
Tijdschrift van de
vereniging van docenten
in geschiedenis en
staatsinrichting
in Nederland (VGN)

KLEIO

25e jaargang nr. 7
september 1984

2

ZELFGEMAAKT SPEELGOED



- 1 SPUITEBUIJS
- 2 NOOTMOLENTJE
- 3 BIEZEN HOED
- 4 WINDMOLENTJES

Inhoud

De nieuwe brugklasleerling en geschiedenis W. Blink, C. van der Kooij	1
Is er plaats voor Martin Luther King in het Amerikaanse pantheon? A. Lammers	6
Het Loga-model F. Dijkstra	11
'Kinderspel'. Nieuw lesmateriaal van Loga Y. Smit	17
Dertig jaar ondergedoken in het Spanje van Franco – literatuurfeuilleton – E.M. Janssen Perio	20
Ideetje misschien . . . ?	24
VGN-nieuws Uit het Bestuur, van de secties Havo/Vwo en Pedak/Basisonderwijs en uit de afdelingen Alkmaar, Heerlen, Hengelo en Den Haag	25
Kroniek	32
Ingezonden brief	33
Recensies	35

Redactie

Drs. C. Bogaerts, *voorzitter*
Omloop-West 9, 3402 XM IJsselstein.
Tel. 03408-83576.
Drs. F.R. Kat, *secretaris*,
Jeudestraat 4, 4011 GL Zoelen.
Tel. 03448-1686.
Dr. A.J.L. van Hooff, Malden.
Dr. E.M. Janssen Perio, Rotterdam.
Drs. E. Jonker, Utrecht.
Drs. A.C.M. Peek, Werkhoven.
Mevr. Drs. J. Rijken, Amsterdam.
Mevr. T. Bogaerts-Stoopman, IJsselstein.

Het geheel of gedeeltelijk overnemen van artikelen is slechts toegestaan na schriftelijke goedkeuring van de redactie.

Adressen VGN

Algemeen Bestuur
Dr. N.J. Maarsen, *voorzitter*, Hazelaarstraat 38, 4131 AC Vianen. Tel. 03473-72749.
Drs. W.A. Kattenberg, *vice-voorzitter*, Aalsburg 2624, 6602 WG Wychen. Tel. 08894-14837.
W. Bouwman, *le secretaris*, Kloosterstraat 47, 5708 GM Helmond. Tel. 04920-34709.
E. Boerhout, *2e secretaris*, Androsdreef 14, 3562 XA Utrecht. Tel. 030-617769.
Mevr. H. Mulkens-Harmeyer, *penningmeester*, Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen (Dr.). Tel. 05923-424
Drs. C.G. van der Kooij, *sectie (1) Pedak/Basisonderwijs*, Schuitendiep 39A, 9711 RB Groningen. Tel. 050-128542.
F.M. Elkerbout, *sectie (2) Mavo/Lbo*, van Leeuwenhoeklaan 35, 5252 CA Vlijmen. Tel. 04108 - 67 95
T. van der Geugten, *sectie (3) Havo/Vwo*, Bruggestraat 22, 2314 BB Leiden. Tel. 071-413925.
H.J.M. van der Geest, *Sectie (4) Tertiair Onderwijs*, Kraaijerstraat 30, 2311 NS Leiden. Tel. 071-12 53 25.
Drs. C.A.M.J. Bogaerts, *redactie Kleio*, Omloop-West 9, 3402 XM IJsselstein (Utr.). Tel. 03408-83576.
Mevr. D. H. Verhagen, *Didaktiekcommissie*, Tiboel Siegenbeekstraat 28, 2313 HB Leiden. Tel. 071-122697
K.G. van Manen, *Onderwijsadviescommissie*, Beukenlaan 34, 3927 AK Renswoude. Tel. 08387-1661.

Correspondenten

Sectie (1) Pedak/Basisonderwijs
Mw. M. Kingmans, Rubensstraat 57, 9718 MD Groningen. Tel. 050-13 27 87.
Sectie (2) Mavo/Lbo
E. Keurentjes, Rivierenplein 15, 5215 CR Den Bosch. Tel. 073-13 81 03.
Sectie (3) Havo/Vwo
H. Ketelaars, Fluitersdreef 27, 6871 LR Renkum. Tel. 08373-1 59 58.
Sectie (4) Tertiair Onderwijs
H.J.M. van der Geest, Kraaijerstraat 30, 2311 NS Leiden. Tel. 071-12 53 25.
Didaktiekcommissie
H. van Duysen, van Baerlestraat 65 IV, 1071 AR Amsterdam. Tel. 020-79 99 76.
Onderwijsadviescommissie
H. Nolles, Karhulstraat 6, 7339 AE UGchelen. Tel. 055-42 51 31
Commissie Volwasseneneducatie
Mevr. M. Teunissen, Postbus 31, 9989 ZG Warffum. Tel. 05950-30 82.

Coördinatiecommissie Nascholing
Mevr. C.E.M. Veldhuis-Meester, Emdaborg 14, 9751 SJ Haren. Tel. 050-34 62 12.

Administratie

Aangifte, adresverandering en opzegging schriftelijk meedelen aan: administratie VGN, Vreeswijkstraat 319, 2546 AJ Den Haag.

Aan nieuwe leden wordt verzocht aan te geven tot welke categorie van docenten men behoort.

Contributies

Leden van de VGN ontvangen Kleio kosteloos.

Voor 1984 bedragen de contributies:

- 1.docenten PA/PABO, Havo, Vwo en tertiair onderwijs f 90
 - 2.docenten Mavo/Lbo f 65
 - 3.buitengewone leden (zij die niet meer werkzaam zijn in het onderwijs) f 60
 - 4.studenten (niet langer dan 5 jaar) f 60
- Leden die minder dan 16 uur per week lesgeven kunnen in aanmerking komen voor een verminderde contributie. Hiertoe moet men jaarlijks voor 1 dec. een schriftelijk verzoek indienen bij de penningmeester, met vermelding van naam, adres, naam van de school en de categorie waartoe men behoort.

Abonnementen

Bij het VGN lidmaatschap hoort een abonnement op Kleio, het orgaan van de vereniging.

Niet-leden kunnen zich abonneren op Kleio, maar reglementair komen alleen diegenen in aanmerking voor een abonnement zonder lidmaatschap, die niet werkzaam zijn als leraar geschiedenis en staatsinrichting in enigerlei categorie van onderwijs in Nederland. Over uitzonderingen beslist het bestuur.

Abonnementsprijs Kleio (incl. porto) f 65

Losse nummers

Kleio (incl. porto) f 7.50
Kleio Didactica (incl. porto) f 7.50
De prijzen van het leerlingenmateriaal in Kleio Didactica variëren afhankelijk van het aantal pagina's, zie voor de prijzen p.31 van dit blad.
Het verschuldigde bedrag dient *tevooren* overgemaakt te worden op giro 128701 tnv. penningmeester VGN te Den Haag, onder vermelding van het gewenste nummer(s). De overmaking geldt als bestelling.

De nieuwe brugklasleerling en geschiedenis

Wietse Blink en Cees van der Kooij

Ze zijn er weer: de nieuwe brugklasleerlingen. Heel wat collega's hebben ze al weer binnen zien komen in hun lokalen: leerlingen met (nog) onbekende gezichten. Hoe zou hun relatie met geschiedenis zijn? Zijn ze graag met het verleden bezig of vinden ze dat vervelend of afschuwelijk of...? Weten ze al iets van het verleden? Kunnen ze al een beetje met bronnen omgaan? Zijn ze al in staat om enigszins historisch te denken?

De 'Kleio'-redactie nodigde de sectie PE-DAK-BASISONDERWIJS uit om ten behoeve van de collega's, die werkzaam zijn in brugklassen, over deze vragen enige informatie te verstrekken. Zo'n uitnodiging is sneller aanvaard dan uitgevoerd. Kernprobleem bij de beantwoording van deze vragen vormt de grote diversiteit binnen het lager onderwijs. Op de vragen is zelden maar één antwoord te geven! Daarom is gekozen voor een benadering van de problematiek vanuit verschillende invalshoeken, zowel theoretische als praktische. Daarbij wordt steeds uitgegaan van de vraag: hoe kun je als brugklasdocent iets te weten komen over de relatie tussen je nieuwe leerlingen en geschiedenis?

1. Theorie en praktijk

1.1. De wet

Wie iets wil weten over een bepaalde tak van het onderwijs kan zich oriënteren door kennis te nemen van de wetgeving voor die onderwijstak. Voor kinderen tot en met ongeveer twaalf jaar is er de wet op het lager onderwijs, waarvan de grote lijnen in 1920 vastgelegd zijn. Deze wet schrijft voor, dat in de lagere school 'vaderlandse geschiedenis' aan de orde komt.

In augustus 1985 bestaan er in Nederland geen lagere scholen meer. De kleuterscholen en de lagere scholen gaan dan samen onder de naam 'basisschool'. De samenvoeging van deze twee schooltypen komt voort uit veranderde inzichten in zake het onderwijs. Het formele kader voor die veranderde inzichten vormt de wet op het basisonderwijs.

In artikel tien van deze wet wordt omschreven, dat er in de basisschool 'enkele kennisgebieden' aan de orde moeten komen. Onder die kennisgebieden wordt apart vermeld 'geschiedenis'. De wetgever heeft dus het bijvoeglijk naamwoord 'vaderlandse' geschrapt! Aan het einde van de opsomming van de kennisgebieden vermeldt de wet – al vaak geciteerd – dat deze kennisgebieden 'waar mogelijk in samenhang' aan de orde moeten komen.

Oriëntatie op het gebied van de wetgeving levert ons dus op, dat op dit moment geschiedenis een onderdeel is van het leerstofpakket voor kinderen tot en met twaalf jaar en dat dat in de toekomst ook zo zal zijn. In de wet is echter niet te vinden wat er aan de orde komt.

1.2. Het leerplan/het schoolwerkplan

Voor de uitwerking van een onderwijswet in de vorm van concrete doelen en inhouden konden we voorheen terecht bij een leerplan. Een rijksleerplan, een gemeentelijk leerplan, een leerplan voor de eigen zuil... Zo'n leerplan bevatte een omschrijving van het waarom van een vak, het wat en veelal ook nog het hoe. Als zodanig was het een nuttige bron voor de brugklasdocent.

In het verleden was men echter niet tevreden met dergelijke papieren 'afspraken'. De leerlingen werden ook op het beheersen van de stof uit het leerplan getoetst door middel van toelatingsexamens voor het voortgezet onderwijs.

Met het wegvallen van de cijfers voor het toelatingsexamen moest er gezocht worden naar nieuwe afspraken voor de aan-

sluiting van de lagere school en het voortgezet onderwijs. Er kwamen CITO-toetsen om de vorderingen van de leerlingen vast te leggen. Resultaten van die toetsen speelden mee in de advisering over de verdere schoolloopbaan van de leerling.

Voor de vakinhoudelijke aansluiting van lager en voortgezet onderwijs is eigenlijk nog geen bevredigende oplossing gevonden. Ook voor geschiedenis kwamen er weliswaar vragen in een CITO-toets 'mens en maatschappij', maar deze toets heeft in het kader van de aansluitingsproblematiek slechts een zeer geringe betekenis.

Plaatselijk werd geprobeerd om via jaartallen- en begrippenlijsten een kennispakket vast te leggen, waarmee de leerling de lagere school verlaat en dat als beginsituatie kan functioneren voor het voortgezet onderwijs. Voorbeelden daarvan uit Deventer en Groningen zijn bekend geworden, maar functioneren ze ook? (illustratie 1). Daar kan men zijn twijfels over hebben.

Een recent voorbeeld van een plaatselijk initiatief om de aansluitingsproblematiek in de vingers te krijgen is in Nijmegen te vinden. Daar wordt geëxperimenteerd met een profielschetsinstrument: de lagere schoolleerling krijgt een profielschets van zijn lagere school en van zichzelf mee naar het voortgezet onderwijs. Aangezien het plan voor deze schets ontstaan is uit onvrede over de benadrukking van kennis in de CITO-toetsen ligt hier sterk de nadruk op houdingen en vaardigheden. Met name het onderdeel 'wereldoriëntatie' is helemaal gericht op vaardigheden, die voor het zoeken van informatie benodigd zijn.

Het zou te ver voeren om een zo volledig mogelijk overzicht van plaatselijke en landelijke initiatieven om de aansluitingsproblematiek lagere school – voortgezet onderwijs op te lossen. Daarom nu terug naar het leerplan.

Het leerplan als zodanig bestaat niet meer. In het denken over het basisonderwijs in Nederland is gekozen voor een model, waarbij de schoolteams zelf de inhoud van het onderwijs vaststellen. Die inhoud wordt vastgelegd in een plan: het schoolwerkplan. Dat plan behoeft goedkeuring van de inspectie. Op 1 augustus 1985 moeten alle basisscholen over zo'n document beschikken.

Er is over deze keuze al heel wat gezegd en geschreven, zowel in positieve als in nega-

Afbakening van de leerstof voor het vak geschiedenis t.b.v. de aansluiting basisonderwijs – voortgezet onderwijs.

Prehistorie	Het begrip prehistorie: geen schriftelijke gegevens, wel vondsten. Bestaansmiddelen: verzamelen, jagen, veeteelt, landbouw. Hunebedbouwers.
Romeinen	Ontstaan en groei van het Romeinse rijk. Caesar veroverd Gallië. Grenzen van het Romeinse rijk. Hierbij past ons land: de zee en de rivieren vormen natuurlijke grenzen. <i>Nederland hoort bij het Romeinse rijk.</i> Bataven en Friezen.
100 – 800	Verval van het Romeinse rijk. Volksverhuizingen: Franken en Saksen. Kerstening door Willibrord, Bonifatius en Lebuïnus. Karel de Grote- Het leenstelsel. <i>Nederland hoort bij het rijk van Karel de Grote.</i>
Middeleeuwen 800 – 1492	Verval van het rijk van Karel de Grote. Noormannen. Opkomst van het Heilige Roomse Rijk, waarin de paus en de Keizer de belangrijkste leiders waren. <i>Nederland hoort bij het Duitse rijk.</i> Onderwerpen in deze periode kunnen zijn: Kruistochten, de standen, de steden, de kloosters.

Illustratie 1. Leerstofafspraken in Deventer, een gedeelte.

tieve zin. Positief ziet men de ruimte om zelf op basis van de eigen werksituatie een inhoudplan te kunnen maken. Negatief wordt echter gedaan over de vraag of schoolteams wel in staat zijn om zelf zo'n plan te ontwikkelen.

Om schoolteams bij te staan op de moeilijke weg van het zelf ontwikkelen van een schoolwerkplan is bij de Stichting voor de Leerplanontwikkeling de projectgroep Leerplanontwikkeling Basisschool (pg. LOB) ingesteld. Een jaar voordat alle basisscholen over zo'n schoolwerkplandocument moeten beschikken, lanceerde deze projectgroep *'Wat krijgen ze op de basisschool? Een kijk op doelen en inhoud van het basisonderwijs in het schoolwerkplan'*.²

In het deel 'Enkele kennisgebieden, bevordering van gezond gedrag, en verkeer' wordt uitgebreid ingegaan op geschiedenis (pag. 71-120). Aangezien het in de bedoeling ligt om grondig op deze publicatie te reageren, gaan we nu niet verder op de inhoud ervan in. Trouwens de inhoud van dit stuk zegt weinig over de huidige onderwijspraktijk!

In de rubriek 'VGN-nieuws' heeft de sectie Pedak-Basisonderwijs uitgaven geregistreerd, die speciaal ten behoeve van de schoolwerkplanontwikkeling door schoolteams geschreven waren: de serie 'Ge-

schiedenis in een schoolwerkplan voor een basisschool'. De algemene indruk is dat deze uitgaven op het punt van specifieke geschiedeniskennis en -vaardigheden weinig concreet waren. Inmiddels is ook een voorbeeld van een schoolwerkplan gepubliceerd: *'Het schoolwerkplan van de John F. Kennedyschool - Hoensbroek'*.³ Elders in dit 'Kleio'-nummer wordt nader op deze publicatie ingegaan.

Voor brugklasdocenten zijn de schoolwerkplannen van de toeleveringsscholen belangrijke documenten. Die plannen kunnen enig idee geven over de door de scholen voor geschiedenis nagestreefde kennis en vaardigheden.

2.3. De leerstof

Een beeld van wat er in de onderwijspraktijk gebeurt is te vinden in de recente wereldoriëntatie-enquête van het CITO.⁴ Op de resultaten van deze enquête wordt uitgebreid ingegaan in de 'special' van het maandblad *'School'* van augustus 1984: 'Heroriëntatie op wereldoriëntatie?' Onverwacht veel scholen (80%) stellen de zaakvakken gescheiden aan de orde. Daarbij neemt de methode (het schoolboek) een grote plaats in. Schoolboeken bepalen voor een zeer groot deel de leerstofinhoud van het onderwijs. Er wordt een groot belang gehecht aan kennis, wat

o.m. blijkt uit de grote vraag naar houvast in de vorm van lijsten met sleutelbegrippen.

Overzien we de laatste decennia van het geschiedenisonderwijs in de lagere school dan kunnen we leerstofinhoudelijk enkele ontwikkelingen registreren. Net als ten aanzien van de andere onderwijsinhouden werkte ook op geschiedenisgebied de opvatting door, dat bij de leerstofkeuze ernstig rekening gehouden moet worden met het kind: met het ontwikkelingsniveau, met de beleevingswereld en met de (school-)omgeving. Er ontstond vanuit deze gedachte behoefte aan concrete geschiedenis als startpunt voor ontwikkeling van het besef, dat er een verleden is, waaruit het heden ontstaan is.

Concreet betekende dat op zoek naar:

- geschiedenis in het eigen leven: levensgeschiedenis;
- geschiedenis in de eigen omgeving: lokale en regionale geschiedenis;
- aspecten van het verleden, die leerlingen nu ook (maar dan wel anders) beleven: sociale geschiedenis.

Van dit zoeken is verslag gedaan in allerlei publikaties.⁵

De sectie Pedak-Basisonderwijs heeft de essentie van geschiedenisonderwijs voor kinderen tot en met twaalf jaar proberen samen te vatten in zes punten:

- zich geïnteresseerd hebben in het hanteren van de tijd als ordeningsmiddel van het verleden, met de tijdbalk als hulpmiddel en hoofdperiodes van het verleden (met enige kenmerken) als onderverdeling van dit hulpmiddel;
- (enig) idee hebben over de manieren waarop we aan gegevens over het verleden komen (soorten bronnen). Hieronder is ook te rekenen het herkennen van het verleden in het heden, zeker in materiële zin (monumenten en voorwerpen);
- geschiedenis zien als een proces van verandering (in grootmoeders tijd waren allerlei dingen anders dan nu en zo verder);
- een zo intens mogelijke ontmoeting met een aantal onderwerpen uit het verleden gehad hebben (onderwerpen uit hun leefwereld en waar mogelijk lokaal-regionaal geplaatst);
- (enig) idee hebben dat mensen in het verleden en het heden bepaald zijn/worden door de omstandigheden waaronder ze leefden/leven, maar dat ze ook anderszins invloed op die ontwikkelingen konden/kunnen uitoefenen;
- een eerste kennismaking gehad hebben met de inrichting van ons staatsbestel (veelal van klein naar groot: van gemeente, via provincie naar rijk).⁶

2.4. De bronnen voor de leerstof

De hierboven vermelde ontwikkelingen op het gebied van de leerstof zijn ook terug te vinden in het gebruik van bronnen voor de leerstof. De aparte geschiedenismethode is – de wereldoriëntatie-enquête van het CITO bewees het nogmaals – nog altijd de belangrijkste bron voor de leerstof. Maar ook methoden zijn aan veranderingen onderhevig. Vooral de sociale geschiedenis krijgt een steeds grotere plaats in de methoden.⁷ In de boekjes voor jonge kinderen is een toenemende plaats voor levensgeschiedenis.⁸

Naast de methode zijn andere bronnen van belang geworden. Speciaal voor jonge kinderen (4-8 jaar) is didactisch gezien het voorwerp een belangrijke bron voor geschiedenisonderwijs.⁹ Voor alle leeftijdsgroepen van de lagere school is de schoolomgeving een belangrijke bron: 'het verleden in het heden'.¹⁰ Zo kunnen leerlingen ontdekken wat oud en nieuw is, dat ook oud nog weer onder te verdelen is en dat alom en in alle tijden er sprake is en was van verandering. In het verlengde hiervan ligt het zelf vragen stellen aan oudere mensen: een vorm van 'oral history'.¹¹

Vanuit de doelstelling dat leerlingen in de lagere school zelf moeten leren om informatie te zoeken, te ordenen en daar verslag van te doen zijn in de scholen documentatiecentra opgericht. Ruimtes, waar allerlei informatiebronnen, zoals boeken, tijdschriften, dia's, geluidsbanden, wandplaten e.d., via kaartsystemen toegankelijk gemaakt, verzameld zijn. In deze documentatiecentra zijn heel wat materialen op historisch gebied te vinden, die als aanvulling op de methode kunnen fungeren.

Aansluitend op de tendens om geschiedenis zo dicht mogelijk bij het kind te brengen is het belang van historische jeugdliteratuur als bron voor historische informatie gestegen en krijgen deze leesboeken een grotere plaats in het onderwijs.¹²

2. Uit de praktijk

Geschiedenisleerstof en geschiedenisonderwijs in de lagere school zijn geen vastomschreven zaken. In het bovenstaande zijn enkele hoofdontwikkelingen aangegeven. Voor de brugklasdocent is het er allemaal niet overzichtelijker op geworden. Er zal in de toekomst in de communicatie tussen de basisscholen en het voortgezet onderwijs een manier gevonden moeten worden om de schoolwerkplaninhoud met de leerling mee te geven. Het in Nijmegen in ontwikkeling zijnde profielschetsinstrument kan zo'n manier zijn.

Intussen blijft de brugklasdocent niets

anders over dan de aloude weg van het vraaggesprek (mondeling of schriftelijk): 'Vertel eens hoe je geschiedenisonderwijs gehad hebt? Kun je je misschien nog een voorbeeld herinneren?'

Hieronder volgen enkele antwoorden.

2.1. 'Ik herinner me nog dat één van mijn

klasgenoten eens vertelde over hoe zijn vader en moeder vroeger samen de vakantie doorbrachten. Dat vonden we best wel interessant. Onze meester vroeg hem toen hoe hij dat te weten gekomen was. De jongen vertelde dat hij zijn vader en moeder daarnaar gevraagd had. Meester vroeg ons toen wie wel eens meer aan oudere



Illustratie 2. Omslag 'Interviewboek'.

Thema: de tweede wereldoorlog

Interviewer: Albert Eissens

Geïnterviewde: mijn opa, meneer Mulder.

1. Hoe begon de oorlog?

Met de inval van de Duitsers.

2. Waar was U?

In de Woonschepenhaven in Groningen.

3. Had U een wapen?

Nee.

4. Was U bang?

Wij waren zeer bang.

5. Waar gingen de vliegtuigen heen?

Van Engeland naar Duitsland en van Duitsland naar Engeland.

6. Zijn er ook vrienden van U gedood?

Ja.

7. Kunt U een paar tanks beschrijven?

De tanks kwamen uit de Krupp-fabrieken.

8. Was U bang voor de Duitse soldaten?

Niet voor de Duitse soldaten, maar wel voor de landverraders en voor de N.S.B.-ers.

9. Heeft U in een trein geslapen?

Nee.

Illustratie 3. Een pagina uit het 'Interviewboek'.

mensen vragen stelde over vroeger. Er waren wel meer kinderen, die dat deden. We hebben daar verder over gepraat en iedereen wilde toen wel iets vragen over vroeger. We spraken af om oudere mensen te gaan interviewen. Voordat we echt gingen interviewen hebben we vragen opge-

steld. Vragen, die belangrijk zijn als je mensen interviewt. Een paar vragen weet ik nog wel:

* over welk onderwerp wil je iemand interviewen?

* wat weet je zelf reeds over dat onderwerp?

* hoe kom ik meer over het onderwerp te weten?

* vraag je ook naar 'overblijfselen' uit die tijd?

* schrijf je alles op of gebruik je een cassette recorder?

We kregen er een week de tijd voor. De meesten gingen eerst dingen opzoeken in het documentatiecentrum. Anderen gingen er direct op uit. Als een interview klaar was, typte men het uit. In de taaldrukwerkplaats is het voor ieder gekopieerd. Nu heb ik thuis nog dat "Interviewboek". Zal ik dat eens meenemen naar school?' (illustraties 2 en 3)

2.2. 'Op de lagere school heb ik altijd uit een boekje geschiedenis gehad. In de vierde klas begonnen we met de prehistorie en in de zesde klas hebben we het ook nog over Kennedy gehad. Onze meester vertelde meestal eerst een verhaal. Die verhalen waren best wel spannend. Daarna moesten we een lesje in ons geschiedenisboek lezen en daar vragen over maken. Aan het begin van de volgende geschiedenisles keken we met zijn allen die vragen na. Soms moesten we ook een tijdbalk maken.'

2.3. 'Bij ons op school werkten we uit een

geschiedenisboekje. Daarin moesten we lezen en dan kregen we in groepjes opdrachten voor het documentatiecentrum. Die opdrachten stonden op stuurkaarten (illustratie 4). Je wist dan precies wat je moest doen. Ik weet nog wel dat we een onderwerp hadden, dat ging over mensen aan het eind van de vorige eeuw. Onze groep moest boodschappenlijstjes maken: één met de prijzen van toen en één met de prijzen van nu. Daarvoor moesten we naar het documentatiecentrum. Een andere groep vertelde ons hoe een stoommachine werkte. Ze hadden een stoommachientje meegenomen. Die werkte echt. Nog een andere groep moest een toneelstukje opvoeren over hoe vroeger kinderen in fabrieken moesten werken. Ze mochten zich verkleden; het leek allemaal heel echt.

Soms moesten we ook de krant meenemen naar school of moesten we thuis een artikel uitknippen en meenemen. Daar spraken we op school dan met elkaar over.'

2.4. 'Ik herinner me nog dat we vorig jaar nog maar net op school zaten en dat meester zei, dat we op 28 augustus alweer vrij zouden zijn. Hij vroeg ons of we ook wisten waarom we dan vrij waren. We hebben toen in de kring over 28 augustus gepraat. Iedereen mocht woorden bedenken die iets met 28 augustus te maken hebben. We maakten er een woordveld van en dat kwam op het bord. We mochten toen kiezen waar we nog meer van wilden weten. We wisten al dat er in Groningen nog een Rabenhauptstraat is en dat die

STUURKAART		FABRIEKSKINDEREN	
zoek op	lees	maak	vertel/speel
"Geschiedenis in onderwerp en opdracht" deel 3, blz. 40	Het verhaal over Fabriekskinderen lees t.e.m. blz. 45	Een toneelstukje van het verhaal wat jullie gelezen hebt.	Speel het toneelstukje voor de klas

Illustratie 4. Een stuurkaart.

naam met 28 augustus te maken heeft. We wilden wel eens uitzoeken of er nog meer in Groningen aan 28 augustus herinnert.

In ons documentatiecentrum konden we weinig vinden. We kregen toen de opdracht om te gaan informeren bij het gemeente-archief. Dat hebben we gedaan. De meneer van het archief wist er heel wat

over te vertellen en gaf ons ook nog een boekje te leen. In dat boekje (zie illustratie 5) staat hoe Groningen aan de naam van de Kijk in 't Jatstraat is gekomen. We hebben later nog een wandeling door de stad gemaakt langs het standbeeld van Rabenhaupt en natuurlijk door de Kijk in 't Jatstraat.'

ber en december 1982.

9. G. de Jong e.a., *Kind, school en geschiedenis*. Elsevier, Amsterdam/Brussel 1977, paragraaf 8.3.1. en 12.
10. C. van der Kooij, *Het verleden in het heden* – I. Wolters-Noordhoff, Groningen 1979, serie Praktische Speel-Werkvormen jrg. 2, serie 3.
11. 'Dat is lang geleden' – interviewboek groep Wietse Blink, Scheepstra-school, Groningen.
12. C. van der Kooij, *Verhalen over vroeger. Historische jeugdliteratuur als hulpmiddel voor het geschiedenisonderwijs in de basisschool*. Uitg. Zwijsen, Tilburg 1984 (Onderwijskundige Brochuren Reeks nr. 303).



HOOFDSTUK XX.

Hoe Groningen zijn „Kiekintjatstraat” kreeg.

Het jaar 1672 was voor ons vaderland een bang jaar. Van vier zijden tegelijk werden we besprongen.

Frankrijk verklaarde ons eerst de oorlog. Engeland volgde en toen kregen we nog twee oorlogsverklaringen, n.l. een van Munster en een van Keulen. Er werd om die beide laatste vijanden toch wel een beetje gelachen: wat moesten nu de bisschoppen van Keulen en Munster tegen ons beginnen. Je moet echter niet

Illustratie 5. Een boekje over Groningen in 1672.

Noten

1. *Profielschets – proefversie 1983-1984*, Bureau Onderwijs van de gemeente Nijmegen.
2. Projectgroep Leerplanontwikkeling Basisschool, *Wat krijgen ze op de basisschool? Een kijk op doelen en inhoud van het basisonderwijs in het schoolwerkplan*. SLO, Enschede mei 1984, bestelnr. AN-C. 102.3747.
3. *'Het schoolwerkplan van de John F. Kennedyschool – Hoensbroek'*. Amsterdam (IPB)/Enschede (SLO) 1983, serie: 'Schoolwerkplanvoorbeelden voor het Basisonderwijs', publikatienummer 435.
4. M.P. Vinjé en A.H.J. Moelands, *Een enquête naar wereldoriëntatie in de praktijk van de lagere school*. CITO, Arnhem 1984, Bulletinreeks nr. 26.
5. Bijvoorbeeld: F. Govers, De betekenis van lokale en

regionale geschiedbeoefening en de didactische toepassing op de basisschool. In *'Kleio'*, 1979 – nr. 1.

