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

KLEIO

24e jaargang nr. 5
juni 1983

Inhoud

Geschiedenis en motivatie	1
A.C. Jager en J. de Jonge	
'Back to the Basics?' De crisis van de 'social studies' in de VS	6
J.G. Toebe	
Literatuur als historisch-didactische bron; Richard Wright's 'Black Boy'	14
E.M. Janssen Perio	
Een geschiedenis van het Marxisme, besprekingsartikel	17
B. Altena	
VGN Nieuws	19
Kroniek	21
Recensies	22

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.
Drs. J. Harderwijk, Oud-Zuilen.
Dr. A.J.L. van Hooff, Malden.
Dr. E.M. Janssen Perio, Rotterdam.
Drs. E. Jonker, Utrecht.
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. Bij inzending van kopij gaat de redactie ervan uit dat deze niet tevens elders ter publicatie wordt aangeboden. Kopij gaarne in tweevoud, op eenzijdig betypte vellen. Voorgedrukt kopijpapier wordt op aanvraag toegezonden.

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, *1e 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.
T. van der Geugten, *sectie (3) Havo/Vwo*, Bruggestraat 22, 2314 BB Leiden. Tel. 071-413925.
R. van der Geest, *sectie (4) Tertiair Onderwijs*, Plantsoen 71, 2311 KJ Leiden. Tel. 071-125325.
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
Drs. C. G. van der Kooij, Winschoterweg 10, 9723 CG Roodehaan, tel. 05904-1556
Sectie (2) Mavo/Lbo
S. Erich, Rysloane 15, 9283 XS Surhuizum, tel. 05123-1607
Sectie (3) Havo/Vwo
Mevr. drs. E. Karreman, Van Limburg Stirumstraat 13, 3581 VA Utrecht, tel. 030-514052
Sectie (4) Tertiair Onderwijs
Drs. J. Baalbergen, Sandbergstraat 8, 1391 EL Abcoude. Tel. 02946-3207
Didaktiekcommissie
H. van Duysen, Van Baerlestraat 65 IV, 1071 AR Amsterdam, tel. 020-799976
Onderwijsadviescommissie
Drs. H. Nolles, Stevensweg 22, 2141 VL Vijfhuizen, tel. 02508-1934
Commissie Volwassenenonderwijs
F. Thijssen, Potgieterstraat 32 bis, 3532 VS, Utrecht, tel. 030-948310

Ledenadministratie en abonnementen

Leden van de VGN ontvangen Kleio kosteloos.

Aangifte, wijzigingen en opzegging van het lidmaatschap **schriftelijk** meedelen aan: **Administratie VGN, Vreeswijkstraat 319, 2546 AJ 's Gravenhage**. Aan nieuwe leden wordt verzocht bij hun aangifte mee te delen: naam, voorletters, eventueel titel, huisadres, telefoonnummer, adres van de school waar men de hoofdbetrekking heeft en ook de sectie of het soort lidmaatschap waartoe men wenst te behoren. Betaling na ontvangst acceptgirokaart.

Niet-leden kunnen zich na goedkeuring van het bestuur abonneren op Kleio à f 65,— per jaar. Voor aanvraag richt men zich tot de penningmeester van het bestuur, Mevr. H. Mulkens-Harmijer, Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen. Reglementair komen alleen diegenen in aanmerking voor een abonnement, die geen docent geschiedenis en staatsinrichting zijn.

Contributies

Voor 1983 bedragen de contributies:
Gewone leden

- a. docenten PA's, Havo, Vwo en tertiair onderwijs f 90,—
- b. docenten Mavo, Lbo, basisonderwijs f 70,—
- c. buitengewone leden f 65,—
- d. studentleden f 65,—

Leden, die minder dan 16 uur per week lesgeven, kunnen in aanmerking komen voor een verminderde contributie. Hiertoe moet men een schriftelijk verzoek indienen bij de penningmeester, met vermelding van naam, adres, naam van de school, aantal te geven uren en de categorie waartoe men behoort.

Vermindering van contributie moet elk jaar opnieuw worden aangevraagd voor 1 december van het nieuwe kalenderjaar.

Losse nummers

Kleio f 7,50 tenzij anders vermeld. Leerlingenmateriaal Kleio-Didactica: f 5,00, 5 tot 10 ex. f 3,50 per ex., meer dan 10 f 3,— per ex., meer dan 20 f 2,50 per ex. Gelieve het bedrag onder vermelding van het gewenste nummer(s) te storten op giro 128701 t.n.v. penningmeester VGN te Den Haag.

Geschiedenis en motivatie

A.C. Jager en J. de Jonge

Een onderzoek naar de motivatie tot het kiezen van geschiedenis als eindexamenvak bij leerlingen van 4-Havo en 5-Vwo.

Anneke Kronenburg-Jager en Jan de Jonge studeren beide MO-geschiedenis aan de Vrije Leergangen te Amsterdam. Het hierna volgende onderzoek hebben zij gedaan in het kader van hun studie.

Overdag werkt Anneke de Jager als part-time kleuterleidster en Jan de Jonge als hoofdonderwijzer aan een basisschool in de Bijlmermeer.

In *Geschiedenis op school* schrijft J.G. Toebes: 'De belangstelling voor het vak geschiedenis lijkt in Nederland vrij groot te zijn: de hoge aantallen leerlingen, die het vak op de Havo en het Vwo als eindexamenvak kiezen, bewijzen dat, evenals de grote aantallen geschiedenisstudenten van de laatste jaren. Het zou interessant zijn de motieven daarvoor te kennen.' Deze laatste zin is voor ons de aanleiding geweest om een enquête naar die motieven te houden.¹

In 1972 is een enigszins vergelijkbaar onderzoek gedaan, maar de doelstellingen en benaderingswijze daarvan verschillen zodanig van de onze, dat niet van een vervolg kan worden gesproken. Hoogstens van een, recente, aanvulling.²

De door ons geënquêteerden zijn leerlingen van de volgende scholen:

Kennemerlyceum, Overveen
Willem de Zwijger College, Bussum
Alexander Hegius Sch. Gem., Deventer
Sweelinck Sch. Gem., Amsterdam
Haarlemmermeerlyceum, Hoofddorp
Chr. Sch. Gemeenschap, Emmen
Augustinus College, Amsterdam
Chr. Sch. Gem. 'Vechtstreek', Maarssen
Baudartius College, Zutphen
Farel College, Amersfoort
Berlage Sch. Gem., Amsterdam
Nobelweg Sch. Gem., Amsterdam
Uitgereikt zijn 1200 formulieren, waarvan er 722 zijn ingevuld en aan ons gereturneerd.

De ontstane gegevens zijn per computer verwerkt.

We hebben van de gelegenheid gebruik gemaakt om naast de vraag naar de motivatie enkele andere gegevens te verkrijgen, teneinde het beeld zo compleet mogelijk te maken.

Bij het trekken van conclusies hebben wij ons slechts door de cijfers laten leiden.

We pretenderen niet een landelijke norm aan te geven, maar hopen op deze manier een bescheiden bijdrage te leveren tot het beantwoorden van de vraag naar de motivatie tot het kiezen van geschiedenis als eindexamenvak.

Doelstelling

Het doel van ons onderzoek was de volgende punten na te gaan:

- hoeveel leerlingen van de geënquêteerde scholen hebben geschiedenis in hun eindexamenpakket opgenomen.
- hoe is de verhouding in aantallen jon-

gens en meisjes met betrekking tot de keuze van het vak geschiedenis.

- idem voor de schooltypes Havo en Vwo.
- welke zijn de vakken die naast geschiedenis in het pakket worden opgenomen en is dat A- dan wel B-gericht.
- is de motivatie voor het vak geschiedenis intrinsiek dan wel extrinsiek.
- naar welk tijdvak gaat de meeste historische belangstelling uit.
- idem tot welke soort geschiedenis.
- is er meer interesse voor zaken of voor de grote personen in de geschiedenis.

Uitwerking van de enquêtevragen

Zoals reeds vermeld zijn 722 formulieren verwerkt, te weten 308 door jongens (42%) en 414 door meisjes (58%). Men gelieve van dit overwicht aan meisjes goede notie te nemen om het verkeerd interpreteren van de percentages in het verdere verloop van dit verslag te voorkomen.

