

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

UIT DE INHOUD:

- VERKLARING VAN HET BESTUUR OVER LEDO
- DRS. A.H. VAN DEN BERG,
HET LEDOPROJECT EN DE GESCHIEDENIS
- DR. P.M.F. FONTAINE EN DR. P. VAN DER MEULEN
VERANDERDE INZICHTEN IN DUITSLAND
- BOEKBESPREKINGEN

KLEIO

VERSCHIJNT MAANDELIJKS

13e JAARGANG — OKTOBER — 10 — 1972

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. 015-563034.

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. 080-230383.

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.

VERKLARING VAN HET BESTUUR OVER LEDO

In de loop van 1972 werd de Nederlandse onderwijswereld geconfronteerd met het Ledo-project. Eerst verschenen verklaringen en artikelen over dit project; daarna werd het lang verwachte Interim-rapport gepubliceerd, vergezeld van twee populariserende brochures. Het bestuur van de VGN heeft van al dit materiaal kennis genomen, alsmede van het eerste leerpakket "Arbeid en Vrije Tijd". Op 22 februari en 29 augustus werden medewerkers van Ledo ontvangen in de bestuursvergadering. Ook woonden leden van het bestuur een uitgebreide persbijeenkomst van Ledo bij op 17 mei.

Het Ledo-project bevindt zich nog in een interimfase. Elk oordeel heeft daardoor vanzelfsprekend een voorlopig karakter. Waar evenwel het project sterk in de aandacht van de publiciteitsmedia is getrokken, meent het bestuur van de VGN de aandacht van zijn leden te mogen vragen voor zijn opvattingen over het Ledo-project.

Het Ledo-project (Ledo, leren door te doen) beoogt de ontwikkeling van een model voor methodiek en organisatie van de curriculum- of leerplanontwikkeling. Daartoe wil men een onderwijsleerpakket voor sociale wereldoriëntatie bevorderen voor kinderen van 10 tot 14 jaar. De Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO) heeft aan het Groningse Instituut voor Onderwijskunde een subsidie verstrekt voor dit project.

De VGN heeft steeds experimenten met het geschiedenisonderwijs gestimuleerd. Elk wetenschappelijk onderzoek op het terrein van de onderwijskunde heeft onze hartelijke instemming.

Het is duidelijk dat de leiders van het experiment het recht hebben zelf de hypothesen te formuleren die men wenst te verifiëren. Wij verwachten echter wel gegronde redenen te vernemen waarom deze hypothesen waarschijnlijk worden geacht. Oude standpunten worden echter rigoureus afgewezen en nieuwe denkbeelden zonder voldoende argumenten aanvaard:

- de "Stufenleer" (Roth, Küppers) die fasen in de ontwikkeling van het historisch bewustzijn van het kind probeert aan te geven, wordt afgeschreven;
- over de problemen van de differentiatie in een bepaalde leeftijdsgroep (bv. van l.b.o. tot gymnasium) wordt luchtig heen gewandeld;
- de problematiek rond kennis en vaardigheden verschilt van vak tot vak sterk. Binnen Ledo bestaat een principiële voorkeur voor intellectuele vaardigheden boven kennis van bepaalde leerstof. Wij missen in het rapport de confrontatie van dit algemene beginsel met de eigen aard van het zeer complexe vak geschiedenis;
- ook wordt zozeer de nadruk gelegd op het groepswork dat de enkeling in het leerproces uit het oog verdwijnt.

Het ligt niet op de weg van het bestuur van een vakgroep een bepaalde didaktiek te begunstigen, met uitsluiting van andere. Wij betreuren evenwel zeer dat fundamentele vraagstukken niet die evenwichtige studie hebben gekregen die ze verdienen.

In het exemplarische leerplan voor "sociale wereldoriëntatie" is het vak geschiedenis als vertrekpunt genomen. Geschiedenis staat dus niet centraal, maar eenmaal hier aangevangen, gaat ook de eigen aard van dit vak een gewichtige rol spelen. Onjuist is het de vakwetenschappen slechts de functie van aandrager van informatie te laten. Het is terecht de eis te stellen dat eerst een analyse moet worden gemaakt van de zakelijke structuur van een vak en de resultaten daarvan volledig te verdisconteren. Dit geldt voor het vak

geschiedenis afzonderlijk en voor het gebruik van geschiedenis in een breder kader. Bestudering van het Interimrapport en andere stukken geven aan dat bedoelde analyse in onvoldoende mate is geschied. Daarmee daalt de betekenis, niet alleen van Ledo voor het vak geschiedenis, maar ook voor de leerplanstudie in zijn geheel. Men zal zich nl. moeten afvragen of de algemeenheden van een curriculumontwikkeling wel relevant zijn wanneer bij het eerste vak dat in het experiment aan de orde komt de structuur van dat vak niet voldoende ernstig genomen is.

Tot de structuren van het vak behoort stellig de categorie van de tijd (men zie onder meer ons Eindexamenrapport). Het belang van vraagstukken als continuïteit en discontinuïteit, tijdgebondenheid, enz. worden door de werkers van Ledo duidelijk onderschat.

De aktualiteit en verwachtingen over de nabije toekomst (d.w.z. de extrapolaties van de aktualiteit) bepalen de thema's die in het onderwijs aan de orde komen. Uit het verleden worden vergelijkbare onderwerpen bijeen gezocht, zonder dat de historische kontekst reliëf krijgt; dit geldt zowel voor de onderwerpen afzonderlijk als in hun onderlinge samenhang.

Een probleem is vervolgens de houding van Ledo ten aanzien van levensbeschouwelijke beïnvloeding. Stelling 12 van het criteriuminstrument uit het Interimrapport schetst een samenleving die zo moet worden ingericht, "dat de mensen eigen opvattingen kunnen ontwikkelen en konkretiseren en mee beslissingen kunnen nemen over — veranderingen in — deze samenleving, mits deze opvattingen en konkretisering het bestaan van andere opvattingen in deze samenleving niet uitsluiten". Het is dan op zijn minst curieus dat in stelling 28 wordt gezegd: "Binnen het onderwijsleerpakket moet gelegenheid zijn voor de docent bepaalde meningen en opvattingen die de leerlingen ontwikkeld hebben, bij te sturen in een richting die in overeenstemming is met het specifieke karakter van de school". Waar eerst nog de open samenleving werd gevorderd en de docenten actieve tolerantie moesten betonen, blijkt "bijsturen" toch mogelijk. Hier ruimt Ledo plaats in voor beïnvloeding door volwassenen van jonge kinderen, die men juist wilde uitsluiten. Heeft men in het projekt alle aspecten rond indoktrinatie wel overwogen?

De theorie en praktijk van het bestaande geschiedenisonderwijs stoelen op bepaalde levensbeschouwelijke uitgangspunten. Dat geldt voor Ledo ook. Wanneer in kringen van Ledo wordt gesteld: "De maatschappij is veranderbaar", dan luidt onze vraag: "Welke veranderingen zijn wenselijk of mogelijk?" Want ook de keuze van thema's, het aanbod aan werk materiaal en de vraagstelling binnen het onderwijs impliceren een subjektiviteit die beïnvloeding niet uitsluit.

De tekst van het eerste uitgewerkte leerpakket, een projekt dat dit najaar in de betrokken scholen wordt beproefd, stemt niet gerust. Daarin worden rond het thema "Arbeid en Vrije Tijd" teksten aangeboden over het antieke Rome, het Genève van Calvijn, Rotterdam anno 1972 en hedendaagse alternatieve standpunten. Het stripverhaal dat het pakket inleidt is zonder meer tendentieus. De nadruk op de slavernij in de Oudheid en de duidelijke kritiek op de consumptiemaatschappij in het stuk over Rotterdam verraden partijdigheid. De teksten over alternatieve opvattingen geven naast elkaar behoudende en en vooruitstrevende opvattingen. De weergave van de conservatieve denkbeelden is zodanig dat de lezer (de leerling) aan de alternatieve samenleving de voorkeur wel moet geven.

Hier ontbreekt het in hoge mate aan de ook pedagogisch zo noodzakelijke objektivering; opnieuw vragen wij ons af of Ledo zich wel voldoende bewust is van de vragen over indoktrinatie in het onderwijs. Het geschiedenisonderwijs heeft in het geheel van de

opvoeding tot persoonlijke zelfstandigheid een eigen betekenis. Door begrip te wekken voor het "eender en anders" dat het verleden is, schept het de voorwaarden voor een meer bewuste oordeelsvorming ten aanzien van de problemen van heden en toekomst. Dit begrip veronderstelt een mate van onbevangenheid die wij in dit onderwijsleerpakket node missen. Wie met de historische dimensie heeft leren omgaan is vaardiger onderscheid te maken tussen ideologieën en weerbaarder tegen indoktrinatie.

Voor schoolbesturen en ouders zijn de voorlopige resultaten van Ledo door een historicus-journalist vereenvoudigd weergegeven in een brochure "Sociale wereldoriëntatie in het Ledo-project". De visie op het vak geschiedenis blijkt uit de retorische vraag (blz. 3): "Is het wel mogelijk, dat leerlingen alle feiten en veldslagen, graven en kabinetten kennen van het jaar nul tot het jaar van heden?" Elders worden geschiedenisleraren die over Ledo entoesiast zijn als volgt geïntroduceerd (blz. 31): "Zij juichen het toe, dat ze niet meer hoeven vast te houden aan de volgorde van gebeurtenissen, waardoor ze beginnen met de Batavieren en hopelijk wel eens eindigen bij de Eerste Wereldoorlog". Naast deze praktijk van van geschiedenisonderwijs wordt de schone theorie van sociale wereldoriëntatie gelegd.

Wij geloven niet dat discussie op deze basis perspectief biedt. Wij achten deze beeldvorming grievend en kunnen slechts aannemen dat het misleidende karakter ervan de historici in de projektleiding is ontgaan.

Het Ledo-project is bepaald nog niet afgerond, al bestrijkt de eerste verslagperiode dan vier jaren. Wij zijn teleurgesteld in de voorlopige resultaten en bezorgd over de voortgang van het projekt. Men had mogen hopen dat ons vak veel had te winnen bij een opstelling van een model van leerplanontwikkeling. Maar geschiedenis bleek niet meer dan een toevallig vertrekpunt te zijn en de eigen merites van het vak deden er nauwelijks toe. Het bestuur is dan ook voornemens met de Commissie Modernisering Leerplan Geschiedenis en staatsinrichting overleg te plegen, hoe de aangesneden vraagstukken alsnog voorwerp kunnen worden van wetenschappelijke experimenten.

Het bestuur van de VGN
Utrecht, september 1972

HET LEDO-PROJEKT EN DE GESCHIEDENIS (BEOEFENING) II

Een antwoord aan Prof. Dr. I. Schöffer.

Het eerste deel van dit artikel werd gepubliceerd in *Kleio*, 13e jrg., nr. 5, 1972, pag. 284-288.

1. *Inleiding*

In het eerste deel van mijn reactie heb ik getracht de misverstanden rondom doel, opzet en werkwijze van het LEDO-project op te helderen. In dit tweede deel zal ik proberen de door Schöffer tegen het project aangevoerde bezwaren zó te bespreken, dat aan een discussie daarover ook door anderen deel genomen kan worden.

2. *Soorten argumenten en aard van die argumenten*

In de leerplan-literatuur (Frey, 1971) kan men haast evenveel leerplantheorieën vinden als er leerplannen in de wereld bestaan. Er zijn echter een tweetal grondgedachten, die men in al deze theorieën telkens weer in een of andere vorm kan terugvinden:

- a) De argumenten, die aangevoerd (kunnen) worden bij de besluitvorming over de inhoud van een leerplan of curriculum behoren tot drie bronnen van het curriculum (foundations of curriculum, Johnson, 1968). Deze drie bronnen zijn:
 1. de maatschappij, waarvan het onderwijs waarvoor het curriculum bestemd is, een functie is;
 2. de wetenschappen waarvan de werkwijzen en feitelijke resultaten gebruikt worden bij de keuze van de leerinhouden, die aan de leerling worden aangeboden;
 3. de leerlingen voor wie het curriculum bestemd is.
- b) De argumenten, die aangevoerd (kunnen) worden binnen de drie bovengenoemde argumentatie-domeinen, zijn (vgl. het interim-rapport¹):
 1. van politieke en levensbeschouwelijke aard;
 2. van wetenschappelijke aard.

Uiteraard kan het hierbij nooit om volledig gescheiden argumentaties gaan binnen elk der argumentatie-domeinen, terwijl ook de aard van de argumenten een gemengd karakter draagt, omdat elke wetenschapsbeoefening waarde-gebonden is.

3. *Curriculum en curriculum-ontwikkeling*

In het LEDO-project omschrijven we het begrip *curriculum* als volgt:

"Een plan dat de doelen, leerinhouden, werkvormen en media aangeeft en de relaties van deze componenten tot elkaar. De leerinhouden, werkvormen en media kunnen gebruikt worden om voor leerlingen een leerproces mogelijk te maken, gericht op de in het plan opgenomen doelen" (Interim-rapport, 73)

De besluitvorming over de vulling van de componenten in het hier gebruikte componenten-model (leerdoelen, leerinhouden, werkvormen en media) vindt plaats

in een proces van *curriculum-ontwikkeling*. In het eerste artikel heb ik aangegeven wie in het LEDO-project (op basis van het uitgangspunt dat de leerplanbevoegdheid in Nederland berust bij de afzonderlijke school) aan het besluitvormingsproces over de doelen en aan het konstruktieproces van de middelen deelnemen. Binnen een proces van curriculum-ontwikkeling worden argumenten aangevoerd, als in par. 2 hierboven aangeduid.

Uiteraard moeten de argumenten, die men gebruikt bij de keuze van de leerdoelen en de konstrukties van de middelen onderling consistent zijn, zowel in levensbeschouwelijk en politiek opzicht als in wetenschappelijk opzicht. Daartoe kan men het beste door middel van studie, onderzoek en discussie criteria ontwikkelen voor al deze componenten (Interim-rapport, 76).

4. *Schöffers argumentatie-domein*

In dit artikel wil ik trachten met behulp van het hierboven (par. 2) gemaakte onderscheid naar argumentatie-domeinen of soorten argumenten, en naar de aard van die argumenten, de door Schöffers aangevoerde bezwaren te bespreken.

Uiteraard voert hij in de eerste plaats argumenten aan van wetenschappelijke aard, die betrekking hebben op de keuze van de leerinhouden in het projekt. Hij bestrijdt hierbij dat de vier historisch-wetenschappelijke situaties, die door ons werden gekozen als exempels van oorlog-vrede-situaties en oorlog-vrede-processen vergelijkbaar zouden zijn. Bij zijn bespreking daarvan gebruikt hij echter ook pedagogische argumenten, terwijl aan wetenschappelijke en pedagogische argumenten ook gedachten over de funktie van het onderwijs in de maatschappij ten grondslag lijken te liggen. Het is om deze reden dat ik nu eerst een beschrijving geef van de gedachten, die daarover in het projekt bestaan.

5. *Is sociale wereldoriëntatie binnen het LEDO-project een vak of een doelstelling?*

Gemeenschappelijk uitgangspunt bij Schöffers en het projekt is de gedachte, dat het onderwijs dat in de school aan kinderen wordt gegeven voor die kinderen betekenis moet hebben in hun individuele ontwikkeling en dat de ontwikkeling van kinderen betekenis heeft voor de maatschappij waarin zij leven.

Vakken zijn daarbij dan de onderdelen van het programma, die geacht worden betekenis te hebben voor de ontwikkeling van de leerlingen en via deze vorming ook voor de maatschappij.

Hoewel aan de keuze van deze onderdelen of vakken vormingsidealen ten grondslag liggen, zijn ze in de loop van de tijd een eigen leven gaan leiden en is vaak voor leraren en leerlingen in de praktijk-situatie niet helder meer wat nu precies de relatie is tussen deze vakken en de daaraan ten grondslag liggende vormingsidealen. Vaak lijkt het of de vakken doel in zichzelf geworden zijn en nog slechts de overdracht beogen van informatie, die binnen de beoefening van een bepaalde vakwetenschap gewonnen is.

Als men het totale programma, dat in een school aan de leerlingen wordt aangeboden als een eenheid beschouwd, dan zijn dus doelomschrijvingen per vak, zoals die in de laatste decennia steeds meer ontstaan zijn (vgl. bij voorbeeld het doelstellingenrapport van de V.G.N. en dat van de K.N.A.G) oneigenlijk.

