tot klessediscussies, welke weer dienen te resulteren in samenvattingen.

IV. Wereldgeschiedenis.

Vooralsin sinds de Tweede Wereldoorlog heeft ook het geschiedenisonderwijs in Engeland de voorliefde voor "splendid isolation" laten varen. Af en toe valt in het spraakgebruik nog wel de merkwaardige tweedeling "Great-Britain and Europe" te beluisteren; daartegenover staat dat de belangstelling voor buiteneuropese geschiedenis van vele kanten wordt gestimuleerd. Het valt op dat het Verre- en Nabije Oosten en Afrika in dit opzicht aanzienlijk meer aandacht krijgen dan Latijns-Amerika, hetgeen historische oorzaken kan hebben. Dat de Verenigde Staten in het geschiedenisonderwijs thuishoren wordt blijkbaar als vanzelfsprekend verondersteld. Over de U.S.S.R. werd opvallend weinig gesproken.

Voor deze verruiming van gezichtspunt konden natuurlijk nauwelijks nieuwe argumenten worden aangevoerd; de veranderingen in het wereldbeeld gedurende de laatste halve eeuw spreken in dit opzicht overal dezelfde taal. Vermeldenswaard is misschien de visie dat kennismaking met de geschiedenis van landen en volken die toch nog steeds enigszins buiten onze gezichtskring vallen, de nieuwsgierigheid en de verbeelding prikkelen en dat daardoor de bereidheid anderen als gelijkwaardig te accepteren, de tolerantie, vergroot kan worden. Daarmee zou geschiedenis binnen het onderwijs een unieke doelstelling bezitten.

Moeilijkheden waarmee docenten die wereldgeschiedenis willen doceren geconfronteerd worden, zijn: hoe aan bruikbaar materiaal dat van voldoende niveau is, te komen? Waar de specialisten te vinden die in staat en bereid zijn voorlichting te verschaffen? Deze problemen komen verderop nog aan de orde.

Dat de opgave er niet eenvoudiger op wordt wanneer wereldgeschiedenis langs de weg van integratie met andere vakken, verwerkt dient te worden tot een soort maatschappelijk vak, erkennen ook verklaarden voorstanders. Misschien kan in deze sector een nauwe samenwerking met docenten aardrijkskunde van de grond komen.

V. Geïstitutionaliseerde hulpverlening.

De geschiedenisdocent in Engeland die probeert los te komen van het al te traditionele onderwijspatroon in zijn vak en zich wenst aan te sluiten bij de trend van bovengeschetste ontwikkelingen, hoeft beslist niet als solist te opereren. In Engeland bestaan momenteel zo'n 80 regionale centra — in naaste toekomst worden het er nog meer — waar groepen leraren in de gelegenheid gesteld worden samen bepaalde projecten uit te werken. Zij ontmoeten elkaar daar gedurende één middag per week, tien weken lang, gedurende schooltijd. Die perioden worden ofwel besteed aan theoretische verdieping ofwel aan training in beroepsuitoefening. Er zijn dus twee soort cursussen. Genoemde groepen zijn niet homogeen samengesteld, de participanten komen uit meer vakken. De bedoeling is dat groepen bepaalde interdisciplinaire projecten uitwerken. Het materiaal dat zij verzamelen wordt vermenigvuldigd en aan collega's die er belangstelling voor hebben, ter beschikking gesteld. De centra zijn uitgerust met de meest moderne media.

Service, speciaal op het terrein van de geschiedenis van het Oosten en Afrika, verleent de "Inner London Education Authority" (ILEA), welke instelling overigens een opzet heeft die sterke overeenkomst vertoont met de regionale centra waarvan boven sprake was.

Aan de universiteit van Londen is een "School of Oriental and African Studies" verbonden die nauwe betrekkingen onderhoudt met docenten uit het voortgezet onderwijs. De instelling beschikt over de mogelijkheid fellowships te verstrekken aan practiserende docenten. Deze komen gedurende 13 weken aan het instituut werken, waar zij samen met stafleden materiaal verzamelen dat betrekking heeft op Azië en Afrika. Het resultaat wordt getransporteerd in een voor het onderwijs bruikbare vorm. Daarbij concentreert men zich op themata, "topics"; in globale overzichten ziet men weinig perspectief.

Er waren meer indicaties dat in Engeland de afstand tussen het voortgezet onderwijs en het wetenschappelijk onderwijs niet zo groot is als in sommige andere landen.

Het gezelschap bracht een bezoek aan een Normandisch kasteel in Colchester, ingericht als museum, met een goed functionerende educatieve dienst onder leiding van een geschiedenisleraar. Het museum was een instructielokaal rijk, uitgerust als een vaklokaal geschiedenis. In de zalen kon men docenten met schoolkinderen zien; er werden aanwijzingen gegeven en aantekeningen gemaakt — blijkbaar aan de hand van vragen — bij

de verschillende stands die met een duidelijk instructieve bedoeling waren opgezet. Iets dergelijks ontmoetten de cursisten in Ingatestone Hall, waar ieder jaar een tentoonstelling speciaal voor geschiedenisonderwijs in de wijde omgeving wordt ingericht. De voorwerpen en afbeeldingen waren voorzien van een eenvoudige, zelfs op afstand leesbare tekst. Na een algemene inleiding kregen de leerlingen een papier met vragen, waarop zij in de museumruimte een antwoord dienden te vinden.

De cursisten kregen de indruk — het is gevaarlijk te generaliseren — dat ook het archiefwezen in Engeland in ruime mate openstaat voor samenwerking met het onderwijs, speciaal voor het geschiedenisonderwijs in integratieve vorm. Het is zondermeer duidelijk dat een dergelijk samenwerking grote mogelijkheden biedt vooral voor de bestudering van lokale geschiedenis op basis van zelfwerkzaamheid.

VI. Technische hulpmiddelen.

De cursisten maakten kennis met een televisieprogramma van de BBC bestaande uit vijf uitzendingen over het geschiedenisonderwijs in Engeland, blijkbaar in de eerste plaats bestemd om het grote publiek in te lichten over de ontwikkelingen op genoemd gebied en niet gemaakt direct voor het onderwijs. Boeiend was het optreden van prof. A. Marvick van de Open University. Hij stelde een film ter discussie uit de serie: De sociale invloed van de wereldoorlogen, die in de eerstkomende geschiedenis cursus zal worden uitgezonden. De fragmenten van documentaires uit de Eerste Wereldoorlog hadden het karakter van een discussiestuk. Dit materiaal stak in de ogen van de aanwezigen gunstig af bij de daarna vertoonde film: Van München tot Duinkerken, een coproductie van acht Engelse universiteiten. Deze documentaire had de pretentie een volledig uitgewerkt college geschiedenis te zijn, waaraan geen docent meer te pas hoefde te komen. Hetgeen de aanwezigen niet voetstoots wensten te accepteren.

Eén inleiding — gevolgd door een praktische oefening — was gewijd aan het rollenspel.

Het was overigens blijkbaar geenszins de bedoeling de cursisten kennis te laten maken met de verschillende technische hulpmiddelen die in het geschiedenisonderwijs gebruikt kunnen worden.

