



# **KLEID**

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

**20e JAARGANG NR. 1 1979**

# Inhoud

Woord vooraf van de redactie . . . . . 1

## LBO-NUMMER

|                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------|----|
| Een enquête op het Lager Beroeps Onderwijs . . . . .                 | 2  |
| J. Brandligt, Geschiedenis (en aardrijkskunde) op het L.B.O. . . . . | 6  |
| N. Bakker, De grote sprong in de Steentijd . . . . .                 | 13 |
| N. Bakker, Geschiedenis tussen emancipatie en integratie . . . . .   | 19 |

## LOKALE EN REGIONALE GESCHIEDENIS EN HET ONDERWIJS

|                                                                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Verslag van de conferentie georganiseerd door de Pedak-commissie op 25 september 1978 te Eindhoven . . . . .                    | 30 |
| F. Govers, De betekenis van de regionale en lokale geschiedbeoefening op de basisschool . . . . .                               | 30 |
| A.C.M. Kappelhof, Nieuwe ontwikkelingen op het terrein van de lokale en regionale geschiedbeoefening in Noord-Brabant . . . . . | 37 |
| J. van Laarhoven, Onderwijs en Museum, twee handen op één kinderbuik . . . . .                                                  | 41 |

Mededelingen . . . . . 43

Boekbesprekingen . . . . . 44

Het geheel of gedeeltelijk overnemen van artikelen uit dit nummer is slechts toegestaan na onze schriftelijke goedkeuring. De redactie

## Redactie

MEVR. DRS. J. RIJKEN, *voorzitter*, Maasstraat 72A3, 1078 HL Amsterdam, tel. 020-715133.  
DRS. FR. KAT, *secretaris*, Jeudestraat 4, 4011 GL Zoelen, tel. 03448-1686.  
J.L. FRIELING, *penningmeester*, Prinses Beatrixlaan 31, 2341 TW Oegstgeest, tel. 071-152794.  
DRS. G.J. SLOOTWEG,  
J. HARDERWIJK,  
DRS. P. VAN HEES,  
DR. S.Y.A. VELLENGA,  
DRS. F.G. VAN BAARDEWIJK,

## Woord Vooraf

**KLEIO IN NIEUW GEWAAD.** Het oude Kleio, klein en parmantig, heeft zich altijd vrij goed staande weten te houden; in dit nieuwe tooisel zal het alleen door lijvige standaardwerken terzijde gestaan in uw boekenkast overeind kunnen blijven. In deze tijd van restauratie moet voor zo'n ingrijpende wijziging wel een gegronde reden bestaan, hoewel dit nieuwe formaat natuurlijk ook een indicatie zou kunnen zijn voor de gepaste afstand waarmee de redactie de contemporaine maatschappelijke ontwikkelingen volgt.

Voor ons is naast een aanmerkelijke verbetering van de fysieke leesbaarheid van het blad vooral van belang geweest het kader, waarbinnen wij onze bescheiden plannen voor een andere aanpak zouden kunnen realiseren. In het jaarverslag van de redactie in het decembernummer hebt u al kunnen lezen, dat er in 1979 tweemaal een Kleio-Didactica zal verschijnen. De redactie verwacht grote belangstelling voor het lesmateriaal, dat daarin zal worden gepubliceerd. De keuze van de onderwerpen en hun didactisch-gevarieerde presentatie kunnen daartoe in belangrijke mate bijdragen. Mede gezien de behoefte van Kleio-Didactica aan een formaat dat mogelijkheden biedt voor illustraties en veelsoortig en veelvormig historisch materiaal, heeft de redactie tot deze wijziging besloten.

De redactie staat open voor suggesties uwerzijds tot verbetering van de opmaak van Kleio, waarbij echter wel rekening moet worden gehouden met het bescheiden budget waarmee dit blad tot stand komt.

Vanzelfsprekend geldt onze nieuwsgierigheid ook uw reacties op de inhoud. Hiervóór hebben wij al verwezen naar onze plannen voor de komende jaren. Op deze plaats wil de redactie er haar lezers alleen nog op wijzen, dat haar werk (naast het persklaar maken en het met meer en soms minder succes corrigeren van de bijdragen) vooral bestaat uit het benaderen van personen voor een bijdrage voor een van de vele, zeer diverse onderwerpen die in Kleio aan de orde plegen te komen. Daarnaast maakt de redactie gebruik van artikelen die haar op eigen initiatief van de auteur worden toegezonden. Het nummer dat nu voor u ligt is een duidelijk voorbeeld van Kleio als blad, waarin de activiteiten van de verschillende commissies van de V.G.N. hun neerslag vinden.

Een ander beleid met een sterk sturende redactie die zelf een groot deel van de Kleio-kolommen vult, is denkbaar, maar zou het karakter van Kleio als verenigingsblad met een zeer gevarieerde inhoud aantasten en bovendien de redactie een volledige dagtaak bezorgen.

De redactie.

# Een Enquête op het Lager Beroeps Onderwijs

Het vak geschiedenis op L.B.O scholen. Een enquête van de M.A.V.O.-L.B.O. commissie.

Om de V.G.N. adaequater te laten reageren op de situatie, waarin het vak geschiedenis zich bevindt op L.B.O. scholen is het in de eerste plaats noodzakelijk, dat we enigszins een beeld kunnen vormen van deze bijzonder complexe materie. Daarom heeft de MAVO-LBO-commissie een enquête gehouden op ongeveer 100 LBO scholen, willekeurig gekozen, evenwichtig verdeeld over openbaar- en bijzonder onderwijs en over de verschillende vormen van L.B.O. zoals LHNO, LTO en LEAO. Het is dus min of meer een steekproef, waaraan geen wetenschappelijke pretentie verbonden is. Daartoe zou een veel groter aantal scholen bij deze enquête betrokken moeten zijn geweest. Toch geeft dit onderzoekje ons houvast om te gaan sleutelen aan een beleid op langere termijn. De collega's, die de moeite hebben genomen, de vragen te beantwoorden willen wij langs deze weg danken.

Statistisch geeft dit onderzoek bij enkele vragen afwijkingen te zien in de totaalscore. Dit kan liggen aan de vraagstelling, die, hoewel door ons herhaalde malen besproken, toch bij de ondervraagden niet duidelijk overkwamen.

## Deel A. school en docenten

Vraag 1.

Tot welk type behoort uw school:

Antwoord:

|          |    |                                                                                                                                                                    |
|----------|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| LHNO     | 28 | Het kwam voor, dat verschillende typen scholen in gemeenschappen ondergebracht waren. We kregen reacties van 14 scholengemeenschappen van diverse samenstellingen. |
| LTO      | 27 |                                                                                                                                                                    |
| LEAO     | 4  |                                                                                                                                                                    |
| LL en TO | 2  |                                                                                                                                                                    |
| LAVO     | 0  |                                                                                                                                                                    |
| ITO      | 10 |                                                                                                                                                                    |
| INOM     | 6  |                                                                                                                                                                    |

Vraag 2.

Hoeveel klassen telt uw school?

|                |    |  |
|----------------|----|--|
| Aantal klassen | 5  |  |
| 1-10           | 9  |  |
| 11-20          | 11 |  |
| 21-30          | 9  |  |
| 31-40          | 10 |  |
| 41-50          | 4  |  |
| > 51           | 2  |  |

Het aantal scholen met 31-40 klassen is vrij groot. Dikwijls zijn dit LTO-scholen en scholengemeenschappen.

LHNO-scholen zijn soms niet zo groot. Dat is afhankelijk van de ligging. Een groot deel van de scholen telt 20 klassen of meer.

Vraag 3.

In welke leerjaren wordt geschiedenis gegeven en hoeveel uren per week?

Antwoord:

Deze vraag bleek niet of moeilijk te beantwoorden. Aardrijkskunde en geschiedenis komen bij alle scholen gecombineerd voor in de lessentabel. Sommige scholen geven aardrijkskunde en geschiedenis als aparte vakken, sommige "geïntegreerd". Het is niet altijd duidelijk, hoeveel tijd aan aardrijkskunde of geschiedenis besteed moet worden. Deze problematiek zet zich voort in de tweede klassen.

In de tweede klassen is het aantal uren 1 of 2 per week. Na de tweede klas is het aantal uren afhankelijk van het feit of de leerling het vak als eindexamenvak heeft gekozen. Vaak zien wij dan ook dat in de hogere leerjaren het vak niet meer voorkomt. Dit geldt vooral voor het LTO. Voor het LHNO komt het vak geschiedenis/aardrijkskunde vaker voor in het eindexamenpakket terwijl op het LEAO het vak geschiedenis meestal eindexamenvak is.

Vraag 4.

Hoeveel docenten geven geschiedenis?

| aantal.<br>per school | aantal scholen | totaal       |
|-----------------------|----------------|--------------|
| 1                     | 7              | 7            |
| 2                     | 8              | 16           |
| 3                     | 5              | 15           |
| 4                     | 5              | 20           |
| 5                     | 9              | 45           |
| 6 of meer             | 11             | 91           |
|                       |                | 194 docenten |

Vraag 5.

Hoeveel uren geschiedenis geeft elke docent? Welk deel is dat van zijn/haar betrekking? Welke vakken geeft hij/zij nog meer?

Antwoord:

| aantal uren<br>geschiedenis | aantal docenten |
|-----------------------------|-----------------|
| 1/2                         | 3               |
| 1                           | 19              |
| 1 1/2                       | 8               |
| 2                           | 36              |
| 2 1/2                       | 6               |
| 3                           | 33              |
| 4                           | 15              |
| 5                           | 10              |
| 6                           | 15              |
| 7                           | 6               |
| 8                           | 4               |
| 9                           | 5               |
| 10                          | 4               |
| 11                          | 2               |
| 12                          | 1               |

#### Vraag 6.

Uit hoofde van welke bevoegdheid werd geschiedenis gegeven?

- |                                     |    |
|-------------------------------------|----|
| a. MO ongedeeld                     | 0  |
| b. MO eerste gedeelte               | 0  |
| c. MO tweede gedeelte               | 0  |
| d. Nieuwe lerarenopleiding          | 2  |
| e. Akte 77b                         | 32 |
| f. Akte 41 b voor 1968 bij het V.O. | 35 |
| g. Akte 41b + applicatie gesch.     | 25 |
| h. Akte 29b + applicatie gesch.     | 6  |
| i. Onbevoegd                        | 60 |
| j. N.O. akte                        | 1  |

ad. 4, 5 en 6. Het vak geschiedenis is enorm verdeeld over het docentencorps. Meer dan de helft van de docenten geeft minder dan 3 uur geschiedenis. Door de combinatie van de vakken aardrijkskunde en geschiedenis wordt het beeld mistig. Hieruit blijkt, dat geschiedenis in de bijwagen zit, temeer omdat meer dan 1/3 van de leerkrachten onbevoegd les geeft. In het recente verleden werd het vak geschiedenis vaak gebruikt als opulvak in het rooster.

#### Vraag 7.

Wordt op uw school geschiedenis in samenhang met aardrijkskunde en/of maatschappijleer gegeven of wordt het apart gegeven?

Antwoord.

Het vak geschiedenis wordt zelden apart gegeven. Acht maal werden geschiedenis en aardrijkskunde in de brugklas gescheiden gegeven. Vijf maal ook nog in klas 2. Slechts in één geval werd ook in de hogere leerjaren de vakken geschiedenis en aardrijkskunde gescheiden gegeven.

#### Vraag 8.

Hoe is de urenverdeling aardrijkskunde-geschiedenis?

Antwoord:

Getallen weer te geven heeft hier geen zin, omdat de

meeste docenten op de formulieren hierover opmerkingen hadden geplaatst. Hieruit bleek, dat het vak aardrijkskunde bij het LBO dominant is, hoewel hier in de lessentabel niets van is terug te vinden.

## B. Leerstof en methoden

#### Vraag 9.

Welke leergang wordt door U gehanteerd?

Er werd geen onderscheid gemaakt tussen leergang en methode. Genoemd werden onder anderen:

- 2x Hoekstra, Stellingwerf e.a., Functionele geschiedenis I (Wolters)
- 6x Janssen, v.d. Broek, Gaandeweg (Malmberg)
- 4x de Jong, Velders, Geschiedenis I (Wolters)
- 2x Kalkwiek e.a., Geschiedenis in Onderwerpen A (Meulenhoff)
- 40x Perspectief (Themanummers) (Ten Brink)
- 6x Werkgroep Brinkkemper, Hoe het is, hoe het was (Thieme)
- 1x Kalle e.a., Podium van het verleden I (Wolters)
- 4x van Dijk, van Wessel, Will, Van hier en nu I (Educa)
- 19x Werkgroep de Vos, Wereld door I (Thieme)

#### Vraag 10.

Wat is uw mening over vakintegratie? Past u die reeds toe? Welke methode hanteert u daarbij?

Antwoord:

In het algemeen is het al of niet geïntegreerd geven van de vakken aardrijkskunde/geschiedenis afhankelijk van de gebruikte methode. In vijf gevallen spreekt men zich duidelijk uit voor vakintegratie. In twee gevallen is men heel duidelijk tegen het geïntegreerd geven van de beide vakken. De overigen laten deze vraag onbeantwoord.

Is dit een gevolg van het verdwijnen van de identiteit van het vak door de combinatie aardrijkskunde-geschiedenis en van het feit, dat de docenten ook andere vakken geven of een ander vak als hoofdvak hebben?

#### Vraag 11.

Hoe wordt de stof behandeld:

- |                                   |    |
|-----------------------------------|----|
| a. chronologisch                  | 6  |
| b. thematisch-chronologisch       | 18 |
| c. thematisch                     | 23 |
| d. aansluitend bij de actualiteit | 20 |
| e. in overleg met u               | 6  |

De stofkeuze en de behandeling van de stof zal voor de motivatie van de leerling een grotere rol spelen dan b.v. bij het V.W.O. Misschien is hieruit te verklaren het grote aantal, dat kiest voor aansluiting bij de actualiteit.

#### Vraag 12.

Behandelt u de geschiedenis van de streek?

Antwoord:

Hierop reageerden 19 scholen positief. Het blijkt dus,

dat streekgeschiedenis niet alleen bij andere scholen voor voortgezet onderwijs een stiefkind is.

### C. Lokaal- leer- en hulpmiddelen

Vraag 13.

Is er een vaklokaal geschiedenis.

Antwoord:

9 scholen antwoordden bevestigend.

Zie voor vaklokalen: C.M.H. Bosch: Het vaklokaal geschiedenis en staatsinrichting. Kleio, 14e jrg. maart -3-1973 en Kleio, 18e jrg. 11-1977 blz. 901-902

In de praktijk is het vaklokaal geschiedenis en staatsinrichting een lokaal, dat enigszins is aangepast aan het geschiedenisonderwijs. Een ECHT vaklokaal ontbreekt in de meeste gevallen, omdat in datzelfde lokaal nog andere lessen moeten worden gegeven en ook vaak omdat de middelen ontbreken.

Vraag 14.

Beschikt uw school over audio-visuele hulpmiddelen?

Antwoord:

Van 42 scholen werd het "ja" ontvangen. Dat wil nog niet zeggen, dat altijd van deze hulpmiddelen gebruik kan worden gemaakt. Filmprojector, haast altijd wel op school aanwezig, is in de meeste gevallen een object, dat, wanneer je het nodig hebt, net in gebruik is bij een ander vak.

Cassette-recorders, dia-projectoren, overhead-projectoren, ach, hoe begeerd vaak, maar hoe vaak ontbrekend als gevolg van de karige toewijzing van deze dingen.

Vraag 15.

Laat u de leerlingen een werkstuk maken?

Antwoord:

In totaal 38 scholen laten op de één of andere manier een werkstuk maken.

Vraag 16.

Houden de leerlingen spreekbeurten over historische onderwerpen?

Antwoord:

6 scholen antwoordden: ja, 3 scholen: soms, 36 scholen: nee.

Vraag 18.

Is er een geschiedenisbibliotheek voor de leerlingen in de klas of in de leerlingenbibliotheek?

17: nee 10: in de klas 18: leerlingenbibliotheek.

Ad vragen 15 t.e.m. 18:

Onbekendheid met geschikte onderwerpen speelt misschien een rol. Literatuur ontbreekt, tijd ontbreekt. Een leraar, die ook nog andere vakken geeft, moet zijn aandacht verdelen. Hij is ook niet zo gespecialiseerd. Het aantal klassen met een geschiedenisbibliotheek is klein. Openbare bibliotheken kunnen veelal de moei-

lijkheden niet opvangen, omdat veel leerlingen van andere scholen er ook gebruik van maken. Aanvragen is wel mogelijk, maar de kans, dat het lang duurt voor je het boek krijgt, is erg groot. Bovendien zijn boeken op historisch gebied niet afgestemd op het gebruik door leerlingen van het LBO. Ook bij de Fibula oriëntatiereeks zitten nog verschillende boekjes die óf qua onderwerp niet aanspreken of qua inhoud te moeilijk zijn.

Vraag 19.

Worden er excursies gehouden naar musea of historische objecten?

Antwoord:

regelmatig: 2 soms: 35 nooit: 8

Excursies, stadswandelingen en bezoeken aan musea kunnen stimulerend en verhelderend werken. Ook hier gelden, net als op andere scholen voor voortgezet onderwijs, de moeilijkheden met het rooster.

### D. Leerplan, toetsing en afsluiting

Vraag 20.

Vindt overleg plaats in een vaksectie geschiedenis.

Antwoord:

ja: 28 scholen; nee: 17 scholen.

Vraag 21.

Werkt uw school voor geschiedenis met een eigen leerplan?

Antwoord:

ja: 20 scholen; nee: 25 scholen.

ad 21.

Mogelijk geeft het boekje "Geschiedenisonderwijs in het lager beroepsonderwijs" (Staatsuitgeverij, den Haag 1977, ISBN 90 12 01471 9) een handreiking in de goede richting. Er is echter tot nu toe te weinig gedaan aan leerplanontwikkeling.

Vraag 22.

Wordt uitgegaan van omschreven doelstellingen?

Antwoord:

32 scholen antwoorden met "ja", 13 scholen met "nee".

Vraag 23.

Hoe wordt getoetst?

Antwoord:

|                   |    |
|-------------------|----|
| a. schriftelijk   | 42 |
| b. mondeling      | 30 |
| c. meerkeuzetoets | 26 |
| d. opstel         | 7  |
| e. spreekbeurt    | 5  |
| f. werkstuk       | 8  |

ad vraag 23:

De opstellers van deze enquête realiseren zich dat een meer genuanceerde vraagstelling meer kleur had kunnen geven aan de antwoorden. Zo zijn er weinig conclusies uit te trekken.

|                                                                                   |                |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| Vraag 24.                                                                         |                |
| Zijn de schoolonderzoeken                                                         | aantal scholen |
| a. mondeling                                                                      | 8              |
| b. schriftelijk                                                                   | 20             |
| c. beide                                                                          | 12             |
| d. andere vormen nl. mondeling naar<br>aanleiding van een werkstuk<br>of scriptie | 2              |
| e. niet van toepassing                                                            | 13             |

Vraag 25.  
Is geschiedenis op uw school een examenvak?  
24 scholen: ja 21 scholen: nee.

Vraag 26.  
Bent u voor of tegen een centraal af te nemen landelijk  
schriftelijk examen geschiedenis?  
Antwoord:

geen mening: 6; voor: 14; tegen: 25.  
ad 26.

Over een centraal schriftelijk examen blijven de menin-  
gen verdeeld, evenals bij het overige voortgezet onder-  
wijs. Alleen komen in de enquête niet naar voren de  
gronden waarom men voor of tegen is.

Vraag 27.  
Kende u de V.G.N.?  
Antwoord:  
ja: 22; nee: 23.

Vraag 28:  
Kende u Kleio?  
Ja: 17; nee: 28.  
ad 27 en 28.

Hier ligt een taak. De reden, waarom de V.G.N. zo wei-  
nig bekend is en waarom Kleio zo weinig bekend is  
hoeft eigenlijk geen verduidelijking. Wanneer je een  
aantal vakken geeft dan is het wel heel erg veel gevegd  
om van 3 of 4 verenigingen lid te zijn.

Een oplossing zou kunnen zijn dat de school in ieder  
geval een abonnement nam op Kleio. Wanneer Kleio  
ook meer materiaal zal geven wat voor de LBO docent  
van belang is, zal de behoefte om Kleio te lezen groter  
worden. Ook hier gaat de cost voor de baet uyt.

Er zijn drie factoren die maken dat deze enquête een  
zeer onvolledig beeld geeft, n.l.

- de niet-uitgebalanceerde vraagstelling.
- het terugontvangen van onvolledig ingevulde formu-  
lieren.
- het beperkte aantal scholen, dat aan deze enquête  
heeft meegedaan.

De commissie moest zich echter beperkingen opleggen  
in verband met de grote diversiteit in het lager beroeps-  
onderwijs. Ondanks deze beperkingen krijgen we toch  
wel een redelijk beeld van de toestand van het geschie-  
denisonderwijs in het lager beroepsonderwijs. In ieder  
geval genoeg beeld met voldoende informatie om de  
commissie een leidraad te geven bij de handreiking,  
waarom heel duidelijk wordt gevraagd.

Ten aanzien van onderdeel A (School en docenten)  
blijkt, dat het aantal mensen, dat onbevoegd les geeft,  
ontzettend hoog is. Wij menen, dat daar niet veel aan te  
doen is. Dikwijls is men al blij, dat er iemand is, die een  
paar uurtjes voor zijn rekening wil nemen. Voor het vak  
geschiedenis zou het echter prettig zijn, wanneer in de  
loop van de tijd het aantal bevoegde (en bekwame) do-  
centen toenam. Er is wel hoop op, als er meer mensen  
met twee bevoegdheden komen van de lerarenoplei-  
dingen. Wij geloven, dat dit langzamerhand zal groeien.

Bij onderdeel A kan worden opgemerkt, dat de bij het  
LBO gebruikte methoden trachten te voldoen aan de  
integratie-gedachte. Het gevolg is echter, dat het histo-  
rische onderdeel onvoldoende tot zijn recht komt. De  
methodenschrijvers en de gebruikers zouden zich meer  
rekenschap moeten geven van de doelstellingen van het  
geschiedenisonderwijs, zoals die zijn te vinden in "Ge-  
schiedenis op school" (uitgave Wolters Noordhoff) en  
"Geschiedenisonderwijs in het lager beroepsonderwijs"  
(Uitg. Staatsuitgeverij, den Haag) en het Onderbou-  
wrapport, speciaal nummer van Kleio, 17e jaarg. nov.  
1976 (verkrijgbaar bij de administratie van de V.G.N.,  
J.W. Geldof, Veenendaalkade 256, den Haag, tel. 070-  
674100). De voorgaande opmerkingen gelden eveneens  
voor aardrijkskunde.

Bij wensen en opmerkingen komen bijzonder behar-  
tenswaardige dingen tot uiting, waaraan helaas de  
V.G.N. maar ten dele zal kunnen tegemoet komen.

De vraag naar geschikt lees- en tekstmateriaal is alom  
hoorbaar. Verder is er de wens om bijeenkomsten te  
organiseren voor geschiedenisdocenten om eigentijdse  
programma's te ontwikkelen en steun te geven bij het  
opzetten van een leerplan en andere, vooral didactische  
problemen, zoals motivatie, interesse etc. bij de leerling  
te bespreken en uit te werken.

Zie hier enkele problemen, die uit deze enquête naar  
voren komen en die de MAVO-LBO commissie ge-  
noeg werk zullen geven. Want dat er iets gedaan moet  
worden staat wel vast. Enig houvast en een beetje rich-  
ting geeft ons deze enquête wel.

## Geschiedenis (en aardrijkskunde) op het l.b.o.

### 1. Inleiding

De redactie van Kleio heeft mij gevraagd een stuk te schrijven over de integratie-problematiek rond de vakken geschiedenis en aardrijkskunde in het lager beroepsonderwijs. Ik neem aan dat die vraag mij gesteld is o.m. vanwege een zevenjarige historie als leerkracht in het lager beroepsonderwijs, juist binnen het cluster sociale vakken; ik neem ook aan dat het feit dat ik nu alweer een aantal jaren als docent onderwijskunde binnen de vakgroep geschiedenis bij de Stichting Opleiding Leraren werk, met nog steeds een sterke neiging het Lager Beroepsonderwijs belangrijk te vinden, mij het etiket "deskundige" heeft bezorgd.

Ik heb de uitnodiging aangenomen vooral omdat ik denk dat het belangrijk is dat in een blad als Kleio, met zijn traditioneel a.v.o./v.w.o.-georiënteerd lezerspubliek, het l.b.o. met de problemen daar, de aandacht krijgt die het verdient. Ik zal me in dit artikel niet beperken tot de problematiek rond de integratie van aardrijkskunde en geschiedenis sec. Dat doe ik niet, omdat ik denk dat het heel erg wezenlijk is de beide "vakken" te zien in hun functie binnen een opleiding tot werknemer in Nederland anno 1978. Nadat ik het l.b.o. wat structuur betreft hebt geschetst, zal ik proberen duidelijk te maken wat de problematiek is van de kwetsbare jongens binnen dat l.b.o. om van daaruit de vraag te stellen: wat zijn de mogelijkheden van een vak als geschiedenis daar. Het zal duidelijk zijn, dat ik daarbij niet om een gegeven als wereldoriëntatie heen kan.

### 2. Het lager onderwijs

Wat is dat: het lager beroepsonderwijs? Een smeltkroes van schooltypen die voor 1968 in allerlei afzonderlijke wettelijke regelingen waren ondergebracht.

Vanaf 1968 (invoering van de mammoetwet) ontstaat er een onderste laag binnen het stelsel van voortgezet onderwijs, waarin de verschillende types beroepsgerichte scholen worden samengebracht. Het was de intentie van de wetgever dat die leerlingen die, na een verbeterde selectie-procedure aan het eind van de basisschool, vooral op basis van hun prestaties in vakken als Nederlands en rekenen, niet geschikt bleken te zijn voor het m.a.v.o. of "hoger", naar die onderste laag, naar dat lager beroepsonderwijs zouden gaan. Doordat de externe democratisering vanaf 1968 doorzette (met als gevolg dat het intellectuele potentieel van de zesde klas van de basisschool toenemend terecht kwam in de intellectuele laag waar het thuishoorde) kreeg het lager beroepsonderwijs sterk het karakter van restonderwijs.

In 1973 werd dit "restschool"-karakter nog geaccentueerd

toen het l.a.v.o. (de onderste laag a.v.o.) samen werd gebracht met het l.b.o. in het besluit l.b.o./l.a.v.o.. Welke schooltypen vallen er allemaal binnen het l.b.o./l.a.v.o.? Ik noem: individueel technisch onderwijs, individueel landbouwonderwijs, individueel huishouden en nijverheidsonderwijs (gedrieën met een heel andere doelgroep dan het) lager economisch en administratief onderwijs, het lager huishouden- en nijverheidsonderwijs, het lager landbouwonderwijs, het lager middenstandsonderwijs, het lager technisch onderwijs, het lager algemeen voortgezet onderwijs.

Nog even wat onderscheiden die aangeven hoe geschaakt dit allemaal is. In het individueel beroepsonderwijs (i.b.o., i.l.o., i.h.n.o.) worden de leerlingen opgevangen die of het basisonderwijs slechts tot en met de vijfde klas hebben gehad, of zes klassen hebben doorgelopen, maar met een zeer slechte prognose of uit het buitengewoon onderwijs. (l.o.m.(z)m.o.k.) m.l.k., school voor gehoorgestoorden e.d.) komen. Redelijk diametraal daartegenover staan het l.e.a.o. en het l.m.o. (soms in scholengemeenschappen samengaand) die mikken op een positie ergens vlak onder het m.a.v.o.: een witte-boorden school. Sterk groeiend in een samenleving waarin algemene kennis hoog gewaardeerd wordt. Daarentegen wordt het l.h.n.o. steeds kleiner. Het huishouden is "uit", je "leert niets" op zo'n huishoudschool. We zien een vlucht van scholen voor l.h.n.o. in scholengemeenschappen met scholen voor l.t.o. om het vege lijf nog enigszins te redden. Ik heb dit allemaal opgeschreven om u enig inzicht te geven in de problemen die dit restonderwijs benauwen.

### 3. Lessentabellen

Om u nog wat meer inzicht te doen krijgen in de plaats van het vak geschiedenis op de onderscheiden schooltypen volgt hieronder een overzicht van het aantal uren dat aan dat vak (meestal in combinatie met aardrijkskunde en soms met maatschappijleer, soms slechts aangegeven binnen de "algemene vakken") besteed wordt.

Uit de spreiding van de cijfers is af te lezen hoe weinig eenduidig de mogelijkheden van geschiedenis op de onderscheiden schooltypen voor l.b.o. zijn.

Enkele kruimels:

- In tegenstelling tot het i.h.n.o. en i.l.o. kent het i.t.o. geen aparte urentabel voor alle jaren. Het i.t.o. volgt dus de tabel van het l.t.o. (behoudens een kleine afwijking i.v.m. vreemde talen die binnen het totaal aantal aan de algemene vakken te geven uren tot verschuivingen leidt).
- Het i.h.n.o. kent geen totaal aantal uren voor a/g,

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                | eerste<br>leerjaar (1) | alle<br>jaren (2) |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|------------------------|-------------------|
| individueel technisch onderwijs                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | aardrijkskunde en geschiedenis | 2 uren                 |                   |
| individueel huishoud- en<br>nijverheidsonderw.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | aardrijkskunde en geschiedenis | 1 uur                  |                   |
| individueel landbouwonderwijs                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | aardrijkskunde en geschiedenis | 2 uren                 |                   |
| lager economisch- en<br>administr. onderw.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | aardrijkskunde en geschiedenis |                        | 4 uren            |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | maatschappijleer               |                        | 2 uren            |
| lager huish.- en nijverheidsond.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | aardrijkskunde en geschiedenis |                        | 3 uren            |
| individueel huish.- en nijverheidsond.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | algemene vakken                |                        | 16 uren           |
| lager landb. onderw.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | aardrijkskunde en geschiedenis |                        | 4 uren            |
| individueel landbouwonderwijs                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | aardrijkskunde en geschiedenis |                        | 4 uren            |
| lager middenstandsonderwijs                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | aardrijkskunde en geschiedenis |                        | 2 uren            |
| lager technisch onderwijs                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | aardrijkskunde en geschiedenis |                        | 3 uren            |
| lager algemeen voortgezet onderwijs                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | aardrijkskunde en geschiedenis |                        | 4 uren            |
| <p>1) De wetgever schrijft hier letterlijk: "In het eerste leerjaar volgende de leerlingen in de vakken of groepen van vakken ( . . . ) wekelijks tenminste het daarbij aangegeven aantal lessen ( . . . )".</p> <p>2) We lezen: "In alle leerjaren ( . . . ) tezamen volgen de leerlingen in elk van de vakken of in de groepen van vakken ( . . . ) wekelijks tenminste het daarbij aangegeven aantal lessen ( . . . )".</p> <p>(Deze gegevens komen uit het besluit l.b.o./l.a.v.o.).</p> |                                |                        |                   |

maar slechts voor de algemene vakken, waardoor het mogelijk wordt dat a/g helemaal wegvalt.

- c) Het l.e.a.o. noemt a/g in combinatie met maatschappijleer op de totaaltabel.
- d) Het l.a.v.o. is slechts tweejarig, waardoor het aantal uren een andere betekenis krijgt dan binnen het vierjarige l.b.o..

#### 4. Aardrijkskunde en geschiedenis

Consequent spreekt de minister in het besluit l.b.o./l.a.v.o. van aardrijkskunde en geschiedenis. Klaarblijkelijk ligt hier een beeld onder van twee schoolvakken die naar elkaar toe aan het groeien zijn. Dit beeld kennen we uit het basisonderwijs (maar ook uit het Angelsaksische onderwijsgebied), veel meer dan uit het a.v.o./v.w.o..

Ik denk dat aan de wens tot vakkenintegratie (en daarover heb ik het hier) de idee ten grondslag ligt, dat het kind de wereld als een eenheid ervaart. Traditioneel is die eenheid opgesplitst in vakken "die als van elkaar af-

gezonderde kennisspecialisaties" (1) bestudeerd worden. Dit vaklerarensysteem is met de invoering van de h.b.s. (in 1863) geïntroduceerd. Op die H.B.S. werd het leerplan ingedeeld volgens abstracte aan de innerlijke logica van de kennisystemen ontleende principes. Feitelijk wordt de verdunning (de universiteit als maatgever voor zowel leerplan als inhouden, waarbij elke lagere onderwijssoort het programma van de naastbovenliggende onderwijssoort verdunt) dan binnengevoerd. Jarenlang geldt voor alle schooltypen (ook de lagere school) de vaknorm als de normale. Tot heel langzaam via (om het in trefwoorden te zeggen): totaliteitsonderwijs, leerstofkernen, centres d'intérêt, het besef het onderwijs binnenkomt dat het kind problemen heeft met de opgelegde systeemscheiding. Opvallend is, dat bij de vier grote recente vernieuwers van (m.n. het basis-)onderwijs, Montessori, Dewey; Decroli en Petersen, het totaliteitsprincipe in meer of minder ver doorgevoerde vorm te voorschijn komt, waarbij Peter Petersen met "zijn" Jenaplan-scholen het verst gaat. Zowel Dewey als Decroli als Petersen reiken verder dan "slechts" het

kleuter- en basisonderwijs, waardoor noties als door hen geuit geleidelijk het voortgezet onderwijs en vooral het l.b.o. binnen komen. Voor dit artikel is belangrijk dat ze aandringen op integratief onderwijs.

We kunnen die tendens tot integratie b.v. aflezen aan de thema's die in het Concept aardrijkskunde en geschiedenis van de L.P.C. voor het l.b.o. worden voorgesteld: klimaat, onderdak, water, wat een ramp, energie, landbouw, wat eten we vandaag, industrie, dicht bevolkt — dun bevolkt, diensten nu en vroeger, reizen, als we maar gezond zijn, andere mensen, arm en rijk, samen leven en werken, samenlevingsverbanden.

Zo op het oog een willekeurig samenraapsel van thema's waarin geschiedenis een volledig aan aardrijkskunde aangehaakte ondergeschikte rol speelt. Vanaf een andere kant proberen de samenstellers van het Deelraamplan aardrijkskunde/geschiedenis/maatschappijleer voor de onderbouw lager beroepsonderwijs, samengesteld binnen het project "Coördinatie 4-jarig l.b.o." het integratie-probleem aan te pakken (2). In het voetspoor van Willem Langeveld (3) verklaren ze mondig en weerbaar maken om actief in de samenleving te kunnen participeren tot sleutelbegrippen. We zien bij hen thema's als gezin, school en massamedia. De aardrijkskunde speelt geen rol, de geschiedenis geeft summiere informatie over hoe het groeide, de maatschappijleer overheerst.

Ook de CML's hebben zich beziggehouden met het bepalen van thema's. De CMLG komt tot de volgende (chronologische) volgorde: chronologie, neolithische revolutie, Egypte, feodalisme, geldhandel, nijverheid in de Gouden Eeuw, ontdekkingen, V.S. in de 17de eeuw, industriële revolutie, kolonialisme, Nederland in en na 1945, dekolonisatie (4). De CMLA geeft een vergelijkbare opsomming van vakinhouden. De oplossing van het probleem van de integratie wordt overgelaten aan de leerkrachten die de vakken geven.

In dit verband wil ik nog noemen de poging van Haby in Frankrijk, die van bovenaf, vanuit de regering, een leerplan aardrijkskunde / geschiedenis / economie / burgerschapsvorming voorschreef (5). Aan de brugklas ("classe de sixième") legt hij het volgende programma op:

- de eigen woonplaats;
- klimaatsgebieden en hun invloed op de mens;
- prehistorie en oudheid waarbij enkele lengtedoorsneden worden gesuggereerd, zoals: ontwikkeling van de landbouw (van prehistorie tot heden), de geschiedenis van het schrift, de opkomst van de antieke godsdiensten.

Hoewel in Frankrijk leraren geschiedenis ook bevoegd zijn voor aardrijkskunde (en andersom) is er op geen enkele wijze sprake van integratie in de zin van een ineengeschreven curriculum.

Ondanks dat en deze reactie lijkt op die we in Nederland kennen op LEDO — wordt deze poging tot bij elkaar brengen door de tegenstanders getypeerd als:

"collectieve culturele zelfmoord", en "een zware aanval op de vorming van de burger" (6).

Al met al zien we twee problemen bij het komen tot vakintegratie:

- als het kind of de samenleving tot uitgangspunt wordt genomen, worden de vakken (te) willekeurig in het curriculum heen en weer geschoven;
- als het vak als uitgangspunt wordt genomen, wordt het ene vak overspoeld door het andere of is er sprake van schijnintegratie.

Zo ziet de situatie voor diegenen die prijs stellen op een ineengeschreven curriculum voor de "social sciences" er niet al te rooskleurig uit, net zo min trouwens als voor degenen, die geschiedenis als vak willen handhaven.

In het hieronder volgende doe ik een poging fenomenologisch weer te geven wat ik de laatste jaren in het l.b.o. heb gezien als ik een klas binnenkwam, waar geschiedenis werd gegeven.