Wat eigenlijk zou moeten gebeuren voor het hele schoolsysteem, voor de verschillende schooltypen en voor afzonderlijke scholen (vgl. de discussienota van de COLO, 1971) gebeurt nu vaak per vak, uitgaande van het stilzwijgende postulaat dat het leerplan van een school de optelsom is van de vakken. Alle goede dingen die

in doelstellingenrapporten voor afzonderlijke vakken als de bovengenoemde gezegd worden over algemene opvoedings- en onderwijsdoelen fungeren daardoor vaak als een nogal vrijblijvende préambule op de omschrijving van de doelen van het eigen vak.

Voor andere onderwijstypen dan het a.v.o.-v.w.o. zijn in de afgelopen jaren wel het héle school-leerplan omvattende doelomschrijvingen ontwikkeld, óók in Nederland. Een voorbeeld daarvan is het rapport "Nieuwe onderwijsvormen voor 5 tot 13 à 14 jarigen", dat in 1966 werd uitgebracht door de N.O.V. (nu A.B.O.P.). Ook voor het a.v.o.-v.w.o. zijn echter pogingen ondernomen om door middel van onderzoek, studie en discussie een heel onderwijstype omvattende doelomschrijvingen te ontwikkelen: het Onderwijskundig Studiecentrum (nu opgenomen in het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum) heeft o.l.v. A.J.S. van Dam een dergelijke poging ondernomen voor het h.a.v.o. Op dit ogenblik wordt o.l.v. A.D. de Groot een oriënterend onderzoek uitgevoerd naar doelen voor het voortgezet onderwijs binnen het R.I.I.P. te Amsterdam.

Het begrip wereldoriëntatie wordt in het LEDO-project uitdrukkelijk *niet* bestempeld met de term "vak" wegens de bovengenoemde mogelijke verschraving tot "leerstof", maar wordt gebruikt als de omschrijving van één der algemene doelen voor het algemeen vormend onderwijs aan 4 tot 16 jarigen (naast: instrumentele vaardigheden en expressie vaardigheden, vgl. Van Gelder, 1968). Wereldoriëntatie wordt daarbij omachreven als: "...oriëntatie in kulturen om een keuze te kunnen maken uit verschillende opvattingen en tot ontwikkeling en konkretisering van die opvattingen te komen" (Interim-rapport, 77).

Het begrip "sociale", dat in het projekt aan het begrip "wereldoriëntatie" wordt toegevoegd wil dan aanduiden dat men zich in het projekt slechts bezighoudt met sociaal wetenschappelijke wereldoriëntatie. Men gebruikt daarbij een onderscheid tussen twee groepen van opvattingen: "Het kan gaan om opvattingen over de natuur en via deze over de relaties tussen mensen. Het kan ook gaan om opvattingen over de relaties tussen mensen en via deze over de relatie tussen mensen en de natuur. Welk van beide groepen van opvattingen men ook als uitgangspunt kiest, men komt altijd bij de andere groep uit". (Interim-rapport, 77). De rol van de geschiedeniswetenschap als informatiewetenschap bij de keuze van de leerinhouden voor een curriculum wereldoriëntatie wordt dan als volgt omschreven: "In beide (sociaal wetenschappelijke én natuurwetenschappelijke) vormen van wereldoriëntatie zal het verleden (van mens en natuur) vanzelfsprekend een belangrijke rol spelen. Immers, onze wereld kan slechts begrepen en veranderd worden vanuit de toekomst — "wat willen we?" — en vanuit het verleden — "wat hebben we gedaan?"".

De algemene doelstelling (sociale) wereldoriëntatie leidt er dus toe om niet slechts de oplossingen (de in handboeken opgeslagen feitelijke resultaten) van de (sociale) wetenschappen en de geschiedeniswetenschap, maar juist ook de oplossingsmethoden (de werkwijzen, die gebruikt worden om resultaten te verkrijgen) als leerinhouden in het leerplan in te voeren.

6. *Leerinhouden niet als doel, maar als middel*

In de door ons gebruikte leerplantheorie voor het algemeen vormend onderwijs zijn leerinhouden dus geen doel in zichzelf, maar middel. We ontwikkelen, met andere woorden, geen nieuw "vak" in de verschraalde betekenis van "leerstof", maar een curriculum ter bereiking door de leerlingen van een om pedagogische en

maatschappelijke redenen gewenst geachte doelstelling.

De *pedagogische argumenten*, die daarbij worden aangevoerd, zijn niet nieuw, evenmin de maatschappelijke. In allerlei toonaarden kan men in de literatuur het belangrijkste pedagogische argument beschreven vinden. Daarin wordt gesteld dat "aansluiting bij de beleavings- en ervaringswereld van het kind" (van Gelder, 1967) bijzonder moeilijk is, als men het primaat stelt van de logische ordening van de leerinhouden. Want dat is het, wat er gebeurt als men de op enigerlei wijze (b.v. chronologische geordende geschiedenisverhalen als resultaat van geschiedenis-beoefening) gekompileerde resultaten van het werk binnen een bepaalde vakwetenschap als leerstof aan kinderen aanbiedt. Men geeft het kind een logisch gestructureerde hoeveelheid informatie aan ter verwerking. Maar, om te kunnen voldoen aan de pedagogische eis aan te sluiten bij de beleavings- en ervaringswereld van het kind, moet men zoeken naar een psychologische ordening van de leerinhouden (Ausubel, 1968, Schörken, 1970), die bij het kind "de wil tot leren van een bepaald leerobject" (Van Gelder, 1968) kan ontwikkelen.

Om zo'n psychologische ordening van de leerinhouden mogelijk te maken, moet men:

- a) systematisch onderzoek doen naar de begin-situatie (Van Gelder, 1968), de aanvangsvoorwaarden (Interim-rapport) of voorwaarden (Bijl, 1960) bij het kind;
- b) systematisch onderzoek doen naar de "optimale structuur" van een bepaald informatiegebied (Bruner, 1960). In de bespreking door Van Gelder van Bruner's theorie luidt het: "De (optimale) structuur bestaat uit een reeks uitspraken uit een geheel van kennis, waardoor dit geheel van kennis verwerkt kan worden.

De kwaliteit van de structuur hangt af van de waarde, die deze heeft voor het vereenvoudigen van de informatie, het begrijpen van nieuwe uitspraken en het *toenemend hanteren van de kennis* (curs. Van Gelder). De optimale structuur heeft betrekking op de beschikbaarheid van de kennis om verder te werken in het veld, en op de transfer, n.l. het gebruik van de kennis in andere situaties" (van Gelder, 1968, 120)

De *maatschappelijke argumenten*, die we aanvoeren voor de gerechtvaardigheid van de door ons gekozen leerplantheorie, zijn eveneens niet nieuw en ze sluiten nauw aan bij de pedagogische argumenten. Zoals bekend weerspiegelt ons (Nederlandse) schoolstelsel nauwkeurig de klasse-structuur van onze samenleving (Matthijssen, 1971; Van Gelder en Vos, 1971). Het leerplan voor het basisonderwijs, het algemeen voortgezet onderwijs en het "Algemeen vormende" deel van het leerplan van het lager beroepsonderwijs, zijn afgeleid van het leerplan van de latijnse school en later het gymnasium (Idenburg, 1968). In huidige onderwijstermen gesproken: in het leerplan voor kinderen van 6 tot 16 jaar ligt nog steeds het elitaire en intellektualistische vormingsideaal besloten van de "gegoede stand", die naar de universiteit gaat en daarom "voorbereidend wetenschappelijk onderwijs" moet krijgen. De (zeer grote) groep kinderen die daaraan dan niet kan voldoen, geven we "kompensatie-programma's", sturen we naar het "buitengewoon onderwijs" of naar "scholen voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden" of we voeren ze af naar het lager beroepsonderwijs, dat eveneens een bijzonder slecht imago heeft. Als men dus gevoelig is voor alle argumenten, die gelukkig ook in de Nederlandse

diskussie in de afgelopen jaren weer een rol spelen (Van Gelder en Vos, 1971) als het gaat om bevordering van de externe democratisering van het onderwijs, dan zal men als uitgangspunt bij de ontwikkeling van een curriculum kiezen voor een leerplan theorie, die het op zijn minst mogelijk maakt om te ontkomen aan het vormingsideaal dat aan de bestaande leerplannen ten grondslag ligt.

Het door ons gekozen algemene doel "sociale wereldoriëntatie" (verg. boven par. 5) nu maakt het noodzakelijk dat we aan de leerlingen in de huidige maatschappij bestaande en met behulp van sociaal wetenschappelijke en historische wetenschappelijke informatie analyseerbare problemen voorleggen, waarvan we veronderstellen dat ze in de kontekst van de beleavings- en ervaringswereld van de leerlingen óók bestaan. Het vinden van de "optimale structuur" van het, door de keuze van een thema globaal afgegrensde, informatiegebied, moet vervolgens de mogelijkheden openleggen om in het onderwijsleerproces de leerlingen de kans te bieden relaties te leggen tussen hun eigen ervaringen en belevingen en het betreffende leerobject. In ons geval wordt, omdat we menen over onvoldoende kennis te beschikken, ten aanzien van de cognitieve en affectieve ontwikkeling van "kinderen uit onderscheiden milieus", niet nú al een volledige psychologische ordening van de leerinhouden nagestreefd. Daarom kozen we geen "lineaire ordening" van de leerinhouden, maar een ordening in "projecten", waarin door de groep leerlingen een "probleemstelling" wordt ontwikkeld met behulp van "exemplarische" informatie uit verschillende (vgl. de omschrijving van het algemene doel) maatschappelijk-historische situaties (vgl. voor de ordeningsprincipes: Van Gelder, 1968, 123). Mogelijkerwijs kan ons experiment informatie verschaffen, die in de toekomst een nauwkeuriger ordening mogelijk en/of noodzakelijk maakt.

7. *Werkvormen als middel*

In de historische situatie, waarin het de taak van de school was om door middel van de vakken mensen te vormen, die kennis hadden van die overgeleverde cultuurgoederen, die als basiskennis beschouwd werden voor een intrede in de universiteit, was de docent naast het leerboek de voornaamste informatiedrager. Hij kon dan ook vaak niet anders doen dan de leerstof "verlevendigen". Bij voorbeeld door deze aan te bieden in een boeiende vertelling (lange tijd welhaast de enige in de geschiedenisles gebruikte werkvorm). De verwachting was dat de leerling dan al luisterend, memoriserend, nazeggend, de aangeboden informatie kon verwerken tot parate kennis.

In ons geval, waarin op grond van het algemene doel een onderwijsleersituatie moet worden ingericht waarin leerlingen problemen leren onderscheiden in hun maatschappelijk-historische kontekst, leren problemen te stellen en te analyseren en leren om door verschillende (groepen van) mensen gesuggereerde of gevonden oplossingen voor de problemen op hun merites te beoordelen, is een grotere differentiatie in werkvormen gewenst.

Het is om deze reden dat wij kwamen tot de ontwikkeling van een concept voor groepsonderwijs waarin allerlei interactievormen tussen docent en leerlingen (werkvormen) mogelijk zijn, afgestemd op de leerdoelen. Een en ander is vergelijkbaar met door Dalhuisen en Korevaar (1971) voorgestelde werkwijzen. De docent herkrijgt daarom daarbij weer zijn oorspronkelijke taak (Fletcher, 1964). Zijn onderwijs-activiteiten bestaan weer uit de begeleiding van de groep leerlingen en van individuele leerlingen op grond van zijn degelijke bestudering van zowel het informatiegebied dat leerobject is als van de methodologie die aan het onderwijs-

leerproces ten grondslag ligt. De vaardigheden die hij moet beheersen om deze kennis in de konkrete situatie toe te kunnen passen, moeten apart ingeoefend worden.

8. *Media als middel*

In de bovenaangeduide historische situatie, waarin de frontaal-klassikale werkvorm overheerste, waren er in principe slechts twee media: het leerboek en de docent. Onder media verstaan we in het LEDO-project alle personen en materiële middelen, die tijdens het onderwijsleerproces worden gebruikt om leerinhouden waarneembaar te maken. We maken dus onderscheid tussen personele en materiële media. De personele media kunnen docenten zijn, maar ook leerlingen en tevens elke andere informant die door hen daarvoor gevraagd wordt. De materiële media zijn dan alle apparaten, die het mogelijk maken om informatie auditief en/of visueel en/of tastbaar waarneembaar te maken. Van een multi-media-onderwijsleerpakket, zoals in het LEDO-project wordt ontwikkeld, kunnen boeken dus deel uitmaken, maar dat hoeft niet. Uiteraard worden de media gekozen op grond van criteria, die consistent moeten zijn met die voor de keuze van de leerinhouden en werkvormen.

9. *Tussenstand*

In dit artikel heb ik eerst (par. 2, 3 en 4) getracht de discussie te plaatsen in een argumentatieveld. Vervolgens (par. 5, 6, 7 en 8) heb ik geprobeerd uiteen te zetten hoe in het LEDO-project op dit moment – en dus: nog midden in een ontwikkeling, die niet afgesloten is – gedacht wordt over een curriculum voor het doel sociale wereldoriëntatie.

In de volgende paragraaf zal ik nu trachten de door Schöffers aangevoerde argumenten te analyseren en te bespreken.

10. *Schöffers argumenten*

10.1. *Levensbeschouwelijke en politieke argumenten*

Schöffers noemt eigenlijk nergens levensbeschouwelijke en politieke argumenten die zouden pleiten tegen de maatschappelijke relevantie van ons werk in het algemeen en de keuze van de thema's voor de leerinhouden in het bijzonder. Er is echter één passage, waarin hij onze bedoelingen omschrijft. In deze passage lijkt tot uitdrukking te komen dat Schöffers vindt dat we met ons werk te veel hooi op onze vork hebben genomen: "Uw "sociale wereldoriëntatie zou al deze knellende banden kunnen doorbreken en alles met alles, gericht op hedendaagse relevantie, in wezenlijk en levend verband willen brengen" (Schöffers, a.w., 2). De opmerking staat aan het slot van een passage, waarin Schöffers stelt:

"Het is duidelijk dat Uw vak "sociale wereldoriëntatie", bezwaren die wel eens tegen vormen van onderwijs bij zulke vakken als geschiedenis en aardrijkskunde worden geopperd, wil opvangen. Zo zijn er wel bezwaren tegen de te sterke compartimentalisering van de vakken, met hun gescheiden lesprogramma's en aparte leraren; tegen de beperkte, aan tijd en ruimte gebonden vormen van de leerstof bij het onderwijs, waarbij het overzicht en de synthese door de periode-na-periode en land-na-land behandeling verloren lijkt te gaan; tegen het misschien te anecdotisch of uitsluitende beschrijvende karakter van de vakken, waarbij de leerlingen soms het verband niet meer zien met de problemen van hun eigen tijd en omgeving; tegen het parochialisme wellicht, waarbij te veel tijd en aandacht alleen aan Nederland wordt besteed" (Schöffers, a.w.,2)

Dit is mijns inziens een vrij volledige opsomming van de mankementen aan het aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs, zoals dat vaak verschaald is tot het doorgeven van feitelijke resultaten uit de handboeken en waartegen al decennia lang door velen verzet is aangetekend. In het LEDO-project worden deze mankementen echter als ernstiger beoordeeld dan in de bewoordingen van Schöffers ("wel eens"; "zo zijn er wel wel"; "misschien"; "soms"; "wellicht") tot uitdrukking komt.

In het LEDO-project wordt een en ander niet gezien als een probleem dat b.v. door andere leerstofkeuze binnen deze vakken kan worden opgelost, maar als een probleem van de aan deze vakken gebonden *doelen* (vgl. boven par. 5). Voor Schöffers weegt uiteraard zijn verantwoordelijkheid als historicus zeer zwaar. Maar, zo menen wij, behalve de verantwoordelijkheid van de wetenschappen, die informatie leveren voor de leerinhouden in het leerplan van de school, is er ook de pedagogische verantwoordelijkheid voor de leerdoelen voor de leerlingen. En als men een nieuw leerplan gaat ontwikkelen, zal men die verantwoordelijkheid zeker zo zwaar laten gelden. Het is om deze reden dat we onze poging om vanuit de omschrijvingen van een algemeen doel en door middel van de konkretisering daarvan in diverse middelen, waaronder de leerinhouden, een leerplan op te bouwen voorsnog gerechtvaardigd achten.