G. de Jong en J.A. de Jong, Inzicht uit ansichten. In *'Kleio'*, 1981 – nr. 10.

C. van der Kooij en W. van der Kooij-Meijer, *Kind en verleden* – afl. 5. In: *'Jeugd in school en wereld'*, 1983 – januari.

C. van der Kooij, *Handleiding '1850 Sociale Geschiedenis 1870'*. NOT, Hilversum 1983.

6. 'Wat mag van een leerling, die de basisschool verlaat, op het terrein van de geschiedenis verwacht worden?' In: *'Kleio'*, 1980 – nr. 1.
7. Zie de consumentenrapporten van lagere schoolmethoden van de sectie PEDAK-Basisonderwijs, die gepubliceerd zijn in *'Kleio'*.
8. C. van der Kooij, *Kind en verleden* – afl. 3 en 4. In: *'Jeugd in school en wereld'*, oktober

Is er plaats voor Martin Luther King in het Amerikaanse pantheon?

A. Lammers

In verband met een van de onderwerpen van het CSE-gs 1985 drukken wij hier een artikel af waarin Martin Luther King vanuit een ongebruikelijke invalshoek wordt bekeken: niet als het inspirerende voorbeeld voor ieder, maar als tacticus met revolutionair elan in plaats van geweldloosheid. Bij dit laatste gaat het vooral om de laatste jaren van Kings' leven, na de strijd om de burgerrechten en de Mars op Washington.

De auteur van dit artikel studeerde geschiedenis aan de Universiteit van Leiden en de Brandeis University te Massachusetts. Hij schreef onder meer het boek *Amerika 1900-1975 of de verjaring van de Nieuwe Wereld* (1976).

Hij is op het moment verbonden aan de subfaculteit geschiedenis van de RU Leiden.

In 1983 aanvaardde het Amerikaanse Congres een wet die van Martin Luther Kings geboortedag – 15 januari (1929) – een nationale feestdag maakte. President Reagan zette er in de late herfst zijn handtekening onder, maar echt van harte gebeurde dat niet. Zijn conservatieve achterban toonde zich immers weinig gelukkig met de verheffing van King tot het pantheon van Amerikaanse groten. Vooral de beruchte senator Jesse Helms uit Noord-Carolina had daar veel misbaar tegen gemaakt. King was, zo had hij uit geheime stukken van de FBI opgemaakt, een marxist geweest. En paste het Amerika lieden van dat slag te eren?

Reagan zelf had ook zijn twijfels, deed in elk geval alsof. Journalisten vertelde hij dat het nog tientallen jaren zou duren – tot alle archieven waren geopend – alvorens men stellige beweringen kon doen over Kings ideologische rechtschapenheid. Bovendien liet hij een supporter in New Hampshire weten dat de bewondering die velen voor King voelden volgens hem was gebaseerd 'on an image, not on reality'. Ook dat kwam in de openbaarheid.

Opschudding was het gevolg. Voor de zwarte gemeenschap vormden deze uitlatingen het zoveelste bewijs van de onverschilligheid, zo niet vijandigheid van de regering-Reagan jegens haar (hoewel de president Kings weduwe later berichtte dat men hem verkeerd begrepen had). Democraten als Walter Mondale verkondigden op hun beurt dat ook zij de stukken van de FBI hadden ingezien maar dat er geen enkele aanwijzing was dat King communistische sympathieën had gekoesterd. Vanzelfsprekend hielden deze standpunten nauw verband met de naderende presidentsverkiezingen van 1984, waarbij het voor Reagan van belang was zijn conservatieve achterban in het gareel te houden, terwijl de Democraten hoopten op massale steun van de zwarte bevolking. Anderzijds valt niet te ontkennen dat King, electorale spanningen daargelaten, een omstreden figuur blijft in de Verenigde Staten en dat lang niet iedereen bereid is hem te herdenken als een halve heilige of op zijn minst als een voorbeeldig Amerikaan.

Het ware al te gemakkelijk de bezwaren tegen hem als puur racisme te beschouwen. Een aantal historici heeft onlangs beweerd dat King revolutionairder was dan doorgaans wordt aangenomen en dat zijn zaligverklaring mede ten doel zou kunnen hebben dat radicale aspect van

zijn optreden te verdoezelen. Wellicht hebben de conservatieven in Amerika een betere kijk op King dat het merendeel van zijn bewonderaars. De King die deze laatste categorie zich wil herinneren is meestal de leider van de Mars op Washington van 1963, de nobelprijswinnaar en de kampioen van de geweldloosheid. Maar even goed zou de nadruk kunnen worden gelegd op King als criticus van de kapitalistische orde, die in de eindfase van zijn leven een diepgaande verandering van de Amerikaanse samenleving bepleitte.

De meesten van zijn biografen zijn het er over eens dat het jaar 1965 een breekpunt in zijn carrière heeft betekend. Daarvoor is een drietal redenen aan te voeren. In de eerste plaats verlegde King in 1965 zijn acties van het Zuiden naar de grote steden in het Noorden, met name Chicago, en kwam in samenhang daarmee het accent in zijn optreden veeleer te liggen op de sociaal-economische achterstelling van de Amerikaanse zwarten dan zoals voorheen op hun ongelijkheid voor de wet. In de tweede plaats raakte hij ten gevolge van de kritiek die hij vanaf 1965 begon uit te oefenen op de Amerikaanse interventie in Vietnam in conflict met de regering van Lyndon Johnson, tot dat jaar nog een van zijn belangrijkste medestanders. En ten slotte zou King zich na 1965 moeten schrap zetten tegen jonge militante negers. Volgens hen waren zijn theorieën over geweldloos verzet niet langer relevant en zij meenden dat geweld met geweld moest worden beantwoord. Bovendien beweerden zij dat separatisme te verkiezen was boven de integratie van de zwarten in de Amerikaanse maatschappij: iets wat door King tot hoogste doelstelling was uitgeroepen.

Selma

Negentienhonderdvijfenzestig was in zeker opzicht een *annus mirabilis* in de geschiedenis van de strijd om gelijkberechtiging voor de Amerikaanse neger. In augustus zette president Johnson zijn handtekening onder de Voting Rights Act, aan de totstandkoming waarvan King en de organisatie die hij leidde, de Southern Christian Leadership Conference (SCLC), een belangrijke bijdrage had geleverd. De federale regering zegde hierin toe het kiesrecht van de zwarten actief te zullen beschermen en stimuleren. Voordien had het ministerie van Justitie daar-

toe ook al pogingen ondernomen, maar zonder een wet achter zich had het er toch naar uitgezien dat het nog vele jaren zou duren aler de negers in het Zuiden net als iedere andere burger ter stembus zouden kunnen gaan.

Ook King had dat beseft. Er moest een wet komen, zoals een jaar eerder de Civil Rights Act de doodsteek had toegebracht aan het apartheidssysteem dat in het Zuiden al sinds het laatste kwart van de 19e eeuw had gevestigd. Dat systeem was aan 't wankelen gebracht door de beroemde uitspraak van het hooggebrechtshof in 1954 over de noodzaak tot desegregatie van het openbaar onderwijs, maar ging eerst goed ten onder toen spontane en georganiseerde protestdemonstraties hadden plaats gevonden in het diepe Zuiden, die de noordelijke publieke opinie hadden gemobiliseerd en zowel de uitvoerende als de wetgevende macht wakker schudden.

Precies zo zou het met de Voting Rights Act gaan. De problemen rond het kiesrecht van de zwarten in het Zuiden moesten worden gedramatiseerd, alleen dan zouden president en Congres bereid zijn een wet te formuleren die de rechten van de negers in dezen daadwerkelijk beschermde. Met grote zorg koos King daarom een doelwit voor demonstraties uit. Het werd Selma in Alabama. De helft van deze uit 28.000 inwoners bestaande stad was zwart, maar nauwelijks 5% oefende met enige regelmaat zijn stemrecht uit. De rest werd dat door allerlei ingewikkelde bepalingen onmogelijk gemaakt.

De leiders van de SCLC wisten dat de orde in Selma werd gehandhaafd door blanke heren van wie verwacht mocht worden dat zij hun zelfbeheersing zouden verliezen wanneer zij werden geconfronteerd met grote scharen demonstrerende negers. Want King beleed dan wel geweldloosheid, in de loop de jaren was dat bij hem veel meer tactiek dan filosofie geworden, een pressiemiddel om het racisme van het Zuiden voor allen zichtbaar te maken. Geweldloosheid werkte slechts als ze blank tegengeweld uitlokte, pas dan zouden de media op de betogingen afkomen, waardoor de publieke opinie zou worden geprikkeld, die op haar beurt Washington zou bewegen het zuidelijk racisme bij wet te bestrijden.

In Selma waren het sheriff Jim Clark en zijn trawanten op wie alle hoop gevestigd was. In januari 1965 begonnen de eerste demonstraties. Aanvankelijk leken ze zonder bloedvergieten te verlopen (en dus het gewenste effect te missen), maar begin maart sloeg Clark toch op de betogers in, liet hij politiehonden op ze los en trad zo brutaal op dat het Noorden geschokt reageerde.

Een delegatie van het Congres ging op onderzoek uit naar Selma en omstreken, en keerde terug met de boodschap dat de eis van King, namelijk om een wet op het kiesrecht door te voeren, moest worden gehonoreerd. Intussen had de regering-Johnson niet stil gezeten en was al bezig een wet te maken, waarvan de bepalingen onder invloed van wat in Selma plaats greep alleen maar stringenter werden.

De gebeurtenissen in Selma behoeven hier niet nader te worden beschreven (de historicus David Garrow heeft daar trouwens een uitstekend boek over geschreven); in elk geval bespoedigden ze de aanvaarding van de Voting Rights Act, die in de jaren na 1965 tot in onze dagen toe van zeer grote betekenis is geweest voor de politieke bewustwording van de zwarten in het Zuiden. De percentages zwarte kiezers zouden daar na 1965 fors omhoog gaan, wat onder andere tot gevolg had dat belangrijke burgemeestersposten aan zwarte politici toevielen. Op het niveau van de landelijke politiek bleven de veranderingen achter bij de verwachtingen. Pas door de kandidatuur van de eerste zwarte presidentskandidaat, Jesse Jackson, in 1984 en het succes dat hij oogstte bij de Democratische voorverkiezingen, kon iedereen bijna twintig jaar na aanvaarding van de Voting Rights Act begrijpen dat er hier inderdaad sprake was geweest van een historische wet, een mijlpaal in de strijd om gelijkberechtiging.

De nieuwe neger

De jaren dertig hadden de aanloopfase van deze strijd gevormd. Onder invloed van Roosevelts New Deal gaven de zwarte kiezers immers hun loyaliteit jegens de Republikeinse partij, de partij van Lincoln de Emancipator, in dat decennium op, om vanaf 1936 massaal de Democratische partij binnen te stromen. In de coalitie van Franklin Roosevelt zouden zij een factor van gewicht worden. Onmiddellijk gevolgen had dat niet. In het kader van het door Roosevelt opgezette sociaal-economische programma kregen de zwarten, die meer dan enige andere groep door de crisis werden geteisterd, weliswaar steun en een plaats in de talrijke werkverschaffingsprojecten van de New Deal, maar maatregelen die hun lot direct betroffen (bijv. een wet tegen het lynchen) nam de regering-Roosevelt niet. Aan de andere kant was men in de negergemeenschap dermate dankbaar voor het feit dat de Democratische regering voor haar deed (het feit dat veel leek vergeleken bij wat voordien gedaan was) en had men zoveel bewondering voor de goede wil die

de vrouw van de president, Eleanor Roosevelt, toonde, dat de Democraten bij verkiezingen zwarte steun kregen.

Daar moet dan wel aan worden toegevoegd dat alleen negers die hun stemrecht konden uitoefenen deze steun verleenden, dat wil zeggen degenen die in het Noorden woonden. In tegenstelling tot hen stond deze mogelijkheid niet open voor het overgrote deel van de negerbevolking dat in het Zuiden was gebleven.

Demografische ontwikkelingen, in het bijzonder de migratie van de zwarten uit het Zuiden naar het Noorden – op gang gekomen tijdens de Eerste Wereldoorlog en door de vraag naar arbeidskrachten verder gestimuleerd tijdens de Tweede Wereldoorlog – zouden de negerstem steeds belangrijker maken. Als gevolg daarvan en teneinde de steun van de zwarten te behouden dienden de Democraten rekening te houden met hun aanwezigheid. Gaandeweg kreeg de Democratische partij het karakter van een soort monsterverbond, omdat naast de zwarten in diezelfde partij ook zuidelijke vertegenwoordigers bij traditie een vooraanstaande rol speelden. Toen president Truman zich vanaf 1947 ging inspannen de positie van de zwarten te verbeteren, gaf dat aanleiding tot grote spanningen in zijn eigen gelederen. Zelfs scheidde zich bij de verkiezingen van 1948 een deel van de zuidelijke factie af om een eigen partij te stichten die zou moeten pal staan voor *white supremacy*. Een lang leven was deze States' Rights Party niet beschoren, symptomatisch voor de zuidelijke onvrede over de richting die de partij onder Roosevelt en Truman insloeg was ze wel.

Truman wist het in 1948 nog net tegen de Republikeinen te redden maar in het Congres zouden zijn voorstellen met betrekking tot civil rights heel geringe voortgang boeken: een conservatieve coalitie maakte er de dienst uit, bestaande uit Republikeinen én zuidelijke Democraten. Bovendien behandelde Truman zijn zuidelijke partijgenoten uiterst omzichtig, omdat hij hun hulp dringend nodig had bij de oplossing van buitenlandse crises.

Trumans opvolger, Dwight Eisenhower, bekommerde zich – hij was nu eenmaal een Republikein – weinig om de zwarten in de VS, al zouden de omstandigheden hem later, in zijn tweede termijn, dwingen federale troepen in te schakelen om de orde te handhaven in Little Rock, waar negerkinderen toegang probeerden te krijgen tot de plaatselijke highschool. Hun pogingen daartoe waren ingegeven door de houding van het hooggebrechtshof onder Earl Warren. In tegenstelling tot de uitvoerende en wetgevende macht maakte de rechtsprekende zich in de jaren '50 wel

sterk voor de gelijkberechtiging van allen, o.a. door uitspraken die ten doel hadden het apartheidssysteem van het Zuiden af te breken en alle burgers gelijk voor de wet te verklaren. De 9 rechters achtten de traditionele stelregel waarop dat systeem was gegrondvest, *'separate but equal'*, in strijd met de grondwet en gaven daarmee te kennen dat apartheid per definitie discriminatie en achterstelling veroorzaakten.

Warren en de zijnen wekten verwachtingen – waar het in de jaren tussen 1954 en 1964 om zou gaan was het tempo waarmee de zwarten een status van gelijkheid zouden verkrijgen. In het zuiden stond een 'nieuwe neger' op, een die zich niet langer bereid toonde geduldig de initiatieven van de blanke gemeenschap af te wachten maar die zelf het heft in handen nam. Vooral onder de jonge generatie was sprake van nieuwe daadkracht en durf tot verzet. Martin Luther King kwam nog maar net van de universiteit toen hij zich in Montgomery (Alabama) aan het hoofd stelde van de grote betogingen tegen de segregatie in het openbaar vervoer, die daar aan het eind van 1955 begonnen. Nog jonger waren de kinderen die in Little Rock razende menigten trotseerden om tot de school van hun keuze te worden toegelaten. En vanaf 1960 zouden het alweer studenten zijn die met sit-ins en freedomrides de verdraagzaamheid van het Zuiden op de proef stelden.

Deze nieuwe generatie geloofde in directe actie en kreeg zelfs een organisatie als de National Association for the Advancement of Colored People (NAACP) mee, welke in het verleden meestal had geopeerd langs lijnen van geleidelijkheid. Natuurlijk was King niet de enige zwarte activist (talrijke naamlozen eeffden zijn weg), wel trad hij steeds meer op de voorgrond dankzij wat alleen maar valt aan te duiden als zijn charisma, zijn inspirerende retoriek én de successen die hij boekte bij de ondermijning van de apartheid.

Conservatief militant

Hij deed een welsprekend beroep op het geweten van Amerika de kloof tussen de werkelijkheid waarin de zwarten verkeerden en het idealisme dat in de grondwet lag besloten, te dichten. Belangrijk daarbij was dat het rasenprobleem tot halverwege de jaren '60 bij uitstek een probleem voor en van het Zuiden leek; daar lag de morele keuze die gemaakt moest worden voor de hand. En sympathiserende blanken elders kostte het geen moeite te kiezen zoals King en de zijnen aangaven: het apartheidssysteem was verwerpelijk en

diende zo spoedig mogelijk te worden afgeschaft. Ook de middelen waarmee King probeerde zijn doelstellingen te bereiken ontmoetten veel begrip: hij preekte gewelddoos verzet in de traditie van Thoreau en Gandhi, en refereerde voortdurend aan de beginselen van het christendom, hetgeen er niet weinig toe bijdroeg dat de Kerken in de VS belangrijke medestanders werden.

In een spraakmakend artikel vergeleek de historicus August Meier in 1965 King met Booker T. Washington, de bekendste negerleider van het begin der 20e eeuw: *'Both men stressed their faith in the white man; both expressed the belief that the white man could be brought to accord Negroes their rights. Both stressed the importance of whites recognizing the rights of Negroes for the moral health and well-being of white society'*. Meier omschreef King in zijn artikel als een 'conservatief militant', die directe actie aanvaardbaar maakte. Hij voegde daar echter aan toe dat King het respect van de blanken wist te verkrijgen door de agitatie van andere zwarten die veel militanter waren en niet zoals King bereid compromissen te sluiten of voorzichtigheid in het vaandel te schrijven. Enerzijds bereikte King zijn successen dus omdat zijn gewelddoosheid op blank geweld van het Zuiden stuitte, anderzijds omdat verlichte blanken beseften dat Kings oplossingen te verkiezen waren boven de alternatieven die ter linkerzijde van King opgang maakten, bijv. in kringen van het Student Non-violent Coordinating Committee, dat uit de sit-ins was voortgekomen maar steeds minder nonviolent werd. In deze organisatie groeide de scepsis over Kings gematigdheid en ging hij 'De Lawd' (God de Heer) heten vanwege de overdreven bewondering die zwart en blank voor hem koesterden.

De aanvaarding van de Voting Rights Act leek die bewondering verder te vergroten. De wet was immers de bekroning van de strijd die King in 1956 was begonnen. In brede kring koesterde men de verwachting dat nu, in 1965, de tijd was aangebroken de overwinningen die waren geboekt te consolideren en de verdere effecten van Civil Rights en Voting Rights Act af te wachten. Men verwachtte dat ook King een adempauze zou inlassen nu Jim Crow en Uncle Tom naar het verleden waren verbannen en het racisme in het Zuiden afdoende bestreden leek.

Het tegendeel gebeurde.

In de laatste maanden van 1965 verklaarde King dat de tijd was aangebroken het racisme buiten Dixie aan te pakken. De wetten van 1964-5 moesten naar zijn mening worden beschouwd als het einde

van het begin in plaats van als het begin van het einde. Kings voortdurend activisme kwam gedeeltelijk voort uit de aard van zijn charismatisch leiderschap. De SCLC stak organisatorisch zwak in elkaar (in tegenstelling tot bijv. de NAACP of de Urban League) en was in feite geheel afhankelijk van zijn persoon. Alleen door steeds in het nieuws te blijven en herhaaldelijk successen te behalen, zouden King en zijn organisatie hun geloofwaardigheid in de zwarte gemeenschap behouden en, wat minstens zo belangrijk was, kunnen blijven rekenen op financiële steun van donors, blank en zwart.

De tweede fase

In het Zuiden scheen omstreeks 1965 de agenda te zijn afgewerkt; daarom was King welhaast gedwongen zijn blik naar het Noorden te richten. De situatie waarin de zwarten zich in de grote steden van het Noorden en Westen bevonden vroeg om heel andere oplossingen dan (grond)wettelijke. Formeel was er geen sprake van achterstelling der gettobewoners – zij konden allang gaan en staan waar zij wilden en hun stemrecht uitoefenen – maar op sociaal-economisch vlak was hun ongelijkheid des te schrijnender. Een deel had zich weten op te werken tot de middenklasse, de meesten waren toch in een uitzichtsloze positie beland, waar slechte behuizing, onvoldoende onderwijs en werkloosheid tot het normale verwachtingspatroon behoorden.

Terwijl men naar aanleiding van de wetten van 1964-65 bijna triomfantelijk ging spreken over de grote sprong voortwaarts in de rassenkwestie, bleef het 'informele' racisme buiten het Zuiden onverminderd van kracht.

Als om dat te onderstrepen braken in de zomer van 1965 de eerste grote rassenonlusten in de getto's uit, waarbij vooral die van Watts, de negerswijk van Los Angeles, nationale aandacht kreeg. De federale regering reageerde verbijsterd, per slot van rekening had president Johnson vlak tevoren een War on Poverty geproclameerd, die onder andere de rehabilitatie van de getto's en de bewoners ervan beoogde. Alweer bleken twijfels over de spoed waarmee dit programma ten uitvoer zou worden gelegd, van cruciaal belang te zijn. Temeer omdat Johnson in deze zelfde tijd het besluit nam de Amerikaanse bemoeienis met het conflict tussen Noord- en Zuid-Vietnam te verheviggen. Martin Luther King was een der eersten die verband legde tussen de oorlog tegen de armoede en de strijd in Indochina. De ene oorlog zou onvermijdelijk ten koste van de andere gaan, en er viel niet aan te

twijfelen dat Johnson prioriteit zou geven aan de buitenlandse.

Volgens King had dat catastrofale gevolgen voor de Amerikaanse negers maar even goed voor de nationale psyche. De Verenigde Staten konden zich, ondanks Johnsons rotsvaste geloof in het tegendeel, niet veroorloven op twee fronten tegelijk te strijden. De aandacht zou op het binnenland geconcentreerd moeten blijven.

In januari 1966 streek King met zijn gezin en de top van de SCLC neer in Chicago. In deze door burgemeester Richard Daley met harde hand bestuurd stad wilde King de problemen van de slumbewoners aan het licht brengen door middel van grootscheepse demonstraties. Maar al gauw wreekte zich de slechte voorbereiding van de Chicago-actie, en bleek Daley een uiterst taai tegenstander. Schijnbaar kwam hij King na enige maanden met concessies tegemoet, concrete resultaten bleven evenwel goeddeels uit. Stellig vond dat zijn oorzaak in de apathie van de plaatselijke zwarten zelf. En degenen die wel bereid waren met King mee te marcheren stuitten op zulk intens racisme van andere etnische minderheden (Polen en Italianen) dat zelfs voor Kings leven werd gevreesd.

Meer dan een rimpeling in de nationale vijver betekenden de marsen in Chicago niet. De media lieten het afweten. Bovendien kwamen Kings principes van gewelddoosheid onder heftige spanning te staan. Jonge militante negers beschouwden niet King als hun held maar stedelijke radicalen als de in 1965 vermoorde zwarte moslim Malcolm X.

Ook in het Zuiden leek Kings invloed tanende: in 1966 klonk daar voor het eerst de kreet Black Power op, aangeheven door Stokeley Carmichael en zijn bentgenoten in het SNCC. Zij zegden hun vertrouwen in de goede wil van de blanken compleet op – de zwarten dienden zich terug te trekken in eigen kring en volgens sommigen zelfs, als het moest gewapenderhand, een eigen zwart territorium afbakenen.

King achtte Black Power een letterlijk doodlopende weg maar besefte tegelijk dat hij verder naar links moest opschuiven wilde hij niet geheel worden overvleugeld door de radicale militanten, op wie de media zich met graagte hadden gestort. Mede onder invloed daarvan werd zijn kritiek op het beleid van de regering-Johnson inzake Vietnam scherper. *'No one who has any concern for the integrity and life of America today can ignore the present war'*, riep hij uit op een massabetoging tegen de oorlog. *'If America's soul has become totally poisoned, part of the autopsy must read "Vietnam"'*.

Binnenlands racisme en een agressieve buitenlandse politiek lagen naar zijn mening in elkaars verlengde. De escalatie van het conflict in Zuidoost-Azië zou bewijzen dat Johnson de creatie van zijn Great Society niet ernstig nam.

Leiders van de NAACP en de Urban League bezwoeren King zich te matigen. In hun optiek berokkende hij de zaak van de burgerrechten ernstige schade door Johnson tot verantwoording te roepen. De negergemeenschap kon immers de steun van de federale regering niet ontberen. Maar King weigerde in te binden, ook al wijzend op zijn plicht als christen verzet aan te tekenen tegen doelloos staatsgeweld. Het gevolg was dat Johnson een diepe haat voor King opvatte, nu deze zich zo onomwonden had geschaard aan de kant van de 'duiven', of om het woordgebruik van Johnson zelf te hanteren, van de Nervous Nellies.

King en de FBI

Hij stond bij lange na niet alleen in zijn overtuiging dat King een gevaar was geworden voor de Amerikaanse samenleving. Veel eerder was bijv. het Federal Bureau of Investigation onder leiding van J. Edgar Hoover tot diezelfde slotsom gekomen. Hoover had de gebroeders Kennedy al aangeraden King op afstand te houden, aangezien in diens naaste omgeving communisten zouden opereren, met name Stanley Levison, een van Kings intimi. Deze was tot halverwege de jaren '50 een actief lid van de communistische partij geweest, om zich daarna bij de SCLC aan te sluiten. Voor de FBI was het evident dat hij daarmee slechts één bedoeling kon hebben: via deze organisatie de Amerikaanse maatschappij te ondermijnen. Het ministerie van Justitie had de FBI toestemming gegeven Levison af te luisteren, en uiteindelijk ook om King te 'buggen'. Spectaculaire gegevens leverden deze af luisterpraktijken niet op, tenminste waar het ging om King als communist aan de schandpaal te nagelen. Niettemin drong president Kennedy er bij King in een gesprek onder vier ogen op aan dat hij zijn relatie met Levison moest verbreken teneinde elke schijn van communisme te vermijden. (King stemde toe maar zou wat later Levison toch weer gaan raadplegen.)

Wat de FBI wel van het af luisteren van King en zijn medewerkers meende te leren was dat de beroemde negerleider een seksueel lustdier was, wiens prestige zij alleen al om deze reden wilde breken. Hoover verzette in samenwerking met zijn naaste medewerker William Sullivan heel wat

werk om dat doel te bereiken. Zo componeerden zij anonieme brieven waarin ont-hullingen werden gedaan over Kings zogeheten uitspattingen, brieven die zij vervolgens allen deden toekomen van wie bekend was dat zij King moreel of financieel steunden. Uiteraard werd ook president Johnson tot in alle detail op de hoogte gehouden. Net als Hoover schiep deze er nu eenmaal behagen in belastende gegevens over prominente Amerikanen te verzamelen, om deze tegen hen uit te spelen als dat zo van pas kwam. En aangezien King voortdurend zijn Vietnambeleid aanviel, moedigde Johnson de FBI aan zijn kwelgeest 'stuk te maken'.

King wist dat de FBI hem communistische sympathieën in de schoenen wilde schuiven. Het weerhield hem er niet van te schrijven dat het marxisme nuttig was in zoverre het de *'zwakheden van het traditionele kapitalisme bloot legde, een bijdrage leverde tot de groei van de bewustwording van de massa, en het geweten van de christelijke kerken uitdaagde'*. Hoover onderstreepte deze zinsneden met rood potlood.

King redeneerde voorts dat racisme en discriminatie deel uitmaakten van een veel wijder probleem, namelijk de uitbuiting van de zwakken door de sterken, van de armen door de rijken. Alle *have-nots* zouden, ongeacht hun kleur of ras, een gesloten front dienen te vormen tegen de economische exploitatie waaraan zij bloot stonden.

Alweer zocht King naar middelen om zijn ideeën te dramatiseren.

Tegen het einde van 1967 vatte hij het plan op een Poor People's March on Washington te organiseren. Deze mars zou ten doel hebben de politieke leiders van het land te dwingen tot een herverdeling van het nationale inkomen. Mochten zij van hun onwil blijk geven, dan dreigde King de hoofdstad met voortdurende betogingen te zullen ontwrichten en Washington niet eerder te verlaten totdat definitieve toezeggingen waren gedaan om miljarden te investeren in de strijd tegen de armoede. *'I think you've got to have a reconstruction of the entire society, a revolution of values'*, opperde hij. Teneinde deze Umwertung aller Werte te verhaasten zouden tienduizenden naar Washington trekken, onder leiding van de SCLC.

Maar of King in staat zou zijn dit leger op de been te krijgen, en of president en Congres door de knieën zouden gaan, en of de demonstraties ook van de kant der betogers gewelddoos zouden verlopen, dat waren vragen die velen, King niet in de laatste plaats, bezig hielden. Bovendien tekende zich omstreeks 1968 in de blanke

gemeenschap als gevolg van de talrijke rassenspanningen en de retoriek van de Black Power beweging een tegenreactie af, een *white backlash*. Een andere klemmende vraag was daarom of de geplande mars deze backlash niet juist zou stimuleren en het systeem waaronder de armen leden zou versterken in plaats van afbreken.

Al met al is het niet verwonderlijk dat Kings naaste medewerkers later schreven dat hij in de weken voordat de Mars op Washington zou plaatsvinden twijfelde over de juistheid van de door hem gekozen weg. Ook wist hij dat zuidelijke racisten een prijs op zijn hoofd hadden gezet – voortdurend hield hij rekening met de mogelijkheid dat hij zou worden vermoord. Kort voordat de mars naar Washington zou beginnen, leidde hij in Memphis (Tennessee) een betoging van stakende arbeiders bij de gemeentereinigingsdienst, mede ten bewijze van zijn stelling dat economische ongelijkheid en racisme een en hetzelfde probleem vormden. Het kwam daarbij tot een gewelddadig treffen tussen jonge militante zwarten en de politie, waardoor opnieuw de vraag rees of de aanstaande belegering van Washington door het leger armen op een bloedbad zou uitloppen.