VII. Varia

Tenslotte een korte vermelding van enkele lezingen van direct historische aard. Professor G.R. Elton vergastte zijn gehoor op een aantal provocerende uitspraken betreffende geschiedbeoefening, in de trant van zijn werk: "The Practice of History". C.L.E. Cudworth, hoofd van de muziekbibliotheek van Cambridge en befaamd om zijn voordrachten over muziek voor de BBC, verluchtte zijn lezing over "English Music in English History" met talrijke muzikale voorbeelden. Dr. J.K.S. St. Joseph, directeur van het instituut voor luchtfotografie van de universiteit van Cambridge, demonstreerde aan de hand van een grote hoeveelheid dia's, hoe rijk en verrassend het bronnenmateriaal is dat luchtfotografie de historicus kan verschaffen.

(P.A.M.G.)

"Om de leerlingen al meteen bewust te maken van de problemen waarvoor de beoefenaar van de geschiedenis zich ziet geplaatst." aldus één van de inleiders ter conferentie, "vraag ik enkele eerste-klassers die samen met hun familieleden in de vakantie uit zijn geweest daarvan een verslag te maken en dit ook aan hun ouders en eventuele broers en zusters te

verzoeken. Als we dan die verslagen vergelijken immers, zien we van hoeveel verschillende kanten dezelfde gebeurtenissen kunnen worden bekeken en zelfs hoe de één uitvoerig aandacht besteedt aan zaken die de ander, hoewel hij hetzelfde ervaren schijnt te hebben, nauwelijks blijkt te hebben opgemerkt."

En inderdaad, bij het lezen van Geurts' verslag trof het mij dat hij aandacht heeft besteed aan een aantal aspecten van de cursus in Cambridge die ik waarschijnlijk niet zou hebben vermeld en dat er anderzijds een paar zaken zijn waarover hij niet of slechts terloop heeft geschreven en die mij sterk hebben bezig gehouden. Intussen dient gezegd te worden dat hij mij het meeste gras toch wel voor de voeten heeft weggemaaid en dat ik me ook daarom bij het lezen van zijn verslag weer in Cambridge terug waande omdat ik de prachtige geschoren college-gazons, de "squads", opnieuw voor me zag. Misschien mag ik me dan, voor éénmaal het uitzonderlijk privilege van de fellows om over deze grasvelden te wandelen, aanmatigen, op zoek naar enkele, niet door Geurts geknipte plekjes.

Om te beginnen zou ik dan graag aan de doelstellingen-problematiek nog enige aandacht willen schenken. Men kan niet zeggen dat de inleiders daar geen belangstelling voor hadden maar wel constateren dat de doelen die als nastrevenswaard werden genoemd heel wat geringer in aantal waren en heel wat simpeler geformuleerd dan, om nu maar meteen het andere uiterste te noemen, de Duitse geschiedenis-didacticus Joachim Fohlfses dat doet in zijn pas verschenen boek: *Umriss einer Didaktik der Geschichte* (Kleine Vandenhoeck Reihe). Een man als professor Elton bijvoorbeeld, die ons vertelde een groot deel van zijn tijd en aandacht aan dit vraagstuk te hebben besteed¹⁾, verklaarde dat voor de klassen één tot en met drie van het voortgezet onderwijs het doel van het geschiedenis-onderwijs niet veel meer kon zijn dan "concern and amusement" en dat men in de hoogste klassen al heel blij mocht zijn wanneer men aan de ene kant "critical awareness" en aan de andere zijde "historical imagination" kon ontwikkelen. Deze op zich zelf al wat magere doelstellingen scheen hij geheel afzonderlijk te willen nastreven. Want zoals hij tussen de "goals" van de lagere en die van de hogere klassen een duidelijke scheiding wilde aanbrengen, zo meende hij de doelstellingen van de hogere ook nog weer gesepareerd te moeten bereiken: De "critical awareness" bij de behandeling van de Engelse geschiedenis, de "historical imagination" bij het bestuderen van een verre en vreemde cultuur. (Die van de Azteken bijvoorbeeld of die van China tijdens de Han-dynastie.)

Nu hoeft je nog geen professionele "curriculum-planner" te zijn om te kunnen vaststellen dat Elton's doelstellingen — voorzover het de lagere klassen aangaat — net zo goed of beter op een schoolreisje betrekking zouden kunnen hebben als op het geschiedenis-onderwijs; dat, voorzover het de hogere klassen betreft, "critical awareness" (Geurts zei het al) geen doel is dat voor het geschiedenis-onderwijs specifiek mag heten — om dan nog maar te zwijgen van de merkwaardige vooronderstelling dat deze kritische instelling pas in de hogere klassen moet worden nagestreefd wanneer een groot deel van de nu niet meer leerplichtige jeugd het voortgezet onderwijs niet meer volgt — dat "historical imagination" nog wel een nadere omschrijving behoeft en dat alle samenhang en geleding van de doelstellingen volstrekt ontbreekt. Men zou verwacht hebben dat het langdurig en ingespannen nadenken van een zo intelligent en origineel man als Elton is tot belangrijker uitkomsten zou hebben geleid!

Zeker, men kan aannemen dat Elton's mening niet door alle Engelse geschiedenisleraars

1) Zie ook G.R. Elton, *The Practice of History*, Fontana

en didactici zal worden gedeeld (mijn eerste alinea bewijst dat al) en dat hij er misschien zelfs wel een zeker behagen in schept zijn gedachten zo te formuleren dat ze tot tegenspraak prikkelen. Maar *dát* hij als eerste spreker en enige inleider ter conferentie was uitgenodigd over de doelstellingen te spreken en *dát* hij was uitverkoren hierover te schrijven in een tamelijk recent boek dat representatief pretendeert te zijn voor wat thans in Engeland op het gebied van het geschiedenis-onderwijs wordt gedacht en gedaan²), zou ons toch met zorg kunnen vervullen . . . ware het niet dat de Engelsen met deze magere en aanvechtbare doelstellingen zo veel doen.

Want het moet gezegd worden dat men in Engeland — voorzover ik daar nu over kan oordelen — deze op zichzelf haast belachelijk simpel schijnende doelstellingen nastreeft met een zo groot enthousiasme en een zodanige vindingrijkheid dat het op een haast angstwekkende wijze onze stereotype opvatting ten aanzien van hun pragmatische aanpak schijnt te bevestigen. En kan men dan ontkennen dat, wanneer werkelijk bereikt wordt dat de leerlingen in de lagere klassen plezier hebben in ons vak en er belangstelling voor gaan krijgen en dat, wanneer inderdaad als gevolg van het geschiedenis-onderwijs zij in de hogere klassen als nieuwsconsumenten bijvoorbeeld relevante kritische vragen gaan stellen en zich enigszins kunnen inleven in totaal andere tijden, mensen en omstandigheden, dit waardevolle en belangrijke resultaten zouden zijn?

Betekent dat, dat we op het doordenken en formuleren van doelstellingen geen te grote nadruk moeten leggen? Dat het in orde is zolang het in de praktijk maar rolt? Dat, om met de oude Doopsgezinden te spreken, het leven alles is en de leer niets? Dat geloof ik nu ook weer niet. Het zou wel eens kunnen zijn dat juist het zich voortdurend en systematisch rekenschap geven van het waartoe en het waarom voor de praktijk niet alleen op den duur onmisbaar is maar het ook nú telkens opnieuw stimulansen kan geven en uitzichten kan bieden. Maar dat anderzijds zeer eenvoudige, ja zelfs onvolkomen doelstellingen van grotere betekenis kunnen zijn wanneer ze worden bereikt dan de meer voor het Jenseits dan voor het Diesseits bedoeld schijnende mystieke of filosofische taal die ook onder die naam wordt gepubliceerd, zij gaarne toegegeven.