10.2 Vakwetenschappelijke argumenten

10.2.1. Sociaalwetenschappelijke wereldoriëntatie

Schöffers zegt: "Waarom daarbij (bij de ontwikkeling van het concept wereldoriëntatie, v.d. B.) dan in het bijzonder het adjektief "sociale" wordt gebruikt wordt mij niet geheel duidelijk – men zou immers evenzeer aan cultureel, politiek dan wel economisch kunnen denken – maar ik leg het maar zo uit dat dit adjektief nu algemeen aantrekkelijk klinkt en vaag genoeg is om evenzeer cultuur, politiek en economie te kunnen omvatten" (Schöffers, a.w., 2) Al eerder in dit artikel (verg. par. 5) heb ik er op gewezen dat het begrip "sociale" hier staat voor "sociaal wetenschappelijke" met insluiting van het daartoe behorende "historisch wetenschappelijke".

Om duidelijk te maken hoe we in het project te werk gaan bij het beschikbaar maken van de voor de leerinhouden relevante informatie uit de sociale wetenschappen en de geschiedenis, geef ik hier in het kort (uitgebreider kan men een en ander vinden in het Interim-rapport) weer hoe de thema's in het project werden gekozen en met behulp van welk heuristisch model deze thema's werden geanalyseerd en vervolgens "gevuld".

a. De themakeuze

Voor de themakeuze maakten we gebruik van het rapport "De toekomst op zicht" (Elsevier-Bonaventura; Ned. Stichting voor Statistiek, 1970), waarin door middel van een uitgebreid opinie-onderzoek en door middel van interviews met zeventig deskundigen trends worden geëxtrapoleerd in het denken van Nederlanders over de ontwikkeling van onze maatschappij tot 1980. Met behulp van de theorie van Griffin (1942; vgl. ook Metcalf, 1967) over "gesloten informatiegebieden" (waarover straks meer) hebben we uit dit rapport een aantal trends gekozen, die we als thema's (met een summiere probleemstelling) voorlegden aan docenten en universitaire medewerkers. Zij kozen voorlopig uit de voorgestelde thema's "Oorlog en Vrede", "Arbeid en Vrije Tijd", "Rijk en Arm" en "Een, twee, veel" (groei van de wereldbevol-

king), nadat door hen met behulp van dezelfde criteria ook eigen thema's waren voorgesteld.

b. Konstruktie van de onderwerpen

In het Interim-rapport kan men de konstruktie-procedure vinden, die in het projekt werd ontwikkeld om in verschillende stappen na de themakeuze een informatiepakket (met verschillende media) voor een onderwerp over een gekozen thema te ontwikkelen. Deze procedure, die met onze mankracht ruim één jaar vergt, valt globaal uiteen in drie fasen: konstruktie, kreative produktie en technische produktie.

In de fase van de konstruktie (die uiteenvalt in een drietal stappen waarin respectievelijk docenten en leerlingen een voorlopige vulling van het thema geven, vervolgens deskundigen worden gevraagd voor de verdere uitwerking en de keuze van relevante bronnen, en tenslotte de media worden gekozen) wordt het onderstaande heuristische model gehanteerd:

Aspekten	Bestaande situatie	Historische achtergronden	Trends/toekomst
1. Kultureel aspekt 1.1. Kunst/kultuur en rekratie 1.2. Geestelijk leven 1.3. Wetenschappen en onderwijs			
2. Economisch aspekt 2.1. Produktie-verhoudingen 2.2. Produktie-krachten 2.3. Goederen en diensten			
3. Sociaal aspekt 3.1. Kommunikatie en informatie 3.2. Samenlevingsvormen en sociale groepen			

4. Politiek aspekt 4.1. Politieke structuren 4.2. Politieke instellingen			
5. Geografisch en ecologisch aspekt			

In de tweede fase van de konstruktie-procedure, die van de creatieve produktie, wordt in overleg met de deskundigen en de docenten een definitieve keuze gedaan uit de door het werk van de deskundigen beschikbaar gekomen informatie. Deze geselecteerde informatie — de definitieve leerinhouden — wordt vervolgens door schrijvers, fotografen, tekenaars en andere creatieve producenten onder voortdurende controle "vertaald" in de gekozen media.

Ten behoeve daarvan is — gereedgekomen nadat het interim-rapport was afgesloten — een bewerking beschikbaar van het algemene heuristische model in een voor kinderen van de leeftijdsgroep 10-14 jaar bruikbare heuristische model. Alle definitief voor een thema gekozen leerinhouden worden geordend binnen het door dit model gegeven begrippenkader, dat uiteraard voor uitbreiding vatbaar is. We laten ook dit model hier volgen, omdat een van de misverstanden vaak (en ook bij Schöffers) lijkt te zijn dat men meent dat in de konstruktiefase gehanteerde heuristische model in dezelfde terminologie ook aan de leerlingen wordt aangeboden.

I. OVER WIE GAAT HET? (bestaande situatie)

1. Hoe dachten * deze mensen over zichzelf (kultureel aspekt)
(zoals tot uitdrukking komt in hun)
 - kunst
 - rekreatie
 - godsdienst
 - onderwijs
 - wetenschap
2. Hoe zorgden * deze mensen voor hun voedsel en onderdak? (ekonomisch aspekt)
(zoals tot uitdrukking komt in hun)
 - bezit
 - arbeid
 - produkten
3. Hoe gingen * deze mensen met elkaar om? (sociaal aspekt)
(zoals tot uitdrukking komt in hun)
 - kontakten
 - samenleving
4. Hoe werden * deze mensen geregeerd? (politiek aspekt)

- (zoals tot uitdrukking komt in de)
 - besluitvorming
 - organisatie
- 5. Waar woorden * deze mensen? (geografisch/ecologisch aspekt)
 - (zoals dat tot uitdrukking komt in het/de)
 - milieu
 - landkaart

* of tegenw. tijd

II. HOE WAS DEZE SITUATIE ONTSTAAN? (Historische achtergrond)
zelfde vragen en begrippen als in I.

III. SPECIALE BEGRIPPEN VOOR HET THEMA (vgl. hieronder voor Oorlog en Vrede)

IV WAT WAS/IS ER NU VERANDERD? (trends/toekomst)
Zelfde vragen en begrippen als in I.

ad III DEZE OORLOG

1. Waardoor kwam er oorlog?
2. Het besluit tot de oorlog
3. Het verloop van de oorlog
4. Oorlogsituaties
5. Reakties van de bevolking op de oorlog
6. Hoe kwam er een einde aan de oorlog?
7. Hoe probeerde men de vrede te handhaven?

Tenslotte volgt dan de fase van de technische produktie, waarin voldoende exemplaren van de media voor het gekonstrueerde informatiepakket worden geproduceerd als er nodig zijn om een experiment in de projectscholen mogelijk te maken.

10.2.2. *Sociale wetenschappen en geschiedenis*

Zonder hier uitvoerig in te gaan op de reeds lang, ook in Nederland (verg. Schöffers, 1964; van Caenegem, 1965; Van Caenegem 1969, Peeters, 1967; T.v.G., 84, 1971, 2; Schulte Nordholt, 1967; Turksma, 1969; Kuypers e.a., 1961; Van Arkel, 1967) lopende discussie over de verhouding tussen de geschiedeniswetenschap en de sociale wetenschappen, kunnen mijns inziens kortheidshalve twee konstateringen gedaan worden:

- a) de geschiedeniswetenschap zou in methodologisch opzicht, vooral t.a.v. het zichtbaar maken van de uitgangspunten van de onderzoeker (vgl. Feis, 1971) en bij het hanteren van methoden en technieken voor hypothese-vorming en toetsing (vgl. de Groot, 1967) veel kunnen leren van de sociale wetenschappen;
- b) de sociale wetenschappen zouden, door een nauwere samenwerking tussen historici en andere sociaalwetenschappelijke onderzoekers te creëren, meer aandacht kunnen krijgen voor de historische dimensie van de gebruikte begrippen en tevens meer aandacht voor het proceskarakter van de door hen

onderzochte verschijnselen naast de vaak te eenzijdige aandacht voor de structurele aspecten daarvan:

Aan deze konstateringen liggen uiteraard enkele vooronderstellingen ten aanzien van de geschiedeniswetenschap ten grondslag. Deze vooronderstellingen lijken me te zijn:

- a) de overdreven nadruk die in de geschiedeniswetenschap vaak nog wordt gelegd op de uniciteit van alle historische structuren en processen is niet gerechtvaardigd;
- b) de overdreven nadruk die in de geschiedeniswetenschap vaak nog wordt gelegd op het "gesamtprozess" van "de pelgrimstocht der mensheid" heeft nauwelijks enige betekenis, tenzij daarbij in detail-onderzoek ontwikkelde relevante verklaringsmodellen worden gebruikt;
- c) de overdreven nadruk die in de geschiedeniswetenschap nog steeds wordt gelegd op de geschiedenis van de westerse cultuur, waardoor met behulp van europacentrische verklaringsmodellen ook andere culturen worden onderzocht verlaagt de maatschappelijke relevantie van de resultaten van het werk der historici;
- d) om historisch te leren denken — zichzelf en zijn maatschappij te leren zien in de betrekkelijkheid van de historische kontekst — is het veel belangrijker geschoold te worden in de werkwijzen van de historicus dan de resultaten van het historisch onderzoek te leren verwerken tot parate kennis (Metcalf, 1967)

10.2.3. Overgelijkbaarheid van gekozen maatschappelijke situaties

Uit onze omschrijving van het algemene doel is naar voren gekomen dat we in alle gevallen, waarin we een thema uitwerken tot een informatiepakket voor de leerlingen, moeten zorgen voor de mogelijkheid dat individuele leerlingen en groepen leerlingen tijdens het onderwijsleerproces op basis van vragen die na introductie van het thema door henzelf gesteld kan worden, komen tot vergelijkingen van:

- a. verschillende maatschappelijke situaties en de processen (verg. het heuristisch model in 10.2.3.) die zich daarbinnen afspelen;
- b) verschillende opvattingen over die situaties en processen van mensen die daarbij betrokken zijn/waren en/of van andere mensen die daarop (later) reflekterden.

Het lijkt nu belangrijk te beklemtonen, dat in het kader van het concept groepsonderwijs, omdat er rekening gehouden moet worden met individualiseringsfactoren als werktempo, belangstelling en leerstijl van de leerlingen, slechts *mogelijkheden* kunnen worden aangeboden. Er wordt dus om pedagogische redenen, geen dwang uitgeoefend om alles door iedereen te laten doen in dezelfde tijd. Uiteraard onderschrijven we mét Schöffers (vergelijk zijn nawoord in de bundel "Zeven revoluties") de betrekkelijkheid van historische vergelijkingen als hier bedoeld.

Maar dát er door historici altijd vergeleken wordt, kan ook Schöffers niet ontkennen. Wat wij met ons werk, juist door samenwerking van historici met vertegenwoordigers van andere sociale wetenschappen mogelijk te maken, willen bereiken is, dat dat vergelijken in tijd en ruimte gebeurt met expliciet gemaakte vooronderstellingen (Romein, 1963; Feis, 1971: Dalhuisen en Korevaar, 1971).

Het voor de ontwikkeling van het informatiepakket over het thema Oorlog en

Vrede door ons in samenspraak met de polemologen Teunissen en Ter Veer ontwikkelde schema om maatschappelijke situaties, waarin oorlog-vrede-structuren en processen onderkend kunnen worden, te kunnen vergelijken heeft als eerste en belangrijkste functie (verg. boven par. 10.2.2.) te dienen als "search-model" (Guilford, 1967; Romein, 1963), dus als heuristisch model om bronnen voor de gekozen maatschappelijke situaties op te kunnen sporen. Zowel de keuze van de maatschappelijke situaties als het model, met behulp waarvan de bronnen worden gekozen, staan echter in de konstruktie-fase voortdurend ter discussie in de kring van konstruktoren en gevraagde deskundigen. De keuze van de maatschappelijke situaties, die in het informatiepakket voor een thema als "case-studies" worden aangeboden, is behalve van de vraag of ze in het forum (de Groot, 1968) door deskundigen vergelijkbaar worden geacht, óók afhankelijk van strikt pragmatische zaken als de vraag óf er voldoende bronnen over beschikbaar zijn en of die bronnen binnen afzienbare tijd door deskundigen zó aangeboden kunnen worden, dat creatieve producenten ermee kunnen werken.

Het is om deze redenen dat de voor de verschillende thema's tot dusver gekozen maatschappelijke situaties over het algemeen niet zo ver terug in het verleden liggen, zoals uit een overzicht kan blijken (blz. 476).

Specifiek ten aanzien van de keuze van maatschappelijke situaties voor het oorlog-vrede thema kan ik tenslotte opmerken, dat Schöffers precies die argumenten opsomt, die in samenspraak met de polemologen leidden tot de gekozen categorieën en situaties, te weten:

- het proces liep in de situatie wel/niet uit op een oorlog;
 - er was wel/niet sprake van een intern conflict of een internationale oorlog.
- Ditzelfde geldt ten aanzien van het vredesaspekt.

Er is inderdaad geen "dwingend verband" (Schöffers, a.w., 3) om juist deze conflict situaties te kiezen en géén andere, behalve dan de hierboven al genoemde criteria en de beschikbaarheid van deskundigen en bronnen.

10.2.4. Denken in structuren en processen

Tijdens de conferentie van de commissie postacademiale vorming van de V.G.N. over "Polemologie en geschiedenis" in maart 1972 (mondelinge informatie van mr. P.J. Teunissen en drs. B.J. ter Veer) heeft Brands er mijns inziens terecht op gewezen dat (verg. boven par. 20.2.2.) er bij sociale wetenschappen als b.v. de polemologie vaak te weinig aandacht bestaat voor historische diepte-processen.

Als voorbeeld noemde hij het feit dat in het politieke handelen van de Portugese regering op dit moment ten aanzien van haar koloniën zoals Angola nog — in die tijd moderne — opvattingen uit de 16e en 17e eeuw over de verhouding van Europeanen tot niet-Europeanen doorwerken, opvattingen die nú echter strijdig zijn met wat een groot deel van de wereldbevolking aanvaardbaar acht.

Het is om deze reden dat in ons heuristische model (vgl. boven par. 10.2.2.) juist de dimensie "historische achtergrond" werd opgenomen. Jammer is echter dat bij de konstruktie van de informatiepakketten gebleken is dat — bij aanvaarding van de juistheid van de stelling van Brands — bijzonder weinig literatuur en deskundige historici beschikbaar zijn op juist deze terreinen omdat de thema's, waarmee historici zich bij het onderzoek naar langlopende historische processen bezighouden, sterk bepaald worden door traditionele belangstellingsvelden.

		TRADITIONELE HISTORISCHE PERIODEN					
		préhistorie	oudheid	middeleeuwen	nieuwe geschiedenis	nieuwste geschiedenis	toekomst
KULTUREN IN DE WERELDDELEN	Australië						Arm-Rijk
	Noord- en Zuid Amerika					Oorlog-Vrede "Cuba-Crisis" Oorlog-Vrede "Eerste Wereld-oorlog"	Arm-Rijk
	Afrika		Arm-Rijk "Egypte"			Oorlog-Vrede "Zuidelijk Afrika"	
	Azië					Arm-Rijk "China"	
	Europa		Arbeid-Vrije Tijd "Rome"		Arbeid-Vrije Tijd "Genève" Arm-Rijk "V.O.C." Oorlog-Vrede "80-jarige oorlog"	Arbeid-Vrije Tijd "Rotterdam" Arm-Rijk "Oost-Groningen" Oorlog-Vrede "Eerste Wereld-oorlog"	Arbeid-Vrije Tijd "Kommune"

10.3. Pedagogische argumenten

10.3.1. Eenvoudiger onderwijs gevraagd

In het projekt akseptereren we de hypothese van Bruner dat: "any subject can be taught effectively in some intellectually honest form to any child at any stage of development . . . No evidence exists to contradict it; considerable evidence is being amassed that supports it" (Bruner, 1960, 33; vgl. ook Dalhuisen en Korevaar, 1971).

Onderschrijvend al wat Schöffers zegt over de ingewikkelde cognitieve processen die zich mogelijkwijze gaan afspelen bij een vergelijking in de tijd en in de ruimte, waarbij in de vergelijking zoveel variabelen betrokken worden als in ons geval, b.v. voor vergelijking van de maatschappelijke situaties in het thema oorlog en vrede, menen we toch dat in het traditionele geschiedenisonderwijs — juist aan jongere kinderen, vgl. Bruner — niet expliciet genoeg gebeurt of niet gebeurt wat Schöffers lijkt te veronderstellen dat er gebeurt.