335 leerlingen van klas 4-Havo (46%) en 387 leerlingen van klas 5-Vwo (54%) deden aan de enquête mee.

De verhouding tussen de aantallen jongens en meisjes per schooltype:

Havo: jongens 39%, is 127
meisjes 61%, is 208

Vwo: jongens 48%, is 181
meisjes 52%, is 206

De aantallen opgeteld levert ons het getal 722.

(Binnen het-raamwerk van onze enquête bleken de verschillen tussen beide schooltypen dermate klein dat we het vermelden ervan durven na te laten zonder de betrouwbaarheid geweld aan te doen.)

Wij hebben de geënquêteerden gevraagd hun vakkenpakket te vermelden. Het was namelijk onze bedoeling om te onderzoeken in hoeverre zij A- dan wel B-gericht zijn. Welnu, het aantal variaties in pakketsamenstelling was dermate groot, dat zelfs de computer ons geen paklaar antwoord kon geven. Dus hebben we de vakken los van welk pakket dan ook geteld en kwamen zo tot de vier meest aansprekende mogelijkheden:

1. Jongens Havo - nederlands, engels, geschiedenis, aardrijkskunde, economie I en Duits
2. Meisjes Havo - nederlands, engels, frans, Duits, geschiedenis, aardrijkskunde

ENQUETE OVER GESCHIEDENIS

I. Aankruisen:

- ☐ Jongen
☐ Meisje

II. Schooltype aankruisen:

- ☐ HAVO
☐ VWO

III. Aankruisen hoe de samenstelling van je examenpakket is:

- | | |
|--|---|
| 1. ☐ Nederlands | 9. ☐ Economie I en Recht |
| 2. ☐ Grieks | 10. ☐ Economie II en Recht |
| 3. ☐ Latijn | 11. ☐ Wiskunde I |
| 4. ☐ Frans | 12. ☐ Wiskunde II |
| 5. ☐ Duits | 13. ☐ Natuurkunde |
| 6. ☐ Engels | 14. ☐ Scheikunde |
| 7. ☐ Geschiedenis/Staats-
inrichting | 15. ☐ Biologie |
| 8. ☐ Aardrijkskunde | |

IV. In vergelijking met andere vakken vind je geschiedenis:
(Slechts één hokje aankruisen)

1. ☐ Het interessantste vak.
 2. ☐ Het zo interessant als de andere vakken.
 3. ☐ Eén van de minst interessante vakken.

V. Wat heeft nog meer meegespeeld om geschiedenis in je pakket op te nemen? (Slechts één hokje aankruisen)

1. ☐ De leraar/lerares geeft leuk les.
 2. ☐ Mijn vrienden/vriendinnen hebben hetzelfde pakket.
 3. ☐ De enige mogelijkheid om het pakket vol te krijgen.
 4. ☐ De school besteedt veel aandacht aan geschiedenis.
 5. ☐ Er is weinig huiswerk voor het vak.
 6. ☐ Het zou me een hoog cijfer kunnen opleveren.
 7. ☐ Het zou me later nog van pas kunnen komen.
 8. ☐ Een andere reden, n.l.: _ _ _ _ _

VI. Wat vind je het leukste en wat het vervelendste tijdvak?
(Slechts één hokje aankruisen)

Leuk:

(Eén hokje...)

Vervelend:

- | | |
|---|-----------------------------|
| 1. ☐ Oudheid, de periode tot 500 na Chr. | 1. ☐ |
| 2. ☐ Middeleeuwen, 500 - 1500 | 2. ☐ |
| 3. ☐ De periode 1500 - 1800 | 3. ☐ |
| 4. ☐ De 19e eeuw. | 4. ☐ |
| 5. ☐ De periode 1900 - 1940 | 5. ☐ |
| 6. ☐ De periode 1940 - heden. | 6. ☐ |

VII. Welk soort geschiedenis vind je het leukst?

(Slechts één hokje aankruisen)

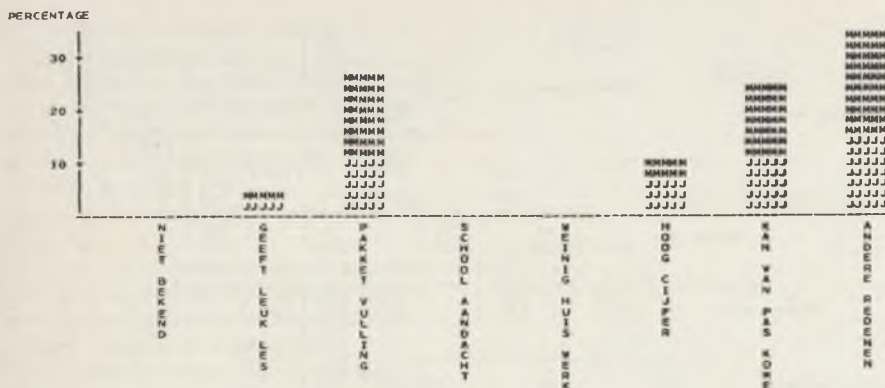
1. ☐ Sociaal-economisch, over b.v. handel, rijkdom, geld.
 2. ☐ Geschiedenis van de politiek en oorlogen.
 3. ☐ Kunstgeschiedenis.
 4. ☐ Cultuurgeschiedenis, over b.v. volkeren, gewoonten.

VIII. Wat vind je in de geschiedenis het leukst?

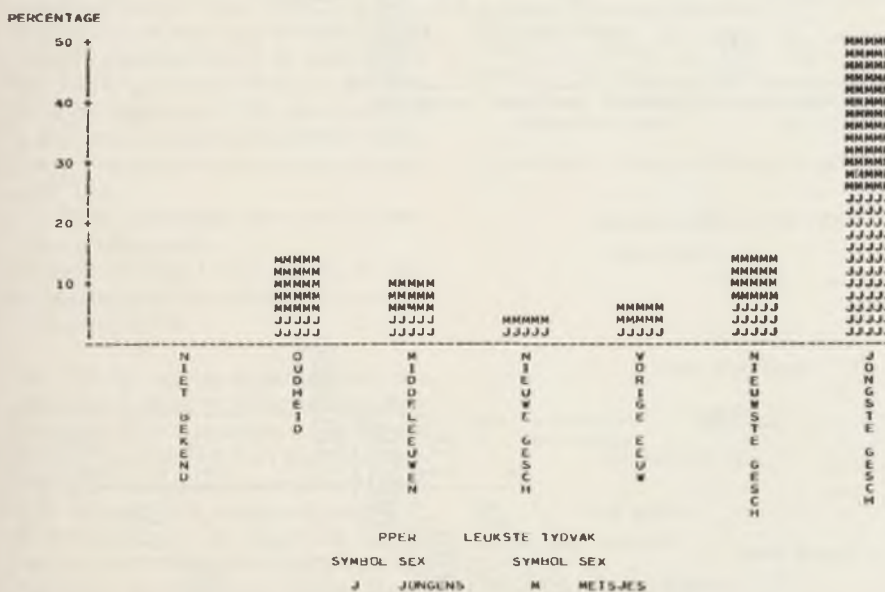
(Slechts één hokje aankruisen)

1. ☐ Als het gaat over zaken en gebeurtenissen.
 2. ☐ Als het gaat over personen, b.v. Napoleon, Hitler.

Dank je wel voor je medewerking!



1. motivatie



2. leukste tijdvak

3. Jongens Vwo – nederlands, engels, Duits, geschiedenis, aardrijkskunde, wiskunde I en economie I

4. Meisjes Vwo – nederlands, engels, Frans, Duits, geschiedenis, aardrijkskunde, economie I

Hieruit blijkt dat drie van de vier categorieën duidelijk A-gericht zijn. De jongens Vwo neigen een beetje meer in de B-richting.

Vraag IV in de enquête luidt hoe de leerlingen het vak geschiedenis waarderen ten opzichte van de andere vakken. Dit leidt tot het volgende resultaat:

28% vindt geschiedenis interessanter dan andere vakken, waarvan de meerderheid bestaat uit jongens, n.l. 55%.

