

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

UIT DE INHOUD:

- MEDEDELINGEN VAN DE C.M.L.G.S.-2,
WAARIN:
 - INVENTARISATIEVERSLAG
 - ACTUALITEIT EN HET ONDERWIJS IN GESCHIEDENIS EN
STAATSINRICHTING
 - ARCHIEVEN EN ONDERWIJS
 - DOELSTELLINGEN EN GESCHIEDENISONDERWIJS
- Dr. H. VAN GALEN: DE GESCHIEDENISSCRIPTIE
EEN REACTIE OP EEN ARTIKEL VAN G. GROENHUIS
- MEDEDELINGEN
- BOEKBESPREKINGEN
- ADVERTENTIES

KLEIO

VERSCHIJNT MAANDELIJKS

15e JAARGANG – OKTOBER – 10 – 1974

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

BESTUUR

K. VAN DIJK, *voorzitter*, Groot Barlaken 25, Heiloo, tel. 072-33570.
DRS. E.A.J. OUDENHOVEN, *1e vice-voorzitter*, Ockenburg 29, Oosterhout, N.Br., tel. 01620-26655.
C.L.A. DANIELS, *1e secretaris*, Apolloplantsoen 23, Zaandam, tel. 075-165602.
MEJ. DRS. R.E. NOORDIJK, *2e secretaresse*, Allard Piersonstraat 11 D, Rotterdam, tel. 010-763074
DRS. C.P.W.F. HERZBERG, *penningmeester*, Paulus Potterstraat 26, Lisse, tel. 02521-15648, postrekening 128701, t.n.v. penningmeester van de VGN, Vreeswijkstraat 329, Den Haag.
DRS. H.W. TIMMER, *P.A.-commissie*, Rinze Koopmansstraat 83, Rotterdam, tel. 010-216004
A.P. DIJKSTRA, *Didaktiekcommissie*, H. Mesdagstraat 1, Meppel, tel. 05220-53559.
P.G. RUYS, *Mavocommissie*, Zandkamp 140, Hoogland, tel. 03493-2128.
DRS. H. ULRICH, Vronkenlaan 63, Leiderdorp, tel. 071-93094.
M.J. VAN VELZEN, *Onderwijscommissie*, Mgt. van Gilsstraat 6, Kerkrade, tel. 04445-5941.
A.L. VERHOOG, Drakestein 8, Leiderdorp, tel. 071-91003.

LEDENADMINISTRATIE

Aangifte en afschrijvingen van leden en informatie over contributiebetaling zenden aan: **Administratie V.G.N., mevr. N. Top-Andringa, Obrechtstraat 44, 's-Gravenhage, tel. 070-465973.** Bij aangifte wordt verzocht mee te delen: naam, voorletters, eventueel titel, bevoegdheid, huisadres, telefoon- en netnummer, adres van de school waar men de hoofdbetrekking heeft.

CONTRIBUTIES

Contributies vanaf 1 januari 1971.

Gewone leden: a. docenten havo, v.w.o. en h.b.o.

f 45,—

b. docenten mavo

f 30,—

Buitengewone leden: a. gepensioneerden en b. zij die wel geschiedenisbevoegdheid bezitten, maar geen les geven op scholen voor mavo, v.w.o. en h.b.o.

f 25,—

Aspirantleden:

f 25,—

Echtparen:

f 50,—

KLEIO

Tijdschrift van de Vereniging van leraren Geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (V.G.N.), verschijnt tien maal per jaar.

REDACTIE

DRS. G.J. SLOOTWEG, *voorzitter*, Van Kinsbergenlaan 21, Baarn, tel. 02154-5047.

DRS. P. VAN HEES, *secretaris*, tel. privé: 030-882365, correspondentie: p/a Instituut voor Geschiedenis, Kromme Nieuwe Gracht 20, Utrecht.

C.M.H. BOSCH, Bloemendaal.

DR. P.C. EMMER, Haarlem.

DRS. C.P.W.F. HERZBERG, Lisse.

DR. P. VAN DER MEULEN, Bilthoven.

DRS. S.Y.A. VELLENGA, Utrecht.

F. VISSER, Den Haag.

Abonnementen: voor leden gratis, voor niet-leden f 35,— per kalenderjaar.

Actieve leraren/leraressen kunnen alleen met goedvinden van het bestuur van de V.G.N. in aanmerking komen voor een abonnement.

Abonnementen, opgeven aan: **Administratie V.G.N. mevr. N. Top-Andringa, Obrechtstraat 44, 's-Gravenhage, tel. 070-465973.**

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

De redactie.

MEDEDELINGEN VAN DE C.M.L.G.S. - 2.

De vorige Mededelingen van de C.M.L.G.S. werden gepubliceerd in: Kleio, 14e jg., no. 1, jan. 1973, p. 52 e.v.

Hierachter volgen:

- Een inventarisatie. Verslag over de eerste fase van de werkzaamheden in de Subcommissies voor het basisonderwijs, voor het beroepsonderwijs en voor het algemeen voortgezet en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs van de Commissie Modernisering Leerplan Geschiedenis en Staatsinrichting (C.M.L.G.S.) pag. 722
- Actualiteit en het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting. Eindverslag van de Subcommissie "Actualiteit" van de C.M.L.G.S. pag. 740
- Archieven en onderwijs. Rapport uitgebracht door Mr. F.C.J. Ketelaar, lid van de Subcommissie "Historische bronnen en het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting" van de C.M.L.G.S. pag. 745
- Doelstellingen en geschiedenisonderwijs. Verhandeling gehouden aan de hand van tien stellingen door Dr. P. van der Meulen tijdens de plenaire vergadering van de C.M.L.G.S. op 22 maart 1974 en eindigend met een voorstel voor de volgende fase in de werkzaamheden van de commissie. pag. 800

EEN INVENTARISATIE

Verslag over de eerste fase van de werkzaamheden in de Subcommissies voor het basisonderwijs*, voor het beroepsonderwijs en voor het algemeen voortgezet en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs van de Commissie Modernisering Leerplan Geschiedenis en Staatsinrichting (C.M.L.G.S.), uitgebracht aan de Minister van Onderwijs en Wetenschappen in mei 1974**.

Inhoud:

1. Woord vooraf	723
2. Inleiding	724
3. Formele aspecten	727
4. Doelstellingen	730
5. Leerplannen	732
6. Leermiddelen	733
7. Experimenten	735
8. Conclusies	736
9. Suggesties	738

* De termen basisonderwijs en lager onderwijs worden beide in het verslag gebruikt. De laatste is nog steeds de officiële term.

** Na de vaststelling van de aan de minister toegezonden tekst zijn nog enkele correcties aangebracht.

1. WOORD VOORAF

Op 28 november 1972 installeerde Mr. C. van Veen, de toenmalige Minister van Onderwijs en Wetenschappen, de Commissie Modernisering Leerplan Geschiedenis en Staatsinrichting (C.M.L.G.S.).

De commissie meende dat alvorens aan de studie van leerplannen begonnen kon worden, er een doelstellingsonderzoek zou moeten plaatsvinden en dat, vóór dat onderzoek zou kunnen beginnen er een inventarisatie zou moeten geschieden naar de huidige stand van zaken met betrekking tot het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting bij de verschillende schoolsoorten.

Een verslag van deze inventarisatie wordt U in de hierna volgende bladzijden aangeboden.

Namens de commissie,

Prof. Dr. D.J. Roorda, voorzitter,
C.M.H. Bosch, secretaris.

2. INLEIDING

Elk moderniseringsproces vindt zijn uitgangspunt in een bepaalde situatie. Het is wenselijk dat men eerst die toestand kent, voordat bezinning over het doel dat men van daaruit wil bereiken, mogelijk is, waarna men tenslotte op die doelstellingen zijn plannen baseert. Hiermee is een drietraps-fasering geschetst voor de grote lijnen van het toekomstig werk van onze Commissie Modernisering Leerplan. Die eerste fase, een voorlopige inventarisering, is steeds als een tamelijk bescheiden aanloop tot het geheel van dat werk beschouwd. De omstandigheid dat het schoolvak geschiedenis en staatsinrichting voorkomt op het rooster van vele afzonderlijke schoolsoorten, waar het vak tot dusverre binnen elk schooltype als het ware gecompartmentaliseerd een eigen leven leidde, die omstandigheid maakte niettemin die eerste fase tot een zowel belangrijke als wat moeizame onderneming.

Een gunstig uitgangspunt was overigens wel dat vertegenwoordigers van die schoolsoorten als zodanig onder de leden van onze C.M.L. te vinden zijn. Vandaar ook ons wat grote ledental, ruim dertig personen, die tezamen, misschien wel voor het eerst, een institutie vormen die gegevens kan, ja moet verzamelen over de toestand, de levenskracht van het vak in de verschillende compartimenten.

Of men als docent werkte bij het lager onderwijs, bij het beroepsonderwijs of bij het algemeen voortgezet onderwijs, steeds was men binnen elk van die sectoren te weinig op de hoogte van de toestand van het eigen vak bij de andere twee. Het heeft weinig zin hier na te gaan welk oorzakencomplex deze toestand, dit gebrek aan overzicht en dus inzicht, deed ontstaan en voortbestaan. Laat ons slechts nuchter constateren dat een up to date overzicht van de situatie en de problemen van het vak in het in verschillende sectoren verdeelde onderwijs van ons land niet beschikbaar is. Slechts één gunstige omstandigheid doet zich voor ten aanzien van een gedeelte van het terrein. Binnen de sector van het algemeen voortgezet onderwijs heeft ten aanzien van ons vak óók zo'n compartimentalisering bestaan, maar daar zijn de docenten zelf al begonnen de schotten tussen de compartimenten af te breken. Door de openstelling van het lidmaatschap van de Vereniging van leraren Geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (V.G.N.) voor mavo-docenten is uitzicht verruimd, is de overzienbaarheid groter geworden van de hele mavo-havo-vwo-sector, en nog wel van een iets groter terrein, omdat deze vereniging ook activiteiten is gaan ontplooiën op het terrein van de pedagogische academies.

Deze V.G.N. streeft ernaar nog eens het gehele terrein van het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting te bestrijken* en te overzien, maar dan nog zal zij krachtens haar aard wellicht de mankracht, maar zeker de middelen en de mogelijkheden missen om de taak op zich te nemen waarvan de inventarisering van omstandigheden en problemen zoals wij zagen maar een eerste fase is.

Met de mankracht en de middelen van onze C.M.L. is het overigens nog verre van gunstig gesteld. De leden verrichten hun werkzaamheden naast een volledige dagtaak. De problemen t.a.v. het goed functioneren van het secretariaat — dat ook het secretariaat is van de Commissie Eindexamen Geschiedenis en Staatsinrichting (C.E.G.E.S.) en dat van de Programmacommissie voor de applicatiecursus geschiedenis en staatsinrichting** —

* Sinds de Jaarvergadering 1974 staat het lidmaatschap van de V.G.N. ook open voor docenten bij het lager beroepsonderwijs.

** Het laatste secretariaat is overgenomen door Dr. P.A.M. Geurts te Nijmegen.

vroegen veel tijd en aandacht en zijn nog steeds niet opgelost.* Daar komt nog bij dat het Dagelijks Bestuur in beslag genomen werd door veel zaken die met de hierboven ruw omschreven kerntaak van de C.M.L. of slechts indirect, of in het geheel geen verband houden. Tot de laatste categorie behoort bijvoorbeeld de supervisie, op verzoek van de Inspectie, over een experiment van de "werkgroep vredesonderwijs", uit te voeren in een aantal scholen gedurende aan het vak geschiedenis en staatsinrichting toekomende roostertijd. Dat experiment heeft het Dagelijks Bestuur veel tijd en zorg gekost, en het eind ervan is nog bij lange na niet in zicht. Niettemin zal men er in dit verslag bijna niets over vinden. Enigszins anders is het gesteld met de vanuit de C.M.L. georganiseerde applicatiecursus geschiedenis en staatsinrichting voor mavo- en lbo-docenten. Over de organisatie van deze cursus, die eveneens veel tijd en energie heeft gekost en blijft kosten, wordt hier geen verslag gedaan. Maar ze komt wel ter sprake, omdat dit werk ons herhaaldelijk heeft geconfronteerd met typische gevolgen van een aantal knelpunten en problemen die wij ook bij onze inventarisering konden aanwijzen.

Voor die eerste fase van het werk werden reeds tijdens de oprichtingsvergadering van onze C.M.L., op 28 november 1972, een vijftal subcommissies ingesteld, en wel allereerst:

1. De *Subcommissie* voor het *basisonderwijs* en de daarbij behorende opleidingen, inclusief pedagogische academies.
2. De *Subcommissie* voor het *beroepsonderwijs (lbo, mbo en hbo)* en de daarbij behorende opleidingen, voor zover niet elders vermeld.
3. De *Subcommissie* voor het *algemeen voortgezet (mavo, havo) en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (v.w.o.)* en de daarbij behorende opleidingen.
Daarnaast kwamen enkele subcommissies van een wat ander karakter en met een enigszins gespecialiseerde opdracht tot stand, te weten:
4. De *Subcommissie "Actualiteit en het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting"*.
5. De *Subcommissie "Historische bronnen in het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting"*.

Aan het begin van de tweede fase van ons werk is inmiddels nog in het leven geroepen een zesde *Subcommissie*, en wel voor het onderwijs in de *staatsinrichting*, die hard nodig is omdat de samenvoeging van de beide disciplines tot één schoolvak een zaak is die men nog volstrekt onvoldoende heeft verwerkt, behalve bij het lager onderwijs, waar de combinatie sinds 1920 bestaat.

Aan de vijf op 28 november 1972 ingestelde subcommissies werd gevraagd elk een rapport op te stellen over de stand van zaken op het door hen bestreken werkterrein. Daaraan is het grootste gedeelte van de in 1973 beschikbare tijd besteed en aan het eind van dat jaar kon het Dagelijks Bestuur op grond van de toen ontvangen verslagen zich gaan bezinnen op de verder te volgen gedragslijn en voor te bereiden activiteiten.

Bij het opstellen van deze inventarisatierapporten door de subcommissies was het met name voor de drie eerstgenoemde — die dus elk een onderwijssector te inventariseren kregen plus daarbij behorende opleidingen voor de op die schoolsoorten vereiste onderwijsbevoegdheden — gewenst rekening te houden met de volgende zes aspecten:

- doelstellingen;
- leerplannen;
- leermiddelen (groe inventarisatie);

* Met ingang van 1 november 1974 is het secretariaat van de C.M.L.G.S. gevestigd in Bloemendaal-seweg 190A te Overveen, telefoon 023 - 257602.

- experimenten (globaal, bijvoorbeeld welke soorten wereldoriëntatie zijn er);
- conclusies;
- suggesties.

Uit deze rapporten wordt — omdat integrale publikatie te veel ruimte zou vergen en tal van herhalingen zou opleveren — hieronder verkort en zo evenwichtig mogelijk weergegeven hoe de situatie momenteel is en welke ontwikkelingen zich beginnen af te tekenen.

In de praktijk bleek het overigens voor de subcommissies slechts gedeeltelijk mogelijk het opgegeven schema van de zes punten aan te houden. Alleen de Subcommissie voor de mavo-havo-vwo-sector kon in dit opzicht vrijwel volledig zijn en haar rapport consequent opbouwen. Maar voor deze schooltypen was dan ook al een groot deel van de problemen doordacht en uitgewerkt. Overigens blijkt reeds als men de binnengekomen rapporten oppervlakkig doorziet dat één aspect in de verstrekte opdracht weliswaar niet is genoemd, maar dat onze commissies er, gelukkig, wel degelijk informatie over hebben verzameld. Wij bedoelen het aspect van de formele positie van het vak in het lesrooster en ten aanzien van de examens, alsook ten aanzien van de bevoegdheidssituatie van het docentencorps, die weer, losjes, verbonden is aan het minder formele aspect van de bekwaamheid der docenten. Het zou dwaasheid zijn dit alles in een samenvatting die voor deskundigen en belangstellenden is bedoeld, terzijde te laten.

Die roosterpositie van het vak is, ook in het licht van het huidige onderwijsbeleid, bepaald geen onbelangrijke zaak. Enerzijds tast men inzake de omvangrijke plannen van het departement in veel opzichten nog goeddeels in het duister. Zo is het bijvoorbeeld nog niet duidelijk of de voorstelling die onze C.M.L. van haar eigen taak heeft zich laat inpassen in de plannen van de minister inzake de Stichting Leerplanontwikkeling (S.L.O.). Maar anderzijds is er alle reden even stil te staan bij de verklaring van de bewindsman dat zijn beleid zich richt op "het bevorderen van een vermaatschappelijking van het onderwijs in die zin, dat de leerlingen meer zicht en greep krijgen op de maatschappelijke situatie waarin zij leven en daardoor een kritische en actieve bijdrage tot de ontwikkeling van de samenleving kunnen leveren". Deze passage is in de "Discussienota over structuur voor de ontwikkeling en vernieuwing van het primair en secundair onderwijs" de enige plaats waar de minister zich duidelijk uitgelaten heeft over inhoudelijke aspecten van het te geven onderwijs. Gezien de vele hoogst ondoordachte, veelal ook kreterige uitspraken die men thans juist over dat "greep krijgen op de maatschappelijke situatie" wel hoort debiteren, zal het duidelijk zijn dat de maatschappijvakken in het algemeen, en het vak geschiedenis en staatsinrichting in het bijzonder een grote verantwoordelijkheid toekomt. Het beleid dat de minister voor ogen staat zal alleen dan kunnen slagen als aan het vak dat bij uitstek inzicht geven kan in de mogelijkheden voor maatschappijverandering en in kwalitatief opzicht zorg en aandacht wordt besteed, en in kwantitatief opzicht, in het lesrooster, adequate speelruimte wordt geboden.

Het is evenzeer te betreuren als te begrijpen dat men zich telkens weer bezorgd af gaat vragen of die kwaliteit en die kwantiteit wel veilig zijn. Het harmonisatie-wetsvoorstel, de nota-Hanselman, het Lochems overleg, en niet in het minst ook de onbereikbaarheid van de Innovatiecommissie voor de middenschool zijn elk op zich en tezamen aanleiding tot onrust en verontrusting, omdat daardoor de vraag zich opdringt of dat alles misschien kenmerkender is voor het in feite gevoerde beleid ten opzichte van ons vak dan de boven-geciteerde aanlokkelijk-uitdagende proclamatie.

In welke geest overigens de C.M.L. Geschiedenis en Staatsinrichting op de uitdaging denkt in te gaan, moge blijken uit het hierna integraal afgedrukte rapport van onze

3. FORMELE ASPECTEN.

a. Over de formele aspecten van het vak geschiedenis en staatsinrichting in het *lager onderwijs* valt het volgende te zeggen. De Lager-onderwijswet 1920 schrijft voor dat er onderwijs in vaderlandse geschiedenis, waaronder begrepen is de eenvoudigste kennis van de inrichting van gemeente, provincie en staat, moet worden gegeven. Als regel staan er voor dit vak in de leerjaren 4, 5 en 6 per week twee lesuren van 45 minuten op de lesrooster. Op een groeiend aantal scholen maakt het echter deel uit van wereldverkenning c.q. wereldoriëntatie, onder welke benaming een nieuwe didactische aanpak van de zogenaamde zaakvakken wordt verstaan.

De volgende akten van bekwaamheid geven recht op het geven van onderwijs in het vak vaderlandse geschiedenis op de lagere scholen:

1. Akte van bekwaamheid als onderwijzer (77^a) of hoofdonderwijzer 77^b (Lager-onderwijswet 1920).
2. De onvolledige (41^a) of volledige (41^b) bevoegdheid als onderwijzer (Kweekschoolwet van 1952).
3. De onvolledige (29^a) of volledige (29^b) bevoegdheid als onderwijzer (Besluit onderwijzersopleiding 1968).

De akte 29^a valt momenteel alleen nog via deelname aan het staatsexamen voor onderwijzer te behalen.

De bezitters van de akten 77^a en 77^b hebben over het algemeen geen speciale didactische opleiding in het geven van het vak geschiedenis ontvangen, maar aan hun kennis van de geschiedenis werden veel hogere eisen gesteld dan aan die van de bezitters van de akten 41^a en 41^b, die wel een vakdidactische opleiding hebben genoten.

Bij de akte 29^b kan men door middel van een didactische specialisatie de kennis van o.a. de geschiedenis verdiepen. Het zal nodig zijn wat commentaar te geven op deze formele feiten.

Op grond van de Kweekschoolwet van 1952 kwam in de tweede leerkring didactiek, gericht op het in de praktijk te geven vak aan de orde, maar de voor studie van vak en vakdidactiek uitgetrokken tijd — één uur per week gedurende twee jaren — was juist voor deze fase zo beschamend gering, dat men spreken mag van een didactische vernieuwing die helaas hand in hand gaat met een verschraling van de kennis van het te doceren vak. Door de Mammoetwet van 1968 kwamen hierin nog opnieuw veranderingen. Een deel der studenten komt thans de eerste leerkring nieuwe stijl der pedagogische academies binnen via de havo. Bij hen zo goed als bij de andere studenten is de aan het begin van de eerste leerkring aanwezige kennis van geschiedenis afhankelijk van het gekozen vakkenpakket.

Ook als geschiedenis daarin voorkwam hebben zij doorgaans vrij weinig aandacht besteed aan Nederlandse geschiedenis. Hierdoor vormen de studenten die in de twee leerkring het vak geschiedenis kiezen (men is daar verplicht één der "zaakvakken" te kiezen) wat de kennis van het vak betreft een vrij slecht voorbereide en een hoogst gevarieerde groep. Door dit alles kan zich — terecht — de indruk vestigen dat de positie van het vak geschiedenis in de onderwijzersopleiding er sinds 1968 zeker niet beter op is geworden. Er is evenwel wat de opleiding aangaat óók winst te signaleren, ten aanzien van de didactiek in het algemeen, en ook in de didactische specialisatie: doelgerichter hospiteren, het didactische werkstuk. Men zie voor dit laatste *Kleio*, 14e jg., no. 10, okt. 1973, p. 440 e.v.

De gevolgen van de hier geschetste situatie voor de arbeidsomstandigheden en de

arbeidsproductiviteit van de geschiedenisdocenten aan de pedagogische academies zullen verderop, onder 8.a. en 9.a., ter sprake komen.

b. Wat de formele aspecten bij het *beroepsonderwijs* betreft valt allereerst op te merken dat wij hier te maken hebben met een bonte mengeling van schooltypen en onderwijsvormen, die zich in een proces van herstructurering bevinden. Die herstructurering beoogt na het lager onderwijs een langduriger en breder algemene vorming te bieden, waardoor voor deze leerlingen het tijdstip van het begin van de beroepsopleiding naar een later moment verschoven is. In het kader van deze veranderingen zijn namelijk reeds in 1973 alle vormen van l. b. o. vierjarig geworden. Daarbij zijn er in het eerste en het tweede leerjaar steeds twee uren per week bestemd voor de vakken aardrijkskunde en geschiedenis, die op het rooster altijd gezamenlijk vermeld staan. Het is nog de vraag of deze combinatie van aardrijkskunde en geschiedenis in de praktijk een gelukkige combinatie is.

Onderwijskundige motieven liggen er waarschijnlijk niet aan ten grondslag. Deze vakken worden gegeven door de a.v.o.-docent, die de akte 77b of 41b bezit, de oude of nieuwe hoofdakke, die thans in feite, maar niet altijd in rechte, gehonoreerd wordt als een derde graads bevoegdheid. Ten aanzien van de bekwaamheid der docenten koestert de subcommissie kennelijk zorgelijke vermoedens. Het zou niemand aan te rekenen zijn als die juist waren, als inderdaad maar al te vaak wordt gewerkt met een achtergrond van wat boekjeskennis, die wel eens onvoldoende verwerkt zou kunnen zijn. De subcommissie vraagt zich ook af of een zekere kwalitatieve beperktheid van het in de lessen gebodene meer voortvloeit uit de te geringe vakkennis van de docenten dan wel uit het geringe bevattingsvermogen van de gemiddelde l.b.o.-leerling. Zeker is dat de schoolleiding zich met de feitelijke gang van zaken in deze vakken nogal eens weinig gelukkig toont en dat vrij wat docenten zich nogal onzeker voelen. Vrij velen zijn gretig ingegaan op de mogelijkheid de applicatiecursus voor geschiedenis en staatsinrichting te volgen. Daarbij blijft echter voor hen de moeilijkheid bestaan dat daarbij volstrekt onvoldoende kan worden ingegaan op de mogelijkheden voor een verantwoord samenspel met aardrijkskunde. Helaas is het niet mogelijk gebleken op korte termijn te komen tot een afzonderlijke cursus voor deze groep, en wel zo dat aan deze wens wordt tegemoetgekomen.

Na de eerste twee jaren speelt het vak in het l.b.o. slechts een uiterst geringe rol. In het lager huishoud- en nijverheidsonderwijs (l.h.n.o.) kan het vak gekozen worden, wat echter niet vaak gebeurt: de leerlingen zijn in de praktijk vaak min of meer gedwongen een ander vak te kiezen.

Bij het m.b.o. komt geschiedenis voor in de sector middelbaar huishoud- en nijverheidsonderwijs (m.h.n.o.) en wel in de opleiding tot costuumnaaister en in de couture-opleiding. Wat in die gevallen wordt gepresenteerd als "geschiedenis van de kleding" is overigens doorgaans meer costuuvakkennis dan echte geschiedenis. De modegeschiedenis als spiegel van maatschappij en cultuur van het verleden komt soms te weinig tot haar recht.

Een tweede sector binnen het m.b.o. wordt gevormd door de middelbaar sociaal pedagogische opleidingen (m.s.p.o.), veelal part-time-opleidingen, die dan slechts af en toe een kort "seminar" geven onder titels als "stromingen", "cultuurgeschiedenis", of "staatsinrichting".

In de kleuterleidersopleiding tenslotte wordt gedurende de eerste twee jaren één uur per week besteed aan geschiedenis. De omschrijving van wat hier gebeuren moet is ruim en vaag; het examen in het vak is afgeschaft.

Het h. b. o. tenslotte is als regel dermate vakgericht dat het vak geschiedenis slechts bij uitzondering enig recht kan doen gelden op een plaats in het vakkenpakket. De Rijksarchiefschool, de School voor Toerisme, de School voor Journalistiek en de Bibliotheek- en Documentatie-academies zijn de uitzonderingen die de regel bevestigen.

c. Wat de formele aspecten van de positie van het vak in het *algemeen voortgezet en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs* (voortaan als *avo* en *vwo* aan te duiden) betreft, valt op te merken dat die allereerst wordt bepaald door de basistabel met de minimumurentallen. Dat zijn voor mavo-3: 4 uur, mavo-4: 6 uur, havo: 7 uur, atheneum-a: 11 uur*, atheneum-b: 9 uur, gymnasium a en b beide 8 uur. Dit zijn dus de totalen van wekelijkse lesuren die in het totaal van de onderbouw-leerjaren minimaal als vaste uren moeten worden gegeven. Op die onderbouw volgt een bovenbouw waarin de leerling het vak in zijn vakkenpakket kan kiezen om er examen in te doen, volgens het examenprogramma — de laatste vijftig jaar en de onderwerpen — waarover sinds het werd ingevoerd reeds een zekere eenheid van interpretatie is tot stand gekomen. De dreiging van een opgelegd schriftelijk examen werd afgewend. Een staatscommissie Commissie Eindexamenexperimenten Geschiedenis en Staatsinrichting (C.E.G.E.S.) werd in het leven geroepen ter bestudering van een eventueel schriftelijk examen. Het zal uit de verslagen van deze commissie allengs duidelijk moeten worden of er vorderingen worden gemaakt in de richting van een passende toetsing van kennis en vaardigheden. Dan blijft het nog een open vraag of het ooit mogelijk zal zijn bij een examen ook de attitude tegenover het vak te "meten".

Wat het docentencorps betreft is het op dit moment allerm minst gemakkelijk van de formele bevoegdheidssituatie een duidelijk beeld te geven. Tussen het derde-graadveld bij het mavo — in feite bezet door hoofdakbezitters zoals bij het l.b.o.— en het eerste-graadveld bij het v.w.o. na de brugklas ligt een tweede-graadveld. Maar het is verre van zeker of die graden er voor geschiedenis alle drie komen, en ook verneemt men telkens geruchten over op handen zijnde verschuivingen van de grenzen van die velden. Niet alleen onzekerheden ten aanzien van het toekomstig beleid en veranderingen die in de toekomst te wachten zijn — zoals de komst van nieuwe docenten vanuit de nieuwe opleidingen — maken het moeilijk een scherp omlijnde schets te geven waar men ook voor de nabije toekomst iets aan heeft. Ook de aanwezigheid van vrij wat onbevoegde en onderbevoegde docenten maakt dat tot een hachelijke zaak. Ook worden er nog steeds een aantal lessen in geschiedenis en staatsinrichting niet gegeven. Tenslotte ontkomt men niet aan de indruk dat er de laatste tijd enerzijds in toenemende mate frustraties optreden bij de oude garde, terwijl er anderzijds een vrij snelle verjonging in het docentencorps heeft plaatsgevonden door vertrek naar andere functies, aanvaarding van speciale taken in en partiële vrijstelling ten bate van het onderwijs.

Door een deel van deze omstandigheden wordt her- en bijscholing wel een bijzonder urgente zaak. Dat geldt in het bijzonder voor de nog steeds min of meer geïsoleerde

* Misschien nog wat meer dankzij een voorschrift dat het gecombineerde ural van geschiedenis en aardrijkskunde 22 moet zijn terwijl er voor aardrijkskunde 8 uren op de tabel staan.

mavo-sector, waar men lang op de applicatiecursus voor dit vak heeft moeten wachten. Maar ook de vanuit de V.G.N. georganiseerde postacademiale vorming op inhoudelijk-vakwetenschappelijk gebied en de meer didactisch gerichte activiteiten die door de V.G.N. (didactiekconferenties, seminaria voor jonge leraren) en door de pedagogische centra (trainingen zelfwerkzaamheidsdidactiek, trainingen sociale vaardigheden) werden verzorgd, voorzien enerzijds nog onvoldoende in de grote behoefte, en komen anderzijds te weinig tegemoet aan de ook ten departementen levende verlangens naar meer coördinatie in de activiteiten rond her- en bijscholing. Het voortgaan van deze activiteit is een zaak van groot belang. Hoewel de toestand in dit deel van het corps van leraren geschiedenis en staatsinrichting niet al te somber is als men die vergelijkt met de situatie bij een aantal andere vakken, is er toch hier en daar duidelijk sprake van verouderde vakkennis en van onvoldoende kennis inzake vakdidactiek en onderwijskunde.

4. DOELSTELLINGEN.

a. Ten aanzien van de doelstellingen bij het *lager onderwijs* geeft het rapport van de betreffende subcommissie verhelderende informatie, die hier, helaas, in kort bestek moet worden samengevat.

Toen in 1878 vaderlandse geschiedenis verplicht werd en algemene facultatief, begon daarmee ook voor Nederland de periode waarin de zich vernieuwende nationale staat ook in de school zijn historische aanspraken op een eigen identiteit onderstreept en bevestigd wilde zien. De Memorie van Toelichting zei het zo: "Het inprenten van jaartallen en namen die aanstonds na het verlaten van de school weer vergeten worden, heeft geen nut. Alleen dat deel der vaderlandse geschiedenis dat de leerling een bevattelijk overzicht schenkt van de wording van de Nederlandse Staat en hem de grote daden leert kennen van het voorgeslacht, door welks volharding onder leiding van Oranje, ons onafhankelijk bestaan werd gegrondvest, verdient een bredere ontwikkeling".

Het sprak vanzelf dat het verlicht-liberale volksdeel met deze wet-Kappeyne geen moeilijkheden had. Toch legde men in die kring behalve op staatkundige aspecten ook grote nadruk op de beschavingsgeschiedenis, in overeenstemming met het verlichte ideaal. Maar het was bij de Tweede Kamerdebatten over de wet al wel duidelijk geworden dat er over die vaderlandse geschiedenis wel allerminst overeenstemming bestond. De zich ook in de schoolstrijd zo duidelijk emanciperende confessionele groepen lieten er eigen geluiden over horen, wilden aan het vak een eigen perspectief en inhoud meegeven. Konden de orthodoxe protestanten formuleringen als "de wording van de Nederlandse Staat" en "onder leiding van Oranje" zeer wel als uitgangspunt aanvaarden, voor hen ging het er bij dit vak toch vooral om de kinderen te vertellen van "Gods grote daden met ons voorgeslacht". Viel daarbij voor hen een klemtoon op de zestiende en de zeventiende eeuw, het rooms-katholieke volksdeel had met die zestiende eeuw en ook met Oranje's rol daarbij wel moeite. Maar men beleed toch graag dat het ging om "de vorming van degelijke kristenen en daarmee van de beste burgers". Dat men hier grote aandacht besteedde aan de middeleeuwen, en ook wel oog had voor ruimere dan vaderlandse kaders, zij terloops opgemerkt.

Zo kenmerkte de vaderlandse geschiedenis zich dus wel overal door een sterk etatistisch

accent, maar toch was het ook zozeer het vak geworden waarin de eigen school zijn eigen vorm gevonden had, dat wij gerust mogen zeggen dat er drie verschillende vaderlandse geschiedenissen gegeven werden, ook al gebeurde dat dan in al die scholen vooral met een episch-chronologische methode, waarbij men één doorlopend verhaal "bracht" van de Germanen tot heden.

Deze duidelijke driedeling bestond vrijwel ongewijzigd voort tot na de Tweede Wereldoorlog. Maar sindsdien hebben de ervaringen van de bezettingstijd, internationale spanningen, nieuwe maatschappelijke ontwikkelingen, nieuwe communicatiemogelijkheden en veranderde inzichten inzake de onderwijzersopleiding de vanzelfsprekendheid van de nationale traditie doorbroken, terwijl bovendien het godsdienstig denken vraagtekens was gaan zetten bij doelstellingen die al te gemakkelijk nationale aan godsdienstige intenties koppelden.