Een andere vraag die me tijdens en na de conferentie heeft bezig gehouden luidt: In hoever is men gerechtigd te poneren, zoals dat voortdurend werd gedaan, dat de leerlingen het vak geschiedenis moeten beoefenen "not by being told but by finding out?" *Dát* gezocht moet worden naar methoden die leerlingen voor problemen stellen en hen stimuleren zelf te onderzoeken, te vergelijken en te concluderen, accoord! *Dát* deze methoden een ruimere belangstelling en een intensievere toepassing verdienen dan in het verleden is geschied, uitstekend! Met de redenen immers die ter aanbeveling van deze "problem-solving-methods" worden aangevoerd kan ik me verenigen. Zij komen in hoofdzaak hierop neer dat het zelf problemen oplossen aan generalisaties concrete inhoud geeft en het leren, vasthouden en overdragen van begrippen bevordert. Maar betekent het, zoals hier veelal gesuggereerd schijnt te worden, dat de leerlingen alle feiten, ontwikkelingen en relaties die hun in het onderwijs worden gepresenteerd nu zelfstandig op hun waarheidsgehalte zullen moeten controleren? Wordt hiermee het aanvaarden op gezag van reeds verkregen resultaten niet buiten alle proportie scherp veroordeeld? Ik moet zeggen het ten aanzien van deze vragen nog steeds eens te zijn met wat David Ausubel in een van 1961 daterend artikel heeft geschreven³): If students were required independently to

2) *New Movements in the study and teaching of history*, Temple Smits, London.

3) *Reception versus Discovery Learning in classroom Instruction*, Educational Theory, Vol. 11, 21-24.

validate every proposition presented by their instructors before accepting it, they would never progress beyond the rudiments of any discipline. We can only ask that established knowledge be presented to them as rationally and non arbitrarily as possible and that they accept it tentatively and critically as only the best available approximate of the "truth."

Is er nog meer gras dat Geurts' machine niet heeft gemaaid? Misschien wat losse sprietjes: De organisatie was perfect! Onze kundige en beminlijke "Director of studies", Mr. J.W. Hunt, had langer dan twee jaar aan de voorbereiding van de cursus gewerkt. Het gevolg was dat, hoewel er niets mis ging, je nauwelijks het gevoel had dat er iets georganiseerd was.

De ontvangst in de scholen, college, musea en bibliotheken was steeds uiterst hartelijk. Als er lessen werden gegeven in de overvolle en meestal uiterst kaal en armoedig ingericht lokalen mochten we er bij komen zitten en werden we door de leraren, de studenten die hun stages volgden en de leerlingen hoffelijk en zakelijk te woord gestaan.

De (te) talrijke lezingen en toelichtingen tijdens excursies waren, nagenoeg zonder uitzondering, boeiend om naar te luisteren. Hebben verhoudingsgewijs veel Engelsen de gave hun gehoor direct te betrekken bij het onderwerp dat zij behandelen door de dikwijls persoonlijke en onweerstaanbaar humoristische wijze waarop zij dat doen? Degenen die wij hebben ontmoet in ieder geval wel!

De discussies stonden op een hoog niveau en waren zeer levendig. Enkele, (zeer) linkse deelnemers uit Oostenrijk en Duitsland leverden daaraan een eigen bijdrage. Toen ik me eenmaal ietwat behoudend voor het huwelijk uitliet kreeg ik van een van hen te horen: "But I am convinced that you have only married a wife and procreated children for capitalistic reasons". Of zou ook dit een grapje geweest zijn?

En tot slot: Hoe sprookjesachtig mooi was Cambridge waar tijdens deze prille lenteweken de bladeren ontknopten en de bloemen ontloken rondom de in hun gedragen schoonheid zich door de eeuwen gelijk blijvende universiteitsgebouwen. Is het wonder dat wij na thuiskomst nog met heimwee in ons hart aan deze heerlijke weken terugdachten?

(P. v.d. M.)

MEDEDELING

Het Nederlands Historisch Genootschap houdt op vrijdag 20 oktober een algemene ledenvergadering en daarbij aansluitend een congres op vrijdagavond en zaterdag. Prof. dr. H. Elliot spreekt 's morgens over *The Enemy: The Spain of Philip II*. De middagvoordracht van prof. dr. H. Hoefnagels over *De sociale betekenis van de vakbeweging* vormt tevens de inleiding op het congres dat als thema leeft: *Een eeuw vakbeweging in Nederland*. Sprekers zijn (in deze volgorde): Prof. dr. C. de Galan, *De invloed van de vakbeweging op de economische ontwikkeling van Nederland*; prof. dr. Th. van Tijn, *De Algemene Nederlandse Diamantbewerkersbond, 1894-1897/98*; prof. dr. F. de Jongh Edz., *De invloed van de vakbeweging op de politiek en omgekeerd*; dr. G. Harmsen, *De EVC in historisch perspectief*. De algemene ledenvergadering wordt gehouden in Esplanade, Lucas Bolwerk, Utrecht. Het congres begint na afloop van de huishoudelijke vergadering in het Evert Kupersoord te Amersfoort. De congreskosten bedragen f 32,50, logies en maaltijden inbegrepen. De leden van het Nederlands Historisch Genootschap zullen nader bericht ontvangen. Andere belangstellenden kunnen zich voorlopig aanmelden bij het secretariaat van het Nederlands Historisch Genootschap, Alexander Numankade 199, Utrecht en ontvangen dan t.z.t. nadere mededelingen.

VERANDEREND GESCHIEDENISONDERWIJS

.....1956 1969

In het kader van mijn studie voor het kandidaatsexamen geschiedenis aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen, ontving ik van dr. P.A.M. Geurts, didactiekdocent aan deze universiteit, het verzoek, aan de hand van een vergelijking tussen de eerste en de vijfde druk van Kleinknecht's *Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts*¹) na te gaan, hoe het denken over de praktijk van het geschiedenisonderwijs in Duitsland gedurende die periode veranderd was. Het boek van Kleinknecht is in Duitsland een gezaghebbend werk op het gebied van de geschiedenisdidactiek. Het is dus mogelijk het veranderende denken door middel van een dergelijk literatuuronderzoek in kaart te brengen.

Krieger, die de vijfde druk heeft verzorgd, handhaafde de indeling van het boek, maar voegde er een aanhangsel aan toe. Daarin treffen we aan een uittreksel van de "Saarbrücker Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien" (1960), "Empfehlungen an die Unterrichtsverwaltungen der Länder zur didaktischen und methodischen Gestaltung der Oberstufe der Gymnasien im Sinne der Saarbrücker Rahmenvereinbarung" (1961) en een uittreksel van de "Rahmenrichtlinien für die Gemeinschaftskunde in den Klassen 12 und 13 der Gymnasien" (1962). De gegevens uit dit aanhangsel blijken de basis te zijn voor Krieger's didactische heroriëntering van het geschiedenisonderwijs aan zestien- tot achttienjarigen.

