

DE LIJN DOOR HET VRIJE SCHOOL-GESCHIEDENISLEERPLAN

Geschiedenis wordt in de vrije scholen pas vanaf de 5e klas (basisschool) gegeven, maar je kunt het vak al zien aankomen vanaf de eerste klas, eigenlijk al vanaf de kleuterklas. Dit wordt direct duidelijk als men de *vertelstof* volgt zoals die in de Nederlandse vrije scholen voor de lagere schoolklassen is ontwikkeld. Deze vertelstof wordt gevormd door bepaalde groepen verhalen die in de lestijd verteld worden en de aanleiding vormen voor illustrerende tekeningen en ook op verschillende manieren in taal- en andere vaklessen te voorschijn komen.

In de eerste klas, die nauw aansluit bij de kleuterklas, zijn dit de *sprookjes*, met name de door de gebroeders Grimm verzamelde Duitse volkssprookjes. Deze zijn hoofdzakelijk als mondeling cultuurgood ontstaan na de middeleeuwen. In de dorpsamenleving werden ze 's winters verteld door de oudste vrouwen aan de jongere generaties, niet speciaal aan de kinderen. In het begin van de vorige eeuw tekenden de gebroeders Grimm de verhalen op nog net voordat ze in vergetelheid waren geraakt. En zij redigeerden ze met het beeld van de stralende kinderblik voor ogen. Zo zijn deze sprookjes bij uitstek geschikt geworden voor de kinderkamer, de kleuterklas en de eerste klas. Andere volkssprookjes zijn in principe even geschikt maar moeten door de verteller overeenkomstig pedagogisch bewerkt worden.

Wat hebben sprookjes met geschiedenis te maken? Heel veel! De romantische dichter Novalis (1772-1801) spreekt over de ideale toekomst als over de tijd

“...dass man in Märchen und Gedichten
erkennt die wahren Weltgeschichten”.

Wie zowel de geschiedenis als de sprookjes kent, kan zelfs tot de slotsom komen, dat ieder echt sprookje in miniatuur de hele wereldgeschiedenis weergeeft vanuit één bepaald gezichtspunt. Dat gezichtspunt laat zich eerder voelen dan raden. Maar men moet oppassen. Het grootste gevaar dat de sprookjes bedreigt is de intellectuele analyse, de verklaring van de betekenis. De sprookjes zijn in de eerste en in de laatste plaats beeld, springlevend beeld. Het besef dat je met een miniatuurweerspiegeling van de wereldontwikkeling te doen hebt verleent de verteller een houding van zakelijke eerbied. En deze eerbied bepaalt de stemming waarmee de kinderen het verhaal opnemen - en zo ontstaat bij de kleuters en eerste klassers een gevoel voor wereldgeschiedenis, lang voor dat begrip in hen gewekt is.

In de *tweede klas* wordt een dubbele vertelstof gehanteerd. Het zijn de korte dierenfabels van Aesopus en La Fontaine - ja alle dierenverhalen met een moraal, die bij de kinderen een gevoel wekken voor de positie van de mens tussen de dieren. De mens wordt beleefd als evenwicht tussen de vele verschillende maar qualitate qua eenzijdige neigingen die in de ziel leven. Het andere deel van de tweede klas-vertelstof bestaat uit beroemde heiligenlevens. Niet alleen van Franciscus van Assisi! Het spreekt bijna vanzelf dat deze uitvoerig in de aandacht wordt geplaatst. Het is alleen niet de bedoeling dat deze een monopoliepositie inneemt. Wat wordt hier onder heiligen verstaan? Iemand wiens zieleleven zo verregaand van eenzijdige en egoïstische neigingen gezuiverd is dat hij of zij een licht voor zijn omgeving is geworden. Het 'doel' van de mensheidsontwikkeling wordt in één individu zichtbaar. Speciaal zulke momenten waarbij de mens zijn gevoelens en zijn wil zo veredeld heeft dat het naar de dierenwereld uitstraalt en de roofdieren tam worden - Hiëronymus en de leeuw, Franciscus en de wolf van Gubbio - zijn hier bedoeld. Natuurlijk vindt men dat ook bij heiligen van andere godsdiensten, bijvoorbeeld in de boedhistische

legenden. Van groot belang is het ook dat vrouwelijke heiligen zoals Elisabeth van Thuringen uitvoerig ter sprake komen. De link met de geschiedenis ligt hier voor de hand. In enkele ideale mensenlevens licht gevoelsmatig de zin en het doel van het aardeleven op.