Het valt mij steeds weer op, dat de nadruk ligt op het overbrengen van kennis (zeg maar de onderste categorieën uit het Bloomse systeem). Er is een voortdurende worsteling bij leerkrachten tussen een ingebouwde behoefte aan bekende, traditionele leerstofkeuzen (chronologie, jaartallen, feiten) en de van verschillende kanten (zowel pedagogische centra als uitgevers) "opgedrongen" vakdoorbrekende aanbiedingen die leerstof onherkenbaar doen lijken. Geschiedenis is vaak aangehaakt aan aardrijkskunde of maatschappijleer overheerst. Wat er aan geschiedenis wordt aangeboden heeft impliciete doelen als: "histoire de bataille" en het opwekken van nationalistische gevoelens. De leerkrachten zijn inhoudelijk slecht toegerust. Het resultaat is nogal eens dat de leerlingen de school verlaten met een min of meer grote hoeveelheid kennis en een meer of min grote afkeer van het vak geschiedenis. Een van de redenen voor die afkeer lijkt te zijn dat de kennisinhouden door de leerlingen niet als van belang ervaren worden, dat ze niet functioneren in het dagelijkse leven van deze leerlingen.

Al met al een triest beeld. Geschiedenis op een doodlopende weg? Of zijn er toch nog mogelijkheden historische noties van belang te laten zijn voor deze leerlingen?

## 5. De leerkrachten

Het leerkrachtenbestand in scholen is al weer geschaakt. In de eerste plaats treffen we er de onderwijzers aan (soms met (oude) hoofdakke, soms met (nieuwe) volledige bevoegdheid) die vóór 1 augustus 1968 al in één of andere tak van onderwijs die per die datum l.b.o. werd, werkten. Zij werden zonder meer bevoegd verklaard voor een aantal vakken, waaronder geschiedenis. Hun kennis van en affiniteit met geschiedenis is nogal verschillend. Hun kennis van nieuwe ontwikke-

lingen in geschiedtheorie en -didaktiek zo goed als nul. Dit doet aan het feit niets af, dat het vaak prima pedagogen zijn. Dan hebben we de mensen die (meestal) als volledig bevoegd onderwijzer op of na 1 augustus 1968 benoemd zijn. Ook hen is de verplichting opgelegd om een applicatie-cursus te volgen, waarna ze bevoegd verklaard zijn of zullen worden. Voor de meeste lieden uit deze categorie geldt, dat ze ondertussen geapliceerd zijn. Helaas sloten veel van die applicatiecursussen slecht aan bij de specifieke problematiek van het l.b.o. ook al doordat de docenten aan die cursussen het l.b.o. niet of nauwelijks van binnenuit kenden. Bovendien stelden die cursussen pedagogisch-didactisch niet zo vreselijk veel voor: nascholing als brein-scholing. De derde groep die ik wil noemen bestaat uit onderwijzers (al dan niet geapliceerd) die een hele of halve M.O.-opleiding hebben gevolgd. Zij weten duidelijk meer van geschiedenis, zijn inhoudelijk veel beter toegerust, maar hebben op die M.O.-opleidingen veelal geen ingrijpende pedagogisch-didactische herbezinning gehad. Integendeel. Mijn indruk is, dat zij het kennis is machts-ideaal indringend opgedrongen hebben gekregen. Tenslotte is er de in aantal toenemende groep N.L.O.-arbituriënten. De groep van de toekomst, met een vnl. op a.v.o./v.w.o. — georiënteerde opleiding. De problemen van de N.L.O. zijn genoeg bekend, denk ik. Daar is een voortdurende worsteling met de onbekendheid in het derdegraadsgebied. Daar vragen we ons voortdurend af wat we a.s. leerkrachten mee moeten geven, willen ze nogal wat studenten ertoe neigen de vertrouwdheid van het a.v.o. op te zoeken. Met als gevolg dat nieuwere opvattingen over geschiedtheorie en de didaktiek van het geschiedenisonderwijs (die we wel op de NLO's tegenkomen) niet of nauwelijks doordringen in het l.b.o.

## 6. De leerlingen

Wie en wat zijn die l.b.o.-leerlingen? Om te beginnen: op scholen voor l.b.o. vinden we de leerlingen die aan het eind van de basisschool te horen hebben gekregen dat ze te slecht zijn voor het m.a.v.o. Laten we dit gegeven vooral goed onthouden. Op de apenrots die ons onderwijssysteem is, zijn ze ten onder gegaan. En dat weten ze!

De meeste kinderen op deze scholen komen uit wat we gewoonlijk noemen: het lagere sociale milieu. Hun ouders zijn handarbeiders en dan nog vaak ongeschoold. Uit eigen onderzoek (7) weet ik dat de situatie thuis, in het gezin dus, van eminent belang is. Als er belangstelling is voor schoolprestaties, dan is de kans op niet-sla-gen op school kleiner dan bij het ontbreken van belangstelling. Het is me gebleken, dat gezinnen waarin vaders een hoger gewaardeerd beroep hebben, weinig drop-out bevorderend zijn.

We kennen, denk ik, allemaal de problematiek van ons "middle-class" leerkrachtenbestand. We weten vaak ook uit onszelf hoe ontzettend moeilijk het is om eigen normen, waarden en opvattingen zo te relativieren dat

ze zo congruent worden met die van de leerlingen waaraan je in het l.b.o. les geeft, dat je althans "on speaking term" met ze komt. Ons taalgebruik vergroot vaak nodeloos de emotionele afstand tot de leerlingen, waardoor één van de essentiële voorwaarden om tot leren te komen — een vertrouwensrelatie — kan gaan ontbreken.

Hoevelen van ons voelen zich thuis in "een echte arbeidersbuurt"? Hoevelen van ons gaan op ons gemak zitten praten met de ouders van deze leerlingen? Ik hoop dat deze vragen met "velen van ons" beantwoord kunnen worden, maar ik vrees dat een dergelijk antwoord niet gegeven kan worden. Ik weet uit eigen ervaring hoe moeilijk het was om mijn collega's ertoe te bewegen op ouderbezoek te gaan. En niet één keer in een jaar als het helemaal niet anders meer kan, maar verschillende keren met als gehoopt resultaat dat de afstand tussen het (benadeelde) gezin en de school een stuk kleiner wordt. Wie van ons is er enigermate mee op de hoogte hoeveel gebroken gezinnen er zijn, hoe vaak kinderen alleen thuis zijn, hoe een kind in een kindertehuis leeft? Ik zou nog meer van deze vragen kunnen stellen. En steeds komt de onbekendheid met deze kinderen en hun achtergrond naar voren. Ongetwijfeld kunt u me tegenwerpen dat dergelijke problemen ook in het a.v.o./v.w.o. bestaan. Natuurlijk: daar zijn ook gebroken gezinnen, daar vinden we ook drop-outs. Ik wil dat helemaal niet ontkennen. Maar ik wijs er wel op, dat de l.b.o.-leerling al op de onderste sport van de maatschappelijk ladder staat. Hij kan niet meer dalen. Als hij valt, valt hij in een afgrond.

De maatschappelijke toekomst van de l.b.o.-er is niet rooskleurig. Hij staat al zwak doordat hij tot de machtelozen behoort. Zijn afstand tot de machthebbers is groot. Hij mist vaak het vermogen om invloed uit te oefenen. En hij vermoedt dat hij die invloed ook niet zal krijgen. Het is een bekend verschijnsel dat besef van machteloosheid leidt tot apathie en/of agressie. Je gaat bij de pakken neerzitten of je gooit je hoofd in de wind. Maar in beide gevallen is het antwoord maatschappelijk niet adequaat. De samenleving vindt je dus deviant en stoot je af. En als je die samenleving ook nog als bedreigend, als vervreemdend ervaart, is het dan een wonder dat je uitstapt? Niet voor niets bestaat een goed deel van de hard-drugs-gebruikers uit werkloze werkende jongeren. Niet voor niets tref je deze (ex) l.b.o.-leerlingen overvloedig aan bij de groep die op zondag voor, tijdens en na een voetbalwedstrijd een spoor van vernielingen achterlaat. Waarom deze (emotionele) ontboezeming over de leerling in het l.b.o.? Wat heeft dit nu allemaal met de problematiek van de interpretatie van aardrijkskunde en geschiedenis te maken?

Ik ben geneigd te zeggen: alles. Dit zijn de leerlingen aan wie we lesgeven, aan wie we inhouden moeten "slijten". En pas als we ons scherp bewust zijn van de achtergrond van onze consumenten, als wij ons hun beginsituatie zo eigen gemaakt hebben dat we wezenlijk met hen over hun problemen kunnen praten, pas dan

zijn we in staat ons af te vragen welke affine stof we hen kunnen overreiken en hoe we dit moeten doen.

Tot nu toe heb ik het nog niet gehad over de vraag op welke leeftijd je bij hen met historische inhoud kunt aankomen. Ik zal dat ook niet doen. Ik veronderstel de bevindingen van Piaget en Roth bekend in deze kring.

Ik wil maar zeggen dat we ons indringend moeten afvragen waar we in het l.b.o. mee bezig zijn. We moeten beseffen hoe moeilijk het is de restgroep waar we het hier over hebben de relevantie van de school voor hun existentie te laten beleven.

## 7. Wereldoriëntatie

Sociale wereldoriëntatie, c.q. "social studies".

### 7.1. Een blik op de Verenigde Staten.

In de V.S. komen we al geruime aanduidingen tegen als: "social studies", "civics", "humanities" en "sciences". Men ontdekte er vroeger dan hier de kloof tussen de situatie van het feitelijke menselijke leven en de school. De discrepantie-ervaring uitte zich vooral in ontevredenheid over doel, programma en onderwijspraktijk van de "social studies" en de "sciences".

"Science" werd sinds 1940 vooral onderwezen t.b.v. toepassing en oplossing van alledaagse problemen. Hierna ontstond een dringende vraag naar verandering, m.n. t.a.v. de doelstellingen. Binnen de "social studies" gingen de veranderingen in de richting van kennis van belangrijke begrippen uit de "social science", ontwikkelen van attitudes en de vorming van gedragswijzen (burgerschapsvorming, "civic education").

### 7.2. Begrip wereldoriëntatie.

Er zijn verschillende omschrijvingen van het begrip wereldoriëntatie. Ik zal deze achter elkaar weergeven met de voor mij meest wezenlijke omschrijving, die van het Ledo-project, als laatste:

— "Wereldoriëntatie binnen het onderwijs noemen we datgene, waar we een expliciete bemoeienis van de school zien om het bestaan van ( . . . ) kinderen te verhelderen en om daardoor een doelgerichte voorbereiding te geven op hun toekomstige bestaan".

(IPA, 1971, p.9).

— Wereldoriëntatie zien we wel als het geheel van bemoeienissen door de school waardoor spontane of gewekte vragen van het kind betreffende de samenleving, cultuur en natuur worden beluisterd en waarbij door begeleiding van het vragende kind in de richting van correcte antwoorden op het nivo van het kind de voor hem ingewikkelde wereld van mensen, dieren en dingen wordt geordend en geduid en hij zich daarin een weg leert zoeken" (Chr. Jansen in v. Tilburg, p. 19-20).

— "De wereldoriëntatie, als aspect van het humaniseringsproces, betekent een oriëntatie in de in de cultuur bestaande opvattingen (normen, waarden, ver-

wachtingen, doelen) symbolen, instellingen en materiële voortbrengselen om door het humaniseringsproces tot (voortdurende) keuze te kunnen komen uit de (bestaande) opvattingen, voor of tegen de (bestaande) symbolen, instellingen en materiële voortbrengselen en/of te komen tot de ontwikkeling van nieuwe opvattingen, symbolen, instellingen en materiële voortbrengselen" (GPL-13, p.1.).

Wat mij betreft moet ik zeggen dat ik met de laatste definitie de meeste affiniteit heb omdat daarin de ruimte gecreëerd wordt voor het ontwikkelen van nieuwe opvattingen. Dit mis ik in de andere formuleringen.

### 7.3. Algemeen doel van de wereldoriëntatie

Ik zal mij verder m.b.t. de doelen van wereldoriëntatie oriënteren op LEDO. In GPL-13 wordt als algemeen doel voor wereldoriëntatie genoemd: "De leerling kan zich oriënteren in de in de cultuur bestaande opvattingen (normen, waarden, verwachtingen, doelen), symbolen, instellingen en materiële voortbrengselen, zo, dat hij kan komen tot het doen van keuzen uit de bestaande opvattingen, voor of tegen bestaande opvattingen, symbolen, instelling en materiële voortbrengselen en/of kan komen tot de ontwikkeling van nieuwe".

Dit wordt uitgesplitst tot de volgende intermediaire doelen:

#### 7.3.1. Intermediaire doelen: attitudes binnen de sociale transferkring die men geïntegreerd heeft.

- de leerling erkent dat de mensen gelijkberechtigd en gelijkwaardig zijn, maar niet hetzelfde, omdat ze groepsgewijze verschillende culturen hebben en als individu uniek zijn.
- De leerling is bereid om het bestaan van verschillende (sub) culturen met verschillen in opvattingen te zien als een verrijking van het menselijk bestaan.
- De leerling is bereid er toe bij te dragen dat steeds meer (groepen) mensen in staat worden gesteld om hun leven in te richten zoals zijzelf dat wensen.
- De leerling is bereid om persoonlijke verantwoordelijkheid te dragen voor het realiseren van de opvattingen van de eigen groep en die van andere groepen, voor zover die niet strijdig zijn met de hierboven genoemde doelen.
- De leerling is bereid bij de benadering van de verschijnselen cultuur en mens zijn eigen vooronderstellingen (=opvattingen= overtuigings- en verwachtingspatroon) uit te spreken en n.a.v. de bestudering van de verschijnselen eventueel te wijzigen.

#### 7.3.2. Intermediaire doelen: feiten binnen de theoretische transferkring die men geïntegreerd heeft.

- De leerling weet dat de mens een aantal, zich altijd in situaties aktualiserende psychische behoeften heeft, te weten: behoefte aan:
  - geborgenheid
  - verzorging
  - participatie

- identificatie
  - zelfrespect
  - eigenwaarde
- b. De leerling weet dat de mens een aantal fysieke behoeften heeft, te weten: behoefte aan:
- voedsel
  - kleding
  - onderdak
  - voortplanting

#### 7.4. Positieve en negatieve aspecten van wereldoriëntatie

In dit hoofdstukje zal ik Van Tilburg volgen (1972, p. 28-35). Hij noemt de volgende positieve aspecten van wereldoriëntatie:

- er wordt uitgegaan van de beginsituatie van het lerende kind;
- er wordt ernst gemaakt met de integratie gedachte;
- het kind leert studeren, in de zin van het zelfstandig be- en verwerken van informatie, begeleid door een leerkracht;
- het kind leert samenwerken;
- de uniforme leersituatie wordt doorbroken;
- het kind leert zich te verwonderen;
- er wordt veel gebruik gemaakt van gespreksvormen.

Als negatieve kanten noemt hij:

- het cultuuroverdragen komt niet tot zijn recht;
- de "doorsnee-leerkracht" wordt te zwaar belast;
- er kan geen leerplan zijn omdat het vragende kind centraal staat;
- de typische vakwetenschappelijke aspecten raken op de achtergrond.

Essentieel bij de negatieve kanten is, dat er wordt gesteld dat cultuuroverdracht op de achtergrond raakt. Ik denk dat dat ook juist de essentie is. Het gaat immers binnen dit model meer om cultuurinnovatie dan om cultuuroverdracht. In deze zin is wereldoriëntatie een principiële keus.

#### 7.5. Bijls levenstaakanalyse

Bijl (1971) betoogt dat de mens als pedagogische taak heeft het kind bekwaam te helpen maken, zelfstandig zijn levenstaak te volbrengen. Dit heeft z.i. consequenties voor het ontwerpen van een leerplan voor een schoolstelsel. Deze levenstaak is geen "homogene continue activiteit", maar een meersydig gebeuren", dat een weerspiegeling is van de levensstructuur, zoals we die in het dagelijkse leven ontmoeten. Deze levens-taak-benadering breng ik onder bij wereldoriëntatie, omdat ik het gevoel heb dat er een sterke verwantschap is. Immers: ook Bijl wil uitgaan van een kinderlijke motivering voor het leren.

Bovendien zijn de componenten van de levenstaak die hij noemt toch eigenlijk wel componenten van het kinderlijke- en groot-menselijke zijn en in die zin oriëntatie op de wereld.

#### 7.6. Procesmodel

Aan het eind van dit hoofdstuk lijkt het zinvol terug te

koppelen naar het onderscheid dat Rasche (1973) maakt tussen produkt- en proces-model.

De voorstanders van een procesmodel komen, herinneren wij ons, uit de hoek van het functionalisme: Bruner, Hunt, Kagan en Cronbach. Zij willen greep krijgen op toekomstige, nieuwe dus nog onbekende situaties.

Belangrijk zijn voor hen daarbij de methoden van "learning by discovery" en "problemsolving". Immers kennis is geen doel, maar middel in dienst van oplossingsmethoden. Algemene doelen zijn slechts een raam, waarin de individuele doelen van de leerling moeten passen. Hij zelf bepaalt zowel zijn doelen als zijn methoden.

Opvallend is dat m.n. in de hoek van de "social studies" veel gebruik wordt gemaakt van deze methode. Rasche noemt als voorbeelden: het "humanities project", dat als doel heeft "to develop an understanding of social situations and human acts of the controversial issues which they raise". De voornaamste werkvorm is de discussie. Bekend is Bruner's curriculum "man: a course of study", dat de mens in relatie tot zijn omgeving centraal stelt. Essentieel daarbij is z.i. het verwerven van attitudes: "Knowing is a process, not a product". De leerling moet zelf leren hypothesen op te stellen, te onderzoeken en te evalueren. Leerinhouden daarbij zijn "conceptual themes" als "life cycle", "aggression" en "organization of groups". De wijze van evalueren doet denken aan die bij Flanders interactie-model. Als derde voorbeeld noemt Rasche het hierboven uitgesponnen Ledo-project. Het procesmodel is daarom zo geschikt voor activiteiten in de sfeer van de "social studies" omdat:

- algemene doelstellingen niet worden uitgesplitst in "specific objectives", maar leiden tot richtlijnen voor het kiezen van activiteiten: "specific objectives" hebben niet een allesbepalende rol
- begingedrag is dat gedrag dat een leerling in een pluriforme leersituatie meebrengt en op basis waarvan hij kan exploreren en, hopelijk, naar zichzelf toe, emanciperen; leren gebeurt hier immers op basis van wat je zelf inbrengt in het onderwijsleerproces;
- evaluatie is vooral gericht op wat de leerling zelf ervaren heeft bij het opdoen van ervaringen = leren, en hoe hij in dat onderwijsleerproces heeft gezeten.

Op dit moment zal het duidelijk zijn dat ik kies voor een open model bij deze vorm van werkelijkheids-benadering, omdat ik meen dat zelfbeschikking binnen dit model de meest reële kansen krijgt. Dat er een fase kan zijn waarin je een bepaalde hoeveelheid kennis of een bepaalde vaardigheid leert, op de lagere niveaus van Gagné, tot aan problem-solving, waarin gewerkt wordt met een gesloten curriculum, is voor mezelf duidelijk.

Ik ben zo uitgebreid op het aspect wereldoriëntatie ingegaan omdat ik hoop dat daar een opening ligt om zowel aan de noden van de leerling tegemoet te komen als om veilig te stellen dat de minimale noties die de leerling nodig heeft om in deze samenleving te functioneren, doorgegeven worden.

## En tenslotte

Ik ben het met Bakker<sup>14</sup>) eens als hij zegt dat "historisch leren denken een fundamenteel element blijft in de opleiding van de (l.b.o.) leerling". Ik ben het ook met auteurs van Perspectief eens als zij in de discussie met Bakker stellen dat "het maar de vraag (is) of leerlingen — en zeker l.b.o.-leerlingen — gebaat zijn bij een afzonderlijke historische benadering van "de werkelijkheid (...). Een voortijdig isoleren van de sociale werkelijkheid heeft bij l.b.o.-leerlingen wier vermogen tot abstraheren relatief toch al gering is een averechts effect om de omringende werkelijkheid te bevatten".

Voor mij ligt hier een dilemma. Aan de ene kant ben ik langzamerhand wel zo vergroeid geraakt met het denken van historici dat ik me hun problemen met het wegmoffelen van de geschiedenis in kan leven, aan de andere kant zijn er argumenten om de sociale werkelijkheid van l.b.o.-leerlingen niet te atomiseren waarin ik me ook thuisvoel. Tenslotte is er nog het gegeven dat uitgerekend een vak als geschiedenis een interdisciplinair vak bij uitstek is.

Een probleem bij het maken van een geïntegreerd curriculum (sociale wereldoriëntatie) is dat nog maar weinigen er in geslaagd zijn de intentie om de systeem-scheiding te overstijgen om te zetten in een curriculum dat ook voldoende recht doet aan de historische dimensie van de maatschappelijke realiteit. Het is in dit verband jammer dat de innovatie-strategie rond LEDO zo'n polariserend effect heeft gehad, want het is zonneklaar dat LEDO als enige in Nederland echt heeft geprobeerd op basis van voldoende historisch-onderwijskundige know how zo'n curriculum te maken. Ik ben erg benieuwd wat de voortzetting van het project, waarmee men nu bezig is, oplevert.

Voorlopig zullen we het echter met de materialen die we nu hebben moeten doen. Door de chaotische structurering van het l.b.o. (de problematiek van de urentabellen en bevoegdheden) door de moeilijk te hanteren motivatie-problematiek en door de nog aanwezige grote tekorten in het vermogen curricula te ontwerpen die werkelijk samengaan van de verschillende disciplines mogelijk maken, zal er nog lang veel te wensen blijven. In het voetspoor van Maarsen<sup>15</sup>) denk ik dat we op moeten houden met te hakken-takken over plaats en functie van het geschiedenis-onderwijs. Het is zonneklaar voor mij, dat leerlingen alleen leren als ze zich ergens voor interesseren. Dat betekent dat wanneer ge-

schiedenis voor leerlingen relevantie heeft (Maarsen geeft als voorbeeld de mogelijke vraag naar omstandigheden rond ontdekkingsreizen) leerlingen hierover willen leren, dit impliceert geschiedenis als vak, terwijl er andere zaken (de problematiek rond Zuid-Afrika b.v.) via de vragende leerling aan de orde kunnen komen, wat dan een geïntegreerde aanpak voor de hand doet liggen. Hoewel Maarsen dit schrijft met het oog op een curriculum van de middenschool, is dit, denk ik, nu al onverkort van kracht voor het lager beroepsonderwijs (en mogelijkerwijze ook voor andere vormen van onderwijs).

Wat voor mij als opleider van leerkrachten in dit verband van belang is, is dat we a.s.-leerkrachten zich veiliger leren voelen in het turbulente l.b.o.-wereldje. Want zij zullen (nageschoolde of zittende leerkrachten) vorm moeten geven aan voor leerlingen belangwekkend onderwijs. Dat de curricula van de pré-service in in-service opleidingen dan meer op de noden van dit onderwijsterrein afgestemd moeten worden, is voor mij evident.

## Literatuur

1. dr. M.S.J.M. Matthijssen, *Klasse-onderwijs. Sociologie van het onderwijs*. Van Loghum Slaterus, Deventer, 1972<sup>2</sup>.
2. Amsterdam, 1975.
3. W. Langeveld, *Vorming tot participatie*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1975.
4. *Geschiedenis in het lager beroepsonderwijs*. 's-Gravenhage, 1977.
5. Histoire-Géographie Economie Education Civique, Objectifs, Programme, Instructions et Commentaire du Programme, pour les classes de 6ème et 5ème, in: *Histoire Géographie* du professeur Armand Collin/Classique, Hachette, Paris 1977, pag. IV-XIV.
6. In *Le Monde l'éducation*, september 1977, pag. 18.
7. L.F. Blokzijl, J. Brandligt, J.G. Kennedy, *Drop out en schooltypeverlaters*. Amersfoort/Leusden/Brneveld, 1974.
8. I.P.A. *Een studie over wereldoriëntatie*. Utrecht 1971, p.9.
9. Chr. Jansen en V. Tilburg, *Moeten de zaakvakken weg?* Zwijssen, Tilburg, 1972. p. 19/20.
10. A. v.d. Berg, *Enkele gedachten over de ontwikkeling van een onderwijsleerpakket t.b.v. de sociale wereldoriëntatie in het basis- en aansluitend voortgezet onderwijs*. G.P.L.-13. Instituut voor onderwijskunde, Groningen, 1970, p.1.
11. Ibid. V. Tilburg, p. 28-35.
12. J. Bijl, *Over leerplanonderzoek*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1971.
13. H. Rasche, 'De functie van doelstellingen in een leerplan', in: *Pedagogische Studiën*, Tjeen Willink, Groningen, 1973.
14. N. Bakker, 'Een discussie over "Perspectief"', in: *Kleio*, 17e jaargang nr. 12-1976.
15. N.J.M. Maarsen, *Middenschool en geschiedenis-onderwijs: een programmatische overweging*; in: *Kleio*, 15e jaarg., nr. 8-1974.

Drs. N. Bakker

## De grote sprong in de Steentijd

Een thema voor het eerste leerjaar van het L.B.O. in 6 lessen

### Inleiding

Het thema "De Grote Sprong in de Steentijd" is gekozen uit de serie van twaalf thema's die worden genoemd in het Deelraamplan Aardrijkskunde / Geschiedenis / Maatschappijleer (definitieve versie), dat voor het Lager Beroepsonderwijs werd samengesteld door de L.P.C. en medio 1977 verscheen.

Aangesloten is bij de theoretische beschouwingen die daaraan voorafgaan.

In dit Deelraamplan werd eigenlijk heel weinig gezegd over de verdere uitwerking van de thema's. Vandaar dat aanvullingen nodig bleken om een goede start te maken.

1. Bij de voorbereiding zal de docent gebruik moeten kunnen maken van die literatuur, die én aansluit bij zijn opleiding én hem niet te veel tijd kost. Daarom is gekozen voor en gebruik gemaakt van literatuur, die ook t.a.v. de lagere school gebruikelijk is. De Rek en Jaap ter Haar worden dus allerminst geschuwd.
2. Gestreefd wordt naar een regelmatige afwisseling van didactische werkvormen. Het is algemeen bekend, dat de leerling dit nodig heeft. Voor de l.b.o.-leerling geldt dit in versterkte mate. In elke les zult U derhalve minimaal drie didactische werkvormen aantreffen, meestal meer.
3. Zowel het thema als de leerling in het lbo vragen om meer dan verbaal lesgeven. U zult dus zeer regelmatig dia's e.d. aantreffen.
4. Geprobeerd is om aan te sluiten bij de gangbare lespraktijk. Dit betekent een opzet die in het algemeen vrij traditioneel is. Van individualisering enz. is in deze lessen-serie meestal geen sprake. Dit is ook een gevolg van de beginsituatie, waarin veel leerlingen zullen verkeren. Zelfstandig werken moet geleerd worden. Overigens wil dit niet zeggen, dat er geen meer "moderne" lesvormen zijn gekozen. Hier en daar wordt wel een begin gemaakt, maar zo voorzichtig mogelijk.
5. Bij elke les en bij elk lesonderdeel staat aangegeven welke kennis-, begrips- en welke vaardigheidsdoelen nagestreefd worden. Het attitudeel doel overkoepelt het geheel van nagestreefde doelen.
6. De concrete beginsituatie is niet in te vullen, want zij is van school tot school en van klas tot klas verschillend. Aangezien dit thema qua planning in het begin van het eerste leerjaar is gedacht, wordt ervan uitgegaan, dat er geen specifieke kennis en

vaardigheden aanwezig zijn, behalve hetgeen men in het algemeen van de lbo-leerling van die leeftijd mag verwachten.

7. Wat het lokaal betreft, er worden qua ruimte en indeling geen speciale eisen gesteld. Wel moet het verduisterd kunnen worden.
8. Het is niet mogelijk gebleken om alleen gebruik te maken van bestaande dia-series. Regelmatig worden als "dia" afbeeldingen uit boeken genoemd. Wanneer de school over een episcope beschikt, is dit niet zo'n probleem, maar in het algemeen is het gewenster om van deze afbeeldingen dia's te maken.
- Levert dit problemen op, dan kunt u via mij een beroep doen op de Sectie Geschiedenis van het Instituut voor Lerarenopleiding V.L.-V.U., Johan Muyskensweg 48, Amsterdam (tel. 020-934921).
9. In les 4 wordt gebruik gemaakt van de overhead-projector. Is deze niet beschikbaar, dan kan zonder al te veel moeite gebruik gemaakt worden van het in die les benodigde stencil.
10. Tenslotte stel ik bijzonder op prijs uw commentaar op en ervaringen bij het gebruik van de lessenserie in uw klas te vernemen. Wilt u dit aan mij toezenden op bovenstaand adres?

### Doelstellingen

Het Deelraamplan A/G/M noemt als *algemene doelstelling* voor de onderbouw (voor geschiedenis): "Herkennen van fundamenteel menselijk handelen in verschillende samenlevingsverbanden", en spitst dit in het *jaar-doel* als volgt toe: "Herkennen van fundamenteel menselijk handelen in vroegere, van de onze min of meer afwijkende samenlevingsverbanden".

Als doel voor het thema (*periodedoel*) wordt gegeven: "Verwondering over hoe de mens met zeer geringe hulpmiddelen probeert de natuur naar zijn hand te zetten." Dit attitudeel einddoel overkoepelt het geheel.

Als typisch *vaardigheidsdoel* wordt nagestreefd: "De leerling moet aan de hand van daartoe voor hem geschikt materiaal ervaren wat het verschil is tussen een bron die stamt uit de betreffende tijd, en de beschrijving door een historicus uit een latere tijd". Dit doel is — aangepast aan het karakter van prehistorisch bronnenmateriaal — een deel van het eerste doel, dat Joachim Rohlfes noemt voor de Sekundarestute I (vergelijkbaar met de onderbouw van ons A.V.O.), zoals vertaald door Gieles.<sup>1)</sup> Vooral in de eerste les, die hieraan

grotendeels is gewijd, en in de afsluiting van beide subthema's — de Cro-Magnonmens en de Hunebedbouwers — treedt dit doel naar voren.

Tenslotte blijkt uit de aard van het thema het contrast tussen samenleving van jagers en voedselverzamelaars en een agrarische samenleving. In de laatste les is geprobeerd dit op een wat speelse manier te accentueren.

### Indeling van de lessen

*Les 1. Wat is prehistorie?*

*Les 2. De Cro-Magnonmens I. Grottekeningen en hun betekenis.*

*Les 3. De Cro-Magnonmens II. Werktuigen en levenswijze.*

*Les 4. De Hunebedbouwers I. Het hunebed.*

*Les 5. De Hunebedbouwers II. Dagelijks leven.*

*Les 6. Confrontatie jagers — boeren.*

### Les 1: Wat is prehistorie?

#### Doelstellingen

**Kennis:** de begrippen bron (geschreven-ongeschreven), geschiedenis, prehistorie.

**Vaardigheid:** deze begrippen kunnen toepassen op een verhaal gebaseerd op een prehistorisch gegeven, zodat de leerling daarin kan vaststellen wat historisch betrouwbaar is en wat fantasie van de schrijver.

#### Lesfasering

1 Subdoel: de leerling kent de begrippen bron, geschiedenis en prehistorie.

**Leerinhoud:** bron (geschreven-ongeschreven). prehistorie- die periode van het verleden waarover we geen geschreven bronnen hebben geschiedenis- die periode van het verleden waarover we ook geschreven bronnen hebben.

**Didactische werkvorm:**

- a. De leraar vraagt de klas, hoe we iets over vroeger weten. Hij rubriceert de antwoorden met de klas op het bord in de categorieën geschreven bron en ongeschreven bron. Pas wanneer de klas overtuigd is van de juistheid van een antwoord, wordt het genoteerd.
- b. M.b.v. de dia-serie's De bronnen van onze geschiedenis (Polyvisie K. 360) en De oudste bewoners van ons land (Polyvisie K. 3061) wordt gecontroleerd of de leerlingen het hebben begrepen. Voor ons onderwerp is een zekere accentuering van de ongeschreven bronnen gewenst. De keuze van de dia's is vrij.
- c. De leraar legt vervolgens de begrippen prehistorie en geschiedenis uit.

Duur: 25 minuten.

2 Subdoel: Toetsen of de leerlingen in staat zijn m.b.v. de geleerde begrippen fantasie en vaststaande historische gegevens te onderscheiden.

**Leerinhoud:** Jaap ter Haar, Geschiedenis van de Lage Landen. Deel I p. 46-49.

Didactische werkvorm

- a. De leerlingen krijgen een copy van het verhaal van de Ierse Smid bij Wageningen uit Jaap ter Haar (p. 46-48 = 11 pag.).

Ingedeeld in groepen krijgen ze de opdracht uit dit verhaal te halen wat in elk geval zeker moet zijn gebeurd en wat de schrijver erbij heeft bedacht.

- b. De oplossing(en) van de groepen worden met elkaar vergeleken en het (de) juiste antwoord(en) worden vastgesteld.

Duur: 25 minuten.

### Les 2. De Cro-Magnonmens I. Grottekeningen en hun betekenis.

#### Doelstellingen:

**Kennis/begrip:** a. "toevallige" ontdekking van de Grot-schilderingen, m.n. van Lascaux

— inhoud en functie van de grot-schilderingen.

**Vaardigheden** — het schrijven van een samenvatting betreffende ontdekking, inhoud en functie van de grot-schilderingen in de vorm van een identificatiebrief.

#### Lesfasering:

1 Subdoel: Instap/motivatief voor het thema.

**Leerinhoud:** de ontdekking van de Grotten van Lascaux.

**Stof in:** M.v. Driel. Prehistorische kunst.

Vison-serie no. 30, p. 18-19 (= handleiding bij de gelijknamige dia-serie).

N.B. Over andere grotten zijn gelijksoortige verhalen bekend, (t.a.v. Altamira: Tom Prideaux. De Cro-Magnon mens. Time-Life boeken. 1973. p. 93-95.

**Didactische werkvorm:** Vertelling.

Duur: 10 minuten.

2 Subdoel: kennismaking met de grottekeningen van de Cro-Magnon-mens.

**Leerinhoud:** 5 dia's.

1, Vison. Prehistorische kunst nr. 10. Lascaux. Zaal van de stieren

2. idem. nr. 18. Zwarte koe en fries van kleine paarden.

3. idem nr. 17. Roodbruin paard.

4. idem nr. 23. Op been gegraveerd rendier, herten en vis.

5. Prideaux. De Cro-Magnonmens, pag. 130: Man met vogelkop, vogel op staf, bison met opengereten buik (en geheel links: een neushoorn).

**Didactische werkvorm:** kijken naar dia's.

a. opbouw.

dia 1 — algemene indruk; inleidend.

dia 2 — accent m.n. op de zwarte koe; vermoedelijk een jachttafereel.

dia 3 — roodbruin paard; jachttafereel.

dia 4 — niet alleen grot-schilderingen; gebruik van afbeeldingen veel algemene.

dia 5 = raadselachtige voorstelling; verbinding naar volgend lesonderdeel: functie — magie.

b. werkwijze: Het is de bedoeling, dat de leerling zo-

veel mogelijk zelf ontdekt. Uit de vertelling weet hij, dat er m.n. dieren zijn afgebeeld. De taak van de docent is derhalve vooral aanbieden, mogelijkheden aanreiken tot zelf ontdekken.

Dit betekent dat de leraar veelal zwijgt, en dat de klas op de beelden reageert. De leraar probeert wel d.m.v. vragen de leerlingen op het spoor te zetten, maar hij laat het antwoord zoveel mogelijk uit de klas komen. Het is raadzaam hiervoor rustig de tijd te nemen.

Richtende vragen kunnen zijn:

bij alle dia's: vertel eens wat je ziet

bij dia 1 – zie je dieren afgebeeld? welke?

N.B. dit is niet zo gemakkelijk te beantwoorden. Mogelijke antwoorden zijn: stieren, rendieren (of hert o.i.d.), paard, bison (?). Opvallend is, dat er dieren door elkaar heen zijn geschilderd – soms niet geheel meer zichtbaar.

bij dia 2 – van belang is vooral de zwarte koe. Dus hierop vooral richten.

Kernvraag: wat doet het dier? of: wat gebeurt er met dit dier? De leerlingen moeten in elk geval de pijlspeer bij de borst van het dier zien.

bij dia 3 – idem als bij dia 2, maar duidelijker zichtbaar.

In de beantwoording van 2 en 3 moet in elk geval duidelijk worden, dat het om jachttafereelen gaat.

bij dia 4 – (n.b. deze kan eventueel worden weggelaten)

welke dieren zijn afgebeeld? (rendier, herten, visen).

Bedoeling van deze dia's is om even aan te geven, dat de Cro-Magnon-mens niet alleen afbeeldingen op grotwanden heeft gemaakt, maar op tal van materialen.

bij dia 5 – Bedoeling is de overgang naar het volgende lesonderdeel voor te bereiden. De leerling moet in elk geval zien, de mensachtige figuur, de speren, de – duidelijk gewonde-bison, de "speer met vogelkop".

Duur: 20 minuten.

3 Subdoel: inzicht in de functie van de getoonde schilderijen/afbeeldingen.

Leerinhoud: zie onder 2.

De docent moet hier kennis genomen hebben van Prideaux, p. 127-144.

Didaktische werkvorm: vooral doceren.

De docent vat het getoonde samen. Stelt vervolgens het probleem: wat zou de Cro-Magnon mens met deze voorstellingen hebben beoogd? Legt vervolgens de functie ervan uit. Hij accentueert het hypothetisch karakter van de verklaring.