In de lagere school ontstond door dit alles een crisis der zekerheden, zodat men vandaag de dag meer met vragen worstelt dan dat men doelstellingen voor ogen heeft. Dit zijn vragen van zeer verschillende aard, waarvan de subcommissie er een zeventiental heeft opgesomd. Het zijn vragen van geschiedwetenschappelijke, onderwijskundige en politieke aard, die alle beantwoord dienen te worden als men ooit tot nieuwe doelstellingen komen wil. Niet het minst belangrijk is daaronder de vraag of er bij kinderen van die leeftijd wel van historische vorming gesproken kan worden, indien men daaronder niet zozeer verstaat een ontmoeting met en wekken van belangstelling voor, alswel de overdracht van kennis van het verleden. Al met al is men zo intensief bezig met een zo groot aantal problemen dat een bij voorkeur zorgvuldig gestructureerd beraad over doelstellingen er de uitkomst van kan en moet zijn.

b. De reeds genoemde bonte mengeling van schooltypen in het *beroepsonderwijs* is wellicht de oorzaak dat er ten aanzien van deze sector over doelstellingen niets te zeggen valt. Het V.G.N.-beraad over de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs heeft ook hier kennelijk nog geen weerklank gevonden. Hoogstens kan men in even algemene als vage zin opmerken dat de aanwezigheid van geschiedenis en aardrijkskunde in de onderbouw van het l.b.o., de voor onderwijs in geschiedenis omvangrijkste sector van het beroepsonderwijs beoogt algemene vorming te verlengen, te geven en te ondersteunen.

c. In de kring van het *a.v.o. en v.w.o.* heeft men inzake het denken over doelstellingen nog de meeste ervaring opgedaan. De totstandkoming van het V.G.N.-rapport van 1967 en de daarop gevolgde discussies en nieuwe bijdragen wettigen de uitspraak dat men als het om globale doelstellingen gaat in vergelijking tot andere schoolvakken ver is gevorderd. Natuurlijk is kritiek mogelijk en voortgaand overleg nodig. Men zal nieuwe aspecten in de huidige situatie moeten overwegen en de bereikte resultaten op diverse plaatsen moeten uitwerken.

In het bereikte resultaat is van operationalisatie ten aanzien van het verwerven van voor het vak belangrijke vaardigheden onvoldoende sprake. En daar men er nog nauwelijks in geslaagd is met de ontwikkeling in het buitenland en in de wetenschappelijke geschiedbeoefening enige rekening te houden blijft dat ook voor de toekomst een zaak die in samenspraak met de onderwijskunde grote aandacht behoeft. Ook is uit het voorgaande wel gebleken hoezeer de sectoren van het lager en het beroepsonderwijs er ditmaal bij gebaat zijn aandeel te hebben in het overleg en in de resultaten ervan.

5. LEERPLANNEN

a. Als men zich inzake de leerplannen voor het geschiedenisonderwijs op de *lagere school* een beeld wil vormen komt men in feite niet ver. Het blijft meestal bij een vage doelomschrijving en een summiere stofomschrijving. In de doelomschrijvingen is niettemin nogal wat variatie te bespeuren. Als de opstellers het niet geheel bij vaagheden laten kan men er wel eens uit afleiden dat een bepaalde school of groep scholen aan het vernieuwen is geslagen, maar ook komt het voor dat men duidelijk getracht heeft voor traditionele inzichten moderne formuleringen te vinden. De stofomschrijving bestaat vaak uit het per leerjaar aangeven van een deeltje van een bepaalde leermethode. In feite wordt lang niet op alle scholen volgens het leerplan gewerkt. Pogingen om het leerplan te vernieuwen — op zichzelf al geen eenvoudige zaak — mislukken nogal eens omdat een duidelijke visie ontbreekt en omdat men het nut van een goed functionerend leerplan over het algemeen nog te weinig inziet. In zekere zin wrekt zich hier de crisis op het gebied der doelstellingen. Het is begrijpelijk dat de commissie, gezien de schamele informatie die de leerplannen bieden, gepoogd heeft te achterhalen wat er in feite in de geschiedenislessen gebeurt. Het globaal chronologisch overzicht, in de traditionele vorm van het episch verhaal gepresenteerd (zie hiervóór onder 4a), doet op zichzelf nog vrij veel opgeld, maar de vertelkunst wordt steeds minder beoefend. Het globaal chronologisch overzicht geeft in allerlei opzichten houvast, maar de bezwaren zijn zo evident dat wij er hier niet op behoeven in te gaan. Een andere methode, die der *lengte doorsneden* (het verkeer door de eeuwen, het wonen door de eeuwen) etc. wordt evenzeer door eigen voor- en nadelen gekenmerkt. Kan men recht doen aan de processuele aspecten, de structurele komen duidelijk tekort. Het zal duidelijk zijn dat men bij *dwarsdoorsneden* het risico loopt dat het omgekeerde bezwaar zich gaat voordoen, al laat dit bezwaar zich in een goed doordachte opzet wel min of meer wegwerken. Of het een voordeel dan wel een bezwaar mag heten dat er een duidelijke verwantschap is tussen deze dwarsdoorsneden en de in het voortgezet onderwijs toegepaste "Inselbildung" is een open vraag.

Het is wellicht wat arbitrair de vele vormen van wereldverkenning en wereldoriëntatie niet hier, maar verderop onder experimenten (zie 7.a.) te rangschikken. Toch is het niet overdreven te beweren dat dit nog jonge verschijnsel, dat een zekere vlucht heeft genomen, het experimentele stadium niet te boven is. Men zou het zelfs, gezien zijn werkwijze, een experiment in permanentie kunnen noemen. Op grond van door de subcommissie genomen steekproeven mag men aannemen dat een tamelijk traditionele vaderlandse geschiedenis in een meerderheid van de lagere scholen nog wordt gehandhaafd. Het is uiterst bezwaarlijk gebleken uitvoeriger en zorgvuldig geprofileerde informatie over de omvang van traditionele en experimentele geschiedenisonderwijs te verzamelen.

b. Bij het *beroepsonderwijs* is de situatie op het punt van de leerplannen nog onbevredigender. Als ze er zijn, zijn ze van zeer uiteenlopende omvang en kwaliteit. Weergave ervan, zo zegt de subcommissie, zou tot een eentonige compilatie van vaagheden leiden. Sommige leerplannen zijn opgesteld door de betrokken school, andere door landelijke of regionale werkgroepen of experimenterende instanties. Algemene tendenties zijn er nauwelijks in aan te treffen. Wellicht zijn de vaagheden een gevolg van

onvoldoende beraad over de doelstellingen (zie hiervóór, 4.b.), maar zeker zijn ze de oorzaak van de arbitraire stofkeuze door docenten in de praktijk van de gegeven lessen, die de subcommissie in haar verslag voor de scholen voor l.b.o. signaleert. Men behandelt de vakkencombinatie aardrijkskunde en geschiedenis in de lespraktijk nogal eens in de vorm van projecten, of wat daar voor door moet gaan, zoals de subcommissie het, niet al te blijmoedig, uitdrukt. Daarbij komt het onderwijs vaak niet verder dan tot constatering dat bepaalde situaties vroeger anders waren. Te weinig komt naar voren hoe het een en ander veranderde, en nog veel minder komt men toe aan het waarom van die veranderingen.

c. Wat de leerplannen voor het *a.v.o.* en *v.w.o.* betreft is de ruimte die de wetgever had gelaten om tot vruchtbare diversiteit te komen niet gebruikt. Vrijwel alle scholen hebben het Rijksleerplan overgenomen. Dit plan stelt helaas alleen inhoudelijke doelen ten aanzien van de leerstof vast. Geoperationaliseerd is het niet, en over de vaardigheden en attitudes die ontwikkeld zouden moeten worden laat het zich niet uit. Het Brugklasrapport van de V.G.N. en de Landelijke Pedagogische Centra kan men beschouwen als een eerste aanzet daartoe. Het heeft een poging gedaan de algemene doelstellingen van het vak voor verschillende perioden van het eerste leerjaar te verbijzonderen en biedt een leerplan aan dat niet uitgaat van de leerstof, maar van aan de hand van leerstof te bereiken doelstellingen. Van belang is ook de grote aandacht die het rapport besteedt aan de uitgangssituatie van de leerlingen bij het bepalen van de doelstellingen. De subcommissie merkt op dat dit als een handreiking bedoelde rapport langzamerhand invloed begint te krijgen in het onderwijsveld, al betrof de voornaamste kritiek erop de aanbevolen keuze van leerstof. Te eniger tijd zal dit Brugklasrapport gevolgd worden door een soortgelijke opzet voor het tweede en derde leerjaar (Commissie Onderbouw).

In het algemeen mag men aannemen dat de lespraktijk bij een gedeelte van het algemeen voortgezet onderwijs in de laatste jaren verrijkt en vernieuwd is. Toch blijft nog steeds een groep docenten tamelijk onbereikbaar voor initiatieven waaraan men op vrijwillige basis pleegt te participeren.

Ten aanzien van de mogelijkheden om de staatsinrichting in het geschiedenisonderwijs te integreren merkt de subcommissie het volgende op:

- Waar het gaat om het algemeen begrippenapparaat van de staatkunde biedt de integratie nauwelijks problemen;
- waar het gaat om de werking van staat en democratie zien de docenten in het algemeen wel kans tot integratie te komen met Nederlandse geschiedenis van de 19e en 20e eeuw, al is een recapitulatie of een korte systematische behandeling van de staatsinrichting daarna wel noodzakelijk;
- waar het gaat om onderwerpen die niet specifiek behoren tot het staatsrecht, bijvoorbeeld met betrekking tot de arbeid, enz., daar ziet men integratie als een onmogelijkheid.

6. LEERMIDDELEN.

a. Op het punt van de leermiddelen lijkt de situatie bij het *lager onderwijs* in het algemeen

niet onbevredigend. Er is een zeer grote verscheidenheid van leer- en werkboeken (bij een onderzoek op 108 lagere scholen bleek dat men daar 35 verschillende methoden gebruikte), maar de bereidheid om ze systematisch klassikaal te gebruiken neemt af. Verder zijn niet alleen de bekende schoolplaten van Isings en anderen zeer vaak aanwezig, maar er is daarnaast ook vrij veel ander visueel materiaal, waaronder overigens de dia's en de filmstrips lang niet alle van even goede kwaliteit zijn. Historische kaarten en atlassen zijn slechts sporadisch aanwezig. Wel tracht men meer en meer te komen tot een documentatiecentrum voor leerlingen. Vaak ook is er een redelijk voorziene onderwijzersbibliotheek. Met behulp van zulke documentatiecentra en de genoemde nieuwe leermiddelen zou het mogelijk moeten zijn het vak een frisse vorm te geven. Het is echter niet uitgesloten dat in een aantal scholen de aanwezige docenten en de aanwezige leermiddelen vrij slecht op elkaar zijn afgestemd.

b. Wat de leermiddelenvoorziening bij het *beroepsonderwijs* aangaat is er geen reden tot grote opgewektheid: de kwaliteit is nogal mager. Veel komt aan op de vindingrijkheid van de leraar. Bijzondere aandacht dient men nog te besteden aan het periodiek "Perspectief", dat in dit onderwijs zeer veel wordt gebruikt. Het biedt thema's (voorbeeld: het Midden-Oosten) waarvan de geschiedkundige, aardrijkskundige en ook wel biologische en natuurkundige aspecten aandacht krijgen. Of er reeds voldoende en op de juiste wijze het samenspel tussen de disciplines in wordt nagestreefd staat echter nog te bezien.

c. Inzake de leermiddelen voor het *a.v.o. en v.w.o.* merkt de subcommissie allereerst het volgende op: Men kan constateren dat in de praktijk van het geschiedenisonderwijs de synchronistische en de semi-concentrische methoden verlaten worden en dat de thematische en exemplarische methoden steeds duidelijker in het gezichtsveld komen te liggen. Bovendien wordt de band van het verleden met het heden steeds meer beklemtoond. Deze tendenties zijn vooral ook daarom algemeen aanvaard — wat niet wil zeggen dat ze reeds in elk opzicht goed verwerkt zijn — omdat zij niet alleen een gevolg zijn van opportunistische motieven (tijdsgebrek als gevolg van een te gering aantal lesuren), maar ook van principiële overwegingen. Mogelijk is langs deze weg een degelijke verwerving van kennis en inzicht, die bij kan dragen tot de verwerving van die attitudes die door het geschiedenisonderwijs bevorderd dienen te worden.

Intussen stelt men terecht de vraag of het nodig is de leerlingen naast themata tevens een bescheiden raam van de geschiedenis in haar totaliteit te bieden. Ditzelfde probleem speelt ook m.b.t. de geschiedenis van de laatste halve eeuw een rol. Hoe men deze problemen ook oplost, er zullen meer leerpakketten per thema samengesteld moeten worden. Dat dit tot heden nog onvoldoende gebeurt is een gevolg van de chaotische situatie op de leermiddelenmarkt. Een bijgewerkt overzicht over de beschikbare leer- en hulpmiddelen is in 1974 verschenen*.

Hoewel er op de leermiddelenmarkt bruikbare tot zeer goede leermiddelen verkrijgbaar zijn wil dit niet zeggen dat alle scholen er ook van voorzien zijn. Wie de recente publikatie over de inrichting van een ideaal vaklokaal (zie Kleio, 14e jg., no. 3, maart 1973, p. 144 e.v.), die vooral bij de nieuwbouw van een school van nut kan zijn, vergelijkt met de

* P.H.F. Gieles en A.P. Dijkstra, *Overzicht van hulpmiddelen ten behoeve van het geschiedenisonderwijs*, geheel herziene 2e druk, maart 1974, uitgave v.h. Katholiek Pedagogisch Centrum, Postbus 482, Den Bosch.

feitelijke doorsnee-toestand op dit gebied, zal uiteraard constateren dat dit nog lang niet algemeen gerealiseerd is. Ook als men er op let wat nodig is voor een goede documentatie voor leerlingen en voor een goed gerichte studie van een eindexamengroep, dan weet men dat er zeer veel te wensen is gebleven. Tenslotte is er beslist te weinig leermateriaal beschikbaar om redelijk tegemoet te komen aan de overal te signaleren tendens naar meer zelfwerkzaamheid.*

7. EXPERIMENTEN

a. Bij het *lager onderwijs* dient "wereldverkenning" of "wereldoriëntatie" onder de experimenten te worden gerangschikt (zie hiervoor, 5.a.). Onder het etiket wereld-oriëntatie worden tamelijk verschillende zaken op de markt gebracht. Het indertijd nogal besproken Ledo-project, dat trouwens óók in het voortgezet onderwijs een rol speelde, was een in bepaalde opzichten tamelijk extreme vorm onder deze oriëntaties. Toch kan men ook zeggen dat er tussen al die oriëntaties en verkenningen duidelijke overeenkomsten zijn. Het gaat namelijk altijd wel om het verkennen van de relaties met andere mensen, om verkennend leven in de ruimste zin van het woord, zodat de systematiek van een vak geen uitgangspunt kan zijn. Van historische verkenning is sprake wanneer uit dit verkennend leven een ontmoeting met "vroeger" ontstaat. In de klas ontstaan via het — positief te waarderen — kringgesprek het plan om een bepaald onderwerp uit de actualiteit uit te diepen. Dat men dan dus lang niet altijd houvast kan vinden bij enigerlei leermiddel zal duidelijk zijn. Of bij zo'n verkenning historische zaken naar voren komen hangt allereerst van het gekozen onderwerp en de begaafdheid van de onderwijzer af. Als voordeel noemt men de actieve betrokkenheid van de leerlingen die zelf van het begin af meedenken en op onderzoek uitgaan. De activiteiten die men ontplooit en de zaken die men leert blijven dan ook doorgaans wel binnen het kader van hun bevattingsvermogen. Geschiedenis kan, als het meespeelt, bovendien geen apart dood wereldje worden, het verleden staat hier duidelijk in relatie tot het leven. Toch zijn de bezwaren ook zeer groot. Men doet soms slechts bij toeval eens wat historische kennis op, hier meer, daar minder, en ook: hier dit, daar dat. Bovendien: in het hier vrij gebruikelijke zelfstandige groepswerk kunnen kinderen van deze leeftijd juist het historisch aspect op eigen kracht niet voldoende recht doen, zodat er al bij al na grote en langdurige activiteit van zeer velen nogal eens een vrij matig resultaat ontstaat, waarbij historische vorming is verschaald tot dilettantisme. Dit neemt overigens niet weg dat er op dit terrein ook wordt gezocht naar minder schrale, warrige en toevallige praktijken, waarbij begeleiding van docenten en houvast van de zijde van leermiddelen wordt geboden. Het is dus duidelijk dat het voorlopig niet mogelijk is tot een positief oordeel te komen.

b. In het *beroepsonderwijs* is de commissie één experiment van enige allure op het spoor gekomen. Voor tien scholen in Twente is een gedetailleerd experimenteerplan ontworpen dat wordt uitgevoerd en geëvalueerd onder leiding van de hoogleraar Velema. Dit experiment is nog slechts kort geleden op gang gekomen. De onderwijskundige aanpak lijkt zeer weloverwogen, maar op de inhoudelijke aspecten valt, zoals wel vaker het geval is, bepaald af te dingen. Wat het vak geschiedenis betreft vertoont dit experiment namelijk een zeer traditioneel beeld.

* Van enig belang hiervoor kan zijn het initiatief van een groep docenten die een pool zelfwerkzaamheidsmateriaal vormden die aan abonnees tegen kostprijs wordt toegezonden: *Historische teksten*, secretariaat Postbus 482, *s-Hertogenbosch.

c. Wat de experimenten in het *a.v.o.* en *v.w.o.* betreft kan men constateren dat er vrij veel wordt geëxperimenteerd, zij het veelal nogal in geïsoleerde situaties en zonder voldoende doelgerichtheid en systematiek. Naast algemene onderwijskundige experimenten waarin óók geschiedenis participeert, zoals het Roncalli-systeem en Mastery-learning, zijn er ook experimenten die specifiek voor het vak geschiedenis en staatsinrichting van belang zijn, zoals het experiment van de vakdidacticus P. Fontaine, het hiervóór reeds genoemde Ledo-project en het thans nog lopende project van de werkgroep vredesonderwijs. Dit zijn zaken waarvan ieder die naar nieuwe wegen zoekt zich op de hoogte behoort te stellen.

8. CONCLUSIES

a. Onze conclusies ten aanzien van het *lageronderwijs* kunnen niet àl te blijmoedig uitvallen. Het is duidelijk dat het traditionele geschiedenisonderwijs in de lagere school nog vooral drijft op de routine van oudere docenten. Uit de discussie over velerlei problemen is bovendien nog niet duidelijk geworden in welke richting de toekomstige ontwikkeling zal gaan. Hoeveel perspectief de wereldoriëntatie- en andere experimenten bieden op een mogelijke uitweg uit de impasse is nog een open vraag. Naar de mening van de subcommissie is het een zeer ongunstige bijkomstige omstandigheid dat de geschiedenisleraren aan de pedagogische academies met een zodanige arbeidslast zijn opgescheept dat ze hoogst onvoldoende kunnen functioneren als motoren en coördinatoren van nog ongerichte vernieuwingsstrevingen. Met een grillig over havo-top en verdere leerkringen verdeelde zware onderwijslast en met studenten die zich moeten verdiepen in de didactische aanpak van een vak waarvan ze vaak zelf minder dan een minimum weten, kan er van voldoende begeleiding van de studenten geen sprake zijn, laat staan dat docenten en studenten samen de nodige impulsen zouden kunnen meegeven aan de vernieuwing van het geschiedenisonderwijs. Het is, zo constateert de subcommissie aan het slot van een goed gedocumenteerd betoog, voor een geschiedenisdocent aan een pedagogische academie onmogelijk of vrijwel onmogelijk zijn taak naar behoren te vervullen. Gevoelens van machteloosheid en frustratie zijn, bij goede docenten, het gevolg van die situatie. Desondanks is het ideaal dat de subcommissie voor het geschiedenisonderwijs in de lagere scholen voor ogen staat de moeite van het overwegen nader preciseren waard. Zij omschrijft het als volgt: "Meer dan tot nu toe zullen de leerlingen moeten ervaren dat het gaat om hun eigen wereld, om een verleden waaruit ze zelf groeien en van waaruit ze verder kunnen gaan. Daarbij dienden de sociale, economische en culturele aspecten meer accent te krijgen". Het staat daarbij nog te bezien hoe daarbij èn de kennismaking met het verleden vanuit de eigen directe omgeving èn het uitzicht op de wereld als geheel beide tot hun recht kunnen komen.

b. Onze conclusies ten aanzien van het *beroepsonderwijs* kunnen op grond van het rapport van de subcommissie niet anders dan vrij somber uitvallen: de toestand van het vak is hier verre van gezond. Invloed van de vernieuwingsimpulsen op vakgebied die elders van betekenis waren, heeft men nauwelijks ondergaan. De applicatiecursus zal de

docenten wellicht wat hulp kunnen bieden, maar de betekenis van die hulp blijft beperkt zolang de cursus onvoldoende rekening kan houden met de specifieke moeilijkheden en verlangens van de docenten in deze sector van het onderwijs (l.b.o.). Overigens is deze onderwijssector duidelijk in beweging gekomen. Verschuivingen in het leerlingenbestand beginnen zich af te tekenen. Volgens het C.B.S. vertonen de percentages jongens en meisjes die na de lagere school naar het l.b.o. trekken de neiging te dalen en in de doorstroming van het l.h.n.o. naar het m.h.n.o. is eveneens een dalende tendens te bespeuren. Ook zullen te eniger tijd nieuwe docenten, opgeleid in de nieuwe lerarenopleidingen, het docentencorps van het beroepsonderwijs versterken. Wij willen hopen dat er onder hen genoeg zullen zijn die inzake aardrijkskunde en geschiedenis zo goed bewerktuigd zullen zijn dat zij een eerlijk samenspel van beide vakken in het l.b.o. zullen kunnen bevorderen. De ervaringen in de nieuwe docentenopleidingen met studenten met juist deze vakkencombinatie schijnen echter niet overal even bemoedigend te zijn.

c. Hoewel uit het voorgaande wel blijkt dat de subcommissie zich kritisch heeft opgesteld, is het niettemin duidelijk dat de sector van het *a.v.o. en v.w.o.*, als het om conclusies gaat, er, zowel vergeleken bij de beide andere sectoren als vergeleken bij andere schoolvakken, nog zo slecht niet voorstaat. Dat wil niet zeggen dat er geen onzekerheden en meningsverschillen bestaan, en ook is er nog een publieke opinie onder volwassenen die zich hun eigen geschiedenislessen in het voortgezet onderwijs herinneren en daarop maar al te vaak een volstrekt onjuiste, want verouderde opinie over het huidige onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting baseren. Nog een tweede "time-lag" trouwens zou het geschiedenisonderwijs parten kunnen gaan spelen. De tijd ligt reeds achter ons dat men in een enkele sector van de sociale wetenschappen in een ahistorische fase van de eigen ontwikkeling meende dat de maatschappij het voor de oplossing van haar problemen zeer goed zonder historische bezinning kon stellen. Nu mag dat binnen de wetenschap veranderd zijn, helaas is ook deze verandering door een breed publiek van leken nog allerminst verwerkt. Die verandering in de opvattingen mag er overigens allerminst toe leiden dat nu historici op hun beurt in souvereine zelfgenoegzaamheid menen alle problemen, ook die in het contemporain-onderwijskundige vlak, wel alleen aan te kunnen. Eerlijk samenspel met de andere sociale wetenschappen zal nuttig en onmisbaar zijn, ook, ja juist als men het kind centraal stelt en probeert een program te ontwerpen dat kinderen voorbereidt op de maatschappij. Maar van zo'n samenspel voor het onderwijs nu meteen gouden bergen verwachten en op grond daarvan even vlotte als ondoordachte integratievormen afdwingen is onverstandig, zeker als tegelijkertijd de coöperatieve wetenschapsbeoefening in de grensvlakken tussen die disciplines nog maar moeizaam voortgang vindt. Aan dilettantisme in het onderwijs heeft niemand behoefte. Maatregelen die niet zowel onderwijskundig als wetenschappelijk verantwoord kunnen worden behoort men niet te nemen, hoeveel schijnargumenten van andere aard ervoor ook in het veld gebracht zouden kunnen worden. Daarom is het nuttig te zeggen dat het vak geschiedenis en staatsinrichting voldoende eigen speelruimte nodig heeft, óók als het komt tot enigerlei weloverwogen samenspel, bijvoorbeeld van de maatschappijvakken. Alleen dan zal het vak aan het onderwijs die bijdrage kunnen leveren die waarborgt dat in het geheel van onze cultuuractiviteit het zich eerlijk rekenschap geven van het verleden die rol blijft spelen die, vooral als het oog zich richt op de toekomst, nodig is.

9. SUGGESTIES

a. De suggesties die de subcommissie voor het *lager onderwijs* gedaan heeft betreffen allereerst de positie van het vak en de docent aan de pedagogische academie, maar zij richten zich op het ideaal van vernieuwing van het vak in het lager onderwijs zoals dat hiervóór (8.a.) werd omschreven. Het is duidelijk dat de leerstof die op de pedagogische academies wordt behandeld direct van dat ideaal van een vernieuwd vak in de lagere school behoort te worden afgeleid. Maar het gaat in die pedagogische academie niet alleen om een andere stofkeuze. Aan het slot van het rapport van de subcommissie is het volgende te lezen: Alleen een vernieuwde onderwijzersopleiding met een totaal andere structuur, waarbij ook de docent geschiedenis een werkelijk te realiseren taak wordt toegewezen, kan de historische vorming, ten dienste van de toekomstige leerkracht bij het lager onderwijs, tot haar recht doen komen. Hiervoor is nodig, dat de docent zich met de studenten in gemeenschappelijke werkcolleges kan verdiepen in de vernieuwing van de stof en een zinvolle overdracht op de school. Naast een beperkt aantal doceeruren is hiervoor nodig coaching van de studenten, individueel en groepsgewijs, begeleidingsuren in de praktijk, uren voor correctie, zelfstudie, onderzoek, en meer technische bijstand; kortom werkelijke academisering.

b. Wat de suggesties van de subcommissie voor het *beroepsonderwijs* aangaat valt een drietal punten te noemen. Allereerst verdient het aanbeveling ervoor te ijveren dat de belemmeringen voor de tot stand koming van een "eigen" applicatiecursus voor het l.b.o. worden weggenomen. Dan zou het nuttig zijn de oorzaken van de onbevredigende situatie bij de vakkencombinatie aardrijkskunde en geschiedenis in het l.b.o. nader te onderzoeken. Tenslotte dringt de subcommissie er bij de C.M.L. op aan tijdig in te spelen op de komende structuur voor het m.b.o. die binnen enkele jaren haar beslag gekregen moet hebben.

c. De subcommissie voor *a.v.o. en v.w.o.* heeft in haar rapport een aantal suggesties gedaan. Dat zijn, voor zover ze niet reeds eerder in dit stuk worden vermeld de volgende: Om te voorkomen dat leerlingen die geschiedenis en staatsinrichting niet als eindexamen-vak gekozen hebben, met de inrichting van de staat niet of onvoldoende kennismaken, kan men:

- daarvoor in aanmerking komende onderwerpen "vertalen" naar de behoeften en mogelijkheden van de leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs;
- in de lessen maatschappijleer aan onderwerpen uit de staatsinrichting speciale aandacht besteden.

De subcommissie doet voorts bepaalde suggesties op het gebied van de leermiddelen-productie. Wij signaleerden reeds haar mening dat er meer leerpakketten per thema ter beschikking zullen moeten komen. Ten aanzien van de vervaardiging van leermethoden is zij niet erg gelukkig met het feit dat de leermiddelen tot nu toe alleen werden vervaardigd door docenten in hun vrije tijd. Zij ziet meer in goed voorbereide teams van daartoe vrijgestelden, werkend aan de hand van doelstellingen die èn in geschiedkundig èn in onderwijskundig opzicht doordacht zijn.

De subcommissie wijst voorts in een opmerking op het risico van een tijdelijke stopzetting

van de bijscholing als gevolg van reorganisatie op dit terrein, en ze besteedt tenslotte nog bijzondere aandacht aan de docentenopleidingen. Zij heeft daarbij het hele terrein in ogenschouw genomen.

De nieuwe opleidingen, zo zegt ze, zoeken naar een eigen identiteit, die in elk geval in zich moet bergen:

- een duidelijke visie op wat geschiedenis kan betekenen voor de leerlingen van de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs;
- een wezenlijke integratie van vakwetenschap, onderwijskunde en taalbeheersing.

Deze identiteit is nog niet gevonden. Men worstelt hier bovendien met het gradenstelsel — dat aan geen onderwijskundige realiteit beantwoordt — en met de dubbelvakkigheid als "zinvol" uitgangspunt.

De integratie stuit op grote problemen van vooral methodologische aard.

De twee oudere opleidingen, die voor het doctoraal-examen en die voor de M.O.-akte, kampen met het probleem, hoe in een opleiding waarin het vak centraal staat een beroepsvoorbereidend element te bouwen.

Overzien we dit terrein, dan valt het op dat er van een samenhangend beleid geen sprake is. Het is nodig dat hier verandering in komt. Het moet mogelijk zijn, ook zonder dat de opleidingen zelf dat als een keurslijf gaan ervaren, in dezen te komen tot een duidelijk beleid, gericht op een samenstel van voorzieningen.

ACTUALITEIT EN HET ONDERWIJS IN GESCHIEDENIS EN STAATSI- NRICHTING

Terwijl een drietal subcommissies zich rekenschap gaf van de omstandigheden waaronder het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting in de verschillende scholen thans gegeven wordt, concentreerde een vierde subcommissie zich op een problematiek waar de docenten in geschiedenis en staatsinrichting in alle scholen thans, meer dan tevoren, mee geconfronteerd worden.

Behoort men voor de actualiteit een plaats in te ruimen ook in dat onderwijs, dat zich allereerst met het verleden bezighoudt? Loopt men, als men dat doet, niet de kans dat het grillig toeval elke doordachte doelgerichtheid illusoir maakt? Dat dit geen denkbeeldig gevaar, geen hersenschim is, blijkt bijvoorbeeld al uit wat hiervóór onder 7.a. is geschetst.

De Subcommissie "Actualiteit" die zich met deze vraagstukken heeft beziggehouden, heeft een eindverslag uitgebracht, dat hier integraal is afgedrukt:

Actualiteit betekent volgens Koenen-Endepols onderwerpen van de dag. Geschiedenis en staatsinrichting zijn moeilijker te definiëren. Volgens de Franse historicus Braudel is de geschiedenis de som van alle mogelijke geschiedenissen en moet men vooral niet de fout maken één van de vele geschiedenissen met uitsluiting van de anderen tot de ene ware geschiedenis te verklaren. Actualiteit en geschiedenis, hoe ook verstaan, zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. De onderwerpen van de dag zijn voor een zeer groot deel het zichtbare "Tatbestand" van diverse historische ontwikkelingen. Terwijl nu enerzijds in het onderwijs van vandaag de wens leeft de leerlingen te confronteren met de actualiteit omdat men vindt dat daardoor een zekere oriëntatie gegeven kan worden in de wereld waarin zij hun weg moeten vinden, bestaat anderzijds bij geschiedenisdocenten de vrees dat op den duur het geschiedenisonderwijs overheerst zou kunnen worden door de actualiteit. Er is daarom aanleiding in te gaan op het probleem van de plaats die de actualiteit in het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting behoort in te nemen. Daarbij zal eerst de relatie tussen actualiteit en geschiedenisonderwijs worden besproken daarna die tussen actualiteit en het onderwijs in de staatsinrichting.

Het feit dat overheersing van het geschiedenisonderwijs door de actualiteit wordt gevreesd lijkt vooral samen te hangen met de wijze waarop velen in onze samenleving met de actualiteit omgaan. Het accent ligt heel sterk op het kortstondig karakter van de actualiteit. Actualiteit is vaak inderdaad het nieuws van de dag, het de aandacht van het moment opeisend gebeuren. De publiciteitsmedia bieden actualiteiten die snel wisselen, vandaag door iedereen besproken, morgen soms al weer vergeten. Actualiteiten uit de gehele wereld worden doorgegeven door reporters wier belangrijkste criterium bij de selectie van de onderwerpen nog schijnt te zijn: hond bijt man is geen nieuws, man bijt hond wel. Dit alles past in wat professor Brands heeft genoemd onze "zich uitbreidende wegwerpcultuur die meent geen boodschap te hebben aan het verleden, overtuigd als zij is van haar eigen nieuwigheid." Als het onderwijs in de geschiedenis plaats zou moeten maken voor actualiteitsonderwijs dat bij deze opvatting van actualiteit aansluit, van de ene actualiteit naar de andere vlindert en een systeemloze kaleidoscoop van actualiteiten als oriëntatie op de wereld aanbiedt, zou dat een heilloze ontwikkeling zijn.

Maar het lijkt mogelijk en ook wenselijk de actualiteit een plaats in het geschiedenisonderwijs te geven die minder sombere perspectieven opent. Wanneer weerstand wordt geboden aan de opvatting van de actualiteit als kortstondig de aandacht vragend incident en in plaats daarvan actualiteit wordt verstaan als het eigentijds gebeuren dat deel uitmaakt van diverse historische ontwikkelingen en als die ontwikkelingen meer dan actuele momentopname daarvan plaats in het geschiedenisonderwijs vragen, komen de zaken anders te liggen. Het is dan volstrekt legitiem bij het geschiedenisonderwijs, op welk niveau ook, uit te gaan van de huidige situatie (nu bestaande sociale verhoudingen, machtsverhoudingen in de wereld, huidige opvattingen over cultuur, nu bestaande opvattingen van arbeid en vrije tijd e.d.). Het geschiedenisonderwijs probeert inzicht te geven in de veranderende samenleving van vandaag door in die veranderingen een patroon zichtbaar te maken.

Een uiterst belangrijke vraag daarbij is over wie en van wat geschiedenisonderwijs gegeven zal worden. Zonder één geschiedenis boven alle andere die mogelijk zijn (Braudel) als de ene ware geschiedenis voor te schrijven, zou het toch de voorkeur verdienen dat het geschiedenisonderwijs vooral betrekking heeft op de ontwikkeling van de samenlevingen in hun geheel en ten opzichte van elkaar en bijvoorbeeld niet alleen op die van enkele groepen (hetzij leiders, hetzij verdrukten) die als *pars pro toto* fungeren. Het gaat juist om de *verhoudingen* tussen de verschillende sociale groepen onderling en de ontwikkeling van die verhoudingen.