In de *derde klas* komt het Oude Testament aan bod: de schepping van de aarde en de mens, het paradijsverhaal, Adam en Eva, de zondeval, Kaïn en Abel - kortom de hele inhoud van het boek Genesis tot en met de zondvloed straalt door in kleurige schriftekeningen, korte opstelletjes en dictees. Maar ook de geschiedenis van Mozes en het ontstaan van het joodse volk. De tien geboden. Koning David, de Babylonische ballingschap, de Profeten. Hier toont de vertelstof een duidelijk historiografische lijn: uit een mythisch-hemelse beginfase ontwikkelt zich een duidelijk stuk geschiedenis. Het is weliswaar de geschiedenis van één volk maar wel van een belangrijk pioniersvolk. De pedagogische achtergrond is bekend. Het kind bevindt zich in de levensfase (7 tot 14 jaar) waarin autoriteit op zichzelf een weldaad is. Door de oudtestamentische verhalen en legenden leert het hoe het hebreeuwse volk door Mozes en de profeten zich in het goddelijk gezag leerden voegen.

Een belangrijke kentering vindt plaats in de *vierde klas*. Deze leeftijd, het tiende levensjaar, is de tijd dat het 'kleine kind' tot kind wordt. Telkens gaat de opgroeiende mens door fases van kritiek heen. Een eerste kritische fase komt meestal als het kind heeft leren spreken en het woord 'nee' een tijdlang absolute voorkeur heeft. Later omstreeks of vóór het 14e jaar komt de puberteit. Daar tussenin met het tiende jaar dus in de vierde klas is ook zo'n fase. Tegenover veel dingen die tot nog toe vanzelfsprekend waren wordt het woord 'waarom' geplaatst. Sprookjes en heiligenverhalen horen nu opeens tot het verleden. In de Kersttijd wordt de sfeer van stal en kerstboom, tenzij er kleinere broers of zusjes zijn, minder makkelijk beleefd. Als vertelstof komt nu de *Noors-germaanse* mythologie aan bod.

Is dit gezien vanuit de derde klasstof niet een stap terug in het legendarische? Het komt hier erg op de inhoud aan. De goden tonen zeer menselijke, ja kinderlijke trekken. Zij worstelen met allerlei vormen van overdrijving. Het zijn geen van alle ideaalbeelden. Strevend naar harmonie worstelen zij met eenzijdigheden. Met andere woorden: zij strijden voortdurend met reuzen. Grappige situaties zijn er vele. Maar achter alle humor en heldenmoed doemt steeds meer een tragiek op. Wodan en het hele godengeslacht zijn tenondergang gedoemd. Dit lot is onafwendbaar. Balder de god van licht en harmonie wordt gedood, de godenschemering vindt plaats. In een kosmische eindstrijd gaan de goden inderdaad ten onder. Slechts enkele daartoe voorbestemd jongere goden overwinnen en overleven. Maar dit is slechts een troost op het allerlaatste moment en wijst naar een verre toekomst.

Zonder enig geopsychologiseer is het de kinderen op deze leeftijd zonder meer duidelijk: zij overzien de problematiek nog niet maar ze voelen zonneklaar de ondergangstragiek van de goden aan. Hun eigen innerlijk probleem, het verloren gaan van hun kinderlijkheid wordt als het ware naar de kosmos toe geobjectiveerd. In het lot van de goden herkennen zij zichzelf.