63% vindt geschiedenis even interessant, hier zijn de meisjes met 64% in de meerderheid.

8% vindt geschiedenis minder interessant.

Nu komen we tot de kern van onze enquête, n.l. de motivatie. Zie grafiek 1.

Om de keuzemogelijkheid zo groot mogelijk te maken, hebben we naast de ons inziens meest voorkomende redenen ruimte opengelaten voor een eigen invulling. Van die mogelijkheid is veelvuldig gebruik gemaakt, zoals uit de grafiek zal blijken.

Niet gescoord (of minder dan 2%) hebben mogelijkheid:

–2 Mijn vrienden/vriendinnen hebben hetzelfde pakket.

–4 De school besteedt veel aandacht aan geschiedenis.

–5 Er is weinig huiswerk voor het vak.

Wél scoren:

–1 De docent geeft leuk les: 4%, waarvan 50% jongens en 50% meisjes.

–3 Pakketvulling: 26%, waarvan 38% jongens en 62% meisjes.

–6 Kans op een hoog cijfer: 10%, waarvan 60% jongens en 40% meisjes.

–7 Kan later van pas komen: 24%, waarvan 42% jongens en 58% meisjes.

–8 Een andere reden: 34%,* waarvan 41% jongens en 59% meisjes.

*Toelichting:

Een 'andere reden' is een verzameling van de volgende categorieën:

Interesse voor het vak: 66%

Goed voor de algemene ontwikkeling: 9%

Later geschiedenis willen studeren: 6%

Diversen: 18%

Wat vinden de leerlingen nu het leukste tijdvak? Zie grafiek 2.

Oudheid: 14%, waarvan 29% jongens en 71% meisjes

Middeleeuwen: 10%, waarvan 40% jongens en 60% meisjes

1500-1800: 4%, waarvan 50% jongens en 50% meisjes

19e eeuw: 6%, waarvan 33% jongens en 67% meisjes

1900-1940: 14%, waarvan 43% jongens en 57% meisjes

1940-heden: 50%, waarvan 48% jongens en 52% meisjes

Duidelijk is dat de nieuwste geschiedenis met 50% het hoogste scoort. Hierbij moet niet worden vergeten dat dit onderdeel van de geschiedenis in de hoogste klassen de meeste aandacht krijgt. Hierbij is van opmerkelijke verschillen tussen jongens en meisjes geen sprake. Dit kun je wel zeggen van de belangstelling voor de oudheid. De tabel horen bij het volgende punt zal dit verklaren.

Welke soort geschiedenis vinden de leerlingen het leukst? Zie 3/4.

Soc.econ.: 10%, waarvan 60% jongens en 40% meisjes

Pol./oorlog: 46%, waarvan 61% jongens en 39% meisjes

Kunstgesch.: 8%, waarvan 25% jongens en 75% meisjes

Cultuurgesch.: 34%, waarvan 18% jongens en 72% meisjes

Maar hoe komen de tabellen eruit te zien als ze belicht worden vanuit de prevalente periode?

Bij de meisjes blijkt duidelijk de voorkeur voor cultuurgeschiedenis, met name in Oudheid en Middeleeuwen, terwijl in de hierop volgende tijdvakken de geschiedenis van politiek en oorlog aan belangstelling wint.

Bij de jongens daarentegen neemt na de Oudheid de interesse voor cultuurgeschiedenis af en heeft de geschiedenis van politiek en oorlog hun sterke voorkeur.

Na de Tweede Wereldoorlog is er een andere opvatting over het geschiedenisonderwijs in zwang geraakt. Baanbrekend werk in dat opzicht werd met name in Duitsland verricht door de psychologen Heinrich Roth en Waltraut Küppers.³ Met betrekking tot het historisch begrip en de historische belangstelling kwamen zij tot een fasenindeling. Globaal gezien kwam deze hier op neer:

1. tot 7 jaar: 'Zeiterleben', geen tijdsordening.
2. 7-puberteit: 'Zeitwissen', tijd vaststelling.
3. vanaf puberteit: 'Zeitbewusstsein', zich van de eigen tijd bewust.

Vanaf de derde leeftijdsfase kan in het geschiedenisonderwijs met abstracte begrippen worden gewerkt. Vanzelfsprekend vallen de door ons geënquêteerden in deze laatste categorie. Uitgaande van die mogelijkheid tot abstraheren wilden wij onderzoeken of de historische belangstelling van bovengenoemde categorie zaakdan wel persoonsgericht is. Het resultaat luidt dat 53% persoonsgericht is en 47% zaakgericht, bijna een evenwichtssituatie. Wel opvallend is het dat bij de persoonsgerichtheid verreweg de meeste meisjes (69%) zijn te vinden.

Mocht bovenstaande nog enige twijfels oproepen, dan spreken de tabellen 5 en 6 nog duidelijker taal. Favoriet bij de meisjes is persoonsgerichte cultuurgeschiedenis en bij de jongens zaakgerichte geschiedenis van politiek en oorlog.

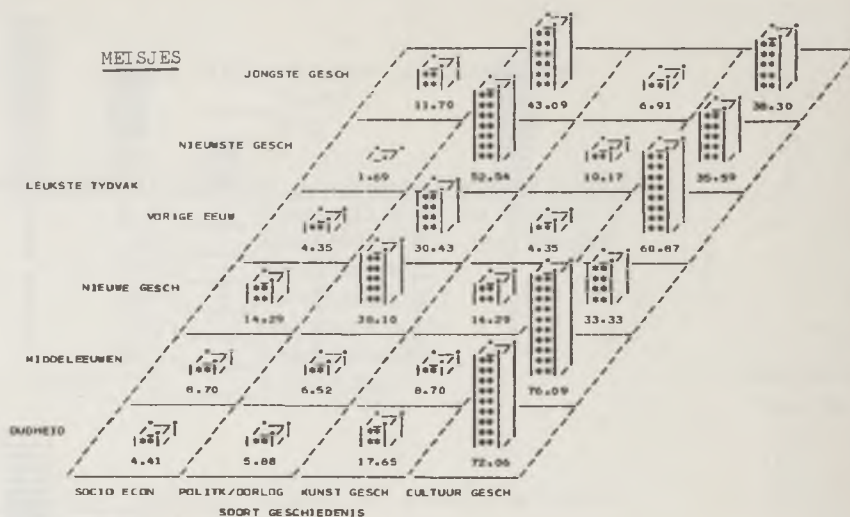
Met al het bovenstaande hebben we in feite het enquêteformulier toegelicht. Er was gemakkelijk een nog veel grotere stortvloed van cijfertjes en conclusies te produceren geweest, maar dan waren we misschien ons doel voorbijgeschoten en zouden de lezers wars kunnen worden van al dat geschrijf.

De door de leerlingen ingevulde formulieren stuk voor stuk napluizen was een tijdrovend en soms zelfs vermoeiend karwei. Maar er waren zulke staaltjes van humor en taalgebrek bij, dat het bij ons meermalen de lachlust opwekte.

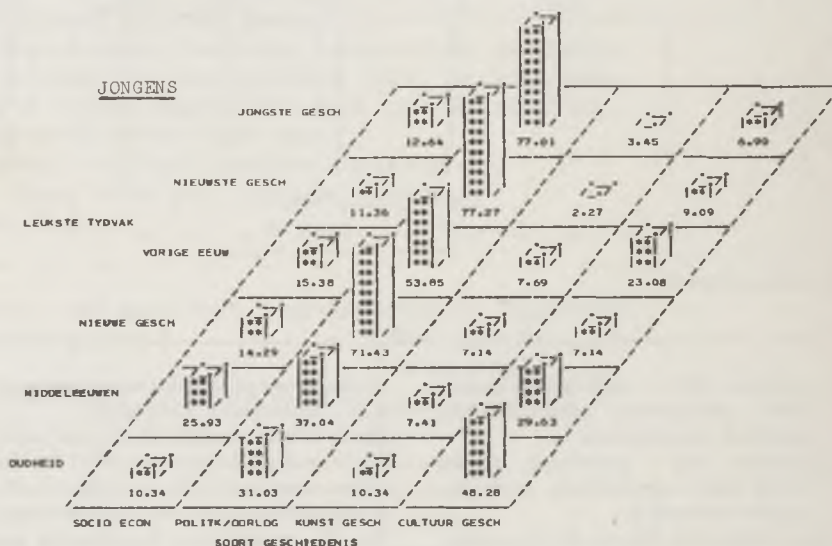
Dat overigens van de 245 leerlingen (punt 8 onder vraag V) er 33 een eenvoudig zinnetje niet foutloos wisten te schrijven vinden we wel opvallend, maar een onderzoek daarnaar laten we graag aan anderen over.