Als we de inhoud van de edities bekijken en ons daarbij beperken tot "die Praxis des Geschichtsunterrichts", constateren we een grote verandering in de beschrijving van de activiteiten van de leraar en de leerlingen. In 1965 wordt het onderwijs "teacher-centered" aan de orde gesteld: wat doet de leraar en wat moet hij doen? In 1969 gaat het om de activiteiten van de leerlingen: wat doen zij en wat kunnen zij doen? Gebleken is, dat veel activiteiten van de leraar verricht kunnen worden door de leerlingen als klas, als groep en als individu²). Door een dergelijke werkwijze moet er een grotere samenwerking tot stand komen tussen leerlingen onderling en tussen leraar en leerlingen. En dat moet leiden tot een zo efficiënt mogelijk onderwijs. Zoals Wilmanns zei: "nicht der Lehrer soll lehren, sondern die Geschichte und der Lehrer soll sich an seiner Vermittlerstellung genügen lassen"³). Met deze andere benadering van geschiedenisonderwijzen hangt samen een bezinning op de methodiek, op de te kiezen didactische werkvormen en leeractiviteiten, op het gebruik van onderwijs- en leermiddelen en op de te stellen eisen aan het (vak)lokaal. Daarbij komt dan nog de ontwikkeling naar beweeglijker onderwijs en "team-teaching".

In 1956 was de opvatting algemeen aanvaard, dat in het geschiedenis-onderwijs niet gestreefd moest worden naar volledigheid. Stofbeperking bleek noodzakelijk te zijn. Het zoeken naar een verantwoorde stofkeuze bracht een discussie op gang over de te volgen *methodiek*. De chronologische methode bleef gehandhaafd voor het onderwijs aan de dertien- tot zestienjarigen. Leerlingen van deze leeftijdsgroep moesten kunnen beschikken over een algemeen overzicht van de geschiedenis. Kleinknecht pleit echter voor invoering van de exemplarische methode⁴): aan de hand van een sprekend voorbeeld (het exempl) een veelomvattend onderwerp behandelen. Als model van exemplarische stofbehandeling geeft hij: aan de hand van het absolutisme van Lodewijk XIV (het exempl) het absolutisme aan de orde stellen. De discussie spitste zich toe op de kwestie: welke methode te kiezen voor het geschiedenis-onderwijs aan zestien- tot achttienjarigen. Als alternatief voor een nieuwe "Durchgang" door de geschiedenis wijst Kleinknecht op de mogelijkheid de stof te beperken door een behandeling van belangrijke onderwerpen, "topics" of eilanden ("Inseln"), die uitvoerig aan de orde komen. Het trekken van enkele lijnen tussen de onderwerpen is dan voldoende om de ontwikkeling in de tijd aan te geven. Het is eventueel mogelijk deze methode, aangeduid met de naam "Inselbildung", te verbinden met de exemplarische⁵). Wat betreft de laatste methode begon de discussie in de vijftiger jaren net op gang te komen⁶). Minder enthousiast is Kleinknecht over de thematische methode: aan de hand van een thema, zoals individu en staat (gemeenschap), komen tot "lengtedoorsneden". (over "dwarsdoorsneden" wordt niet gesproken). Als grote nadelen van de thematische methode noemt Kleinknecht, dat de leerlingen over onvoldoende kennis beschikken om het thema met vrucht te kunnen verwerken of om thema's met elkaar te kunnen verbinden.

In de zestiger jaren gaat de discussie over de methodiek verder. De dertien- tot zestienjarigen blijven een betrekkelijk gesloten "Durchgang" door de geschiedenis volgen. Krieger wijst op de nadelen aan deze methode verbonden, zoals stofoverlading, oppervlakkige behandeling, het fragmentarisch aan de orde stellen van de moderne geschiedenis, maar geeft geen alternatief. De tendens naar "Inselbildung" is echter duidelijk te bespeuren⁷). Het opnemen van geschiedenis, aardrijkskunde en maatschappij-leer in het nieuwe vak "Gemeinschaftskunde"⁸) voor de zestien- tot achttienjarigen leidde tot nieuwe problemen ten aanzien van de methodiek.

In dit verband wijst Krieger op de exemplarische methode, waaraan vooral Heimpel⁹) en Barthel¹⁰), die op de betekenis van deze methode voor het geschiedenis-onderwijs inzagen, ruime bekendheid gaven. Dit betekent echter geen volstrekte afwijzing van de thematische methode. De "Rahmenrichtlinien für die Gemeinschaftskunde in den Klassen 12 und 13 der Gymnasien" (1962) en het "Verband der Geschichtslehrer Deutschlands"¹¹) bevelen deze methode aan, terwijl Lautemann¹²) exemplarisch te werk wil gaan aan de hand van thema's. Het thema wordt dan zó gekozen, dat het als voorbeeld kan gelden voor soortgelijke historische ontwikkelingen. Hij maakt daarbij een onderscheid tussen lengte- en dwarsdoorsneden¹³). Onder invloed van Heinrich Roth¹⁴) introduceert Krieger een nieuwe methode: het "Orientierende Lehren und Lernen", hetgeen te vertalen is door leren zich te oriënteren en leren door zich te oriënteren. Dit houdt in, dat de leerling zich moet kunnen informeren om te komen tot een overzicht van de geschiedenis. Hij moet leren leemten op te vullen en samenhangen te ontdekken. Zoals, bijvoorbeeld: wanneer door een exemplarische behandeling van keizer Hendrik IV de middeleeuwse betrekkingen tussen paus en keizer zijn aangetoond, moet de leerling zich verder kunnen informeren over dit onderwerp in groter tijdsverband, om zodoende een verbinding te kunnen leggen tussen verleden en heden¹⁵).

We kunnen concluderen, dat er in het denken over de methodiek veranderingen zijn opgetreden. De eerste leeftijdsgroep moet nog wel de "Durchgang" door de geschiedenis volgen, maar het zoeken naar een andere methode blijft doorgaan. In 1956 leek de exemplarische methode het alternatief te zijn, in 1969 de methode van "Inselbildung". De tweede leeftijdsgroep mocht, in plaats van een tweede "Durchgang" te maken, overstappen op "Inselbildung", terwijl over twee nieuwe methoden, de exemplarische en de thematische, gediscussieerd werd, waarbij Kleinknecht de eerste prefereerde. In 1969 hebben zowel de exemplarische als de thematische methode hun weg gevonden in het denken over het geschiedenisonderwijs aan zestien- tot achttienjarigen, waarbij valt op te merken, dat er een tendens is naar een combinatie van deze twee methoden. Nieuw is het leren zich te oriënteren. Men mag aannemen, dat ook deze methode, aanvankelijk naast andere, haar weg zal weten te vinden in het geschiedenisonderwijs.

In ons land is over de methodiek weinig gepubliceerd. Het waren vooral Geurts¹⁶⁾ en Van der Meulen¹⁷⁾ die aandacht schonken en meer bekendheid gaven aan de thematische en exemplarische methode.

Vervolgens komt aan de orde: of en hoe het denken over de te kiezen *didactische werkvormen* en *leeractiviteiten* veranderd is. De wijze waarop de leraar de leerlingen in aanraking brengt met de leerstof heet de didactische werkvorm en onder leeractiviteiten is te verstaan de wijzen waarop de leerling zich leerstof kan toeëigenen.