In het traditionele geschiedenisonderwijs (methoden als die van mevr. Annie Romein-Verschoor en mevr. J. Prins-Werker hebben nauwelijks enige verbreiding van betekenis gekregen) wordt het heden (wat dat dan ook moge zijn!) namelijk niet vergeleken met het verleden in een situatie, waarin de maatschappelijke, politieke, religieuze vooronderstellingen door middel van vragen aan de samenstellers van het materiaal én aan de kinderen, zichtbaar worden gemaakt. Deze vooronderstellingen worden meestal — zonder dat de leerling kans krijgt tot reflectie (vgl. Griffin, 1942, 1963) — door de schoolboekauteur en de docent aan de leerling opgedrongen (vgl. Feis, 1971; Zonneveld, 1970).

Wij zijn van mening dat in het kader van de leerplanontwikkeling gezocht moet worden naar oplossingen voor dit probleem, terwijl we niet willen pretenderen in ons werk alle oplossingen al gevonden te hebben. Experimenten (vgl. het Interim-rapport en mijn eerste artikel) zijn daarvoor nodig.

10.3.2. Onderzoek van de begin-situatie is nodig

In de dagelijkse onderwijspraktijk hanteert eenieder natuurlijk een aantal vooronderstellingen ten aanzien van capaciteiten, verwachtingen, ontwikkelingsmogelijkheden enz. van kinderen. Deze vooronderstellingen zijn doordat naar die capaciteiten, verwachtingen enz. weinig specifiek (op een bepaalde doelstelling toegespitst) onderzoek is verricht, sterk bepaald door traditie en subjectieve ervaringen. Het a-specifieke ontwikkelingspsychologische onderzoek als b.v. van Piaget (vgl. de beschouwing daarover van Dalhuisen en Korevaar, 1971) geeft onvoldoende aanknopingspunten om in de leerplanontwikkeling bij aan te knopen wegens de geringe kulturele (milieu-factoren) spreiding van de daarin gebruikte proefgroepen. Bovendien is daar het theoretische probleem dat specifiek aanvangsvoorwaarden-onderzoek eigenlijk pas te doen is nadat de doelstellingen gekoncretiseerd zijn. Je moet eerst weten waar je kinderen naar toe wilt brengen, vóór je precies weet waar ze t.o.v. die doelen staan en voor je aan de konstruktie van de middelen kunt beginnen (vgl. het Interim-rapport).

Een kind zal, om een voorbeeld te geven, als hij t.a.v. het thema oorlog en vrede al tot vergelijkingen komt, misschien wel beginnen met juist die vergelijkingselementen voor de gekozen maatschappelijke situaties te noemen, op grond waarvan Schöffers zegt dat ze nu juist onvergelykbaar zijn (de gekozen konflikten duurden "een week"; "een paar jaren"; "tachtig jaren"; "enige eeuwen").

Waarom zou dat kind niet net zo goed tot dergelijke vergelijkingen (en eventueel konklusies van onvergelijkbaarheid!) mogen komen als wie dan ook? *Dit is dus een probleem van de keuze van doelen.* Een argument dat onzerzijds in dit verband voortdurend wordt gebruikt is dat, als we dat kind géén informatie geven (in welke vorm dan ook) het tóch zijn eigen (of die van zijn ouders en/of docenten) opvattingen heeft en zich zal vormen. Voorlopig echter willen wij niet meer weten dan een voorzichtig antwoord op de vraag wat er gebeurt en waarop we bij de leerling moeten aansluiten, als we de weg volgen die we gekozen hebben.

Het verhaal over de kinderen, die plezier jadden in het jaartallenlijstje is mijns inziens niet ter zake. Het klinkt als: laten we de Afrikanen nog maar wat kralen brengen, want ze hebben ze toch altijd al leuk gevonden. In ieder geval is het vergelijkbaar met b.v. het onderzoek van Küppers (1961), die "bewees" dat kinderen van 10-14 jaar inderdaad alleen maar interesse hebben voor "grote helden in de geschiedenis" door kinderen te ondervragen, die alleen maar geschiedenis-onderwijs hadden gehad, waarin hen die helden werden voorgeschoteld. Dergelijk onderzoek van de aanvangsvoorwaarden of begin-situatie van kinderen wordt eenvoudigweg een self-fulfilling prophecy.

10.3.3. Leren historisch denken

Slechts een oppervlakkige kennisneming van de literatuur over het geschiedenis-onderwijs (vgl. Boerma, 1971) kan al duidelijk maken dat als een der belangrijkste doelen voor dit onderwijs voortdurend wordt genoemd: historisch denken. Wie niet helemaal een vreemde is in de algemeen-didactische literatuur van de laatste jaren weet dat het, om konkrete leermiddelen (leerinhouden, werkvormen, media) te kunnen kiezen, noodzakelijk is om zo'n algemeen doel (De Corte, 1971) te konkretiseren in leerdoelen.

De konkretisering van het algemeen doel "historisch denken" (voor mijn omschrijving daarvan vgl. boven par. 5) heeft er bij mijn weten nog bijna nooit (vgl. Schörken 1970) toe geleid dat men het traditionele middel voor het bereiken van dat doel — leerstofordening met als uitgangspunt de in Europa voor de westerse geschiedenis ontwikkelde chronologie — ter discussie heeft gesteld. Doel en middel — "historisch denken" en "de chronologie van de westerse geschiedenis leren" — vielen en vallen grotendeels samen.

Bij mijn weten bestaat er geen enkel resultaat van empirisch onderzoek, waaruit een dwingende koppeling van deze zaken zou blijken. De genoemde koppeling berust op in de loop der jaren telkens wisselende waarde-oordelen (Van der Pot, 1969) en niet op uit empirisch onderzoek gewonnen gegevens. Dit blijkt mijns inziens het sterkst uit de emotioneel geladen bewoordingen die voortdurend gebruikt worden als reactie op de stelling dat het de moeite waard is om dit doel en dit middel eens te ontkoppelen en te zien wat dan de leereffekten bij kinderen zijn.

¹) Interimrapport LEDO-projekt 1968-1972, Groningen, Instituut voor Onderwijskunde, 1972.

LITERATUUR

- Karl Frey *Theorieën des Curriculum* (Weinheim: Beltz, 1971)
- H.T. Johnson *Foundations of curriculum* (Columbus, Ohio, 1968)
- Albert van den Berg,
Lammert Postma en Tom Bos *Interim-rapport LEDO-projekt 1968-1972*
(Groningen, Instituut voor Onderwijskunde, 1972)
- Commissie Organisatie Leerplan
Ontwikkeling *Diskussienota van de C.O.L.O.* ('s-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1971)
- Nederlandse Onderwijzers
Vereniging *Nieuwe onderwijsvormen voor 5 tot 13 à 14 jarigen*
(Groningen, 1966)
- A.J.S. van Dam *Doeleindenonderzoek HAVO, Onderwijsdeskundig Studiecentrum, Amsterdam, z.j., stencil.*
- L. van Gelder en
I. van der Velde *Kind, School, samenleving* (Groningen, 1968)
- L. van Gelder *Vernieuwing van het basisonderwijs* (Groningen, 1967⁵)
- D.P. Ausubel *Education psychology. A cognitive view* (New York enz., 1968)
- R. Schörken *Lerntheoretische Fragen an die Didaktik des Geschichtsunterrichts, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, XXI, 1970, no. 7, p.87-103*
- J. Bijl *Algemene didaktiek van het basisonderwijs*
(Groningen, 1960)
- J. Bruner *The Process of education*
(Cambridge, Mass., 1960)
- M.A.J.M. Matthijssen *Klasse-onderwijs* (Deventer, 1971)
- L. van Gelder en J.F. Vos *Misverstanden rondom de middenschool, Pedagogische Studiën 48, 1971, p. 311-327*
- Ph. J. Idenburg *Schets van het Nederlandse schoolwezen*
(Groningen, 1968⁴)
- L.G. Dalhuisen en
C.W. Korevaar *De methode van onderzoek in het geschiedenisonderwijs* (Den Haag, 1971)
- Basil A. Fletcher *De kunst van het onderwijzen*
(Utrecht-Antwerpen, 1963)
- Nederlandse Stichting voor
Statistiek *De toekomst op zicht*
(Amsterdam: Elsevier Bonaventura, 1970)
- A.F. Griffin *A philosophical approach to the subject matter preparation of teachers of history*
(Unpublished doctoral dissertation, Ohio, State Univ., 1942)

- I. Schöffner Nieuwe richtingen in het historisch onderzoek,
Tijdschrift voor Geschiedenis, 77, 1964, p. 1 v.v.
- R. van Caenegem Psychologische Geschiedenis,
Tijdschrift voor Geschiedenis, 78, 1965, p. 132-136
- R. van Caenegem Nieuwe Wegen, Psychologische Geschiedenis
Spiegel Historiael, 4, 1969, p. 47-57
- H.F.M. Peeters Prolegomena van een psychologische geschiedenis,
Tijdschrift voor Geschiedenis, 80, 1967, p. 23-39
Sociale stratificatie en mobiliteit in het Verleden,
Tijdschrift voor Geschiedenis, 84, 1971, 2.
- H.G. Schulte Nordholt *Culturele anthropologie en geschiedenis*
(Amsterdam, 1967)
- J. Turksma *Socioloog en geschiedenis* (Meppel, 1969)
- K. Kuypers e.a., *Sociologie en geschiedenis* (Assen, 1961)
- D. van Arkel *Clio en Minerva* (Leiden, 1967)
- A.D. de Groot *Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in de gedrags-
wetenschappen*
(Haarlem, 1967³)
- Bernt Feis *Discussie zonder einde* (Utrecht, 1971)
- L.E. Metcalf Research on teaching the social studies Gage, N.L. (ed.), *Handbook of
research on teaching* (Chicago, 1967⁵)
- J.M. Romein *In de hof der historie* (Amsterdam, 1963)
- J.P. Guilford *The nature of human intelligence* (New York enz, 1967)
- L. Zonneveld *Wereldoriëntatie in het basisonderwijs, Link*, IX, 1970, nov./dec., p.
45-67
- W. Küppers *Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts* (Stuttgart, 1961)
- E.J. Boerma Bibliografie van het geschiedenisonderwijs *Kleio*, 12e jrg., nr. 12
- E. de Corte Ontwerp van een model voor didactische evaluatie, *Pedagogische
Studiën*, 48, 1971, p. 328-341
- J.H.J. van der Pot Een geschiedfilosofische conceptie en haar psychologische en
pedagogische consequenties, *Pedagogisch Forum*, III, 1969, nr. 1, p.
1-27

VERANDERENDE INZICHTEN IN DUITSLAND

Joachim Rohlfes, *Umriss einer Didaktik der Geschichte*. Kleine Vandenhoeck-Reihe 338 S, Göttingen z.j. (1971), blz. 122.

Samenvatting van een boek van Rohlfes

Joachim Rohlfes, in 1929 geboren, is negen jaar leraar geweest en nu, sinds 1968 'Professor für politische Bildung und Didaktik der Geschichte' aan de 'Pädagogische Hochschule Westfalen-Lippe, Abt. Bielefeld'.

Hij begint zijn betoog met de vermelding van het gevaar, dat de didaktiek van de geschiedenis loopt, nl. de aansluiting bij de algemene didaktiek en leerpsychologie te missen. De didaktiek van de geschiedenis beweegt zich of in de hoogten van een nogal speculatief opgevatte vormingspedagogiek of in de dalen van het vakmanschap. De ruimte daartussen — waarin een plaats moest zijn voor theoretisch en empirische gefundeerde concrete leerdoelen en leerprocessen — blijft gewoonlijk leeg. De radeloosheid in de vakdidaktiek heeft natuurlijk ook iets te maken met de onzekerheid waarin de geschiedwetenschap is komen te verkeren. Deze heeft immers alle aanspraken op een specifiek historische methode allang opgegeven.

Geschiedenis heeft lang gegolden als het vormende val bij uitstek. Merkwaardig is daarom, dat de geschiedenisleraar zelf daar inbreuk op maakt. Met name doet hij dit, als hij meent dat de leerling pas na de puberteit geschikt is voor geschiedenisstudie en dat lagere klassen dus maar flink moeten memoriseren. Gevolg is dat de geschiedenis in didactisch opzicht bij andere vakken achter blijft en bij de leerlingen doorgaat voor een 'gemakkelijk vak'. De leerstructuur van het vak geschiedenis is — in tegenstelling tot die van sommige andere vakken — nog zo weinig onderzocht, dat een goed gedifferentieerde classificering van de daarin werkzame leerprocessen ontbreekt. Daarom is het ook nog niet gelukt leerplannen te ontwerpen, die gericht zijn op leerdoelen. Met name is er geen sprake van 'operationalisering', d.w.z. de leraar voor de klas weet eigenlijk niet wat hij nu precies doen moet om te zorgen, dat zijn leerlingen een bepaald doel bereiken. Daarom blijft de beoordeling van de prestaties ook onderworpen aan de subjectieve maatstaven en ervaringen van de leraar.

Dat in het geschiedenisonderricht de 'inhoud' (de historische stof) zo'n grote plaats inneemt, ligt overigens voor de hand: van historische methode en structuren kan men niets leren, als men zich niet veel stof eigen maakt. Ook een theoretisch beter gefundeerde vakdidaktiek zal van werken met concrete stof nimmer afstand kunnen doen. Maar welke stof? Het leerplanvraagstuk spitst zich toe op de vraag of er een minimale catalogus van onderwerpen en thema's is, waarover allen het eens zouden kunnen worden. Rohlfes meent, dat dit voor de jongste tijd met enige moeite zou kunnen gelukken, maar voor oudere tijden niet. Ook de didaktiek van de geschiedenis zal er van uit moeten gaan, dat functie en waarde van ieder vak gemeten zullen worden aan de betekenis die het heeft voor het verwerven van begrip en beheersing van de wereld. Kort en goed: welk 'nut' heeft geschiedenis voor de leerling? Is het vak onontbeerlijk? We staan onder de kritiek van de neomarxisten, die zeggen dat het geschiedenisonderwijs de bestaande structuren bevestigt; vertegenwoordigers van de sociale wetenschappen koesteren jegen ons de

verdenking, dat de geschiedenis niet in staat is haar objecten 'ideologiekritisch' te ondervragen en dus feitelijk bij de politieke vorming geen rol speelt. Zo ziet de vakdidaktiek zich voor de opgave geplaatst de algemene didaktiek en de leertheorie, de ontwikkelingspsychologie en het leerplanonderzoek, de theorie van wetenschap en onderwijs en ten slotte ook de probleemstellingen van de sociale en de gedragswetenschappen in haar veld van onderzoek te betrekken. Een eerste stap zou kunnen zijn het bestand aan tegenwoordige inzichten en probleemstellingen op te nemen en aan de toekomstige ontwikkeling dienstbaar te maken; men zou uit de geschriften van progressieve onderwijsonderzoekers wel de indruk kunnen krijgen, dat niets van wat de docent doet, deugt, maar gelukkig is R. van mening, dat het niet aangaat de verkregen ervaringen zo maar overboord te werpen.

Didaktiek is heel lang vrijwel identiek geweest met de z.g. "Bildungstheorie". Dan komt het erop aan de 'stof' telkens zo te kiezen dat ze optimaal bijdraagt aan de vorming van de jonge mens. Maar het wordt hoe langer hoe duidelijker dat er geen criteria zijn met behulp waarvan men voor de vorming waardevolle van de neutrale stoffen scheiden kan; bovendien is veel te onduidelijk wat nu eigenlijk 'vorming' is, om met behulp van dit begrip tot historische stofkeuze te komen, die werkelijk zinrijk is. Dit soort 'Bildungs-didaktik' staat dus ver van school en praktijk; de leraar heeft er eigenlijk niets aan. Zo komt de leraar er toe, dat te doen wat in de loop van de tijd 'beproefd' is gebleken. Waardeloos is dus natuurlijk geenszins, maar de praktijk heeft de neiging zichzelf te herhalen en geen vernieuwing toe te laten.

In deze lacune kan de "lerntheoretische" vakdidaktiek voorzien. Zij gaat er vanuit, dat deze stofkeuze niet gescheiden kan worden van doceer- en leermethode. Het wat en het hoe van het leren staan in nauw verband met elkaar. De leertheoretische didaktiek onderscheidt cognitieve, pragmatische en emotionele leerdoelen. Voor de geschiedenis heeft het pragmatische doel, het zich verwerven van min of meer technische vaardigheden, weinig betekenis. De emotionele instelling is natuurlijk van groot belang, maar ook een heel gevaarlijke zaak; ze moet afhankelijk blijven van objectieve kennis. Daarom is voor de geschiedenisleraar het cognitieve leerdoel veruit het belangrijkste. Hierbij gaat het erom hoe men de leerling uit zijn receptieve houding kan krijgen en hem brengen tot een arbeidsmethode die leidt tot het oplossen van problemen.