De FBI wist zeker dat dit inderdaad zou gebeuren, en verhevigde haar campagne tegen King. En op 4 april 1968 gebeurde het bijna onvermijdelijke: een sluipschutter maakte een einde aan het leven van de negenendertigjarige King. De FBI kon gerust zijn, en met J. Edgar Hoover het hele politieke en economische establishment.

Kings erfenis

De historicus David Garrow heeft onlangs betoogd dat men er verkeerd aan zou doen de bemoeienis van de FBI met King als een excus af te doen. Volgens hem was het optreden van Hoovers organisatie karakteristiek voor de Amerikaanse politieke cultuur in haar geheel, dus inclusief haar achterdocht tegen al wat zweemt naar radicalisme.

De FBI beschouwde zich als waakhond van Amerika's waarden en instellingen, en ontegenzeggelijk ging King daarvoor een steeds grotere bedreiging vormen. Hij analyseerde immers dat het armoede- en rassenprobleem alleen konden worden bestreden door het Amerikaanse economische stelsel grondig te herzien. Daarmee verspeelde hij niet slechts de gunst van de federale regering maar ook die van de grote groep blanken, welke hem tot aan de aanvaarding van de Voting Rights Act had beschouwd als *a radical America felt*

comfortable to have spawned, zoals de journalist David Halberstam schreef. Daarna werd hij steeds vaker gezien in termen van de 'bad nigger', wiens invloed men alleen heimelijk durfde te ondermijnen vanwege het wereldwijde prestige dat hij in de eerste fase van zijn carrière had verworven.

Naar Kings eigen zeggen deed hij niet meer dan de christelijke boodschap letterlijk interpreteren wanneer hij opkwam voor alle misdeelden in de maatschappij. Maar volgens zijn vijanden omarmde hij on-Amerikaanse gedachten onder het mom van het christendom. Zelf beseftte King dat zijn positie met het verstrijken van de jaren moeilijker werd. Ondanks de scherpe kritiek die hij uit de hoek van de jonge militanten kreeg te verwerken, bleef het overgrote deel van de zwarte bevolking hem beschouwen als de ware leider, en verwachtte zij van hem wonderen.

Wonderen kon hij echter niet verrichten, zeker niet in de chaos die Amerika aan het einde van de jaren zestig was geworden, met aan de ene kant extremisme van links en aan de andere kant een in kracht toeneemende blanke *backlash*, gelardeerd met polarisatie over de Vietnamoorlog. Zijn dood hield de vraag open in hoeverre hij erin zou zijn geslaagd de Poor People's March met succes te bekronen. Deze mars vond nog wel doorgang onder leiding van zijn opvolger in de SCLC, Ralph Abernathy, maar de nieuwe man miste toch te zeer het aanzien en de meeslepende retoriek van King om enig resultaat te boeken.

Evenmin kwam er iets terecht van de reconstructie der Amerikaanse maatschappij die King had geambieerd. Oude structuren werden in het volgende decennium gerestaureerd en collectief zou men zich inspannen de turbulente jaren '60 te vergeten. Met betrekking tot de zwarten preekte de regering-Nixon het evangelie van *benign neglect*, anders gezegd: het zou de negergemeenschap kwaad doen indien de federale regering bleef ijveren hun lot te verbeteren met voorbijgaan en op kosten van de grote zijwijdende meerderheid.

Wellicht is het verkeerd al te somber te doen over de voortgang van de strijd om gelijkheid in de Verenigde Staten en Kings streven als een mislukking te betitelen. Stellig bespoedigde zijn optreden het einde van het apartheidssysteem in het Zuiden, en kwamen onder zijn invloed anderen in actie om de Afro-Amerikanen te leren trots te zijn op wat gemakshalve hun identiteit kan heten. De gemiddeldheid die hij meeslepend verwoordde is nog altijd een begrip zonder hetwelk de

rassentegenstellingen in de VS niet kunnen worden overbrugd. Anderzijds dient men King in zijn geheel onder de loep te nemen, inclusief zijn plannen de bestaande orde omver te werpen en inclusief zijn idealisme, waarvan men zou kunnen opmerken dat het aan het einde van zijn leven balanceerde op de rand van naïviteit of tenminste op een verkeerde inschatting van de machtsverhoudingen in Amerika. Kijkt men naar deze 'complete' King dan valt te begrijpen waarom Amerikaanse conservatieven zijn plaats in het pantheon betwisten. En waar men zich dan over kan verwonderen is dat president Reagan ten slotte toch zijn handtekening heeft gezet onder een wet die de Amerikaanse burgers elk jaar dwingt in het reine te komen met Martin Luther Kings erfenis.

LITERATUUR

Bevredigender dan het bekende overzichtswerk over de geschiedenis van de Amerikaanse zwarten, J.H. Franklin, *From slavery to freedom* (New York 1947, en vele latere drukken), is A. Meier en E. Rudwick, *From plantation to ghetto* (3e ed., New York 1976). Voor de periode na 1945 is een handzaam werk H. Sitkoff, *The struggle for black equality, 1954-1980* (New York 1980), en voor de jaren '30 zie diens *A New Deal for blacks: The emergence of civil rights as a national issue* (New York 1978). Van eigen bodem komt J.W. Schulte Nordholt, *In de schaduw van een groot licht. De negerrevolutie in Amerika* (Deventer 1971) voor de periode 1954-1965 natuurlijk zijn *Het Volk dat in duisternis wandelt* (Arnhem 1956). Eigentijdse artikelen over M.L. King geeft C.E. Lincoln ed., *Martin Luther King: a profile* (New York 1970). Een heel goede verzameling biografische schetsen is J.H. Franklin & A. Meier eds., *Black leaders of the Twentieth century* (Urbana 1982), met daarin het uitstekende essay van D.L. Lewis over King, p. 277-304. Eerder publiceerde Lewis zijn *King: A critical biography* (2ed., Urbana 1978), afstandelijker dan het recente S.B. Oates, *Let the trumpet sound: The Life of Martin Luther King* (New York 1982), dat wat hagiografisch aandoet. Zeer de moeite waard zijn de gedetailleerde studies van de in het artikel genoemde David Garrow, te weten *Protest at Selma* (New Haven 1978) en *The FBI and Martin Luther King* (New York 1981). Interessant materiaal geeft H. Wofford, een medewerker van Kennedy, in *Of Kennedys and Kings* (New York 1980), zie ook C.M. Brauer, *John F. Kennedy and the Second Reconstruction* (New York 1977).

Het Loga-model

F. Dijkstra

'Maar door een verkeerde orde te bedenken, hebt U toch iets gevonden, ...'
(Umberto Eco, *De Naam van de Roos*, 512.)

Dit artikel biedt een samenvatting van de theoretische uitgangspunten van de geschiedenis-groep binnen het Loga-project (leerplan-ontwikkeling geschiedenis en aardrijkskunde voor het lager beroepsonderwijs). Binnen dit door o.m. de VGN aangevraagde en door de SLO gefinancierde project worden 'instrumenten' ontwikkeld die leraren en scholen steun kunnen geven bij het ontwerpen van een eigen, op maat gesneden, leerplan. Deze instrumenten worden uitgetest in het vervaardigen van voorbeeld-lesmateriaal. De Loga-groep bestaat hiertoe voor de helft uit l.b.o.- en voor de helft uit n.l.o.-leraren. Een beschrijving van een voorbeeld-lesmapje volgt op dit artikel over de theoretische uitgangspunten.

*Ik dank Y. Smit en F.R. Ankersmit voor hun inzichtbiedend commentaar op eerdere versies van dit artikel.

De verwoorde opvattingen zijn ingebracht in besprekingen over het 'mens en maatschappij-onderwijs' binnen een eventueel toekomstig Voortgezet Basisonderwijs. Aan de hiertoe geschreven nota *'Geschiedenis in het leergebied mens en maatschappij'* hebben J.J. Huizinga, V. Schipper en J.G. Toebes meegewerkt. Ook hen dank ik voor hun waardevolle kritiek en suggesties.
F.D.

Inleiding

Een leerplan stoelt op drie poten: een theorie over kennis, ethische overwegingen en een (leer- en ontwikkelings-)psychologische theorie. In dit artikel beperken we ons tot de eerste poot. Schaarse ruimte dwingt tot kiezen en de geschiedenis-wereld lijkt ons momenteel het meest gebaat met een voorstel tot een inhoudelijke afbakening van de historische component binnen het (mens en maatschappij-)onderwijs. Het werk van de Loga-groep is gericht op het lager beroepsonderwijs. De uitkomsten hebben echter een bredere betekenis. Dit houdt niet in dat het l.b.o. maar even vergeten wordt. Het gemaakte lesmateriaal blijkt uitstekend bruikbaar in dit gebied van het onderwijs. Het houdt wel in dat de kernproblemen van ieder geschiedenis-onderwijs – in zeer weinig tijd verantwoord onderwijs scheppen met niet altijd even gemotiveerde en wat betreft capaciteiten sterk verschillende leerlingen – binnen het l.b.o. uitvergroot zichtbaar zijn.

1. Kernbegrippen)

Het leergebied 'mens en maatschappij' is te ontleden in vier kernbegrippen: 'verschijnselen', 'sporen', 'ordering' en 'beeldvorming'.

Allereerst speelt een ontmoeting met *verschijnselen* waar mensen bij betrokken zijn. De wording van de aardkorst en het vallen van een regendruppel behoren als zodanig niet tot dit leergebied. Een vrededemonstratie en de uitbarsting van de Vesuvius, die Pompeii verwoest, wel. Het leergebied richt zich in beginsel op iedere vorm van menselijk bestaan en handelen, van een Maaslandse vuursteensmid uit het pre-Saalien – ca. 200.000 v.C. – tot een werkloze jongere ca. 2.000 n.C.

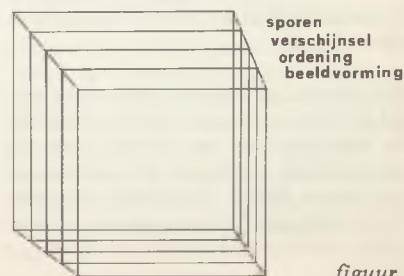
Deze verschijnselen worden zelden direct waargenomen. Vrijwel altijd zijn zij 'verleden'. Wij ontmoeten hen via media, zoals een foto, een beschrijving of een document. Hieruit stamt het tweede kernbegrip: die verschijnselen hebben *sporen* nagelaten, zoals die van een dier in de sneeuw. Onder deze sporen vallen alle elementen in de hedendaagse werkelijkheid die verwijzen naar menselijk handelen: graffiti op een muur of een document in een archief – het sissen van de spuitbus en het krassen van de pen zijn 'verleden', een litteken of een herinnering, een terp of

een stadswijk, een wegenpatroon of een grens, evenals naastenliefde en neo-nazisme binnen onze cultuur.

Sporen en daaruit te reconstrueren verschijnselen worden *geordend*. Gebeurtenissen worden ondergebracht in een chronologie en in een ruimtelijk patroon, in oorzakelijke en verklarende verbanden, in begrippen die boven de konkrete, waarneembare of voorstelbare verschijnselen uitstijgen. Deze ordeningen zijn niet 'af te leiden' uit de werkelijkheid. Het zijn gedachten-instrumenten die de mens als het ware aan de werkelijkheid 'oplegt' om deze 'be-grijpbaar' te maken. Zonder een dergelijke ordening zou de werkelijkheid zich aan ons voordoen als een chaotische veelheid aan indrukken op onze zintuigen. Deze ordening vindt haar neerslag in het normale taalgebruik: 'daar', 'toen', 'want', 'ruzie', 'macht', 'werkloos'. Een aantal sociale wetenschappen vormen een systematische uitwerking van dergelijke begrippen: economie, politicologie, psychologie e.a. Deze hebben elk een deelordering van de oneindig ingewikkelde of chaotische maatschappelijke werkelijkheid op het oog.

Een leergebied 'mens en maatschappij' poogt tenslotte (delen van) de maatschappelijke werkelijkheid te tonen via *beeldvorming*. Dit is het vierde en laatste kernbegrip. Kenmerk van deze beeldvorming is de synthese van die afzonderlijke deelordeningen. De geschiedschrijving en de geografie richten zich bij uitstek op dit soort beeldvorming. De hierbij gevormde begrippen hebben een interpretatief en vaak beeldend karakter. Begrippen als 'de Industriële Revolutie' en 'de Derde Wereld' weerspiegelen niet een 'ding' in de werkelijkheid. Het zijn, in zich lege, hulpmiddelen – vensters – om een aantal 'dingen', 'verschijnselen', in samenhang te tonen.²⁾

De beschreven kernbegrippen kunnen we onderbrengen in een model (figuur 1).



figuur 1

Het model is te verduidelijken via het beeld van een kledingwinkel. De winkelier wil zijn spullen aan zijn klanten tonen. Hij kan hen daartoe wat in een chaotische hoop laten rondgraaien. Hij kan zijn spullen ook geordend naar soort, maat en kleur in schappen leggen. Als derde mogelijkheid kan hij in een etalage poppen aankleden en zo taferelen scheppen die een beeld vormen van wat hij te bieden heeft. Het rondgraaien in de bak is vergelijkbaar met een beperking tot 'sporen' en 'verschijnselen'. 'Ordenende' algemene sociaal-wetenschappelijke begrippen zijn als de lege schappen. De naakte poppen in de etalage hebben de zelfde functie als de specifieke, interpretatieve historische en geografische begrippen.

Een voorbeeld

Een aantal verschijnselen in de jaren '20 en '30 van deze eeuw zijn te vatten onder het begrip 'de opkomst van het fascisme'. De exacte reikwijdte van dit begrip is een zaak van discussie. Moet het nazistisch anti-semitisme er nu wel of niet onder vallen? Andere zaken zijn wel duidelijk. Het gaat niet over gebeurtenissen in de Oudheid en evenmin over gebeurtenissen op Groenland. Zo zou men zich ook verbazen in een etalage met een strandtafeel iemand met een bontmuts te zien. Die bontmuts pas niet in het geschetste 'verhaal'.

Historici hebben er soms dan ook moeite mee wanneer het begrip 'fascisme' in andere konteksten dan het interbellum wordt gebruikt. Wat hierbij echter gebeurt is dat men het begrip als het ware overhevelt van de beeldvormings-'schijf' naar de ordenings-'schijf'. Van een etalagepop wordt het tot een schap in de winkel of het magazijn. Het is dan heel goed mogelijk te spreken over de fascistische trekken van de Spartaanse samenleving of de fascistische elementen in sommige moderne politieke bewegingen. Het begrip is in deze schijf ook veel exacter, volgens afspraak te definiëren en men kan proberen generaliserende theorieën op te stellen omtrent bij voorbeeld de 'voedingsbodemp' voor de verbreiding van fascistische opvattingen.

2. Geschiedenis in het 'mens en maatschappij'-onderwijs

We kunnen het hiervoor beschreven model vertalen in een geschiedenis-didaktiek als onderdeel van een breder 'mens en maatschappij-onderwijs'. De kernbegrippen komen hierbij afzonderlijk aan bod. Volwaardig geschiedenis-onderwijs zal ze echter geïntegreerd in zich verenigen.

Speuren

Om een kritische houding ten aanzien van informatie te ontwikkelen zal de leerling het geschiedenis-onderwijs ten dele moeten kunnen ervaren als een 'speurende', 'onderzoekende' activiteit. Hij zal voor hem toegankelijke bronnen moeten leren lezen en interpreteren – vergelijk het 'lezen' van de sporen van een dier –. Hij zal deze moeten leren beoordelen op hun betrouwbaarheid. Hij zal verschillende en tegenstrijdige of onvolledige bronnen moeten leren verwerken tot een aannemelijk geheel. Deze doelen zijn na te streven aan de hand van ieder onderwerp en binnen verschillende 'vakken'. In praktijk zal de weerbarstigheid of saaierheid van veel bronnen-materiaal grenzen stellen. Dit onderdeel van het kernbegrip 'sporen' levert dus vooral aanwijzingen met betrekking tot werkwijze en lesmethodiek en slechts een pragmatische overweging met betrekking tot stofkeuze. Een geschiedenis-didaktiek die dit element tot hoeksteen kiest, verwacht dan ook doel en middelen en stelt zich open voor het verwijt van overbodigheid.³⁾

Het doorzichtig maken van de 'actuele' werkelijkheid door deze ten dele te zien als 'sporen' van een verleden – dit is in essentie wat men gewoonlijk 'historisch besef' noemt – heeft wel consequenties ten aanzien van stofkeuze, zij het zeer ruime. Onderwerpen moeten kunnen aansluiten bij de werkelijkheidservaringen van de leerlingen. Nu gaat dit op voor heel veel onderwerpen – van flipperkast tot kernbom –, maar voor een aantal ook niet. In deze zin is het een negatief criterium. Daarnaast zijn materiële resten voor de leerlingen vaak illustratiever en tastbaarder dan geestelijk sporen. Dit impliceert een aanvankelijke voorkeur voor onderwerpen die binnen de eigen geografische omgeving weerspiegeld zijn, zodat de leerling het verleden haast lijfelij kan ervaren. Andere overwegingen – zie hieronder – wijzen echter weer naar onderwerpen buiten de eigen regio.

Ontmoeten

Alleen het werken met authentiek materiaal dat verwijst naar werkelijke gebeurtenissen brengt een wezenlijke 'ontmoeting' met verschijnselen in de (verleden) samenleving mee. Hier staat tegenover dat bij veel onderwerpen het bronnen-materiaal niet voldoende aanspreekt om bij de leerlingen een levensecht beeld op te roepen. Het onderwijs zou daarmee tot een te armoedige activiteit verschromen. De leerling moet daarom ook door andere geproduceerde beelden op zijn eigen niveau aangeboden krijgen: vertellingen, jeugd-boeken, films, schoolplaten, tekeningen. Vaak zullen deze produkten fic-

tieve elementen binnen een historisch verantwoorde kontekst bevatten. In termen van ons model geformuleerd kan men derhalve spreken van twee soorten 'ontmoeting': met een werkelijk (verleden) verschijnsel en – als tweede – met een 'verdichting' van een beeld.

Dergelijke ontmoetingen doen de vanzelfsprekendheid van het eigene en bestaande afnemen. Zij dragen daarmee bij tot een minder statische opvatting omtrent de eigen samenleving en anderzijds werkelijke waardering voor de verworvenheden van die samenleving. De evocatieve kwaliteit van het lesmateriaal en het beeldend vermogen van de leraar staan hierbij centraal: *'... No one is going to move an inch above the classroom floor unless the "lifting power" of words and gestures is present'*. De ermee verbonden doelen zijn hoog: *'How otherwise do we enlarge our understanding of human beings in their infinite variety except by developing a willingness to encounter what is really there and let it make its own impact on us'*.⁴⁾

Wil het mens en maatschappij-onderwijs onder meer een bijdrage leveren aan het bestrijden van vooroordelen in een multi-ethnische samenleving, dan zal de openheid die voort kan vloeien uit de ontmoeting met dit andere een centrale doelstelling moeten zijn.⁵⁾

Meer prozaïsch geformuleerd: deze 'muzische' benadering van het (geschiedenis-) onderwijs draagt ook bij tot begripsvorming. De leerlingen komen in aanraking met begrippen die in verband met concrete gebeurtenissen gehanteerd worden. Dit leidt tot een verfijnder en levensechter vulling van die begrippen. Zal de leerling zich bij het begrip 'Romein' op basis van Asterix en Obelix aanvankelijk een wat domme vechter voorstellen, via een aantal ontmoetingen met wegen- en stedenbouwers, handelaars en lesgevers kan dit beeld genuanceerd worden.

Ten aanzien van onderwerpkeuze zijn eigenlijk geen grenzen te trekken. De 'ervarings-wereld' van kinderen is een leerpsychologisch principe dat helaas – soms tegen het belang en de belangstelling van leerlingen in – op stofkeuze is toegepast.⁶⁾ Slechts de interesse, het voorstellingsvermogen, de kennis en het lesmateriaal van de lesgever kunnen de reikwijdte van de geschikte stof beperken. Ook hier vinden we dus geen fundamentele aanwijzingen voor stofkeuze. Wel vinden we aanwijzingen ten aanzien van benadering en behandeling van eenmaal gekozen onderwerpen.

Ordening en beeldvorming

In het geschiedenis-onderwijs kan de leer-

ling een aantal generalisaties 'ontdekken' en leren. Een losse greep aan voorbeelden:

de kenmerken en beperkingen van een agrarische samenleving, de vestigingsfactoren van industrie en de interne geleding van een stad, de neiging tot onmenselijke handelwijzen van sommige machthebbers, zondebokken in tijden van economische crisis etc.

De verworvenheden van de sociale wetenschappen in engere zin kunnen het geschiedenis-onderwijs hierbij grote diensten bewijzen.

In het onderwijs zal de leerling ook zelf moeten leren 'beeldvormen', 'produceren'. Hij zal het interpretatief en voorlopig karakter van gevormde beelden moeten leren onderkennen. De voor de hand liggende werkwijze hierbij is een onderwijsleergesprek naar aanleiding van 'ontmoetingen' en 'bronnenmateriaal' en daarnaast het maken van allerlei werkstukken, van tekening of model tot opstel. Dit leidt tot tal van creatieve doelen op intellectueel en ander vlak.

Anderzijds zal het onderwijs de leerlingen 'vensters' op de mens en zijn samenleving moeten bieden. Dit impliceert het gebruik van cruciale historische en geografische begrippen. Door hun synthetiserende en samenhang scheppende aard bieden deze de basis voor een consistent leergebied dat oog heeft voor alles wat de mens ooit gedaan of bewogen heeft. In de volgende paragraaf zullen we hiertoe met betrekking tot geschiedenis een keuze-instrument uitwerken.

Een keuze-instrument

Waar begint of eindigt een verhaal? Nergens in de (verleden) werkelijkheid komen we een bordje tegen: 'Let op. Enkele ogenblikken na nu begint de "Franse Revolutie"'. Ook lezen we nooit: 'Zo, die "Franse Revolutie" hebben we gehad. Stopt U de volgende band maar in de video-recorder'. Wel vinden we dergelijke bordjes in (school-)boeken, maar die vormen de neerslag van de etalage-inrichtende activiteiten van historici. Een keuze-instrument kunnen we daarom alleen ontwikkelen door een ordening aan te brengen in die verhalen van historici.

Nu kunnen we bij het 'ordenen' van het samenleven van mensen drie gezichtspunten – in onderlinge wisselwerking – onderscheiden:

- Het voorzien in materiële behoeften, m.n. voeding. Dit resulteert in een economisch-sociale structuur, met als sub-indeling: demografie, conjunctuur en sociale stratificatie.
- Het organiseren van besluitvorming.

Dit resulteert in een bestuurlijk-politieke structuur, met als sub-indeling: intern – de relaties naar binnen – en extern – de relaties naar buiten.

- De zingeving van het eigen bestaan. Dit leidt tot een cultureel-religieuze structuur, met als sub-indeling: godsdienst, kennis en spel/kunst.)

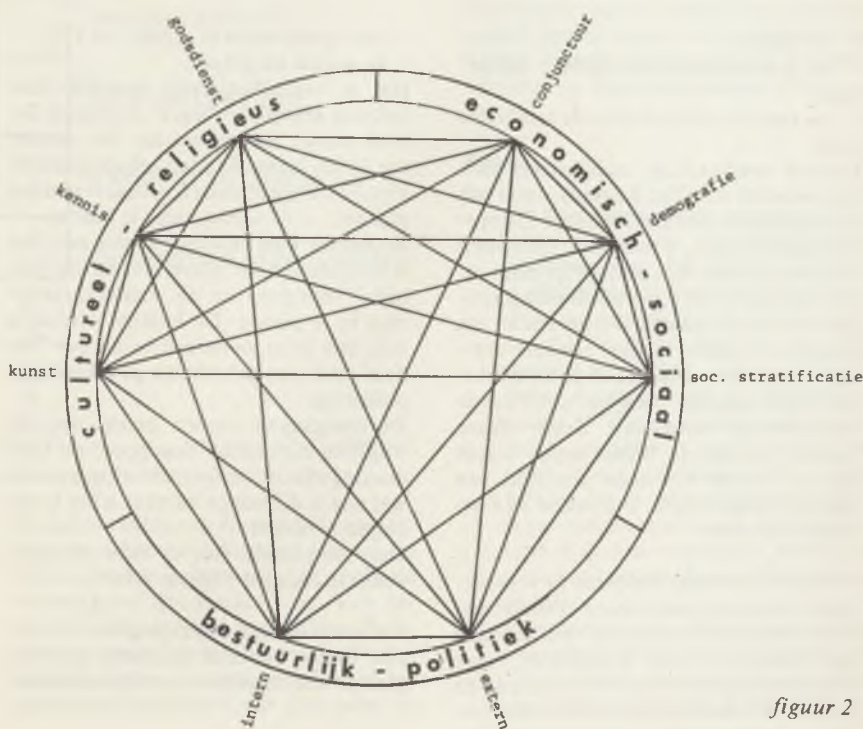
De sociale wetenschappen in engere zin volgen een soortgelijke verkaveling en concentreren hun partiële theorievorming op één der gezichtspunten of een onderdeel daarvan, b.v. economie, politicologie of demografie. Binnen de aardrijkskunde vinden we een vergelijkbare indeling terug onder de noemer 'bestaansdimensies'.⁹⁾

Economisch-sociaal gezichtspunt

Vanuit een economisch-sociaal gezichtspunt zijn enkele maatschappij-typen te onderscheiden:

- een nomadische samenleving,
- een agrarisch-sedentaire samenleving,
- een agrarisch-urbane samenleving,
- een industriële samenleving.

Deze samenlevingstypen kunnen in een bepaalde regio elkaar opvolgen, maar kunnen ook gelijktijdig naast elkaar bestaan. De historische begrippen die de overgang van het ene naar het andere type – vaak een zeer langdurig proces – markeren, zijn: de neolithische revolutie, de urbane revolutie¹⁰⁾, en de industriële revolutie. Zoals reeds aangegeven is daarnaast



figuur 2

We brengen de indeling onder in figuur 2.

Onze kennis omtrent de (verleden) maatschappelijke werkelijkheid wordt gekenmerkt door een interdependentie tussen al deze afzonderlijk te traceren elementen. De onderlinge verbindingslijnen in de figuur brengen dit in beeld. Hiermee is de 'ordeningsschijf' in ons model w.b. categorieën in kaart gebracht. De schappen hebben hun plaats gekregen in de winkel. Men kan nu vanuit de verschillende gezichtspunten inhoudelijke geledingen aanbrengen in de maatschappelijke werkelijkheid. Zo komen we een aantal cruciale historische begrippen op het spoor.

een verband te leggen tussen de economisch-sociale structuur van een samenleving en haar bestuurlijk politieke en cultureel-religieuze instituties. Het geheel valt in schema te brengen (figuur 3).

Bestuurlijk-politiek gezichtspunt

Vanuit een bestuurlijk-politiek gezichtspunt zijn twee geledingen aan te brengen. Zij vertonen tal van raakvlakken, maar zijn niet geheel 'in elkaar te schuiven'. Intern bestuurlijk-politiek kan men de cohesie van de samenleving als criterium nemen. Dit leidt tot de volgende geleding:

- externe overheersing,

neolithische rev.				nomadisch
				agrarisch-sed.
urbane rev.				agrarisch-urb.
industriële rev.				industriëel
	cult.-rel.	best.-pol.	ekon.-soc.	

figuur 3

- feodaliteit,
- de gecentraliseerde absolute monarchie,
- de democratische versus de totalitaire staat.

Externe overheersing manifesteert zich bij voorbeeld in de Pax Romana, maar ook in de koloniale overheersing door Europese mogendheden. Feodaliteit definiëren we hier uitdrukkelijk bestuurlijk-politiek. De cohesie van de staat wordt niet gedragen door een betaalde bureaucratie en een geweldsmonopolie bij een centrale overheid, maar door wisselende persoonlijke en familie-banden.¹⁰ Ook hier geldt dat de verschillende structuren naast elkaar kunnen bestaan. In West-Europa maakt pas de Franse Revolutie een eind aan allerlei feodale resten, in Rusland de Russische Revolutie.

De structuren zijn eveneens in verschillende konteksten toepasbaar. 'Democratische versus totalitaire staat' valt te tonen aan Duitsland in het interbellum, maar ook aan de tegenstelling tussen Athene en Sparta. In enkele huidige Afrikaanse staten is zichtbaar hoe - na het verdwijnen van de 'Pax Romana' der koloniale mogendheden - staats-structuren niet rijmen met in wezen nog feodale stam-structuren.

Toegepast op Europa zijn de overgangen te vatten onder de volgende begrippen: de fragmentarisering, de opkomst van de moderne nationale staten (de 'Nieuwe Monarchieën') en de Franse Revolutie.

Extern bestuurlijk politiek kan een 'vergroting van de schaal' of een 'verstrengeling van de wereld' als criterium fungeren. Dit leidt tot de volgende geleding:

- verschillende onafhankelijke machtscentra (China, India, Middellandse Zeegebied, Zuid-Amerikaanse rijken, Afrikaanse rijken),
- Europeïsering van de wereld,

- twee grootmachten (USSR en VS),
- de wereld als geheel.

Het is vanzelfsprekend mogelijk deze indeling abstracter, 'leger', te maken. Dit heeft echter niet zoveel zin. We hoeven ons in het 'mens en maatschappij-onderwijs' voorlopig immers nog slechts met één planeet, i.e. de aarde, bezig te houden.

Accepteert men deze overweging niet, dan is het mogelijk de 'intern bestuurlijk-politieke' begrippen op de wereld-samenleving in te passen. De huidige situatie is dan, met Elias, te definiëren als een 'feodale', met een gebrekkige geweldsmonopolisering.

De overgangen worden gedekt door de volgende historische begrippen: de Ontdekkingsreizen, de Wereldoorlogen en iets wat nog te diffuus en onzeker is om in een begrip te vangen.

Het voorgaande valt in twee schema's onder te brengen (figuren 4 en 5).