Een algemeen gangbare opinie bij hedendaagse historici is dat de menselijke vrijheid in denken, voelen en handelen sterk beperkt is door dieperliggende, veelal verborgen, structureel, conjunctureel, sociologisch enz. geconditioneerde, doorgaans niet synchroon verlopende ontwikkelingen. Het geschiedenisonderwijs zou zich erop moeten toeleggen de leerlingen enig inzicht in deze achter de actualiteit liggende "dieptelagen" en ontwikkelingen te doen verkrijgen. De actualiteit kan daarbij uitgangspunt vormen, om didactische redenen zal dat ook dikwijls het geval zijn, maar absoluut noodzakelijk is het niet. Van geschiedenisonderwijs dat op deze wijze de actualiteit benadert en doorlicht, mag worden verwacht dat het oriëntatie in de situatie van vandaag biedt. Zulks een geschiedenisonderwijs zou er toe kunnen bijdragen dat verwachtingspatronen meer worden afgestemd op inzicht dan op wensdromen en ficties.

Het zal duidelijk zijn dat het op deze wijze plaatsen van de actualiteit in het geschiedenisonderwijs samenhangt met een nieuwe bezinning op de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs. Vastgesteld kan worden dat allerlei beweegredenen van vroeger om zich met geschiedenis bezig te houden voor leerlingen van vandaag niet of nauwelijks meer bestaan. Behoorde lange tijd kennis van het eigen volk, veelal opgevat als de geschiedenis van het vorstenhuis en de "welgestelde" burgerij, tot de algemene ontwikkeling van die burgerij, dat is vandaag de dag toch wel verdwenen. Ook de overheersende positie van Europa (men realiseert zich hoe in de geschiedenisboeken van 'de ontdekking van Amerika' wordt gesproken — alleen Europa werd geacht geschiedenis te hebben en te maken —) is als motivering zich met de geschiedenis bezig te houden niet meer aanwezig. Voor de Nederlandse geschiedenis brengt de afbrokkeling van de zuilenmaatschappij met zich mee, dat de motivatie voor de geschiedbeoefening vanuit de zuilen (de zuilen gebruiken de geschiedenis om zich te rechtvaardigen) is afgenomen.

Waarom blijven we geschiedenisonderwijs geven? Mede gelet op de huidige inzichten in de historische wetenschap waarin de geschiedenis steeds meer wordt gezien als een interdisciplinaire wetenschap, die binnen de sociale wetenschappen tot taak heeft een veelzijdig inzicht in het socio-cultureel gedrag van de mensen in de tijd te verschaffen, zou een centrale doelstelling van het geschiedenisonderwijs wel eens kunnen zijn: de leerlingen tot verwerkt eigen inzicht in de veranderende samenleving doen komen, hem oog doen krijgen voor de relatief grote autonomie van historische ontwikkelingen om daardoor een bijdrage te leveren aan de vorming van mensen die de eventuele mogelijkheden om historische ontwikkelingen in gewenste richtingen bij te sturen optimaal kunnen benutten.

Inzicht doen verkrijgen in het eigentijds gebeuren betekent ook dat leerlingen leren inzien dat er geen volstrekt objectieve kijk op historische ontwikkelingen bestaat. De interpretatie van het contemporain gebeuren wordt sterk bepaald door de manieren waarop men het verleden heeft leren interpreteren. Het naast elkaar stellen van verschillende accentueringen in de selectie van het feitenmateriaal, het laten zien van andere ontwikkelingen (in een ander land, in een andere tijd) waar vergelijkbare omstandigheden aanwezig zijn, het doen kennismaken van totaal verschillende geschiedinterpretaties van hetzelfde gebeuren, kunnen leiden tot het relativeren van geschiedinterpretaties en daardoor tot verdieping van het inzicht in het eigentijds gebeuren. Het behandelen van historische ontwikkelingen die in het verleden hebben plaats gevonden zal een objectiverende invloed hebben bij het behandelen van huidige ontwikkelingen. Het lijkt mogelijk geïnteresseerde leerlingen te confronteren met de geschiedtheoretische kwestie: In hoeverre beïnvloedt de actualiteit onze visie op het verleden?

Het is niet denkbeeldig dat geschiedenisonderwijs dat in de actualiteit zijn uitgangspunt vindt vooral of zelfs uitsluitend met de politieke ontwikkelingen bezig zal zijn. Doordat de geschiedenisdocenten gemakkelijker beschikken over informatie met betrekking tot actuele politieke gebeurtenissen dan over informatie op cultureel en andere terreinen zou dit kunnen gebeuren. Een dergelijke ontwikkeling moet evenwel met klem worden afgewezen. Er is in beginsel geen terrein waar de geschiedenisdocent niet zou dienen te komen. Het integreren van alle "deelgebieden" is een *conditio sine qua non* voor het geschiedenisonderwijs. Het gaat juist om het inzicht in de samenhang van historische ontwikkelingen — met vaak zeer verschillend tempo — op diverse levensgebieden.

Het lijkt onjuist een tegenstelling te suggereren tussen lessen in actuele zaken, die dan eventueel samen met collega's in vakken als aardrijkskunde en maatschappijleer gegeven zouden kunnen worden en lessen in geschiedenis "sec". De actualiteit opgevat als contemporain gebeuren is niet iets waaraan incidenteel ook eens aandacht kan worden besteed, maar juist *richtpunt*, voor alle lessen in de geschiedenis. Het lijkt zinvol de leerlingen de relevantie van de geschiedenislessen voor het verkrijgen van zicht op de situatie van nu, steeds weer opnieuw te doen beseffen. Opdat elk misverstand worde vermeden zij hier nog eens met nadruk gezegd dat hier niet wordt gepleit voor een geschiedenisonderwijs dat iedere les inhaakt op de actualiteit van het laatste nieuwsbericht, maar voor een stofkeuze gericht op inzicht in de historische ontwikkelingen achter die actualiteit.

Tot nog toe is telkens gesproken over inzicht als het geformuleerde onderwijsdoel. Men

zou, mede gelet op de vrij grote mate van zelfstandigheid van de historische ontwikkelingen waarop dat inzicht betrekking heeft — dingen gebeuren ook als niemand ze schijnt te willen — kunnen menen dat het geschiedenisonderwijs waardevrij zou kunnen zijn. Dit is echter onjuist. Impliciete waarden van onze eigen samenleving spelen in onze interpretatie van historische ontwikkelingen mee en het geschiedenisonderwijs heeft tot taak deze waarden te expliciteren. Leerlingen zullen in de geschiedenislessen zelf tot waardeoordelen gebracht worden. Het geschiedenisonderwijs zal de leerlingen morele waarden bewust doen worden. Indoctrinatie van waarden moet worden afgewezen; het persoonlijk geweten mag en kan in het geschiedenisonderwijs niet buitenspel worden gezet. Hoe nuttig en nodig het mag zijn verwachtingen af te leren stemmen op inzicht in de historische ontwikkelingen, er blijve plaats voor de hoop op het onverwachte, desnoods op het onmogelijk geachte. Dingen gebeuren, maar in veel gevallen zijn het mensen die ze laten gebeuren. Inzicht in het betrekkelijk autonome karakter van historische ontwikkelingen mag niet betekenen dat geen persoonlijke verantwoordelijkheid wordt aanvaard.

Het onderwijs in de staatsinrichting is al evenzeer onlosmakelijk met de actualiteit verbonden als het onderwijs in de geschiedenis. Het staatsbestel ondergaat voortdurend wijzigingen onder invloed van de actualiteit en de actualiteit wordt beïnvloed door het bestaande staatsbestel. Bij het onderwijs in de staatsinrichting staat het heden op de voorgrond al is het noodzakelijk bij historische ontwikkelingen aan te knopen. Het onderwijs in de staatsinrichting heeft het didactische voordeel dat vele concrete gebeurtenissen de leerstof kunnen illustreren. Een aantal daarvan zijn zelfs periodiek te verwachten (de begrotingsbehandeling bijvoorbeeld). Dit bergt echter het gevaar van verbroekeling in zich. Daarom dient het invlechten van deze gebeurtenissen in de leerstof grondig voorbereid en geprogrammeerd te worden. De docent in de staatsinrichting dient zich te realiseren dat het onderwijs in dit vak noch uitsluitend de behandeling van de politieke partijen in Nederland noch uitsluitend de samenstelling van de staatsorganen omvat. Een leerplan met een noodzakelijke kern is voor het onderwijs in de staatsinrichting vereist.

Aan de docent in geschiedenis en staatsinrichting die zijn onderwijs verantwoord wil afstemmen op het contemporair gebeuren worden hoge eisen gesteld. Geschiedenis- en staatsinrichtingsonderwijs waarin de actualiteit centraal staat vraagt een bijzondere inspanning van de docent. Hij moet kennisnemen van de overvloed aan informatie, verifiëren, de informatie in een breder kader plaatsen en vanuit het verleden belichten, leerlingen oefenen in het 'inlijven' van de actualiteit in de gestructureerde geschiedenis zoals die bijvoorbeeld zijn neerslag heeft gevonden in de geschiedenisleerboeken, leerlingen voorbeelden laten vinden in het actuele gebeuren die een zo baanbrekend karakter dragen dat zij die gegeven structuren zouden kunnen openbreken (computers, ruimtevaart e.d.).

De docenten zouden bij de uitvoering van deze zware taak op een zekere steun moeten kunnen rekenen. De bestaande geschiedenismethoden belijden vaak meer met de mond dan met de daad dat zij rekening willen houden met de actualiteit. Een chronologische behandeling van feiten die traditioneel tot de algemene ontwikkeling worden geacht ligt nog vaak aan de methodes ten grondslag. Er zou een stringent thematische aanpak moeten komen waarbij de thema's de voor het contemporair gebeuren relevante historische

ontwikkelingen zouden moeten zijn en veel aandacht zou worden geschonken aan het verband tussen deze thema's onderling. Een gelukkige omstandigheid is dat de applicatiecursus voor mavo- en lbo-docenten de training van een groot aantal docenten in een aantal aspecten van zo'n nieuwe aanpak mogelijk maakt.

Begeleiding van geschiedenisdocenten zou kunnen geschieden via *Kleio*, het tijdschrift van de VGN. Te overwegen valt themanummers te wijden aan belangrijke historische ontwikkelingen en daarvoor de meest deskundige schrijvers uit te nodigen.

De roep om wereldoriëntatie in het onderwijs kan mede beantwoord worden door geschiedenis- en staatsinrichtingonderwijs dat inzicht geeft in de veranderende samenleving van vandaag. Als het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting aldus was verstaan was invoering van het vak maatschappijleer overbodig geweest.

ARCHIEVEN EN ONDERWIJS

Van de zijde van de Subcommissie "Historische bronnen in het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting" kwam een rapport binnen onder de titel "Archieven en onderwijs" geschreven door Mr. F.C.J. Ketelaar, lid van die subcommissie.

Dit rapport berust op de uitkomsten van een enquête, die ten doel had te inventariseren welke activiteiten het archiefwezen ontplooit ten behoeve van het onderwijs in geschiedenis bij lager en voortgezet onderwijs.

Deze enquête werd ingesteld onder de rijks-, gemeente- en waterschapsarchivarissen. Inzake het contact tussen archieven en onderwijs zijn dus slechts aan de archiefzijde activiteiten en overwegingen geïnventariseerd, niet aan de onderwijszijde. Op grond van de binnengekomen antwoorden kan men zeggen dat er door tal van archieven op dit gebied reeds vele en ook veelsoortige activiteiten worden ontplooid, en dit ondanks het feit dat men dat vaak moet doen zonder voldoende mankracht en materiële mogelijkheden. Afzonderlijke educatieve ambtenaren bijvoorbeeld, die men in sommige musea wel aantreft, zijn er in het archiefwezen niet.

Het rapport toont duidelijk dat de archieven bij hun contacten met het onderwijs naast prettige ook meer dan eens teleurstellende ervaringen opdoen. Op datgene wat aan de archiefzijde wordt geboden reageert het onderwijs soms bepaald minder gretig dan men zou mogen verwachten, en ook is er nogal eens sprake van hoogst onjuiste reacties. Bij docenten signaleert men zowel onvoldoende belangstelling als onjuiste verwachtingen over wat mogelijk is, en zo lopen de activiteiten die men ontplooit door onvoldoende overleg vooraf en door onvoldoende voorbereiding in de school nog veel te vaak uit op een teleurstelling aan beide zijden.

Zeker geldt voor al deze euvelen wat een van de geënquêteerde archivarissen zegt over één ervan: "Het zou goed zijn als de C.M.L. hier iets aan deed". Het is een van de redenen waarom het rapport hier wordt opgenomen:

De Subcommissie "Bronnen" van de Commissie Modernisering Leerplan Geschiedenis en Staatsinrichting kreeg als eerste taak het maken van een globale inventarisatie van de activiteiten van musea, archeologische instellingen en verenigingen en archiefwezen ten behoeve van het onderwijs in geschiedenis bij basis- en voortgezet onderwijs.

Voor wat het archiefwezen betreft leek zo'n inventarisatie (als onderdeel van een meeromvattend onderzoek van de educatieve taak van het archiefwezen) ook voor het werk van de Archiefraad van betekenis. Daarom zond de Archiefraad op 31 januari 1973 een enquêteformulier* rond met vragen over de educatieve activiteiten van de archiefdiensten.

De educatieve taak van het archiefwezen omvat meer dan alleen werkzaamheden ten behoeve van het lager en voortgezet onderwijs: ook activiteiten ten behoeve van amateurs en in het kader van het wetenschappelijk onderwijs vallen daar onder. Over het gehele vraagstuk van de educatieve taak van het archiefwezen zal elders worden gerapporteerd;

* De heren C.M.H. Bosch, secretaris C.M.L.G.S., drs. G.J. Mentink, fungerend rijksarchivaris in Gelderland en A.G. van der Steur, voorzitter van de Stichting Contactcentrum voor regionale en plaatselijke geschiedbeoefening in Noord- en Zuid-Holland deden waardevolle suggesties voor de inhoud van het enquêteformulier.

het hierna volgende heeft alleen betrekking op het werk van de archiefdiensten in verband met het onderwijs. Daarbij is onder onderwijs niet uitsluitend het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting begrepen; uit verschillende antwoorden bleek dat ook b.v. voor de maatschappijleer en de aardrijkskunde van archieven gebruik gemaakt wordt.

Vooraf is het wellicht nuttig enige literatuur met betrekking tot de educatieve taak van het archiefwezen en in het bijzonder het gebruik van archieven bij het onderwijs te vermelden.

In 1963 organiseerde de Vereniging van archivariissen in Nederland, op initiatief van en in samenwerking met de algemene rijksarchivaris mr. H. Hardenberg, studiedagen gewijd aan "De educatieve taak van het archiefwezen". Op 22 en 23 oktober 1963 werden de volgende voordrachten gehouden: mr. H. van Riel, lid van de Eerste Kamer en lid van Gedeputeerde Staten van Zuid-Holland: "De archieven en de samenleving"; M. Baudot, inspecteur-général des archives de France: "Expériences françaises en matière de la mission éducative des archives"; prof. dr. E. Sabbe, algemene rijksarchivaris van België: "Educatieve taak van de Belgische archieven"; F.C.J. Ketelaar, organisatie-secretaris van de Nederlandse Jeugdbond ter Bestudering van de Geschiedenis: "Archieven en de jeugd"; drs. J.H. Ringrose, leraar aan "Het Nieuwe Lyceum" te Bilthoven: "Het geschiedenisonderwijs en de archieven". De tekst van de voordrachten en een verslag van de discussies verschenen in het Nederlands Archievenblad (1963) blz. 77-117; overgedrukt in de serie Janus van de Nederlandse Jeugdbond ter Bestudering van de Geschiedenis.

In het Nederlands Archievenblad 69 (1965) 188-191 constateerde de Rotterdamse gemeentearchivaris drs. R.A.D. Renting dat op die studiedagen bijzonder duidelijk naar voren was gekomen dat het Nederlands archiefwezen in educatief opzicht tekort geschoten is. Hoewel aarzelend tegenover de educatieve taak oordeelde Renting deze toch noodzakelijk.

Na vier jaar gaf ik een overzicht van de veranderingen die mede door die studiedagen teweeg waren gebracht, in "Fibula, orgaan van de Nederlandse Jeugdbond ter Bestudering van de Geschiedenis" 9 (1968) blz. 24-26.

Dr. D.J. Roorda rapporteerde in "Kleio, tijdschrift van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland" 8 (1967) blz. 65-71, onder de titel "School en archief. Verslag van een experiment . . . en nog iets meer" over een cursus oud schrift voor jongeren en gaf zijn mening over de plaats van "de bron" in het geschiedenisonderwijs.

De Gelderse rijksarchivaris drs. P.J. Meij signaleerde mogelijkheden van het gebruik van archivalia bij het geschiedenisonderwijs in "Kleio" 5 (1964) b.z. 7-9.

Niet toegespitst op de archieven, maar over bronnen in het algemeen, handelt het artikel van dr. P.F.M. Fontaine in "Kleio", 11 (1970) blz. 291-302.

In "Gens nostra", maandblad der Nederlandse Genealogische Vereniging", 28 (1973) blz. 19-21 plaatste N.A. Hamers enige kanttekeningen bij een les over genealogie in de methode "geschiedenis in onderwerp en opdracht" (Buitendijk, Kuperus en Seip).

De enquête werd ingesteld onder de rijks-, gemeente- en waterschapsarchivariissen. Hieronder vallen dus de beheerders van het Algemeen Rijksarchief in 's-Gravenhage (verdeeld in drie archiefbeherende afdelingen waarvan één fungeert als rijksarchief in Zuid-Holland), de rijksarchivariissen in de overige provinciehoofdsteden, voorts de

archivarissen van de 50 gemeenten die een eigen archiefdienst hebben, de 14 streekarchivarissen*, de archivarissen van de hoogheemraadschappen Rijnland, Delfland en Schieland.

De enquête kreeg een verheugend grote response: van de 79 aangeschreven archivarissen antwoordden er 70. Helaas werd, ook na herhaald rappel, geen antwoord ontvangen van de rijksarchivarissen in Utrecht en Noord-Brabant, het hoofd van de eerste afdeling van het Algemeen Rijksarchief (archieven van de generaliteit en de koloniale archieven), de gemeentearchivarissen in Bergen op Zoom en Brielle, de streekarchivarissen in Brabants Westhoek, van het land van Ravenstein en het graafschap Megen, en in Zuid-West Utrecht, en de archivaris van het hoogheemraadschap Delfland.

De gemeentearchivarissen van Alkmaar, Amersfoort, Gorinchem en Gouda en de streekarchivaris van de Markkant wensen niet dat in de rapportage hun dienst met name wordt aangeduid. Daarom konden hun antwoorden niet verwerkt worden.

De ontvangen antwoorden werden per vraag verwerkt door mr. L. Lieuwes, adjunct-secretaris van de Archiefraad.

Voor het door hem verzette werk is de samensteller hem zeer erkentelijk.

Bij de hierna volgende samenvatting van de voornaamste gegevens van de enquête passen de volgende algemene opmerkingen.

De opzet van de enquête brengt met zich mee dat alleen gerapporteerd kan worden over hetgeen aan de kant van het archiefwezen wordt gedaan en welke verlangens inzake het contact met het onderwijs bij de archiefdiensten leven. Het in kaart brengen van wat bij de andere zijde, het geschiedenisonderwijs, leeft, behoorde niet tot de taak van de subcommissie.

Evenmin achtte de subcommissie het in dit stadium geraden aan de globale inventarisatie conclusies of waardeoordelen te verbinden.

Zoals bij vele enquêtes vormt de verscheidenheid in terminologie ook hier een probleem. Duidelijk is geworden dat archivarissen onder "educatieve taak" verschillende zaken verstaan. De een beschouwt het vervaardigen van gidsen voor het archiefonderzoek als educatief werk, de ander rekent dit tot het toegankelijk maken van archieven, de eerste taak van de archivaris. Het werk t.b.v. het wetenschappelijk onderwijs wordt door de een wel, door de ander niet tot de educatieve taak gerekend. In de rapportage t.b.v. de Archiefraad hoop ik op de afbakening van de educatieve taak van het archiefwezen (ook internationaal) in te gaan.

Een ander probleem vormen de verschillende normen voor telling van bezoekers. De ene archiefdienst telt de bezoeken per dag, de ander telt een bezoeker die zowel 's morgens als 's middags aanwezig is tweemaal. Bij sommigen zijn de bezoekers van bijzondere tentoonstellingen onder de cijfers van de bezoekers van de studiezaal begrepen. De archiefdienst van een bepaalde grote gemeente telt de deelnemers aan ambtelijke

* Streekarchivarissen staan aan het hoofd van een streekarchivariaat of een streekarchief. Streekarchivariaten zijn samenwerkingsverbanden van enkele gemeenten die samen één of meer archiefambtenaren in dienst hebben doch in beginsel elk hun eigen archiefbewaarplaats hebben. Dit laatste is in een streekarchief niet het geval: daar is één depot voor de samenwerkende gemeenten tezamen. In de gemeenten *zonder* eigen archivaris (83% van het aantal gemeenten, waarin 55% van de Nederlandse bevolking woont) fungeert de gemeentesecretaris als beheerder.

vergaderingen enz. in het archiefgebouw bij de bezoekers van de studiezaal. Ook op dit punt is uniformiteit dringend gewenst.

Bij de hierna volgende samenvatting is de opsomming van archiefdiensten (gemakshalve is hier en daar het spraakgebruik, waarin met "archief" ook de archiefdienst of het archiefgebouw wordt aangeduid, gevolgd) soms alfabetisch, soms provinciegewijs.

Vraag 1.

- 1.1. Brengen regelmatig schoolklassen (groepen studenten) een bezoek aan uw archief, al of niet samenhangend met een bezoek aan het eventueel tevens onder uw beheer staande museum?
- 1.2. Zo ja, hoeveel leerlingen (studenten) betrof dit naar schatting in 1972 en 1971?
- 1.3. Worden deze bezoeken vanwege de archiefdienst gestimuleerd?
- 1.4. Zo ja, op welke wijze?
- 1.5. Gelden deze bezoeken alleen bijzondere tentoonstellingen?
- 1.6. Zo neen, wat is dan de inhoud van deze bezoeken?

Van de antwoorden op deze vraag zijn vooral die interessant welke melding maken van meer dan incidenteel bezoek door schoolklassen en groepen studenten aan het archief. Dit is het geval in Amsterdam, Eindhoven, Haarlem, Helmond, Maastricht, Nijmegen, Roermond, Rotterdam, Tilburg, Utrecht, Venlo, Zutphen, Zwolle, de streekarchivariaten Noord-Kempenland en De Liemers, de tweede afdeling van het algemeen rijksarchief en de rijksarchieven in Gelderland, Groningen en Zeeland.

Het groepsbezoek in Nijmegen en het rijksarchief in Zeeland gold mede de door het archief ingerichte tentoonstellingen; de bezoeken in Goes, Kampen en Heerlen betroffen het archief in combinatie met een rondleiding in het museum. In Roozendaal en Weert werden alleen museumbezoeken georganiseerd. In Deventer, 's-Gravenhage, 's-Hertogenbosch en het streekarchivariaat Land van Cuyk werd incidenteel een archieftentoonstelling georganiseerd.

De inhoud van de eigenlijke archiefbezoeken (dus op eerstgenoemde categorie) is meestal een oriëntatie over taak en inhoud van het archief, vaak gecombineerd met een demonstratie van archiefmateriaal. In Arnhem, Zutphen, Zwolle en De Liemers ligt het accent wat meer op een inleiding over de plaatselijke of regionale geschiedenis, al zal ook daar de functie van het archief ter sprake komen.

In het algemeen stimuleert het archiefwezen bezoeken van schoolklassen en groepen studenten niet. De reden is veelal gebrek aan outillage en mankracht. Belangrijke uitzonderingen zijn Arnhem, Dordrecht, Eindhoven, Hulst, Nijmegen, Roermond, Roozendaal, Zwolle en Noord-Kempenland.

De rijksarchivarissen in Gelderland en Groningen melden contacten met schooldirecties, leraren en hoogleraren. De gemeentearchieven in Rotterdam en Utrecht en de rijksarchieven in Gelderland en Zeeland zenden uitnodigingen voor tentoonstellingen aan het onderwijs toe.

De gemeentearchieven van Dordrecht, Kampen en Venlo en het rijksarchief in Groningen zenden circulaire, persberichten en ander informatiemateriaal.

S t a a t i

Aantallen leerlingen (studenten) die in 1972 en 1971 een *groeps*bezoek brachten aan het archief

- a. basisonderwijs;
- b. algemeen voortgezet onderwijs en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs;
- c. beroepsonderwijs;
- d. wetenschappelijk onderwijs.

1971						1972				
		a	b	c	d		a	b	c	d
Eindhoven	—	130	—	—	—	—	300	—	—	—
		(a + b)					(a + b)			
Helmond	± 300	—	—	—	—	±300	—	—	—	—
Tilburg		enkele klassen					enkele klassen			
Noord Kempen-	1800	—	—	—	—	1800	—	—	—	—
land	2000					2000				
Nijmegen*	—	200	160	50	50	—	200	160	50	50
Zutphen	105	—	—	—	—	105	—	—	—	—
De Liemers	—	—	—	—	—	—	200	20	20	10
Leiden	—	—	—	—	40	—	—	—	—	60
Rotterdam	—	80	120	160	9	—	—	400	330	9
Amsterdam	±250	—	—	—	±70	±250	—	—	—	±75
Haarlem	—	±60	±40	—	—	—	±60	±40	—	—
Goes	—	—	—	—	—	130	—	—	—	—
Utrecht**	270	—	—	—	—	300	—	—	—	—
Kampen	—	—	—	—	—	—	400	—	—	—
							(a + b)			
Zwolle	125	—	—	—	—	500	—	—	—	—
Maastricht	16	—	—	—	—	263	—	—	—	—
Roermond		5 klassen					3 klassen			
Venlo	±250	—	—	—	—	±250	—	—	—	—

Dordrecht heeft de bezoeken niet bijgehouden; Arnhem: "gezien het zeer incidentele karakter, is aangaande aantallen niets te zeggen dat in dit verband relevant kan worden geacht; veelal zijn die aantallen ook niet vastgelegd".

* Aantallen betreffende excursie door het archief georganiseerde tentoonstelling: 1971 9000, 1972 12000 personen.

** Scholieren en studenten, vooral van pedagogische academies.

Vraag 2.

- 2.1. Worden leerlingen (studenten) ingeschakeld bij projecten op het gebied van ontsluiting en/of onderzoek?
- 2.2. Zo ja, kunt u enige van deze projecten noemen?
- 2.3. Hoeveel leerlingen (studenten) betrof dit naar schatting in 1972 en 1971?
- 2.4. Wie begeleidt de uitvoering van deze projecten?

Deze vraag wordt bevestigend beantwoord door de archivariissen van Arnhem,

Amsterdam, Eindhoven, 's-Hertogenbosch, Leiden, Nijmegen, Roosendaal, Rotterdam, Purmerend, Utrecht, Zwolle, Noord-Kempenland en het rijksarchief in Zeeland.

Alleen in Roosendaal, Nijmegen, Zwolle en het rijksarchief in Zeeland schijnt hierbij sprake te zijn van door de archiefdienst, in samenwerking met het onderwijs, opgezette projecten. Voor het overige betreft het projecten waarbij door het onderwijs de archiefdienst wordt ingeschakeld. De grens tussen beide categorieën is natuurlijk vaag.

Enkele voorbeelden.

Rijksarchief Zeeland: een groep gymnasiasten uit Middelburg bewerkt de bronnen betreffende handelsbetrekkingen tussen de Middelburgse Commerce compagnie en het Middellandse Zeegebied in het tweede kwart van de 18e eeuw (9 leerlingen), begeleid door de geschiedenisleraar en een archiefambtenaar.

Gemeentearchief Nijmegen: studenten worden ingeschakeld bij projecten op het gebied van onderzoek in z.g. coöperatieobjecten: Smetius en G. Noodt (1971: 8, 1972: 15 deelnemers), begeleid door medewerkers van het gemeentearchief.

Gemeentearchief Roosendaal: enkele jaren geleden werden in samenwerking met een geïnteresseerde leraar geschiedenis van scholengemeenschap St. Norbertus, groepen leerlingen ingeschakeld bij het onderzoek naar de industriële ontwikkeling van Roosendaal 1850-1950; sedert het vertrek van deze leraar zijn geen projecten meer uitgevoerd.

Gemeentearchief Zwolle: in 1972 namen 384 leerlingen van het voortgezet onderwijs deel aan een historisch-demografisch onderzoek 1811-1831, begeleid door de betreffende leraren en archiefambtenaren (*Zie bijlage 1*).

De rijksarchivaris in Friesland deelt mee dat door zijn voorganger op dit gebied is geëxperimenteerd met studentengroepen onder eigen leiding. De resultaten waren niet bemoedigend. De hiervoor beschikbare gelden zijn ingetrokken.

In 1972 hebben ongeveer 12 havo-leerlingen, begeleid door hun docent, in het rijksarchief in Limburg een onderzoek ingesteld naar verkoop van in beslag genomen kerkelijke goederen in Maastricht in de Franse tijd.

Op het gemeentearchief in Eindhoven werkten in 1972 groepen leerlingen (studenten) van resp. de technische hogescholen in Eindhoven en Delft, de universiteit in Nijmegen, de economische hogeschool Tilburg, de hogere bosbouw- resp. tuinbouwopleidingen te Arnhem en Boskoop, de pedagogische academie te Eindhoven, een vierde klas havo (klassikaal archiefonderzoek: de strijd om de verbindingswegen rond Eindhoven in de 19e eeuw en opvattingen omtrent het wonen in Eindhoven in de 19e eeuw) en een derde klas lyceum (de industriële ontwikkeling van Eindhoven) (*Zie bijlage 1*). De studenten van de pedagogische academie werkten aan scripties over projecten streekgeschiedenis in de hogere klasse van het basisonderwijs. Voor het overige betreffen de antwoorden op deze vraag vooral groepsprojecten in verband van het wetenschappelijk onderwijs.

Vraag 3.

- 3.1. Worden vanwege de archiefdienst regelmatig of incidenteel lessen op scholen (aan universiteiten of hogescholen) gegeven?
- 3.2. Zo ja, over welke onderwerpen?

Deze vraag wordt bevestigend beantwoord door de volgende archieven:

Eindhoven: regelmatig aan 3 pedagogische academies, de technische hogeschool, afdeling stedenbouw, de dagopleiding voor verplegenden, een aantal vormingsinstituten en levensscholen in Eindhoven en omgeving;

onderwerp: geschiedenis van Eindhoven.

lessen in historische geografie aan de cursus algemene planologie en opleidingen voor natuurgidsen van het I.V.N.

Helmond: lessen over archivaliek 1973-1974.

Nassau-Brabant: incidenteel lessen aan basis- of mavo-school over heemkunde.

Noord-Kempenland: incidenteel lessen over archivaliek en historisch onderzoek in het archiefgebouw wel in schoolverband.

Oisterwijk: éénmaal per jaar op een mavo-school, onderwerp: archivaliek en historie Oisterwijk.

Arnhem: incidenteel op scholen voor voortgezet en beroepsonderwijs, onderwerp: archivaliek en historie Arnhem.

Nijmegen: voor docenten basisonderwijs (350 deelnemers) loopt een cursus over de geschiedenis van Nijmegen. Door medewerkers van het archief worden lessen over heemkunde gegeven op basisscholen.

Delft: sinds 1973 worden, met medewerking van de archiefdienst, met behulp van dia's verschillende lessen in lokale geschiedenis gegeven op basisscholen.

Rotterdam: incidenteel lessen aan pedagogische academie over archiefwezen en geschiedenis van Rotterdam.

Vlaardingenv: sedert november 1973 incidenteel lessen over lokale geschiedenis.

Goes: niet op school, wel in archief of museum worden lessen over plaatselijke of regionale geschiedenis gegeven.

Vlissingen: desgevraagd worden in de zesde klas van het basisonderwijs lessen over de geschiedenis van Vlissingen gegeven.

Zuid-West Utrecht: incidenteel lessen bij basisonderwijs en voortgezet onderwijs (met dia's) over de geschiedenis van Utrecht.

Weert: rondleiding van klassen in het museum en incidenteel lessen met dia's op scholen over de geschiedenis van Weert.

Oosterhout: op verzoek van schoolhoofden wordt begeleiding gegeven in het geval van een project lokale geschiedenis en topografie in klassikaal verband. Het zelfde geschiedt met schoolklassen die van elders komen om een studieweek in een der gemeenten van het streekarchivariaat door te brengen.

Vanwege het rijksarchief in Gelderland worden regelmatig lessen in methodiek van het archiefonderzoek gegeven.

Vraag 4.

4.1. Organiseert de archiefdienst tentoonstellingen die in scholen (universitaire instituten) worden opgesteld?

4.2. Zo ja, kunt u enige onderwerpen van dergelijke tentoonstellingen noemen?

Het gemeentearchief in Breda meldt incidentele tentoonstellingen over de evacuatie van Breda 1940 en over oude stadsplattegronden.

Het gemeentearchief in 's-Hertogenbosch verleent medewerking aan een tentoonstelling op school, indien het initiatief daartoe door het onderwijzend personeel of door de leerlingen wordt genomen. Zo o.a. in 1972, toen een aantal leerlingen van een M.T.S. in het kader van een project het plan hadden opgevat tot het houden van een tentoonstelling

op school. Het archief stelde voor deze tentoonstelling beschikbaar: foto's plakaten van de stedelijke overheid, afgietsels van zegels e.d.

In mei 1972 richtte de archiefdienst van het Land van Cuyk een tentoonstelling in in de scholengemeenschap Stevensbeek.

De door het gemeentearchief van Nijmegen ingerichte tentoonstelling over de taken van het gemeentearchief "Uw gemeentearchief" werd in een aantal scholen opgesteld.

Een door het gemeentearchief van 's-Gravenhage georganiseerde tentoonstelling over het dorp Loosduinen werd, na eerst in de eigen tentoonstellingszaal gehouden te zijn, in gewijzigde vorm naar een school overgebracht.