De *vijfde klas*. Het elfde jaar kan een zeer harmonische positief ogende fase zijn. De kindergestalte is tot een zekere rankheid uitgegroeid, een nieuwe speelse zekerheid is over hen vaardig geworden, de problematiek van het vorige levensjaar is teruggetreden. Het klassegebeuren kan tot iets zeer zonnig worden, autoriteit en vertrouwen zijn met elkaar in een natuurlijk evenwicht. Nu wordt de toon gezet door mythologische verhalen van de Hindoes, de Perzen, Babyloniërs en Egyptenaren - en bovenal de

Grieken. Net als in de derde klas bij het Oude Testament en het hebreeuwse volk gaat de mythologie vanzelf over in de geschiedenis. *Het is dan ook in de vijfde klas dat geschiedenis als vak in het rooster opdoemt.* Bij de oosterse volken zijn die historische elementen nog kiemvormig. Bij Egypte komen natuurlijk de pyramiden ter sprake. Bij de behandeling van de Grieken zijn beide elementen in evenwicht. In het begin komt heel kort de schepping ter sprake, met name het optreden van de olympische goden en hun overwinning op de titanen. Dan kiest de klasseleerkracht zelf een legendenkring, de argonautensage, de twaalf werken van Hercules, de avonturen van Theseus, de oorlog van Troje en de odyssee - een van deze maar niet allemaal! - om vervolgens uit te monden bij de olympische spelen, Athene en Sparta. Op een volkomen natuurlijke manier is een geleidelijke overgang van kosmische naar aardse geschiedenis geschapen. Het Griekse streven naar harmonie en schoonheid sluit vanzelfsprekend aan bij het relatief zonnige karakter van dit leeftijdsjaar.

De **zeste klas** heeft als thema de Romeinen en de middeleeuwen. Geschiedenis en vertelstof gaan hier hand in hand. De kinderen zijn of worden twaalf jaar oud. Zij voelen zich in het schoolleven zeker en verlangen naar een sterke exactheid. Die vinden ze bij de Romeinen. De verhalen over Romulus en Remus en de zeven eerste koningen van Rome hebben nog een lichte legendarische inslag, de verhalen over de stichting van de republiek zijn soms nog zeer heldhaftig maar ademen historiciteit. De eerste **klassesrijd**, patriciërs tegen plebejers, geeft aanleiding tot korte toneelstukjes, Caesar wordt kort behandeld, korte beelden worden gegeven van de keizertijd en de bloedige tonelen in de arena met als tegenstelling het optreden van de eerste christenen in de catacomben en hun martelaarschap in de arena.

De behandeling van de middeleeuwen moet summier en exemplarisch gebeuren. De betekenis van de kerk, het kloosterleven, het ridderwezen en het ontstaan van de steden en de gilden wordt in concrete beelden neergezet. Het geheel mag culmineren in verhalen over de kruistochten of Jeanne d'Arc. Natuurlijk moet niet nog eens Franciscus uitvoerig behandeld worden maar naar zijn tijd mag worden terugverwezen. Belangrijk is het element van innige spontane vroomheid dat in het middeleeuwse geestelijke streven opleefde. Problematische kanten van bijvoorbeeld de kruistochten of de kettervervolgingen mogen zeker worden aangeduid zonder ze nu al tot een hoofdzaak te maken.

Vanaf de **zevende klas** gaan vertelstof en het vak geschiedenis gescheiden wegen. De vertelstof voor de klassen 7 en 8 vormen verhalen over 'vreemde volken', dat wil zeggen de leerlingen duiken in andere eigentijdse culturen. Op deze leeftijd dreigt juist vaak een geborneerde zelfgenoegzaamheid, een beperking van blik over de jonge mensen vaardig te worden. Deze berichten over andere werelddelen kunnen zeer verruimend werken. Een positieve blik wordt ontwikkeld voor de diversiviteit van het fenomeen mens en van het begrip beschaving.

Deze verruiming van blik is ook herkenbaar in de geschiedenisleerstof. In de zevende klas zijn dit de uitvindingen en de ontdekkingsreizen met het accent op de laatste. Natuurlijk kan de leerkracht aanknopen bij de Noormannen en de kruistochten, die meestal in het 6e leerjaar aan de orde zijn geweest. Het is gebruikelijk om Columbus tot hoofdheld van deze lessen te maken. Dat kan heel goed. Toch is het juist goed om op dit punt te beseffen dat 'geschiedenis' en 'verhaal' weliswaar oorspronkelijk synonieme woorden zijn, maar toch groeien ze hier lichtelijk uiteen. Goed is het om de beginfase van de ontdekkingen te vervolgen aan de hand van de ontstaansgeschiedenis van het Portugese volk; het optreden van de Tempeliers als Christusorde bij de stichting van het koninkrijk Portugal, prins Hendrik de Zeevaarder als de initiator van de verkenning van de Afrikaanse kust, het gerucht over de priester-koning