Cultureel-religieus gezichtspunt

Het derde, cultureel-religieus, gezichtspunt is het moeilijkst te verabsoluteren.

Een geleding valt mogelijk te ontlelen aan het criterium rationalisering. Hierbij wijzen we er nogmaals uitdrukkelijk op dat de schema's gedachten-instrumenten zijn, los van iedere metafysische pretentie of waardering.

- animisme, de mens voelt zich deel van de kringloop der natuur;
- de mens stelt zich op 'tegenover' de natuur, wordt 'rentmeester der schepping'; zingeving wordt ontleend aan een goddelijk plan met de geschiedenis;
- rationalisering/secularisering, de wetenschap maakt zich los van het kerkelijk dogma;
- wetenschappelijk-technocratische periode, de zingeving vanuit een goddelijk plan maakt plaats voor een seculiere heilsverwachting in de vorm van een wetenschappelijk bestuurd samenleving of een proletarische heilstaat.

Ook hier geldt natuurlijk een sterke vlechteling en een naast elkaar bestaan van de verschillende 'typen'. 'Keerpunten' zijn moeilijk te geven, al zouden 'Renaissance' en 'Verlichting' een plaats kunnen vinden. We zullen ons binnen dit gezichtspunt echter beperken tot een geleding in typen.

Dit leidt tot het schema afgebeeld als figuur 6.

Elk der vier schema's is te relateren aan het in paragraaf 1 ontwikkelde model (figuur 1). Dit leidt tot vier 'kubussen', elk vanuit een afzonderlijk gezichtspunt. Het zo gevonden model valt om te werken tot het volgende keuze-instrument dat aanwijzingen geeft voor een verantwoorde stofkeuze binnen het vak geschiedenis in aansluiting bij of ondersteund door de overige 'sociale wetenschappen' (figuur 7).

- De kolom 'thema' geeft het 'ordenend' of specifiek historisch begrip.

				externe overheersing
fragmentarisering				
				absolute monarchie
opkomst nat. st.				
				nationale staten
Franse Revolutie				
				dem. vs. tot. staat
	cult.-rel.	ekon.-soc.	best.-pol.	

figuur 4

- In de kolom 'verschijnsel' wordt het onderwerp zo eenduidig mogelijk omschreven, b.v. 'Het kinderspel-schilderij van Bruegel'.
- 'Sporen' staat voor 'resten in de hedendaagse werkelijkheid', 'bronnen' voor onderzoeksmateriaal.

Dit keuze-instrument maakt een evenwichtige vulling van de historische component van het mens- en maatschappijonderwijs mogelijk. Het kan gebruikt worden binnen het basisonderwijs, het voortgezet basisonderwijs en de tweede

aan tussen uiteenlopende verschijnselen. 'De Industriële Revolutie' staat niet voor een 'omwenteling', maar laat juist de samenhang zien tussen verschijnselen in de pre-industriële en een industriële samenleving. Het begrip staat dus voor continuïteit. Dergelijke historische begrippen bieden zodoende de mogelijkheid om verschijnselen in de voorafgaande en de aansluitende 'fase' te tonen.

We wijzen er tenslotte nog op dat hier alleen de wenselijke inhouds-elementen geformuleerd zijn. Dit zegt nog niets over

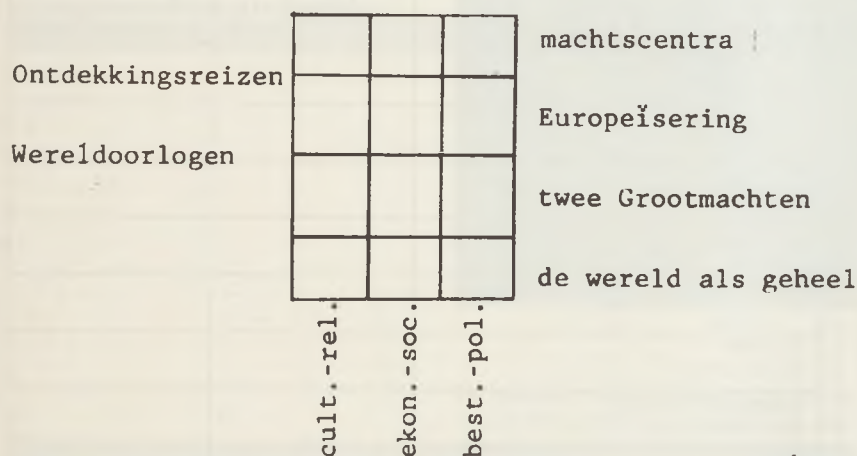
maatschappij-onderwijs blijven echter de genoemde inhoudselementen.

4. Het Loga-project – werkwijze

Veel bestaand onderwijs-materiaal kan worden gebruikt bij een leerplan volgens het Loga-model. De projectgroep heeft de gevormde opvattingen steeds uitgetest in het maken van nieuw lesmateriaal en het daadwerkelijk lesgeven. In *Kleio* werd eerder een mogelijke invulling van 'Industrialisatie' in een regionale kontekst beschreven: 'Stadsvolk is as Loezen, ze raizen van aine zere kop noar ander'.") In het hierna volgende artikel wordt 'Rationalisering' uitgewerkt aan de hand van het kinderspelschilderij van Pieter Bruegel. Een wat uitvoeriger beschrijving van de te volgen lesmethodiek is te vinden in een artikel 'Geschiedenis-onderwijs en differentiatie' in *Kleio* van februari 1982.

Noten

1. De hier geformuleerde opvattingen zijn sterk beïnvloed door de analytische leerplan-theoreticus P.H. Hirst. Getracht wordt zijn 'historisch-sociologische kennisvorm' in te vullen. Zie voor deze theorie o.m. P.H. Hirst, *Knowledge and the curriculum*, Londen 1974, A. Brent, *Philosophical foundation for the curriculum*, Londen 1978² en in het Nederlands taalgebied W.A.J. Meyer, *Leren in opvoeding en communicatie*, Groningen 1983. Hirst hanteert zelf de onbevredigende term 'Interpersoonlijke kennisvorm'. Zie in dit verband F. Dijkstra, *Integratie binnen geschiedenis/aardrijkskunde* (SLO Enschede 1983).
2. Verg. het werk van F.R. Ankersmit. Het meest toegankelijk voor niet-filosofen is: F.R. Ankersmit, 'Een moderne verdediging van het historicisme. Geschiedenis en



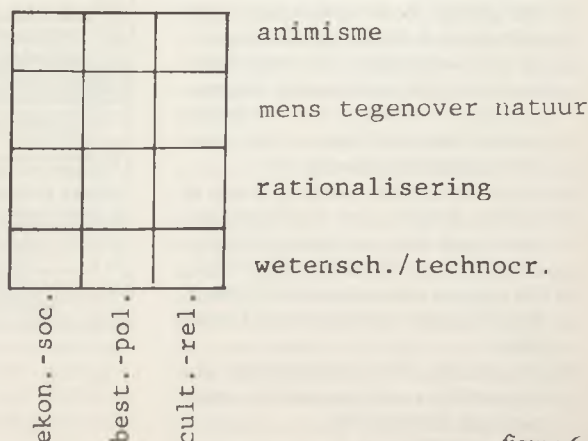
figuur 5

fase van het voortgezet onderwijs. Idealiter kunnen de leerlingen de voorgestelde inhoudselementen (thema's) dus drie maal ontmoeten, steeds met een andere concreet-inhoudelijke vulling en steeds aangepast aan hun ontwikkelingspsychologisch niveau. Dit veronderstelt een bij het mens en maatschappij-onderwijs passende longitudinale ontwikkelings-psychologische theorie. Deze wordt in het beperkte kader van dit artikel niet beschreven. Zij krijgt wel aandacht in de uitgebreide Loga-geschiedenispublicatie.

Het keuze instrument kan ook een gemeenschappelijk referentiekader bieden bij het overleg over de afstemming van verschillende schooltypen op elkaar, bijvoorbeeld tussen scholen voor voortgezet basisonderwijs en toeleverende basisscholen.

In het huidige onderwijsstelsel kan het instrument aangepast worden aan de verschillende schooltypen. Bij een zeer beperkt aantal uren – zoals in de onderbouw van het Lager Beroeps Onderwijs: ca 70 lesuren in totaal – moeten begrippen die de 'keerpunten' bestrijken centraal staan. Deze begrippen brengen een samenhang

de sequentiëring van de verschillende thema's en inhouden. Inhouden kunnen 'in elkaar worden geschoven', bij voorbeeld 'cro-magnon' (nomadisch) en 'Een Indische medicijnman' (animisme). Eventueel kunnen 'lengte-doorsneden' gemaakt worden. Constituerend voor het geschiedenisonderdeel van het mens en



figuur 6

identiteit', in: *BMGN*, 96 (1981), 3, 453 v. Aan Ch.F.G. Lorenz' kanttekeningen in deze is in Kleio inmiddels voldoende aandacht besteed. Het is niet aan mij en dit is niet de plaats hier nogmaals op in te gaan. Het geschetste model lijkt me overigens immuun voor de pointe van Lorenz' strijd. Verg. Ch.F.G. Lorenz, 'Het masker zonder gezicht. F.R. Ankersmits filosofie van de geschiedschrijving', in *TvG*, 97 (1984) 2, 169 v.

3. Verg. de kritiek van K. Egan op het, ook op de theorie van Hirst gefundeerde, Engelse project 'History 13 - 16': K. Egan, 'Accumulating history', in: *History and Theory*, 22 (1983), 4, (Beiheft 22), 66 v.
4. M. Reeves, *Why History*, Londen 1980.
5. Het is tegen deze achtergrond illustratief dat in het denken over 'mens en maatschappij-onderwijs' de 'bestaans-situaties van de leerling' soms als synthetiserend en integrerend element genoemd worden. De leerling neemt zodoende zelf de plaats van de etalagepop uit ons model in. Deze suggestie heeft twee nadelen. Ten eerste wordt de reikwijdte van de blik nogal beperkt. Dit nadeel is misschien niet voor ieder zwaarwegend. Je moet je onderwerpen toch beperken en waarom dan niet op deze manier. Het tweede nadeel is fundamenteeler. Uiteindelijk komt de leerling op deze wijze alleen zichzelf tegen. En aangezien een eigen identiteit slechts ontwikkeld kan worden in een ontmoeting met het herkenbare, maar kontrasterende 'andere', kunnen zelf de 'eigen' bestaanssituaties niet onderkend worden. Dit impliceert dat er niets geleerd wordt over de mens en de maatschappelijke verhoudingen.
6. Zie o.m. K. Egan, *Educational Development*, New York 1979 en J.S. Bruner, 'The Growth of Mind', in J.S. Bruner, *The relevance of education*, New York 1973: 'A good idea was translated into banalities about the home, then the friendly postman and trashman, then the community, and so on. It is a poor way to compete with the child's own drama's and mysteries'.
7. Deze indeling is, met enkele wijzigingen, ontleend aan B. Slicher van Bath en A.C. van Oss, *Geschiedenis van maatschappij en cultuur: een experimenteel programma*, Baarn 1978. Slicher van Bath spreekt in dit verband over 'krachten'. Dit 'realistisch' taalgebruik volgen wij niet.
8. Verg. o.m. ACLO Aardrijkskunde en KNAG, *Ruimte voor Aardrijkskunde, bouwstenen voor een onderwijsleerplan Aardrijkskunde*, SLO, Enschede 1982.
9. Dit begrip is ontleend aan C.M. Cipolla, *Before the Industrial Revolution*, Londen 1981².
10. Verg. N. Elias, *Het civilisatieproces, Sociogenetische en psychogenetische onderzoeken*, Utrecht 1982.
11. *Kleio*, 25 (1984) 2, 22 v.

	thema	verschijnsel	sporen	bronnen
economisch-sociaal	nomadisch			
	neolitische revolutie			
	agrarisch-sed			
	urbane revolutie			
	agrarisch-urb			
	industriële revolutie			
	industriëel			
bestuurlijk-politiek - int.	ext. overh.			
	fragmentarisering			
	feodaliteit			
	opkomst nat. staten			
	abs. monarchie			
	Franse Revolutie			
	democratische vs. tot. st.			
bestuurlijk-politiek - ext.	machtscentra			
	Ontdekkingsreizen			
	Europeïsering			
	Wereldoorlogen			
	Grootmachten			
	wereld als geheel			
cultureel-rel.	animisme			
	mens en nat. als schepping			
	rationalisering			
	wetensch.-technocrat.			

'KINDERSPEL'. Nieuw lesmateriaal van Loga

Yvo Smit

In aansluiting op het voorgaande theoretische artikel volgt hiernaast een beschrijving van Loga-lesmateriaal. Het is een mogelijke uitwerking van het thema 'rationalisering' als onderdeel van de 'cultureel-religieuze' invalshoek.

'Kinderspel', onderwijsleerpakket bij het schilderij van Pieter Bruegel, door Yvo Smit en Gemma Tonneyck-Terlingen zal worden uitgegeven door de Stichting voor de Leerplanontwikkeling te Enschede.



1. Bruegel, 'De kinderspelen'.

De opkomst van schilder Kunstige genres als het portret en het landschap kan men zien als een verwereldlijking van de kunst. Afbeeldingen van vrome stichters op middeleeuwse altaarstukken veranderen geleidelijk in beeldvullende portretten. In schilderijen van de 'Dooop in de Jordaan' wordt het landschap steeds meer benadrukt en verdwijnt de scène van de doop zelf naar de achtergrond.

Zo is het ook met het 'genre' bij uitstek: taferelen uit het dagelijks leven van gewone mensen. In de middeleeuwse schilderkunst spelen deze laatste hooguit de rol van boeren in de 'werken van de maand', vaste illustraties bij de kalender van kerkelijke getijdenboeken, of van herders die in Bethlehem de kribbe bezoeken. Pas rond 1500 gaat het dagelijks leven een zelfstandige plaats opeisen.

Maar ook dan is het genre geen puur journalistieke notatie van het dagelijks gebeuren. Kunsthistorici hebben de laatste decennia onze blik gericht op het symbolisch karakter van de genreschilderkunst. Ook het grote publiek is daarvan de laatste jaren op de hoogte geraakt.¹⁾

Veel van die symboliek betreft ethische vraagstukken waarmee de moderne mens zichzelf konfronteert in zijn streven naar driftbeheersing en rationeler gedrag.²⁾ Met de ethiek houden zich schrijvers bezig, maar ook schilders. Het genreschilderij is een didactisch werk.

Bosch en Bruegel zijn in de Nederlanden de eersten die zich daar in deze zin mee bezig houden. Zij lijken het mensengedrag minder te beoordelen naar zijn waarde in het oog van God – al is er in de 16e eeuw en nog lang daarna een onlosmakelijke band tussen religie en ethiek – als naar zijn rationaliteit. Niet ineens en niet in elk opzicht verdwijnt de religie uit het beeld. In Bosch's 'De Zeven Hoofdzonden' ziet de Man van Smarten, als een kleine chanteur weerspiegeld in de pupil van het Alziend Oog, nog uit over de mensen die zich, in kleine afzonderlijke tafereltjes daaromheen, aan hun wangedrag overgeven. Zij wanen zich met zichzelf alleen. Maar ondertussen wordt, buiten het gezichtsveld van de zondaars, maar degelijk in het zicht van de beschouwer, in de hel voor elke misdaad een aangepaste tortuur bereid.

Heel anders oogt Bruegel's 'Kinderspel' (afb. 1). Een plein waar kinderen spelen in de zon. Engelen en duivelen hebben zich teruggetrokken buiten het schilderij. De religie is geworden tot de franje van het leven. Helemaal achteraan bijvoorbeeld, nauwelijks zichtbaar voor het oog van de beschouwer, staat een groepje kinderen aan een huisdeur te zingen om brandhout voor het St.-Jansvuur. Want het is 23 juni, Vigilie van St. Jan. Maar de Doper zelf is verdwenen uit de kleine Jordaan achter het stadje die nu een alledaagse hoogzo-

merse beek is geworden, waar naakte boerenkinderen puur wereldse verkwikking zoeken. Op de voorgrond van het schilderij beweegt zich wel een plichtmatige doopstoet in de richting van een speelgoed-altaar, bediend door een als pastoor aangeklede pop (een reformatorisch grapje?). Maar het gebeier van de grote-mensen-kerktoren in de zeer verre achtergrond zal ongetwijfeld door het gejoel van de kinderen worden overstemd. De mens is met zichzelf alleen.

En zijn gedrag biedt een weinig verheffend toneel, een regelrechte 'sotternie' eerder, die Bruegel door kinderen laat spelen, want *'soo doude pijpen en singhen, ooc dese jonghe sotkens fier'*. Dat is één van zijn boodschappen op dit schilderij, een opvoedkundig wijsje dat dus al lang vóór Jacob Cats is ingezet, en waarvan de echo nog gehoord is door Hiëronymus van Alphen.

Pedagogische overwegingen zijn echter niet de enige. De volwassen mensheid spiegelt zich, niet meer in het oog van God, maar in het spel van haar kinderen. Daar buiten op het plein, daar wordt gevrijd, getrouwd, gedoopt. De bruid kiest haar partner echter onder een blinddoek. Ze wrekt zich wel op haar lot: zoetsappig ziet ze in de kleine trouwstoet uit op een doopfeest waarin haar echtgenoot trots voortschrijdt... onder de blauwe huik, dat betekent dat de eer van het echte vaderschap aan een lachende derde toekomt. Links op de voorgrond vallen ironisch de bikkels; het toeval is niet vreemd aan dit huwelijksbedrog. Daarboven dommelt de waanwijze uil op zijn stok, even nog. Straks treft hem de koude straal uit de spuitebuis, het waterpistool, van een kwajongen.

Wie in hemelsnaam, nee, in naam van alle mensen, moet orde scheppen in deze Verkeerde Wereld? Wie anders dan de rationeel levende mens zelf. Erasmus en zijn nazaten, maar ook Pieter Bruegel, zij helpen hem daarbij door hem de consequenties van zijn dwaasheid voor te houden. Zij wekken op tot het goede, weliswaar door het kwade te tonen, want het kwade bezit de schilderachtige kwaliteit die het goede mist. De 'Lof der Zotheid' leest nu eenmaal vlotter dan de katechismus.

De rationalisering van het gedrag vormt het onderwerp van een lespakket dat in voorbereiding is bij de LOGA-projectgroep Geschiedenis. Het is onder te brengen in het cultureel-religieus thema 'rationalisering'. Behandeld wordt Pieter Bruegels schilderij 'Kinderspel' (1560, Wenen, Kunsthistorisch Museum). Het lespakket is bestemd voor leerlingen tussen twaalf en veertien jaar. De onderdelen

zullen hierna kort worden toegelicht. Uitgebreide informatie bevat de bij het pakket behorende docentenhandleiding. De leerlingen verkennen eerst het schilderij met behulp van een kleurenreproductie, een diagram (lijntekening) en veertig beschrijvingen van spelletjes op het schilderij (dat er in totaal meer dan negentig bevat). De leerlingen kiezen wat spelbeschrijvingen uit (een aantal voor de ikonologische duiding zeer belangrijke spelletjes is verplichte stof) en zoeken de afbeelding daarvan terug op reproductie en diagram. Zo leren ze door 'trial and error' het schilderij beter kennen.

De kennismaking wordt verdiept door een kwartetspel dat van de veertig spelletjes is gemaakt. (afb. 2) Terloops ziet de leerling



2. Kaart uit het spelletjeskwartet.

dat spelletjes in soorten kunnen worden gerangschikt, een wetenschappelijke beschouwingswijze die – niet toevallig – rond de tijd dat het schilderij ontstond, door sommige schrijvers werd beproefd. De volgorde van kennismakingsspel en kwartetspel kan ook worden omgekeerd als de motivatie van de leerlingen daarmee gediend is.

Dan volgt het lezen en bekijken van een striptekening. Het lespakket is inhoudelijk gebaseerd op een wetenschappelijk artikel over de betekenis van het schilderij.³⁾ Het artikel is een poging tot rekonstruktie van een aantal 16e-eeuwse gedachtenassociaties die bepalend zijn ge-

weest voor de vorm van het schilderij. In de striptekening krijgt die rekonstruktie een zeer concrete gestalte: de leerling ontmoet Pieter Bruegel, kijkt met hem naar spelende kinderen en verneemt de gedachten waarop zij hem brengen. De strip levert dus een 'verdichte beeldvorming' (afb. 3).

Op dezelfde manier werkt de dia-geluidserie in het pakket. Strip en diaserie overlappen en ondersteunen elkaar. Inhoudelijk vormen ze het hoogtepunt van het pakket. Zeker in combinatie bleken ze voor leerlingen met een bescheiden intellectuele bagage goed te begrijpen. Als medium sluiten ze prima aan bij de leefwereld van kinderen. De impliciete wijze waarop de leerstof wordt aangeboden vergemakkelijkt het ontdekkend leren in het laatste onderdeel.

De opdrachtenbladen starten op het niveau waarop ook het kwartetspel en het werk met de spelbeschrijvingen zich bewegen. Aan de hand van voorbeeld-tekeningen van 16e-eeuwse kinderklleding stellen de leerlingen vast dat Bruegel echte kinderen van uiteenlopende leeftijd uitbeeldt. Daarna wordt de betekenis van het schilderij verder uitgewerkt: 'dese jonghe sotkens' weerspiegelen in hun redeloos gedoe de dwaze wereld van de volwassene. Dat leert een onderzoek van een drietal bronnen en een analyse van spelletjes op het schilderij.

Bij dit onderdeel is voorzien in een differentiatie-mogelijkheid in de trant van de eerder gepubliceerde differentiatie-methode. De les eindigt ermee dat de leerlingen hun visie op de betekenis van het schilderij verwoorden binnen een 16e-eeuws kader (een houtsnede van Hans Baldung Grien) dat dezelfde thematiek verraadt.

Noten

1. Sinds 1976, toen in het Rijksmuseum Amsterdam de tentoonstelling 'Tot Lering en Vermaak' werd gehouden.
2. Dr. J.W.M. van Ussel, *Geschiedenis van het seksuele probleem*, Meppel 1971, pp.66v.
3. Sandra Hindman, Pieter Bruegel's Children's Games, Folly, and Chance. In: *The Art Bulletin*, Sept. 1981, Vol.LXIII, nr. 3, pp.447-475.
4. F.Dijkstra en F. Buitink, Geschiedenis-onderwijs en differentiatie, in *Kleio* 23 (1982) 1, 12v.



MAAR DIE DAAR, DIE HEEFT
GEEN BESTE GOOI GEMAAKT



ZOU DIE LATER ONGELUKKIG TROUWEN?
ZOU HAAR KEREL HAARGAAN BEDRIEGEN,

ZOU HET ER ZO EEN WORDEN
DIE ZICH ANDERS VOORDOET
DAN HIJ IS?

12



ZO'M HALVE ZOT, DIE EEN
KLAP VAN DE MOLEN HEEFT
GEHAD, ZO'M DRAAIKONT, DIE
ALTYD ACHTER DE MEIDEN AAN
ZIT. NOU, ALS HIJ DAN MAAR
NIET DENKT DAT ZY HEM
WEL TROUW BLYFT!



13



14



15

DIE KYKT NOG RAAR OP ALS HIJ NETJES IN DE
DOOPSTOET VAN ZYN EERSTE KINDJE LOOPT,
EN HIJ ZIET DE MENSEN LANGS DE KANT

Dertig jaar ondergedoken in het Spanje van Franco

E.M. Janssen Perio

Literatuurfeuilleton

De literatuur over de Spaanse Burgeroorlog, waarbij men – van verschillende zijde en uit verschillende motieven – voor 1940 zo bijzonder sterk betrokken was, is langzamerhand overstelpend geworden, en uiteraard valt van de geschiedenisleraar niet te verwachten dat hij hiervan ook maar een fractie zou hebben gelezen. Een mogelijkheid om toch aan de leerlingen enig beeld te geven van wat zich heeft afgespeeld in een land dat de meesten van hen waarschijnlijk alleen nog maar kennen als een vakantiebestemming, wordt geboden in het mooie voorbeeld van 'oral history' dat wij hierbij presenteren: de interviews van de Engelsman Fraser met een Spanjaard en zijn familie (vrouw en dochter), die het Spanje van Franco dertig jaren meemaakte als 'onderduiker'.

De fragmenten komen uit Ronald Fraser, *Dertig jaar ondergedoken. Het leven van Manuel Cortes*. Uitg. Bruna, Utrecht/Antwerpen 1973, oorspronkelijke titel *In hiding. The life of Manuel Cortes*, vertaling Jan Noordemeer.

De meeste geschiedenisleraren zullen het met mij eens zijn dat de Spaanse Burgeroorlog een even belangrijk als moeilijk onderwerp vormt. Het is van belang omdat in deze burgeroorlog zo veel op het spel stond en omdat Europa hier min of meer een voorproef beleefde van de grote strijd tussen (o.a.) het fascisme en de democratie, die in de 2e Wereldoorlog zou worden uitgevochten. Met dien verstande uiteraard dat de fascistische Spanje de overwinning behaalden, nog net voordat de 2e Wereldoorlog begon, en hun regiem is blijven voortbestaan.

Onder dit aspect van een soort 'voorspel' van de 2e Wereldoorlog lijkt de Spaanse Burgeroorlog nog tamelijk doorzichtig; zodra men deze echter probeert te begrijpen en verklaren, al was het maar bij benadering, in haar werkelijke complicaties en vooral ook tegen de achtergrond van de Spaanse geschiedenis, wordt het allemaal oneindig veel ingewikkelder en voor leraar en leerling ondoorzichtiger. Van het immense pathos dat eens met deze strijd verbonden was, zullen wij onze leerlingen over het algemeen maar moeilijk kunnen doordringen, terwijl er vaak enige neiging zal bestaan om aan een soort staatsmanschap of zelfs wijsheid van Franco toe te schrijven dat hij Spanje buiten de oorlog heeft gehouden en niet, zoals zijn beschermheer Mussolini, aan een bondgenootschap met Hitler ten prooi is gevallen.

Dit ter inleiding van een politiek egodocument van m.i. buitengewoon belang, dat mij jaren geleden toevallig onder ogen is gekomen: Ronald Fraser's boek: *Dertig jaar ondergedoken. Het leven van Manuel Cortes*. Over de oorzaken van het al dan niet bekend of beroemd worden van geschriften valt uiteraard veel te speculeren, ik wil alleen mijn verbazing uitspreken over het gebrek aan weerklank dat dit unieke 'document humain' hier heeft gevonden.

De Engelse Spanjekenner Fraser heeft na 1969 uitvoerige gesprekken gehad en vastgelegd met de Spanjaard Cortes (en diens vrouw en dochter) uit het dorpje Mijas bij Malaga in Andalusië – het armste deel van Spanje – die zich na de overwinning van Franco in 1939 dertig jaar lang, dus van zijn 34e tot zijn 64e jaar, verborgen heeft gehouden in zijn eigen huis. Wie enige weet heeft van het 'onderduiken' tijdens onze bezettingstijd, kan zich voorstellen wat deze onderduikperio-

de van dertig jaren heeft betekend. Waarbij men moet bedenken dat dit evenzeer een zaak van leven en dood was als in het geval van de Europese joden, gezien de methodische wijze waarop het regiem van Franco zijn tegenstanders met name in de eerste jaren na zijn triomf liquideerde.

De waarde van dit boek kan m.i. nauwelijks worden overschat, het biedt a.h.w. een soort 'endoskopie', dus een visie werkelijk 'van binnen uit' op de Spaanse maatschappij en geschiedenis van deze eeuw. Daarbij maken de drie hoofdgetuigen, dus het kleine gezin van Cortes, indruk door hun integriteit en hun nuchterheid.

De informatie die Manuel Cortes en zijn vrouw Juliana in hun gesprekken met Fraser geven, beperkt zich niet tot de tijd van de burgeroorlog en daarna, maar betreft ook de voorgeschiedenis, die zeker in Andalusië een verhaal is van sociale misère en politieke onderdrukking, de laatste vooral van de kant van de plaatselijke despoot, de 'cacique' en zijn aanhang, de 'camarilla', tezamen een soort (proto)fascisme in de dop.

Na de overwinning van het volksfront wordt de eenvoudige kapper Cortes als gematigde socialist zelf burgemeester van zijn dorp en dus eigenlijk de opvolger van de 'cacique'. De problemen waarmee hij geconfronteerd wordt, komen o.a. van de kant van de extremistische anarchist, de zgn. 'exaltados', die er in zijn beschrijving slecht afkomen.

In de beschrijving van het Francoregim door de familieleden valt het licht niet alleen op het kwaadaardige en moordzuchtige karakter van het stelsel, dat niet onbekend is, maar ook op de onvoorstelbare honger en ellende van de eerste oorlogsjaren, die op zichzelf al een verklaring geven van Franco's onbereidheid om aan Hitlers en Mussolini's oorlog deel te nemen.

Wanneer Manuel Cortes na dertig jaren dank zij een amnestie eindelijk uit zijn schuilplaats tevoorschijn kan komen, geeft hij er zich helder en moedig rekenschap van wat zijn politieke idealen hem hebben gekost en hoe hij het nieuwe Spanje van de jaren zestig beoordeelt.

De geestkracht en het ongeschokte idealisme van deze eenvoudige Spanjaard is indrukwekkend, maar dat geldt ook voor zijn vrouw, die zich overigens als een wat harder en in wezen pessimistischer karakter manifesteert.

Wat Cortes in de jeugd van het moderne Spanje vooral frappeert, en ook wel pijn doet, is hun volstrekt onpolitieke levenshouding, die enerzijds een opvallend resultaat betekent van drie decennia dictatuur en die anderzijds misschien ook een

verklaring biedt voor de ondramatische overgang van deze dictatuur naar het volgende semidemokratische, constitutioneel-monarchale regiem van Juan Carlos, dat verbazingwekkende koekoeksjong uit het gierennest van Franco.

