

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

**UIT DE INHOUD:**

- HET GESCHIEDENISONDERWIJS  
IN HET EERSTE LEERJAAR  
RAPPORT VAN DE BRUGKLASCOMMISSIE
- BRIEF AAN DE STAATSSECRETARIS

# **KLEIO**

**VERSCHIJNT MAANDELIJKS**

**12e JAARGANG – AUGUSTUS – 7/8 – 71**

## VERENIGING VAN GESCHIEDENISLERAREN IN NEDERLAND (V.G.N.)

### BESTUUR

C. M. H. BOSCH, *voorzitter*, Borskilaan 7, Bloemendaal, tel. 023-261723  
A. L. VERHOOG, *vice-voorzitter, mavo-commissie*, Drakenstein 8, Leiderdorp, tel. 01710-41127.  
C. L. A. DANIELS, *1e secretaris*, Apolloplantsoen 23, Zaandam, tel. 02980-65602.  
DRS. H. ULRICH, *2e secretaris*, Vronkenlaan 63, Leiderdorp, tel. 01710-44780.  
DRS. B. VAN LINGEN, *penningmeester*, Pieberslaan 14, Ellecom (Gld), tel. 08330-5351.  
L.W. BOOGERT, *comm.Ped.Acad.*, Wielengahof 21, Delft, tel. 01730-44029.  
DRS. B. DORSMAN, *P.A.-comm.*, Helena Rietbergstraat 19, Gouda, 01820-16725.  
G. J. ERDTSIECK, Cath. van Renneslaan 29, Almelo, tel. 05490-17652.  
H. DE RUYTER, *red. Kleio*, Kon. Wilhelminalaan 22, Leidschendam, tel. 01761-3657.  
J. G. TOEBES, *Didactiekcomm.*, Groesbeekseweg 436, Nijmegen, tel. 08800-30383.

### LEDENADMINISTRATIE

Aangifte en afschrijvingen van leden en informatie over contributiebetaling zenden aan: Administratie V.G.N., Mient 272, 's Gravenhage, tel. 070-682998. 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 ingaande 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,—

f 25,—

*Echtparen:*

f 50,—

### COMMISSIES

#### DIDAKTIEKCOMMISSIE

J. G. TOEBES, *voorzitter*, Groesbeekseweg 436, Nijmegen, tel. 08800-30383.  
MEJ. DRS. H. L. A. FURNEE, *secretaresse*, Schoutenstraat 48, 's Gravenhage, tel. 070-245752.  
A. C. E. JANSE, *penningmeester*, Oranjelaan 13, Castricum, tel. 02518-53548, postrekening 1561752 t.n.v. de penningmeester Didaktiekcommissie V.G.N.  
MEJ. C. C. A. BRIET, Amsterdam.  
J. BROUWER, Elst (Gld).  
A. P. DIJKSTRA, Meppel.  
P. H. F. GIELES, 's-Hertogenbosch.  
C. J. LEIJH, 's-Gravenhage.  
DR. P. VAN DER MEULEN, Bilthoven.

#### COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

De gegevens over de P.A.-commissie staan vermeld op de 3e pagina van het kft van dit nummer.

#### OVERIGE COMMISSIES

Voor inlichtingen met betrekking tot de overige V.S.N. commissies — kan men zich wenden tot de 2e secretaris van de V.G.N., wiens adres hierboven vermeld staat.

#### KLEIO

Tijdschrift van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland, verschijnt tienmaal per jaar. Redactie: H. DE RUYTER, *voorzitter*, Koningin Wilhelminalaan 22, Leidschendam, tel. 01761-3657; MEJ. DRS. G. K. H. SCHURING, *secretaresse*, Lange Nieuwstraat 8, Utrecht, tel. 030-26764; DRS. B. VAN LINGEN, Utrecht; 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., Mient 272, 's Gravenhage, tel. 070-682998.

# HET GESCHIEDENISONDERWIJS IN HET EERSTE LEERJAAR

VAN SCHOLEN VOOR M.A.V.O., H.A.V.O., EN V.W.O.

– handleiding voor docenten van de eerste klas –

door de werkgroep van de Vereniging voor geschiedenisleraren in Nederland en de  
Pedagogische Centra voor de geschiedenisdidactiek in het eerste leerjaar.

juni 1971

## TEN GELEIDE

Het is nu al weer vijf jaar geleden dat de eerste Didactiekconferenties over het geschiedenisonderwijs in de brugklas gehouden werden. Degenen die destijds een van deze tweedaagse bijeenkomsten meegemaakt hebben, zullen zich ongetwijfeld herinneren dat er toen deelnemers waren, die vonden dat tijdens de conferentiedagen het allemaal te veel van de theoretische kant bekeken werd en dat de praktijk van het geschiedenisonderwijs in de brugklas te weinig aan bod was gekomen.

Uit die najaarsconferenties van 1966 groeide binnen onze vereniging het initiatief om in samenwerking met de Drie Pedagogische Centra een werkgroep voor het geschiedenisonderwijs in het eerste leerjaar aan de studie te zetten. Die werkgroep kwam er; in V.G.N.-kringen werd ze gemakshalve aangeduid met de naam "Brugklascommissie".

Het resultaat van de tweeënhalfjarige studie van deze Brugklascommissie wordt u thans in dit Kleionummer aangeboden. Wie in 1966 enigszins teleurgesteld naar huis ging, kan mijns inziens nu met deze aflevering van Kleio meer dan tevreden zijn. Het rapport van de commissie is immers — wat indertijd ook de bedoeling geweest is van V.G.N.bestuur en Didactiekcommissie — afgestemd op de praktijk van het geschiedenisonderwijs in het brugjaar, vandaar dat de ondertitel luidt: "handleiding voor docenten van de eerste klas".

Het rapport ontleent zijn betekenis naar mijn oordeel dan ook in de eerste plaats aan het feit dat het op de praktijk gericht is; aan dergelijke studies is in ons onderwijs juist behoefte. Veel leraren kan het bij hun bezig zijn in het brugjaar soelaas bieden, met name denk ik hier aan de mavocollega's, aan de classici die sinds kort tot het geven van geschiedenisonderwijs in het eerste leerjaar geroepen kunnen worden, maar ook aan de aanstaande collega's die nu nog met hun opleiding bezig zijn.

In de tweede plaats is de betekenis van dit Brugklasrapport gelegen in het feit dat het een bezinnings- en discussiestuk is. Wie het bestudeert zal veel met instemming lezen, maar zal hier en daar ook wel eens een of meer vraagtekens zetten. Op de in september en oktober te houden Didactiekconferenties kunnen die vragen aan de orde komen en de redactie van Kleio zal zonder twijfel eveneens graag reacties opnemen.

In de derde plaats is de betekenis van dit rapport te vinden in de suggesties, de aanbevelingen die de commissie doet. Op de eerste bestuursvergadering na de zomer-vakantie zullen ze op de agenda staan. Het laat zich aanzien dat, behalve wat het bestuur van de Jaarvergadering van 13 april reeds heeft aangekondigd, nog meer activiteiten de vereniging te wachten staan.

Met de publicatie van het Brugklasrapport wordt weer een poging gedaan om tot verbetering van het geschiedenisonderwijs te komen. Opnieuw is een belangrijke studie ten aanzien van de methodiek en didactiek van ons vak tot stand gekomen. Alle medewerkers, in het bijzonder de leden en zeer zeker de voorzitter van de commissie, verdienen onze hartelijke dank én onze gelukwensen met het resultaat van hun werk!

Onze dank gaat eveneens uit naar de Drie Pedagogische Centra voor de plezierige samenwerking tijdens de realisering van dit project.

## INHOUDSOPGAVE

|                                    |                                                                          |    |
|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|----|
| Ten Geleide                        | door C.M.H. Bosch, voorzitter van de V.G.N.                              | 2  |
| Instructie van de commissie        |                                                                          | 6  |
| Samenstelling van de commissie     |                                                                          | 7  |
| Uit het Leerplan voor Rijksscholen |                                                                          | 8  |
| Hoofdstuk 1:                       | Inleiding op het rapport                                                 | 9  |
| Hoofdstuk 2:                       | Algemene uitgangspunten                                                  | 11 |
|                                    | 1. uitgaan van de belevingswereld van de leerling                        |    |
|                                    | 2. attitude-vorming                                                      |    |
|                                    | 3. thematisch-exemplarische methode                                      |    |
|                                    | 4. vaardigheden                                                          |    |
| Hoofdstuk 3:                       | De Pedagogische situatie van de leerlingen in het eerste leerjaar        | 14 |
|                                    | 1. hobbies en voorliefdes                                                |    |
|                                    | 2. drang naar avontuur                                                   |    |
|                                    | 3. beginstadium van verinnerlijking                                      |    |
|                                    | 4. zelfstandigheid in het intellectuele leven                            |    |
|                                    | 5. overschakeling naar nieuwe school                                     |    |
|                                    | a) aantrekkingskracht van het onbekende                                  |    |
|                                    | b) behoefte om iets te doen                                              |    |
|                                    | c) concreet denken                                                       |    |
|                                    | 6. onthouden door begrip                                                 |    |
|                                    | 7. zakelijkheid                                                          |    |
|                                    | 8. emancipatieproces                                                     |    |
| Hoofdstuk 4:                       | Geschiedenis in het Basisonderwijs                                       | 18 |
|                                    | Nota door Albert van den Berg                                            |    |
|                                    | 1. inleiding                                                             |    |
|                                    | 2. voorgeschiedenis                                                      |    |
|                                    | 3. kulturele veranderingen die de discussie oproepen                     |    |
|                                    | 4. veranderingen in de structuur van de school die de discussie oproepen |    |
|                                    | 5. onderwijskundige inzichten die de discussie oproepen                  |    |
|                                    | 6. het standpunt van het LEDO-project                                    |    |
|                                    | 7. dienstverlening vanuit het project                                    |    |
| Hoofdstuk 5:                       | Doelstellingen van het geschiedenisonderwijs in het eerste leerjaar      | 22 |
|                                    | 1. het pedagogisch doel van het geschiedenisonderwijs in het algemeen    |    |
|                                    | 2. het onderwijsdoel van het geschiedenisonderwijs in het algemeen:      |    |
|                                    | a) kultuurbesef                                                          |    |

|              |                                                                                        |    |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----|
|              | b) denken in de categorieën van de tijd                                                |    |
|              | c) inzichten en begrippen                                                              |    |
|              | d) de stof                                                                             |    |
|              | 3. het pedagogisch doel van het geschiedenisonderwijs in het eerste leerjaar           |    |
|              | 4. het onderwijsdoel in het eerste leerjaar                                            |    |
|              | 5. de stofkeuze in het eerste leerjaar                                                 |    |
|              | Schema voor een leerplan voor het eerste leerjaar en suggesties voor stofkeuze         | 30 |
| Hoofdstuk 6: | Voorstel tot een leerplan voor de eerste klas in thematische opzet                     | 32 |
|              | 1. voorstel tot een leerplan — handreiking tot het lezen van het schematisch overzicht |    |
|              | 2. thematische opzet                                                                   |    |
|              | 3. een aangepast leerboek?                                                             |    |
| Hoofdstuk 7: | Themata voor het eerste leerjaar — voorbeelden en suggesties                           | 35 |
|              | 1e periode: — de prehistorie                                                           |    |
|              | 2e periode: — Egypte                                                                   |    |
|              | 3e periode: — Mesopotamië                                                              |    |
|              | het Joodse volk                                                                        |    |
|              | de Kreto-Myceense tijd — Griekse sagen en mythen                                       |    |
|              | vroege middellandsezeehandelen — de Feniciërs                                          |    |
|              | 4e periode: — de Atheense democratie                                                   |    |
|              | Sparta en Athene                                                                       |    |
|              | de eeuw van Perikles                                                                   |    |
|              | 5e periode: — eenheid en verdeeldheid van de Grieken                                   |    |
|              | Alexander de Grote en het Hellenisme                                                   |    |
|              | 6e periode: — de Romeinse republiek                                                    |    |
|              | 7e periode: — het Romeinse keizerrijk                                                  |    |
|              | de Middellandse zee en de drie kultuurgebieden in de vroege middeleeuwen               |    |
| Hoofdstuk 8: | Didaktische werkvormen — inventarisatie en suggesties                                  | 45 |
|              | 1. het luisteren naar verhaal of betoog                                                | 45 |
|              | 2. lezen                                                                               | 47 |
|              | 3. gebruik van het leerboek                                                            | 48 |
|              | 4. samenvatten en memoriseren                                                          | 49 |
|              | 5. het tekenen van kaartjes                                                            | 49 |
|              | 6. het bekijken van platen                                                             | 50 |
|              | 7. het opzetten van schema's en tijdbalken                                             | 50 |
|              | 8. het vertonen van dia's en films                                                     | 51 |
|              | 9. het werkschrift                                                                     | 51 |
|              | 10. het opstel                                                                         | 52 |
|              | 11. de spreekbeurt                                                                     | 53 |
|              | 12. het werken in groepen                                                              | 53 |

|                                                                                                 |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 13. het klasgesprek                                                                             | 54  |
| 14. dramatiseren                                                                                | 55  |
| 15. museumbezoek                                                                                | 55  |
| Bijlagen:                                                                                       |     |
| 1. ontwikkelingskaartje                                                                         | 56  |
| 2. schematisch kaartje                                                                          | 58  |
| 3. inleiding op het maken van een tijdbalk                                                      | 61  |
| 4. combinatie tijdbalk en geografisch schema                                                    | 64  |
| 5. tijdbalk met schema, opgezet vanuit twee partijen                                            | 66  |
| Hoofdstuk 9: Toetsing                                                                           | 68  |
| 1. niet (strikt) objectieve toetsing                                                            |     |
| 2. objectieve studietoetsen                                                                     |     |
| 3. objectieve toetsing aan het einde van het schooljaar                                         |     |
| 4. voorbeelden van verschillende typen van toetsing                                             |     |
| Hoofdstuk 10: Een uitgewerkt voorbeeld                                                          | 75  |
| Het thema "Egypte" in het eerste leerjaar — door P.H.F. Gieles                                  |     |
| Ter verantwoording                                                                              |     |
| 1. tekst voor de leerlingen                                                                     | 77  |
| 2. vragen en opdrachten                                                                         | 92  |
| 3. bronnen en werkmateriaal                                                                     | 93  |
| 4. leesboeken                                                                                   | 128 |
| 5. handleiding voor de docent                                                                   | 130 |
| toetsing van het thema                                                                          |     |
| Hoofdstuk 11: Het probleem van de integratie en van samenwerking tussen vakken                  | 136 |
| 1. integratie en samenwerking als didaktisch probleem                                           |     |
| 2. praktische suggesties voor integratie- en samenwerkingsvormen                                |     |
| 3. enkele modellen van samenwerking in het eerste leerjaar, waarin de geschiedenis betrokken is |     |
| Hoofdstuk 12: Historische lektuur voor de leerlingen                                            | 142 |
| Hoofdstuk 13: Aanbevelingen van de commissie                                                    | 147 |
| Brief aan de staatssecretaris                                                                   | 150 |

## INSTRUKTIE VAN DE COMMISSIE

De besturen van de V.G.N. en de drie Pedagogische Centra, overwegende dat de uitwerking van de wet op het V.O. het noodzakelijk maakt zich te bezinnen op doelstelling, methodiek en didaktische vorming van het eerste leerjaar voor het vak geschiedenis bij dit onderwijs, besluiten hiernaar een onderzoek te doen instellen en te dien einde een commissie in het leven te roepen.

- art. 1. De commissie wordt genoemd: Werkcommissie van de V.G.N. en de drie Pedagogische Centra voor de geschiedenisdidaktiek in het eerste leerjaar.
- art. 2. De commissie bestaat uit tenminste één namens het Bestuur van de V.G.N. optredend lid, uit tenminste één didaktische medewerker voor het vak geschiedenis van de Pedagogische Centra en een nader vast te stellen aantal leden.
- art. 3. De voorzitter wordt in overleg tussen de opdrachtgeefsters benoemd.
- art. 4. De commissie heeft tot taak de doelstelling, methodiek en vormgeving van het eerste leerjaar voor het vak geschiedenis bij het V.W.O., het H.A.V.O. en het M.A.V.O. te onderzoeken in het verband van de doelstelling en de inrichting van het onderwijs in deze schooltypen en van het eerste leerjaar in het bijzonder.  
De commissie betreft in haar overwegingen onder meer:
  - a. de plaats van de geschiedenisdidaktiek in het geheel van de didaktiek;
  - b. het doelstellingsrapport van de V.G.N.;
  - c. de plaats van de didaktiek voor het vak geschiedenis in het eerste leerjaar in verband met de volgende leerjaren;
  - d. het voorlopige leerplan voor rijksscholen en andere leerplannen;
  - e. onderzoeken en inzichten van de bijeenkomsten van de Didaktiekcommissie van de V.G.N., de Pedagogische Centra, de didaktiekdocenten en de Inspectie.De resultaten van het onderzoek legt de commissie neer in een rapport.
- art. 5. De commissie doet, bij monde van haar voorzitter, verslag van haar werkzaamheden, zo dikwijls de opdrachtgeefsters of de commissie dit verzoeken.
- art. 6. De commissie doet in Kleio, orgaan van de V.G.N., periodiek verslag van haar werkzaamheden.

Den Haag, 7 november 1968

w.g. H. de Ruijter, namens de V.G.N.

Dr. J. Pennock, namens de drie Pedagogische Centra.

## SAMENSTELLING VAN DE COMMISSIE

*P.H.F. Gieles*, didactisch medewerker van het Katholiek Pedagogisch Centrum, docent aan het St.-Stanislascollege te Delft, werd door de opdrachtgeefsters tot *voorzitter* van de commissie benoemd. De commissie verzocht hem de *eindredactie* van dit rapport op zich te nemen.

*P. Baardse*, docent aan de Openbare Scholengemeenschap voor v.w.o., h.a.v.o., m.a.v.o. en l.e.a.o., Prins Alexanderpolder te Rotterdam, werd door de commissie tot haar *sekretaris* aangewezen. Namens de V.G.N. optredend, hield hij contact met de Didaktiekcommissie van de V.G.N.

Bij de samenstelling van de commissie werd gelet op de noodzaak alle vereiste schooltypen in de personen te doen vertegenwoordigen, en tegelijk op de wenselijkheid gebruik te maken van de ervaringen van diegenen die intens betrokken waren bij de voorbereidingen voor het invoeren van de wet op het V.O. Tenslotte spreekt het vanzelf dat zowel het openbaar als het bijzonder onderwijs in hun diverse vormen in de leden van de commissie vertegenwoordigd zijn. Zo werd de commissie als volgt samengesteld (in alfabetische volgorde):

*T. van Dongen*, docent aan de Prinses Juliana Scholengemeenschap voor Christelijk m.a.v.o. en h.a.v.o. te Dordrecht.

*A.C. de Jong*, docent aan de R.K. Scholengemeenschap Lyceum-h.a.v.o. "St.Jan" te 's Gravenhage, een programmaschool.

*J. Schilt*, docent aan de Christelijke School voor m.a.v.o. en m.e.a.o. te Sleeuwijk.

*D.T. Steenis*, docent aan de Gemeentelijke Osdorper Scholengemeenschap voor v.w.o., h.a.v.o. en m.a.v.o. te Amsterdam.

Later werd de commissie uitgebreid met de volgende leden:

*W.H. Mannesse*, didactisch medewerker aan het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum en docent aan de Scholengemeenschap "Haags Montessorilyceum", met name om zijn inbreng ten aanzien van integratie van vakken en projektonderwijs.

*Dr. M.J.H. Post*, docent aan het Roncalli-College te Bergen op Zoom, part-time medewerker van het Katholiek Pedagogisch Centrum. Hem werd bovendien verzocht om de inzichten van de commissie over te dragen aan de afdeling geschiedenis van het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (C.I.T.O.) te Arnhem.

*Mej. M. Röder*, docente aan de Openbare Daltonscholengemeenschap te Voorburg, mede in verband met de problematiek van de heterogene eerste klassen.

De door de Instructie gevraagde samenwerking met de Inspectie kwam tot stand doordat een der inspecteurs voor v.w.o. en h.a.v.o., *Dr. J.L.P. Brants*, en een der inspecteurs voor m.a.v.o. en h.a.v.o., *E.L.C. Kalle* bereid waren in de beginfase, toen de commissie zich bezig hield met uitgangspunten en doelstellingen, de werkvergaderingen bij te wonen.

Het bleek niet mogelijk uit de kring der didaktiekdocenten van de universiteiten iemand aan te trekken.

De commissie werd op 7 november 1968 in het gebouw van het Katholiek Pedagogisch

Centrum geïnstalleerd door de toenmalige voorzitter van de V.G.N., de heer H. de Ruyter en de toenmalige directeur van de afdeling II van het K.P.C., de heer Dr. J. Pennock.

De commissie vergaderde voor het eerst op 6 december 1968 te Rotterdam. Sindsdien werd ongeveer éénmaal per maand te zelfder plaatse vergaderd. De commissie publiceerde een voorlopig verslag van haar werkzaamheden in *Kleio*, tiende jaargang, nr. 10, 1969, p. 370-373.

## UIT HET LEERPLAN VOOR RIJKSSCHOLEN

*Doelstelling:* Het doen verwerven van kennis van en inzicht in de belangrijke historische structuren en processen als bijdrage tot de vorming van leerlingen tot bewuste kultuurdragers.

*Leerplan, eerste leerjaar:* Behandeling van een aantal onderwerpen uit de prehistorie, de oudheid en de middeleeuwen, waarbij op de voorgrond staat het verwerven van enig inzicht in de historische ontwikkeling.

In de *Toelichting* wordt gewezen op het gevaar van oppervlakkigheid en verbalisme, indien zou worden gestreefd naar de behandeling van een algemeen overzicht over de gehele geschiedenis: de thematische behandeling heeft voorkeur, doch de themata moeten zo worden gekozen dat een duidelijk beeld wordt verkregen van de historische ontwikkeling. Het leerplan beperkt door een nadere omschrijving de stof van het eerste leerjaar tot oudheid en middeleeuwen om aansluiting op verschillende schooltypen mogelijk te maken.

Tenslotte wordt in de *Toelichting* gewezen op de mogelijkheid in het eerste leerjaar een aantal historische begrippen te behandelen.

## HOOFDSTUK 1

### INLEIDING OP HET RAPPORT

De commissie zag haar instructie als een opdracht het Doelstellingenrapport van de V.G.N. en het leerplan voor rijksscholen (dat terecht vaak gehouden is) operationeel te maken voor het eerste leerjaar.

Een dergelijke operationalisering, meende zij, is dringend gewenst. Op de didaktiekconferentie van de V.G.N. in 1967 waren veel docenten teleurgesteld over het gebrek aan praktische aanwijzingen voor het onderwijs in het eerste leerjaar. Jaarlijks is de vraag naar deelname aan het seminarium voor jonge leraren groter. Ook de Inspectie legt de nadruk op praktische hulp aan de docenten, met name in het m.a.v.o.

Zo heeft de commissie vanaf het begin haar instructie opgevat als een opdracht tot het verzamelen van zo praktisch mogelijke aanwijzingen. Het eindrapport heeft dan ook geen wetenschappelijke bedoeling. Evenmin kan het beschouwd worden als een volledige inventarisatie van wat het geschiedenisonderwijs in Nederland voor het eerste leerjaar te bieden heeft. Liever wilde de commissie, na algemene richtlijnen omtrent doelstellingen en stofkeuze, direkt overgaan op heel konkrete richtlijnen, voorbeeldmateriaal, fakultatieve mogelijkheden van programma's, een zo groot mogelijke verscheidenheid van didaktische werkvormen en andere praktische problemen.

De commissie heeft niet de pretentie dé oplossing gegeven te hebben voor de didaktische problemen van het eerste leerjaar voor het vak geschiedenis. Haar richtlijnen zijn dan ook niet bedoeld als voorschriften, maar veeleer als vrijblijvende aanbevelingen.

De commissie heeft haar rapport in de eerste plaats willen richten op beginnende docenten en op die leraren bij het m.a.v.o., voor wie geschiedenis niet het hoofdvak is. De commissie hoopt dat vooral zij in dit rapport een praktische handleiding, een soort vademecum zullen vinden. Zij spreekt de hoop uit, dat daarnaast ook ervaren docenten in dit rapport nieuwe gedachten, methoden of didaktische werkvormen zullen aantreffen, waarmee zij hun onderwijs kunnen verfrissen.

De commissie is in hoofdzaak uitgegaan van de ervaringen van haar leden. Zij kon bij haar arbeid voortbouwen op het werk van velen, met name op het Doelstellingenrapport van de V.G.N., op publikaties van de Didaktiekcommissie van de V.G.N. en van de Pedagogische Centra.

Het rapport is als volgt opgebouwd:

— Eerst wordt uiteengezet van welke *pedagogische en didaktische principes* de commissie

is uitgegaan, voor het onderwijs in het algemeen en voor het geschiedenisonderwijs in het bijzonder. (hfdst. 2)

- Omdat elk onderwijs moet uitgaan van de beleevingswereld van de leerlingen beschrijft de commissie de *pedagogische situatie van de eerste klasser* (hfdst. 3) en de *situatie* van het geschiedenisonderwijs, nu en in de toekomst, *in de basisschool* (hfdst. 4).
- Daarna buigt de commissie zich over de *doelstellingen* van het geschiedenisonderwijs en past deze met het oog op de pedagogische situatie toe op het eerste leerjaar (hfdst. 5).
- Vervolgens werkt de commissie haar optie voor *thematisch onderwijs* praktisch uit (hfdst. 6), en brengt zij een aantal *schema's voor themata* als voorbeelden in de discussie (hfdst. 7).
- De commissie inventariseert en beschrijft een aantal *didaktische werkvormen* en voegt er enkele voorbeelden aan toe (hfdst. 8).
- De mogelijkheden van *toetsing* worden beschreven (hfdst. 9).
- Een der leden van de commissie werkt als *voorbeeld* van de toepassing van haar doelstellingen, thematisering, didaktische werkvormen en toetsing *het thema "Egypte in de oudheid"* uit (hfdst. 10).
- De mogelijkheden van *integratie*, projektonderwijs en van afzonderlijke projecten worden onderzocht (hfdst. 11).
- Een lijst van aanbevolen *literatuur voor de leerlingen* wordt toegevoegd (hfdst. 12).
- Tenslotte doet de commissie enige *aanbevelingen* aan haar opdrachtgeefsters, de V.G.N. en de Pedagogische Centra (hfdst. 13).

De commissie heeft ervan afgezien een antwoord te geven op de vraag welke taak de geschiedenisdocent kan worden toevertrouwd bij de studielessen van het eerste leerjaar. Ook het probleem van de determinatie aan het einde van het eerste leerjaar werd niet in studie genomen. Hoewel dit gesuggereerd werd in het voorlopige verslag van de commissie (Kleio, jgr 10, nr. 10, 1969, 370-373) meende zij dat deze onderwerpen zo zeer van algemeen onderwijskundige aard zijn, dat zij zich niet competent achtte er een verantwoord oordeel over te geven.

Uit het grote aantal diskussienota's en de verslagen van de werkvergaderingen van de commissie, telkens door afzonderlijke leden of groepen vervaardigd, is tenslotte de eindredaktie van het rapport verzorgd door de voorzitter. Deze eindredaktie wordt door alle leden van de commissie onderschreven.

## HOOFDSTUK 2

### ALGEMENE UITGANGSPUNTEN

Het vak geschiedenis wordt niet op het v.w.o. en a.v.o. gedoceerd om leerlingen tot historici te vormen. Het vak is in het onderwijspakket gekomen omdat men terecht meende dat het een belangrijke bijdrage kan leveren aan het doel van alle opvoeding en onderwijs op dit niveau.

Het doel van elke opvoeding is volwassenheid ofwel zelfstandigheid in denken, voelen en handelen. Het onderwijs speelt in de opvoeding de volgende rol: het wil de leerling, die naar de volwassenheid groeit, inleiden in de cultuur (door middel van kennis, inzicht en vaardigheden) en zodoende begeleiden bij zijn zoeken naar een persoonlijke houding ten opzichte van mens en wereld.

Zoals alle schoolvakken dient ook het geschiedenisonderwijs zich in deze zin in dienst te stellen van de leerling. Hieruit volgen enkele uitgangspunten, die de inhoud en de methodiek van elk vak binnen het onderwijs diepgaand dienen te bepalen.

#### 1. Uitgaan van de belevingswereld van de leerling

Programma en didaktiek van het vak op de school mogen niet in de eerste plaats worden afgeleid uit de eisen van de betreffende vakwetenschap. Deze wetenschap wordt immers niet omwille van de wetenschap, maar omwille van de opvoeding gehanteerd. Hiermee wordt niet gezegd dat een vak de eigen inhoud, systematiek of methodiek zou moeten verloochenen. Men moet uit het eigene van het vak die elementen weten te kiezen die aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen, als het vak iets wil bijdragen tot hun volwassenwording. De beste waarborgen dat ons onderwijsdoel wordt verwezenlijkt scheppen wij, wanneer wij die stof en die didaktiek kiezen die inspelen op de situatie waarin de leerling leeft: zijn emotionele, affectieve openheid, zijn intellectueel bevattingvermogen en zijn betrokkenheid bij zijn leefwereld. Het is daarom van belang terdege kennis te nemen van de psyche van de leerlingen in verschillende leeftijdsfasen, van hun relaties met hun opvoeders en van hun "Umwelt". Daarom wordt in dit rapport uitvoerig ingegaan op de pedagogische situatie van de eerste klasser en aan de vraag naar zijn voorland in het vak geschiedenis. Het daar gewonnen inzicht is bepalend voor wat in het rapport aan doelstelling, programma en didaktische werkvormen is neergelegd.

#### 2. Attitude-vorming

Waar het doel van het vak niet de wetenschap als zodanig doch de begeleiding van de

volwassenwording van de leerling is, zal een vak in de school minder gericht zijn op de volledigheid van kennis dan op de houding die de leerling zich door de omgang met de docent en het vak verwerft. Deze houding of attitude heeft enerzijds betrekking op inhoud en waarde van het vak zelf, anderzijds evenzeer op het geheel van de persoonlijkheidsvorming, waaraan elk vak op eigen wijze meewerkt. Het spreekt vanzelf dat het verwerven van een attitude niet mogelijk is zonder een behoorlijke mate van kennisoverdracht. Deze leerstof worde echter niet gekozen op grond van de wetenschappelijke systematiek, maar — uitgaande van de beleavingswereld van de leerling — met het oog op het bereiken van een attitude.

### 3. Thematisch-exemplarische methode

Door de invoering van de wet op het V.O. volgen niet alle leerlingen het vak geschiedenis in de laatste jaren van hun schoolloopbaan. De vroegere stofverdeling moet daarom gewijzigd worden. In een kortere tijd dan tevoren zullen alle leerlingen in zekere mate het doel van het geschiedenisonderwijs moeten kunnen bereiken, d.w.z. zich in enige mate de door het vak aangeboden attitude kunnen verwerven. Dit lijkt niet mogelijk wanneer het bestaande programma, een min of meer volledig, chronologisch overzicht over de gehele geschiedenis, zodanig wordt ingekrompen, dat er weinig meer dan een skelet overblijft. De leerling kan zich pas een attitude vormen wanneer hij de gelegenheid krijgt zich zo intensief mogelijk in andere tijden, gebeurtenissen en personen te verplaatsen. Daarvoor is noodzakelijk dat de stof uitvoerig en concreet wordt aangeboden. Daarnaast echter wordt de attitude bij het vak geschiedenis mede bepaald door het verwerven van inzicht in de ontwikkelingsgang van de mensheid. Hiermede wordt een zekere chronologische volgorde in de behandeling van belang. De konklusie uit deze beide gegevens is, dat een thematisch-exemplarische methode de aangewezen weg is voor het geschiedenisonderwijs in de "onderbouw", waarbij de themata mede op grond van een zekere chronologische volgorde zullen worden gekozen.

Het leerplan voor het vak geschiedenis geeft ook voor het eerste leerjaar een grote vrijheid. Met opzet schrijft het niets anders voor dan de behandeling van "onderwerpen uit prehistorie, oudheid en middeleeuwen", omdat het van ondergeschikt belang is in welke themata of perioden de leerlingen de attitudes en vaardigheden verwerven. Wel is het aanbevelenswaardig om de stofkeuze op één scholengemeenschap gelijk te houden, minstens in een minimale vorm, in verband met overgang en doorstroming en om tot een redelijke graad van objectieve beoordeling der prestaties te komen.

Om deze redenen zijn in dit rapport een aantal alternatieven opgenomen voor het samenstellen van een verantwoord programma voor het eerste leerjaar.

### 4. Vaardigheden

"De leerling dient zich vaardigheden eigen te maken teneinde een bepaalde hoeveelheid kennis en daarmee verweven opvattingen te verwerven, die na de schooltijd met behulp van dezelfde vaardigheden kan worden uitgebreid of vernieuwd", schrijft het Doelstellingsrapport van de V.G.N. (p. 168). Wat de leerling zich aan vaardigheden in het v.w.o. - a.v.o. - type verwerft, leert hij alleen in de afzonderlijke vakken. Elk vak zal daarom moeten bijdragen aan de algemene vaardigheden naast die welke specifiek voor het vak noodzakelijk zijn.

Vaardigheden stimuleren de zelfwerkzaamheid, of liever: aktiveren de eigen creativiteit van de leerling. Het spreekt vanzelf dat pas de leerling, die beschikt over de vaardigheden, genoemd in de inleiding op hoofdstuk 8, goed toegerust is voor de groei naar zelfstandigheid in voelen, denken en handelen. Daarom wordt in het rapport een ruime plaats toegemeten aan de mogelijkheden reeds in het eerste leerjaar door middel van didaktische werkvormen in enkele vaardigheden te oefenen.

## *Wereld in wording* in een geheel nieuwe uitgave

- + blijkt door de lawine van reacties na de verschijning van het **BRUGKLASBOEK** een meer dan explosieve start te hebben gemaakt!
- + wij danken allen die door deelneming aan onze enquête mee hebben geholpen nu de juiste koers te bepalen.
- + kent u het boek nog niet?
- + wij zenden u gaarne op aanvraag een present-exemplaar.

**VAN GOOR ZONEN POSTBUS 290 DEN HAAG.**

Tel.: 070 - 512601

## HOOFDSTUK 3

### DE PEDAGOGISCHE SITUATIE VAN DE LEERLINGEN IN HET EERSTE LEERJAAR

De beschrijving van de pedagogische situatie van de leerlingen in het eerste leerjaar van v.w.o. - a.v.o. is ontstaan uit een samenvatting van Prof.Dr. N. Perquin, Pedagogische psychologie, Roermond 1968-2, p. 42-57; van Dr. P. v.d. Meulen, Het geschiedenisonderwijs in de lagere klassen, Kleio, jrg 9, p. 348-353, jrg 10, p. 48-54 en van ervaringen van de leden van de commissie, aangevuld met opmerkingen van medewerkers van het Instituut voor onderwijskunde van de Rijksuniversiteit te Groningen.

Wil men de leerlingen van het eerste leerjaar pedagogisch situeren, dan móet men wel sterk generaliseren. De situatie in een groep is afhankelijk van de plaats waar de school staat, het milieu waaruit de leerlingen komen en is bovendien sterk onderhevig aan de veranderingen die zich in de maatschappij voordoen. Ook het feit dat de leerlingen in onze schooltypen uit steeds bredere lagen van de bevolking voortkomen, heeft invloed op de pedagogische situatie. Daarom is het mogelijk dat elementen van deze beschrijving binnen enkele jaren niet meer relevant genoemd kunnen worden voor de jeugd van dan. In ieder geval zal de leraar steeds met het specifieke beeld van zijn eigen groep rekening moeten houden.

Hier wordt getracht het probleem van de ontwikkeling van kinderen langs twee wegen te benaderen. Enerzijds via wat bekend is over de "gestalte" die de ontwikkeling van het kind in onze cultuur momenteel in deze leeftijdsgroep lijkt aan te nemen. Anderzijds via een situatie- benadering, waarin een aantal factoren wordt genoemd die deze "gestalte" lijken te beïnvloeden.

1. De 11 - 12 - jarigen bevinden zich in een levensfase van *hobbies en voorliefdes*. Deze prepubers ontdekken dat zij een eigen voorkeur hebben, waardoor zij van anderen verschillen. Zo krijgen zij voor zichzelf een eigen gezicht. Dat is wel het meest kenmerkende van deze leeftijdsgroep: zichzelf ontdekken als in een eerste oriëntatie, zich afmetend aan anderen. Zij zijn verzamelaars vooral van die dingen waarbij ze kunnen dromen en denken. Weliswaar zijn deze hobbies en verzamelwoedes meestal kortstondig van aard, maar ze zijn — zeker in het gevoel van de kinderen — zeer intensief.

Hieruit is verklaarbaar waarom een docent zo'n vanzelfsprekend succes heeft als hij de leerlingen van de eerste klas een eigen schrift laat aanleggen, niet uniform of met een geringe uniformiteit, waarin het kind zijn eigenheid kan tonen. Uitzoeken, indelen en inplakken van plaatjes in zo'n schrift, dat doen ze graag. Ook al kunnen ze niet precies verklaren waarom ze dit hier en dat daar hebben geplaatst, het gebeurt toch met een

intuïtieve reden. In de smaak valt dan ook dat lesmateriaal, dat nog niet helemaal "af" is, waar nog iets aan te doen valt.

2. Een opvallende karaktertrek van deze kinderen is verder, dat ze op onderzoek uit zijn. Niet zozeer in de wereld van het eigen ik, maar in de wereld buiten zichzelf. Zij zijn duidelijk extravert gericht. Vooral het vreemde boeit hen. Spelenderwijs leren zij daarin hun eigenheid ontdekken en wel ten aanzien van de meest primaire kenmerken van het eigen bestaan. Het bestuderen van het dagelijks leven en gewoonten in verre landen en van vreemde kulturen betekent een nieuwe kijk op en (nu misschien pas werkelijke) waardering voor de gewoonste dingen van het eigen dagelijkse leven en van de eigen existentie. Bij deze kinderen leeft dus *een grote drang naar het avontuur*. Zij zoeken spanning, willen op ontdekkingsstocht, veroveringen maken en sensaties beleven. Kan dat in de dagelijkse dag niet met de daad gebeuren, dan zoeken ze het in boeken of in dromen. Met hun fantasie maken zij gewone gebeurtenissen tot avonturen. Zij identificeren zich met "helden" om eigen kracht te ervaren en hun grenzen te leren kennen. Grote historische personen en archeologen spelen vaak de rol van de identificatiefiguur tijdens geschiedenislessen. De extraverte gerichtheid van deze kinderen echter blijkt uit het feit, dat zij zich moeilijker met het innerlijk, de persoonlijkheid van de "held" vereenzelvigen dan met zijn daden, zijn uiterlijk en zijn heldenrol.

Dit alles betekent niet dat er op deze leeftijd geen grote behoefte zou bestaan aan geborgenheid en waardering. Ze zijn daar juist zeer afhankelijk van. Hoe geborgener zij zijn, des te meer durven zij zich in de daad of in de geest te geven aan hun avonturendrang. Elk systeem van doceren moet daarom een vanzelfsprekende mogelijkheid inbouwen van persoonlijk contact en waardering. Met name datgene wat voortkomt uit de vrije creativiteit moet gehonoreerd worden.

3. Een werkelijke ontdekking van het ik vindt in deze fase nog niet plaats. De richting erheen wordt echter wel duidelijker dan in de hoogste klassen van het basisonderwijs ingeslagen: de kinderen hechten minder waarde aan het loutere nadoen van anderen en hebben meer behoefte om zichzelf in een of andere rol uit te beelden. Zij vormen zich een vaag beeld van zichzelf. Deze verinnerlijking voltrekt zich gemakkelijker en sneller bij de meisjes. Maar ook jongens zijn wel degelijk emotioneel bij de zaken betrokken.

Dit *beginstadium van verinnerlijking* brengt met zich mee dat zij hun gevoelens nauwelijks of niet onder woorden kunnen brengen. Daarom mislukken de meeste vormen van evaluatie door leerlingen zelf. Hun emotie-gebondenheid kan alleen worden afgelezen, zo schijnt het, aan hun geëngageerd meedoen.

4. In hun *intellectuele leven* begint zich *een zekere zelfstandigheid* aan te kondigen. Zij begeven zich vrijmoedig in een discussie wanneer de gelegenheid zich voordoet. Als ze niet beschikken over een wederwoord of zien dat hun woord niet tot de volwassene doordringt, betekent hun zwijgen niet dat ze overtuigd zijn. Bij de gemiddelde m.a.v.o.-leerling doet zich deze ontwikkeling in mindere mate en in een later stadium voor.

5. Na de wat strakkere leiding door één persoon in de hoogste klas van het basisonderwijs, dienen deze leerlingen *over te schakelen op het eerste leerjaar* van het voortgezet onderwijs. Voor hun beleavingswereld is dit een grote en intense onderneming. Zozeer dat de vroegere school al heel snel jaren achter hen schijnt te liggen. Om deze

enorme stap te zetten vinden zij echter hulp bij de karaktertrekken die eigen zijn aan deze leeftijd:

a) *Het onbekende en nieuwe* heeft voor deze leeftijd grote aantrekkingskracht. Zij willen veel weten, lossen graag moeilijkheden op. Gebiedende eis voor het onderwijs in het eerste leerjaar is dan ook: *de stof moet nieuw, spannend, verrassend zijn*. Alles wat geheimen bevat die ontdekt moeten worden vinden zij de moeite van het bestuderen waard. Het is daarom zelfs beter wanneer de stof van het vak geschiedenis het gevoel van iets heel nieuws kan geven en voor de kinderlijke ervaring juist niet aansluit bij het bekende van het basisonderwijs.

b) Intense *behoefte* heeft deze leeftijd *om iets te dóen*. Wordt daartoe geen kans geboden, dan worden ze lastig. Wanneer ze de gelegenheid krijgen hun prestatiezucht uit te leven, zijn ze rustig. De weetgierigheid sterft echter af wanneer ze bemerken dat ze achter raken en in hun ogen niet meer werkelijk meedingen. Een mate van zelfwerkzaamheid is daarom vrijwel noodzakelijk te noemen, en wel manueel en intellectueel, waarbij — zo het uitvoerbaar is — ieder beoordeeld wordt naar eigen niveau.

c) Een beginnend vermogen om *zich los te maken van het tastbare*, konkrete, verruimt al enigszins hun zintuiglijke wereld. Ze worden rijp voor natuurwetenschappelijk denken. Wetmatigheid boeit hen, een wetmatigheid toepassen op een konkrete situatie is interessant. Hun aandacht gaat daarbij niet zozeer uit naar de betekenis van deze wetmatigheid of de achtergrond of het waarom ervan, maar meer naar de zakelijke werking en de onderlinge betrekking der dingen. *Kinderen denken zeer konkreet*. Historische personen, gebeurtenissen en daden zijn voor hen toegankelijk. Meer abstraherende stof, zoals grotere verbanden, regerings- en samenlevingsvormen zijn minder toegankelijk. Gretig nemen ze details op. In hun zoeken naar motieven van personen en naar oorzaken van gebeurtenissen, komen ze niet zelden tot een zekere reflectie. Het niveau echter van abstraktie, van het abstraherend denken in relaties, bereiken zij niet voor de leeftijd van vijftien jaar. Voorlopig zijn ze in staat om zich enigszins in een historische situatie te verplaatsen wanneer deze zich konkreet aandient. Daarmee scheppen ze enige afstand tussen deze feiten of personen uit het verleden en zichzelf. Moeilijk is het voor hen als er iets niet "klopt": ze zijn weinig ingesteld op het onberekenbare in het historische gebeuren. Uitzonderingen degraderen voor hen de regel. Voorlopig is het gebied van het mythisch-magische, van religieuze ervaring en eenvoudige morele beslissingen nog op hun niveau toegankelijk. Naarmate zij echter meer aan de puberteit toe komen wordt vooral de mythe moeilijker te verwerken. De vraag of iets "echt gebeurd" is verlenen zij dan voorrang; in de openbaarheid althans, want in zijn hart heeft de puber juist grote aandacht voor mythe en magie.

6. Hoewel het geheugen in deze leeftijdsfase op een hoogtepunt staat, is het kind op instigatie van de docent toch al een weinig in staat, om te *onthouden door begrip*, door denken en redeneren. De zwakke leerling blijft, met name waar het begrip ontbreekt, vaak nog lang zijn toevlucht zoeken in het loutere geheugen. Maar meestal verliezen deze kinderen langzamerhand hun hoge waardering voor het loutere onthouden.

7. Deze kinderen zijn krachtens hun leeftijd realistisch en zakelijk. Voor sommigen betekent dit dat zij willen weten waar de aangeboden leerstof voor dient. Kunnen zij er

niet achter komen dan verflauwt hun aandacht en ijver. Zij kunnen echter het geheel beslist niet overzien en hebben geen idee van het eindresultaat dat zij uiteindelijk moeten bereiken. Daarom moet elke afzonderlijke stap in het leerproces voor hen duidelijk zijn zinrijkheid bewijzen. Telkens zal het nut van kennisnemen van historische situaties gedemonstreerd moeten worden.

8. Men observeert momenteel steeds meer kenmerken bij prepubers die een tiental jaren geleden alleen aan de puberteit eigen waren. Veel van deze 11 - 12 - jarigen zijn al bezig zich los te maken van de nauwe binding aan hun ouders. Dit verloopt niet zonder konflikten. Soms komt het kind daardoor tezeer alleen te staan. Het smeekt door onaangepast gedrag om een begeleiding, die zijn kleine zelfstandigheid erkent.

Een dergelijk emancipatieproces, dat zich kennelijk aan het vervroegen is, wordt bijvoorbeeld bepaald door de normen en gewoonten van de groep waartoe het kind behoort, door de houding van de ouders op grond van hun levenservaring en persoonlijkheid, en door de aard van het kind zelf zoals deze zich in zijn milieu heeft ontwikkeld.

Zoals het gezin de normen en waarden doorgeeft van het milieu waartoe het behoort, zo geeft de school via de docenten de subkulturen door van de groepen waartoe deze leraren behoren. Moeilijkheden ontstaan wanneer het kind met tegenstrijdige gewoonten en normen in aanraking komt. Ook verschil in godsdienst, politiek, klasse, stad of platteland kan tot konflikten leiden. De leraar dient deze verschillen te onderkennen en de leerlingen te begeleiden in het relativeren ervan.

## HOOFDSTUK 4

### GESCHIEDENIS IN HET BASISONDERWIJS

Naast inzicht in de pedagogische situatie van de eerste klassers is ook oriëntatie over hun vóórland op het terrein van de geschiedenis onontbeerlijk voor de docent geschiedenis.

Herhaalde malen heeft de commissie vergeefs getracht tot een enigszins bruikbare inventarisatie van de situatie in het basisonderwijs te komen. Met name schijnt het afschaffen van het toelatingsexamen in geschiedenis een stroom van nieuwe gedachten en methodieken een kans te hebben gegeven. Het vak is in een ontwikkeling terecht gekomen waarvan de lijnen nog niet zichtbaar zijn en het einde zeer onduidelijk is. Landelijk gezien blijken alle variaties tussen de twee uitersten: het leren van rijen jaartallen en het vak wereldoriëntatie, in een verwarrende pluriformiteit voor te komen. Ook uit de bestaande schoolboeken bleek geen analyse mogelijk die de docent in het voortgezet onderwijs houvast zou kunnen geven.

Wel kan melding gemaakt worden van enkele vernieuwingen in het basisonderwijs. Ze zijn o.a. beschreven in:

- Richtlijnen Geschiedenisonderwijs, brochure no 46 van het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, 1967, tweede druk
- Het onderwijs in de zaakvakken nieuwe stijl, brochure van het Katholiek Pedagogisch Centrum, Malmberg, 's Hertogenbosch 1970, tweede druk.

De commissie adviseert de docenten geschiedenis in het eerste leerjaar zich persoonlijk op de hoogte te stellen van inhoud en methodiek van het geschiedenisonderwijs in de diverse toeleverende basisscholen. Men mag in ieder geval niet zonder meer de tot voor kort gebruikelijke kennis, inzichten en vaardigheden bij de leerlingen aanwezig veronderstellen. Ook moet men rekening houden met de mogelijkheid dat op de basisschool het vak "wereldoriëntatie" is gegeven, dat volgens verschillende systemen en methodieken de plaats van geschiedenis en aardrijkskunde kan hebben ingenomen. De commissie wil de docenten erop wijzen, dat een dergelijke opzet — nog niet landelijk uniform — van vakkenintegratie bij het basisonderwijs veld wint. Het is niet aan de commissie hierover een oordeel uit te spreken: zij wil slechts feiten konstateren. De commissie voorziet dat het invoeren van het geïntegreerde vak "wereldoriëntatie" binnen niet al te lange tijd het onderwijs in aardrijkskunde en geschiedenis in het eerste leerjaar beduidend zal beïnvloeden. De commissie dringt er dan ook bij de V.G.N. en de Pedagogische Centra op aan, dat dit vraagstuk in studie wordt genomen.