In 1956 is de *vertelling* DE didactische werkvorm voor geschiedenisonderwijs aan dertien- tot zestienjarigen. Door het luisteren (de leeractiviteit) naar de vertelling wordt de belangstelling voor geschiedenis gewekt. Het luisteren en leren luisteren is ook een activiteit van de zestien- tot achttienjarigen. Er is echter een verandering opgetreden in de didactische werkvorm. De *doceerles*, gekenmerkt door het mededelende en informatieverstrekkende karakter, neemt de plaats in van de vertelling¹⁸⁾. De nadruk ligt nu meer op het rationele dan op het emotionele bezigzijn. Omdat de voordelen zoals het wennen aan deze werkvorm, die veel gehanteerd wordt op hogeschool en universiteit, niet opwegen tegen de nadelen zoals het monologische karakter, kan en mag deze werkvorm niet de enige zijn. Lohan ziet naast de doceerles ook de toepassing van vragende werkvormen: het *leergesprek*, "das gelenkte (gebundene) Lehrgespräch" en het *klassegesprek*, "das freie Lehrgespräch"¹⁹⁾. In het leergesprek leidt de leraar de leerlingen langs systematische weg naar een door hem gewenst resultaat, terwijl het in het klassegesprek hoofdzakelijk gaat om een gesprek tussen leerlingen onderling, waarbij de leraar zich meer op de achtergrond houdt en het gesprekskader bewaakt.

Deze tendens naar de vragende didactische werkvormen en de leeractiviteiten zoals het spreken en het gesprek won aan betekenis.

In 1969 is de vertelling niet meer de enige didactische werkvorm in de eerste leeftijdsgroep. De doceervorm en het leergesprek moeten volgens Krieger²⁰⁾ regelmatig toegepast worden. Niet het klasse- of onderwijsgesprek. Deze gespreksvorm dient uitzondering te blijven.

Een grote verandering in het denken over de didactische werkvormen en leeractiviteiten is te vinden bij de tweede leeftijdsgroep. De docerende werkvorm en het leergesprek zijn bijna verdwenen. Hoe is deze ontwikkeling tot stand gekomen? Jarenlange discussies over het geschiedenisonderwijs voor deze leeftijdsgroep (zestien- tot achttienjarigen) leidden tot een ontwikkeling naar de genoemde "Gemeinschaftskunde". De reeds vermelde "Empfehlungen . . ." spreken over de exemplarische methode en bevelen deze, met het

GESCHIEDENIS VAN DE LAGE LANDEN



Deel 1 van de Geschiedenis van de Lage Landen moest reeds worden herdrukt. De boeiende verteltrant van Jaap ter Haar, de tekeningen van Rien Poortvliet en de honderden illustraties hebben gemaakt dat het boek een "must" is geworden voor ieder, die maar enige interesse voor de geschiedenis heeft.

4 delen; f 39,50 per deel. Fibula Van Dishoeck, Bussum.



BESTELBON

(inzenden in enveloppe zonder postzegel) AAN:

Verzendboekhandel Erato N.V.
Antwoordnummer 2371
Amsterdam.

Naam:

Straat:

Plaats:

Verzoeken mij onmiddellijk te zenden:

4 delen van de Geschiedenis van de Lage Landen door Jaap ter Haar tegen de prijs van f 39,50 per deel.

De betaling zal geschieden:

ineens na ontvangst/in maandelijkse termijnen van f (minimaal f 15,—) op giro-rekening 46 05 85.



U kunt natuurlijk ook telefonisch bestellen: 020 - 22 61 55.
Betaling in termijnen werkt niet kostenverhogend.
De portokosten zijn voor onze rekening.

Verzendboekhandel ERATO N.V.
Nw. Keizersgracht 96-98 — Amsterdam C.

leren zich te oriënteren, aan. Een consequentie hiervan is: het terugtreden van de leraar en een meer op de voorgrond komen van de activiteiten van de leerling. De leerlingen moeten zelf met het materiaal bezig zijn en op allerlei manieren proberen zich leerstof eigen te maken. Krieger noemt deze werkwijze "die exploratorische Grundform"²¹). In tegenstelling tot het aanbiedende en verklarende karakter van het onderwijs in de voorgaande klassen, wordt het onderwijs hier gekenmerkt door het samen werken. Er wordt een basis gelegd voor wetenschappelijke studie door zo veel mogelijk de leerlingen zelfstandig te laten werken door het leren raadplegen van bronnen. Naar aanleiding van een vraag- of probleemstelling gaan de leerlingen aan het werk, worden boeken gebruikt (eventueel wetenschappelijke literatuur), bronnen, tijdschriften, kaarten, statistieken, enzovoort, om een zo goed mogelijk antwoord te kunnen formuleren. De individueel verkregen gegevens worden dan geordend door middel van een klassegerep. De aanbiedende didactische werkvorm wordt gebruikt door leerlingen zelf als ze spreekbeurten voordragen. Dit zelfstandig kunnen werken moet in de lagere klassen voorbereid zijn. Daar moeten de leerlingen leren hoe ze informatie kunnen opdoen. Het leerboek zal dus ook andere functies moeten hebben dan leer- en repeteerboek. De leraar wijst de leerlingen op bronnen waaruit informatie getrokken kan worden en oefent de leerlingen in het gebruik van deze bronnen. Hij vertelt, doceert en leidt gesprekken. Hij leert de leerlingen kijken, vergelijken, beoordelen, lezen, studeren, zich oriënteren. Van leider zal hij steeds meer begeleider worden ("Prinzip der minimalen Hilfe"). Naast en ter aanvulling van het werk, dat hij op school heeft gedaan, zal de zestien- tot achttienjarige huiswerk moeten maken: spreekbeurten voorbereiden, teksten vooraf bestuderen en zich het algemene overzicht van de geschiedenis inprenten. De nadruk ligt echter niet op de individuele prestaties van de leerling. De veranderde leeractiviteiten brengen de mogelijkheden tot *groepswork* met zich. Deze, in 1969 nog niet ingeburgerde, maar wel aanbevolen, didactische werkvorm en leeractiviteit stelt uiteraard hogere eisen aan het aantal en de kwaliteit van de aanwezige onderwijs- en leermiddelen.

In deze ontwikkeling past het streven naar "team-teaching". Voorstanders hiervan willen het onderwijs zien als een groot bedrijf, waar zo efficiënt en effectief mogelijk gewerkt moet worden. Vooral onder invloed van Straube²²), de "Saarbrücker Rahmenvereinbarung . . ." en de "Empfehlungen . . ." besteedt Krieger²³) hier aandacht aan. Er zijn vele mogelijkheden om samen te werken: met collega's, die onderwijs geven in hetzelfde vak, in de moedertaal, in verwante vakken ("Gemeinschaftskunde") en in andere vakken. "Team-teaching" en het daarmee samenhangende "Beweglicher Unterricht" staat in nauwe relatie tot de dynamische industriële maatschappij, waarin snel wordt gelezen en geleerd, waarin het geleerde moet worden toegepast, operationeel gemaakt. Straube onderscheidt drie organisatievormen:

eerst wordt er instructie gegeven aan grote groepen leerlingen (50-150 leerlingen), hetgeen te vergelijken is met de ontmoeting van het individu met de samenleving via de massamedia. De leraar neemt tot deze vorm het initiatief: hij geeft de lessen zelf, vraagt een gastspreker, organiseert eventueel een discussie op het podium en kiest de onderwijs- en leermiddelen zoals overhead- en/of diaprojector. De duur van de les is een half lesuur, ongeveer vijftientig minuten. Het doel van deze onderwijsvorm is "background" te leveren en de leerlingen te motiveren voor het werk in kleine groepen (10 - 15 leerlingen), te vergelijken met de ontmoeting van het individu met een sociale groep. In tegenstelling tot de aanbiedende didactische werkvorm in de grote groep, wordt hier hoofdzakelijk het leer- en/of klassegerep gekozen, om de leerlingen de gelegenheid te geven over het in

grote groep behandelde onderwerp te spreken. Vervolgens zullen de leerlingen zelf het onderwerp moeten bestuderen, hetgeen een voorbereiding zou kunnen zijn op de "education permanente".