Van de fragmenten uit het boek die hier zijn opgenomen, gaat het eerste over de plundering van de kerk in zijn dorp, die enigszins kan doen denken aan onze eigen Beeldenstorm van 1566 (uit het 3e hoofdstuk: *'Republiek, revolutie en burgeroorlog, 1919 - 1939'* p.159).

Op de dag dat de majoor werd doodgeschoten en zijn huis geplunderd vielen de mensen ook de kerk binnen. Een groep mannen en jongens ging van het plein, waar de eigendommen van de majoor verbrand werden, naar de kerk en staken de religieuze voorwerpen, de heiligenbeelden, de gewaden en alles wat ze maar in handen konden krijgen in brand. Onder meer werden daarbij ook de kerkelijke archieven verbrand. Het was barbaars wat ze deden, maar het hele dorp was door razernij bevangen, niemand kon zich tegen het volk verzetten. Iedereen die dat zou hebben geprobeerd, zelfs ik die toch een zekere invloed bezat, zou opzij geschoven zijn. Het was onmogelijk hen te weerhouden. Het enige wat ik kon doen was de volgende dag een bekendmaking te publiceren, die ik in heel scherpe bewoordingen stelde, met bevel aan iedereen, die religieuze voorwerpen uit de kerk had gehaald, die bij mij op het gemeentehuis in te leveren. Vele honderden voorwerpen, gouden kelken en schalen, priester gewaden en heiligenkleden, werden ingeleverd en door mij veilig bewaard in het gemeentehuis, waar ze gevonden werden toen de nationalisten het dorp bezetten.

Maar heel veel voorwerpen verdwenen. Bij de mensen, die voorwerpen lieten verbranden, waren er veel die alleen maar deden alsof. Zij wierpen een paar vodden in het vuur om te verbranden en maakten

Het tweede fragment beschrijft de ellendige toestand waarin Spanje zich na de Burgeroorlog bevond en Cortes' denkbeelden over o.a. de verantwoordelijkheid van Engeland en Frankrijk voor Franco's overwinning (uit het 1e hoofdstuk: *'Ondergedoken: de eerste tien jaar, 1939 - 1949'*, p.41 - 43).

Toen de burgeroorlog eindigde in april 1939 waren de voedselvoorraden nog wel een tijd toereikend, in ieder geval gedurende de zomer. Maar zodra de winter inviel en de wereldoorlog begon, was er niets meer te koop. Bij de armoede kwam toen nog dat men bijna verhongerde. Kool en zoete bataten was alles wat er was, olijfolie of vet was niet te krijgen. Het waren bovendien jaren van droogte. De mensen liepen het hele platteland af op zoek naar voedsel, om wat kool te kopen, terwijl degenen die een terrasje met kool bezaten die per stuk aan de hoogste bieder plachten te verkopen. Hoewel we niet mochten klagen omdat we er iets beter voor stonden dan de allerarmsten, was het toch het ergst geen olijfolie of vet te hebben. Alles moest in water worden gekookt, een beetje gekookte kool vormde een maaltijd. President Roosevelt zond een grote schenking voedsel - melk, meel, boter en kaas - waardoor veel van de honger zou zijn gelenigd als het maar behoorlijk was verdeeld. Maar dat gebeurde niet. Iets van dat voedsel kwam tot hier en een beetje werd uitgedeeld aan de weinigen, die men goedgunstig wilde helpen. De rest was 'verloren gegaan', 'opgegeten', verdeeld onder de *camarilla*, die overigens de

zich uit de voeten met de kostbare voorwerpen. Ze waren er ook om te kijken wie er werkelijk iets van waarde liet verbranden, om in staat te zijn die later te verraden. 'Dat was degene die...' En als die persoon dan gevangen was gezet of terechtgesteld begonnen de religieuze voorwerpen weer op te duiken. Dingen, waar mensen lange gevangenisstraffen voor uitzaten, worden nu te koop aangeboden. Sinds ik weer te voorschijn kwam heb ik veel van die voorwerpen gezien in een antiekwinkel, die hier in het dorp gevestigd werd. De eigenaar is een vriend van me geworden en op zekere dag liet hij me zien wat hij hier ter plaatse had gekocht. En meteen herkende ik veel van die voorwerpen, beelden van engelen en heiligen, en ik zei: 'Dat stond op die plaats in de kerk, dat kwam daarvandaan...' Wegens het verbranden van die voorwerpen hebben mensen uit het dorp gevangen gezeten.' Nu herinnert niemand zich dat meer en die mensen kunnen het voor goed geld verkopen. Dat gebeurt, dat is gebeurd en dat zal in Spanje zo gebeuren zo lang als er charlatans zijn, die zich op de borst kloppen en elke dag naar de kerk gaan en niet genoeg geloof hebben om zelfs maar in zichzelf te geloven.

De dingen, die in die eerste dagen werden gedaan, waren verkeerd. Er was geen noodzaak voor, ze dienden de revolutie niet.

enigen waren zonder voedselgebrek en die het minst behoefte hadden aan Amerikaanse hulp. De crisis werd nog verergerd door de verwoestingen ten gevolge van de oorlog.'

Nog erger was dat het erop leek dat de nazi's de oorlog aan het winnen waren. Soms werd ik bij het lezen van de kranten - ze stonden vol met niets anders dan nazi-overwinningen omdat de mensen hier alles in hun eigen voordeel overdreven - zo gedeprimeerd dat ik dacht gedoemd te zijn, ondergedoken te overlijden. Als Hitler de oorlog had gewonnen zouden we zijn bezet, we zouden over heel Europa gedurende een honderd jaar het fascisme hebben gehad. Er zou helemaal geen hoop meer geweest zijn. Als ik de kranten las die mijn vrouw me bracht, werd ik zo overweldigd door de gedachte aan een overwinning van de As-mogendheden, dat ik in de kamer heen en weer ging lopen, denkend dat ik net zo goed kon proberen uit te breken en zien hoe ik erdoor kwam. Dan waren er de opeenvolgende Japanse overwinningen, die er tenslotte nog bij kwamen.

Ondanks al die deprimerende berichten kon ik mezelf toch nooit ertoe brengen te geloven, dat de nazi's konden winnen. Ik dacht niet

dat het nazi-Sowjet-pact iets anders was dan een 'laten we eens zien wie de ander kan bedriegen', waarbij beide partijen probeerden voordeel te behalen op de andere. Er liepen hier mensen rond, dat vertelde mijn familie me, die zeiden dat de fascistten samen waren gegaan met de communisten. Maar ik wist dat dat niet juist was. Ik wist dat ze ongelijk hadden zo te denken. Natuurlijk, dat was wat ook de pers verkondigde. De bladen verwelkomden het pact omdat de regeringskringen hier 'hitleriaans' waren en instemden met alles wat de nazi's deden. De enige reden, waarom Spanje niet aan de kant van de As-mogendheden koos, was dat het land net te voorschijn kwam uit een burgeroorlog en verwoest was en bijna uitgehongerd. Toch maakte Stalin een fout door te denken, dat hij zich kon inlaten met Hitler; niemand kon met die man zaken doen, ook al is het duidelijk waarom Stalin het probeerde. De Sowjet-Unie was op dat moment niet gereed voor de strijd en wilde haar krachten bewaren voor de komende worsteling. Bovendien wilde ze Polen annexeren en de andere landen in het oosten, hetgeen altijd het streven was van de Russische regeringen, tsaristisch of hoe dan ook.

De bladen hier maakten nooit melding van de klappen, die de Russen uitdeelden aan de Duitsers in de Russische steppen en ook niet van het op de vlucht drijven der nazi's. Ze vertelden niets over Stalingrad. Het was daardoor moeilijk om een duidelijk beeld van de oorlog te krijgen. Ze spraken nog steeds van nazi-overwinningen toen de Duitsers al volop aan het terugtrekken waren! Ik moest voor mezelf maar zo goed mogelijk de gegevens bij elkaar brengen uit hetgeen de bladen berichtten, omdat ik geen contacten had buiten de familie, en niemand in de familie van dat soort zaken enig begrip had. Zo nu en dan bezorgde mijn vrouw me een bulletin van de Engelse of Amerikaanse ambassade, en die hielpen. Als ze je betrapten terwijl je die in het openbaar las, verscheurden ze het bulletin en sloegen je nog de hersens in ook. De bulletins van de Duitse ambassade waren in orde, als je die las mocht je gezien worden, maar niet met die van de geallieerden. Er was een vrachtautochauffeur, die geregeld die bulletins bij mij thuis bracht – niet voor mij, natuurlijk, maar voor mijn vrouw, omdat hij wist dat we 'aan de andere kant' stonden. Die bulletins waren getypt en gestencild, een werden door de ambassades in Madrid verdeeld onder de consulaten in Málaga en elders in het land. Officieel konden ze er niet tegen protesteren, omdat Spanje immers een niet-oorlogvoerend land was, maar zoals ik zei, je kon in je woonplaats beter niet worden aangetroffen bij het lezen van een geallieerd bulletin...

Het derde fragment gaat over het huwelijk van zijn dochter en de rol van haar en haar kinderen in de situatie (uit het 4e hoofdstuk: *'Ondergedoken: nog twintig jaar, 1949 – 1969'*, p.198 – 199).

Toen het regime feestelijk vierde, dat het 25 jaar aan het bewind was – vijfentwintig jaar vrede werd dat genoemd – had ik hoop. Dat was in 1964. Misschien zouden ze er bij die gelegenheid aan denken. Maar er gebeurde niets.

Tegen die tijd was mijn dochter getrouwd. De dag van haar huwelijk was een droeve dag voor me. Ik zat boven en het huis en de patio waren vol feestvierende mensen. Al de kamers beneden en de patio, waar mijn neef uit Málaga een dekzeil als zonnenscherm had opgehangen, waren vol zingende en pratende gasten. Mensen uit alle klassen van de maatschappij, vrienden van mijn vrouw in het dorp en in Málaga, verwanten van haar en mij, overal vandaan – wel honderd of meer gasten. Dat een vader niet aanwezig kan zijn bij het huwelijk van zijn dochter – dat is een droevige zaak voor een man om mee te maken.

Voor mijn dochter het huis verliet om naar de kerk te gaan kwam ik naar beneden achter de gesloten deur onder aan de trap. Hurkend keek ik door het sleutelgat. Mijn vrouw en ik hadden dat zo beraamd. Toen mijn dochter naar buiten kwam hield mijn vrouw de anderen opzij zodat ik haar door het sleutelgat even in haar bruidskledij kon zien. Ze stond een paar seconden stil, alsof ze naar iets keek, en toen was ze weg.

De nazi's streden van een te kleine basis uit; ze hadden een te klein levensterrein om de oorlog te winnen. Vroeg of laat zouden ze economisch ten onder moeten gaan, vooral als ze nog geblokkeerd werden ook. Dat dacht ik toen, en ik keek steeds uit naar nieuwsberichten, die konden wijzen in de richting van een overwinning der geallieerden. Ik stond mezelf nooit toe om al te lang gedeprimeerd te blijven; ik reageerde steeds weer met pogingen om enig goed nieuws te vinden tussen de regels door. En toen de geallieerden en de Sowjet-Unie hun krachten verenigden zei ik tegen mezelf: De nazi's hebben het verloren, er is niets wat ze nu nog kunnen doen, ze moeten nu op twee fronten strijden. Toen ik tenslotte het nieuws van Stalingrad vernam wist ik dat de oorlog gewonnen was. Naar mijn mening brak Stalingrad de nek van de nazi's, het was het werkelijke keerpunt. En zodra ik dacht, dat de nazi's het zouden gaan verliezen, begon ik in vage hoop te leven, mezelf voorhoudend dat als de nazi's ondergingen ook hun bondgenoten en aanhangers moesten worden verslagen. Daarin vergiste ik me, en met mij nog heel veel anderen. Ik had beter kunnen weten! Hadden Engeland en Frankrijk immers niet toegelaten dat onze kant het verloor in de burgeroorlog? Als ik dat zeg bedoel ik niet, dat ik had gewild dat die beide landen direct in onze zaken zouden hebben ingegrepen – nee, beslist niet! Wat ik bedoel is, dat ze anderen van interventie zouden hebben afgehouden, ze hadden ervoor moeten zorgen dat de Duitsers en de Italianen Spanje uitgingen en de oorlog aan de Spanjaarden alleen overlieten. Dan zouden we de oorlog hebben gewonnen, want al de grote stedelijke centra, de grote industriesteden, de massa van de arbeidersklasse stond aan onze kant. Madrid, Barcelona, Bilbao – alleen al die drie, om de andere maar niet te noemen. Binnen zesendertig uur lagen de kaarten open op tafel. Het zou ons tijd hebben gekost, een maand of langer, om de geïsoleerde centra van de militaire opstand uit de weg te ruimen, maar dat zou gebeurd zijn als Hitler en Mussolini niet onmiddellijk hadden geïntervenieerd met vliegtuigen en wapens en ook met manschappen. Tijdens het verloop van de oorlog hadden de Italianen hier een legercorps van zestigduizend man – vrijwilligers heette dat – strijdend in divisies als de Zwarte Pijlen, de 23ste Maart, de Littorio. Het staat voor mij boven alle twijfel verheven, toen evengoed als nu, dat de oorlog voor de nationalistten werd gewonnen door Hitler en Mussolini. Zonder hun inmenging zou het resultaat precies andersom zijn geweest.

Mijn vrouw bracht me bier en eten boven en terwijl de andere feestvierden beneden had ik mijn eigen feest boven. Ik drank af het bier bij gebrek aan gezelschap; ik heb altijd van bier gehouden, het is mijn liefste drank. Een glas bier en een sigaar – tot ik het roken opgaf wegens mijn hoesten – daar heb ik altijd het meest van gehouden.

Voor ze op de huwelijksreis ging sloop mijn dochter even weg om afscheid te nemen. Ze deed net alsof ze nog iets te doen had en kwam heel stil naar boven om mij te groeten. Ze was al in haar kleren voor de huwelijksreis, de auto stond buiten te wachten en ze vertrok met haar echtgenoot naar Madrid. Nog even en toen was ze weg.

Eerst op die huwelijksreis vertelde ze aan haar man dat ik hier was, tot dat ogenblik had hij er niets van geweten.

Het hoefde haar niet te worden voorgehouden dat ze, voor ze werkelijk getrouwd was, het geheim aan niemand moest meedelen, hoe na die haar ook stond. Ze was altijd een verstandig kind. Toen ze nog jong was waarschuwden haar moeder en ik haar dikwijls genoeg en sindsdien is er nooit een moment geweest dat wij vreesden dat ze iets zou zeggen.

Het ging net zo met haar kinderen – geen woord! Ze kwamen elke dag boven bij mij spelen, ze waarschuwden me als er iemand aan de deur kwam – *abuelo, abuelo*, ga vlug naar boven, zei de oudste dan –

en ze zeiden nooit iets tegen een vreemde. Zelfs de grootouders van hun vaders kant wisten het niet, niet van hun zoon en niet van hun kleinkinderen. Natuurlijk zat mijn dochter er steeds achterheen dat ze niets zouden zeggen op straat, en uit voorzorg werd nooit mijn naam

genoemd. Ik was alleen maar 'grootvader' voor hen, zodat het als ze over me zouden spreken kon lijken alsof ze het over die andere grootvader hadden of over hun overgrootvader, de vader van mijn vrouw, die hier bij ons inwoont.

Het vierde fragment behandelt zijn teleurstelling over de onpolitieke houding van de jeugd in het moderne Spanje (uit het 6e hoofdstuk: '*Manuel na 1969*', p.233 - 235).

Maar meer dan wat dan ook is het de jeugd hier, die me heeft getroffen sinds ik uit mijn schuilplaats te voorschijn kwam. Voor een deel ligt het aan het toerisme, maar het is niet alleen maar de mode, die de jeugd nabootst, het gaat dieper. Men heeft voor niets anders belangstelling dan alleen maar zich goed te vermaken, voor iets of iemand anders heeft men geen gedachten over en geen respect. Ik heb er niets op tegen dat iemand zich goed vermaakt, maar het is toch belangrijker om eerst te leren hoe zich in het leven te gedragen met waardigheid en eer en respect voor zijns gelijken. Voor zover ik het kan zien is dat allemaal verdwenen. De hedendaagse jeugd in het dorp is even verschillend van de jeugd, die ik kende, als de palm van de hand verschilt van de rug.

Sinds ik weer te voorschijn kwam heb ik gepraat met een groot aantal jonge mensen omdat ik met iedereen goede vrienden wilde zijn. En het eerste dat mij opviel was, dat zij absoluut niets wisten van wat dan ook, behalve hoe zich goed te amuseren. Zij dachten aan niets anders, niet aan de regering, de natie of zelfs het eigen dorp. Ze stonden me met open monden aan te staren als ik met ze sprak, alsof ik een heel merkwaardig overblijfsel was van het verleden. Ze luisterden wel aandachtig, maar ik kan zien dat ze er niets van begrijpen. De

meesten zijn tussen achttien en vijftientig jaar en zij hebben in hun leven niets anders gekend dan het huidige regime. Ze hebben weleens gehoord van communisme en dat is dan ook alles, ze weten niets af van de oorsprong ervan; zij weten niet wat de woorden conservatief of liberaal betekenen; zij weten niets van de regeringsvormen in Engeland of Frankrijk. Ze zijn volkomen onwetend en ontpolitiek.

Toen ik een jongeman was, wisten we allemaal wat er gaande was in de wereld, de een meer, de ander minder, al naar ieders ontwikkeling, maar het kwam erop neer dat iedereen wel enig idee had. In de dertiger jaren, onder de Republiek, toen er democratie was, en politieke partijen en partijvergaderingen en meetings, gold dat nog veel meer. De jeugd was erbij betrokken. De jeugd is de toekomst van de natie. Maar wanneer ik nu met ze praat over de burgeroorlog, over Europa, over de tegenstellingen tussen de Sowjet-Unie en de Verenigde Staten, staan ze te gapen, niet wetend wat te zeggen en evenmin of ik gelijk heb of ongelijk.

Dat is bij mijn terugkeer in de wereld mijn grootste teleurstelling geweest. Want de jeugd van vandaag vormt de leiding van morgen – en wat is er dan voor hoop met een jeugd die niets weet en wie het nog minder kan schelen?

‘Ideeetje misschien’ . . . ?

Jörg Müller heeft een tweetal mappen op zijn naam staan getiteld: *De bulldozer schuift verder of de verandering van het landschap* en *In het spoor van de dragline of de verandering van de stad* (uitg. Heuff Nieuwkoop) die leuk te gebruiken zijn in een les. Beide mappen prenten hebben volgens opgave betrekking op de periode 1953-1972, maar die datering is niet zo sterk bepaald. Ook voor ruimere periodes kunnen deze mappen gebruikt worden. Het leuke is de verandering die centraal staat en die voor de leerlingen (onderbouw en bovenbouw) duidelijk wordt.

Zelf heb ik de mappen gebruikt in de bovenbouw bij de behandeling van enkele facetten van de na-oorlogse periode. De platen werden op het prikbord opgehangen en dienden ter introductie op het onderwerp. Ik zette een gesprek op over de veranderingen, de voor- en nadelen, de problemen, en sprak over de herkenbaarheid ervan in de eigen stad of omgeving. Ik vroeg de leerlingen dan thuis eens te vragen wat ouders cq. grootouders van de stad en de omgeving van ‘vroeger’ nog wisten te vertellen en vroeg ze tevens op zoek te gaan naar afbeeldingen van toen. De ‘opbrengst’ was veelal groot. Omdat het element verandering zo centraal staat in de prenten kan ik mij voorstellen dat ze ook voor andere onderwerpen als instap gebruikt worden; te denken valt bijv. aan de industrialisatie en de urbanisatie. De docent kan dan vanuit de veranderingen van nu gaan naar de veranderingen van toen. Zeker bij de nog wat meer concreet ingestelde leerlingen zal dit lekker werken.

Doky Verhagen

Jörg Müller, *De bulldozer schuift verder of de verandering van het landschap*. Uitg. Heuff, Nieuwkoop 1974.

Jörg Müller, *In het spoor van de dragline of de verandering van de stad*. Uitg. Heuff, Nieuwkoop 1976.

Wilt u de ideetjes misschien . . . ? zenden aan Harriët Mulkens, Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen (Dr.).

De Didaktiekcommissie



Rectificatie

Tot onze spijt is aan het einde van de leerlingentekst over de Middeleeuwse Stad in Ideeetje Misschien? . . . , Kleio 6/1984, p. 31 een stukje tekst weggefallen. Wij

drukken het hieronder af; wilt u het plakken onder de illustratie van p. 31 wanneer u de bladzijde kopieërt voor leerlingen. (Redactie)

markt wordt geloosd op een klein riviertje dat achter de markt loopt. Hier komen ook de honderden privaten van de bewoners op uit en dit vormt zo een open riool, een ware bron voor ziekten en epidemieën.

Niet alleen de kooplui staan elk op een eigen markt, ook de ambachten en beroepen zijn gegroepeerd in eigen straten en wijken. Zo is er de straat van de smeden, de straat van de ververs en de straat van de vleeshouwers. De ambachten en de beroepen hebben elk een eigen organisatie of gilde. Ieder gilde heeft zijn rechten, plichten, opleidingsstelsel, betaald lidmaatschap en bestuur. Boven de gilden staat het stadsbestuur, waarin zij voor een deel vertegenwoordigd zijn. Ieder gilde is ver-

plicht een aandeel te leveren in de armen-, wezen-, bejaarden- en lijkenzorg. We volgen Jacob Dirkszoon verder naar de stadskern, waar we de Herenstraat of Voorstraat kunnen vinden. Hier is de bebouwing het dichtst en vindt men de kostbaarste huizen, want de welgestelden van de stad wonen er.

Na zijn omzwervingen door de stad, krijgt Jacob Dirkszoon onderdak bij de herbergier van de Rode Haan. Deze voorziet hem van een goede pint bier, een stevige maaltijd, en bed en en ruimte waar hij zijn aangekochte spullen kan opslaan. De avondklok luidt, de huizen van hout zijn verplicht nu de vuren te doven, de rust keert terug in de middeleeuwse stad . . .

VGN - nieuws

Uit het Bestuur

De VGN in het nieuws

De afgelopen maanden heeft de VGN twee maal de radio gehaald, namelijk in het zaterdagmiddagprogramma van de VARA 'Heuvellaan 33' en in 'Literama' van de NCRV. Beide keren gebeurde dit naar aanleiding van de toekenning van de Huib de Ruyterprijs aan de auteur Thea Beckman. Het jury-rapport dat op de jaarvergadering werd voorgelezen zal in het blad dat na de Literama-uitzendingen verschijnt, integraal worden opgenomen. Een (onverwacht) succes.

Onderwijswerkplaats

Reeds geruime tijd is er in Den Bosch een experiment aan de gang – gestimuleerd vanuit het bestuur van de VGN – om te komen tot de oprichting van een onderwijswerkplaats. Het idee is over komen waaien uit Engeland en wordt daar teachers' centre genoemd. De bedoeling van deze centres is een ontmoetingspunt te zijn voor onderwijsgeevenden en om gezamenlijk onderwijsmateriaal te ontwikkelen en ideeën uit te wisselen. Dat het idee aansloeg in Engeland moge blijken uit het feit dat het land overdekt is met deze 'werkplaatsen', soms heel klein en soms zeer omvangrijk.

Hoewel er in Nederland reeds een aantal van deze onderwijswerkplaatsen is, o.a. in Breda, verdient het verdere uitbreiding. Het succes in Engeland zit vooral in het feit dat onderwijsgeevenden *zelf* de centres runnen, waarbij ze gesteund worden door gemeenten, onderwijsbegeleidingsdiensten en lerarenverenigingen.

Het bestuur stelt zich voor om in elke regio, die nu bestaat in het kader van de nascholing – geconcentreerd om de initiële opleidingen – , een werkplaats van de grond te krijgen. Een en ander kan gebeuren met steun van een afdeling of aantal afdelingen in een regio. Met nadruk moet echter wel gesteld worden dat het principeel niet gezien moet worden als een activiteit van een VGNafdeling of afdelingen.

Het bestuur wacht de ontwikkelingen in Den Bosch af, maar wil de gedachte hierbij gaarne prijsgeven en hoopt op reacties. Samenwerking met andere verenigingen voor onderwijsgeevenden op dit punt is op den duur niet ondenkbaar.

OMEGA - Overleggroep Maatschappijleer, Economie, Geschiedenis en Aardrijkskunde

Sinds enige tijd is werkzaam een overleggroep samengesteld uit bestuursleden van de Verenigingen van leraren Maatschappijleer, Economie, Geschiedenis en Aardrijkskunde. De bedoeling van dit overleg is vooral, wanneer dat mogelijk is, gezamenlijk te reageren op ontwikkelingen in het Voortgezet Onderwijs die deze vakgebieden aangaan. De op handen zijnde veranderingen in het Voortgezet Onderwijs, zowel wat betreft de eerste- als de tweede fase, hebben ingrijpende gevolgen voor deze vakgebieden. Het gaat hierbij m.n. om de problematiek van clustering van vakken en de verdeling van uren.

Wat betreft de clustering van vakken is er in de onderbouw een ontwikkeling gaande in de richting van de z.g.n. leergebieden. De vakken maatschappijleer, economie, geschiedenis en aardrijkskunde zullen een onderdeel, zo zijn de plannen, uitmaken van het leergebied Mens en Maatschappij. Het is van belang, als betrokken vakgebieden, hier de vinger aan de pols te houden. Er is een speciale adviesgroep ingesteld ontwikkelingen op dit terrein te volgen en de besturen te adviseren. Voor de tweede fase had het overleg reeds een gunstig effect. In plaats van vijf domeinen komen er nu zes; geschiedenis wordt daarbij opgenomen bij aardrijkskunde en filosofie. Leerlingen moeten nu vijf keuzevakken kiezen. De kans dat geschiedenis daarbij is, is nu ook groter. Wat betreft de verdeling van uren is er nu een gezamenlijke brief onderweg om te protesteren tegen het gering aantal uren dat deze vakgebieden is toegedeeld in de eerste fase. Op dat punt moeten de ontwikkelingen in de bovenbouw goed in de gaten worden gehouden.

Het bestuur is van mening door hier aan mee te doen op te komen voor het vak geschiedenis. De veranderingen in het onderwijs zijn zo omvangrijk dat samenwerking nodig is.

Sectie Havo/Vwo

Er is in de lijst van bestuursleden van de Havo/Vwo-sectie een vergissing geslopen. Als vijfde lid is genoemd de afdelingssecretaris van Arnhem. De heer Sillekens is echter geen lid van de genoemde commissie. Het Havo/Vwo-bestuur bestaat dus uit de heren Ketelaars, Velema, van der Geugten en Schuringa.

Sectie Pedak-Basisonderwijs

Op zaterdag 16 juni 1984 hield het sectiebestuur de laatste vergadering vóór de zomervakantie. Uitgebreid hebben we van gedachten gewisseld over hoe we de op de studiedag gestarte regionale contacten in de toekomst kunnen voortzetten, al of niet in samenhang met een speciale nieuwsbrief. Hoewel er relatief weinig enquête-formulieren geretourneerd werden, stond de meerderheid van de inzenders zeer positief ten opzichte van initiatieven van het sectiebestuur tot intensivering van dergelijke regionale contacten.

Op deze dag namen we afscheid van Frans Govers, het oudste lid van het sectiebestuur. Jarenlang was hij voorzitter en vertegenwoordigde hij de sectie in het Algemeen Bestuur. Als zodanig heeft hij veel werk verzet om binnen de vereniging erkenning te vinden voor de waarde van geschiedenisonderwijs in de basisschool en in de onderwijzersopleiding. Ook was hij het, die bij voortduring pleitte voor een regionale aanpak. Vandaar dat zijn afscheidscadeau bestond uit een pas verschenen Duitse bundel over de didactiek van regionale geschiedenis.

De volgende vergadering van het sectiebestuur is op 15 september a.s. in Nijmegen.

Cees van der Kooij

Geschiedenis in een schoolwerkplan van een basisschool - 16

In deze serie signaleerden we allerlei uitgaven met betrekking tot het schoolwerkplan. Lange tijd waren dat publikaties, waarin aanwijzingen gegeven werden voor het maken van schoolwerkplannen. Met het naderen van de datum 01-08-1985, de datum waarop alle basisscholen een schoolwerkplan moeten hebben, kunnen we in deze rubriek ook meer aandacht

schenken aan de produkten. In het aprilnummer van 'Kleio' signaleerden we een procesbeschrijving van een schoolteam. Nu kunnen we melding maken van een produkt: het schoolwerkplan van de John F. Kennedyschool in Hoensbroek.

Het Informatiepunt Basisschool (IPB) en de Stichting voor Leerplanontwikkeling (SLO) zijn samen gestart met een nieuwe serie publikaties: *'Schoolwerkplanvoorbeelden voor het Basisonderwijs'*. Als eerste in deze serie verscheen het schoolwerkplan van de Kennedyschool in Hoensbroek.¹⁾

Eigenlijk een griezelige zaak zo'n publikatie van een schoolwerkplan. Daardoor wordt de produktkant sterker benadrukt dan de proceskant en dat kan sterk vertekend werken. Een schoolwerkplan kan per definitie alleen maar voor één bepaalde school gelden. Moet zoiets gepubliceerd en landelijk verspreid worden? Wat is hiervan het effect?