Nu een inventarisatie onmogelijk blijkt, wil de commissie toch enig inzicht bieden in de

hoofdpijnen die het geschiedenisonderwijs op de lagere school vroeger beheersten en in een vermoedelijke toekomstige ontwikkeling. Daarom verzocht de commissie Drs. A. van den Berg, projectleider aan het Instituut voor Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit van Groningen, voor haar rapport een globaal overzicht te geven van de situatie in het basisonderwijs en de visie van het Instituut op de toekomst ervan te schetsen.

De commissie is hem zeer erkentelijk dat hij op dit verzoek is ingegaan.

Nogmaals echter wijst de commissie erop, dat het nu volgend artikel geheel onder de verantwoordelijkheid van de heer A. van den Berg valt, en dat zij zelf in deze ontwikkeling uitdrukkelijk geen standpunt wil innemen, daar een beoordeling van het geschiedenisonderwijs in de basisschool niet tot haar opdracht behoort.

## DE SITUATIE VAN HET GESCHIEDENISONDERWIJS IN DE BASISCHOOL IN NEDERLAND

Nota ten behoeve van de Brugklascommissie van de V.G.N. en de Pedagogische Centra,

door Albert van den Berg, projectleider Instituut voor Onderwijskunde, Rijksuniversiteit, Groningen.

### 1. Inleiding

Aan het LEDO-project te Groningen ("De ontwikkeling van een onderwijs-leerpakket voor geschiedenis ten behoeve van de didactische aansluiting tussen basis- en voortgezet onderwijs"; project 089 SVO) werd het verzoek gericht om ten behoeve van de commissie didactiek geschiedenis voor het eerste leerjaar een korte nota te schrijven over de situatie van het geschiedenisonderwijs in de basisschool.

Aan dit verzoek wordt hierbij voldaan, maar met de bedenking vooraf dat in een korte nota als deze uiteraard nooit de hele problematiek kan worden uiteengezet. Binnen enkele maanden na het uitkomen van dit rapport verschijnt een interimrapport uit het LEDO-project dat deze materie uitgebreid zal bespreken.

### 2. Voorgeschiedenis

Het traditionele geschiedenisonderwijs in het lager onderwijs (nu: basisonderwijs) ging, zoals het hele (lager) onderwijs uit van enkele grondgedachten, die in het nabije verleden ter discussie zijn gesteld.

Deze (vaak wat verborgen) uitgangspunten lijken te zijn:

- a) Een kind dat lager onderwijs heeft "genoten" moet "algemene ontwikkeling" bezitten. Tot deze "algemene ontwikkeling" behoort ook kennis van de vaderlandse (nationale) geschiedenis om een goed Nederlands staatsburger (en eventueel: een goed lidmaat van het eigen kerkgenootschap) te kunnen zijn.
- b) De wijze waarop het kind zich kennis van de vaderlandse (nationale) geschiedenis eigen maakt is die van het "leren" van de feiten uit deze vaderlandse (nationale) geschiedenis.
- c) De wijze waarop feiten uit de vaderlandse (nationale) geschiedenis het best aan het kind kunnen worden aangeboden is die van de "vertelling door de onderwijzer" en/of het (voor)lezen uit een boek, waarin deze feiten chronologisch-verhalend staan opgetekend.

### 3. Kulturele veranderingen die de discussie oproepen

Het boven, uiteraard veel te kort, omschreven traditionele geschiedenisonderwijs werd, vooral na 1945, ter discussie gesteld. Daarvoor lijken de volgende kulturele veranderingen de oorzaken te vormen:

- a) De (definitief?) veranderde positie van Nederland in de wereld. Is er wel een nationale geschiedschrijving mogelijk (vooral voor het nabije verleden) en wenselijk (vooral door de strevingen naar mondiaal en/of Europees denken en handelen bij vele Nederlanders)?
- b) De snelle kennisvermeerdering (de zogenaamde kennisexplosie) stelt het concept "algemene ontwikkeling" ter discussie. Moeten we niet "levenslang leren" om als mensen in onze cultuur menswaardig (vrij) te kunnen leven?

### 4. Veranderingen in de structuur van het schoolwezen die de discussie oproepen

- a) Juist sinds 1945 is de roep om van het lager onderwijs "basisonderwijs" te maken steeds sterker geworden. Deze ontwikkeling culmineert voorlopig in het "Voorontwerp van wet op het basisonderwijs" (1970) waarin, zo lijkt, definitief een streep wordt gezet onder de historische fase van lager onderwijs als "eindonderwijs".
- b) De uitbouw van het schoolwezen tot een "samenhangend geheel van onderwijsvoorzieningen" heeft door de Wet op het Voortgezet Onderwijs, het Voorontwerp van Wet op het basisonderwijs en het Rapport Participatieonderwijs voor werkende jongeren (kommissie Lievegoed) nieuwe impulsen gekregen. Hierdoor krijgen begrippen als "longitudinale leerplanontwikkeling" een kans en wordt steeds minder in absolute scheidingen tussen basisonderwijs (vaderlandse geschiedenis) en voortgezet onderwijs (algemene geschiedenis) gedacht.

### 5. Onderwijskundige inzichten die de discussie oproepen

- a) Blijvend nog binnen de gedachtengang dat de leerstof doel in zichzelf is (vergelijk 2a) werd de vraag gesteld welke leerstof nu het beste past bij welke fase in de ontwikkeling van het kind. Men ziet hier dus het binnenkomen in de discussie van die ontwikkelingspsychologische theorieën, die menen een "gegeven" ontwikkeling in "vaststaande" fasen in de ontwikkeling van "het kind" te kunnen konstateren en daaruit te kunnen afleiden welke leerstof het beste aan een kind van een bepaalde leeftijd kan worden aangeboden.
- b) Eveneens nog blijvend binnen de gedachtengang dat de leerstof doel in zichzelf is (vergelijk 2a) komt nu, op grond van de gekonstateerde kulturele veranderingen én van de gekozen ontwikkelingspsychologische theorieën de vraag boven naar het waarom van het afzonderlijke vak geschiedenis: men gaat denken aan vakken-integratie vanuit de leerstof.
- c) Aansluitend op oudere, van vóór de tweede wereldoorlog daterende leerplantheorieën gaat men, juist voor het basisonderwijs (dat is in discussie, vergelijk 4a; daar ook is het makkelijk door het systeem van de klasse-onderwijzer), denken in het hele leerplan voor de hele school en in aspecten of sectoren van het vormingsproces in die school, bijvoorbeeld "onderwijs in instrumentele vaardigheden"; "wereldoriëntatie" en expressie".

Het spreekt vanzelf dat nu voldoende diskussiestof op tafel ligt als het gaat om de vraag "wat moeten we beginnen met het geschiedenisonderwijs in de (basis)school?" Men kan zelfs stellen dat de verwarring door al deze discussie-aanzetten zó groot is geworden, dat de gewone praktijkman in het basisonderwijs er - terecht - geen gat meer in ziet.

## 6. Het standpunt van het LEDO-project

Het LEDO-project (LEren door te DOen) is ontstaan temidden van en ook als gevolg van de hierboven beschreven discussie. In het project wordt door het Instituut voor Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit te Groningen samengewerkt met vijftig scholen voor basis- en aansluitend voortgezet onderwijs in de provincies Groningen, Friesland en Drente bij de ontwikkeling van een Onderwijsleerpakket (een in konkreet materiaal omgezet leerplan) voor geschiedenis. Uiteraard moesten binnen het project standpunten worden ingenomen in de hier bedoelde discussie.

In deze nota kan niet uitgebreid op deze standpunten worden ingegaan. Wel kan nu al gezegd worden dat in dit project de onderwijskundige inzichten, die onder 5a en 5b werden genoemd, worden afgewezen. Het project kiest wél voor de opbouw van het leerplan voor een school in de zin van 5c. Daarom wordt niet meer gesproken over de ontwikkeling van een onderwijsleerpakket voor geschiedenis, maar voor wereldoriëntatie, waarbij wereldoriëntatie gezien wordt niet als een vak of groep van vakken (met een "gegeven" leerstof), maar als een algemeen doel. Leerinhouden dus niet als doel (dit en dat moet je *kennen*), maar als middel (deze informatie kun je gebruiken om je doel te bereiken). De leerdoelen kunnen dan niet meer ingedeeld worden naar "kennis" en "inzicht", maar nog slechts naar de "vaardigheden" (*kun je dit of dat*) die voor een proces van wereldoriëntatie nodig zijn.

Uiteraard stelt een dergelijke verandering belangrijke eisen aan de didactische vaardigheden van de docenten. Hieraan wordt in het project dan ook veel aandacht besteed.

## 7. Dienstverlening vanuit het project

Om de discussie over het bovenstaande te bevorderen zal het project medewerking verlenen aan het ontstaan van een lopende "bibliografie" van de didaktiek van het geschiedenisonderwijs, die in *Klei*, het maandblad van de V.G.N., gaat verschijnen onder auspiciën van de V.G.N. en de drie Pedagogische Centra.

Voorts zal zo spoedig mogelijk na het gereedkomen van het wetenschappelijke interim-rapport (medio 1971) een brochure verschijnen, waarin de in het project gegroeide inzichten voor de onderwijspraktijk ter discussie zullen worden gesteld.

Groningen, 24 februari 1971

Albert van den Berg.

## HOOFDSTUK 5

### DOELSTELLINGEN VAN HET GESCHIEDENISONDERWIJS IN HET EERSTE LEERJAAR

In de beide vorige hoofdstukken legde de commissie hierop de nadruk: het onderwijs moet aansluiting zoeken bij de leefwereld van het kind. Vanzelfsprekend is het nu van evenveel belang na te gaan, waarheen de docent de leerling wil begeleiden. Vandaar een hoofdstuk over de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs in het algemeen en van het eerste leerjaar in het bijzonder, en de hieruit af te leiden normen voor de keuze van de leerstof.

In het algemeen is de commissie geneigd zich aan te sluiten bij het Doelstellingsrapport van de V.G.N. Zij geeft er echter de voorkeur aan sommige onderdelen van de doelstellingen op eigen wijze te formuleren om vanuit deze benadering het doel van het geschiedenisonderwijs in het eerste leerjaar te bepalen.

#### 1. Het pedagogisch doel van het geschiedenisonderwijs in het algemeen

Al eerder werd gesteld dat een vak in het onderwijs niet wordt gedoceerd omwille van de wetenschap als zodanig, maar om bij te dragen tot de volwassenwording van de leerlingen. Ook van het geschiedenisonderwijs is het primaire doel de leerlingen te begeleiden naar een persoonlijke en verantwoorde houding ten opzichte van mens en wereld. Ieder vak zal een eigen aspekt van deze begeleiding en van de volwassenwording voor zijn rekening nemen. Wat draagt nu het geschiedenisonderwijs in het bijzonder bij tot de volwassenwording?

Voor de hand ligt het antwoord dat leerlingen door het vak geschiedenis een hoeveelheid kennis opdoen van feiten en begrippen, die zij nodig hebben om in deze maatschappij en in deze tijd te kunnen denken, spreken en begrijpen op het niveau van hun intellectuele en maatschappelijke status. Dat aspekt van "algemene ontwikkeling" mag men niet uitsluiten. Ook de geschiedenis moet de leerlingen in dit opzicht helpen toe te rusten. Meer typisch voor het vak geschiedenis is, dat dit vak inzicht biedt in het begrip tijd, in het begrip ontwikkeling, in processen en structuren. Dit leert de leerling denken in het perspectief van verleden en toekomst. *Dit denken mag echter niet een louter intellectuele verworvenheid zijn. Eerst wanneer het deel gaat uitmaken van de persoonlijkheid, een houding of attitude wordt, van waaruit een mens leeft, zichzelf ontplooit en zich engageert, eerst dan raken we het diepste doel van het geschiedenisonderwijs.* Zichzelf en de eigen tijd te kunnen relativiseren is een kostbaar aspekt van de volwassenheid, in onze sterk veranderende tijd een noodzakelijk kenmerk voor die personen die meer direkt de

veranderingen zullen bepalen. Immers, dan pas is men in staat verantwoord mee te werken in de ontwikkeling van deze maatschappij, als men zichzelf en de eigen tijd kan zien als een fase in een ontwikkeling, als een schakel in een proces, als geworteld in het verleden. Wie dat kan ziet dat de mens van de twintigste eeuw niet de wijsheid in pacht heeft, maar evenals vorige generaties tastend een weg zoekt naar een rechtvaardige maatschappij en een grotere ontplooiing van de menselijkheid.

Deze dimensie van het geschiedenisonderwijs, die de commissie het "pedagogische doel" wil noemen, is in het Doelstellingenrapport van de V.G.N. te impliciet gebleven. Het heeft te maken met de vrije persoonlijkheid van de leerling en kan alleen worden eigen gemaakt door ervaring en niet als verstandelijk inzicht worden opgelegd. Het is ook nauwelijks in de gebruikelijke cijfers uit te drukken en niet objectief te meten. De geschiedenisdocent kan deze diepste dimensie van zijn onderwijs alleen maar vrijblijvend aanbieden, laten groeien en afwachten tot hoever zijn leerlingen er op ingaan. Veel is afhankelijk van de persoonlijkheid van de docent zelf en van zijn verhouding tot de leerlingen. Veel ook van zijn didaktische bekwaamheid, met name van zijn vaardigheid de leerlingen zelf iets te laten ontdekken en hen te helpen zich met het verleden te engageren.

Als alle aandacht van de docent uiteindelijk gericht is op het pedagogisch doel zal de keuze van de stof en van de didaktische werkvormen bepaald worden door de vraag in hoeverre zij bijdragen tot de zelfrelativering van de leerling in zijn groei naar de volwassenheid. *Het pedagogisch doel bepaalt het onderwijsdoel.*

## **2. Het onderwijsdoel van het geschiedenisonderwijs in het algemeen**

Het onderwijsdoel is het geheel van wat men bedoelt te bereiken ten aanzien van kennis, inzichten en vaardigheden. Het is uiteindelijk gericht op en dienstbaar aan het pedagogisch doel. Dit onderwijskundige gebied is geschikt om via toetsing tot kwantificeerbare resultaten te komen. Wat de commissie "onderwijsdoel" noemt is uitvoerig beschreven in het Doelstellingenrapport van de V.G.N. Daarom wordt hier alleen de nadruk gelegd op de verwerkelijking van het pedagogisch doel door middel van het onderwijsdoel. Er worden enige niveau's in onderscheiden op grond van hun nabijheid bij het pedagogisch doel. Zo onderscheidt de commissie afdalend achtereenvolgens cultuurbesef, denken in de categorieën van de tijd, inzichten en begrippen, kennis van de stof. Over de "vaardigheden" wordt gesproken in hoofdstuk 8: Didaktische Werkvormen.

### **a) *Kultuurbesef***

De houding van zelfrelativering is slechts mogelijk bij iemand die zichzelf kent of bezig is met zelfidentificatie. Een mens moet zichzelf kunnen afgrenzen van anderen om zowel zichzelf alsook alle anderen als een eigenheid, met "een eigen gezicht" te kunnen ervaren. Dat pas maakt een werkelijk engagement met anderen mogelijk. Het vereist kennis van en inzicht in de anderen. Indien deze kennis en inzichten echter niet doordringen tot de persoonlijkheid zelf, niet door ervaring "vlees en bloed" worden, blijft de zelfidentificatie en daarmee de mogelijkheid tot persoonlijk engagement afwezig. Dan is er geen cultuur overgedragen, maar alleen een buitenkant geraakt. Men heeft cultuur wel eens omschreven als datgene wat je overhoudt als je alles wat je geleerd hebt weer vergeten bent. Cultuur is dan een houding, en deze kan alleen groeien wanneer de leerlingen de mogelijkheden krijgen om zich in te leven in gebeurtenissen, verschijnselen en personen van heden en verleden. Werkelijk cultuurbesef komt dus tot stand naar de mate waarin de leerlingen zich hebben kunnen inleven in vroeger leven.

Inleving vindt pas plaats wanneer de aangeboden gebeurtenis aansluiting heeft bij de situatie van de leerling. Voor de prepuber gelden dus andere normen dan voor de puber, en weer andere voor de adolescent. Iedere jaarklas vraagt om een eigen aanpak en een aan deze leerlingen aangepaste stofkeuze.

De eerste klasser, omschreven als een prepuber, is bezig met zelfidentificatie via een tamelijk extravert gerichte belangstelling. Het geschiedenisonderwijs kan de leerling in zijn groei helpen door aan te sluiten op zijn belangstelling voor het verre en vreemde en op de drang naar avontuur. Wanneer deze leerlingen zich in het totaal andere van een vreemde beschaving inleven, zullen ze - al is het voorlopig nog aan de buitenkant - zichzelf als eigenheid ontdekken en hun eigen situatie beter doorzien. Zoals men het eigen land pas echt gaat waarderen en de eigenheid ervan kan onderkennen wanneer men een tijd lang in het buitenland doorbrengt en zich in de situatie daar inleeft.

Daartegenover zijn de leerlingen in de hoogste klassen al in staat genuanceerder aan te voelen wie zij zijn. Zij zullen in het algemeen dan ook meer gericht zijn op het vormen van een eigen oordeel en het onderkennen van de eigen emoties. Zij kunnen zich daarom genuanceerder vinden in het minder vreemde, in het meer nabije, waarmee zij zich konfronterten.

Dit gebied van de *inleving*, waarop elke *kultuuroverdracht* stoelt om het pedagogisch doel te bereiken, noemen wij kortweg: *kulturbesef*.

#### b) *Denken in de categorieën van de tijd*

Om door middel van het vak geschiedenis te komen tot zelfrelativering via kulturbesef, is het noodzakelijk dat de leerlingen gaan beschikken over en gaan leren denken in de categorieën van de tijd. Er moet begrip zijn voor het perspectief van het verleden. De leerlingen moeten ervaren dat tijd volgorde inhoudt, dat chronologie nodig is om op personen en gebeurtenissen vat te krijgen en hun relativiteit te onderkennen, dat er relaties binnen het kader van de tijd te ontdekken zijn, dat er ontwikkeling kan worden gekonstateerd, dat er processen plaats vinden in heden en verleden. Het denken in de categorieën van de tijd zal zich natuurlijk moeten richten op het niveau van de leerling.

#### c) *Inzichten en begrippen*

Dit alles impliceert dat leerlingen zich bepaalde *inzichten* omtrent de feiten en omtrent de geschiedenis in het algemeen moeten hebben eigen gemaakt. Achtergronden en oorzaken van feiten, samenhangen van gebeurtenissen, het ontdekken van invloeden en gevolgen enz. Hierbij behoort bijvoorbeeld ook het inzicht dat een logische of konsekwente gang van zaken niet perse de historische is, doch dat vaak gebeurtenissen stoelen op irrationele of ongrijpbare gronden of op de aktiviteit van één persoon of groep.

Daarbij moet de leerling vanzelfsprekend een aantal *begrippen* kunnen hanteren. Men kan moeilijk tot inzichten en tot inleving komen wanneer men de meest elementaire begrippen op economisch, sociaal, politiek, kultureel en godsdienstig gebied niet beheerst.

#### d) *de stof*

Welke onderwerpen zijn tegen de achtergrond van het gestelde doel geschikt voor het geschiedenisonderwijs? Het kan moeilijk dé geschiedenis zijn. Als men hierover spreekt, bedoelt men in feite die gebeurtenissen uit het verleden die door de traditie en met name tijdens de negentiende eeuw relevant werden geacht. Lange tijd werd daarbij voornamelijk de politieke geschiedenis bedoeld. Terecht wordt in onze dagen ook aandacht gevraagd voor kulturele en sociaal-economische onderwerpen. Wat men dé geschiedenis noemt, verandert dus steeds.

Omdat deze verandering nauw samenhangt met wat de eigen tijd bezig houdt, moet men bij de stofkeuze wel degelijk rekening houden met wat onze tijd als dé geschiedenis aanwijst. Andere schoolvakken, kommunikatiedmedia en wetenschap gaan uit van een tamelijk vast omraamd patroon van kennis, hoe eenzijdig dit eventueel ook zou zijn. Willen de leerlingen kunnen komen tot een normale maatschappelijke en wetenschappelijke communicatie, dan dienen zij over de belangrijkste gegevens van dit raam te beschikken.

Zonder aan deze norm voor het kiezen van geschikte stof afbreuk te willen doen, pleit de commissie voor *een leerstofpakket, dat geheel en al gericht is op de hiervóór beschreven doelstellingen, en uitgaat van de pedagogische situatie van de leerlingen*. Dit geldt niet alleen voor de keuze van tijdvak of onderwerp, maar evenzeer voor de keuze van wat binnen het kader van een bepaald onderwerp aan de leerlingen wordt aangeboden. Zoals het begrijpelijk is dat de Griekse cultuur in de eerste klas heel anders moet worden behandeld en geprogrammeerd dan in de vijfde klas.

Er is nog een andere reden waarom de docenten de behandeling van dé geschiedenis zullen moeten opgeven. Sinds de Wet op het Voortgezet Onderwijs geschiedenis tot keuzevak heeft gemaakt, is het onverantwoord om voor diegenen die het vak in de laatste leerjaren niet meer zullen volgen, niet een zekere afronding aan te bieden in de derde (m.a.v.o. IV, h.a.v.o.) of vierde (v.w.o.) klas. De gebruikelijke stof kan men onmogelijk in een zo korte tijd tot zijn recht laten komen. Men zou nauwelijks meer dan een skelet of schema kunnen behandelen. Inleving is dan vrijwel uitgesloten. Om de leerlingen de kans te geven zich in gebeurtenissen en personen in te leven moet men juist diep op een thema ingaan, details en aspecten van het dagelijks leven tot hun recht laten komen. Deze eis beperkt de stof aanzienlijk. De commissie kwam tot de overtuiging dat er in één schooljaar met twee lesuren in de week geen plaats is voor meer dan zeven onderwerpen, wil men aan de doelstelling kunnen beantwoorden. Hiermee pleit de commissie voor *een thematische opzet*.

De commissie meent echter wel dat chronologische volgorde mede normerend is bij de keuze van deze themata, omdat zij het leren denken in de categorieën van de tijd wezenlijk acht.

### 3. Het pedagogisch doel van het geschiedenisonderwijs in het eerste leerjaar

Welke aspecten van het doel van het geschiedenisonderwijs zijn tot op zekere hoogte bereikbaar voor de leerlingen van het eerste leerjaar?

De houding van relativering van zichzelf en de eigen tijd, de ervaring geworteld te zijn in het verleden, vindt natuurlijkerwijze een begin in enige vorm van vanzelfherkenning, van zichzelf enigermate afgrenzen van de anderen en de buitenwereld. Niet wordt bedoeld: een zich afsluiten. Een grens trekken betekent immers dat men evenzeer kennis neemt van en waarde hecht aan wat over de grens ligt. Uit de beschrijving van de pedagogische situatie van de eerste klasser werd reeds duidelijk dat de prepuber juist bezig is zichzelf een plaats te bepalen ten aanzien van de meer voor de hand liggende kenmerken van zijn bestaan. Hij doet bijvoorbeeld een ervaring op van de situatie van de welvaartsmaatschappij wanneer hij zich inleeft in de strijd om het bestaan bij "primitieve" volken. Hij beleeft iets van zijn eigen mogelijkheden en beperktheid wanneer hij zich even identificeert met een grote figuur van wereldhistorische betekenis. Kortom, in vrij grove trekken leert de prepuber zijn eigen gezicht kennen, passend in een in grote trekken getekend beeld van zijn "Umwelt". Leerlingen, die in het eerste leerjaar in staat gesteld zijn zich werkelijk in

de verre, vreemde situatie van het verleden in te leven, blijken in hogere leerjaren vaak spontaan terug te grijpen op de stof van de eerste klas. Dat is een teken dat ze er toen iets in hun persoonlijkheid mee hebben beleefd. Het pedagogisch doel van het geschiedenis-onderwijs in het eerste leerjaar zou men daarom kort zo kunnen omschrijven: zelfherkenning door confrontatie met vreemde kulturen.

De commissie heeft gepoogd in dit algemene doel enige fasering te brengen. Deze geleding is niet het resultaat van wetenschappelijk onderzoek, maar stamt — zoals vrijwel dit gehele rapport — uit de ervaringen van de commissieleden met eerste klassen. De indeling in fasen moet ook niet als absoluut gezien worden. De commissie bedoelt met de indeling alleen aan te geven op welke houdingen de docent in een bepaalde periode van het schooljaar meer de nadruk zou kunnen leggen, zonder andere aspecten te verwaarlozen.

Een *eerste fase* is het wekken van verwondering over de eigen situatie door te gaan staan midden in het échte leven van andere volken. Wanneer de docent niet op te snelle konklusies en rationalisaties aandringt, maar de vreemde werkelijkheid op de leerlingen af laat komen, kan deze dieper doordringen en een soms bijzonder sterke ervaring van de eigen situatie veroorzaken.

Een *tweede fase* is het toespitsen van de eerste op het voor kinderen merkwaardige feit, dat de mensen van vroeger (Egyptenaren, Chinezen enz.) beschikten over een enorme scheppingskracht en blijk gaven van een hoge intelligentie gezien de situatie van hun tijd. De leerlingen ervaren dan, dat niet alleen de twintigste eeuw in dit opzicht bevoorrecht is. Een *derde fase* is: zien dat tijd perspectief heeft, waarin verschijnselen, gebeurtenissen en personen elkaar opvolgen, waarin menselijke verworvenheden worden overgedragen. De leerlingen mogen enigszins gaan aanvoelen dat ook onze kultuur berust op een lange traditie, dat wij geen "self-made-men" zijn.

Een *vierde fase* bedoelt — opklimmend, de vorige consoliderend — een ervaringsinzicht te bieden in het feit dat er samenhangen bestaan binnen de tijd tussen verschillende delen van de wereldbevolking. Ook zouden ze betrokken moeten raken bij de vrije daden van enkelingen die toch weer passen in een vast patroon, een zich inleven dus in de menselijke vrijheid-in-gebondenheid.

Een *vijfde fase* zou tenslotte een evolutie-ervaring kunnen oproepen, het beleven van op-weg te zijn, van uniek en tegelijk schakel in een proces te zijn. Zo, op het niveau van de eerste klasser, zou een besef kunnen ontstaan van de relativiteit van eigen en eigentijdse denkbeelden, waarden en normen.

Met opzet gebruikt de commissie hier vele malen de woorden "ervaring", "beleven", "besef", "aanvoelen" enz. De doelstelling en de fasering ervan kunnen immers ook blijven steken in een begripsmatig, rationeel niveau. Het zij met nadruk gezegd: wanneer de geschiedenisdocenten niet verder doordringen dan dit verstandelijk aspect van de menselijke persoon en de leerlingen niet helpen zich in te leven in historische situaties en zich te engageren met het leven van anderen, kortom, wanneer dit alles niet tot de ervaring van de leerlingen doordringt, kweken zij een "geslacht zonder navel navelstreng".

(A.Koestler)

#### 4. Het onderwijsdoel in het eerste leerjaar

Voortdenkend op het pedagogisch doel in het eerste leerjaar is het niet moeilijk in het algemeen het onderwijsdoel te bepalen. De uitwerking ervan zal vanzelfsprekend een grote

diversiteit te zien geven, waaruit de commissie een keuze heeft gemaakt. Het wordt hier beschreven volgens de aangegeven niveau's: kultuurbesef, categorieën van de tijd, begrippen en inzichten.

a) Het onderwijsdoel op het niveau van het *kultuurbesef* is het inleven in *elementaire* historische situaties, opdat de leerling in staat wordt gesteld zich in elementaire aspecten van zijn bestaan te herkennen. Daarom wordt voorgesteld dat de leerling zich achter-eenvolgens inleeft in de strijd om het bestaan van vroegere volken, in de primaire levensvoorwaarden van een agrarische maatschappij, in nog overzichtelijke politieke konstellaties, in voor de hand liggende sociale verhoudingen en in de grote lijnen van een groeiproces.

b) Het onderwijsdoel op het niveau van de *kategorieën van de tijd* is een groeiend inzicht in betekenis en functie van de tijd. Het is voor leerlingen van deze leeftijd bijzonder moeilijk tijd als perspectief te zien. Het is daarom beter gedurende de eerste twee themata nog nauwelijks nadruk te laten vallen op chronologie en de onderwerpen ook daarnaar te kiezen. Daarna zal een grondige inleiding in het begrip van chronologie noodzakelijk zijn met behulp van de tijdbalk. Een methode hiervoor werd opgenomen als bijlage van het hoofdstuk "Didaktische werkvormen" (blz. 61). Vervolgens kan men de leerlingen laten ontdekken dat er binnen een tijdvak verschillende relaties zijn, eventueel door middel van een chronoschema.

Daarna helpt men de leerlingen om binnen de chronologie ontwikkelingen te herkennen. Tenslotte kan men trachten een elementair begrip op te bouwen voor historische processen en structuren.

c) Het onderwijsdoel op het niveau van *begrippen en inzichten* is het kennis nemen van voor de hand liggende, primaire begrippen en inzichten, vooreerst op het gebied van de geschiedbeoefening (bronnen, archeologie, zekerheid en waarschijnlijkheid, chronologie, periodisering, interpretatie enz.), vervolgens op het gebied van de geschiedenis als gebeuren (economische, sociale, politieke, kulturele en godsdienstige inzichten en begrippen). Enige voorbeelden kan men vinden in het schema op blz. 30. De begrippen hebben pas zin wanneer ze voortkomen uit inzichten, en het inzicht ontstaat eerst diepgaand, wanneer het voortkomt, ontdekt wordt uit konkrete historische situaties.

## 5. De stofkeuze in het eerste leerjaar

De beschrijving van de pedagogische situatie van de eerste klasser en de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs in het eerste leerjaar leveren enkele criteria voor het bepalen van het tijdvak waaruit een zevental themata kan worden gekozen. Enkele ervan worden hier vermeld.

a) De stof moet voor de leerlingen *nieuw* zijn. De beste aansluiting op het basisonderwijs is voor deze leerlingen juist niet aan te sluiten bij de daar behandelde stof.

b) De stof moet gelegenheid bieden tot het doen van *ontdekkingen*, aansluiten bij de drang naar het avontuur van deze leerlingen. Daarom moet de stof een zekere vreemdheid bezitten, een andere situatie aanbieden dan de dagelijks beleefde.

c) Alleen die delen van de stof zijn geschikt die voldoende gelegenheid geven aan de leerling om zich zo concreet mogelijk in de gebeurtenissen *in te leven* en zich in de personen te verplaatsen. Dat betekent, dat alleen die onderwerpen in aanmerking komen

waarover voldoende gedetailleerd, anekdotisch materiaal voorhanden is.

d) De stof moet de gelegenheid bieden in te gaan op *elementaire bestaanservaringen*. Gekomplieerde structuren, onderwerpen die een veelheid van nieuwe begrippen noodzakelijk maken, gedetailleerde uitwerking van zaken waaraan de leerlingen niet toe zijn, moeten worden vermeden.

e) De stof moet *konkreet* zijn. Wijsgerige en abstracte bespiegeling, politieke stelsels in abstrakto enz. zijn niet aangepast aan deze leeftijd.

f) De stof moet de leerlingen in de gelegenheid stellen om *geleidelijk* kennis te maken met nieuwe begrippen en inzichten.

g) De stof moet aansluiten bij de *aktualiteit* van de leerlingen. Hiermede wordt geenszins gezegd, dat elk onderwerp zou moeten uitlopen op de huidige situatie van het behandelde gebied. Wie het oude Egypte heeft behandeld behoeft beslist niet uit te komen bij het regime van Nasser en Sadat. Het zou zelfs af te raden zijn, want feitelijk betekent deze handelwijze dat men de lange en gekomplieerde ontwikkeling, waardoor het oude en huidige Egypte iets met elkaar te maken hebben, overslaat en dus de leerlingen onvergelykbaarheden laat vergelijken. Met aktualiteit wordt daarentegen bedoeld de aktualiteit van de leerling zelf, n.l. zijn groei naar de volwassenheid en het proces van de zelfidentificatie. Deze is veel aktueller dan huidige gebeurtenissen. Wil men de leerlingen op verantwoorde wijze naast de behandelde stof ook enig inzicht bieden in het hedendaags gebeuren, dan voldoet periodiek gebruik van het blad "Antenne" (of "Blikopener") hiervoor in ruime mate.

Zonder er tevoren van uit te gaan kwam de commissie, studierend op de criteria van de stofkeuze, telkens weer terecht op *de geschiedenis van prehistorie en oudheid* als de meest geschikte historische stof voor het eerste leerjaar. De commissie wil de mogelijkheid beslist niet uitsluiten dat ook andere onderwerpen hetzelfde doel dienen, bijvoorbeeld de periode van de ontdekkingsreizen. Een docent zal misschien hetzelfde bereiken door uit te gaan van de geschiedenis van de eigen stad. Misschien zal iemand met succes een onderwerp door alle eeuwen heen kunnen behandelen, bijvoorbeeld: het wonen. De commissie betwijfelt echter of de grote meerderheid van de docenten met zo'n oplossing gebaat zou zijn, al is experimenteren hierin vanzelfsprekend geheel vrij.

Na enkele pogingen alsnog ook de middeleeuwen bij de stof van het eerste leerjaar te betrekken, kwam de commissie tot het inzicht dat de Oudheid toch geschikter is voor de eerste klas. De commissie legt haar uiterste grens rond het jaar 900 met het thema: het ontstaan van de drie kultuurgebieden, Byzantium, Islam en Westeuropa. Voor deze keuze pleiten de volgende argumenten.

- 1) De Oudheid is bijzonder geschikt voor het eerste leerjaar:
  - door de overzichtelijkheid ervan (welke overigens in de loop van de tijd mede door de schoolboeken is ingevoerd);
  - doordat de Oudheid gelegenheid biedt een aantal primaire begrippen en inzichten aan te brengen;
  - omdat een dieper gaande kennismaking met de Hellenistische kultuur de leerlingen in kontakt brengt met een van de wortels van onze beschaving; dit is niet alleen voor het vak geschiedenis maar voor het gehele onderwijs van belang;
  - doordat een bredere basis kan worden gelegd voor toekomstige gymnasiasten.

- 2) De middeleeuwen zijn minder overzichtelijk. Zij maken het noodzakelijk gekompliceerder begrippen in te voeren (feodaliteit, verhouding kerk-staat enz.) Er zou bovendien van begrip voor de middeleeuwen weinig terecht komen vanwege de korte tijd die eraan besteed kan worden.
- 3) Wanneer men zich konsekvent beperkt tot het voorgestelde aantal van zeven themata in één leerjaar, kan men niet Oudheid én middeleeuwen tot hun recht laten komen.

De commissie beseft dat beperking van de stof van het eerste leerjaar tot de oudheid alleen konsekventies heeft voor het onderwijs in de volgende leerjaren. Daarom heeft zij zich ook hierover beraden, hoewel het buiten haar opdracht valt. De commissie is van gevoelen dat de Nieuwe Tijd voor de leerlingen van het tweede en derde leerjaar moeilijker inleefbaar is dan de Middeleeuwen en de Nieuwste Tijd. De voor hen onbegrijpelijke godsdiensttwisten, het rationalisme en het absolutistisch staatssysteem blijken telkens weer — volgens de ervaring van de commissieleden — problemen op te leveren ten aanzien van begrip en motivatie.

De commissie suggereert dan ook de stof van de tweede klas voor het grootste deel te kiezen uit de Middeleeuwen en voor een klein deel uit de Nieuwe Tijd (belangrijke themata, waar men "niet langs kan", als exempla). De derde klas kan dan besteed worden aan een van het heden uitgaande keuze van de belangrijkste onderwerpen uit de negentiende en twintigste eeuw, waarin staatsinrichting geïntegreerd zou moeten zijn. In de vierde klassen van het v.w.o. zouden dan onderwerpen gezocht kunnen worden uit de sociaal-ekonomische en kulturele (c.q. klassieke) geschiedenis en kan de staatsinrichting verder worden uitgebouwd.

Bij dit voorstel tot een leerplan is het moeilijk het m.a.v.o. III in te passen. Tot nu toe gaat het daarbij (nog?) om een zeer kleine groep leerlingen. De commissie meent dat men omwille van hen niet aan alle andere a.v.o.- en v.w.o.-leerlingen een doelgericht onderwijs mag ontnemen. Er zal alsnog een aangepast leerplan moeten worden opgesteld voor de tweede klas van het m.a.v.o. III.

## SCHEMA VOOR EEN LEERPLAN VOOR HET EERSTE LEERJAAR EN SUGGESTIES VOOR STOFKEUZE

| THEMATA           |                                                                                        | 1e periode                                                                                                                                                                                           | 2e periode                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 3e periode                                                                                                                                                                                                   | 4e periode                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 5e periode                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | 6e periode                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 7e periode                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                         |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| doel-<br>aspecten | KENNIS<br>VAN DE<br>LEERSTOF<br>(Voor elk thema<br>één der voorbeel-<br>den te kiezen) | <ul style="list-style-type: none"><li>● algemene prehistorie*</li><li>● de prehistorie van Nederland*</li><li>● grot-onderzoek</li><li>● een opgraving (bijv. Jericho)</li></ul>                     | <ul style="list-style-type: none"><li>● Egypte*</li><li>● Babylonië</li><li>● het oudste China</li><li>● oud-indische culturen</li><li>● Maya's</li><li>● Etrusken enz.</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"><li>● Mesopotamië*</li><li>● Joodse volk*</li><li>● Feniciërs</li><li>● Middellandseze - handel*</li><li>● Kreto-myceens tijdvak*</li><li>● Griekse middeleeuwen</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>● Atheense democratie*</li><li>● Athene en Sparta</li><li>● de tijd van Perikles*</li><li>● Het Perzische Rijk</li><li>● Romeinse sagen Tijd</li></ul>                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"><li>● de Perzische oorlogen</li><li>● Athene en Sparta*</li><li>● Eenheid en verdeeldheid van Griekenland*</li><li>● Alexander de Grote</li><li>● de Romeinse Republiek*</li></ul>                                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"><li>● Middellandseze - handel</li><li>● Romeinse Republiek*</li><li>● Burgeroorlogen in Rome</li><li>● Julius Caesar</li><li>● Romeinse Keizerrijk</li><li>● Alexander de Grote en het Hellenisme*</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                           | <ul style="list-style-type: none"><li>● Romeinse Keizerrijk*</li><li>● Volksverhuizing</li><li>● de drie cultuurgebieden in de vroege middel-eeuwen*</li><li>● Byzantium</li><li>● het Rijk van Karel de Grote</li><li>● de Islam</li></ul> |                                                                         |
|                   | ELEMENTAIRE<br>HISTORISCHE<br>BEGRIPPEN EN<br>INZICHTEN                                | <ul style="list-style-type: none"><li>● ongeschreven bronnen</li><li>● archeologie</li><li>● het onderwerpen van de natuur door beginnende techniek</li><li>● nomaden en verzamel-ekonomie</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>● geschreven bronnen</li><li>● irrigatie- cultuur en sedentarisatie (2)</li><li>● eenvoudige vormen van handel, ontstaan van het geld (3)</li><li>● ontstaan van het schrift</li><li>● ontstaan van wetenschap</li><li>● eenvoudige godsdienstige begrippen (natuurgods- dienst, polytheïsme)</li><li>● natuurlijke omstandigheden stellen kondities aan economische, sociale, politieke, kulturele en godsdienstige structuren</li></ul> |                                                                                                                                                                                                              | <ul style="list-style-type: none"><li>● mythologie en literatuur</li><li>● klassen, standen en rangen</li><li>● relaties tussen historische personen</li><li>● relaties tussen kleine verbanden (partij- vorming)</li><li>● staatsinrichting meer gericht op „binnenland“</li><li>● cultuur</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>● geschiedschrijving (interpretatie, partij- digheid, vooringenomen- heid enz.)</li><li>● relaties tussen staten, gebieden</li><li>● eenvoudige beginselen van buitenlandse politiek</li><li>● verspreiding van cultuur</li><li>● sociaal-ekonomische ach- tergronden van oorlogen</li><li>● oorzakelijkheid</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>● evolutie, revolutie, proces</li><li>● traditie</li><li>● verdere uitwerking van systemen en van staats- inrichting, structuur</li><li>● sociale strijd</li><li>● wereldgeschiedenis</li><li>● verdere uitwerking van godsdienstige begrippen en termen</li><li>● de plaats van de persoonlijkheid in het historisch proces en het gebrek aan „logica“ of „konsekwentie“ in de geschiedenis</li><li>● grondslagen van westerse cultuur?</li></ul> |                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                         |
|                   | KATEGORIEËN<br>VAN DE TIJD                                                             | geen nadruk op chronologie                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                              | kennismaking met<br>chronologie (tijdbalk)                                                                                                                                                                                                                                                            | het ontdekken van relaties binnen de chronologie<br>(chronoschema)                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | het ontdekken van<br>ontwikkeling                                                                                                                                                                                                           | het ontdekken van de<br>de grondlijnen van proces-<br>sen en structuren |
|                   | KULTUUR-<br>BESEF DOOR<br>INLEVING                                                     | inleving in de strijd<br>om het bestaan en<br>primitieve wijze van<br>leven                                                                                                                          | inleving in elementaire<br>agrarische ekonomie en<br>in een sedentaire samen-<br>leving met nadruk op<br>elementaire techniek en<br>wetenschap                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | inleving in elementaire<br>politieke en sociale<br>verschijningsvormen                                                                                                                                       | inleving in de betekenis en het ontstaan van <ul style="list-style-type: none"><li>● twist - ruzie</li><li>● samenwerking -<br/>vriendschap</li></ul>                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | inleving in een evolutionair proces dat plaats vindt in,<br>door en met revoluties en onder invloed van aparte<br>persoonlijkheden of groepen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                         |
| pedagogisch doel  | ATTITUDE<br>VERWERVING                                                                 | niet meer kwantificeerbaar                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                         |
|                   | BASIS-<br>ATTITUDE                                                                     | zelfherkenning door confrontatie met vreemde culturen                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                         |
|                   |                                                                                        | Verwondering over en<br>ervaring van de eigen<br>situatie (bijv. welvaart)                                                                                                                           | Verwondering over<br>scheppingskracht en<br>intelligentie van men-<br>sen van vroeger in hun<br>situatie en ervaring<br>van de eigen grenzen<br>in dit opzicht.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Ervaring van de tijd<br>als perspectivisch,<br>verworvenheden leren<br>zien als overgedragen<br>en besef krijgen van<br>traditie.                                                                            | Besef van samenhangen en vaste patronen<br>Ervaring van menselijke vrijheid-in-gebondenheid                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Besef van de relativiteit van eigen en eigentijdse denk-<br>beelden, waarden en normen;<br>Ervaring van uniek en tegelijkertijd momentopname in<br>een proces te zijn.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                         |

### VOORSTEL TOT EEN LEERPLAN VOOR DE EERSTE KLAS IN THEMATISCHE OPZET

De commissie heeft de voorafgaande overwegingen getracht samen te vatten en uit te bouwen in een voorstel tot een doelgericht leerplan voor de eerste klas. Het wordt hierbij in schematische vorm afgedrukt. Enkele aanwijzingen zijn voldoende om de bedoeling ervan te verstaan. Daarna worden enkele praktische opmerkingen geplaatst over de thematische opzet van het leerplan. Tenslotte doet de commissie enige suggesties voor een op dit leerplan aansluitende methode (leerboek).

#### 1. Voorstel tot een leerplan – handreiking tot het lezen van het schematisch overzicht

Het leerplan verdeelt het schooljaar in zeven perioden. In elke periode wordt één thema behandeld. Als men wil dat de leerlingen zich werkelijk in een historische situatie inleven, heeft men aanvankelijk ongeveer twaalf, later in het schooljaar ongeveer tien lessen voor een onderwerp nodig. Omdat het reële aantal lessen, bij de regel van twee uur in de week, niet hoger dan tachtig blijkt te zijn, lijkt het de commissie vrijwel onmogelijk nog een achtste thema te behandelen. Daarom deelt het leerplan het jaar in in *zeven perioden*, voor elke periode één thema.

Leest men het schema *van beneden naar boven*, dan ziet men hoe de commissie te werk is gegaan en hoe zij hoopt dat de docenten zich van het doel van hun onderwijs bewust zijn. Dan gaat de docent uit van het pedagogisch doel, de basisattitude, die in fasen van een groeiproces over het schooljaar is uiteengelegd. Uit het pedagogisch doel komt dan het onderwijsdoel voort, ingedeeld naar de drie niveau's: kulturbesef - categorieën van de tijd — begrippen en inzichten. Elk van deze niveau's wordt weer in fasen van een groei- en leerproces onderverdeeld, in overeenstemming met de fasering van het pedagogisch doel. Tenslotte volgt hieruit welke onderwerpen uit de Oudheid voor elke periode meer geschikt zijn en welke aspecten ervan meer nadruk zullen krijgen. De serie themata werd bovendien gekoppeld aan de vraag naar het behoud van enige chronologische volgorde.

Leest men het schema *van boven naar beneden*, dan ziet men de lijn die de leerlingen zullen volgen. Zij beginnen bij de feiten, komen met behulp van begrippen, inzichten en categorieën van de tijd tot inleving in de personen en gebeurtenissen, waardoor kulturbesef kan ontstaan, en de docent hoopt dan dat er zich een attitudevorming voltrekt.

Uit het schema zou men de indruk kunnen krijgen, dat het leerplan scherpe onderscheidingen maakt. Dit is niet het geval. Overal is slechts sprake van een *nadruk*: bij een bepaald thema in een bepaalde periode van het schooljaar worden bepaalde begrippen, inzichten en houdingen meer beklemtoond. Bij het behandelen van de prehistorie bijvoorbeeld kan men een zekere ontwikkeling niet zonder meer negeren. Maar een ontwikkeling duidelijk signaleren, de fasen ervan achterhalen en het begrip ontwikkeling uitwerken, dat zou in een latere periode meer op zijn plaats zijn, als de leerlingen enig inzicht hebben gekregen in chronologie en relaties binnen de tijd.

Voor elk der zeven perioden heeft de commissie enkele voorbeelden opgesomd, die de doelstellingen tot hun recht doen komen. Elke opsomming kan aanzienlijk worden uitgebreid. Een enkel onderwerp werd in het kader van twee perioden geplaatst: door een andere nadruk of indeling kan eenzelfde onderwerp in verschillende perioden passen. Enkele onderwerpen zijn gemerkt met een asteriks: deze worden in het volgende hoofdstuk wat betreft stofkeuze nader uitgewerkt.

De docent dient bij de keuze van de onderwerpen de chronologische volgorde wel in het oog te houden. De keuze van themata wordt dan mede bepaald door de vraag tot hoever men in de geschiedenis wil komen. Twee voorbeelden van een jaarprogramma:

- |                         |                      |
|-------------------------|----------------------|
| 1. algemene prehistorie | algemene prehistorie |
| 2. Egypte               | Babylonië            |
| 3. Mesopotamië          | Griekse middeleeuwen |
| 4. Atheense democratie  | Athene en Sparta     |
| 5. Perzische oorlogen   | Romeinse republiek   |
| 6. Alexander de Grote   | Romeinse keizertijd  |
| 7. Romeinse keizertijd  | drie kultuurgebieden |

## 2. Thematische opzet

Na de uiteenzettingen van Dr. P.A.M. Geurts, *De thematische methode in het geschiedenisonderwijs* (Kleio Didactica no 1, Van Goor, Den Haag 1964) hoeft niet meer uitvoerig omschreven te worden wat de thematische methode inhoudt. In dit rapport is er daarom slechts plaats voor enkele praktische opmerkingen.

a) Behalve de pedagogische situatie en de doelstellingen is voor de keuze van themata ook de vraag van belang over hoeveel materiaal men beschikt dat inleving en zelfwerkzaamheid mogelijk maakt.