Tot de conclusies van de moderne leertheorie behoort deze dat 'begaafdheid' of 'aanleg' opgevat moet worden als een dynamische, uit leerprocessen voortkomende grootheid. 'Erfelijke aanleg' speelt zeker een rol, maar is volstrekt niet alles bepalend. Het 'leren' en het 'leren leren' krijgen zo een geheel nieuwe betekenis. De prestaties bij het leren blijken immers sterk afhankelijk van de kwaliteit van de leerprocessen. Zelfs de beste erfelijke aanleg kan de defecten van een leermethode niet goedmaken. Er is veel meer dat 'geleerd' kan worden dan men tot voor kort aannam. Zo valt aan de leerpsychologie de taak hoe het juiste leren te onderscheiden van het verkeerde, het werkzame van het onwerkzame. Voor het resultaat is de structureel juiste ordening van de leerprocessen van het grootste belang. Vaardigheid in het leren ontstaat niet vanzelf maar moet geoefend worden, en wel planmatig.

Ook de 'houding' de 'motivatie' is veel meer beïnvloedbaar dan men pleegt aan te nemen. De eigen aantrekkelijkheid van het vak is daarbij belangrijk, maar ook de structuur van de leersituaties. M.a.w. ook hier is het resultaat sterk afhankelijk van de bekwaamheid van de leraar en van de kwaliteit van zijn onderwijs.

De meeste geschiedenisleraren weten wel, dat omvangrijk weten op zich niet veel helpt;

geschiedenis leren betekent problemen zien en oplossen. Maar nog lang niet algemeen is doorgedrongen, dat niet — zoals uit het werk van Roth en Küppers zou blijken — de leeftijdsfasen beslissend zijn, maar de leerprocessen en de leersituaties. Op elke leeftijd is de prestatie afhankelijk van het programma. Wie in de lagere klassen zijn onderricht instelt op 'personen' en 'gebeurtenissen' (Roth, Küppers), mag niet verwachten dat zijn leerlingen begrip krijgen voor maatschappelijke ordeningen.

Rohlfes gaat vervolgens na welke de zaak- en kenstructuren van de geschiedenis zijn; hij komt daarbij tot twaalf categorieën. Daarna komen de methoden en de werkvormen van de geschiedwetenschap aan de beurt. Hij heeft dit nodig, omdat het in de school gaat om 'de bouw van een geordende voorstellingswereld', die ordening wordt aangereikt door de wetenschappen. Zo komt R. tot de leerstadia in het vak geschiedenis, die hij — met Roth — als volgt classificeert: 1. motivatie; 2. moeilijkheden; 3. oplossingen; 4. doen en uitvoeren; 5. onthouden en oefenen; 6. paraat hebben, overdragen en integratie van het geleerde — welke hij uitvoerig bespreekt. Daarna komen de leerdoelen van het vak geschiedenis aan de beurt. Hij maakt hierbij onderscheid tussen de lagere klassen (Mittelstufe, binnenkort Sekundarstufe I) en de hogere (Oberstufe, binnenkort Sekundarstufe II). Voor de lagere klassen vermeldt hij negen leerdoelen, voor de hogere 23, met dien verstande dat de meeste doelen van de lagere klassen ook geldig zijn voor de hogere; R. gebruikt hier de bekende indeling van Bloom.

De stofkeuze is een afdeling apart. De onderwerpen moeten zo uithekozen worden, dat ze de fundamentele aspecten van de geschiedenis tot hun recht laten komen; R. geeft hierbij zeven gezichtspunten. Aan de chronologie kan men niet onbeperkt vasthouden; dat zal niet zwaar vallen, omdat de geschiedenisleraar toch wel beseft dat 'de hele geschiedenis' toch niet onderwezen en geleerd kan worden. De geschiedenis van staten, diplomatie en oorlog, in het algemeen van gebeurtenissen moet beperkt worden ten gunste van een geschiedenis van toestanden en structuren. Het aantal thema's is bijna oneindig groot. Relatie tot het heden is geen bruikbaar criterium voor de keuze, omdat elk thema wel enige relatie tot het heden heeft.

Zijn laatste hoofdstuk wijdt R. aan 'die soziokulturelle und politische Relevanz des Geschichtsunterrichts'. Hier neemt hij de geschiedenis in bescherming tegen die sociologen, die beweren dat het geschiedenisonderricht en de geschiedwetenschap er op uit zijn de 'bestaande structuren' te bevestigen. Geschiedenis — zegt hij — is niet progressiever of conservatiever dan andere anthropologische en sociale wetenschappen. Ook bestrijdt hij de mening, dat het geschiedenisonderricht — met het oog op de noodzakelijke politieke vorming — op het heden gefixeerd moet zijn. Hij spreekt van een 'kortademig presentisme', dat zich concentreert op een moment dat morgen alweer voorbij is; op die manier wordt de leerling niet alleen blind voor het verleden, maar ook voor de toekomst. De historicus, ook de geschiedenisleraar, gaat nu eenmaal analytisch te werk, prognosen opstellen behoort tot zijn taak, en evenmin heeft hij een functie waarin praktische maatschappelijke of beslissingen genomen moeten worden. Daarom zal hij niet kunnen voldoen aan de verwachtingen, die politici, politicologen en sociologen van hem schijnen te koesteren.

Dit beknopte overzicht doet niet geheel recht aan de rijke inhoud van dit kleine boekje, maar hopelijk brengt het velen ertoe het aan te schaffen, te lezen en vooral ook te overwegen. Onze problemen zijn immers nauwelijks anders dan die van de Duitsers.

(P.M.F.F.)

Joachim Rohlfes' boekje *Umriss einer Didaktik der Geschichte*, bevat zoveel dat nadere overweging waard is dat het mij vergund zij, nadat Fontaine in grote trekken de inhoud heeft weergegeven, op enkele van de uitspraken van onze Duitse collega wat nader in te gaan. In deze eerste beschouwing wil ik zijn polemieken tegen de opvattingen van Roth en Küppers, voorzover zij die respectievelijk hebben verkondigd in hun boeken *"Kind und Geschichte"* (Roth)¹ en *"Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts"* (Küppers)² graag nader bezien.

Tot beter begrip van de discussie is het wellicht verstandig te recapituleren waar het bij Roth en Küppers om gaat. Aangezien ik enige jaren geleden reeds uitvoerig aandacht heb besteed aan Küppers' werk³ moge ik dat nu aan de hand van de beknopte samenvatting van Ebeling doen.⁴

Roth en Küppers hebben, door een zorgvuldige analyse van uitingen van leerlingen en door systematische enquêtes, onderzocht hoe opgroeiende jonge mensen geschiedenis ervaren. Het belangrijkste resultaat van Roth's onderzoek was: het niet meer negatief constateren van het feit dat het kind voor het gedifferentieerde begrip van de geschiedenis door de volwassene nog niet rijp is maar de uitspraak dat het "historische bewustzijn" in het raam van de algemene ontwikkeling van jonge mensen verschillende rijpings- en ontwikkelingsstadia doorloopt waar het onderwijs bij kan aanknopen. In de tweede plaats was het van betekenis dat Roth vaststelde dat die ontwikkeling en rijping in essentie bepaald worden door de prikkels, de "uitdagingen" die het milieu en het onderwijs in zich dragen en tot hem richten. "Geschichtliches Verständnis zu erwarten wo keine Begegnung mit der Geschichte geboten und gepflegt wurde, ist naiv."

Gelijk Heinrich Roth probeerde ook Waltraut Küppers met haar medewerkers de verhouding van het kind tot de geschiedenis nader te bepalen: zijn belangstelling, zijn kennis, zijn begrip, waarbij nader werd onderscheiden naar leeftijd, geslacht en schooltype. Zij kwam daarbij tot de conclusie dat zich duidelijk een aantal "Stufen" laat onderscheiden. Op de lagere trappen bereiden het begrip van regerings-, maatschappijvormen en grotere groepsverbanden alsmede van staatkundige en politieke samenhangen de leerlingen grote moeilijkheden (de zogenaamde *diffuse* stof), maar de historische persoonlijkheid, de handeling, de concrete werkelijkheid alsmede mythisch-magische ervaringen (ook religieuze) en eenvoudige zedelijke beslissingen liggen reeds binnen hun geestelijke horizon (de z.g. *affine* stof). Langzamerhand wordt echter de *diffuse* stof gemakkelijker toegankelijk. Net zomin als Roth gelooft Waltraut Küppers echter dat dit vanzelf gebeurt: het hangt af van wat het milieu en het onderwijs aan stimulerende invloeden te bieden hebben. De didactische conclusie van het onderzoek mag daarom niet zijn: vermijdt, met jonge kinderen de *diffuse* stof, maar: leidt hen er heen via de *affine* stof die immers hun spontane belangstelling en hun onmiddellijk begrip kan wekken.

"Die Unterscheidung von unterrichtsgünstigen und ungünstigen Stoffen bedeutet nicht dass nur "affine" Unterrichtsgegenstände im Unterricht der einzelnen Stufen ihren Platz hätten und "diffuse" Stoffen zu streichen seien. Nur das reift uns wächst im Kinde und wird bei ihm gefördert, was gefordert wird. Es ist vom Lehrer dich an der oberen Phasengrenze zu arbeiten. Die Kinder sollen und müssen auch in die diffusen Bildungsinhalt hineinwachsen."

En wat betoogt Rohlfes nu? Kort samengevat: Wat een mens in een bepaalde leeftijdsfase

kan bereiken staat geenszins vast en kan niet aan bepaalde natuurlijke constanten worden gebonden. Het intellectuele prestatievermogen zowel van de opgroeiende als van de gerijpte mens is, naar het zich laat aanzien, zo flexibel en modificeerbaar dat men in het onderwijs niet al te bevreesd moet zijn tegen de grens te stoten. Het komt er maar op aan die vele, dikwijls sluimerende mogelijkheden te activeren door ze op de juiste wijze aan te moedigen. Wat een mens presteren kan, vermag men pas te zeggen wanneer men hem niet alleen hoge eisen stelt, maar er tegelijk voor zorgt dat hij op alle denkbare wijzen geholpen wordt ze te vervullen. "Wenn man bedenkt dasz der Lernerfolg im wesentlichen von der Qualität der Lernsituation abhängt, dann liegt der Vermutung nahe, dasz Affinität und Diffugität Merkmale weniger der Unterrichtsstoffe als der Unterrichtsverfahren sind. Dann müszte es auch möglich sein, mittels adäquater Vermittlungsprozesse, selbst solchen historischen Sachverhalte begreiflich zu machen, die bislang als unzulänglich galten, wie Verfassungsprobleme, ideelle und sociale Wandlungen."

Nu is Rohlfes niet de eerste die in deze geest schrijft. Soortgelijke gedachten hadden bijvoorbeeld reeds in *Geschichte und Wissenschaft und Unterricht* Dr. F.J. Lucas⁵ en Dr. R. Schörken⁶ geformuleerd. Lucas en Schörken zijn op hun beurt duidelijk geïnspireerd door die psychologen die een aanval doen op de klassieke "Stufenlehre", zoals die bijvoorbeeld — op overigens nogal uiteenlopende wijze — door onderzoekers als Oswald Kroh, Wilhelm Hansen en Jean Piaget was verkondigd. Hoezeer hun ideeën echter verder ook hadden mogen verschillen, eens waren deze aanhangers van de "Stufenlehre" het geweest over de volgende punten, die ook Heinrich Roth had onderschreven toen hij in 1955 zijn 'Kind und Geschichte' het licht deed zien en Waltraut Küppers toen zij in 1961 haar "Zur psychologie des Geschichtsunterrichts" schreef:

- a. Een duidelijk te omschrijven psychische ontwikkelings- of rijpingsgraad is, tijdens een zekere periode, bepalend voor de jonge mens. Gedurende deze tijd voltrekken zich geen wezenlijke veranderingen. Wat bereikt is wordt ten hoogste uitgebouwd of bevestigd. Een dergelijke periode noemt men, indien hij lang duurt, een "Stufe" indien hij kort aanhoudt, een "Phase".
- b. Tussen twee "Stufen" ligt een duidelijke overgang. Zulke overgangen worden door vele onderzoekers beschreven als crisisperioden.
- c. De "Stufen" of "Phasen" volgen elkaar in een bepaalde orde op. Deze sequentie kan niet worden veranderd of omgekeerd. Iedere "Stufe" baseert zich op de voorafgegangene en wordt pas door deze mogelijk gemaakt.
- d. Deze ontwikkeling berust op een door de natuur gegeven interne wetmatigheid en is tot op grote hoogte onafhankelijk van sociale invloeden. Deze oefenen als regel slechts een retarderende of accelererende invloed uit.⁷

De critiek richt zich vooral op twee kenmerken van de "Stufenlehre".

Ten eerste: het te sterk generaliserende karakter ervan, en

Ten tweede: de veronderstelde "van nature gegeven" wetmatigheid in de ontwikkeling. Oerter bijvoorbeeld (*Moderne Entwicklungspsychologie*, Donauwörth, 1969) is er van overtuigd dat de waargenomen gegevens (waaraan hij op zich zelf niet schijnt te twijfelen) meer het gevolg zijn van maatschappelijke invloeden dan van een gegeven natuurlijke wetmatigheid.

Als we nu, na deze samenvatting van de strijd om de "Stufenlehre" in het algemeen, weer terugkeren naar de geschiedenisdidactiek, dan constateer ik vooreerst, dat Rohlfes, Lucas en Schörken evenmin schijnen te twijfelen aan de resultaten van de onderzoekingen van Roth en Küppers op het gebied van de verhouding tussen het kind en de geschiedenis als

Oerter dat doet aan de op breder terrein door de aanhangers van de "Stufenlehre" verzamelde gegevens. Wel zegt Lucas dat uitlatingen van leerlingen die een aantal jaren geleden zijn geregistreerd in deze snel veranderende tijd spoedig als verouderd moeten worden beschouwd maar dit leidt hem terecht niet tot de conclusie dat ze waardeloos zijn maar dat dit soort research voortdurend herhaald moet worden. Roth en Küppers zullen de eerste zijn hem hierin bij te vallen. Dit herhaalde onderzoek wordt trouwens verricht, zij het op minder uitgebreide schaal dan het de eerste maal door Waltraut en Küppers is gedaan. En tot nu toe heeft het — in het algemeen en wat de hoofdzaken betreft — slechts bevestigd wat aanvankelijk is vastgesteld. Dat voor het overige op grond van dit verkregen materiaal niet te gemakkelijk en te grif gegeneraliseerd mag worden — een wijze waarschuwing van Oerter — is noch door Roth, noch door Küppers ooit ontkend. Hieruit concludeer ik dat er, zoals de maatschappij nu (nog) is, zoals het onderwijs (nog) gegeven wordt, zoals de leerlingen (nog) zijn, (nog) gesproken kan worden van een ontwikkeling in stadia, hoe men het bestaan van die stadia dan ook verklaren wil.

Vervolgens merk ik op dat wanneer Rohlfes schrijft dat "Affinität" en "Diffugität" niet zozeer kenmerken van de stof alswel van de manier van onderwijzen zijn en ons tracht te suggereren dat hij hiermee iets anders zegt dan Küppers, men de hiervoor weergegeven samenvatting van Küppers' boek maar hoeft na te lezen om te kunnen constateren dat haar gedachten, reeds elf jaar geleden, duidelijk in dezelfde richting gingen. Vanzelfsprekend hangt de vraag naar het wat (een vraag die betrekking heeft op de didaktiek in de engere betekenis van het woord) nauw samen met de vraag naar het hoe (een vraag die gesteld moet worden op het gebied van de methodiek). Je kunt, met andere woorden, inhoudelijke en methodische kwesties in de praktijk van het geschiedenisonderwijs niet scheiden; dat kan alleen in de theorie. Maar ik durf toch de stelling te verdedigen dat Waltraut Küppers, wanneer ze spreekt over affine of diffuge stof meer het oog gericht heeft op de methode dan op de inhoud van het onderwijs (al zij toegegeven dat het in het algemeen al ongelukkige woord "stof" hier bijzonder weinig op zijn plaats is en nodeloos verwarring schept). Wie immers besluit de geschiedenis van Griekenland te behandelen denkt in hoofdzaak aan het wat, aan de inhoud van zijn onderwijs. Maar wie het nodig acht jeugdige leerlingen in die geschiedenis van Griekenland binnen te leiden aan de hand van affine stof, van bijvoorbeeld personen en gebeurtenissen, denkt voornamelijk aan het hoe, aan de methodische kwestie van de wijze van transponeren, al moet hij natuurlijk ook aandacht schenken aan de inhoud, aan de vraag met name welke gebeurtenissen en personen voor behandeling in aanmerking komen.