De gemeentearchieven in Helmond en Rotterdam organiseren niet zelf tentoonstellingen op scholen, doch verlenen wel medewerking daartoe.

Sommige gemeentearchivarissen zijn tevens beheerder van het plaatselijk museum: Venlo, Goes, Rooszendaal, Zutphen en Heerlen.

Vraag 5.

5. Hoe groot schat u het aantal leerlingen (studenten) dat naar schatting buiten het onderwijs om met de archiefdienst in contact kwam in 1972 en 1971?

5.1. Door individueel bezoek (met inbegrip van dat voor genealogisch onderzoek).

5.2. In het verband van verenigingen voor regionale en lokale geschiedenis en genealogische verenigingen.

De beantwoording van vraag 5 is verwerkt in staat II op pag. 753 en 754.

Vraag 6.

6.1. Werkt de archiefdienst mee aan beroepenvoorlichting?

6.2. Zo ja, op welke wijze?

Sommige archivarissen werken mee aan beroepenvoorlichting. Meer dan incidenteel geschiedt dit in Utrecht (medewerking aan oriënteringsdag van de rijks archiefschool), Goes (op beroepenvoorlichtingsdag), Nijmegen (bij excursies naar het archief en op verzoek van scholen), Noord-Kempenland en door de rijksarchieven in Friesland en Limburg.

De archivaris van Breda hield in 1971 op een scholengemeenschap een causerie over het beroep van archivaris.

In Eindhoven, 's-Hertogenbosch, Rooszendaal, Tilburg en Vlaardingen wordt in individuele gevallen belangstelling voor het beroep van archivaris gewekt.

De gemeentearchivarissen van Eindhoven, 's-Gravenhage en Amsterdam vermelden dat zij contacten onderhouden met het gewestelijk arbeidsbureau.

Vraag 7.

7.1. Verstrekt de archiefdienst lesmateriaal aan het onderwijs?

7.2. Zo ja, waaruit bestaat dit materiaal?

7.3. Wat was naar schatting de oplage in 1972 en 1971?

7.4. Wie financiert deze verstrekking?

Wanneer buiten beschouwing worden gelaten de gevallen waarin een docent, op gelijke voet als iedere andere bezoeker, reproducties van archivalia bestelt, kunnen de volgende activiteiten worden vermeld.

Eindhoven: syllabus Prehistorie en geschiedenis van de Noordelijke Kempen (1971: 350, *(voor vervolg van deze tekst zie pag. 755)*)

S t a a t I I

Aantal leerlingen (studenten) dat buiten het onderwijs om met de archiefdienst in contact kwam in 1972 en 1971.

gemeente- en streek- archieven	vraag 5		vraag 5.1		vraag 5.2	
	1971	1972	1971	1972	1971	1972
Breda	30	24	21	17	9	8
Eindhoven	150	250	—	—	—	—
Helmond	—	—	±50	±50	—	—
's-Hertogenbosch	32	41	23	41	9	0
Roosendaal	75	61	75	61	—	—
Tilburg*	—	—	a 49 b 18 c 37 a 31 b 9 c 34		—	—
Waalwijk	58	±8	—	—	—	—
Land van Cuyk	—	—	—	—	—	—
Nassau-Brabant	—	—	—	—	—	—
Noord-Kempenland	—	—	±900	±900	—	—
kr. Oosterhout	a + b + 10	idem	a + b + 10	idem	—	—
kw. v. Oisterwijk	—	—	—	—	—	—
Peelland	6	9	6	9	—	—
Apeldoorn	b 28 d 3	idem	b 28 d 3	idem	—	—
Arnhem	25	40	25	40	—	—
Nijmegen	nauwelijks te ramen					
Zutphen	niet na te gaan, vermoedelijk vrijwel geen					
De Liemers ca	a 10 c 10 d 10	idem	a 10 c 10 d 10		idem	—
Tiel	ca 10	ca 10	—	—	—	—
Delft	ca 40	ca 40	—	—	—	—
Dordrecht	ca 25	ca 25	—	—	—	—
's-Gravenhage	532	532	532	532	"een enkele"	"een enkele"
Leiden	a-c 30 d 80	a-c 50 d 70	a-c-30 d 80	a-c 50 d 70	—	—

* Voor een verklaring van de letters a, b, c en d zie men staat I op pag. 749.

Staat II (vervolg)

<i>gemeente- en streek-archieven</i>	1971	1972	1971	1972	1971	1972
Roermond	25	25	ja	ja	ja(reg.+lok.gesch.)	idem
Venlo	±100	±100	±100	±100	—	—
Venray	—	—	—	—	—	—
Weert	b+c±20	± 20 (b+c)	± 20	± 20	—	—
<i>rijksarchieven</i>	individueel bezoek				in verenigingsverband	
Gelderland	1971: a 10, b 150 c 90, d 50	ca. 150 per jaar			ca. 150 per jaar	
	1972: a 15, b 165 c 100, d 60					
Zeeland	—	1971 a 50, b 200 c 150, d 50 1972: a 50, b 250 c 200, d 50			1971: b 10 1972: b 10	
Friesland	In het bezoekersregister (eenmalige registratie per jaar) gaven in 1971 113 en in 1972 161 bezoekers als beroep scholier of student op. Hierbij moet rekening gehouden worden met een zeker aantal MTS-leerlingen, die vermoedelijk buiten de opzet van de enquête vallen, en verder met de mogelijkheid van meermalige registratie door vergissing. Aan de andere kant is de grote categorie "zonder beroep" geheel buiten beschouwing gelaten, hoewel hieronder hoogstwaarschijnlijk ook leerlingen en studenten schuilgaan. Ook diegenen die zich rechtstreeks tot bv. de rijksarchivaris hebben gewend zijn vroeger of later wel in de leeszaal geregistreerd naar het schijnt; in ieder geval is hun aantal te gering om invloed te hebben op de nauwkeurigheidsmarge van de totalen. Dit wat betreft de individuele gevallen. In verenigingsverband zullen niet meer dan vijf leerlingen/studenten per jaar met het rijksarchief in aanraking gekomen zijn.					
Noord-Holland	aantallen moeilijk te geven. Vele scholieren en studenten schrijven onder beroep: student, velen blijken ook niets in te vullen. Het soort onderwijs wordt nooit opgegeven. Zeker is dat leerlingen van basisonderwijs niet komen.					
Groningen	1971: 80 1972: 129	1971: 75 1972: 110			1971: 5 1972: 10	
Drenthe	—	1971: 30 1972: a 15, b 85				
Limburg	—	ca. 25	ca. 25			

1972: 400 exemplaren); korte geschiedenis van Eindhoven voor het basisonderwijs (1971: 3000, 1972: 4000 exemplaren), gefinancierd door de archiefdienst. (*Zie bijlage 2*).

's-Hertogenbosch: de archiefdienst heeft slechts éénmaal lesmateriaal aan het onderwijs verstrekt en wel in samenwerking met de commissie voor de grote bevrijdingstentoonstelling in 1970. Dit materiaal bestond in hoofdzaak uit fotokopieën van verordeningen en pamfletten uit de jaren der bezetting. Het werd uitgereikt aan alle leerlingen der middelbare scholen en aan het onderwijzend personeel van de vijfde en zesde klassen van de basisscholen. De gemeente gaf hiervoor een subsidie aan de kring "De Boschboom", die verder voor de uitvoering zorg droeg.

Nassau-Brabant: het sedert 1968 viermaal per jaar verschijnende tijdschrift "Publikaties van het archivariaat Nassau-Brabant" (200 bladzijden) wordt door scholen gebruikt als lees- en leerstof.

Nijmegen: het gemeentearchief verzorgt de publikatie "Nijmegen, stad aan de rivier" (1972: 500 exemplaren), gefinancierd door de gemeente.

Delft: de leerlingen van de vijfde en zesde klassen van het basisonderwijs krijgen een fotokopie van een kaart van Delft uit 1678; aan de hand daarvan moeten zij opdrachten vervullen. Deze kaart is tevens gratis toegangsbewijs voor verschillende musea. De uitgave wordt gefinancierd door de afdeling voorlichting, de afdeling welzijn of de betrokken onderwijsinstelling. Verder worden dia's uit het bezit van het gemeentearchief gebruikt als lesmateriaal.

Vlaardingen: in 1973 (500 jaar Vlaardingen) werden gegevens verstrekt voor de samenstelling van werkboekjes voor leerlingen basis- en voortgezet onderwijs, bestemd voor alle scholieren. De financiering geschiedde door de afdeling onderwijs van de gemeente. (*Zie bijlage 3*).

Vlissingen: van de "korte geschiedenis van Vlissingen" werden in 1971 1000, in 1972 weer 1000 exemplaren verspreid. De financiering geschiedde door de gemeente.

Utrecht: het boekje "Een kostbare erfenis; Utrecht 850 jaar stad", werd uitgereikt aan alle schoolverlaters in 1972. Het wordt verder gebruikt bij het basisonderwijs. Oplage bedroeg 6000 exemplaren, waarvan 1000 exemplaren in vrije omloop, financiering geschiedde door de gemeente.

Weert: in 1965 is door de plaatselijke oudheidkundige kring, in samenwerking met de archiefdienst, een boekje van 200 bladzijden uitgegeven over de geschiedenis van Weert ten behoeve van het onderwijs. Het boekje werd tegen een billijke prijs ter beschikking gesteld van de scholen. De oplage van 2000 exemplaren is uitverkocht.

Maassluis en Naaldwijk: sets, zowel voor Maassluis als voor Naaldwijk, bevattende de basisgegevens voor de geschiedenis zijn toegezonden aan de scholen voor basis- en voortgezet onderwijs. Voorts worden dia's uitgeleend. In 1971-1972 had geen toezending plaats; het archief verstrekke 25 à 30 sets aan individuele leerlingen. In Maassluis geschiedde de financiering door de V.V.V., in Naaldwijk door de gemeente.

Vraag 8.

8.1. Bestaat er een enigszins geïnstitutionaliseerd contact tussen archiefdienst en schooldirecties, docenten enz.?

8.2. Zo ja, hoe functioneert dit?

Alleen in Rotterdam en Nijmegen en in Zeeland (rijksarchief) bestaat een enigszins geïnstitutionaliseerd contact. In Rotterdam via de jeugdcommissie van het Historisch

genootschap "Roterodamum" (vertegenwoordigers archief, bibliotheek en musea, onderwijs en historische verenigingen). Deze commissie organiseert cursussen en heeft het plan tot een uitgave van documenten. Verder is het archief vertegenwoordigd in de centrale schoolrecreatiecommissie van de Raad voor de lichamelijke opvoeding. Een van de jaarlijkse activiteiten is een bezoek aan archief, museum en bibliotheek.

In Nijmegen bestaat het contact via de K.O.V., afdeling Nijmegen en via de afdeling onderwijs van de gemeente.

Voorts treft men elkaar regelmatig in het kader van door het gemeentearchief georganiseerde activiteiten.

Voor de regelmatige bijeenkomsten van de geschiedenisleraren in Zeeland, in het kader van de post doctorale vorming, worden de rijksarchivaris en de chartermeesters uitgenodigd.

Elders zijn er contacten, vooral met individuele docenten. De gemeentearchivaris van Eindhoven vermeldt contacten in groepen, b.v. kring van schoolhoofden.

De archivarissen van Roozendaal en Zwolle klagen over de geringe interesse voor de archiefdienst van docenten en schooldirecties. (Zie ook onder vraag 16).

Vraag 9.

9.1. Beschikt de archiefdienst over lijsten met onderwerpen voor scripties en werkstukken?

9.2. Zo ja, op welke wijze wordt het bestaan van deze lijsten bij het onderwijs bekend gemaakt?

9.3. Welk gebruik wordt van deze lijsten gemaakt?

Dergelijke lijsten bestaan in Breda, Eindhoven, Nijmegen en de streekarchivariaten Land van Cuyk en Noord-Oost Friesland, voorts bij het rijksarchief in Gelderland en het rijksarchief in Groningen. In Zwolle bestaan literatuuropgaven, het streekarchivariaat Noord-Kempenland heeft een dergelijke lijst in de maak.

Het gemeentearchief in 's-Hertogenbosch heeft slechts enkele onderwerpen die een wetenschappelijk onderzoek vereisen genoteerd. In Kampen bestaat een dergelijke lijst "ten dele".

Het bestaan van deze lijsten wordt in Breda en Eindhoven op aanvraag medegedeeld. De streekarchivaris in Noord-Oost Friesland heeft de lijst enige jaren geleden aan alle scholen voor voortgezet onderwijs in Friesland gezonden, zonder enige reactie. Van de lijsten in Breda, Kampen en Zwolle wordt nauwelijks gebruik gemaakt.

Het streekarchivariaat Land van Cuyk meldt, als gevolg van de lijst, een tweetal scripties in 1972 en 1973, de archivaris van Eindhoven een viertal schoolprojecten. De gemeentearchivaris van Nijmegen maakt het bestaan van de lijsten bekend via docenten. Voor studenten geldt dat overleg met de archivaris over scriptieonderwerp voor de hoogleraren voldoende is dit onderwerp te aanvaarden. Voor anderen geldt dat opdrachten meestal tot stand komen na overleg tussen schooldirectie en archief.

Vragen 10,11 en 12.

De vragen 10, 11 en 12 hadden betrekking op educatieve werkzaamheden ten behoeve

van amateurs, niet in verband met het onderwijs. (Zie bijlage 4). Wel werd gevraagd hoeveel scholieren naar schatting deelnamen aan eventueel door de archiefdienst georganiseerde cursussen voor amateur-historici.

S t a a t i s t i c k

Aantallen scholieren (basis- en voortgezet onderwijs) dat deelnam aan cursussen voor amateurs in 1972 en 1971.

	totaal aantal deelnemers			daarvan scholieren	
<i>gemeente- en streek-archieven.</i>	1971	1971/72	1972		
Eindhoven	40		450	'71:40	'72:50
Helmond	niet in cursusverband			2%	
Noord-Kempenland		64		50%	
Nijmegen	—		50	geen	
Tiel		ca. 10		geen	
Dordrecht	30		7	geen	
Leiden	—		70 aanm.; numerus clausus: 30	geen	
Rotterdam	50		0	onbekend	
Vlaardingen		37		3	
Haarlem	in 2 jaar: 30 pers.			2 à 3	
Utrecht	71/2: cursus 105; lezingen 40 72/3: cursus 125; lezingen 40			2	
Zwolle	60		60	1	
Heerlen		25		geen	
Venray	ca. 35		ca. 35	4 resp. 2	
Venlo		10 à 15		—	
<i>rijksarchieven</i>	totaal aantal deelnemers			daarvan scholieren	
Gelderland	150 per jaar			5%	
Groningen	1971: 88				
	1972: 78			geen	
Drenthe	1971: 15			1971: —	
	1972: 25			1972: 1	
Limburg	'72-'73: 2x25 (numerus clausus tot dit aantal)			2	

Vraag 13.

Bestaat er een gids of handleiding voor bezoekers waarin b.v. opgenomen zijn de aanwezige archieven, inventarissen en klappers, aanwijzingen voor (genealogisch) onderzoek?

Een gids of handleiding (zie bijlage 5) voor bezoekers bestaat bij de gemeentearchieven in

Breda, Helmond Tilburg, Arhem, Nijmegen, Leiden, Rotterdam, Vlaardingen, Haarlem, Goes, Utrecht, Deventer en Zwolle. De archivariissen van Leeuwarden en van Noord-Oost Friesland verwijzen naar een lijst in hun verslag over 1967 resp. 1971.

Bij het gemeentearchief in Rotterdam is een gids in voorbereiding, doch het door het gemeentearchief uitgegeven boekje "Een Hollands stadsarchief" door Th.J. Poelstra bespreekt de meest voorkomende archivalia in het gemeentearchief van Rotterdam en geeft aanwijzingen voor onderzoek.

De gemeentearchieven in 's-Hertogenbosch, Dordrecht, Groningen en de streekarchivariaten Noord-Kempenland en Rijnland melden dat een dergelijke-gids in voorbereiding is.

De rijksarchiefdienst beschikt over de gids "De rijksarchieven in Nederland" (1973). Daarnaast verstrekt het rijksarchief in Gelderland in de studiezaal eenvoudige gestencilde gidsjes, o.m. voor het verrichten van een eenvoudig genealogisch onderzoek. (Zie bijlage 6.) Een dergelijk stencil bestaat ook in het rijksarchief in Drenthe. In het rijksarchief in Noord-Holland is een handleiding bij de raadpleging van de klapper op de notariële protocollen.

Vraag 14.

14.1 Kent de dienst een afzonderlijke educatieve ambtenaar?

14.2 Zo neen, tot wiens (wier) taak behoren de educatieve activiteiten?

Afzonderlijke educatieve ambtenaren, zoals bij sommige musea, zijn er niet in het archiefwezen. Bij het gemeentearchief Zwolle is een middelbaar archiefambtenaar speciaal belast met de organisatie van tentoonstellingen (halve dagtaak). Bij een aantal medewerkers van de gemeentearchieven in Dordrecht en Nijmegen en sommige rijksarchieven (Zeeland en Groningen) is echter het educatieve werk opgenomen in de functieomschrijving. Bij de gemeentearchieven in Rotterdam, 's-Hertogenbosch en Leiden worden één of meer bepaalde ambtenaren in voorkomende gevallen met educatieve werkzaamheden belast. Het gemeentearchief Utrecht heeft het plan binnen niet al te lange tijd een educatieve ambtenaar aan te stellen. Deze zal belast worden met het leggen en onderhouden van contacten met Utrechtse onderwijsinstellingen, het geven van lessen op de scholen, het organiseren van tentoonstellingen en rondleidingen.

Het rijksarchief in Limburg acht aanstelling van een educatief ambtenaar (full-time), tevens belast met public relations, gewenst.

Vraag 15.

15.1 Werkt de archiefdienst bij de educatieve activiteiten samen met andere diensten (b.v. museum, afdeling voorlichting)?

15.2 Zo ja, in welke mate?

De meeste archiefdiensten werken bij de educatieve activiteiten samen met andere diensten: museum, V.V.V., gemeentelijk informatiecentrum, afdeling voorlichting, afdeling onderwijs, dienst openbare werken, lokale of regionale vereniging. Sommige archivariissen zijn tevens conservator van een museum of bekleden een bestuursfunctie in een lokale historische vereniging.

Vraag 16.

Welke wensen leven er bij u ten aanzien van verdere ontwikkeling van de verhouding tussen onderwijs en archiefdienst dan wel ten aanzien van de educatieve activiteiten als geheel?

In de antwoorden overheerst de wens naar meer en betere accommodatie en meer personeel. Sommige archivariissen wensen liever geen verdere ontwikkeling, daar de educatieve werkzaamheden primaire taken als het toegankelijk maken der archieven dreigen te overwoekeren.

Duidelijke verlangens ten opzichte van het onderwijs (meer interesse van de docenten, meer contact, b.v. in de vorm van een overlegorgaan archiefdienst-onderwijs) leven bij de gemeentearchivariissen van Arnhem, Axel, Goes, Haarlem, 's-Gravenhage, Leiden, Maassluis, Naaldwijk, Kampen, Roermond, Roozendaal, Vlaardingen en Vlissingen, de streekarchivaris van Noord-Kempenland, de rijksarchivariissen in Gelderland, Groningen en Overijssel. De gemeentearchivaris van Nijmegen wenst dat het uitdragen van de kennis van stad en streek een vast element wordt in het basisonderwijs.

De gemeentearchivaris van Amsterdam schrijft: "Van de zijde van het onderwijs is tot dusverre in Amsterdam te weinig gebleken van de behoefte het archief bij het onderwijs te betrekken. Voor wat het wetenschappelijk onderwijs betreft is juist in de laatste tijd een kentering ten goede merkbaar, maar overigens tonen de docenten zelden of nooit belangstelling. Het zou goed zijn als de CML hier iets aan deed. De mogelijkheden van educatieve activiteiten te ontplooiën zijn bij mijn dienst zeer beperkt, maar *bij gebleken behoefte* zal zeker niet worden nagelaten daaraan tegemoet te komen. Dit zal echter personeelsuitbreiding vereisen, die momenteel zeer moeilijk te realiseren is.

Herhaaldelijk komen briefjes binnen van leerlingen van scholen uit andere plaatsen, die om folders, foto's e.d. vragen voor een werkstuk of project over Amsterdam.

Hierop is de archiefdienst niet ingesteld: wij trachten hen zo goed mogelijk te helpen door eenvoudige literatuur op te geven, die dan misschien in een plaatselijke bibliotheek te krijgen is.

De docenten dienen te weten, dat de archieven alleen iets voor hun leerlingen kunnen doen, als zij *zelf* naar een archief gaan om daar met deskundige hulp iets uit te zoeken.

De rijksarchivaris in Gelderland schrijft: "Enige mate van institutionalisering van de contacten met scholen is gewenst. Organisatorisch ligt het probleem niet bij de archiefdienst, maar eerder bij de andere partij.

Schoolklassen zouden beter voorbereid naar een archief kunnen komen voor een rondleiding. Van de kant van de archiefwereld zou hieraan tegemoet gekomen kunnen worden door het beschikbaar stellen van b.v. een introducerende diaserie. Verder door middel van een folder, waarin ook praktische wenken, b.v.: kom niet met klassen van 30 leerlingen ineens. Dit is tevens een mogelijkheid voor beroepenvoorlichting."

Uit het antwoord van gemeentearchivaris van Hulst: "Aan een archiefbezoek in schoolverband dient klassikale voorbereiding vooraf te gaan. Gebrek aan geschikte leermiddelen vormt hierbij een bezwaar, de archiefdienst beschikt niet over fondsen om in de behoefte aan lesmateriaal te kunnen voorzien. Verlichting zou hierin kunnen worden gebracht door invoering van een gestandaardiseerd "werkblad" ten dienste van het onderwijs in de geschiedenis met verklaring van enige vakterminologie, vragen en onderwerpen ter uitwerking over plaatselijke en streekgeschiedenis, die niet alleen uitnodigen tot bezoek in schoolverband, maar ook tot individueel archief- en museum-bezoek".

"Bezwaarlijk blijft het, dat nog steeds de mogelijkheid ontbreekt schoolklassen en andere groepen voor een toelichting op de tentoonstelling aan de hand van een klankbeeld met dia's of een persoonlijk woord in een afzonderlijke ruimte te ontvangen. Het is daarom dringend gewenst, dat zo spoedig mogelijk de derde verdieping voor dit doel gereed gemaakt wordt. Het gemis van een dergelijke ruimte deed zich ook al bijzonder pijnlijk gevoelen toen de heren drs. P.J. Berends en L.R. Wiersma, leraren geschiedenis aan de Thorbecke-scholengemeenschap, een groot werkproject met hun leerlingen startten. In het kader van de Thorbecke-herdenking kwamen zij met het plan door leerlingen van de hoogste klassen VWO-HAVO de demografisch-sociale toestand in Zwolle in de jaren, dat Thorbecke hier gymnasiast was, te laten onderzoeken.

In samenwerking met deskundigen op het gebied van de historische demografie werden een vijftiental formulieren ontworpen, aan de hand waarvan statistisch materiaal uit de in het gemeente-archief aanwezige bronnen verkregen zou kunnen worden. De 150 deelnemende leerlingen kwamen enkele maanden lang iedere middag in groepjes van 10 à 15 man de bevolkingsregisters, registers van de burgerlijke stand en volkstellingen uit de jaren 1811-1831 voor dit doel raadplegen.

Helaas bleek de uitwerking van de aldus verkregen gegevens zóveel tijd te vergen, dat van de uitgave van de resultaten op de dag van de Thorbeckeherdenking zoals in de bedoeling had gelegen niets kon komen.

In het najaar zijn andere leerlingen echter met hetzelfde doel opnieuw in het voetspoor van hun voorgangers bezig geweest.

Dat de scholen ook in ander verband de gemeentelijke archiefdienst thans kennen, moge ook blijken uit het feit, dat twee meisjesleerlingen, van de LEAO alhier bij wijze van praktische opleiding bij een administratie, gedurende enkele maanden elke woensdagmiddag als stage bij de dienst hebben doorgebracht."

Jaarverslag over 1972 van het gemeentearchief van Eindhoven, blz. 4, 6-7:

Geschiedenisonderwijs.

"Naast gastlessen op de drie Eindhovense Paedagogische Akademies (Edenstraat, Hemelrijken en Julianastraat) gaf de heer Kakebeekde lessen aan de Technische Hogeschool, afdeling Stedebouw, aan de Dagopleiding voor Verplegenden en aan een aantal vormingsinstituten en levensscholen in stad en agglomeratie. Al deze lessen hadden facetten van de Eindhovense geschiedenis als onderwerp. Hij verzorgde de lessen historische geografie aan de Cursus Algemene Planalogie en aan de opleiding voor natuurgidsen van het IVN. Tijdens werkweken van de school voor Detailhandel te Alkmaar (te Westelbeers), de Rommert Casimir-HAVO (te Neerpelt) en de basisschool te Rozenburg (te Vessem) hield hij voordrachten over de geschiedenis van Eindhoven en omgeving."

Begeleiding van werkgroepen.

Ook dit jaar hebben vele werkgroepen van studenten van materiaal uit het archief en van onze begeleiding bij hun onderzoek gebruik gemaakt . . .

Pedagogische Academie, Edenstraat:

Scripties over projecten streekgeschiedenis in de hogere klassen van het basisonderwijs werden vervaardigd door de werkgroepen o.l.v. mej. J. Christensen, G. Verbeek en Jos van der Sommen.

De archiefwerkgroep van de Nederlandse Jeugdbond ter bestudering van de Geschiedenis zette het onderzoek van Eindhoven in de Franse tijd voort. Marianne van Agt voltooide een demografisch onderzoek van Strijp in 1810.

Onder leiding van de leraren geschiedenis voerden de leerlingen van de vierde klas HAVO van het Van der Putt-lyceum klassikaal archiefonderzoeken uit. De onderwerpen voor deze onderzoeken en de opzet van de projecten waren in het vorige verslagjaar door de archiefdienst voorbereid (zie verslag 1971, p. 5).

Onder leiding van de heer B. Aarts kwam het project: "de strijd om de verbindingswegen rond Eindhoven in de 19e eeuw" tot stand.

Onder leiding van de heer J. Smets ontstond het project "Opvattingen omtrent het wonen in Eindhoven in de 19e eeuw".

Voor het raadplegen der archiefstukken bezochten deze klassen in de maanden februari en maart 8 maal het archief. De verwerking van de gegevens vond tijdens de geschiedenislessen op school plaats. Een project "Sociaal-economische beschrijving van Eindhoven in 1832" kon wegens roostertechnische moeilijkheden niet doorgaan.

Een derde klas van het Lorentzlyceum werkte o.l.v. de leraar drs. F. Evers aan een project "De industriële ontwikkeling van Eindhoven". Een archiefwerkgroep uit deze klas verzamelde het archivalische materiaal. De archivalische gegevens werden illustratief in een literatuuroverzicht verwerkt."

B'JLAGE 2



GEMEENTEARCHIEF EINDHOVEN

Korte Geschiedenis
van Eindhoven voor
het basisonderwijs.
door A.D. Kakebeeke



I. EINDHOVEN, VOORDAT DE MENSEN SCHRIJVEN KONDEN.

(Eindhoven in de prehistorie)

1. De o u d e s t e e n t i j d .

Op het grondgebied van de tegenwoordige gemeente Eindhoven wonen al duizenden jaren mensen.

Omstreeks 10.000 voor Christus (nog in de ijstijd) woonden er r e n d i e r j a g e r s . Hoe deze mensen zich noemden , welke taal ze spraken, weten we niet. Wel weten we, dat ze hier alleen maar in de winter woonden, als de rendieren op de Brabantse toendra's graasden. 's Zomers trokken de rendieren naar de rand van de grote Scandinavische landijskap, die toen ongeveer op de plaats lag, waar nu Hamburg ligt. Dan trokken onze rendierjagers de rendieren achterna. Dat lijkt wel plezierig, elk jaar zo een grote reis, maar het leven in zo een ijstijd zal wel niet zo leuk zijn geweest! 's Zomers ging het nog wel, maar de winters waren verschrikkelijk lang en streng! En ... ze woonden in tenten van rendierhuiden. Een tentenkamp van deze rendierjagers stond op de Grote Heide, in de buurt van de plek, waar nu de rotonde van de E3 en de E9 ligt.



Links een pijlpunt,
rechts een huidenschrab-
ber van de rendierjagers.

Een van die rendierjagers kraste met een vuursteentje een tekening van zijn vrouw op een zwarte steen. Dat is het oudste portret van een Eindhovense, dat we kennen. Die zwarte steen was voor onze rendierjager een belangrijk werktuig: daarmee maakte hij zijn pijlpuntjes en andere werktuigjes uit brokken vuursteen.

2. De m i d d e n - s t e e n t i j d .

Omstreeks 8000 voor Christus eindigde de ijstijd. Het klimaat werd steeds beter. Omstreeks 5000 voor Christus was het klimaat hier heerlijk: warme zomers, zachte winters en regen genoeg voor planten en bomen. In die tijd was Brabant bedekt met een groot oerwoud, waarin o.a. elzen, eiken, linden en berken groeiden. Op de hogere gronden, waar het natuurlijk droger was, was het bos niet zo dicht. Op de open plekken op de hogere gronden woonden toen jagers. Die vingen natuurlijk

geen rendieren meer, maar allerlei klein wild. Bovendien verzamelden ze allerlei zaden, noten en vruchten, vooral hazelnoten. Ook deze jagers en verzamelaars gebruikten stenen werktuigjes en wapens. Die hebben een andere vorm dan de werktuigjes en wapens van de rendierjagers. Hun vorm is heel regelmatig, haast meetkundig; ze zijn heel mooi afgewerkt. Ze zijn heel klein. We

noemen ze daarom microlithen.

Dat betekent: heel kleine steentjes.

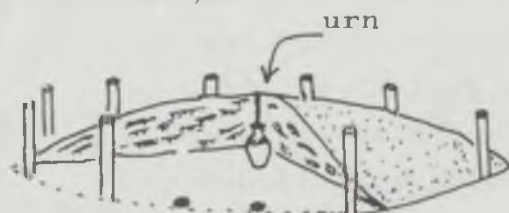


Links zie je een pijlpunt van de jagers en verzamelaars. Zo een pijlpunt zetten ze dwars op de pijl. (Wist je, dat het vinden van zulke prehistorische werktuigjes

echt niet zo zeldzaam is? Kijk maar eens goed uit, als je in zandverstuivingen wandelt, of op de hei).

3. De nieuwe steentijd.

Omstreeks 2000 voor Christus woonden hier mensen, die ook wel op jacht gingen of hazelnoten plukten, maar die hun voedsel voor een groot deel verbouwden. Die mensen waren dus boeren. Dat was een hele vooruitgang, de mensen waren niet meer zo afhankelijk van wat de natuur hun bood. Ze zetten de natuur naar hun hand. Deze boeren woonden in flinke boerderijen. Hun boerderijen waren wel 30 m lang en 8 m breed. Het dak rustte op palen en balken. Het was een strodak. De wanden waren gemaakt van paaltjes, waaromheen takken werden gevlochten. Die takken werden aan weerskanten bestreken met leem. Terwijl de jagers en verzamelaars maar wat rondzwierven, hadden deze boeren vast woonplaatsen. Hun doden begroeven ze in grafheuvels (paalkransheuvels en ringwalheuvels). We noemen deze boeren dan ook grafheuvelbouwers. (In Drenthe woonden in die tijd ook boeren: die begroeven hun doden in hunebedden).



Paalkransheuvel tijdens de opgraving. De palen zijn in de werkelijkheid al lang vergaan: we vinden alleen paalgaten. Deze heuvel is gebouwd van heideplaggen.

De hertog had veel op met Eindhoven, want het lag erg gunstig op een kruispunt van twee handelswegen (zie het kaartje op blz. 12), een van Antwerpen over Turnhout en Eindhoven naar Roermond en een van 's-Hertogenbosch over Eindhoven naar Luik. Over die handelswegen reden de karren van de kooplieden van Vlaanderen en het Rijnland. Hoe beter het de handel langs die wegen ging, hoe meer inkomsten de hertog kreeg. Vandaar de belangstelling van de hertog !