Een begeleidend schrijven voor de docenten verstreekte ons nog de volgende gegevens:

- Van het totaal aantal leerlingen van de geënquêteerde scholen had 31% van 4-Havo en 45% van 5-Vwo geschiedenis in het eindexamenpakket opgenomen.
- De meest gebruikte schoolboeken zijn



3. soort geschiedenis-meisjes



4. soort geschiedenis-jongens

(in volgorde):
 Geschiedenis van Gisteren.
 Speurtocht door de Eeuwen.
 Geschiedenis in Onderwerpen.

Conclusie

In zijn algemeenheid kan worden gesteld dat leerlingen van het Vwo (45%) eerder geneigd zijn geschiedenis in hun pakket op

te nemen dan leerlingen van de Havo (31%).

Onze doelstelling na te gaan hoe de verhouding jongens-meisjes met betrekking tot de keuze van het vak geschiedenis is, was wegens onvolledige informatie van de betreffende docenten niet realiseerbaar. Er deden wel meer meisjes aan de enquête mee (58%) maar hoe dit aantal zich verhoudt tot het aantal leerlingen is niet bekend.

De interesse voor geschiedenis op Vwo en Havo is nagenoeg gelijk.

Ons is gebleken dat de leerlingen in hun pakketsamenstelling duidelijk A-gericht zijn. Hieronder verstaan wij de vakken: moderne talen, aardrijkskunde, geschiedenis en economie I.

Jongens Vwo neigen iets meer in de B-richting.

Wat betreft het kernpunt van de enquête, de motivatie, zijn we tot de conclusie gekomen dat extrinsieke en intrinsieke motivatie met elkaar in evenwicht zijn.

De historische belangstelling van de leerlingen ligt overduidelijk bij het jongste tijdvak, de periode vanaf 1940.

Wat betreft de soort geschiedenis ligt de meeste belangstelling bij de geschiedenis van politiek en oorlog (46%), en dan met name bij de jongens (61%). Op de tweede plaats komt cultuurgeschiedenis (34%) met een opvallend hoge score bij de meisjes (72%).

Ook de belangstelling voor zaken en personen is bijna gelijk.

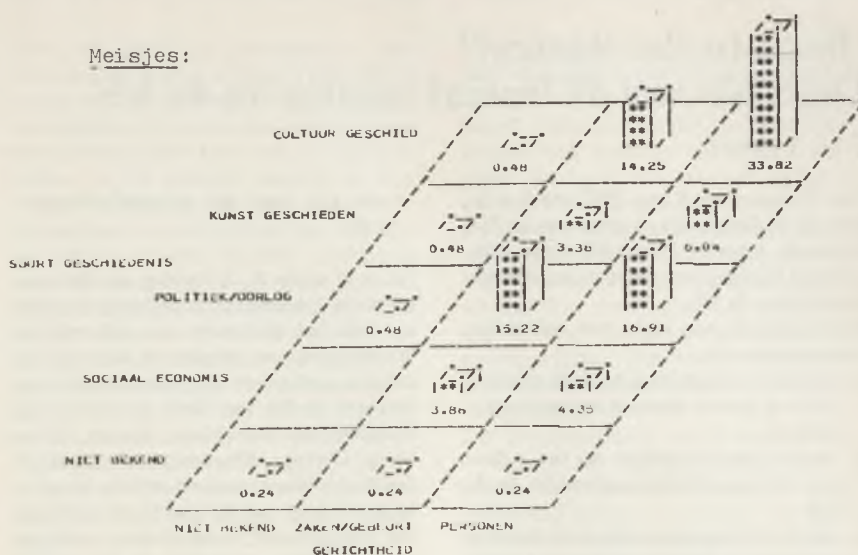
Noemenswaardig is wel dat bij de persoonsgerichtheid een groot aantal meisjes is te vinden (69%).

Wij zijn dit verslag begonnen met een citaat van Toebees, we willen ook met hem eindigen. Bij het recenseren van het onderzoek van Brouwer e.a., waar hij overigens zelf ook aan heeft meegewerkt, zegt hij: 'Aangezien het onderzoek beperkt is, is het verstandig de resultaten met de nodige voorzichtigheid te bekijken'. Wij maken die woorden graag tot de onze en zijn ons van onze beperkingen terdege bewust. Het blijkt overigens bij het opzetten van een enquête veel moeilijker om je tot de hoofdzaken te beperken dan om steeds nieuwe mogelijkheden tot exploratie te ontdekken.

Toch zijn we blij met het resultaat, al was het alleen al om het zichtbaar worden van het gelijk dat Roth en Küppers hebben met hun fasenindeling voor de historische belangstelling.

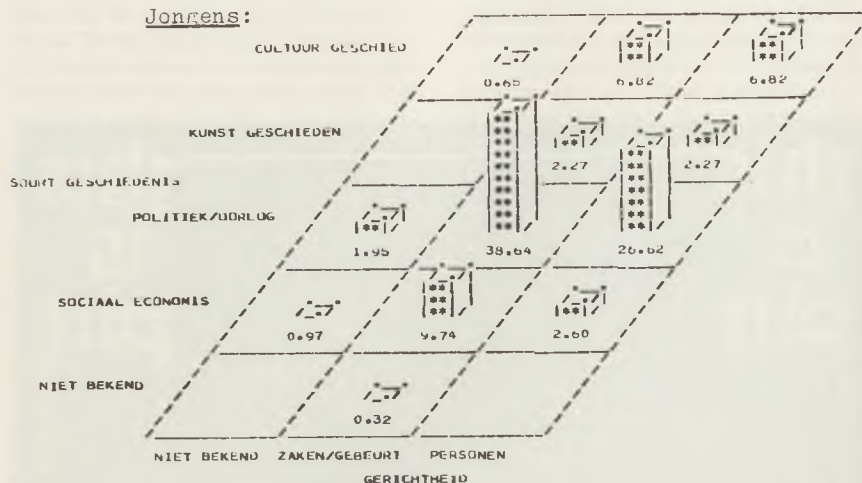
Een ieder die aan het welslagen van deze enquête heeft meegewerkt zijn we zeer erkentelijk en we hopen dat de epistemische nieuwsgierigheid van allen die het geschiedenisonderwijs een warm hart toedragen er een beetje mee is gevoed.

Meisjes:



5. gerichtheid van de historische belangstelling bij meisjes

Jongens:



6. gerichtheid van de historische belangstelling bij jongens

Noten

1. L.G. Dalhuisen, P.A.M. Geurts, J.G. Toebees, *Geschiedenis op school*. P. 86.
2. J. Brouwer, A. van Erp, F. Haans, H. Smeets, J. Toebees, Een onderzoek naar de historische belangstelling bij leerlingen van het Vwo, het Havo, het Mavo en van de Pedagogi-

sche Academies. In: *Kleio* XIV, nr. 6/7 1973, p. 313-355.

3. H. Roth, *Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule*. München 1968. W. Küppers, *Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts*. Bern/Stuttgart 1961.

'Back to the Basics?'

De crisis van de 'social studies' in de VS

J.G. Toebes

Van 10 maart tot 8 mei 1982 maakte ik, met een Fulbright-Hays-grant van de Netherlands America Commission for Educational Exchange te Amsterdam, een studiereis naar de VS.

Doelstellingen van deze reis waren het onderzoeken van:

- de relatie tussen het schoolvak geschiedenis en andere mens-en maatschappijvakken;
- nieuwe ontwikkelingen op het gebied van het geschiedenisonderwijs in de VS;
- de inhoud en organisatie van de lerarenopleiding in het bijzonder met betrekking tot de 'social studies';
- ontwikkelingen op het gebied van de geschiedwetenschap die relevant kunnen zijn voor het geschiedenisonderwijs.