Johannes, het begin van de neger-slavenhandel. Bartolomeus Dias' ontdekking van de Kaap en Vasco da Gama's geslaagde tocht naar India - al deze punten hoeven niet even uitvoerig behandeld maar moeten gedeeltelijk kort aangestipt worden en wel zo dat het ridderlijk idealistisch element gaandeweg plaats maakt voor handelsbelang en winstbejag -. Door deze laatste fase heen moet het instappen van de Spanjaarden ter sprake komen. Ook hier weer de strijd tegen de Moren als sluitstuk van de Kruistochten. 1492 het geslaagde beleg van Granada is het overbekende sein dat de tocht van Columbus doorgang kan vinden. Met deze tocht van Columbus is heel veel verbonden dat in die tijd al tot verwarring aanleiding gaf en nog in onze tijd tot verwarring aanleiding geeft. In dit kader zou het te ver voeren deze zaken te behandelen. Slechts zoveel: in de klas zou eigenlijk de vraag behandeld moeten worden waarom het nieuwe werelddeel verkeerd vernoemd is, Amerika en niet Columbia. Immers de Florentijn Amerigo Vespucci was een verdienstelijk tweederangs ontdekker, meer niet, en Columbus' eerste tocht was van wereldbetekenis. Het antwoord ligt in Columbus' eigen koppigheid. Hij bleef ervan overtuigd dat hij India en Azië en niet een nieuw dubbel continent ontdekt had. Ook zulke beoordelingsvragen horen bij de zich verruimende gezichtskring van de ± 12 jarige leeftijd.

Hierbij kan natuurlijk heel goed aansluiten de behandeling van het ontstaan van Nederland . staat. Er is een voor de hand liggende analogie met Portugal. Zoals het Portugese volk oorspronkelijk een onderdeel was van het Spaanse volk-in-wording en zich o.a.door de ontdekkingsreizen daarvan losmaakte. zo ontgroeide het Nederlandse volk in het begin van de Tachtigjarige oorlog aan het wordende Duitse volk.

Stonden in de 7e klas de ontdekkingen in het centrum van de belangstelling, zo zijn dat in de 8e klas de uitvindingen en hun invloed op het sociale leven. De cruciale fase van dit stuk geschiedenis is de *industriële revolutie* in Engeland ($\pm 1780-1830$). Enkele biografieën van oorspronkelijk miskende uitvinders leggen een levendig accent. Een gevaar is dat de geschiedenisbehandeling in deze klas tot deze fase beperkt blijft en dat deze biografieën alle beschikbare tijd opslokken. Het is van groot belang en het ligt ook voor de hand dat het hele arbeidersvraagstuk en de opkomst van de socialistische beweging vrij { uitvoerig aan de orde komen tot en met anarchisme en communisme en de Russische revolutie van 1917. }

Voor of na deze hoofdlijn (uitvindingen - sociale vraagstuk) is het goed om weer een stuk van eigen Nederlandse geschiedenis in te voegen. Aanknopen bij de stof van het vorige jaar kan met name de stichting van het koloniale rijk in Indonesië ter sprake komen ('daar werd iets groots verricht!') tot en met het 19e eeuwse imperialisme (sluit goed aan bij de industriële revolutie) en het gewetensappel van Multatuli en zijn verdraagde gevolgen. Het verlangt natuurlijk veel tijd of een grote virtuositeit van de leraar maar het zou pedagogisch het juiste moment zijn om in deze periode ook aandacht te besteden aan Gandhi.

Hier, in de behandeling van het kolonialisme, wordt even een belangrijk pedagogisch-didaktisch punt van de vrije school geschiedenisbehandeling zichtbaar. Steiners aanwijzing namelijk dat het goed is om een persoon of een ontwikkeling de ene dag als iets positiefs en glorieus af te schilderen om het de volgende dag totaal verrassend van de negatieve kant te laten zien - of omgekeerd! Een synthese wordt door de leraar niet getrokken. Dat wordt aan de leerling overgelaten. Hierdoor ontstaat een innerlijke relatie tot wat men zou kunnen noemen de bewegelijkheid van de historische werkelijkheid. Daarmee is bedoeld dat niet alleen de omstandigheden veranderlijk zijn maar dat ook het historische oordeel

veranderlijk is en tot op zekere hoogte veranderlijk moet zijn. En ook hier weer geldt: de vragen hebben meer groeikracht dan de antwoorden.