Duur: 10 minuten.

4 Subdoel: integratie van het voorafgaande.

Leerinhoud: zie 1, 2 en 3.

Didaktische werkvorm: identificatiebrief.

De leerling schrijft een samenvatting in de vorm van een brief aan een kennis/verwant, alsof hij een bezoek aan de grotten van Laseaux heeft gebracht. Aangezien dit niet zo gemakkelijk is, verdient het aanbeveling nog even te wijzen op de belangrijkste punten.

Duur: 10 minuten.

Deze tijd gaat waarschijnlijk grotendeels op aan de instructie. Men moet dan het schrijven van de brief als huiswerk opgeven.

### Les 3. De Cro-Magnon mens II: werktuigen, levenswijze.

Doelstelling:

Kennis/begrip:

– hoe maakte de Cro-Magnon mens zijn werktuigen.

– waarvoor gebruikte hij ze.

– waarvan heeft hij geleefd.

Vaardigheid: toepassen van het begrip "bron".

Lesfasering:

1 Subdoel: hernieuwd van de motivatie

Leerinhoud: identificatiebrief voorafgaande les.

Didaktische werkvorm: enkele leerlingen lezen hun brief voor: de andere leerlingen en de docent controleren op juistheid en volledigheid aan de hand van de instructie in de vorige les.

Duur: 10 minuten.

2 Subdoel: kennis van en inzicht in de vervaardiging van vuurstenen werktuigen, zoals waarschijnlijk vervaardigd door Cro-Magnonmens.

Leerinhoud: dia-serie, gemaakt aan de hand van Prideaux, p. 83 t/m 89 (totaal 37 dia's met toelichting).

1. het maken van lemmetten

2. het maken van een schrapper

3. het maken van een priem

4. het maken van een mes

5. het maken van een burijn.

6. het maken van een naald.

Didaktische werkvorm: tonen van dia's met toelichting door de docent, "praatje bij een plaatje".

Het vervaardigen van de resp. werktuigen wordt door de leraar toegelicht met behulp van de dia's. Hij wijst duidelijk aan wat in elke fase van de bewerking gebeurt. (in tegenstelling met de dia's van de vorige les, waarbij de activiteit vooral bij de leerling lag).

N.B. niet elk voorwerp hoeft te worden bekeken.

Duur: 25 minuten.

3 Subdoel: Samenvatten van wat we nu weten van de Cro-Magnonmens: de vraag beantwoorden, waarvan hij leefde; toepassen van het begrip "bron".

Leerinhoud: zie het voorafgaande.

Didaktische werkvorm: onderwijsleergesprek.

De leraar vraagt aan de klas wat er succeslievelijk is behandeld, en schrijft de kernpunten op het bord. De leerling neemt deze over. Wanneer dit gebeurt is, leidt

dit vanzelf tot de typering van de Cro-Magnonmensen als jagers en voedselverzamelaars. Elke vorm van landbouw en veeteelt ontbreekt immers.

Tenslotte wordt de klas de vraag voorgelegd, of de bronnen deze conclusie rechtvaardigen.

Duur: 15 minuten.

#### **Les 4. Hunebedbouwers 1e deel: Het Hunebed.**

*Doelstelling:*

*Kennis/begrip:*

- wat is een hunebed
  - hoe werd het gebouwd.
- vaardigheid: leren gebruik te maken van een schema.

*Lesfasering:*

1 Subdoel: motivatie opwekken.

*Leerinhoud:*

1) dia 17e eeuwse dia-afbeelding (uit A.E. v. Giffen. De Papeloze kerk. p.3).

2) de naam Papeloze kerk.

*Didaktische werkvorm:*

ad 1) dia bekijken, kernvraag: wat voor soort mensen bouwen hier een hunebed. (reuzen).

Waarom kan je dat zien?

Waarom zo getekend? (zie verklaring van de afbeelding)

ad 2) heel kort de naam verklaren, aangezien de rest van de les over dit hunebed gaat (zie Van Giffen, p.8.).

Duur: 5 minuten.

2 Subdoel: kennismaking: Hoe ziet het hunebed De Papeloze kerk eruit.

*Leerinhoud:* 3 dia's uit van Giffen (p.11 onder, p. 13 boven en onder).

*Didaktische werkvorm:* dia's bekijken.

De Papeloze kerk is het enige hunebed in Nederland, dat gereconstrueerd is en dus laat zien hoe het er in de tijd van de Hunebedbouwers kan hebben uitgezien. Vandaar de keuze voor dit Hunebed (2/3 oorspronkelijke staat).

*dia 1* (p. 11 onder). Aanzicht Noordzijde. Vooral zichtbaar randstenen, enkele dekstenen, en de bedekking.

*dia 2* (p. 13 boven). Aanzicht Zuidzijde. Vooral zichtbaar randstenen, enkele dekstenen, de ingang en de opvulling van de gaten.

*dia 3* (p. 13 onder). Interieur. Vooral zichtbaar zijstenen, dekstenen en een sluitsteen (N.B. alle met de vlakke kant, afgesleten in de tijd, naar binnen, de opvulling van de gate m.b.v. kleine stenen en de ingang).

Het is zaak de leerling zoveel mogelijk zelf te laten ontdekken; de leraar geeft alleen de vereiste technische toelichting en noteert t.b.v. het volgende lesdoel de namen van de typen stenen op het bord.

Duur: 10 minuten.

3 Subdoel: Schematische weergave, hoe werd een hunebed gebouwd.

*Leerinhoud:*

1) Plattegrond van de Papeloze kerk (p. 7 onder)

2) het tot stand komen van een hunebed.

*Didaktische werkvorm:*

1) de plattegrond wordt bekeken en besproken in de vorm van een klasgesprek. De leerlingen kennen de soorten stenen al (dia of overhead-sheet).

2) de leraar legt uit hoe men de richting waarin het hunebed werd gebouwd bepaalde (zie De Rek. Van Runnebed tot Hanzestad, p. 24, 25 Gulden Sporen, I, p. 14-15).

3) hoe komt het hunebed tot stand. Aan de hand De Rek, p. 24-25 en Gulden Sporen. I, p. 14-15 heeft de leraar op overhead-sheets de verschillende fasen in de bouw vastgelegd, die hij nu m.b.v. de overhead-projector aan de leerlingen laat zien en uitlegt.

Duur: 20 minuten.

4 Subdoel: integratie van 3.

*Leerinhoud:* zie 3.

*Didaktische werkvorm:* De leerlingen krijgen op stencil de plattegrond van het hunebed en de afbeeldingen van de verschillende fasen van de bouw, zoals hiervoor is getoond. Zij vullen bij de plattegrond de legenda in en maken onderschriftjes bij de verschillende fasen van de bouw.

De leraar controleert en helpt tijdens de les.

Duur: 15 minuten.

#### **Les 5. De Hunebed bouwers II. Dagelijks leven.**

*Doelstellingen:*

*Kennis/begrip:*

— waarom werd een hunebed gebouwd.

— leefwijze van de hunebedbouwers.

*Vaardigheden:*

— maken van een samenvatting

— toepassen van het begrip "bron".

*Lesfasering:*

1 Subdoel:

— Hernieuwing van de motivatie.

— Vergelijken van het hunebed de Papeloze kerk vóór en na reconstructie.

*Leerinhoud:* 2 dia's van Van Giffen (p. 5 onder en p. 11 boven).

*Didaktische werkvorm:* dia's bekijken.

De 2e dia biedt een uitstekende mogelijkheid om nog even terug te grijpen, naar de dia waarmee de vorige les werd begonnen (17e eeuwse afbeelding).

Duur: 5 minuten.

2 Subdoel: de leerlingen weten waarom een hunebed werd gebouwd.

*Leerinhoud:* J. de Rek. Van Hunebed tot Hanzestad p. 21, 25.

Gulden Sporen I, p. 23-29.

*Didaktische werkvorm:* Vertelling. Deze kan worden

opgebouwd m.b.v. de vertelling uit Gulden Sporen, maar de meest essentiële gegevens zijn te vinden bij De Rek.  
De leraar moet deze bus in Gulden Sporen integreren.  
Duur: 10 minuten.

3 Subdoel: de leerlingen maken kennis met de leefwijze van de Hunebedbouwers.  
Leerinhoud: Wandplaat. De Hunebedbouwers (J.H. Isings).  
Didaktische werkvorm: exploreren van de wandplaat.  
Hiervoor zijn verschillende mogelijkheden. De best is, dat de leerlingen m.b.v. opdrachten de plaats zelfstandig bekijken, waar na de antwoorden klassikaal worden besproken. Dit vergt echter *meerdere* exemplaren van de afbeelding.  
Een mogelijkheid hiertoe is naast de wandplaat een dia (of meerdere) ervan te gebruiken.  
Deze is opgenomen in de Polyvisie-serie K 3061, deze ook zelf maken m.b.v. de afbeelding uit Gulden Sporen. Nog idealer in dia's. De oudste bewoners van ons land, van de onderdelen van de plaat te gebruiken en de leerlingen in groepjes hierlangs te laten rouleren, uiteraard voorzien van kijkgerichte opdrachten.  
Indien dit niet mogelijk is, kan de plaat ook klassikaal worden bekenen. Gelukkig is deze niet zo vol als de meeste platen van Isings. Wel moeten de leerlingen zo dicht mogelijk rond de plaat worden gegroepeerd.  
Duur: Afhankelijk van de werkwijze 15 tot 25 minuten.  
Dit betekent wel, dat wanneer een langere tijdsduur wordt gekozen, elders in deze twee lessen moet worden gesnoeid.

4 Subdoel: Samenvatten van wat we nu van de Hunebedbouwers weten; de vraag kunnen beantwoorden waarvan zij leefden; toepassen van het begrip "bron".  
Leerinhoud: zie het voorafgaande.  
Didaktische werkvorm: zie les 3.3  
Duur: max. 20 minuten.

## Les 6. Confrontatie jagers-boeren.

### Doelstellingen:

- toepassen van wat is geleerd over een samenleving van jagers en voedselverzamelaars en een samenleving van boeren.
  - Deze samenlevingen met elkaar vergelijken.
  - toetsen van zelf gevonden oplossingen.
- Deze les heeft een wat andere opzet dan de vijf voorafgaande. Afhankelijk van de beginsituatie worden twee mogelijkheden gegeven die uiteraard ook weer te variëren zijn.  
Bij de eerste ligt het accent volledig op de probleemgeoriënteerde werkwijze, bij de ander wordt daarbij een verdieping van de inleving nagestreefd d.m.v. dramatisering.

### Lesfasering A.

1 Subdoel: probleem stellen.

Leerinhoud: confrontatie jagers-boeren.

Didaktische werkvorm: vooral doceren.

a) De leraar stelt het probleem. Een groep jagers heeft besloten hun oude leefwijze (gedeeltelijk) op te geven en over te gaan op landbouw en veeteelt.

Hiervoor hebben zij dieren, graan etc. van de boeren nodig.

b) Hij verdeelt de klas in twee groepen, de jagers en de boeren, die elk 3 vragen krijgen voorgelegd, die a.h.w. elkaars spiegelbeeld vormen. De jagers zitten met het probleem, wat ze nodig hebben en wat ze in ruil daarvoor kunnen geven. Dus:

vraag 1. Wat hebben jullie van de boeren nodig?

vraag 2. Hoeveel willen jullie daarvan hebben?

vraag 3. Wat kunnen jullie in ruil daarvoor de boeren aanbieden?

De boeren weten, dat de jagers komen. Zij moeten dus gaan uitmaken, wat zij van de jagers willen hebben en aan hen willen geven. Dus:

vraag 1. Wat kunnen jullie de jagers aanbieden?

vraag 2. Hoeveel willen jullie daarvan aan hen geven?

vraag 3. Wat willen jullie in ruil daarvoor van de jagers ontvangen?

Duur: 10 minuten.

2 Subdoel: probleem oplossen.

Leerinhoud: zie het voorafgaande.

Didaktische werkvorm: Groepswerk. De docent verdeelt de beide groepen in subgroepen van  $\pm 4$  leerlingen. Elke subgroep gaat in onderling overleg proberen de vragen te beantwoorden.

Duur: 10 minuten.

3 Subdoel: Toetsen van de zelfgevonden oplossingen aan een gegeven oplossing.

Leerinhoud: zie het voorafgaande; Jaap ter Haar. I, p. 25-28 (op stencil iets meer dan één pagina), dat een verhaal geeft over ons probleem.

Didaktische werkvorm: Nadat de docent het stencil heeft uitgedeeld, gaat elke subgroep haar oplossingen vergelijken met die van Ter Haar.

Duur: 15 minuten.

4 Subdoel: evaluatie.

Leerinhoud: de door de leerlingen en Ter Haar gevonden oplossingen.

Didaktische werkvorm: klasgesprek. De verschillende subgroepen doen heel kort verslag van hun oplossing (en) en de toetsing daarvan aan Ter Haar.

Het is van belang hier goed in het oog te houden, dat Ter Haar ook maar een voorbeeld van een oplossing biedt, m.a.w. dat andere "goede" oplossingen aanvaard en gehonoreerd worden, wel moet uit het gesprek duidelijk worden, dat de jagers in het nadeel zijn bij de boerne.

Duur: 15 minuten.

### Lesfasering B.

De hier gevolgde werkwijze is alleen mogelijk indien de leerlingen al vaker hebben gedramatiseerd.

Wanneer het thema tamelijk in het begin van de cursus aan de orde is gesteld, is deze werkwijze alleen mogelijk wanneer ook bij collega's wordt gedramatiseerd of wanneer veel leerlingen de werkvorm kennen uit het basisonderwijs.

Als dit niet het geval is, is het dramatiseren te vervangen door een meer "interview"-achtige aanpak. Er wordt dan niet zo zeer gespeeld, maar een discussie gevoerd tussen een groepje jagers en een groepje boeren.

Subdoel 1 en 2. De procedure is dezelfde als bij lesfasering A met dien verstande, dat de docent heeft medegedeeld dat het de bedoeling is om met behulp van de gevonden oplossingen te gaan dramatiseren.

Duur: 20 minuten.

### 3 Subdoel: versterking van de inlevering

Leerinhoud: zie het voorafgaande.

Didaktische werkvorm: dramatiseren. De docent wijst een subgroepje jagers en een subgroepje boeren aan. Deze bespreken (buiten het lokaal) welke procedure ze bij het spelen zullen volgen (max. 5 min.).

Intussen geeft de docent de rest van de klas observatieopdrachten van tweeërlei aard. De eerste soort is gericht op de juistheid van wat gespeeld wordt tegen de achtergrond van wat in de voorgaande lessen is behandeld (product). De tweede soort betreft de echtheid van het spelen zelf, hoe het spel verliep, enz. (proces). Vervolgens spelen de twee subgroepjes, terwijl de rest van de klas observeert.

Duur: 15 minuten.

N.B. afhankelijk van de tijdsduur die het spelen neemt kunnen twee andere subgroepjes het nog een keer doen. Het moment waarop – vóór of na de evaluatie – is niet zonder meer vooraf te bepalen, aangezien dit sterk afhangt van de kwaliteit van wat door de eerste subgroepjes is gedaan. Is dit erg slecht, dan kan men beter eerst evalueren en dan opnieuw spelen met de kans dat het nu beter gaat; gaat het redelijk goed, dan is er geen bezwaar tegen om direct nogmaals te spelen. Daarnaast hangt dit samen met wat de klas in een keer kan evalueren.

### 4 Subdoel: evaluatie.

Leerinhoud: zie 3.

Didaktische werkvorm: Klassegesprek, vanuit de observatieopdrachten wordt met de klas de inhoud van het gespeelde (product) en de manier waarop is gespeeld (proces) besproken.

Het is van belang hiervoor ruimschoots de tijd te nemen.

Duur: 15 minuten.

N.B. Onafhankelijk van de werkwijze die U kiest, kunt U, wanneer U geen repetitie o.i.d. wilt geven en toch een cijfer wilt hebben, de antwoorden op de vragen innemen en dit becijferen. U heeft dan uiteraard wel een groepscijfer.

### Literatuur en beeldmateriaal

A. In deze lessenserie direct gebruikt.

J. de Rek, *Van Hunebed tot Hanzestad*. Bosch en Keuning. Baarn. z.j.

J. ter Haar. *Geschiedenis van de Lage Landen I*. Fibula-Van Dishoeck. Bussum. 1970.

Gulden Sporen. I. *De Vuurbaak*. Groningen 1975.

Tom Prideaux. *De Cro-Magnonnens*. Time-Life International (Nederland) B.V. 1975.

A.E. van Giffen. *De Papeloze kerk*. Wolters-Noordhoff. Groningen 1972 (overdruk uit *De Nieuwe Drentse Volksalmanak*. 1965 p. 189-198).

Beeldmateriaal. *Polyvisie k 3061*. De prehistorie van ons land. *Viso. nr. 30* Prehistorische kuit. *Polyvisie k. 360*. De bronnen van onze Geschiedenis. *De Jong-Wagenvoort*. De Hunebedbouwers (wandplaat).

B. Achtergrondinformatie, ook voor de leerling geschikt.

J.W. Bronkhorst-G. van der Beemt. *De verdwenen mens*. "De prehistorie van Nederland. Omniboek. Den Haag 2.j.

Patrick Lynch. *Zo ging het verder. Van holbewoner tot stedeling*. Het Spectrum. Utrecht. 1963.

C. Wilkeshuis *Kunst in het donker*. AO-reeks nr. 333.

J. de Rek. *Dertig eeuwen Steentijd*. AO-reeks nr. 440.

J. de Rek. *Hunebedden en koepelgraven*. AO-reeks nr. 456.

M.G. Warfemius, *Hunebedden*. AO-reeks. nr. 215.

C. Achtergrondinformatie voor de docent (naast hetgeen onder A staat vermeld).

J.H.P. Kemperink. *De prehistorie van Nederland*. Meulenhoff. Amsterdam. 1972 (serie Cahiers voor Geschiedenis).

W.A. van Es. *Pre- en Protohistorie. Applicatiecursus Geschiedenis. MAVO-LBO*. Lesbrief 3.

W.A. van Es. *Enkele pre-historische nederzettingen in Nederland*. Idem. Lesbrief 5.

Grahame Clark. *De vroegste geschiedenis van de samenleving*. Het Spectrum. Utrecht. 1963. (Aula nr. 121).

Grahame Clark. *World Prehistory. A new Outline*. Cambridge. 1969.

Grahame Clark-Stuart Piggott. *Prehistoric Societies*. Pelican. Hammondsworth 1970.

Derek Roel. *Prehistory. An Introduction*. Paladin. London. 1971.

P.M. Grand. *Prehistory Art*. Greenwich (Conn.) 1967.

## Geschiedenis tussen emancipatie en integratie

Het bestaansrecht van een apart schoolvak geschiedenis in het secundair onderwijs is tegenwoordig niet meer zo vanzelfsprekend als een aantal jaren geleden. Deze constatering noodzaakt de wereld der geschiedenisleraren zich opnieuw te bezinnen op de waarde en de functie van het vak, dat zij onderwijzen, in zijn relatie tot andere vakken. Deze bezinning moet zich richten op hetgeen in dit opzicht in het verleden is gebeurd en op mogelijke toekomstige ontwikkelingen. Wat het eerste betreft, kan men zich enigszins oriënteren aan wat zich in het lager beroepsonderwijs heeft voltrokken en bezig is zich verder te ontwikkelen. Daarnaast zien we dat ten aanzien van de toekomstige middenschool vooral aan grote leergebieden en niet zozeer aan vakken wordt gedacht. De laatste doet dit met name vanuit de gedachte van emancipatorisch onderwijs, maar ook in het l.b.o. komt deze wat meer naar voren. Het ligt derhalve voor de hand, dat er een zekere relatie tussen denkbeelden omtrent emancipatie en integratie van vakken valt te onderkennen.

Met het accent op deze twee begrippen is dit artikel geschreven.

Vooraf zij opgemerkt, dat het hier gaat om een verkenning en van daaruit een voorzichtig wijzen van een mogelijke richting. De literatuur die de laatste jaren over deze problematiek is verschenen, is zo uitgebreid en divers van aard, dat het onmogelijk is om op korte termijn een min of meer volledig beeld te geven. Daarbij komt, dat enerzijds de theorievorming in wezen nog in de kinderschoenen staat, terwijl anderzijds praktisch experimenteren met vakken-geïntegreerd onderwijs een duidelijke theorievorming vaak mist.

### Integratie: L.B.O. en Middenschool

Anders dan in het v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o. heeft geschiedenis als schoolvak in het l.b.o. geen traditie kunnen opbouwen. Tot voor enige jaren stond het op het rooster zelfs niet genoemd en werd aan de docent algemeen vormend onderwijs overgelaten, wat hij er aan wilde doen. Pas door de invoering van het Besluit L.B.O.-L.A.V.O. enige jaren geleden kwam hierin verandering en zijn de leerlingen verplicht een combinatie van geschiedenis en aardrijkskunde te volgen. Aan deze combinatie liggen vermoedelijk nauwelijks onderwijskundige principia ten grondslag. Wel werd hiermee de deur opengezet voor de gedachte van vakkenintegratie, soms onder de weidse naam "sociale wereldoriëntatie", maar hoe deze moest plaats hebben, bleef onduidelijk. In de praktijk leidde dit ertoe, dat er een grote verwarring ontstond. Tegenover aardrijkskunde is geschiedenis hierbij vaak in het nadeel. Voorbeelden zijn het Pro-

jekt 4-jarig L.H.N.O. Aardrijkskunde-Geschiedenis van de L.P.C. en de daarop gebaseerde methode van de werkgroep De Vos, „De Wereld door”. De laatste stelt in haar voorwoord letterlijk, dat een van haar uitgangspunten is: "Een integratie tussen geschiedenis en aardrijkskunde, waarbij de geschiedenis wordt afgeleid van aardrijkskundige thema's". Zien we hier een stofinhoudelijke onderschikking, het verschijnsel kan zich ook voordoen als een onderschikking van geschiedenis aan een mogelijke structuur van het vak aardrijkskunde. Dit gebeurde in de methode "Perspectief", met als consequentie alleen lengtedoorsneden. Deze voorbeelden geven geen volledig, maar wel een voldoende duidelijk beeld. Als argument tegen vakkensplitsing wordt vaak aangevoerd, dat de leerling meer gebaat is bij direct van de werkelijkheid afgeleid onderwijs. Splitst men deze in vakken, dan verhindert men hem de werkelijkheid als een geheel te zien. Een meer fundamentele poging tot integratie van aardrijkskunde, geschiedenis en ook en vooral maatschappijleer werd ondernomen in de eerste, voorlopige vorm van het A/G/M, dat echter, mede door de terecht felle kritiek van de zijde van historici op een mislukking uitliep en in zijn definitieve versie de drie vakken geheel los van elkaar opnam.

Ook de Innovatie Commissie Middenschool heeft de integratie-gedachte hoog in haar vaandel geschreven. In haar onlangs gepubliceerde elfde advies stelt zij o.a. de vraag: "Moeten de doelen van ons onderwijs in hoge mate afgeleid worden uit de inhoud van de wetenschappelijke discipline?" (p.27) en wat verder merkt zij op: "(Voorafgaande) houdt onder meer in, dat de groepering en indeling van leerinhouden niet in de eerste plaats geschiedt op grond van de bestaande indeling in wetenschapsgebieden". (p.44). Vele van de oude vakken vinden we bij haar dan ook niet meer als zodanig terug, maar opgenomen in grotere gehelen. Voor ons is van belang wat zij aanduidt als "oriëntatie op mens en maatschappij", waarbij zij toelicht: "hieronder (zijn) niet alleen begrepen geschiedenis, cultuurgeschiedenis en de mens in de fysische wereld, maar ook maatschappelijke verhoudingen en arbeidsoriëntatie". (p.45) Ten aanzien van de werkvormen legt zij een duidelijk accent op die werkvormen "die primair het functioneren in een groep, sociale bewustwording en onderlinge dienstbaarheid bevorderen, o.a. bij projectonderwijs". (l.c.). Aanzetten tot deze opvatting deed zij al eerder, m.n. in haar vierde (p.54-55), zesde (p.38-39) en achtste advies (p.18e.v.).

De teneur is met dit alles duidelijk waarneembaar. In een belangrijk deel van ons onderwijs wordt de waarde

van een apart vak geschiedenis kritisch bekeken en wanneer de Middenschool integraal wordt ingevoerd, waarvan de ICM uiteraard een groot voorstander is, zal ons vak worden opgenomen in een groter, nog moeilijker te duiden geheel. Als geschiedenisleraren zullen we ons derhalve een duidelijke mening hebben te vormen over de problematiek van integratie van vakken en de plaats van de historische vorming in een groter leergebied.

### Emancipatorisch onderwijs en geschiedenis

De ICM baseert zich in haar stellingname op de gedachte van emancipatorisch onderwijs. (Aangezien een dergelijke stellingname in het l.b.o. in de praktijk vaak wordt onderschreven, maar theoretisch niet of nauwelijks wordt uitgewerkt, houden we ons voorlopig bij de ICM). Zij doet dit met name in haar achtste advies, waarin zij, na gewezen te hebben op uiteenlopende opvattingen omtrent de maatschappelijke en daarmee verschillende invullingen van het begrip emancipatie, stelt: "Gemeenschappelijk in deze verscheidenheid is, dat emancipatie gekenmerkt wordt door het streven naar het beheersen van situaties, waarin de mens (als individu of als groep) door maatschappelijke krachten buiten hemzelf bepaald wordt". (20). Zij voegt daaraan toe, dat emancipatie niet beperkt moet worden tot achtergebleven groepen, maar in het belang van iedere leerling is. Zij steunt hierbij vooral op de ideeën van de Duitse onderwijs-pedagoog Hartmut von Hentig. Het is onmogelijk om in dit kort bestek ook maar bij benadering recht te doen aan diens rijke denkwereld. Wie een nadere kennismaking wenst, moge ik verwijzen naar zijn hoofdwerk *Systemzwang und Selbstbestimmung*. Hier is dankbaar gebruik gemaakt van Stuarts samenvattend artikel in *Pedagogische Studien*. Von Hentig constateert, dat onze opvoeding en ons onderwijs nog steeds beheerst worden door het in de pré-industriële samenleving ontstane neo-humanistische vormingsideaal. Dit is echter niet meer in staat ons voor te bereiden op een menswaardig leven in onze huidige industriële en democratische maatschappij. Het onderwijs zal zich daarom moeten heroriënteren en ons hulpmiddelen moeten aanreiken om vooral de technische ontwikkelingen, waaraan wij dreigen ten onder te gaan, te leren hanteren en beheersen. Von Hentig is overigens geen tegenstander van de industriële samenleving. Zij dreigt ons echter te gaan terroriseren- ja, zij doet dit in feite al. Dit nu moet bestreden worden, opdat de mens van de kansen die zij ook biedt, een vruchtbaar gebruik kan maken. Drie middelen kunnen hem daarbij helpen: politieke handelingsbekwaamheid, beroepscompetentie en kritische reflexie. Hierdoor wordt het proces van zelfbepaling gericht. De school moet hier toe haar bijdrage leveren. Geschiedenis speelt hierin een belangrijke rol, immers aan het eerste en het laatste middel kan zij een bijdrage leveren. Geschiedenis speelt hierin een belangrijke rol, immers aan het eerste en het laatste middel kan zij een bijdrage leveren. In de

verdere uitwerking komt Von Hentig tot een *Gesamtschule* met een heel eigen werkwijzen en leerinhouden. Als de laatste kunnen niet de bekende roostervakken dienst doen. Zij moeten plaats maken voor onderwerpen, die de zwaartepunten vormen van de veranderingen in de huidige levensomstandigheden door hem "Erfahrungseinheiten" genoemd. Wel komen in de hogere leerjaren de disciplines langzamerhand meer naar voren. Tegelijkertijd zien we de keuzevrijheid van de leerling groter worden en daarmee het onder eigen verantwoordelijkheid handelen van de leerling. Dienstbaarheid aan elkaar, trouw blijven aan zichzelf, aan het eigen mens zijn, spelen in dit geheel een essentiële rol. Dit heeft invloed op het willen leveren van prestaties, waarover in de woorden van ICM wordt gezegd: "In emancipatorisch onderwijs gaat het vooral om de prestaties ten dienste van of samen met anderen tot stand gekomen, doch niet om die welke tot stand komen ten koste van of slechts in vergelijking met de andere leerlingen". (8e advies p.21).

Ook in het Deelraamplan A/G/M voor de onderbouw van het l.b.o. (definitieve versie) wordt in het deel dat aan geschiedenis is gewijd, gepleit voor emancipatorisch onderwijs. Dit deel werd vanuit de CMLGS geschreven en werd gebaseerd op de kort daarvoor voltooide nota *Geschiedenisonderwijs in het l.b.o.*, waarin de term niet wordt gebruikt, maar wel in die richting wordt gedacht. Het begrip emancipatie werd slechts zeer globaal ingevuld. Wel deed de CMLGS twee fundamentele keuzen, door a. de leerling- en niet de leerstof centraal te stellen en b. het vak geschiedenis te zien "als een van de middelen, die de leerling kunnen helpen op een verantwoorde wijze zijn plaats in de samenleving te vinden en de verantwoordelijkheid voor zichzelf en die samenleving aan te kunnen" (p.32).

In zo'n sterk toekomstgerichte visie, die we ook bij Von Hentig en de ICM aantreffen, kan het centraal stellen van de leerling een belangrijk misverstand doen ontstaan. Burston wijst er in zijn "Principles of History Teaching" terecht op, dat het uitgaan van de behoeften van de leerling vaak iets anders suggereert dan werkelijk wordt nagestreefd. Die "behoeften van de leerling" kan men ontdekken door een zorgvuldige observatie en bestudering van "de leerling" en we maken daarbij dankbaar gebruik van de resultaten van de ontwikkelings-, leer- en sociale psychologie. Maar in feite doen we vooral iets anders. We kijken niet in de eerste plaats naar de leerling zoals hij daar in de klas zit, maar richten het oog vooral op hoe hij later in de samenleving moet functioneren. Het onderwijs wordt afgeleid van de doelen van de opvoeding, of in Burstons woorden "from a concept of the adult we hope to create, and more precisely, from a study of the curriculum in its wider sense of including the total content of education". (p.192). Dit betekent dat het centraal stellen van de leerling in wezen op de termijn van de volwassenheid

gebeurt en dat dit concept van de volwassene bepaald wordt door onze vooral maatschappelijke ervaringen.

Wanneer we het begrip emancipatie verder gaan invullen, moeten we ons realiseren, dat dit een hachelijke onderneming blijft en dat hoogstens op een zeer hoog theoretisch en abstract niveau een consensus is te bereiken. De ICM b.v. blijft in haar verdere, nog zeer globale uitwerking van haar ideeën dan ook rijkelijk in het vage, evenals trouwens de CMLGS-brochure.

Men kan in deze invulling- en we beperken ons daarbij tot het geschiedenisonderwijs- globaal twee richtingen onderscheiden: een radicale en een meer gematigde. Een voorbeeld van de eerste is het artikel van Werner Boldt "Geschichte und politische Bildung". Voor hem bestaat er maar één soort geschiedenisonderwijs en geschiedwetenschappelijk onderzoek, nml. dat volledig uitgaat van het historisch materialisme. In het voetspoor van Hermann Giesecke stelt hij: "Der Historiker hat unter Einschluss aller gesellschaftlicher Bedingungen Geschichte als Demokratisierungsprozess darzustellen". En hij vervolgt: "Damit . . . wird Geschichtsbeachtung zu einem Instrument der Parteilichkeit für Demokratie. Parteinahme für Demokratie bedeutet Identifikation mit den Trägern von Demokratisierungsprozessen" (p.4) en "Demokratisierungsprozesse müssen zunächst von den sozialen Gruppen her, die sie tragen, begriffen werden: von den einfachen Warenproduzenten, mit fortschreitendem Kapitalismus von der Lohnarbeiterschaft" (p.7). Daarom wil hij voor de meer recente geschiedenis aanknopen bij de traditie van de arbeidersbeweging, die deze geschiedenis in feite structureert.

Veel gematigder is de opvatting van Hans Süssmuth, die een belangrijke plaats toekent aan het distantie nemen van de eigen identificatie in een historisch probleem. Terwijl bij Boldt die identificatie een "must" is, wil Süssmuth haar juist relativiseren. Dit is dezelfde gedachte, die we b.v. bij Edwin Fenton vinden: een sterke accentuering van de eigen standplaatsgebondenheid en juist deze moet de leerling zich bewust worden. Deze grondvoorwaarde voor geschiedenisonderwijs kan niet genoeg worden benadrukt. Maar niet alleen de eigen standplaatsgebondenheid is belangrijk, maar ook een kritische stellingname in onze samenleving. Dit impliceert maatschappijkritiek, maar niet in de zin, dat de ene ideologie vervangen wordt door een andere, maar kritische reflexie, die leidt tot analyse van huidige maatschappelijke problemen, van daaruit het vormen van een mening, die weer voert tot weloverwogen politiek handelen. Ideologie-kritiek neemt hier dus een belangrijke plaats in. Tevens leidt dit tot het in relatie brengen van het geschiedenisonderwijs en het heden, tot actualisering.

### **Robinsohns criteria voor leerstofkeuze**

#### *De rol van de geschiedeniswetenschap.*

Met dit alles zijn we nog niet veel verder gekomen dan het aangeven van een richting, waarin het geschiedenisonderwijs zich zou moeten bewegen. Wanneer we echter in de praktijk van elke dag moeten werken, moeten we dit doen met behulp van leerstof. Hoe komen we daaraan? Dit is m.i. het kernprobleem, zeker wanneer we zouden willen komen tot integratie van vakken. Welke criteria leggen we daarbij aan? Enige steun hiervoor, zij het ook weer in zeer algemene zin, geeft Saul B. Robinsohn in zijn boekje "Bildungsreform als Revision des Curriculum." Hij gaat er vanuit, dat het onderwijs tot taak heeft de leerling zodanig toe te rusten, dat hij levenssituaties kan beheersen. ("Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen") Hij is door deze uitspraak te rangschikken onder de voorstanders van emancipatorisch onderwijs. Hij noemt dan drie criteria, afgeleid van zijn basisprincipe, op grond waarvan leerstof moet worden gekozen.

- "1) die Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaft, damit auch als Voraussetzung für weiteres Studium und weitere Ausbildung;
- 2) die Leistung eines Gegenstandes für Weltverstehen, d.h. für die Orientierung innerhalb einer Kultur und für die Interpretation ihrer Phänomene;
- 3) die Funktion eines Gegenstandes in spezifischen Verwendungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens". (p.47)

Het derde criterium is t.a.v. geschiedenisonderwijs problematisch. Howel het op zich misschien wel juist is, kan het aanleiding geven tot de eis van het direct aanwijsbare nut en zou men b.v. het schilderen van de eigen woning als nuttiger zien dan het bezig zijn met b.v. geschiedenis. Ongetwijfeld zal Robinsohn dit niet zo extreem bedoelen, maar het is wel raadzaam om deze praktisch toepasbare functie in relatie te zien met het tweede criterium, dat de eis stelt tot bestaansverheldering en het daaraan ondergeschikt te maken. Doen we dit niet, dan is het allerm minst uitgesloten, dat het in conflict komt met beide andere criteria. Robinsohn zegt over hen die dit criterium moeten invullen bijzonder weinig – hij wijst alleen in zeer algemene termen op vertegenwoordigers van het bedrijfsleven en het maatschappelijke en politieke leven. Dit lijkt mij beslist onvoldoende en bovendien veel te weinig uitgewerkt. Ik laat het hier verder liggen, niet omdat het irrelevant zou zijn, maar wel omdat het "nut" van geschiedenisonderwijs van een andere orde is dan waarop hier wordt bedoeld en wat veel meer ligt in de sfeer van het criterium tot bestaansverheldering.

We zullen ons achtereenvolgens bezig gaan houden met de eerste twee criteria van Robinsohn. Het eerste stelt de vraag naar wat in de geschiedeniswetenschap wezenlijk is. De bepaling daarvan behoort tot de taak

van de vakwetenschap zelf. Het tweede roept de vraag naar de transfer op. Hier is de hulp van de onderwijskunde, vooral die van verschillende takken van psychologie en de opvoedingswetenschap, nodig. De relatie tussen beide is kernachtig door Rohlfses verwoord: "Die Lernstruktur eines Faches hängt von seiner Sachstruktur ab: erst wenn die Sachstruktur artikuliert und bewusst gemacht worden ist, kann planvolles, ökonomisches und effektives lernen im Gang gebracht werden", (p.35).