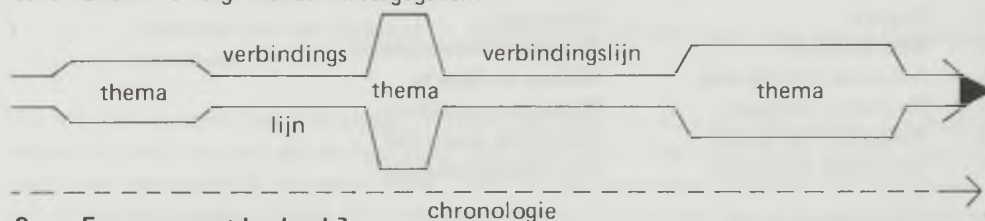
b) In tegenstelling tot sommige andere vakken behoeft voor geschiedenis geen vast of minimaal programma te worden voorgeschreven, omdat het gewenste doel via verschillende onderwerpen kan worden bereikt. Niettemin is het wel raadzaam in eenzelfde scholengemeenschap of gemeenschap van scholen te komen tot één programma. Men kan ook volstaan met het aanduiden van een minimum-stof, waarover men gezamenlijke toetsen geeft. Zo ontstaat er een gebied binnen het onderwerp waar elke docent meer zijn eigen weg kan gaan, en waar hij individueel toetst.

c) Het verdient aanbeveling om de didactische werkvormen enigszins over het schooljaar te verdelen. Bij sommige vaardigheden ligt het tijdstip van invoering voor de hand, bijvoorbeeld de tijdbalk in de derde periode. Maar meestal zal de inleiding tot werkvormen afhankelijk zijn van de materiële mogelijkheden die het gekozen thema kan bieden. Daarom heeft de commissie deze werkvormen niet in het leerplan opgenomen.

De docenten zullen ze zelf over het jaar moeten verdelen nadat een keuze van de themata gemaakt is. Men hoede zich voor het invoeren van teveel vaardigheden tegelijk. De leerlingen moeten de gelegenheid krijgen er telkens goed in ingeleid te worden en er enige tijd mee te oefenen.

d) Wanneer een klas tien tot twaalf lessen met eenzelfde thema bezig is, bestaat de kans, dat het gaat vervelen. De motivatie verdwijnt min of meer en daarmee staat of valt de inleving. Men kan dit voorkomen door de lessen zo in te delen, dat er telkens weer een nieuw aspekt van het onderwerp aan de orde komt, en door een prettige afwisseling van anekdotische verhalen, interessante opdrachten en de gewone "leerstof".

e) Wanneer men de thematische methode hanteert zal men telkens ervaren dat er — misschien alleen voor onze huidige begrippen — lakunes ontstaan in de kennis van de leerlingen. Wanneer men de Atheense democratie behandelt, veronderstelt men meestal dat de leerlingen iets weten van het Perzische regeringsstelsel. Een methode om dit manko enigszins op te vangen is deze. Tussen twee themata in geeft men een uiterst summier overzicht van wat meestal onder dé geschiedenis wordt verstaan, of men laat de leerlingen deze perioden zelf lezen in een niet al te beknopt, leesbaar schoolboek. Hierin vindt men tevens vaak weer een aanknopingspunt voor het volgende thema, dat daardoor misschien beter in de eigen tijd geplaatst kan worden. Elk thema kan dan uitlopen in zo'n "dunne lijn" die weer naar het volgende thema voert. Deze wisseling van intensiteit kan schematisch als volgt worden weergegeven:



### 3. Een aangepast leerboek?

Voor de opzet van het geschiedenisonderwijs zoals deze in dit rapport wordt voorgesteld, zijn de meeste bestaande schoolboeken minder geschikt. Enkele benaderen de voorgestelde methode. Daarom heeft de commissie nagedacht over de aard van een schoolboek dat voldoet aan de gestelde eisen en heeft zij een der commissieleden opdracht gegeven op grond van het rapport en eigen ervaring een voorbeeld samen te stellen (hoofdstuk 10).

De ideale situatie zou als volgt zijn:

Er worden katernen uitgegeven waarin telkens één thema is uitgewerkt.

Het katern bevat:

- een goed leesbare, vertellende tekst
- een lijst met op deze tekst aansluitende vragen en opdrachten
- enkele bronnen, illustraties en zelfwerkzaamheidsmateriaal
- een literatuuropgave voor de leerlingen
- een handleiding voor de docent

Beter is misschien nog een losbladig systeem, dat in speciaal daarvoor bestemde multomappen kan worden opgeborgen, en waartussen de leerlingen zelf aantekeningen maken.

Elk thema zou afgesteld moeten zijn op de algemene doelstellingen en op de fasering ervan. Zo zouden er zeven groepen themata ontstaan, waarin voor elke periode vijf of zes keuzemogelijkheden voor de docent met zijn leerlingen. Een thema kan op een andere wijze worden gepresenteerd naargelang het ook in een andere periode van het schooljaar behandeld wordt.

## HOOFDSTUK 7

### THEMATA VOOR HET EERSTE LEERJAAR – VOORBEELDEN EN SUGGESTIES

Eerder werd de docenten van een scholengemeenschap of gemeenschap van scholen geadviseerd een gezamenlijke *basistoef* voor elk te behandelen thema te formuleren. De commissie geeft er enkele voorbeelden van. Op basis van deze stof-omschrijving werd door een commissie van het C.I.T.O. een aantal toetsen vervaardigd (zie hoofdstuk 9).

Men bedenke wel, dat het hier louter om een nadere omschrijving van de *stof* gaat. Er worden geen methodische of didactische aanwijzingen bij gegeven. Er zou telkens bij vermeld moeten worden, dat de genoemde begrippen en structuren op het niveau van de eerste klasser moeten worden behandeld. Wel heeft de commissie getracht de onderwerpen samen te stellen telkens met het oog op een bepaalde periode van het schooljaar, volgens het voorstel leerplan.

#### 1. Thema voor de eerste periode

##### DE PREHISTORIE

Wat is de prehistorie? – woordbetekenis, begrip

Plaatsing in de tijd; einde prehistorie door geschreven berichten.

Bronnen van kennis uit de prehistorie: toevallige vondsten, opgravingen, Archeologie.

Vondsten:

- menselijke resten
- gebruiksvoorwerpen (aardewerk, hoorn, been, steen)
- dierlijke resten
- verschil herkennen mens-dier (begraven, "godsdienst", vuurresten)

Manier van wonen:

- tenten (weinig resten)
- hutten of huizen (en tijdens ijstijden)
- paaldorpen enz.

Manier van leven:

- verzamelen
  - jagen
  - veeteelt
- } nomaden
- landbouw – vaste woonplaatsen
  - differentiatie van beroepen – nijverheid en handel – nederzettingen – steden – staatje (wet en leiding)

Mensenrassen: (o.a. (wat is een ras? )

Kunstuitingen (grotten): godsdienstige aard van de kunst (magie)

### *Algemene geschiedenis*

De belangrijkste gebieden waar reeds mensen woonden (zie atlas)

Het belang van de geografische situatie.

Een of twee uitgewerkte voorbeelden van prehistorisch onderzoek.

### *Nederlandse geschiedenis*

Ontstaan van ons land (is repetitie van meestal bekende stof).

Hoe zag ons land er in de prehistorie uit (ook ijstijden)?

Wanneer mensen in ons land (archeologie)?

Kulturen ± 2000 v. Chr.

- hunebedden
- klokbekevolk/strijdhamervolk
- lössboeren (Donau).

Waarom juist daar? Weten we alles? Waardoor nieuwe vondsten?

Germanen en Kelten (wie zijn dat? ) - komst Romeinen.

## **2. Thema voor de tweede periode**

### *EGYPTE*

- Kennismaking met het land, jaarlijkse overstroming van de Nijl met de konsekwen-ties ervan, o.a. irrigatiewerken (wetenschap), dijktoezicht waaruit bestuur voort-komt, rijke oogsten waardoor "vrijgestelden" mogelijk.
- Almacht van de farao, tegenstelling rijk-arm, dagelijks leven.
- Schrift: woordschrift, lettergreepschrift en letters (steen van Rosette, Champollion) bronnen.
- Kalender (samenhang met overstromingen, uitvinders van het zonnejaar).
- Natuurgodsdienst (Amon-Ra, Osiris)
- Dodenkultus: piramiden en rotsgraven
- Opgravingen (graf Toet Ank-Amon).

n.b. Dit thema is door een van de leden van de commissie geheel uitgewerkt in hoofdstuk 10.

## **3. Themata voor de derde periode**

### *a) MESOPOTAMIE*

- Vruchtbaarheid, irrigatie, stadstaten (Soemeriërs), middelen van bestaan, wat weten we van het dagelijks leven?
- Oud-Babyloniërs (Wet van Hammoerabi), de Assyrische veroveraars, de Nieuw-Babyloniërs (de stad Babylon, opgraving ervan, Nebukadnezar, Babylonische gevangenschap), Perzen (Cyrus, Darius, staatsinrichting)
- Autokratie in verschillende vormen, ontstaan van volken en deportaties.
- Nadruk op chronologie van 2000 v. Chr tot 500 v.Chr.

- Spijkerschrift, kleitabletten, bronnen (Gilgamesj-epos)
- Natuurgodsdienst, polytheïsme, godsdienstige gebruiken.
- Tempeltorens, paleizen (reliëfs), sterrenkunde, het wereldbeeld.

**b) HET JOODSE VOLK**

- Abraham: herkomst Mesopotamië, sporen hiervan in Joodse beschaving
- Aartsvaders: nomaden, vruchtbare maansikkel. Hoe leefde men?
- Egypte: kennismaking met irrigatiecultuur, slavernij
- Mozes: uittocht, Joodse godsdienst, Mozaïsche wetgeving
- Rechters of Richteren: overgang van nomaden- naar landbouwmaatschappij
- Koningen, politieke situatie in het midden-oosten
- Splitsing na Salomo: Jerusalem centrum van Joodse eredienst
- Vernietiging van Israël door Assyrische deportatiepolitiek
- Ondergang van Juda, Babylonische gevangenschap, terugkeer, herbouw.
- Perzische satrapie, Alexander de Grote
- Hellenisme, nationaal verzet der Makkabeeën
- Groeiende invloed van Rome door onderlinge tegenstellingen onder de Joden zelf
- Christus, christendom;
- Familie van Herodes, opstand, ondergang,
- Diaspora (eventueel uitlopend in anti-semitisme en Zionisme)
- Nadruk op chronologie, opvolging van verschillende bestuursvormen.

**c) DE KRETO-MYCEENSE TIJD – GRIEKSE SAGEN EN MYTHEN**

- Opgravingen: Schliemann en Dörpfeldt in Troje, Argos, Mycene, Tiryns; Evans in Knossos.
- Besprekingen van de gevonden monumenten, sieraden en gebruiksvoorwerpen, enige indruk van het dagelijks leven.
- Verschillen tussen Kreta en Mycene met verklaring.
- Overlevering: Homerus, zijn werken; mythe, sage en de werkelijkheid.
- Betekenis van de mythe: wat wil ze tot uitdrukking brengen?
- Ondergang der kulturen; invasies (waardoor? )
- Het ontstaan van het geloof aan goden; moedergodin; iets over ontstaan van godenfamilies; voorstelling van de goden; personifikatie van natuurkrachten; geloof in het hiernamaals met beloning en straf (Elyse velden en Tartaros); de goden als wrekers en straffers van hoogmoed.
- Enkele goden: Zeus, Hera, Poseidon, Hades, Ares, Aphrodite, Pallas Athena, Apollo, Artemis, Hermes, Dionysos.
- De heldensage met historische kern, bijv. tocht der Argonauten met als kern de ontdekking van de toegang tot de Zwarte Zee; het verhaal van Theseus rond glorie en ondergang van de Kretensische cultuur (natuurramp? )

**d) VROEG MIDDELLANDSEZEE-HANDEL – DE FENICIERS**

Geografische situatie van het Middenlandse-gebied verkennen, klimaat en kustvormen.

- Fenicië*: smalle strook, geen uitbreiding van landbouw mogelijk, hout aanwezig. daarom:
- invoer van produkten die men nodig heeft (bijv. wol of graan)
  - uitvoer van overtollige produkten (bijv. hout)
  - vervoer van produkten, die men elders haalt en naar andere streken vervoert (glas, wierook, purperen stoffen)

#### Handel:

- a) ruilen van produkten
  - b) goud, zilver in ruil voor produkten
  - c) geld: door de vorst vastgestelde hoeveelheid edel metaal
- Handelswegen: over land door karavanen; over zee: bij de Feniciërs het belangrijkste
- Schepen: het land dat hout bezat kon schepen bouwen; roeien, zeilen
- Faktoriën: versterkte handelsposten, soms van tijdelijke aard (zie atlas)
- Kolonies: blijvende nederzettingen - volksplanting (Carthago)
- Het belang van faktoriën en kolonies voor de handel.
- Bloeitijd Fenicische handel: van ± 1000 tot 700 v. Chr.
- daarna in het Westen: Carthago
- in het Oosten: Grieken
- Gevolgen van de handel:

- uitwisseling van produkten
- kontakten met andere beschavingen
- verbreiding van beschaving
- kolonisatie

#### Bronnen: hoe weten we dit allemaal?

- gevonden scheepswrakken
- luchtfotografie (haven van Tyrus ontdekt)
- vergelijken van vondsten (uitgewisselde kultuurprodukten)
- geschreven bronnen (Grieken)

#### Uitvinding van het alfabet

### 4. Themata voor de vierde periode

#### a) *DE ATHEENSE DEMOKRATIE*

De ontwikkeling van de staatsvorm hangt ten nauwste samen met de economische en maatschappelijke ontwikkeling

##### *ekon./maatsch.*

Verovering van het land

Verdeling van de grond onder de veroveraars

Uitbreiding van grootgrondbezit

Ontwikkeling van handel en nijverheid:  
wijn en olijfolie als exportartikelen -  
handel - industrie (o.a. pottenbakken)

##### *politiek*

erfelijke *koningen* (Theseus, Codrus)

*aristokratie*: Eupatriden bezitten de  
macht; negen archonten hebben uitvoerend  
bewind. Wetgeving van Drakon  
land te kort — daardoor strijd.

*Hervormingen*: Solon (± 600)

Slavernij der boeren verboden; bevolking  
verdeeld in vier groepen. Rijksten de  
meeste rechten en meeste plichten.

Bestuursinstellingen:

- a) archonten
- b) raad der ouden
- c) volksvergadering (wetgeving)
- d) Areopagus: gerechtshof

##### *Demokratie*

Pisistratos en Hippias. Kleistenes verdrijft  
Hippias. Volk verdeeld in tien distrikten,

Matrozen nodig voor de vloot

kiezen strategen. Schervengerecht.

Rechten voor de laagste klassen

Hoe werkte de Atheense democratie? Bijvoorbeeld Themistokles, de leiding van Perikles. Geschikte bestuursvorm voor klein en voor iedereen overzichtelijk gebied. Gevaar voor *demagogie* wanneer het politieke gebied zich uitbreidt buiten de "deskundigheid" van de volksvergadering. Retorika.

#### b) SPARTA EN ATHENE

Griekenland staatkundig versnipperd ten gevolge van natuurlijke gesteldheid.

Slechts twee steden die tot staatje worden:

Sparta in Lakonia, Athene in Attika.

*Sparta:*

Spartanen zijn Doriërs. Onderwierpen oorspronkelijke bevolking en Doriërs in hun omgeving. Daardoor drie bevolkingsgroepen:

a) Heloten: onderworpen oorspronkelijke bevolking: staatsslaven belast met de landbouw

b) Perioiken: onderworpen Doriërs: handel en nijverheid

c) Spartiaten: krijgslust en bestuur

Om de onderworpenen te blijven beheersen is de relatief kleine groep Spartiaten gedwongen vrijwel alle aandacht te richten op de krijgslust: verstarring van de beschaving.

Staatsopvoeding: vanaf 7e jaar — gericht op dapperheid, zelfbeheersing, gehoorzaamheid. — Tentgenootschappen (Spartanensoep). Zwakke kinderen te vondeling gelegd. Ook meisjes krijgen staatsopvoeding.

Bestuur: Strenge wetgeving (Lykourgos, legendarische figuur)

Aristokratische bestuursvorm: Raad der ouden (30 leden) heeft de eigenlijke macht.

Deze benoemt jaarlijks vijf opzieners als dagelijks bestuur

Twee koningen: legeraanvoerders

Hegemonie van Sparta op de Peloponnesos na onderwerping der Messeniërs.

Bondgenootschappen - Peloponnesische bond.

#### *Athene*

Zie in verkorte vorm het thema: Atheense democratie

Athene verwerft hegemonie door Grieks-Perzische oorlogen:

— wint de slag bij Marathon (Spartanen komen te laat)

— overwinning bij Salamis (Themistokles)

— oprichting Attisch-Delische Zeebond: strijd feitelijk alleen ter zee.

Bloeitijd onder Perikles (verkorte vorm van thema: Athene tijdens Perikles)

#### Peloponnesische oorlogen (431-404)

Vergelijking van de beide staten: ten aanzien van staatsinrichting, economie, vrijheid-onvrijheid (n.b. in Athene slaven en positie van de vrouw!), beschaving (dagelijks leven, kunst, wetenschap).

Naijver Sparta-Athene. Athene belemmert de Korinthische handel

Sparta: sterk leger — Athene: sterke vloot

Athene belegerd (lange muren) — dood van Perikles

Alkibiades: tocht naar Syrakuse mislukt

404. Lysander neemt Athene in – hegemonie van Sparta met hulp van Perzen.

### c) *DE EEUW VAN PERIKLES*

Athene na overwinning op Perzen: democratie en vrijheidsgedachte winnen van absolutisme der Perzen.

Misbruik van macht: bondgenoten worden feitelijk onderdanen (Kas Attisch-Delische Zeebond gebruikt voor herbouw en verfraaiing van Athene, dat centrum wordt van Griekse cultuur).

Versterking van Athene voor eventuele oorlog (Peloponnesische oorlogen)

Door zeehandel contact met andere volken en kulturen; door oorspronkelijkheid hieraan een eigen karakter gegeven: de Griekse beschaving werd die van het Westen.

Dagelijks leven tijdens Perikles in Athene: bestuur, onderwijs, slaven, haven, markt, positie van de vrouw enz.

De figuur van Perikles

Bloei van kunsten en wetenschappen:

- bouwkunst (tempelbouw met zuilen rondom Akropolis)
- beeldhouwkunst (menselijke voorstelling van de goden; idealisme; de schoonheid van het menselijk lichaam; Fidias)
- schilderkunst (zin voor schoonheid bij het volk; versiering van vazen)
- letterkunde (treurspel – ontstaan uit Dionysosspelen – mythologische stof – noodlot – Sofokles – blijspel n.a.v. politieke gebeurtenissen – Aristofanes)
- geschiedschrijving (Herodotus, Perzische oorlogen; Tucidides, Peloponnesische oorlogen)
- wetenschappen: denkers en onderzoekers willen verbanden leggen tussen de feiten. Geen Oosterse sterrenwichelarij (toekomst voorspellen), maar wetenschappelijke verklaring van bijvoorbeeld zonsverduistering (Thales van Milete) – wiskunde (Pythagoras en Euklides).
- wijsbegeerte: zoeken naar de diepste waarheden en de zin van het leven; natuurfilosofen; ethiek; Sokrates, Plato, Aristoteles, Sofisten (dit alles op zeer eenvoudig niveau!)

Samenhang van wetenschap en kunst met economisch-sociale-politieke situatie.

## 5. Themata voor de vijfde periode

### a) *EENHEID EN VERDEELDHEID VAN DE GRIEKEN*

1. Perzische oorlogen. Waarom? Ideologische verschillen; Westkust Klein-Azië; bezit toegang Zwarte Zee; imperialisme van Perzen. Ionische opstand en drie tochten
2. Eenheid:
  - taal en cultuur (tegenover "barbaren"): alfabet, kolonies, literatuur
  - godsdienst: goden en godenfamilies, orakel van Delfi, Olympische spelen
  - vrijheidszin en zelfbewustzijn: vormen van democratie
3. Verdeeldheid:
  - Attisch-Delische Zeebond, hegemonie van Athene
  - Peloponnesische oorlog
  - hegemonie van Sparta, met behulp van Perzen (verdeel en heers)
  - hegemonie van Thebe (Epaminondas, schuine slagorde)

4. Geforceerde eenheid:
  - onder Filippus van Macedonië
  - tijdens de tocht van Alexander de Grote
  - Hellenisme

b) *ALEXANDER DE GROTE EN HET HELLENISME*

1. Door verdeeldheid gaat de vrijheid verloren:  
De tactiek van Filippus van Macedonië t.o.v. de Griekse stadstaten, Demosthenes, Chaeronea, Helleense Bond.
2. De "sterke man" brengt slechts tijdelijke grootheid  
De gezamenlijke "wraak" der Grieken op de Perzen onder leiding van Alexander. Zijn tocht.  
Zijn wereldrijk, kolonisatie, huwelijkspolitiek, oosters despotisme, de situatie bij zijn dood.
3. Volken die met elkaar in contact komen, nemen van elkaar cultuurelementen over.  
Hellenisme als samensmelting van Griekse en oosterse cultuur: Griekse taal, Septuaginta, centrum Alexandrië met bibliotheek.  
Egyptische Isisdienst - Persische Mithrasdienst - zo christendom naar Rome.  
Beeldhouwkunst realistischer en weelderiger  
Bouwkunst, bijv. vuurtoren van Alexandrië  
Verlies van de staatkundige verworvenheden der Grieken

6. **Thema voor de zesde periode**

*DE ROMEINSE REPUBLIEK*

- Voorgeschiedenis. Ontstaan van Rome: legenden en de werkelijkheid. Gunstige ligging. Koningen: Etruskische overheersers? Etruskische cultuurinvloeden, ± 510 laatste koning verdreven.
- Staatsinstellingen: evolutie ervan met behoud van tradities
  - a) senaat: meeste macht
  - b) volksvergadering: kiest magistraten
  - c) magistraten: consul, praetor, censor, dictator.
 Uit angst voor hernieuwd koningschap: twee consuls per jaar, collegialiteit.
- Standenstrijd: Patriciërs - Plebejers.  
Uittocht naar de heilige berg - volkstribunen  
Later toelating plebejers tot ambten, alleen rijken kunnen een ambt vervullen: nieuwe tegenstelling: arm - rijk
- Uitbreiding van Rome, in fasen:
  - a) Italië (Latium, midden-Italië, Zuid-Italië; onderworpen volken worden bondgenoten; politiek "verdeel en heers": alle steden aparte verdragen met Rome)
  - b) Groot-Griekenland - oorlog met Pyrrhus van Epirus
  - c) Westelijk bekken Middellandse zee:  
Punische oorlogen:
    1. Sicilië (koren) wingewest
    2. Carthagers in Spanje, Hannibal over de Alpen; Cannae: bondgenoten blijven trouw; Scipio maior naar Carthago, Zama
    3. Carthago verwoest; provincies

- d) Oostelijk bekken Middellandse zee:  
verovering Grieks-Macedonisch rijk, Syrië, invloed in Egypte.  
invloed van Hellenisme op de Romeinen
- Strijd om de macht in het wereldrijk  
Sociale mistoestanden: optimaten verrijken zich in wingewesten, kopen land van verarmde boeren (goedkope slaven, koreninvoer, Punische oorlogen), grootgrondbezit met slavernij in de landbouw.  
Proletariërs: verpauperde boeren, naar Rome, verkoop van hun stem, brood en spelen; optreden der Gracchen, akkerwetten  
Toenemend verval: corruptie, opstanden van proletariërs en slaven (gladiatoren).  
Legerhervorming: afschaffing dienstplicht, trouw van de soldaten aan hun veldheer (broodheer): strijd om de macht is strijd om het bevel over leger.  
Brugeroorlogen: Marius - Sulla; Pompejus - Caesar (driemanschap); positie Caesar; overgang naar keizerrijk.

## 7. Themata voor de zevende periode

### a) HET ROMEINSE KEIZERRIJK

- *Achtergronden.* Visie van Julius Caesar op het bestuur van het Rijk  
Waarom Caesar zelf mislukt.  
De strijd tussen Octavianus en Antonius: twee visies  
De overwinning van Octavianus: Augustus.
- *Principaat.* Inhoud ervan. Waarom geen koning? Waarom traditionele staatsinstellingen onvoldoende en toch behouden? Betekenis van de senaat  
Enkele keizers:
  - Tiberius, Nero, Driekeizersjaar. In Rome intrigues, in het Rijk redelijke rust
  - Adoptiekeizers (Trajanus, Hadrianus), hoogste bloei.
  - Soldatenkeizers
  - Dominaat: Diokletiaan, Constantijn; verdeling Oost - West; verdediging tegen opdringende Germanen verlegt Rijkscentrum meer naar de grenzen
- *Christendom.*  
Godsdienstige situatie in het Romeinse Rijk tijdens Augustus  
Toestand van het Jodendom  
Jezus van Nazareth  
Verspreiding van het christendom door vervolgingen: Jerusalem - Palestina - Rome - Westen. Oorzaken van de vervolgingen; regionale en algemene vervolgingen.  
Vroeg-christelijke kunst.  
Gelijktelling (Constantijn) en staatsgodsdienst (Theodosius); nadelen.  
Kerkelijke onenigheid: ketterijen, concilie van Nicea
- *Grenzen van het Romeinse Rijk*  
Stabilisatie van het Rijk onder Augustus:
  - natuurlijke grenzen (niet Elbe, maar Rijn: slag Teutoburgerwoud)
  - pax romana (Romeinse recht, bestuurskunde, verbreiding van hellenistisch-romeinse beschaving, romanisering, romaanse volken)
- Toenemende druk van de Germanen. Waarom?  
Methode van vreedzame opname van Germanen in leger en Rijk:  
germanisering van het leger  
romanisering van de Germanen

Het opgeven van de Rijngrens: huidige Nederlandse taalgrens'

— *Volksverhuizing*

Hunnen - Ostrogoten - Wisigoten - plundering Rome

Terugtrekking Westelijke legioenen van grenzen naar Italië

Vandalen en andere volken breken door de grenzen

De nieuwe situatie in West- en Oosteuropa. De binnengedrongen volken en de onderworpenen en hun beschaving

Officieel einde van het Romeinse Rijk in het Westen: Odoaker onttroont Romulus Augustulus 476

b) *DE MIDDELLANDSE ZEE EN DE DRIE KULTUURGEBIEDEN IN DE VROEGE MIDDELEEUWEN*

I. *Byzantium* (in momentname, tijdens Justinianus)

330 Constantijn sticht Constantinopel (gunstige ligging)

± 550 Justinianus wil herstel van het Romeinse Rijk

herovering Italië

Noord-Afrika

Zuid-oost Spanje

} Byzantijnen beheersen Middellandse zee

Betekenis van Byzantium tijdens Justinianus:

kracht:

1. rijkdom door handel en industrie, vloot
2. conservering Grieks-Romeinse beschaving:
  - optekenen Romeins Recht
  - bouwkunst: Hagia Sophia (Const.), San Vitale (Ravenna)
  - mozaïeken, ikonen

zwakte:

1. herovering kost teveel geld, grenzen verwaarloosd
2. de strijd tussen Byzantium en de Nieuw Perzen verzwakt beiden (± 600)

II. *Arabieren*

Arabië ± 600 arm land: landbouw (oasen), veeteelt (nomaden), karavaanhandel

Godsdienst: polytheïsme, Kaaba

Mohammed: jeugd, karavaandrijver, huwelijk, vizioenen, profeet

622 hedsjra: vlucht naar Medina, begin islamitische jaartelling, verovering Mekka en Arabië

Islam: "onderwerping", de vijf zuilen, betekenis van de leer, vergelijking met Joden en christendom. Koran. Kalief: opvolger van Mohammed als staatshoofd

Expansie v.a. 632: succes door

- heilige oorlog
- fatalisme
- zwakte van buurlanden (Byzantium, Nieuw-Perzië)

Westen: Egypte, Noord-Afrika, Spanje (Tarik), eindpunt Poitiers 732

Oosten: Palestina, Syrië, Nieuw Perzië, Klein-Azië, eindpunt Constantinopel 717

± 700-1000: Islamieten beheersen Middellandse Zee.

zeeroverij, strooptochten (Italië, Zuid-Frankrijk), handel

Betekenis Islamitisch Rijk:

kracht:

1. rijkdom door handel en industrie (tapijten, damast, marokkaans leder)

2. wetenschap: ontleend aan Byzantium, Perzen, Indiërs, wiskunde, sterrekunde, geneeskunde, aardrijkskunde
3. kunst: moskeeën, minaretten (o.a. Alhambra); arabesken; vertelkunst (1001 nacht) zwakte:
  1. splitsing in verschillende kalifaten
  2. groeiende invloed van de Turken (versnippering)
  3. het Westen slaat terug.

### III. Noordwest Europa (gekoncentreerd rond Karel de Grote)

Volksverhuizing: ontstaan Frankische Rijk

± 500 Clovis, koning der Franken veroverd gebied tussen Rijn en Pyreneeën; christendom: Franken en Gallo-Romeinen worden tot één volk

Merovingen: door erfrecht en onbekwame opvolgers groeiende invloed van de hofmeiers.

Karolingen: Karel Martel verslaat Moren bij Poitiers

Pepijn de Jonge wordt koning der Franken - steun aan de paus.

Karel de Grote: keizer 800

Karel de Grote, groot door:

- verovering gebied van Elbe tot Spanje
- organisatie: verdeling in gouwen, gouwgraaf, markgraaf, zandgraaf, paltsen
- bevordering christendom, voltooiing "kerstening" van N.W. Europa (hoe? )
- economie: landbouw: drieslagstelsel op hofboerderijen
- tijdelijke opleving van handel (orde, rust)
- "Karolingische Renaissance": kloosters als haarden van Romeinse cultuur, hof-school

Verval door opvolgingstwisten - uiteenvallen van het Rijk - invallen van de Noormannen - leenmannen profiteren van het ontbreken van een sterk centraal gezag - achteruitgang van de economie

± 850 IJzeren eeuw.

Herstel:

Noormannen bekeren zich

Duitse keizers herstellen orde en rust

opkomst Italiaanse steden: betekent einde Islamitische plundertochten (o.a. Venetië).

herstel van de handel

kruistochten maken definitief einde aan Islamitische hegemonie in de Middellandse zee

± 1100 Europeanen beheersen Middellandse Zee.

## HOOFDSTUK 8

### DIDAKTISCHE WERKVORMEN

— inventarisatie en suggesties —

De commissie heeft een inventaris opgemaakt van een aantal bekende vormen van didaktiek, hierbij suggesties geplaatst voor het gebruik ervan en het geheel getoetst aan dat deel van het "Doelstellingenrapport" dat zich bezig houdt met de vaardigheden. De commissie pretendeert geen volledigheid, wil alleen een handreiking bieden aan beginnende docenten en een overzicht van mogelijkheden en suggesties aan hen die reeds langer in het geschiedenisonderwijs werkzaam zijn. Het moge bovendien duidelijk zijn, dat de commissie van geen enkele docent zou verlangen om te werken met alle hieronder genoemde werkvormen.

De vaardigheden, die het Doelstellingenrapport voorstelt, zijn de volgende: (Kleio, aug. 1967, 175—183).

- a) Planning van arbeid en systematische uitvoering;
- b) samenwerking met anderen voor overleg en besluitvorming;
- c) luisteren, waarnemen en denkend verwerken;
- d) het gebruik van hulpmiddelen om informatie te verkrijgen;
- e) kritisch kennis nemen van geschreven teksten;
- f) het organiseren van de aangeboden kennis met het doel om zich die toe te eigenen;
- g) oordelen over personen en zaken en deze kritisch waarderen;
- h) het stellen en oplossen van problemen;
- i) de opbouw van een betoog, in woord en geschrift.

De commissie heeft getracht al deze voorgestelde vaardigheden tot hun recht te laten komen op het niveau van de eerste klas. De noten verwijzen naar voorbeelden.

#### 1. Het luisteren naar verhaal of betoog

Het staat vast dat leerlingen van deze leeftijd niet langer dan 15 à 20 minuten achtereen aandachtig kunnen luisteren, zonder dat er roofofbouw op hen gepleegd wordt of de concentratie bij andere vakken vermindert.

De docent zal daarom steeds moeten zoeken naar mogelijkheden om zijn verhaal of betoog, waarbij de leerlingen alleen luisteren, op deze "luistergrens" af te stemmen.

- a) Voor inleving in een historisch gebeuren is *het verhaal* van de docent onontbeerlijk. Hoe meer het zich beweegt rond konkrete gebeurtenissen en figuren, des te groter is

de graad van inleving bij de leerlingen. Zij moeten echter leren een verhaal goed te beluisteren, d.w.z. de kern ervan te vatten. Ze kunnen dit leren door enkele malen na het verhaal een samenvatting, mondeling of schriftelijk, van het voornaamste gegeven ervan te maken.

Waar het in een verhaal juist op inleving aankomt, is het niet verstandig tijdens de vertelling aantekeningen te laten maken. Behalve de bovengenoemde mogelijkheid kan de docent ook na afloop van het verhaal door middel van enkele trefwoorden de leerlingen in de gelegenheid stellen een samenvatting op te schrijven.

- b) Anders ligt dit bij het *betoog of de uitleg*, waar de leerlingen minder met hun emotie bij betrokken zijn. Luisteren kan hier geleerd worden door aantekeningen te laten maken. Dit vereist van de leerlingen reeds een vrij hoog abstraktievermogen: niet alleen moet de leerling luisteren en meedenken met het betoog van de leraar, maar hij moet tegelijkertijd telkens de kern van de zaak zien te raken en die nog opschrijven ook. Het gevaar is dan ook groot dat de leerlingen zonder oefening in het maken van aantekeningen uitsluitend trachten verspreide zinnen van de docent in hun geheel op te schrijven; het betoog komt dan met zulke grote lakunes over, dat het naderhand nauwelijks meer begrepen kan worden.

Twee wijzen van het maken van aantekeningen zijn mogelijk:

- korte zinnen, eventueel telegramstijl: ze vormen de neerslag van het betoog.
- trefwoorden: daaruit kan — niet te lang na het betoog — de samenvatting worden "gerekonstrueerd".

Beide vormen kan men op de volgende wijze inoefenen:

- Eerst zet de leraar zelf, tijdens zijn betoog of uitleg, aantekeningen of trefwoorden op het bord; de leerlingen nemen ze pas achteraf of per gedeelte over.
- Een volgende keer begint hij opnieuw met zelf op het bord aantekeningen te maken, maar halverwege laat hij de leerlingen daarmee verder gaan; na het betoog worden de resultaten klassikaal vergeleken.
- Een derde maal maken de leerlingen vanaf het begin aantekeningen en na afloop wordt het resultaat besproken.

Deze vorm kan enkele malen herhaald worden, beginnend met een vrij eenvoudig betoog, daarna een meer gekompliceerde uitleg.

Deze oefening is niet alleen van groot belang voor de wijze waarop de leerlingen later de lessen zullen kunnen volgen. Evenzeer is het trainen in het maken van aantekeningen bedoeld om een gevoel van veiligheid te geven. De meeste leerlingen zijn angstig dat ze het betoogde later niet goed zullen kunnen leren, als ze het niet volledig hebben overgenomen. Hun cijfer hangt, menen zij, ervan af. Oefening en het controleren van de aantekeningen bevrijdt hen daarvan; het gevolg is dat ze met minder spanning het betoog zullen volgen.

Iets dergelijks speelt ook een rol bij die docenten die gewend zijn tijdens hun uitleg het bord veelvuldig te gebruiken of er een overzichtelijk schema op te laten ontstaan. Ervaring leert dat leerlingen dan niet meer naar de docent luisteren, maar uitsluitend bezig zijn het bord over te nemen, natuurlijk telkens achter het betoog aan. Beter is het in dit geval de leerlingen na het betoog de gelegenheid te geven het bord over te nemen, of tijdens het betoog door korte pauzes in te lassen.

## 2. Lezen

Behalve door het verhaal of het betoog kan men evenzeer inleving of inzicht bereiken door te laten lezen. Wil men bereiken dat de leerlingen in de hoogste klassen zelfstandig enkele onderwerpen uit de geschiedenis voor het eindexamen zullen kunnen bestuderen, dan moet men in het eerste leerjaar al beginnen met hen te leren efficiënt te lezen. Dit houdt in: een vanzelfsprekend streven om hoofd- en bijzaken te onderscheiden; het ervaren van de opbouw van verhaal of betoog; kritische instelling t.o.v. het gelezene; onthouden van de kern van de zaak.

Wij onderscheiden de kompakte tekst en het uitvoeriger verhaal of betoog.

- a) *Kompakte teksten, bijvoorbeeld het leerboek.* Indien het leerboek niet té beknopt is (zoals vele bestaande semikoncentrische methodes, zie nr.3), kan men de leerlingen helpen de kern van de zaak te achterhalen en deze kern te omkleden met de nodige argumenten of feiten door mondeling of schriftelijk vragen te stellen. Men leert daardoor de leerlingen de tekst meestal in een andere volgorde te benaderen. Na de tekst gelezen te hebben, zoeken zij de kern van de zaak of de konklusie en werken deze daarna uit. De docent moet deze oefening lang volhouden wil er een echte verworvenheid bij de leerlingen ontstaan. Na anderhalf of twee jaar oefenen zijn de leerlingen zelf in staat om bij dergelijke teksten vragen te formuleren die informeren naar de kern. Duidelijk is dan dat vragen als: "vertel iets over de Punische oorlogen", of "wat weet je van de Punische oorlogen?" voor dit doel ongeschikt zijn. Een vraag als: "waarom moest Rome wel in oorlog komen met Carthage?" bedoelt de kern van de tekst te achterhalen.
- b) *Uitvoeriger teksten, verhaal of betoog.* De meeste leerlingen weten na het lezen nauwelijks wat ze gelezen hebben, om niet te spreken over het onthouden ervan. Ze zijn dan ook geneigd de tekst drie tot vier maal over te lezen, als verlangd wordt dat ze er iets van onthouden. De tekst, die juist de leerling wilde brengen tot inleving en geïnteresseerd inzicht, begint dan te vervelen, en het resultaat is alsnog mager. Een effectieve doch bewerkelijke oplossing hiervoor geeft de S Q 3 R - methode. Deze wordt uitvoerig beschreven in De Hey, "Leren studeren", Zwijssen, Tilburg 1967, p. 45-48, met het bijbehorende: "Materiaal voor studielessen", Malmberg, 's Hertogenbosch, p.51-96. Mochten geschiedenisdocenten in de gelegenheid zijn studielessen te geven in het eerste leerjaar, dan beschikken zij aan de hand van historische lektuur over een uitgebreid en interessant oefenveld in deze methode: de leerlingen kunnen dan plezier krijgen in het lezen van historische boeken van hun niveau. (Bijv. "Serie Geschiedenis en cultuur voor jonge mensen", van Dishoeck). In het kort komt de S Q 3 R - methode hierop neer:
  1. (S) Men laat de leerlingen eerst het boek, hoofdstuk of verhaal globaal doorkijken. Gelet wordt op de titel, ondertitel, inhoudsopgave, inleiding, plaatjes en schema's, slotwoord. Zo ontstaat er al enig zicht op datgene wat het verhaal zal gaan bieden. (Survey).
  2. (Q) Tijdens het globaal doorkijken van het geheel doemen al enkele vragen (Questions) op, als de leerling daar tenminste op gespitst is. Deze vragen raken meestal nog niet de kern, maar ze motiveren de leerling wel om het stuk goed

- te gaan lezen, omdat hij antwoord wenst op de gerezen vragen.
3. (R) Dan pas begint hij te lezen (Reading), waarbij de leerling de opgekomen vragen bij de hand heeft om er antwoord op te vinden. Bij deze intensievere vorm van lezen merkt hij op dat er veel meer en kernachtigers wordt geboden dan hij dacht.
  4. (R) Is het stuk (liever een hoofdstuk dan een heel boek) gelezen, dan gaat de leerling, al of niet bladerend in het stuk, na, wat er nu eigenlijk in stond. Hij gaat a.h.w. zichzelf overhoren (Recite), vat voor zichzelf samen wat de kern van de zaak was en hoe het betoog of verhaal is opgebouwd.
  5. (R) Tenslotte brengt de leerling dit alles in verband met wat hij al wist of gaat na wat deze nieuwe kennis voor hem betekent (Review).

### 3. Gebruik van het leerboek

Men onderscheide:

- a) Leerboeken, die tegelijk een *methode*, een didaktiek aanbieden naast de al of niet beknopte weergave van de stof. Deze boeken zijn volgens een overwogen plan opgezet. Zo ze zelf niet het materiaal aandragen voor allerlei vormen van studeren, zullen ze naar bereikbaar materiaal verwijzen.
- b) Leerboeken die *alleen de leerstof* voorleggen, meestal verbonden met enig visueel materiaal en enkele leesteksten. Deze boeken mogen, aldus de commissie, niet de methode uitmaken. Zij zijn maar een der instrumenten waarvan de docent gebruik kan maken. Helaas heeft tot nu toe het ontbreken van financiën voor het geschiedenisonderwijs het boek noodgedwongen een te centrale plaats bezorgd naast het verhaal of betoog van de docent.

In principe echter is het werken met het leerboek maar één van de vele werkvormen. Voor het gebruik ervan in deze zin moet men ze onderscheiden:

- *het beknopte leerboek*: het functioneert als samenvatting van de door de docent of via andere werkvormen behandelde stof. Een dergelijk boek staat daarom het best aan het einde van een leerproces en biedt een steun om de belangrijkste gegevens te memoriseren. Vervolgens doet het beknopte leerboek dienst als een soort naslagwerk om iets kort geformuleerd terug te vinden of om tot vergelijkingen te kunnen komen. Tenslotte kan zo'n boek misschien dienst doen om de "draad" van de geschiedenis te kunnen volgen wanneer de leerstof thematisch is gepland.

De commissie meent overigens, dat het in het algemeen beter is, dat leerlingen pas memoriseren wat ze uiteindelijk zelf hebben samengevat. De tijd die daaraan wordt besteed wordt uitdrukkelijk als bijzonder zinvol gekwalificeerd, ook als deze werkvorm een verdere inperking van de stof nodig maakt.

- *het uitvoerige schoolboek*. Hier blijkt duidelijker dat het boek de rol wil spelen van één der instrumenten bij het geschiedenisonderwijs te zijn. Het wil niet zozeer een schoolboek als wel een écht boek zijn, dat prettig gelezen, en zonder veel uitleg of woordenboeken kan worden begrepen. Zo'n boek is in staat een onderwerp of een onderdeel ervan voldoende te behandelen. Wanneer het in de les gelezen wordt, verdient het aanbeveling het

door iedere leerling individueel te laten lezen.

Door enkele gerichte vragen te stellen bij een hoofdstuk leert men de leerlingen de hoofdzaken te onderkennen, het verband te leggen met voorafgaande stof, en een samenvatting te maken die geschikt is om gememoriseerd te worden. Het leidt tot moeilijkheden wanneer men de leerlingen rechtstreeks uit een dergelijk boek laat memoriseren.

#### **4. Samenvatten en memoriseren**

Samenvatten is niet alleen een vaardigheid die men voor de toekomst goed moet inoefenen; het is tevens de beste methode om zich de stof toe te eigenen.

Wanneer intensief gewerkt is aan een resumé, is memoriseren nauwelijks meer nodig en voorkomt men het moeizame "instampen" van leerstof.

Over de training in "samenvatten" is reeds veel gezegd onder 1, 2 en 3. Wat betreft het memoriseren meent de commissie te moeten adviseren de leerlingen zo weinig mogelijk opdracht te geven tot uit het hoofd leren zonder meer. Het kan worden voorkomen door het memoriseren al werkend te doen plaatsvinden door samenvattingen en schema's. Bovendien is het te vermijden door de leerlingen te helpen de stof zó helder en logisch te doen aantekenen, dat het reproduceren ervan tegelijk een denkproces is, liefst geformuleerd in de eigen woorden van de leerling.

De commissie wil overigens niet zeggen, dat er niet een aantal feiten zouden zijn, die alleen door ze in het hoofd te prenten kunnen worden onthouden.

#### **5. Het tekenen van kaartjes**

Geschiedenisdocenten moeten er rekening mee houden, dat het basisonderwijs niet meer een min of meer volledige topografische kennis garandeert.

Men kan t.a.v. de topografie van de meeste gebieden niet meer uitgaan van een vanzelfsprekend aanwezige, enigszins op te frissen kennis van de voorgaande jaren. Om de historische situatie te begrijpen zullen de aardrijkskundige omstandigheden dan maar door de geschiedenisleraar behandeld moeten worden. De historische atlas speelt hierbij een grote rol. Leerlingen moeten daarin echter wel wegwijs gemaakt worden.

In het algemeen komt het zicht op een bepaald land pas dan tot zijn recht als de leerlingen er eerst zelf een kaartje van getekend hebben. Met name actieve kinderen leren beter door het inschakelen van meerdere zintuigen. Binnen het bestek van een getekend kaartje kunnen zij zich gemakkelijker inleven in de historische situatie en kunnen ontwikkelingen begrijpelijk en zichtbaar gemaakt worden. De Griekse geschiedenis bijvoorbeeld vraagt een voortdurend gebruik van hetzelfde kaartje, dat verschillende situaties telkens door andere invulling duidelijk maakt. Bijvoorbeeld: de Kretensische en Myceense beschavingen, de Perzische oorlogen, de Attisch-Delische Zeebond, de Peloponnesische oorlog, de tocht van Alexander, vragen een telkens andere vulling van hetzelfde kaartje. Het gaat dus niet om het tekenen van kaartjes in een statische zin, maar het moet functioneren bij het begrip van een bepaalde stof (zie bijlage 1, blz. 56). Wanneer de leerlingen zelf een- of tweemaal een kaartje van zo'n gebied hebben getekend, kan men gebruik gaan maken van zgn. blinde kaarten of kaartstempels.

Kaartjes kunnen ook schematisch worden opgezet: landen worden voorgesteld door vierkanten en rechthoeken om de relaties schematisch te kunnen aangeven. Het tekenen ervan vraagt weinig tijd. De aardrijkskundige lijnen functioneren in deze schematische kaartjes niet meer als hoofdzaak, maar als kader voor het schema (zie bijlage 2, blz. 58). Het heeft wellicht zin om voor dit soort kaartjes vaste symbolen te ontwerpen, zodat de leerlingen zelf ermee gaan werken.

Gewezen dient nog te worden op het gebruik van een flanelbord en op de blinde kaart achter een doorzichtig deel van het bord.

## **6. Het bekijken van platen**

Het valt verschillende docenten op, dat de leerlingen steeds minder zien op plaatwerk, dat er een soort kijk-luiheid optreedt. Heeft de reclame met zijn sterk leidend en verleidend karakter hier iets mee te maken? Of misschien de T.V.: de camera leidt de kijker, hij hoeft geen moeite te doen om een detail in zich op te nemen, want er wordt een close-up van gegeven.

Wat daarvan zij, het is nuttig de leerlingen te leren kijken. Men kan aldus beginnen: klassikaal wordt een plaat behandeld. Eerst wordt de totaal-indruk gesignaleerd, daarna vanuit het centrale thema richt de behandeling zich meer op details, tenslotte neemt de klas de totale visie weer in zich op.

Daarna kan men de leerlingen mondeling in een groepje of schriftelijk individueel ditzelfde schema laten afwerken. Voorlopig is het nog nodig vragen erbij te stellen in deze volgorde: I. vraag naar de kernvisie; II. vragen naar details; III. terugkeren naar een (verrijkte) kernvisie. Heel geschikt hiervoor zijn dia's waarop veel te zien is: Egyptische schilderijen of reliëfs, Vlaamse primitieven enz. (Een voorbeeld vindt men in de studie op een Egyptische mastaba in hoofdstuk 10 van dit rapport, blz. 97).

## **7. Het opzetten van schema's en tijdbalken**

Na de behandeling van een periode of thema is het nuttig het geheel nog eens te overzien met behulp van een schema. Een schema dient zodanig te zijn opgezet dat in één oogopslag het belangrijkste gezien wordt.

Een tijdbalk bedoelt een inzicht te geven in de chronologie van een onderwerp. Het is voor de meeste leerlingen bijzonder moeilijk ermee te leren werken. Een uitvoerige inleiding erop is van belang (zie bijlage 3, blz. 61).

De beste schema-vorm is die, welke is gevat in een tijdbalk. Leerlingen zullen nauwelijks zelf in staat zijn die combinatie uit te voeren. Voorlopig zal de docent het voor moeten doen, of liever, samen met de klas zo'n schema opzetten, daarbij tegelijk de stof repeterend. Het is een tijdrovende bezigheid, maar het overzicht over een behandeld stuk leerstof wint bijzonder en het inzicht kan door een dergelijke afronding optimaal worden (zie bijlage 4, blz. 64).

Bij het opzetten van een schema zoek men altijd naar twee partijen of stromingen, die in verschillende kleuren worden aangegeven. De relaties tussen deze beide groeperingen kunnen dan in beeld worden gebracht. Men werke liefst met verschillende kleuren.

Hoofdzaken met grote letters, eventueel omraamd, bijzaken of uitleg met kleinere letters (zie bijlage 5, blz. 66).