Daartoe stelde ik, in overleg met de commissie in Amsterdam en de 'program-officer' van het ministerie van onderwijs te Washington, een reisplan op, dat voorzag in het bezoeken van een groot aantal Amerikaanse steden van Oost tot West, o.a. Washington, New York, Boston, Pittsburgh, Chicago, Bloomington (Ind.), Boulder (Col.), San Francisco en Los Angeles.

Ik sprak daar met diverse functionarissen van organisaties, universiteiten, colleges en highschools, waardoor ik een aardig overzicht heb gekregen van wat er op onderwijskundig gebied in de VS gaande is.

Daarnaast kwam ik uiteraard ook met een groot aantal andere facetten van het land in contact. Dit maakte dat deze reis voor mij een geweldige ervaring werd, temeer daar ik overal zoveel gastvrijheid en vriendelijkheid ondervond. Bovendien was alles goed georganiseerd.

In het hier volgende artikel zal ik eerst een schets geven van het Amerikaanse onderwijssysteem, waarna vervolgens de ontwikkelingen in de 'social studies', waartoe geschiedenis behoort, aan de orde komen. Het is dus geen reisverslag maar een beschouwing, gebaseerd op ervaringen en literatuurstudie.



Voorbeeld van een grote campus. De (neogotische) toren is de 'Cathedral of Learning', gebouwd in 1937.

Het Amerikaanse onderwijssysteem

Amerikaanse scholen zijn grotendeels 'public schools', dus overheidsscholen, die gefinancierd worden door de afzonderlijke staten. De federale overheid heeft weinig te vertellen op onderwijskundig gebied. Zij heeft meer een coördinerende en stimulerende functie. Van het 'Office of Health, Education and Welfare' te Washington werd pas onder president Carter een Department of Education gemaakt met een minister aan het hoofd. President Reagan heeft zijn kiezers – die de federale invloed willen terugdringen – destijds beloofd dit departement weer op te heffen. Tot nu toe heeft hij deze belofte nog niet ingelost.

Naast de 'public schools' zijn er de zgn. 'private schools', die geheel door de ouders of anderen worden betaald, dus zonder steun van de overheid. De meeste ervan zijn de 'parochial schools', veelal RK. Subsidiëring is niet mogelijk in verband met de strikte scheiding van kerk en staat in de VS. De 'private schools' worden veelal bezocht door kinderen van beter-gesitueerden. De 'public schools' zijn gratis. Een bussysteem (met ouders als chauffeurs) zorgt voor deelneming van ieder aan het onderwijs.

De scholen worden als een bijzondere verantwoordelijkheid van de ouders beschouwd. Hun invloed daarop is vaak groot. Dit is zowel positief als negatief te waarderen. Positief is dat ouders beschikbaar zijn voor allerlei activiteiten van de school en daarvoor ook geld over hebben. Anderzijds vinden leerkrachten de ouderparticipatie niet altijd zo gunstig: het kan licht ontaarden in bemoeizucht en tot conservatisme leiden, althans in de VS. Men denke aan de 'Moral Majority'-beweging, die – met de zegen van Reagan – de scholen wil verlossen van humanistische en 'on-christelijke' denkbeelden als de evolutietheorie en een ware kruistocht is begonnen (vooral in de Mid-West) om de schoolbibliotheken te zuiveren van 'gevaarlijke' lectuur. Zo is ergens zelfs het *Dagboek van Anne Frank* weggezuiverd... Ook schoolboeken ontkomen niet aan de censuur van deze mensen. Gelukkig – in mijn ogen althans – heeft die beweging lang niet overal invloed en stuit ze op nogal wat verzet, o.a. van leerkrachten, zoals ik constateerde op een conferentie in Indianapolis over 'Public Schools and the First Amendment'. Het eerste amendement op de grondwet staat namelijk vrijheid van meningsuiting toe! Daarnaast is er nog de remmende invloed (in dit opzicht) en de stimulans (op andere terreinen) van de *Boards of Education*, die per schooldistrict als een soort minis-

terie van onderwijs functioneren. Hoe belangrijk zo'n Board wel kan zijn, heb ik gezien in Chicago. Daar draagt de Board de verantwoording voor het onderwijs aan honderdduizenden kinderen, zo niet miljoenen. In de praktijk oefenen ze hun invloed vooral uit via 'superintendants' (inspecteurs) en 'supervisors' per vak, die de scholen in hun district regelmatig bezoeken, soms wel 2 à 3 keer per jaar. De laatste zijn ook verantwoordelijk voor het opstellen van een leerplan per vak en het maken van materialen voor de leerlingen. Dit gebeurt vaak in de zomervakanties met behulp van leraren, die op zo'n manier een aardige bijverdienste hebben. De leraren worden namelijk in de zomervakantie niet doorbetaald en hebben überhaupt een veel lager salaris dan in Nederland: ik schat wel zo'n 30% minder!

De scholen worden verdeeld in 'elementary schools' (lagere scholen plus kleuterschool) en 'highschools'. Deze laatste bestaan uit 'junior highschools' (klassen 7-9) en 'Senior highschools' (klassen 10-12). In deze laatste soort scholen zijn veel keuzevakken: van koken tot filosofie. Het aanbod is echter lang niet overal hetzelfde. Daarom zegt een diploma van een highschool 'an sich' niet zoveel. Voor de betere universiteiten zijn als gevolg daarvan toelatingsexamen ingesteld of een bewijs van een met goed gevolg doorlopen 'Advanced Placement Class', afgesloten met een landelijk georganiseerd examen. Zo'n klas geeft je vrijstelling van dat vak in het eerste jaar van de universiteit. Daar begint men namelijk niet meteen met de vakstudie maar met een brede algemene oriëntatie.

De highschool kan uiteraard per staat, stad, streek of wijk sterk uiteenlopen: 'de' highschool bestaat niet. Wel is er over het algemeen geen niveauselectie in de junior highschools. Aangezien ik weinig merkte van differentiatie – m.i. een conditio sine qua non voor een 'middenschool' als de junior highschool is – wordt ook in de ogen van de Amerikanen het intellectuele niveau nogal eens gedrukt. De laagst-gekwalficeerden moeten het onderwijs namelijk ook nog kunnen volgen. Zo vertelde mij iemand dat sommige schoolboeken voor bijv. de 7e klas het taalgebruik van leerlingen van de 4e klas toepassen... Anderzijds – dat kan ik niet moe worden te onderstrepen – moet men oppassen voor generalisatie in dit opzicht.

Imponerend zijn de geweldige 'campuses' waar de colleges en universiteiten gevestigd zijn. De studenten wonen meestal op het terrein in zgn. dormitories. De grote lappen grond zijn praktisch steeds be-

schikbaar gesteld door de staat sinds in 1862 een federale wet is uitgevaardigd, de Morrill Act, die dat aan de afzonderlijke staten opdraagt. Ook krijgen deze instellingen veelal subsidies van de staat, naast grote bedragen van 'alumni' (afgestudeerden), instellingen en bedrijven.

De universiteiten zijn vaak verzamelingen van allerlei vormen van middelbaar en hoger beroeps- en hoger onderwijs. Daarom tref je er zowel opleidingen verpleegkunde, een landbouwhogeschool, een kunstacademie, een conservatorium en een sociale academie, naast de ons bekende faculteiten aan.

De lerarenopleiding – zowel voor het basis – als voor het voortgezet onderwijs – is daaraan ook verbonden, namelijk in zgn. Schools of Education. Je kunt die volgen na en naast de wetenschappelijke studie in enkele vakken. De opleiding lijkt veel op die van onze NLO's. Wat de opleiding voor het basisonderwijs betreft: deze is meer dan onze PA's aan een vakstudie verbonden. Over de wetenschappelijke vooropleiding van leraren voor het voortgezet onderwijs heb ik zo mijn twijfels, in elk geval m.b.t. de opleiding voor leraar in de 'social studies'. Het vakkenpakket daarvoor is m.i. te breed.