Nu kan men de vraag stellen of het juist is om bij 13jarigen kwesties als het sociale vraagstuk en het imperialisme te bespreken. Gaat dat niet boven hun macht? Het antwoord moet zijn, in de 8e klas kan het nog en in de 9e niet meer! Daarbij moet wel voorop staan dat, volgens het leerplan en de menskundige visie dat de leeftijdsfasen die aan het leerplan ten grondslag ligt, de 8e klas nog bij de onderbouw hoort. Idealiter en soms nog realiter leidt een klasseleerkracht een klas van het 1e tot en met het 8e leerjaar. In Nederland wordt helaas door veel vrije scholen de cesuur tussen 7 en 8 gelegd waardoor de 8e klas bij de bovenbouw getrokken wordt. Dit is jammer o.a. omdat de 8e klas niet alleen het eindpunt maar ook het hoogtepunt van de gang door de onderbouw kan zijn. De autoriteit van de klasseleerkracht is volledig rijp geworden, d.w.z. is nog volop aanwezig en loopt op zijn eind. Deze leeftijdsfase (13-14 jaar) kenmerkt zich enerzijds als prepuberteit, anderzijds door een zekere wijsheid met flitsen van sociaal inzicht. Dit sociale inzicht is hoofdzakelijk collectief. De leerlingen voeden elkaar in sterke mate op, de klasseleerkracht stuurt bij waar nodig. De leerstof appelleert aan deze sociale collectieve wijsheid. Een Sinterklaas- of ander feest wordt met talent en vanzelfsprekendheid door de klas zelf georganiseerd. De lerares of leraar moet er alleen op toezien dat het niet te veel wordt. In de 9e klas wordt het plotseling totaal anders. De puberteit is begonnen, de eigen persoon neemt zichzelf waar met alle gevoelens van onzekerheid van dien. De eigen persoonlijke mening telt opeens zwaar maar zoekt in zijn kwetsbaarheid de beste verdediging in de aanval, in de scherpe kritiek op ouders, klasgenoten, leraren - en soms ook op zichzelf. Ieder plan tot een klassefeest loopt bij voorbaat gevaar stuk te lopen op de klippen van de onderlinge kritiek. De moederlijke of vaderlijke invloed van de klasseleerkracht ontbreekt. Het klasseleraarschap in de bovenbouw dient een veel minder zwaar gewicht te krijgen dan dat in de onderbouw. De kring van bovenbouwleerkrachten leidt de klassen van 9 tot en met 12 en de klasseleerkracht vormt de zakelijk nodige verbindingsschakel. Vanaf de 9e klas zijn de leerlingen dus meer op eigen benen gesteld. Dat is een coïncidentie die dramatisch kan verlopen. De zelfstandigheid is een levensbehoefte, ja een onweerstaanbare drang én toch ook nog een onmogelijkheid. De scherpe kritiek is vaak de voorkant van een ongecontroleerde emotionaliteit. Correcties in de vorm van morele toespraken of straffen moeten tot het uiterste beperkt worden. - Hoe speelt de geschiedenisleerstof hierop in?