Bij de andere didactische werkvormen en leeractiviteiten zijn weinig veranderingen te constateren. Daarom zijn ze nog niet minder belangrijk. Tekenen, handenarbeid, dramatiseren, excursies en het maken van protokollen blijven een grote rol in het onderwijs spelen. Aanbevelenswaardig is: de zestien- tot achttienjarigen stof opnieuw laten benaderen door middel van een andere vraag- of probleemstelling, een vergelijking of een indeling.

Toepassing van deze didactische werkvormen en leeractiviteiten stelt hoge eisen aan de organisatie van het onderwijs. De leerlingen moeten leren in verzamelmappen allerlei gegevens geordend te bewaren, zoals teksten, aantekeningen, afbeeldingen, protokollen, tekeningen en notities naar aanleiding van spreekbeurten. Scholen moeten rekening houden met de beschikbare leraren en ruimten.

De conclusie mag zijn, dat er ook ingrijpende veranderingen zijn opgetreden in het denken over de te kiezen didactische werkvormen en leeractiviteiten.

In het geschiedenisonderwijs aan de eerste leeftijdsgroep komt in 1969 naast de vertelling de doceer- en (leer)gespreksvorm voor.

De zestien- tot achttienjarigen komen, volgens het denken in 1969, op een geheel andere manier met de stof in aanraking dan in 1956. Lohan wilde, dat de doceervorm en het leergesprek regelmatig aan de orde kwamen, Krieger, bij wijze van uitzondering. Het klasgesprek moet nog meer toegepast worden. Nieuwe didactische werkvormen en leeractiviteiten zijn: het groepswerk, het exploreren en het zich oriënteren.

Vervolgens dient er aandacht besteed te worden aan de *onderwijs- en leermiddelen*. Duidelijk is, dat er een nauwe samenhang moet bestaan tussen leerstof, methodiek, didactische werkvormen en leeractiviteiten en deze materiële middelen. Het traditionele beeld van de leraar met zijn bord, krijt, kaart, eventueel een wandplaat en de leerlingen met hun leerboek, is al lang aan verandering toe. Het leven voltrekt zich in een dynamische, technische maatschappij en wil het onderwijs "bij de tijd" blijven, dan zal onderwijstechnologie een ruime plaats moeten krijgen.

Bekende middelen in 1956 waren tijdbalken, dia's, filmstrips, films, grammofoonplaten, bandrecorders, wandplaten en radio's. Epidiascoop en diaprojector waren echter nog geen gemeengoed. Ter discussie stond het gebruik van bronnen. Voor de eerste leeftijdsgroep waren ze te gebruiken om het beeld van een persoon of situatie duidelijker te maken. Het karakter van het bronnengebruik was dus illustratief. Het behandelen van teksten was aan de tweede leeftijdsgroep voorbehouden.

In de zestiger jaren is de discussie over het gebruik van bronnen voortgezet.

Krieger moedigt het gebruik van bronnen in het geschiedenisonderwijs aan, ook bij de eerste leeftijdsgroep. Integratie komt in plaats van illustratie. Er kunnen vragen en opdrachten gegeven worden, die met behulp van teksten op te lossen moeten zijn. Een goede keuze is echter noodzaak: geen wetten, oorkonden of processtukken, maar dagboekfragmenten, brieven, pamfletten, krantenknipsels en verslagen van ooggetuigen komen in aanmerking²⁴).

In de hogere klassen (zestien- tot achttienjarigen) heeft het gebruik van bronnen veld gewonnen. Drie mogelijkheden worden naar voren gebracht: opbouw van het hele onderwijs uit teksten; gedurende een bepaalde periode ermee werken of af en toe enkele,

zorgvuldig uitgezochte, bronnen gebruiken²⁵). Alle leerlingen moeten tijdig over de teksten kunnen beschikken en weten met het oog op welk thema of welke vraagstelling ze bestudeerd moeten worden.

In de vijfde druk van Krieger staan voorbeelden van lessen opgebouwd uit teksten, o.a. van H. Süssmuth²⁶) over de staat Israël en over de rol van de Volksrepubliek China in de wereldpolitiek.

De mogelijkheden om met audio-visuele onderwijs- en leermiddelen te werken zijn talrijk. Betrekkelijk nieuwe middelen zijn de daglicht- en overheadprojectoren²⁷). Transparanten worden steeds meer toegepast. Er zijn draagbare radio's en bandrecorders gekomen. De televisie vond zijn weg naar de school. Scholen kunnen schooltelevisie-uitzendingen ontvangen. Sommige onderwijsinstituten beschikken over "closed-circuit-television", terwijl de invoering van "open-circuit-television", waarbij scholen, universiteiten en hogescholen voor een beperkt gebied uitzendingen kunnen verzorgen, nog een zeldzaamheid is.

Een duidelijke verandering is verder nog te constateren in het gebruik van de onderwijs- en leermiddelen. De leerlingen zelf zullen deze middelen gaan gebruiken in plaats van de leraar. De verwachting is dan ook, dat er materiële middelen gemaakt zullen worden specifiek voor het vak in plaats van voor de leraar. Een volgende stap zal zijn: middelen voor groepen van vakken.

Gaat deze ontwikkeling door — en wie twijfelt daaraan — dan moeten er andere eisen gesteld worden aan het vaklokaal²⁸). Er dient ruimte te zijn voor een "mediatheek": plaats voor een klassebibliotheek, naslagwerken en apparatuur. In het lokaal behoren aanwezig te zijn: meerdere borden, verschillende landkaarten om vergelijkingen mogelijk te maken, aansluitingsmogelijkheden voor schoolradio, — televisie, ingebouwde luidsprekers, verduisteringsmogelijkheden, projectievlakken, vitrines, leesplanken voor tijdschriften, diverse projectoren en mogelijkheden voor het gebruik van de videorecorder, die tot de standaarduitrusting van iedere school moet behoren. Verder wordt gedacht aan een kleine ruimte voor de leraar, waar hij zich kan voorbereiden en eigen materiaal bewaren.

Over de betekenis van deze onderwijs- en leermiddelen voor het geschiedenisonderwijs zijn in ons land nog weinig publicaties verschenen. Het gebruik van bronnen is door Fontaine²⁹) sterk aanbevolen. Hij spreekt niet over het af en toe behandelen van een enkele bron, maar over "reeksen van aaneengeschakelde bronnenteksten"³⁰). We gaan in de goede richting met publicaties als "historische thema's in teksten en documenten"³¹), "Geschiedenis in documenten" en "Bronnenboek, de laatste vijftig jaar in teksten en documenten"³²). Van de Berg richt zijn aandacht op de technologische kant van het geschiedenisonderwijs met zijn artikel over de overheadprojector als didactisch onderwijs- en leermiddel³³).