Veel universiteitsstudenten komen niet veel verder dan een BA-degree (Bachelor of Arts), een soort kandidaatsexamen. Zo'n studie is ook mogelijk op een College, waaraan een leraarsopleiding is verbonden. (Een BA is dus in de meeste gevallen voldoende voor het leraarschap). Wil je verder dan kun je proberen een MA-degree (Master of Arts) te behalen, een soort doctoraal. Voor de bollebozen is er dan nog het Ph D (Doctor in Philosophy) of Ed D (Doctor in Education). BA noemt men een 'undergraduate study'; de andere opleidingen zijn 'graduate studies'. Titels zijn echter in de VS lang niet zo'n statussymbool als bij ons.

Kenmerkend voor de leraarsopleiding is dat op de universiteiten de vakstudie – evenals bij ons – min of meer losstaat van de beroepsopleiding. Ook worden didactici daar door hun vakwetenschappelijke collega's nogal eens als inferieur t.a.v. hun eigen kwaliteit gezien, een ook in Nederland voorkomende situatie. Dit kan te maken met het verouderde denkbeeld van didaktiek als louter een praktische methodenleer. Helaas werken daar en hier sommige collega's dat denkbeeld in de hand door geen fundamenteel onderzoek te doen op didactisch gebied, o.a. in relatie met de vakwetenschap en de theorie en filosofie van het vak.

Dominant Social Studies Curriculum Organization Pattern

- K—Self, School, Community, Home
- 1—Families
- 2—Neighborhoods
- 3—Communities
- 4—State History, Geographic Regions
- 5—U.S. History
- 6—World Cultures, Western Hemisphere
- 7—World Geography or History
- 8—American History
- 9—Civics or World Cultures
- 10—World History
- 11—American History
- 12—American Government

Curriculumopbouw in de social studies van de meeste scholen in de USA (van 'Kindergarten' tot 12e klas)

Social Studies

In de VS bestaat in het basis- en voortgezet onderwijs geen apart vak geschiedenis. Dit is namelijk sinds 1916 ondergebracht in een vakkenconglomeraat met aardrijkskunde, staatsinrichting (civics), kennis van de grondwet (Constitution) en andere, in later tijd toegevoegde vakken economie, sociologie, antropologie en psychologie. Social studies is een soort federatie van vakken. Geschiedenis is daarvan verreweg het belangrijkste onderdeel, m.n. Amerikaanse geschiedenis (hetgeen de leerlingen drie maal gedurende hun schoolloopbaan krijgen). Toch is de laatste tijd de positie van de geschiedenis aardig aangetast ten gunste van de sociale wetenschappen. Maar vergeleken met andere vakken zijn de social studies als geheel in betekenis achteruitgegaan. Het

federatieve karakter van het vak komt tot uiting in het bestaan van aparte schoolboeken voor elk onderdeel; ook staat het vak apart op het rooster. Wel is er per school een 'coördinator'. Daar veel leraren meerdere vakken hebben gestudeerd komen combinaties vaak voor. Ze worden echter niet officieel nagestreefd, althans niet op de highschool.

De naam 'social studies' laat al uitkomen dat men al in 1916 geschiedenis als een sociaal vak zag, dat moest voorbereiden op een rol in de samenleving. In het genoemde jaar werden die vakken dan ook omschreven als:

'those whose subject-matter relates directly to the organization and development of human society, and to man as a member of social groups'

Daarbij werd vooral gedacht aan de Amerikaanse samenleving. Daarom kwam er nogal wat nadruk op de Amerikaanse geschiedenis, waarvan als doel werd aangegeven:

'to foster an intelligent nationalism and a keen sense of the responsibility of every citizen for national efficiency'.

Daarnaast kwam er aandacht voor 'civics' in de onderbouw en voor 'Problems of Democracy' in de bovenbouw, waarbij uitgegaan moest worden van actuele problemen en situaties die van belang geacht werden voor de maatschappij. Daarbij kon ingespeeld worden op de directe belangstelling van de leerling.

Anders dan lange tijd in Europa was er in het Amerikaanse onderwijs dus veel aandacht voor actuele zaken en voor moderne geschiedenis, dit alles onder invloed van het bekende pragmatisme. Oude en middeleeuwse geschiedenis, die daarvoor ook aandacht hadden, werden na 1916 een stuk teruggedrongen. Frappant was dat – als resultaat van de 'New History' (James Harvey Robinson, Fred Jackson Turner en Charles Beard) – er ook al enige belangstelling was voor sociale en economische geschiedenis.

Een andere belangrijke invloed werd uitgeoefend door de filosoof/pedagoog John Dewey (1859-1952). Hij zag de school als een soort sociale werkplaats, een model van de ideale samenleving, waarin het kind getraind moest worden in een geest van dienstbaarheid, verantwoordelijk en – zou men tegenwoordig zeggen – 'redzaamheid'. Daarin paste natuurlijk goed een conceptie als 'social studies'. Het zou daarin niet moeten gaan om het weten als doel op zichzelf, maar om datgene te weten en te kunnen wat je in de maatschappij nodig hebt voor 'goed citizenship'.

De praktijk van het geschiedenisonderwijs week echter vaak niet zover af van die in

social studies definitions

Manifest Destiny — Tokyo's MacDonalds
 Barbarian invasions — freshmen orientation
 Great Wall of China — door to the principal's office
 Open Door policy — expulsion rules
 Paleolithic era — student use of alcohol
 Neolithic era — student use of grass
 Indulgences — passing grades
 Conquistadore — unwed father
 House of Commons — study hall
 Feudalism — my chicken in your pot
 Capitalism — a chicken in every pot
 Socialism — ten chickens in one pot
 Communism — one chicken in ten pots
 Trotskyite — jogging enthusiast
 Forced bussing — stolen kisses
 The Long March — from the gym to the history class
 Immanuel Kant — neither can Pasquale
 Lend-Lease Act — no money down, no payments later
 Opium Wars — home room period
 Theory of Relativity — well, at least its a living
 Triple Alliance — Superintendent, Principal and Department Head
 New Frontier — designer jeans
 New Economic Policy — Proposition 2½
 Peasants' revolt — teachers' strike
 OAS — United Fruit, Standard Oil and General Motors
 Imperialism — I win, you lose
 Truman Doctrine — bomb, bomb, bomb; bomb, bomb Iran
 Federal Reserve System — not on the first date
 Ku Klux Klan — strangers in the night
 Scopes trial — love a monkey
 Fugitive Slave Laws — student teacher regulations
 Comprehensive Education Act — shot in the dark
 Keynesian economics — buy now, buy later
 Battle of Lake Erie — Patriots vs. Bills
 Stock Market — maternity ward
 Suburbs — a traffic jam away from the city

andere landen. Het leidde namelijk in veel gevallen tot de dictatuur van het leerboek en tot het misbruik van de geschiedenis voor nationalistische doeleinden. De 'melting-pot'-doctrine deed de noodzaak hiervan nog meer gevoelen. In de tijd van de Koude Oorlog kwam daar nog het anti-communisme bij, hetgeen zelfs in de titels van schoolboeken tot uiting kwam, bijv. *'The History of a Free People'* ... Conformisme, dociliteit en anti-intellectualisme waren van een dergelijk onderwijs vaak het resultaat (zie o.a. het boek van de historicus Hofstadter, *Anti-Intellectualism in American Life*, 1963). Wat dit betreft heeft Dewey dus het tegendeel bereikt van wat hij voorstond. Eén van de oorzaken ervan kon wel eens zijn dat de opleiding van leraren inhoudelijk nogal beperkt was (en is).

De 'New Social Studies'

De Amerikaanse overheid en de publieke opinie raakten in 1957 danig van streek na de lancering van de Russische Sputnik. Zij gingen daarin een teken van de Amerikaanse wetenschappelijk inferioriteit t.a.v. de Russen en – uiteraard – een bedreiging van hun veiligheid zien. De schuld werd m.n. bij het onderwijs gezocht: de Amerikaanse scholen waren, zo zei men, te 'soft' en stimuleerden het intellect niet. Men zou, zo zeiden sommigen, een voorbeeld moeten nemen aan het Sovjet-Russische en het West-Europese schoolsysteem, die veel meer prestatiegericht waren.

