

HET LEDO-PROJEKT EN DE GESCHIEDENIS (BEOEFENING) II

Een antwoord aan Prof. Dr. I. Schöffers.

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

1. *Inleiding*

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

2. *Soorten argumenten en aard van die argumenten*

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

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

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

3. *Curriculum en curriculum-ontwikkeling*

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

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

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

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

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

4. *Schöffers argumentatie-domein*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

maatschappelijke redenen gewenst geachte doelstelling.

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

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

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

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

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

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

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

7. *Werkvormen als middel*

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

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

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

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

8. *Media als middel*

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

9. *Tussenstand*

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

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

10. *Schöffers argumenten*

10.1. *Levensbeschouwelijke en politieke argumenten*

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

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

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

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

10.2 Vakwetenschappelijke argumenten

10.2.1. Sociaalwetenschappelijke wereldoriëntatie

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

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

a. De themakeuze

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

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

b. Konstruktie van de onderwerpen

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

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

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

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

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

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

I. OVER WIE GAAT HET? (bestaande situatie)

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

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

* of tegenw. tijd

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

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

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

ad III DEZE OORLOG

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

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

10.2.2. *Sociale wetenschappen en geschiedenis*

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

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

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

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

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

10.2.3. Overgelijkbaarheid van gekozen maatschappelijke situaties

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ditzelfde geldt ten aanzien van het vredesaspekt.

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

10.2.4. Denken in structuren en processen

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

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

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

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

10.3. Pedagogische argumenten

10.3.1. Eenvoudiger onderwijs gevraagd

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

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

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

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

10.3.2. Onderzoek van de begin-situatie is nodig

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

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

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

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

10.3.3. Leren historisch denken

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

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

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

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

LITERATUUR

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

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