Samenvattend valt te concluderen, dat er in Duitsland binnen vijftien jaren grote veranderingen zijn opgetreden in het denken over geschiedenisdidactiek. Het zoeken naar nieuwe wegen in de methodiek gaat door. Het niet eenzijdig toepassen van reeds bekende en nieuwe didactische werkvormen en leeractiviteiten biedt de leerlingen mogelijkheden "... om zich zowel de kennis van als de opvattingen over geschiedenis zo zelfstandig mogelijk te verwerven"³⁴). De leraren moeten kennis nemen en gebruik maken van de mogelijkheden ons geboden door de ontwikkeling op technisch gebied, vooral bij de

audio-visuele onderwijs- en leermiddelen. Wil het vak geschiedenis "met de tijd" meegaan, dan zullen de leraren bereid moeten zijn veranderingen te accepteren. Steeds weer moeten zij komen tot een evaluatie van hun bezigzijn in de klas, om zo efficiënt en verantwoord mogelijk te kunnen werken. Een vak, dat zich zó op het verschijnsel "tijd" richt, dient "bij de tijd" te blijven.

Noten.

1. W. Kleinknecht und W. Lohan, *Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts*, Frankfurt am Main – Berlin – München 1956¹.
Neufassung, herausgegeben von H. Krieger, 1969⁵.
(Handbuch des Geschichtsunterrichts, Bd.1)
2. Krieger, S.124 – 125.
3. Aangehaald bij Krieger, S.158
4. Kleinknecht, o.c., S.31 – 38
5. o.c., 1.c., S.36
6. W. Flitner, *Der Kampf gegen die Stofffülle: Exemplarisches Lernen, Verdichtung und Auswahl*, in: *Die Sammlung* 10 (1955) 556 ff.
K. Barthel, *Über exemplarisches Lernen im Geschichtsunterricht*, in: *Die Sammlung* 11 (1956) 35 ff.
7. Krieger, o.c., S.67 – 69
8. o.c., 1.c., S.69
9. H. Heimpel, *Selbstkritik der Universität. Ein Wort zur Bildungsreform*, in: *Deutsche Universitätszeitung*, Oktober 1951
10. K. Barthel, *Exemplarisches Lehren im Geschichtsunterricht*, in: *Pädagogisch-psychologische Praxis an höheren Schulen*, hrsg. v. K. Strunz, München – Basel 1963, 93 – 120
id., *Missverständnisse des Exemplarischen*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU)* 15 (1964) 552 – 562
11. Krieger, o.c., S.70
12. W. Lautemann, *Möglichkeiten der Stoffbeschränkung im Geschichtsunterricht in der Oberstufe der höheren Schulen*, in: *GWU* 6 (1955) 627 – 641
13. Aangehaald bij Krieger, o.c., S.75
14. H. Roth, *Orientierendes und Exemplarisches Lernen*, in: *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, Darmstadt 1957, 183 – 194
15. Krieger, o.c., S.83 – 84
16. P.A.M. Geurts, *De thematische methode in het geschiedenisonderwijs*, in: *Kleio Didactica* 1 (1964)
17. P. van der Meulen, *Exemplarisch of thematisch*, in: *Kleio* 8 (1967) 4 – 7
Id., *Waarom exemplarisch onderwijs*, in: *Kleio* 8 (1967) 7 – 10
Id., *Semi-concentrisch en exemplarisch*, in: *Kleio* 8 (1967) 36 – 42
Id., *Hoe exemplarisch*, in: *Kleio* 8 (1967) 87 – 93
18. Kleinknecht, o.c., S.55
19. o.c., S.55 – 58
20. Krieger, o.c. S. 135 – 137, 148 – 151
21. o.c., S.157
22. H. Straube, *Team-Teaching und Beweglicher Unterricht. Zur Organisation des Lehrens und Lernens*, in: *Schulmodelle, Programmierte Instruktion und Technische Medien*. Hrsg. v. W. Zifreund, München 1968, 111 – 124.
23. Krieger, o.c., S.87 – 89
24. Id., o.c., S.136
25. Id., S.163
26. Id., S.393 – 411, 412 – 427

27. Id., S.194
28. Id., S.167 — 168
Zie: rapport over de inrichting van het vaklokaal van de V.G.N. 1972.
29. P.F.M. Fontaine, Bronnen, in: Kleio 11 (1970) 290 — 302
Id., Een methode van zelfwerkzaamheid voor de lagere klassen in het V.H.M.O., in: Kleio Didactica 4 (1966)
30. Fontaine, Bronnen, 1.c. 297
31. P. Schneiders e.a., Historische thema's in teksten en documenten, 's-Hertogenbosch.
32. J. Demey — P.A.M. Geurts — H.E. de Wolff, Geschiedenis in documenten, Amsterdam 1971
P.A.M. Geurts — W.F. Kalkwiek — C.C.A. van de Wilde — H.E. de Wolff, Bronnenboek, de laatste vijftig jaar in teksten en documenten, Amsterdam 1971
33. A.H. van de Berg, De overheadprojector als didactisch hulpmiddel, in: Vernieuwing van opvoeding en onderwijs 27 (1968)
34. Doelstellingenrapport van de V.G.N., in: Kleio 8 (1967) 174

VAN HET BESTUUR

Rechtspositie 41 b.

Voor leraren bij het voortgezet onderwijs, in het bezit van de hoofdkarte (41 b), is onlangs in het georganiseerd overleg een akkoord bereikt over hun salariëring na 1 augustus 1972. Aanvankelijk dreigde voor hen een aanzienlijke korting (15%) op hun salaris, omdat ze na augustus a.s. niet meer op dispensatie zouden kunnen rekenen voor de onbevoegd gegeven lessen, behalve wanneer ze een applicatiecursus hadden gevolgd. Voor de geschiedeniscollega's was het volgen van een applicatiecursus echter onmogelijk, aangezien het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen tot dusver geen applicatiecursus voor geschiedenis had ingesteld ondanks herhaaldelijke verzoeken daartoe van VGN-zijde. Het bestuur van de VGN heeft zowel mondeling tijdens een onderhoud met de afdeling Onderzoek en Planning van het ministerie, als schriftelijk aangedrongen op een uitzondering voor de leraren geschiedenis bij het a.v.o. die door bovenvermelde salariskorting gedupeerd zouden worden.

Met genoegen kan het VGN-bestuur nu constateren dat in het georganiseerd overleg besloten is de "41b-er" tot 1 november 1975 dispensatie te verlenen. Dit geldt alleen voor hen die tussen 1 aug. 1968 en 31 juli 1972 in dienst zijn getreden. Leraren 41b die vóór 1 aug. 1968 werkzaam waren bij het voortgezet onderwijs blijven onder de gewone salarisregeling vallen. Zij zijn ook zonder applicatiebewijs bevoegd.

Het bestuur verwacht verder dat in de loop van het volgende cursusjaar via de Commissie Modernisering Leerplan een begin kan worden gemaakt met een applicatiecursus voor geschiedenis en staatsinrichting.