In 1958 al werd de *National Defense Education Act* door het Congres aangenomen, waardoor de federale regering geld ter beschikking kreeg voor een 'nation-wide' stimulering van het onderwijs. Gedurende tien jaar werd drie miljard dollar beschikbaar gesteld voor studiebeurzen, inzetten van adviseurs op scholen, nascholing van zittende leraren, maar vooral ook voor het opzetten van nieuwe projecten die de vakken op de highschool zouden moeten vernieuwen. Eerst werd het wiskundeonderwijs en dat in de natuurwetenschappen aangepakt, in het begin van de jaren '60 gevolgd door de 'social studies'.

Deze projecten werden voornamelijk ontwikkeld op universiteiten door vakspecialisten. Eén van de uitgangspunten was n.l. dat de vakken op de highschool wetenschappelijk gefundeerd moesten worden, d.w.z. de begrippen en de structuur van die wetenschappen als kern moesten hebben.

Dit alles geschiedde vooral onder invloed van de bekende psycholoog Jerome Bruner die dit in 1960 in een klein boekje *'The Process of Education'* beklemtoond had.

Daarin stond ook dat die begrippen en structuren beter zouden beklijven als de leerling die zelf zou ontdekken, via de zgn. ontdekkende methode (Inquiry- of discovery-methode). Deze methode werd in de meeste projecten dan ook toegepast. Erg bekend is Bruner's these geworden *'that any subject can be effectively taught in some honest form to any child at any level'*, m.a.w. alles is door iedereen te leren mits je maar de juiste methode gebruikt. Structuren en regels zouden dus voor niemand te moeilijk behoeven te zijn. In de praktijk echter werden voornamelijk projecten voor intelligente bovenbouwleerlingen gemaakt. De 'slow learners' bleven zo in de kou staan, één van de zwakke punten van deze projecten.

Er kwam een ware hausse in social-studies-projecten, die met name verschenen in de periode 1965-1975. Vooral de vertegenwoordigers van de sociale wetenschappen zagen zo hun kans toegang tot de highschool te krijgen. Economie, sociologie, antropologie, politicologie en psychologie, die daarvoor amper een plaats hadden in het curriculum van de highschool presenteerden zich daar met groots opgezette projecten: bijv. The Anthropology Project, Our Working World (economie), Law in American Society, Intergroup Relations Curriculum.

Maar ook gevestigde vakken als aardrijkskunde en geschiedenis bleven hun partijtje mee. Een zekere faam kregen The High School Geography Project, het Holt Social Studies Project (met o.a. geschiedenis) o.l.v. de Pittsburghse historicus Edwin Fenton en het Amherst Project (on the Study of History) van Richard Brown en R. Halsey. De ideeën van Fenton hebben in Nederland onder geschiedenisdidactici en -leraren enige bekendheid gekregen dank zij mijn collega Dalhuisen uit Leiden, die sterk beïnvloed werd door zijn werk.

De pakketten waren zelden interdisciplinair van karakter, maar wel vaak exemplarisch van opzet ('casestudies') en soms comparatief. Zo publiceerde Fenton o.a. *Comparative Political Systems* (1967), en *Comparative Economic Systems* (1968), terwijl het exemplarische o.a. tot uiting kwam in zijn *The Humanities in Three Cities* (Athene, Florence, New-York) uit 1969. Het exemplarische kwam heel duidelijk tot uiting in het Amherst-project, bestaande uit losse katernen, die ter afwisseling van de gang door het schoolboek gebruikt konden worden. Ze zijn bestemd voor de bovenbouw. Het karakter ervan blijkt uit titels als: *Korea and the Limits of a Limited War; Conscience and the Law: the Uses and Limits of Civil Disobedience; Hiroshima: A Stu-*

dy in Science, Politics and the Ethics of War. De onderwerpen hebben alle betrekking op de Amerikaanse geschiedenis vanaf de 17e eeuw; de boekjes bevatten een keur van teksten en afbeeldingen (verkrijgbaar bij Newberry Library, 60 West Walton Street, Chicago Ill. 60610).

Veel van deze projecten bestonden uit 'multi-media-kits', d.w.z. pakketten met leerboeken, dia's, o.h.-sheets, films, toetsen, spelen, e.d. en waren vergezeld van uitvoerige lerarenhandleidingen die de docent exact vertelden – bijna voorschreven – hoe in de les deze materialen te gebruiken. De doelstellingen van elke les waren tevoren uitvoerig omschreven in leerlingengedrag, dit onder invloed van het werk van Benjamin Bloom. Ook werden er in-service cursussen gegeven om de docenten bij te scholen. Kortom: niets was aan het toeval overgelaten.

Het eind van de 'New Social Studies'

De 'inquiry'-koorts ging door het hele land, aangewakkerd door een stortvloed van projecten. Het leek wel of het eind van het traditionele social studies-onderwijs was aangebroken. De National Council for the Social Studies, de overkoepelende organisatie van leraren in de Social Studies, kwam met nieuwe richtlijnen, het blad van deze organisatie, *Social Education* publiceerde allerlei analyses van projecten, vele conferenties werden in het hele land gehouden, etc. Temidden van de 'overwinningsroes' van de vernieuwers kondigden zich echter al de eerste schaduw en aan, die in de tweede helft van de jaren '70 de invloed van de 'New Social Studies' bijna zouden wegvagen.

Belangrijk keerpunt is, achteraf beschouwd 1968 geweest, het jaar van de moord op Martin Luther King, van de studentendemonstraties, van de Anti-Vietnambetogingen: 'New Left' kreeg veel aanhang onder jongeren. Deze hadden op school minder behoefte aan de 'delights of discovery' dan aan politieke en sociale actie. De onderwerpen van de social studies-projecten leken immers buiten hun wereld te staan.

Daarbij kwamen andere kritiekpunten:

- de projecten waren op een niet-gecoördineerde manier opgezet; men had zich niet afgevraagd waaraan op school vooral behoefte was;
- er was bijna uitsluitend materiaal voor de bovenbouw ontwikkeld en dan ook nog voor de 'brighter' leerlingen in het bijzonder;
- men had het materiaal teveel vanachter het universitaire bureau ontwikkeld; alweer: er was veel te weinig contact met

leraren geweest;

- lerarenhandleidingen waren veel te gedetailleerd; de vrijheid van de leraren werd zo te zeer aan banden gelegd;
- veel materialen droegen de sporen van haastwerk.

Verder hadden de projektonwikkelaars weinig ingespeeld op nieuwe belangstellingsgebieden.

Tenslotte werd de 'Back-to-the-Basics'-beweging in de loop van de jaren '70 steeds sterker. Dat is een beweging die meer aandacht wil voor fundamentele kennis, met name van de 'Three R's': Reading, (W)riting and (A)rithmetics. Leuke dingen als rollenspelen organiseren, films bekijken, onderzoekjes doen e.d. gaan – aldus deze filosofie – ten koste van het aanbrengen van de noodzakelijke kennis. Ook in de Social Studies zouden de leerlingen eerst maar eens goed moeten leren lezen. Verder zou (o.a.) historische kennis ernstig tekort schieten, een klacht van alle tijden in allerlei landen...

Een punt van kritiek dat van fundamenteeler aard was dat de Bruneriaanse aanpak (met begrippen en structuren als kern van het vak) amper van start kon gaan als niet eerst overeenstemming was bereikt over de keuze van die begrippen en structuren. Ten aanzien van de sociale wetenschappen zijn er wel pogingen in die richting gedaan, maar die kwamen òf te laat (de projecten waren vaak al verschenen) òf ze werden niet overgenomen. Wat *geschiedenis* betreft lag de zaak nog moeilijker: in hoeverre is daarin überhaupt van een eigen structuur en begrippenapparaat sprake? Daarvoor zou een geschiedtheoretische discussie gehouden moeten worden, die echter uitbleef.