Wanneer we de "Sachstruktur" nu nader gaan bekijken, onderscheiden we inhoud en methode. De inhoud laat zich weer verdelen in algemene principes, begrippen en modellen. Ik ben mij ervan bewust, dat er een onderlinge samenhang is, maar voor de helderheid van het betoog behandel ik ze zoveel mogelijk afzonderlijk. Ik streef daarbij niet naar een volledig beeld, maar probeer ook hier meer een richting aan te geven. We stoten hierbij al direct op een grondprobleem. Kan men wel spreken van "een beeld van de geschiedenis", zijn er niet meerdere beelden legitiem? Een kernmerk van de geschiedeniswetenschap is, dat zij dit laatste bij voortdurend heeft gesteld. Tevens zien we hierin het wezen van een pluralistische samenleving weerspiegeld. Dit betekent dat het aanbieden van een gesloten beeld van de geschiedenis aan de leerlingen onjuist moet worden geacht, ook wanneer zo'n beeld gemakkelijker te leren zou zijn. Het antwoord op deze problematiek is derhalve in eerste instantie kritische bewustmaking, uitgaande van eigen standplaatsgebondenheid. De geschiedeniswetenschap is zich dit als probleem zeer wel bewust. Tevens zien we, dat zich een verschuiving aan het voltrekken is. Was zij vroeger vooral gericht op het unieke in elk historisch verschijnsel en werd zij daarom vaak tegenover de sociologie, die immers het algemene, het generaliseerbare, accentueerde, gesteld, tegenwoordig ziet men haar steeds meer gebruik gaan maken van de verworvenheden van de sociale wetenschappen. Als voorbeelden kunnen genoemd worden de school der Annales, de New Economic History en de New Urban History. Dit heeft er niet alleen toe geleid, dat de aandacht verschoven is in de richting van de sociale en economische geschiedenis en van historische structuren in het algemeen, maar ook dat de historische werkwijzen zich van meer descriptief hebben bewogen naar meer analytisch en synthetiserend. Kort gezegd: geschiedenis heeft meer dan vroeger het karakter van een sociale wetenschap gekregen.

Jürgen Kocka probeert dit in een recent artikel in *Geschiedtsdidaktik* nader uit te werken. Hij komt daarbij tot een omschrijving van het begrip sociale geschiedenis, die enerzijds een deeldiscipline van de geschiedeniswetenschap is — het veld van sociale structuren en processen in de geschiedenis — en die meestal verbonden wordt met economische geschiedenis, mede ten gevolge van de duidelijke interdependentie die er be-

staat tussen economische en sociale processen, met name sinds de tijd van de industrialisering. Anderzijds — en dit is voor ons betoog essentiëler — is zij een reactie op de fragmentarisering van de geschiedeniswetenschap in deeldisciplines en een poging tot een antwoord op de vraag naar een overkoepelende synthese. Zij krijgt daardoor een integrerende functie — "allgemeine Geschichte unter sozialgeschichtlichem Blickwinkel, *Gesellschaftsgeschichte*, einschliesslich ihrer staatlich-politischen Dimension, aber unter Betonung sozialer und ökonomischer Momente". ( 288). Hij waarschuwt hierbij voor het gevaar van monocausaliteit en propageert een aanpak, "der vielmehr die in die historischen Realität vorherrschenden multikausalen Beziehungen, Interdependenzen und gegenseitigen Beeinflussungen zwischen den verschiedenen Faktoren und Dimensionen in wechselndem Masse in Rechnung stellen kann und muss". (p.292). Met enige voorzichtigheid durft hij haar dan gelijk te stellen met "historische Sozialwissenschaft" — en verklaart hij geschiedenis dus tot een sociale wetenschap. Wel stelt hij een belangrijke voorwaarde. Binnen de geschiedeniswetenschap hoort ook thuis de behandeling van unieke zaken, gebeurtenissen, personen, beslissingen en handelingen. Het begrip sociale wetenschap moet daarom zodanig worden uitgebreid, dat dit er binnen mogelijk blijft. Deze duidelijke voorwaarde komt ment in beschouwingen over de relatie tussen geschiedenis en de sociale wetenschappen steeds weer tegen. (vgl. Theodor Schieder en Derek Heater). Anderzijds zijn we ook b.v. in de sociologie deze gedachte meer dan vroeger gehonoreerd worden. (vgl. Norbert Elias en Goudsblom). Maatschappijgeschiedenis betekent dus geenszins een zich overleveren aan een volledig maatschappelijk gedetermineerd zijn, maar de mens houdt door zijn daden en beslissingen het historisch proces open, of zoals het in de al eerder genoemde CMLGS als doelstelling naar de leerling toe werd geformuleerd: " (te leren) dat geschiedenis in belangrijke mate door mensen wordt gemaakt; dat mensen niet alleen worden bepaald door de situatie waarin zij leven, maar ook dat zij aan deze situatie gestalte geven". (p.31).

Ook kan geconstateerd worden, dat het ruimtelijk blikveld van de geschiedeniswetenschap aanzienlijk is uitgebreid: het oude Europa-centrische geschiedenisbeeld maakt steeds meer plaats voor dat van wereldgeschiedenis, hoewel men van echte wereldgeschiedenis eigenlijk pas kan spreken sinds het moderne imperialisme. De confrontatie van verschillende culturen in de moderne tijd, stelt de historicus voor problemen. Een daarvan is, dat zijn indeling in perioden op basis van de (West-)Europese evolutie — prehistorie, oudheid, middeleeuwen, nieuwe, nieuwste en contemporaine geschiedenis — in dit kader niet meer voldoet. Blockmans gaf daarom in een onlangs verschenen *Kleio*-artikel juist vanuit de conceptie maatschappijgeschiedenis een m.i. zeer zinnig alternatief: een benadering van de we-

reldgeschiedenis volgens een typologie van samenlevingsvormen – een pre-agrarische, een agrarisch-sedentaire, een agrarisch-urbane, een industriële en een agrarisch-metropolitane. Voor een verdere toelichting moge ik naar Blockmans' artikel verwijzen.

Tegen deze achtergrond noem ik de volgende algemene principes vanuit de geschiedeniswetenschap:

- historische verschijnselen kunnen slechts begrepen worden vanuit hun historische context
- historisch onderzoek vindt plaats vanuit het heden en is dus standplaatsgebonden.
- historisch onderzoek leidt niet (altijd) tot volledig te verifiëren resultaten
- historisch onderzoek kan meerdere legitieme beelden van het verleden opleveren
- geschiedenis is een proces van verandering
- het historisch proces bevat zowel continue als discontinue elementen
- het historisch proces laat een spanningsveld tussen het algemene en het bijzondere en tussen structuren en personen zien.
- het historisch proces laat zelden monocausale verklaringen toe
- het historisch proces heeft een open karakter

Deze principes behoren hun plaats te krijgen in een algemene conceptie van maatschappijgeschiedenis.

#### *Sleutelbegrippen van de geschiedwetenschap*

Het eerste criterium van Robinsohn vraagt vervolgens naar de key concepts of sleutelbegrippen van de geschiedwetenschap. Deze zijn voor ons vak niet zo gemakkelijk aan te geven. Een lijst ervan bestaat niet en als ze al tot stand zou komen, blijft zij altijd discutabel. Dit wordt mede veroorzaakt door het feit, dat geschiedenis geen sequentiële opgebouwd vak is. De uitspraak van Bruner, dat de opbouw van een leerplan op basis "principles" en "concepts" "can surely be taken to the teaching of social studies and literature" (The process of education, p.46), is dan ook op dit moment rijkelijk optimistisch en zal, gelet op de algemene principes, ook nooit volledig kunnen worden gerealiseerd. Wel nodigt zij ons uit om tot een strakkere structurering van inhoud te komen. Aan welke criteria zou een sleutelbegrip nu moeten voldoen?

- het moet een kernfunctie vervullen
- het moet een meer dan eenmalig karakter hebben
- het moet, leerpsychologisch geformuleerd, transferabel zijn.

Hier stoten we op een probleem. Zijn de essentiële begrippen uit de geschiedeniswetenschap inderdaad "key concepts" in de zin van Bruner? En kunnen we daarop aansluitend, een zij het dan onvolledig "spiral curriculum" opbouwen, waarin zij op elk niveau van die spiraal kunnen terugkeren?

Derek Heater stelt, dat er inderdaad sleutelbegrippen in de geschiedenis voorkomen – hij geeft als voorbeelden "klasse" en "leiderschap" –, maar dat deze in feite ontleend zijn aan de sociologie en aanverwante weten-

schappen. Komt men echter tot essentiële historische begrippen, dan zijn ze niet, of in elk geval niet zonder meer, transferabel, maar zijn ze "however useful they may be as "containers" of certain historical information, ...unique to the historical situation under review and therefore irrelevant to the task of constructing a spiral syllabus". (p.140). Zijn voorbeeld Reformatie laat zich gemakkelijk met een aantal andere aanvullen. Wanneer we het begrip Renaissance b.v. nemen, dan typeert dit inderdaad een bepaalde periode in haar uniciteit, maar planten we het over naar andere tijden en plaatsen, dan verliest het veel van zijn herkenbaarheid als begrip.

Dit heeft ongetwijfeld te maken met het feit, dat geschiedenis – anders dan de andere sociale wetenschappen – als algemeen principe de tijdsdimensie consequent hanteert, waardoor specifieke omstandigheden een algemeen begrip gaan kleuren en dus veranderen. Toch kan men zich afvragen of Heater volledig gelijk heeft. Enerzijds zal dit ook gebeuren met zijn niet-specifiek historische begrippen, maar anderzijds zijn er ook historische begrippen aan te dragen, die ondanks de inkleuring door de historische werkelijkheid van het moment, toch hun kernbetekenis houden. Begrippen als kolonialisme en imperialisme blijken in de praktijk van de geschiedbeschrijving in verschillende perioden gebruikt te worden en hun kernbetekenis is kennelijk zo hard, dat ze als transferabel worden beschouwd.

#### *Modellen*

Begrippen en modellen zijn niet altijd even gemakkelijk van elkaar te onderscheiden en wat hiervoor over begrippen werd opgemerkt, geldt in feit ook voor modellen. Wanneer een begrip tot type wordt, krijgt het modelmatig karakter. Heater gaf als voorbeeld van een begrip leiderschap, Theodor Schieder geeft als voorbeeld van een Gestalttype o.a. heerser.

Historici hebben lange tijd een zekere afkeer van modellen gehad, maar dit wel erg eenzijdige standpunt wordt meer en meer verlaten. Trouwens, onbewust en in de praktijk hebben wij meer met modellen gewerkt dan uit de theorievorming blijkt. Het duidelijkste voorbeeld van een model vinden we in de periodisering van de geschiedenis. Ook Blockmans typologie van samenlevingsvormen hoort hier thuis. Een ander voorbeeld wordt gegeven door Theodor Schieder. Hij onderscheidt drie soorten typen, *Strukturtypen*, zoals staatsvormen, als monarchie, aristocratie, democratie, enz. of feodalisme, bureaucratie, enz., *Verlaufstypen*, zoals Englands evenwichtspolitiek en de cyclus die een revolutie doormaakt, en *Gestalttypen*, zoals staatsman, heerser, enz. Wel stelt hij, dat bij het gebruik maken ervan Strukturtypen goed houdbaar blijken te zijn, Verlaufstypen meer moeite geven en Gestalttypen erg vaag worden. Dit laat in elk geval duidelijk de functie en de beperktheid van modellen zien. Zij zijn een middel om meer zicht te krijgen op de historische werkelijkheid, niet de historische werkelijkheid zelf, of hoogstens een

zeer hoge vorm van abstrahering en generalisering ervan.

#### *De historische methode*

Wanneer we onze aandacht richten op de historische methode moet vooraf worden opgemerkt, dat we inhoud en methode wel onderscheiden hebben, maar dat er een nauwe samenhang tussen beide bestaat. Zo is het algemeen principe, dat historische verschijnselen slechts begrepen kunnen worden vanuit hun historische context — om een willekeurig voorbeeld te noemen — ook een methodisch gegeven. Vervolgens kunnen we ons afvragen of "de" historische methode wel bestaat. Rohlfes wijst terecht op een veelheid van methoden, anderzijds zouden we kunnen verdedigen, dat we moeten spreken van een, en dan uiteraard zeer algemene en globale, methode van de gezamenlijke sociale wetenschappen. We kunnen zelfs wat verder gaan en ons afvragen of de procedure van de onderzoekende methode volgens Dalhuisen en Latour (zie *Geschiedenis op School* p.65 e.v.) niet direct is afgeleid van deze algemene methode van de sociale wetenschappen en dat zij alleen in niveau van toepassing van elkaar verschillen. Leggen we Dalhuisen/Latour naast de Stufen van het historisch wetenschappelijk onderzoek volgens Rohlfes (p.51-61) en naast de weer voor de school bedoelde *Steps in a Mode of Inquiry for the Social Studies*, opgesteld door het Carnegie Curriculum Centre (zie Fenton, p.16-17), dan zien we wel verschillen, maar deze zijn niet fundamenteel. Het gaat veeleer om verschillen in accenten en het gebruik van verschillende termen. Zo kan men vrij eenvoudig de "voorlopige interpretatie" uit Rohlfes' eerste Stufe identificeren met de hypothese van de beide andere. Wel valt op, dat Rohlfes' tweede Stufe, die we kunnen samenvatten als "het zich inlezen in de historische achtergrond" in het Amerikaanse model niet expliciet wordt genoemd. In hoeverre zij impliciet aanwezig is, laat zich vanwege zijn zeer beknopte weergave niet afleiden. Bij Dalhuisen en Latour kan men haar elders in hun beschouwing terug vinden (p.164).

#### *Geschiedenisonderwijs als middel tot bestaansverheldering.*

We gaan nu over tot Robinsohns twee criterium. Bestaansverheldering heeft een emancipatorische functie. Het is niet de bedoeling om de leerling alleen inzicht te geven in onze huidige samenleving, maar vooral ook, dat hij daarin actief gaat participeren. Dit heeft tot consequentie, dat de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs ondergeschikt zijn aan het algemene onderwijsdoel emancipatie. Deze constatering is echter een gevaarlijke. Süssmuth (A u A 7.2, p.18) wijst erop, dat zij ertoe kan leiden, dat geschiedenis als een "angewandter Lernbereich" wordt beschouwd en acht haar terecht onjuist. Bestaansverheldering sluit de historische component zonder meer in, zij is dus niet inwisselbaar en het maakt wel degelijk uit waarmee men bestaansverheldering probeert na te streven. Tegen deze

achtergrond kan ik instemmen met het door Süssmuth geformuleerde Richtziel voor (emancipatorisch) geschiedenisonderwijs. "Erfassen geschichtlicher (einschliesslich zeitgeschichtlicher) Strukturen und Prozesse in ihrer politischen, ökonomischen, soziologischen, kulturellen und geographischen Interdependenz und Bedingtheit mit dem Ziel, die inhaltlichen und methodischen Qualifikationen zu erwerben, die zur Erkenntnis und Veränderung der gegenwärtigen Verhältnisse notwendig sind, um eine Gesellschaft zu schaffen, die ein grösseres Mass am Entscheidungsraum, Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Mitbeteiligung, Mitverantwortung, Interessenkonfrontation und Interessenausprägung in allen Bereichen ermöglicht." (A u A 7.1 p.19);

We kunnen hieruit ook afleiden, dat geschiedenisonderwijs een voorwaarde is voor maatschappelijke participatie, maar we moeten ons realiseren dat zij geen direct hanteerbare instrumenten daartoe aanreikt. "Geschichtliches wissen tangiert und verändert zwar die Auffassungen und Einstellungen der Menschen, gibt aber keinen praxisrelevanten Verhaltensmuster an die Hand", merkt Rohlfes op (p.141). Wel bereidt geschiedenisonderwijs het praktisch handelen van de leerling voor. Het moet daarom geactualiseerd worden. Hier toe kunnen m.i. drie principes worden gehanteerd, die in relatie tot elkaar moeten worden gezien.

#### *Identificatie vanuit het heden.*

Dit begrip kan in tweeërlei zin worden opgevat. In de eerste plaats wordt er het aansluiten bij de eigen ervaringen van de leerling mee bedoeld. Een actuele gebeurtenis kan als instap dienen om de belangstelling voor een historisch fenomeen op te wekken. Een voorbeeld: de huidige kritiek op het fascistische bewind in Argentinië-vgl. de actie van Bram en Freek kan als instap dienen om een meer algemene interesse op te wekken voor het fascisme als historisch verschijnsel, geconcretiseerd in b.v. Nazi-Duitsland.

De huidige angst van Israël om ook maar enigszins toe te geven aan de eisen van de Arabieren kan een instap vormen bij de behandeling van de vervolging van de Joden en van het Zionisme. In de tweede plaats kan men uitgaan van de meer algemene vragen, die wij in onze tijd aan het verleden stellen. Geschiedenis krijgt dan vooral de functie van "verklaring", of beter verheldering van het heden. Nauw hiermee in relatie staat de vraag naar wat er uit het verleden in het heden over is, de vraag naar de continuïteit in het historische proces.

#### *Confrontatie met het heden.*

Hier worden heden en verleden tegenover elkaar gesteld. Dit principe wordt leerpsychologisch ondersteund door de gedachte, dat leerlingen met behulp van contrasten gemakkelijker iets leren. Hier wordt dus in feite de methode van de historische vergelijking toegepast. Men vergelijkt b.v. de Atheense en onze huidige Nederlandse democratie met elkaar. De etymologische

betekenis — heerschappij van het volk — leidt tot de vraag hoe dit nu gestalte kreeg bij de oude Atheners en in onze samenleving. Waaruit zijn overeenkomsten en verschillen te verklaren? Wat is hier en daar "het volk"? Wat is hier en daar de functie van de volksvertegenwoordiging? Enz. Men moet dit principe overigens wel zorgvuldig gebruiken. Niet helemaal ten onrechte is het Ledo-project verweten, dat het dit onvoldoende deed.

#### *Distantie van het heden.*

Hiermee wordt aangegeven de historiciteit van het heden en de eigen standplaatsgebondenheid. Geschiedenisonderwijs krijgt in dit verband de functie het heden te relativiseren en kan dit b.v. doen met historische verschijnselen die nu geen rol meer spelen. Dit suggereert een tegenstelling met het beginsel van identificatie. Dit is echter niet zozeer het geval. In de praktijk zal soms blijken dat een bepaald historisch verschijnsel weliswaar nog bestaat, maar zo in betekenis is veranderd, dat het in zijn huidige verschijningsvorm met het oorspronkelijk niet meer op een lijn is te plaatsen. Dit is het geval b.v. met de absolute vorst uit de zeventiende en achttiende eeuw en onze constitutionele vorst, hoewel we in beide gevallen van "vorst" spreken. De formule "bij de gratie Gods" is in onze huidige praktijk immers een inhoudsloos rudiment geworden, terwijl zij bij de absolute vorst de centrale plaats innam. Wel biedt dit begrip een uitstekende instap bij de behandeling van het absolutisme.

In de meer recente didactiek van de geschiedenis wordt een centrale plaats ingeruimd voor de leerpsychologische benadering ten koste van de oudere ontwikkelingspsychologische. In haar kortste vorm wordt zij uitgedrukt in Bruners beroemde hypothese, "that any subject can be taught effectively in some intellectually honest form to any child at any stage of development". (The process of education, p.33). Wanneer Bruners hypothese juist is, moeten we hier komen tot een tweede, nml. dat de inhoud en de methode van de geschiedeniswetenschap zodanig te vereenvoudigen zijn, dat zij in het geschiedenisonderwijs te gebruiken, beter: daarvoor bepalend zijn, ook b.v. in het lager beroepsonderwijs. Een boude bewering! Toch zien we haar veelvuldig in m.n. de Duitse moderne geschiedenisdidactiek verdedigd worden. (Schörken, Rohlfes, Süßmuth e.a. en nog zeer recent Huhn in Geschichtsdidaktik). Süßmuth plaatst haar m.i. in het juiste kader: "Diese Hypothese muss primär als Aufforderung verstanden werden, den jeweiligen Lerninhalte so zu strukturieren, d.h. anzuordnen, dass er entsprechend dem jeweiligen Entwicklungs- bzw. Lernniveau gelernt werden kann. Entscheidend ist, dass von jedem Fach die Grundlegenden Prinzipien, Begriffe (fundamental ideas, basic concepts) erarbeitet und gelernt werden. Es geht um das Erfassen der Struktur eines Faches". (A u A 1.2, p.286). Het laatste werd ook door Bruner geëist en daarmee

werd de invulling van Robinsohns eerste criterium aangegeven.

Twee zaken vragen hierbij direct de aandacht. De eerste is het kennelijk niet toevallig naast elkaar gebruiken van de termen ontwikkelings- en leerniveau. De kritiek van de "leertheoretici" op Roths en Küppers' onderzoek naar de belangstelling van de leerlingen in historici was met name gericht op het feit, dat zij niet hadden onderzocht, waarom de leerlingen zó op hun vragen reageerden als zij deden. Schörken drukte dat heel pregnant uit: "Er (de leerling) wird, nach seinen Vorlieben gefragt, auch nichts anderes antworten können. Hier wird als Voraussetzung Missverstanden, was in Wahrheit Resultat ist". (p.70). Dit is in zijn kern juist. Wanneer het onderwijs bepaalde onderwerpen op een bepaalde wijze aanbiedt, mag men niet verwachten, dat de leerling op een andere manier reageert. Toch is hiermee niet het laatste woord gezegd. Immers, accepteren, dat het ontwikkelingsniveau van de leerling er niet toe doet, is evenzeer onjuist. Bruner heeft dit trouwens nooit zo bedoeld. Knoers wijst erop, dat men *leren* en *ontwikkeling* in een nevenschikking moet zien, waarbij leren voorwaarde is voor ontwikkeling. Men moet hieruit concluderen, dat m.n. voor de school niet het ontwikkelingsproces van de leerling, maar zijn leerproces centraal staat en dat door een goed georganiseerde leerstructuur de ontwikkeling bevordert, wordt mits de leerling wel *rijp* is voor de betreffende leeractiviteiten. "Van rijping spreekt men wanneer veranderingen louter als functie van de leeftijd kunnen worden beschreven" (Knoers, p.4). Wel kan aangenomen worden, dat een leerling vaak vroeger rijp voor iets is dan wij denken. Als voorbeeld moge dienen een van de conclusies, die Roth uit zijn onderzoek trekt, dat het kind van de lagere school nog geen "Zeitbewusstsein" bezit en dat dit pas in de puberteit optreedt. Aebli heeft de onjuistheid hiervan aangetoond (vgl. Schörken, p. 76 en Meyers, p. 491 en Anm.9, p. 499-450). Naast de rijping van de leerling zal men ook zijn *begaafdheid* in het oog moeten houden. Dit lijkt het intrappen van een open deur, maar Meyers constateert terecht, dat de leerpsychologie hiervoor nauwelijks aandacht heeft, hoewel zij de betekenis ervan op zich niet ontkent.

De leer- en ontwikkelingspsychologie, evenals de sociale psychologie kunnen de leraar tot enige — vooral theoretische — steun zijn. Toch geven zij hem onvoldoende instrumenten in handen om de beginsituatie in de ontwikkeling van het leerproces van de leerling volledig te kunnen peilen.

De geschiedenis, ook als deze in de school wordt onderwezen, is daarvoor te complex. Hij blijft daarom voor een belangrijk deel aangewezen op zijn intuïtie. Er ligt hier nog een tweede probleem. Terecht zijn Roth en Küppers op hun onjuiste vooronderstelling gewezen, maar het blijft desalniettemin een gegeven, dat, wil men het niveau van de feitelijke ontwikkeling van de leerling

— wat hij zelfstandig kan volbrengen — bepalen en vervolgens de "zone van de naaste ontwikkeling" (Vygotsky), die is af te leiden uit het verschil tussen datgene wat de leerling met behulp van de leraar kan en datgene waartoe hij zelfstandig in staat is, vaststellen, men dit alleen maar kan doen door hem op het niveau van zijn feitelijke ontwikkeling te bevragen. Aangezien het hieraan voorafgaande onderwijs hierin een beslissende rol speelt, zitten we (nog?) in een vicieuze cirkel. De opvattingen van Schörken, Rohlfes e.a. hebben nog te weinig invloed kunnen uitoefenen om mogelijke resultaten ervan ook maar enigszins te kunnen evalueren. Tot zolang houdt de leertheoretische opvatting het karakter van een hypothese, hoezeer haar theoretische uitgangspunten m.i. juist zijn.

We komen hiermee tot een tweede kanttekening bij Süssmuths interpretatie van Bruners uitspraak. Wil men nml. komen tot werkelijk leren, dan moet men de leerstof in leerstappen structureren. Dit wordt ernstig bemoeilijkt door het feit, dat geschiedenis geen sequentiële vak is, waarin het één logischerwijze uit het ander voortvloeit. Een te strakke structurering zou ons bovendien in strijd doen komen met het algemene principe, dat geschiedenis een open proces is. M.n. Gerda von Staehr wijst daarop nadrukkelijk. Wanneer in het geschiedenisonderwijs de geschiedenis getoond wordt als een "einsinniger Prozess", waarin "in der Retrospektive die politischen Ereignisse besondere Beachtung finden, die sich im Machtkampf jeweils durchgesetzt haben, ohne dass die inhaltlichen Alternativen, die im Entscheidungsprozess selbst zur Debatte gestanden haben und ohne dass die unterschiedlichen historisch-politischen Zielvorstellungen verschiedener Parteien berücksichtigt werden", dan moet de leerling wel het gevoel krijgen, dat in het verleden zekerheid en orde overheersten, terwijl hij juist in het heden geconfronteerd wordt met een dan "unheilvollen Parteizwist und einem abzulehnendem Machtkampf". (52). Toch hoort men juist bij deze emancipatorische didactici een sterke roep om structurering. Men kan echter alleen datgene structureren wat zich laat structureren en men moet de leerling doen beseffen, dat structureren in werkelijkheid abstracties van de historische realiteit zijn om de daarin immanente krachten en verhoudingen doorzichtig te maken. Wittram stelt niet ten onrecht: "Die Wahrheit des Abstrakten ist das Konkrete" (gecit. door Faber in Filser, p.16).

Structurering betekent in het geschiedenisonderwijs vooral *elementariseren*. Ik gebruik dit begrip liever dan het exemplarisch principe, omdat dit een zo veeluidige betekenis heeft gekregen, dat er nauwelijks meer mee te werken is. In de gehele gedachtengang van mijn betoog ligt de elementarisering van de geschiedeniswetenschap naar het geschiedenisonderwijs besloten. Aangezien er echter verschillende richtingen in de geschiedeniswetenschap zijn, is dit een uiterst moeilijk

probleem. De keuze die gemaakt werd voor maatschappijgeschiedenis, die overigens evenmin een uniform karakter heeft, mag ons de ogen hiervoor niet doen sluiten. Toch is er wel wat over te zeggen.

Ten aanzien van de *algemene principes* van de geschiedeniswetenschap valt op te merken, dat zij als doelstellingen door het gehele geschiedenisonderwijs heenlopen. Dit is ook de gedachte achter het betreffende gedeelte van het Onderbouwrapport. Wel is het raadzaam om — zoals ook het Onderbouwrapport voorstelt 9 bij de verschillende onderwerpen steeds een ander algemeen principe een meer centrale plaats te geven.

*Begrippen en modellen* lopen in elkaar over. Elementarisering wil in wezen zeggen, dat we ze herleiden tot hun kernbetekenis, die vervolgens door het historisch moemnt wordt gekleurd. Derek Heater geeft aan begrippen een centrale functie in de opbouw van een leerplan. Hij ontleent zijn transferable begrippen aan de andere sociale wetenschappen en meent, dat geschiedenis daardoor gebruikt kan worden "as a vehicle for the social science concepts" (p.141). Zowel geschiedenis als de andere sociale vakken kunnen hiervan profiteren. Ik zal proberen dit met enkele voorbeelden te illustreren. Heater ontleent aan de sociologie o.a. het begrip vervreemding. Men kan hierop b.v. wijzen in de verhouding tussen de Heeren xvii en hun ambtenaren in Indië, al was het alleen maar omdat de afstand zo groot was en een brief er zo lang over deed. Een ander sociologisch begrip is status. Dit kan men b.v. illustreren met behulp van de positie van de blanke in Indië. Uit de economie is het begrippenpaar productie en distributie afkomstig. Men kan dit b.v. gebruiken bij de Leidse lakennijverheid en -handel. Weer een ander begrippenpaar is specialisatie en interdependentie. Men kan dit aanwijzen in diezelfde Leidse lakennijverheid. De politicologie levert o.a. het begrip "decision — making". Vormen Bismarck en de Emser dépêche daarvan niet een duidelijk voorbeeld?

Met dit soort begrippen en die welke de geschiedeniswetenschap zelf levert, moet een meer gestructureerd leerplan — voor wat de typische stofinhoudelijke kant ervan betreft — zijn op te bouwen, dan nu veelal gebeurt. De leerling raakt met deze begrippen vertrouwd doordat hij ze van tijd tot tijd tegenkomt en ze krijgen daardoor voor hem in hun kernbetekenis een modelmatig karakter. Tevens maken ze de methode van de historische vergelijking (meer) mogelijk. Dit heeft tot consequentie, dat we de onderwerpen die we aan de orde stellen, onderzoeken op hun sleutelbegrippen, een van de elementaire functies van leerstofanalyse. Overigens mag dit niet leiden tot een gesloten systeem. Heaters voorbeeld, uitgewerkt voor de geschiedenis van de 20e eeuw, wekt overigens niet die indruk.

Met "de" historische methode, of beter, de algemene methode van de sociale wetenschappen ligt het anders

dan met de inhouden. Men kan in het aanleren ervan een duidelijke sequentie leggen, aangezien de ene fase voorwaarde is voor de volgende. Overigens is zij niet de enige werkwijze, die in het geschiedenisonderwijs moet of kan worden gebruikt. Ook de historicus heeft immers niet al zijn kennis verworven met zelfstandig historisch onderzoek. Het aanleren ervan vereist veel zorg en tijd; de leerling moet in een rustig tempo leren om op deze wijze te werken. Dit betekent, dat de leraar aanvankelijk vooral beeld overdragend bezig zal zijn – wat niet identiek is met frontaal onderwijs –, maar tevens, dat de leerling geleidelijk aan leert die vaardigheden te beheersen, die noodzakelijk zijn om zelfstandig tot een beeld te kunnen komen en zich een oordeel te vormen. In de loop van het onderwijs behoort deze onderzoekende, beeld scheppende methode steeds meer een centrale plaats te gaan innemen. we mogen hierbij niet verwachten – het zou een absurde eis zijn – dat iedere leerling hierin een naar *ons* oordeel hoog niveau zal bereiken, maar daarom gaat het niet zozeer. Hij moet op *zijn* niveau in staat zijn een zelfstandig en volwaardig oordeel te kunnen geven, een essentiële voorwaarde om in de maatschappij mondig en weerbaar te kunnen functioneren.

Binnen emancipatorisch geschiedenisonderwijs is geen plaats meer voor personalisering, althans niet in de zin van Heinrich Roth: "Die Elementarisierung der Geschichte ist möglich, weil das Ueberindividuelle individualisierbar und das Komplizierte der Geschichte auf einfache Handlungen reduzierbar ist: am Ende war es immer ein *bestimmter Mensch* in einer bestimmten Lage, der in einer bestimmten Weise gehandelt hat. Diese Art von Reduzierung, Vereinfachung und Elementarisierung ist der Geschichte nicht wesensfremd, sondern trifft gerade ihren eigentlichen menschlichen Kern". (p. 110-111). Terecht is hiertegen door m.n. de moderne Duitse geschiedenisdidactiek storm gelopen en haar geschiedtheoretisch en -didactische argumenten zijn m.i. sterk. Aangezien Toebees hieraan destijds in dit tijdschrift een beschouwing heeft gewijd, zie ik er vanaf om dit hier nog eens te herhalen en verwijs ik naar zijn artikel.

Wat zijn nu in dit verband de consequenties voor een geschiedenisonderwijs, dat meer het accent legt op structuren en begrippen? Het is allerm minst zo, dat personen hier geen rol meer spelen. Zij dienen echter geplaatst te worden binnen het sociaal-historisch kader waarin zij hebben gefunctioneerd en zijn geenszins de min of meer autonoom handelende figuren, die Roths uitspraak lijkt te suggereren. Meyers stelt echter m.i. terecht, dat men ondanks alle m.n. door Von Friedeburg en Hübner en wat later door Bergmann aangevoerde bezwaren, "die von Ebeling herausgestellte Bedeutung des personalisierenden Geschichtsunterrichts für die Lernmotivation und für die Gewinnung von Leitbildern nicht völlig (moet) ignorieren". Maar hij

voegt direct daaraan toe: "Der Unterricht darf eben nur nicht dabeistehen bleiben, sondern muss in geschickten Lernschritten von der Persönlichkeit weg zu einer problemorientierter kritische Analyse der vertikaler oder horizontaler Gesamtzusammenhänge führen". (p.496). Dit moet vlg. Bergmann gepaard gaan met een "multiperspektivischen Geschichtsunterricht", een beschouwen van historische ontwikkelingen en verschijnselen vanuit twee, later drie of meer gezichtshoeken. Dit heeft belangrijke gevolgen voor die didactische werkvormen, die juist op personalisering berusten, zoals m.n. de vertelling. In een later artikel hoop ik daarop nader terug te komen.

Tenslotte in dit kader nog een enkele opmerking over de historische figuur als voorbeeld voor het nageslacht. In de al eerder geciteerde CMLGS-brochure voor het l.b.o. wordt enerzijds kritisch op "nationale figuren" gereageerd, anderzijds noemt zij Willem van Oranje, Rembrandt, de naamloze arbeider van de februaristaking als "voorbeelden van menselijk grootheid" (p.28). Meyers wijst erop, dat veel emancipatorische pedagogiek sterk anti-traditioneel is en helaas ook het "voorbeeld" in haar schoonmaakwoede heeft meegenomen. "... Geschichte mit ausschliesslich ideologiekritischer Funktion eliminiert das gute Vorbild für den Jugendlichen und wirkt auf die Dauer destruktiv" (p.496). Hij heeft hierin, denk ik, gelijk; alleen betekent het wel, dat men in een historische figuur slechts verantwoord een voorbeeld kan zien, wanneer men na kritisch onderzoek heeft aangetoond, waarom en waarin iemand nu zo voorbeeldig was. Dit de leerlingen te leren lijkt me een belangrijke taak voor het geschiedenisonderwijs in een wereld, waarin kritiekloze persoonsverheerlijking allerm minst een uitzondering is.

### Geschiedenis en vakkenintegratie

Ik ben gekomen tot het laatste deel van mijn betoog, de plaats van geschiedenis in een groter leergebied. Het is opvallend, hoezeer onderwijs met een emancipatorische doelstelling haast per definitie "vakken" – zeker in hun huidige vorm – afwijst. Robinsohn die men zeker niet extreem emancipatorisch kan noemen, stelt na de waarde van de wetenschappen te hebben geaccentueerd, nadrukkelijk: "Wir können jedoch im didactischen zusammenhang weder die akademischen Fachabgrenzungen übernehmen noch die fachimmanenten Zielsetzungen – die überdies vieldeutig sein können – ohne weiters auf die Bildungsleistung dieser Fächer übertragen" (p.46). en elders: "Fächer führen leicht zu Fragmentarisierung und zum Zerschneiden von Zusammenhängen, die in Lebenssituation relevant sind" (p.XV-XVI). Het standpunt van de ICM en dat van Von Hentig is hiervoor al weergegeven. Het is dan ook niet zo verwonderlijk, dat de laatste zich enthousiast heeft geuit over de door historici fel bekritiseerde Hessische Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehren.

Dem Erziehungswissenschaftler . . . fällt der ebenso gewichtige wie nüchterne Band des hessischen km sofort auf: durch die Gescheitheit und Sorgfalt der theoretischen Begründung, durch die Klarheit der politischen und didactischen Konzeption und das gleichzeitige hohe Mass an Verantwortung . . . " (gecit. door Süsmuth in Rohlfes/Jeismann, p.66).

Ook vanuit de leerpsychologie zien we dat de positie der afzonderlijke leervakken wordt ondergraven. Van Parreren wijst erop, dat wat bij het ene vak wordt geleerd, niet zonder meer wordt toegepast bij een ander vak, m.a.w. deze kennis wordt daar niet functioneel. Toch is deze systeemscheiding niet alleen nadelig, in sommige gevallen is zij zelfs een vereiste. Van Parreren geeft als voorbeeld het leren van een vreemde taal: om b.v. niet de zinsbouw van die vreemde taal en die van de moedertaal door elkaar te gooien, moet er systeem-scheiding zijn. Als men de ene taal spreekt, moeten de andere taalsystemen zoveel mogelijk buiten werking worden gesteld. Tevens verloopt het opnemen van nieuwe leerstof het meest efficiënt als dit in een geïsoleerd systeem gebeurt. Hij komt daarom tot tegengestelde didactische conclusies — enerzijds verhindert systeemscheiding transfer, vormt zij dus een belemmering voor bestaansverheldering, anderzijds wint de effectiviteit van het onderwijs er door. Daarom stelt hij "Didactische stelsels, die te veel alleen de nadruk op het eerste leggen en daartoe b.v. de vakkensplitsing over boord gooien (projectonderwijs b.v.) hebben inderdaad het bezwaar, dat aldus een ordelijke beheersing van de leerstof en van de afzonderlijke technieken moeilijk tot stand is te brengen. Gaat men tot het andere uiterste over, dan ontstaat wel een netjes in hokjes ingedeelde hoeveelheid parate kennis, maar geen praktisch bruikbaar levend en functioneel kennisbezit." (Leren op school, p.61.) Dit betekent dat we het ene moeten doen en het andere niet laten.

## Conclusie

Op grond van wat in het voorgaande is gezegd, kom ik tot de voorwaarden voor een geïntegreerd leerplan, waarin geschiedenis is opgenomen.