Merkwaardigerwijze bestrijken Steiners aanwijzingen hieromtrent ongeveer dezelfde tijd als die in de 8e klas aan bod komt, de tijd na de middeleeuwen tot ongeveer de 19e-20e eeuw. Waarom deze doublure? - zo zal men vragen - wanneer je voortdurend met tijdnood te kampen hebt? Inhoudelijk is echter van geen doublure sprake. De leidraad is in de 9e klas een heel andere dan in de 8e. Ook nu wordt soms aangeknoopt bij de uitvindingen maar nu gaat het om de mentaliteit die die uitvindingen mogelijk maakte. In verband met enkele hoogtepunten in de wetenschap - bijvoorbeeld Copernicus, Kepler, Galilei - wordt de geboorte beschreven van het moderne wereldbeeld en van de *rationalistische* geesteshouding. Die wordt concreet beleefd aan de hand van enkele 18e eeuwse denkers als Voltaire en Rousseau. Met hun levensloop komt hun innerlijk leven ter sprake. Voltaire, de rationalist, de schelmse spotter, gierig egoïst, hartstochtelijk negatief in zijn kritiek, maar even hartstochtelijk in zijn moedige strijd tegen onrecht en vooral tegen geestelijke dwang. Rousseau: de onopgevoede dromer die niet voor veel dingen deugde maar die als jeugdige zwerver toch een ontwikkeling doormaakte en tot hartstochtelijk voorvechter werd van het gevoel dat in het rationalisme te kort kwam. In deze combinaties van scherpe kritiek en felle hartstocht herkennen de 9e klassers bewust en onbewust zichzelf.

Iets dat niet direkt in de leerplanaanwijzingen van Rudolf Steiner staat maar dat volgens de in

0

Nederland opgedane ervaring organisch bij deze gang door het rationalisme aansluit, is de Franse Revolutie (1789-1799), kort vooraf gegaan door de Amerikaanse vrijheidsoorlog (1776-1783). George Washington en zijn vrienden worden gekarakteriseerd als idealistische rationalisten die een staatsvorm ontwierpen. Dieper gaat men in op de Franse Revolutie die ook rechtstreeks uit de nieuwe geesteshouding voortkwam. Nieuwe gedachten roepen een geweldig volksenthousiasme op. De val van de Bastille en het verjagen van revolutie-vijandige legers worden vanzelfsprekend als grootse evenementen beleefd. Maar ook de terreur doemt op en de merkwaardige carrière van Robespierre, de gevoelige idealist die oorspronkelijk geen vlieg kwaad kon doen maar allengs uitgroeide tot dirigent van de ergste terreur. Daarmee is het punt bereikt dat alle gemoraliseer overbodig maakt want twee dingen vinden plaats in het innerlijk van de leerling. In de eerste plaats voelt hij zich weer met het behandelde revolutionaire élan verwant en in de tweede plaats merkt hij als objectief historisch gebeuren hoe emotie en kritiek in hun eenzijdigheid kunnen doorslaan. Dit beleven betekent een 'katharsis' (een innerlijke reiniging).

Als dit punt bereikt is, kunnen nog bepaalde lijnen naar de eigen tijd worden doorgetrokken. Napoleon fascineert maar slechts korte tijd. Hij leent zich uitstekend voor het boven al genoemde didaktische principe eerst positief dan negatief. Het dóórbreken van liberalisme en democratie wordt vluchtig gerelateerd aan de 8e klasstof en aan de hand van enkele voorbeelden zichtbaar gemaakt.

In de 10e klas wordt een nieuw begin gemaakt met de wereldgeschiedenis. Anders dan in de 5e klas maar daarop teruggrijpend staan de *oude culturen* centraal. Volgens de oorspronkelijk normale ontwikkeling heeft de doorbraak van het vorige jaar zich wat gestabiliseerd. Het oordeelsvermogen krijgt meer zelfvertrouwen en verlangt in de verschillende vakken *organische verbanden en gebelen* te overzien. Getoond wordt hoe bij het ontstaan van culturen een evenwicht van uiterlijke en innerlijke omstandigheden noodzakelijk is. De invloed van klimaat en geologie aan de ene kant en het antwoord van de menselijke creativiteit aan de andere kant komt te voorschijn aan de hand van prehistorische vondsten uit de vorige eeuw. De vraag naar de oorsprong van de menselijke beschaving wordt in verschillende nuances opgeroepen en maar gedeeltelijk beantwoord. Ook de mythologie kan weer ter sprake komen maar op de tweede plaats en wel om het innerlijke karakter van een cultuur te karakteriseren. Ontstaan, bloei en verval van de Griekse cultuur vormen het sluitstuk. Vrijheid en democratie verschijnen als gedeeltelijk gerealiseerde idealen. De geboorte van de kunst, vooral de beeldhouwkunst en de architectuur, is al in de kunstgeschiedenis van de 9e klas behandeld en kan dus met kortere verwijzingen volstaan. Niet gemist mag worden de geboorte van de filosofie, d.w.z. van de kunst van het zelfstandige nadenken bij de zgn. Ionische denkers van ± 500 voor Christus.