Uit de publikatie komt het team van de Kennedyschool naar voren als een hardwerkende en goed georganiseerde groep onderwijsgeveenden. Ze lijken oprecht aan het zoeken naar wat voor hun kinderen het beste is. Ze schromen niet om te vernieuwen, maar lopen ook weer niet vooraan daarin. Er worden in hun schoolwerkplan duidelijke uitspraken gedaan, zoals bijvoorbeeld *'Dat kan inhouden dat we kinderen ook confronteren met activiteiten en leerinhouden die niet "leuk" zijn'* of *'We menen dat kinderen leiding en in ieder geval een aantal vaardigheden en een bepaalde hoeveelheid kennis nodig hebben.'*

Vanzelfsprekend is het schoolwerkplan van de Kennedyschool niet klaar. Als het goed is, zal het dat nooit zijn! Alles staat er nu al wel in, maar nog lang niet alles is gedetailleerd uitgewerkt. Opvallend is, dat bij die uitwerking meer tijd besteed is aan nieuwe onderwijsonderdelen, zoals geestelijke stromingen, gezond gedrag, sociale redzaamheid, maatschappelijke verhoudingen, dan aan de traditionele

zoals aardrijkskunde, natuuronderwijs en geschiedenis. Voor die nieuwe gebieden zijn voor de klassen praktijkboeken ontwikkeld. De inhoud daarvan is – samengevat in trefwoorden – terug te vinden in het schoolwerkplan. De traditionele 'kennisgebieden' moeten het in het schoolwerkplan met alleen maar een doelstellingenlijstje doen.

Voor geschiedenis heeft men gekozen voor de volgende doelen:

- 'Kinderen dienen verschijnselen van nu te leren, te begrijpen en vanuit het verleden te verklaren;
- Kinderen dienen te beseffen dat de samenleving voortdurend verandert en dat iedere verandering betrekkelijk is;
- Kinderen dienen ervaringen op te doen en kennis te nemen van het tijdsverloop en perioden: seconden, uur, eeuw, vroeger, nu, later, enz;
- Kinderen dienen maatschappijvormen te leren uit het verleden en het heden: nomadisch, agrarisch, industrieel; ook samenlevingsvormen als dictatuur, democratie;
- Kinderen dienen kennis te nemen van het ontstaan van onze democratie en ze moeten leren bewust en kritisch met onze democratie om te gaan;
- Kinderen dienen te leren nadenken over en vragen te stellen over historische verschijnselen (Hoe ben ik hier gekomen, stamboom? Wat kan dat kasteel me vertellen? Waarom gebeurde dat toen?).'

Deze doelstellingen zijn stuk voor stuk nastrevenswaardig, maar als totaliteit zijn ze onbevredigend. Er spreekt geen duidelijke visie op de relatie tussen het kind en het verleden uit en zijn geschieddidactisch rommelig. Onduidelijk blijft of geschiedenis ook bijdraagt aan het kennis- en vaardighedenpakket. Bij aardrijkskunde begint de doelstellingenopsomming met 'kinderen dienen noodzakelijke kennis en vaardigheden te verwerven...'

Het zal nog een lange weg zijn voor het team van de Kennedyschool om op hun

manier via het in alle klassen bijhouden van begrippenlijsten en via het opstellen en uitwerken van praktijkboeken tot een gedetailleerder hoofdstuk over geschiedenis te komen voor de hele school (4-12 jaar). De kans is groot dat, wanneer het team zo te werk gaat, blijkt dat hele andere doelen nagestreefd worden.

Veel beter overdacht en gestructureerd is de paragraaf over staatsinrichting. Wat het meest aanspreekt is dat het team hier al wel gekomen is tot een visie op staatsinrichting door de hele school. Terecht baseert men zich op het idee dat staatsinrichting niet iets is wat beperkt moet blijven tot de hoogste klas. Terecht ook stellen deze onderwijsmensen dat staatsinrichting niet alleen een kwestie van kennis is, maar ook van schoolorganisatie (de school heeft een 'kindercommissie') en van klimaat, sfeer, taakverdeling en verantwoordelijkheden in de klassen.

De kennis is vastgelegd in een minimumleerstofpakket 'Wegwijzers voor staatsinrichting'. Zo'n mededeling in het schoolwerkplan maakt nieuwsgierig, zeker als je de doelstellingen leest:

algemene doelstellingen:

'We willen bereiken dat kinderen een zekere mate van inzicht krijgen in de structuur van het maatschappelijk bestel; mede vanuit dit inzicht dienen ze als burgers in de toekomst hun invloed uit te oefenen op bestuur van de stad, provincie en land.

specifieke doelstellingen:

Kinderen dienen te leren hoe en waarom verdeling van staatstaken, stemrecht, politieke partijen, totstandkoming van een wet, bestuurstaken van een gemeente en provincie, soorten wetten en rechtspraak in elkaar zitten.'

Cees van der Kooij

¹⁾ *Het schoolwerkplan van de John F. Kennedyschool – Hoensbroek.*

Amsterdam – IPB / Enschede – SLO 1983, f 10,—, bestelnummer IPB: 435 / bestelnummer SLO: AN-C 102.3390.

Uit de afdelingen

Afdeling Alkmaar

Methoden- en leermiddelenavond

Op 27 september a.s. organiseert de afdeling Alkmaar een methoden- en leermiddelenavond in de St. Joseph Mavo, Ferdinand Bolstraat 32 te Alkmaar, aanvang 20.00 u. Het is de bedoeling dat tijdens deze bijeenkomst ervaringen en lesmateriaal worden uitgewisseld, met name tussen docenten die eenzelfde methode gebruiken. Te denken valt aan stencils met toelichting en vragen bij leerboeken, dia's, transparanten, video, knipsels enz. Er zal gezorgd worden voor projectiemogelijkheden, video-apparatuur, en men kan kopiëren tegen kostprijs. I.v.m. de organisatie verzoeken we u dringend om u vóór 22 sept. a.s. telefonisch op te geven bij dhr. Siegman, tel. 072-335643, of bij dhr. Roos, tel. 02290-37966.

Afdeling Heerlen

Op dinsdag 9 oktober 1984 zal de afdeling Heerlen een postacademiale bijeenkomst hebben. Prof. Dr. A.Th. van Deursen zal dan het onderwerp 'Heksenvervolgingen' aan de orde stellen.

De bijeenkomst begint te 16.00 uur en wordt gehouden in het Eijkhagencollege, Eijkhagenlaan 31 te Schaesberg.

Afdeling Hengelo

Op verzoek van de leden van de afdeling zijn in het najaar van 1984 twee bijeenkomsten georganiseerd.

Donderdag 27 september 16.00 - 19.00 uur.

Onderwerp: werkvormen en vaardigheden in de dagelijkse praktijk.

Deze werkvormen en vaardigheden zijn geplaatst in het kader van de CSE onderwerpen 1985.

Met de voorbereiding van deze bijeenkomst is de sectie geschiedenis van het Twents Carmellyceum belast.

De sectie streeft er naar tijdens deze bijeenkomst zo praktisch mogelijk te werken.

Bijdragen van andere scholen worden zeer op prijs gesteld. Wilt u deze bijdragen vóór 20 september insturen?

Dinsdag 23 oktober 16.00 - 19.00 uur.

Onderwerp: Nederland '40 / '45 in film-documenten.

Deze serie filmdocumenten is samengesteld door de Stichting Film en Weten-

schap te Utrecht; zie ook Kleio 6, 1984, p. 13 e.v.

Door onvoorziene omstandigheden kon deze serie in februari niet worden vertoond.

Een van de medewerkers van de stichting zal een korte inleiding houden. Daarna worden de aanwezigen uitgenodigd enkele films (waaronder Nederland na de bevrijding) te bekijken en de opdrachten bij deze film uit te voeren.

Plaats van beide bijeenkomsten: Twents Carmellyceum, Lyceumstraat 36, Oldenzaal.

Wilt u zich vantevoren voor een of beide bijeenkomsten schriftelijk of telefonisch aanmelden? Wij kunnen dan zorgen voor een passende hoeveelheid materiaal. Van de afnemers van dit materiaal wordt een vergoeding van de gemaakte onkosten gevraagd.

Bericht voor collega's

In het schooljaar 1983-1984 kregen de leerlingen van 3 Havo de opdracht: het voorbereiden, uitvoeren, en verwerken van interviews met mensen die in de jaren '50 in Nederland woonden en tussen de 15 en 25 jaar oud waren.

Wij kozen voor dit thema omdat wij de laatste jaren merken hoe ver de jaren '50 van de leef- en denkwereld van de leerlingen liggen.

Bij het voorbereiden werden de leerlingen geconfronteerd met een ruime verzameling teksten (tekstjes), advertenties, foto's, eenvoudige tabellen. Uit dit materiaal haalden de leerlingen onderwerpen waarover zij vragen wilden stellen. Met steun van de docent(e) werden deze onderwerpen in vragen omgezet. De rol van de docent(e) bij deze opdracht was overigens beperkt. De leerlingen beschikten over een duidelijke handleiding waarin de te nemen stappen duidelijk worden aangegeven.

De leerlingen werkten in groepen van maximaal 3 personen. Per groep werd van de interviews een verslag gemaakt. De inhoud van de verslagen geeft duidelijk het enthousiasme van de leerlingen en van een deel van de geïnterviewden over deze opdracht aan.

Vanwege het experimentele karakter van deze opdracht en de beperkte beschikbare tijd hebben wij een onderlinge vergelijking van de verslagen tussen de groepen wegge laten. Wij menen dat bij een herhaling van de opdracht deze onderlinge vergelijking een waardevolle afronding zal geven.

Wat hebben wij bij de voorbereiding gebruikt?

- Libelle, 50 jaar dagelijks leven in Nederland (verschenen in 1984).
- Slootweg, D. e.a., *Ach ja, de jaren Vijftig*.
- *Inslag, mensen uit de streek vertellen* (periodiek, gemaakt door de stichting Inslag te Hengelo; sociaal-economische aspecten van het leven van de arbeidende bevolking in Twente vroeger en nu)
- *Het kan wel op al is het lekker*. Het dagelijks leven van de kleine man tot Jan Modaal zichtbaar gemaakt in 50 jaar reclame (Bij de Slegte)

Voor uitvoerige informatie:

sectie geschiedenis t.n.v. Peter Wester, Twents Carmellyceum, Lyceumstraat 36, Oldenzaal 7520 CR

De instructies voor de leerlingen vindt u hierna.

Leven van jonge mensen in Nederland in de jaren vijftig

(Bij hfd. 12 *Kijk op de Tijd* 3M/H)

Opdracht:

het voorbereiden, het uitvoeren, het verwerken van interviews met mensen die in de jaren '50 kind of jong volwassenen waren. Dit interview moet bestaan uit 4 onderdelen:

- de verhoudingen binnen het gezin.
- inkomsten / kosten van levensonderhoud / soorten uitgaven.
- werk voor en van jongeren (o.a. werkomstandigheden).
- de scholing en de vrijetijdsbesteding van jongeren.

De voorbereiding

1. Vorm groepen van 2 personen.
(Alleen in uitzonderlijke gevallen worden groepen van 3 toegestaan. Voor de persoon die geïnterviewd wordt is een groep van 3 (of meer) een te grote groep).

2. Als je weinig van een onderwerp weet dan kun je geen goede vragen stellen. Naast *Kijk op de Tijd* zijn er in de klas documentatiemappen over de 4 onderdelen. Lees de documenten.
Maak *per onderdeel* een overzichtslijst van belangrijke gegevens of opvallende zaken. (Gebruik losse vellen met gaatjes) Deze overzichtslijsten voeg je uiteindelijk als bijlagen bij de uitgeschreven interviews.

3. Maken van goede vragen.
Maak met behulp van de gegevens op de overzichtslijsten *per onderdeel* passende vragen.

Je kunt 2 soorten vragen stellen:
- de zogenaamde *open-vragen*, waarbij men bij het antwoord veel kanten uitkan. Bijvoorbeeld: Wat vindt u van de kansen die jongeren bij hun werk hadden?
- de zogenaamde *gesloten-vragen*, waarbij een kort antwoord wordt verlangd. Bijvoorbeeld: Welke opleiding heeft u gehad?
Zorg dat in de vragenlijst zowel open als gesloten vragen voorkomen.

Het aantal vragen: per onderdeel zijn minimaal 5 en maximaal 10 goede vragen verplicht.

Waar moet je bij het maken van vragen nog meer op letten?

- Maak geen vragen waarin je je eigen mening te veel laat blijken.

Bijvoorbeeld: vindt u niet dat ouders te veel de kinderen voor zich lieten werken.

- Zorg ervoor dat de vragen in de lijst in een passende/aansluitende volgorde komen te staan.

Het bespreken van de vragen:

De lijst met vragen moet voor het houden van de interviews met de docent besproken worden.

4. Het voorbereiden van de interviews.

Het aantal personen:

iedere groep interviewt minstens 3 personen. (een groep van 3 interviewt minstens 4 personen).

Wie worden het?

Ga op zoek naar deze personen. Zoek ouders, familieleden, bekenden die in de jaren vijftig tussen de 15 en 25 jaar waren en die de jaren '50 in Nederland bewust hebben meegemaakt.

Hoe neem je contact op?

Je kunt ze direkt benaderen, schrijven of opbellen. Als je ze niet direkt benadert ga dan later langs voor het geven van nadere uitleg en het maken van een aantal afspraken.

Wat spreek je van tevoren af?

- Wanneer je kunt komen.
- Hoe lang het mag duren.
- Of je het interview - als jullie dit willen - op band mag opnemen.
- Of de geïnterviewde het uitgeschreven verslag eerst wil zien.

Welke gegevens kun je het beste al tijdens het voorbereidende gesprek verzamelen?

- de leeftijd.
 - het beroep nu en in de jaren vijftig.
 - het beroep van de ouders in de jaren vijftig.
 - de plaats(en) waar de geïnterviewde in de jaren '50 woonde (stad of platteland).
- Let op!*
Zorg ervoor dat de mensen die je gaat interviewen tijdens de voorbereiding geen dingen van je horen die je tijdens het interview wilt vragen.

Het uitvoeren van de interviews.

5. Er zijn 2 mogelijkheden:
- een lid van de groep stelt de vragen, de andere(n) noteert (noteren) de antwoorden.
 - het interview wordt op band opgenomen. De leden van de groep stellen afwisselend

- per onderdeel - de vragen.

Tips:

- oefen van tevoren in het stellen van vragen.
- maak duidelijke afspraken wie wat doet.

6. Punten die je tijdens het gesprek goed in de gaten moet houden:

- Onderbreek de geïnterviewde zo min mogelijk.
- Toon belangstelling (met woorden en door je gezichtsuitdrukking).
- Luister goed naar een antwoord. Ga na of de vraag goed beantwoord is. Vind je dat dit niet het geval is, stel de vraag dan nog eens in dezelfde of iets andere woorden.
- Wanneer de geïnterviewde te veel afdwaaft probeer je het oude onderwerp weer op te nemen. Je kunt dit doen met een zinnetje als: 'Wij hadden het net over ...'
- Schrik niet van stiltes. Soms moet de geïnterviewde even nadenken, of even op adem komen.
- Als je vindt dat de geïnterviewde veel over een onderdeel weet kun je *voorzichtig* een of enkele vragen tijdens het gesprek er bij maken.
- Ga tijdens of aan het einde van het interview na of je alle vragen hebt gesteld.

Voor de groepen die het interview op band opnemen is een lijstje met tips bij de docent te kriegen.

Het verwerken

7. Van de interviews maakt de groep een verslag.

Dit verslag bevat:

- a. Een korte beschrijving van de personen die jullie hebben geïnterviewd. Zie de voorbereiding, punt 4.
- De namen van de personen hoeven jullie niet te noemen.
- b. De lijst met de gestelde vragen. (nummer de vragen)
- c. De antwoorden van de geïnterviewden worden per vraag weergegeven.
- d. Een eigen opstel waarin jullie vertellen wat jullie de belangrijkste gegevens vinden die jullie door de interviews over het leven in de jaren vijftig hebben gekregen.
- e. Jullie mening over het houden en voorbereiden van deze interviews.
- f. Als bijlagen: de overzichtslijsten

Afdeling Den Haag

Den Haag van hoog tot laag – spiegel van 1884

Op woensdag 5 september vond in het Edith Stein College de opening plaats van een tentoonstelling over het Haagse leven rond 1884. Het is een mobiele expositie, ingericht in de kunstkar van het Haags Gemeentemuseum. Dit project is tot stand gekomen uit samenwerking tussen het Gemeentearchief, het Haags Gemeente Museum en de VGN-afdeling Den Haag.

De volgende dag gaat de tentoonstelling naar het Noordeinde te Den Haag, waar ze dan tijdens 'de Noordeindedagen' voor het eerst voor het publiek toegankelijk is. Daarna zal de kunstkar tot medio oktober in verschillende wijken in de stad te bezichtigen zijn. Na de herfstvakantie is de kunstkar tot de kerst beschikbaar voor het voortgezet onderwijs in Den Haag en de directe omgeving. Geïnteresseerde scholen kunnen dan op aanvraag de kunstkar voor hun school geparkeerd krijgen.

Daarin zullen dan lessen gegeven worden.

Voor bestellingen en inlichtingen kunt u terecht bij:

Gemeentearchief van 's-Gravenhage
t.a.v. mevr. J.F.M. Wentholt
Loosduinseweg 17
2571 AA Den Haag
tel. 070-648904

De prijzen (exclusief portokosten) zijn

catalogus/lesbrief	ca. f 5.—
vragenformulieren	gratis
diaserie (36 stuks)	f 30.—
videoband	
incl. de tape	
Betamax	f 36.—
VHS	f 34.—
VCC	f 45.—

Overigens: afhalen kan ook.



De middenstand vond ontspanning in het muciseren in de Harmonie in Loosduinen.

De aanleiding tot dit project is het honderdjarig bestaan van het Gemeentearchief van 's-Gravenhage. In het kader van dit eeuwfeest zijn tal van activiteiten op touw gezet. Zo vindt er tot eind december in het Scheveningse Kurhaus een tentoonstelling plaats over het badleven onder de titel 'Van badkoets tot golfbad'. Tot en met 30 september is in Studio Pulchri aan het Lange Voorhout de expositie 'Het Verheerlijkt Den Haag' te bezoeken: een verzameling van 18e eeuwse aquarellen en tekeningen door de familie La Fargue en haar tijdgenoten. Verder is er de bovengenoemde tentoonstelling, mede, maar niet uitsluitend, gericht op het onderwijs. In een vroeg stadium werd de afdeling Den Haag van de VGN om advies gevraagd. Dit contact werd uiteraard met beide handen aangegrepen daar het een unieke kans was lokale geschiedenis eens uitgebreid aan bod te laten komen.

Er is toen een projectgroep tot stand gekomen, die zich zowel met de tentoonstelling als met de begeleidende lesbrief heeft beziggehouden. Namens het Gemeentearchief had Coos Wentholt als educatieve medewerkster in de groep zitting, de educatieve dienst van het Gemeentemuseum leverde Nini Jonker en Jan Schierbeek. Namens de VGN namen vier docenten deel: Rien Harreman, verbonden aan het Stevin-College, Joke van der Leeuw-Roord, docente aan het Edith Stein College, Chris Nigten, docent aan het Segbroek-College en Hans de Wolff, vakdi-

dacticus aan de universiteit van Amsterdam en docent aan het Stevin-College.

Tijdens de eerste bijeenkomsten, een klein jaar geleden, hebben we ons bezig gehouden met de inventarisatie van de mogelijkheden voor dit project. Er moest rekening gehouden worden met de beperkte ruimte van de kunstkar en de onmogelijkheid authentiek historisch materiaal te tonen vanwege de kans op beschadiging en diefstal. Daarom konden we slechts met reproducties werken, die we verder in het project 'plat materiaal' zijn blijven noemen.

Een ander gegeven was de videoband over 1884 die op het Gemeentearchief door Charles Boissevain vervaardigd was. Deze band bleek een prima uitgangspunt, dat wij meer 'kindgericht' wilden uitwerken. Vandaar dat wij gekozen hebben voor een opzet vanuit drie in 1884 bestaande Haagse families. Op het gevaar af daarbij voor weinig origineel te worden versleten leek het ons uiteindelijk de meest functionele methode gezien de belangrijkste doelgroep, de onder- en bovenbouw van het voortgezet onderwijs.

Er moest een vlechtwerk ontstaan van deze drie families, waarbij verschillende aspecten van hun leven in 1884 aan bod zouden komen. Door families te kiezen uit verschillende lagen van de Haagse samenleving konden we een min of meer genuanceerd beeld van Den Haag rond 1884 schetsen.



Camfferman werkte op 'de pletterij', de grootste fabriek in Den Haag.

Opzet van het project

De eerste is de familie De Casembroot. Jonkheer F. de Casembroot was admiraal, de held van Simonoseki. Hij was mentor geweest van de jonge Willem III. Op politiek gebied had hij zowel in de Haagse gemeenteraad als in de Tweede Kamer zijn conservatieve geluid laten horen. Hij woonde in een thans nog bestaand huis aan de Prinsessegracht nr. 28. De familie behoorde tot de Nederlandse Hervormde Kerk.

De tweede familie is het rooms-katholieke gezin Mols-van der Klugt, dat een smidse annex groentewinkel bezat op de Denneweg. Helaas was van hen, behalve hun aanwezigheid in de burgerlijke stand, heel weinig tastbaars terug te vinden.

De derde familie werd ons letterlijk in de schoot geworpen en is meteen een goed voorbeeld van 'oral history'. Na een lezing werd Coos Wentholt van het Gemeentearchief benaderd door de heer Camfferman. Hij vertelde haar in kort bestek het levensverhaal van zijn grootvader. Dit verhaal paste zo wonderwel in onze opzet, dat wij de familie Camfferman als derde familie kozen. De grootvader was in 1884 een jonge man die als arbeider bij de pletterij van de firma Enthoven en Co werkte, in die tijd de grootste fabriek in Den Haag. Zijn familie woonde in een hofje in het Voor-

burgstraatje, waar zijn moeder de was deed voor beter gesitueerden. Er bleken zelfs nog oude familiefoto's te bestaan.

Om deze families in een verhaal onder te brengen werd als rode draad Sientje Moses gekozen, een twaalfjarig meisje, dat voor het eerst als dagmeisje uit werken gaat bij de familie De Casembroot. Deze Sientje heeft echt bestaan en ging in 1884 uit werken, zij het bij een andere aanzienlijke familie in Den Haag. Wij laten haar te voet voor het eerst naar haar dienstje gaan. Dit geeft ons de gelegenheid iets van het straatbeeld uit die tijd op te roepen. Ze arriveert in het grote huis aan de Prinsessegracht en ontmoet daar het andere huispersoneel. Zij krijgt de opdracht boodschappen te doen op de Denneweg, waar zij dan in de winkel van Mols-van der Klugt terecht komt. Weer thuis ontmoet zij de jonge Camfferman, die net de was komt terugbrengen, die zijn moeder heeft gedaan.

Materiaal

Terwijl onze ideeën vorm kregen werd het steeds duidelijker dat wij het lesmateriaal dat wij zouden vervaardigen ook zonder tentoonstelling bruikbaar wilden maken. Laat 19e eeuwse sociale geschiedenis is een onderwerp dat in de meeste scholen

wel op een of andere manier behandeld wordt. Daarom leek het ons zinvol dit onderwerp op lokaal niveau uit te werken, waardoor het voor de leerlingen herkenbaarder en dus boeiender zou worden. Vandaar dat dit project uiteindelijk heeft geresulteerd in vier op zichzelf staande en toch samenhangende delen: de tentoonstelling, de catalogus/lesbrief, een diaserie en de reeds bestaande videoband.

In de opzet van de *tentoonstelling*, die door het Gemeentemuseum verzorgd wordt, is gekozen voor een duidelijke driedeling. De families komen apart aan bod, maar Sientje loopt er tussendoor. Van elke familie toont men in vogelvlucht de wijze van wonen, werken en ontspannen. Aan de hand van duidelijk kaartmateriaal van de hele stad en van de wijken waar de desbetreffende families woonden, wordt dit verder toegelicht. Dit is van speciaal belang omdat er inmiddels veel onder slopershanden is gevallen en de stad op een aantal punten onherkenbaar veranderd is.

De *lesbrief*, die tevens catalogus is, heeft een andere opzet. Er is gekozen voor acht verschillende onderwerpen, waarbij telkens een aspect van de leefstijl van de drie families aan de hand van authentiek bronnenmateriaal wordt uitgewerkt. Het geheel wordt voorafgegaan door een inleidend verhaal over de belevenissen van Sientje. Ook in de catalogus is weer het nodige kaartmateriaal verwerkt. De bronnen die we gebruikt hebben zijn gekozen uit het vele materiaal dat in het archief voorhanden is. Er zijn fragmenten uit kranten, literatuur en gemeenteverlagen uit die tijd. Naast foto's en prenten zijn er ook kwantitatieve bronnen. De items die we gekozen hebben zijn respectievelijk: algemene informatie, wonen, werken, vertier, kerkelijke en sociale zorg, sterven, onderwijs en politiek.

De onderwerpen beslaan meerdere pagina's met zo gedifferentieerd mogelijk bronnenmateriaal. Bij het onderwerp 'wonen' maken we gebruik van foto's van zowel het exterieur als interieur van woningen uit die tijd. Verder van huis- en winkeladvertenties uit kranten van toen, en daarnaast de uitslagen van een onderzoek naar de omstandigheden waarin de arbeiders in de hofjes moesten leven. Dat de meningen over de woonomstandigheden nogal verschillen blijkt wel. R. Ortigão, een Portugese schrijver die in 1883 Den Haag bezocht, liet zich zeer lovend uit over de stad. Anderen voelden zich echter in dezelfde tijd genoodzaakt aan de gemeenteraad rekestten te sturen over de afschuwelijke omstandigheden waarin stadgenoten moesten leven.

Bij de andere onderwerpen hebben we een



De salon van Prinsessegracht 28, het huis van De Casembroot, rond de eeuwwisseling.

soortgelijk procédé toegepast.

Daar wij ons niet uitsluitend op het onderwijs wilden richten hebben we besloten vragen en opdrachten voor de leerlingen niet in de lesbrief/catalogus zelf te verwerken. Er zijn aparte vraag- en op-

drachtbladen beschikbaar die op aanvraag worden toegezonden en vrijelijk gecopieerd kunnen worden. Bij het opstellen van de vragen zijn wij van drie niveaugroepen uitgegaan, de brugklas, de tweede en de derde klas en de bovenbouw, respectievelijk A, B en C. De brugklassen zouden dan alleen de A-opgaven moeten maken, de bovenbouw zou zich aan alle drie niveau's kunnen wagen.

Het aantal vragen en opdrachten is vrij groot geworden. Ze kunnen als richtlijn beschouwd worden voor de verwerkingsmogelijkheden die het materiaal biedt. Ongetwijfeld zijn er meer mogelijkheden, maar wij wilden onze overbelaste collega's zoveel mogelijk hulp bieden bij het gebruik van ons project in de klas. Omdat het werkmateriaal tamelijk uitgebreid is, is het geheel zeker geschikt voor groeps- en individueel werk. Ieder groepje kan dan een eigen onderwerp voor zijn rekening nemen.

Nu de meeste scholen uitgerust zijn met audiovisuele hulpmiddelen kan het beeldmateriaal extra aandacht krijgen. De fotograaf van het Gemeentearchief heeft 36 dia's vervaardigd van laat-negentiende eeuwse foto's, prenten en tekeningen. De afdeling Den Haag van de VGN heeft met toestemming van het archief besloten zelf voor duplicatie te zorgen. Dit kan omdat er in Den Haag sinds twee jaar een dia-club bestaat, waar enthousiaste VGN-leden zelf materiaal vervaardigen (de club

heeft op eigen kosten apparatuur aangeschaft waardoor dia's op een vrij simpele wijze te dupliceren zijn). De groep is bereid de serie 'Den Haag van hoog tot laag' tegen kostprijs te reproduceren.

Ten slotte is er de *videoband* die ongeveer drie kwartier duurt. Een deel van het materiaal vindt u ook terug bij de dia's zodat belangrijke facetten nog eens langzamer herhaald kunnen worden. De band is geschikt als instap of afsluiting en laat eveneens het jaar 1884 passeren, maar dan zonder de eerder genoemde families. De makers hebben gebruik gemaakt van een grote verscheidenheid aan beeldmateriaal. Soms zijn er tussen het historische materiaal kleine grappige tableaux vivants verwerkt.

Alles bij elkaar genomen is het een project geworden waar archief, museum en onderwijs in een hecht samenwerkingsverband getracht hebben de Haagse geschiedenis rond 1884 levend te maken. Het zou prachtig zijn wanneer de bevoegde instanties hierdoor zouden gaan inzien dat het moment gekomen is om nu eindelijk tot een permanente voorziening voor Haagse geschiedenis over te gaan. Het wordt hoog tijd voor een echt Haags Historisch Museum!

Namens 'het collectief',
Joke van der Leeuw-Roord

Kleio Didactica

Prijzen leerlingen-materiaal

1 ex. f 5,50; 2 t/m 10 ex. f 4,50 per ex.; meer dan 10 ex. f 3,50 per ex. inclusief verzendkosten.

Kleio Didactica no. 1 (land zonder leerplicht) en no. 2 (van Sodom tot Rhynauwen) zijn nog tegen oude prijzen beschikbaar, te weten:

1 t/m 4 ex. f 5,— per ex.; 5 t/m 10 ex. f 3,50 per ex.; 11 t/m 20 f 3,— per ex.; meer dan 20 ex. f 2,50 per ex. Het verschuldigde bedrag dient *tevorens* overgemaakt te worden op postgiro 128701 t.n.v. penningmeester VGN te Den Haag, onder vermelding van nummer, titel en tevens de aanduiding 'leerlingenmateriaal'.

Leverbare titels leerlingenmateriaal:

nr Titel

- 1 'n Land zonder Leerplicht
- 2 Van Sodom tot Rhijnauwen
- 6 Over Leven
- 8 Suriname
- 9 De erosie van een hoeksteen
- 11 Het Algemeen Kiesrecht in prenten

Kroniek

Volwassenen-onderwijs: Interscholaire 17-11-'84

De jaarlijkse bijeenkomst van schoolleiders en docenten, die in het volwassenen-onderwijs werkzaam zijn, wordt dit jaar gehouden op zaterdag 17 november aanstaande. Deze 'LUSTRUM-INTER-SCHOLAIRE' heeft als titel meegekregen:

'volwassenen-onderwijs, een eigen gezicht; vakdidactische vernieuwing', en is gericht op het mavo, havo, vwo en open-school onderwijs, zoals dat op ongeveer 80 Dag/Avondscholen in ons land wordt verzorgd.