## **8. Het vertonen van dia's en films**

Dia's en films hebben alleen zin, wanneer ze functioneren in het programma. Met name t.a.v. dia's lijkt het minder juist een gehele strip achter elkaar te draaien: de leerlingen zitten in het donker en kunnen niet schrijven, er is minder echt contact met de docent en met elkaar. Het is een eenzijdige methode. De leraar zou alleen die dia's moeten projékteren die op een bepaald moment illustratief of instruktief zijn. Bijvoorbeeld: de leraar vertelt het verhaal over Theseus en de Minotaurus. Daarna vertoont hij enkele dia's van de plattegrond van de opgravingen in Knossos, enkele stierenkoppen en symbolen van dubbele bijen, daar aangetroffen, en komt daarna – zonder dia's – op de vraag naar het historisch substraat onder de sage. Het is dus mogelijk de ene les eens drie, een andere weer zeven dia's te vertonen, al naargelang ze functioneren. Deze wijze van doen is vanzelfsprekend alleen mogelijk wanneer er een projéktor in het lokaal zelf bij de hand is.

Dit alles maakt het niet onmogelijk om een periode die niet aan de orde kan komen wegens tijdgebrek of door de thematische opzet, globaal via een diaserie of een film te behandelen. Ook kan het vertonen van een dia-strip wel eens nuttig zijn als herhaling van een stuk van de leerstof, waarbij de leerlingen kort zeggen wat er op de beelden te zien is.

Ook dia's zijn zeer goed te gebruiken voor zelfwerkzaamheid, mits er enkele viewers in het lokaal aanwezig zijn. De leerling kijkt dan individueel en informeert zich via het boekje dat bij elke strip voor de docent is uitgegeven. De leerling kan de belangrijkste gegevens samenvatten of een opstel over het onderwerp schrijven. Gevaar is dan, dat ze zich niet kunnen losmaken van de indeling van de strip volgens de verschillende plaatjes.

Een film is vaak een goede informatiebron, mits geoefend wordt hoe deze kennis kan worden opgenomen, bijvoorbeeld door een klasgesprek na de film. Veelvuldig met films werken zal wel onmogelijk zijn. Vooreerst zijn er niet veel goede films over historische onderwerpen; vervolgens vraagt het veel voorbereidingstijd: film aanvragen en terugsturen, apparaat laten opstellen enz. Men kan zich afvragen of de film als onderwijsmedium dit alles wel waard is. Een heel andere vraag is of niet de schooltelevisie op den duur met goede programma's kan komen, die via de video-recorder kunnen worden afgedraaid. De schooltelevisie zal vooral daar belangrijk zijn, waar voor de gewone school het materiaal moeilijk bereikbaar is.

## **9. Het werkschrift**

Een belangrijke functie van het werkschrift zou kunnen zijn, dat de leerstof er in het persoonlijk kader van de leerling kan komen te staan. Het door elkaar lopen van objectieve, te memoriseren leerstof, de meer eigen-geaarde opstellen en de vrije creativiteit kan een bijdrage leveren tot het integreren van de stof in de persoonlijkheid van de leerling. Wanneer men dit observeert, kan men begrijpen waarom leerlingen vaak zo graag aan een mooi en vooral éigen schrift werken. Het brengt een stuk zelfherkenning tot stand. Vergelijk ook wat gezegd werd in hoofdstuk 3 over de pedagogische situatie van de eerste klasser.

Het blijkt noodzakelijk te zijn, dat het werk, eraan verricht, ook gehonoreerd wordt: het

schrift moet nu en dan (globaal) worden nagekeken en (mild) beoordeeld. Slechts weinig leerlingen van het eerste leerjaar verwaarlozen het schrift, bijvoorbeeld zij die nog nauwelijks aan de gewone wijze van zelfidentificatie, eigen aan deze leeftijd, toe zijn. Maar de meesten moeten zelfs wat afgeremd worden: ze besteden gemakkelijk teveel tijd aan kleur- en plakwerk ten koste van huiswerk voor andere vakken.

Een multo-band, waarin ook oefeningen van andere vakken zijn verzameld, kan men beter niet laten gebruiken als werkschrift voor geschiedenis. Dan kan het schrift niet de zorg krijgen, die het nodig heeft wil het iets eigens worden: hele stukken raken zoek; verwijzing naar vroegere aantekeningen zijn nauwelijks mogelijk. Beter is een ingenaaid (niet geplakt) diktaatchahier met kartonnen kapt.

De inhoud van het werkschrift:

- a) de leerstof, kort samengevat om te kunnen memoriseren
- b) opdrachten en opstellen
- c) plaatjes, kaartjes en eigen expressie tot inleving in historische situaties

Is het nodig om alles wat in het werkschrift moet komen, eerst in het klad te laten maken, of is dit verloren tijd? Men make onderscheid tussen de verschillende soorten stof. Wanneer iets van het bord moet worden overgenomen kan het meteen in het werkschrift worden ingeschreven. Ook opstellen kunnen voordat de docent ze heeft nagekeken in het werkschrift worden geschreven, mits de leraar door zijn correctie het aanzien van het schrift niet te zeer schendt.

Wat betreft de samengevatte leerstof lijkt de volgende methode het meest gunstig:

- de leraar geeft de opdracht enkele bladzijden tekst, voorzien van vragen, te bestuderen;
- de leerling moet hieruit de kern van de zaak vinden en deze in enkele kernachtige aantekeningen op klad samenvatten;
- de vragen worden in de klas behandeld, een definitieve tekst wordt vastgesteld of enkele begrippen worden gedefiniëerd, die in het antwoord zeker moeten voorkomen;
- de leerlingen schrijven dit tijdens de les of als huiswerk in hun netschrift en leren het al schrijvende reeds grotendeels kennen.

## 10. Het opstel

Drie vormen zijn te onderscheiden:

- a) *Het vrije opstel.* Deze vorm bedoelt inleving in een historische situatie. Na alles wat de leerlingen over een situatie bestudeerd hebben krijgen ze de opdracht er a.h.w. zelf in te gaan leven of zich te verplaatsen in een persoon (een jongen of een meisje) van die tijd. De fantasie krijgt de vrije ruimte wat betreft de belevenissen van de handelende persoon, maar de historische situatie moet erin weergegeven worden.

Bijvoorbeeld: een dag aan het hof van de Farao; een Atheense jongen bezoekt Sparta; logeren in de villa van een rijke Romein.

Door deze vorm van opstel gaan de leerlingen zich het bestudeerde heel concreet voor ogen stellen, kunnen er zelfs voor even in gaan leven. Deze opdracht kan vanzelfsprekend alleen gegeven worden wanneer men een onderwerp uitvoerig en gedetailleerd heeft behandeld, meer gericht op beschaving en dagelijks leven. Bij het nakijken en beoordelen van deze opstellen is het moeilijk om een cijfer te geven

voor de graad van inleving. Meestal zal men genoeg nemen met een beoordeling van de juistheid van de situatieschildering.

- b) *Het weergevende opstel.* Deze vorm bedoelt de leerlingen ertoe te brengen een gehoord of gelezen verhaal of betoog in de eigen taal te verwoorden. Het wordt geschreven op basis van aantekeningen, tijdens het luisteren of lezen gemaakt. Zo leren ze zelf formuleren en komponeren. Deze vorm is te verkiezen boven het diktaat. Kontakt met de leraar Nederlands is voor deze werkvorm aan te bevelen. In ieder geval zal men de leerlingen moeten leren hoe ze zo'n opstel kunnen maken: een titel die het onderwerp weergeeft, een inleiding die het probleem stelt, een adequaat indeling van het eigenlijke betoog of relaas, een slot of konklusie.
- c) *Het werkstuk.* Deze vorm bedoelt de leerling de gelegenheid te geven verslag te doen van een min of meer zelfstandig gemaakte studie. In het eerste leerjaar is deze vorm vermoedelijk nauwelijks bruikbaar. Een groot gevaar is dat leerlingen geneigd zijn hele stukken uit boeken over te schrijven, niet uit onwil, maar omdat het bijzonder moeilijk is je los te maken van een goed formulerende auteur. Daarom is er een tussenfase nodig tussen het bestuderen van boeken, dia's en stencils enerzijds en het schrijven van het opstel anderzijds. Men moet de leerlingen leren om bij alles wat ze lezen en horen, zeer korte aantekeningen te maken, liefst in enkele trefwoorden, om daarna alleen op basis daarvan een opstel te gaan schrijven. De beoordeling van de leraar wordt dan vooral gebaseerd op de vraag wat de leerling uit de lektuur heeft opgenomen en in hoeverre hij in staat is geweest dit met eigen woorden te formuleren.

## 11. De spreekbeurt

Ook hier kan men gebruik maken van wat de leraar Nederlands inoefent. Wij onderscheiden drie vormen:

- a) *De overhoring.* Het is in het algemeen beter de leerlingen tot een eigen manier van formuleren te brengen dan een nauwkeurig reproduceren van een uit het hoofd geleerde les. Door van hen een persoonlijke verwoording te vragen dwingt men hen de stof beter te begrijpen of te erkennen dat de stof niet begrepen is. Het is in het algemeen ook beter de leerlingen bij een overhoring eerst de kans te geven het bestudeerde wat uitvoeriger weer te geven, om pas daarna via korte vragen waarop korte antwoorden kunnen volgen het betoog van de leerling aan te vullen of te verbeteren.
- b) *Navertellen* van een beluisterd of gelezen verhaal of betoog.
- c) *Verslag* van het resultaat van een min of meer zelfstandig bestudeerd onderwerp.

De beide laatste vormen tonen veel overeenkomst met wat gezegd is onder 10: het opstel. De spreekbeurt is, wanneer alle leerlingen aan bod moeten komen, zeer tijdrovend. In het vak Nederlands echter staat de spreekbeurt op het programma. Door afspraken met de leraren Nederlands kan het mogelijk worden de leerlingen tijdens de uren Nederlands spreekbeurten te geven, waarin zij historische onderwerpen behandelen.

## 12. Het werken in groepen

Bij het toepassen van zelfwerkzaamheid kan men de leerlingen individueel de vragen, opdrachten, taken enz. laten verwerken, maar ook in groepen.

Voorwaarde is dat men kleine groepen vormt van 4 tot 6 personen, en dat er materiaal beschikbaar is. Heel praktisch is ook de eis, dat tafels en stoelen verschoven moeten kunnen worden.

De groepen kunnen op verschillende wijzen tot stand komen:

- Leerlingen kiezen zelf met wie ze willen samenwerken.
- De docent deelt de groepen in (eventueel met behulp van een sociogram).
- De docent plaatst zwakkere leerlingen bij een aantal goede leerlingen opdat zij elkaar leren helpen.
- In heterogene brugklassen kan men de groepen naar tempo en niveau indelen: homogene groepen in een heterogene klassituatie.

Voor de docent die voor het eerst met dit systeem werkt zal de situatie in eerste instantie wat chaotisch aandoen. De docent moet er echter aan wennen dat de groepjes leerlingen, geëngageerd bezig met hun onderwerp, nauwelijks last zullen ondervinden van niet al te luidruchtig gedrag van de andere groepen. De docent, die het overzicht over alle groepen dient te houden, heeft in het begin moeite zich te concentreren. Voorlopig is een systeem van zelfwerkzaamheid in groepen dan ook vermoeiender voor de docent dan andere vormen. De praktijk wijst echter uit dat men er vrij snel aan gewend is.

Hoewel er aan dit systeem bezwaren verbonden zijn (schijnbare wanorde, verschuiving van het meubilair, meer materiaal, enz.) is het toch goed ook in het eerste leerjaar de leerlingen nu en dan in groepen te laten werken. Niet alleen uit sociaal oogpunt vinden de leerlingen het werken in groepen prettig, maar ook ten aanzien van de leerstof kan deze wijze van studeren bijzonder motiverend werken.

### 13. Het klasgesprek

In de algemene zin van dit woord zal elke les, waarin de leraar aan het woord is, behalve bij een verhaal, de klas bij zijn betoog betrekken door van zijn kant uit vragen te stellen aan leerlingen of door zijn woorden vragen bij hen uit te lokken. Het is de meest voor de hand liggende vorm om de leerlingen te activeren.

In meer specifieke zin is het klasgesprek de werkvorm, waarbij de leerlingen zelf, actief, met de leraar als gespreksleider, een onderwerp samen bestuderen en bespreken. We onderscheiden enkele vormen:

- a) *Inventarisatie.* Voordat een nieuw onderwerp ter hand wordt genomen, wordt geïnventariseerd wat de leerlingen er al van weten of hoe ze er over denken. Men kan dit doen als "brainstorming": iedere leerling krijgt de gelegenheid om zonder samenhang met voorgaande sprekers te zeggen wat hij weet of denkt over dit onderwerp door middel van gerichte vragen, waarop de leerlingen naar gelang ze iets te berde willen brengen, antwoorden. Zo'n inventarisatie kan dan de verdere methodiek en stofkeuze bepalen. Ze interesseert bovendien meestal de leerlingen voor het onderwerp, zeker wanneer er een aantal vragen blijven hangen waarop ze het antwoord graag tegemoet zien.
- b) *Konklusie.* Aan het einde van een onderwerp nagaan wat nu de kern van de zaak was, welke konsekventies daaraan verbonden zijn enz. als afsluiting dus van de leerstof van het onderwerp. Deze vorm heeft iets meer weg van een discussie.
- c) *Evaluatie.* Aan het einde van een onderwerp, na de konklusies, wordt de leerlingen

de vraag voorgelegd wat ze aan dit onderwerp gehad hebben, hoe ze de werkmethode vonden, hoe ze zich erin geëngageerd hadden enz. Deze vorm, als brainstorming of door gerichte vragen mogelijk, geeft niet alleen de leraar inzicht in het resultaat van de lessen, maar helpt ook de leerlingen de waarde van de lessen bewuster te schatten.

- d) *Oordeelsvorming.* Deze vorm van klasgesprek is in het eerste leerjaar vermoedelijk de moeilijkste. Het gaat er bij deze vorm om, de leerlingen vanuit de stof te doen komen tot een persoonlijk oordeel over politieke, sociale, kulturele, godsdienstige vraagstukken die het onderwerp aan de orde heeft gebracht. Het is voor de leraar zeer verleidelijk om de kinderen, die nog maar heel moeizaam tot reflexe formuleringen komen, te leiden naar zijn persoonlijke oordeel. De leerlingen zullen er weinig tegenover weten te stellen, maar ze voelen bijzonder goed aan of hun hier iets wordt opgelegd of dat er alleen maar suggesties worden gedaan.

#### 14. Dramatiseren

Dramatiseren is de werkvorm die de hoogste inlevingskans biedt. Het kan alleen maar gespeeld worden na een vrij uitvoerige behandeling van het onderwerp. Maar het kost bijzonder veel tijd, zal daarom slechts een heel enkele keer gebruikt kunnen worden. De leerlingen maken bijvoorbeeld een toneelstukje over het konflikt tussen Themistokles en Aristides, over Theseus en de Minotaurus. Men kan het stuk laten uitschrijven of alleen tevreden zijn met een schema, de preciese tekst overlatend aan de improvisatie. De leraar doet er goed aan, enkele rollenspelen tegelijk door verschillende groepen te laten voorbereiden, omdat een rollenspel waarin de gehele klas betrokken is, nauwelijks haalbaar is.

Vaker kan het rollenspel in minder uitgebreide zin worden gespeeld door tijdens de les enkele zaken kort te laten uitbeelden. Bijvoorbeeld de stand van figuren in Egyptische muurschilderingen en reliëfs, de ridderslag enz.

#### 15. Museumbezoek

Een aantal leerlingen van het eerste leerjaar komt weinig of nooit in een museum. Het verdient daarom aanbeveling dat juist de geschiedenisdocent met een eerste klas een bezoek brengt aan een museum. Veel musea beschikken tegenwoordig over een edukatieve dienst, die o.a. materiaal verschaft en rondleidingen organiseert voor leerlingen, eventueel ook voor docenten, opdat deze zelf hun leerlingen kunnen rondleiden.

Voorwaarde voor een optimale betrokkenheid van de leerlingen is dat men in kleine groepen werkt (van maximaal 7 tot 10 leerlingen - men splitst de klas bijvoorbeeld in twee of drie groepen en laat deze rouleren).

Het museumbezoek moet zoveel mogelijk funktioneren in het tijdens de lessen behandelde thema (bijvoorbeeld bij het thema Egypte een bezoek brengen aan het Oudheidkundig Museum te Leiden, afdeling Egypte, mummies enz.). Men kan een aantal kernpunten in vragen en opdrachten verwerken en deze meegeven aan de leerlingen als ze naar het museum gaan.

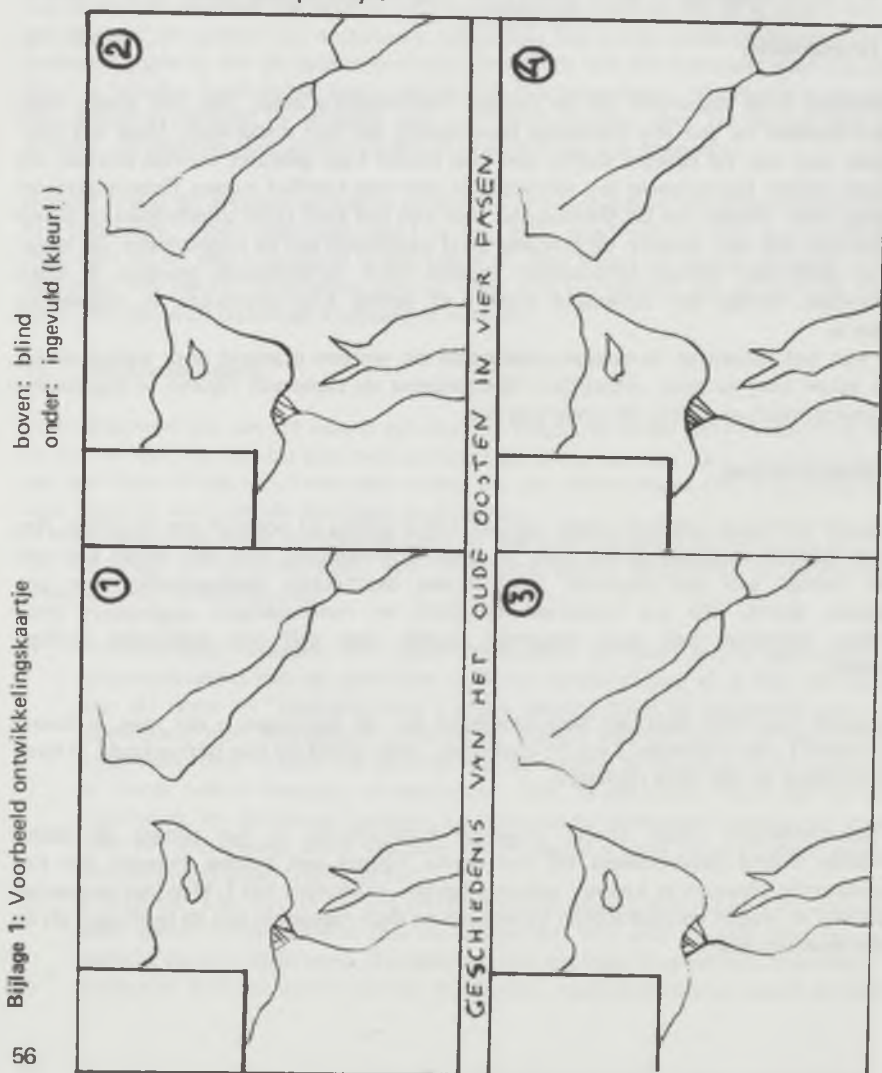
Een rondleiding moet niet langer dan één uur duren.

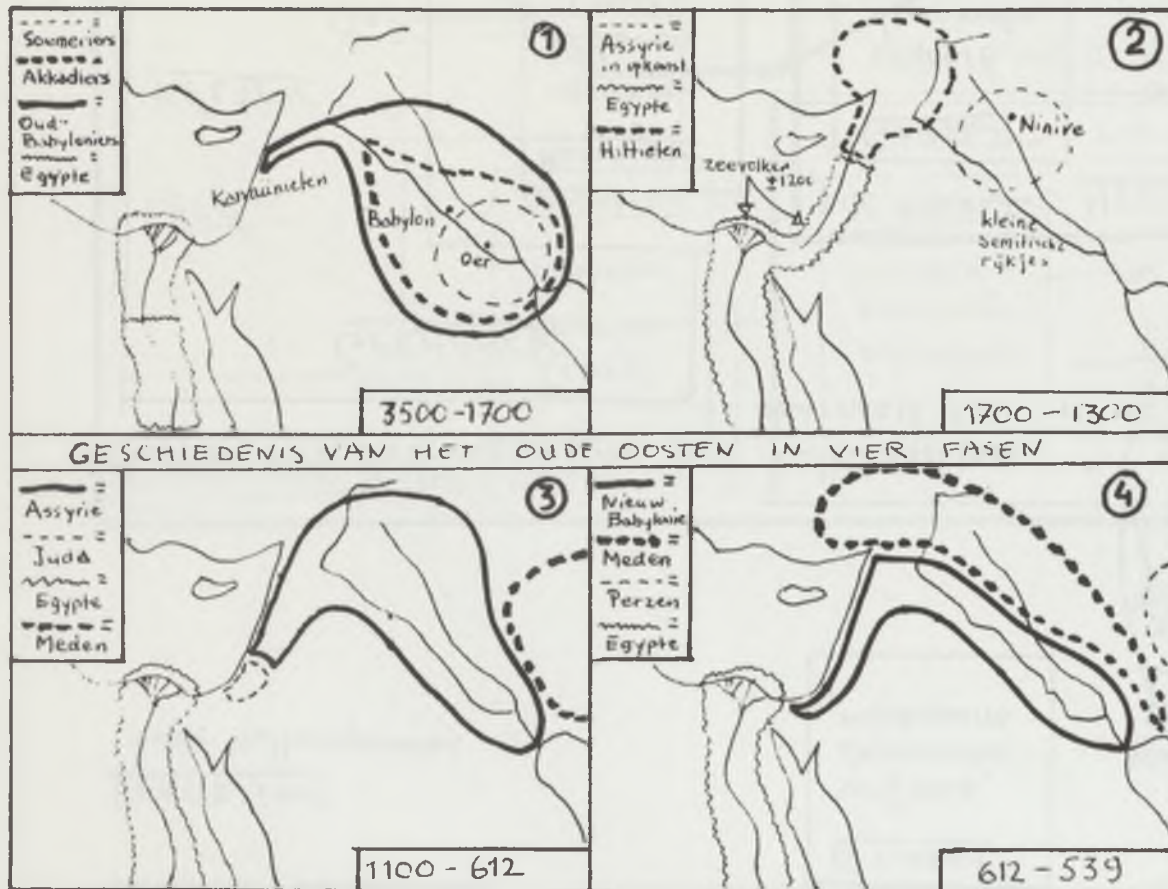
Indien mogelijk zal men deze bezoeken zoveel mogelijk in de schooluren laten plaats vinden, of voor een gedeelte, opdat de leerlingen het bezoek niet zien als een soort "schoolreisje", maar als een integrerend onderdeel van het geschiedenisonderwijs.

De Nederlandse Spoorwegen geven op aanvraag en binnen bepaalde reistijden 50 % reductie voor schoolreizen.

### BIJLAGEN

Hieronder treft men vijf bijlagen aan. Ze werden door de auteurs ervan welwillend ter beschikking gesteld. Ze pretenderen geenszins de beste vorm te hebben gevonden. Ze zijn ontstaan in de directe klaspraktijk.





Bijlage 2: Voorbeeld van een *schematisch kaartje*: de betekenis van het Romeinse Rijk voor West-europa.

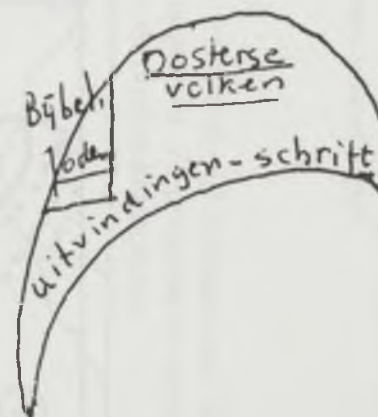
Opbouw in drie fasen op het bord.

### EERSTE FASE :

twee kultuurgebieden

#### Grieken

vrijheid  
democratie  
wijsbegeerte



### TWEDE FASE :: vermenging van twee kultuurgebieden

daarnaast twee nieuwe factoren binnengebracht

#### GERMAINEN

#### KELTEN

#### Romeinen

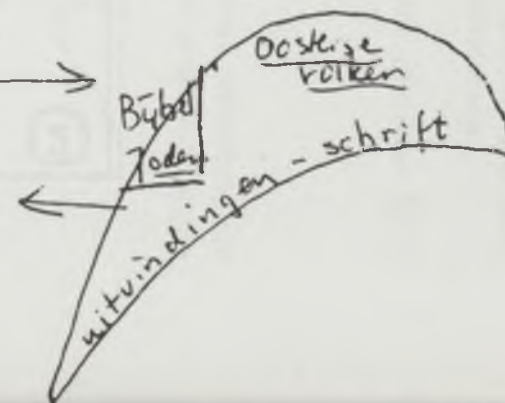
veroveren  
besturen.  
(recht)

Via Alexander

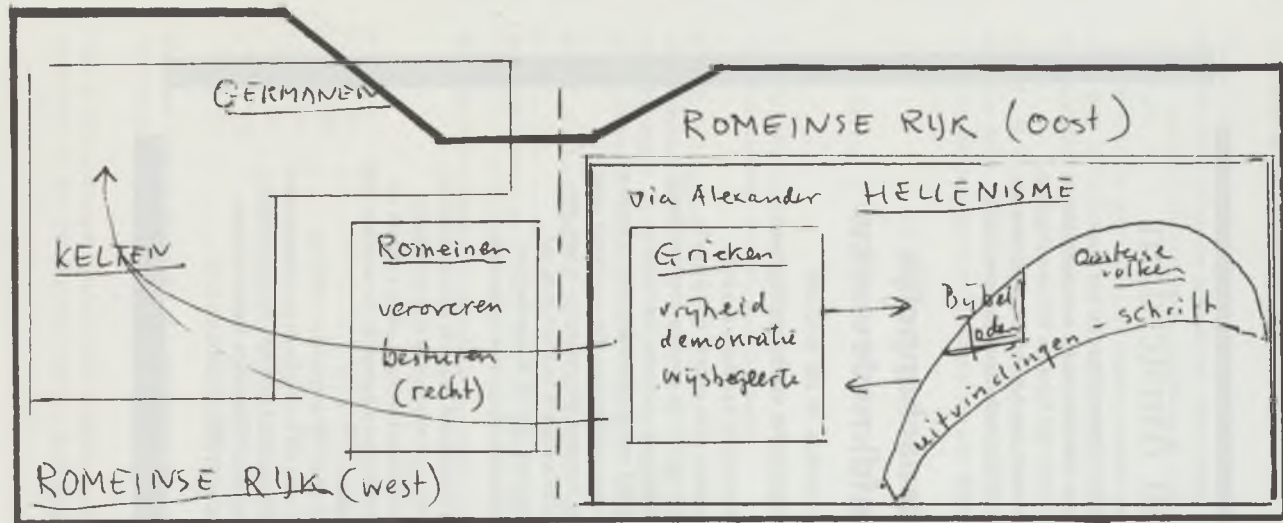
#### HELLENISME

#### Grieken

vrijheid  
democratie  
wijsbegeerte



DERDE FASE : eindresultaat  
via het veroverings- en bestuurstalent beïnvloedt het Hellenisme W. Europa



# Universiteit van Amsterdam

Op het Documentatiecentrum voor Nieuwste Geschiedenis, een Instituut in de Faculteit der Sociale Wetenschappen, Subfaculteit der Algemene Politieke en Sociale Wetenschappen, is een plaats open voor

## wetenschappelijk (hoofd)medewerker

doctorandus in de sociale  
of historische wetenschappen



De bedoeling is dat deze docent/onderzoeker zich vooral richt op de beoefening van de sociale geschiedenis, in het bijzonder die van Nederland. Bereidheid om in teamverband te werken wordt voorondersteld. De voorkeur gaat uit naar iemand die genegen is aan een onderzoeksproject betreffende de geschiedenis van de Nederlandse Arbeidersbeweging mee te werken.

De Instituutsraad van het Documentatiecentrum voor Nieuwste Geschiedenis roept sollicitanten voor deze functie op en wenst bekend gemaakt te worden met gegadigden.

Brieven vóór 15 september 1971 te richten aan de Sollicitatiecommissie van de Instituutsraad van het Documentatiecentrum voor Nieuwste Geschiedenis, Herengracht 262, Amsterdam-C.

### *Inleiding op het maken van een TIJDBALK*

Nogal wat leergangen beginnen al op de eerste bladzijden met voor twaalfjarigen te abrupte chronologische abstrakties. Men loopt te gemakkelijk heen over begrippen als eeuw, kalender, christelijke tijdrekening en andere tijdrekeningen, tijdbalken en chronoschema's.

Vooraf voor die leerlingen, die moeite hebben met abstraheren, lijkt het gewenst hen stap voor stap te leiden van het aanschouwelijke naar het abstrakte. Als voorbeeld volgt hier een in abstraktie opklimmende reeks naar het voorstellen van de tijd als lijn of balk.

*Fase 1.* Men sluit aan bij de schoolagenda: twee bladzijden bevatten samen de "tijdbalk" van een week. Men doet goed op het bord de beide bladzijden te tekenen, met deze correctie dat zondag de volle ruimte van één dag krijgt:

dus zo:

|    |    |
|----|----|
| ma | do |
| di | vr |
| wo | za |
|    | zo |

of zo:

|    |    |
|----|----|
| zo | do |
| ma | vr |
| di | za |
| wo |    |

Een tijdbalk dient om gebeurtenissen in volgorde te noteren, hij moet ingevuld worden. Dat is precies wat er in een agenda gebeurt.

*Fase 2.* Vervolgens trekt de docent zijn "Planmaster"-zakagenda of hij toont een verjaardagskalender. Deze zijn immers naar maanden geordend en dienen ook voor aantekeningen. De docent tekent nu de maanden als compacte blokken op het bord, dus de afzonderlijke dagen en weken verdwijnen uit het beeld.

*Fase 3.* De bladzijden van een verjaarskalender geven naast elkaar gelegd een jaar.

|     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| jan | feb | mrt | apr | mei | jun | jul | aug | sep | okt | nov | dec |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|

Wanneer men maanden onder elkaar zet ontstaat de eerste echte tijdbalk:

1971

|   |     |  |    |      |  |
|---|-----|--|----|------|--|
| 1 | jan |  | 7  | juli |  |
| 2 | feb |  | 8  | aug  |  |
| 3 | mrt |  | 9  | sep  |  |
| 4 | apr |  | 10 | okt  |  |
| 5 | mei |  | 11 | nov  |  |
| 6 | jun |  | 12 | dec  |  |

Men gaat met de leerlingen een paar gebeurtenissen na uit het lopende jaar, die indruk op hen hebben gemaakt.

*Fase 4.* De leerlingen maken een tijdbalk van hun eigen leven. De twaalf maanden veranderen in (ca) twaalf jaren. Daarmee doen de jaartallen hun intrede.

|      |  |      |  |
|------|--|------|--|
| 1959 |  | 1966 |  |
| 1960 |  | 1967 |  |
| 1961 |  | 1968 |  |
| 1962 |  | 1969 |  |
| 1963 |  | 1970 |  |
| 1964 |  | 1971 |  |
| 1965 |  | 1972 |  |

Moet doet goed elk jaartalhokje precies even hoog te tekenen, dit om de leerlingen te wennen aan schaalbegrip: een tijdsduur  $x$  wordt voorgesteld door een lijnstuk  $p$ , een tijdsduur  $2x$  door een lijnstuk  $2p$  enz. De leerlingen noteren enkele belangrijke data uit hun leven, bijv. wanneer ze een zusje of broertje kregen, voor het eerst met vakantie gingen, voor het eerst naar de "grote" school gingen, hun zwemdiploma behaalden enz. N.B. Als iemand zegt: "Ik *ben* twaalf jaar" dan bedoelt hij: "Ik heb mijn twaalfde verjaardag gevierd, ik ben dus  $12+$  oftewel ik *verkeer* in mijn *dertiende* jaar! "

**Fase 5.** De leerlingen krijgen de opdracht als huiswerk tijdbalken te maken van hun ouders en grootouders of van andere personen van gevorderde leeftijd. Het aantal jaren (= jaartallen) stijgt tot 50 à 75. Dan is de stap naar het begrip eeuw niet groot meer. Enkele mensen in Nederland zijn honderd jaar oud, de meesten worden niet ouder dan driekwart eeuw.

Honderd jaren afzonderlijk te tekenen is een heel werk, men kan jaren verenigen tot lustra en decennia en bereikt zodoende een verdere vergroting van de schaal.

**Fase 6.** Als het eeuwbegrip eenmaal een grijpbare notie is geworden kan men verder gaan. We leven in de twintigste eeuw, dat is dus  $19+$ !

|      |      |                |      |       |                 |
|------|------|----------------|------|-------|-----------------|
| 0    | I    |                | 1000 | XI    |                 |
| 100  | II   |                | 1100 | XII   |                 |
| 200  | III  |                | 1200 | XIII  |                 |
| 300  | IV   |                | 1300 | XIV   |                 |
| 400  | V    |                | 1400 | XV    | Karel de Vijfde |
| 500  | VI   |                | 1500 | XVI   |                 |
| 600  | VII  |                | 1600 | XVII  |                 |
| 700  | VIII |                | 1700 | XVIII |                 |
| 800  | IX   | Karel de Grote | 1800 | XIX   |                 |
| 900  | X    |                | 1900 | XX    | Napoleon        |
| 1000 |      |                | 2000 |       |                 |

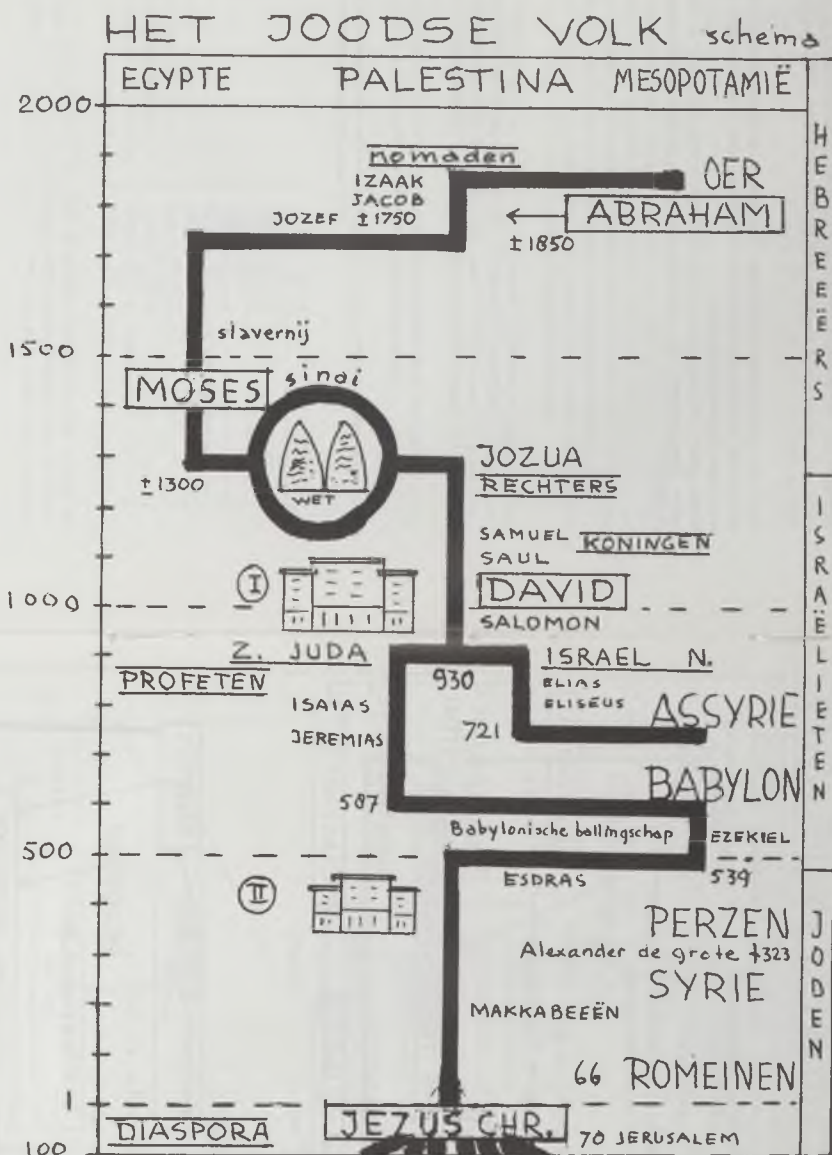
De eerste eeuw (I) loopt dus van 0 tot 100, de tweede eeuw (II) van 100 tot 200, de derde (III) van 200 tot 300 etc. In de derde eeuw liggen dus de jaartallen  $200+$ . Er is geen "nulde" eeuw geweest en evenmin een "jaar nul". Nul is een punt in de tijd en heeft geen duur.

**Fase 7.** Men introduceert de jaartallen vóór Christus. In feite gaat het hier om negatieve getallen. Er is niets tegen om, vooruitlopend op de algebralessen, de negatieve getallen te introduceren, niet abstrakt, maar als konkrete jaren voor Christus, dus voor een

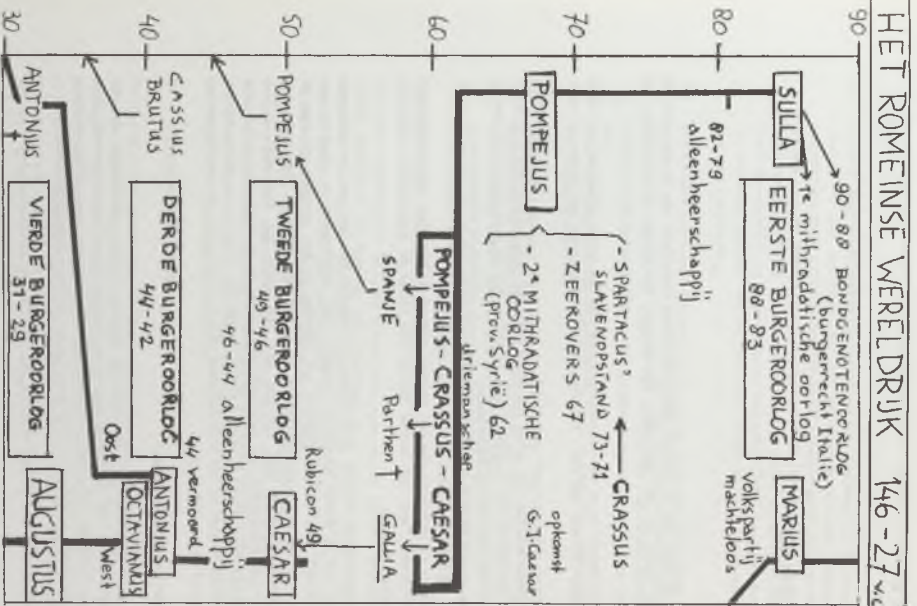
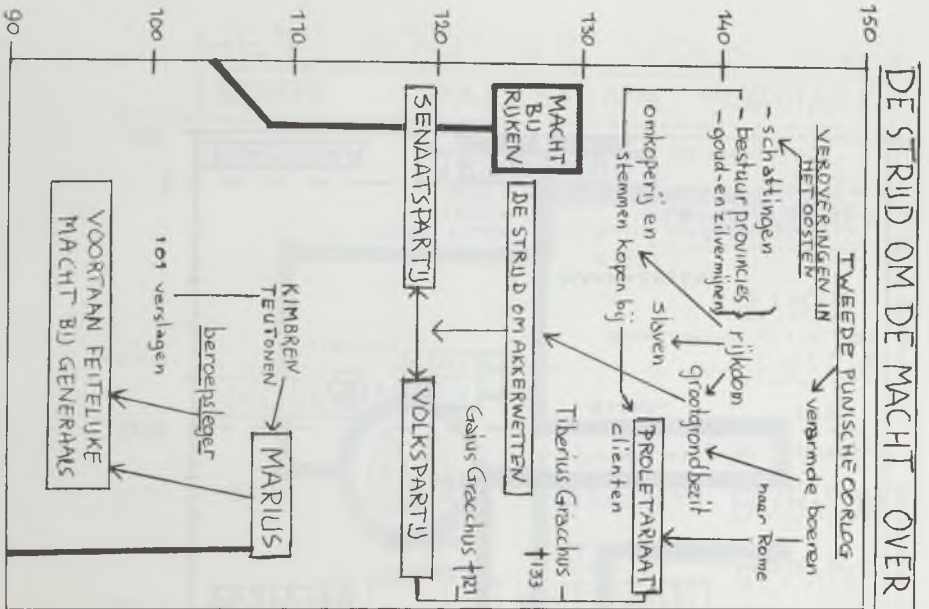
rekenpunt nul. Het schema van fase 6 verschijnt dan opnieuw, maar nu in spiegelbeeld. De eerste eeuw voor Christus loopt van -100 tot 0, de tweede van -200 tot -100, de derde van -300 tot -200 enz.

Het is niet aan te raden de leerlingen onmiddellijk na kennismaking met de christelijke tijdrekening te confronteren met andere tijdrekeningen, zoals de joodse, de islamitische enz, omdat dit verwarrend werkt.

Minder groot is de stap naar het chronoschema: in hetzelfde jaar of in hetzelfde tijdvak vallen gebeurtenissen, die uiteenlopende landen, volken of historische categorieën betreffen.



Bijlage 5: Voorbeeld van een tijdbalk met schema, opgezet vanuit twee partijen. Men lette op de "machtslijn". Na behandeling van thema: Romeinse Burgeroorlogen".



## HOOFDSTUK 9

### TOETSING

Het ligt voor de hand dat de docent regelmatig kleine onderdelen van de stof door de leerlingen laat leren en de leerlingen daaromtrent mondeling of schriftelijk zal controleren.

Daarnaast zal de docent nu en dan behoefte gevoelen over een groter geheel van de stof te onderzoeken door middel van een "proefwerk" welke resultaten het onderwijs heeft opgeleverd.

Hij stelt dan enkele vragen en geeft opdrachten:

1. om te kunnen overzien wat er van zijn lessen is overgekomen en in welke mate hij in staat is geweest in zijn onderwijs aan te sluiten bij de ervaringswereld van de leerlingen: *een toets dus op eigen lessen*;
2. om de leerlingen in de gelegenheid te stellen *een groter geheel van de stof* te leren overzien om er zo een dieper inzicht in te verkrijgen;
3. om gegevens te verkrijgen die een oordeel *over de vorderingen van de leerlingen* mogelijk maken; voor dit laatste motief zijn mede de zogenaamde objektieve studietoetsen gewenst.

De vragen en opdrachten moeten onderzoeken in hoeverre het doel van het onderwijs bereikt wordt. Het is echter nauwelijks mogelijk zich rechtstreeks en objektief een oordeel te vormen over de capaciteiten tot inleving in het verleden of over de mogelijkheden van de leerlingen zichzelf en eigen tijd te relativiseren. Dat is immers uiteindelijk het pedagogisch doel van het vak. Het komt tot zijn recht in een levenshouding, een mentaliteit, en deze zijn nauwelijks op te leggen en zullen zeer persoonlijk gekleurd zijn, zodat ze vrijwel niet te meten zijn. Daarom zal de beoordeling zich vooral moeten richten op het onderwijsdoel, d.w.z. op die eisen, die gesteld worden aan kennis, inzicht en vaardigheden.

#### 1. Niet (strikt) objektieve toetsen

Men zou in deze "proefwerken" een zodanige geleiding kunnen aanbrengen, dat een inzicht verkregen wordt over het niveau waarop een leerling het onderwijs verwerkt. Zo'n toetsing kan dan mede het uitgangspunt vormen voor een eventuele niveaudifferentiatie in het vak zelf, met name van belang voor de dosering van zelfwerkzaamheidsopdrachten.

De commissie kwam tot een globale indeling, die feitelijk een vereenvoudiging is van die van Bloom.

In de proefwerken zouden achtereenvolgens de volgende aspecten kunnen worden verwerkt:

- a) *Kennis.* Niet wordt bedoeld de capaciteit om "domweg" uit het hoofd te leren. Het gaat erom dat leerlingen op min of meer vastgestelde vragen min of meer vastgestelde antwoorden kunnen geven in zoveel mogelijk eigen formulering. Uit het antwoord moet kunnen blijken dat de leerling het geleerde ook *begrepen* heeft. Een leerling die niet in voldoende mate zo blijkt te kunnen leren en uit wiens formulering blijkt dat hij het geleerde niet geheel heeft begrepen, zouden wij op een onvoldoende taxeren. Wie op deze soort vragen perfect antwoordt, honoreren wij met een voldoende.
- b) *Kombinatie-vermogen.* Bedoeld wordt dat de leerlingen blijf geven ook iets met de geleerde stof te kunnen doen. Het gaat dan om nog niet eerder gestelde vragen, die een andere opbouw of volgorde van de gekende stof nodig maken, om vergelijkingen tussen bekende gegevens, om verwerking van de stof in een opstel of tijdbalk enz.  
Door dit onderdeel kan de waardering hoger worden dan reeds verkregen werd bij het kennen van de stof.
- c) *Zelfstandig denken.* Bedoeld worden die vragen, die uitnodigen enkele zelfstandige denkstapjes te zetten, een algemeen verschijnsel te konkluderen uit enkele tot dan toe nog naast elkaar staande gegevens (synthetiseren), of een historische structuur of konstellatie te ontleden naar feiten en personen (analyseren).  
Door dit onderdeel kan de waardering opnieuw verhoogd worden.

Voor de niveau's 2 en 3 geven wij enkele voorbeelden uit de Griekse geschiedenis.

De sectie geschiedenis van een school zou bijvoorbeeld kunnen afspreken: het eerste niveau waarderen wij met een zes maximaal; door het tweede onderdeel kan men er maximaal twee punten bijwinnen, terwijl het derde niveau eveneens ten hoogste twee punten oplevert. Zo kan een leerling voor het eerste niveau een 4, voor het tweede een 2 en voor het derde een 1 verdienen, dan is het eindcijfer: 7.

Op deze wijze kan ook het niet-objektieve proefwerk toch een zekere objectiviteit ontleen aan deze gezamenlijke normering. Waar het vak geschiedenis meer streeft naar attitudes dan naar een volledige historische kennis, zodat de docenten ook wezenlijk vrijer zijn bij de keuze van de te behandelen themata, is het nastreven van minstens deze vorm van objectiviteit bijzonder aan te bevelen.

## 2. Objectieve studietoetsen

De laatste jaren wordt hier en daar kritiek geleverd op de traditionele proefwerken. Wanneer men een vraag stelt in de trant van: "Vertel oorzaken en verloop van de Punische oorlogen", valt het oordeel subjectief uit. Dit is het meest gehoorde bezwaar: zelfs wanneer men het boven geschetste normeringssysteem hanteert, zal de cijferwaardering voor hetzelfde antwoord van leraar tot leraar verschillen. Ook komt het voor dat dezelfde docent over een reeks van jaren telkens andere cijfers geeft voor identieke antwoorden.

Beoordelingen kunnen objectiever gemaakt worden door toepassing van studietoetsen. Onder "objectief" wordt verstaan, dat de persoon van de beoordelaar geen rol meer kan spelen, mits hij zich houdt aan geijkte scoringsvoorschriften. De wijze van corrigeren en het aantal punten dat per opgave wordt verstrekt, moeten duidelijk zijn vastgelegd.

Niet alleen de leerling, maar ook de docent is gebaat bij het gebruik van objectieve studietoetsen. Zij kunnen namelijk zeer snel worden nagezien en de scores zijn niet minder vlug vastgelegd. Bovendien kan de docent nauwkeurig nagaan welk gedeelte van de stof door zijn leerlingen niet verwerkt is, of wat niet goed is overgekomen.

Vaak wordt als bezwaar tegen objectieve studietoetsen aangevoerd, dat zij alleen uit het hoofd geleerde kennis zouden meten. De commissie is van mening dat deze opvatting niet juist behoeft te zijn. Goed geredigeerde objectieve toetsen meten wel degelijk ook het inzicht van de leerling in de stof. Natuurlijk is de commissie van mening, dat naast objectieve studietoetsen ook andere vormen van vragen en toetsing moeten blijven bestaan. Bij alle variatie-mogelijkheden kunnen objectieve toetsen evenwel niet gemist worden.