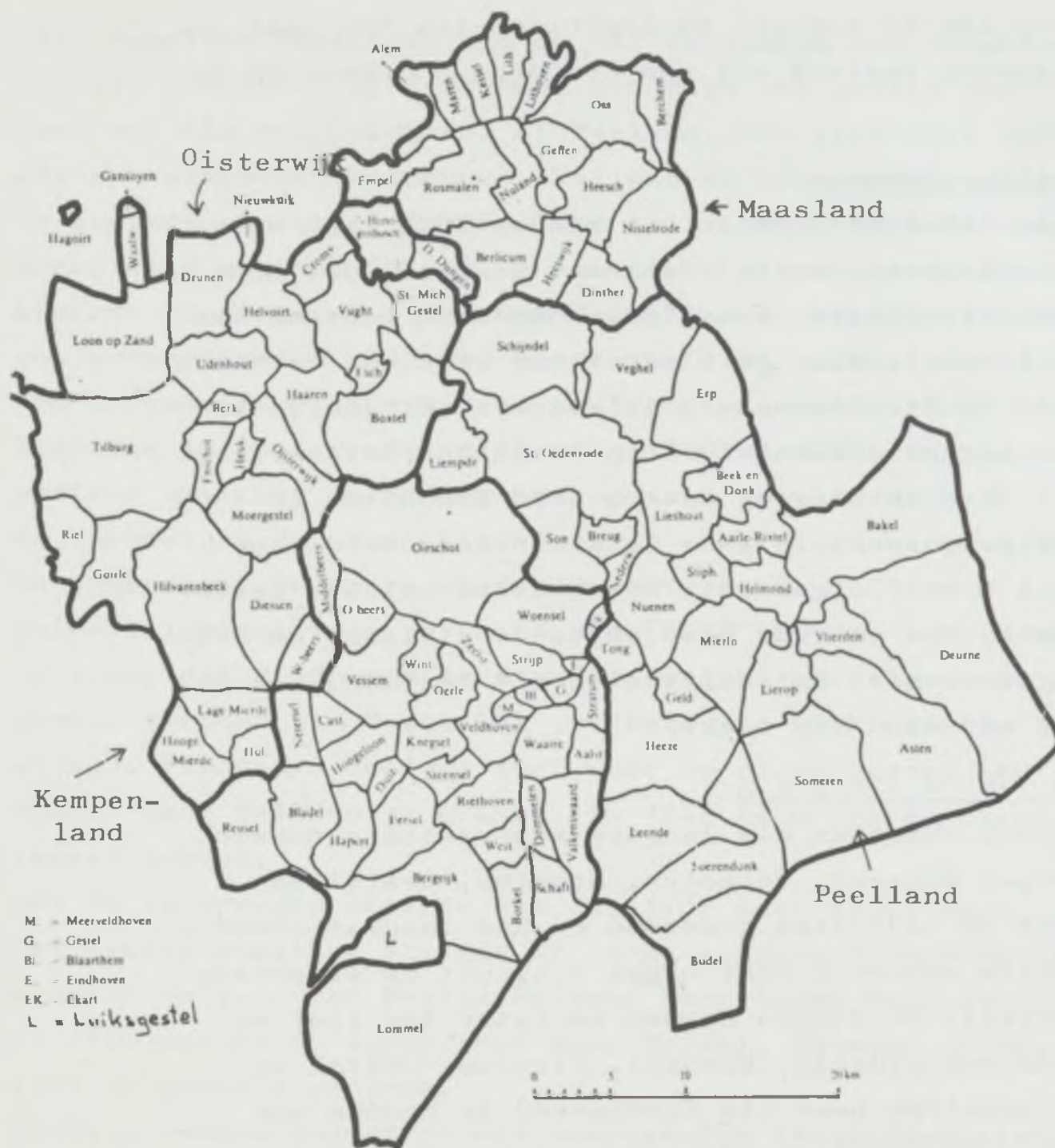
Je moet je die handelswegen niet als betonbanen voorstellen. In de stad Eindhoven was de weg geplaveid met ... boomstammetjes. Enige tijd geleden is die boomstammetjes-weg in de Rechtestraat opgegraven. Buiten de stad was de weg een zandweg.

11. Het s t a d s b e s t u u r .

De stad werd bestuurd door s c h e p e n e n (ze oefenden ook de rechtspraak uit) en de afgevaardigden van de vijf gilden, de z g. v i j f m a n n e n. Het bestuur zat nogal ingewikkeld in elkaar: Eindhoven had namelijk ook een "Heer". In 1300 was dat de Heer van Horne (diens hoofdkasteel Horn lag bij Roermond). Die Heer van Eindhoven had nogal wat te zeggen, al was de hertog van Brabant de opperste baas. De Heer had in de stad een vertegenwoordiger, die d r o s s a a r d heette. Die drossaard lijkt dus wel wat op de burgemeester van tegenwoordig, die is immers vertegenwoordiger van de Koningin in de stad. In de middeleeuwen waren er ook burgemeesters, maar die bemoeiden zich alleen met de geldzaken van de stad. Behalve de b u r g e m e e s t e r s waren er nog H e i l i g e G e e s t m e e s t e r s. Die hadden de zorg voor de armen op zich genomen. De armenkas noemde men de "Tafel van de Heilige Geest". Aan die "Tafel" werden mensen in nood geholpen. De Heilige Geest-meesters hadden voor hun werk een gebouw, het z g. "Gasthuis", dat was tevens ziekenhuis. Daar was ook de school. Een deel van het gasthuis verhuurde men aan de schepenen om er in te vergaderen. Men ging het huis toen al spoedig "stadhuis" noemen. Het stond in de Rechtestraat tegenover de Jan van Hooffstraat. Op die plek hebben schepenen, vijfmannen, burgemeesters en Heilige Geestmeesters (samen heetten ze "vroedschap") eeuwen vergaderd. De vroedschap had een dienaar, die tevens politie-agent was; hij heette "vorster".

Eindhoven, we weten het al, lag in het hertogdom Brabant. Als je het heel precies neemt, lag dat hertogdom in het Duitse keizerrijk. Maar de keizer had er vrijwel niets te zeggen. Brabant was eigenlijk een onafhankelijke staat, net als Nederland nu. Het hertogdom was verdeeld in provincies. Zo een provincie heette "meierij". Eindhoven lag in de meierij van 's-Hertogenbosch. Deze meierij was weer verdeeld in vier kwartieren: Kempenland, Peelland, Oisterwijk en Maasland. Een klein gebied rond de hoofdstad van de meierij, heette het "vrijdom van 's-Hertogenbosch". Eindhoven lag in Kempenland. Een kwartier werd bestuurd door de kwartierschout. De meierij werd bestuurd door de hoofdschout. Af en toe vergaderde de kwartierschout met de afgevaardigden van steden en dorpen. Dat gebeurde meestal in Eindhoven. Eigenlijk was Eindhoven dus hoofdstad van Kempenland. Ten zuiden van de meierij van 's-Hertogenbosch lag het graafschap Loon. Dat graafschap is later een deel geworden van het prinsbisdom Luik.





De Meierij van 's-Hertogenbosch en de onderdelen (kwartieren) daarvan: Kempenland, Peelland, Maasland en Oisterwijk.

13. H a n d e l e n a m b a c h t.

Behalve in de handel, verdienden de Eindhovenaren de kost met het vervaardigen van textiel (wol en linnen), leer, bier, hoeden en handschoenen. Ook waren er schoenmakers, timmerlieden, bakkers, enz. Iedere handelaar of ambachtsman moest lid zijn van een van de vijf gilden. Dat waren de ambachtsgilden. Daarnaast had je ook schuttersgilden. Het gilde van St. Catharina in Eindhoven bestaat nog. Ook de dorpen, dus

Woensel, Tongelre, enz. hadden hun schuttersgilden. Veel van die gilden zijn nu nog net zo ingericht als 500 jaar geleden. Het bestuur bestaat uit een hoofdman, "dekens" en de koning.

14. Het kerkelijke bestuur .

We hoorden al, dat Eindhoven in het bisdom Luik lag. Woensel was de hoofdplaats van het dekenaat Woensel, dat bijna heel Oost-Brabant omvatte. Voor 1399 woonde de pastoor van Eindhoven in Woensel. Want de Eindhovense kerk was toen maar een bijkerk van de St. Petruskerk in Woensel. Eindhoven behoorde tot de parochie Woensel. Toen Eindhoven belangrijker werd, kon dat zo niet blijven. Daarom werd Eindhoven in 1399 een zelfstandige parochie. In de Catharinakerk werd toen een "k a p i t t e l" opgericht. Dat bestond uit een zeven-tal geestelijken, die voor de eredienst, de zielzorg en het onderwijs gingen zorgen. Dat kapittel heeft bestaan, tot de hervorming er een eind aan maakte.

15. S t a d e n d o r p e n .

Zo was Eindhoven ontstaan als jongere nederzetting tussen de oudere dorpen Woensel, Tongelre, Stratum, Gestel en Strijp. Het was in 1232 stad geworden en had langzamerhand de eerste plaats veroverd (dat blijkt o.a. uit de stichting van het kapittel). De dorpen hebben in later tijd lief en leed met Eindhoven gedeeld. Woensel, Stratum, Gestel en Strijp hadden dezelfde heer als Eindhoven. Ze hadden ook dezelfde drossaard. De 5 vroedschappen vergaderden ook vaak samen. Die vergadering heette "vergadering van Stad en Dorpen". Dat lijkt veel op de vergadering van het stadsbestuur van Eindhoven met de besturen van de aangrenzende dorpen, de "agglomeratieraad" van nu !

Tongelre hoorde hier niet bij. Dat komt, omdat Tongelre in een ander kwartier lag, het lag in Peelland. Ook had Tongelre een andere "heer".

Blaarthem had ook weer een andere heer. Later is dat dorpje onder Gestel gekomen, maar het heeft ook wel eens bij Zeelst gehoord. Gennep, later ook een deel van Gestel, hoorde in vroeger tijd bij Aalst. Eckart was een tijdlang een zelfstandig dorp. Later is het bij Woensel gekomen, maar het heeft ook bij Nederwetten gehoord. Je ziet wel: ook vroeger werden gemeentegrenzen nogal eens gewijzigd!

Bij al die heren hoorden ook kastelen. De heer van Eindhoven

V. EINDHOVEN IN HET KONINKRIJK DER NEDERLANDEN.

Toen Napoleon verslagen was en het Koninkrijk der Nederlanden was gesticht, werd Brabant eindelijk een gewone provincie, net als bv. Overijssel of Zeeland. Het werd niet meer als een wingewest beschouwd. Wel was er door de ontzettende armoede een grote achterstand in Brabant. De oude vroedschap werd omgezet in een *g e m e e n t e r a a d*. Die bestuurde voortaan de stad. Ook de dorpen Woensel, enz., kregen gemeenteraden. Aan het hoofd van elke gemeente stond een burgemeester. Wethouders heetten toen assesoren.

Eindelijk was het vrede. Alleen in 1830, toen de Belgische opstand uitbrak, heeft het er nog even gespannen. Maar de vijandelijkheden toen vielen nogal mee. Eindhoven kon zich nu ontgloeien. De wegen werden verbeterd. In 1827 werd de Zuid-Willemsvaart gegraven. Aan de loop van dat kanaal kun je zien, dat Eindhoven toen nog nauwelijks meetelde: het kanaal verbond Den Bosch met ... Helmond! (Kijk maar in je atlas). Eindhoven besloot toen maar op eigen kosten een kanaal naar Helmond te graven: in 1846 kwam het Eindhovens kanaal gereed.

Met de spoorwegen dreigde het dezelfde kant op te gaan. Het gemeentebestuur slaagde er in de plannen veranderd te krijgen: de spoorlijn Boxtel-Helmond kwam langs Eindhoven. In 1866 werden de spoorlijnen naar Boxtel, Helmond en Hasselt in gebruik genomen.

De Eindhovense industrie was voornamelijk textielindustrie. Het spinnen en weven gebeurde vooral bij "thuiswerkers" in de dorpen. In de fabriek werden de stoffen afgewerkt. Omstreeks 1800 begon men ook machinaal te spinnen en te weven. Die machines werden in de grootste fabriek van Eindhoven (die stond in het Stratumseind bij de Dommel) in beweging gebracht door een grote watermolen, die bij de Dommel stond, daar waar nu het nieuwe stadhuis staat. In 1820 stelde deze fabriek de eerste stoommachine van Eindhoven in werking.

Naast de textielindustrie bleef de hoedenindustrie van betekenis. Er kwamen steeds meer industriën bij: lucifers, tabak, sigaren, enz. Met de komst van de Philips-fabrieken veranderde de stad volledig. Eerst ontwikkelde zich dit bedrijf langzaam, maar al gauw stroomden de werknemers naar Eindhoven en de dorpen.

VI. GROOT - EINDHOVEN.

Stad en dorpen groeiden aan elkaar vast. De steeds groter wordende stad was moeilijk te besturen, Woensel, Tongelre, Stratum, Gestel en Strijp waren immers zelfstandige gemeenten. Daarom besloot men in 1920, dat die 5 gemeenten met Eindhoven samen één nieuwe gemeente zouden vormen. De naam van de nieuwe gemeente werd Eindhoven. Nu is de stad al weer zo gegroeid, dat het gemeentebestuur samen met de besturen van de aangrenzende gemeenten en nog enkele meer bestudeert, hoe men in de toekomst in een s t a d s g e - w e s t zal samenwerken.

Toch is de voorspoedige ontwikkeling van de stad nog in groot gevaar geweest. In 1940 bezetten de Duitsers de stad. De Duitsers merkten al gauw, dat ze door de bevolking met de nek werden aangekeken. Ze traden dan ook erg brutaal op. Dat werd nog erger, toen ze in de gaten kregen, dat ze de oorlog gingen verliezen. Ze roofden de machines uit de fabrieken en brachten ze naar Duitsland om ze daar in de oorlogsindustrie te gebruiken. Dat was erg, maar erger was, dat de Duitsers Eindhovenaren dwongen om in Duitsland te gaan werken, ook in de oorlogsindustrie. Veel Eindhovenaren weigerden te gaan: ze "doken onder", dat wil zeggen, ze zochten een schuilplaats op afgelegen boerderijen, waar ze zich voor de Duitsers konden verbergen.

De Duitsers hadden het vooral op de Joden voorzien: die wilden ze van de aardbodem verdelgen. Tal van Joden werden gevangen genomen, naar Duitsland gebracht en daar met gifgas gedood. Enkele Joden maar slaagden er in onder te duiken en zo hun leven te redden. Moedige Nederlanders hebben hen daarbij geholpen. Moedig, ja, want als de Duitsers te weten kwamen, dat je een Jood verborg, werd je zelf gedood! Veel Nederlanders gingen de Duitsers bestrijden. Dat kon natuurlijk niet openlijk met een leger, maar wel met een geheim leger, dat men de "ondergrondse" noemde. De ondergrondse liet spoorlijnen opblazen, zorgde voor voedsel voor de manschappen en de onderduikers en maakten machines onklaar. Bij Philips werkten de arbeiders met opzet heel langzaam. Toestellen, die de Duitsers hadden besteld, "konden" ze zogenaamd maar niet klaar krijgen. Vaak werden gereedgekomen toestellen bij de aflevering weer kapot gemaakt. De Duitsers waren natuurlijk woedend over die "sabotage". Veel Nederlan-

Wat een oude huizen, en moet je die kleren zien. Hoe oud is de stad? Hoeveel schepen hadden ze vroeger? Maar niemand kan er een antwoord op geven.

Tenslotte zegt Caroline: "Ik zou er best wat meer van willen weten, hoe het vroeger allemaal was."

"Ik ook", zegt Annemiek.

"Ja", zegt Jan, "ik vind het ook wel leuk."

Uiteindelijk zullen Jan en zijn vrienden samen met Caroline en Annemiek gaan proberen iets te achterhalen van de geschiedenis van Vlaardingen. Als ze wat gevonden hebben, zullen ze aan de klas verslag uitbrengen.

Als Jan 's avonds uit school komt, zegt zijn moeder: "Er is gebeld Jan, en of je even terug wil bellen. Hier is het nummer."

Met een geheimzinnige glimlach geeft moeder Jan het telefoonnummer. Als hij gedraaid heeft, hoort hij aan de andere kant, de stem van de meneer ^{van} de vorige dag.

"We hebben het ding uitgegraven," hoort Jan, "het is heel groot, en het is het anker van een schip van ongeveer twee honderd jaar oud."

Ze moeten maar eens langs komen. Woensdagmiddag om twee uur worden ze verwacht, in een loods op de Westhavenkade.

Eindelijk is het woensdagmiddag. Met zijn vijven gaan ze naar de afgesproken plaats. Daar staat de meneer al te wachten.

"Zo, zijn jullie daar. Kom maar mee naar binnen, maar schrik niet."

Hij opent de deur. Ze kunnen hun ogen niet geloven. Voor hen op de grond, een enorm groot stuk ijzer. Dat is het anker van een schip.

"We moeten het nog wel schoon maken. Dat is jullie vondst."

Als ze van hun verbazing bekomen zijn, vraagt Jan: "Hoe groot was zo'n schip? En hoeveel mensen gingen er mee? Viste iedereen in Vlaardingen? Hoe was dat allemaal vroeger?"

"Nou," zegt de meneer, "al die vragen van jullie, daar weet ik niet zo maar een antwoord op. Weet je wat je moet doen? Als je dat graag wil weten, ga dan naar het archief. De archivaris kan jullie alles haarfijn vertellen."

"Dat is een idee," zegt Annemiek, "dan kunnen we zo een verslag maken voor de klas."

"Goed," zegt de meneer, "stap maar in de wagen, dan rijden we even langs mijn kantoor om te bellen of jullie kunnen komen."

BIJ DE ARCHIVARIS.

"Het is oké", zegt de meneer, als hij uit zijn kantoor komt. "Ik breng jullie er wel even naar toe."

In snel tempo rijden ze naar het plein Emaus.

"Kijk, dat huis met die leuke luikjes, dat is het, Veel sukses!"

Ze bellen aan. Een jongeman doet open.

"Hé," zegt Annemiek, "bent u archivaris?"

"Ja, zo'n beetje," antwoordt hij.

"Goh, ik dacht, dat hier alleen maar oude mannen zouden rond lopen met grijze stofjassen aan."

"Nou, dat valt nogal mee hoor," zegt hij.

Een andere meneer komt aanlopen: "Kijk daar heb je de echte archivaris."

"Zo jongens en meisjes," zegt deze, "gefeliciteerd, jullie hebben een goede vondst gedaan. En nu willen jullie zo het een en ander van de stad weten."

"Ja," zegt Jan, "Hoeveel schepen er waren en zo."

"Wel," zegt de man, "daar gaan we maar eens beginnen."

"En hebt u ook foto's?" vraagt Annemiek.

"Nou, een heleboel," zegt de man. "Kijk hier in deze kasten zitten allemaal foto's van de oude stad. Maar eerst laat ik jullie wat anders zien. Kijk hier."

HET AANTAL SCHEPEN

1700 - 75	1820 - 105	1930 - 72
1750 - 110	1850 - 65	1973 - 15
1775 - 65	1900 - 105	
1795 - 95	1904 - 165	
1800 - 0	1920 - 155	

"Zien jullie hier iets bijzonders?"

"Ja," zegt Jan, "soms veel, soms weinig."

"Hé," zegt Glenn, "kijk eens naar 1800."

"Ja," zegt de archivaris, "daarover wilde ik jullie iets vertellen, dat was een rampjaar."

MOEILIJKE TIJDEN.

"De visserij is altijd een wisselend bedrijf geweest. Soms was er welvaart, maar de stad heeft ook veel armoede gekend. Als er niet gevisst kon worden, kwam er geen geld, dan ook geen eten."

"Hoe kwam het dan, dat ze niet konden vissen?" vraagt Peter.

"Wel, als er oorlog was, waren er vijandige schepen op zee, en die kaaptten de Vlaardingse schepen."

"Daar heb ik van gedroomd," zegt Jan, "de Engelsen kaaptten ons schip."

"Nou," zegt de archivaris, "zoiets was nu ook rond 1800. De Fransen waren in oorlog met de Engelsen. En omdat wij een Franse republiek geworden waren, waren ook wij in oorlog met de Engelsen. Die wilden niet dat wij visten, en zo gauw ze een boot van de Hollanders tegen kwamen, namen ze die mee naar Engeland. Daarom zaten veel Hollandse, en ook Vlaardingse vissers in Engeland gevangen.

Omdat de zee alsmaar onveiliger werd, en er steeds meer schepen ge-
kaapt werden, kwamen veel mensen zonder werk te zitten. Er waren in onze stad maar weinig reders en zij bezaten nu juist de schepen. In 1798 werden vierduizend van de vijf en half duizend mensen be-
deeld. Toen kwam er nog een strenge winter en in 1800 was al het geld op. De mensen aten verkeerd voedsel bij gebrek aan beter, en jullie begrijpen wel, dat daardoor heel wat mensen stierven: twee en half maal meer dan normaal.

In 1802 kwam er vrede tussen Frankrijk en Engeland en toen kon de vloot weer uitvaren. Je begrijpt, dat er op buisjesdag - zo werd die dag genoemd, - waarop de schepen uitvoeren, het groot feest was. Zes en negentig schepen voeren de haven uit. En als die zouden terugkomen met rijke buit, dan was de honger voorbij.

Jullie zien, hoe wisselend dat vissersbedrijf was."

"Maar werd er dan niet gezorgd, dat de arme mensen, toch wel te eten kregen?"

HET SOEPHUIS.

"Er waren niet zoveel rijke mensen in de stad, maar een paar jaar na dit rampjaar werd het soephuis gesticht. Daar konden de arme mensen gratis soep krijgen."

"Daar kun je toch niet van leven?" zegt Caroline.

"Nou, als je weet, wat er in de soep ging, dan wel," zegt de archivaris. " 's Morgens begonnen ze te koken: in de grote pan werden vlees, erwten, grutten en water gedaan, en dat lieten ze een paar uur koken. Om elf uur kwam de directeur de soep keuren en als deze goed was, begon om half twaalf de uitdeling. Een agent keek er op toe of het er allemaal wel rustig aan toe ging."

(mondelinge groepsopdracht)

OPDRACHT A:

Dit zijn twee foto's van een woonwijk.

In welke wijk werd de nieuwe foto gemaakt?

Bekijk de oude foto eens goed. Weet je waar dit is?

Het is de Waalstraat zoals die er rond 1700 uitzag. Op de achtergrond zie je de toren.

1. Het water dat je ziet, is er nu niet meer. Dat heeft men later gedempt. Ken je nog een straat in Vlaardingen waar vroeger water was?
2. Wanneer je de huizen van vroeger en nu vergelijkt, welke verschillen vallen je dan op?
3. Waarom zou men de Waal later hebben gedempt?
4. Is de toren op de achtergrond hetzelfde als de huidige toren?



(MONDELINGE GROEPSOPDRACHT)

OPDRACHT G:

Op deze foto's zie je een stuk industrie van vroeger (een teerfabriek rond 1900) en nu (een olieraffinaderij).

1. Wat valt je op, wanneer je deze twee bedrijven vergelijkt?
2. Hoe zouden de mensen reageren, wanneer zo'n teerfabriek nu in Vlaardingen in werking zou worden gesteld? (Denk aan rook, roet, stank).
3. Waarom protesteerden de mensen in 1900 niet tegen zo'n fabriek?
4. Vlaardingen heeft nogal eens last van de chemische industrie. Welke produkten worden gemaakt door deze industrie? Waarom kunnen we de fabrieken niet sluiten, zodat we er geen last meer van hebben?



1. Introductie.

De leerlingen krijgen de opdracht om naar iets te graven " (in de klas of op de speelplaats). Iedereen krijgt zijn eigen stukje grond toegewezen. Terwijl de kinderen bezig zijn wordt er gezegd: "Jullie stoten op iets hard; "Laat dat zien aan de manier van graven."

De leerlingen krijgen zo het idee van wat ze denkbeeldig opgraven.

2. Kringgesprek over hetgeen er gevonden is.

Aan het eind van het kringgesprek worden de leerlingen in groepjes ingedeeld. Ze moeten nu een toneelstukje maken over hoe het gevonden voorwerp in de grond is gekomen. Deze worden nu opgevoerd.

3. Tekenen.

Deel een tekenvel doormidden en maak aan de ene kant een tekening van de oude stad en aan de andere kant een tekening van de nieuwe stad, of doe dit met z'n tweeën.

4. Handenarbeid.

Maak een mobiel van vissen, zeilscheepjes, e.d.

5. Ontwerp een affiche voor "Vlaardingen 700".

6. Schrijf een verhaal over de verovering van 'n Vlaardings vissersschip door de Engelsen in + 1800.

Schrijf hier je verhaal:

LEER JE STAD KENNEN:

Iedereen van jullie komt weleens in de stad. Als je er bent kun je de volgende opdrachten proberen te maken.

Je kunt deze bladen meenemen als je de wandeltocht maakt.

Markt

Kerk: links van de kerk aan de zijkant zijn de vroegere vleeshallen van Vlaardingen. Hier werkten 3 à 4 slagers. Tegenover de Hoogstraat was de varkenswaag. Dit gebouw zit aan de kerk vast. Een waag werd gebruikt om:.....

.....
In de kerk hangen nog 2 oude gildeborden van het kuipers- en timmermansgilde. In de toren is nog steeds het kamertje van de torenkijker. Misschien mag je er wel naar toe.

Stadhuis: het stadhuis bestaat uit een oud en een nieuw gedeelte. Het oude werd mede door Jacob van Campen gebouwd. Een ander bouwwerk van hem is:.....

.....
Het Vlaardingse stadhuis werd gebouwd in 1650. Op de balustrade van het bordes zitten 2 dieren. Wat voor dieren zijn dit?

Boven de ingang zie je vrouw Justitia. Dit was de Romeinse godin van de rechtvaardigheid. Ze heeft een
en een in haar handen.

Bij het nieuwe gedeelte staat een beeld van Dirk III.
Er staat onder:.....

De stadsschool: De oude stadsschool is gevestigd op nummer:

Nu is er gevestigd

Boven het poortje naast de stadsschool is een gevelsteen.

Er staat op:.....

STICHTING CONTACT
VAN GELDERSE OUDHEIDKUNDIGE
VERENIGINGEN EN - MUSEA



P R O G R A M M A

9de CURSUS voor
AMATEUR - HISTORICI
1973 - 1974

STICHTING CONTACT VAN GELDERSE
OUDHEIDKUNDIGE VERENIGINGEN EN MUSEA
Hogestraat 7, Dieren
Tel. 08330-4692

Postrekening Cursus: 2.71.50.41
t.n.v. de Cursusleider Cursus
Gelders Contact,
Hogestraat 7, Dieren.

A. LESSEN IN HET LEZEN VAN OUD SCHRIFT.

Bij voldoende belangstelling worden op zaterdag-
ochtenden in het RIJKSARCHIEF IN GELDERLAND,
Markt 1, Arnhem,
lessen gegeven in het lezen van oud schrift,
gelijktijdig voor beginners, gevorderden en
oud-cursisten.

1. Oud schrift voor beginners (1ste jaars).

Docente: Mevr.F.A.Schoonderbeek-de Vroom,
vm. ambtenaar Gemeentearchief Arnhem.

2. Oud schrift voor gevorderden (2de jaars).

Docent : J.W. van Petersen, ambtenaar Streek-
archivariaat De Liemers en Doesburg.

3. Oud schrift voor oud-cursisten (en anderen),
ter herhaling en verdieping.

Docent : J. den Draak, ambtenaar
Rijksarchief in Gelderland.

D a t a: zaterdagochtenden (9.15 - 11.45 uur)

13 oktober 1973

19 januari 1974

17 november 1973

16 februari 1974

15 december 1973

23 maart 1974

Het lesgeld bedraagt f 32,50 inclusief de kosten van kopieën (van originele archiefstukken) en correctie.

- - - - -

B. LESSEN IN HET LEZEN EN BEGRIJPEN VAN MIDDELNEDERLANDSE, VOORAL AMBTELIJKE TEKSTEN.

Bij voldoende belangstelling worden op zaterdagochtenden in het Rijksarchief in Gelderland, Markt 1, Arnhem, lessen gegeven in het lezen en begrijpen van middelnederlandse, vooral ambtelijke teksten.

Deze lessen zijn van groot belang voor de cursisten, die oud schrift bestuderen en voor degenen die bij oudheidkundig of genealogisch onderzoek met het middelnederlands en ambtelijke taal in aanraking komen.

Het is niet noodzakelijk dat de cursisten oud schrift kunnen lezen; de stof wordt in drukletters aangeboden.

Docent: Dr. G. R. W. Dibbets, wetensch. hoofdambtenaar aan de R. K. Universiteit te Nijmegen

D a t a: zaterdagochtenden (9.15 - 11.45 uur)

10 november 1973

12 januari 1974

1 december 1973

9 februari 1974

Het lesgeld bedraagt f 30,-- inclusief het lesmateriaal.

Cursisten oud schrift betalen f 25,--

- - - - -

C. INSTRUCTIEVE VOORDRACHTENREEKS "BRONNEN EN
METHODEN VAN HET HISTORISCH ONDERZOEK".

Bij voldoende belangstelling worden op zaterdag-
ochtenden in het Rijksarchief in Gelderland,
Markt 1, Arnhem,
instructieve voordrachten gehouden voor hen die
als amateurs de plaatselijke en regionale ge-
schiedenis bestuderen.
Ook voor studenten aan pedagogische academies.

D a t a: zaterdagochtenden (9.15 - 11.45 uur)

27 oktober 1973

Wat is geschiedenis?

Docent: Drs.P.R.A. van Iddekinge.

De beoefening van lokale en regionale geschie-
denis.

Docent: Prof.Dr.W. Jappe Alberts.

24 november 1973

Archieven.

Docent: Drs.G.J. Mentink.

22 december 1973

Bibliotheken.

Docent: Drs.A. Groeneweg.

N.B. Deze les wordt bij uitzondering gegeven
in de Arnhemse Openbare en Gelderse
Wetenschappelijke Bibliotheek, Koningstraat
26, Arnhem. Na de pauze vindt, onder leiding
van drs. Groeneweg, een rondleiding plaats.

26 januari 1974

Kartografie.

Docent: wordt gezocht in overleg met
Prof.Dr.Ir. C. Koeman

N.B. Na de pauze vindt, onder leiding van
drs.G.J. Mentink, een rondleiding plaats
door het Rijksarchief in Gelderland.

Het lesgeld bedraagt f 30,--; cursisten oud
schrift betalen f 25,--; studenten f 12,50.

- - - - -

D. INSTRUCTIEVE VOORDRACHTENREEKS

"RECHT IN GELDERLAND"

Bij voldoende belangstelling wordt op zaterdag-
ochtenden in het Rijksarchief in Gelderland,
Markt 1, Arnhem,
een reeks instructieve voordrachten gehouden,
waarin het "Recht in Gelderland" behandeld zal
worden.

D a t a: zaterdagochtenden (9.15 - 11.45 uur)

20 oktober 1973

Algemene inleiding.

Docent: Prof.Dr.W. Jappe Alberts, Voorst.

3 november 1973

Landsheerlijkheid (leenrecht, tynsrecht).
Tiendrecht. Het platteland (algemeen)

Docent: Mr.F. Doeleman, Utrecht.

8 december 1973

Het platteland (marken en hoven).

Docent: Prof.Dr.B.H. Slicher van Bath, Wageningen.

2 februari 1974

Dijkrecht.

Docent: Prof.Mr.O. Moorman van Kappen, Beek.

2 maart 1974

Vreemd recht.

Docent: Mr.P.L. Nève, Amstelveen.

16 maart 1974

De steden.

Docent: Drs.C.L. Verkerk, Amsterdam.

30 maart 1974

Interessante rechtszaken, enige processen
uit de practijk.

Docent: R. Wartena, Zutphen.

N.B. Deze bijeenkomst is tevens de EINDLES
met sluiting van de cursus door
Prof.Dr.W. Jappe Alberts.

Het lesgeld bedraagt f 32,50; cursisten oud
schrift betalen f 15,--; studenten f 15,--.

- - - - -

E. WERKGROEPEN.

Voor cursisten, die de lessen in oud schrift
practisch willen toepassen door deelname aan
een werkgroep, wordt nog gezocht naar een
object.

Zo mogelijk worden daarover in de loop van de
cursus mededelingen gedaan.

- - - - -

Uw Gemeentearchief

wegwijzer voor geïnteresseerden in en gebruikers
van de archieven en verzamelingen,
berustend in het gemeentearchief van Nijmegen.

1971

Overzicht inhoud wegwijzer voor het gemeentearchief

titel	pag.
wat is een archief?	1
wat doet Uw archief?	3
wat wil Uw archief?	5
overzicht van de voornaamste aanwezige archieven	7
overzicht van de voornaamste verzamelingen:	9
openbare stadsbibliotheek	15
handschriften-verzameling	17
foto-negatieven-prentbriefkaarten-verzameling	19
kaarten- en tekeningen-verzameling	23
verzameling oorlogsdocumentatie	25
genealogische bronnen	27
informatie	31
voornaamste literatuur over Nijmegen	
hoe kan het archief U behulpzaam zijn?	
opleiding	
kroniek van het Gemeentearchief	

Wat doet uw archief?

Uw archief is het Gemeentearchief van Nijmegen, het archief waarin alle bewijsstukken worden bewaard, die als uitvloeisel van de haar toegemeten taak door de gemeente Nijmegen zijn geproduceerd of door haar zijn ontvangen.

Dankzij, of ondanks, de zorg, in de loop der eeuwen aan de stukken besteed, is een groot aantal stukken bewaard gebleven. Het oudst aanwezige dateert van 1196 en behelst de goedkeuring van een schenking aan de Nijmeegse Commanderie, het jongste archiefstuk voor de gemeente wordt gemaakt terwijl U dit leest, ergens op een van de bureaus van de vele medewerkers van die gemeente. In totaal (zie overzicht elders), in een lengte van 3000 meters, niet alleen bevattende het zogenaamde stadhuisarchief, maar ook die van gemeentelijke diensten, instellingen en commissies.

Ook Uw archief heeft taken van beheer, documentatie en informatie. De beherende taak komt het sterkst tot uiting wanneer er "geinventariseerd" gaat worden. Het merendeel van de archieven is, door verhuizingen, verplaatsingen, onoordeelkundige vernietiging en soms nog om andere redenen, niet voor raadpleging toegankelijk. Vertaald wil dat zeggen, dat uit de aanwezige archiefstukken wel is op te maken dat iets is gebeurd maar niet op grond waarvan. Er zal daarom een zodanige ordening in de stukken moeten worden aangebracht dat het voor iedere raadpleger mogelijk wordt alle stukken te bezien die hij nodig heeft. Bovendien moet de garantie gegeven worden door die nieuwe ordening dat dan ook alle benodigde stukken zijn te raadplegen. Hand in hand met de ordening gaat de beschrijving van de stukken; voor elk dossier, stuk of deel zal er een op schrift gestelde omschrijving van de inhoud moeten vervaardigd worden die verkeerd begrijpen van de stukken uitsluit en het zoeken vergemakkelijkt. Wanneer het om kleine archieven gaat van instellingen met een beperkte taak, zal dit niet zo moeilijk zijn; wanneer er sprake is van archieven van instellingen met een groot takenpakket, met taken die aan verandering onderhevig zijn en soms onderling van elkaar afhankelijk, en dus ook meestal archieven met een respectabele planklengte, dan wordt het een ingewikkelde, arbeidsintensieve en tijdrovende affaire. Waarbij nog komt dat niet alles wat aanwezig is bewaard behoeft te worden. Het scheiden van te bewaren en te vernietigen stukken vraagt elke keer opnieuw een waardeoordeel en een zekere kennis over de instelling, waarvan het archief bewerkt wordt. Momenteel is het voornemen binnen een beperkte tijd (waarbij nog altijd gesproken wordt in termijnen van jaren) het totale archievenbestand, zoals dat is ondergebracht in de bewaarplaats van het gemeentearchief, te ordenen en te beschrijven.