Volgens Steiner moet de 10e klas ook Plato, Aristoteles en Alexander de Grote omvatten. Naar mijn ervaring is dat, althans voor Nederlandse kinderen, veel gevraagd. In de 11e klas kan de behandeling chronologisch gewoon aansluiten bij de 10e klasstof maar dan wel vanuit een ander gezichtspunt. Dit betreft de innerlijke groei van het bewuste gevoelsleven van de Grieken en de Romeinen naar de christelijke middeleeuwen. Plato krijgt vanzelf een grote plaats in de aandacht. De 17jarige leerling heeft meestal een spontane belangstelling voor verschillende vormen van *zieloescholing*. In de literatuurbehandeling hecht zich dit motief aan de figuur van Parzival. De geschiedenislessen bereiden dit door de behandeling van de middeleeuwen, waarbij het accent moet vallen op godsdienstige en filosofische stromingen: christelijke, ketterse en - niet te vergeten! - Arabische.

Toch stelt het programma van de 11e klas een dubbel probleem. In de eerste plaats springen de

leerplanaanwijzingen over de Romeinen heen en in de tweede plaats doemt nu de vraag op, waar blijft de moderne geschiedenis? Wij zagen dat het leerplan van de klassen 8 en 9 aan de eigen tijd tippen. Dat is natuurlijk niet genoeg. Veel Nederlandse leerkrachten lossen dit probleem zo op, dat ze in de 11e klas tijd vrij maken voor capita selecta uit de moderne geschiedenis. Als men in verband met examenprogramma's extra lestijd ter beschikking heeft kan ook veel daarin worden opgevangen. Maar hier ligt ook een taak voor de 12e klas.

Voor veel vakken is voor dit laatste leerjaar aangegeven dat een overzicht van het behandelde moet worden opgebouwd. Dit geldt ook voor de geschiedenis. Maar men kan dit zo doen dat men steeds vanuit de eigen tijd terugkijkt naar de in vooafgaande jaren behandelde zaken en van daaruit telkens de achtergronden van het 20e eeuwse wereldgebeuren aanduidt. Thema's van de 8e en de 9e klas kunnen terugkeren in een verdiepte actualiteit, zoals het samengroeien van de bevolking van de aardeplaneet ten gevolge van het ontstaan van de moderne industrie en de wereldhandel. Een accent komt te vallen op de moderne massaïdeologieën, marxisme en in verschillende varianten het fascisme. Eerste en Tweede Wereldoorlog meer in vogelvlucht, niet te veel in detail, wel in hun onderlinge verschil waarbij een nadruk valt op het jaar 1917, dubbele doorbraak in de vastgelopen Eerste Wereldoorlog: het uitbreken van de Russische Revolutie en Amerika's deelname aan de oorlog onder leiding van President Wilson en zijn 14 punten-programma. Het is ook het jaar van de Britse Balfourverklaring over de toekomst van Palestina. Daartegenover kan het jaar 1941 geplaatst worden: het jaar dat de V.S. en Japan bij de 2e wereldoorlog betrokken raakten, tevens het jaar dat de holocaust op gang kwam ...

Als algemene beperking of verruiming van het 12 klasleerplan geldt meer dan bij een ander leerjaar dat het enthousiasme althans de belangstelling van de geschiedenisleraar beslist welke capita tot behandeling komen en welke niet. Keuzes moeten gemaakt worden. Lesgeven is een kunst en iedere kunst bestaat grotendeels uit het maken van keuzes en compromissen.