Sinds het begin van 1970 werkt een kleine groep historici (V.M. van Dongen, H. Kuggeleijn en dr. M.J.H. Post) bij het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (C.I.T.O.) te Arnhem aan de vervaardiging van geschiedenis-toetsen voor het eerste leerjaar. Zij pretenderen niet dat hun toetsen de beste zijn of dat er in de toekomst geen betere gemaakt kunnen worden. Zij pogen slechts items te maken aan de hand van de door de brugklascommissie omschreven leerstof en inzicht.

Na een oproep in *Kleio*, waarin zij om zoveel mogelijk toetsen vroegen, kregen zij van vele collegae positieve reacties en werkstukken. Van het zo verkregen materiaal hebben zij dankbaar gebruik gemaakt ook bij de hierna opgenomen voorbeelden van meer-keuze-items (multiple choice items). In de nabije toekomst zal dezelfde groep naast de meer-keuze-vragen ook aandacht gaan besteden aan andere vormen van objectieve toetsing.

### **3. Objectieve toetsing aan het eind van het schooljaar**

Vele docenten worden gekonfronteerd met een vraag van de schoolleiding om met name aan het einde van het schooljaar een objectieve studietoets af te nemen over een basisleerstof. Daar in het geschiedenisonderwijs de leerstof slechts middel is tot attitude-vorming, bestaat hier in tegenstelling tot sommige andere vakken, uit de aard van het vak geschiedenis, een ander criterium voor stofkeuze, n.l. van die themata die met deze docent en deze leerlingen het meest geschikt zijn voor het vormen van de attitude. Om deze reden lijkt het de commissie niet mogelijk het C.I.T.O. te adviseren landelijke eindproefwerken te vervaardigen.

Wel kunnen de docenten van één school aldus antwoorden op het verzoek van de schoolleiding. Zij stellen uit de serie door het C.I.T.O. vervaardigde items een toets samen over die stof die zij in de klassen behandeld hebben.

### **4. Voorbeelden van verschillende typen van toetsing**

Ter illustratie biedt de commissie enkele voorbeelden aan van enkele der genoemde typen

van toetsing. De voorbeelden stammen uit de konkrete klaspraktijk der commissieleden. Ze zijn dus wel gebruikt, maar niet voldoende (wetenschappelijk) geëvalueerd. De commissie hoopt dat collegae er misschien een of ander nieuw idee in zullen vinden om de monotonie van de proefwerken te doorbreken. Ze werden uit de geschiedenis der Grieken genomen.

A) *Niet-objektieve toetsen*

a) voorbeelden van toetsing van het *kombinatievermogen*

1. Wie of wat is (per onderdeel in hoogstens twee regels het allerbelangrijkste zeggen)?

- |            |              |
|------------|--------------|
| a) Efiates | f) Olympus   |
| b) Minos   | g) Olympia   |
| c) Pythia  | h) Pausanias |
| d) Milete  | i) Leonidas  |
| e) Mykale  | j) Euboia    |

2. In het volgende stuk zijn elf duidelijke fouten gesloten. Onderstreep wat fout is en zet je voorstel tot verbetering aan de kantlijn. (hier onderstreept)

"In de vroege oudheid regeerden er in Griekenland koningen. Zij waren vooral legeraanvoerders. Zij bezaten een absolute macht over hun onderdanen: de Raad der Ouden kwam immers naar éénmaal per jaar bijeen. Later begon de handel te bloeien en zo kwam er naast de stand der edelen een nieuwe groep, n.l. de kooplieden, die niet door bezit van land maar door hun geld rijk waren. Zij verdreven de volksvergadering en namen de macht over. De koning der Perzen was bang dat de grieken vanuit de kust van Klein-Azië zijn gebied zouden gaan veroveren. Daarom begon hij zelf liever een veldtocht tegen hen. Athene en Sparta hielpen de opstandige Kleinaziatische steden. Toen hij deze Griekse kuststeden veroverd en in het Perzische Rijk ingelijfd had, wilde Xerxes ook deze helpende steden straffen. Daarom ondernam hij de eerste tocht, die over zee ging en vóór Griekenland bereikt was al mislukte. Later ondernam hij een nieuwe tocht, maar hij werd bij Marathon verslagen in 479. Bij de derde tocht werden de Perzen nog bij Salamis verslagen door een list van Perikles. Sindsdien kregen de Perzen de Kleinaziatische Griekse steden niet meer in handen. De Grieken richtten een zeebond op om onder de militaire leiding van Sparta de Perzen in bedwang te houden."

3. In elk van de onderstaande rijtjes hoort één woord niet thuis. Onderstreep het en leg erachter uit waarom niet. (hier onderstreept).

- a) Themistokles - Xerxes - Solon - Perikles  
 b) Olympus - Samos - Rhodos - Delos  
 c) Syrakuse - Tarente - Massilia - Carthago  
 d) Attika - Lakonia - Lydië - Thessalië

4. In het volgende stuk zijn door een noodlottig ongeval de zinnen door elkaar geraakt. De hoofdzinnen staan nog op hun plaats, maar alle bijzinnen raakten in de war. Geen nood, je lost dat natuurlijk even op. Het geheel vormt een korte samenvatting van de Griekse geschiedenis.
1. De edelen werden verjaagd,
  2. Vele Griekse steden zonden kolonisten uit,
  3. Er ontstond een levendige handel,
  4. De koning der Perzen wantrouwde de Grieken,
  5. Daarom hield de Perzische koning tot driemaal toe een krijgstoet tegen de Grieken,
  6. Athene en Sparta waren bondgenoten in die strijd,
  7. Athene had voor de rest van de oorlog de leiding tegen de Perzen na de slag bij Salamis,
  8. Sparta kwam later in oorlog met Athene,
  9. De Perzen gingen toen sommige Griekse steden helpen,

Nu de bijzinnen: bij elke hoofdzin past één bijzin:

- a. nadat de Kleinaziatische Grieken onderworpen waren.
- b. omdat zij de Grieken verdeeld en dus zwak wilden houden.
- c. omdat er te weinig land was om alle inwoners te voeden.
- d. omdat zij door Xerxes bedreigd werden.
- e. omdat zij hun ideeën over vrijheid en democratie op de Perzische onderdanen konden overdragen.
- f. want Athene was de onbetwiste leider van de Attisch-Delische Zeebond.
- g. omdat het de hegemonie over Griekenland wilde hebben.
- h. omdat de kolonisten in hun nieuwe land van alles nodig hadden.
- i. omdat de kooplieden door hun geld ook machtiger werden en invloed verlangden op het bestuur.

5. Maak een opstelletje, waarin de volgende woorden voorkomen en een belangrijke betekenis hebben:  
Agora - volksvergadering - archonten - strategen - scherven - vrouwen - slaven

b) voorbeelden van toetsing van het *zelfstandig denken*

N.B. De volgende vragen behoren vanzelfsprekend niet tot deze categorie als ze opgenomen waren in de klassikale behandeling van de stof. Ze moeten in dat geval tot de kennisvragen gerekend worden. Veelal gebruikt men voor dit type vragen een ander leerboek of de "Bruggehoofden".

1. Leg uit waarom de Griekse kolonisatie de handel deed opleven.
2. Na de slag bij Plataeae en Mykale nam Athene de leiding over van Sparta in de strijd tegen de Perzen. Waarom lag dit voor de hand?
3. "Een mens is een wezen dat in de polis leeft", zo definiëerden sommige Grieken. Leg dit uit.

4. Geef door enkele punten aan waardoor de Grieken minder goed een staatkundige eenheid konden vormen dan de Egyptenaren.
5. Stelling: "Het is slechts gedeeltelijk waar dat de Atheners democratisch ingesteld waren". Weeg het vóór en tegen van de stelling tegenover elkaar af, bepaal of je het met de stelling eens of niet eens bent en leg uit waarom je zó kiest.
6. Zoek zoveel mogelijk a) overeenkomsten, b) verschillen tussen de Griekse Olympische Spelen en de huidige.

B) *Objektieve toetsen*

1. In het gebied rondom de Egeïsche Zee hebben achtereenvolgens de volgende beschavingen gebloeid:
  - A Minoïsch - Myceens - Helleens
  - B Myceens - Minoïsch - Helleens
  - C Myceens - Helleens - Minoïsch
  - D Helleens - Minoïsch - Myceens
2. De Minoïsche beschaving heerste op of in:
  - A Mycene
  - B Troje
  - C Kreta
  - D Minos
3. De Ilias is:
  - A een mythe
  - B een sage
  - C een geheel verzonnen verhaal
  - D een volkomen waar verhaal.
4. De uitdrukking "het Trojaanse paard inhalen" wil zeggen:
  - A de oorlog winnen door bedrog
  - B een stad veroveren door een list
  - C zichzelf niets vermoedend iets kwaads op de hals halen
  - D een andere zonder dat hij het merkt om de tuin leiden
5. De ontwikkelde Atheners beschouwden als barbaren:
  - A de Spartanen
  - B de inwoners van de Griekse koloniën
  - C de Egyptenaren
  - D de arme Atheense boeren
6. Het staatshoofd, vergezeld van zijn zoon, de troonopvolger, betrad het spreekgestoelte en hield de volgende toespraak tot de volksvergadering: "Ik smeeke u het goed te vinden, dat wij onze vijand de oorlog verklaren..."  
Het land waar dit verhaal speelt, is een:
  - A aristocratische republiek

- B aristocratische monarchie
  - C democratische monarchie
  - D democratische republiek
7. De Grieken stichtten koloniën om:
- A steunpunten te hebben voor de strijd tegen de Perzen
  - B een groot wereldrijk te stichten
  - C andere volken te bekeren
  - D een andere dan de genoemde redenen

Het Nederlands Historisch Genootschap houdt op vrijdag 22 oktober een algemene ledenvergadering en daarbij aansluitend een congres op vrijdagavond en zaterdag. Prof.dr. I.Lipschits spreekt 'smorgens op de algemene ledenvergadering over Fusen en splinteren in de Nederlandse partijpolitiek sedert 1946. De middagvoordracht van prof.dr. A.G.Weiler vormt tevens de inleiding op het congres, dat als thema heeft: Tussen Middeleeuwen en Nieuwe Tijd. Veranderingen in de Nederlanden. Sprekers zijn (in deze volgorde): drs.A.M. van der Woude, prof.dr. W.I.M.Elders, prof.mr. P.Gerbenzon, prof.dr. W.Prevenier en prof.dr. R.van Uytven. De algemene ledenvergadering wordt gehouden in Esplanade, Lucas Bolwerk, Utrecht. Het congres begint na afloop van de huishoudelijke vergadering in het gebouw De Horst op het terrein van Kerk en Wereld te Driebergen. De congreskosten bedragen f 35,—, logies en maaltijden inbegrepen. De leden van het Nederlands Historisch Genootschap zullen nader bericht ontvangen. Andere belangstellenden kunnen zich voorlopig aanmelden bij het secretariaat van het Nederlands Historisch Genootschap, Alexander Numankade 199, Utrecht.

### EEN UITGEWERKT VOORBEELD

Het leek de commissie dienstig haar opvattingen ook op heel konkrete wijze ter discussie te stellen. Zij verzocht daarom de heer P. Gieles een der themata in de vorm van een katern zó uit te werken, dat niet alleen zijn eigen leservaring maar ook zoveel mogelijk voorstellen van dit rapport tot hun recht komen.

Gezien het feit, dat dit op velerlei wijzen kan geschieden, valt deze uitwerking geheel onder de verantwoording van de schrijver.

#### HET THEMA "HET OUDE EGYPT" IN HET EERSTE LEERJAAR

door P.H.F. Gieles

##### *Ter verantwoording*

Niet zonder bedenkingen heb ik de opdracht van de commissie aanvaard. Immers, ik ben geen Egyptoloog en zal ongetwijfeld onjuistheden in de cursus verwerken. Iedere docent debiteert deze natuurlijk in zijn klassen, maar juist in een "leerboek" mogen ze niet voorkomen. Voordat de lezer derhalve de volgende bladzijden beziet zal hij zich hiervan moeten doordringen: het gaat hier niet in de eerste plaats om de inhoud, laat staan om een wetenschappelijk geheel verantwoorde uitwerking. Bedoeld wordt alleen een vingerwijzing te geven *hoe wellicht een didactisch verantwoorde methode zou kunnen worden opgezet* en dit gebeurt min of meer toevallig rond het onderwerp "Egypte". Het materiaal voor illustratie en zelfwerkzaamheid dat men erbij aantreft, is — zoals dat bij iedere docent het geval is — geput uit voor de hand liggende boeken en overgenomen van snel in elkaar gezette stencils. Er was te weinig tijd om alles uitvoerig te wikkelen en te wegen. Daarbij komt dat het benodigde fotomateriaal dat in de teksten een wezenlijke functie heeft in dit rapport grotendeels moest achterwege blijven of alleen in de vorm van tekeningen werd afgedrukt, omdat het geheel anders te kostbaar zou worden. Deze risico's ten aanzien van inhoud en materiaal meende ik te mogen nemen, omdat voor dit rapport alleen de methode een discussiepunt mag zijn.

Het thema wordt uitgewerkt volgens de opzet van hoofdstuk 6, nr.3. Het omvat:

1. Thema: Het Oude Egypte. Dit is de tekst voor de leerlingen. Deze is grotendeels ontleend aan Dr. P. Fontaine: Van Oermens tot Wereldburger, deel I, L.C.G. Malmberg n.v., 's-Hertogenbosch, met toestemming van auteur en uitgever. Jarenlang heb ik met veel genoegen met dit boek in de klas gewerkt, juist omdat het in de eerste delen een fijne verteltrant heeft. Het wordt thans helaas niet meer herdrukt. Fontaine schreef zijn boek niet voor een thematische methode. Daarom heb ik zijn tekst op enkele plaatsen aangevuld. Daardoor is de nummering van zijn boek veranderd. Nr. 6 is herschreven; de

gegevens stammen uit verschillende werken, maar leidraad was Sesam Wereldgeschiedenis, deel I, Bosch en Keuning, Baarn, eerste druk, blz. 69-71. Nr. 7 is toegevoegd; de informatie stamt voornamelijk van O. Neubert: De vallei der koningen, In den Toren, Baarn, blz. 18-33. In nr. 8 is een stukje over de scarabée ingevoegd. De inzet bij nr. 9 over de ontwikkeling van de piramide komt grotendeels van K. Lange: Vreemdeling tussen dier en god, De Haan, Zeist, blz. 117 e.v. Tenslotte is nr. 11 toegevoegd, een bewerking van E.H. Gombrich: Eeuwige schoonheid, De Haan, Utrecht 1951, blz. 33-41, met een plaat van blz. 37; de tekening van de tuin stamt uit E.J. Sheppard: Oud Egypte, van Dishoeck, Bussum, blz. 19. Het kaartje van Egypte is overgenomen uit L. Cottrell: De bakermat van onze cultuur, De Haan, Zeist, blz. 17. Enkele tekeningen bij de tekst komen uit H. Baumann: De wereld der farao's, v. Holkema en Warendorf, Amsterdam.

2. *Vragen bij de tekst.* Deze willen alleen de *basis- of minimumstof* omschrijven. Door deze vragen worden de leerlingen gewezen op de kern van de zaak. Zij trachten er een beknopt antwoord op te geven. Klassikaal worden de antwoorden geverifieerd. De vragen volgen de tekst zonder meer.

3. *Werkopdrachten.* Enkele bronnen en materiaal voor zelfwerkzaamheid, te variëren naar de capaciteiten van de leerlingen. Opgenomen werden:

- A. Kleinere opdrachten naar aanleiding van de tekst van het hema
- B. Leesteksten om na te vertellen of om er vragen over te beantwoorden
- C. Een projekt. De bedoeling hiervan is dat de leerlingen door studie op de reliëfs uit de kapel van een mastaba zich inleven in het dagelijks leven van oud-Egypte. Wanneer men na afloop van het projekt met de klas in het Rijksmuseum van Oudheden te Leiden gaat bezoeken en langdurig in de mastaba-kapel verblijft, voldoen de hier afgedrukte tekeningen. Beter zou het zijn wanneer men zou kunnen werken met scherpe foto's ervan, allen op eenzelfde schaal. Bij dit projekt kan men de leerlingen laten oefenen in het werken in groepen.  
De tekeningen zijn overgenomen uit H.Th. Mohr: The mastaba of Hetep-Her-Akhti, Study on an Egyptian Tomb Chapel in the Museum of Antiquities Leiden, Brill, Leiden 1943, met toestemming van het bestuur van "Ex Oriënte Lux". Op enkele plaatsen werden de tekeningen van de soms gehavende reliëfs enigszins door mij aangevuld, wanneer het voor het begrip van de leerlingen nodig leek. De bijbehorende tekst is een bewerking van de Gids voor de verzameling van Egyptische beeldhouwwerken, tweede druk, uitgegeven door het Rijksmuseum van Oudheden te Leiden, met toestemming van de Direktie.

4. *Leesboeken.* Een lijstje van lektuur voor de leerlingen tijdens en na de behandeling van het thema. Volledigheid werd niet beoogd.

5. *Handleiding voor de docent.* Een suggestie over de indeling van de lessen, met enkele tips over voor de hand liggende literatuur voor de docent. Toegevoegd wordt een afsluitende toets, ingedeeld volgens de criteria van hoofdstuk 9. De meer-keuze-toets werd vervaardigd door de werkgroep geschiedenis van het C.I.T.O.

Het thema werd uitgewerkt volgens het voorstel tot een *leerplan voor de tweede periode*. Men zal dientengevolge getroffen worden door een opmerkelijk gering gebruik van chronologie, door de nadruk die ligt op schrift en geschreven bronnen, door de nog zeer eenvoudige wijze waarop de samenhang tussen de natuurlijke gesteldheid en de economische-politieke situatie wordt aangegeven en waarop primaire godsdienstige begrippen worden uitgelegd.

Als ik aan dit thema begin, hebben de leerlingen reeds het thema "algemene prehistorie" bestudeerd, hebben ze geleerd hoe een werkschrift aan te leggen en hoe de vragen bij de tekst te beantwoorden. Tenslotte heb ik hen vertrouwd gemaakt met de SQ3R-methode (leren lezen, zie hoofdstuk 8, nr. 2). Ik gebruikte voor dit thema iets meer dan het gemiddelde aantal lessen (10 tot 12) dat de commissie in dit rapport heeft voorgesteld.

## **1. HET THEMA: HET OUDE EGYPT**

### **1. Hoe het oude Egypte weer bekend werd**

In 1798 veroverde Napoleon Egypte. Zijn troepen konden het maar één jaar bezet houden, maar dat ene jaar van het verblijf van de Fransen aan de Nijl is van beslissende betekenis geweest voor onze kennis van de oude Egyptische beschaving. Want Napoleon had 175 geleerden meegenomen en ze opdracht gegeven alles te beschrijven, te tekenen en op te meten, wat er nog van de oude Egyptische gebouwen over was. De geleerden werkten ijverig, en het resultaat van hun onderzoekingen wekte in Europa de grootste belangstelling. Vooral voor de Egyptische lettertekens, de zgn. 'hiërogliefen', had men grote aandacht, want men begreep wel, dat men heel wat meer van het oude Egyptische leven zou weten, als die eenmaal ontcijferd waren. Die ontcijfering gelukte in 1822 aan François Champollion, die er 24 jaar op gestudeerd had.

Kort na Napoleons veldtocht begonnen ook de opgravingen. In 1817 moest de eerste piramide haar geheimen prijsgeven, toen Belzoni, een Italiaan in Turkse dienst, erin doordrong. Belzoni's werk is door tal van onderzoekers voortgezet, tot heden toe. In Kaïro zijn verschillende instituten gevestigd, die opgravingen doen en die door de Egyptische regering gesteund worden. Door al het werk van ontcijferaars en opgravers hebben we nu een tamelijk grote kennis van de Egyptische geschiedenis verworven, en deze kennis neemt nog dagelijks toe.

### **2. Land en volk**

Voor het allergrootste gedeelte is Egypte een woestijn van zand en rotsen, waar niets groeit en niemand wonen kan. Dwars door die woestijn, van zuid naar noord, stroomt de Nijl. Haar dal is niet overal even breed; de breedte wisselt van 1 tot 15 km. In die smalle strook aan beide oevers woonde en woont nog vrijwel de hele bevolking.

De grote gebeurtenis in Egypte, waar alles van afhangt, is de jaarlijkse overstroming van de Nijl. Dat gaat heel snel; onder donderend geraas komt een muur van water de rivier af, meestal op 19 juli. Heel de Nijlvallei verdwijnt onder water; sinds oeroude tijden liggen de dorpen veilig op terpen, de wegen op dijken. Eind oktober begint het water te vallen, en met vreugde zien de bewoners dan, hoe heel het land met laagje vruchtbaar slib bedekt is. In januari is alles weer droog; dan is de tijd aangebroken om te zaaien, en al na weinige maanden is het oogsttijd.

### **3. De oudste vorm van bestuur**

Niet ieder jaar komt de Nijl even hoog; soms brengt de overstroming maar weinig water. Daarom deden de Egyptenaren hun best de watertoevoer te regelen: op beide oevers van de rivier legden ze een netwerk van kanalen en dijken aan, onderling verbonden door sluizen, zodat ze het water naar hoger gelegen gronden konden leiden.



Om dit tamelijk ingewikkelde stelsel in goede toestand te houden, waren bekwame mannen nodig. Die gebruikten al hun tijd voor het toezicht op het onderhoud. Daar hebben we dus de oudste vorm van geregeld bestuur.

Door hun macht over het dijkensysteem hadden de opzichters feitelijk alles te zeggen in hun kleine gebieden. Al gauw kan men ze 'koningen' noemen. Zo ontstonden talloze kleine koninkrijkes langs de Nijl, maar de ene vorst was sterker dan de andere: sommigen leden de nederlaag, en hun gebied werd door de overwinnaar ingelijfd. Ten slotte waren er nog maar twee: Opper- en Neder-Egypte. Koning Menes, de oudste koning van wie we de naam kennen, heeft ong. 3000 v.C. van die twee rijken één koninkrijk gemaakt.

Als vrij en onafhankelijk koninkrijk heeft Egypte 2500 jaar bestaan, tot het in 525 v.C. door de Perzen werd onderworpen.

#### 4. De oudste landbouw

Omdat het Nijldal zo vruchtbaar is, hielden de vroegste bewoners zich vooral met landbouw bezig. Ze bewerkten het land met een houten werktuig, een zgn. 'hak', waarmee ze de vette grond openmaakten om erin te kunnen zaaien. Dat 'hakken' gebeurde met de hand en ging dus langzaam, zodat een boer maar een klein stuk land kon bebouwen. Toen kwam iemand op het idee om een handvat aan de hak te maken en er een os voor te spannen. Nu hoefde de boer maar achter de 'ploeg' (want dat was het nu) te lopen en de os het zware werk te laten doen.

Voor de mensheid was de uitvinding van de ploeg van geweldige betekenis, want nu konden de boeren veel meer grond bewerken en meer van het land halen dan ze voor zichzelf nodig hadden. Er kwam genoeg voedsel, ook voor degenen, die geen land bewerkten, voor degenen dus die zich gingen wijden aan het bestuur en aan kunst en wetenschap. Daarom kon de geestelijke ontwikkeling van de mensheid nu sneller voortgaan.

#### 5. De oudste tijdrekening

In de oertijd verdeelden de Egyptenaren het jaar in drie seizoenen: overstroming, groei, oogst, elk vier maanden lang. De lengte van de maand werd bepaald door de maan; een maand was nl. de tijd van nieuwe maan tot nieuwe maan. Maar de maan-maan is niet altijd even lang; ze varieert van 28 tot 30 dagen. Bovendien is het jaar geen maan-jaar, maar een zonne-jaar. Dat wil zeggen, dat een jaar de tijd is, die de aarde nodig heeft om de baan rond de zon af te leggen. Een volk, dat de lengte van het jaar stelt op 12 maan-maanden, raakt dus hopeloos met zijn tijdrekening in de war.

De Egyptenaren hebben dat ingezien en de maan-kalender afgeschaft. Ze hadden uitgerekend, dat het zonne-jaar 365 dagen telt. Nu maakten ze 12 maanden van 30 dagen; de overgebleven 5 dagen werden als vakantie- en feestdagen aan het eind van het jaar gezet.

Toch schuilt in deze voortreffelijke tijdrekening één fout: het jaar duurt niet 365, maar  $365\frac{1}{4}$  dag. Daardoor raakte de jaartelling in 1461 jaar precies één jaar voor. Toen Julius Caesar in 46 v.C. de Egyptische zonne-kalender in het Romeinse rijk invoerde, heeft hij deze fout verbeterd. Om de vier jaar kreeg het jaar er een dag bij, de zgn. 'schrikkel-dag'.

Maar nog was toen de tijdrekening niet volkomen nauwkeurig, want het zonne-jaar duurt, om héél precies te zijn, niet 365 dagen en 6 uur, maar 365 dagen, 5 uur, 48 minuten,  $46\frac{1}{4}$  seconde. Het gevolg van die onnauwkeurigheid was, dat in 1582 de tijdrekening tien

dagen achter was geraakt. Toen heeft men op voorstel van paus Gregorius XIII tien dagen eenvoudig laten uitvallen. Om de fout goed te maken tellen sindsdien de eeuwen niet meer als schrikkeljaren mee, uitgezonderd die eeuwen waarvan de eerste twee cijfers door 4 deelbaar zijn. Onze tegenwoordige, zeer nauwkeurige tijdrekening berust dus op de Egyptische.

## 6. Het oudste schrift: de hiërogliefen

Wie aan een ander die niet aanwezig is iets wil meedelen, of voor later iets wil onthouden, schrijft het op. Wie niet kan schrijven, maakt een tekening. Zo begonnen de Egyptenaren ook met het schrift. Toen de farao's vele ambtenaren in dienst had, moesten er voortdurend berichten worden overgebracht. Het was natuurlijk al snel onmogelijk om de farao uitgebreide rapporten over de toestand in het gehele rijk uit te brengen via renboden en mondelinge mededelingen. Men zocht dus naar geheugensteuntjes. Een belasting-ambtenaar kon bijvoorbeeld beter onthouden hoeveel hij iedere maand had ingezameld, als hij van elke mand graan een tekeningetje maakte, en zo ook van elke ingeleverde os enz. Zo ontstond er een schrift, bestaande uit tekeningen, inkervingen in steen. En omdat op den duur alleen de priesters nog maar daarvan gebruik maakten, noemen we ze met een grieks woord: hiërogliefen, d.w.z. heilige inkervingen.

Laten we het zelf maar eens proberen en telkens onze vondsten vergelijken met die van de Egyptenaren. Als je het woord "oog" wilt zeggen, teken je een oog. Voor "water" gebruik je een golfje; voor "zon" een rondje, maar je zet er een puntje in om het te onderscheiden van een cirkel; voor het woord "gezicht" teken je een gezicht; voor "plant" enkele stengels met bloemen; voor "schrijver" een pen, inktpotje en palet. Zelfstandige naamwoorden zijn dus heel eenvoudig.

Iets moeilijker wordt het om werkwoorden mee te delen. Wat teken je voor "huilen"? Een oog met tranen. Voor "lopen" twee benen; voor "heersen" een staf of scepter; voor "ouder worden" een gebogen figuur die op zijn stok leunt; voor "eten" iemand die zittend de hand naar de mond brengt. De Egyptenaren waren soms bijzonder vindingrijk. Wat zeg je van het woord "vinden": een ibis, die juist een graantje oppikt! Voor "leven" een mens die tot de meest noodzakelijke lijnen is teruggebracht.

Nog moeilijker worden de zogenaamde abstrakte woorden. Dat zijn woorden die iets aangeven wat je niet kunt zien. Bijvoorbeeld "jaar", "macht", "ziel". De Egyptenaren vonden voor "jaar" een palmtak, omdat ze meenden dat de palm elk jaar een nieuwe tak erbij kreeg. Wat ze voor "macht" vonden spreekt voor zich zelf als je de hiëroglief bekijkt. En probeer er eens achter te komen waarom de ten hemel geheven armen het teken voor "ziel" werden.

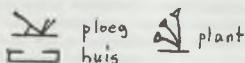
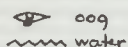
Toch was er bij de abstrakte woorden weer een probleem. Hoe weet je bijvoorbeeld bij "macht" dat er niet staat: "drie ibissen". Ze gingen er verklarende tekens achter plaatsen. Bij een abstrakt woord zetten ze bijvoorbeeld een tekening van een dichtgebonden en verzegelde papyrusrol: dan wist iedereen dat het hier om een abstrakt woord ging. Andere verklarende tekens bleken nodig. Bijvoorbeeld: hoe weet je nu of er een man of een vrouw aan het woord is? Ze tekenden er eenvoudig een mannen- of vrouwenfiguur bij. Zo was het eerste stadium het *woordschrift*: voor elk woord was er één tekeningetje afgesproken.

De Egyptenaren zagen in dat ze met het zuivere woordschrift toch niet klaar waren. Ze zouden - net als de Chinezen nu nog - duizenden tekeningetjes nodig hebben, voor elk woord één, en dan deed je er je hele leven over om te leren lezen en schrijven. Laten we eerst eens kijken hoe wij zelf zo'n probleem zouden oplossen. Als je het woord

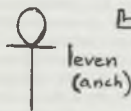
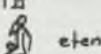
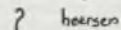
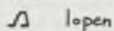
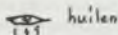
# HIEROGLIEFEN

## WOORDSCHRIFT

- zelfst. nwd



- werkwoorden

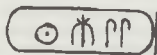
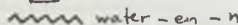
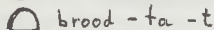
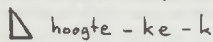
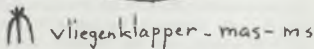


- abstracte woorden

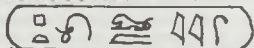


## LETTERGRIEPSCHRIFT

EN  
LETTERS



ra masses  
Ramses



Ptolemaios

Ptolemaios



lichtgebonden  
en verzegelde  
papyrusrol:  
achter een woord  
duidt aan:  
abstract

demotisch schrift

"bijdehand" zou willen schrijven, verdeel je dat in lettergrepen. Een bij wordt weergegeven door de tekening van een bij; hoewel hier van een insect geen sprake is, gebruik je dat teken ook maar voor het voorzetsel dat precies hetzelfde wordt uitgesproken. Daarachter teken je een hand. "Barbaars" schrijf je dan door een bar te tekenen en een baarsachtige vis. Dan ontstaat het *lettergreepschrift*. De Egyptenaren hebben het uitgevonden. Zo is de tekening van een gezicht in woordschrift alleen "gezicht". Ze spraken het uit als "hor". Alle woorden die een lettergreep "hor" hebben, krijgen er dit tekenje voor: het werd dus een lettergreepteken. De vliegklapper werd uitgesproken als "mas"; het werd lettergreepteken, bijvoorbeeld in het woord "Ramasses" (= Ramses). Het teken voor "huis", uitgesproken "peri", werd de lettergreep "per". Daar komt nog iets bij. De Egyptenaren vonden het niet nodig om de klinkers te schrijven. Al lezende vulden ze die zelf wel aan. Probeer het maar eens met Nederlands. De tekening voor "gezicht" was daarom niet alleen bruikbaar voor de lettergreep "hor", maar ook voor "hir", "har" enz., dus voor alle lettergrepen met h + r. Zo zouden wij, in Nederland, het woord "breed" kunnen aanduiden door een brood te tekenen. Toen werd het mogelijk vrijwel alle woorden te schrijven met ongeveer 600 lettergreeptekens.

Nu waren er ook veel Egyptische woorden die maar uit één medeklinker bestonden. Bijvoorbeeld ke = hoogte; ro = mond; ta = brood; en = water. Zo werd de afbeelding voor hoogte het teken voor de k-klank; die voor mond de r, die voor brood de t, die voor water de n. Dan zijn we gekomen tot het *letterschrift*. Er ontstonden 24 medeklinkers.

Je zou denken: na zo'n lange ontwikkeling van woordschrift naar letterschrift gaan de Egyptenaren natuurlijk over op het zuivere letterschrift. Want dat is natuurlijk veel eenvoudiger: je hoeft maar 24 tekens te leren en je kunt lezen en schrijven, net zo snel als wij. Maar ze deden het niet. Ze hielden vast aan de oude, eerbiedwaardige schrijftrant. Bovendien schrijf je veel sneller als je een heel woord door één teken kunt aangeven, bijvoorbeeld het teken voor "leven" ("anch"). Zo komt het dat ze woordschrift, lettergreepschrift en letterschrift door elkaar bleven schrijven. Hoe kan iemand na 4000 jaar dan nog weten wat er bij elk tekenje bedoeld werd? Het ontcijferen van hiërogliefen is daarom verschrikkelijk moeilijk.

Toen de Egyptenaren de hiërogliefen niet meer alleen in steen inkrasten, maar een soort papier hadden uitgevonden, vervaardigd uit het papyrusriet, leerden er steeds meer mensen schrijven en begonnen ze voor het dagelijks gebruik het ingewikkelde schrift te vereenvoudigen. Dit latere schrift noemt men, ook met een Grieks woord, het "demotisch schrift", dat betekent "volkschrift". Het eerbiedwaardige oude schrift bleef echter gebruikt worden voor alle belangrijk zaken en voor de godsdienst. Ze gingen het toen "heilige inkervingen" noemen, waar vooral de priesters en geleerde schrijvers gebruik van maakten.

## 7. De ontcijfering van de hiërogliefen

Eeuwen en eeuwen kon men niets begrijpen van de Egyptische geheimen, want niemand had nog het schrift ontcijferd. Wel waren er in de loop der tijden verschillende pogingen toe ondernomen, maar steeds zonder resultaat. Het toeval kwam te hulp. Toen Napoleon in 1789 bezig was Egypte te veroveren, vernietigde de Engelse vloot zijn schepen. De soldaten aan de kust waren bang voor een Engelse landing en zij begonnen verdedigingswerken te graven. In de omgeving van Rosette stoot een Franse soldaat met zijn schop op een zwarte steen van basalt. Hij had de grootte van een tafelblad en was aan de hoeken flink beschadigd. De soldaat had er geen flauw benul van dat hij een zeer belangrijke

vondst had gedaan. Op de steen waren namelijk drie soorten schrift ingegrift: 14 regels hiërogliefen, 32 regels demotisch schrift en daaronder 54 regels in het Grieks. Je weet nog dat Napoleon geleerden had meegenomen. Die hadden het Grieks al snel vertaald. Het was een besluit van de vergadering van de priesters van de stad Memfis in het 196 v. Chr. om de koning, Ptolemaios V, een eerbewijs te brengen. De koning was, zo staat er, zo goed geweest zijn onderdanen van verschillende belastingen vrij te stellen en hij had veel voor de welvaart gedaan. De priesters besloten als dank hiervoor de beeltenis van de koning in alle tempels te plaatsen en elk jaar tot zijn eer een feest te vieren. Dit besluit moest eeuwig van kracht blijven; daarom werd het in een gedenksteen in drie talen ingegrift en zo'n steen moest in alle tempels worden opgesteld.

Nu denk je: het raadsel van de hiërogliefen is opgelost. Maar zo eenvoudig is dat niet. Waar zit het probleem? Je weet niet hoe het Egyptisch heeft geklonken! Door de Griekse vertaling wist men wel de inhoud van de hiërogliefen, maar wat elk teken apart kon betekenen was alleen maar te achterhalen als men te weten kon komen hoe de Egyptische woorden werden uitgesproken. Het enige houvast dat men zou kunnen hebben is wanneer er namen staan die elders ook zo uitgesproken worden. Nu had men al eerder ontdekt dat de namen van goden en koningen in het Egyptisch door een lijn waren omringd. Dat heet een "cartouche". Welnu, op de steen van Rosette stonden twee namen in het Grieks en twee groepen hiërogliefen in een cartouche, de namen van Ptolemaios en van Kleopatra. Dit was de sleutel tot het geheim. Het was de Fransman François Champollion die dat ontdekte. Jaren lang heeft hij daarna nog geploeterd. Hoe moeilijk het toen nog was, juist omdat niemand wist hoe je de rest moest uitspreken, kun je zelf eens uitproberen. Hieronder staat een Griekse tekst in Griekse letters. De Nederlandse vertaling staat ernaast. Om het vergelijkbaar te maken met de steen van Rosette is in dit stukje ook een cartouche om de naam gezet. Het streepje aan de kant van de cartouche duidt aan of je van links naar rechts of van recht naar links moet lezen. Probeer het eens:

Δια δένδρων ἡ σελήνη  
 ἄλις φίλοι θορυβοῦ  
 ἦλθεν ἑσπέρα ἡ κλεινὴ  
 ἑσπέρα (νικολάου)  
 πάλλεται καρδία σὴ·  
 τίς τι πέμμα, τίς τι μὴ

Zie de maan schijnt door de bomen,  
 makkers, staakt uw wild geraas.  
 Het heerlijk' avondje is gekomen,  
 het avondje van Sinterklaas.  
 Vol verwachting klopt ons hart  
 wie de koek krijgt, wie de gard.

Als je dat doet, blijkt, dat er nog meer moeilijkheden zijn. Je kunt niet zomaar beginnen met het eerste woord en het met het Nederlands vergelijken, want iedere taal heeft zijn eigen manier om de woorden in volgorde te plaatsen. Denk maar aan het verschil in woordvolgorde tussen het Frans en het Nederlands! Bij het Grieks heb je het dan nog gemakkelijk, want Grieks is een letterschrift. Bij hiërogliefen weet je nooit of een bepaald teken een woord, een lettergreep of een letter aangeeft.

Zo kun je aanvoelen waarom allerlei geleerden eerst nog niet opschoten met de steen van Rosette, en dat Champollion er vierentwintig jaar over deed om in grote lijnen het Egyptisch te kunnen lezen.

## 8 De godsdienst van de Egyptenaren

De Egyptenaren waren boeren. Dat had grote invloed op hun godsdienst. Ieder jaar zagen ze de natuur opbloeien en sterven, en zo gingen ze denken, dat die levende, stervende en weer herlevende natuur een god was, die ze Osiris noemden. Boven hun hoofd stond dag aan dag, zomer en winter, de gloeiende zon, die de oogst zo snel deed rijpen. Voor hem hadden ze verschillende namen, Amon, Aton, Ra of Re.

Zo'n godsdienst waarin natuurkrachten als levende wezens worden voorgesteld, noemen we een 'natuurgodsdienst'. Bijna al de oude volken hadden natuurgodsdiensten.

Behalve Osiris en Amon-Ra hadden de Egyptenaren nog vele andere goden, maar deze twee waren toch hun voornaamste, die ze het vurigst vereerden. Soms stelden ze hun goden voor als dieren om zo hun kracht, snelheid en andere eigenschappen uit te beelden. Later, toen hun godsdienst in verval raakte, gingen ze ook dieren als heilig vereren. Toen aanbaden ze een stier, de zgn. 'Apis-stier', die in een prachtige tempel in de hoofdstad Memfis stond.

Om enig inzicht te krijgen in de geheimen van de Egyptische natuurgodsdienst bestuderen wij, bij wijze van voorbeeld, de verering van de mestkever of scarabée. Deze sterke, roetzwarte kever vindt men in eindeloze variaties in de Egyptische kunst afgebeeld, meestal met een rondje tussen de voorpoten. Het diertje heeft namelijk de gewoonte zijn eitjes in een balletje mest te rollen. Sommige balletjes zijn alleen bedoeld als voorraad, maar andere dienen als een soort nest voor de eitjes. De kever brengt dat balletje tussen de voorpoten naar een tevoren gegraven kuiltje, legt het erin en gooit het dicht met zand of aarde. In de mest die tot ontbinding overgaat vinden de larven warmte, beschutting en het eerste voedsel. Dit maakte diepe indruk op de Egyptenaren. De kever, dachten zij, pakt zijn eigen evenbeeld goed in en begraaft en wekt het daardoor tot nieuw leven. De oude kever sterft, maar uit het omwikkelde ei komt een nieuwe kever tevoorschijn en vliegt naar de hemel. Net als de zon, die als een ontzaggelijke bal aan de hemel wordt voortbewogen en in het westen begraven, om de volgende ochtend weer glanzend in het oosten te ontwaken. Net ook als een gestorven mens, die in zijn windsels gewikkeld bewaard blijft maar tegelijk met nieuwe bezieling een nieuw leven begint. Deze gedachte werd nog versterkt door de omstandigheid dat de Egyptische naam voor kever "cheper" was en dat dit woord tevens gebruikt werd voor "worden", "ontstaan" en "bestaan". Wie tijdens zijn leven op aarde een keversteen bij zich droeg, verzekerde zich daarmee ook van zijn eigen voortbestaan. Wie hem in het graf meenam zorgde daarmee daadwerkelijk voor zijn opstanding. Zo werd de scarabée het meest geliefde amulet van levenden en doden. Afgebeeld met de mestbal tussen de voorpoten was het tevens een aanduiding voor de zonnegod.

Hieruit is al te begrijpen dat de Egyptenaren geloofden in een leven na de dood. Heel hun godsdienst was daarop gericht. Hun hemel was eigenlijk een heerlijke aarde: ontelbaar grote kudden graasden er op malse weiden en het graan groeide er 7 m hoog.

Zonder lichaam kon de mens echter niet naar de eeuwige zaligheid; een ziel zonder lichaam konden de Egyptenaren zich niet voorstellen. Het lichaam moest dus mee naar de eeuwigheid. Daarom werden de lijken grondig bewerkt, zodat ze niet bedierven. Zulk een lijk heet een 'mummie'. De hele bewerking werd door priesters uitgevoerd en was erg kostbaar. Alleen rijken konden dit voor hun doden laten doen.

Voor hij het dodenrijk bereikte, moest de dode een lange reis maken. Daarom kreeg hij in

zijn graf van alles mee voor onderweg, b.v. een wagen en wapens. Maar het was ook voldoende hem beeldjes en afbeeldingen mee te geven. De grafkamers stonden dan ook vol miniatuur-boerderijen, miniatuur-schepen en beeldjes van slaven; de wanden waren beschilderd met taferelen van jacht en van reizen. Op de borst van de dode werd het dodenboek gelegd; daarin stonden gebeden, toverspreuken en reisaanwijzingen.

Had de dode goed geleefd, dan mocht hij de 'velden der gelukzaligheid' betreden; was hij slecht geweest, dan moest hij voor eeuwig door de duisternis zwerven. Over zijn lot besliste Osiris. Gezeten op zijn rechterstoel woog deze op zijn weegschaal het hart van de dode (dat is: hoe hij geleefd had) tegen een schrijfveer (dat is: hoe hij had moeten leven). Als de schalen in evenwicht bleven, was de dode gered. Met behulp van de krachtige toverspreuken uit zijn dodenboek, waartegen zelfs Osiris machteloos was, kon hij echter zelf de weegschaal in evenwicht brengen. In later tijd kreeg iedere Egyptenaar van die toverspreuken in zijn graf mee; toen maakten de mensen zich natuurlijk geen zorgen meer over hun lot na de dood.

## 9. De graven

Om de lijken en de meegegeven voorwerpen te beschermen tegen wilde dieren en rovers waren zwaar versterkte graven nodig. Ook moesten ze hoog zijn om niet onder het stuivende zand bedolven te worden. De geweldigste graven ter wereld zijn de 'piramides'. Op het ogenblik zijn er nog 88 in Egypte; de grootste staan op het plateau van Gizeh, dicht bij Memfis. De kolossaalste is die van koning Cheops (2850 v.C.), 146 m hoog en 233 m lang en breed. Met een inhoud van  $2\frac{1}{2}$  miljoen  $m^3$  is dit het allergrootste bouwwerk, dat bestaat.

Maar de rovers hebben zich niet laten afschrikken door de listen van de koningen om hun graven te beschermen. Op een heel enkele uitzondering na zijn alle piramides en andere graven geplunderd; wat van zilver en goud was is verdwenen, de gebruiksvoorwerpen voor de dode zijn door elkaar gesmeten of vertrapt, de waardeloze mummie, eens een machtig vorst, werd ruw in een hoek geworpen.

Later, toen de koningen de energie of het geld niet meer hadden om piramides te bouwen, lieten ze graven uithakken in de rotswanden langs de Nijl. Het beroemde Dal der Koningen, dicht bij Thebe, bevat 61 rotsgraven van koningen en koninginnen. In 1922 deed de Engelsman Howard Carter hier een van de grootste oudheidkundige vondsten: hij ontdekte het graf van koning Toet-ank-Amon (1350 v.C.), het enige Egyptische koningsgraf, dat vrijwel onbeschadigd was. Wel waren ook hier rovers binnen geweest, maar ze waren verjaagd, voor ze veel hadden vernield. Carter was de eerste mens, die sinds de begrafenis de lijk-kist aanschouwde, de eerste na 3300 jaar. Tussen ontzaglijke rijkdommen rustte de vorst in een geweldige tombe van 5 m lang en 3 m breed, van onder tot boven met goud beslagen. Alle bijvertrekken waren gevuld met ontelbare voorwerpen, die de koning op zijn reis naar de eeuwigheid nodig had, en die bij elkaar een prachtig overzicht van het Egyptische leven gaven.

## 10. De tempels

De bewaard gebleven Egyptische tempels zijn reusachtig groot. Die van Karnak b.v. is 113 m breed en 365 m lang; binnen in bevindt zich een zaal, die de grootste ter wereld schijnt te zijn, met een oppervlak van  $5000 m^2$ . Het dak rustte op zuilen van 20 m hoogte; de vensters zijn maar klein, zodat de gehele ruimte in een geheimzinnig halfduister gehuld was.

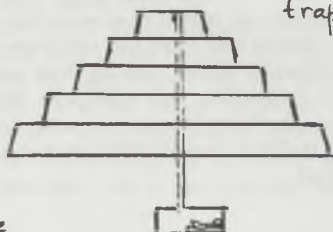
# ONTWIKKELING VAN DE PIRAMIDEN



Eerste vorm: MASTABA. Een „luchtkoker“ voert naar de grafkamer. Een kapel is er niet mee verbonden.

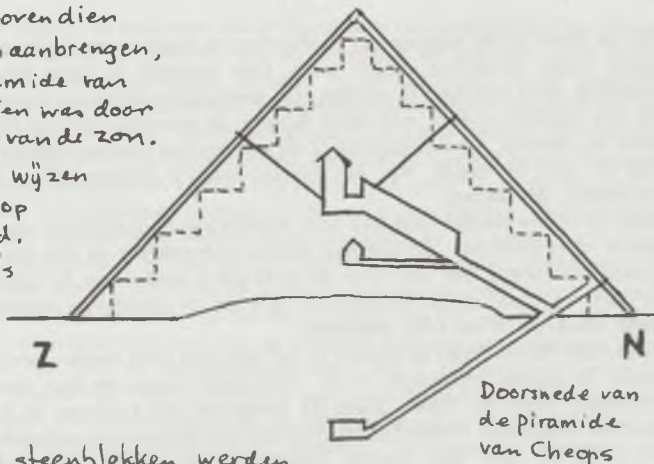
Koning Zoser bouwde een serie mastaba's boven elkaar:

trappiramide



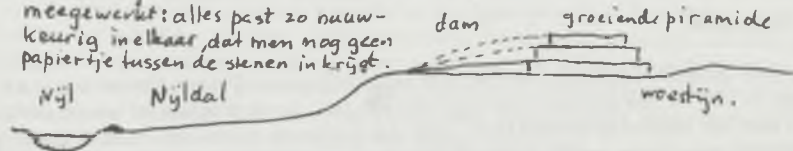
Koning Snetroë vulde ook de treden op.  
Koning Cheops liet aan de buitenkant bovendien gepolijste steen aanbrengen, zodat de piramide van zeer ver te zien was door de schittering van de zon.

„Luchtkokers“ wijzen nauwkeurig op Noord en Zuid. Vermoedelijk is de piramide van Cheops in drie fasen gebouwd.



De geweldige steenblokken werden vanaf de Nijl op houten sleden vervoerd. Het moet zwaar werk geweest zijn, want de piramiden liggen niet meer in het Nijldal. Telkens werd een nieuwe laag van de piramide gebouwd. Bij elke nieuwe laag werd een kunstmatige, langzaam oplopende dam verhoogd.

Het zware werk werd wel door slaven gedaan, maar er moesten zeer deskundige arbeiders hebben meegewerkt: alles past zo nauwkeurig in elkaar, dat men nog geen papierje tussen de stenen in krijgt.



Die enorme afmetingen zijn een zinnebeeld van de grootheid van de god, het halfduister is een symbool van zijn ondoorgrondelijkheid. Het gewone volk mocht de tempel niet betreden, het moest blijven staan voor de 10 m hoge muur, die alles omringde; alleen de koning en de priesters mochten de tempelgebouwen binnengaan.