Bovendien vraagt de beherende taak van het gemeentearchief ook om een sterke band met de "lopende" administratie. Over en weer zal overleg gepleegd moeten worden, al ware het slechts om te voorkomen dat ook nu nog stukken verloren gaan, waarvan het behoud noodzakelijk is. Bovendien moet het resultaat van het overleg kunnen zijn dat de naar het gemeentearchief over te brengen archieven of archiefgedeelten zodanig geordend zijn, dat de medewerkers van het gemeentearchief het werk niet nog eens opnieuw moeten gaan doen.

Een van de nadelen van de bestudering van een archief van een instelling, die slechts aan één taak gebonden is, is dat de gegevens eenzijdig zijn, omdat de wederpartij niet of slechts ten dele bekend is. Archieven zullen dus tenminste moeten kunnen beschikken over opgaven van elders aanwezige archiefstukken, die voor de kennis van de stad belangrijk zijn; zo mogelijk ook over de archieven van instellingen enz. waarvan de inhoud voor deze kennis belangrijk is. In dat kader valt ook de aanschaf van literatuur van en over de stad, met andere woorden het vormen van een bibliotheek. En naarmate de tijd het aanzicht van de stad wijzigt, zal er ook het nodige moeten worden verzameld, dat het mogelijk maakt hetgeen voorbij is, weer visueel te maken, zoals tekeningen, foto's, kaarten, films; stemmen uit het heden en verleden zullen ook in de archieven moeten kunnen klinken, om wanneer nodig, bepaalde gebeurtenissen weer tot leven te brengen. Wat daaruit naar voren komt, is een tijdsbeeld: een beeld dat nodig is om zelfs de archiefstukken, die men als bewijsmateriaal wil gebruiken, in de juiste verhoudingen te kunnen plaatsen.

In deze wegwijzer vindt U een aantal van de hier aanwezige documentaire verzamelingen aangeduid.

Iemand, die dag in dag uit bezig is met zaken, die veler belangstelling hebben of zouden moeten hebben (denk aan de groei van de stad, de ontwikkeling van de medische zorg, het klimaat voor de industrie, enzovoorts) is bij uitstek geschikt om uit de stukken, die hij beheert inlichtingen te verstrekken aan wie dit nodig heeft.

Het archief zelf zal dus informatie verstrekken via mondelinge mededelingen, via briefwisseling, via publicaties en via exposities. Ofwel zij zal diegenen moeten assisteren die informatie willen hebben uit of willen verstrekken over het in de archiefstukken en verzamelingen vastgelegde.

Al deze werkzaamheden, verbonden aan beheer, documentatie en informatie vullen de dagen van de medewerkers van het gemeentearchief.

Wat wil uw archief?

Uit het overzicht van de voornaamste aanwezige archieven zal U duidelijk worden, dat een aantal van de in de beide bewaarplaatsen opgenomen archieven (waaronder de omvangrijksten) nog niet doelbewustgeordend zijn. Einddoel zal zijn, tot een volledige inventarisatie van alle aanwezige archiefmateriaal te geraken.

Daarenboven zal getracht worden te bereiken dat nog meer gemeentelijke stichtingen of instellingen op geregelde tijden gedeelten van hun archieven doen overbrengen naar onze bewaarplaatsen, niet uit een soort verzamelhoede maar uit het streven naar het totale behoud van de nog aanwezige archiefstukken. De bewijskracht van de stukken zelf vraagt hierom.

Het niet-alleenzaligmakende karakter van de inhoud van het gemeentearchief, wanneer het erom gaat te achterhalen wat en wie er geleefd heeft in de stad, dwingt ertoe, in de komende periode ieders aandacht te vestigen op de mogelijkheid, archieven van Nijmeegse instellingen enz., aan wier werkzaamheid een eind is gekomen of gaat komen, of waarvoor geen plaatsruimte meer beschikbaar is, te plaatsen in de archiefbewaarplaatsen van het gemeentearchief. De raadpleger van de archieven in die bewaarplaatsen is dan in staat een zo volledig mogelijk beeld te vormen. Al moet worden opgemerkt dat niet alles wat in de bewaarplaatsen aanwezig is, voor raadpleging door derden in aanmerking komt. Om een aantal niet nader uit te werken redenen zullen gemeentelijke stukken tot aan een bepaald jaar (de archiefwet zelf spreekt van 50 jaar) niet voor onderzoek beschikbaar zijn, met alle modulaties daarop mogelijk. Plaatsing in een bewaarplaats van een niet-gemeentelijk archief behoeft niet in te houden overdracht van de eigendom van dit archief, terwijl op verlangen bepalingen kunnen worden gemaakt dat overgedragen stukken, tot een bepaalde termijn geheim, dat is voor niemand toegankelijk, zijn.

In de komende jaren zal hopelijk ook meer aandacht kunnen en moeten worden besteed aan de bij het gemeentearchief berustende verzamelingen. Het zogeheten foto-archief zal in zijn totaal worden gecatalogiseerd, zodat de gebruiker visueel zo goed mogelijk kan worden geïnformeerd. De bibliotheek zal in gelijke zin beter bruikbaar worden gemaakt. Bovendien zullen publicaties over Nijmegen, nog niet alhier aanwezig ofwel in originali ofwel in fotocopie aan het bestand worden toegevoegd. De documentatie op elders berustende archiefstukken over Nijmegen is reeds een stuk gevorderd, en in te zien, zodat de raadpleger een vrijwel volledig overzicht kan worden verschaft van het aanwezige archiefmateriaal.

Uitbreiding van de toch al reeds grote fotoverzameling alsook de onlangs gestarte verzameling films over Nijmegen is noodzakelijk. Daarom zal er een beroep worden gedaan op al diegenen, die zelf soortgelijk materiaal

bezitten of ervan op de hoogte zijn waar zich dit bevindt, om deze zaken af te staan aan het gemeentearchief, hetzij door het archief te laten reproduceren, of ons een tip te geven waardoor wij rechtstreeks met de eigenaars in contact kunnen treden. Wij koesteren de hoop dat daardoor in de komende jaren een groot aantal lacunes kan worden opgevuld.

Hetzelfde geldt voor te Nijmegen verschijnende periodieken, die betrekking hebben op eigenstadse activiteiten. Deze drukwerken, kenmerkend voor de tijd waarin geleefd wordt en voor de activiteiten van verschillende organisaties enz. hier ter stede, zijn helaas nog slechts in een klein aantal hier aanwezig en bekend. Ook hier geldt een beroep op alle uitgevers en verzorgers, om op hun verzendlijst de naam van Uw gemeentearchief te willen opnemen. U informeert daarmee niet alleen de bezoekers van het archief, waar de verschijnende periodieken gedurende een zekere tijd ter inzage liggen, maar ook de latere onderzoeker.

In de toekomst zal het archief belangrijke zaken uit verleden en heden gaan begeleiden door eigen exposities of medewerking aan de tentoonstellingen van anderen. Herdenking van de ontmanteling van de vesting in 1875 en de vrede van Nijmegen in 1678 zijn twee onderwerpen die reeds nu geprogrammeerd zijn. Aan de stijgende behoefte naar meer en grondiger informatie zal waar nodig en mogelijk door Uw gemeentearchief via het leveren van documentatiemateriaal worden tegemoetgekomen. In hetzelfde vlak ligt de assistentie van het archief aan het geschiedenisonderwijs te Nijmegen en over Nijmegen. Door het beschikbaar stellen van diaserie's, kaarten en, zo gewenst, mankracht zal getracht worden aan de verlangens, die het moderne onderwijs stelt aan de beoefening van de heemkunde tegemoet te komen. Bovendien zullen publicaties uitgaande van het gemeentearchief in de toekomst niet achterwege blijven.

Bovenal wil Uw gemeentearchief al diegenen, die belangstellend zijn, en het archief voor welke zaak dan ook raadplegen, behulpzaam zijn, en al het mogelijke doen de interesse voor stad en streek te bevorderen door te appelleren aan de onverbrekelijkheid van heden en verleden.

Foto-negatieven-prentbriefkaartenverzameling

Reeds een enkele maal is in deze wegwijzer gewezen op het bestaan van bovengenoemde collectie, die kortweg wordt aangeduid als de fotoverzameling.

Weinig foto's zijn archivalia, bewijsstukken, in de echte zin van het woord, hoewel de archiefwet toegeeft dat het weinig uitmaakt op welk materiaal en hoe een archiefstuk is vervaardigd, als het maar bedoeld is als archiefstuk. Als foto's archiefstukken zijn, dan hebben zij als zodanig evenveel waarde als de originele geschreven stukken.

In het archiefwezen gaan foto's, zowel de gewone als de microfoto, steeds meer een vervangende rol spelen. Voor wie het niet mogelijk is in een andere archiefbewaarplaats stukken in te zien, kan deze in foto krijgen toegestuurd; eenzelfde procédé wordt trouwens ook al binnen een archiefbewaarplaats toegepast, wanneer de materiele toestand van archiefstukken het niet meer toelaat, dat zij nog op de gebruikelijke wijze worden geraadpleegd. Al kleven er voor de vakman aan dit soort fotografie nogal wat bezwaren; zo mist de foto van een zegel aan een akte de derde dimensie, geeft ze geen informatie over het gebruikte materiaal en onvoldoende gegevens over de bevestiging van het zegel enzovoorts. De voorkeur van de onderzoeker gaat nog steeds uit naar het raadplegen van de originalia.

Ook de fotocopie heeft reeds lang zijn intrede gedaan in de administratie en in de archiefwereld. Als goedkope mogelijkheid van reproductie stelt zij de onderzoeker in staat het voor hem of haar belangrijke in afdruk mee naar huis te nemen, waar het op elk moment geraadpleegd kan worden.

Het overgrote deel van de fotocollectie bestaat uit opnamen van en over de stad. Zij leggen het wisselend topografisch beeld van de stad vast en zijn daardoor onvervangbaar. De oudst aanwezige foto's dateren uit de jaren rond 1870 en tonen de oude vestingstad Nijmegen met zijn wallen en poorten, die enkele jaren daarna werden afgebroken. Ook gezichten in de stad zijn aanwezig, zoals van de Grote Markt, met het Waaggebouw en de galerij; deze laatste werd in 1886 bij de restauratie van het gebouw vervangen door de thans nog aanwezige trappartij; de Waalkade met gierpont en aanlegsteiger komt vele malen voor, evenals het Kronenburgerpark in aanleg, nog samen met de walmolen Sans Souci enz.

Aan de hand van de fotoverzameling is het mogelijk niet alleen de Nijmeegse benedenstad in beeld te reconstrueren, maar zelfs het langzame verval daarvan te illustreren. Dan zullen weer straatnamen opduiken, die de stadsbewoner van nu vreemd in de oren klinken: Halve Tromp, Plaats van Rechteren, Vijfringengas, Achter de Ezel enz. Een omvangrijke serie

luchtfoto's illustreert hoe de bebouwing zich in vijftig jaar als een olie-vlek over het grondgebied uitbreidt en geeft overzichten en samenhangen die de bodemcamera niet bieden kan.

Niet alleen het oude Nijmegen is vertegenwoordigd; ook het nieuwe, het Nijmegen van morgen: de nieuwbouw van het politiebureau, van "De Molenpoort" en het cultureel centrum "De Lindenberg", de kunstbaan, de wijkcentra enz.

Belangrijke gebeurtenissen, waarover door Uw gemeentearchief, behoudens met behulp van kranteverslagen, weinig uitsluitel kan worden gegeven, zijn vaak fotografisch vastgelegd; de opening van de Katholieke Universiteit in 1923, de bouw van de verkeersbrug over de Waal in de dertiger jaren en de aanleg van het Goffertpark. U vindt er opnamen van gehouden bal-masqué's, van door buurtbewoners gebouwde erepoorten bij feestelijke aangelegenheden, van congressen, meetings. In duizenden foto's wordt de herinnering bewaard aan de gebeurtenissen tussen de jaren 40-45, vooral aan het bombardement van 22 februari 1944 en aan de operatie Market Garden.

Een ander deel van de verzameling bestaat uit portretten van Nijmegenaren, zowel individueel als in groepsverband, meestal in relatie tot gebeurtenissen als jubilea, functieaanvaarding of wat dies meer zij.

In opbouw is een fotodocumentatie van tekeningen, prenten en schilderijen met betrekking tot de stad, zowel van gebouwen, personen als situaties, welke zich in andere dan Nijmeegse verzamelingen bevinden of in particulier bezit. Zowel voor onszelf als voor de raadpleger van het archief komt op die manier een totaal overzicht beschikbaar van wat kunstenaars hebben vervaardigd. Het belang van deze collectie is vooral gelegen in de hierin beschikbaar komende gegevens voor eventuele restauraties of reconstructies.

Deze uiterst summiere beschrijving geeft een indruk van wat in de afdeling foto's zoal te vinden is. Een volledig overzicht zou boekdelen vullen. Gaat uw belangstelling uit naar gebouwen of naar Nijmeegse kunstenaars en hun werk, naar oude tramwagens of personen, wij kunnen U de helpende hand bieden.

Het aantal negatieven bedraagt momenteel meer dan honderd-duizend. Voor een gedeelte zijn dit negatieven van in de verzameling aanwezige foto's; het merendeel is in het laatste jaar toegevoegd en afkomstig van het Nijmeegse en vooral in Nijmegen operende fotopersbureau Gelderland.

Aan de inventarisatie van negatieven en foto's, het op kaart brengen van het voorgestelde, tezamen met gegevens over de tijd waarop gemaakt

en door wie, wordt voortdurend bewerkt. Het geheel is momenteel slechts gedeeltelijk toegankelijk onder meer door middel van een aantal verouderde klappers. Het ontwikkelen van een goed opbergsysteem, de beschrijving en het maken van de nodige hulpmiddelen zullen zeker nog enkele jaren vragen. Wanneer gebrek aan (vak)mankracht en gebrek aan middelen een minder grote rol gaan spelen, zal het eindpunt, alles op positief, eerder worden bereikt.

Intussen zal alles in het werk worden gesteld zo veel mogelijk bij de tijd te blijven. Nieuwe foto's van diensten, bedrijven, gebeurtenissen en personen worden regelmatig toegevoegd. In de toekomst zal het gemeentearchief niet schromen belangrijke zaken zelf te gaan vastleggen, indien dit de kennis van de stad en streek kan bevorderen en de "normale" foto-journalistiek hiervoor geen belangstelling aan de dag legt.

De prentbriefkaarten, vooral uit de jaren 1890-1940, vormen een aanvulling op de fotoverzameling. Al zijn hun tonen en tinten niet volledig betrouwbaar, toch vormen zij in feite de eerste kleurenfoto's van de stad. Zij zijn vaak gemakkelijker te dateren dan echte foto's en tonen, chronologisch, het wel en wee van de karakteristieke punten van de stad. Begonnen als "toeristische groet" blijken de prentbriefkaarten thans tot een omvangrijke handel te zijn uitgegroeid; voor menig particulier vormen zij een begerenswaardig bezit. Het aanwezige aantal, circa 3000, is nog niet representatief, vooral omdat het archief eigenlijk te laat met deze vorm van verzamelen is gestart. Temeer verheugend is het dat enkele zeer notoire verzamelaars van nijmeegse prentbriefkaarten hebben toegezegd te zijner tijd de door hen opgebouwde verzameling aan het gemeentearchief te zullen afstaan.

Een nieuw element is aan de verzameling toegevoegd: ook films over de stad worden gecollecteerd. Zo zijn thans aanwezig de bekende film "Stad aan de rivier" alsmede copieën van t.v.-programma's, zoals de in 1969 uitgezonden documentaire "Operatie Market Garden" en over de wandtapijten in het stadhuis en de restauratie van de Stevenskerk.

Enkele gedeelten van journaals uit september 1944 en een copie van een amateurfilm over Nijmegen in 1939 vormen met de reeds genoemden de nog bescheiden verzameling. Een soortgelijk bescheiden begin is gemaakt met het verzamelen van geluidsbanden van en over Nijmegen en Nijmegenaren.

Sinds kort zijn ook aanwezig een aantal cliché's van prenten, foto's enz., welke voor uitgaven van en over Nijmegen zijn gemaakt.

Het aantal gebruikers van de foto-verzameling stijgt jaarlijks. Zij wordt regelmatig geraadpleegd voor restauraties, voor boek- en tijdschriftillus-

traties en voor het opbouwen van een eigen collectie. Via de bestaande negatievenvoorraad of door het laten vervaardigen van een nieuw negatief, is het voor een ieder mogelijk copieën van foto's te verwerven. In de loop van de laatste jaren zijn vanuit de fotoverzameling een aantal foto's vergroot tot een formaat, bestemd voor het gebruik op exposities. Steeds wordt gepoogd niet te vervallen in het "bekende" plaatje, maar naar nieuwe "oude" foto's te zoeken, zodat het na verloop van tijd mogelijk wordt kleinere exposities te wijden aan bepaalde onderwerpen, zonder daarvoor extra-onkosten te maken. Vooral scholen en soms zelfs winkelbedrijven hebben hiervan nu reeds enkele malen gebruik gemaakt. Ondanks de grote aantallen, 15.000 foto's, ruim 100.000 negatieven, 3.000 prentbriefkaarten enzovoorts, is Uw gemeentearchief ervan overtuigd dat de verzameling nooit compleet is. Wel blijft het streven naar een zo groot mogelijke volledigheid. In de laatste jaren is de verzameling door enkele grote aankopen aanmerkelijk uitgebreid. Veel is echter niet te koop; het heeft voor de bezitter een onvervangbare waarde, of het verhuist, zonder enige notie van de mogelijke waarde, naar zolder of nog erger in de nijmeegse "drekbak". Wanneer U het archief in staat stelt de voet U onvervangbare foto te doen kopiëren, ofwel als U de weg naar de opruiming zouwt willen kiezen via dat archief, dan kan de verzameling de lange weg naar de volledigheid weer wat sneller afleggen. Hetgeen overigens ook, en nu bovenal, geldt voor de bezitters van films enz. gemaakt in en over Nijmegen. Wij kunnen dan de raadpleger van nu en die van de toekomst beter helpen, omdat wij hem een adequater beeld kunnen verschaffen van de stad, waarin wij leven en werken.

Informatie

Voor een deel bestaat een archief bij de gratie van de client, hetgeen ambtelijk heet dat zij een dienstverlenende taak heeft. In vroeger en nog niet zo lang vervlogen tijden was het vaak zo, dat een archivaris "op de stukken zat" en niet steeds te bewegen was om inlichtingen te geven. Meestentijds verschool hij zich achter het mom van "met dit onderwerp ben ik zelf bezig". Uit de elders afgedrukte kroniek blijkt daarnaast duidelijk, dat het gemeente-archief lange tijd een éénmans-bedrijf was; later is personeelstekort zijn chronische kwaal; de informatieve taak, zo men zich die bewust was, moest wel verwaarloosd worden. Het tegenwoordige archiefbeleid is erop gericht de voor de handliggende mogelijkheid tot het geven van velerlei informatie te benadrukken. De ervaring leert, dat meeleven met, tevens meewerken dan eerst bereikt kan worden, wanneer men bekend is met ontstaan en groei van de organisatie, enzovoort, die meeleven of meewerking krijgt, en zo zeker van node heeft. Goede informatie kan dit bevorderen. Bij een bezoek aan de studiezaal staan U deskundige ambtenaren ter zijde om U waar nodig te helpen. Hen die zich schriftelijk tot het gemeente-archief wenden kunnen zich zeker weten van de zorg die hun aanvragen behoeft. Verheugend is het te constateren, dat het aantal bezoekers en aanvragers de laatste jaren sterk gestegen is. Uw gemeentearchief wacht Uw bezoek of aanvragen niet alleen af, zij treedt U ook met een service-pakket tegemoet.

In de komende jaren zal Uw gemeentearchief via tentoonstellingen Uw aandacht vragen met een sterke nadruk op die historische gegevens - heden, waarvan de gevolgen thans nog speurbaar zijn. Verder is de eerste aanzet gemaakt voor een serie publicaties die zich concentreren op de geschiedenis van deze stad waarbij de teveel veronachtzaamde 19e en 20e eeuw niet vergeten zullen worden.

Speciaal richt Uw gemeentearchief zijn schijnwerpers op het onderwijs. In voorbereiding zijn een vijftal dia-series die aan de scholen uitgeleend zullen worden, waarbij voor levende toelichting of geluidsband gezorgd zal worden. De onderwerpen hiervan zijn: "de stad als woongebied in zijn eeuwenlange ontwikkeling", "de Romeinen te Nijmegen", "van Karel de Grote tot Maurits", "de stad in de greep van de vesting" en "van 25.000 tot 150.000 inwoners". Elk kan afzonderlijk gebruikt worden. Aan speciale wensen kan voldaan worden ook wanneer er behoefte is een ander onderwerp in dia te verbeelden.

Daarnaast, en nauw verbonden hiermee, zijn een aantal excursies gepland, waarbij gedacht wordt aan een wandeling door de zogenaamde benedenstad, langs de nog aanwezige monumenten, een rondleiding door het stadhuis, een rondleiding door de Stevenskerk en een dito door het gemeentemuseum.

Tot slot bestaat de mogelijkheid een bezoek te brengen aan het gemeente-archief zelf, waarbij verteld en vooral getoond wordt wat er bewaard wordt en waarom het bewaard wordt en hoe de overgang verloopt van dit archiefmateriaal naar het geschreven geschiedenisboek.

Met opzet is aansluiting gezocht bij de hernieuwde opzet van het geschiedenis-onderwijs; uitgangspunt is nu stad of streek, niet meer de reeds ridicuul geworden "gebeurtenissen" als de aanslag op Floris V of de Slag bij Nieuwpoort. Verdere aanpassing van dit project zal plaats hebben in overleg met de overwijswereld.

Deze voorrechten zijn niet enkel aan schoolklassen voorbehouden, ook groepen en verenigingen kunnen hiervan gebruik maken. Via deze scala van mogelijkheden die nog voor uitbreiding vatbaar is - wij denken bijvoorbeeld aan de vertoning van films over Nijmegen - dacht Uw gemeentearchief zich te ontdoen van de foutieve voorstelling, dat het een instituut zou zijn waar het stof van de eeuwen bewaard wordt en zal het zich steeds nader gaan ontplooiën als een gemeentelijke dienst die werkzaam zal zijn ten gerieve van alle bewoners van deze tweeduizend jaar oude stad.

Gaan de wensen verder dan het bovenstaande, dan is nader overleg noodzakelijk en mogelijk. Er zal altijd gezocht worden naar een zo gunstig mogelijke oplossing.

Gebruikers van het archief wordt gevraagd, een exemplaar van het geschrift, dat met gegevens uit het archief is geconcipieerd, af te staan aan de openbare stadsbibliotheek.

TER ATTENTIE VAN STUDIEZAAL -
BEZOEKERS

=====

LECTORI SALUTEM !

Namens de rijksarchiefdienst in de provincie Gelderland heet de studiezaaldienst U welkom. De Archiefwet 1962 en het Archiefbesluit stellen U in de gelegenheid - met voorbehoud in incidentele gevallen (waaronder m.b.t. de openbaarheid en de materiele toestand van bescheiden) - GRATIS kennis te nemen van archiefinventarissen en andere ingangen om aan de hand daarvan aanwezige archiefbescheiden, collectie-stukken, e.d. te raadplegen voor Uw onderzoek en hieruit reproducties te (doen) maken.

Ter voorkoming van e.v. schade aan meestal onvervangbare originelen dient U enige regels in acht te nemen, waarvan de voornaamsten zijn:

- het is in de studiezaal niet toegestaan te eten en te drinken (In de hall is: een koffiechocolade-soepautomaat, de garderobe en ook een toilet voor bezoekers).
 - de te raadplegen bescheiden mogen niet beschreven of rechtstreeks overgetekend worden (U kunt bescheiden liggende onder een perspex plaat op de daarvoor bestemde lichtbak overtekenen);
 - als U iets aanwijst op een stuk, doet U dat met de achterkant van Uw schrijfmateriaal;
 - raadpleegt U bescheiden uit een omslag of portefeuille, zorgt dan dat deze bescheiden in dezelfde volgorde blijven;
 - achter in de zaal kunt U Uw handen wassen.
- Conversatie is mogelijk in een afsluitbaar vertrekje achter in de zaal, waar U - in overleg met de studiezaaldienst - ook kunt typen en fotograferen.

U gelieve in de studiezaal zoveel mogelijk STILTE in acht te nemen. Het medenemen van huisdieren in de studiezaal is niet toegestaan. Gehandicapten kunnen in overleg gebruik maken van een personenlift.

Eens per jaar gelieve U een INSCHRIJVINGSFORMULIER in te vullen en aan de studiezaalbediende af te geven.

AANVRAAGFORMULIEREN voor het verkrijgen van bescheiden treft U aan in bakjes op de leestafels, alsmede papieren aanteken- en verwijsstroken. Tussen 9.00 en 12.30 uur en 13.30 - 16.30 uur kunt U Uw aanvraagformulieren aan de studiezaalbediende afgeven. Bezorging der bescheiden geschiedt aan Uw leestafel. Geraadpleegde bescheiden gelieve U op de lage kast voorin de zaal te deponeren. Vóór het gebruiken van een MICROFILMLEESAPPARAAT en KWARTSLAMP waarschuwt U de studiezaalbediende. Wilt U na gebruik zelf de stroom uitschakelen?

De zich in de drie hoge open kasten bevindende ingangen en werken kunt U zelf ter raadpleging in de studiezaal nemen.

In de EERSTE hoge open KAST bevinden zich de navolgende INVENTARISSEN:

- 1) **BURGERLIJKE STAND (B.S.):** Overzichtslijsten van de (tienjaarlijkse) tafels (T.T.) op de namen van de geboren en gehuwden en overledenen per burgerlijke gemeente in Gelderland en de inventarissen van de registers van de burgerlijke stand van de akten van geboorte, huwelijksaangifte, huwelijksafkondigingen, huwelijk - en BIJLAGEN daarop - en die van overlijden per burgerlijke gemeente, per beginletter daarvan alfabetisch in een deel beschreven, over de periode 1 8 1 1 - 1 8 9 2 .
- 2) inventarissen van de "RETRO-ACTA" van de Burgerlijke Stand (R.B.S.), waaronder de doop- (onder)trouw- en "begraaf"-boeken per kerkelijke gemeente, magistraats (onder)trouwboeken en die van huwelijkscommissarissen over de periode Vóór 1811 (Witte band en supplement in bruine klemband).
- 3) inventaris van de zich in het archief van het HOF VAN GELDERLAND bevindende (onder)trouwakten van huwelijkscommissarissen.
- 4) inventaris van de zich in het "Frans Archief" bevindende "Registre civique en "Registre de population".

Bovendien bevinden zich daar enkele naslagwerken (w.o. de repertoria op familienamen in

Nederland in 1947 - voor zover verschenen-) en (daarboven) banden met fiches bevattende de catalogi van de bibliotheek (bovenaan: de systematische catalogus - Gelderland:rood; op aanvraagbriefje "rd" erbij te vermelden-; onderaan: de alfabetische catalogus op naam van auteur en titel).

In de TWEEDE hoge open KAST bevinden zich naslagwerken op genealogisch gebied, w.o. twee delen van het repertorium op familienamen waarvan publicaties zijn verschenen (rode banden).

In de DERDE hoge open KAST bevinden zich o.a.: het woordenboek op aardrijkskundige namen van "Van der Aa" (bovenaan); "Bijdragen en Mededelingen" van "Gelre", de "Werken", w.o. leenaktenregisters en indices daarop, de "Bibliografie van Gelderland", woordenboeken, kaartenatlassen, enz. Wilt U s.v.p. het geraadpleegde op de plaats terugzetten.

Het OVERZICHT van archiefinventarissen, archieven en collecties kunt U bij de studiezaalbediende inzien. Door U gewenste inventarissen worden door hem uitgereikt en gelieve U hem terug te bezorgen. Indien het door U verlangde door andere bezoekers wordt geraadpleegd, gelieve U met hen overleg te plegen over het gebruik door U nadien.

Voor het doen maken van REPRODUCTIES tegen vergoeding kunt U bij de studiezaalbediende inlichtingen ontvangen. "BESTELBON(nen) VOOR REPRODUCTIE(s)" liggen op een tafeltje vooraan in de studiezaal voor U gereed, alsmede een "GIDS" over de wijze waarop U Uw bestellingen dient door te geven. Vooruit kunt betalen en U het bestelde kunt ontvangen.

Voor het verrichten van eenvoudig onderzoek zijn handleidingen in voorbereiding.

Bij het hoofd van de studiezaaldienst kunt U zich vervoegen voor nadere INLICHTINGEN, hulp bij het lezen van moeilijk leesbare woorden- voor zover mogelijk - aanvragen voor deponering van archiefbescheiden van elders (vervoerskosten en verzekeringskosten voor Uw rekening) en voor afspraken met medewerkers van de rijksarchiefdienst.

Bibliotheekwerken worden niet uitgeleend. Voor zover de auteursrechten niet worden aangetast, kunt U wel reproducties van passages op de bovenomschreven wijze bestellen. Ook met reproductie van zegels kunnen wij U van dienst zijn.

TEN DIENSTE VAN ANDERE ONDERZOEKERS STELLEN WIJ HET OP PRIJS EEN EXEMPLAAR (e.v. getypte copie) VAN HET RESULTAAT VAN UW ONDERZOEK TE ONTVANGEN.

Voor Uw opmerkingen, aanbevelingen en adviezen ter verbetering van de te verlenen diensten houden wij ons aanbevolen.

Wij wensen U succes met Uw onderzoek.

RIJKSARCHIEF IN DE PROVINCIE GELDERLAND,
de studiezaaldienst.

8.1972.

DOELSTELLINGEN EN GESCHIEDENISONDERWIJS

Tijdens de middagbijeenkomst van de op 22 maart 1974 gehouden plenaire bijeenkomst van de C.M.L.G.S. hield de vice-voorzitter, dr. P. van der Meulen, een verhandeling aan de hand van tien stellingen. Het door hem aan het slot namens het Dagelijks Bestuur geformuleerde voorstel werd na uitvoerige bespreking door de commissie aanvaard, waarmee de tweede fase van haar werkzaamheden werd ingeluid. Verhandeling en voorstel volgen hier onverkort:

T I E N S T E L L I N G E N .

STELLING I.

Van het geheel van het onderwijs-leerproces vormt het doelstellingenprobleem een belangrijk onderdeel. Men kan het enerzijds onderscheiden van andere secties zoals die van de beginsituatie, de didactiek in engere betekenis, de methodiek en de evaluatie, al hangen al deze gebieden anderzijds nauw samen en beïnvloeden ze elkaar.

Het onderwijsleerproces kan volgens het — ietwat gewijzigde — model van de Amerikaan Robert Glaser door een lijn met de volgende secties weergegeven worden:

Doelen — Beginsituatie — Didactiek — Methodiek — Evaluatie.

De sectie van de doelstellingen behandelt de vraag: waar willen we met onze leerlingen naar toe?

Die van de beginsituatie wil antwoord geven op: waar moeten we met onze leerlingen beginnen? ; wat hebben ze gehad? ; wat weten ze? ; wat begrijpen ze?

De sectie van de didactiek in de engere betekenis van het woord houdt zich bezig met de kwestie: wat behandelen we?

Die van de methodiek met de vraag: hoe behandelen we dat?

De sectie van de evaluatie vraagt tenslotte: in hoeverre hebben onze leerlingen de gestelde doelstellingen verwezenlijkt?

Er vindt beïnvloeding plaats van links naar rechts. Doelstellingen en beginsituatie zijn onderling weliswaar verwisselbaar: men kan zowel de vraag naar het waarheen als die naar het vanwaar het eerst stellen, maar verder is het noodzakelijk eerst de doelstellingen te identificeren en de beginsituatie te peilen alvorens de inhouden kunnen worden bepaald, eerst de inhouden te bepalen voordat de methodiek kan worden vastgesteld, terwijl vanzelfsprekend de evaluatie pas na het doorlopen van de stadia één tot en met vier kan beginnen.

Er vindt echter ook beïnvloeding plaats van rechts naar links. Want mocht bijvoorbeeld uit de evaluatie blijken dat de gestelde doelen niet bereikt zijn, dan kan dat het gevolg zijn van het feit dat deze te moeilijk waren, maar het kan ook voortkomen uit een onnauwkeurige peiling van de beginsituatie, een onjuiste keuze van de inhouden of een verkeerde methodiek. De evaluatie kan dan dus leiden tot een herziening van een van de

in de voorafgaande secties gedane keuzen of tot een herziening van meer dan een keuze.

STELLING II.

Doelstellingen worden veelal onderscheiden naar hun reikwijdte en omvang. Men kan ze ook soortelijk verdelen. Het traditionele onderscheid in doelstellingen die betrekking hebben op kennis, vaardigheden en attituden schijnt echter plaats te maken voor een verdeling over de terreinen van het cognitieve, het affectieve en het pragmatische.

Hoewel de Nederlandse taal slechts één woord voor doelstelling kent — in tegenstelling tot de Engelse die er drie rijk is: aims, goals en objectives — is het gebruikelijk onderscheid te maken tussen bijvoorbeeld algemene doelstellingen, intermediaire doelstellingen en concrete doelstellingen die dan respectievelijk betrekking kunnen hebben op het onderwijs in het algemeen, het onderwijs in de verschillende schooltypen als geheel en het onderwijs gedurende een serie van lessen of zelfs gedurende een les.

Het verdelen van de doelstellingen in doelstellingen die betrekking hebben op kennis, op vaardigheden en op attituden, doelstellingen dus die zich respectievelijk richten op wat de leerlingen weten, wat ze kunnen en wat ze zijn ontmoet toenemende bezwaren.

Het eerste bezwaar is dat de scheidslijn tussen deze gebieden moeilijk nauwkeurig valt te trekken. In het bijzonder is het dikwijls verre van gemakkelijk te bepalen of men zich nu met een vaardigheid of een attitude bezig houdt. Het tweede bezwaar is dat het verleidelijk moet heten automatisch een hogere waarde toe te kennen aan een attitude dan aan een vaardigheid en aan een vaardigheid dan aan kennis, indien men deze indeling toepast; toch kan een bepaalde vaardigheid van meer betekenis zijn dan een bepaalde attitude en kennis soms meer betekenen dan bepaalde vaardigheden. Het hangt er maar van af welke kennis, welke vaardigheid of welke attitude men bedoelt. En het derde bezwaar houdt in dat niet alles wat onder de doelstellingen valt met de trits: kennis, vaardigheden en attituden kan worden omschreven.