Ledoproject

Het voorlopig rapport over dit thans veelbesproken project is door het bestuur ontvangen en wordt in de zomermaanden bestudeerd. Na de zomervakantie zal het bestuur zijn standpunt t.a.v. het rapport bepalen. Ter meerdere oriëntering is een persconferentie over het Ledoproject door enkele bestuursleden bijgewoond.

Rapport commissie-Smeets

Ter toelichting van haar rapport, "De behoefte aan geschiedenisleraren in Nederland" is de commissie-Smeets ontvangen door het bestuur, dat zich met de conclusies van het rapport heeft verenigd. Aan de hand van de in het najaar ter beschikking komende nieuwe aanmeldingscijfers zal dezelfde commissie haar rapport aanvullen. Het bestuur zal de publicatie in onderwijsorganen en in de landelijke pers bevorderen. Het rapport is aan de sectie-Geschiedenis van de Academische Raad aangeboden.

Financiële administratie

Om te voldoen aan de op de algemene ledenvergadering uitgesproken wens heeft het bestuur aan de heer J. Houweling te Den Haag de financiële administratie der vereniging opgedragen.

Commissie-Onderbouw

Deze commissie is intussen door de voorzitter geïnstalleerd; de tweede secretaresse zal als lid van de commissie het contact met het bestuur onderhouden.

P.A.-commissie.

In plaats van drs. B. Dorsman zal drs. H. Timmer, vice-voorzitter der P.A.-commissie, die commissie in het Algemeen Bestuur vertegenwoordigen. De Raad van Advies der P.A.-commissie is bijeen geweest. Op deze bijeenkomst gevoerde besprekingen hebben geleid tot de erkenning van de noodzaak van nauwe samenwerking tussen P.A.- en Didaktiekcommissie ter verwezenlijking van de bij de leden opgevangen wens naar speciale didaktiek-colleges. Pas in het seizoen 73/74 kan daar eventueel mee worden begonnen.

Aanvulling commissies

Op een der laatste bestuursvergaderingen heeft de voorzitter erop aangedrongen, om te zien naar geschikte kandidaten voor het vervullen van vacatures in commissies e.d. Steeds blijkt "nieuwe bemanning" moeilijkheden op te leveren, omdat het bestuur niet over een lijst van in aanmerking komende kandidaten beschikt.

C.L.A. Daniëls
1ste secr.

COMMISSIES

DIDAKTIEKCOMMISSIE

J.G. TOEBES, *voorzitter*, Groesbeekseweg 436, Nijmegen, tel. 08800-30383.
MEJ. C.C.A. BRIET, *secretaresse*, Beethovenstraat 11, Amsterdam
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).
A.P. DIJKSTRA, Meppel.
P.H.F. GIELES, 's-Hertogenbosch.
C.J. LEIJH, 's-Gravenhage.

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

DRS. H.W. TIMMER, Cordel Hullplaats 61, Rotterdam, tel. 010-214865, *waarnemend voorzitter*: beleid collegedagen
DRS. J.H. VINK, Delflandstraat 69, Nootdorp, tel. 01731-299, *2e vice-voorzitter*: conferenties
P.W. BROUWER, Fred. van Eedenplaats 61, Capelle a.d. IJssel, tel. 010-335591, *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*.
DR. J. SWART, Lindelaan 40, Assen, tel. 05920-14591, *portefeuilles*.
DRS. R.H. COOLS, Zijdeweg 57, Wassenaar, tel. 01751-8215, *publicaties*.

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:

<i>Alkmaar:</i>	Lindenlaan 12, Bergen N.H.	<i>Haarlem:</i>	Edward Jennerstraat 8.
<i>Arnhem:</i>	Wildenborglaan 32 VI.	<i>Heerlen:</i>	Leenderkapelweg 27, Schaesberg.
<i>Amsterdam:</i>	de Savornin Lohmanlaan 5, Amstelveen.	<i>Hengelo:</i>	Th. de Keyserstraat 276, Enschede.
<i>Den Bosch:</i>	Philips de Tweedestr. 51.	<i>Leeuwarden:</i>	Gerard ter Borchstraat 19.
<i>Breda:</i>	Bavelselaan 224.	<i>Maastricht:</i>	Passementsmakersdreef 30.
<i>Eindhoven:</i>	Kruisakker 76.	<i>Rotterdam:</i>	Kamperfoelielaan 15, Oostvoorne.
<i>Goes:</i>	Valckeslotlaan 89.	<i>Utrecht:</i>	J.F. Kennedylaan 131, Woudenberg.
<i>Groningen:</i>	Kamperfoelieweg 42, Paterswolde.	<i>Venlo:</i>	Groenstraat 224.
<i>Den Haag:</i>	Paulus Potterstr. 26, Lisse.	<i>Zutphen:</i>	Gerstekamp 12, Warnsveld.
		<i>Zwolle:</i>	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, Aagje Dekenlaan 88, Bussum.

COMMISSIE PEDAGOGISCHE AKADEMIES (PEDAK)

L.W. BOOGERT, *voorzitter*, Wielengahof, Delft, tel. 015-44029.
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, Capelle aan de IJssel.
BR. EMILIUS GORDIJN, 's-Gravenhage.

Per 10 april 1972 is de naam van de vereniging gewijzigd: „Vereniging van leraren Geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (V.G.N.)”
Om financieel-technische redenen kon het omslag nog niet aangepast worden.

Een nieuwe, verrassende stroming in het woelige water van maatschappijleer en godsdienst:

ARTEMA-REEKS

Pogingen om de inhoud van de vakken maatschappijleer en godsdienst te definiëren hebben tot heden slechts geleid tot goedklinkende maar ietwat vage omschrijving als 'een zo breed mogelijke maatschappelijke vorming' (hoe breed is mogelijk?) of 'een attitude-vormende activiteit' (welke attitude en welke activiteit?).

Wat de ARTEMA-REEKS doet, is: de consequentie trekken uit de vorengeschetste situatie. En wel: door de leraar een mer à boire te bieden aan onderwerpen waaruit hij dan — naar eigen inzicht, aangepast aan zijn schoolsituatie — een verantwoorde keus kan maken. De in de ARTEMA-REEKS opgenomen bijdragen, zijn bedoeld als eerste informatie, als startpunten voor werkstukken, projecten en discussies. Vele ervan vormen bovendien een duidelijk trait d'union met andere maatschappijwetenschappen, bijvoorbeeld geschiedenis, aardrijkskunde en economische wetenschappen en menswetenschappen, bijvoorbeeld sociologie, filosofie en politicologie.

In de ARTEMA-REEKS verschenen als eerste drie:

MONOTHEISME	a. Christendom	— Prof.Dr. W.H. v.d. Pol
168 blz.	b. Islam	— Drs. C.A. v.d. Koppel
f 14,90	c. Jodendom	— Rabbijn A. Soetendorp jr.

REVOLUTIE IN VIERVOUD	— Mr. Ph.P. Everts
136 blz.	— Dr. H.P.H. Jansen
f 12,90	— D. Scherpenzeel
	— H. Stolk

DE ONTTOVERDE WERELD	— Prof.Dr. P. Smits
112 blz.	
f 10,90	



B.V. Uitgeversmaatschappij Agon Elsevier, N.Z. Voorburgwal 68-70, Amsterdam-Centrum, postbus 152, telefoon 020-23 29 22.