## 11. De kunst van de Egyptenaren

Een kunstenaar laat mensen genieten van zijn kunst. Een schilderij dat wij mooi vinden, hangen wij op aan de muur en het "doet" ons iets. De Egyptenaren daarentegen verborgen hun prachtigste kunstwerken in de graven, waar ze voor niemand zichtbaar waren. Kunst had in het oude Egypte een heel andere betekenis dan bij ons. Daar heeft het altijd te maken met de godsdienst en met het leven in het hiernamaals.

We hebben al bestudeerd dat de Egyptenaren hun doden mummificeerden en er ontoegankelijke graven voor bouwden. Maar alleen het behoud van het lichaam was niet voldoende. Pas als de gelijkenis van de koning óók bewaard bleef, was het dubbel en dwars zeker, dat hij altijd zou voortbestaan. Dus gaven de koningen aan beeldhouwers de opdracht hun portret in hard, onvergankelijk graniet te hakken en het in de graftombe te zetten, waar niemand het zag. Daar kon het beeld zijn tovermacht uitoefenen en de ziel van de koning helpen om te blijven leven in en door die beeltenis. Eén Egyptisch woord voor beeldhouwer is dan ook "Hij-die-levend-houdt". Ook lagere hoogwaardigheidsbekleders lieten een kostbaar graf bouwen, waar hun ziel kon verblijven en de offergaven in ontvangst nemen. Daarin moesten dan ook hun mummie en hun beeltenis worden gelegd. Deze portretten zijn van een plechtige eenvoud. Men kan zien dat de beeldhouwer of de schilder niet probeerde de persoon mooier uit te beelden dan hij was of alleen een aardig moment uit zijn leven vast te leggen. Hij hield zich alleen bezig met de hoofdzaken. Ieder minder belangrijk onderdeel werd weggelaten. Dat maakt deze portretten misschien wel zo indrukwekkend. Wel zijn ze bijna meetkundig strak, maar ze zijn niet primitief. Natuurgetrouw zijn ze ook niet helemaal, maar er schuilt wel een zeer nauwkeurige waarneming van de natuur onder, zodat ze op ons de indruk maken levend te zijn en tegelijkertijd ver af en voor alle tijden bedoeld.

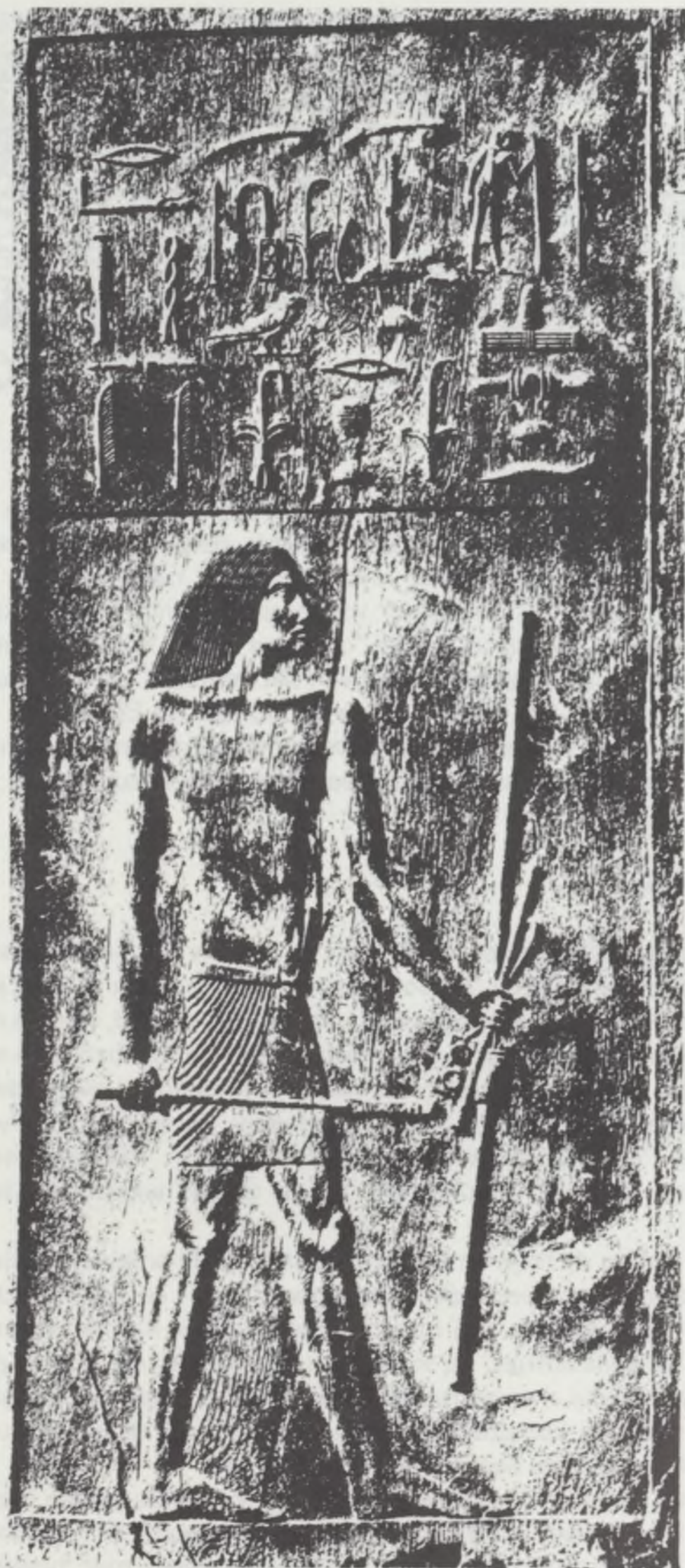
De reliëfs (een reliëf is een op een muurvlak uitgehouwen tekening) en muurschilderingen, die in de graven werden aangebracht, geven ons een buitengewoon helder beeld van het leven dat de Egyptenaren duizenden jaren geleden hebben geleid. En toch, als wij er voor het eerst naar kijken, zijn we er wat verbaasd over. De Egyptische schilders, tekenaars en beeldhouwers beeldden het werkelijke leven op een heel andere wijze af dan wij. Dat hangt samen met het heel andere doel dat zij moesten bereiken. Wat er het meest op aan kwam was volledigheid, niet de schoonheid. Het was de taak van de kunstenaar alles zo duidelijk en blijvend te vereeuwigen als maar mogelijk was. Dus schetsten zij niet de natuur zoals je die vanuit een of andere hoek kunt zien. Zij tekenden uit het hoofd, en wel volgens strenge regels, die ervoor zorgden dat alles wat op de schildering moest voorkomen, er ook volmaakt duidelijk op zou staan. De afbeelding van de Egyptische tuin met een vijver laat dit heel duidelijk zien. Als wij zoiets tekenen, zoeken wij eerst een plek van waaruit wij het mooiste overzicht over het geheel hebben. De bomen en struiken zie je het beste van opzij, het water van boven. Wij kiezen een plek er tussenin. De Egyptenaren maakten zich over zo'n probleem geen zorgen. Zij tekenden eenvoudig de vijver alsof ze hem van bovenaf zagen en de bomen van terzijde. De vogels en de vissen echter zou je nauwelijks van bovenaf kunnen zien, dus die werden weer van opzij erin getekend.



Zo'n manier van afbeelden heeft grote gevolgen voor het nabootsen van het menselijk lichaam. Het portret van de schrijver Hesire laat dat duidelijk zien, maar je kunt het bij elk Egyptisch kunstwerk herkennen. Het hoofd kon het gemakkelijkst van opzij worden getekend. Maar als we aan het menselijk oog denken, zien we dat van voren. De bovenste helft van het lichaam, schouders en borst, zien wij het best van voren, want dan wordt ons duidelijk hoe de armen aan het lichaam verbonden zijn. Maar de armen en voeten in beweging zijn weer beter van opzij waar te nemen. Daarom vonden de Egyptische kunstenaars het moeilijk om de linkervoet van de buitenkant voor te stellen. Dus werden beide voeten van de binnenkant uit afgebeeld, want dan kreeg je een duidelijk omlijning van de grote teen af naar boven. De man op het reliëf ziet er daarom uit alsof hij twee linker voeten heeft. Denken we vooral niet dat de Egyptische kunstenaars meenden dat mensen er zo uitzagen. Zij moesten ervoor zorgen dat er niets aan het lichaam ontbrak. Want hoe zou een men met een "verkorte" of "afgesneden" arm de vereiste dodenoffers kunnen brengen of ontvangen? En wat heb je aan dienaren die maar één arm hebben? Zo ging het de kunstenaar niet alleen om de vormen, maar vooral om hun betekenis. Wie belangrijker was werd ook groter afgebeeld. Als wij iets weten over deze regels en gewoonten kunnen wij beter begrijpen hoe de Egyptenaren leefden.

Als wij er eenmaal aan gewend zijn naar Egyptische schilderijen en afbeeldingen te kijken worden we niet meer gehinderd door hun onnatuurlijkheid. We beginnen dan zelfs de grote voordelen van de Egyptische methode te beseffen. Niets op deze schilderijen maakt de indruk van op goed geluk af te zijn gedaan. Niets ziet er uit alsof het even goed ergens anders zou kunnen staan. Het is de moeite waard een potlood te nemen en te proberen een van deze "primitieve" Egyptische voorbeelden of zelfs maar enkele hiërogliefen na te tekenen. Die probeersels zien er dan altijd onhandig, scheef en krom uit. Want het Egyptische gevoel voor orde in ieder onderdeel is zo groot, dat zelfs een kleine verandering het geheel volkomen uit zijn evenwicht schijnt te brengen. De Egyptische kunstenaar begint zijn werk door een net van rechte lijnen op de muur te tekenen en hij verdeelt zijn figuren met de grootste zorg over deze vakken. En toch verhinderde deze meetkundige orde hem niet om de natuur met verbazingwekkende nauwkeurigheid af te beelden. Iedere vogel, vis of vlinder is zo natuurgetrouw getekend, dat biologen nu nog de soort kunnen onderscheiden.

Allerlei wetten bepaalden de kunst. Zittende beelden moesten hun handen op de knieën



Portret van Hesi, van een houten deur in zijn graf.  
Gesneden omstreeks 2700 v. Chr. Kaïro, Museum



*Vogelvangst met netten (uit het graf van Ptahhotep)*

houden; het uiterlijk van iedere god stond precies vast: Horus, de zoon van de zonnegod, moest verschijnen met de kop van een valk; Anubis, de god van de dood, met de kop van een jakhals. Iemand die gebukt werkt, kijkt toch recht naar voren. Er is evenwijdigheid tussen de armen en benen als een figuur voorovergebogen werkt. Je kunt zelf meer van deze wetten ontdekken. Niemand wilde "origineel" zijn. Wie zijn beelden het best kon laten lijken op de bewonderde afbeeldingen van het verleden, werd als de beste kunstenaar beschouwd. Zo kwam het dat in de loop van 3000 jaar de Egyptische kunst heel weinig veranderde. Wel kwamen er nieuwe modes op en werden er nieuwe onderwerpen van de kunstenaars verlangd, maar hun manier van mens en natuur af te beelden bleef in hoofdzaak dezelfde.

## 12. De samenleving

Het land werd geregeerd door een koning, die te Memfis woonden in het 'Grote Huis', of, met een Egyptisch woord: in de 'Farao'. Later is men de naam van het paleis ook voor de vorst zelf gaan gebruiken. De koning werd vereerd als een god, hij was nl. de zoon van de zon, van Amon-Ra. Zoals een god alle macht over mensen bezit, zo was ook de Farao almachtig. Wat hij wilde, was recht en wet. Hij beschikte over leven en dood, over werkkraft en eigendommen van zijn onderdanen. Bij het bestuur werd hij geholpen door ambtenaren, die de gouwen bestuurden, waarin het land verdeeld was. Die ambtenaren waren machtig, ook omdat zij de enigen waren, die lezen en schrijven konden.

In dienst van het hof en de hoge ambtenaren stonden vele arbeiders, vrije zowel als slaven. De vrije werklieden waren meest sierkunstenaars, goud- en zilversmeden, koperdrijvers, meubelmakers en tegelwerkers. Zij maakten de prachtige halskettingen en parelsnoeren, de reukflesjes en de toilet-kistjes, de stoelen en de rustbanken, die nu de trots van menig museum uitmaken en die menige moderne vrouw heel graag zou dragen of in haar huis zetten. Maar de grootste kunstenaars waren ongetwijfeld de beeldhouwers, die buitengewoon sprekende koppen en beelden gemaakt hebben.

De rijken woonden in mooie, koele huizen met beschaduwde tuinen. Slaven haastten zich aan hun bevelen te voldoen; in de rivier lag hun eigen boot, ze hadden eigen roeiers. Ze konden lezen en hadden een bibliotheek van papieren rollen, met 'boeken' over de goden, over sterrenkunde en geneeskunde, en ook enkele verhalen, die we als romans kunnen beschouwen, b.v. de duizenden jaren oude 'geschiedenis van Sinuhe'.

De grote massa van het volk, de boeren, leefde echter zo plezierig niet. Hard moesten ze werken in de gloeiende zon, op hun akkers en op de dijken. Veel van hun schamele verdiensten werd hun afgenomen door oneerlijke ambtenaren. Veel vermaken kenden ze niet; hun hutten waren van leem en stro. Hun kinderen leerden niets, maar moesten al vroeg naar de akker. De tempels mochten ze niet binnen; en als ze gestorven waren, werden ze niet gebalsemd, maar hun lichaam werd in het hete woestijnzand gelegd.

## 2. VRAGEN

Als je de tekst goed gelezen hebt, probeer je de volgende vragen kernachtig te beantwoorden. Dan heb je met de antwoorden de basisstof vastgelegd, die je goed moet leren.

1. Noem drie gebeurtenissen waardoor onze kennis van de Egyptische geschiedenis is vergroot.
2. Waarom is de Nijl zo belangrijk voor Egypte?
3. a) Waardoor kwamen de Egyptenaren al zo vroeg tot een vorm van geregeld bestuur? b) Hoe is daaruit de eenheid van het hele land gegroeid?
4. Hoe werd de ploeg uitgevonden en wat was de betekenis van deze uitvinding voor Egypte?
5. a) Wat voor kalender hadden de Egyptenaren oorspronkelijk? b) Hoe en waarom hebben ze deze kalender veranderd? c) Waarom moest deze kalender later nog vervolmaakt worden en wie hebben dat gedaan?
6. a) Wat voor soort schrift gebruikten de Egyptenaren oorspronkelijk, b) hoe en waarom hebben zij het later verbeterd en c) waarom hebben ze toch niet volledig van deze verbetering gebruik gemaakt?
7. a) Waarom is het zo moeilijk het Egyptische schrift te ontcijferen en b) wat bleek de sleutel te zijn voor de ontcijfering?
8. a) Hoe kwamen de Egyptenaren tot een natuurgodsdienst? Wat is een natuurgodsdienst? b) Welke twee goden speelden een belangrijke rol en hoe verklaar je dat? c) Welke betekenis had de mestkever of scarabée voor de Egyptenaren?
9. a) Om welke reden maakten de Egyptenaren mummies van hun doden en b) waarom gaven zij de gestorvenen zoveel voorwerpen mee in het graf?
10. a) Waarom versterkten de Egyptenaren de graven zo zwaar? b) Noem twee soorten koningsgraven met van elk van beiden een voorbeeld.
11. Wat is het verschil tussen een Egyptische tempel en een kerk bij ons?
12. a) Wat is het verschil tussen de bedoelingen van de Egyptische en de huidige kunstenaars? b) Wat was eigenlijk precies de taak van de Egyptische kunstenaar? c) Hoe tekenden zij het menselijk lichaam en waarom zo? d) Noem enkele wetten waaraan Egyptische kunstenaars zich moesten houden.
13. a) Hoe groot was de macht van de Farao en waarom? b) Hoe bestuurdde hij het land?
14. Wat was het verschil tussen het leven van de rijken en de armen?

### 3. WERKOPDRACHTEN

#### A. Kleine opdrachten aan de hand van de tekst

1. Schrijf alle woorden die je vreemd voorkomen op aparte papiertjes of op klad met erbij wat je over de betekenis ervan hebt kunnen vinden of horen. Aan het einde van het thema maak je er in het werkschrift een alfabetische lijst van.
2. Teken het kaartje van Egypte over in je schrift. Schrijf er alle plaatsen, piramiden en graven in die je in het thema tegenkomt; daarna alle plaatsnamen die je bij de werkopdrachten vindt. Maak onder het kaartje een lijst van al die namen en schrijf erachter waarom deze plaats belangrijk is geweest. Bijvoorbeeld: Gizeh: plateau waarop de piramide van Cheops.
3. Kleur op het kaartje de Middellandse Zee, de Rode Zee en de Nijl blauw. Welke kleuren gebruik je voor de woestijn en welke voor de strook aan weerszijden van de Nijl?
4. Twee streepjes op de Nijl betekent dat daar een stuwdam is gebouwd. De zuidelijkste ligt bij Wadi Halfa en vlak ten Noorden van deze stuwdam liggen de tempels van Aboe Simbel. Waarom zijn deze tempels kort geleden verplaatst?
5. Waarom hebben de huidige Egyptenaren die stuwdammen eigenlijk gebouwd?
6. Om de watertoevoer te regelen hadden de Egyptenaren een heel stelsel van kanaaltjes en dammen bedacht. Dat noemen we een irrigatie-stelsel. Vertel nu met je eigen woorden hoe de Egyptenaren het water "vasthielden". Maak je woorden duidelijk door een tekening van de doorsnede West-Oost van het Nijldal en ontwerp een denkbeeldig bovenaanzicht (een luchtfoto! ) van het Nijldal.
7. Wij weten van de Egyptenaren veel meer dan van onze eigen voorouders. Hoe komt dat?
8. Ga na in welk van de drie rubrieken: godsdienst, graven, schrift de volgende woorden horen en deel ze in:  
Apis - Rosette - mummie - Carter - Gizeh - Champollion - demotisch - Aton - Karnak - Belzoni - Anubis - hiëroglief - Aboe Simbel - Snefroe - Ptahhotep - Hesire - mastaba - anch - ka - cartouche - scarabée.

#### B. Leesteksten

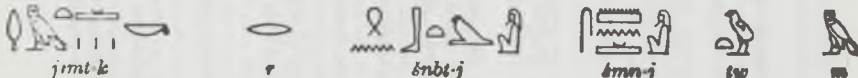
##### 1. Osiris

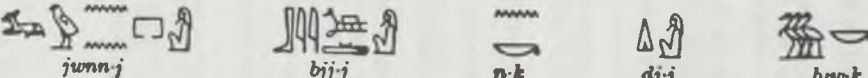
Van alle godenverhalen vonden de oude Egyptenaren de geschiedenis van Osiris het belangrijkste, Osiris die door zijn broer Seth werd gedood en na zijn opstanding nieuw leven kreeg.

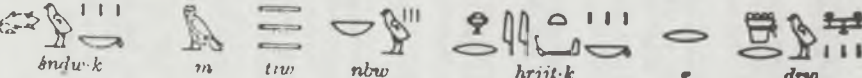
De god van de aarde Geb en de godin van de hemel Noet hadden twee zonen, Osiris en Seth, en twee dochters Isis en Neftys. Isis en Osiris werden een paar, evenals Neftys en Seth. Seth erfde de woestijn en de hemel erboven, Osiris de Nijl en de aarde die vruchten droeg. Hij werd koning over Egypte en was zo'n goede heerser dat iedereen van hem hield. Maar Seth was jaloers op hem en besloot hem te doden. Hij liet een prachtige kist maken,

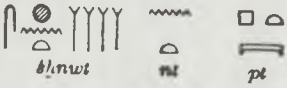

  
 soon mijn, wreker mijn, Men-heper-ré, hij leve eeuwig: ik gloei van liefde tot u.


  
 Beschermen handen mijn leden uw met de bescherming des levens. Hoe zoet


  
 (is) vriendelijkheid uw tegen borst mijn. Ik plaats u in


  
 heiligdom mijn. Ik verwonder mij over u. Ik leg macht uw


  
 (en) ontzag voor u in landen alle, de angst voor u aan de grenzen


  
 der steunpilaren des hemels.

juist groot genoeg voor Osiris die boven iedereen uitstak. Toen Osiris hem uitnodigde voor een feestmaal bracht Seth de kist mee én een groep samenzweerders. Tijdens de maaltijd loofde hij de kist uit aan degene die er precies in paste. Iedereen probeerde de kist, maar niemand paste. Toen ging Osiris in de kist liggen. Plotseling klapte Seth het deksel dicht en de samenzweerders gooiden de kist in de Nijl. Osiris verdronk en werd door de stroom meegesleurd. Isis trok door alle landen tot zij de dode Osiris vond. Toen begon ze te weeklagen: "Kom toch terug in je huis, jij wiens hart stil staat! De goden en mensen keren je hun gezicht toe. En ik roep je dat het in de hemel wordt gehoord!". Toen omwikkelde Anubis, de god die op de drempel van deze en de andere wereld staat, het lijk van Osiris in windsels om het goed bijeen te houden en begroef hem.

Isis schonk na de dood van Osiris het leven aan een zoon, die Horus heette. Maar Seth wilde ook Horus doden. Daarom bracht Isis hem in de rietvelden aan de oevers van de delta groot. Toen Horus volwassen was ontmoette hij de moordenaar van zijn vader en het kwam tot een gevecht. Seth sneuvelde en Horus verloor een oog. Doch Thot, de wijze god, legde dit oog op het hart van Osiris, zodat dit kon zien en nu begreep Osiris dat er een ander leven bestond.

In het land der westelijken, waarheen de mensen bij hun dood gaan, juist zoals de zonnegod daar ondergaat, werd de verzezen Osiris koning. De levende Horus aanvaardde de heerschappij over Egypte en van die tijd af was iedere farao "Levende Horus" zolang hij de kronen van beide landen, Beneden- en Opper-Egypte droeg. Ging hij dan naar het land der westelijken, dan werd hij Osiris

naar H. Baumann, De wereld der farao's, 50-51

## 2. *De zonnegod Re*

Aan de zonnegod Re zijn vele hymnen gewijd. Het volgende loflied geldt speciaal voor de avondzon.

Heil u, Re, bij uw ondergaan,  
Goddelijke god, die uit u zelf geschapen werd,  
Oergod, die in het begin ontstond.  
De westelijken (= de gestorvenen) jubelen u toe.  
In hun hallen en hollen heffen zij in verering de armen naar u op.  
Het hart van allen die in de onderwereld zijn verheugt zich,  
dat u ook aan hen uw licht brengt.  
Hun ogen gaan open als zij u zien.  
U verhoort de gebeden van hen die in het graf liggen,  
U verdrijft hun ellende en weert het boze van hen af.  
U voert lucht in hun neusgaten toe (= doet ze herleven),  
opdat zij het touw van uw boot kunnen grijpen in de Westberg (plaats der doden).  
Schoon bent u, Re, iedere dag opnieuw,  
en uw moeder Noet (oergodin van de hemel) omhelst u.

uit O. Neubert, De vallei der koningen, Baarn, p.131

## 3. *ZO LEZEN WIJ TEGENWOORDIG HIEROGLIEFEN*

Bekijk de tekst hiernaast eens zorgvuldig. Onder de hiërogliefen staat in onze letters hoe het Egyptische woord moet worden uitgesproken, maar zonder klinkers. Daaronder staat een woordelijke vertaling.

1. Is hier een man of een vrouw aan het woord? Waar zie je dat aan?
2. Wat was de functie van Men-Heper-Re tijdens zijn leven? Hoe weet je dat?
3. De Egyptenaren zetten kennelijk het bezittelijk voornaamwoord achter het zelfstandig naamwoord. Doofstommen doen dat ook in hun gebarentaal. Probeer eens zonder te spreken aan te geven: "Dit is mijn potlood", "achter de kast". Probeer het daarna met tekeningetjes. Probeer dan onder woorden te brengen waarom deze manier van doen eigenlijk voor de hand ligt.
4. Deze tekst is een goed voorbeeld van het probleem, dat woordschrift, lettergreep-schrift en letterschrift door elkaar lopen. Zoek uit welke woorden in woordschrift zijn geschreven. Maak een lijstje van hiërogliefen, die niet meer woordschrift of lettergreep-schrift zijn, maar reeds letterschrift geworden zijn.
5. Je kent al de hiërogliefen voor Ramses. Vergelijk deze cartouche met die van Men-Heper-Re. Het eerste hiërogliefenteken, een zon, is bij beiden hetzelfde. Waarom wordt dit teken dan anders uitgesproken?

#### 4. UIT EEN DODENBOEK

Je ziet hier een gedeelte van een papyrusrol van een dodenboek. Osiris spreekt een oordeel uit over de gestorvene. De god Anubis bedient de weegschaal. Het zwarte figuurtje bij de weegschaal duidt de ziel van de gestorvene aan. Uiterst links zie je Isis. Naast haar de afbeelding van de gestorvene.



- a. Wat ligt links en wat rechts op de weegschaal?
- b. Wat betekent het tafeltje vóór Osiris?
- c. Wat heeft Osiris in zijn handen?
- d. De weegschaal blijft keurig in evenwicht. Hoe komt dat?
- e. Kun je de drie tekens boven de hand van de gestorvene begrijpen?
- f. Op de rechterkant van de weegschaal zie je een klein tekenetje toegevoegd. Welk en wat zou de betekenis ervan in dit verband zijn?
- g. Wat zou de gestorvene links bovenaan met de vergrendelde deur willen?
- h. Wat zou de gestorvene van Horus willen (boven, midden)
- i. Kun je verklaren waarom de schrijvers in Egypte in hoog aanzien stonden? Kun je ook verklaren waarom ze vaak gevreesd waren en de rijken en zelfs koningen hen koste wat het kost te vriend wilden houden?
- k. In de piramiden en rotsgraven wordt vaak de levensbeschrijving gevonden van de farao of de ambtenaar die er begraven ligt. Denk je dat die levensgeschiedenissen betrouwbaar zijn, d.w.z. dat alles wat erin verhaald wordt inderdaad op waarheid berust? Verdedig je mening.
- l. Kun je verklaren waarom Osiris, zoals ook hier, altijd helemaal wit wordt afgebeeld?
- m. Beschrijf, ook met behulp van de grafspreuken van koning Oenas het leven na de dood, zoals de Egyptenaar zich het voorstelde. (verhaal van koning Oenas, Stijgbeugel, van Goor, Den Haag, blz. 10.)

### C. Projekt

#### DE MASTABA VAN HETEP-HOR-ACHET

##### Inleiding

In de tijd van het Oude Rijk lieten de koningen zich in piramiden begraven. Dat wist je al. Hoge ambtenaren konden zulke geweldige graven niet betalen. Daarom lieten zij hun mummies bijzetten in minder grote graven, in mastaba's. Een mastaba is een groot, rechthoekig gebouw van steen. Er zijn maar twee ruimten in uitgespaard, verder is het massief. In het midden gaat een schacht loodrecht naar beneden tot ongeveer tien meter onder de grond. Daar komt de koker uit op een kleine grafkelder, waar de mummie rust en de belangrijkste grafvoorwerpen zijn neergezet. De tweede ruimte is een soort kapel, waar offers kunnen worden gebracht. De kapel is niet met de grafkamer verbonden, men kan er van buitenaf in komen. Tientallen mastaba's zijn bewaard gebleven op de begraafplaats van de stad Memfis, waar nu het dorpje Sakkara ligt, ten westen van Kaïro. Het woord mastaba is Arabisch en betekent bank of sofa. Van boven af gezien lijkt het er inderdaad op of er allemaal rustbanken zijn neergezet.

Tot het begin van onze eeuw verkocht de Egyptisch regering met het grootste gemak allerlei oud-Egyptische kunstschaten. Zo kon mr. A. Goedkoop uit Den Haag, voor een bedrag dat nu belachelijk zou zijn, in 1902 de kapel van een mastaba kopen. Hij schonk hem aan het Rijksmuseum van Oudheden te Leiden.

Het is de kapel van de mastaba van Hetep-Hor-Achet. Hij leefde omstreeks 2400 v.Chr., was een familielid van de farao, rechter en voorzitter van het gerechtshof. Men heeft de kapel in zijn geheel uit de mastaba uitgebroken en in het museum van Leiden opgesteld. De leiding van het museum heeft heel handig de wanden wat verder uit elkaar gezet om meer museabezoekers te kunnen ontvangen. De werkelijke afmetingen vindt je op de tekeningen op blad. 25.

De wanden van de kapel zijn van boven tot onder het midden bedekt met reliëfs. Alle

voorstellingen hebben te maken met het dagelijks leven zoals de dode het op aarde heeft geleid. We kunnen er dan ook veel uit opmaken over het dagelijks leven van de oude Egyptenaren, hun technieken, middelen van bestaan en huiselijk leven. We kunnen er ook prachtige voorbeelden vinden van de kenmerken van de Egyptische kunst. Toch zijn de reliëfs niet bedoeld als uitingen van kunst zoals wij kunst opvatten. In de vroegste tijden gingen niet alleen allerlei voorwerpen maar ook het dienstpersoneel mee in het graf. Die werden dus levend begraven. Maar later vond men het voldoende als alles zo nauwkeurig mogelijk was uitgebeeld. Alles wat er op de reliëfs gebeurt staat dus in dienst van de dode. Het moet op hem overgaan. Hij staat als het ware midden in het leven ook al is hij dood.

Op de bladen 1 t/m 22 vindt je alle reliëfs van de kapel in getekende vorm op schaal 1 : 10. Dus 1 cm op de tekening is in werkelijkheid 10 cm. Enkele onderdelen zijn op kleinere schaal getekend; waar dat het geval is wordt het bij de beschrijving gezegd. De tekeningen zijn overgenomen uit een boek van een Egyptologe, Herta Theresa Mohr. Zij heeft alle reliëfs zorgvuldig nagetekend, tot in de kleinste onderdelen beschreven en alle erbij behorende hiërogliefen vertaald.

Zo nu en dan merk je op dat niet alle lijnen in de tekeningen doorgetrokken zijn en dat er vooral gezichten ontbreken. De kapel is vermoedelijk door grafrovers bezocht. Ze hebben er veel in beschadigd. Ook is de steen hier en daar in de loop van de tijd verweerd. Zelfs zijn er nog enkele plaatsen waar de kunstenaars nog niet klaar gekomen waren en alleen maar vage omtrekken staan.

### Opdrachten

1. Lees met z'n tweeën de beschrijving van alle tekeningen en bekijk ze nauwkeurig. Let erop hoe allerlei dingen in het Egyptische leven gebeurden, op technische bijzonderheden en leefgewoonten.
2. Maak een lijstje van kenmerken van de Egyptische kunst en verzamel er duidelijke voorbeelden bij.
3. Schrijf een opstel onder de titel: "Een dag in het huis van Hetep-Hor-Achet". Het mag geheel op de fantasie berusten, maar de gegevens over het Egyptische leven moet juist zijn. Gebruik zoveel mogelijk van wat je op de reliëfs hebt ontdekt.
4. Knip nu de stukken uit, pas ze aan elkaar en plak ze per wand op een groot vel, zodat je het geheel van de wanden kunt overzien.
5. Heel fijn zou het zijn als de hele klas, iedere groep één wand, de kapel zou kunnen natekenen op groter formaat. Dat kun je doen op de wijze waarop de Egyptenaren zelf tekenden, door elk onderdeel te verdelen in ruitjes van  $\frac{1}{2}$  bij  $\frac{1}{2}$  cm, om ze dan vergroot na te tekenen op ruitjes van 5 bij 5 cm. Dan krijg je meteen de ware grootte van de kapel. Houd daarbij het grondplan goed in de gaten, want het opschrift boven het graf (afb. A) en de achterwand van de kapel zijn op een kleinere schaal getekend.

### Beschrijving van de grafkapel

#### 1. Voorzijde

De voorzijde helt iets naar achteren. Schema, zie blad 24. Bovenaan (fig. A, blad 1) drie regels hiërogliefen. De namen en titels van de overledene staan er op en een offerformule ter ere van de dodengod Osiris. De naam staat geheel links en daarnaast nog een afbeelding van de overledene zelf. Fig. A is getekend volgens schaal 1 : 20.

Links en rechts van de deuropening staat Hetep-Hor-Achet nogmaals zelf, nu in groot formaat. Vóór hem staat zijn oudste zoon. Hij reikt nog niet eens tot de knieën van zijn vader. Niet dat deze zoon in werkelijkheid zo klein was. De Egyptenaren tekenden de

personen die het belangrijkste en hoogst geplaatst waren altijd groter dan de minder belangrijke mensen. De zoon heet, zo staat er aan beide kanten boven, Ni-Anch-Ptah, hij is rechter en schrijver en houdt een hop (een soort vogel) met opgestoken kuifje in zijn hand. Let eens op dat vader en zoon dezelfde staf vasthouden. Waarom? De tekst van de linkerkant (fig. B) (je moet de verticale regels van het midden af lezen) luidt: "(1) De rechter, de spreker van Nekhen, zegt: Ik heb dit graf als een geheel nieuw laten aanleggen zonder iemand iets te ontnemen. (2) De werklieden die eraan gearbeid hebben, waren er God zeer dankbaar voor. Zij verrichtten de taak (3) voor brood, bier, textiel, olie en koren. Nooit heb ik iets (4) laten doen door middel van geweld tegen iemand. God bemint de rechtvaardigheid. Ik sta in de gunst van de koning, (5) ben in ere bij de grote God, (6) de rechter, de spreker van Nekhen, de voorzitter van de rechtbank, (7) die de geheimen van het Grote Huis beheert, (8) de priester van Maät, (9) de door de grote God geëerde, (10) Hetep-Hor-Achet." De tekst van de rechterhelft (fig. C), ook vanaf het midden te lezen, luidt: "(1) De rechter, de voorzitter van het gerechtshof, Hetep-Hor-Achet, zegt: Ik heb dit graf aangelegd op de westelijke oever op een reine plaats, waar zich nog (2) niemands graf bevond, omdat ik aan hen die al eerder overleden zijn hun eigendom niet wilde ontnemen. Eenieder die naar binnen zal gaan (3) in mijn graf zonder bevoegdheid en het zal beschadigen, zal daarvoor door de grote God voor mij berecht worden. (4) Ik liet mijn graf maken omdat ik in de gunst stond van de koning, die mij de sarkofaag aanbood." Als men het graf binnengaat ziet men boven een soort rol of trommel, waarop nogmaals de titel en de naam van de eigenaar staat (fig. D, blad 2).

## 2. De eerste gang

— *Rechts* (blad 3). De twee bovenste stroken (fig. 1) laten de offergaven zien. In het midden een tafel met groenten, aan elke zijde een geslacht rund. De tweede strook (fig. 2) stelt het transport van een dodenbeeld voor. Het beeld staat in een mooi bewerkte kist, die met twee deuren en een grendel is afgesloten. Het schip, van papyrus, wordt door mannen op de oever voortgetrokken, geholpen door een kleine sleepboot met roeiers. De mannen op de oever worden boven de roeiers getekend. Als de kunstenaar alles in perspectief zou hebben afgebeeld, zou een deel van deze mannen niet zichtbaar zijn, en wat heeft de dode aan onvolledige helpers! Dan een strook (fig. 4) waarop een beeld wordt vervoerd op een slee, door een koppel ossen getrokken. De deuren van de kist zijn geopend en de dodenpriester brengt het beeld een groet. Drie vrouwen lopen dansend voor de slee uit en een vrouw klapt in haar handen. In de hiërogliefen erboven staat dan ook: "morgendans". Kun je op afb. 2 en 3 de naam van de dode terugvinden? Op de onderste strook (fig. 4) worden de offerdieren aangevoerd. Bekijk eens goed wat de mannen doen.

— *Links* (blad 4). Bovenaan (fig. 5) weer offergaven. Daaronder (fig. 6) het transport van een beeld op een slee. Een priester offert wierook voor het beeld. Erachter heeft iemand twee vogels in de hand. Alles wat er gebeurt wordt in de hiërogliefen erboven beschreven. De volgende strook (fig. 7) laat het transport van een staande beeld zien. De onderste strook (van links naar rechts fig. 8, 9 en 10) laat weer de aanvoer van offerdieren zien. Links een antilope, in het midden een man met in de ene hand een kooi voor kleine dieren en in de andere hand een soort pakje waar aan weerszijden de koppen van jonge antilopen uitsteken. Rechts dan weer een antilope. Let eens op de wijze waarop de tafels in de verschillende stroken worden getekend.

## 3. De tweede gang

— *Rechts* (blad 5). Vier stroken met de bereiding van het offermaal. Op het bovenste (fig. 11), dat zeer door verwerking te lijden heeft gehad en hier en daar is bijgetekend, wordt bier gebrouwen en brood gebakken; rechts het vuur. Op de tweede strook (fig. 12) wordt graan fijngestampt en door twee vrouwen gemalen. Op de derde strook (fig. 13) opnieuw bier brouwen en brood bakken. Op de vierde strook wordt vloeistof uitgeschonken in kruiken. Alles wat er gebeurt staat weer boven de afbeeldingen in hiërogliefen beschreven. De onderste strook toont weer het vervoer van offerdieren.

— *Links* (blad 6). Drie stroken laten zien hoe de uitrusting van het graf vervoerd wordt. De Egyptenaren begroeven hun doden op de woestijnrand ten westen van de Nijl (waar ook de zon, de zonnegod, "ondergaat"). Om deze te bereiken moest men de rivier overvaren; tijdens de jaarlijkse overstroming ging bovendien alle verkeer per schip. In de boot op de bovenste strook (fig. 6) is een soort hut gebouwd, waarin vermoedelijk het beeld van de eigenaar. Op de boeg staat de stuurman. Hij roept: "Roeit naar het westen, zodat de boot gaat varen". Achter twee roergangers. De een zegt tegen de ander: "Luister naar hem!". In de boot op de tweede strook (fig. 17) wordt vee vervoerd, bewaakt door een oude man. De boot van de derde strook is zwaar geladen (fig. 18). In de onderste strook wordt de aanvoer van offerdieren voortgezet. (fig. 19).

#### 4. *De voorwand in de kapel* (omlijsting van de ingang)

— *boven* de ingang (blad 7) een landelijk tafereel. Het bestaat uit twee helften, waarvan de linker (fig. 20) de vogeljacht weergeeft. Twee mannen staan met een voorwerp in de handen, dat op een boemerang lijkt. Vóór hen een boom waarover een net is geworpen. Talrijke vogels zitten op de takken, andere fladderen angstig rondom de boom. Twee mannen grijpen de vogels, een derde stopt ze in een kooi. De rechterhelft (fig. 21) is verdeeld in vier stroken. Men bevindt zich hier in de woestijn, want men ziet woestijndieren (gazellen en antilopen) die vrij grazen. Een wijfje, op de bovenste strook, zoekt een jong. Twee dieren eten bladeren van de boom, twee herders staan er rustig bij te kijken, een jongen geeft een der herders te drinken. Een hert op de onderste strook brengt juist een jong ter wereld.

— *de posten* links (fig. 22) en rechts (fig. 23) geven beide vier paar offerdragers weer. Ze zijn ernstig beschadigd. In het museum kan men zien dat het graf nog niet af was: links onderaan was alleen maar de omtrek uitgehouwen.

#### 5. *De rechterwand in de kapel*

Op blad 9 kan men zien hoe de verschillende stroken in elkaar gepast moeten worden. De hele wand is gewijd aan jacht, veeteelt en visserij. Bovenaan (fig. 24) links de dode. Vóór hem, op de bovenste strook (fig. 25) een aantal mannen, bezig met de jacht op wilde eenden. Een groot klapnet met lokvogels is in het moeras verborgen, wilde eenden fladderen er om heen. Het ogenblik is gekomen waarop het net dichtgetrokken kan worden. De uitkijk geeft het sein door zijn beide armen horizontaal uit te strekken, zijn vier helpers trekken het touw aan. Een zesde man stopt de gevangen vogels in een mand en een zevende biedt een der dieren ten offer aan Hetep-Hor-Achet aan.

Op de volgende strook (fig. 26) een groep jongens, varende in kleine scheepjes, die met bootshaken, stokken en roeiriemen een gevecht - of is het een spiegelgevecht - leveren. Twee van hen, die de scheepjes voortbomen, zijn met kransen getooid. Rechts op de strook (fig. 27) drie mannen die de sjorringen van hun bootje aantrekken. Een vierde man trekt de papyrushalmen uit het water.

Daaronder de visvangst (fig. 29). Een in het water geworpen net wordt vol met vissen

binnengehaald. Men onderscheidt een paling, een meerval, een baars en andere soorten. Het net drijft op kurken? Is de vis eenmaal op het droge, dan wordt hij (fig. 28) in korven geworpen en deze worden aan een juk gebonden om vervoerd te worden. Rechts van de visvangst (in fig. 29) laat een jongen een gevangen vis zien aan de opzichter die op zijn staf staat te leunen. Hieronder wordt de vangst toeberaid. In een prieel (fig. 30) hangen vogels en vissen aan een balk om gedroogd te worden. Een der vissers doet zich te goed aan een koele drank. Vóór het prieel (fig. 30) is iemand bezig de vissen open te snijden. De groepen, rechts hierop volgend, zijn ernstig beschadigd (fig. 31). Vermoedelijk gaat het links om het kneden van deeg, rechts om het boeten van netten.

De twee volgende stroken behandelen de veeteelt. Op de bovenste (fig. 32) staat een opzichter te kijken naar twee jongens die een partijtje stoeien. Een koe wordt gemolken en enkele runderen met een stok in bedwang gehouden. Geheel rechts twee kalfjes die met de rechterpoot aan een touw vastgebonden zijn. Hieronder (fig. 33) wordt de kudde door het water gedreven. De mannen zitten op een bootje, met op de voorplecht een reiger, op de achtersteven iemand die over de kudde waakt. Een kalfje is nog geen volleerd zwemmer, het krijgt een touw om zijn nek en wordt achter de boot aangesleept. De gevaren, waarvoor de mannen bang zijn, ziet men onder de kudde in beeld gebracht. Dit loopt verder in fig. 34. Het zijn grote vissen en verscheurende dieren, zoals krokodillen.

Op de rechterzijde van de wand (fig. 34) is de dode zelf bezig. Hij staat op een boot onder begeleiding van zijn zoon Ni-Anch-Ptah, die tweemaal is afgebeeld en gevangen vogels in zijn handen houdt. Zij varen in het moeras tussen de papyrusstengels door. De moerasplanten steken links onder het vaartuigje uit. Het papyrusriet rechts is weergegeven door evenwijdige lijnen, waarboven wilde vogels vliegen. Op de toppen van de stengels hebben zij nesten gebouwd; bij goed zoeken vindt men er vier. Op twee ervan zit een reiger te broeden. Een treurig lot wacht de bewoners van het onderste nest: een wilde kat heeft kans gezien naderbij te sluipen en de stengel, die onder haar gewicht doorbuigt, te beklimmen. De kuikentjes fladderen van angst, de ouders doen moeite om de indringer af te weren. Helep-Hor-Achet is aan het vissen. Niet met een hengel (deze was blijkbaar nog niet uitgevonden) maar met een speer. Hij heeft zojuist twee grote, op baarzen lijkende vissen gespietst. Hier is iets heel merkwaardigs aan de hand. De dode mag niet gebukt staan, want de afbeelding is voor de eeuwigheid bedoeld en gebukt staan is geen eeuwige houding. Maar om te kunnen steken moet je bukken. Hoe lost de tekenaar dat op? Hij laat de vissen en het water naar boven komen! Geheel rechts zie je in de hoek, verborgen in het gras, een man in een boot, die een meerval aan zijn lijn heeft weten te slaan. Bij de waterdieren vindt je ook twee nijlpaarden.

De onderste strook van de wand wordt besteed aan de offerscène, die wij op dezelfde plaats, aan de voet van het reliëf, al in de eerste en tweede gang hebben gevolgd. De scène gaat - alleen onderbroken door de achterwand - de gehele kapel door. Bij de ingang zag men de aanvoer van de offerdieren, hier zie je hoe zij geslacht en uitgesneden worden. (fig. 35, 36, 37). De delen worden door de dragers geheel links (fig. 38) als offergave naar de schijndeur van de kapel gebracht, waarachter volgens de Egyptenaren de verblijfplaats was van de ziel van de dode.

Veel aan deze prachtige reliëfs is vernield. Vooral de gezichten zijn beschadigd. De grafschenners zijn misschien bang geweest dat zij door de figuren op de wand gezien zouden worden.

#### 6. *De linkerwand in de kapel.*

Op blad 14 is de indeling der stroken aangegeven. De linkerwand is niet zo mooi als de rechter. De reliëfs zijn minder nauwkeurig getekend, de kalksteen is van mindere kwaliteit

en veel is verweerd. Hier wordt vooral aandacht besteed aan de landbouw.

Op de bovenste twee stroken zie je de offergaven uitgestald (fig. 40), die meegegeven worden aan de dode, die rechts op een stoel zit. (fig. 39) Op de offertafel liggen enige in de lengte gesneden broden. Een priester stapelt de offergaven op voor de offertafel, terwijl zijn helpers (fig. 42) nog nieuwe aanbrengen. Bij een plechtigheid als een dodenoffer mag gewijde muziek niet ontbreken. Deze wordt verzorgd (fig. 41) door een harpser, een zanger (die volgens oosters gebruik zijn hand tegen de rechterslaap legt om zijn stem beter onder controle te hebben) en een fluitspeler. Geheel links (fig. 43) zijn twee dienaren bezig met de bereiding van de offerspijzen, in dit geval een eend.

De volgende stroken zijn volgens de bijgevoegde hiërogliefen gewijd aan het ploegen, het hekelen en het oogsten. Hetep-Hor-Achet (fig. 44), met een lange staf in de hand, staat aan de linkerzijde toe te zien. Hij is vergezeld van zijn oudste zoon en van twee dienaren die een zonnescrm boven zijn hoofd houden. Op de bovenste van deze drie stroken (fig. 45), links de schrijver met twee pennen door zijn haar gestoken en een schrijfplankje onder zijn linkeroksel. Deze brengt aan zijn meester verslag uit over de opbrengst van het werk. Vervolgens twee mannen die aan het ploegen zijn met een koppel runderen. Een man (fig. 46) werkt met een primitief hakwerktuig, vervaardigd van twee houten staken die met een touw aan elkaar zijn gebonden, nu nog in Egypte in gebruik. Een volgende man, met een zaadzak om zijn rechterschouder gebonden, strooit het zaak met zijn linkerhand. Dan een jongen die uit de hand een ram voedert, misschien met zout om hem te lokken. De ram maakt deel uit van een kudde schapen, maar door verwering is dit niet meer te zien. De kudde wordt door twee mannen met zweepen over het pas gezaaide land heen gejaagd om de aarde plat te trappen. Daarachter nog een vrouw die aan het spitten is en een man die plantenstengels in de richting van het graf vervoert.

Op de strook hieronder de oogst. Twee mannen (fig. 47) snijden het koren met sikkels af; de korenaren staan als bonestaken netjes naast elkaar. Een ander heeft het werk een ogenblik gestaakt en doet zich tegoed aan de in Egypte zo geliefde knoflook. Dan een drietal dat de halmen tot garven verzamelt. Ook van hen heeft zich een aan het werk onttrokken en drinkt uit een kan. De garven worden samengebonden door een zittende man, die een zware kluwen touw naast zich heeft liggen. Dan weer mannen met sikkels (fig. 48) aan het oogsten. Geheel rechts is het tafereel verloren gegaan.

Op de derde strook (fig. 49 en 50) worden de garven op een hoop gegooid. Een ervan is blijkbaar los geraakt en wordt overgebonden. Dan volgt een groep van vijf mannen met stokken gewapend, die zich over de weg voortspoeden. Zijn het oogsters, die na volbrachte dagtaak opgewekt huiswaarts keren? Minder opgewekt is in ieder geval de kudde ezels, die met stokslagen naar de hopen garven worden gedreven (op de tekeningen niet meer te zien), die op hun ruggen moeten worden vervoerd. De voorste ezel wil helemaal niet mee! Dit tafereel wordt voortgezet op de volgende strook (fig. 51). Links staan twee mannen met hooivorken, die een hooiberg aan het opstapelen zijn. Hun werk is voltooid, want ze hebben op de top van de berg, links en recht, een bloem gestoken als bekroning. Daarna zie je een kudde ezels die met stokslagen voortgejaagd worden, en dan weer het stapelen der garven, nu met de handen. Dan komt een stuk dat geheel uitgewist is. Nu volgt (fig. 52) nogmaals een groep ezels. De dieren zijn nu zwaar beladen en ze worden ieder apart voorgeleid. Bij een ervan is de last er half afgevallen. Een man met opgeheven rechterbeen spant zich in om het evenwicht te herstellen. Geheel rechts, voor een grote hoop garven, staan drie mannen die met de armen zwaaiend het transport uitgeleide doen. De opstapeling van graan daarnaast is, net zoals op de rechterwand, in de onmiddellijke nabijheid van de schijnde deur getekend. Het graan is immers heilig voedsel dat de dode verzekert van een voortleven in het hiernamaals.