De avondscholengemeenschap van Delft heeft dit keer het initiatief voor de organisatie en inhoud op zich genomen. Een voorbereidingscommissie, samengesteld uit schoolleiding en docenten, is geruime tijd bezig aan de invulling van deze dag. De 'Interscholaire' zal worden gehouden in het gebouw van de scholengemeenschap 'Hugo Grotius', waarin de Avondschool haar lessen in de avonden verzorgt. Dit gebouw ligt in de Juniusstraat no. 8 te Delft.

Voor de zomervakantie is een schriftelijke aankondiging naar de directies van alle Dag/Avondscholengemeenschappen verstuurd met het verzoek de docenten in deze onderwijssector op deze lustrumviering te wijzen. In de loop van de maand september zullen de scholen op de hoogte worden gesteld van het programma. Dan is ook het moment daar om zich door middel van een formulier aan te melden.

De 'Interscholaire' zal in drie perioden worden verdeeld:

- een ochtendzitting (10.30-12.00) waarin het vakgerichte gedeelte of sectie-overleg aan de orde komt. Dit is het ontmoetingspunt (en hernieuwde kennismaking) van de deelnemende docenten. Informatie en discussie over het vakgebied zullen de inhoud van dit gedeelte vormen.
- rond het middaguur (12.00-13.30). Na de lunchpauze is in deze tijd ruimte gereserveerd voor het houden van een lezing. Mogelijk kan aansluitend een discussie volgen
- in de middagzitting (13.30-15.30) zullen in workshops themaprogramma's worden gebracht die de nadruk zullen leggen op diverse vernieuwingen binnen het vakgebied of groepen van vakgebieden.

Martin Driessen

Verkrijgbare bibliografieën betreffende de Haarlemse, Noord-Hollandse en Zuid- Hollandse geschiedenis.

In mei 1984 verscheen *Bijdrage tot een bibliografie van Haarlem 1961-1980*, samengesteld door mevrouw P.Th.A. Sormani, een uitgave van de Vereniging 'Haerlem' in samenwerking met de Stadsbibliotheek en het Gemeentearchief van Haarlem. Het is een boekwerk, op folio-formaat, van 87 bladzijden, waarin ruim 2000 titels van boeken en tijdschriftartikelen betreffende Haarlem, verschenen in genoemde jaren, zijn opgenomen. Het boek is à raison van f 10,— verkrijgbaar bij het Gemeentearchief en de Stadsbibliotheek van Haarlem en kan worden toegezonden na overmaking van f 14,25 op postrekening 14 74 18 t.n.v. de Directeur Stadsbibliotheek Haarlem, met vermelding 'Bibliografie Sormani'.

Het boek is een vervolg op de *Bijdrage tot een bibliografie van Haarlem 1876-1960*, samengesteld door mevrouw Ga. Ratelband en in 1968 uitgegeven door de Stadsbibliotheek Haarlem. Dit laatste boek, in dezelfde uitvoering en op hetzelfde formaat, telt 131 bladzijden en bevat ca 3500 titels. Het aanvangsjaar 1876 werd gekozen omdat in dat jaar een (niet meer verkrijgbare) Haarlemse bibliografie van de hand van C. Ekama is verschenen, een boekwerk waarin alle vóór 1876 verschenen publikaties over Haarlem staan opgesomd.

Haarlem beschikt nu dus in drie boeken over een bibliografie van de oudste tijden tot en met 1980. De publikaties van 1981 en latere jaren worden jaarlijks in de Jaarboeken van de Vereniging 'Haerlem' opgesomd, te beginnen met het in 1984 verschenen Jaarboek 'Haerlem' 1983.

De Haarlemse bibliografie 1876-1960 is à raison van f 20,— verkrijgbaar bij de Stadsbibliotheek Haarlem en kan worden toegezonden na overmaking van f 24,25 op postrekening 14 74 18 t.n.v. de Directeur Stadsbibliotheek Haarlem, met vermelding 'Bibliografie Ratelband'.

In dit verband is het wellicht nuttig te wijzen op enige Noord- en Zuid-Hollandse bibliografieën die eveneens recent zijn verschenen:

In 1982 verscheen het *eerste deel* van het *Repertorium betreffende de geschiedenis van Noord-Holland (met uitzondering van Amsterdam en Haarlem), verschenen tot 31-12-1979*. Dit eerste deel bevat de tijdschriftartikelen over Noord-Holland en werd samengesteld door Mr J.H. Rombach. Het eveneens op folioformaat uitgegeven boek omvat 267 bladzijden en geeft ca 6000 titels. Het is een uitgave van de Culturele Raad Noordholland en is al-

daar à raison van f 35,— exclusief verzendkosten te bestellen (adres: postbus 163, 1970 AD IJmuiden).

In juni 1984 verscheen het *tweede deel* van het *Repertorium*, waarin de boektitels betreffende de geschiedenis van Noord-Holland zijn opgesomd. Het werd samengesteld door mevr. S. Baarda en de heren P. Boon en D. van der Fluit. Het sluit qua formaat aan bij deel I, omvat ruim 150 bladzijden en beschrijft ca 3000 titels. Het is eveneens bij de Culturele Raad van Noord-Holland te bestellen voor een bedrag van f 25,— excl. verzendkosten. Dan kan nog worden gewezen op de *Regionaal-historische bibliografie van Holland 1980-1982*, samengesteld door Jan Alleblas, uitgegeven door de Historische Vereniging Holland als deel 14 in de reeks *Hollandse Studiën*. Het is een boekje van 189 bladzijden met ruim 2000 titels van boeken en artikelen verschenen over Noord- en Zuid-Holland (uitgezonderd Amsterdam, 's-Gravenhage, Haarlem en Rotterdam), verschenen in de drie genoemde jaren. Het ligt in de bedoeling om in 1986 een vervolgdeel te publiceren over de jaren 1983-1985. De bibliografie over 1980-1982 is voor niet-leden van de Historische Vereniging Holland te bestellen door f 12,50 over te maken op postgiro 35 93 767 t.n.v. de Hist. Ver. Holland te 's-Gravenhage, met vermelding 'Bibliografie 1980-1982'.

Bij dezelfde vereniging berust nog een restantje van de *Bibliografie van de geschiedenis van Zuid-Holland tot 1966*, samengesteld door mevrouw A.E. van Balen-Chavannes, uitgegeven in 1972 door de Culturele Raad van Zuid-Holland. Dit gebonden boek van 310 pagina's bevat ruim 4500 titels en is, zo lang de voorraad strekt, te bestellen door f 30,50 over te maken op postgiro 35 93 767 t.n.v. de Hist. Ver. Holland te 's-Gravenhage, met vermelding 'Bibliografie Zuid-Holland'.

Politieke & sociale vorming

Meisjes en vrouwen nemen op tal van terreinen in de maatschappij een andere positie in dan jongens en mannen. Vrouwen zijn niet alleen ondervetegenwoordigd (of niet aanwezig) in diverse beroepsgroepen, ook de kansen om op bepaalde posities in de maatschappij te komen, zijn beperkt (zijn bijvoorbeeld hoofden van scholen niet nog steeds voornamelijk mannen?). De ongelijke verhouding tussen jongens en meisjes, mannen en vrouwen en de vraag hoe het onderwijs daarin een rol speelt, vormen het uitgangspunt van het eerste themanummer van de 2e jaargang van het blad *Politieke & Sociale Vorming*: 'Meisjes & Meiden'. Het thema wordt ingeleid met een drietal

achtergrondartikelen. Het eerste artikel gaat over het socialisatie-vraagstuk: wat zorgt er thuis en op school voor dat meisjes en jongens verschillend opgroeien. Het tweede artikel gaat over meisjescultuur. Het derde artikel 'Meisjeskeuzen', laat de verschillen in loopbaan tussen meisjes en jongens zien en waar die verschillen mee te maken hebben.

In het onderdeel Didactiek/Methodiek wordt een leerplan aangeboden, bestaande uit een zestal lessen.

In les 1 wordt ingegaan op de feitelijke verschillen tussen meisjes en jongens en op de betekenis en consequenties van die verschillen.

In les 2 wordt nagegaan waar die verschillen vandaan komen, waarbij de nadruk ligt op de gezinsocialisatie.

Les 3 behandelt de massamedia waarbij reclame, televisie en literatuur aan de orde komen.

In les 4 wordt aandacht besteed aan de schoolse socialisatieprocessen.

Les 5 gaat in op de (seksuele) relatie tussen meisjes en jongens c.q. mannen en vrouwen.

In les 6 wordt de inhoud van de eerste 5 lessen in een historisch en economisch perspectief geplaatst.

Er wordt uitgelegd hoe je deze onderwerpen kunt behandelen in groepen, toespitst op het vak maatschappijleer. De onderwerpen en didactische aanwijzingen zijn met enige aanpassing ook te gebruiken voor behandeling in vrouwen-groepen.

Daarnaast treft u in het tijdschrift artikelen aan over:

- Wat doe je aan racisme.
 - Levensgeschiedenis als onderwerp van politieke vorming.
 - Symposium over vredesonderwijs/mondiale vorming.
- Verder zijn er recensies over:
- Kernthema's maatschappijleer (deel 2). Vrede: hoe kan ik invloed uitoefenen.
 - Formatiespel: een spel over verkiezingen.
 - Vredesvragen (onderwijsschrift oorlog en vrede).

In de eerste jaargang van Politieke en Sociale Vorming verschenen themanummers over: de Toekomst, Gastarbeid, Muziek en Politiek en Werk en Werkeloosheid.

Voor de jaargang 1984 staan, onder voorbehoud, de volgende thema's op de rol: 'Burgerlijke ongehoorzaamheid', 'Massacommunicatie en massamedia' en 'Wonen'.

Politieke en Sociale Vorming is een uitgave van de Stichting Burgerschapskunde te

Leiden, Postbus 349, (tel. 071-899272). Een jaarabonnement (4 nrs. per jaar) kost f 60,—. Losse nummers f 17,—.

Antropologie

Voor lessen over niet-westerse culturen nu en in het verleden is het aan te raden verder te kijken dan de geijkte historische (vak-)literatuur. Daarom wil ik uw aandacht vestigen op de bladen *Antropologische Verkenningen* en *Tribaal*. Het eerste is een uitgave van het samenwerkingsverband van de antropologische vakgroepen van alle Nederlandse universiteiten, Tribaal wordt uitgegeven door de Werkgroep Inheemse Volken.

Beide geven thema-nummers uit, waarbij ook gelet wordt op bruikbaarheid in het onderwijs.

Verdere informatie over de onderwerpen van de nog verkrijgbare themanummers krijgt u bij:

Redactiesecretariaat *Antropologische Verkenningen*, Heidelberglaan 2, 3584 CS Utrecht.

Werkgroep Inheemse Volken, Postbus 4098, 1009 AB Amsterdam.

De tijdschriften zijn vermoedelijk ter inzage in de leeszalen van de grote bibliotheken en zeker van de Universiteitsbibliotheken.

T.B.-S.

Ingezonden brief

Geschiedenis in het geding, of . . .

Als men zo'n bijeenkomst als 'Geschiedenis in het geding' bijwoont, komt gemakkelijk de vraag naar boven: 'Wat zal er uitkomen?' De opmerkingen waren spitsvondig en de lachsalvo's ontbraken niet, maar bij de evaluatie, die je daarna toepast, voel je je net als de leerlingen: 'Wat was het nut?'

Je probeert alles nog eens op een rijtje te zetten en met de ordening, die je probeert aan te brengen, komen de problemen en de vragen. Om er eens een paar te noemen. Nederland was (en is nog) verzuimd, maar met de ontzuiling werden de heilige huisjes, door vorige generaties zo kunstig in elkaar gezet wat bouwvallig.

In een tijd, waarin geld verdienen belangrijk is, gooit geschiedenis niet de hoogste ogen! Met wiskunde kan je immers veel meer doen.

De vrije tijd wordt anders doorgebracht dan vroeger, het onderwijs heeft er de invloed van ondergaan. Tijd voor verdieping is nauwelijks aanwezig. Een advies

om er eens een handboek op na te slaan, wordt al gauw beantwoord met de reactie: 'Ik heb nog meer te doen.' Degene, die op zijn vakantie in een historische omgeving belandt, kan altijd over de talloze reisgidsen beschikken, bovendien hoeft je toch ook niet alles van een plaats of streek te weten!

Geschiedenis is vaak nauw verbonden met politieke geschiedenis, maar als je werkloos bent, loop je niet direct warm voor het Haagse wereldje. Trouwens, men hoeft de radio of de TV maar aan te zetten en de geïnteresseerde is op de hoogte. 'Waarom moet je al die partijen kennen en wat koop ik voor de "nacht van . . ."?' 'De docenten moesten het vroeger voor hun opleiding kennen, maar wij moeten weten, waar het staat!!' zeggen leerlingen.'

Wat heb je bereikt? Dat is toch niet zo'n gekke vraag, want je wilt in de samenleving iets nuttigs tot stand brengen. Alweer het nut. Onwillekeurig moet ik denken aan de door mij hoog vereerde Presser, die bij een kandidaat naar het nut van geschiedenis vroeg en daarbij het antwoord 'het leverde mij een aardige baan met een hoop geld' op bij voorbaat uitsloot. Terecht overigens! Nu terug naar de vraag: 'Wat heb je bereikt?'

'Je hebt geprobeerd jonge mensen op te voeden tot mondige staatsburgers,' roept een optimist. Het optimisme wordt enigszins getemperd bij de opkomst van extreme partijen en groeperingen, waarvan het democratisch gehalte twijfelachtig genoemd mag worden.

'Iedereen maakt zélf geschiedenis en heeft derhalve met geschiedenis te maken.' Dit is een antwoord, waar best iets mee te doen valt. Een enkele correctie is echter toch wel op zijn plaats. In het universele, in het typisch eigene, kan een stuk individualisme schuilen. Zeker is dat geen onbekend terrein. Is één Nederlander geen individualist, vormden twee geen politieke partij en maakten drie niet een scheuring? Het is een oud en bekend adagium, maar in een tijd, waarin mondiaal wordt gedacht, kom je er niet zo erg ver mee. Er schuilt ook een probleem in voor de samenwerking met andere vakgebieden en juist in die richting zal het een en ander moeten gebeuren.

Bij dit alles gaat het niet om de geschiedenisdocent, want uitzonderingen daargelaten!, die redt zichzelf nog wel, maar om het vak. Dáár staan wij voor! Dát is onze zorg.

Hoe overtuig je een samenleving ervan, dat een gebrek aan historische kennis de mensheid naar een geestelijke armoede doet afzakken?? Het is de opdracht van de geschiedenisdocenten om met elkaar deze

overtuigingskracht op te brengen. Met elkaar, dus niet door enige bestuursleden en enkele gedrevenen!! In dit verband zouden best wat meer docenten-geschiedenis lid van de VGN mogen zijn.

Je probeert als geschiedenisdocent een stuk cultuuroverdracht te bevorderen. De leerlingen staan er niet altijd open voor, al zijn er vaak heel leuke resultaten te bereiken!

Hoe kijkt het gros van de parlementsleden tegen het vak 'geschiedenis' aan? Het lijkt me een zinvolle vraag. Bij vele parlementariërs is stellig het besef aanwezig, dat zij geschiedenis maken. Ze zien er het belang (misschien) nog wel van in, maar blijft die importantie ook nog overeind als er bezuinigd moet worden? Soms slaken de heren een zucht van verbazing, dat zo velen zo weinig weten van het verleden. Gelet op de onderwijskundige vernieuwingen, is dat niet helemaal terecht, maar de verantwoordelijkheid ligt daarmee wel weer op het bordje van de geschiedenisdocent. Niet onjuist, want daarvoor werd hij ingehuurd. De speelruimte, die de docent, dus ook de leraar-geschiedenis!!, kreeg, werd steeds minder en dat valt te betreuren.

Het nut van geschiedenis wordt niet bepaald door een TV-serie of een herdenkingsjaar – de vraag naar het nut is zo zoetjes aan ook al geschiedenis geworden!, maar door het plezier, wat men er aan beleeft of beleefde.

Misschien is 1917 dan niet zo'n heilig jaar meer voor het CSE en zijn er samenwerkingsverbanden te creëren met vakken als aardrijkskunde of maatschappijleer, maar het eigene van het vak geschiedenis, die pelgrimstocht der mensheid, dient overeind te blijven.

Geschiedenis in het geding, maar ook het geding van de geschiedenis!!

J.H. Grevers

DIDACTIEKCONFERENTIE 1984 LEIDERDORP 2-3 november.

"Gedifferentieerd
in de

werken
geschiedenisles"



Deelnemerskosten /100,-. Reiskosten de klasse v.v. worden vergoed. Inschrijving geschiedt door het zenden van een briefkaart aan:
Leraaropleiding Zuid West Nederland,
deze geschiedenis t.a.v. de heer A.L.
Vellingh, Postbus 2967, 2601 CZ Delft.
De acceptatie wordt u dan toegezonden.

Programma

Vrijdag 2 november:

- 15.30–16.00 uur Aankomst en inschrijving.
- 16.00–17.00 uur Inleiding over de drie te gebruiken differentiatie modellen door drs. R. Leentvaar, onderwijskundige ZWN.
- 17.00–18.00 uur Samenstelling en kennismaking in de werkgroepen.
- 19.30–22.00 uur Eerste bijeenkomst werkgroepen.

Zaterdag 3 november:

- 9.00–12.00 uur Tweede bijeenkomst werkgroepen.
- 13.30–15.00 uur Evaluatie en afronding in de werkgroepen.
- 15.00–15.30 uur Afsluiting van de conferentie.

Op deze werkconferentie wordt aan de hand van differentiatie modellen bekeken wat de mogelijkheden of moeilijkheden zijn om differentiatie toe te passen in de geschiedenisles. Dit gebeurt aan de hand van de volgende twee onderwerpen:

- A. een bovenbouwthema: *Werkloosheid in de jaren '30 in Nederland*, bedoeld

voor de hoogste klassen MAVO, HAVO en VWO.

- B. een onderbouw thema: *De andere kant van de Opstand: het dagelijks leven in de 16e eeuw*, bedoeld voor de beginklassen van LBO, MAVO, HAVO en VWO.

Differentiatie modellen:

Er wordt gewerkt middels de volgende drie modellen:

- a. het BHV-model, (zie het MAVO-project),
- b. het model van F. Dijkstra, (zie Kleio jrg. 1982),
- c. het project-model.

Doel van de conferentie is, uitgaande van het basismateriaal te komen tot gedifferentieerd materiaal zowel als differentiatie in vaardigheden en werkvormen.

Werkwijze:

- a. Naar aanmelding krijgen de deelnemers een formulier om hun keuzes kenbaar te maken.
- b. De deelnemers kiezen uit één der onderwerpen en één der differentiatie modellen.
- c. Zij krijgen tevoren (3e week oktober) het basismateriaal toegezonden.
- d. Tijdens de conferentie wordt gewerkt met één differentiatie model.

Recensies

H.W. Pleket, H.W. Singor, H.S. Versnel, *Korte maatschappijgeschiedenis van de antieke wereld. Wolters-Noordhoff, Groningen 1983, 149 blz., 22 zwart-wit foto's, 3 kaartjes.*

Eerst was er niets en nu opeens kan het niet op met de leerboeken oude geschiedenis. Tien jaar geleden waren het Amerikaanse handboeken die veel oudheid voor de toen lage dollar boden. De laatste jaren hebben docenten van universiteiten, MO-opleidingen en NLO's de keuze gekregen uit een kwartet van Nederlandse leerboeken, twee grote (Wes e.a. en Beliën/Meijer) en twee kleine. Naast de Blois/v.d. Spek is er nu de didaktische bijdrage van de Leidse vakgroep oude geschiedenis.

Pleket en de zijnen hebben het ruimteprobleem radikaal opgelost: ieder onvertogen feit is weggelaten ten behoeve van een structurele aanpak 'met een sterke nadruk op de sociale en mentaliteitsgeschiedenis en met een minimum aan jaartallen en evenementen' (woord vooraf). Binnen de enkele studieweken die onder het tweefasenbestel zijn uitgetrokken voor een inleiding in ieder van de tijdvakken, moet zo nog wat ruimte overblijven voor 'een selectie van gedocumenteerde probleemstellingen'. De auteurs ontkennen dat de 126 bladzijden zuivere tekst voldoende kunnen zijn voor een introductie in de oude geschiedenis, maar is hun opmerking wel reëel? Op de meeste universiteiten maken de studenten na hun eerste propedeusejaar al hun keuzes: oude (en middeleeuwse en nieuwe) geschiedenis is een optie van de happy few. De geschiedenisleraar die nog volgens oude standaards is opgeleid en zijn Bury of Starr met liefde koestert, zal verbijsterd zijn als hij dit boekje vergelijkt met zijn kloeke handboeken.

Maar keuzes moeten nu eenmaal worden gemaakt in de opleidingen die worden opgejaagd door rendementsdenken van een benepen soort. De keuzes van het Leidse trio hebben in ieder geval de aantrekkelijkheid van radikaliteit. Er worden geen concessies gedaan aan de propedeusestudent als beginnende: de zeer compacte tekst schuwt gedachtensprongen en academisch taalgebruik niet. Met name de stukken over Voor-Azië en Rome, van Singor en Versnel, hebben een nivo dat de student duidelijk serieus neemt. 'Griekenland' van Pleket lijkt mij in veel opzichten te vlot geschreven.

Natuurlijk ontbreken verrassende doorblikjes niet, maar ten onrechte wordt soms

een joligheid toegepast die ik graag hoor in voordrachten van deze Leidse hoogleraar en met genoegen in zijn artikelen aantref, maar die in een handboek misplaatst is; de leutigheid en raakheid zijn alleen te waarderen voor een reeds ingewijde en dat is de propedeut per definitie niet. Er wordt soms – ondanks de beperkte ruimte gewoon gebabbeld: 'Zoals op ons televisiescherm ongeveer dagelijks oorlogshandelingen aan ons voorbijtrekken, zo trokken in Griekenland oorlogshandelingen om zo te zeggen langs de voordeur of, beter, de stadsmuur voorbij.' (47) We moeten toch even iets over de Myceense cultuur kwijt omdat we anders 'iedere toerist, die Griekenlandwaarts trekt, eigenlijk een slechte dienst bewijzen' (29). Maar ergernis maakt gauw plaats voor bewondering: superieur worden de inzichten over de aard van de antieke maatschappij aan de studerende voorgeworpen, met pareltjes als: de trots op de eigen kunde die soms in inscripties van ambachtslieden doorklinkt, is iets anders dan een positieve arbeidsethos (46). De opbouw van de Atheense en Romeinse maatschappij wordt even heel concreet gemaakt door de getallen van de categoriën burgers. Op bladzijde 102 wordt heel raak de evolutie van de Romeinse clientelasytemen uiteengezet. En zo is er intellectueel veel te genieten. Maar door wie? De beginnende zal er overheen lezen of hij zal alles moeizaam uit het hoofd leren. En het leren van niet door gebeurtenissen aangeklede structuren is heel wat moeilijker dan domme feiten.

Ik ben wat achterdochtig over het leereffect van deze beknopte maatschappijgeschiedenis. Iemand kwam uit de kerk thuis en kreeg de vraag: 'Waarover ging de preek?'. Op zijn antwoord 'over de zonde' kwam 'Wat zei de dominee erover?'. De kerkganger verklaarde eenvoudig: 'Hij was ertegen.' Houdt ook de studerende die aan de hand van Pleket c.s. de wereld van de oudheid binnenhuppelt, niet een heel globale kennis over: het ging over de oudheid en er was veel ongelijkheid? Het krampachtig vermijden van feiten en namen leidt namelijk tot een diffuusheid. Wordt een gedachtegang over de kenmerken van slavenopstanden niet aanmerkelijk veelzeggender als even de Spartacusstory wordt verteld, desnoods in kleine lettertjes? Ook bij de knappe schets van de keizertijd heb ik naïef gesnakt naar een evenement.

Weinig zeggend zijn ook meldingen als 'de geleerden zijn het er niet over eens', 'historici twisten erover'... De enige geleerde die met name wordt genoemd is Finley (68).

Inhoudelijk is het boekje praktisch onbe-

respelijk. Versnel laat zich even stilistisch meeslepen naar een niet korrekte uitspraak: 'Wellicht moeten we het ons in de praktijk zo voorstellen dat alleen patriciërs de tijd en de lust hadden om zich met hun stamboom te bemoeien, terwijl niet tot deze gentes behorende, armere families al hun aandacht aan hun olijfbom moesten schenken?' (79) Elders wordt terecht duidelijk gemaakt dat olijfbomen typisch niet het gewas was van armere boeren. Wijst de massale aanwezigheid van het volk bij de tragedies nu echt op een cultureel nivo 'dat ook qua intensiteit zelden meer in de latere steden van de Westeuropese geschiedenis is overtroffen?' (61). Wijst de massale aanwezigheid van het katholieke kerkvolk bij Latijnse missen op een opmerkelijk hoog cultureel nivo? De tragedieopvoeringen waren in allerlei opzichten ook een ritueel.

Uniek voor een handboek is het voortzetten van het verhaal over de Griekse wereld tot 400 na Christus: zo ontstaat het ook didactisch veel konsistentere beeld van de vitaliteit van de oostelijke rijkshelft die uiteindelijk moeder Roma overleefde. Het boek is dus een lofwaardige poging de oudheid eens anders te doen. De studerende zal er een hele kluit aan hebben; zal hij de 5 bladzijden per uur die tegenwoordig als akademische studeersnelheid geldt, halen? Alleen als onderdeel van een rijk onderwijsprogramma oude geschiedenis kan het boekje nuttig werk doen. Op zichzelf is het voor een oudhistoricus te weinig smaakmakend: de 22 foto's van krantenkwaliteit zullen ook niet stimuleren. Voor de leraar-historicus is dit een best werkje als repetitorium of bijbrenger van actuele inzichten in de oudheid.

Anton J.L. van Hooff

Gerlof Verwey, *Geschiedenis van Nederland. Levensverhaal van zijn bevolking. Met een voorwoord van Prof. Dr. I. Schöffer. Tweede, geheel herziene en bijgewerkte druk. Elsevier, Amsterdam /Brussel 1983, 1087 blz., f 34,50.*

Wat ik n.a.v. dit boek als eerste zou willen zeggen, is dat men het ijlings moet aanschaffen, want als men ergens waar – d.w.z. een overvloed aan historische informatie – voor zijn geld krijgt, dan is het wel hier. Voor schoolbibliotheken kan hetzelfde gelden, met dien verstande dat men het als 'paperback' niet moet uitleenen, wil men niet binnenkort een bundel papieren overhouden.

Het schrijven van een geschiedenis van Nederland van de oertijd tot op heden door een enkeling, die daarbij geen historicus van professie is, getuigt van moed, en wat Verwey hier heeft gepresteerd, toont

zijn bekwaamheid, zijn brede kennis en een groot stilistisch vermogen, de zoon van Albert Verwey en kleinzoon van Van Vloten waardig (over deze boeiende en m.i. in Nederland te weinig gekende figuur schrijft hij op p.767-769). De problemen en het belang van een soortgelijk overzichtswerk van de hand van een enkeling is door Schöffer in zijn voorwoord belicht, waarbij hij o.a. De Rek en Ter Haar releveert; hij had ook nog het succesboek van de gebroeders (dus Tweetal) Algra: 'Disperceert niet' kunnen noemen, waarvan onlangs weer een nieuwe editie het licht zag en dat ik persoonlijk ongenietbaar vind vanwege zijn penetrante 'God, Nederland en Oranje'-geuren, terwijl het in wezen niet veel meer is dan een opgeklopt schoolboek. Verwey steekt hier met kop en schouders bovenuit, ook al zal een ieder op talloze punten kritiek kunnen hebben op zijn visie en presentatie (zoals ik zelf zijn visie op de Oranjes wel wat geflatteerd vind: van koning Willem I bestaan minder vriendelijke portretten, b.v. van de hand van Rogier, en Willem III blijft helemaal achter de coulissen). Het cultuurhistorische perspectief komt in dit boek ten volle tot zijn recht, met name m.b.t. de 19e eeuw, en dat gaat in de hedendaagse historiografie langzamerhand opvallen. Men behoeft het, nogmaals, niet eens te zijn met alle speculaties en karakteristieken van de schrijver, maar hij weet verbazend veel en hij schrijft voortreffelijk. Een kleine opmerking tot slot: heeft H.A. Enno van Gelder inderdaad het Tijdschrift voor Geschiedenis gesticht (p.935)? Het volgde in 1920 het oudere Tijdschrift voor Geschiedenis, Land- en Volkenkunde op, dat al in 1886 was gesticht. Het Tijdschrift voor Geschiedenis telt dan ook zijn 97e jaargang. E.M. Janssen Perio

Historische Stedenatlas van Nederland, onder redactie van G. van Herwijnen, C. van de Kieft, J.C. Visser, J.G. Wegner. Aflevering 3: Zutfen, tekst M.M. Doornink-Hoogenraad; kaarten Th. Rothfus. Delftse Universitaire Pers 1983, 30 blz. (ten dele kaarten) + 2 losse kaarten. f 24,75; door leden van de VGN ook te bestellen bij de TH, afdeling Bouwkunde, t.a.v. Ir. J.G. Wegner, postbus 5043, 2600 GA Delft à f 18,50 per stuk (exl. verzendkosten).

In Kleio heb ik vorig jaar (nr. 9, nov. 1983) al mijn enthousiasme over de eerste twee afleveringen van de *Historische Stedenatlas van Nederland* (Haarlem en Amersfoort) tot uitdrukking gebracht. Uitgangspunten en opbouw van deze atlas heb ik daar al vrij uitvoerig beschreven, zodat ik hierop bij deze 3e aflevering over

Zutfen niet behoef terug te komen.