In de derde plaats stel ik vast dat wanneer Rohlfes zegt: "Als Wirkung eines Unterrichts, in dem hauptsächlich die Taten grosser Persönlichkeiten erlebnisbetont erzählt wurden, kann man nicht erwarten, dass die Schüler die Bedeutung der Gesellschaftsordnung erfasst haben, und wo man den Kindern nur Ereignisgeschichte vermittelt, können sie sich nicht in der Strukturgeschichte zurechtfinden", dan zou het kunnen schijnen alsof Küppers dit soort onderwijs om zich zelfs wil en als einddoel propageert, terwijl ze — men zie alweer de samenvatting — het slechts als de, naar haar mening, methodisch meest aanbevelenswaardige weg naar het begrijpen van de meer diffuge stof, waar bij haar evenals bij Rohlfes maatschappij-ordening en structuur een zeer belangrijke plaats innemen, wenselijk acht.

Tenslotte vestig ik nog de aandacht op het feit dat wanneer Rohlfes zegt dat het door middel van adequate leerprocessen mogelijk moet zijn zelfs zulks historische fenomenen begrijpelijk te maken die tot nut toe, gegeven de leeftijdsfase van de leerlingen voor hem als

ontoegankelijk golden, zoals bestuursproblemen, ideeële en sociale veranderingen, dit een vermoeden is en meer niet. Wanneer men zou verkondigen dat het een totaal verouderd standpunt is een zuigeling eerst met moedermelk en vervolgens in fasen met bepaalde bijkost in de vorm van vruchtesap, groente, pap en tenslotte vaste spijsen te voeden, want dat volgens de laatste opvattingen omtrent het flexibele karakter van baby's spijsvertering het aanbevelenswaardig is hem direct vaste kost te geven, mits men een manier kan vinden om de vaste kost naar vorm en bestanddelen radicaal te wijzigen, door hem bijvoorbeeld vloeibaar te maken, dan zou men op dezelfde wijze redeneren. In feite is men nog steeds niet veel verder gekomen dan de Amerikaanse pedagogische psycholoog Jerome S. Bruner, toen hij in 1960 profetisch (?) verkondigde: "We begin, with the hypothesis that any subject can be thought effectively in some intellectually honest form to any child at any stage of development," maar Bruner zei er tenminste duidelijk bij dat dit een hypothese was die slechts aannemelijk scheen omdat geen bewijs van het tegendeel bestond en omdat men ter ondersteuning ervan b e z i g w a s belangrijk bewijsmateriaal te verzamelen.⁸

In het algemeen kan men vaststellen dat Rohlfes, Lucas en Schörken op ietwat neerbuigende wijze spreken over de hier nu reeds enkele malen vermelde boeken van Roth en Küppers. Dat verbaast me enigszins. Niet alleen omdat, zoals we gezien hebben hun veronderstellingen op louter gissingen berusten maar ook omdat auteurs die zo goed menen te weten als zij wat "historisch denken en te werk gaan" inhoudt, hun tegenstanders hierdoor schijnen te verwijten niet geweten te hebben in een tijd waarin men dat, gezien de stand van het psychologisch en pedagogisch onderzoek, nog nauwelijks beschouwingen over de "Stufenlehre" — prematuur als vaststaand geloven te mogen aannemen. Mag men van een man als Heinrich Roth zelfs maar suggereren dat hij niet op de hoogte zou zijn van wat op dit gebied gaande is? Indien dat waar was zouden de bestrijders van de "Stufenlehre" toch vermoedelijk niet zo vaak een boek citeren dat in 1969 is verschenen en het door hen besproken probleem op deskundige wijze aan de orde stelt: *Begabung und Lernen*, waarvan de Herausgeber . . . Heinrich Roth is?⁹

En toch wil ik tenslotte verklaren dat, al kan men een aantal bezwaren noemen, door Rohlfes c.s. problemen aan de orde gesteld worden die het overdenken waard zijn; in dat opzicht ben ik het geheel met Fontaine eens. Het is duidelijk dat het hier niet slechts om de oude theoretische kwestie handelt of meer betekenis aan erfelijkheid dan wel aan milieu moet worden toegekend, of het "genotype" dan wel het "fenotype" bepalend is voor de ontwikkeling van de mens. Indien immers Rohlfes gelijk zou hebben dan zou dat voor de praktijk van het vak geschiedenis betekenen dat de leerlingen veel eerder uit de sfeer van het "personalistische" onderwijs konden worden gehaald, dat zij veel vroeger in aanraking konden worden gebracht met bijvoorbeeld vragen van organisatorisch-bestuurlijke aard, met sociaal-economische ontwikkelingen of met systematisch-structurele problemen. Verder zou het tot gevolg hebben dat het vak geschiedenis eveneens uit de ietwat resignerende — de huidige maatschappij stabiliserende — houding van de "Stufenlehre" zou kunnen worden getrokken, die immers had vastgesteld dat de ontwikkeling grotendeels berustte op een door de natuur gegeven interne wetmatigheid en zijn bijdrage kunnen leveren aan het ontdekken van het "verborgen" talent" en het verminderen van de achterstand van kinderen uit eenvoudige socio-culturele milieus. Maar, ook als we dit alles wenselijk achten — en persoonlijk doe ik dat — is het verstandig nog eenmaal naar Rohlfes te luisteren die niet alleen een "onbegrensde" optimist is waar het de mogelijkheden van de kinderen betreft maar ook, als het om de realiteit van die

mogelijkheden gaat, duidelijke beperkingen ontwaart. "Noch ist ein groszer Teil der manchmal fast sensationellen Befunde und Schlussfolgerungen der Lern- und Entwicklungspsychologie lediglich im Stadium der Prognose und keineswegs auf breiter Front erprobt. Es ist durchaus denkbar, dass manche der optimistischen Voraussagen – besonders hinsichtlich einer durchschlagenden Steigerung der allgemeinen Lerneffizienz und des Begabungsniveaus – nicht in Erfüllung gehen . . . Es ist schon heute abzusehen, welche Mühe es kosten wird die Fachspezifischen Sach- und Lernkategorien so eindeutig zu identifizieren, dass daraus optimale Lernprogramme abgeleitet werden können."¹⁰ Aan dit laatste probleem wil ik nog een tweede beschouwing wijden.

Operationele doelstellingen en leerprocessen

Eveneens wat ruimere aandacht dan er in het overzicht van Fontaine aan gegeven kon worden verdient het gedeelte van Rohlfses boek dat over de doelstellingen handelt.¹¹ Zoveel immers is ook in ons land daarover gedacht, gesproken en geschreven dat het ons wel moet interesseren in welke richting zich in Duitsland de gedachten ten aanzien van deze belangrijke zaken bewegen.

Als dat het geval is zullen we ons om te beginnen echter rekenschap moeten geven van de door hem gebruikte terminologie.

Rohlfses houdt zich, we hoorden het al, in overeenstemming met wat in Amerika algemeen gebruikelijk is geworden, aan de indeling van doelstellingen in cognitieve, affectieve en pragmatische. Deze onderscheiding immers sluit beter bij de leerpsychologie aan en wordt dan ook in Duitsland door de "lerntheoretische" school voorgestaan.¹² Het verdient de voorkeur de oudere verdeling in kennis, vaardigheden en instellingen (attituden) hieraan ondergeschikt te maken omdat men dan geen verwarring krijgt over de vraag welke vaardigheden en welke attituden (die immers op alle drie gebieden betrekking kunnen hebben) men bedoelt. Nu heeft Fontaine reeds gereleveerd dat Rohlfses van de drie terreinen het cognitieve voor het geschiedenisonderwijs van verreweg het grootste belang acht. De pragmatische doelstellingen immers, die in hoofdzaak het aanbrengen van meer technische vaardigheden beogen, beschouwt hij voor ons vak als nauwelijks relevant (in tegenstelling tot bijvoorbeeld de lichamelijke oefening of het muziekonderwijs), de affectieve doelstellingen acht hij weliswaar niet onbelangrijk, integendeel, maar toch van problematische waarde als ze niet duidelijk worden gesubordineerd onder de cognitieve. (Het is weliswaar te wensen dat de geschiedenis ons affectieve leven raakt, dat hij meevoelen of verontwaardiging, voldoening of afschuw in ons wakker roept maar zulke gevoelens worden bedenkelijk wanneer ze de leiding krijgen en niet meer door het kritisch denken worden beheerst.)

De cognitieve doelstellingen die Rohlfses voor ons vak van de grootste betekenis acht kan men – dat volgt reeds uit het voorafgaande – nog weer verdelen in doelstellingen die zich richten op kennis, op vaardigheden en op instellingen (of attituden). Maar omdat attituden op cognitief terrein geen grote rol spelen (meer op affectief gebied) is het eenvoudiger ze hier buiten beschouwing te laten. Wanneer men, tenslotte, spreekt over cognitieve kennisdoelen kan men ook de term "inhoudelijke doelstellingen" hanteren, wanneer men het heeft over cognitieve vaardigheidsdoelen¹³ kan men ook de term

"operationele doelen gebruiken". Dit doet Rohlfs en men kan vaststellen dat, als we weten wat hij onder inhoudelijke en operationele doelen verstaat, we al een heel eind in de goede richting zijn omdat het voornamelijk deze doelstellingen zijn die hij bespreekt. Voor twee misverstanden dient de lezer, zo ver gevorderd, dan echter nog wel gewaarschuwd te worden.

Het eerste zou kunnen zijn dat hij operationele met geoperationeliseerde doelen verwart. Men houdt zich daarom voor ogen dat geoperationeliseerde doelstellingen die zijn die in "termen van gedrag" zijn gesteld, dat wil zeggen: zo geformuleerd dat er geen tweërlei uitleg mogelijk is; dat zij verwerkelijkt kunnen worden en bij hun verwerkelijking gecontroleerd; en dat zij aanwijzingen bevatten welke werkvormen en leerprocessen ter realisatie vereist zijn. We kunnen dus wel de wens uitspreken dat alle operationele doelstellingen geoperationeliseerd mogen worden maar zullen moeten bedenken dat dat lang niet altijd het geval zal zijn.

Het tweede misverstand waarvoor Rohlfs zelf waarschuwt is dat men zou menen dat operationele en inhoudelijke doelstellingen in de praktijk duidelijk gescheiden zouden kunnen worden. Het is, integendeel, in overeenstemming met de leerstructuur van het vak geschiedenis dat de denk- en kennisverwervingsprocessen (waar de operationele doelstellingen zich dus mee bezig houden) zich niet zonder concrete inhouden (waar uiteraard de inhoudelijke doelstellingen betrekking op hebben) kunnen voltrekken. De leerlingen moeten immers niet alleen in algemene zin historisch leren denken, ze moeten ook bepaalde, afzonderlijke problemen leren begrijpen en kennis paraat hebben van concrete historische samenhangen. In de mathematisch-logische en in de grammaticaal-linguistische vakken komt men een heel eind wanneer men de structuren en principes beheerst, bij de geschiedenis moet men daarnaast ook leren omvangrijk feitenmateriaal te verwerken en te benutten. Wanneer Rohlfs de operationele doelstellingen afzonderlijk behandelt en daarna aan de inhoudelijke aandacht schenkt dan moeten we dus voortdurend bedenken dat ze wel (het cliché is van mij) onderscheiden maar niet gescheiden kunnen worden. En wanneer ik me in deze beschouwing slechts met zijn behandeling van operationele en niet met die van de inhoudelijke doelstellingen zal bezig houden omdat de eerste voor ons meer nieuwe gezichtspunten biedt, dan houde de lezer dus óók Rohlfs waarschuwing voor ogen.

De eerste vraag die wij ons — handelend over de operationele doelen — stellen, luidt: Hoe identificeert Rohlfs ze nu? Waar haalt hij ze vandaan? Fontaine heeft het al medegedeeld: Door zich voor ogen te stellen welke de "zaak- en kernstructuren" van het vak zijn. Omdat Rohlfs de operationele doelstellingen uiteraard als specifieke vakdoelstellingen beschouwt, lijkt me dat een volstrekt logische procedure. Wie "fachspezifische" cognitieve vaardigheden wil gaan formuleren, moet eerst de structuur van het vak, zijn "Wesenmerkmale", zijn denk- en werkwijzen analyseren. Maar Rohlfs' ontwerp daarvan toont eens te meer aan hoe moeilijk dat ten aanzien van het vak geschiedenis is: de talrijke, reeds ondernomen pogingen om tot een omschrijving te komen tonen in ieder geval duidelijk dat een *b o n d i g e , g l o b a l e e n t e g e l i j k e r t i j d v o l l e d i g e* bepaling van zijn kenmerken niet gegeven kan worden. Waar dat wordt geprobeerd worden altijd essentiële trekken buiten beschouwing gelaten of vervormd.¹⁴ Veel aspecten moet men beschrijven om tot een enigszins verantwoorde analyse van de "zaak- en kernstructuren" van het vak te komen en het zal dan ook niemand verbazen wanneer Rohlfs een twaalftal categorieën breed gaat uitmeten. Als men tot een zekere concentratie daarvan zou willen komen zou men misschien ten hoogste kunnen zeggen

dat de denk- en werkwijze van de historicus in ruime mate daardoor bepaald wordt dat de geschiedenis zich in de dimensie van de tijd afspeelt. Deze dimensie kan weliswaar door een aantal andere vakken niet geheel verwaarloosd worden maar is daar toch niet van centrale betekenis. Veel heeft de historicus met beoefenaars van andere wetenschappen gemeen; met name is een grensafbakening met sociologie, politicologie, economie, staatsrecht, geografie en culturele anthropologie soms moeilijk te realiseren. Telkens weer ervaart hij dat hij in vakkennis op deze gebieden bij deze specialisten ten achter staat. Wat hem als "eigen taak" rest schijnt slechts de integratie en de synopse van vele factoren of op samenhangen in gebeurtenissen of uitwerkingen.¹⁵

Maar ondanks alle bezwaren kan men het met Rohlfes eens zijn dat het zo gebeuren moet. Ik heb het bijvoorbeeld persoonlijk achteraf betreurd dat onze Doelstellingencommissie ter identificatie van de voor het vak typerende vaardigheden niet aldus is te werk gegaan en het daaraan toegeschreven dat wij deze vaardigheden niet als zodanig hebben kunnen toetsen.¹⁶

Omdat ik van mening ben dat Rohlfes bij zijn analyse al naar de uiterste beknoptheid heeft gestreefd, onderneem ik geen poging daar nog weer een samenvatting van te geven. Bovendien is het er mij hier slechts om te doen — na te hebben meegedeeld dat Rohlfes zijn operationele doelstellingen aan een structuuranalyse van het vak heeft ontleend — de inhoud en rangordening van de operationele doelstellingen zelf te bespreken.¹⁷

Laat ik met de ordening beginnen: In overeenstemming met de eis dat de leerprocessen (die met de operationele doelstellingen samenhangen en er van afhankelijk zijn) voortdurend moeilijker moeten worden en de leercapaciteiten aan voortdurend hogere eisen dienen te voldoen, ontwerpt Rohlfes een classificatie die van elementaire tot meer samengestelde prestatievormen voert. Om te beginnen maakt hij een ruwe verdeling tussen doelstellingen die gelden voor de klassen 1 tot en met 3 (Sekundarstufe I) en de doelstellingen die gelden voor de klassen 4 tot en met 6 (Sekundarstufe II). De taak van het geschiedenisonderwijs in de lagere klassen, zegt hij, kan men in het algemeen omschrijven als inleiding tot het begrijpen van de geschiedenis, het doel van het onderwijs in de bovenbouw als beoefening van de omgang met de geschiedenis. De afzonderlijke doelstellingen worden dan verder gerangschikt, zoals ik al schreef, naar complexiteitsgradatie. Hij geeft geen nadere explicatie van de manier waarop hij de negen doelstellingen voor de onderbouw heeft gedaan. Maar voor wat de drie en twintig van de bovenbouw aangaat, ontleent hij zijn rangorderingsschema aan de Taxonomy van Bloom¹⁸, die zich baseert op zes, voortdurend ingewikkelder wordende, grondbegrippen: kennis, begrip, toepassing, analyse, synthese en beoordeling. (Zou men aanvankelijk geneigd zijn te veronderstellen dat kennis niet onder de operationele maar onder de inhoudelijke doelstellingen zou moeten vallen dan is dat, bij nader inzien toch onjuist omdat Rohlfes zich hier immers met doelen bezig houdt die betrekking hebben op het verwerven en ordenen van kennis.) De taxonomy van Bloom is weliswaar niet ontworpen met het oog op het vak geschiedenis alleen maar kan daarvoor met de nodige modificaties toch uitstekende diensten bewijzen, met name voor wat de door Rohlfes gewenste opstijging van het elementaire naar het steeds meer complexe betreft: Bloom heeft immers zijn categorieën denkpsychologisch gerangschikt.