Een wat meer aan de moderne psychologie aangepaste verdeling is die in de gebieden van het cognitieve (het begrip, het inzicht; het intellectuele leven), het affectieve (het gevoel, de verbeelding, de wil) en het pragmatische (het psychomotorische). De drie genoemde bezwaren bestaan tegen een verdeling van de doelstellingen over deze terreinen niet, althans in veel geringere mate. Pogingen om beide "systemen" te combineren zoals men die bijvoorbeeld bij Rohlfs vindt, maken een meer gedifferentieerde geleding mogelijk. Toch blijven de bezwaren tegen het eerste verdelingschema ook dan nog bestaan wanneer men het met een ander samenvoegt. Bovendien is zo'n combinatie tamelijk ingewikkeld.

STELLING III.

Opvoedings- en onderwijsdoelen zijn antwoorden van bepaalde mensen of groepen op historische situaties in het licht van de vraag welke plaats de opgroeiende generatie daarin nu en straks zal innemen.

Het eerste deel van bovengenoemde "stelling", luidende dat opvoedings- en onderwijsdoelen antwoorden zijn van bepaalde mensen of groepen op historische situaties schijnt het intrappen van een open deur. In feite distantiëren wij ons daarmee van de zogenaamde normatieve pedagogiek, een pedagogiek die met normen werkte (en dat soms nog doet) die overal, te allen tijde en onder alle omstandigheden heetten te gelden.

Die normatieve pedagogiek opereerde op twee niveau's:
op een meer voorwetenschappelijk en primitief en
op een meer wetenschappelijk.

Op het eerste niveau hadden we te maken met aanwijzingen, regels en doelstellingen die ontleend waren aan persoonlijke ervaringen en overgeleverde meningen. Ze stonden meestal geïsoleerd, ze waren maar zelden beredeneerd en ze hadden zowel betrekking op de inhoud als op de methodiek. Ze hadden soms wel zin in de situatie waarin ze ontstonden maar van hun ervaringsveld losgemaakt en als normatieve handelingsvoorschriften gepresenteerd, waren ze van twijfelachtige waarde. (Een leraar moet altijd dwars voor de klas staan, de lectuur van de latijnse klassieken moet altijd in de tweede klas van het gymnasium met *De Bello Gallico* van Caesar beginnen, etc.)

De normatieve pedagogiek op een meer wetenschappelijk niveau was een systeem dat uitging van een aantal hoogste normen over bijvoorbeeld: het menselijk leven, de plaats van de mens in de wereld of de menselijke natuur.

Zij betrok deze normen dan langs deductieve weg op opvoedings- en onderwijsdoelen.

Als regel waren de leraren van zo'n prachtig sluitend geheel nogal onder de indruk: alles wat je deed scheen immers verantwoord en logisch consistent. Maar in werkelijkheid werden die schijnbaar logisch gededuceerde regels door geheel andere factoren bepaald dan door deze hoogste zinnormen of deze nu van godsdienstige of levensbeschouwelijke aard waren.

Men kan bijvoorbeeld zeggen dat het polytechnisch onderwijs in Oost- en West-Duitsland weinig verschil vertoont. Toch ging aan de doelstellingen in beide landen een preambule vooraf waarin een poging werd ondernomen de levensbeschouwing te formuleren waarvan deze doelstellingen afgeleid heetten te zijn. Het schijnt dus mogelijk bij verschillende levensbeschouwingen tot gelijke didactische concepties te komen. Anderzijds concludeerde men soms vanuit dezelfde levensbeschouwing tot verschillende didactische concepties: Rooms-katholieke "gewone"- en Montessorischolen. Hoogste normen schijnen zich nog al eens indifferent ten aanzien van praktisch-didactische concepties te verhouden. Een sprekend voorbeeld van de manier waarop men soms meende zijn doelstellingen te hebben afgeleid uit hogere normen terwijl ze in werkelijkheid door geheel andere factoren bepaald waren, is hetgeen August Hermann Francke in het begin van de achttiende eeuw aan argumenten heeft ten grondslag gelegd aan de stichting van de Beroeps- en Arbeidsscholen der Herrnhutters. Francke meende namelijk dat hij zijn opvoedings- en onderwijsdoelstellingen kon afleiden uit enkele religieus-anthropologische thesen. Een van die thesen luidde dat de mens, door goede werken te verrichten, mee kon werken aan Gods genadige uitverkiezing. De didactische consequentie die hij daaruit afleidde was dat in het onderwijs nuttige kennis en vaardigheden voor stand en beroep moesten worden overgedragen. De gevolgtrekking daarvan heette dan weer dat Beroeps- en Arbeidsscholen dienden te worden opgericht waarin de later zo genoemde vierde stand moest worden gedisciplineerd voor de beginnende kapitalistische productie. In werkelijkheid werd deze conceptie vermoedelijk bepaald door de veranderende economische en maatschappelijke verhoudingen: het zou anders wel heel wonderlijk geweest zijn dat precies zulke scholen ontstonden in het kader van de mercantilistische staatspedagogiek!

Dat houdt in dat opvoedings- en onderwijsdoelen geen boventijdelijke en algemene geldigheid kunnen pretenderen, maar antwoorden zijn van bepaalde mensen of groepen op historische situaties.

Het tweede gedeelte van de stelling luidt: . . . in het licht van de vraag welke plaats de opgroeiende generatie daar nu en straks zal innemen.

Het schijnt een vanzelfsprekende zaak dat we jonge mensen niet klaar moeten maken voor "Die Welt von gestern", maar voor de wereld van nu; vanzelfsprekend niet alleen als we denken aan technisch of economisch onderwijs, maar ook als we onze aandacht richten op de vakken die een meer algemene vorming beogen. Ook bij deze vakken immers zullen we er rekening mee dienen te houden dat in de huidige samenleving bijvoorbeeld hogere eisen worden gesteld aan het begrip en het inzicht van iedere burger, aan zijn kennis van de samenleving of aan zijn vermogen om samen te werken met anderen dan dit vroeger het geval was.

We moeten ons er zelf voor hoeden de wereld van nu als een gefixeerde grootheid te zien, we moeten ons telkens afvragen welke ontwikkelingen en tendenzen wij zien die zich waarschijnlijk zullen voortzetten.

We kunnen natuurlijk niet in het koffiedik kijken. Maar aangenomen mag worden dat de maatschappij waarin de scholier over zes of twaalf jaar zijn intrede zal doen nog weer een geheel andere zal zijn dan die van vandaag.

Het is al lang niet meer zo dat de mens in zijn jeugd alles kan leren wat hij later in zijn leven nodig zal hebben. Daarom is van even groot belang als de informatie zelf dat de leerlingen leren hoe ze zich informatie kunnen verwerven, hoe ze een analyse kunnen maken of hoe ze kunnen interpreteren.

Tenslotte moeten we er aandacht aan besteden dat de opgroeiende generatie, de jeugd van nu, een geheel andere is dan voor twintig en zelfs voor tien jaar. Het grote stadskind, levende in de "druk op de knop beschaving", bedolven onder een stortvloed van visuele en auditieve prikkels is natuurlijk een geheel ander kind dan dat op het platteland opgroeide en zelf zag en ervoer "hoe het groeide".

Zo klinkt het ons van alle zijden tegemoet wanneer wij literatuur raadplegen over het doelstellingenprobleem. En we kunnen met veel van wat betoogd wordt van harte instemmen. Aan de andere kant dient echter gezegd dat er al eeuwen, ja al duizenden jaren onderwijs gegeven is. Moeten wij aannemen dat de mensen die dat onderwijs gegeven hebben en die toch dikwijls ook zorgvuldig hebben overdacht wat zij wilden bereiken en hoe dat het beste kon gebeuren, hun nageslacht volstrekt niets meer kunnen bieden?

Dat wij deze vraag met een categorische ontkenning beantwoorden moge uit stelling VI blijken. Wel zal het nu reeds duidelijk zijn dat hetgeen onderwijs-historisch onderzoek aan eenmaal gestelde doelen aan het licht heeft gebracht naar onze mening kritisch moet worden gezien in het licht van wat in deze stelling (III) is gezegd.

STELLING IV.

Niet bewust gemaakte doelstellingen zijn als regel conservatief van aard. Doelstellingen worden geëxpliciteerd in tijden van crisis. Deze bewuste doelstellingen kunnen zowel conservatief als progressief zijn.

We moeten onderscheid maken tussen doelen waarvan men zich bewust is, die men geformuleerd heeft en andere die hoewel onbewust en ongereflekteerd toch een uiterst belangrijke rol spelen.

Opvoeding en onderwijs maken deel uit van het socialisatieproces: het proces waarin het kind de normen en waarden leert van die groepen waartoe het behoort. Het kind leert verder door de socialisatie bepaalde rollen die met bepaalde posities verbonden zijn die noodzakelijk geacht mogen worden voor het functioneren van het sociale systeem. Het

socialisatieproces dient derhalve de stabilisering van de functionerende orde.

Meestal is men zich van de normen, de regels en de gedrag patronen die in een bepaalde samenleving heersen niet eens bewust. Men houdt er zich aan en draagt ze op de volgende generatie over, in een primitieve samenleving bijvoorbeeld bij het bereiden van de maaltijd, bij het werk op het land, bij de visvangst of bij godsdienstige plechtigheden.

Maar de vanzelfsprekendheid van de socio-culturele normen die in een groep worden erkend, beperkt zich niet tot de primitieve culturen; men kan haar ook waarnemen in hoog ontwikkelde en ver gedifferentieerde.

Hoe komt men nu tot het identificeren en formuleren van opvoedings- en onderwijsdoelen? Volgens een naar mijn mening overtuigend betoog van Wolfgang Klafki¹) gebeurt dat in crisissituaties, dat wil zeggen wanneer maatschappelijk-culturele normen, die tot die tijd onbestreden waren en ongerefecteerd, in twijfel worden getrokken; wanneer de overdracht door de socialisatieprocessen niet meer gelukt.

Zulke crisissituaties kunnen bijvoorbeeld ontstaan door:

veranderingen op economisch gebied,

gewonnen of verloren oorlogen,

belangrijke ontdekkingen of uitvindingen,

het opkomen van nieuwe culturele of religieuze stromingen.

Voor de opvoedings- en onderwijsdoelen kan dat tweemaal gevolg hebben:

1. De betreffende cultuur (of een groep daarvan) houdt aan de oude normen vast en probeert daarmee de normencrisis te bezweren. Die oude normen worden dan nu tot bewuste opvoedings- en onderwijsdoelen. Zulke doelen kunnen we conservatieve doelen noemen.

2. Vanuit de crisissituatie worden door bepaalde mensen of groepen nieuwe doelen ontworpen. Zij zien de crisissituatie als een mogelijkheid tot verandering, tot het bereiken van nieuwe maatschappelijke, culturele, economische, politieke of pedagogische verhoudingen.

Deze tweede soort kunnen we progressieve doelstellingen noemen.

Wij beogen met het woord progressief niet te prijzen, noch met het woord conservatief af te keuren: men trachte ze in dit verband waardenvrij te verstaan.

STELLING V.

De eis dat opvoedings- en onderwijsdoelen zo geformuleerd dienen te worden dat er duidelijke gevolgtrekkingen voor de praktijk uit afgeleid kunnen worden, zodat getoetst kan worden of en in hoever ze bereikt zijn, schijnt even gerechtvaardigd als moeilijk te realiseren.

Men tracht nu al geruime tijd meer algemene doelen in doelen te splitsen die men voor deelgebieden nastreeft en deze laatste te operationaliseren d.w.z. te omschrijven in termen van gedrag, zoals dat meestal wordt genoemd. Onder gedrag, een wat ongelukkige vertaling van het Engelse "behaviour", verstaat men dan de waarneembare uitingen van de leerlingen. Men kan zien of horen wat een leerling zegt of schrijft of gebaart, niet wat hij denkt. Om dat laatste is het natuurlijk wel begonnen maar dat kan alleen gereconstrueerd worden aan de hand van zijn waarneembare uitingen. De kunst is dus doelstellingen zo te omschrijven dat er uit afgeleid kan worden aan welke waarneembare uitingen men kan vaststellen in hoever de leerlingen ze bereikt hebben, ook wanneer ze betrekking hadden op bijvoorbeeld een wijze van denken, "een innerlijk handelen", om met Rohlfses te spreken.

Inderdaad zou een nauwkeuriger omschrijving van de leerdoelen, gemodificeerd door

voortdurende toetsing van resultaten onze leerplannen kunnen verbeteren. Maar vooralsnog hebben de pogingen daartoe, voor wat het geschiedenisonderwijs betreft, nog niet overtuigd en het zou wel eens zo kunnen zijn dat zij gelijk hebben, die het vermoeden uitspreken dat verdere pogingen snel op hun grenzen zullen stuiten.

STELLING VI.

Uit onderwijshistorisch onderzoek blijkt dat de pedagogische doelstellingen voor het geschiedenisonderwijs kunnen worden verdeeld in:

1. esthetische
2. theoretische
3. ethische
4. monumentalische
5. antiquarische
6. kritische (emancipatorische)
7. de politieke vorming dienende
8. antropologische
9. filosofische.

Aan deze doelstellingen blijken, wanneer men ze thans kritisch beschouwt, in verschillende mate voor- en nadelen verbonden te zijn. Ze vormen echter, onder het nodige voorbehoud, tesamen — op zijn minst — een bruikbare grondslag voor het huidige denken over doelstellingen.²⁾

1. De *esthetische doelstellingen*: het geschiedenisonderwijs moet de bonte en boeiende tonelen en gebeurtenissen uit de historie aanschouwelijk maken.

Ten aanzien van deze categorie werd enerzijds de kritische vraag gesteld: Mogen wij als kunstwerk laten genieten wat voor vroegere generaties dikwijls bittere werkelijkheid was? Maar anderzijds werd er de aandacht op gericht dat zo dikwijls uit de beeldende herinneringen ook het nadenken over de geschiedenis wordt gevoed. Of de leerlingen iets gevoeld hebben van de atmosferische bekoring van de geschiedenis bepaalt meestal of ze er zich verder in zullen verdiepen.

2. De *theoretische doelstellingen*: het geschiedenisonderwijs moet geordende en gefundeerde kennis overdragen.

Tegen deze categorie als zodanig zijn nauwelijks bezwaren geopperd. Men was het er over eens dat kennis overgedragen diende te worden. De ook al in de vorige eeuw gehoorde kritiek richtte zich tegen de *verbalenamen-* en *feitenkennis* die zo dikwijls de plaats van het op aanschouwelijk geworden werkelijkheid gefundeerde weten scheen in te nemen.

Men was het er dus over eens dat kennis overgedragen moest worden.

Maar, zo werd verder betoogd, dat weten vraagt ordening. De leerlingen moeten ook beseffen dat er gezichtspunten zijn van waaruit gegroepeerd kan worden, bijvoorbeeld naar ruimte en tijd of naar zakelijk bijeenbehoren.

En vervolgens werd er in toenemende mate op aangedrongen dat zij ook de weg zouden leren kennen waarlangs men zich kennis verwerft, kritisch onderzoekt en in zijn beperkte waarde ziet.

Meestal werd in dit verband ook nog de vraag gesteld waartoe dat weten goed was. Twee antwoorden werden daarop regelmatig gegeven:

- Vooreerst, het verheldert veel van wat uit het verleden in het heden doorwerkt
- en vervolgens, het werpt licht op het heden door het contrast met het verleden.

3. De *ethische doelstellingen*: het geschiedenisonderwijs moet tot de zedelijke vorming bijdragen.

Tegen deze categorie bleken wél veel bezwaren te bestaan. Ze scheen immers te veronderstellen dat in de geschiedenis de goeden beloond en de kwaden gestraft worden en dat ze aldus tot lering zou kunnen strekken voor een ieder die wilde leren. Maar, zo luidde dan de sceptische vraag: Wat zullen leerlingen, aan wie dit is bijgebracht, zeggen wanneer ze met de werkelijkheid zoals hij is in aanraking komen?

Een tweede, kritische vraag luidde: Kunnen leerlingen die geleerd hebben te loven of te prijzen volgens morele maatstaven die eens en voor altijd heten te gelden ooit de ware motieven verstaan van de mensen die zij in de geschiedenis ontmoeten? Zullen zij zich kunnen verplaatsen in hun denkwijzen en de toenmaals geldende normen?

Bovendien, zo meent men te weten, berust zedelijke vorming op andere grondslagen: op ervaringen in de eigen beperkte kring. Ze krijgt dan ook haar beste kans in de concrete verantwoordelijkheid van het zelf handelen.

Anderen daarentegen zijn van oordeel dat deze categorie gehandhaafd dient te worden. Zij betogen dat in het geschiedenisonderwijs dikwijls de handelende personen in het middelpunt van de belangstelling staan en dat de uitwerking van dat handelen op hun omgeving en degenen die na hen kwamen duidelijk wordt. Daarmee dragen zij verantwoordelijkheid voor die anderen en plaatsen ze zich onder het zedelijke oordeel.

Het is mogelijk dat in het geschiedenisonderwijs te veel aandacht is besteed aan de verantwoordelijkheid van degenen die leiding gaven, dat te weinig oog bestond voor de collectieve verantwoordelijkheid.

Maar hoe dit zij, de leerling komt in aanraking met al deze van recht en onrecht doortrokken materie en wat doet hij? Hij neemt stelling, hij oordeelt, hij kan niet anders omdat hij in de kern van zijn wezen getroffen wordt door wat mensen mensen aandeden. Bij het geconfronteerd worden met de geschiedenis kan hij dan toch waarschijnlijk wél leren:

menselijke beslissingen na te trekken,

verantwoordelijkheid beter te begrijpen.

een vermoeden te krijgen van het verwikkelde van menselijke situaties

en zwart-wit schilderijen te nuanceren.

4. *Monumentalische doelstellingen*: het geschiedenisonderwijs moet voorbeelden geven van menselijke grootheid.

De monumentalische doelstellingen (de term is aan Nietzsche ontleend) hangen nauw samen met de ethische. Toch moeten ze ervan onderscheiden worden.

Ook tegen deze categorie zijn veel bezwaren naar voren gebracht.

Dit enthousiasme op bestelling, zo is gezegd, heeft al heel wat rampen veroorzaakt. De ontuchtering die er op volgde was dikwijls van diep ingrijpende aard. De "helden" waarvan verteld werd, zo heet het verder, werden bijna altijd uit de verschillende nationale geschiedenissen gekozen en dienden slechts tot het versterken van nationale trots en hoogmoed.

Maar anderzijds wordt dan weer betoogd dat juist het nuchtere onderzoek heeft uitgewezen dat het grote en het goede er toch is en door mensen wordt volbracht. Aan het voorbeeld van weinigen is dikwijls de wil van velen om te volgen ontvonkt.

Kinderen haken naar voorbeelden en kiezen zich helden. Bij een verantwoorde voorlichting hebben ze vaak een verrassend juist inzicht in wat groot en goed is.

Gedurende de laatste decennia in het bijzonder zijn in het geschiedenisonderwijs heel wat twijfelachtige helden van hun voetstuk gestoten.

Is misschien te veel verzuimd, andere die er toch zijn, daarvoor in de plaats te stellen?

Vanzelfsprekend moet men oppassen helden af te schilderen als heiligen: ze zijn immers mensen, die wat zij aan goeds en groots verrichten aan eigen zwakheid hebben ontworsteld. Daarmee kan niet gemeend zijn dat altijd gezocht moet worden naar kleingeestigheid en verborgen zelfzucht.

Dat heeft Hegel al afgedaan toen hij zei dat weliswaar niemand voor zijn kamerdienaar een held is, maar dat dit niet zozeer komt omdat een held geen held zou zijn alswel omdat een kamerdienaar een kamerdienaar is.

5. *Antiquarische doelstellingen* (eveneens een term van Nietzsche): het geschiedenisonderwijs moet de traditie levend houden.

Het geschiedenisonderwijs moet dankbaarheid wekken voor wat van het voorgeslacht geërfd is. Naar het woord van Chesterton is immers de traditie het stemrecht van de doden en houden slechts parvenu's hun voorgeslacht voor dom en zichzelf voor de eerste lichten die ooit gestraald hebben.

De romantiek heeft in het geschiedenisonderwijs van de vorige eeuw dit thema in vele variaties bespeeld. En nog leeft de liefde voor wat uit het verleden tot ons kwam bijvoorbeeld in de belangstelling voor het museum en in de strijd om ieder oud gebouw dat aan het moderne verkeer ten offer dreigt te vallen. Zolang deze liefde zich tot het materiële beperkt schijnt niemand daar enig bezwaar tegen te hebben.

Anders wordt het wanneer ze zich ook uitstrekt tot maatschappelijke instellingen of politieke machtsstructuren.

Daarin immers ligt, ook volgens Nietzsche, het gevaar dat de hypertrofie van het historische denken de scheppende kracht van het leven kan verstikken.

Het antiquarische denken kan een conservatieve, restauratieve inslag hebben. Het heeft zo niet te zijn. (Jaurès: Het moet ons niet gaan om het bewaren van de as maar om het brandend houden van de vlam). Juist het inzicht dat al het bestaande uit iets anders is voortgekomen, houdt in dat het ook verder veranderen zal.

6. *Kritische doelstellingen*: het geschiedenisonderwijs moet zich van de ballast van het verleden bevrijden en voor het nieuwe de baan bereiden.

Is het een paradox dat we door het leren van de geschiedenis ons van de historie moeten ontdoen? Dat is het niet. Pas het kennen immers van de historie bevrijdt van een traditie die anders als ongerefecteerde vanzelfsprekendheid zou voortbestaan. Het geschiedenisonderwijs legt de wortels bloot van de huidige verhoudingen en laat daardoor zien dat ze geenszins eeuwig en natuurlijk zijn, maar ook de gevolgen van menselijk handelen. De absolute macht is niet zozeer van God gegeven als wel door geweld bevochten. De horigheid is weliswaar een oude, maar geenszins een natuurlijke instelling.

Het gevaar, aan het nastreven van deze categorie doelstellingen verbonden, bestaat daarin dat (alweer volgens Nietzsche) het zo moeilijk is: "eine Grenze im Verneinen des Vergangenen zu finden".

Die grens schijnt duidelijk overschreden wanneer we in het verleden zondebokken zoeken om het eigen tekortschieten te maskeren (de dolkstootlegende); of wanneer de kritiek op het voorgeslacht tot haat tegen de eigen oorsprong omslaat. Het is in ieder geval verkeerd

de leerlingen bij te brengen hun neus op te halen voordat ze geleerd hebben hem te snuiten.

7. Het geschiedenisonderwijs moet bijdragen tot de politieke vorming.

Het geschiedenisonderwijs zou nooit als schoolvak zijn ingevoerd wanneer men het geen politieke taak had toebedacht.

Bij de desbetreffende doelstellingen keren twee motieven telkens weer terug:

1. Het scheppen van gemeenschapsbindingen,
2. Het in staat stellen tot weloverlegd politiek handelen.

ad 1. Gezamenlijke herinneringen verbinden de mensen en vormen hen pas tot een gemeenschap.

Door de geschiedschrijving van Grundvig werden de Denen, door de geschiedschrijving van Palacky werden de Tsjechen zich pas ten volle van hun nationale eenheid bewust. De gemeenschappelijke herinnering overbrugt de taalgrenzen in Zwitserland, door gemeenschappelijke herinneringen werden zeer uiteenlopende bevolkingsgroepen van de V.S. tot een eenheid en zij beleven dat aan een paar dozijn nationale symbolen en figuren dagelijks, sentimenteel-patriottisch.

De identificatie van de enkeling met een grotere gemeenschap schijnt noodzakelijk voor het persoonlijke gevoel van eigenwaarde, ja voor de persoonsvorming überhaupt.

Maar het is duidelijk dat de integratiekern door volk of natie in toenemende mate als negatief wordt ervaren. Men wil zich anders politiek oriënteren: tot groter solidariteit komen met ruimere integratiekernen zoals Europa of de mensheid, waarbij in het laatste geval meestal buiten beschouwing wordt gelaten in hoever bij groepsvorming naast het eigenbeeld ook een buitenbeeld of een tegenbeeld behoort.

Die nieuwe identificatie wordt dan op zijn beurt natuurlijk gemakkelijker naarmate bijvoorbeeld Europeanen zich niet alleen bezinnen op de huidige constellatie maar ook op het gemeenschappelijke verleden.

ad 2. Het geschiedenisonderwijs moet bijdragen tot weloverlegd politiek handelen.

Dit bij deze categorie doelstellingen vaak gehoorde motief leidt tot de eerwaardige strijd of mensen uit de geschiedenis kunnen en willen leren.

Daartegen worden twee argumenten telkens weer naar voren gebracht.

Het eerste luidt dat transfer van de ene situatie naar de andere nauwelijks mogelijk is omdat de vergelijkbaarheid gering geacht moet worden en van een gemeenschappelijk rusten op een meer algemene grondslag nauwelijks sprake is. De situaties immers zijn voortdurend anders en de prognosen daarom steeds onzeker. Hegel spreekt in dit verband van de geschiedenis als van vage herinneringen: schaduwen onkenbaar in hun bewegingen en van een al te magere voorraad van gebrekkige informatie uit de derde en vierde hand. Het tweede argument kan aldus worden omschreven: Wanneer men aanneemt dat de studie van de geschiedenis het menselijke handelen beïnvloedt, dan veronderstelt men — nogal naïef — dat het menselijke handelen wordt bepaald door kennis en inzicht, maar de menselijke handelingsstructuur is veel complexer. Ze wordt bijvoorbeeld mede gevormd door instincten, drijven en affecten en al deze factoren staan tot elkaar in een verhouding van wisselende onderlinge afhankelijkheid.

Daartegenover wordt telkens weer gesteld dat de mensen toch bijvoorbeeld uit de geschiedenis schijnen te kunnen leren:

de conditioneringen van het menselijk handelen duidelijker te doorzien, risico's en gevaren beter te schatten,

de grenzen van het eigen willen tegenover de wil van anderen en wat zakelijk gegeven is scherper te onderkennen, onafhankelijker te worden van al te gemakkelijke generalisaties en blinde ideologieën.

8. *Antropologische doelstellingen*: het geschiedenisonderwijs zal bijdragen tot de zelfkennis van de mensen.

Hierbij wordt natuurlijk onmiddellijk gedacht aan het bekende woord van Dilthey: Wat de mens is ervaart hij niet door over zichzelf te broeden en ook niet door psychologische experimenten maar slechts door de geschiedenis.

De geschiedenis toont de mens in al zijn veelvoudigheid, in al zijn levensvormen en bestaansmogelijkheden.

Wat waarschijnlijk geschiedenis de mens vóór alles leert is zijn historiciteit. Als dit zijn *conditio humana* is, dan heeft het onderwijs tot taak de historische mens te doen rijpen tot geschiedbewustzijn door hem deze *conditio* te doen zien en erkennen.

9. De *filosofische doelstellingen* vallen eigenlijk enigszins buiten het kader van de voorafgaande categorieën. Maar wat met de term wordt bedoeld komt zo ten naastebij op het volgende neer: De zin van de geschiedenis kennen we niet. Aan de vraag naar de zin ervan kan echter in het onderwijs niet voorbijgegaan worden als de leraar en de leerlingen ook maar een sprankje geest bezitten. Voor die vraag zal bijna altijd een concrete aanleiding bestaan. Iedere bezinning stoot, ook bij jongere leerlingen, na enige tijd altijd op zinvragen, die met meer kennis of uitgebreider informatie niet te beantwoorden zijn maar die toch niet onbeantwoord kunnen blijven.

Men kan dan de verschillende opvattingen, voorzover de leerlingen ze kunnen begrijpen, tot hun fundamentele beslissingen herleiden. (Bijvoorbeeld die van de antieke wereld, het christendom, het marxisme, het historisme etc.) Men moet ook zijn eigen standpunt niet verzwijgen, maar men moet dit standpunt geven zonder pogingen te doen de leerlingen daartoe te bekeren, die, waar ergens, hier als gelijkwaardige partners, op hun eigen niveau, de vrijheid om te kiezen (of niet te kiezen) gegeven moet worden.

Af en toe is het goed en noodzakelijk met leerlingen van alle leeftijden de vraag te bespreken waar het geschiedenisonderwijs überhaupt goed voor is, wat het kan doen en wat het niet kan doen en hoe het zou zijn als er geen geschiedenisonderwijs meer gegeven zou worden.

STELLING VII.

De, onder punt VI, genoemde pedagogische doelstellingen geven antwoord op de vraag: "Wat zouden we, door middel van het geschiedenisonderwijs, met onze leerlingen willen bereiken?" Het is echter duidelijk dat, indien we deze pedagogische doelstellingen willen bereiken, nog tenminste twee andere vragen ook gesteld dienen te worden:

1. Wat is, van het vak uit gezien, mogelijk en wenselijk?
2. Wat is, van de leerlingen uit gezien, mogelijk en wenselijk?

Men dient, met andere woorden, behalve aan de pedagogische ook aan de (voor het vak) logische en eveneens aan de psychologische fundering aandacht te schenken.²⁾

De onder stelling VII eerst geformuleerde vraag betreft eigenlijk de kwestie: Wat is geschiedwetenschap? Welke categorieën en vraagstellingen, welke manier van te werk gaan eist hij, wil men hem recht doen?

In de vakdidactische literatuur wordt hierover veel te hooi en te gras opgemerkt. Maar een poging om de didactiek ook vanuit dit gezichtspunt te funderen, althans systematisch te onderzoeken welke grenzen van hieruit voor de pedagogische doelstellingen dienen te worden aangegeven, vindt men eigenlijk, behalve bij Glöckel, alleen bij Burston en Rohlfes, wanneer men tenminste kort na de tweede wereldoorlog daartoe ondernomen poging van Ernst Wilmanns buiten beschouwing laat.

We kunnen slechts de hoop uitspreken dat die leden van de commissie die daartoe bij uitstek bekwaam mogen worden geacht, hun licht op deze moeilijke zaak zullen willen laten schijnen.

De tweede, onder stelling VII, gestelde vraag betreft de belangstellingsrichting en het begrip van de leerlingen. Tot voor betrekkelijk korte tijd wekte deze zaak maar weinig belangstelling. Vanzelfsprekend konden de docenten uit de reacties van de leerlingen wel zo ongeveer opmaken wat zij wel en niet konden bevatten en waarnaar hun belangstelling al dan niet uitging, maar deze opgedane ervaringen waren van individuele aard: er werden niet systematisch conclusies uit getrokken.

Onder invloed van de vanuit het kind denkende pedagogiek zijn ten aanzien van de beantwoording van deze vraag echter op het gebied van ons vak belangrijke onderzoeken verricht. De discrepantie immers tussen de eisen van het vak en de aard van met name de jongere leerlingen werd nu duidelijker gezien. De algemene conclusies uit het werk dat op dit terrein door Sonntag, Roth en Küppers in Duitsland en vooral door Donald Thompson in Engeland is verricht luidt dat ook jonge leerlingen behoefte hebben aan geschiedenisonderwijs en dat zowel de behandeling van nieuwe stof als de verheldering van reeds verkregen kennis wenselijk mag heten. Weliswaar zijn hun capaciteiten individueel, veelal ook afhankelijk van het socio-culturele milieu, in verschillende mate beperkt en weliswaar stelt ook de leeftijdsgroep waartoe zij behoren eisen aan de wijze waarop de inhoud van wat onderwezen wordt getransponeerd dient te worden, maar gebleken is dat hun vermogen het vak te begrijpen, mits gestimuleerd, voortdurend toeneemt.

STELLING VIII.

Enigszins simplificerend kan men de onder VI opgenoemde categorieën tot een tweetal reduceren:

- a. doelstellingen die betrekking hebben op het verhelderen van de huidige situatie en
- b. doelstellingen die mensen willen doen kennen als in wisselwerking met anderen levend, deel uitmakend van een groot aantal gemeenschappen en van een samenleving die zelf een integratie van verschillende ordeningen en bindingen vormt.

Men zou kunnen zeggen dat de onder a. genoemde doelstellingen aan het verticale en de onder b. vermelde aan het horizontale aspect van de geschiedenis recht doen.²⁾

STELLING IX.

De esthetische, de ethische, de monumentalische en de antropologische doelstellingen belichten het horizontale aspect. De politieke, de kritische, maar ook de antiquarische doelstellingen eisen de behandeling van themata die het heden

bepalen en het tekenen van een samenhangend beeld en wijzen naar het verticale aspect. De theoretische en de filosofische doelstellingen zijn zowel horizontaal als verticaal gericht. Voor alle doelstellingen waarbij het gaat om algemene, overdraagbare inzichten (de onder b. genoemde), die in principe aan willekeurige inhouden gebonden kunnen worden is de exemplarische werkwijze aangewezen. Ze kunnen slechts door verdieping in uitgezochte, afzonderlijke themata bereikt worden.

Alle doelstellingen die bepaalde, onvervangbare inhouden in hun slechts eenmaal gegeven samenhang vorderen, omdat ze de situatieverheldering dienen (de onder a. genoemde) kunnen niet langs exemplarische weg bereikt worden. Zij eisen een kanon van inhouden die bepaald wordt door de huidige wereld.²⁾

STELLING X.

Indien het in de vorige stellingen geponeerde juist is, zullen de leerplannen voor geschiedenis moeten omvatten:

1. doelstellingen die zowel betrekking hebben op het onder a. genoemde verticale als het onder b. genoemde horizontale aspect,
2. stofomschrijvingen die niet-exemplarische themata omvatten om de onder a. genoemde doelstellingen te dienen en stofomschrijvingen die exemplarisch de onder b. genoemde doelstellingen kunnen verwezenlijken.

Bij de eerstgenoemde stofomschrijvingen zal telkens onderzocht dienen te worden hoe breed de context moet zijn en hoe veelvuldig de verbindingen met andere verticale themata om het heden te kunnen verduidelijken. Naast de laatstgenoemde horizontale stofomschrijvingen zal een in brede lijnen geschetste, oriënterende verticale lijn getrokken dienen te worden.