De stad Zutfen is mij persoonlijk dierbaar, omdat ik er in vacaties herhaaldelijk ben geweest en er een historische atmosfeer heb mogen beleven die men in mijn geboorte- en woonstad Rotterdam node mist. Daarmee is niet gezegd dat de geschiedenis verder aan Zutfen voorbij zou zijn gegaan: de rol die Zutfen in het begin van de Tachtigjarige oorlog heeft gespeeld is bekend, en de tekst vermeldt dan ook: *'Gedurende de twintig jaren van de Spaanse bezetting (1572-1591) werd in de stad een groot aantal huizen verwoest, naar schatting tweederde van het totaal'* (p. 13). Aan het einde van de Duitse bezettingstijd is de stad wederom zwaar geteisterd, maar deze periode blijft in deze atlas, die uitgaat van de situatie in de vroege 19e eeuw, uiteraard buiten beschouwing.

Het strategische belang van de stad laat zich overigens duidelijk aflezen van de uitgebreide vestingwerken op de grote overzichtskaart en op het aan deze ten grondslag liggende 'kadastraal minuutplan van 1823' (beide als bijlagen in de atlas). In het 'historische overzicht' leest men o.a.: *'De 14e eeuw is dus ook de periode van de sterkste ruimtelijke ontwikkeling en ook de bloeitijd van de stad geweest. Bloei en bevolkingstoename hebben zonder twijfel een wisselwerking uitgeoefend'* (p. 9), hetgeen opvallend overeenstemt met de door drs. Speet voor Haarlem en Amersfoort geconstateerde bloeiperioden; in de betreffende bespreking heb ik de spanning tussen deze visie en de in de A.G.N. vertolkte opvatting van een 14e eeuwse economisch en demografisch verval geconstateerd, ik word langzamerhand toch benieuwd hoe mediëvisten en economisch-historici deze tegenstrijdigheid kunnen verklaren.

Het 'historisch overzicht' van mevr. Doornink-Hoogenraad vind ik minder boeiend geschreven dan de overzichten in de eerste twee delen, en dit geldt in nog hogere mate voor haar betoog over de 'topografische ontwikkeling'. In haar voorwoord heeft de schrijfster, die als oud-archivaris duidelijk uiterst vertrouwd is met deze stadsgeschiedenis, de problemen geformuleerd waarop haar onderzoek moest stuiten; niettemin krijg ik de indruk dat 'veel duistere punten' in haar en onze visie op deze stad niet alleen aan lacunes in de overlevering, maar ook wel aan haar proza te danken zijn. Een formulering als deze: *'Ook de stad inde een aantal tinnen of "uitgangen" uit gebouwen, meest in hoenders betaald, en zeker niet zozeer onderdeel van haar financiële politiek als wel om de memorie aan oorspronkelijk haar toekomende eigendomsrechten vast te leggen'* (p. 12), is wel correct (afgezien daarvan

dat ik bij 'hoenders' aan kippen denk) maar weinig geschikt om de aandacht te boeien bij een toch al overmatig gedetailleerd betoog. Niettemin: wie zich de moeite getroost haar betoog te volgen, kan er veel van leren – en docenten in Zutfen en omgeving die zich met 'locale geschiedenis' willen bezighouden, hebben in deze atlas een prachtig hulpmiddel tot hun beschikking.

E.M. Janssen Perio

Peter Fiebig, Karl Pellens, Werner Schnatterbeck, Schüler im Museum. Donaueschinger Beiträge zur Lehrerfortbildung, Hochschulverlag, Freiburg 1983.

Nu het geschiedenisonderwijs geleidelijk aan meer gevarieerd en beweeglijk wordt, komt ook de museumdidaktiek meer en meer in de aandacht. Een bezoek aan een museum, zo even tussendoor, niet of nauwelijks voorbereid en begeleid, heeft echter weinig of geen zin. De leerlingen vatten het dan op als een uitje en gedragen zich in het museum dienovereenkomstig. Voorbereiding en uitvoering stellen eisen aan de docent(e), en daarom is het goed dat intussen toch vrij wat literatuur over didactisch museumbezoek op de markt verschenen is. Het verbaasde me overigens wel dat deze duitse auteurs het nuttige boekje *Werken in het museum* van Marian Langenbach e.a. (Groningen, 1981) blijken te kennen, terwijl *Kleio* er nooit aandacht aan besteed heeft (van de vier deeltjes van de reeks *Historisch-didaktische Cahiers* is er slechts een in dit blad gerecenseerd).

Dit westduitse boekje is een bundel bijgedragen, grotendeels aan de praktijk ontleend. Wordt de duitse geschiedenisdidaktiek er nog wel eens van verdacht hoogst abstract-theoretisch te zijn, dit werk is in ieder geval eminent praktisch. Schnatterbeck wijst erop dat het museumwezen zichzelf grondig vernieuwd heeft, waardoor de musea minder *elitair* geworden zijn en letterlijk en figuurlijk meer open staan voor het grote publiek, met inbegrip van jongeren. Pellens betreurt het dat het geschiedenisonderwijs deze uitnodiging lange tijd heeft genegeerd en haar ook thans nog niet ten volle heeft beantwoord. Samenwerking van museum en school biedt grote en nieuwe didactische mogelijkheden. Fiebig laat dit zien door een verslag van een goed uitgevoerd klasbezoek aan een museum. Elisabeth Erdmann verhaalt hoe een museum in Freiburg en de Pädagogische Hochschule aldaar in nauwe samenwerking een tentoonstelling hebben georganiseerd over het thema 'Hoe leefden de soldaten in het Romeinse rijk?'. In één maand tijds kwamen er 29.000 mensen kijken, waarbij 266

schoolklassen.

Het Hus-museum in Konstanz is voor kinderen natuurlijk een moeilijk museum, de figuur van Hus en zijn kerkhistorische betekenis zijn voor hen niet erg toegankelijk. Men wist echter, aldus Lene Eubel-Plag, door middel van een speciale jeugd-gids en een raadselspel met prijzen de kinderen zodanig enthousiast voor dit museum te maken dat in de vakantiemaanden juli en augustus 1981 1320 kinderen beneden de veertien jaar het Hus-huis bestormden. Het spel is compleet afgedrukt. Roswitha Gros bericht over een didactisch bezoek met een brugklas aan het Limes-museum te Aalen (ook hiervan de opgaven afgedrukt) en Fiebig over het KZ-Dachau. Ten slotte vijf gedetailleerde voorstellen (met alle opdrachten) over bezoeken aan twee musea in Villingen. Bijzonder interessant is hier een gecombineerd project geschiedenis-biologie over jaarringen (in bomen) als oorkonden van het verleden.

In het korte bestek van 150 bladzijden wordt hier zoveel nuttigs en bruikbaar geboden dat aanschaf nooit een teleurstelling kan betekenen.

P.F.M. Fontaine

C.J. Visser, *Spanje en de Baskische ETA, Terrorisme van dictatuur tot democratie*. Nederlands Instituut voor Vredesvraagstukken reeksnummer 37, Staatsuitgeverij, Den Haag 1982, 81 blz., f 11,-

In een van onze vakantie filmpjes is een Spaans probleem zichtbaar. Het laat de anders zo drukke boulevard verlaten zien, uitgezonderd de ene man die nog gauw zijn parasols in veiligheid brengt, terwijl over de weg de jeeps van de Guardia Civil snellen. Het was zomer 1979 en de ETA had laten weten ook in ons vakantie-oord bommen te hebben geplaatst.

De ETA bevond zich toen in een ernstige identiteitskrisis. De bindende kracht van het verzet tegen Franco was verdwenen: welke rol kon het militante Baskische nationalisme spelen in de Spaanse democratie?

Het boekje van Visser geeft een schets van de wortels van het Baskische verzet in de negentiende eeuw tegen de achtergrond 'van een dreigend teloorgaan van nationale identiteit' (10). Vervolgens ontstaat als reactie op de repressie van Franco in 1959 de ETA. Al van het begin af aan was er een vreemde mengeling van nationalisme en arbeiderisme: welke Bask moest eigenlijk bevrijd worden? De Baskische boer, de kapitalistische, maar Baskische bourgeoisie of de nauwelijks Baskische stadsproletariër? De aktie pleisterde de scheuren in de beweging lange tijd weg, met als absoluut hoogtepunt het opblazen van de

vermoedelijke opvolger van Franco, admiraal Carrero Blanco in 1973. Maar aanslagen op Spaanse overheidsdienaren benadrukten weer het nationalistisch motief, terwijl gijzelingen van Baskische industriëlen het sociaal-revolutionaire gezicht van de ETA lieten zien.

Al in de nadagen van Franco zette de ontideologisering en militarisering in waarvan de afgescheiden ETA-militar de belichaming is geworden. Visser vermeit zich voortdurend in de tegenstrijdigheden van de ETA-ideologie zonder duidelijk te maken hoe zo'n onlogische beweging kan bestaan. Daardoor komt deze publikatie, die waardevolle dokumentatie bevat, toch niet uit boven het nivo van een uit de hand gelopen weekbladartikel.

Anton J.L. van Hooff

Jean A. Schalekamp, *Van een eiland kun je niet vluchten. Gesprekken met overlevenden van de massamoorden op Mallorca in 1936*. Uitgeverij Heureka, Weesp 1983, 170 blz., f 27,50

Nu ik mij aan het schrijven zet van een bespreking van dit boek van Schalekamp (april 1984), is nog niet zo lang geleden in kranten en tijdschriften uitvoerige aandacht geschonken aan het driedelige opus van Jan Cremer, dat zo vol staat van alle gruwelen die Jan uit zijn smoezelige duim heeft gezogen. Het is heel goed mogelijk dat vele van zijn lezers vervolgens een vakantie gaan doorbrengen op Mallorca, waar zon en zee ons zo lekker bruinen. Dat zich op dit eiland niet zo lang geleden gruwelen hebben afgespeeld, waarbij Cremer zijn duim kan aflikken, zal hen waarschijnlijk niet interesseren. Dat hebben ze dan gemeen met onze journalisten, die – voor zover mijn kennis strekt – tot nu toe weinig neiging hebben getoond om over dit boek te schrijven. Verzonnen gruwelen zijn waarschijnlijk toch leuker. . .

'Fascisme is moord' was de beknopte omschrijving van een ingewikkeld verschijnsel, die al in mijn jeugd bekend was en die nu wel weer eens opduikt. Voor het regiem van Franco is het misschien niet zo'n slechte definitie, want dat was uitzonderlijk moorddadig. Wie wel eens heeft gehoord van Bernano's boek: '*Les grands cimetières sous la lune*', zou dit t.a.v. Mallorca kunnen weten, maar Bernanos is niet meer zo in de mode. Schalekamp, sedert 1960 op Mallorca woonachtig, heeft de laatste jaren gesprekken gevoerd met de weinigen die de fascistische terreur overleefden (soms als enigen van hun familie), en wat hier aan gruwelen naar boven komt, tart alle verbeelding; ik kan hier geen voorbeelden beschrijven, men moet het boek zelf aanschaffen en de leerlingen (van hogere klassen) in handen

geven. Wat zich hier heeft afgespeeld is zo huiveringwekkend dat men geneigd is zich af te vragen of wij in Nederland 1940-1945 niet nog relatief fatsoenlijk zijn behandeld, indien wij niet joods waren, aangezien hier nog betrekkelijk selectief werd vermoord en niet methodisch, als op Mallorca in 1936 – maar dat zijn uiteraard onprettige speculaties.

Onprettig is ook de rol geweest van vele geestelijken op dit eiland, evenals elders in Spanje, hetgeen men de paus ter overweging zou willen geven, als hij weer eens begint over de zaligverklaring van de slachtoffers van 'linkse' moorden in Spanje. Wat bisschop Miralles van Mallorca betreft, met wie Bernanos al moeite had: deze handelt duidelijk in de geest van zijn verre voorganger Pilatus en wast de handen in onschuld en de geesten in gruwelsprookjes over andermans boze bedoeelingen (vgl. p. 164/165).

E.M. Janssen Perio

Archeologie en Natuurwetenschappen, *Janus* 13, 1981.

Wat is tijd onder historici? Doet het er echt iets toe dat de Nederlandse Jeugdbond ter Bestudering van de Geschiedenis pas in 1981 zijn Janus wijdt aan een conferentie die in 1978 gehouden 'archeologie en natuurwetenschappen'. Bij dit symposium waren NJBG en Rijksdienst voor het Oudheidkundig Bodemonderzoek de drinkbroers. Mag Kleio dan ook wat laat zijn bij het aandacht geven aan die historische gebeurtenis?) Het waardevolle van deze bundel lezingen is dat heuse deskundigen aan het woord zijn. We krijgen dus niet de neuzelverhalen over de C-14methode uit sommige schoolboeken waar het onbegrip doorheen schemert. Mook bijvoorbeeld laat zien hoe de dendrochronologie de uitkomsten van het C-14-onderzoek corrigeert. Brongers geeft een aktueel overzicht van dateringsmethoden. Hoe de computer de archeoloog helpt zijn informatie te hanteren, is onderwerp van een stuk van Drost. Zo passeren allerlei nieuwe aanpakken de revue: archeozoölogie, archeobotanie en antropobiologie.

In de schriftelijke vorm waarin Janus de lezingen aanbiedt, zijn ze best te genieten. Uit het voorwoord begrijp ik echter dat de afstand tussen de uitgesproken tekst en de gedrukte niet groot is: arme NBJG-ers van oktober 1978, wanneer zullen archeologen eens enkele simpele schoolmeestertrucs leren?

Wil men moderne trends op het gebied van de archeologie in een kompakte vorm bij elkaar hebben, bijvoorbeeld voor die enkele uiterst geïnteresseerde leerling, dan is aanschaf van deze Janus aan te

bevelen: postbus 378, 3500 AJ Utrecht.
Anton J.L. van Hooff

Prof. Dr. H. van Werveke, *Jacob van Artevelde*. Kruseman, Den Haag 1982, prijs f 14,90.

Het betreft hier een ongewijzigde herdruk van het in 1963 in de reeks 'Kopstukken der geschiedenis' verschenen boekje. Gelukkig is nu op de omslag gekozen voor een sympathieker afbeelding van de volkstribuun dan bij het boekje van 1963 het geval was.

Veel over van Artevelde is onbekend: zijn precieze geboortjaar en zelfs zijn beroep zijn onzeker. Toch is van Werveke er in geslaagd de moeilijke positie waarin Vlaanderen verkeerde bij het begin van de vijandelikheden tussen Engeland en Frankrijk helder weer te geven: leenrechtelijk gebonden aan Frankrijk, economisch aan Engeland.

Van Artevelde voerde twee jaar lang een neutraliteitspolitiek met als belangrijkste succes: een herstel van de invoer van Engelse wol voor de Vlaamse lakennijverheid. Zijn overgang tot een alliantie met Engeland wordt door Pirenne uitgelegd als het pogen Gent een dominerende positie in Vlaanderen te geven, gelijk Florence in Toscane. Van Werveke betwist dit. Volgens hem profiteerden ook de andere Vlaamse steden (Brugge en Leperen) van deze politieke ommezwaai. Het partijkiezen in het in 1345 in Gent uitbrekende konflikt over de lonen in de wolindustrie werd de aanleiding tot zijn gewelddadige dood.

Samenvattend een uitstekend boekje waarin de figuur van Jacob van Artevelde duidelijk geprofileerd naar voren komt.
F.R. Kat

Strip +: *De avonturen van Marco Polo*, en: *Crisis*. Gottmer, Haarlem 1982, per album 48 blz., f 17,90 per deel.

Wat is toch de giftige adem van het onderwijs die alles besmet wat buiten de schoolmuren zo leuk leek? Al enige tijd kunnen er geen schoolboeken meer verschijnen die niet wat aan strips doen: een citaatje Asterix in *Sprekend Verleden* of een heel stripverhaal over Gaius Cracchus in *Merlijn*. Strips zijn leuk, onderwijs moet leuk zijn, dus gebruik het medium, denkt een simpele didaktiek. Maar als strips vanonder de lessenaar worden gehaald, gebeuren er merkwaardige dingen: hebben de strips de sfeer van het halfverbodene nodig om te kunnen gedijen?

Marco Polo en *Crisis* zijn strips, mooie strips. De tekeningen hebben haast een te mooie kwaliteit om 'echt' te zijn. Van de beide boeken, die van een stevige kaft zijn

voorzien, bevalt *Crisis* het best. Waarom eigenlijk? In *Marco Polo* wordt wel een stripverhaal getekend, maar de teksten lopen meestal parallel aan de tekeningen, met andere woorden, de typische balonnetjesvorm waarin de woorden van figuren opstijgen, ontbreekt. Hoe fraai en suggestief ook getekend, daardoor is *Marco Polo* te duidelijk een verhaal met een boodschap.

In *Crisis* komt het verhaal beter uit de verf: twee Amerikanen, Harry Burden en Shelton Jones ondervinden als boer en leraar aan den lijve de crisis. Als werklozen maken zij alle ellende mee op hun tocht naar New York, waar ze hulp verwachten van Harry Marshall, een studievriend van Jones. Hij neemt hen in dienst en voert hen naar Iowa naar zijn landbezittingen, waaronder het land van Burden... In deze fictie komt de realiteit beter tot haar recht dan in het levensverhaal van Marco Polo.

De tweede helft van beide boeken bestaat uit een informatieve tekst over handel en economie in de diverse tijdvakken. Zal de jeugdige stripentoesiast zo gepakt zijn dat hij argeloos doorleest nadat hij de smaak van historische problemen te pakken heeft gekregen in het eerste deel? Of zal niet veeleer de tekst hem argwanend maken tegen de gedenuatureerde strips van de eerste helft?

Didaktische wonderen verwacht ik van Strip+ niet (Staat Strip+ voor de strip met de meerwaarde?). Maar als meer dan curiosa verdienen ze een plaatsje in de schoolbibliotheek.

Anton J.L. van Hooff

Bert Schaap, *Reisboek voor prehistorische grotten, Inleiding tot de grotkunst uit de oude steentijd*. Fibula-van Dishoeck, Haarlem 1982, 222 blz. veel zwart-wit foto's, enkele pagina's kleurenfoto's, f 46,50.

De fascinatie die de geheimen van de grotten op de moderne mens uitoefenen, verdient het gevoed te worden door boeken van allerlei nivo en met diverse concepten. Het was een goede gedachte van Fibula-van Dishoeck een *reisboek* voor prehistorische grotten uit te geven volgens de geslaagde formule van bijvoorbeeld R. Klok, *Archeologisch reisboek voor Nederland*.

Maar Schaaps boek is geen reisgezel voor de grotbezoeker. Alleen aan het eind geven tien bladzijden wat informatie over grotten die bezocht kunnen worden, maar plattegronden en kaarten ontbreken helemaal. Ik zie niet veel mensen met dit kloek boek in de knuist prehistorische grotten binnendringen.

Wat voor een boek is dit eigenlijk? Een

inleiding – de ondertitel! – is het ook al niet. Het boek staat stijf van dorre informatie, die slecht gedoseerd en ongeïnspireerd wordt verstrekt. Hele bladzijden zijn gevuld met ongestructureerde gegevens. Wie zal geroerd worden door zinnen als: '*Het Châteperronien is gelijk aan het Périgordien I. Het Périgordien II met Dajour-klingetjes is geen Périgordien maar dient tot het Aurignacien te worden gerekend; de fase II bestaat dus niet. Het Périgordien III dient...*'

Wat mij als gewetensvol recensent maar zelden overkomt: hele stukken van dit boek heb ik eerst verveeld, later geërgerd overgeslagen.

Schaap doet geen enkele moeite zijn deskundigheid te verbergen. Het boek lijkt soms te zijn opgetrokken als monument voor de auteur en zijn Studiecentrum voor Prehistorische Kunst in Amstelveen.

Dit vervelende boek wordt ook al niet gered door de afbeeldingen: sommige duistere prenten horen op de puzzelpagina van de zaterdagkrant. Een sombere winterstemming beving me bij het aanschouwen van de foto's 'zomerimpressies omgeving Le Moustier' (blz. 35).

Jammer dat de zo verdienstelijke uitgeverij op de markt is gekomen met dit boek dat in concept en uitvoering mislukt is.

Anton J.L. van Hooff

Hoorde Fulbright bij de duiven?

Zo'n vraag kunt u verwachten in het C.S.E.-geschiedenis over "de V.S. van 1933-1974".

Het dubbelkatern:

De V.S. van 1933-1974 / Nederland van 1945-1973

geeft een grondige voorbereiding op dit examen.

Auteurs: K. van Dijk, A.J. Plas en A.L. Verhoog.

Het is een katern waarin de nadruk gelegd wordt op zaken die u niet of nauwelijks tegenkomt in de gebruikelijke methodes, maar die wél voor het C.S.E. vereist zijn.

Beide onderwerpen, gebundeld in één katern, formaat A-4, worden gepresenteerd in een plezierige lay-out met steunkleur. De informatie beperkt zich tot datgene wat, volgens richtlijnen van de CEGES-commissie, van de leerlingen gevraagd zal worden. Het katern is als volgt ingedeeld:

- per hoofdstuk een informatieve korte basistekst met vragen en opdrachten zoals die te verwachten zijn op het examen zelf;
- eveneens per hoofdstuk: bronnen, diepergaande teksten, informatieve illustraties en cartoons, ook weer met examengerichte vragen en opdrachten;
- als afronding van elk van beide onderwerpen een lijst met een heldere omschrijving van alle begrippen, gevolgd door een chronologie.

havo/vwo-editie

C.S.E.-katernen geschiedenis voor mavo, havo en vwo

De V.S. 1933-1974 Nederland 1945-1973

Let wel: twee examenonderwerpen in een dubbelkatern voor de prijs van f 9,75!

Bestelgegevens:

voor dit dubbelkatern
(ook leverbaar via de boekhandel):
De V.S. van 1933-1984/
Nederland van 1945-1973

ISBN	Prijs
mavo-editie 90 208 9063 8	f 9,75
havo/vwo- 90 208 9073 5	f 9,75
editie	

prijs f 9,75

Bovendien is er voor gebruikers een gratis handleiding met de antwoorden voor de docent beschikbaar.



malmberg
UITGEVER / DEN BOSCH

Postbus 233,
5201 AE Den Bosch
Tel.: 073-215565



kunnen 1925 scholen zich vergissen?

1925 scholen weten het wel!
samen hebben ze ruim 150.000 abonnementen
op antenne, blikopener en reflector.
ze gebruiken ze vooral bij de lessen
maatschappijleer, geschiedenis en
staatsinrichting, maar ook bij
aardrijkskunde, economie,
nederlands en godsdienst.

waarom?

omdat deze leermiddelen, als enige, actuele informatie
verschaffen over wat er nu in de maatschappij
en in de wereld gebeurt.

geen enkel leerboek dat zó bij kan zijn.
hoeft ook niet.

want antenne, blikopener en reflector vullen
die leemte en houden gelijke tred met de ontwikkelingen
op het niveau van uw leerlingen.

vraagt daarom proefnummers bij:

keesing uitgeversmij, antwoordnummer 10001, 1000 pa amsterdam
postzegel hoeft niet!



Over de twee onderwerpen die in 1985 aan de orde komen (Nederland 1945-1973 en de Verenigde Staten 1933-1974), staan in onze EXAMENBUNDELS

- oefenvragen op examenniveau
 - en twee proefexamens.
- Daarnaast presenteren de schrijvers
- een keuze uit oude examenopgaven (van 1976 tot en met 1984) die voor 1985 relevant oefenmateriaal vormen.
- Van beide onderwerpen bevatten de bundels bovendien
- historische overzichten die zo uitvoerig en gedetailleerd zijn dat ze de leerlingen een volledig inzicht op examenniveau verschaffen in de historische verbanden tussen de namen, termen en begrippen uit de stofomschrijving.
- Al het historische materiaal van het ministerie is opgenomen: deels in de overzichten, deels in de oefenvragen.

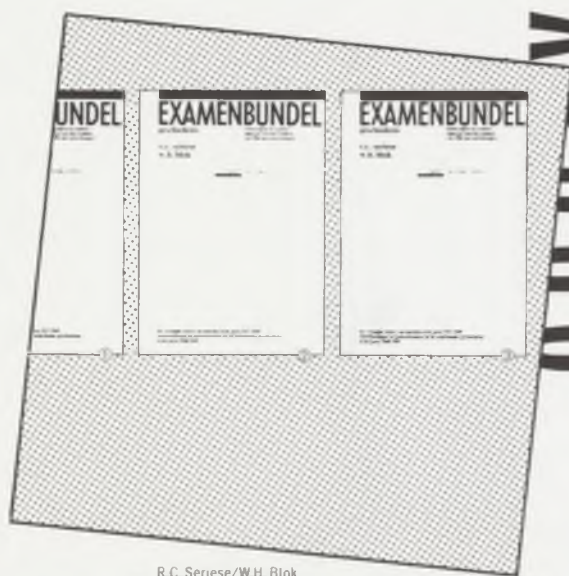
Behalve opgaven bevatten de bundels ook uitwerkingen. De uitwerkingen geven steeds het juiste antwoord met een toelichting. Daardoor kunt u de klassikale behandeling van examens beperkt houden en hebt u meer tijd om in te gaan op de leerstof. Iedere leerling kan in zijn eigen tempo oefenen op de momenten dat hij zich het best concentreert en dat hij er de meeste tijd voor heeft: in de vakanties en de laatste weken die voorafgaan aan het examen.

In de EXAMENBUNDELS voor HAVO en VWO zijn alle opgaven voorzien van een uitwerking; in de MAVO-EXAMENBUNDELS is per onderwerp de helft van het aantal opgaven uitgewerkt.

Met deze (verbeterde) opzet bieden onze EXAMENBUNDELS het oefenmateriaal dat de leerlingen volledig inlicht welke stof ze onder de knie moeten hebben, hoe een examenopgave eruit ziet en wat er voor antwoorden worden verwacht. Onze uitgaven zijn verkrijgbaar bij de boekhandel. Wilt u nadere inlichtingen, aarzelt u dan niet ons te bellen.

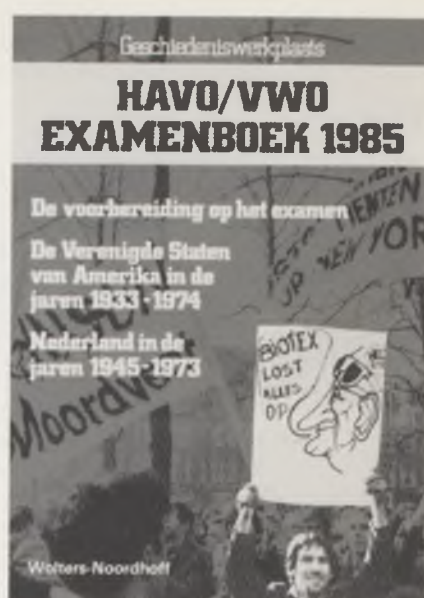
uitgeverij **ONDERWIJSPERS**

Hobbemakade 73
1071 XN Amsterdam
020-768026



- R.C. Serie / W.H. Blok
- 1 **MAVO EXAMENBUNDEL GESCHIEDENIS**
4e druk / ISBN 90 6636 091 7
f10,-
 - 2 R.C. Serie / W.H. Blok
HAVO EXAMENBUNDEL GESCHIEDENIS
4e druk / ISBN 90 6636 092 5
f12,50
 - 3 R.C. Serie / W.H. Blok
VWO EXAMENBUNDEL GESCHIEDENIS
4e druk / ISBN 90 6636 093 3
f12,50

opgaven en
uitwerkingen



Geschiedeniswerkplaats

Examenboeken 1985

Belangrijke kenmerken

Twee onderwerpen per boek

Per boekje worden *twee examen-onderwerpen* behandeld, zodat de leerlingen kunnen volstaan met de aanschaf van *één uitgave*.

Mavo- en havo/vwo-niveau

Zorgvuldig is per boekje *het niveau* bepaald; voor de beide versies zijn verschillende basisteksten en opdrachten gemaakt.

Geschiedeniswerkplaats-methodiek

De stof voor de beide examen-onderwerpen wordt aangeboden in een combinatie van *basisteksten met opdrachten*, een *chronologie* en een *begrippenlijst*.

Beide onderwerpen worden afgesloten met een onderdeel: *Oefenen voor het examen*. In een aantal opdrachten, die vergelijkbaar zijn met de examen-opgaven, wordt de gehele stof van het betrokken onderwerp nog eens gerepeteerd.

Inhoud per deel

1 Voorbereiding op het examen

Hierin worden de leerlingen voorbereid op het examen en bekend gemaakt met de werkplaats-methodiek. Het een en ander wordt verduidelijkt met uitgewerkte voorbeelden. Ten slotte worden aanwijzingen gegeven voor de studie voor het examen en tips voor het werken tijdens het examen.

2 De Verenigde Staten van Amerika in de jaren 1933-1974

In een aantal basisteksten met opdrachten wordt de stof aangeboden. Daarna komt het onderdeel: *Oefenen voor het examen*, met opdrachten over de gehele stof. Ten slotte volgen *chronologie* en *begrippenlijst*.

3 Nederland in de jaren 1945-1973

Ook bij dit onderwerp wordt de stof aangeboden in een aantal basisteksten met opdrachten. Daarna volgen: *Oefenen voor het examen*, de *chronologie* en de *begrippenlijst*.

Serieoverzicht

Geschiedeniswerkplaats

J. Beetsma, P. A. Das
m.m.v. dr. M. van Rossem en
drs. E. Nijhof

Mavo-Examenboek 1985

ISBN 90 01 336582 136 p f 18,00

Docentenhandleiding Mavo-boek

ISBN 90 01 336590 f 8,50

Havo/vwo-Examenboek 1985

ISBN 90 01 336604 136 p f 18,00

Docentenhandleiding Havo/vwo-boek

ISBN 90 01 336612 f 8,50

Van de docentenhandleidingen zijn geen gratis beoordelingsexemplaren beschikbaar.

Verkrijgbaar in de boekhandel en bij de uitgever.



Wolters-Noordhoff

Wolters-Noordhoff bv,
Postbus 58, 9700 MB Groningen,
tel. (050) 22 63 21