1. Een vakken overschrijdend Richtziel — hier werd gekozen voor emancipatie — moet als uitgangspunt dienen.
2. De bijdrage die een vak kan leveren staat of valt met het al dan niet handhaven van de identiteit van het vak. "Allein die Selbstreflexion des Faches ist zur Ermittlung von Anknüpfungspunkten für Formen interdisziplinärer Zusammenarbeit imstande" (Mullack, p.319)
3. Hiervoor is een herkenbare relatering van de inbreng van een vak aan de erachterliggende wetenschap en de theorie ervan een vereiste.
4. Wil vakkenintegratie werkelijk succes hebben, dan moet ook overeenstemming op theoretisch niveau

tot stand komen. "Das Problem der Integration ist also lösbar nur "durch eine wissenschaftstheoretische Vermittlung der verschiedenen Forschungsansätze" die gleichermaßen von der Historik wie von der Wissenschaftstheorie der Socialwissenschaften ausgehen muss. Durch diese wissenschaftliche Lösung ist zugleich auch der Rahmen für eine mögliche Integration im Schulunterricht abgesteckt" (Mullack, p.320).

5. De vakken zijn van gelijke rang. Onderschikking van het ene vak aan het andere, hetzij stofinhoudelijk, hetzij aan de structuur ervan, wordt hiermee uitgesloten. De in het begin van dit artikel genoemde L.B.O.-methoden en -projecten kunnen derhalve niet als verantwoorde vormen van vakkenintegratie worden gezien.
6. Historische vorming vereist, dat de leerling zich kan verdiepen in typisch historische onderwerpen. Aangezien dit mutatis mutandis geldt voor alle participerende vakken, zal een geïntegreerd leerplan voor elk der vakken ook aparte thema's moeten bevatten.
7. Volledige integratie van vakken is daardoor onbereikbaar. Men zal veeleer coördinatie of "samen-spel van vakken" moeten nastreven.
8. Het algemeen Richtziel emancipatie en de algemene doelstellingen der participerende vakken moeten aan elkaar worden gerelateerd. De vakdoelstellingen kunnen niet zonder meer aan het algemeen Richtziel ondergeschikt worden gemaakt.
9. Begrippen die vakoverschrijdend zijn, worden op elkaar afgestemd. Willen ze transferabel zijn, moet hun kernbetekenis in de verschillende vakken onaangetast blijven.
10. De werkwijzen der verschillende vakken worden gecoördineerd, evenals het aanleren ervan. In de loop van het leerproces komt de onderzoekende methode meer centraal te staan.
11. De thema's uit de verschillende vakken worden qua doelstellingen, begrippen en werkwijzen op elkaar afgestemd. Het met elkaar in relatie brengen geschiedt vooral — maar niet alleen! — in z.g.n. integratiekernen of projecten, waarin een belangrijke rol gespeeld wordt door de vergelijkende methode.
12. Vakken kunnen een rol spelen in meerdere vakkenoverschrijdende leerstofgebieden. Het is voor geschiedenis evenzeer onmogelijk haar oude band met de literaire vakken door te snijden als b.v. voor aardrijkskunde haar relatie met de natuurwetenschappen.

## Geraadpleegde literatuur

- N. Bakker, "Perspektief" voor het lager beroepsonderwijs? *Kleio*, 17e jg. 1976 no. 3, p. 17-24. Discussie in *Kleio*, 17e jg. 1976 no. 12, p. 1139-1142.
- N. Bakker, Een uit de hand gelopen bespreking. *Kleio*, 18e jg. 1977, no. 4, p. 250-262.
- K. Bergmann, *Personalisierung im Geschichtsunterricht — Erziehung zu Demokratie?* Stuttgart. 1972.

- W.P. Blockmans, Maatschappijgeschiedenis in het voortgezet onderwijs. *Kleio*, 18e jg. no. 6/7, p. 459-463.
- W. Boldt, Geschichte und politische Bildung. Einführende Überlegungen. *Geschichtsdidaktik*. 3. Jg. 1978 H.1, p. 1-12.
- J.S. Bruner, *The Process of Education*. Cambridge (Mass.). 1960.
- J.S. Bruner, *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge (Mass.). 1966.
- W.H. Burston, *Principles of History Teaching*. London. 1972<sup>2</sup>.
- C.M.L.G.S. Actualiteit en het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting. *Kleio*, 15e jg. (1974) no. 10, p. 740-744.
- C.M.L.G.S., *Geschiedenis in het lager beroepsonderwijs*. 's Gravenhage. 1977.
- C.M.L.G.S., *Het samenspel van vakken en geschiedenisonderwijs*. 's Gravenhage. 1978.
- L.G. Dalhuisen e.a. (red.). *Geschiedenis op school in theorie en praktijk*. Groningen. 1976.
- E. Fenton, *The New Social Studies*. New York. 1967.
- E. Fenton, *Teaching the New Social Studies in Secondary Schools*. New York. 1966.
- K. Filser (Hrsg.), *Theorie und Praxis des Geschichtsunterrichts*. Bad Heilbrunn/OBB. 1974.
- J. Fines, *The History Teacher and Other Disciplines*. London. 1970.
- L. van Friedeburg — P. Hübner, *Das Geschichtsbild der Jugend*. München. 1970<sup>2</sup>.
- D. Heater, History and the Social Sciences. in: M. Ballard (ed.). *New Movements in the Study and Teaching of History*. London. 1970.
- H. von Hentig, *Systemzwang und Selbstbestimmung*. Stuttgart. 1974<sup>4</sup>.
- M. Hegyi-Langenbach, Wat leren we eigenlijk aan onze leerlingen? *Kleio*, 19e jg. (1978), no. 4, p. 324-329.
- J. Huhn, Geschichtsdidaktik — Geschichtstheorie — Geschichtslehrerstudium. Eine Problemskizze zum Verhältnis von Geschichtsforschung und Laien. *Geschichtsdidaktik*. 2. Jg. 1977 H. 4, p. 298-313.
- Innovatie Commissie Middenschool. Vierde Advies aan de Minister van Onderwijs en Wetenschappen. Eerste aanwijzing experimenteer- en resonansscholen. 's Gravenhage. 1975.
- Innovatie Commissie Middenschool. Zesde Advies . . . Schoolexperimenteerplannen 1976. 's Gravenhage. 1976.
- Innovatie Commissie Middenschool. Achtste Advies . . . Het innovatieproces middenschool op langere termijn. 's Gravenhage. 1976.
- Innovatie Commissie Middenschool. Elfde Advies . . . Het innovatieproces middenschool op korte en langere termijn - uitwerkingen. 's Gravenhage. 1978.
- J. Kocka, Sozialgeschichte — Strukturgeschichte — Historische Sozialwissenschaft. Vorüberlegungen zu ihrer Didaktik. *Geschichtsdidaktik*. 2. Jg. 1977 H. 4, p. 284-297.
- A.M.P. Knoers, *Leren en ontwikkeling*. Assen. 1973.
- W. Küppers, *Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts*. Bern — Stuttgart. 1961.
- D. Lawton — B. Dufour, *The New Social Studies*. London. 1973.
- P. Meyers, Neue Strömungen in der Geschichtsdidaktik. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*. 27. Jg. 1976 H. 8, p. 490-501.
- U. Mullack, Zum Verhältnis von Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik. *Geschichtsdidaktik*. 2. Jg. 1977 H. 4, p. 313-322.
- M.J.G. Nuy — P.H.F. Gieles, *Leerstofanalyse en het geschiedenisonderwijs*. 's Hertogenbosch. 1973.
- N.L.O. Hoofddocenten Geschiedenis, Reactie op het Deelraamplan Aardrijkskunde/Geschiedenis/Maatschappijleer. *Kleio*, 16e jg. (1975), no. 12, p. 739-742.
- N.L.O. Hoofddocenten geschiedenis 1e Kelenw. *Kleio*, 19e Jg. 1978, no. 6, p. 478-487.
- Onderbouwrapport, Didaktiek van geschiedenis en staatsinrichting in het tweede en derde leerjaar van scholen voor vwo, havo en mavo. *Kleio*, 17e jg. (1976) speciaal nummer.
- C.F. van Parreren, *Psychologie van het leren*. II. Deventer. 1970<sup>3</sup>.
- C.F. van Parreren, *Leren op school*. Groningen. 1976<sup>10</sup>.
- C.F. van Parreren — J.A.M. Carpay. (red.), *Sovjetpsychologen aan het woord*. Groningen. 1972.
- S.B. Robinsohn, *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Darmstadt. 1975<sup>4</sup>.
- J. Rohlfes, *Umriss einer Didaktik der Geschichte*. Göttingen. 1974<sup>3</sup>.
- D.J. Roorda — P.C. Emmer, Geschiedbeoefening in soorten. *Kleio*, 16e Jg. (1975) no. 9, p. 407-422.
- H. Roth, *Kind und Geschichte*. München. 1968<sup>8</sup>.
- Th. Schieder, *Geschichte als Wissenschaft*. München. 1968<sup>2</sup>.
- Th. Schieder, Der Typus in der Geschichtswissenschaft. in: *Dez. Staat und Gesellschaft im Wandel unserer Zeit*. Darmstadt. 1970<sup>2</sup>.
- R. Schörken, Lerntheoretische Fragen an die Didaktik des Geschichtsunterrichts. In: H. Süßmuth (Hrsg.) *Geschichtsunterricht ohne Zukunft? Anmerkungen und Argumente* 1.1 Stuttgart. 1972 p. 65-86 (gecit. als AuA 1.1)
- P. Schulz-Hageleit, "Gegenwartsbezüge" als Problem und Aufgabe des Geschichtsunterrichts. *Geschichtsdidaktik*. 1. Jg. 1976 H. 1, p. 59-72 en H. 2, p. 38-52.
- G. von Staehr, Zum Verhältnis von Geschichte und politischer Bildung. *Geschichtsdidaktik*. 1. Jg. 1976 H. 1, p. 47-59.
- M.J.W. Stuart, Achtergronden van de Bielefeldse schoolexperimenten. Middenschool — Nieuw Onderwijs? *Pedagogische Studiën*. 15e jg. (1975) no. 11, p. 432-447.
- H. Süßmuth, Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld der Curriculumrevision. in: *Dez. (Hrsg.). Geschichtsunterricht ohne Zukunft? Anmerkungen und Argumente*, 1.2. Stuttgart 1972 p. 277-318 (gecit. als AuA 1.2)
- H. Süßmuth, Politische Implikationen bei der Begründung von Lernzielen. in: *Dez. (Hrsg.). Historisch-politischer Unterricht. Planung und Organisation. Anmerkungen und Argumente*. 7.1. Stuttgart 1976<sup>2</sup> p. 11-28. (gecit. als AuA 7.1)
- H. Süßmuth, Historisches Lernen in sozialwissenschaftlichen Curricula der Schule. in: J. Rohlfes — K.E. Jeismann, *Geschichtsunterricht. Inhalte und Ziele. Beiheft GWU*, 1974. p. 65-78.
- J.G. Toebe, "Personaliseren" in het geschiedenisonderwijs? Duitse kritiek op Roth en Küppers. *Kleio*, 15e jg. (1974) no. 12, p. 932-937.
- J.G. Toebe, Wenkend of dreigend perspectief? *Kleio*, 16e jg. (1975), no. 4, p. 153-160.
- Vereniging De Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra, *Projekt 4-jarig L.H.N.O. Aardrijkskunde/Geschiedenis L.H.N.O. (concept)*. 2 delen, z.p., z.j.
- Vereniging De Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra, *Aardrijkskunde/Geschiedenis/Maatschappijleer. Raamplan onderbouw lager beroepsonderwijs*. Amsterdam. 1977.

# Lokale en regionale geschiedenis en het onderwijs

Verslag van de conferentie georganiseerd door de Pedakcommissie op 25 sep. 1978 in het auditorium van de T.H. te Eindhoven

Al geruime tijd was "de lokale en regionale geschiedenis en het onderwijs" agendapunt in de vergaderingen van de Commissie Pedagogische Academies. Alom waren de leden van deze Commissie overtuigd van de noodzaak van extra aandacht voor deze materie. Maar hoe er op grote schaal aandacht voor vragen? Met financiële en morele steun van het bestuur van onze vereniging werd bij wijze van experiment een studiedag over lokale en regionale geschiedenis en het onderwijs opgezet. Als proefterrein werd gekozen Midden en Oost-Brabant en als doelgroep docenten en studenten van de Pedagogische Academies in dit gebied. De uitnodiging was speciaal gericht aan de derde jaars studenten, die in hun vakkenpakket geschiedenis gekozen hadden.

Het proefterrein bleek voor een experiment uitstekend gekozen: allerlei instanties waren enthousiast te krijgen voor onze opzet. Als centrale bijeenkomstplaats viel de keus op Eindhoven, alwaar het auditorium van de Technische Hogeschool ruim plaats bood aan de deelnemers. Hier verzamelden zich op maandag 25 september 1978 175 deelnemers.

De opening was wat overdadig want Jan Engbers, het PEDAK-commissielid, dat de algehele leiding van de dag had, kon zowel J. van der Lee, de burgemeester van Eindhoven, als J. Bouwsma, onze verenigingsvoorzitter, als A. Creemers, de directeur van een Pedagogische Academie in Eindhoven gelegenheid geven tot een openingsspeech.

Daarna kon het pas goed beginnen. De voorzitter van de PEDAK-commissie, Frans Govers opende de sprekersrij met een doorwrocht verhaal over de betekenis van lokale en regionale geschiedenis voor het geschiedenisonderwijs in de basisschool. Daarna was er een korte pauze, tijdens welke de gelegenheid aanwezig was om te neuzen in een uitstalling van boeken over de geschiedenis van Brabant. Ton Kappelhof, de full time begeleider van de regionale geschiedenisbeoefening in

Brabant (welk een luxe!) besprak daarna nieuwe ontwikkelingen op het gebied van de lokale en regionale geschiedbeoefening, met name in Brabant. Tot besluit stelde J. van Laarhoven, verbonden aan het Provinciaal Brabants Museum te Den Bosch, de educatieve functie van het museum aan de orde. Hij beperkte zich hierbij niet tot de initiatieven van zijn eigen museum, maar besprak ook – met gebruikmaking van dia's – elders ontwikkelde modellen voor het werken met leerlingen in een museum, zoals bijvoorbeeld van "de Dubbelde Palmboom" te Rotterdam.

Naast deze inleidingen, waarvan de teksten hierachter volgen, was er voor de deelnemers documentatiemateriaal beschikbaar: stencils over de educatieve functie van het museum, een lijst van uitgaven van het Provinciaal Genootschap van Kunsten en Wetenschappen in Noord-Brabant en de door A. Kakebeeke samengestelde "Korte geschiedenis van Eindhoven voor het basis-onderwijs". Tot slot kreeg ieder een beschrijving van een route door het Kempenland. Want de middag was gereserveerd voor een ontdekkingsocht in het landschap vanuit een bus. In drie bussen – met aan boord deskundige rondleiders – werd een door mensen van het Eindhovense archief uitgezette tocht gemaakt. Onderweg werd veel aandacht besteed aan de geografisch-historische ontwikkeling van het landschap. En natuurlijk zater er verschillende historische toppers in de route, zoals het beschermd dorpsgezicht van Loon, de toren van Duizel, de Zwartenbergse ringwalheuvel en de paalkransgrasheuvels bij Halve Mijl. Zo was de dag een goede combinatie van theorie en praktijk. Voor de studenten een mooi startpunt voor een grondige oriëntatie zowel in de theorie als in de praktijk van de mogelijkheden van de lokale en regionale geschiedenis voor het geschiedenisonderwijs in de basisschool. En voor de Commissie een geslaagde dag, waarvan de herhaalbaarheid in andere regio's bekeken moet worden.

dr. F. Govers

## De betekenis van lokale en regionale geschiedbeoefening en de didaktische toepassing op de basisschool

Na al de vererende openingswoorden, die tot nu toe zijn gesproken, wordt het tijd om aan het werk te gaan. Als eerste spreker mag ik de spits afbijten. Als medeorganisator van deze dag vind ik dat eigenlijk wel prettig, omdat ik na deze lezing beschikbaar kan zijn, als dat nodig is.

Ik ben blij, dat er hier zo vele gelijkgestemde personen bijeen gekomen zijn en ik hoop, dat een ieder hieruit moed kan putten voor de dagelijkse onderwijskundige arbeid. Mijn aandeel in dit verband betreft de betekenis van lokale en regionale geschiedbeoefening en de didaktische toepassing op de basisschool.

Hierbij zou ik een indeling willen maken naar een drietal aspecten: ten eerste het vak-wetenschappelijke aspect; ten tweede de didaktische benadering en ten slotte de maatschappelijke gerichtheid met hierbij de aktualiteit.

### De Maatschappelijke gerichtheid.

Laten wij onze aandacht allereerst richten op het als laatste genoemde aspect: de maatschappelijke gerichtheid op de aktualiteit. In de ons omringende samenleving kunnen wij vele signalen oppikken van een misschien nog steeds groeiende — belangstelling voor de historie van het heem. Het is juist, wat het Provinciaal Genootschap van Kunsten en Wetenschappen van Noord-Brabant schrijft in een brief aan haar leden:

"De interesse voor het verleden is vanaf circa 1970 zowel bij jong als oud sterk toegenomen".<sup>1)</sup> Bedoeld wordt hierbij vooral de heemkundig gerichte historische interesse. In dag-, week- en maandbladen kunnen wij regelmatig verslagen aantreffen van activiteiten in deze richting. Drie voorbeelden, door mij te halen uit de Volkskrant van 22 april j.l.<sup>2)</sup> Drie voorbeelden uit één krant van dezelfde dag.

"Studenten bouwden Pompejaans Huis":

"Het oud-Romeinse stadje Pompeji, dat in het jaar 79 werd bedolven onder een stortvloed van kokende lava, die van de hellingen van de Vesuvius naar beneden kwam, spreekt al jaren tot de verbeelding van iedere liefhebber van oude dingen, die niet voorbijgaan. Pompeji geldt als het prototype van de luxueuze buitenplaats, waar goed bij kas zittende Romeinen de bloemetjes fors kwamen buiten zetten in riant "tweede huisjes".

Een groep van 16 studenten in de kunstgeschiedenis en archeologie van de universiteit van Amsterdam heeft geprobeerd de sfeer van het oude Pompeji weer tot leven te wekken door in de grote tentoonstellingszaal van het Allard Pierson Museum (Oude Turfmarkt 127) een oud-Romeins huis op schaal na te bouwen, compleet met precies nagemaakte meubelen en muurschilderingen. Het hele project, dat gold als onderdeel van de studie, nam anderhalf jaar in beslag. Het resultaat is nu te zien op een tentoonstelling, die vooralsnog een jaar in tact blijft. In "de Vacature" wordt een en ander besproken door Cees van der Kooy op 19 september j.l.<sup>3)</sup>

"De studenten kregen bij hun activiteiten veel steun van de universiteit en het bedrijfsleven. Ze kregen gratis het gasbeton, waaruit het huis werd opgetrokken. Een verffabriek schakelde een computer in om de 35 kleurenschakeringen te krijgen, die nodig waren voor een zo natuurgetrouw mogelijke nabootsing van de muurschilderingen. Daarvoor moest zelfs een in Nederland niet bekende kleur worden ontworpen: het "Pompejaans Rood". "De tentoonstelling is zeker een bezoekje waard, met name voor scholieren, die vaak wel veel over de Romeinse Tijd lezen, maar zelden de kans krijgen er met eigen ogen iets van te zien." Tot zover dit artikel.

Het tweede artikel is een boeiend verslag over stadsrenovatie, met name in Amsterdam.<sup>4)</sup> Onder de titel "Het nieuwe gezicht van Amsterdam" wordt eerst een somber beeld geschetst van de leeg lopende oude wijken der grote steden gedurende de afgelopen jaren. Maar er is hoop en ik citeer: "De eerste voorbeelden van stadsvernieuwing komen van de grond. In de open gaten en op de lege vlakten van de oude wijken ontwikkelt zich bij blokken en brokken een nieuw stadsbeeld, een nieuw gezicht van Amsterdam. Het is bouwen in een oude, door het leven getekende stad, de straten van Woutertje Pieterse en Brusse's Boefje, waar alleen méér auto's staan sinds van 't Reve's Avonden. Het zijn oude buurten, maar in dit vernieuwingsproces vormt dit een nieuwe, ongekende situatie, die in de vroegere woningbouw geen voorbeeld heeft".

"De laatste voorbeelden van woningbouw zijn de naoorlogse tuinsteden en nieuwe flatwijken en het daarvan geschrokken antwoord in de vorm van kleine, knusse, maar kneuterige dorpsuitbreidingen, waar de stedelingen naar toe trekken, die het kunnen betalen en een leven proberen te leiden alsof ze daar, met klompen aan en een strootje tussen de tanden, geboren zijn. Bouwen in een oude stad, vernieuwen aan buurten, die een bejaarde leeftijd hebben, is iets heel anders. Een tussengebied in het bouwen van nu met als bijzonder kenmerk ook, dat hier gebouwd wordt voor de mensen, die er wonen en niet voor een anonieme groep, die verschoolen zit in de kaartenbakken van de nog altijd gigantische rij woningzoekenden".

Het derde en laatste artikel in dit drieluik is een artikel, dat treffend aangeeft, hoe groot de belangstelling is bij de mensen voor "vroeger".<sup>5)</sup> Het artikel heet "Pierementen en Poffertjes" en betreft het Nationaal Museum van Speeldoos tot Pierement in Utrecht. In 1958 geopend, na een succesvolle tentoonstelling, die een permanent karakter heeft gekregen. Het is een nationale collectie, die "de nationale folklore vertegenwoordigt en die iets toevoegt aan de molens, de kaas, de tulpen en de klompen. Het bezoek is sinds het begin stormachtig toegenomen. De collectie ook.

De trots van Haspels zijn de rondleidingen voor kinderen. Hoe jonger, hoe leuker. Allemaal stil op de grond en dan laten zien hoe de vogeltjes gaan vliegen als de muziek begint: "Zie je hoe het vogeltje doet? Enig". Curieuze dingen staan er achter de Dom. En de kinderen pikten ze er feilloos uit. De Orchestrion van Hupfeld uit Leipzig (1910), gebouwd in een fabriek met 4000 werknemers. Een draaiende strijktok, metalen vingertjes en een hendeltje voor het vibrato. Alles in beweging gebracht door een papieren muziekrol. De plattelandsvrouwen uit Steenwijk beginnen stil te wiegen. Een paar meisjes van een lagere school uit Hoogvliet op schoolreisje doen spontaan een dansje. Abeltje van vier kruipt achter moeders rokken, zo overweldigend is het geluid. Het muziekkonijn, dat uit de kool klimt en begint te eten is een voorbeeld van de grote decadentie uit de Gouden Eeuw. Een cadeautje voor

de Zeer rijken en Zeer verveelden. Misschien nog overtroffen door de Chinese nachtegaal, die zo'n natuurlijk gefluit nabootst dat mevrouw er haar eigen pietje mee leerde zingen".

Geachte aanwezigen, dit drietal artikelen laat zich aanvullen. Bijvoorbeeld met de aandacht in de pers voor het 60-jarig jubileum van het Openlucht-museum in Arnhem, door de Volkskrant betiteld als "een museum voor de gewone man".<sup>6)</sup> Of met een recensie in het Brabants Dagblad n.a.v. de publikatie van "Brabant in oude Ansichten"; dit werkje wordt omschreven als "recept met heerlijk nostalgisch sausje".<sup>7)</sup> Al deze artikelen passen binnen het thema van deze lezing.

Gedurende de voorafgaande decennia heeft zich een ontwikkeling voltrokken, die te formuleren is als een gang van kleinschaligheid naar grootschaligheid. Wij allen zijn hiervan getuige geweest. Het is een ontwikkeling geweest, waarin bovendien te weinig oog is geweest voor het verleden en het behoud daarvan in het heden. Welnu, hiertegen is langzamerhand in steeds breder kring protest gekomen, zich o.m. uitend in een toenemende belangstelling voor het verleden en met name voor het de mensen direkt omringende verleden. Derhalve kunnen wij vrijwel dagelijks signalen oppikken, zoals reeds is gezegd: Studenten bouwen toch maar een pompejaans huis, mensen vinden oude klokken aardig, anderen zetten zich in voor stadsvernieuwing. Méér dan 500.000 mensen gaan naar het Openlucht-Museum, etc. etc.

### Het Vak-Wetenschappelijk Aspekt

Al hetgeen tot nu is besproken, sluit opmerkelijk goed aan bij het eerste aspekt, n.l. dat van de vak-wetenschap. Wij kunnen veel baat hebben van de kennisname van de wetenschappelijke benadering van het heem en het dagelijks leven in het heem bij de ons omringende landen. Boeiend is de ontwikkeling in dit opzicht in Frankrijk.

De beoefening van de wetenschap der geschiedenis is gedurende de laatste jaren in Frankrijk gekenmerkt door een snelle expansie. Hierbij spelen de historici een grote rol, die werken in de trant van het tijdschrift *Annales*. Hun studies hebben allemaal betrekking op de geschiedenis van een regio: die van Goubert heeft tot onderwerp de landstreek rond Beauvais,  $\pm$  100 km. ten N. van Parijs, terwijl Ladurie en Bachrel zich bezig houden met Languedoc, resp. Basse-Provence, zeer grote gebieden, aan de Middellandse Zee gelegen en aan elkaar grenzend. Hun manier van werken, de methode van historisch onderzoek en formulering van resultaten is voor ons van belang bij de wetenschappelijke aandacht voor lokale en regionale geschiedbeoefening.<sup>8)</sup>

Van belang voor ons is stellig History Workshop, een tijdschrift van socialistische historici, uitgegeven twee keer per jaar in London en Boston. In 1975 voor het

eerst verschenen. De aandacht is gericht op het thema Familie, Arbeid en Tehuis. De eerste publikaties richten zich met name op de arbeider van het platteland tijdens de 19e eeuw. Deze is ondanks de aandacht aan de agrarische geschiedenis, toch een naamloos object gebleven. History Workshop wil people's history beoefenen: in de standpuntbepalingen wordt gezegd, dat het opmerkelijk is hoeveel historie is geschreven vanuit de gezichtshoek van lieden, die het leven van de medemensen hebben bepaald dan wel geprobeerd hebben te bepalen en hoe weinig historie is geschreven vanuit het werkelijke ervaringsleven van die medemens zelf.

Dit is inderdaad een belangrijke gedachte. De methode van werken en onderzoek wordt hierdoor mede bepaald: Niet alleen de officiële methode van historisch onderzoek, maar met name ook het gebruiken van de zuiver individuele ervaringen en mondelinge getuigenis zijn dienstig tot een herwaardering van de gegevens, die ter beschikking staan. Het doel van de uitgaven is niet zozeer het aanvullen van leemten in historisch onderzoek, maar met name het aanbieden van voorbeelden van wat History Workshop noemt "people's history".

Men heeft gepubliceerd over de arbeider op het platteland t.t.v. de vorige eeuw, mede op basis van mondelinge uitspraken van dicht betrokkenen; voorts over de situatie van de vrouw in Nazi-Duitsland, Spoorwegarbeiders in Engeland, een museum gewijd aan het boerenleven, het leven in de mijnen etc. De gewone mensen komen hier aan het woord met hun persoonlijke getuigenissen over het leven, zoals dat door hen is ervaren. History Workshop organiseert bijeenkomsten van intellectuelen, arbeiders, huisvrouwen enz., waarin men gezamenlijk probeert een stuk socialistische geschiedenis te rekonstrueren én in engelse wijken de geschiedenis van de levensomstandigheden van de bewoners terug te vinden. Selma Leydesdorff bericht hierover in *De Groene Amsterdammer*<sup>9)</sup>: "Men wil niet alleen weten hoe hoog of hoe laag de inkomens waren, hoe de behuizing was enz., maar vooral hoe de mensen hun eigen bestaan ervaren hebben . . . Die alledaagse ervaringen zijn haast niet in de traditionele bronnen, die de geschiedschrijver ter beschikking staan, te vinden". Zij noemt als het meest opvallende voorbeeld van geschiedschrijven met mensen uit een buurt het verslag van *The People's Autobiography* van Hackney: "Working Lives. (Volume One: 1905-1945): Twelve Accounts of work; what it was and what it meant, by men and women, living in Hackney, East London".<sup>10)</sup>

De geschiedenis van deze buurt, wordt door de mensen die er wonen, zelf geschreven. Om dit projekt op gang te brengen, werden pamfletten huis aan huis bezorgd met deze tekst "VROEGER: Wat kunt U zich herinneren over Uw grootouders en ouders, hun gezinsleven, hun opleiding, hun banen en genoegens? en NU: Is Uw leven nu anders dan vroeger? Wij hebben mensen nodig, die zich willen laten interviewen". De toeloop was enorm, veel materiaal en massa's feiten kwamen ter beschikking. Het projekt leverde vele auto-biografien op,

die door mensen, die zelf niet konden schrijven, op band werden ingesproken. Studenten in de geschiedenis werken dit materiaal uit en publiceren een en ander binnen het kader van een buurtproject.<sup>11)</sup> Het genoemde boek bevat 12 auto-biografieën, van o.m. onderwijzeres Ida Rex, van Stewart Jakes, soldaat tijdens de Eerste Wereldoorlog, van de sloper John Welch, van Mary Welch, werkzaam in de leerindustrie, van Lil Smith, die terugkijkt op de klusjes, die zij als 11-jarig meisje dagelijks op moest knappen in Londen, van kleermaker Simons, van schuitvoerder Dedman. Kortom, een in alle dagelijkse eenvoud toch boeiend palet. Deze mensen worden aan het woord gelaten en vertellen op hun eigen, persoonlijke wijze over hun arbeidzame leven. Dit op een manier, die duidelijk herkenbaar en identificeerbaar overkomt. Het zijn korte teksten, voorafgegaan door een foto van de persoon met een korte levensbeschrijving. Er zijn personen bij, die hun eigen dagboeken aan het woord laten en een en ander voorzien van begeleidende teksten.

De gewone, alledaagse, puur-menselijke aspecten krijgen hier een kans, geuit door gewone mensen, voor de lezer uit de eigen regio zeer herkenbaar.

In de wetenschappelijke benadering treffen wij dus in diverse landen werkwijzen aan, die lokaal-regionaal gericht zijn en tevens het sociaal-ekonomisch leven van de gewone mensen tot doel van studie hebben. In ons taalgebied mag ik o.m. verwijzen naar Slicher van Bath, die heeft gewezen op de betekenis hiervan in vergelijking met de geschiedbeoefening op nationaal en internationaal vlak. Hij konstateert, dat nationale en internationale geschiedenis meestal werd beoefend door historici van professie en dat de lokale en regionale geschiedenis werd overgelaten aan plaatselijke liefhebbers, vaak leken op historisch gebied. Hij beschrijft tevens hoe in de landen rondom ons hierin verandering is gekomen.<sup>12)</sup>

Gelukkig is ook bij ons deze situatie drastisch aan het wijzigen, mede bepaald door een verschuiving in de opvatting van de geschiedenis. "Vroeger verstond men onder "geschiedenis" vooral de geschiedenis van de binnenlandse en nog veel meer van de buitenlandse politiek; militaire geschiedenis was de geschiedenis van de grote belegeringen, veldtochten en veldslagen; godsdienstgeschiedenis was de geschiedenis van concilies en synoden. De hoofdpersonen in het geschiedverhaal waren toen pausen, keizers, koningen en hoge staatsfunctionarissen. Langzaam is hierin verandering gekomen, de geschiedenis is meer vermenslijkt, het geschiedverhaal wil de geschiedenis van *alle* mensen uitbeelden. Op het ogenblik heeft de politieke historicus ook oog voor de geschiedenis van het lokale en regionale bestuur en dan niet alleen vanuit het gezichtspunt van de overheid, maar ook van hen die aan het overheidsgezag onderworpen waren. Bij de oorlogen heeft men belangstelling voor het leven van de soldaat te velde en voor

het lot van de bevolking die in het oorlogsgebied woonde. De godsdiensthistoricus interesseert zich voor het religieuze leven in kleinere gemeenschappen.

In het algemeen kan men constateren, dat de ruimere beschouwingswijze samengaat met een sterkere detaillering. Om het leven van alle mensen, en niet alleen van de leidinggevende kringen, in het geschiedverhaal weer te geven, is het nodig om vrij diep tot de details van het leven van die mensen door te dringen. Dit nu geschiedt in het bijzonder in één van de takken der geschiedenis, welke zich gedurende de laatste zestig jaren sterk heeft ontwikkeld, namelijk de sociale en economische geschiedenis. Deze vorm van geschiedenis hangt in hoge mate van kleine feiten aan elkaar; de uitoefening van het boerenbedrijf in een klein dorp, de transacties van een koopmansbedrijf in een havenstad, geldmanipulaties in een wereldcentrum van de geldhandel. De regionale en lokale geschiedvorsing, waarin men zich vaak met kleine feiten bezighoudt, is dientengevolge juist voor de sociale en economische geschiedenis van zo bijzonder veel gewicht".<sup>13)</sup>

Slicher van Bath geeft met het volgende voorbeeld van de Aardappel aan op welke wijze kleine, lokale bijzonderheden voor de algemene geschiedenis van belang kunnen zijn:

Het uitgangspunt is het algemeen bekende schilderij van Vincent van Gogh uit zijn Nunense periode (1885), waarop de aardappeleters zijn afgebeeld: een Brabants boerengezin geschaard om de tafel waarop een schaal met aardappelen staat. Voor hen is deze spijs het hoofdvoedsel. Uit de antwoorden op een enquête, gehouden in het jaar 1800 en waarin één der vragen luidde, wat het dagelijks voedsel was, blijkt dat ook toen reeds de aardappelen het belangrijkste voedsel waren: vrijwel overal eet men 's middags om twaalf uur aardappelen met spek en groente. Uit een onderzoek betreffende boerenbedrijven in Klundert weten we, dat in 1739 één der boeren daar met de aardappelteelt begon, na 1755 werd dit pas meer algemeen, toen de graanprijzen een langdurige periode van stijging begonnen. Teruggaande in het verleden zien we, dat de aardappel in Nederland het eerst vermeld wordt in 1697 in Oostburg (Z.VI), in Europa voor het eerst in 1573 in Sevilla en dat de eerste kennismaking van de Spanjaarden in Amerika met dit gewas valt in 1536 in het huidige Columbia. Het eigenlijke land van oorsprong is het rijk der Inca's in Peru en Bolivia.

Het kleine feit van het aardappelen eten in Brabant blijkt een onderdeel van een heel stuk wereldgeschiedenis te zijn, dat begint in Zuid-Amerika. Voor ons is vooral van bijzonder interesse de periode van 1740, ev. 1755 tot 1800. In dit betrekkelijk korte tijdsverloop heeft een bijna onvoorstelbare omkeer in de menselijke voeding plaatsgevonden, en wel de overgang van een voeding, welke voornamelijk op graan berustte, in een voeding met andere produkten. Vroeger betekende een graanmisoogst een vrijwel onontkoombare catastrofe,

de hongersnood, nu had men een ander voedingsmiddel dat de plaats van het ontbrekende graan kon innemen. Er vond ook een verandering in de landbouw plaats, daar de aardappel op de braakgronden geteeld kon worden. Tenslotte betekende de overgang tot de voeding met aardappelen een mogelijkheid tot een vermeerdering van de bevolking: van een oppervlakte met aardappelen beteeld kunnen 2 à 3 maal zoveel mensen gevoed worden dan indien deze zelfde oppervlakte met graan is bebouwd. Er konden zich meer gezinnen vestigen in de dorpen, men kon met kleinere bedrijven dan voorheen volstaan. De bevolkingsvermeerdering was het gevolg van het feit dat er meer mensen huwden en dat de huwelijken op jeugdiger leeftijd gesloten werden. Vooral dit laatste was van belang, gezien de lage gemiddelde leeftijdsduur in vroeger tijden, gemiddeld c.a. 35 jaar.

Ieder klein gegeven, bijv. uit boedelbeschrijvingen of uit pachtcontracten, waardoor we iets meer vernemen over de consumptie van aardappelen in de 18e eeuw, is voor de kennis van de details van dit proces — waarvan wel de grote lijnen bekend zijn, maar alle bijzonderheden nog vrijwel ontbreken — van de hoogste waarde. De Vooyts heeft in een kort artikel de meeste gedrukte gegevens opgenomen over de verspreiding van de aardappel in de 18e eeuw, maar hierover moet in de archieven nog veel meer te vinden zijn dan tot nu toe bekend is.<sup>11)</sup>

Tot nu toe hebben wij maatschappelijk/aktuele én de wetenschappelijke aspecten bekeken. Aktualiteit en wetenschap vinden elkaar in de gerichtheid op het heem en de sociaal-ekonomische vulling van het onderzoek. Laten we nu de didaktische realisering bezien. Het reeds aangegeven tijdschrift *History Workshop* besteedt aandacht aan de wijze van werken op het gebied van de local history en breekt men name een lans voor het systematisch opnemen van mondelinge getuigenissen der mensen. Ook voor ons lijkt dat alleszins haalbaar. Ook ten behoeve van de doelgroep, die nu aan bod gaat komen; het onderwijs.