VOORSTEL

Hoewel de Commissie Modernisering Leerplan Geschiedenis en Staatsinrichting leerplannen dient te ontwerpen voor het gehele niet-universitaire onderwijs, schijnt het verstandig te beginnen met de hoogste klassen waarin het vak aan alle leerlingen gegeven wordt, althans voor zover het het voortgezet onderwijs betreft. Van daaruit immers kunnen de (voorlopig te identificeren) globale doelen het best omschreven worden. Deze globale doelstellingen die zowel aan het verticale als aan het horizontale aspect van het vak recht zullen moeten doen, dienen vervolgens — voor deze klassen — gespecificeerd en bijvoorbeeld zowel voor een jaar als voor kortere perioden nauwkeurig omschreven te worden. Vervolgens dienen inhouden te worden gekozen en omschreven, waarmee deze doelen bereikt kunnen worden.. Het Dagelijks Bestuur van de C.M.L.G.S. zou de Subcommissie beroepsonderwijs en de Subcommissie mavo-havo-vwo graag willen aanbevelen om te beginnen de stof te kiezen uit de laatste halve eeuw, al zullen de verticale themata vanzelfsprekend soms verder terug kunnen en moeten reiken. Het D.B. stelt verder voor de methodiek en de evaluatie voorlopig eveneens nog buiten beschouwing te laten.

Hoewel uit de woorden van bovenstaande stelling X terecht geconcludeerd mag worden dat naar de mening van schrijver dezes wel globale doelen van het geschiedenisonderwijs omschreven dienen te worden en dat deze doelen nader geleed en gespecificeerd moeten

worden, moge het uit het begin van dit betoog duidelijk zijn dat wij toch geen gesloten statisch systeem moeten trachten op te bouwen waaruit deductief consequenties zouden dienen te volgen.

Waarschijnlijk is het verstandig van een beperkt aantal themata doelen en inhouden te omschrijven en van daaruit inductief toe te werken naar meeromvattende en verder reikende doelstellingen en stofomschrijvingen. Hoewel we daarbij het oog moeten richten op zowel situatieverhelderende doelstellingen met daarbij aansluitende verticale themata als dwarsdoorsneden met hun meer op exemplarische behandeling gerichte doelen en inhouden, mogen we toch wellicht stellen dat in het basisonderwijs de dringendste behoefte bestaat aan de laatstgenoemde categorie (onder voorbehoud van de laatste zin van stelling X) maar dat het bij het voortgezet onderwijs verstandig zou zijn met de eerstgenoemde soort te beginnen (onder voorbehoud van de op ene laatste zin van stelling X).

Hoewel we, naar mijn mening van de vier soorten curricula:

1. het vakkencurriculum (dat uitgaat van de afzonderlijke vakken)
2. het "broad field" curriculum (dat vakken coördineert waarvan men aanneemt dat ze ten aanzien van elkaar een zekere affiniteit bezitten)
3. het "core" curriculum (waarbij een meestal groter aantal vakken, met doorbreking van de onderlinge grenzen, rondom "centres d'intérêt" wordt gegroepeerd)
4. en het "activity" curriculum (waarbij de behoeften en interesses van de leerlingen de inhoud en het doel bepalen zonder dat aan andere aspecten aandacht wordt geschonken: het gaat dan om projectonderwijs in de oorspronkelijke zin van het woord)

in principe geen enkele zouden moeten uitsluiten, lijkt het toch verstandig met het eerste te beginnen op de boven omschreven wijze.

Zo immers schijnen we de gunstigste gelegenheid te scheppen om te onderzoeken in hoever coördinatie met of integratie in delen van leerplannen van andere vakken mogelijk en wenselijk is. Bovendien zouden we, aldus te werk gaande, mogelijk ook de beste positie innemen om te onderzoeken in hoever getransponeerd kan en moet worden naar de verschillende niveaus waarop onderwijs gegeven dient te worden. Door zowel aan de coördinatie als aan de differentiatie aandacht te besteden zouden we wellicht ook het meest passende antwoord kunnen geven op de vragen die door aan experimenten deelnemende scholen zullen worden gesteld.

NOTEN

1. Men raadplege: Herwig Blankertz, *Theorien und Modelle der Didaktik*, Juventa Verlag, München, 1969 en Wolfgang Klafki: *Erziehungswissenschaft*, dl. II, 4tes und 5tes Kapitel, Fischer Bücherei 6107, 1970.
2. De stellingen VI tot en met IX vatten het onderwijshistorische onderzoek samen van Hans Glöckel en volgen diens betoog in *Geschichtsunterricht* (Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1973) in grote lijnen.

Over de achtergronden van de doelstellingenproblematiek en het leerplan- en curriculum-onderzoek raadplege men:

1. W. Klafki e.a., *Erziehungswissenschaft*, dl. II, viertes und fünftes Kapitel, Fischer Bücherei 6107, 1970.
2. J. Bijl, *Over leerplanonderzoek*, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1971.

Over de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs:

1. W.H. Burston, *Principles of History Teaching*, Methuen Educational Ltd., London, 1972.
2. W.H. Burston, *The place of History in Education* en
3. W.H. Burston, *The Syllabus in the Secondary School* in *Handbook for History Teachers*, gen.ed. W.H. Burston and C.W. Green, Methuen Educational Ltd., London, 1972.
4. Benjamin S. Bloom, J. Thomas Hastings and George F. Madans, *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, Mc Graw — Hill Book Compagny, New York, 1970.
5. Joachim Rohlfes, *Umriss einer Didaktik der Geschichte*, Kleine Vandenhoeck Reihe, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1970.
6. Hans Glöckel, *Geschichtsunterricht*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1973.
7. Ernst Wilmanns, *Grundlagen des Geschichtsunterrichts*, Klett-Verlag, Stuttgart, 1962.
8. E. Eisner, *Instructional and expressive educational objectives*. In: D.W. Merrill (ed.), *Instructional design: readings*. Englewood Cliffs, 1971.

dr. H. van Galen

DE GESCHIEDENISSCRIPTIE. EEN REACTIE OP EEN ARTIKEL VAN G. GROENHUIS

In zijn artikel "De geschiedeniscriptie. Notities over de methode." (Kleio, augustus 1974) wil G. Groenhuis een bescheiden bijdrage leveren tot de methodiek van het scriptieschrijven in het voortgezet onderwijs. Minstens twintig citaten uit het artikel zou ik kunnen gebruiken om aan te tonen, dat de beschreven methodiek zo moeilijk is, dat men die hoogstens zou mogen eisen van studenten die een scriptie moeten schrijven voor hun doctoraal examen geschiedenis.

Ik volsta met enkele:

"De probleemstelling is het creatieve moment bij uitstek bij het maken van een scriptie. Het vinden van een nieuw, theoretisch of maatschappelijk relevant probleem betekent op zich zelf een verrijking van de wetenschap" (De laatste zin is een citaat van Gadourek).

Bij de literatuurstudie bestaat de "eenvoudigste weg" uit "het raadplegen van de recensies in de wetenschappelijke bladen".

Bij het maken van een scriptie zal men zich vaak moeten verlaten op het "eigen oordeel omtrent de belangrijkheid van de literatuur"

Ik neem aan, dat Groenhuis zijn artikel niet voor leerlingen maar voor leraren heeft geschreven, en dat hij verwacht dat die leraren zijn theorie wel zullen omzetten in een taal die voor leerlingen begrijpelijk is. Ik neem ook aan, dat Groenhuis ervan uitgegaan is, dat de leraar het niveau van de door hem aanbevolen methodiek vertaalt in termen van leerlingenniveau. Ik kan mij tenminste niet voorstellen, dat een leraar dit als handleiding durft voor te leggen aan leerlingen.

Toch blijf ik het dan onverstandig vinden, om op dit niveau over het maken van scripties te schrijven. Veel leraren zijn toch al kopschuw als het om scripties gaat en op deze manier schrikt men hen nog meer af. Daar komt bij, dat het vertalen van iets in leerlingentermen in de ogen van zeer veel leraren een veel moeilijker zaak is dan sommigen wel denken.

Ik vind dit alles echter niet alleen onverstandig. Ik vind het artikel ook van een onjuist standpunt uitgaan. Spreekvaardigheid kan men op verschillende niveaus beoefenen. Men kan een gevierd spreker zijn, maar men kan ook in een derde klas van een school voor havo een prestatie leveren op het gebied van de spreekvaardigheid. Maar dat is lang niet zo bij iedere vaardigheid. Er zijn vaardigheden die men niet op allerlei niveaus kan beoefenen. De oorzaak daarvan kan hierin gelegen zijn, dat het minimum van de betreffende vaardigheid b.v. een vrij hoog intelligentieniveau vereist of dat een omvangrijk arsenaal aan feitenkennis noodzakelijk is om de vaardigheid te kunnen beoefenen. Om dergelijke vaardigheden gaat het in hoofdzaak bij het schrijven van scripties volgens de door Groenhuis aanbevolen methodiek. Een middelmatige leerling van havo-5 kan niet op zijn niveau studies lezen, begrijpen en verwerken die door vakmensen in wetenschappelijke tijdschriften zijn geschreven, hij kan niet op laag niveau semantische en hermeneutische problemen oplossen, hij is niet in staat zich bij zijn historisch onderzoek op laag niveau rekenschap te geven van sociologische en andere generalisaties. Hetzelfde geldt voor hypothesevorming, kritische zin en het beoordelen of een boek gegevens bevat die vergaard zijn met een nauwgezette toepassing van de historische methode.

Als een leerling vier of vijf boeken of artikelen heeft gelezen over een bepaald onderwerp (zie de literatuurlijsten bij de door Groenhuis gepubliceerde scripties), dan is zijn arsenaal aan kennis te gering om kritiek uit te oefenen op het werk van vakmensen, om de conclusies van wetenschapsmensen aan te vechten, om te beoordelen welke mening wel en welke niet belangrijk is, om uit te kunnen maken of een boek een filosofie van meer dan voorbijgaande betekenis heeft.

Hoe kan men na het lezen van vier werkjes uitmaken, of ze nieuwe interpretaties en nieuwe feiten bevatten? Hoe kan men met een literatuurlijst van vier nummers zijn mening herzien onder invloed van recente publikaties?

Groenhuis is — en ik waardeer dat ten zeerste — zo eerlijk om na zijn betoog twee scripties van leerlingen te publiceren. Iedereen kan dan zelf beoordelen, hoe Groenhuis in de praktijk werkt. Ik neem aan, dat hij zo objectief te werk gegaan is, dat hij niet de scripties van zijn beste en niet die van zijn slechtse leerlingen heeft laten afdrukken. Ik neem ook aan, dat hij zo objectief geweest is om niet twee scripties van v.w.o.-leerlingen te presenteren. Als ik hier even van uitga, vind ik de scripties vrij goed. De betreffende leerlingen moeten van dit werk erg veel hebben geleerd. Maar mijn probleem is: wat hebben ze precies geleerd? Als neerlandicus kan ik over de scriptie "Confucianisme en Taoïsme" niet oordelen. Het volgende is dan ook alleen gebaseerd op de scriptie over Erasmus.

Ik ben van mening dat niets of bijna niets van de theorie van Groenhuis in deze scriptie terecht gekomen is. Ik vind dat de desbetreffende leerlinge niet daadwerkelijk kennismemaakt heeft met het historisch ambacht, dat ze niet direct geconfronteerd is met de kern van de historische wetenschap, dat ze in feite niets anders gedaan heeft dan refereren. Van eigen werk, kritiek uitoefenen, vergelijken, bronnenonderzoek, een creatieve probleemstelling, hypothesevorming of een eigen oordeel omtrent de belangrijkheid van de literatuur enz. bespeur ik niets. Op zichzelf hoeft dat nog niet erg te zijn, de scriptie kan zonder dat alles nog wel voldoende kwaliteit bezitten. Maar ik vind wel, dat men dan al die prachtige zaken buiten zijn theorie moet houden. Want anders suggereert men niet alleen, dat die zaken eigenlijk in een goede scriptie thuishoren, maar ook nog dat men op zodanige wijze les geeft, dat die zaken ook inderdaad in de scripties van b.v. middelmatige havo-5-leerlingen terecht komen.

Ik neem dat Groenhuis niet kwalijk. Ik twijfel op geen enkele wijze aan zijn goede trouw. Ik heb er zelfs veel waardering voor, dat hij een zo netelig probleem zo gedegen aan de orde wil stellen, omdat zijn artikel een goed uitgangspunt voor een diepgaande discussie is. Maar bij een dergelijke grote discrepantie tussen theorie en praktijk, tussen datgene wat men als leraar als ideaal ziet en datgene wat binnen de gegeven beperkingen mogelijk is, doet zich altijd het vervelende verschijnsel voor, dat talloze leraren zich volslagen ontmoedigd gaan voelen. Ze gaan denken, dat anderen het allemaal veel beter kunnen, dat ze niet bijgebleven zijn, niet met hun tijd meegegroeid zijn. En dat is juist een verschijnsel waar we in de huidige onderwijssituatie allerminst op zitten wachten.

Al sinds de invoering van de mammoetwet worden we overspoeld met artikelen waarin precies beschreven staat hoe ideaal het allemaal zou kunnen in het onderwijs en welke wezenlijke vernieuwingen ons te wachten staat. Er zijn heel wat leraren die ziek geworden zijn van de vernieuwingen die zouden komen maar die nooit gekomen zijn. Er zijn nog steeds mensen die al die prachtige theorieën au sérieux nemen en er zenuwachtig van

worden. Ik draaf nu even door, maar ik vind dit nu eenmaal een ernstige zaak. Ik ben een groot voorstander van werkelijke vernieuwingen, maar dit is niet de juiste weg.

Terug naar de scriptie over Erasmus. Ik denk dat de desbetreffende leerlinge erg veel geleerd heeft van het schrijven van haar scriptie. Ze heeft leren samenvatten, ze heeft leren combineren en vergelijken. Ze heeft allerlei zaken als onbelangrijk leren weglaten, ze heeft soms, niet op wetenschappelijke maar op intuïtieve gronden, geleerd te kiezen tussen twee verschillende meningen. Ik vind het zeer waardevol dat leerlingen eens een moeilijke prestatie leveren op het gebied van lezen en schrijven. Dat verhoogt de zelfstandigheid en doet het zelfvertrouwen toenemen. Als men ziet, hoe moeilijk volwassenen het vaak vinden, zelf iets op papier te zetten, dan kan men het alleen maar toejuichen, als een leerling eens moet worstelen met een scriptie.

Dat betekent dat hier een aantal belangrijke algemene vormingsdoelen van het voortgezet onderwijs zijn gerealiseerd. Ik — maar ik ben wel neerlandicus — heb daar geen enkel bezwaar tegen; ik juich het zelfs toe. Maar zeg dan niet, dat je een leerling hebt laten kennismaken met het historisch ambacht of kritische zin hebt bijgebracht. Zeg dan, dat je hem zelfstandiger hebt gemaakt enz. M.a.w. dat je je geschiedenisonderwijs dienstbaar hebt gemaakt aan de algemene vormingsdoelen.

Als het bovenstaande juist is, zou de discussie tussen voor- en tegenstanders van de scriptie niet meer moeten gaan over de vraag, of je een leerling wel of niet historisch inzicht, kritische zin enz kunt bijbrengen, maar over de vraag of men geschiedenisonderwijs geeft om de geschiedenis te onderwijzen of dat men het dienstbaar wil maken aan, overigens heel mooie, algemene vormingsdoelen. Dan weten we tenminste waar we over praten. Als niet-historicus onthoud ik mij vanzelfsprekend van een standpuntbepaling in deze discussie.

MEDEDELINGEN

○ COMMISSIE POST-ACADEMIALE VORMING

Op vrijdag 24 en zaterdag 25 januari a.s. is de jaarlijkse PAV-conferentie gepland met dit jaar als thema:

Het ZIONISME in relatie tot Europa, de Arabieren en de Joden.

Met verschillende sprekers en co-referenten zijn wij nog in gesprek.

Nadere mededelingen volgen binnenkort. Houdt U alvast deze data vrij.

De conferentie zal gehouden worden in het Troelstra-Oord te Beekbergen.

Namens de Commissie PAV, J.H. Vink.

○ STICHTING NEDERLANDSE ONDERWIJS TELEVISIE

Vanaf woensdag 6 november a.s. zendt de N.O.T. om 11.35 uur op Ned. I een viertal programma's uit gewijs aan "Suriname, Guyana, enzovoort". De uitzendingen zijn bedoeld voor de lagere- en middenklassen van het voortgezet onderwijs en voor het vormingswerk voor werkende jongeren.

Het uitgangspunt van de serie is: "Development Decade II, 1970-1980".

De serie is in november 1973 al eens vertoond.

Nadere inlichtingen: Stichting N.O.T., Riouwstraat 163, Den Haag, tel. 070-609815.

○ NEDERLAND-AMERIKA INSTITUUT

Het Instituut wijst belangstellende docenten op het Salzburg Seminar in American Studies te Salzburg (Oostenrijk) waar van 9-28 maart 1975 een seminar gewijd wordt aan: "Comparative views of the American Revolution". Bij deze cursus zal ook aandacht gegeven worden aan het onderwijs in de Amerikaanse geschiedenis.

Informatie: Nederland-Amerika Instituut, afd. studievoorlichting, Prinsengracht 919, Amsterdam, tel. 020-239425.

○ V.G.N. AFDELINGEN.

Het telefoonnummer van de secretaris van de V.G.N., afd. Eindhoven, is thans 040-419370.

○ SECRETARIAAT C.M.L.G.S. EN C.E.G.E.S.

Het Secretariaat van de C.M.L.G.S. en van de C.E.G.E.S. is met ingang van 1 november gevestigd op Bloemendaalseweg 190A te overveen, telefoon 023-257602.

BOEKBESPREKINGEN

R.T. Djajadiningrat, *Herinneringen van een vrijheidsstrijder*. Nijhoff, Den Haag 1974, prijs f 4,75.

Roswitha Tanis Djajadiningrat afkomstig uit een hoog adelijk javaans geslacht dat vele leden in prominente functies onder de Nederlanders had geleverd, koos door opvoeding en omstandigheden bewust voor de Republiek Indonesia. Zij liet het niet bij woorden, maar werkte als verpleegster vier maanden in Zuid-Malang in Oost Java, een gebied waar ondanks de wapenstilstand na de eerste nederlandse politionele actie de strijd in volle hevigheid doorging.

Dit dagboek diende als de uitlaatklep voor de gevoelens die de schrijfster overspoelden als reactie op de gebeurtenissen om haar heen. Het was dan ook niet de bedoeling deze later te publiceren. Dat nu na vijftientig jaar publicatie ervan in Nederland heeft kunnen plaats vinden, is dubbel verheugend.

Het boek is niet alleen uitermate boeiend geschreven, de schrijfster beheerst het nederlands uitmuntend, maar het geeft ook in kort bestek veel inzicht in de problemen waarmee Indonesiërs in die jaren geestelijk en materieel kampten. De revolutiejaren waren naast een periode van politieke en militaire strijd ook een tijd van snelle sociale veranderingen. Oude groepen en gebruiken werden opzijgestreefd door nieuwe en andere. De hoge afkomst van de "Djakartaanse" gaf daarom velen in haar omgeving reden tot afgunst en wantrouwen. Sommigen vertrouwden haar niet omdat haar familie op hoge posten onder de Nederlanders had gediend. Anderen die niet tot de "kaum ningrat" de adel, behoorden hadden ook nadat alle adellijke titels waren afgeschaft, moeite hun afgunst op haar afkomst te verbergen. Dit leidde er zelfs toe dat de militaire politie meende haar te moeten verhoren, terwijl mede verpleegsters de opdracht kregen haar te bespioneren. Ook deden zich spanningen voor in verband met haar vrije omgang met artsen en officieren, terwijl niet iedereen haar westerse kledij naar waarde wist te schatten.

Ondertussen woedde de oorlog voort, éénmaal wisten doktoren en verpleegsters slechts op het laatste nippertje te ontsnappen aan een oprukkende nederlandse colonne. Een andere keer kwam een mortiergranaat slechts enkele meters van de operatietafel terecht. De aanblik van een aantal door nederlandse soldaten gemutileerde lijken van Indonesiërs betekende voor de schrijfster een ernstige schok. Nog meer werd zij getroffen toen zij moest constateren dat ook Indonesiërs niet vrij waren van deze praktijken. De vraag naar de zin van de oorlog drong zich dan ook meermalen op. Door deze en andere frontervaringen — het idealisme, de inzet en ontberingen van guerillastrijders en frontartsen staken vaak af bij het gemakkelijke leven van velen achter de linies — verliest het woord Republiek iets van zijn²⁾ oorspronkelijk aureool. Haar geloof in en hoop op een Indonesia Merdeka gaan echter geen moment verloren.

Hoewel slechts een periode van vier maanden wordt beschreven geeft het boek ons inzicht in vele van de problemen waarmee een nationalist in die jaren werd geconfronteerd. De waarde ervan stijgt dan ook ver uit boven dat van een verslag van een aantal gebeurtenissen. De reacties van de schrijfster leiden de aandacht van primaire zaken naar andere achterliggende vragen. Het is de moeite waard haar op haar pad te volgen.

Moge dit unieke document zijn weg naar veel schoolbibliotheken vinden.

J. van Goor.

M.W. Jurriaanse, *De Nederlandse Ministers van Buitenlandse Zaken, 1813-1900*. Leopold, Den Haag, 1974, prijs f 32,50.

Wat brengt dit boek, vraagt wie de titel leest. Zijn de 400 blz. — behalve de 40 die de noten vroegen en de 22 kolom persoonsregister — uitsluitend gewijd aan het BuZa-werk van de geportretteerden? Neen; het boek biedt meer. Telkens weer staat de gehele mens model, als lid van het en van zijn gezin, in zijn groei, met zijn opleiding, geplaatst in zijn tijd.

Hoe het groeide? De schrijfster antwoordt: het begon met een artikel, met een hele reeks voor "Voorpost", tijdschrift van 1962, band scheppende "tussen allen van de buitenlandse dienst". De serie van tweeëntwintig levensschetsen werd voor de bundeling voortgezet tot 1900.

Als in onze staatkundige geschiedenis is ook hier 1848 mijlpaal. Tot dan wordt volstaan — de auteur zegt waarom, althans hoe het kwam — met schetsen van zeer beperkte omvang, hier en later steeds verlucht met portret. Nadien wordt diep gegraven. De voetnoten, welhaast 900 in totaal, spreken hun taal: tot '48 gemiddeld acht per schets, 36 daarna! Bij een enkeling, bij Van Hall, bij Van Tienhoven, bij Röell stonden biografieën ten dienst, bij alle anderen was het zo bewerkelijke archiefonderzoek onmisbaar.

Menig lezer van dit blad ervoer de greep van deze tijdverslinder. Hoe spreekt tot hem deze zeker niet volledige inventarisatie?

een aantal rijksarchieven en de gemeentelijke van Amsterdam, 's-Gravenhage, Rotterdam en Utrecht;

die van het Kabinet des Konings, de Ministerraad, BuZa, Algemene Rekenkamer, Ned. Handel-Maatschappij, R.U. Utrecht, Legatie Denemarken, Huize Katwijk;

de particuliere archieven van Baud, de Crassier, Gericke van Herwijnen, Van der Goes, Heemskerck, Van Karnebeek, Van Lansberge, Van Lynden van Sandenburg, Mackay van Ophemert, Van der Maesen de Sombreff, Pijnacker Hordijk, Röell, Roest van Limburg, Tellegen, Van Tets van Goudriaan, Thorbecke, Vreede.

De docent vraagt: kan het boek de lessen staatsinrichting dienen?

Wie in hogere klassen exemplair onderwijs aandurft, kan een hoofdstuk, een minister kiezen en vindt dan stof te over. Maar dan zij tweeërlei bedacht.

Zonder gefundeerde basiskennis van ons staatsrecht draagt dit weinig vrucht; leerlingen tot deze lectuur brengen heeft slechts waarlijk zin onder deskundige leiding.

Wilt voorts niet vergeten, dat de auteur zich moeiteloos en vlot laat lezen en de aandacht bindt, maar dat een erudiet aan het woord is, welke zaken aanstipt, voor de kenner van die eeuw voldoende, doch de nieuweling meermalen vragend doet opzien.

Echter, mocht serieuze studie van enig caput worden ondernomen, hoe draagt dit tot de vorming bij! Het is vormend te ervaren, hoe historisch staatkundig werk, dat nieuws gaart uit de bronnen en dit dan doet leven, kan worden bedreven.

Wie nu nog vraagt hoe het oordeel luidt, heeft de hulde hier gebracht niet verstaan.

J.P. Duyverman

Hans van der Hoeven, *De Belgische beroerte. De Tiendaagse Veldtocht en de scheuring der Nederlanden 1830-1839*. Amsterdam, Wetenschappelijke Uitgeverij 1973, prijs f 22,50.

Door de uitgever is dit boek in een reeks geplaatst die genoemd wordt 'Unofficial History' wat als vertaling heeft meegekregen 'Geschiedenis buiten het boekje'. Hoe de andere reeds

verschenen delen van deze serie zijn, weet ik niet, maar als ze net zo zijn als 'De Belgische beroerte' dan ontgaat mij de zin van deze serie. Alleen het verhaal over de Tiendaagse Veldtocht kan onder het motto van de serie vallen. Maar dat is nog minder dan een-derde van de tekst. Van der Hoeven gaat eerst de helft van zijn boek in beslag nemen met het bekende geschiedverhaal over het samengaan van de noordelijke en zuidelijke Nederlanden onder Willem I. Daar staat niets nieuws in. Het vertelt ook nauwelijks over dingen die misschien onder 'unofficial history' zouden kunnen vallen. Het zelfde geldt voor de laatste 40 pagina's.

Mijns inziens heeft Van der Hoeven teveel willen doen. Had hij alleen het verhaal van de Tiendaagse Veldtocht verteld dan had zijn boek aan het doel beantwoord. Hij had er dan ook wel de hele opstand in kunnen betrekken.

De gebeurtenissen in Luik tijdens de opstand in 1830; de tocht van de Luikenaren naar Brussel; het optreden van de orangisten in Gent; de machtsstrijd in Brussel in het kamp van de opstandelingen; de particuliere politiek van de Prins van Oranje en zijn gesprekken met gematigde opstandelingenleiders; het zijn allemaal gebeurtenissen die in de 'officiële geschiedschrijving' (wat dat dan ook wezen moge) maar summier of helemaal niet aan de orde komen, maar die wel stof bieden voor schitterende verhalen.

Van der Hoeven's boek is nu een nieuwe samenvatting geworden van wat elders al is geschreven. Omdat het vlot en leesbaar is geschreven kan het als zodanig wel dienst doen in een leerlingen-bibliotheek. 'Geschiedenis buiten het boekje' is het in geen geval.

Joh.S. Wijne

Van Gogh, schilderijen, tekeningen en litho's, 108 afbeeldingen verzameld en ingeleid door Brian Petrie. De Haan, Bussum 1974. (vertaald door Joke Westerweel-Ybema), 16 blz. tekst, 96 ill., prijs 24,50 (tot 1 november a.s., f 17,50).

In de kennelijk nog immer voortdurende Van Gogh "Welle" neemt dit werk alleen al door zijn formaat (29x42cm) een bijzondere plaats in. Het is primair een kijkboek met een representatieve keuze uit het werk van de kunstenaar. De platen, waarvan er 64 kleurenreproducties zijn, mogen in het algemeen als reproductie geslaagd heten. Door hun grootte zijn de afbeeldingen als illustratiemateriaal in een les zeer bruikbaar.

Ze kunnen m.i. goed gebruikt worden bij een klassikaal te behandelen onderwerp gewijd aan Van Gogh met daarbij teksten uit zijn brieven, b.v. uit "*Dagboek*" van Van Gogh, uitgeg. door J. Hulsker, Meulenhoff, A'dam, z.j. of uit *Verzamelde brieven van Vincent van Gogh*, Wereldbibliotheek, A'dam 1973 (5e druk). Men kan dan naar believen het kunsthistorisch aspect of het maatschappelijk engagement beklemtonen.

Het boek zelf is van een inleiding voorzien en de opgenomen afbeeldingen worden toegelicht met citaten uit Van Gogh's correspondentie. Tevens worden technische gegevens en bewaarplaats (museum of particuliere collectie) vermeld. Ook verwijst men naar de plaats waar het kunstwerk behandeld wordt in de oeuvre-catalogus van J. Baart de la Faille. Merkwaardig is dat men voor de citaten uit de brieven verwijst naar de Engelse editie terwijl men zegt voor de vertaling de reeds genoemde Nederlandse correspondentie-uitgave geraadpleegd te hebben.

Gezien prijs en uitvoering is Van Gogh's wens kunst onder de gewone mensen te verspreiden door de uitgever verwezenlijkt en uitgaande van deze visie is dit oorspronkelijk bij Phaidon Press in London verschenen werk in een schoolbibliotheek wel op zijn plaats.

P. van Hees

COMMISSIES

DIDAKTIEKCOMMISSIE

A.P. DIJKSTRA, *voorzitter*, H. Mesdagstraat 1, Meppel, tel. 05220-53559.
MEJ. C.C.A. BRIET, *secretaresse*, Buurtweg 56, Ederveen, tel. 08387-1944.
J.C. VRIELINK, *penningmeester*, H. Stevinstraat 11, Harderwijk, tel. 03410-5288, postrekening 1561752 t.n.v. de penningmeester Didaktiekcommissie V.G.N.
J. BAALBERGEN, Abcoude.
J. BROUWER, Elst (Gld).
P. DOVES, Zaandam.
L.G. DALHUISEN, Warmond
C.J. LEIJH, Den Haag
H. van der VEEN, Veendam.

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

DRS. H.W. TIMMER, Rinze Koopmansstraat 83, Rotterdam, tel. 010-216004, *voorzitter*
DRS. K. van DIJK, Spechtstraat 7, Zwijndrecht, tel. 078-25843, *1e vice-voorzitter*, beleid colleges.
DRS. J.H. VINK, Delflandstraat 69, Nootdorp, tel. 01731-8496, *2e vice-voorzitter*, conferenties.
P.W. BROUWER, Esdoornlaan 1, Rotterdam-3012, tel. 010-226431, *1e secretaris*, interne zaken.
J.G. KIKKERT, Karekietlaan 12, Oostvoorne, tel. 01885-2926, *2e secretaris*, organisatie en administratie van de collegedagen.
W. BACHMAN, Veld en Beemd 65, Krimpen a.d. IJssel, tel. 01807-5429, *Penningmeester*, postrekening 527314 t.n.v. Penningmeester Commissie P.A.V. der V.G.N. te Krimpen a/d IJssel.
DR. J. SWART, Lindenlaan 40, Assen, tel. 05920-14591, portefeuilles.

AFDELINGEN

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

De adressen van de *afdelingssecretariaten* zijn:

<i>Alkmaar:</i>	Lindenlaan 12, Bergen N.H.	<i>Haarlem:</i>	Noorderdreef 160, Vennep.
<i>Arnhem:</i>	Kinkelenburglaan 2.	<i>Heerlen:</i>	Leenderkapelweg 27, Schaesberg.
<i>Amsterdam:</i>	Anton Mauvelaan 7, Nederhorst ten Berg.	<i>Hengelo:</i>	Th.de Keyserstraat 276, Enschede.
<i>Den Bosch:</i>	Philips de Tweedestr. 51.	<i>Leeuwarden:</i>	Gerard ter Borchstraat 19.
<i>Breda:</i>	St. Bavostr. 96. Rijsbergen.	<i>Maastricht:</i>	Veldspaatstraat 23.
<i>Eindhoven:</i>	Junolaan 16.	<i>Rotterdam:</i>	Kamperfoelielaan 15, Oostvoorne.
<i>Goes:</i>	Spanjaardstr. 37, Middelburg.	<i>Utrecht:</i>	J.F. Kennedylaan 131, Woudenberg.
<i>Groningen:</i>	Kamperfoelieweg 42, Paterswolde.	<i>Venlo:</i>	Groenstraat 244.
<i>Den Haag:</i>	Lindenstraat 22, 's-Gravenzande.	<i>Zutphen:</i>	Gerstekamp 12, Warnsveld.
		<i>Zwolle:</i>	Stevinstraat 11, Harderwijk.

MAVOCOMMISSIE

P.G. RUYS, *voorzitter*, Zandkamp 140, Hoogland, tel. 03493-2128.
B. BERENSCHOT, *secretaris*, Binnenweg 64, Maarssen, tel. 03465-1326.
A.L. VERHOOG, Leiderdorp.
P. DOVES, Zaandam.
G. ERIKS, Schagen.
F. VISSER, Den Haag.

COMMISSIE PEDAGOGISCHE AKADEMIES (PEDAK)

voorzitter, vacant.

secretaris, vacant.

DRS. D.J. NOORDAM, *penningmeester*, Jan Vethkade 50, Dordrecht, tel. 078-37781.
P.W. BROUWER, Rotterdam.
BR. EMILIUS GORDIJN, 's-Gravenhage.

Herfsttij der Middeleeuwen

XX + 398 pag., geb., geill., f 45,00, 12e druk. ISBN 90 01 40907 5

Een kritische cultuurstudie over gedachten en levenspatronen van de 14e en 15e eeuw in Frankrijk en de Nederlanden. In een 17-tal hoofdstukken geeft de auteur een boeiende kijk op beide eeuwen alsook op de factoren die uiteindelijk tot de ondergang hebben geleid.

Homo Ludens

XII + 209 pag., ing. f 22,50, 6e druk. ISBN 90 01 40904 0

Centraal in dit werk staat de vraag of de mens naast *homo sapiens* en *homo faber* niet even wezenlijk een *homo ludens*, een spelende mens is. De auteur ontvouwt een cultuurbeschouwing welke gebaseerd is op de gedachte dat menselijke beschaving opkomt en zich ontplooit in spel, als spel.

Nederland's beschaving in de zeventiende eeuw

XIII + 176 pag., geb., geill., f 29,50. 4e druk. ISBN 90 01 40911 3

Het bekende boek van de befaamde historicus, in luxe uitvoering met o.m. 28 zwart-wit illustraties en 4 afbeeldingen in kleur. Aangevuld met de uit 1925 daterende rede 'Hugo de Groot en zijn eeuw'.



Ook verkrijgbaar bij de boekhandel.

H. D. Tjeenk Willink Groningen