Zeer aan te bevelen is in ieder geval om tegen het slot van de laatste periode de 12jarige behandeling van de wereldgeschiedenis te laten uitmonden in een discussie over de nabije toekomst. Het uitgangspunt moet door de leraar gekozen worden, de vragen worden in principe door de leerlingen geformuleerd en voorzover mogelijk beantwoord. Hier komt op een vanzelfsprekende manier een beginsel te voorschijn dat Steiner vaker toepast, bijvoorbeeld in zijn "Wetenschap van de geheimen der ziel". De wereldontwikkeling wordt behandeld, het verleden krijgt zo te zien verreweg de ruimste aandacht, dan volgt een kortere bezinning op het heden en tenslotte monden deze beschouwingen uit in een korte blik in de toekomst.-Het effect van zo'n aanpak is dat het zwaarste accent toch op de toekomst komt te liggen! De voornaamste vrucht van 12 jaren geschiedenisonderwijs, dat bij de sprookjes begint, is dan ook dat een diep vertrouwen ontstaat dat de ontwikkeling van de mensheid een organisch proces is dat uit het verleden door het heden naar de toekomst doorgaat.

Hans Peter van Manen

Literatuurlijst Geschiedenis van Dode Culturen.

Atlantis:

- X. de Win : Plato, vernameeld werk, 1987
R. Steiner : Uit de Akushakroniek, 1967
H. Gsanger : Atlantis

Oer-India:

Bhagavad Gita
Mahabharata

- H.J.W. Salomons : Gewijde verhalen van Hindoes en Boeddhisten
H. Bekh : Boeddha.
Th. van Baaren : Van Maansikkel tot Rijzende zon.
H. Rau : Indiens Erbe
A. Schuilberg : Het oude Voor-Indië, 1968

Perzië:

- D. van Bemmelen, Zarathustra, 1967
J. Hicks : De Perzen, Time-life, 1974
G.R.S. Mead : De mysteriën van Mithras
J.N. Leonard : De eerste boeren, Time-life.

Egypte :

- P.A. Clayton, Kroniek van de Farao's, 1995
B. Tadema Sperry, Geschiedenis van Egypte, 1972
Ho leefden de Egyptenaren
L. Spence, Mythen en legenden van Egypte, 1922
R. Steiner, Egyptische mythen en mysteriën
R. Bauwal, A Gilbert, Het Orionmysterie, 1994

A. de Buck, Egyptische Verhalen, 1928
K. Menge, Egypte, 1960
F. Teichmann, Der Mensch und sein Tempel, 1978

Mesopotamie:

T. de Feyter, Gilgamesj, 1991
R. Clairborne, Het ontstaan van het schrift, 1975
D.J. Hamblin, De eerste steden, 1974
H. Kreissig, Verhalen uit het Oude Oosten, 1976
M.A. Beek, Aan Babylon's stromen, 1974
Mallowan, Mesopotamië en Iran, 1966

Griekenland:

F. Chamoux, De Griekse beschaving, 1965
H. Scholte, Griekenland, 1987
Herodotus, Historiën, 1978
Homerus, Ilias, Odyssee
P. Faure, Zo leefden de Grieken
ten tijde van de Trojaanse oorlog, 1986
R. Flacelié, Zo leefden de Atheners ten tijde
van Perikles, 1987
E. Mireaux, Zo leefden de Grieken
F. Teichmann, Der Mensch und sein Tempel
Griekenland, 1979

Alexander

R.L. Fox, Alexander de Grote, 1993
M. Renault, The Nature of Alexander, 1975

Rome

- S. Goodenough, Leven in het oude Rome 197
Livius, Rome's Strijd om het bestaan, 1974
J. Ter Haar, Het Romeinse Keizerrijk 1908
M. Mac Gregor, De geschiedenis van Rome 197.
J. Bieten, Keizer Julianus

Middeleeuwen:

- H.P.H. Jansen, Geschiedenis van de Middeleeuwen
J. de Goff, De cultuur v. middeleeuws Europa¹⁹⁰
F.J. Hutters, De renaissance kunst 1992¹⁹
W.F. Veltman, Chartres. 1991
H. Pirenne, De Middeleeuwen

Islam:

- K. Armstrong, Mohammed 1997
J.C. Ristler, Geschiedenis van de Arabische
cultuur 19
M.M. Ahmad, De Koran 1994.

Algemeen:

- S. von Gleich, Mysteries dämmerung
Marksteine der Kulturgeschichte I-IV
H. Gsänger, Mysteryngesichte der Menschheit
E. Schürer, Grote Ingevoelden
B. Hievegoed, Mensheids perspectieven
K. Heyer, Von der Atlantis bis Rom
H.J. Störig, Geschiedenis van de Filosofie, I