Op de onderste strook (fig. 53 en 54) de voortzetting van de offerscène. Hier worden

gazellen en antilopen geslacht. Ook gevogelte, dranken en meubels worden door de offerdragers naar het graf gebracht. De rechterwand van de kapel was dus bestemd voor de groter offerdieren (runderen), de linkerwand voor de kleinere, herten en vogels. Daarmee kan samenhangen dat de rechterwand ook van betere kwaliteit is dan de linkerwand.

#### 7. *De achterwand van de kapel*

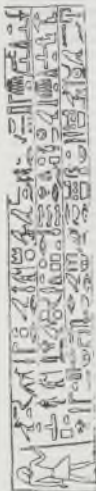
Op blad 20 staat de gehele achterwand getekend, schaal ongeveer 1 : 20. Er is een schijndeur op afgebeeld. We weten al dat de grafkamer niet achter de kapel gelegen was. De deur is in werkelijkheid geen deur; hij dekt alleen de massieve kern van de mastaba af. Toch meenden de Egyptenaren dat hij toegang tot de grafkamer en daarmee tot de onderwereld gaf. Hij is overladen met inscripties. Waar een P staat hoort de afbeelding van de dode te staan, telkens hetzelfde: je kunt hem er zelf in tekenen. Op de beide deurvleugels zie je de naam en de titels van de overledene. Hieruit blijkt dat hij priester was in de piramidentempel van koning Nefer-Ka-Re en profeet en leider van de plechtigheden in het zonneheiligtom van koning Ni-Oeser-Re. Op de twee opstaande posten van de deur, op de dwarsbalk geheel bovenaan en op die boven de deuropening in het midden staan offerformules. Het vlak tussen de twee balken wordt bij de P ingenomen door de nauwelijks meer zichtbare eigenaar van het graf, gezeten aan een offertafel. Erboven en ernaast de lijst van offers, bijna allemaal voedseloffers. Het menu van de dode als het ware. Het is vergroot afgebeeld (schaal 1 : 10) op blad 21 en 22 (Q en R). Er zijn cijfertjes ingezet. 1 is bijvoorbeeld: "een kan water scheppen"; 2: "twee koele druppels". Onder elk "artikel" staat door streepjes aangegeven, hoeveel ervan nodig is. 27: "twee porties water". 45: "vlees van de voorpoot". 23: "bier drinken"; 25: "eten". De schuine streepjes in de tekening geven aan dat de hiërogliefen niet meer goed zichtbaar zijn. De achterwand is ernstig beschadigd. De hoofden van de menselijke figuren zijn weer uitgebeiteld. Zeer storend is het grote gat dat in het midden door de deur is heen geslagen. Dit is ongetwijfeld het werk geweest van grafrovers, die zich voorstelden langs deze weg in de grafkamer te komen om te plunderen.

# DE MASTABA VAN HETEP-HOR-ACHET

Rijksmuseum van Oudheden te Leiden

## VOORDE - INGANG

boven A



links B

B



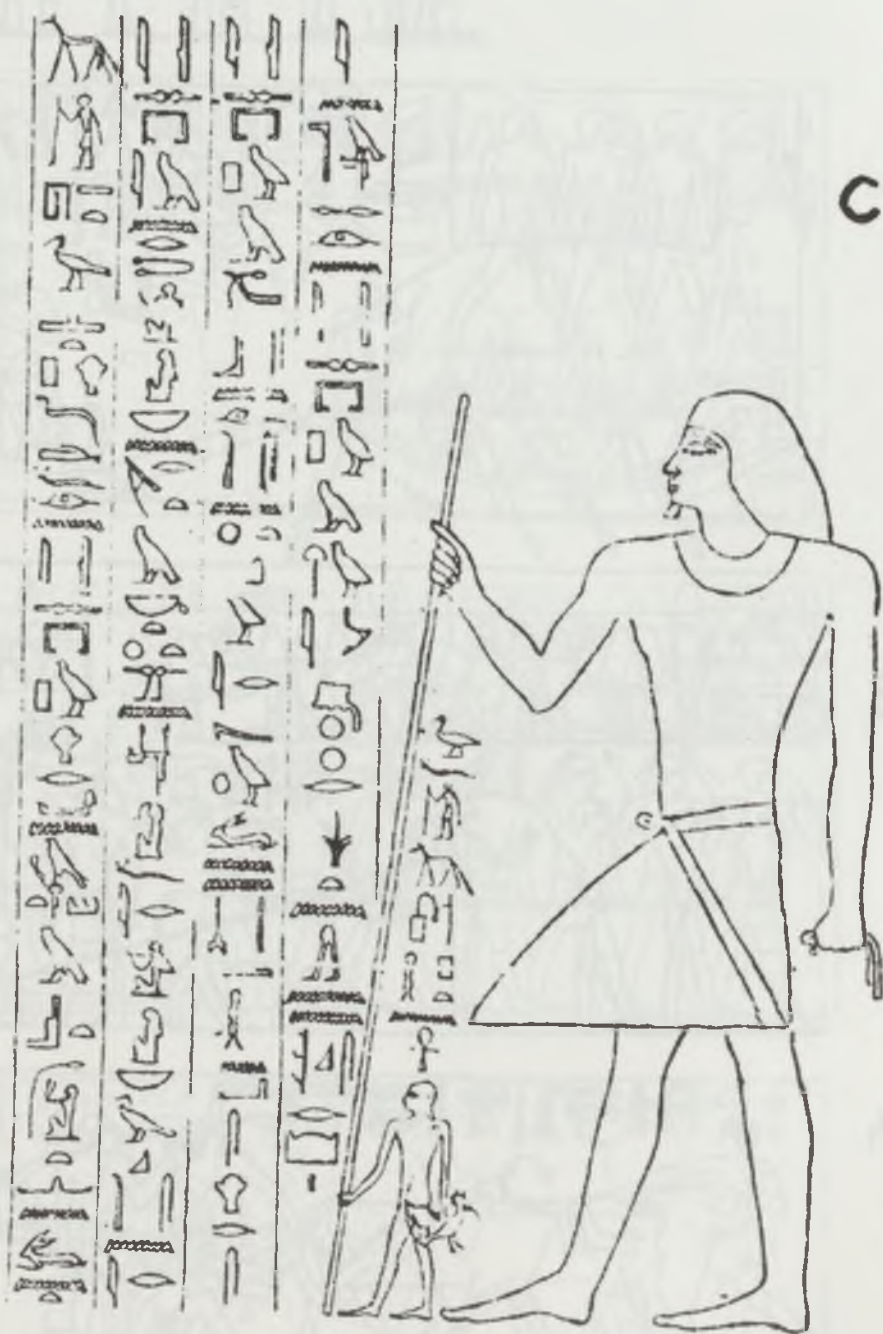


titel en naam  
van de  
eigenaar  
op een "trommel" bij de ingang

blad 2.

VOORZUDE - IN GANG

rechts



1



2



3



4





5



6



7



8

9

10

blad 5

TWEDE  
GANG-  
II RECHTS



12



13



14



15



TWEED  
CANG-  
LINKS

blad 6

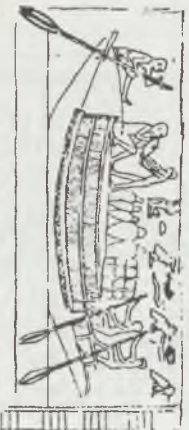
16



17



18



19

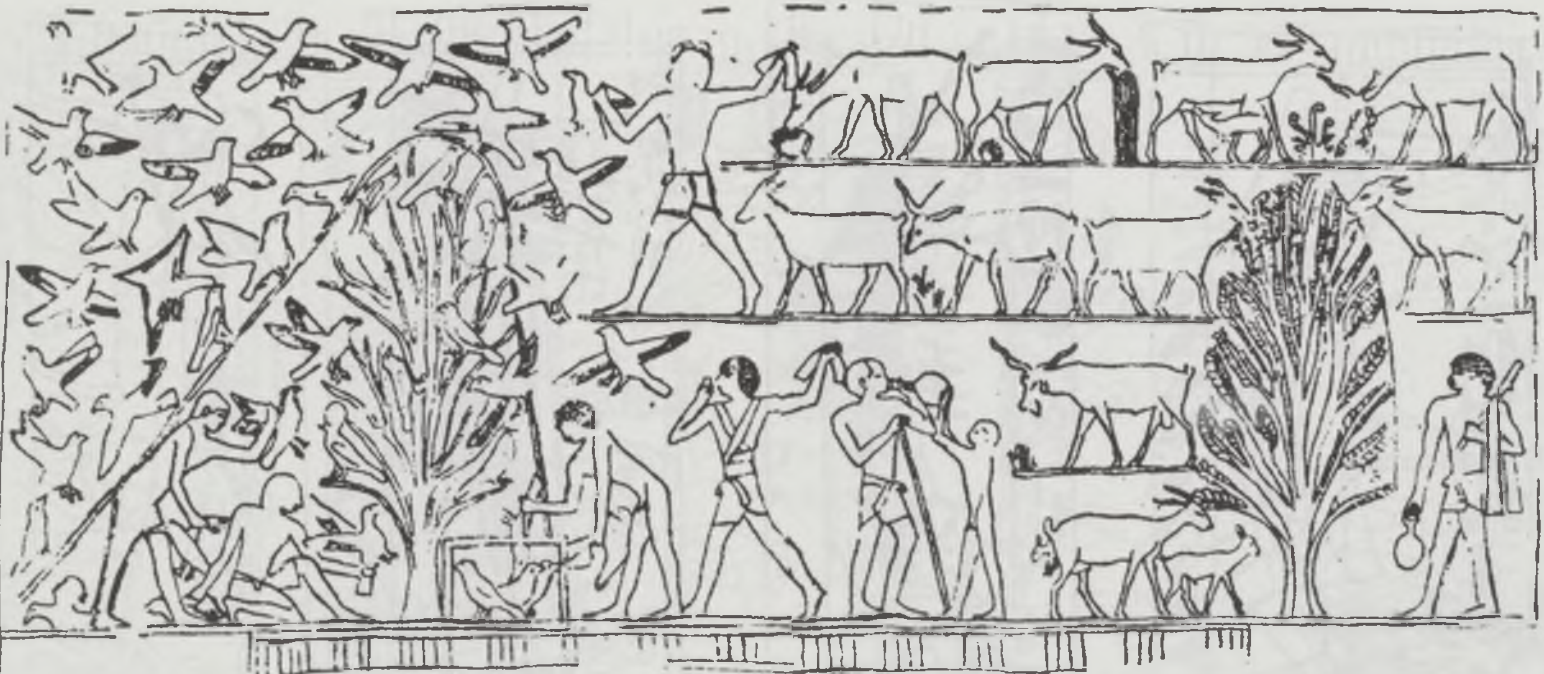


KAPEL  
VOORWAND  
(INGANG)

21

boven de  
ingang

20



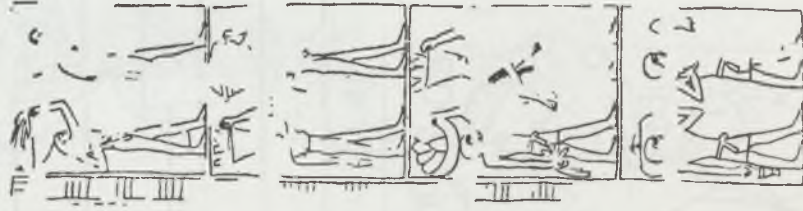
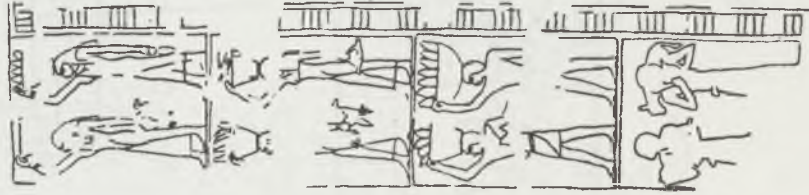
# KAPEL - VOORWAND (INGANG)

blad 8

naast de ingang

22 links

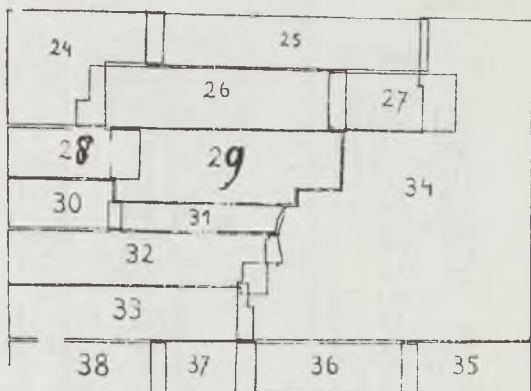
rechts 23



# KAPEL - RECHTERWAND I

blad 9

indeling



25



26



27



28

29

KAPPEL - RECHTERWAND  
III

30



31

32

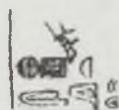


blad II



KAPEL  
RECHTERWIND  
V

blad 13



38

37



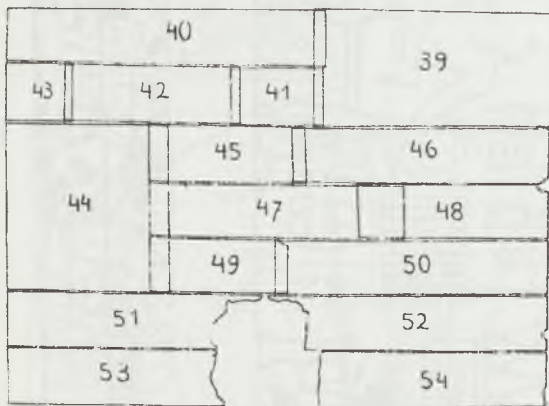
35



# KAPEL - LINKERWAND I

blad 14

indeling



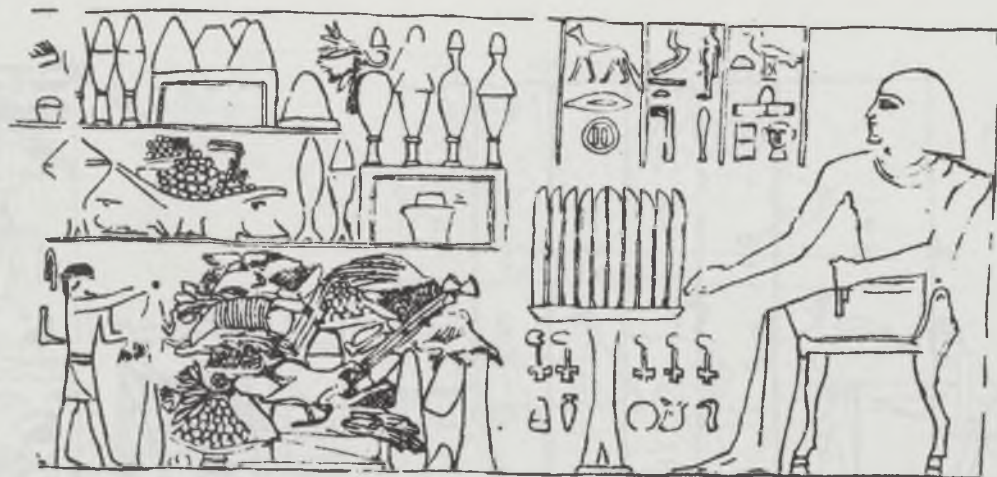
41



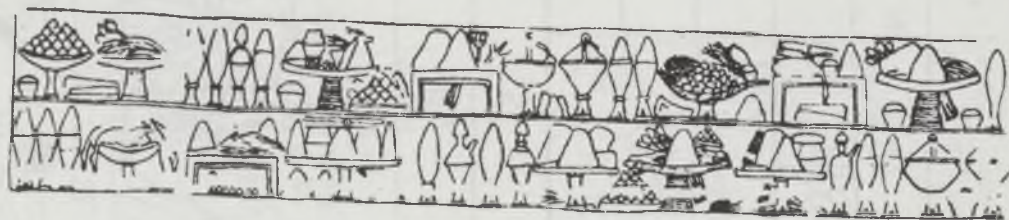
42



39



40



KAPEL-LINKERWAND II

blad 15



45



44



43

KAPTEL  
LINKEWAND  
III

blad 16

KADEL - LINKEWAND IV

blad 17

49



50



51



52



53



54



KAPEL-LINKEWAND VI

blad 19

Schijn-  
deur



P = portret  
van de  
eigenaar

lijst van  
offers:

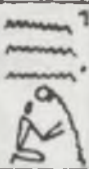
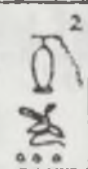
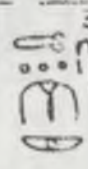
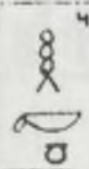
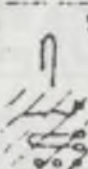
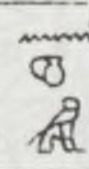
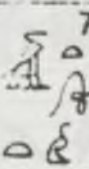
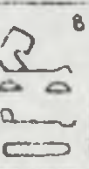
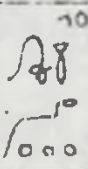
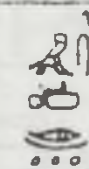
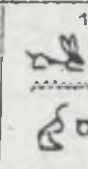
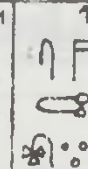
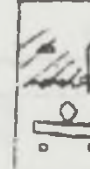
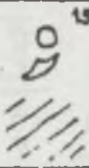
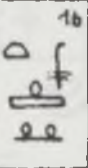
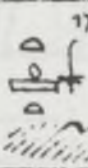
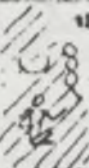
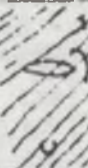
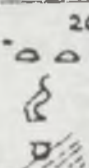
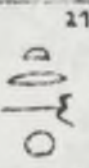
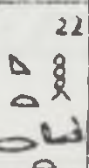
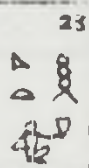
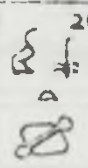
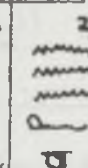
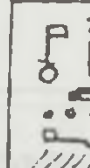
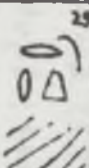
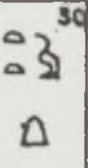
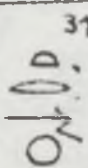
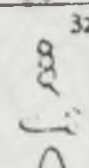
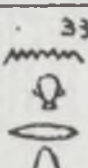
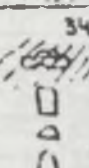
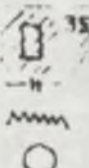
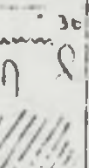
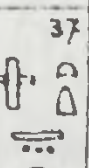
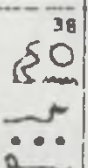
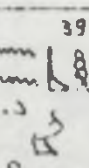
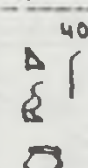
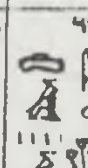
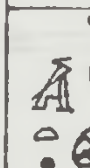
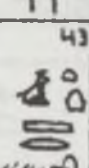
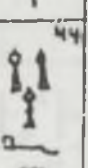
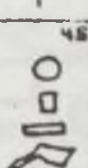
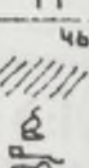
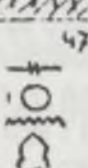
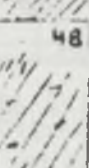
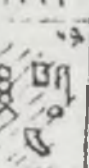
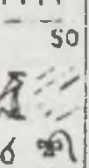
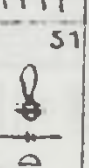
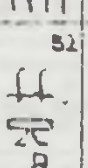
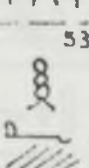
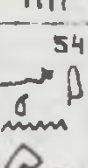
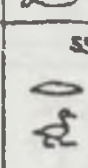
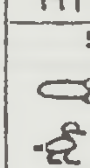
G → wall  
R → bl. 22

S: door  
grafrevers  
gemaakt  
gat.

# KAPEL-ACHTERWAND II

inzet: lijst van offers 4

blad 21

|                                                                                       |                                                                                       |                                                                                       |                                                                                       |                                                                                       |                                                                                       |                                                                                       |                                                                                       |                                                                                       |                                                                                      |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
|    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

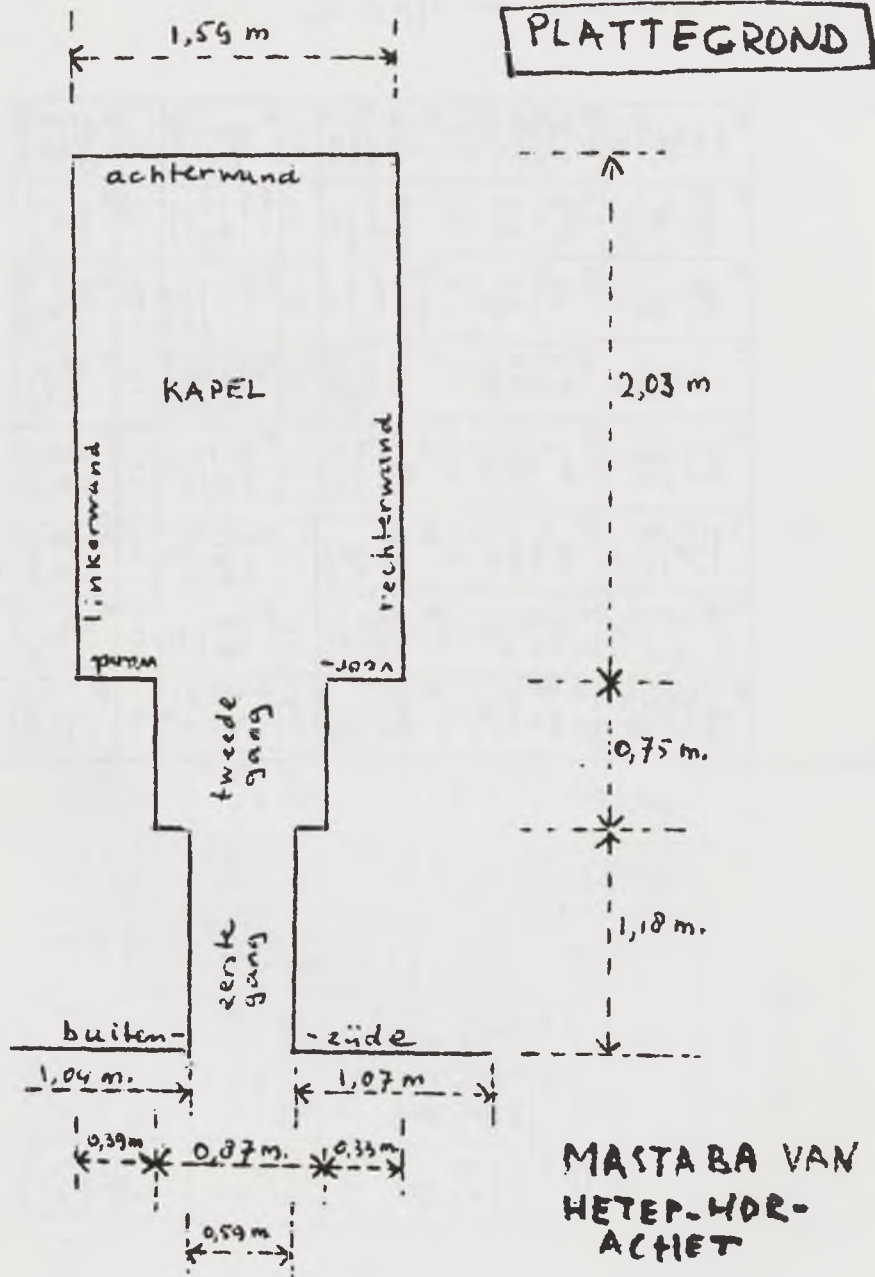
hier R

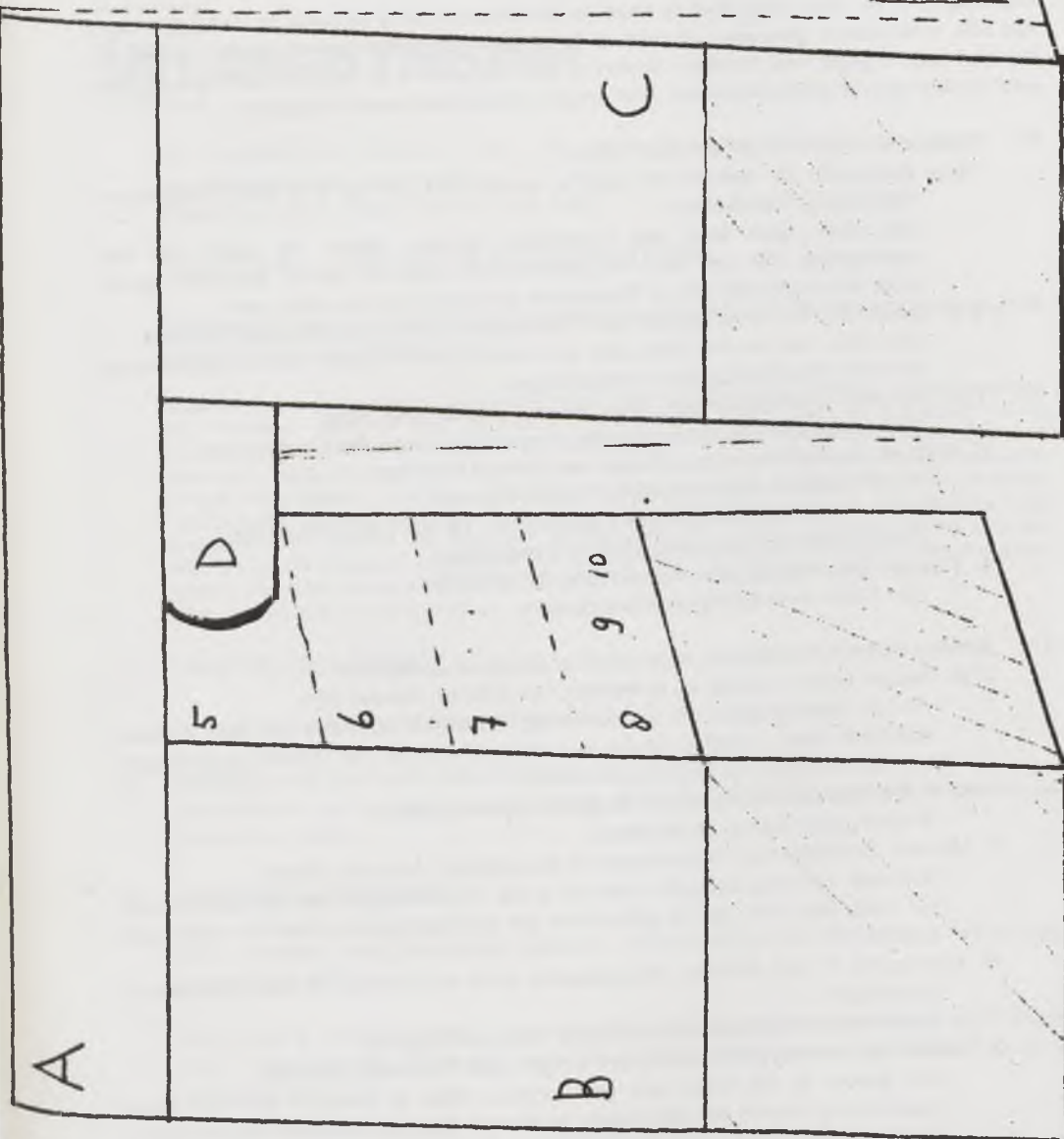
# KAPEL-ACHTERWAND H

22

inzet: lijst van offers R

|    |  |   |    |  |   |    |  |   |    |  |   |    |  |   |    |  |   |    |  |   |    |  |   |    |  |   |    |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |     |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |   |      |  |
|----|--|---|----|--|---|----|--|---|----|--|---|----|--|---|----|--|---|----|--|---|----|--|---|----|--|---|----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|
| 54 |  | - | 59 |  | = | 64 |  | = | 69 |  | = | 74 |  | = | 79 |  | = | 84 |  | = | 89 |  | = | 94 |  | = | 99 |  | = | 104 |  | = | 109 |  | = | 114 |  | = | 119 |  | = | 124 |  | = | 129 |  | = | 134 |  | = | 139 |  | = | 144 |  | = | 149 |  | = | 154 |  | = | 159 |  | = | 164 |  | = | 169 |  | = | 174 |  | = | 179 |  | = | 184 |  | = | 189 |  | = | 194 |  | = | 199 |  | = | 204 |  | = | 209 |  | = | 214 |  | = | 219 |  | = | 224 |  | = | 229 |  | = | 234 |  | = | 239 |  | = | 244 |  | = | 249 |  | = | 254 |  | = | 259 |  | = | 264 |  | = | 269 |  | = | 274 |  | = | 279 |  | = | 284 |  | = | 289 |  | = | 294 |  | = | 299 |  | = | 304 |  | = | 309 |  | = | 314 |  | = | 319 |  | = | 324 |  | = | 329 |  | = | 334 |  | = | 339 |  | = | 344 |  | = | 349 |  | = | 354 |  | = | 359 |  | = | 364 |  | = | 369 |  | = | 374 |  | = | 379 |  | = | 384 |  | = | 389 |  | = | 394 |  | = | 399 |  | = | 404 |  | = | 409 |  | = | 414 |  | = | 419 |  | = | 424 |  | = | 429 |  | = | 434 |  | = | 439 |  | = | 444 |  | = | 449 |  | = | 454 |  | = | 459 |  | = | 464 |  | = | 469 |  | = | 474 |  | = | 479 |  | = | 484 |  | = | 489 |  | = | 494 |  | = | 499 |  | = | 504 |  | = | 509 |  | = | 514 |  | = | 519 |  | = | 524 |  | = | 529 |  | = | 534 |  | = | 539 |  | = | 544 |  | = | 549 |  | = | 554 |  | = | 559 |  | = | 564 |  | = | 569 |  | = | 574 |  | = | 579 |  | = | 584 |  | = | 589 |  | = | 594 |  | = | 599 |  | = | 604 |  | = | 609 |  | = | 614 |  | = | 619 |  | = | 624 |  | = | 629 |  | = | 634 |  | = | 639 |  | = | 644 |  | = | 649 |  | = | 654 |  | = | 659 |  | = | 664 |  | = | 669 |  | = | 674 |  | = | 679 |  | = | 684 |  | = | 689 |  | = | 694 |  | = | 699 |  | = | 704 |  | = | 709 |  | = | 714 |  | = | 719 |  | = | 724 |  | = | 729 |  | = | 734 |  | = | 739 |  | = | 744 |  | = | 749 |  | = | 754 |  | = | 759 |  | = | 764 |  | = | 769 |  | = | 774 |  | = | 779 |  | = | 784 |  | = | 789 |  | = | 794 |  | = | 799 |  | = | 804 |  | = | 809 |  | = | 814 |  | = | 819 |  | = | 824 |  | = | 829 |  | = | 834 |  | = | 839 |  | = | 844 |  | = | 849 |  | = | 854 |  | = | 859 |  | = | 864 |  | = | 869 |  | = | 874 |  | = | 879 |  | = | 884 |  | = | 889 |  | = | 894 |  | = | 899 |  | = | 904 |  | = | 909 |  | = | 914 |  | = | 919 |  | = | 924 |  | = | 929 |  | = | 934 |  | = | 939 |  | = | 944 |  | = | 949 |  | = | 954 |  | = | 959 |  | = | 964 |  | = | 969 |  | = | 974 |  | = | 979 |  | = | 984 |  | = | 989 |  | = | 994 |  | = | 999 |  | = | 1004 |  | = | 1009 |  | = | 1014 |  | = | 1019 |  | = | 1024 |  | = | 1029 |  | = | 1034 |  | = | 1039 |  | = | 1044 |  | = | 1049 |  | = | 1054 |  | = | 1059 |  | = | 1064 |  | = | 1069 |  | = | 1074 |  | = | 1079 |  | = | 1084 |  | = | 1089 |  | = | 1094 |  | = | 1099 |  | = | 1104 |  | = | 1109 |  | = | 1114 |  | = | 1119 |  | = | 1124 |  | = | 1129 |  | = | 1134 |  | = | 1139 |  | = | 1144 |  | = | 1149 |  | = | 1154 |  | = | 1159 |  | = | 1164 |  | = | 1169 |  | = | 1174 |  | = | 1179 |  | = | 1184 |  | = | 1189 |  | = | 1194 |  | = | 1199 |  | = | 1204 |  | = | 1209 |  | = | 1214 |  | = | 1219 |  | = | 1224 |  | = | 1229 |  | = | 1234 |  | = | 1239 |  | = | 1244 |  | = | 1249 |  | = | 1254 |  | = | 1259 |  | = | 1264 |  | = | 1269 |  | = | 1274 |  | = | 1279 |  | = | 1284 |  | = | 1289 |  | = | 1294 |  | = | 1299 |  | = | 1304 |  | = | 1309 |  | = | 1314 |  | = | 1319 |  | = | 1324 |  | = | 1329 |  | = | 1334 |  | = | 1339 |  | = | 1344 |  | = | 1349 |  | = | 1354 |  | = | 1359 |  | = | 1364 |  | = | 1369 |  | = | 1374 |  | = | 1379 |  | = | 1384 |  | = | 1389 |  | = | 1394 |  | = | 1399 |  | = | 1404 |  | = | 1409 |  | = | 1414 |  | = | 1419 |  | = | 1424 |  | = | 1429 |  | = | 1434 |  | = | 1439 |  | = | 1444 |  | = | 1449 |  | = | 1454 |  | = | 1459 |  | = | 1464 |  | = | 1469 |  | = | 1474 |  | = | 1479 |  | = | 1484 |  | = | 1489 |  | = | 1494 |  | = | 1499 |  | = | 1504 |  | = | 1509 |  | = | 1514 |  | = | 1519 |  | = | 1524 |  | = | 1529 |  |
|----|--|---|----|--|---|----|--|---|----|--|---|----|--|---|----|--|---|----|--|---|----|--|---|----|--|---|----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|-----|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|---|------|--|





SCHEMA VOORZIJDE VAN DE MASTABA. p. 1 en 2.

#### 4. LEESBOEKEN

Als Egypte in de klas behandeld is, moet je niet denken dat je volledig op de hoogte bent van alle interessante gegevens. Je wilt er misschien nog meer over te weten komen. Er bestaan over Egypte veel boeken. Sommige zijn erg geleerd of moeilijk geschreven. Een paar boeken lees je in één adem uit. Hier volgen enkele titels van die boeken.

##### 1. *Boeken die je in hun geheel kunt lezen*

- Hans Baumann: *De wereld der farao's, ontdekkers aan de Nijl*, van Holkema en Warendorf, Amsterdam.  
Dit boek gaat over een Egyptische jongen, Megdi, de zoon van een archeoloog, die zelf aan het onderzoeken slaat en daarbij geholpen wordt door een oude man die de Egyptische geheimen door en door kent.
- E.J. Sheppard: *Het oude Egypte, een Fibula-junior boek*, van Dishoeck, Bussum.  
Een fijn, niet zo dik boek, dat veel vertelt over het leven van de Egyptenaren en over de archeologische ontdekkingen.
- C.A. Burland: *De Egyptenaren*, Nijgh en van Ditmar, Den Haag.  
Uitvoerige en interessante beschrijving van het leven der Egyptenaren.
- C. Wilkeshuis: *De boog van de Farao*, van Goor, Den Haag.  
In verhaalvorm leer je veel over Egypte kennen.
- L. Cottrell: *Het piramidenvolk der Egyptenaren*, Parool/Life, Amsterdam.  
Hierin staan uitstekende platen en afbeeldingen.
- L. Casson, *Het oude Egypte*, Parool/Life, Amsterdam.  
Ook hierin veel prachtige afbeeldingen.

##### 2. *Boeken waaruit je gedeelten kunt lezen of iets kunt opzoeken*

- C.W. Ceram: *Goden, graven en geleerden*, van Ditmar, Amsterdam.  
Als je niet te veel let op sommige moeilijke woorden en daar gewoon overheen leest, vindt je hierin een boeiend verslag van allerlei opgravingen, o.a. van het graf van Toet-Anch-Amon.
- Sesam: *Wereldgeschiedenis, deel I*, Bosch en Keuning, Baarn.  
Vooraf goed voor de geschiedenis.
- P. Montet: *Zo leefden de Egyptenaren in de oudheid*, Hollandia, Baarn.  
Dit boek kun je goed gebruiken als je via inhoudsopgave en het register over het dagelijks leven en de gebruiken van de Egyptenaren meer te weten wilt komen.
- H. Ebeling en P. v.d. Meulen: *Slingerpaden door de historie*, Wolters/Noordhoff, Groningen.  
Hierin staat in verhaalvorm een mooi stuk over Egypte.
- J. Tadema Sporry: *De geschiedenis van Egypte*, van Dishoeck, Bussum.  
Als geheel is dit boek niet gemakkelijk. Maar je kunt er wel een korte beschrijving binden van de meeste goden van Egypte en van de heilige dieren. Verder enkele Egyptische verhalen, zoals het verhaal van Sinuhé, iets over de piramiden en over de veroveraars onder de farao's, die in het thema niet behandeld werden.

Voor meer of andere lectuur kun je je wenden tot je leraar.



## DICHTERBIJ

een thematische methode met op elkaar afgestemde series van studie- en werkmateriaal voor geschiedenis.

Redactie: C.M.H. Bosch en drs. H.G. Leih.

### I. DICHTERBIJ – EEN HALVE EEUW DICHTERBIJ

boekjes met een uiteenzetting en een literatuurdocumentatie over een thema uit de prehistorie tot uit de eigen tijd;

Bronnen van onze geschiedenis; Toetanchamon en zijn tijd; Terpen; Romeinse keizersmunten; De Romeinse staat en het christendom; Islamitische kunst; Stad en platteland in de middeleeuwen; De middeleeuwse Friese vrijheid; Johanniters, Tempeliers, Duitse Orde; De Moderne Devotie; Michelangelo; Rubens; Naspel op Munster; Jan Compagnie; Onze pruikentijd; George Washington; Revolutie, ideaal en verwachting; Vrije vrouwen; De Internationales; Nederlanders overzee; De Katholieke Emancipatie; Marx; Gladstone en Disraeli; Zionisme; Antisemitisme; Rusland op weg naar de Revolutie; De Rechtse Coalitie; Duitsland onder Wilhelm II; De Europese Idee; John Bull en Europa; Van Wilson tot Nixon; Nederland bezet gebied; Van Rosa Luxemburg tot Stauffenberg; Fascisme; Van Pétain tot De Gaulle. Meer deeltjes zijn in voorbereiding.

### II. TEKSTEN DICHTERBIJ

boekjes met teksten die betrekking hebben op thema's uit serie I.

### III. SPIEGEL HISTORIAEL DICHTERBIJ

overdrukken van artikelen uit het maandblad Spiegel Historiael, die aansluiten op thema's uit serie I.

### IV. BEELDEN DICHTERBIJ

dia's, mappen met illustratief materiaal, klankbeelden die betrekking hebben op thema's uit serie I.

*Aanvullende informatie voor de leraar:* Bij een aantal deeltjes verscheen een bijlage met "Aanvullende informatie voor de leraar", met vragen, opdrachten, studie-suggesties enz.

Een uitvoerig prospectus kunt u vragen bij



**KOK – Postbus 130 – KAMPEN**

verkrijgbaar bij de boekhandel.

## 5 SUGGESTIES VOOR DE DOCENT

- Les 1.** Plaatsbepaling van het land: Noord-Afrika, woestijn, piramiden, Nijl. Verhaal in de trant van: H. Baumann, *De wereld der Farao's*, hfdst. 1; dit doet een beroep op de speurzín, de weetgierigheid en de zucht naar ontdekken van de leerlingen. Hoe weinig we nog maar weten over Egypte. Verhaal Napoleon met legers en geleerden. Opdracht A 1 beginnen. Huiswerk: vr. 1 en 2 beantwoorden.
- Les 2.** Verifiëren van de antwoorden. **Opdrachten** A 2 t/m 6, voorbereiden antwoord op vraag 3 en 4. Huiswerk vr. 3 en 4.
- Les 3.** Verifiëren van de antwoorden. Uitvoerige uitleg van de kalender (men kan de leerlingen zelf wel iets laten uitrekenen). Eerste beginselen van het woordschrift - voordat ze de tekst van het thema daarover gelezen hebben - samen met de klas ontdekken. Sesam I, 70-71. Thuis: vr. 5, 6 en 7.
- Les 4.** Verifiëren van de antwoorden. Met name de overgang naar lettergreepschrift is moeilijk: men laat de leerlingen voorbeelden verzinnen in eigen taal. Verwondering over ons "gemakkelijke" alfabet. Verhaal Champollion: jeugd in: Baumann, blz. 39 e.v., ontcijfering bij: Sesam I, 81-84. Eindig de les met Grieks sinterklaasliedje, zodat de leerlingen een probleem mee naar huis nemen. Indien mogelijk 5 of 6 dia's met hiërogliefen.
- Les 5.** Vervolg ontcijfering. Opdracht B 3 ("Zo lezen wij tegenwoordig hiërogliefen"), later samenwerken in paren. Daarna klassikaal bespreken. Huiswerk vr. 8 en 9.
- Les 6.** Enkele dia's over goden. Antwoorden verifiëren. Leesteksten B 1 en B 2 laten lezen en navertellen. Vr. 10 beantwoorden. Mummificeren, verhaal bijv. in Sesam I, blz. 18, of bij K. Lange: *Egypte, de Haan, Utrecht 1953* (1e druk) blz. 93-98. Enkele dia's van mummies en piramiden (bij piramide Chefred is bovenaan nog een stukje van de gepolijste steen te zien). Huiswerk: ontwikkeling van de piramiden bestuderen.
- Les 7.** Verhaal over de piramide van Cheops uit H. Baumann, p. 25-34 n.a.v. de ontwikkeling van de piramiden. Huiswerk: in eigen woorden en met eigen tekeningen vertellen in het werkschrift over piramiden en dodenkultus. Of opdracht B 4.
- Les 8.** Verhaal ontdekking graf van Toet-Anch-Amon en inrichting ervan (Sesam I, 91-97, of uit *Ceram: Goden, graven en geleerden of elders*). Indien mogelijk enige dia's. Tegelijkertijd inleiding op Egyptische kunst. Stand menselijk lichaam laten uitproberen. Huiswerk vraag 11 en 12.
- Les 9.** Verifiëren van de antwoorden. Bespreking van Egyptische kunst door vergelijking van platen of dia's met moderne werken. Men kan er ook reeds tekeningen uit het projekt "Mastaba" voor gebruiken. Verhaal Sinuhé (Tadema Sporry: *De geschiedenis van Egypte*, blz. 72 e.v.). Hierin ook andere goede verhalen. Het was beter geweest een van deze langere verhalen bij de leesteksten op te nemen. Huiswerk vr. 13 en 14 beantwoorden.
- Les 10.** Verifiëren van de antwoorden. Iets over het hof van de farao (Sesam I, 97 e.v.). Uitleg van het projekt mastaba. Huiswerk: eerste verkenning van de papieren.

---

## Geschiedenis voor het avo

Samen met 'Op zoek naar de vrede' wordt in het nieuwe boek van  
H. van Galen Last

### VAN SARAJEVO TOT HIROSHIMA

een overzicht gegeven van de geschiedenis van de laatste vijftig jaar.  
Beide uitgaven, die bestemd zijn voor de bovenbouw van het v.w.o. en  
h.a.v.o., worden gekenmerkt door een zeer leesbare en heldere tekst.  
Daarbij is ter bevordering van het relativerend leren denken het  
perspectief telkens verschoven.

*H. van Galen Last*

**Van Sarajevo tot Hiroshima** ISBN 90 01 32751 6 ing. ± f 12,—

**Op zoek naar vrede** ISBN 90 01 32750 8 ing. f 6,95

*A. Hoekstra, Drs. A. Stellingwerf en E. Wolthuis*

### FUNCTIONELE GESCHIEDENIS

Bij het schrijven van de methode Functionele Geschiedenis heeft steeds  
de vraag voorop gestaan:

wat is de invloed van het verleden op de huidige samenleving? De  
chronologie is gehandhaafd, maar bij ieder hoofdstuk zorgen uitlopers  
voor de verbinding met het heden.

#### *Serie-overzicht*

|     |                              |                    |                    |
|-----|------------------------------|--------------------|--------------------|
| 1   | (gesch. tot de 14e eeuw)     | ISBN 90 01 39600 3 | ing. f 10,05       |
| 2M  | (soc.-econ. en cult. gesch.) | ISBN 90 01 39601 1 | ing. f 10,75       |
| 2VH | (idem)                       | ISBN 90 01 39604 6 | ing. f 11,80       |
| 3M  | (pol. en staatk. gesch.)     | ISBN 90 01 39602 X | ing. f 8,90        |
| 3VH | (idem)                       | ISBN 90 01 39605 4 | ing. f 12,50       |
| 4M  | (laatste vijftig jaar)       | ISBN 90 01 39603 8 | versch. sept. '71  |
| 4VH | (capita selecta)             | ISBN 90 01 39606 2 | versch. najaar '71 |

Deze uitgaven zijn verkrijgbaar bij de boekhandel en bij  
Wolters-Noordhoff, postbus 567, Groningen; voor presentexemplaren  
postbus 58. Vermeld altijd titel, auteur en ISBN.



**Wolters-Noordhoff**

Les 11. projekt mastaba in groepen (2)

Les 12. projekt mastaba in groepen (2)

Les 13. projekt mastaba in groepen.

Les 14. evaluatie van het projekt (uitwisseling der antwoorden van de groepen) bespreking van de lijst van leesboeken. Opgeven van stof voor toets.

Les 15. Toets.

- *eerste gedeelte (kennis basisstof) 3 van de vragen uit de vragenlijst.*
  - *tweede gedeelte (kombinatievermogen)*
    1. Wie of wat is: antwoord in een of twee regels het allerbelangrijkste. Er volgen tien min of meer vreemde woorden, die behandeld zijn.
    2. Zou het verschil gemaakt hebben als men in plaats van de steen van Rosette een dergelijke vondst uit ongeveer 2500 v. Chr. had gedaan?
    3. In welke punten hebben wij iets aan de oude Egyptenaren te danken?
  - *derde gedeelte (inzicht)*
    1. Een oud-egyptisch lofzang:
      - (1) "Heil u die opgaat in de oceaan des hemels,  
Die de beide landen verlicht, nadat gij zijt opgegaan.  
Wanneer hij opgaat, herleven de mensen  
en het volk juicht hem toe.
      - (5) Vereert hem, zo zeggen de woestijnapen (die als bij ons de vogels hun stem verheffen)  
Roem zij u, zegt eenstemmig al het gedierte.  
Uw bemanning is gelukkig,  
vrolijk van hart bestijgt ge uw dagboot, Heer der goden.  
Die door u geschapen zijn prijzen u.
      - (10) Schijn ook voor mij, opdat ik uw schoonheid zien mag."
    - a) Aan welke godheid is dit gedicht gericht?
    - b) Welke zijn de "beide landen" van regel 2?
    - c) Waarom herleven de mensen als hij opstaat?
    - d) Over wat voor boot zou het gaan in regel 7?
    - e) Vermoed je in welke toestand de dichter zich indenkt?
  - 2. Waarom is het stuk hiërogliefen op de steen van Rosette veel korter dan het Grieks, terwijl er toch hetzelfde staat?
  - *vierde gedeelte (objektieve toetsen)*
- Kies het beste antwoord en kruis dat aan:
1. De Griekse geschiedenisschrijver Herodotus noemde Egypte een geschenk van de Nijl. Hiermee bedoelde hij:
    - a) dat de Egyptenaren de Nijl als oppergod beschouwden;
    - b) dat de Egyptenaren geloofden, dat de Nijl in de hemel ontsprong;
    - c) dat Egypte zonder de Nijl een woestijn zou zijn;
    - d) dat Egypte zonder Nijl nog zee zou zijn geweest.

2. Het woord hiërogllyphen is een Grieks woord, dat 'heiligen inkervingen' betekent. Het woord hiërogllyphen als naam voor de Egyptische schrifttekens is:

- a) gedeeltelijk juist, want het waren wel altijd inkervingen, maar ze werden niet alleen gebruikt voor godsdienstige teksten;
- b) gedeeltelijk juist, want ze werden wel alleen gebruikt voor godsdienstige teksten, maar het waren niet altijd inkervingen;
- c) gedeeltelijk juist, want het waren niet altijd inkervingen en ze werden niet alleen gebruikt voor godsdienstige teksten;
- d) volkomen juist, want het waren altijd inkervingen en ze werden alleen gebruikt voor godsdienstige teksten.