### De Didaktische Benadering

Het is interessant om in onze regio rond te kijken naar activiteiten, die binnen ons onderwerp van vandaag vallen. De opsomming, die nu volgt, heeft in geen enkel opzicht de pretentie van volledigheid, terwijl de volgorde in vermelding van een en ander geheel willekeurig is. Om te beginnen toch even 2 plaatsen buiten onze regio: Amsterdam en Rotterdam. Amsterdam heeft vele heem- en onderwijsgerichte activiteiten zien ontwikkelen binnen het kader van "Amsterdam 700". In Rotterdam is vorig jaar door de gemeentelijke archiefdienst de studie verzorgd "Rotterdam als historisch Landschap". Bedoeld als bijdrage aan het projekt Landschappenkaart. Het stedelijk landschap is onderwerp van studie.<sup>12)</sup>

De aldaar gevolgde methodiek en de interdisciplinaire arbeid is voor ons van belang. Het dagelijks leven in 's-Hertogenbosch rond 1900 is aan de orde in het boek "Zo was Den Bosch", geschreven door Roelands, bekend Bossenaar.<sup>16)</sup>

F. van Spaandonk beschrijft zijn lotgevallen en die van zijn directe omgeving gedurende de Tweede Wereldoorlog in zijn memoires "Dokter in Oorlogstijd".<sup>17)</sup> Jan Heesbeen laat twee generaties brabants familieleden passeren in "Grootvader/mijn vader": Authentieke verhalen uit 1932 en 1942 en bijzonder boeiend, juist door de eenvoud in beschrijving van het gewone, alledaagse leven.<sup>18)</sup> In Eindhoven is o.m. Kakebeeke reeds jaren bezig om belangstelling te wekken én gaande te houden voor heemkundig prehistorisch en historisch onderzoek.<sup>19)</sup>

Publikaties zijn in dit opzicht tot stand gekomen, o.m. een cursus prehistorie en Geschiedenis van de omgeving van Eindhoven. Voor ons is van belang te weten, dat er tevens voor de basisschool een "Korte geschiedenis van Eindhoven" ter beschikking staat. In meer dan 15.000 exemplaren heeft dit boekje zijn weg reeds gevonden naar de basisscholen.<sup>20)</sup> Een redactie o.l.v. van Oirschot beoogt rond 1982 (Stadsrechten Eindhoven 750 jaar) een omvangrijke publikatie over Eindhoven in de periode 1810-1960 te realiseren. Er is sprake van een interdisciplinaire aanpak met medewerkers van diverse universiteiten. Deze opzet heeft de warme belangstelling van gemeentebestuur en burgemeester van Eindhoven.

Sint-Oedenrode kent meerdere plaatselijk gerichte publikaties, o.m. door pater Wiro Heesters en Rademaker "Geschiedenis van Sint-Oedenrode".<sup>21)</sup> Voorts is er "Sint Oedenrode: het dorp van Mgr. Bekkers", door W. van Rooy.<sup>22)</sup> Pater Wiro Heesters is bezig om de bestaande publikaties en materialen toegankelijk te maken voor de basisschool. Van belang tevens voor onderwijs en jeugd is het museum "Sint Paulusgasthuis" met belangwekkend prehistorisch materiaal en voorts een collectie mutsen en pofferts. Van beide zijn catalogi beschikbaar.<sup>23)</sup>

In het Jan Cunen Museum te Oss hebben reeds enkele tentoonstellingen plaats gevonden, die bedoeld waren als projekten voor de scholen; in avonduren en weekends tevens voor andere geïnteresseerden geopend. Presentatie en vormgeving van de tentoonstellingen zijn gericht op de 6e klas van het basisonderwijs en de eerste drie klassen van het L.B.O. Dia-klankbeeld wordt verzorgd, lesbrieven worden samengesteld; knippen en plakmateriaal wordt aangeboden. Het eerste scholenprojekt is getiteld "Vondsten uit een ver verleden"<sup>24)</sup>, het laatste: "Ossenaren, de botermakers van huis uit".<sup>25)</sup> De lesbrieven zijn voor de kinderen uitnodigend van karakter; er wordt tevens apart inforatiemateriaal aangeboden aan het onderwijzend personeel en i.v.m. de tentoonstelling kam men beschikken over een gids. De Gemeente voorziet dit alles van effectieve

persinformatie. Een zeer interessante aanpak, die onze belangstelling en waardering verdient.

"Ook activiteiten" in Helmond. Een project "Wat doen reinigingsdienst, plantsoendienst en politie voor het milieu? En wat kun je er zelf voor doen?"<sup>26</sup>). Een project, voor de basisscholen bestemd, samengesteld door de werkgroep milieubewustzijn basisscholen Helmond en uitgegeven door het bureau Voorlichting van de gemeente Helmond. Het geheel is voorzien van een handleiding voor de leerkrachten. In historisch perspectief zijn er diverse overdrukken voorhanden uit het blad "Gemeentewerken" en "Publieke Werken" zoals "Het Oude Helmond"<sup>27</sup>) en "Helmond vanaf de twintiger jaren"<sup>28</sup>). Verder "Een toekomst voor ons verleden, óók te Helmond"<sup>29</sup>). Kopiëen van oude gravures zijn beschikbaar. Het historisch bezig zijn heeft er daarna weer een prikkel bij gekregen ter gelegenheid van het 800-jarig bestaan van de stad in oktober 1977. De festiviteiten duren een jaar en een van de hoogtepunten was ongetwijfeld een middeleeuws steekspel op het terrein vóór het kasteelraadhuis.<sup>30</sup>). Binnen het kader van deze viering valt ook de publikatie door de auteurs P. en A. van Alphen van het boek "Helmond: van plaggenhut tot paalwoning". Bovendien is er een catalogus verschenen ter begeleiding van de tentoonstelling in het kasteelraadhuis, getiteld "800 jaren Helmond in Beeld". Voor de leerlingen van de 5e en 6e klas van de basisschool en voor de brugklas is samengesteld een toelichting met opdrachten betreffende deze tentoonstelling.<sup>31</sup>).

Een fraai verzorgde en rijk geïllustreerde geschiedenis van Helmond. Het Onderwijskundig Centrum Gewest Helmond en de Stichting Schoolcatechese Helmond hebben de uitgave verzorgd: "Werken aan je stad. Tips voor Wereldoriëntatie, verzameld bij gelegenheid van het 800-jarig bestaan van Helmond"<sup>32</sup>).

Een opvallende publikatie tenslotte vanuit het Helmondse is "opgedragen aan ons vader en moeder, en al die ouwe arbeiders, zonder wie dit nooit geschreven had kunnen worden". Bedoeld wordt hier "Ermoe Troef: De Helmonders, 1850-1914"<sup>33</sup>). Dit betoog is door mij strikt signalerend opgezet en niet beoordelelend, maar welk een verschil tussen dit sobere boek en andere, zgn. rijk geïllustreerde publikaties.

"Ermoe Troef" bespreekt in sobere woorden het leven van de arbeiders, o.m. via hoofdstukken over werktijden, vrouwenwerk, het loonzakje, sociale voorzieningen, oproer-staking en verzet, drank, wonen en gezondheid, kindersterfte, onderwijs, armenzorg en vrije tijd. Uden kent het werk "Tweeënduidend jaar Uden"<sup>34</sup>) en "Udense Vertellingen: In den hoek van 't vuur door Kruisheer van den Elsen"<sup>35</sup>). Onlangs is verschenen van de hand van streekarchivaris J. Sluyters het "Klein Historisch Prentenboek", dat de lotgevallen behandelt van het Land van Ravenstein en het Graafschap Megen.<sup>36</sup>). Het is een op het onderwijs gerichte publikatie. In Veghel denkt men eveneens in deze richting; men beschikt er over een interessant archief met edukatieve moge-

lijkheden. Ik trof er de herinneringen aan van dr. Verbeek, gebundeld onder de titel "Dorp in de Meierij"<sup>37</sup>). De schrijver zelf zegt hierover: "Ik vertelde over normale mensen, die- in hun gewonen daagschen doen- onder normale omstandigheden leefden. Het zijn opstellen in een groot verband, handelende over mensen, die in een gemeenschap wonen en die zich onderling én ook in belangrijke mate met het dorp verbonden wisten"<sup>38</sup>). Hiermee wordt de Veghelse Gemeenschap bedoeld, en beschreven wordt het leven eind 19e eeuw en eindigend met W.O.I.

Opvallend is, dat deze opmerkingen toch geheel de sfeer ademen, die reeds is gesignaleerd, ook ver weg via History Workshop en andere. Dit is enigermate ook het geval in de 2 publikaties door Karel Vermeerden; "Eindhoven tussen gloeikouske en gloeilamp" en "Eindhoven: Toen Eindhoven nog Eindhoven was"<sup>39</sup>). Deze publikaties worden niet alleen gelezen door "Mensen van vroeger", maar te konstateren valt een levendige interesse bij studerende jongeren, die hoofdstukken benutten als uitgangspunt voor een scriptie. Bovendien blijken deze twee boeken ook zeer leesbaar te zijn voor "de gewone mens".

Deze opsomming beoogt niet volledigheid na te streven. Dat is onmogelijk. Maar ik zou deze vermeldingen willen besluiten met een werk, dat door mij in de onderwijspraktijk al jaren wordt gebruikt; een werk, dat bij mij een speciaal plaatsje heeft, omdat het zo veel in zich herbergt van wat hier besproken is. Ik bedoel "Oud-Brabants Dorpsleven" door van Dam en zijn liefdevolle beschrijving van het wonen en werken op het Brabantse platteland<sup>40</sup>).

Een uitgeverij met grote belangstelling voor deze soort van geschiedenis is Merlijn uit 's-Hertogenbosch. Deze uitgeverij verzorgt ook metterdaad publikaties. U kunt er vandaag nog kennis van nemen.

Tot nu toe was — ondanks het vele en goede werk van diverse heemkunde-kringen in onze regio — de coördinatie van dit alles een moeilijk punt. Het is daarom buitengewoon toe te juichen, dat wij sedert enige tijd bezitten een begeleider regionale geschiedbeoefening bij het Provinciaal Genootschap van Kunsten en Wetenschappen in Noord-Brabant. Ik bedoel hier de heer drs. A.M.C. Kappelhof. Van zijn hand is onlangs verschenen een selectie van circa 1150 titels van boeken of artikelen uit ruim 20 heemkundige tijdschriften en getiteld "Literatuurgids voor de Noordbrabantse geschiedenis"<sup>41</sup>). Ik hoef hier niet verder op in te gaan, omdat de heer Kappelhof zelf straks tot ons zal spreken.

Al deze in dit gedeelte van het betoog besproken publikaties kunnen belangrijke bouwstenen zijn bij het realiseren van een heemkundige belangstelling, die in het onderwijs gestalte krijgt. Het als het ware beet te pakken heemkundig historisch overblijfsel is een aanzienlijke steun bij het aanschouwelijk maken van het histo-

risch beeld. Er komt bij het kind een gevoelsmatig beleven tot stand: hier is "heem aan de orde". De traditionele samenhang, de maatschappelijke vervlechting van het bestaan en indeling van de tijd kunnen in heemkundige geschiedenis ook werkelijk begrepen worden. Heemkundige geschiedenis mag beslist geen aanzetten bieden tot plaatselijk chauvinisme. Het dient wel kansen te geven om historische sociaal-ekonomische data te ontmoeten in een micro-situatie. Zeer waardevol is het om historisch heemkundig materiaal in de klassen te krijgen. Dat kan van alles zijn: een schraper uit de prehistorie, een vuursteen, wapens en gereedschappen uit de M.E., een naambord, een kruis, een inscriptie, spinnenwiel, voorwerpen uit de tijd van opa en oma, minten, postzegels e.d. Ook literaire bronnen horen hiertoe. Deze heemkundige overblijfselen zullen het kind/de leerling aanspreken en activeren. En met name voor de pedagogische zo voorname zelfactiviteit der kinderen en het zelfstandig in het heem op onderzoek uitgaan, biedt heemkunde grote mogelijkheden.

Jappe Alberts, auteur van "Handleiding voor de beoefening van lokale en regionale geschiedenis" (Bussum 1968) en tot zijn emeritaat hoogleraar in de regionale geschiedenis te Utrecht, schrijft, dat men bij de beoefening van regionale en lokale geschiedenis actief en passief te werk kan gaan.<sup>42)</sup> Actief is degene, die zelf historisch onderzoek instelt en resultaten vastlegt. Passief is degene, die zich beperkt tot kennis-name hiervan, tot bezoeken aan musea, kerken, monumenten, molens e.d. Onder deze groep zullen zich zeker personen bevinden, die door lezing gestimuleerd, zelf tot actieve beoefening komen. Nu citeer ik: "We hebben dus eigenlijk te doen met een heel grote groep historici, want zij, die alleen maar belangstelling hebben, behoren in bovengenoemde zin daar ook bij. Vooral voor de beoefening van de regionale en lokale geschiedenis is dit van groot belang, omdat het juist deze soort van geschiedenis is, waarmee velen in aanraking komen".<sup>43)</sup> Tot zo ver dit citaat.

Derhalve, en ik trek deze redenering nu door, wat is het kind, wanneer het 'n plaatselijke stadswandeling samenstelt, wat is het kind, wanneer het gevels onderzoekt, jaartallen + inscripties bekijkt, wat is het kind, wanneer het — met door begeleiders samengestelde vragenlijsten — arbeiders in fabrieken enquêteert, bezoekjes aflegt aan bejaarden en hun ervaringen in leven en werken beluistert?

Juist, dan zijn onze kinderen ook als geschiedsvorsers op hun niveau actief bezig, het zijn historici. De term historicus lijkt voor bredere interpretatie vatbaar dan enkel voor de kring van academici.

Een interessante gedachte.

Het heemgerichte onderwijs biedt vele kansen; wij moeten ze benutten. Ik kom tot een afsluiting van deze lezing en krijg als het ware ongevraagd voor mijn geest de publikatie "t Is Zonde van Brabant".<sup>44)</sup> Bladerend in dit boek zien wij wat afgebroken en verdwenen is, onherstelbaar weg. Mag juist deze konferentie worden

tot een appél aan toekomstige onderwijsgeevenden om onze kinderen bewust te maken van het feit, dat er niet met de slopershamer mag worden vernietigd, maar dat er veel goed — monumentaal: groot én klein — bewaard kan blijven.

1. Provinciaal Genootschap van Kunsten en Wetenschappen in Noord-Brabant aan haar leden dato maart 1978.
2. *De Volkskrant*, 22-4-1978: "Studenten bouwden Pompejaans huis" door Han van Gessel.
3. *De Vacature*, 19-9-1978: "Een Romeins huis in Amsterdam" door Cees van der Kooy.
4. *De Volkskrant*, 22-4-1978: "Het nieuwe gezicht van Amsterdam" door Willen Ellenbroek.
5. *De Volkskrant*, 22-4-1978: "Pierementen en poffertjes" door Maurits Schmidt.
6. *De Volkskrant*, 29-7-1978: "Een museum voor de gewone man" door J. Odijk.
7. *Brabants Dagblad*: "Brabant in oude Ansichten: 'Recept met heerlijke nostalgisch sausje'".
8. Jonge, J.A. de, Geschiedenisbeoefening in Frankrijk, in: *Tijdschrift voor Geschiedenis*, jrg. 82, afl. 2, 1969, pag. 158 t/m 183.
9. *De Groene Amsterdammer*, 21-7-1976: "De geschiedenis ligt voor het oprapen" door Selma Leydesdorff.
10. *Working Lives. Volume One 1905-45*: Twelve accounts of work; what it was and what it meant, by men and women, living in Hackney, East London. London, z.j.
11. *History Workshop*: a journal of socialist historians, nr. 1, 1976. History Workshop Series: Village Life and Labour, London, 1975.
12. Slicher van Bath, B.H.: De betekenis van de gewestelijke geschiedbeoefening, in: *Varia Historica Brabantica*, deel 1, Den Bosch, 1962, pag. 48.
13. Slicher van Bath, B.H., a.w., pag. 54.
14. Slicher van Bath, B.H., a.w., pag. 55 en 56.
15. Gemeentelijke Archiefdienst Rotterdam: *Rotterdam als historisch landschap; een bijdrage aan het projekt landschappenkaart*. Rotterdam, 1977.
16. Roelands, J.A.M., *Zo was Den Bosch. Het dagelijks leven in 's-Hertogenbosch rond de eeuwwisseling*. Zaltbommel, 1976.
17. Spaandonk, F. van, *Dokter in oorlogstijd*. Vught, 1975.
18. Heesbeen, J. *Grootvader/mijn vader: twee generaties brabantse familielevens*. Den Bosch, 1974.
19. Kakebeeke, A.D., *Cursus Prehistorie en Geschiedenis van de omgeving van Eindhoven*. 1973.
20. Kakebeeke, A.D., *Korte geschiedenis van Eindhoven voor het basisonderwijs*. Eindhoven, z.j.
21. Heesters, W. en Rademaker, C.S.M., *Geschiedenis van Sint-Oedenrode in: Bijdragen tot de Geschiedenis van het Zuiden van Nederland*, deel 24, Tilburg, 1972.
22. Rooy, W. van, *Sint-Oedenrode, het dorp van Mgr. Bekkers*. Sint-Oedenrode, 1968.
23. Catalogus van de brabantse mutsen en poffers in het museum "St. Paulusgasthuis" te Sint-Oedenrode, Sint-Oedenrode, 1976. Museum St. Paulusgasthuis Sint-Oedenrode, in: *De Oude Vrijheid*, jrg. 10, nr. 1, 1976.
24. Werkgroep Jan Cunencentrum/Educatieve Dienst, *Vondsten uit een ver verleden*. Oss, 1977.
25. Werkgroep Jan Cunencentrum/Educatieve Dienst, *Ossenaars, de botmakers van huis uit*. Oss, 1978.
26. Werkgroep Milieubewustzijn basisscholen Helmond, *Wat doen reinigingsdienst, plantsoendienst en politie voor het milieu? En wat kun je er zelf voor doen?* Helmond, z.j.
27. Verschuieren, J.M.Th., Het Oude Helmond, in: *Publieke Werken*, jrg. 34, 1966.
28. Beersma, C.P.J., Helmond vanaf de twintiger jaren, in: *Publieke Werken*, jrg. 34, 1966.
29. Verschuieren, J.M.Th., Een toekomst voor ons verleden, 60k te Helmond, 2 dln. in: *Gemeentewerken*, Helmond, jrg. 4, nr. 8-11.
30. *Programma van het Groot Ridderstournooi en Bourgondisch feest van 20 t/m 28 mei 1978 in de kasteeltuinen van "Helmond 800"*. Helmond, 1978.

31. Alphen, P. en A. van, *Helmond, van plaggenhut tot paalwoning*, Helmond, 1977.
- Hooydonk, J.H. van, *800 jaren Helmond in beeld*. Helmond, 1978. Begeleidingscatalogus.
- Meijs, M.J.C., Toelichting met opdrachten bij de tentoonstelling "800 Jaren Helmond in beeld".
32. Werkgroep Onderwijskundig Centrum Gewest Helmond en Stichting Schoolkatechese Helmond, *Werken aan je stad: Tips voor Wereldoriëntatie, verzameld bij gelegenheid van het 800-jarig bestaan van Helmond*, Helmond, 1977.
33. Giel v. Hooff, *Ermoei troef*. Helmond 1978.
34. Heessel, J.B. van, *Tweeduizend jaar Uden*. 's-Hertogenbosch, 1976.
35. Elsen, A. van den, *Udense Vertellingen, In den hoek van 't vuur*. Uden 1977.
36. Sluyters, J., *Klein Historisch Prentenboek. De lotgevallen van het Land van Ravenstein en het Graafschap Megen*. Uden 1978.
37. Verbeek, A., *Dorp in de Meierij*. Eindhoven, z.j.
38. Verbeek, A.: a.w., pag. 10 en 11.
39. Vermeeren, K., *Eindhoven tussen gloeikouske en gloeilamp*. 's-Gravenhage 1976.
- Vermeeren, K., *Eindhoven: Toen Eindhoven nog Eindhoven was*. 's-Gravenhage 1977.
40. Dam, B. van, Oud-Brabants Dorpsleven: Wonen en werken op het brabantse platteland, in: *Kultuur-historische Verkenning in de Kempen*, deel 4, Oisterwijk, 1972.
41. Kappelhof, A.C.M., *Literatuurgids voor de Noordbrabantse geschiedenis*. Den Bosch, 1978.
42. Jappe Alberts, W., *Docentenboek bij "De lange Weg", vaderlandse geschiedenis voor het christelijk onderwijs*. p. 3. (Leiden, 1967.)
43. Jappe Alberts, W.: a.w., pag. 3.
44. Akkerboom J., Oirschot, van A., *'t Zonde van Brabant*. Helmond 1978.

drs. A.C.M. Kappelhof

## Nieuwe ontwikkelingen op het terrein van de lokale en regionale geschiedbeoefening in Noord-Brabant

### 1. Toenemende interesse

Sedert het begin van de jaren '70 is de interesse voor het verleden sterk toegenomen. Men spreekt wel wat geringschattend over de nostalgiegolf en het in de mode zijn van vergeelde foto's en voorwerpen uit grootmoeders' tijd. Voor de oorzaken van dit verschijnsel, dat zich in de gehele samenleving voordoet, is nog geen bevredigende verklaring te geven. Op de jaren '50 van de wederopbouw met zijn geleide loonpolitiek, volgden de vette jaren '60 met een sterke economische groei, een loonexplosie en een stijgende welvaart. Aan de sfeer van vertrouwen in een toekomst met nog meer welvaart en hopelijk ook meer welzijn, kwam een plotseling einde door de oliecrisis van 1973 en de daarop volgende stagnatie in de economische groei. De jaren '70 gaan steeds meer lijken op een tijd van bezinning en twijfel. Het werd duidelijk, dat grondstoffen in de nabije toekomst wel eens uitgeput zouden raken. De bezorgdheid voor een vervuילend milieu uitte zich onder andere in talrijke acties voor het behoud van landschapsschoon en in een explosie van het ledental van verenigingen als de Vereniging tot Behoud van Natuurmonumenten in Nederland (1965: 50.000 leden; 1971: 100.000 leden; 1977: 250.000 leden). Vanaf het begin van de jaren '70 nam de belangstelling voor de studie geschiedenis aan universiteiten en lerarenopleidingen vrij plotseling sterk toe. Ook onder ouderen nam de belangstelling voor het verleden toe, hetgeen onder meer tot uiting kwam in een groei van het ledental van plaatselijke historische verenigingen.

Op een of andere wijze bestaat er een verband tussen het klimaat van reflexie en een zeker pessimisme over de toekomst en de groeiende interesse voor het eigen verleden. Verdere beschouwingen over dit verband vallen buiten het kader van dit artikel. Een opvallend feit is wel, dat deze belangstelling zich bij volwassenen lijkt

te concentreren op het verleden van de eigen woon- en leefomgeving.

### 2. Toenemende servicemogelijkheden

Tegenover een groeiende vraag naar historie staat een uitbouw van het apparaat dat mogelijkheden biedt om het verleden te bestuderen en beter te leren kennen.

#### 2.1. Archiven

Sedert de vorming van het Streekarchivariaat Kring Oosterhout in 1955 heeft het archiefwezen zich in de provincie Noord-Brabant in een voorspoedige ontwikkeling mogen verheugen. Thans (september 1978) bestaan er in dit gewest 10 streekarchivariaten<sup>1)</sup>, waarbij 85 van de 131 gemeenten zijn aangesloten. Er resten nog slechts twee grotere gebieden n.l. de Acht Zaligheden en de streek ten zuiden van Eindhoven en Oss en omgeving in het noordoosten, waar geen streekarchivariaten bestaan en de archieven van de plaatselijke overheid in de praktijk dus nauwelijks toegankelijk zijn. Het ziet er overigens naar uit, dat deze "gaten" in de Noordbrabantse archiefkaas binnen afzienbare tijd - dit geldt met name voor de omgeving van Eindhoven - zullen verdwijnen.

Behalve de streekarchivariaten hebben 9 gemeenten waaronder alle grote steden een eigen archiefdienst. Tenslotte is er vanouds het in de hoofdstad van de provincie gevestigde rijksarchiefdienst, waar onder meer de archieven van het Provinciaal Bestuur (periode 1813 - ca 1928) zijn ondergebracht.

In het archiefwezen zelf heeft zich de laatste 10 à 15 jaar een mentaliteitsverandering voorgedaan ten aanzien van de plaats van het archief in de samenleving. De overtuiging is gegroeid, dat de archivaris niet alleen documenten moet bewaren en inventariseren, maar dat hij het archief, dat aan hem is toevertrouwd, aan het

publiek moet verkopen. Hij dient er dan ook op de eerste plaats voor te zorgen, dat de traditionele drempelvrees, die bij velen bestond en nog bestaat, wordt weggenomen. Reeds in de 19de eeuw werd er in archieven onderzoek gedaan door een zeer kleine uit de bovenste lagen van de bevolking afkomstige groep van de vorsers. De archivaris hoefde deze categorie van de onderzoekers nauwelijks te instrueren en hield tot vreugde van velen onder hen veel tijd over voor eigen onderzoek.

In de jaren '60 kwam hierin verandering, terwijl tegelijkertijd het aantal bezoekers begon te stijgen. Het Rijksarchief in Noord-Brabant werd, zoals het volgende staatje aantoon, geconfronteerd met een explosie in het bezoekersaantal, die de laatste jaren de capaciteit van de studiezaal verre te boven ging. Bordjes met "vol" opgehangen aan de voordeur betekende voor velen, dat er voor hen geen plaats meer was.

|      | bezoekers | toename<br>in % | bezoeken | toename<br>in % |
|------|-----------|-----------------|----------|-----------------|
| 1964 | 470       |                 | 1774     |                 |
| 1971 | 941       | + 100           | 3372     | +               |
| 1977 | 1658      | + 76            | 5336     | + 58            |

Het aantal bezoeken nam sneller toe dan het aantal bezoekers, waaruit volgt, dat steeds meer mensen ertoe kwamen voor het eerst naar dit archief te komen. Tot deze nieuwe bezoekers behoren studerende jongeren, huisvrouwen en personen die vervroegd waren uitgetreden uit het arbeidsproces.

Tijdens de Eindhovense conferentie op 25 september j.l. bleek, dat nog lang niet bij iedereen bekend was, dat in de wet (Archiefwet 1962) is vastgelegd, dat de archieven van de overheid, mits ze ouder zijn dan 50 jaar, openbaar zijn d.w.z. door iedere burger gratis en zonder zelfs maar morele verplichtingen kan worden geraadpleegd.

Deze openbaarheid is een hoeksteen van de Nederlandse archiefwezen. De laatste jaren is bovendien de wens naar voren gekomen de termijn van 50 jaar te verkorten tot 25 jaar, waardoor b.v. de periode van de Tweede Wereldoorlog veel beter kan worden bestudeerd.

Openbaarheid blijft echter een loze kreet, wanneer de archieven niet toegankelijk zijn gemaakt door middel van gidsen, inventarissen en klappers<sup>2</sup>). De produktie van gedrukte voor iedereen verkrijgbare inventarissen is het laatste decennium goed op gang gekomen. Een zeer belangrijk hulpmiddel voor elk archiefbezoeker zijn de per provincie ingedeelde archiefgidsen, die voor het eerst een overzicht gaan geven van alle archieven die zich in openbare archiefbewaarplaatsen bevinden. Het deel Noord-Brabant zal naar verwachting in 1979 of 1980 verschijnen.

Goed ontsloten archieven zijn echter niet voldoende. De ervaren amateur-historicus zal er goed mee uit de weg kunnen, maar degene die wil beginnen met ar-

chiefonderzoek kampt met verscheidene problemen. Documenten van vóór 1700-1750 zijn in een ander schrift geschreven en het is dan ook nodig eerst een cursus oud-schrift (paleografie) te volgen. In Noord-Brabant worden dergelijke cursussen thans gegeven op het Rijksarchief in Noord-Brabant (door L.M.Th.L. Hustinx) en op de gemeentearchieven van Breda (door drs. G.J.W. Steyns), Tilburg (door A. van Loon) en Eindhoven (door mr. A.L.G.M. van Agt).

Een redelijke kennis van de vaderlandse geschiedenis is onontbeerlijk om de gebeurtenissen in eigen stad of dorp te kunnen plaatsen tegen een bredere achtergrond. Vooral bij de wat ouderen is deze kennis vaak weggezaakt of verouderd, kennis van de bronnen en hoe deze te taxeren op hun betrouwbaarheid en bruikbaarheid evenals instructie en hulp bij het registreren van de gegevens, is eveneens noodzakelijk. Zonder instructie vooraf en begeleiding loopt de onervaren onderzoeker al snel vast, wat op zijn beurt weer leidt tot frustratie.

Zoals de mentaliteit van de archivariissen bezig is te veranderen, zo moet ook de mentaliteit van het publiek zich aanpassen aan de werkelijkheid. Het negatieve beeld van de archivaris als een wereldvreemde, wat stoffige figuur die nog het liefst met een boekje in een hoekje zit, is geheel bezijden de realiteit. In de afgelopen jaren heeft het archiefwezen een grote instroming gekend van zeer jonge mensen en is menige archivaris vertrouwd geraakt met de microfilm en een depôt met klimaat-beheersing en moderne systemen van brandbeveiliging.

## 2.2. *Musea en oudheidkamers*

Naast archiefstukken vormen in musea tentoongestelde voorwerpen een bron voor de geschiedenis. Het recente verleden gaf in Noord-Brabant een sterke toename te zien van het aantal lokale oudheidkamers, naast de uitbouw van grotere musea als het Markiezenhof in Bergen op Zoom en de reactivering van het Noordbrabants Museum in Den Bosch. Exposities als "Kloosters in Brabant" en "Het Brabantse dorp" in laatstgenoemde museum trokken enorm veel bezoekers. Een overzicht van bijna alle Noordbrabantse musea geeft de in 1978 verschenen gids "Musea in Brabant"<sup>3</sup>). Een voordeel van de lokale oudheidkamer is dat deze dicht bij huis ligt en beter aan kan knopen bij typisch lokale ontwikkelingen. Een geslaagd voorbeeld is het heimerf "De Schutsboom" in Goirle, dat is opgezet door de plaatselijke heemkundige kring "De Vier Hertgangen". Het bestaat uit een gerestaureerde weverswoning met bijbehorende interieur, een Brabantse boederij met een kleine vaste expositie over de geschiedenis van Goirle, een oud-Brabantse schuur die in de Generaliteitsperiode (1648-1795) gediend heeft als kerk-schuur voor de inwoners van Bavel (gem. Nieuw-Ginneken) en een kruidentuin. Op het aangrenzende perceel staat de pas gerestaureerde windmolen van Goirle.

### 2.3. Verenigingen

Tenslotte valt nog te noemen de groei van het aantal heemkundige kringen die meestal aangesloten zijn bij de overkoepelende Stichting Brabants Heem. Er zijn nu meer dan 50 van zulke op lokale leest geschoeide verenigingen, die de geïnteresseerden de gelegenheid bieden in contact te treden met gelijkgezinden en de interesse voor het eigen verleden van de eigen omgeving verder kanaliseren. Speciaal voor hen, die zich interesseren voor de geschiedenis van de regio Noord-Brabant als zodanig, is er dan nog de Historische Sectie van het Provinciaal Genootschap.

### 3. Negatieve ontwikkelingen en knelpunten

Van de 33 Oost-Brabantse heemkundige kringen hebben er thans 15 een eigen tijdschrift, maar te verwachten valt, dat op den duur bijna al deze kringen zullen gaan beschikken over een eigen orgaan. Hoe voortreffelijk van kwaliteit vele van deze bladen ook zijn, toch valt te vrezen, dat sommige van hen te kampen krijgen met een chronisch gebrek aan kopij. Er dreigt een versplintering te ontstaan, die bovendien de aandacht te veel concentreert op het zuiver lokale en de ontwikkelingen die zich in een groter gebied voordeden aan het zicht onttrekt. Het gevaar voor lokaal chauvinisme wordt er eveneens door vergroot. De kopijnoed leidt tevens gemakkelijk tot onrijpe publikaties.

De laatste jaren zijn verschillende oudere werken over de geschiedenis van Noord-Brabant herdrukt en op deze wijze opnieuw onder de aandacht gebracht van het publiek. Te noemen vallen het 18de eeuwse werk van J. van Heurn over de geschiedenis van de Stad en de Meierij van Den Bosch en een van de handschriften van de St. Oedenroodse koster A.C. Brock daterend van ca 1830, dat een rijk geïllustreerde beschrijving van de Meijerij bevat. Deze oudere schrijvers waren vaak niet goed geïnformeerd en soms bevooroordeeld en moeten daarom met veel reserves worden gehanteerd. In het algemeen gesproken is het zeer gewenst, dat dergelijke herdrukken worden vergezeld van een inleiding, die de lezer liefst met nadruk wijst op deze valkuilen.

Een knelpunt van de eerste orde is het ontbreken van een goede bibliografie van de Noordbrabantse geschiedenis<sup>4</sup>). De bestaande hulpmiddelen zoals de "Catalogus Brabantica" (verschenen in 1954) en de door schrijver dezes samengestelde en uitdrukkelijk als noodmaatregel bedoelde "Literatuurgids voor de Noordbrabantse geschiedenis"<sup>5</sup>) zijn niet meer dan gebrekkige hulpmiddelen.

Andere knelpunten zijn nog het ontbreken van collecties dia's en ander beeldmateriaal, die ten behoeve van het onderwijs kunnen worden uitgeleend en een coördinatie van de bewaring van de belangrijke hedendaagse Brabantica zoals kranten, nieuws- en advertentiebladen, jaarverslagen van bedrijven en sociale en culturele instellingen e.d.

Tenslotte is het gewenst, dat de Topografisch-Histori-

sche Atlas van de Provinciaal Genootschap, die nu is ondergebracht op de bibliotheek van de vereniging, wordt aangevuld met hedendaagse kaartmateriaal, met name thematische (geologische kaarten, bodemkaarten, hoogtekaarten) en topografische kaarten (schalen 1 : 25.000 en 1 : 50.000). In toenemende mate wordt hiervan immers gebruik gemaakt door onderwijs en onderzoekers.

### 4. Enige educatieve projecten

Op de eerste plaats vallen hier te noemen de activiteiten van het Gemeentearchief Eindhoven, waar A. Kakebeeke al geruime tijd belast is met het educatieve werk. Een resultaat hiervan is het boekje "Korte geschiedenis van Eindhoven", dat bestemd is voor het Basisonderwijs, tot nu toe in 15.000 exemplaren werd gedrukt en aan de deelnemers aan de conferentie werd uitgereikt. De geschiedenis van het platteland rondom Eindhoven komt aan de beurt in een veel omvangrijker boekwerk, dat gericht is op het onderwijs en bestaat uit een deel tekst, een lijstje met literatuur en adressen en een atlas met tekeningen en kaartjes. Reeds vijf drukken zijn hiervan verschenen<sup>6</sup>). Voor de volledigheid kunnen nog vermeld worden een boekje, waarin de 19de eeuwse geschiedenis van Eindhoven wordt behandeld en dat ook in een Engelse vertaling is verschenen. Regelmatig worden er voor scholen met name voor de Pedagogische Akademies, excursies georganiseerd in de omgeving van Eindhoven, voorafgegaan door een of meer dagen voorbereidende instructie in de klas.

De benadering van A. Kakebeeke is sterk geografisch getint. De nauwe relatie natuurlijke gesteldheid-menselijke gemeenschappen komt zo op de voorgrond te staan. Vele aandacht wordt besteed aan de agrarische geschiedenis.

Een tweede voorbeeld uit Noord-Brabant zijn de cursussen "Methodiek van het historisch onderzoek" die vanaf 1977 worden georganiseerd door het bureau van het Provinciaal Genootschap. De medewerkers zijn afkomstig uit het archiefwezen en de cursus richt zich op beginnende vrijetijdshistorici. Van het begin af aan was de belangstelling zo groot, dat de drie tot nu toe gehouden cursussen, elk bestaande uit 5 à 7 lessen, werden overtekend. De organisatie van deze cursussen is in handen van schrijver dezes, die sedert 1 september 1976 als begeleider regionale geschiedbeoefening is verbonden aan het Provinciaal Genootschap. Tot zijn taak behoort onder andere de beoefening van de plaatselijke geschiedenis te stimuleren (voor zover dat nog nodig is in deze provincie!), deze te begeleiden en indien mogelijk te coördineren.

Er zouden nog meer voorbeelden te noemen zijn (onderwijsprojecten in Oss, lezingencycli "Bossche bouwstenen" in Den Bosch etc.), maar uit het voorgaande blijkt wel, dat ook in Noord-Brabant het educatieve werk van de archieven langzaam maar zeker van de grond komt. Gezien de enorme belangstelling is een

verdere uitbouw van het cursussenapparaat noodzakelijk.

## 5. Het traditionele patroon van de lokale geschiedschrijving

De plaatselijke geschiedschrijving is in Nederland nog steeds het domein bij uitstek van amateur-historici. Hun aandacht gaat vooral uit naar het verleden van relatief zeer kleine eenheden zoals stad, dorp of buurtschap. De geschiedenis van grotere eenheden zoals de Meierij van Den Bosch of de gehele provincie Noord-Brabant komen bij hen weinig aan bod. Wie wat wil weten over de geschiedenis van deze regio's, moet noodgedwongen terugvallen op verouderde werken<sup>7</sup>). Ofschoon de behoefte aan een populair-wetenschappelijke overzichtsgeschiedenis van Noord-Brabant zeer groot is, heeft tot nog toe niemand het aangedurfd de eerste steen in deze richting te werpen.