Wanneer ik nu vervolgens nog uw aandacht wil vragen voor de inhoud van Rohlfes' operationele doelstellingen dan moet ik er allereerst mijn spijt over betuigen niet in staat te zijn alle twee en dertig die hij heeft geformuleerd hier af te laten drukken; ze beslaan immers tien bladzijden van zijn boek! Wel heb ik geprobeerd de kern ervan samen te

vatten zodat de lezer er althans een indruk van zou krijgen. Maar het is mij gebleken dat ik op deze wijze juist de zo waardevolle nuanceringen, de kleur en de sfeer van ons vak die hij naar mijn mening zo uitstekend getroffen heeft, te weinig recht zou doen wedervaren. Ik heb dus — bedankend voor de rol van terrible simplificateur — besloten, hoewel ook deze werkwijze zijn bezwaren heeft, de eerste en de laatste doelstelling volledig weer te geven en de overige weg te laten, het aan een ieder persoonlijk overlatend ze in hun volle omvang te bestuderen.

Het eerste leerdoel voor de onderbouw (en dat moet dus het gemakkelijkste zijn) luidt: "Het moet de leerling duidelijk zijn dat men slechts iets over het verleden kan zeggen, indien en voorzover daarover getuigenissen bestaan. De herkomst van die getuigenissen is van groot belang voor de betrouwbaarheid van onze kennis. De leerling moet aan de hand van daarvoor geëigende teksten ervaren waardoor zich een bron die uit de behandelde tijd stamt onderscheidt van een beschrijving van een historicus uit een latere periode."

Het laatste leerdoel,¹⁹ het drie en twintigste van de bovenbouw (het moeilijkste derhalve), houdt in: "De leerling moet ervaren dat de problemen en inzichten van de tegenwoordige tijd belangrijke impulsen vormen voor het onderzoek van het verleden. Zonder de ervaringen en vragen van deze tijd zou de geschiedenis stom blijven en ons vreemd. Toch kan, wie historisch denkt, er zich niet mee tevreden stellen de geschiedenis slechts te bezien vanuit het oogpunt van zijn belangstelling voor de eigen tijd maar zal hij dienen te erkennen dat het verleden ook vanuit zichzelf begrepen wil worden. De leerling moet leren de wederzijdse betrekking in het oog te houden tussen het verklaren van het heden en die van het verleden om zowel de gevaren van een ongebreideld actualiseren als van een steriel antiquariseren te ontgaan."

De Doelstellingencommissie van de V.G.N. heeft indertijd — ik zinspeelde er al op — een lijst van vaardigheden samengesteld. Hoe was ze daaraan gekomen? Door van een aantal "algemene vaardigheden" genoemd in een nota van het Onderwijskundig Studiecencentrum (zoals het toen nog heette), na te gaan in hoever zij voor het geschiedenisonderwijs betekenis zouden kunnen hebben. Daarbij bleek het nodig de daarvoor in aanmerking komende enigszins te modificeren. Dat gebeurde in de meeste gevallen door er zo nu en dan het woord "historisch" aan toe te voegen. Stond er bijvoorbeeld in de nota dat het wenselijk werd geacht dat de leerling een betoog logisch zou kunnen opbouwen dan heette het in het rapport van de Doelstellingencommissie dat de leerling een *historisch* betoog logisch moest kunnen opbouwen. Welnu, wanneer men deze aldus geconstrueerde vaardigheden vergelijkt met Rohlfes', uit een structuuranalyse van het vak afgeleide, operationele doelstellingen dan ziet men het grootste verschil. De vaardigheden van de Doelstellingencommissie lijken op deelnemers aan een historische optocht, zo maar uit hun gewone leven en dagelijkse werk gehaald, alleen maar voor deze gelegenheid in klederdrachten en wapenrustingen gestoken, waarin ze zich duidelijk onwennig gevoelen. Maar naar mijn verwachting zal men bij het bestuderen van Rohlfes' doelstellingen — welke bezwaren er verder ook aan verbonden mogen zijn — het gevoel krijgen dat ze bij het vak passen, dat hun rol hun op het lijf geschreven staat. Men zou kunnen denken dat deze doelstellingen ook minder evaluatie zullen opleveren dan de vaardigheden van de Doelstellingencommissie; behalve immers dat ze voor het vak geschiedenis relevanter zijn, zijn ze ook nauwkeuriger omschreven.²⁰ Maar als we anderzijds, bij nauwkeuriger toezien, moeten vaststellen, hoe dicht ook Rohlfes' "Fachspezifischen Lernziele" in de buurt komen van meer algemene of voor andere vakken geëigende doelen dan aarzelen we toch met het bepalen van een standpunt.

In ieder geval blijven we, als het vuurwerk met de verblindende apotheose van de twee en dertigste operationele doelstelling geëindigd is, in de stilte en het duister nog even met de ogen knipperen. Licht het verwerkelijken, ja zelfs het nastreven van twee en dertig doelstellingen, die, hoe overzichtelijk ook gerangschikt en hoe geleidelijk ook in moeilijkheidsgraad stijgend, toch zeer uiteenlopende prestaties eisen, binnen het bereik van leerlingen van het voortgezet onderwijs? (Om dan nog maar te zwijgen over de voor de geschiedenis, in verhouding tot andere vakken zo uiterst belangrijke inhoudelijke doelstellingen: die in Rohlfes' boek het volgende onderwerp van bespreking zijn!) Is dit misschien een rethorische vraag omdat Rohlfes, door mee te delen dat de doelstellingen van Sekundarstufe II ook voor studenten in de geschiedenis en zelfs voor vakhistorici die hun gehele leven aan onderzoek wijden, blijven gelden, er impliciet al ontkennend op heeft geantwoord? Maar als dat zo is, hoe kunnen we dan deze doelstellingen in aantal reduceren of naar inhoud vereenvoudigen? Is het bijvoorbeeld mogelijk, ons herinnerend uit de analyse van het vak dat de "eigenlijke" taak van de historicus in ruime mate daardoor bepaald wordt dat de geschiedenis zich in de tijd afspeelt en dat vooral de synopse en de integratie van vele factoren en aspecten op een bepaalde periode of een bepaalde situatie zijn specialisme is, aan de hand van deze of soortgelijke criteria een scheiding aan te brengen tussen perifere en centrale doelstellingen? En zou men dan wellicht bij het kiezen met behulp van deze criteria, de vuistregel kunnen hanteren dat die doelstellingen het meest centraal moeten heten, waarvan de op het vak betrekking hebbende uitdrukkingen het meest resistent zijn tegen vervanging door andere? Het is namelijk opvallend hoe groot het aantal doelen is dat, na wijziging van specifieke vaktermen, tot doelstelling van een andere discipline of van een ander métier zou kunnen worden geproclameerd.²¹

Aan de andere kant klopt dit nu juist ook weer met de analyse van de "zaak- en kernstructuur" van het vak. Daar heette het immers eveneens dat een belangrijke specialisatie van de historicus, hoe vreemd dat ook mag klinken, het van vele markten thuis zijn is. En op grond daarvan zou men weer kunnen concluderen dat voor het vak geschiedenis juist een groot aantal perifere doelstellingen centraal staat, dat het grootste aantal van zo veelzijdig en zo genuanceerd mogelijke doelstellingen kenmerkend geacht moet worden voor het vak geschiedenis. Als dat waar is, maakt niet Rohlfes het de leerlingen van het voortgezet onderwijs moeilijk maar de geschiedenis zelf en is het juiste Rohlfes' verdienste dat te hebben duidelijk gemaakt door het scherp formuleren van doelstellingen op grond van een heldere analyse van het vak.

Tijdens de conferentie over geschiedenisdidactiek, die in het afgelopen voorjaar te Cambridge is gehouden, had ik er bezwaar tegen dat Professor Elton niet meer dan een viertal uiterst schriele doelstellingen voor ons vak wist te formuleren.²² Nú is het voor mij een probleem dat Rohlfes alleen aan operationele er al twee en dertig heeft geïdentificeerd. Het schijnt namelijk al even moeilijk Rohlfes te halveren als Elton in het kwadraat te verheffen. Zowel uit het boek van de een als uit het nadenken van de ander blijkt zonneklaar hoe bezwaarlijk het is het doelstellingenprobleem voor het vak geschiedenis in het voortgezet onderwijs tot een aanvaardbare, toepasbare oplossing te brengen. Begrijpelijk is het daarom ook dat de hiermee samenhangende vraag van de stofkeuze, noch in het buitenland, noch ten onzent, in de ruim twintig jaar dat men zich er reeds bewust en intensief mee bezig houdt nader tot een oplossing gekomen schijnt te zijn, dat de daarmee weer verbonden methodiek slechts tastend zijn weg schijnt te vinden en dat het evaluatieprobleem dat van doelstellingen, stofkeus en methode zowel

afhankelijk is als er zijn terugslag op heeft welhaast onoplosbaar schijnt. En toch erkennen we met dankbaarheid, dat een consequente en heldere doordinking en ontleding van de aard dezer moeilijkheden in Rohlfes' trant (hoeveel critiek wellicht op zijn werk nog mogelijk zal zijn) ons een verblijdend eind voorwaarts kunnen helpen.

En zo meen ik dan tenslotte niet beter te kunnen doen dan Fontaine's raad te herhalen "het boek aan te schaffen, te lezen en vooral ook te overwegen". Dat hij het van mij heeft geleend om het te kunnen lezen maakt zijn advies niet minder waardevol.

(P.v.d.M.)

1. Kösel Verlag, München. De eerste druk is van 1955.
2. Klett, Stuttgart, 1961.
3. In een tweetal artikelen in *Kleio*, jaargang 9 de nummers 1 en 2 onder de titel "Het geschiedenisonderwijs in de lagere klassen".
4. Hans Ebeling, *Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts*, Hermann Schroedel Verlag, Hannover, 1965. Pag. 44 e.v.
5. Drei akute Fragen zum Geschichtsunterricht, *G'W.U.* 7/390.
6. Lerntheoretische Fragen an die Didaktik des Geschichtsunterrichts, *G.W.U.* 7/407.
7. De samenvatting van de "Stufenlehre" kan men vinden bij J. Diederich in "Erziehungswissenschaft, dl. II, pag 38. Hoewel men zou kunnen aarzelen of de onder d. weergegeven mening door Roth en Küppers gedeeld werd, geloof ik uit hun uitspraken toch inderdaad te mogen concluderen dat zij dat doen. Er zijn immers vaststaande grenzen; ook al hangt het van het onderwijs af of de grenzen bereikt worden, overschrijden kan men ze niet.
8. *The Process of Education*, Cambridge, Mass. 1960, pag. 33.
9. *Deutscher Bildungsrat*, Stuttgart.
10. Rohlfes, pag. 14.
11. Rohlfes, pag. 75 tot en met 96.
12. De verschillende richtingen op het gebied van de didaktiek in Duitsland worden uitstekend beschreven in Herwig Blankertz, *Theorien und Modelle der Didaktik*, Juventa Verlag, München.
13. In tegenstelling tot de pragmatische vaardigheden zijn cognitieve vaardigheden dus geen praktische vaardigheden; "gemeint ist mehr ein inneres als äusseres Tun".
14. Rohlfes, pag. 36.
15. Rohlfes, pag. 52.
16. Men zie mijn artikel: Wat toetsen wij? *Kleio* 1970 11/6. In dit artikel heb ik uitdrukkelijk gezegd dat mijn critiek aan mijn waardering voor het werk van de Doelstellingencommissie niets afdoet!
17. Daarbij het onvermijdelijke risico lopend dat na mogelijke critiek van geschiedenistheoretici op zijn structuuranalyse de fundamenteën geheel of ten dele aan het gebouw zullen ontvallen een een herziening noodzakelijk zal zijn.
18. *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain*, Benjamin S. Bloom, Editor, Longman, Green and Co.
Ik ontraad het gebruik van de Nederlandse vertaling die in de serie "Algemene en vergelijkende onderwijskunde is verschenen bij de Universitaire Pers te Rotterdam omdat de tekst hiervan, in tegenstelling tot de originele, aan duidelijkheid veel te wensen overlaat.
In mijn eerder genoemde artikel: Wat toetsen wij? heb ik eveneens de gedachte geopperd voor een geleiding van de te toetsen eindexamenstof gebruik te maken van Bloom's classificatie.
19. Dit valt dus onder categorie zes van Bloom: beoordeling. Onder deze categorie vallen drie van Rohlfes' doelstellingen.
20. In "Wat toetsen wij?" heb ik geschreven: "We kunnen . . . de wens uitspreken dat ten eerste de omschrijving van de vaardigheden geen verschillende interpretaties meer zal toelaten en dat ten tweede het voor het vak kenmerkende denken, te werk gaan en oordelen zo nauwkeurig zal worden omschreven dat het kan worden getoetst."
21. In de eerste, door mij geciteerde doelstelling, staat bijvoorbeeld: "Het moet de leerling duidelijk zijn dat men slechts iets over het verleden kan zeggen indien en voorzover daarvan getuigenissen bestaan." Vervangt men nu de woorden "over het verleden" door — laat ons zeggen — "over een misdaad" dan zou men deze "vaardigheid" voor juristen of politie-ambtenaren noodzakelijk kunnen verklaren. De volgende zin: "De herkomst van die getuigenissen is van groot belang voor

de betrouwbaarheid van onze kennis", behelst een waarheid waaraan men niet alleen bij de politie en justitie maar nergens, dan tot zijn schade, voorbij kan gaan! De laatste zin schijnt, op het eerste gezicht, alleen op de geschiedenis betrekking te kunnen hebben: "De leerling moet, aan de hand van daartoe geeigende teksten ervaren waardoor zich een bron die uit de behandelde tijd stamt, onderscheidt van een beschrijving van een historicus uit een latere periode. "Of kan men ook deze doelstelling in de justitionele sfeer brengen door "bron die uit de behandelde tijd stamt" door "getuigeverklaring" en "beschrijving van een historicus uit een latere periode" door "Summing up", te vervangen?

In de tweede, door mij geciteerde doelstelling heet het: " Een leerling moet ervaren dat de problemen en inzichten van de tegenwoordige tijd belangrijke impulsen vormen voor het onderzoek van het verleden." Indien men de woorden "tegenwoordige tijd" vervangt door "West-Europa" en het woord "verleden" door "Nieuw-Guinea" en in de volgende zinnen alle tijdscategorieën in ruimtelijke transponeert blijft alles wat er staat even waar. Hij zou dan echter als doelstelling voor een sociale geograaf of een culturele anthropoloog kunnen fungeren.

22. Men zie het verslag van deze conferentie in Kleio, 1972, 6, blz. 355 v.v.

Boekbesprekingen

Jan Romein, *Historische lijnen en patronen*, Em. Querido's uitgeverij, Amsterdam 1971, f 34,90.

Dit boek betekent in meer dan één opzicht een hommage aan deze in 1962 overleden auteur, wiens essays, hier gebundeld, nog zo levendig en fris zijn. Zo is het opstel "Theoretische geschiedenis" wel een hoofdkenmerk van Romein. De vraag naar de zin van de geschiedenis vertoont raakvlakken met Huizinga's ideeën ("de wetenschap der geschiedenis" en "Cultuurhistorische verkenningen"), welke in "Onvoltooid Verleden" tot een polemieek leidde tegen subjectiviteit-per se, kleurloze periodisering, de ontwikkelingsgedachte, de "mytholoemen" van kapitalismen.

"Schets ener cultuurgeschiedenis van de 19e eeuw" en "Gedachten over de vooruitgang" werken deze lijnen verder uit en het onderzoek naar de oorzaken van onze opstand (het verguisde beeld) drukken ons met de neus op de historische objectiviteit. De patronen krijgen in de veelzijdige vier en twintig essays de volle aandacht. Het pleidooi voor het introduceren in de geschiedeniswetenschap van het "Ideaaltypus" vinden wij in "Het Algemeen Menselijk Patroon". Dit boek van 618 pag. inspireert ook tot het uitwerken van critische aantekeningen bv. bij "De Vereenzaming van de mens" en "Het offensief-defensief van het Christendom", waar de pen wel vlot gehanteerd is. Dit geldt enigszins anders ook van "De nationale en sociale revolutie in Europa en Azië", De heldere verhalen en betogende trant maakt het lezen van dit boek tot een boeiende bezigheid.

Leo Trotzki, *De permanente of de verraden revolutie*, een keuze uit het werk van Leo Trotzki, samengesteld door Ernest Mandel, kritische bibliotheek v. Van Gennep, Amsterdam 1972, f 12,90.