3. De steen van Rosette heet zo, want

- a) hij is gevonden door Rosette;
- b) hij is gevonden bij Rosette;
- c) hij is ontcijferd door Rosette;
- d) hij heeft de vorm van een rosette.

4. Het mummificeren in het oude Egypte heeft vooral zijn ontstaan te danken aan:

- a) opvattingen over de onsterfelijkheid van de ziel;
- b) de wens om de gestorvenen bij zich te hebben;
- c) de eerbied voor het menselijk lichaam;
- d) de angst, dat niet-gemummificeerde lijken ziekten zouden veroorzaken.

5. Na 2000 v. Chr. maakte men voor de pharao's rotsgraven i.p.v. piramiden, omdat:

- a) het bouwen van piramiden te duur werd;
- b) rotsgraven mooier versierd kunnen worden;
- c) men een nieuwe manier van begraven uitvond;
- d) het graf in de piramiden niet veilig bleek.

6. Zijn sfinx staat op het plateau van Gizeh. Hij was een machtig koning. Zijn naam was:

- a) Cheops;
- b) Ramses II;
- c) Memphis;
- d) Chefren.

7. *Geen* Egyptische uitvinding was:

- a) hiërogllyphen;
- b) papyrusrol;
- c) spijkerschrift;
- d) demotisch schrift.

8. In onze tijd kan men een dode ook laten verbranden (cremeren). Als de Egyptenaren een goedkope manier van crematie hadden gekend, dan:

- a) zouden de zuinige mensen voor crematie zijn geweest;
- b) zouden arme mensen voor crematie zijn geweest;
- c) zouden beide genoemde groepen voor crematie zijn geweest;
- d) zouden *geen* van genoemde groepen voor crematie zijn geweest.

9. De naam van pharao Toet-Anch-Amon zal beslist niet mogen ontbreken in een boek dat gaat over:
- a) de veroveringen van de Egyptisch pharao's;
  - b) de Egyptische koningsgraven;
  - c) de Egyptische pyramiden;
  - d) de ontcijfering van het Egyptisch schrift.
10. De naam van Champollion zal beslist niet mogen ontbreken in een boek, dat handelt over de geschiedenis van:
- a) de Egyptologie;
  - b) de Assyriologie;
  - c) de archeologie;
  - d) de astrologie.
11. De Egyptenaren waren *geen* zeevaarders, omdat:
- a) de Egyptenaren te weinig techniek hadden om schepen te bouwen;
  - b) de Egyptenaren voor geen enkel produkt op het buitenland waren aangewezen;
  - c) om beide genoemde redenen;
  - d) om een andere dan de genoemde redenen.
12. Welke opmerking is de beste?
- Rond 1000 v.C. schreven de Egyptenaren:
- a) altijd op papyrus;
  - b) meestal op papyrus;
  - c) soms op papyrus;
  - d) bijna nooit op papyrus.

# Geschiedenis voor het avo

*E. L. C. Kalle, Br. Drs. Hubertus Huybregts, Drs. J. S. Wijne,  
Br. Edesius Boerrigter*

## PODIUM VAN HET VERLEDEN

geschiedenismethode voor m.a.v.o. en onderbouw h.a.v.o.

|    |                                 |                    |                  |
|----|---------------------------------|--------------------|------------------|
| 1a | voor de brugklas                | ISBN 90 01 45600 6 | ing. f 4,90      |
| 1b | idem                            | ISBN 90 01 45650 2 | ing. f 5,65      |
| 2a | voor het 2e leerjaar m.a.v.o.-3 | ISBN 90 01 45602 2 | int. f 12,75     |
| 2b | voor het 2e leerjaar m.a.v.o.-4 | ISBN 90 01 45603 0 | int. f 10,05     |
| 3  | voor het 3e leerjaar m.a.v.o.-4 | ISBN 90 01 45604 9 | int. f 13,75     |
| 4  | voor de eindexamenklassen       | ISBN 90 01 45606 5 | versch. aug. '71 |

Bij ieder deel verschijnt een docentenboek.

In deze methode is de leerstof beperkt tot een aantal met zorg gekozen onderwerpen. Deze worden indringend behandeld, zodat de achtergronden van de gebeurtenissen en toestanden duidelijk worden. Stijl en woordkeuze zijn zo eenvoudig mogelijk gehouden.

*B. van Wakeren*

## KRONIEK

geschiedenismethode voor het a.v.o.

|     |                           |                    |                  |
|-----|---------------------------|--------------------|------------------|
| 1   | (tot ± 1500)              | ISBN 90 01 93430 7 | f 13,75          |
| 2VH | (van ± 1500 tot 1815)     | ISBN 90 01 93431 5 | versch. dec. '71 |
| 2HM | (van ± 1500 tot 1848)     | ISBN 90 01 93432 3 | versch. dec. '71 |
| 3VH | (van 1815 tot heden)      |                    | in voorbereiding |
| 3HM | (van 1848 tot heden)      |                    | in voorbereiding |
| 4M  | (de laatste vijftig jaar) |                    | in voorbereiding |

Enkele kenmerken:

- semi-concentrische methode
- combinatie van leer-, lees-, werk- en kijkboek
- mogelijkheid voor h.a.v.o. om de VH of HM-versie te kiezen
- aan het eind van elk hoofdstuk wordt een samenvatting gegeven
- uitgevoerd in vierkleurendruk.

Deze uitgaven zijn verkrijgbaar bij de boekhandel en bij Wolters-Noordhoff, postbus 567, Groningen; voor presentexemplaren postbus 58. Vermeld altijd titel, auteur en ISBN.



**Wolters-Noordhoff**

242 25 41/0060

### HET PROBLEEM VAN DE INTEGRATIE EN VAN SAMENWERKING TUSSEN VAKKEN

#### 1. Integratie en samenwerking als didaktisch probleem

Bij het spreken over multidisciplinaire samenwerking valt al gauw de term integratie. Het lijkt nuttig vooraf duidelijk te stellen dat in paragraaf 1 van dit hoofdstuk het begrip integratie alleen wordt toegepast op het beschrijven van leerprocessen. Het gaat dus om het integreren van aangeboden kennis door de leerling.

Het zal veel docenten, ook geschiedenisleraren, zijn opgevallen, dat een leerling het aangeboden na kortere of langere tijd vergeet. Leerpsychologen, die zich met het verschijnsel "vergeten" hebben beziggehouden, zijn het in het algemeen eens over het volgende. De docent, die plichtsgetrouw zijn lessen overhoort, zal bij zijn leerlingen bereiken dat zij goede antwoorden geven op de door hem gestelde vragen. Mits deze vragen betrekking hebben op feiten en begrippen die in de voorafgaande les of lessenreeks zijn behandeld. Hij kan dan vaststellen dat zijn leerlingen beschikken over *parate* kennis.

Parate kennis is echter niet hetzelfde als *funktionele* kennis. Kennis, vergaard in geschiedenislessen, zal in het algemeen functioneren in de kontekst van de geschiedenisles, maar het is de vraag of dat ook buiten deze specifieke lessituatie het geval zal zijn. Zo kan het de geschiedenisleraar overkomen dat er een onderton van verwijt doorklinkt in de vraag van zijn collega Nederlands, of hij wel ooit de tachtigjarige oorlog behandeld heeft. Als de geschiedenisdocent dan van zijn kant informeert of zijn collega ooit iets aan spelling heeft gedaan, zijn beiden even onrechtvaardig in hun vooroordeel aangaande elkaars didaktische kwaliteiten. Leerlingen, die korrekt spellen in de les Nederlands, doen dat buiten die les vaak helemaal niet.

De verklaring van dit verschijnsel zoekt men in de organisatie van het menselijk geheugen. De indrukken die men opdoet vormen in het geheugen sporen, die zich verenigen tot een systeem (en sub-systemen). Deze systemen zijn onderhevig aan wisselende activiteit. Als het systeem "geschiedenis" (of een subsysteem daarvan) actief is, is het systeem "spelling" niet actief. Dat is dan een aanwijzing voor de geschiedenisdocent, dat de leerling het spellen niet in het geheel van zijn kennen en kunnen heeft geïntegreerd. Zo goed als de collega Nederlands kan konstateren dat het subsysteem "Tachtigjarige oorlog" evenmin is geïntegreerd.

Dit verschijnsel van het niet of slecht functioneren van kennis wordt des te meer in de

hand gewerkt naarmate deze kennis is opgeborgen in een geïsoleerd systeem. Hoe voorkomt men nu een dergelijke systeemscheiding? Door er voor te zorgen dat alle kennis die een leerling verwerft wordt verankerd in zijn totale kennisbezit, dat tevoren reeds aanwezig is. Deze verankering van nieuwe leersystemen in de reeds in de persoon aanwezige (en dat is de integratie die wordt bedoeld), is een effectief middel tegen systeemscheiding. De geheugensporen worden dan niet in één enkel, geïsoleerd systeem bewaard, maar bevinden zich in een stelsel van onderling verankerde systemen. (C.F. van Parreren, *Leren op school*, Groningen 1963, derde druk, pp. 44 e.v.).

In feite start de leerling steeds al vanuit een globale notie van het leerobject. Als men bijvoorbeeld Egypte gaat behandelen zullen de meeste leerlingen de naam direkt in verband brengen met piramiden of met woestijn of met de Nijl of althans met Afrika, zonder wellicht de juiste geografische ligging te kennen. De lessenreeks over Egypte zal dan een differentiatie zijn van de aanwezige, globale kennis. Na deze differentiatie van kennis kan dan integratie volgen. Deze integratie kan plaats vinden op verschillend niveau. Zo kan het systeem "Egypte" een plaats gaan verwerven in het ruimere systeem "geschiedenislessen". Als het kind in het tweede leerjaar bij aardrijkskunde bij de behandeling van Afrika opnieuw met Egypte kennis maakt, kan de gereactiveerde kennis wellicht worden geïntegreerd in een nog ruimer systeem "natuur en cultuur". Het hoogste niveau is dat van de integratie in de totale persoonlijkheid van de leerling. Dat wil dan zeggen dat de kennis niet alleen begripsmatig, maar ook emotioneel het geestelijk eigendom van de leerling is geworden. Het snelle vergeten, zoals bij puur parate kennis regel is, zal dan aanzienlijk verminderen. (N. Perquin, *Algeme Didactiek*, Roermond 1967, derde druk, pp. 46 e.v.)

Hoe kan men integratief leren bevorderen?

- a) Door aan te knopen bij de kinderlijke ervarings- en beleevingswereld (de globale kennis van waar uit men start).
- b) Door gebruik te maken van de weetgierigheid van de leerlingen (de emotionele binding).
- c) Door systematisch te werk te gaan bij het presenteren van de leerstof. Het is het beste in een eerste fase een zekere mate van isolatie te betrachten (dit bevordert namelijk het tempo van opnemings- en de ordening der leerresultaten, de zogenaamde differentiatiefase) om in een tweede fase over te gaan tot toepassing van het geleerde in uiteenlopende leerstofgebieden (de integratiefase).
- d) Door het bevorderen van de zelfwerkzaamheid der leerlingen.

Ten aanzien van de punten a) en d) verwijzen wij de lezer naar hoofdstuk 2: Algemene uitgangspunten; ten aanzien van punt b) naar hoofdstuk 3: De pedagogische situatie van de eerste klasser, en ten aanzien van punt c) valt het volgende op te merken: Het is ongetwijfeld juist dat het zeer ruime kennissysteem "natuur en cultuur" de leerlingen gescheiden wordt aangeboden. Dit geschiedt in de bestaande schoolpraktijk in de vakken geschiedenis, aardrijkskunde en biologie. De differentiatie is dus in ruime mate aanwezig. Een aansluitende integratiefase is echter aan de meeste scholen een onbekende zaak. Het lijkt niettemin nuttig mogelijkheden van integratie te onderzoeken. Daartoe zouden docenten van genoemde vakgebieden dan tot vormen van samenwerking moeten komen.

Er zijn didaktici, die op grond van uiteenlopende motieven pleiten voor de opheffing van afzonderlijke vakdisciplines, voorzover het vakken betreft die zich met natuur en cultuur bezighouden. De commissie onthoudt zich in dezen van iedere uitspraak. Dat te doen zou geheel buiten haar instructie vallen.

## 2. Praktische suggesties voor integratie- en samenwerkingsvormen

a) Men kan zich *voorlopig beter* bezighouden met *samenwerking tussen dan met integratie van vakken*.

De commissie kiest voor samenwerking, niet omdat integratie onmogelijk is, maar wel omdat integratie op enigszins overzichtelijke termijn niet te verwezenlijken lijkt. Integratie verontstelt een in elkaar opgaan van feiten, inzichten en begrippen en alle eigenheden van de verschillende vakdisciplines als in een weefsel: schering en inslag zijn op het eerste gezicht niet meer herkenbaar door het totale patroon. Vertaald in termen van integratie: de verschillende vakdisciplines zijn niet meer herkenbaar bij de studie van het gezamenlijk gekozen objekt. Bij experimenten bleek dat integratieverschijnselen dikwijls slechts randversieringen bleven.

Integratie stelt zeer hoge eisen aan de docenten die aan het proces verondersteld worden mee te werken:

- Bereidwilligheid tot integratie, hetgeen o.a. inhoudt afstand doen van eenzijdige vakgerichtheid en de autonomie van de leraar in de klas.
- Een zeer grote vakkennis, ook en vooral van hulpwetenschappen, randgebieden en die terreinen waar verschillende vakken elkaar raken.
- Een grondige, langdurige studie van het gemeenschappelijk gekozen objekt.
- Een goede sociale relatie tussen de medewerkers: discussie blijkt een wezenlijke voorwaarde bij integratie.
- Bereidwilligheid, capaciteiten en tijd om geïntegreerd materiaal, zowel teksten als taken, te ontwerpen.
- Een grote mate van flexibiliteit ten aanzien van programma, rooster, werkwijze en evaluatie; het is voortdurend nodig tijdens het projekt bij te sturen.

b) *Samenwerking tussen vakken* leidt tot vervaging van de grenzen der vakken en kan dus een *stap* zijn *in de richting van volledige integratie*. Mogelijkheden en eigenschappen, noodzakelijk voor integratie (onder 1 genoemd) kunnen zodoende geleidelijk ontwikkeld worden.

c) Zowel bij samenwerking als bij integratie moeten de verschillende activiteiten zich *groeperen rond een centre d'interêt*. Dit moet bepaald worden door de medewerkers van elke school, uitgaande van wat men wil bereiken en van wat de schoolsituatie aan praktische mogelijkheden kan bieden (o.a. financieel, wat betreft omgeving, personeel, ervaring, bereidheid, flexibiliteit, rooster).

d) Het centre d'interêt moet *niet door sommige collegae ervaren worden als een inbreuk* van één vakdiscipline op het terrein van het hunne. Het centre d'interêt immers is voorlopig niet veel meer dan een woord. De docenten zullen dan bereid moeten zijn inhoud aan dit woord te geven meer dan alleen vanuit het eigen vakgebied. Zij zullen misschien zelfs bereid moeten zijn didaktische of inhoudelijke vernieuwingen in het eigen

vak prijs te geven ter wille van het geheel. Pas met een beroep op de creativiteit en het vermogen tot divergent denken van de docenten kan dus een verdere uitwerking van het gestelde thema slagen.

e) Indeling van werk en tijd moeten *een duidelijk schema ("draaiboek")* opleveren, dat konkrete activiteiten opsomt, welke tot een duidelijk eindresultaat leiden.

f) *De leerlingen moeten zo snel mogelijk in de opzet van het geheel worden betrokken.* Hier ontstaat dikwijls een konflikt met de eisen die uit de punten c, d en e naar voren zijn gekomen. Dikwijls zijn oplossingen te vinden als er maar tijd en energie beschikbaar is.

g) Er zullen vanzelfsprekend ook *aspecten* te voorschijn treden *die niet binnen de bestaande vakgebieden te vinden zijn*, zowel inhoudelijk als methodisch. Elke docent kan het daarbij overkomen dat hij plotseling even ondeskundig of ondeskundiger is dan leerlingen. Uit ervaringen bleek het gezamenlijk zoeken naar oplossingen voor beide partijen boeiend en leerzaam.

h) Een duidelijke begeleiding moet ook resulteren in een zakelijke *rapportering en evaluatie*. Bij de opzet van een volgend centre d'interêt moet men kunnen profiteren van gemaakte fouten.

i) Voor geschiedenis zijn er een aantal aspecten aan te wijzen die *aanknopingspunten* bieden voor samenwerking en gedeeltelijke integratie met andere vakken, bijvoorbeeld:

- regionale geschiedenis: met aardrijkskunde en biologie in zijn ecologische aspecten;
- beeldende aspecten: met de zgn. expressievakken;
- terminologische aspecten: met aardrijkskunde, godsdienst;
- economische aspecten met aardrijkskunde;
- prehistorie: met aardrijkskunde, biologie;
- godsdienstige aspecten: met vakken als godsdienstleer, cultuurgeschiedenis van het christendom enz.

Bij alle vormen van samenwerking kan het vak Nederlands van zeer grote betekenis zijn.

### 3. Enkele modellen van samenwerking in het eerste leerjaar, waarin geschiedenis betrokken is.

Wij geven enkele voorbeelden van samenwerkingsmodellen, die in de praktijk getoetst werden.

a) Inpassing van geschiedenis in *streekprojecten*. Uitvoerige beschrijving ervan in: W. Mannesse en H. Pen: "Het project Zuid-Limburg van het Haags Montessori Lyceum", Muusses en O.S.C. Hoewel dit project werd uitgevoerd in het eerste kwartaal van het tweede leerjaar, is de beschrijving met enkele kleine wijzigingen ook van toepassing op soortgelijke projecten in het eerste leerjaar uitgevoerd.

b) Samenwerking met het vak *tekenen*.

Naar aanleiding van een tekst over economische geschiedenis moesten de leerlingen in een periode van vijf weken:

1. een begrippenlijst aanleggen (schrift)
2. een aantal (11) mondelinge vragen beantwoorden
3. drie schema's ontwerpen
4. i.p.v. een afsluitende proef een tekening maken tijdens de tekenlessen.  
 Formaat: minstens een kwart vel. De leerlingen moesten paarsgewijze kiezen uit de volgende groepen van twee onderwerpen en elk een van deze onderwerpen maken. Eerst het ontwerp met elkaar bespreken: er moet een duidelijke tegenstelling uit beide ontwerpen blijken. Ook tijdens de uitvoering is wederzijdse kritiek gewenst. Op geen tekening mag een verklarende tekst voorkomen. Elke tekening moet op zichzelf, in minstens vier elementen in de tekst genoemd, duidelijk maken welke periode en welk gebied wordt uitgebeeld.

Onderwerpen:

- |    |    |                |    |                  |
|----|----|----------------|----|------------------|
| A. | 1. | Oude Steentijd | 2. | Nieuwe Steentijd |
| B. | 3. | Egypte         | 4. | Mesopotamië      |
| C. | 5. | Kreta          | 6. | Mycene           |
| D. | 7. | Athene         | 8. | Sparta           |

c) Samenwerking met het vak *Nederlands*

Op voorstel van de vaksektie Nederlands maakten de neerlandici bij een bepaald tekstgedeelte van het geschiedenisboek een aantal schriftelijke en mondelinge vragen.

d) Samenwerking met het vak *aardrijkskunde*

Een project over het oude Italië dat uitmondde in een kleine tentoonstelling. Het project duurt zes weken. Het bleek noodzakelijk te zijn iedere week met de aardrijkskunde-collega te vergaderen en de taken voor beide vakken, die aan groepjes leerlingen werden voorgelegd, op elkaar af te stemmen. De moeilijkheden vonden hun oorsprong vooral in te rigoreuze voorschriften van de kant van de docenten. Die voorschriften moesten voortdurend gewijzigd worden om speelruimte te scheppen voor de creativiteit en inventiviteit van de leerlingen.

e) Samenwerking met de vakken *Nederlands, aardrijkskunde en biologie*

Een project over een imaginair stadje op de Hollandse geestgronden, waarbij het vak geschiedenis de stof moest leveren voor een stadsgeschiedenis in een folder van de V.V.V. van dat stadje. De bedoeling was, dat verschillende groepen met een ontwerp voor zo'n folder zouden komen en dat uiteindelijk door discussie een gemeenschappelijk concept zou worden aanvaard.

# Geschiedenis voor de brugklas

## **Mensen en machten 1**

**A. Adang en dr. F.E.M. Vercauteren**

Semiconcentrische methode geheel aangepast aan de eisen van de mammoetwet en van het Rijksplan voor geschiedenis.

Met illustraties en kaartjes.

Zesde druk f 8.25 ISBN 90 280 0249 9

Werkschrift 1 f 2.35 ISBN 90 280 0457 2

## **Tijd en ruimte 1**

**Dr. M.B. van der Hoeven en drs. A. Hollander**

Geschiedenis met verdiepende stof in themata; verdeling in minimumstof en keuzestof d.m.v. gekleurde pagina's.

Met kaartjes bij de leerstof en illustraties bij de leesstof.

f 10.50 ISBN 90 280 3798 5

## **Fundamenten en mijlpalen 1**

**Dr. M.B. van der Hoeven en dr. R. Reinsma**

Semiconcentrische methode met in dit deel splitsing in niveaus (a- en b-lessen), aangebracht met het oog op selectie.

Met kaartjes en illustraties.

Twaalfde druk f 8.25 ISBN 90 280 3973 2

Werkschrift 1 f 2.- ISBN 90 280 3714 4

## **Geschiedenis in Thema en Taak 1**

**W.F. Kalkwiek, C.C.A. van der Wilde, J. Wilschut**

Semiconcentrische en thematische methode. Van dit deel verscheen een herziene editie waarin is gestreefd om, met handhaving van opzet en inhoud, moeilijke zinswendingen en/of uitdrukkingen te vereenvoudigen.

Met illustraties, waaronder 19 in kleur en kaartjes.

Twaalfde herziene druk f 9.20 ISBN 90 280 5347 6

Werkboek 1 (incl. illustr.katern) f 3.25 ISBN 90 280 5146 5

Presentexemplaren zenden wij u op aanvraag graag toe.

Gelieve bij presentaanvragen en bestellingen ISBN-nummer, auteur en titel te vermelden.

Ook leverbaar via de boekhandel.

# Meulenhoff Educatief

Prinsengracht 468, Amsterdam  
Postbus 100, tel. 020-235707

### HISTORISCHE LEKTUUR VOOR DE LEERLINGEN

#### 1. Gebruik van de schoolbibliotheek

Het is jammer dat de leerlingen er steeds minder toe kunnen komen om boeken te lezen. Een goed vertellend boek is immers een van de beste media om de leerlingen te helpen zich in het verleden in te leven. De ervaring wijst uit dat de docent een aantal van de leerlingen weer aan het lezen kan krijgen als hij hen voortdurend ertoe aanspoort en de boeken als het ware "verkoopt" in de klas. De woordenschat van de leerlingen blijkt ook geringer of anders te zijn geworden; daarom garanderen steeds minder boeken de leerlingen een echt plezier.

De leraar zal dan met zorg die boeken moeten uitzoeken die goed vertellen en op het niveau van de leerlingen zijn geschreven. Hij moet ook omwille van de geloofwaardigheid van zijn "boekenpropaganda" alleen dat soort boeken aanprijzen.

Het is nuttig in het begin van het schooljaar met de klas naar de schoolbibliotheek te gaan en vooral de afdeling geschiedenis te bekijken. De leerlingen nemen snel de houding van de docent ten opzichte van boeken over. Zij zullen — zeker in het begin van het schooljaar — zijn eerbied of zijn nonchalance navolgen. Het is verstandig de leerlingen te leren hoe men boeken kan bekijken: een boek in handen nemen; titel, inhoudsopgave, schrijver en jaartal van uitgave bekijken en het boek doorbladeren. Dat maakt hen vertrouwd met boeken, ze komen te weten welke boeken in de bibliotheek te vinden zijn en ze zullen er gemakkelijker de weg weer heen vinden.

#### 2. Verantwoording van de lijst van lektuur

De commissie heeft hierbij een lijst afgedrukt van enkele boeken die zij geschikt acht voor de eerste klas. Er is bij deze opsomming geen volledigheid nagestreefd. De commissie heeft — op grond van de ervaring van haar leden — vooral die boeken opgesomd die voldoen aan de volgende verwachtingen:

- a) Ze handelen over onderwerpen uit het tijdvak Prehistorie, Oudheid en vroege Middeleeuwen.
- b) Ze zijn goed leesbaar zonder woordenboek. Sommige van de genoemde boeken beantwoorden niet geheel aan deze norm; enkele hoofdstukken zijn echter goed bruikbaar. In dat geval staat er "gedeelten" achter.
- c) Ze geven de leerlingen de mogelijkheid zich in te leven.
- d) Ze voldoen niet allen aan wetenschappelijke eisen, maar de geest waarin ze zijn geschreven is wetenschappelijk verantwoord.

### 3. Lijst van lektuur voor de eerste klas

#### a) *algemeen*

- H. Ebeling, P. v.d. Meulen: Slingerpaden door de historie, Wolters/Noordhoff, Groningen.
- P. Fontaine: Van Oermens tot wereldburger, Elsevier, Amsterdam
- R. Jessup: Legkaart van de oudheid, Elsevier, Amsterdam
- A. Kuipers: Opschrift, op schrift, Wolters/Noordhoff, Groningen
- P.J. Reimer: Uit de wereld der oudheid, Versluys, Amsterdam (gedeeltelijk)
- Sesam: Wereldgeschiedenis (betreffende delen), de Haan, Zeist

#### b) *prehistorie*

- H. Baumann: De grotten van de grote jagers, Nederlands Boekhuis Tilburg
- F. Behm: Opgravers en opgravingen, Elseviers, Amsterdam (gedeelten)
- G. Bibby: 4000 jaar geleden, Meulenhoff, Amsterdam (gedeelten)
- Ceram: Goden, graven en geleerden, v.Ditmar, Amsterdam (gedeelten)
- M. Edel: Reportage uit de oertijd, Prisma, Utrecht
- A. Romijn: Ela, de berendoder, Bosch en Keuning, Baarn
- Th. de Vries: Op bezoek bij het verleden, Servire, Den Haag
- C. Wilkeshuis: Patava, de holenjongen, Kluitman, Alkmaar

#### c) *het oude Egypte*

- H. Baumann: De wereld der Farao's, ontdekkers aan de Nijl, v. Holkema en Warendorf, Amsterdam
- C.A. Burland: De Egyptenaren, Nijgh en v. Ditmar, Den Haag
- L. Casson: Het oude Egypte, Parool/Life, Amsterdam
- L. Cottrell: Het piramidenvolk der Egyptenaren, Parool/Life, Amsterdam
- Ch. Desroches-Noblecourt: Toetanchamon, leven en dood van een farao, Becht, Amsterdam (gedeelten)
- M. Holst: Achter gesloten deuren, onder archeologen, farao's en fellah's, De Kern, Amsterdam (gedeelten)
- P. Montet: Zo leefden de Egyptenaren in de oudheid, Hollandia, Baarn (gedeelten)
- E.J. Sheppard: Het oude Egypte, Fibula-junior, v. Dishoeck, Bussum
- B. Tadema-Sporry: De gouden vazen van de farao, v. Goor, Den Haag
- B. Tadema-Sporry: De geschiedenis van Egypte, v.Dishoeck, Bussum (gedeelten)
- C. Wilkeshuis: De boog van de Farao, van Goor, Den Haag

#### d) *Mesopotamië*

- J. Buitkamp: De geschiedenis van Israël, v.Dishoeck, Bussum (gedeelten)
- G. Contenau: Zo leefden de Babyloniërs en Assyriërs ten tijde van Nebukadnezar, Hollandia, Baarn, (gedeelten)
- L. Cottrell: Het tweestromenland der Mesopotamiërs, Parool, Amsterdam
- C. Wilkeshuis: Vuur over Soemerië, van Goot, Den Haag

#### e) *Grieken*

- C.M. Bowra, Het oude Griekenland, Parool/Life, Amsterdam
- C.A. Burland: De Grieken, Nijgh en v.Ditmar, Den Haag
- M. MacGregor: De geschiedenis van Griekenland, v.Dishoeck, Bussum
- E. Mireaux: Zo leefden de Grieken ten tijde van Homerus, Hollandia, Baarn (gedeelten)

- N. Mitchison: Alexander de Grote, Fibula-junior, v.Dishoeck, Bussum
  - R. Payne: Het goud van Troje, Prisma, Utrecht
  - B. Spaak: Goden in het stadion, de Olympische Spelen in de oudheid, Querido, Amsterdam
  - E.J. Sheppard: Oud Athene, Fibula-junior, v.Dishoeck, Bussum
- f) *Griekse mythen en sagen*
- C. Bruijn: Odysseus, de grote zwerver, Roelofs van Goor
  - Gulden Sporen serie: De tocht der Argonauten, van Goot, Den Haag
  - Gulden Sporen serie: De zwerftochten van Odysseus, van Goor, Den Haag
  - Gulden Sporen serie: De strijd om Troje, van Goor, Den Haag
  - Ch. Kingsley: Helden uit het oude Hellas (Perseus, de Argonauten, Theseus), De Sikkels, Antwerpen
  - L. Mourik: De verovering van het gulden vlies, Nijgh en van Ditmar, Den Haag
  - Dr. S. Ramondt, Mythologie van Grieken en Romeinen, v.Dishoeck, Bussum (gedeelten)
  - M. Renault: De koning moet sterven (Theseuscycli), v.Holkema en Warendorf, Amsterdam
  - M. Renault: De stier uit zee, v.Holkema en Warendorf, Amsterdam
  - G. Schwab, Griekse mythen en sagen, Prisma, Utrecht
- g) *Romeinen*
- C.A. Burland: De Romeinen, Nijgh en van Ditmar, Den Haag
  - G. en C. Charles-Picard: Zo leefden de Carthagers ten tijde van Hannibal, Hollandia, Baarn (gedeelten)
  - A. Duggan: Het soldatenvolk der Romeinen, Parool, Amsterdam
  - Gulden Sporen serie: De laatste dagen van Pompeji, van Goor, Den Haag
  - J. ter Haar/K. Spreij: De geschiedenis van het Romeinse Keizerrijk, v.Dishoeck, Bussum (gedeelten)
  - H. Lamb: Hannibal, De Haan, Zeist (gedeelten)
  - M. MacGregor: De geschiedenis van Rome, van Dishoeck, Bussum (gedeelten)
  - G. Thole Beishuizen: De geschiedenis van Carthago, van Dishoeck, Bussum (gedeelten)
- h) *vroege Middeleeuwen*
- R. v.d. Brink: Vikingschepen aan de horizon, Schenk, Maastricht
  - J. Brönsted: Zo leefden de Vikingen, Hollandia, Baarn (gedeelten)
  - C.A. Burland: De Noormannen, Nijgh en van Ditmar, Den Haag
  - J. ter Haar: De geschiedenis van koning Arthur en de ridders van de Ronde Tafel, v.Dishoeck, Bussum
  - J. ter Haar: De grote sagen van de donkere Middeleeuwen, v.Dishoeck, Bussum
  - G.L. Proctor: De Vikingen, Fibula-junior, v.Dishoeck, Bussum
  - G. Thole Beishuizen: De geschiedenis van Byzantium, v.Dishoeck, Bussum (gedeelten)
  - C. Wilkeshuis: Honderd eeuwen, Thieme, Zutphen (volksverhuizing)
  - P. de Zeeuwe: Ben Hur, van Goor, Den Haag (vroeg christendom)

i) *andere oude kulturen*

- C.A. Burland: *De Chinezen*, Nijgh en van Ditmar, Den Haag
- V. v. Hagen: *Het Zonnevolk der Inca's*, Parool, Amsterdam
- V. v. Hagen: *Het heldenvolk der Maya's*, Parool, Amsterdam

Werkt u ook al met

# HISTORISCHE UNITS ?

Historische units is een reeks royaal uitgegeven brochures voor het voortgezet onderwijs. Prijs per deel f 2,90.

Er komen 24 verschillende brochures, verdeeld over 4 perioden.

In elke periode worden 6 thema's behandeld:

- Territoriale evolutie der staten. Internationale betrekkingen
- Regeringsvormen, vorsten, parlementen enz.
- Economie en sociale verhoudingen
- Intellectueel leven, wetenschap, techniek
- Godsdienst
- Kunst

Een zuiver **thematische** behandeling van de stof is met dit materiaal mogelijk!

Elke brochure omvat 40 blz. in 2-kleurendruk:

- 30 blz. **historische documenten** met kaarten, platen, diagrammen enz.
- 8 à 10 blz. **synthese**, de kern van de leerstof
- 1 blz. **tijdtafels**

Alle bladzijden zijn bedrukt met een kleurenband die het thema aangeeft; een letter- en cijfersysteem geeft de onderlinge samenhang van de thema's weer.

**HISTORISCHE UNITS**: een **werkinstrument**, dat tegelijk **documentenverzameling**, **platen-** en **kaartenatlas** is.

Vraag inlichtingen bij

**UITGEVERIJ VAN WALRAVEN N.V. – VAASSEN**

Postbus 11 Tel. 05788 - 1679

### AANBEVELINGEN VAN DE COMMISSIE

De commissie wil haar rapport afsluiten met enkele aanbevelingen aan haar opdrachtgevers, de V.G.N. en de drie Pedagogische Centra. Het gaat hier om de meest dringende desiderata, om de inhoud van dit rapport in praktijk te brengen.

1. De organisaties die zich bezighouden met het geschiedenisonderwijs in de sektor van het a.v.o. en v.w.o. dienen zorgvuldig de ontwikkelingen te volgen welke zich thans in het basisonderwijs ten aanzien van het vak geschiedenis voltrekken. Vooral twee stromingen zijn hierbij van belang:

- a) Het ontstaan van het vak "wereldoriëntatie", dat reeds in verschillende vormen in een aantal scholen voor basisonderwijs is ingevoerd. Deze verandering heeft de vooropleiding van de leerlingen van het eerste leerjaar grondig gewijzigd; daarvan dienen de docenten op de hoogte te zijn; het is van belang voor de genoemde organisaties intensief contact te hebben met de in dit opzicht leidinggevende werkgroepen en researchteams. Tenslotte wordt erop gewezen dat projekten van deze aard de neiging hebben zich in het voortgezet onderwijs te verlengen.
- b) Het streven naar een "longitudinale leerstofplanning".

2. De organisaties en instanties die zich bezig houden met het geschiedenisonderwijs in de sektor van het a.v.o. en v.w.o. wordt aanbevolen met bijzondere zorg toe te zien dat de pedagogische en didaktische scholing van toekomstige geschiedenisdocenten in het verband van de nieuwe lerarenopleidingen vakkundig wordt opgezet. Bij deze opzet dient ook veel aandacht te worden besteed aan de algemene pedagogische scholing en aan oefening in het gebruik van sociale vaardigheden.

3. De organisaties die zich bezig houden met het geschiedenisonderwijs in de sektor van het a.v.o. en v.w.o. wordt aanbevolen de in functie zijnde docenten in grotere mate dan tot nu toe het geval was didaktische bijscholing aan te bieden. Met name wordt aan twee gebieden gedacht:

- a) De jaarlijkse didaktiekconferenties zouden kunnen worden uitgebreid met meerdaagse werkbijeenkomsten, waar de docenten kennis kunnen maken en oefenen met konkrete didaktische methoden en materialen.
- b) Er zouden mogelijkheden moeten worden gevonden om een aantal vierdaagse conferenties te organiseren, waarin groepen docenten onder leiding van een deskundige zich in enkele vormen van gesprekstechniek en groepsbegeleiding kunnen oefenen.

4. Voor de vernieuwing van het geschiedenisonderwijs is een belangrijke remmende faktor, dat de docenten nog niet kunnen beschikken over een vaklokaal en dat er geen budget bestaat voor klasbibliotheek en ander materiaal, dat noodzakelijk is om de zelfwerkzaamheid van de leerlingen te stimuleren.

Daarom beveelt de commissie haar opdrachtgevers aan nogmaals met klem bij het Departement hiervoor te pleiten.

5. Het verdient aanbeveling dat de organisaties van geschiedenisdocenten in nauw kontakt staan met het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (C.I.T.O.) te Arnhem, opdat de in dit instituut vervaardigde items ook datgene toetsen waar het in het geschiedenisonderwijs om gaat.

6. De commissie heeft met klem de thematische methode aanbevolen. Een voorwaarde voor het invoeren ervan is dat de stof veel uitvoeriger en diepgaander zal moeten worden opgezet dan tot nu toe gebruikelijk was. De bestaande methoden voor het eerste leerjaar, die oudheid en middeleeuwen behandelen, gaan uit van de conceptie dat één boek voor het gehele schooljaar nodig is.

Uitgewerkte themata met de mogelijkheid van keuze voor de docent zouden leiden tot een zo uitgebreid leerboek, dat het voor de gebruikers onverantwoordelijk duur zou worden. Daarom koos de commissie voor losse katerns per thema.

De commissie beveelt haar opdrachtgevers aan kontakt op te nemen met de uitgevers om door gezamenlijke planning te komen tot een opzet van een aantal themata volgens de doelstellingen en suggesties van dit rapport.

7. Tenslotte beveelt de commissie haar opdrachtgevers aan om na het verschijnen van dit rapport voor het eerste leerjaar een commissie in het leven te roepen die hierop voortbouwend het tweede (a.v.o. - v.w.o.), derde (m.a.v.o. IV, h.a.v.o., v.w.o.) en vierde (v.w.o.) leerjaar bestudeert en van haar studie rapport uitbrengt (commissie "onderbouw").

juni 1971

de commissie:

P. Baardse

T. van Dongen

P. Gieles

drs A.C. de Jong

W.H. Manesse

dr. M.J.H. Post

M. Röder

J. Schilt

drs. D.T. Steenis

H. G. BRUSSEE en W. IN 'T VELD, leraar m.o. geschiedenis

# STRIJD EN SAMENWERKING

een serie geschiedenisboeken voor mavo, havo en vwo-IV

deel 1 voor de brugklas (ing. f 7,50)  
deel 2 voor de 2e klas mavo-IV (ing. f 7,50)  
deel 2A voor 2e klas mavo-III (ing. f 9,25)  
deel 3 voor 3e klas mavo-IV (ing. f 7,90)  
examendeel voor mavo-III en mavo-IV (ing. f 7,50)

- in eenvoudig, begrijpelijk Nederlands
- met themata in examendeel
- in elke paragraaf een of meer leesstukken en twee reeksen vragen en opdrachten
- met suggesties voor 'eigen werkstukken', projecten en klasgesprekken (zelfwerkzaamheid)

in verband met eventuele klassikale invoering zenden wij op aanvraag aan directeurs en leraren gaarne een presentexemplaar ter kennismaking

**thieme – zutphen**

ook via de  
boekhandel

telefoon 05750-3843\*

## BRIEF VAN BESTUUR AAN STAATSSECRETARIS

Zaandam, 8 juni 1971

Aan Zijne Excellentie de Staatssecretaris  
van Onderwijs en Wetenschappen,  
Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen,  
Nieuwe Uitleg 1, 's-Gravenhage

Excellentie,

Door een publicatie in het "Weekblad voor leraren bij het V.W. en H.A.V.O." (derde jaargang nr.37 d.d. 21 mei 1971) kwam ons bestuur op de hoogte van de circulaire van 26 april 1971 AVO 71-26, betreffende de positie van de leraren in de klassieke talen.

Hoewel wij enerzijds alle begrip hebben voor de situatie, waarin sommige van deze leraren zich bevinden en anderzijds een groeiende bezorgdheid koesteren over het steeds duidelijker aan de dag tredende tekort aan bevoegde geschiedenisleraren, heeft het ons toch zeer teleurgesteld, dat wij langs deze weg kennis moesten nemen van een maatregel, die zozeer het geschiedenisonderwijs in de brugklas raakt.

Wij zijn zo vrij, U eraan te herinneren, dat het geschiedenisonderwijs in de brugklas al geruime tijd de grote aandacht van onze vereniging en haar bestuur heeft en behoeven U slechts te wijzen op ons doelstellingenrapport, op de enkele jaren geleden aan de brugklasproblematiek gewijde didaktiekconferentie en op de werkzaamheden van de brugklascommissie van de V.G.N., waarvan het rapport binnenkort zal verschijnen. Mede in verband daarmee zullen in het aanstaande najaar de didaktiekconferenties wederom het geschiedenisonderwijs in de brugklas tot thema hebben.

Thans wordt door de onderhavige circulaire de mogelijkheid geopend, dat docenten geschiedenisonderwijs in de brugklas gaan geven, die met de daaraan verbonden problematiek niet vertrouwd zijn en die tot dusver geen kennis genomen hebben van bovengenoemde werkzaamheden onzer vereniging; ook zullen zij een stuk geschiedenis moeten onderwijzen, nl. de Middeleeuwen, waarmee zij ook bij hun studie in de klassieke talen geen bemoeienis hebben gehad. Het zou ons daarom zeer welkom geweest zijn, indien onze vereniging tijdig betrokken was geworden bij de zich hier onmiskenbaar voordoende didaktische problemen. Gaarne zouden we ons dan hebben beraden over een aan U te dezer zake uit te brengen advies.

Ongevraagd willen wij U toch enkele suggesties doen, die U wellicht alsnog in overweging zoudt kunnen nemen ten bate van het geschiedenisonderwijs in de brugklas. Zo zouden classici, die straks (d.w.z. reeds over twee maanden!) voor deze hun nieuwe en vreemde taak staan, in de gelegenheid kunnen worden gesteld, kennis te nemen van zowel doelstellingen — als brugklasrapport van onze vereniging; de deelneming aan onze

didaktiekconferenties zou voor hen kunnen worden opengesteld; eventueel zouden applicatiecursussen kunnen worden georganiseerd over het onderwijs in de brugklas, in het bijzonder ook over de Middeleeuwen in de brugklas. Dit alles, uiteraard, met de steun van Uw ministerie, waar de gevallen waarin van de mogelijkheden krachtens voornoemde circulaire gebruikt wordt gemaakt, het eerste en het volledigst bekend zullen zijn.

In de overtuiging, dat een en ander aan het geschiedenisonderwijs en aan de leerlingen, die het volgen, ten goede zou komen,

met de meeste hoogachting,  
Namens het bestuur,  
w.g. C.L.A. Daniëls  
1e secretaris

# FIBULA JUNIORREEKS



**Historisch verantwoorde en prettig leesbare boekjes voor jonge mensen van 11 tot 15 jaar**

De redactie bestaat o.a. uit vooraanstaande mensen uit de onderwijswereld: C.M.H. Bos en dr D.J.Roorda

KLEIO schreef reeds over deze serie: "... Juist nu stoffbeperking en veranderingen in de didactiek minder ruimte laten voor het verhalend element in de geschiedenis, zal het goed zijn de leerlingen deze boekjes in handen te geven. Daarom van harte aanbevolen." (KLEIO, jrg. 10 (1969) no 9).

● omvang circa 96 blz.

● paperback

● prijs f 5,90 per deel

Nog dit jaar verschijnen:

De vloot van De Ruyter  
Lenin en de Russische revolutie  
Oud China

**Fibula-van dishoeck**

**Bussum**

## COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

### RAAD VAN ADVIES

PROF. DR. J. C. BOOGMAN (Univ. Utrecht), PROF. DR. A. E. COHEN (Univ. Leiden), PROF. DR. A. F. MANNING (Univ. Nijmegen); PROF. Dr. A. B. BREEBAART (G.U. Amsterdam), PROF. DR. W. J. WIERINGA (V.U. Amsterdam), PROF. DR. E. H. WATERBOLK (Univ. Groningen), Dr. J. L. P. BRANTS (inspecteur V.H.M.O.), J. W. FOSSEN (Hfd. inspecteur Kweekschool).

## COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

DRS. B. DORSMAN, Helena Rietbergstraat 19, Gouda, tel. 01820-16725, *voorzitter*: algehele leiding en universitaire cursussen.

DRS. H.W. TIMMER, Cordel Hullplaats 61, Rotterdam, tel. 010-214865, *1e vice-voorzitter*: conferenties.

DRS. J.H. VINK, Delflandstraat 69, Nootdorp, tel. 01731-299, *2e vice-voorzitter*: beleid collegedagen. P.W. BROUWER, Fred. van Eedenplaats 61, Capelle a.d. IJssel, tel. 010-335591, *1e secretaris*: interne zaken.

F. Vv.d. MADE, Const. Huygensstraat 29, Capelle a.d. IJssel, tel. 010-332948, *2e secretaris*: organisatie en administratie van de collegedagen.

W. BACHMAN, Veld en Beemd 65, Krimpen a.d. IJssel, tel. 01807-5429, *penningmeester*.

## LEDEN VAN DE COMMISSIE MET ZELFSTANDIGE TAKEN

DR. J. SWART, Lindelaan 40, Assen, tel. 05920-14591, portefeuilles.

DRS. R.H. COOLS, Zijdeweg 57, Wassenaar, tel. 01751-8215, publicaties.

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

De adressen van de *afdelingssecretariaten* zijn:

*Alkmaar:* Lindenlaan 12, Bergen N.H.  
*Arnhem:* Wildenborglaan 32 VI.  
*Amsterdam:* de Savorning Lohmanlaan 5,  
Amstelveen.  
*Den Bosch:* Philips de Tweedestr. 51.  
*Breda:* Bavelse laan 224.  
*Eindhoven:* Kruisakker 76.  
*Goes:* Valckeslotlaan 89.  
*Groningen:* Kamperfoelieweg 42, Paterswolde.

*Den Haag:* Paulus Potterstr. 26, Lisse.  
*Haarlem:* Liedeweg 81, Haarlemmerliede.  
*Heerlen:* Leenderkapelweg 27, Schaesberg.  
*Hengelo:* Th. de Keyserstraat 276, Enschede.  
*Maastricht:* Passementsmakersdreef 30.  
*Rotterdam:* Karekietlaan 12, Oostvoorne.  
*Utrecht:* J.F.Kennedylaan 131, Woudenberg.  
*Venlo:* Groenstraat 224.  
*Zutphen:* Gerstekamp 12, Warnsveld.  
*Zwolle:* Stevinstraat 9, Kampen.

# Geschiedenis

---

## Geschiedenis voor het avo

Een nieuwe Geschiedenisleergang voor het v.w.o. en h.a.v.o. onder eindredactie van Dr. D. J. Roorda:

### SPEURTOCHT DOOR DE EEUWEN

Medewerkers: Prof. Dr. H. W. von der Dunk, Drs. J. W. Marsilje,  
Drs. C. Offringa, Dr. H. W. Pleket en Dr. D. J. Roorda.

|                                         |                    |         |                    |
|-----------------------------------------|--------------------|---------|--------------------|
| 1. Prehistorie en Oudheid               | ISBN 90 01 76201 8 | ing.    | f 13,80            |
| 2. Middeleeuwen                         | ISBN 90 01 76202 6 | ing.    | f 13,30            |
| 3. De tijd tot 1815                     | ISBN 90 01 76206 9 | gekart. | f 15,15            |
| 4. Van 1815 tot 1914                    | ISBN 90 01 76204 2 | gekart. | f 15,75            |
| 5. De Nieuwste Geschiedenis vanaf 1914* | ISBN 90 01 76205 0 | gekart. | ± f 16,—<br>gratis |

Verantwoording en handleiding

\*Verschijnt in september 1971

#### Enkele kenmerken:

- Ieder deel is geschreven door een specialist op zijn terrein
- elk hoofdstuk vormt een afgerond geheel en wordt afgesloten door een samenvatting. Hierdoor wordt vrijheid in de stofkeuze mogelijk
- de tekst legt zichzelf uit, waardoor tijdrovende exegese wordt beperkt
- elk hoofdstuk wordt voorafgegaan door een focus, waarin het kernprobleem wordt voorgelegd
- aan het slot van elk hoofdstuk zijn werkteksten opgenomen
- ieder deel wordt afgesloten door een uitgebreid register

### HISDOCS

Een serie historische documenten met toelichting, samengesteld door Drs. A. H. Huussen, Drs. P. Schneiders en Drs. W. G. van der Weiden.

Map 1, Onderdrukking en Bevrijding\* (W.O.2) ,  
ISBN 90 01 38820 5 f 7,50

Map 2, Koning Willem I en zijn tijd ter perse  
Map 3, Vrouwenemancipatie in voorbereiding  
Map 4, De Eerste Wereldoorlog in voorbereiding

\*Met een toelichting van J. Zwaan

Deze uitgaven zijn verkrijgbaar bij de boekhandel en bij Wolters-Noordhoff, postbus 567, Groningen; voor presentexemplaren postbus 58. Vermeld altijd titel, auteur en ISBN. Van de Hisdocs zijn geen presentexemplaren beschikbaar.



**Wolters-Noordhoff**

242 25 41/ 0060