Een gevaar, dat elke lokaalhistoricus bedreigt, is dat van het parochialisme met in zijn kielzog zelfgenoegzaamheid en geestelijk isolement.

De interesse voor de eigen omgeving kan gemakkelijk leiden tot de al of niet onbewuste opvatting, dat de situatie in het aan grenzende dorp nauwelijks en die in het daar aangrenzende dorp helemaal niet interessant is. Op regionaal niveau kan dit gevoeld door een overmatig Brabants, Zeeuws, Fries etc. chauvinisme leiden tot de stellingname, dat de geschiedenis van andere gewesten of delen daarvan van geen belang is, omdat "de situatie daar toch heel anders was". Nochtans verkeerde het Noordbrabantse zandgebied in veel opzichten in dezelfde positie als b.v. Twenthe of Midden Limburg<sup>8</sup>).

Een nadelig gevolg van een te grote concentratie op een zeer klein gebied is, dat men ófwel gaat denken dat alles er uniek en bijzonder was, ófwel niet ziet, wat normaal was en wat nu juist afweek ten opzichte van de omgeving. De constatering, dat de bevolking van dorp A in 20 jaar tijds met 10% toeneemt, zegt op zich zelf beschouwd vrijwel niets. Dit cijfer krijgt wat meer reliëf na de constatering, dat in dezelfde periode de bevolking in de aangrenzende dorpen B, C en D resp. met 20%, 25% en 15% groeit. In dorp A lijkt de groei van de bevolking dus achter te blijven bij die van zijn omgeving. Nog meer reliëf krijgen deze gegevens wanneer we te weten komen, dat de totale bevolking in de hele regio, waarin de dorpen A, B, C en D liggen met 10% toeneemt. Dorp A loopt dus in de pas, de dorpen B, C en D groeien sneller dan in deze strek normaal is. Nu kunnen we de zinvolle vraag stellen, waarom B, C en D in dit opzicht een afwijkend beeld vertonen.

Vooraf bij oudere boeken over de geschiedenis van steden en dorpen treft de indeling van de stof, die we sectoraal zouden kunnen noemen.

Een typerende hoofdstukkenindeling luidt: I Naam en grenzen van plaats X II Bevolking III Bestuur en rechtspraak IV Economische toestanden V De Kerk (= ge-

schiedenis van de R.K. parochie) VI De Nederlands Hervormde Gemeente VII Armenzorg VIII Het kasteel IX Sagon en legenden X Beroemde figuren. Kenmerkend voor deze indeling is, dat de geschiedenis wordt opgedeeld over een aantal sectoren, waarbij vooral vroeger heel vaak de sectoren "Kerk" en "Bestuur en rechtspraak" veel meer aandacht kregen dan b.v. "Economie" of "Bevolking". Op deze wijze ontstaat echter zelden een samenhangend beeld en komen de grote lijnen niet duidelijk naar voren. Andere gebreken die we tegen kunnen komen zijn het volledig weglaten van de recente geschiedenis. In laat 19de eeuwse werken ging men vaak niet verder dan 1795 of 1813! Ook de kennis van nieuwe methodieken (belang van de kwantitatieve methode b.v.) en van nieuwe invalshoeken ontbreekt nog vaak. Vaak spruiten deze gebreken voort uit onbekendheid met recente vakliteratuur. Ter verdediging kan meteen worden aangevoerd, dat de moderne historische vakliteratuur voor de meeste vrijetijdshistorici veel te specialistisch "te geleerd" is. Bovendien verschijnen er tegenwoordig ook dorpsgeschiedenissen, die deze gebreken nauwelijks of niet vertonen.

In het kader van dit artikel kunnen we bovengenoemde problemen alleen in het kort vermelden. Een kant en klare oplossing voor het probleem van de verbrokkeling als gevolg van de sectorale benadering kan schrijver dezes zeker ook niet geven.

## 6. Naar een grotere integratie

Een middel om de verbrokkeling omschreven in de vorige paragraaf te voorkomen, is uit te gaan van één invalshoek en daar als het ware allerlei facetten aan op te hangen. Een goede invalshoek is het landschap in de ruimste zin van het woord. Hieronder valt niet alleen het "mooie" natuurschoon of het "ongerepte" landschap, maar ook het industriële landschap en de bebouwing van steden en dorpen. Niet alleen de fraaie monumenten, al of niet officieel beschermd, maar ook de andere bebouwing en het stratenpatroon vallen hieronder.

Dit landschap is waarneembaar en voor kinderen een concreet gegeven. Ze rijden op weg naar school dagelijks langs de uit de Middeleeuwen daterende dorpskerk, de Neo-gothische R.K. kerk, de nu gesloten textiel fabriek met bijbehorende fabrikantenwoning en de markt met zijn langgerekte vorm omgezoomd door lindebomen. Het landschap in onze streken is voor 99% gemaakt door de mens (dat geldt ook voor bijna al het "ongerepte" landschap en op allerlei wijzen weerspiegelen gebeurtenissen en processen uit het verleden zich in de talloze onderdelen ervan).

Het landschap in deze ruime zin als middel om de leerlingen toegang te geven tot het verleden biedt bovendien het praktische voordeel, dat overvloedig gebruik gemaakt kan worden van audio-visuele middelen zoals foto's, dia's en landkaarten. Met behulp van de over-

head-projector kunnen voor kinderen moeilijk leesbare, gedetailleerde kaarten worden versimpeld en zo de aandacht worden gevestigd op bijzonderheden die van belang zijn. Excursies te voet of per fiets kunnen een vervolg vormen op de lessen, terwijl dan ook een flink stuk zelfwerkzaamheden kan worden ingebracht (vragenlijsten, tekeningen laten maken, puzzeltochten enz.) Deze benadering is in feite ook die van A. Kakebeke en is automatisch sterk geografisch georiënteerd. Ze sluit ook aan bij de wenselijkheid van een grotere integratie van de vakken geschiedenis en aardrijkskunde op de Basisschool.

Tenslotte zou ik er nog op willen wijzen, dat relaties met de "grote" geschiedenis van Nederland goed te leggen zijn. De aanleg van een groot industrieterrein in de jaren '50 van deze eeuw leidde niet alleen ter plaatse tot meer welvaart en een groei van het inwoneraantal, maar was evenzeer een symbool van de politiek van de rijksoverheid na de Tweede Wereldoorlog om de economie te stimuleren en de chronische werkloosheid in bepaalde randgebieden definitief terug te dringen.

1. Een streekarchivariaat is een gemeenschappelijke regeling, waarin een aantal gemeenten samenwerken. De bij het streekarchivariaat in dienst zijnde archivariissen beheren de archieven van de aangesloten gemeenten.

Men spreekt van een streekarchief, wanneer de archieven van de aangesloten gemeenten in één centraal depôt zijn bijeengebracht. Bij een streekarchivariaat is er geen centraal depôt en reist de archivaris rond van de ene gemeente naar de andere. Het spreekt haast vanzelf, dat het centraal gelegen, goed bereikbare depôt voor grote groepen van onderzoekers te kiezen is boven een aantal kleinere depôts.

2. Zie voor een bespreking van de verschillende soorten toegangen op archieven: F.C.J. Ketelaar, "Middelen tot ontsluiting van archieven", *Nederlands Archiefblad*, LXXX (1976) 247-258.
4. Een bibliografie is een lijst van titels van publikaties volgens een bepaald principe gekozen en volgens bepaalde regels gerangschikt; zie: Th.P. Loosjes, H. Sleurink, P.H. Berkelaar e.a., *Handboek ten dienste van de opleidingen* (Deventer, 1977) 16 en ook 313.
5. De *Catalogus Brabantica* is nog verkrijgbaar op het bureau van het Provinciaal Genootschap, Postbus 1104, 5200 BD Den Bosch ad f 7,50. De *Literatuurgids* enz. is aldaar eveneens te verkrijgen ad f 16,50. In voorbereiding is een supplement op de Brabant-catalogus, dat waarschijnlijk in 1979 zal verschijnen.
6. De publikaties van het Eindhovense gemeentearchief zijn ter plaatse tegen een schappelijke prijs verkrijgbaar.
7. Voor de geschiedenis van de Meierij van Den Bosch wordt bij gebrek aan beter nog steeds veel geraadpleegd: H.J.J. van Velthoven, *Stad en Meierij van 's-Hertogenbosch*. (2 delen; Amsterdam, 1935-1938)
8. Zie voor Midden Limburg in de 17e en 18e eeuw b.v.: E. Roebroek, *Het land van Montfort; een agrarische samenleving in een grensgebied 1647-1820*. (Assen, 1967) serie Maaslandse Monografieën.

drs. J. van Laarhoven

## Onderwijs en Museum, twee handen op één kinderbuik

In de door het Ministerie van C.R.M. in 1976 gepubliceerde nota "Naar een nieuw museumbeleid" kan men terecht een groot aantal passages aantreffen waarin het belang wordt onderstreept van de educatieve taak van de musea. Speciale aandacht vindt men daarbij, op pagina 59, voor de regionale musea. Juist het regionale museum, zo kan men de opmerkingen in de nota interpreteren, heeft een collectie die dicht staat bij het leven van de mensen die wonen en werken in de streek waarin het operatief is. Door daarvan gebruik te maken kan men een publiek bereiken dat in het verleden zelden of nooit musea bezocht.

De nota geeft ook aan dat deze educatieve taak zich uitstrekt tot het onderwijs, maar is iets wat iedereen meent al jaren te weten. Toch kan men niet zeggen dat deze vanzelfsprekendheid door iedereen binnen de onderwijswereld wordt begrepen. Dat blijkt althans uit de wijze waarop schoolbezoeken in veel gevallen nog worden georganiseerd en uit de aandacht die hieraan door onderwijskrachten wordt besteed.

In nog te veel gevallen, en ik beperk me nu met name tot het basisonderwijs, gaat het hierbij om massale schoolbezoeken, waarbij met meerdere klassen tegelijkertijd een bezoek wordt afgelegd. Een afspraak voor zo'n gebeurtenis wordt dan enkele weken tevoren tele-

fonisch gemaakt en het is wel zeer tekenend dat in sommige gevallen de leerkracht tegen het einde van dat telefoongesprek nog vlug even vraagt wat er eigenlijk te zien is. Op de overeengekomen dag worden de kinderen dan "en massa" door de hoofdingang gestouwd. Enthousiast hoort men de leerkrachten roepen dat iedereen overal af moet blijven en nergens aan mag komen, een goed bedoelde waarschuwing die echter wat schrill overkomt wanneer men zich realiseert dat tegelijkertijd gezien moet worden als de eerste en enige stap in het "opvoeden naar het museum toe".

Zo'n bezoek, ook al staat het onder leiding van een geoefende rondleider of leidster, verloopt meestal chaotisch en soms wordt er zelfs schade toegebracht aan de inventaris of, wat nog erger is, aan de kunstvoorwerpen. Iedereen is dan ook altijd erg opgelucht, wanneer de gebeurtenis voorbij is, met inbegrip van de kinderen zelf.

Dit soort massale bezoeken, die echter nog al te vaak voorkomen, passen eigenlijk in de rij van ouderwetse schooluitstapjes. De vraag is of men, althans voor het museum, hier niet snel van af zou moeten stappen en gelukkig willen steeds meer leerkrachten hieraan meewerken. Bovendien lijkt ook de inspectie van het huidige kleuter- en basisonderwijs deze mening toegedaan.

Zo kon ik nog onlangs een inleiding beluisteren door inspecteur van de regio Den Bosch voor de Stichting Kunstzinnige Vorming, waaruit duidelijk bleek dat hij weinig sympathie had voor massale bezoeken aan culturele instellingen. De man had groot gelijk. Weliswaar verliest het museum daardoor misschien wat bezoekers maar het effect van zijn boodschap kan aanzienlijk groter worden wanneer met misschien iets meer inspanning vooral kleinere groepen worden aangesproken. Persoonlijk geloof ik namelijk dat onderwijs en museum, zeker wanneer het gaat om historische en maatschappij-vormende vakken, twee handen op één kinderbuik moeten zijn. Door hun specifieke eigenschappen en bekwaamheden kunnen museum en onderwijs elkaar namelijk prachtig aanvullen.

Voor wat betreft het museum is de collectie en de daarbij beschikbare informatie het uitgangspunt. En voorwerpen zijn nog steeds zeer aansprakelijke zaken, die voor kinderen een noodzakelijke dimensie betekenen van hun kennis over b.v. de maatschappij van vroeger, over vreemde volkeren e.d.

Een leraar op school kan nu eenmaal een uitstekende verteller zijn, hij kan de beschikking hebben over een schitterende serie dia's om zijn verhaal te illustreren, maar hij valt in het niet bij de eerste de beste stotteraar in een museum die met voor mijn part bevende vingers een echt voorwerp in zijn handen houdt en het eventueel aan de kinderen kan doorgeven.

Anderzijds beschikt het onderwijs over mensen met geïnfuseerde didactische en pedagogische kwaliteiten. De leraar die met zijn klas een museum bezoekt kent zijn leerlingen, hun kwaliteiten en belangstellingen. Bovendien is hij op de hoogte van hun kennis en als zodanig in de beste positie om (nieuwe) museuminformatie te laten inhaken op al aanwezige inzichten. Een educatieve medewerker van een museum kan zijn kwaliteiten nooit voor honderd procent vervangen.

Het zou dan ook ideaal zijn wanneer de leerkrachten uit het onderwijs hun museumbezoeken steeds zouden willen organiseren in samenwerking en voorbereidend overleg met het museum. Er is dan een betere service mogelijk. Zo kan, in overleg met de educatieve medewerker, een doelgericht bezoek worden voorbereid aan een onderdeel van de collectie of aan een speciale tentoonstelling dat past in bijvoorbeeld de geschiedenisles. Een voorbeeld hiervan is een bezoek dat onlangs door 20 leerlingen van een bossche school werd gebracht aan het Noord-brabants museum. Zij waren bezig met een project over de middeleeuwse stad. Op de dag van het bezoek zou ook een stadswandeling gemaakt worden, maar wat uit de bodem komt, vindt men alleen in een museum. Wij hebben toen, in overleg met de betrokken leraar, een speciaal programma gemaakt. In het eerste gedeelte daarvan vertelde een wetenschappelijk medewerker iets over de bodemvondsten en scherven en brokstukken van aardewerk werden als illustratie rondgegeven. Voor het tweede gedeelte was een speciale vragenlijst opgesteld die de leerlingen

langs de objecten leidden in de vaste opstelling, die een speciale betekenis hebben voor de ontwikkeling van de stad en inzicht verschaffen in het bestuur ervan. In dit geval betekende het museumbezoek een verrijming van de schoolkennis en liep het tegelijkertijd vooruit op het verdere programma van die dag.

Een stap verder nog dan dit intensieve overleg gaan de wensen van de Commissie Modernisering Leerplan Geschiedenis en Staatsinrichting in afbouw, die in 1978 een enquête heeft gehouden over de contacten tussen museum en onderwijs. In een commentaar op de resultaten van deze enquête kan men onvrede constateren over de passieve rol die het onderwijs speelt wanneer het gaat over de keuze van onderwerpen voor tentoonstellingen of over de wijze van presentatie van vaste collecties. Te vaak, zo wordt geconstateerd, heeft het onderwijs maar te nemen wat wordt aangeboden. Niet alles is daarvoor echter geschikt, zelfs niet wanneer het is overgoten met een educatieve saus. Anderzijds steekt men de hand in eigen boezem door zich af te vragen of het onderwijs wel voldoende zijn wensen op museumgebied kenbaar maakt.

Persoonlijk geloof ik dat dit probleem de komende jaren nog wel een heet hangijzer zal blijven aangezien de musea qua mentaliteit nog wel even zullen moeten wennen aan het idee om exposities te moeten maken, min of meer op bestelling, voor het onderwijs. Het onderwijs van zijn kant moet zich realiseren dat van de vele maatschappelijke functies van een museum de service aan de scholen er slechts één is. Maar toegegeven, het zou één van de taken van het museum kunnen zijn, hoewel succes natuurlijk alleen verzekerd is wanneer zoveel mogelijk scholen overeenstemming bereiken over de keuze van het onderwerp en de bereidheid tonen hierop in voorbereidende lessen in te gaan.

Voor het zover is echter zijn juist de historisch gerichte regionale musea bijzonder voor onderwijsdoeleinden geschikt aangezien hun collecties zeer uiteenlopend van samenstelling zijn en iedere leraar er wel iets in kan vinden dat aansluit bij de stof, die hij in zijn lessen behandelt. Het museum kan zorgen voor een aantrekkelijke presentatie en voor goede toelichtende teksten, hoewel men nu ook weer niet mag verwachten dat die zijn afgestemd op het begrip van kinderen jonger dan twaalf jaar. Pogingen om dit wel te realiseren zijn nogal eens vaak uitgelopen op een tekstverzorging die de volwassen bezoeker de indruk geeft in een Pipo de Clownachtige wereld te zijn beland, iets wat na korte tijd zeer irriterend gaat werken. Speciale informatiebladen voor kinderen zijn dan een betere oplossing. Of z.g. "puzzeltochten" die in diverse variaties bestaan en waarin informatie spelenderwijze wordt gegeven en gevraagd. (Goede voorbeelden vindt men bij het Rotterdams museum De Dubbele Palmboom).

Een gericht bezoek aan een provinciaal/regionaal museum met de leerstof van de klas als achtergrond lijkt één van de beste introducties in het museum. De kinde-

ren leren deze instelling daardoor al meteen kennen als een stuk realiteit waarmee men kan werken en waarvan men gebruik kan maken om zijn eigen geschiedenis beter te leren kennen. En doordat de tijd er bij een gericht bezoek efficiënt wordt benut krijgt men veel minder snel te maken met de vervelingsproblemen, die een groepsbezoek zonder lijn of voorbereiding vaak grondig kunnen verpesten.

Het museum zal daardoor een prettige herinnering achterlaten bij de jeugdige bezoekers en voor een aantal van hen een plaats worden die zij ook later blijven bezoeken.

De conclusie van dit natuurlijk maar zeer fragmentari-

sche verhaal over de verhouding tussen onderwijs en museum is dat los van allerlei ideale situaties, die nog vrijwel nergens zijn gerealiseerd, ieder welwillend museum al zeer behoorlijke mogelijkheden kan en zou moeten bieden om de docent te helpen bij onderdelen van zijn leerstof. Het belangrijkste blijft echter, naast een beetje inspanning en soms improvisatiebereidheid van de kant van het museum, dat de leraar zelf contact zoekt. In een bepaalde regio zijn nu eenmaal maar een paar musea, maar honderden leraren en die zijn allemaal met iets anders bezig. Laten ze zelf achter hun lessenaar vandaan komen. Ze zullen met open armen worden ontvangen.

## Mededelingen

**Europese commissie vraagt het CEVNO leerplannen te ontwerpen betreffende de studie van de Europese gemeenschap**

De Europese Commissie heeft uitgewerkte voorstellen gedaan aan de Raad van Ministers van Onderwijs betreffende de behandeling van de Europese Gemeenschap in de scholen. De basis voor deze voorstellen is gelegen in het onderwijsactieprogramma van februari 1976, waarin werd vastgelegd dat aandacht zou worden geschonken aan de Europese dimensie in het onderwijs.

Voor welke benadering kiest de Commissie?

Het gaat om een drietal terreinen:

- de historische en politieke context waarbinnen de Gemeenschap werd opgericht; de relatie tot andere Bestuursniveaus (lokaal, regionaal, nationaal); de Gemeenschap als raamwerk voor behoud van de culturele en nationale verscheidenheid.
- de Gemeenschap in actie; institutionele ontwikkelingen zoals de direkte verkiezingen; de belangrijkste resultaten en problemen van de Europese samenwerking.
- de relaties met de grootmachten, andere industriële naties en de Derde Wereld.

De activiteiten die tot nu toe in verscheidene landen zijn ontwikkeld dienen gestimuleerd en gekoördineerd te worden, zodat een systematische leerplanontwikkeling op gang kan worden gebracht.

De Europese Commissie wil nu de volgende konkrete activiteiten ontwikkelen:

- op 30 scholen in de EG proefprojecten op gang brengen;
- de uitwisseling bevorderen tussen de leerkrachten en leerlingen van deze proefscholen;
- buiten de proefprojecten eveneens edukatieve uitwisselingsprogramma's opzetten tussen opleidingen voor onderwijsgevers en pedagogische centra;
- materialen ontwikkelen, vertalen en verspreiden.

Teneinde bovenstaande plannen degelijk voor te bereiden is aan een drietal deskundigen uit de Europese Gemeenschap gevraagd proefmodellen te ontwikkelen.

Voor Nederland is Henk Oonk, sekretaris van het CEVNO, gevraagd een bijdrage te leveren. In de loop van 1979 zullen deze proefmodellen besproken worden op een conferentie.

Voor verdere informatie: CEVNO, Pastoorsteeg 4, 1881 HK Alkmaar - 072 - 121525.

### Leesportefeuilles met historische tijdschriften

Bij de leesportefeuilles met historische tijdschriften, die staan onder auspiciën van de V.G.N., komen met ingang van het nieuwe jaar vijf plaatsen open.

Deze portefeuilles bevatten: Historische Zeitschrift, Revue His-

torique, Past and Present, History, Geschichte in Wissenschaft und Unterricht en eventueel ook nog, als u deel zou nemen aan een iets uitgebreider portefeuille, Journal of Modern History of het tijdschrift Saeculum.

De lektuur van deze tijdschriften houdt u op de hoogte van de ontwikkelingen in uw vak in het buitenland en van de nieuw verschenen historische literatuur. Zij bevatten artikelen over speciale onderwerpen, boekbesprekingen en literatuuroverzichten. Bovendien biedt Geschichte in Wissenschaft und Unterricht ook veel informatie over de didaktiek der geschiedenis. De inhoud van tijdschriften als deze is dus uitermate belangrijk om uw vak-kennis op peil te houden.

De deelnemers zijn ingedeeld in vijf groepen, ieder met maximaal tien deelnemers. Afgezien van de beide zomermaanden gaat er als regel eenmaal per maand een portefeuille uit naar elk van de groepen. Zo'n map bevat drie tijdschriften. De leestijd is maximaal drie weken per deelnemer. Ook de laatste lezer ontvangt de tijdschriften dus binnen het jaar.

De deelnemerskosten zijn f 42,50 voor de gewone en f 45,- voor de iets uitgebreider portefeuilles per jaar. Dat is minder dan de abonnementskosten op het Tijdschrift voor Geschiedenis. Voor dat bedrag ontvangt u vijf of zes buitenlandse historische tijdschriften ter lezing. Eerlijkheidshalve moet ik er bij zeggen, dat de kosten van doorzending naar de volgende lezer ook nog voor uw rekening komen. Nu de posttarieven zo opgelopen zijn, met u daarvoor f 4,- of f 5,- per map rekenen. Het zal u duidelijk zijn, dat alle kosten, verbonden aan het abonnement op de portefeuilles, als verwervingskosten aftrekbaar zijn van het belastbare inkomen.

Als u mee wilt doen, of daarover denkt maar eerst nog nadere inlichtingen wenst, kunt u mij schrijven. Maar geef u alleen op als u weet dat u het op kunt brengen, de portefeuilles steeds op tijd door te sturen. Wie hierbij slordig is, veroorzaakt vertragingen en opstoppen en plaagt zijn medelezers en de organisator.

Voor nieuwe deelnemers kan het abonnement met het begin van het nieuwe jaar aanvangen.

Dr. J. Swart,  
Lindelaan 40  
9404 KS Assen  
Tel. 05920-14591

### Leermiddelen Politieke Vorming

Leermiddelen Politieke Vorming zijn in de achterliggende periode met een zekere regelmaat door het Politiek Jongeren Kontakt ontwikkeld en uitgegeven. Veelal in goede samenwerking met de daarvoor relevante organisaties en financieel mogelijk gemaakt door o.m. subsidie van CRM.

Een keuze uit de leermiddelen en projecten over onderwerpen als Politiek — De Gemeente — Macht — Politiek en Justitie — Internationale Politiek.

Het vrouwblad Leermiddelen Politieke Vorming (gratis) wordt u toegezonden omdat wij denken, dat via uw blad, de gebruikers bereikt worden die deze leermiddelen kunnen toepassen in hun

lessen of bij het werken met hun groepen.

Mocht u behoefte hebben aan nadere informatie over deze leermiddelen politieke vorming dan is ondergetekende graag bereid die te verstrekken.

Het adres is Joh. A. Pot, directeur-sekretaris van het P.J.K., Keizersgracht 209, Amsterdam, tel. 020-224592.

---

## Rectificaties in Kleio nr. 11, 1978

In het artikel van G. Groenhuis leze men op blz. 982:

In plaats van de zin: *Geschiedenis op school* . . . , is een op de praktijk gericht handboek, dat vanuit zo'n theorie geschreven is," leze men: ". . . dat *niet* vanuit zo'n theorie geschreven is".

Verder in plaats van: "In de laatste vijftien jaar is nog een proces op gang gekomen . . ." leze men: "In de laatste vijftien jaar is een proces op gang gekomen . . ."

In de bespreking van het boek van Baudet c.s. door P. 't Hart leze men: op blz. 997 regel 10 als volgt: "Door 29 auteurs die in de kring van Nederlandse vakgenoten min en meer bekend zijn, . . .".

In de bespreking van Boersma, *De Linie* leze men op blz. 991 regel 27 Romme i.p.v. Rome.

De bespreking op blz. 992 van het boek van Alan Villiers, *Het avontuur van de zee* is niet geschreven door J.L. Frieling maar door M.R.W. Wesseling-Teppema.

---

# GROTE UITGEVERIJ

zoekt, wegens uitbreiding van haar fonds,

## AUTEURS

die bereid en in staat zijn historisch materiaal te verwerken voor een breed publiek.  
Een prettige en vlot leesbare stijl, met behoud van het wetenschappelijk gehalte,  
is daarom gewenst.

Belangstellenden worden verzocht hun brieven met opgave van eventueel eerder gepubliceerd werk onder nummer GU 545 te richten aan de Redactie van KLEIO,  
p/a Drs. F.R. Kat, Jeudestraat 4, 4011 GL ZOELLEN.

## Boekbesprekingen

P.A. Henderikx, *De oudste bedelordekloosters in het graafschap Holland en Zeeland. Het ontstaan van bedelordekloosters voor ca. 1310 te Dordrecht, Middelburg, Zierikzee en Haarlem, alsmede enige aspecten van de plaats van deze kloosters in het stedelijk leven en daarbuiten gedurende de middeleeuwen*. Dordrecht, 1977. Hollandse Studiën 10. Uitgave van de Historische Vereniging Holland.

Bestelling: f 50,- op postrek. 3593767 ten name van penningm. van de Hist.Ver.Holland, afd. verkoop, 's Gravenhage.

Zelden zal in een ondertitel zo exact (en zo omvangrijk) zijn weergegeven wat men van een boek te verwachten heeft. De opbouw van het werk houdt diezelfde duidelijkheid en strakheid van constructie vast. Met behulp van een uitstekende inhoudsopgave, heldere probleemstelling in de inleiding, een goede samenvatting als nabeschuiving en een uitgebreide index van aardrijkskundige namen en persoonsnamen kan ieder die geleerd heeft met een boek om te gaan — en dat is toch steeds meer een onderdeel van het geschiedenisonderwijs — snel zijn weg vinden. Er wordt bovendien een schrijfrant gehanteerd die niet al te moeizaam is en steeds uitleg verschaft waar die nodig is. Dit lijkt mij kortom een boek waarmee leerlingen van het VWO, onder gedurende begeleiding van de docent overigens, uitstekend "de middeleeuwen ingestuurd" kunnen worden, en zeker wanneer ze uit een van de in de ondertitel opgesomde steden komen, want illustraties en plattegronden, waarmee de laatst genoemde categorie al vertrouwd is, horen er wezenlijk bij.

Deze studie, ondernomen aan het Historisch Seminarium van Amsterdam o.l. v. prof. C. van de Kieft, gaat uit van een tweetal hypothesen van de Franse historicus J. Le Goff. In de eerste plaats deze: kan de aanwezigheid van bedelordekloosters gelden als een van de criteria voor het stad-zijn van een nederzetting, een vraag die inspeelt op de huidige discussie in de stadsgeschiedenis. En de tweede: is er verband tussen de sociale en demografische structuur van een stad en de ligging van die kloosters, die volgens Le Goff veelal in de rand van de stadsbebouwing, in de voorsteden, te vinden is. In het kader van die vraagstelling komen dan aan de orde: de rol van de landsheren bij de stichting van bedelordekloosters — dus die van franciscanen of minderbroeders, dominicanen of predikheren, augustijnen en carmeliëten — de afkomst van de bedelmonniken, voor een deel van elk der vier orden aantoonbaar burgerlijk, de contacten van de kloosters met de wereldlijke omgeving zoals hun functie bij het uitvaardigen van oorkondes en het gebruik van hun gebouwen voor profane doeleinden — de kloosters waren een soort zaalverhuurders en hotels voor de stad — en tenslotte de bemoeienissen van stadsbestuurders en burgers met het beheer van de kloostergoederen. Algemene conclusies worden er niet getrokken, de tweede hypothese van Le Goff b.v. is moeilijk te toetsen, maar er komen wel interessante tendenzen aan het licht. Die zouden aan onderzoekresultaten van andere regionen moeten worden getoetst. Maar ook daaraan wordt in Amsterdam gewerkt. Belangrijk werk!

A.H.M. v. Schaik

M. Lampaert, *Jeanne Darc in het zoeklicht van de kritiek*. Uitgeverij De Nederlandsche Boekhandel, Antwerpen-Amsterdam [1977] 135 blz., prijs f.21,90.

Wie meent dat in dit boek een uiteenzetting wordt gegeven van de literatuur over Jeanne Darc, zoals de titel doet vermoeden, komt bedrogen uit. Al op de eerste bladzijde blijkt dat de schrijver van plan is om "het leven van Jeanne Darc naar waarheid op te tekenen". Een biografie dus.

Maar geen goede. Dit boek is niet het resultaat van historisch onderzoek, maar een tamelijk naïeve compilatie van wat enkele anderen hebben gezegd. Een deel van de belangrijke literatuur echter, zoals Quicherat of bijvoorbeeld de Brieven, komt niet in de bibliografie voor. En al dadelijk staat voor schrijver vast, tot welke conclusies we tenslotte moeten komen: de veroordeling van de maagd is een smet voor de kerkelijke en wereldlijke instanties en deze autoriteiten waren schijnheilig. Op één punt is hij wel reël: over de hemelse stemmen die Jeanne meende te horen,

stelt hij vast dat God zich "met dit soort karweitjes niet bezig houdt". Als bewijs hiervoor echter doet hij een beroep op "de overtuiging van eminente katholieken".

De schrijver heeft weinig inzicht in middeleeuwse gebeurtenissen, toestanden en structuren en wat hij aan inzicht mist, probeert hij te compenseren door een flodderig-dramatische stijl. Ook de constructie van het boek is rommelig. Het hoofdstuk "Jeanne Darc-Jeugd" bijvoorbeeld loopt tot haar arrestatie, zodat er tot aan haar dood weinig tijd overblijft. Het grootste deel van het boek is een beschrijving van het proces en het revalidatieproces, een beschrijving die voornamelijk bestaat uit een verwarde bloemlezing van citaten uit processtukken en samenvattingen en beschrijvingen van wat er voor de rechtbank wel gezegd kan zijn, aangevuld met onduidelijke commentaren.

Twee punten verdienen nog de aandacht. Het belangrijkste probleem betreffende Jeanne is natuurlijk de vraag, hoe ze in staat was, de koning en zijn hof ertoe te bewegen om haar te accepteren en haar een leger mee te geven. Hiervoor geeft de auteur geen bevredigende verklaring. Hij mist ieder inzicht in de politieke verhoudingen aan het hof, die voor deze zaak zo belangrijk zijn.

Een tweede kwestie is de afstamming. Volgens sommigen (de "nonconformisten") was Jeanne niet een eenvoudige boerendochter, maar het buitenechtelijke kind van Louis van Orléans en diens schoonzuster Isabella van Beieren, echtgenote van koning Karel VI. "Haar wulpsheid was mondigemeen", zegt Lampaert, die deze theorie steunt. Daarmee zou de maagd een halfzuster zijn van Karel VII. De auteur noemt vreemd genoeg eerst de argumenten van de traditionele school tegen deze visie en vervolgens de redeneringen van de nonconformisten om die tegenargumenten te ontzenuwen. Maar waar blijven de bewijzen voor de afwijkende theorie zelf? Lampaert geeft als zijn belangrijkste argument dat Jeanne slechts door de openbaring van haar afstamming de koning kon overhalen om haar een leger te geven. Maar zo vult hij slechts het ene gat met het andere.

Voor scripties op school — ik hoef het nauwelijks nog te zeggen — kan dit boek beter niet worden gebruikt. De leerlingen kunnen beter een scriptie van hun leeftijdgenoten als bron gebruiken.

D.A. Berents

A. Grant en R. Mayo, *De Hugenoten* (Fibula Oriëntatiereeks, Bussum, 1974) prijs f 8,10.

Dit boekje is verschenen in een serie voor de jeugdige lezer en staat onder auspiciën van de Nederlandse Jeugdbond ter Bestuuring van de Geschiedenis. Het is dan ook een vlot geschreven verhaal met genoeg, maar niet te veel, sprekende en saillante details. Het begint meteen al spannend met een vluchtbeschrijving in 1688. Vele Hugenoten zochten toen begrijpelijkerwijs een goed heenkomen elders, mits buiten Frankrijk.

Zo leiden beide auteurs hun verhaal in. Vervolgens gaan zij chronologisch te werk in hun korte geschiedenis van de Hugenoten. De vroegen onder hen leren we kennen uit hun kerkgedrag in vergelijking met het Rooms-Katholieke patroon. Een verklaring van de naam ontbreekt helaas. Voor De Calvinistische populariteit in Frankrijk (i.t.t. de geringe Lutherse aanhang) komt men ook al niet verder dan: "... want hij (Calvijn) was een Fransman" (12). Het werkwoord "hugenotiseren" krijgt wel inhoud: dit neologisme van Frans de Guise bij Vassy (1562) spreekt voor zichzelf. De wreedheden der godsdienstoorlogen, als ook de Bloedbruiloft worden onverbloemd, doch niet sensationeel, beschreven met aandacht voor het militaire bedrijf van die dagen. Opvallend is wel de volgende passage (in de beschrijving van die Bloedbruiloft): "De morgen van de vierde dag leek alles rustig. Coligny keek een paar minuten toe hoe zijn hugenootse schoonzoon teniste met de koning en de hertog van Guise" (23). De Coligny's schoonzoon, Charles de Téligny, was inderdaad in Parijs, maar speelt in dit boekje geen rol. M.i. bedoelen de auteurs, gezien de context, hier Hendrik van Navarre, die als bruidegom het bloedbad overleefde i.t.t. de bewuste schoonzoon. Ook de "posthume" schoonzoon, Willem van Oranje, komt er niet in voor. De internationale verhoudingen van die dagen waren toch wel zodanig, dat enige aandacht voor de contacten der Hugenoten met de

Oranjes bepaald niet misstaan 'had. Men zie daarvoor de curieuze studie van G. Parker, *The Dutch Revolt* (1977), 122-142.

Wel wordt- en met recht-begrip gevraagd voor de politiek van Hendrik IV en Sully ter verzoening van de belligerenten. Het Edict van Nantes wordt zo in een beter perspectief geplaatst, alsook de houding van Richelieu en Lodewijk XIV ertegen. Het derde kwart van de tekst houdt zich dan ook bezig met het beleg van La Rochelle, de dragonnade en tenslotte de herroeping van het Edict in 1685 met enkele gevolgen (bv. de Camisards). Tot slot volgen we de Hugenoten op hun tocht in de vertrooiing, beschreven aan de hand van de avonturen van Jacques Fontaine in Engeland en Ierland. In het 10e hoofdstuk (een Nederlandse toevoeging van de grote kenner te onzent, prof. Knetsch) staat ons land centraal. De bijdrage der Hugenoten aan onze cultuur ligt eerder op geestelijk en artistiek terrein (Pierre Bayle en Jurrieu) dan op het (vaak beweerde) economische, luidt zijn stelling.

Het boekje is leuk met zinnige gravures geïllustreerd: ook is zinnig geput uit memoires, reisverhalen, ed. Kortom een aanwinst voor de onderbouwbibliotheek, ook al komt af en toe de vertaling wel eens in aanvaring met de vlotte verteltrant.

M.J. ten Berge.

A.H. Wertheim-Gijs Weenink, *Twee woelige jaren in Zutphen. De plooiertijden van 1703 tot 1705* (De Walburg Pers; Zutphen, 1977)

Al geruime tijd beijvert mevr. Wertheim zich om de plooiertijden uit het begin van de achttiende eeuw, de opstandige bewegingen in diverse gewesten na de dood van Willem III, de plaats in de Nederlandse geschiedenis te geven die ze verdienen, vooral dan als een moment van burgerlijke bewustwording. De onrust in Zutphen behandelde zij ook al in haar dissertatie (in een hoofdstuk dat herdrukt werd in deel II van de *Geschiedenis van Gelderland*), maar sedertdien nieuw gevonden gegevens leidden tot het schrijven van dit boekje dat in twee delen uiteenvalt: het eerste een uitvoerige beschrijving van het gebeuren in en om de stad, het tweede de implicaties daarvan binnen het Zutphense kwartier. Hieraan vooraf gaat een zeer zinvolle historiografische inleiding waarin mevr. Wertheim — misschien ook enigszins als verweer tegenover kritiek op haar vorige publicaties — laat zien dat haar democratische interpretatie van de plooiertijden op een zeer respectabele historiografische stamboom kan bogen, waarin voor Zutphen vooral de stadsgeschiedschrijver Tadama uit het midden van de vorige eeuw figureert. Daartegenover plaatst zij de factieuze interpretatie, neergelegd onder andere in de Leidse dissertatie van A. Brants uit 1874.