De verdienste van de ietwat vergeten Trotzki is geweest de combinatie van theorie en praktijk van de revolutie en de historische en ideologische waarde van zijn geschriften. Met een sterk psychologisch aanvoelingsvermogen weet hij de grote verandering tussen het oude en nieuwe Rusland te analyseren en de enorme binnen- en buitenlandse conflicten op het gebied van het Rode leger, de politiek, diplomatie, organisatie, juridische en sociale eisen te schetsen.

Dat alles ondergeschikt werd gemaakt aan de politieke en "permanente revolutie", riep verzet op bij de epigonen van de Oktoberrevolutie. Het tragische is, dat deze de martelaren werden van het nieuwe regime. Wie orde op zaken wil stellen zal met gezag en soms te veel macht zijn plannen willen uitvoeren. Trotzki heeft hiervoor moeten boeten toen hij slachtoffer werd van zijn scheppingen. Want de snel op elkaar volgende verschuivingen resulteerden in een bureaucratie, die (nog steeds) de verdrukte klasse heeft gemuilband. Tegen een onfeilbare staatsmacht, die ijzeren wetten, trapsgewijze benoeming van politieke lichamen en een staatspolitie, die alles controleert, is geen enkele vrijheid of verandering mogelijk. In de selectie, die Ernest Mandel heeft aangebracht, kan men dit spoor volgen: Het militie-programma en de academische kritiek, de linkse oppositie binnen de partij, de Chinese revolutie, de les van Spanje, de USSR in de jaren dertig, het abc van de materialistische dialectiek, de imperialistische oorlog en de proletarische wereldrevolutie — ziedaar een greep uit de verscheidenheid welke in 266 pag. opgetast ligt.

Isaac Deutscher, *De weg van een revolutie* (nagelaten opstellen, ingeleid door Tamara Deutscher), Kritiese Bibliotheek van Gennep, Amsterdam 1971, 200 pag. f 10,90.

Deze bundel begint met de biografie van Vladimir Oeljanov, die vooral door de executie van zijn broer Alexander, de Lenin van de revolutie werd. Dit onvoltooide manuscript zou met de uitvoerige geschriften over Trotzki en Stalin de "marxistische analyse van de revolutie van onze eeuw" vormen. De lezing "Marxisme in onze tijd" uit de zestiger jaren is zwak in zijn argumentatie, wat bij een dergelijk onderwerp niet past. De andere hoofdstukken maken de vragen over de nationale traditie, het autarkische socialisme van Stalin relevant. Deutscher heeft eens de Sovjet-concentratiekampen vergeleken met de kinderarbeid in Engeland in het midden van de negentiende eeuw. Juist in de USSR heeft men te maken met ideologische trekken, die de leer van Marx op vele punten miskennen. "De Kroetsjevistische decentralisatie was in feite een bekrompen, eenzijdige, bureaucratistische reactie op Stalin's over-centralisatie." En daarna is de economische decentralisatie vervangen door de bestuurlijke, terwijl de extremiteiten werden uitgeschakeld. De tendens is er om in de internationale Communistische Partij een evenwicht tussen rechts, links en het midden te scheppen. De vraag: "Werd de revolutie verraden?", volgt uit de voorafgaande kritische opmerkingen. In het slothoofdstuk gaat het om de polemiek tegen de in 1971 gestorven Georg Lukács, de Hongaarse politicus en letterkundige, leninist en voorstander van een gedecentraliseerd communisme. Zijn cultuur-filosofie worstelt met de aard van de dialectiek; de marxistische visie past hij aan de omstandigheden aan. In dit balanceren op het dialectische koord komt Deutscher niet tot een directe keuze en een weg, welke een nieuwe maatschappij mogelijk maakt.

Daniel Guérin, *Voor een libertair marxisme*, analyses en commentaren, Kritische Bibliotheek van Gennep, Amsterdam 1971, f 8,90.

Deze artikelen dateren uit de periode 1956 tot 1969, waarin de Tsjechoslowaakse op- en neergang als één van de jongste modellen kan gelden van het libertaire en autoritaire marxisme, het streven naar vrijheid met een dosis anarchisme en de staatsbureaucratie met zijn militaire handhaving van gezag en zo nodig geweld. Dit probleem blijft accuut, zodat onze doceerstof gekruid kan worden met talloze en verscheiden studies en "vertalingen" uit dit boek. Het revolutie thema vertoont nog een communis opinio inzake de oorsprongen van 1789 en 1917. Het probleem dat ook in dit boek wordt aangesneden is: Hoe komt het, dat de vrijheidsdrang en verovering zo snel wordt beteugeld en plaats maakt voor nieuwe dictatuur, slavernij en bevoorrechte sociale groepen? Alleen door een compromis te vinden tussen de autoritaire en libertaire gedachte? Van de 16 artikelen noemen wij nog: "Een libertaire Marx?", Lenin en het socialisme van bovenaf, Waarheen gaat de Cubaanse revolutie en Libertair marxisme en moderne technologie.

A. Th. van Leeuwen, *Ontwikkeling door revolutie*, een theologische bezinning, uitgegeven in samenwerking met het oekumenisch actiecentrum, Baarn 1971, f 8,25.

De auteur heeft een groot publiek bereikt met deze verkorte uitgave van zijn *Development through revolution*. Uit de titel en het "woord vooraf" komt de originele opzet van dit boek niet voldoende uit. Met de wereldwijde bemoeienis van de Verenigde Naties als inzet wordt de veranderde wereld en de "ontwikkeling als een zaak van de totale mensheid" beschreven.

Ontwikkeling (evolutie) is "een onomkeerbaar proces" en deze *these* heeft als *antithese*

de groterwordende kloof tussen de ontwikkelde en onontwikkelde landen, terwijl de *synthese* bestaat uit de uitbanning van de ongelijkheid en de armoede. Deze stellingen worden geïllustreerd met allerlei deels technische uitspraken, wetenschappelijke geschriften en sociale samenvattingen. Weloverwogen en voorzichtig worden dan enkele conclusies getrokken, die de huidige problematiek uit de impasse halen. Een scherpe analyse van de revolutie(s) op zichzelf en in de betrekking met de ontwikkeling(en) biedt voldoende materiaal tot de centrale gedachte. Deze houdt zich bezig met de trits: een polaire verhouding tussen technisch-economische ontwikkeling, sociaal-politieke revolutie en het grote geweld tegenover de kleine machten van de guerrilla.

Dit laatste is duidelijk en suggestief behandeld. In de na-christelijke wereld waarin wij nu leven en waarin elk geestelijk isolement verbroken is, worden wij uitgedaagd tot een radicale levenshouding!

Jörg Bopp, Hans Bosse, Wolfgang Huber, *De angst voor de vrede*, vert. uit het Duits, uitgegeven in samenwerking met het oekumenisch actiecentrum Baarn 1971, f 1971.

Een nieuwe politieke theologie houdt zich in dit boek bezig met het zo urgente vraagstuk van de vrede. Dat onder christenen vaak gevaarlijke misverstanden zijn op dit gebied is bekend. De kruistochten zijn niet met de bergrede te rijmen en kernwoorden als zonde, gerechtigheid mogen geen aanleiding zijn tot quietisme. Dit komt in de verzameling van studies door deze drie jonge progressieve theologen naar voren. Toch is deze bezinning op basis van een onderzoek in Canada over de samenhang van kerkelijkheid, dogmatiek en ethiek nog niet voldoende getypeerd. Het woordje "angst" speelt nu eenmaal een grote rol in onze maatschappij, of dat nu wijsgerig of psychologisch wordt verkend. De angst voor de vrede spruit voort uit de agressiviteit om tot elke prijs het eigen standpunt te handhaven. Het is de spanning tussen de zuivere beleving en het autoritaire leiderschap, dat gehoorzaamheid eist van de (onmondige) schare. Het begrip "geweld" krijgt in onze dagen een felle belichting. In dit boek wordt een scheiding tussen vrede en revolutie terecht afgewezen. Er worden hier nieuwe uitzichten geboden.

G.J. van der Poll

SEMINARIUM VOOR JONGE LERAREN 1972

De didaktiekcommissie van de V.G.N. organiseert, in overleg met de afdeling a.v.o. van de pedagogische centra, ook dit jaar weer een tweetal seminaria voor jonge leraren. De deelname is opengesteld voor leraren geschiedenis, werkzaam aan scholen voor v.w.o., h.a.v.o. en m.a.v.o. met een beperkte leservaring (ongeveer één tot drie jaar).

Het seminarium richt zich vooral op de praktijk van het lesgeven in geschiedenis. Aandacht wordt besteed aan methode- en stofkeuze, zelfwerkzaamheidsdidaktiek, verschillende werkvormen, gebruik van teksten en van films en dia's, het opzetten van themata, werkstukken voor het eindexamen, aspecten van het schoolonderzoek. Onder leiding van de heren P.H.F. Gieles (vakmedewerker Katholiek Pedagogisch Centrum) en A.P. Dijkstra (lid van de Didaktiekcommissie van de V.G.N.) zal rond deze onderwerpen aan de hand van materiaal praktisch geoefend worden.

De seminaria worden gehouden in het conferentiecentrum De Pietersberg in Oosterbeek en wel:

- Woensdag 6 december 11.30 uur tot zaterdag 9 december 12.30 uur
- Woensdag 13 december 11.30 uur tot zaterdag 16 december 12.30 uur.

Er wordt gebruik gemaakt van één- en tweepersoonskamers. Reiskosten tweede klas worden vergoed. Dank zij een subsidie van het departement bedragen de kosten voor de deelnemers f 50,00.

Men kan zich voor de seminaria opgeven aan de penningmeester van de Didaktiekcommissie van V.G.N., de heer A.E. Janse, Oranjelaan 13 te Castricum toe te zenden.

Pas wanneer het boven vermelde bedrag is gestort op postrekening 15 61 752 t.n.v. penningmeester Didaktiekcommissie V.G.N. te Castricum wordt men op de deelnemerslijst ingeschreven. Men wordt verzocht op het strookje duidelijk te vermelden of de opgave voor het eerste of het tweede seminarium is bedoeld. Men kan zich inschrijven tot 20 november a.s. Bij te grote deelname zal de volgorde van de binnenkomst der inschrijvingen worden aangehouden.

TRAINING ZELFWERKZAAMHEID GESCHIEDENIS 1972/1973

De Drie Landelijke Pedagogische Centra organiseren, in overleg met de Didaktiekcommissie van de V.G.N., twee driedaagse trainingen rond de zelfwerkzaamheidsdidaktiek in het vak geschiedenis.

Het zullen zeer praktische konferenties zijn. Het programma zal ongeveer overeenkomen met dat van de seminaria voor jonge leraren, zoals deze de laatste twee jaar zijn gehouden door de V.G.N. Het omvat: de functie van het schoolboek, individualisering, enkele werkvormen, inrichting van het lokaal, de vraag naar het benodigde materiaal, zelfstandige werkstukken van leerlingen voor het eindexamen enz. De bedoeling is dat niet alleen wordt gediskussieerd, maar vooral dat er door de deelnemers aan de hand van materiaal praktisch wordt geoefend in bedoelde vaardigheden.

Gezien het feit dat de ingangsproblemen bij het m.a.v.o. dikwijls anders liggen dan bij het v.w.o. en h.a.v.o. menen wij dat het beter is wanneer mavo-docenten zich bij voorkeur opgeven voor de eerste training en vwo-havo-docenten bij voorkeur voor de tweede. De trainingen zullen inhoudelijk echter niet verschillen.

De trainingen worden gehouden in het conferentiecentrum De Pietersberg te Oosterbeek. Er wordt gebruik gemaakt van één- en tweepersoons kamers. Er zijn voor de deelnemers geen onkosten aan verbonden; reiskosten tweede klas worden vergoed.

De eerste training (bij voorkeur voor mavo-docenten) is van woensdag 7 februari 10.00 uur tot vrijdag 9 februari 16.30 uur. De tweede training (bij voorkeur voor v.w.o.-h.a.v.o.-docenten) is van woensdag 21 februari 10.00 uur tot vrijdag 23 februari 16.30 uur.

UITNODIGING.

voor conferentie postacademiale vorming op vrijdag 26 en zaterdag 27 januari 1973
in het Evert Kupersoord, Stichtse Rotonde 1, Amersfoort
over het thema: Nederland, een democratie.

Sprekers: prof. dr. I. Schöffer over de rol van de verschillende politieke partijen
bij de ontwikkeling van Nederland van een agrarische naar een
modern-industriële staat.

Jan Rogier over anti-parlementaire stromingen uit onze jongste ge-
schiedenis.

prof. dr. J.A. de Jonge over de betekenis van het parlementaire systeem
in verhouding tot de economische machtsvorming.

Aanvang op vrijdag tussen 10.00 en 11.00 uur;

Sluiting op zaterdag ong. 13.00 uur.

Opgave deelname door storting van f 15,— (evt. + f 3,— voor éénpersoonskamer)
op giro 527314 t.n.v. penningmeester Commissie P.A.V. te Krimpen a.d. IJssel
met vermelding: *Conferentie*.

Voor nadere informatie kunt U zich wenden tot J.H. Vink, Delflandstr. 69,
Nootdorp, tel. 01731-9299.

COMMISSIES

DIDAKTIEKCOMMISSIE

J.G. TOEBES, *voorzitter*, Groesbeekseweg 436, Nijmegen, tel. 080-230383.
MEJ. C.C.A. BRIET, *secretaresse*, Buurtweg 56, Ederveen, tel. 08387-1944
A.C.E. JANSE, *penningmeester*, Oranjelaan 13, Castricum, tel. 02518-53548, postrekening 1561752
t.n.v. de penningmeester Didaktiekcommissie V.G.N.
J. BROUWER, Elst (Gld).
A.P. DIJKSTRA, Meppel.
P.H.F. GIELES, 's-Hertogenbosch.
C.J. LEIJH, 's-Gravenhage.

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

DRS. H.W. TIMMER, Cordell Hullplaats 61, Rotterdam, tel. 010-214865, *voorzitter*
DRS. K. VAN DIJK, Spechtstraat 7, Zwijndrecht, tel. 01850-25843, *1e vice-voorzitter*, beleid colleges.
DRS. J.H. VINK, Delflandstraat 69, Nootdorp, tel. 01731-9299, *2e vice-voorzitter*, conferenties.
P.W. BROUWER, Esdoornlaan 1, Rotterdam, *1e secretaris*
J.G. KIKKERT, Karekietlaan 12, Oostvoorne, tel. 01885-2926, *2e secretaris*, organisatie colleges.
W. BACHMAN, Veld en Beemd 65, Krimpen a/d IJssel, tel. 01807-5429, *penningmeester* postrekening 527314 t.n.v. penningmeester Commissie Postacademiale Vorming der V G N te Krimpen a/d IJssel
DR. J. SWART, Lindenlaan 40, Assen, tel. 05920-14591, *portefeuilles*.

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, Bussum.

COMMISSIE PEDAGOGISCHE AKADEMIES (PEDAK)

L.W. BOOGERT, *voorzitter*, Wielengahof, Delft, tel. 015-563034.
A.J. KAARSEMAKER, *secretaris*, Schepenenlaan 210, Middelburg, tel. 01180-3661.
DRS. D.J. NOORDAM, *penningmeester*, Jan Vethkade 50, Dordrecht, tel. 01850-37781.
P.W. BROUWER, 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 historisch gebeuren!

Uw leerlingen kunnen nu zelf de geschiedenis verwerken in de zojuist verschenen:

WERKATLAS VAN DE WERELDGESCHIEDENIS

samengesteld door dr. D. Bergen, R. Buter, prof. H. Corijn en dr. mr. C.W. van Voorst van Beest.

Prijs tot 1 november a.s. f 12,50

Prijs na 1 november a.s. f 13,50.

In deze Werkatlas van de wereldgeschiedenis

- maken de tussengevoegde pagina's van transparantpapier het o.a. mogelijk dat de leerlingen eigen kaartinterpretaties aan de atlas toevoegen en het kaartbeeld niet "vertroebeld" wordt door een wirwar van pijlen en Kleuren
- zijn vooral kaarten opgenomen die de economische en culturele ontwikkeling of de geografische groei van staatsvorming laten zien
- zijn naast het in vele functionele kleuren uitgevoerde kaartenmateriaal ook gegevens ter verdieping en aanvulling van de feiten, die uit de kaarten gelezen kunnen worden.

Verkrijgbaar via boekhandel en uitgever.



MALMBERG

POSTBUS 233 's-HERTOGENBOSCH