De beweging in Zutphen was in de eerste plaats een strijd om politieke macht en inspraak, waarbij de burgerij probeerde het bestuur in haar greep te krijgen. In de eerste fase werd de actie gedragen door geïmmiteerden van de zeventien gilden en compagnieën die de stad rijk was. Bijeenkomsten van de hele burgerij (of het dreigen daarmee) gebruikten ze om niet alleen de magistratuur, maar ook de gemeenslieden onder druk te zetten en hun eisen kracht te geven. Zo'n eis was bijvoorbeeld dat de leden van de magistratuur niet meer ad vitam, maar telkens voor drie jaar zouden worden aangesteld. Behalve om politieke macht ging het de burgerij ook om concrete belangenbehartiging. Volgens een privilege uit 1522 mocht Zutphen bruggen over de Berkel waar andere steden profijt van trokken afbreken. (Het napluizen van oude rechtsbronnen was zoals bekend een geliefde bezigheid van achttiende-eeuwse 'progressieven'.) Op grond hiervan ondernamen de Zutphenaren een kleine expeditie waarbij twee bruggen werden gesloopt. Daarnaast koesterde men grote bezwaren tegen de nieuwe heerlijkheid, met hoge en lage jurisdictie, jacht- en visrechten, die op instigatie van Willem III gecreëerd was ten behoeve van zijn gunsteling Arnold Joost van Keppel rondom diens landgoed De Voorst. Als gevolg van de fontein en cascades in het park was bovendien de waterhuishouding van de Berkel volledig ontregeld. Ook hier volgde een harde actie waarbij de grenspalen van de heerlijkheid uit de grond werden gerukt, en een verlaat werd dichtgegooid.

De regenten die steeds in het defensief waren geweest en zich, hoe aarzeland ook, wel hadden moeten laten meevoeren, kregen eind 1703 wat meer greep op de situatie na de berichten uit Amersfoort van de onthoofding daar van twee burger-plooiers. (Evenals Van der Bijl dat gedaan heeft, wijst mevr. Wertheim op de samenhang tussen de gebeurtenissen in de diverse gewesten.)

Dit begin van repressie leidde evenwel een nieuwe, nog radicalere fase in waarin (februari 1704) de hele magistratuur 'bedankt' werd. Hoewel vervolgens elf van de twaalf leden opnieuw benoemd werden, moesten ze daarbij wel 'Agt Articulen' onderschrijven waarin de burgerlijke programmapunten nog eens waren samengevat. In het volgende jaar kregen geleidelijk aan de gematigden, de stulpplooi, in Zutphen de overhand. Om die reden laat de auteur haar boek wat in mineur eindigen. Het is echter zeer wel denkbaar dat deze in verhouding tot andere steden vrij vroege deradicalisering juist samenhangt met het nogal vlotte succes van de burgerbeweging, dat bovendien zonder al te grote schokken bereikt was. Het realiseren van de doelstellingen heeft dus mogelijk de vaart uit de actie gehaald. Dat er in Zutphen geen door Willem III afgezette regenten waren die hun gram kwamen halen, maakt (zoals Tadama al zag) dat we hier wellicht het zuiverste voorbeeld vinden van de plooiertijden als democratische beweging.

De beschrijving die mevr. Wertheim van dit alles geeft is levendig en kleurrijk en levert tal van aardige details op over bijvoorbeeld de leiders van de burgerbeweging en de conflicten ertussen. Hoe vergankelijk de pas verworven macht kon zijn ondervond de tapper Rietman, een van de drijvers van het eerste uur en gesierd met de omineuze bijnaam Mas Anjello, die bang was door acties tegen De Voorst daar een goede klant te verliezen en zich zo de hoon van zijn stadgenoten op de hals haalde.

Dat behalve de inhoud van het boekje ook de vorm aantrekkelijk is, is te danken aan de goede zorgen van de Zutphense Walburg Pers.

N.C.F. van Sas

J.C. Bijkerk, *Vaarwel, tot betere tijden! Documentaire over de ondergang van Nederlands-Indië*. T. Wever B.V., Franeker 1977, tweede druk. f 35,—.

Bijkerks boek bestaat uit twee gedeelten: enerzijds een beschouwing over de laatste jaren van Nederlands Indië (het tijdperk Van Starckenborch zou men kunnen zeggen), en anderzijds fragmenten uit het dagboek van mw. A.C. van den Hout-Bennink, Bijkerks tante, die deze jaren persoonlijk meemaakte. Beide delen eindigen rond 8 maart 1942, het eerste met de capitulatie voor Japan te Kalidjati, het tweede met de ondergang van de "Poelau Bras", het schip waarmee mw. Van den Hout Indië na de Japanse invasie trachtte te ontvluchten. Over het dagboek kan ik kort zijn. Het is grotendeels overbodig. Het feit dat hier sprake geweest is van een groot persoonlijk drama betekent nog niet dat een en ander, in al zijn details, historisch interessant genoemd kan worden. Het is dan ok illustratief dat het dagboek op zijn best is, waar het een persoonlijke impressie geeft van gebeurtenissen, die in het andere deel zakelijk belicht worden, zoals b.v. de wisselende aanhang van de N.S.B. in Indië. Rondt vervelend zijn echter de gedeelten over mw. Van den Houts jeugd, over haar verblijf in Zuid-Afrika, en over de ondergang van de "Poelau Bras", juist omdat ze voor de ondergang van Nederlands-Indië noch relevant, noch illustratief zijn.

Rest het meer documentaire gedeelte van het boek. Bijkerk geeft een beschrijving van de jaren 1936 tot 1942. Daarbij krijgen vooral de laatste maanden, te beginnen met de Japanse aanval op Pearl Harbour en de Nederlandse oorlogsverklaring aan Japan in december 1941, uitgebreid aandacht. De held van deze episode is de laatste gouverneur-generaal, Jhr. mr. A.W.L. Tjarda van Starckenborgh Stachouwer. Bijkerk prijst niet alleen diens grote bestuurlijke bekwaamheden, maar vooral zijn morele onverzettelijkheid en persoonlijke moed, waarmee hij in de ogen van de auteur duidelijk gunstig afstak tegenover de militairen, m.n. tegenover lt. generaal Ter Poorten, de opperbevelhebber. In dit oordeel over Tjarda staat Bijkerk niet alleen. De laatste G.G. is in de geschiedschrijving sterk overschaduwed door zijn voorganger De Jonge en zijn opvolger, de lt. G.G. Van Mook. M.n. in kringen van oud-bestuursambtenaren en diplomaten is echter sprake van een herwaardering. Een nader onderzoek naar de rol van deze 'onbekende' G.G., m.n. ook naar zijn veelal onbegrepen rol in de begindagen van de Indonesische kwestie, zou zeker op zijn plaats zijn.

Tenslotte de leidraad van het boek: "Vaarwel, tot betere tijden". Die betere tijden zijn er, voor de Nederlanders althans, niet gekomen. Na de bevrijding waren de kansen op een hernieuwde op-

bouw van Nederlands-Indië, volgens vooroorlogs model, verkeken. Bijkerk wijt dit aan het hardnekkige onbegrip bij de Nederlanders in Indië voor het nationalistische vrijheidsstreven. Een begrijpelijke dwaling, vindt hij. De Nederlanders hadden immers sinds de Atjeh-oorlog een pax Neerlandica opgebouwd waarin een vooruitgang plaats vond die z.i. van veel grotere betekenis was dan die van de na-oorlogse revolutie. In dit opzicht blijft ook Bijkerk een goedwillende, maar uiteindelijk falende koloniaal, die meent materiële vooruitgang te kunnen afwegen tegen vrijheid en onafhankelijkheid. De uitspraak van Sjarifoedin: "Gij hebt ons goed geregeerd, maar gij hebt ons geregeerd", die als opdracht op één van de eerste pagina's wordt geciteerd, heeft hij kennelijk niet begrepen, maar slechts in berusting aanvaard.

Al met al kan dit boek zeker niet belangwekkend genoemd worden. Boeiend is het evenmin. Daarmee hoort het thuis in het rijtje van middelmatige uitgaven over Nederlands-Indië, die momenteel blijkbaar goed in de markt liggen, maar waartegenover toch heel wat uitgaven geplaatst kunnen worden, die, hoewel minder persoonlijk gekleurd en met minder gevoel voor (melo-)drama geschreven, voor leraren en leerlingen met belangstelling voor de geschiedenis van Nederlands-Indië duidelijk de voorkeur genieten en waarvan verondersteld mag worden dat ze allang in de schoolbibliotheek zijn opgenomen.

H.L. Hendrix

C. Giebel, *Morotai De bevrijding van de Grote Oost en Borneo*. Wever, Franeker 1976, 251 blz. prijs f 19,50.

De herovering van de Indonesische archipel op de Japanners werd in 1944 ondernomen vanuit Australië. Het eerste Nederlandse gebied dat weer onder geallieerd oppergezag werd gebracht was Nieuw Guinea. Van daar uit volgden geleidelijk aan andere delen van de Grote Oost, zoals de eilanden ten oosten van Java, met inbegrip van Celebes werden genoemd. Luitenant-Generaal Giebel maakte als stafofficier van het KNIL verbonden aan het Geallieerde opperbevel, deze herovering mee. Als zodanig maakte hij o.a. deel uit van de Nederlandse delegatie die de Japanse capitulatie in handen van Generaal Mac Arthur aan boord van de Missouri, bijwoonde. Naderhand was hij uitvoerig betrokken bij de voorbereidingen van de wederinvoering van het Nederlandse gezag op Borneo en Celebes. Naderhand werd hij hier KNIL troepencommandant voor de Grote Oost. Later werd hij divisiecommandant in Soerabaja. De gebeurtenissen die Giebel meemaakte en beschrijft zijn belangrijk. Met beperkte personele en materiële middelen slaagde men er in het Nederlands gezag dat door de oorlog en de Japanse bezetting ernstig had geleden en in de Indonesische nationalistena een nieuwe radicale tegenstander vond, te herstellen in de gebieden ten oosten van Java.

Dit boek is gedeeltelijk een beschrijving van deze terugkeer en gedeeltelijk het verhaal van de persoonlijke ervaringen van de auteur, in de jaren 1944-1946. De ontmoetingen met Amerikanen, Australiërs, Indonesiërs en Nederlanders in die jaren leveren stof voor aardige anecdotes die soms onthullen van welke kleinigheden bepaalde gebeurtenissen afhingen. De opvattingen van de schrijver zijn duidelijk herkenbaar, hij vindt er geen doekje om dat hij de Indonesische nationalistena en met name Sukarno niet heeft kunnen uitstaan. Daarmee is het werk ook gedateerd. Als tijdsdocument is het daarom best bruikbaar, wanneer men de sfeer en opvattingen die er bij velen in die jaren leefden nog eens wil proeven.

J. van Goor.

Emma Goldman, *Mijn leven*, deel 1. Uitgeverij Het Wereldvenster, Baarn 1978, prijs f 45,-.

Het eerste deel van de autobiografie van de radicale anarchiste en feministe Emma Goldman behandelt grotendeels haar Amerikaanse periode en loopt tot 1912. Het is mij, gezien de kwaliteiten van het boek, niet duidelijk waarom nu pas een vertaling is verschenen van deze fascinerende memoires, die dateren van ... 1931. Mogelijk heeft dit te maken met de huidige belangstelling voor feminisme en anarchisme. Boeiend wordt in dit egodocument verteld van de hardheid van de Amerikaanse samenleving

ten opzichte van de berooide jiddische emigrante uit het tsaristische Rusland, die in 1889 net als talloze arme immigranten voor haar het vrijheidsbeeld zag als het symbool van het onbekende, maar vrije Amerika. Spoedig raakte ze verzeild in radicale emigrantenkringen. Beslissend voor haar politieke opstelling in Amerika was de tragedie van Haymarket en de terechtstelling van een aantal anarchisten in november 1887 te Chicago. Op interessante wijze wordt een beeld gegeven van de radicale intelligentsia in het Amerika van rond de eeuwwisseling en van haar ontwikkeling als aanhangster van de ideeën van Johann Most tot geroutineerd propagandiste van het anarchisme. De vrijheid van vergadering en gesproken woord werd vaak geweld aangedaan door het verstoren van meetings door de politie, zaalafdriving, spreekverbod en zelfs gevangenneming.

Een hoogtepunt van het boek vond ik de beschrijving van het geestelijk klimaat na de moord op president Mc. Kinley door de obscure Poolse immigrant Leon Czolgosz. De angst bij talloze onafhankelijk denkenden door de massale heksenjacht op het anarchisme doet Emma Goldman dan nagenoeg alleen staan. Het onmiddellijke gevolg van de aanslag was dat onder Mc. Kinley's opvolger, Theodore Roosevelt, Amerika politiek asiel weigerde aan anarchisten.

Als radicaal feministe en voorstandster van de vrije liefde beschrijft ze met veel verve de affaires in haar leven, die steeds weer dan eindigen als de bezitsimpuls opduikt en zij in haar vrijheid beknot wordt. De allesoverheersende persoonlijkheid in haar leven was Sasha alias Alexander Berkman, die echter in dit deel nog een weinig actieve rol speelt omdat hij wegens een mislukte aanslag 14 jaar gevangenisstraf moet uitzitten. Al met al is het een interessant boek over een intelligente vrouw, die zich met lef en gein tot een nationaal bekende persoonlijkheid weet op te werken in een haar grotendeels vijandig Amerika. De aanschaf voor een schoolbibliotheek lijkt mij vanwege de prijs van dit eerste deel een bezwaarlijke zaak. De leraar kan er echter wel een aantal aardige verhalen aan ontfen om duidelijk te maken op welke, vaak gewelddadige wijze, Amerikaanse lokale overheden probeerden het recht op vrije meningsuiting te verhinderen.

F.R. Kat.

Mathieu Smedts, *Waarheid en leugen in het Verzet*. Uitg. Corrie Zelen, Maasbree, 1978, 229 blz., prijs f 24,-.

De naam Matthieu Smedts zal velen niet onbekend in de oren klinken. Jarenlang was hij hoofdredacteur van *Vrij Nederland* en hij schreef al eerder memoires onder de titel *Een weerbarstig katholiek*.

In dit boek heeft hij zijn herinneringen aan de tweede wereldoorlog opgeschreven. Het is meer dan een zeer leesbaar boek geworden. Smedts zat al vroeg in het verzet en organiseerde met anderen een vluchtweg voor Joden naar Zwitserland. Als journalist werkte hij voor een Zwitsers persbureau tijdens de oorlog nog enige tijd als correspondent in Berlijn. Zijn visie op het grootgermaanse rijk was echter te duidelijk en hij kreeg een wenk om te vertrekken. In Nederland terug groeide er contact met de ondergrondse pers. Zoals velen overkwam, werd ook hij met enkele vrienden door verraad gearresteerd.

De beschrijving van zijn gevangenschap en het proces met als vonnis: ter doodveroordeling met uitstel van executie, zijn beklemmende literatuur. Dit geldt in het bijzonder voor de beschrijving van zijn leven als 'Nacht und Nebel' gevangene in de Sonnenburg gevangenis (wat een naam!) bij Küstrin aan de Oder en later in Wolfenbüttel. Dit gedeelte is naar ik meen al eens elders gepubliceerd.

Ook de terugkeer naar Nederland is een verhaal op zich. De Nederlandse overheid had op dit punt wel weinig geregeld in vergelijking tot andere landen.

De titel van deze herinneringen dient nader verklaard. Smedts kwam tot het schrijven van zijn herinneringen naar aanleiding van het verschijnen van Bert Poels, *Vriend en Vijand*. Een verhaal over de illegaliteit op de 'zwarte plak', het Peelgebied rond Horst. Poels stoft zijn rol nog al op en verkondigt onwaarheden. Smedts zet een en ander op scherpe wijze recht. En dat is juist. Aan één categorie profiteurs uit die tijd hebben we genoeg.

Verder brengt de schrijver het punt van de waarde van het verzet in Limburg ter discussie en geeft met diverse feiten aan dat Limburg niet verstek heeft laten gaan.

Het boek is zeker de moeite waard voor leerlingen uit de bovenbouw.

P. van Hees

H.C.M. Michielse, *De burger als andragoog, een geschiedenis van 125 jaar welzijnswerk (1848-1972)*, Uitg. Boom, Meppel, 1977, 292 blz. prijs f. 35,-.

De andragogie is "de vorming en hulpverlening aan volwassenen", meldt de schrijver al in de openingszin van het boek, dat in eerste instantie bedoeld is voor (toekomstige) welzijnswerkers. Voor hen moet dit historische overzicht meer inzicht in de maatschappelijke functie van het sociale en kulturele werk mogelijk maken. In het algemeen is dat volgens Michielse een dubbele functie, die hij dan ook aanduidt met het "dubbelkarakter van de andragogie": naast scholing, vorming en hulpverlening van en aan arbeiders werkt de andragogie ook mee aan de aanpassing van de arbeidersklasse aan de kapitalistische maatschappij.

In zijn beschrijving van de andragogische werkvormen en instituties sinds 1848, van volksopvoeding tot bedrijvenwerk, welzijnswerk en vormingswerk en van partikuliere armenzorg tot kollektieve voorzieningen, gaat de interesse van Michielse naar dit dubbelkarakter uit. Hij deelt zijn stof niet alleen naar tijdvakken in, maar ook naar de belangen en visie van bourgeoisie en arbeidersklasse, die hij apart behandelt. Als kader voor de beschrijving van de maatschappelijke functie wordt ook vrij veel informatie over de sociale geschiedenis van Nederland in de beschreven periode verstrekt, wat de aantrekkelijkheid van het boek voor niet-specialisten verhoogt.

De klassiek-liberale andragogie wordt beschreven als ontstaan uit de armenzorg. De liberale bourgeoisie organiseerde die zorg om de arbeidersklasse, die in de periode 1848-1870 in zeer misere omstandigheden leefde, in stand te houden. Dit partikuliere initiatief richtte zich niet alleen op het op een minder onacceptabel peil brengen van de stoffelijke welvaart, maar ook op disciplinerende, vergroting van kennis en vaardigheid en ideologische beïnvloeding en beheersing. Na 1870 worden vanuit links-liberale kringen stappen ondernomen om de nog steeds slechte positie van de arbeidersklasse te verbeteren. De overheid gaat een grotere rol spelen, de armenzorg wordt wat verbeterd en uitgebreid, met vormingswerk en woningwerk wordt een begin gemaakt en de eerste beroepskrachten doen hun intrede. In de periode tot de Tweede Wereldoorlog zetten deze tendenzen zich voort. Ondanks de onwil om de regeringsuitgaven in de crisis te verhogen wordt het kollektieve element in het welzijnswerk steeds groter. De bestaande werkvormen (volksuniversiteit, volkshuizen, kinderbescherming) ontwikkelen zich verder en met nieuwe werkvormen (opbouwwerk achtergebleven gebieden, maatschappelijk werd in bedrijven) wordt een begin gemaakt. De scholing wordt verbeterd.

Vanuit de socialistische arbeidersbeweging werden deze initiatieven met wantrouwen bekeken. De socialisten pleitten voor klasbevrijding in plaats van individuele opheffing, onder de arbeiders leefden weerstanden tegen het onderdrukkende en neerbuijgende karakter van veel "zorg". In de loop van het Interbellum neemt de weerstand echter af; het andragogisch werk wordt steeds minder als burgerlijk ervaren, en de socialisten gaan er steeds meer aan meewerken.

Na de tweede wereldoorlog krijgt het welzijnswerk een plaats in de "welvaartsstaat". De overheidsbemoeienis neemt toe (er komt een minister voor maatschappelijk werk), en de andragogie speelt zijn rol in de aanpassing aan wederopbouw en industrialisatie. Er treedt differentiatie en ontwikkeling van de werkvormen en na 1965 concentratie en schaalvergroting op. Daaraan gepaard wordt de beroepsuitoefening en scholing (sociale academie) professioneler en de aanpak steeds wetenschappelijker. Aan de andragologie, de wetenschap der andragogie, besteedt Michielse een apart hoofdstuk. In de jaren '60 krijgen veel vormingswerkers twijfels over het nut van hun aanpassingsarbeid: de kritische vormingswerker komt op.

De hoofdaandacht in het werk valt op instellingen die zich min of meer doelbewust bezig houden met de beïnvloeding van volwassenen. Michielse had wat dat betreft weinig keus, omdat hij zich voor dit overzicht voornamelijk beperkt tot literatuurstudie en de geringe literatuur vooral aan de instellingen en organisaties aandacht schenkt. De beïnvloeding die het resultaat is van de leefsi-

tuatie, het gezin, de werksituatie, de woonsituatie, de massamedia, komt daardoor nauwelijks aan de orde. Het gezin komt bijv. even ter sprake als instellingen zich er mee bezig houden (o.a. p. 207, 216), maar wordt niet zelf behandeld als een vormende kracht.

Curieus is de klacht van Michielse dat "in Nederland het terrein van de economische geschiedschrijving nog weinig betreden is" (p.23) in combinatie met het feit dat hij geen gebruik maakt van een aantal werken, die dan wel op dat terrein beschikbaar zijn. Zo baseert Michielse zich voor een beschrijving van de Industriële Revolutie in Nederland op werken van H. Roland Holst en I.J. Brugmans en plaatst die revolutie derhalve in de periode 1850-1870. Het standaardwerk "De industrialisatie in Nederland tussen 1850 en 1914" van J.A. de Jonge (Amsterdam 1968) dat de Industriële Revolutie in Nederland later plaatst, wordt niet genoemd.

De beide laatste opmerkingen mogen aangeven dat de band tussen de algemene maatschappelijke ontwikkeling en die van de andragogie nog meer aandacht verdient dan hij hier al gekregen heeft, maar dat neemt niet weg dat Michielse een interessant en goed leesbaar boek heeft geschreven over een nog te weinig behandeld onderwerp.

Lex Heerma van Voss

#### *Publikaties over Zuid-Afrika.*

Het Defence and Aid Fund werd in de jaren zestig opgericht om aan politieke gevangenen in Zuid-Afrika juridische bijstand te verlenen. In Nederland kreeg het Fonds vooral bekendheid door een omstreden bijdrage van de Nederlandse regering ("de ton van Luns"). De laatste jaren bestaat er ook in Nederland een honderdtal zgn. "adoptiegroepen", die maandelijks een bedrag bijeenbrengen om gezinnen van politieke gevangenen in ZA uit de ergste financiële problemen te helpen. Deze hulp loopt via het DAF.

Om enige achtergrond te geven aan zijn juridische en financiële activiteiten verzorgt het DAF ook publikaties. Zo verscheen in april 1978 een boekje over Steve Biko, waarin met name het verslag over "the Inquest" (het onderzoek nl. naar de oorzaken van Biko's dood) licht wierp op het beschamende gedrag van Zuid-afrikaanse medici en politiemensen.

Nu is ook de indrukwekkende foto-verzameling van DAF onder de titel "South Africa. The imprisoned society" in Nederland en met Nederlands commentaar, verkrijgbaar. De werkgroep BOA in Leiden verzorgde deze uitgave: 79 foto's (23 bij 35 1/2 cm) (zwart-wit) geven een somber beeld van apartheidsland. De serie is onderverdeeld in thema's als "de school" "hervestiging", "bevrijding" enz, steeds voorzien van bladen met toelichting. Van veel foto's moet de fotograaf anoniem blijven gezien de gevoeligheid van de onderwerpen (bijv. politie-optreden). De map kan gebruikt worden bij lessenseries en/of tentoonstellingen over Apartheid, Discriminatie e.d. Voor f. 50,- te bestellen bij BOA, Pasteurstraat 25, Leiden (071 - 142124).

De werkgroep "Kairos" stelde een dossier samen over de vernietiging van zwarte woonwijken bij Kaapstad: "Crossroads. Als het gezinsleven een misdaad is". Het eigenlijke verhaal over de "wegwerpmensen" van de krottenwijk Crossroads is geschreven door journalist Aldert Schipper. Twintigduizend mensen verzetten zich er hardnekkig tegen gedumpt te worden aan de rand van Transkei, zonder werk of voorzieningen. Honderdduizenden (sommige schattingen spreken van 2 miljoen) hebben dat lot inmiddels al wel ondergaan.\*

In de brochure ook een hoofdstukje "Aktie gevraagd" en foto's. "Crossroads" en andere Kairos-publikaties (o.a. een brochure over het Onderwijs in Zuid-Afrika, 12 pp., f. 0,50) te bestellen bij w.g. Kairos, Corn. Houtmanstraat 17, Utrecht (030-710614).

Jan Schipper, Utrecht

\* De nieuwe minister, Koornhof, heeft inmiddels besloten, dat Crossroads mag blijven.

# Vereniging van Leraren Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland (V.G.N.)

## Algemeen bestuur

DRS. J. BOUWSMA, *voorzitter*, Brokmui 40, 9101 EZ Dokkum, tel. 05190-3598.  
MEVR. DRS. E.J. KARREMAN, *vice-voorzitter*, Van Limburg Stirumstraat 13, 3581 VB Utrecht, tel. 030-514052.  
MEVR. M.I. RÖDER, *le secretaris*, Peuleyen 21, 2742 ED Waddinxveen, tel. 01828-6077.  
DRS. J. DREWES, *2e secretaris*, Bachlaan 58, 1817 GK Alkmaar, tel. 072-112015.  
J.L. FRIELING, *penningmeester*, Prinses Beatrixlaan 31, 2341 TW Oegstgeest, tel. 071-152794.  
MEVR. DRS. J. RIJKEN, *redactie Kleio*, Maasstraat 72 A 3, 1078 HL Amsterdam, tel. 020-715133.  
MEVR. D.H. VERHAGEN, *didaktiekcommissie*, Wortelhaven 16, 9101 NM Dokkum, tel. 05190-4560.  
M.J. VAN VELZEN, *onderwijsadviescommissie*, Mgr. van Gilsstraat 6, 6461 VG Kerkrade, tel. 045-455941.  
P.L. HENDRIKS, *mavo-lbo-commissie*, Europaweg 25, 6381 KG Ubach over Worms, tel. 045-317162.  
J. ENGBERS, *pedakcommissie*, Roest 2, 5491 XX Olland, tel. 04138-3138.  
K. VAN DIJK, *programmacommissie bijscholing*, De Hoghe Weijdt 13, 1851 EB Heiloo, tel. 072-333570.

## Ledenadministratie

Aangifte, wijzigingen en opzegging van het lidmaatschap schriftelijk meedelen aan: **Administratie V.G.N., J.W. Geldof, Veenendaalkade 256, 2547 AX Den Haag**. Bij dit adres kan men ook terecht voor informatie over contributiebetaling en voor het aanvragen van een abonnement op *Kleio* (voor actieve leraren/leressen alleen mogelijk met goedvinden van het bestuur van de V.G.N.) of van losse nummers van *Kleio*.

Nieuwe leden worden verzocht bij hun aangifte mee te delen: naam, voorletters, eventueel titel, bevoegdheid, huisadres, telefoonnummer en adres van de school waar men de hoofdbetrekking heeft.

## Contributies

Contributies en andere betalingen het liefst zo spoedig mogelijk na ontvangst van de acceptgirokaart storten op gironummer 128701 t.n.v. penningmeester van de V.G.N., Vreeswijkstraat 329, Den Haag.

Contributies vanaf 1 januari 1979:

|                     |                              |        |
|---------------------|------------------------------|--------|
| <i>Gewone leden</i> | a. docenten havo, vwo en hbo | f 90,- |
|                     | b. docenten mavo             | f 60,- |
|                     | c. echtparen                 | f 90,- |

*Buitengewone leden* (gepensioneerden en zij die wel geschiedenisbevoegdheid hebben maar geen les geven op scholen voor mavo, havo, vwo en hbo)

|                                                             |        |
|-------------------------------------------------------------|--------|
| <i>Aspirantleden</i> (maximum 4 jaar)                       | f 50,- |
| <i>Abonnement op Kleio</i> voor niet-leden per kalenderjaar | f 60,- |

## Didaktiekcommissie

MEVR. D.H. VERHAGEN, *voorzitster*, Wortelhaven 16, 9101 NM Dokkum, tel. 05190-4560.  
DRS. J. BROUWER, *vice-voorzitter*, Mozartstraat 33, 6661 BH Elst, tel. 08819-1831.  
H. VAN DUYSSEN, *secretaris*, Van Baerlestraat 65 IV, 1071 AR Amsterdam, tel. 020-799976.  
DRS. J. BAALBERGEN, *le penningmeester*, Sandbergstraat 8, 1391 EL Abcoude, tel. 02946-3207, postrekening 1561752 t.n.v. penningmeester Didaktiekcommissie V.G.N.  
H. DE LANGE, *2e penningmeester*, Rhijnsburglaan 23, 8181 XW Heerde, tel. 05782-2516.  
P. DOVES, Praamstraat 32, 1503 KN Zaandam, tel. 075-161062.  
B. MOLENKAMP, Meerhoek 627, 5403 AC Uden, tel. 04132-64753.  
MEVR. H. MULKEUS-HARMEYER, Schaepmanlaan 9, 9722 NP Groningen, tel. 050-257888.

## Onderwijs-Adviescommissie

M.J. VAN VELZEN, *voorzitter*, Mgr. van Gilsstraat 6, 6461 VG Kerkrade, tel. 045-455941.  
DRS. C.W. KOREVAAR, *secretaris*, Koningin Wilhelminalaan 8, 2012 JK Haarlem, tel. 023-324379.  
DRS. H. TH. LAMBOOY, Nes 2A, 1741 JZ Schagen, tel. 02240-4347.  
DRS. E.A.J. OUDENHOVEN, Ockenburg 29, 4901 CV Oosterhout, tel. 01620-26665.

## MAVO-LBO-Commissie

P. DOVES, Praamstraat 32, 1503 KN Zaandam, tel. 075-161062.  
P.L. HENDRIKS, Europaweg 25, 6381 KG Ubach over Worms, tel. 045-317162.  
G.J. VAN DER TWEEL, Van Deventerweg 6, 6861 EW Oosterbeek, tel. 085-337018.  
G.C.J. VAN DER VEN, Floreffestraat 4, 5737 CP Lieshout, tel. 04992-1443.  
H. ZWARTEVEEN, Prinses Irenelaan 51, 3832 CB Leusden, tel. 033-40879.

## Commissie Pedagogische Akademies (PEDAK)

DR. F.G.G. GOVERS, *voorzitter*, Elzenstraat 12, 5402 LR Uden, tel. 04132-64117.  
DRS. C.G. VAN DER KOOIJ, *secretaris*, Winschoterweg 10, 9723 CG Roodehaan Gr., tel. 05904-1556.  
J.E. BROUWER, *penningmeester*, Fazantenweg 22, 7451 HD Holten, tel. 05483-3098.  
J. ENGBERS, Roest 2, 5491 XX Olland, tel. 04138-3138.  
DRS. F.W.P. DIJKSTRA, Hondecoeterstraat 28 III, Amsterdam, tel. 020-733679.

## Programmacommissie Bijscholing

PROF. DR. D.J. ROORDA, *voorzitter*, Lorentzkade 46, 2313 GD Leiden, tel. 071-125681.  
MEVR. DRS. C.M.E. VELDHUIS-MEESTER, *le secretaris*, de Merodelaan 14, Groningen, tel. 050-256143.  
A.L. VERHOOG, *hoofdcoördinator*, Waterbieskreek 19, 2353 JE Leiderdorp, tel. 071-891003.  
K. VAN DIJK, *coördinator*, *2e secretaris*, De Hoghe Weijdt 13, 1851 EB Heiloo, tel. 072-333570.  
DRS. J. BOUWSMA, *coördinator*, Brokmui 40, 9101 EZ Dokkum, tel. 05190-3598.  
DRS. E.A.J. OUDENHOVEN, *coördinator*, Ockenburg 29, 4901 CV Oosterhout, tel. 01620-26665.  
DRS. J. BAALBERGEN, Sandbergstraat 8, 1391 EL Abcoude, tel. 02946-3207.  
DR. P.A.M. GEURTS, Vermeerstraat 7, 6521 LT Nijmegen, tel. 080-222988.  
P.H.F. GIELES, Wagnerlaan 3, 5216 GD 's-Hertogenbosch, tel. 073-143677.  
J.C.M. GREEP, Anemonenweg 44, 2241 XL Wassenaar, tel. 01751-16387.  
J.G. RAVEN, Wielewaal 28, 1834 XK St. Pancras, tel. 02267-2878.  
H.E. DE WOLFF, Het Zicht 109, 2543 AL 's-Gravenhage, tel. 070-666506.

## Commissie Geschiedenis en Maatschappijleer

J.P.M. HENKES, *voorzitter*, Kerkendijk 96b, 5712 EW Someren-Heide, tel. 04937-3230.  
G.G. CALLENBACH, Kempen 12, 2036 EL Haarlem, tel. 023-330006.  
J.C.M. GREEP, Anemonenweg 44, 2241 XL Wassenaar, tel. 01751-16387.  
G.L. HEY, Elzenlaan 12, 2231 XE Rijnsburg, tel. 01718-22552.  
DRS. J.S. WIJNE, Stastokdreef 7, 3561 JR Utrecht, tel. 030-618042.

## Afdelingssecretariaten

*Alkmaar:* Lindenlaan 12, 1861 HA Bergen.  
*Arnhem:* Apeldoornseweg 31, 6814 BH Arnhem.  
*Amsterdam:* Plantage Muidergr. 35 I, 1018 TL Amsterdam.  
*Den Bosch:* Brede Haven 37, 5211 TL Den Bosch.  
*Breda:* St. Bavostr. 96, 4891 CK Rijsbergen.  
*Eindhoven:* Barrierweg 196, 5622 CP Eindhoven.  
*Goes:* Spanjaardstr. 37, 4331 EN Middelburg.  
*Groningen:* Verl. Frederikstr. 9A, 9724 NC Groningen.  
*Den Haag:* L.v.Galenstr. 68, 2518 ER Den Haag.  
*Haarlem:* Noorderdreef 160, 2152 AB Nieuw-Vennep.  
*Heerlen:* Parallelweg Zd 69, 6336 VR Hulsberg.  
*Hengelo:* Tollensstraat 1, 7471 ZD Goor.  
*Leeuwarden:* De Kei 462, 8918 BP Leeuwarden.  
*Maastricht:* Veldspaatstr. 23, 6216 BM Maastricht.  
*Rotterdam:* v.d.Helmstr. 27, 3067 HA Rotterdam.  
*Utrecht:* van Bijnkershoeklaan 351, 3527 XJ Utrecht.  
*Venlo:* Paterstraat 29, 5801 AT Venray.  
*Zutphen:* Gerstekamp 12, 7231 BK Warnsveld.  
*Zwolle:* Stevinstr. 11, 3841 KB Harderwijk.

## docent(e) geschiedenis

De activiteiten van Wolters-Noordhoff liggen op het gebied van het ontwikkelen en uitgeven van educatieve uitgaven. De laatste jaren is dat in toenemende mate een activiteit waarbij auteurs en redacteurs samenwerken. In verband daarmee wordt op korte termijn gevraagd een

### **redacteur geschiedenis**

Deze zal na een ruime inwerkperiode worden belast met de leiding van een beperkt aantal uitgeefprojecten. Dit houdt in dat hij/zij zich bezighoudt met het uitdenken en ontwikkelen van uitgaven voor het voortgezet onderwijs.

Het werken aan een project bevat de uitdaging ideeën en plannen met anderen te concretiseren tot produkten die beantwoorden aan wat bij het onderwijs leeft. Hierbij wordt zowel op didactische, vakinhoudelijke als op leidinggevende kwaliteiten een beroep gedaan.

Onze gedachten gaan uit naar een docent(e) die zich aangesproken voelt tot een functie vol afwisseling, welke bovendien een appel doet op vakkennis en inventiviteit.

### **Wij vragen:**

- een eerstegraads bevoegdheid
- enige jaren ervaring in het voortgezet onderwijs
- kennis van en belangstellen in didactiek en leerplanontwikkeling
- goede mondelinge en schriftelijke taalbeheersing

### **Wij bieden:**

- een honorering die in overeenstemming is met opleidingsniveau en ervaring
- gunstige secundaire arbeidsvoorwaarden

Voor belangstellenden is een informatiemap over de functie beschikbaar, welke kan worden aangevraagd bij de afdeling Personeelszaken (050 - 16 21 25).

Het hoofd van de redactie Menswetenschappen, Dr. A.T. van Holten, is gaarne bereid telefonisch nadere inlichtingen te verstrekken (050 - 16 22 59).

Schriftelijke sollicitaties kunt u richten aan Wolters-Noordhoff bv, Hoofd Personeelszaken, Postbus 58, 9700 MB Groningen.

### **ICU**

Wolters-Noordhoff bv is een werkmaatschappij van de nv ICU, Informatie en Communicatie Unie, waarin o.a. opgenomen de activiteiten van voorheen N. Samsom nv, A.W. Sijthoff's Uitgeversmaatschappij nv en Wolters-Noordhoff nv.