Tenslotte voldeed de zo exclusief gepropageerde 'inquiry'-methode toch niet zo erg. Het steeds – zoals in de boeken van Fenton – beantwoorden van vragen als 'welke oordelen, argumenten, redenen, etc. geven de schrijvers?', 'welke bewijzen kun je voor je stelling vinden?', 'welke conclusie kun je hieruit trekken?', 'hoe betrouwbaar is deze bron?', enz. enz. werkt een zekere vermoeidheid bij leerlingen in de hand. Daarnaast merkten vele – niet alleen behoudende – leraren alras dat deze methode veel tijd kost; allerlei noodzakelijke kennis kon zo niet meer aan de leerlingen worden bijgebracht...

Oude en nieuwe trends

Bij mijn bezoek aan de VS verwachtte ik nog veel van deze projecten op de scholen aan te treffen. Ze waren er inderdaad, maar 'put on the shelves'... Er bleken

1981 HISTORY FAIR WINNERS: EXCELLENCE IN RESEARCH, DIVERSITY IN TOPICS



wel enkele nieuwe ervoor in de plaats te zijn gekomen (waarover later meer), maar nog duidelijker was de 'come-back' van de dikke textbooks, die zich wonderwel hadden aangepast aan de nieuwe smaak van de docenten, die toch wel *iets* veranderd waren door de 'New Social Studies'.

De boeken gaven naast de vertrouwde overzichten nu ook wat bronnenmateriaal, terwijl hoofdstuktitels soms in de vragende vorm gesteld werden (inquiry?). Docentenhandleidingen werden nu regel, met daarin keurig geformuleerde doelstellingen, terwijl soms ook toetsen, dia's en filmstrips konden worden besteld. Ook zijn ze inhoudelijk wat aangepast, rekening houdend met nieuwe inzichten en belangstellingsgebieden. Niet teveel natuurlijk: anders zou je de meer behoudende docenten voor het hoofd stoten. Een dergelijke formule garandeert blijkbaar succes, dat hebben ook sommige Nederlandse schoolboekenschrijvers wel gevonden!

Toch zijn er ook nieuwe – soms hoopvolle – geluiden te horen in het social-studies-onderwijs van de jaren '80.

Eén van de meest opvallende verschijnselen is de aandacht voor de multi-etnische samenleving die Amerika is. Dit komt tot uiting in de 'multi-ethnic studies', een reactie op dat onderwijs dat voor kort vooral vanuit één cultuur dacht, namelijk die van de zgn WASPS (White, Anglo-Saxon-Protestant). Nu zijn er in sommige gebieden, bijv. Chicago, waar ongelooflijk veel verschillende etnische groepen wonen, curriculum-materialen ontwikkeld voor negers (Black History), American Indians, Chicano's (Mexicanen), Puerto-Ricanen, Chinezen, Japaners, Vietnamezen, maar ook voor verschillende blanke groepen als Ieren, Oekraïeners, Littauers, Duitsers, Italianen. Er is veel belangstelling gekomen voor al deze 'minorities', die ook zelf hun eigen taal en cultuur trachten te bewaren of te hervinden. De idee van de 'melting-pot', zo hoorde ik overal, is achterhaald. Een en ander heeft ook te maken

met de geweldige weerklank die de TV-serie 'Roots' enkele jaren geleden heeft ondervonden: iedereen is a.h.w. op zoek naar zijn verleden.

Dit heeft ook zijn uitwerking op de sterk toegenomen belangstelling voor *locale, regionale en familiegeschiedenis*, waarvoor op diverse plaatsen in het land verenigingen zijn opgericht. Ook het onderwijs speelt daarop in. In Chicago wordt er bijv. elk jaar een *History Fair* gehouden, een soort wedstrijd onder scholieren om een werkstuk over hun verleden te maken (van hun milie, buurt, straat, of etnische groep). Daarvoor worden flinke geldprijzen uitgelooft, beschikbaar gesteld door de stad en door bedrijven.

Een ander belangstellingsgebied – hiermee samenhangend – is die van de *Holocaust*, de uitmoording van zes miljoen Joden in de Tweede Wereldoorlog. De Joodse organisatie B'nai B'rith doet veel om dit onderwerp in de klas te laten behandelen. Zij geeft o.a. lesmateriaal hierover uit. Zelf gaf ik in het kader van een lessenserie daarover op een school in de buurt van Boston mijn ervaringen weer als ooggetuige in de Bezettingstijd.

Een belangrijke verwaarloosde groep in de geschiedenis, die van de *vrouwen* eist ook de aandacht op, al zag ik daarvan nog niet veel in onderwijsmaterialen vertaald. Wel verzekerde men mij dat de 'women's history' de laatste tijd uit de sfeer van het amateurisme en activisme is gekomen, o.a. door deelneming van mannen daaraan...

Ook werd ik geconfronteerd met een interessante poging tot vertaling van nieuwe inzichten op het gebied van de sociale geschiedenis naar het onderwijs. Dit betreft het 'Project on Social History' o.l.v. de bekende sociaal-historicus Peter Stearns en de vakdidactika Linda Rosenzweig uit Pittsburgh. Daarbij wordt aangeknoopt aan de interesse bij leerlingen voor meer 'alledaagse' fenomenen. Dit blijkt wel uit de onderwerpen: The History of Childhood, The History of Health and Medicine, The History of Crime and Law Enforcement, The Family in History, Work and Leisure in History; alle bestaande uit interessante bronnen, foto's, cijfermateriaal, kaarten en vooral uitstekende opgaven. Ook is er een uitgebreide lerarenhandleiding. (Uitgave: P.N. Stearns, Carnegie-Mellon University, History Department, Pittsburgh Pa.)

Begeven we ons buiten het enge terrein van het geschiedenisonderwijs, dan zijn nog een aantal typisch Amerikaanse fenomenen als Law-related Education, Values Education, Citizen's Education en Global Education vermeldenswaard.

Wat het eerste betreft springt het project

'Law in a Free Society' in het oog, uitgegeven door de State Bar of California, de vereniging van advocaten daar. 'De wet' is in Amerika erg belangrijk; nergens ter wereld zijn er zoveel advocaten om mazen daarin te ontdekken als in de VS. Vandaar dat volgens de Amerikanen Law Education op school thuis hoort. In dit project wordt geen 'rechts- en wetskennis' gegeven in de traditionele sfeer, maar gaat men op een verstandige wijze een aantal grondprincipes van de wet na en... stelt die ter discussie. Enkele onderwerpen: 'Responsability', 'Authority', 'Justice', 'Privacy', 'Property' en 'Freedom'.

'Values Education' vinden sommige Amerikanen een expliciete aandacht in het onderwijs waard omdat door het ontbreken van een godsdienstige of levensbeschouwelijke opvoeding op school leerlingen toch bekend moeten zijn met ethische normen en waarden in de samenleving. Vooral Fenton spant zich hiervoor tegenwoordig in. Hij baseert zich daarbij op de ideeën van de psycholoog Kohlberg, die een soort fasentheorie voor de ethische bewustwording heeft ontworpen. Deze is in de VS echter nogal omstreden.

'Citizen's Education' is een nieuwe vorm van burgerschapskunde, gebaseerd op politologische ideeën. M.i. zou men op het gebied van het staatsinrichtingsonderwijs wel wat van deze ideeën kunnen leren. Er wordt namelijk hierin veel meer aandacht geschonken aan het functioneren van het politiek systeem in de samenleving dan aan de formele, vooral juridische kaders, zoals in de traditionele staatsinrichting gebeurt. Men zie o.a. Howard Mehlinger/John Patrick, *American Political Behavior*, Lexington Mass. 1974² en J.R. Fraenkel, *Decision-making in American Government*, Boston 1980.

Tenslotte is het belangrijk dat een groter aantal Amerikanen dan voorheen de waarde van 'Global Studies' of 'World Studies' hebben ontdekt: duidelijk een reactie op het al-te-enge kader van het eigen land waarin geschiedenis en aardrijkskunde zaten gevangen. Soms lijken de 'Global Studies' op wat men bij ons 'mondiale vorming' noemt met aandacht voor allerlei problemen in de wereld als energieschaarste, honger, armoede, bewapeningswedloop, milieuverontreiniging, etc. Soms bedoelt men er ook aandacht voor andere culturen mee, zoals van Latijns-Amerika, Azië en Afrika.

Een algemene indruk is dat de Amerikaanse social-studies-leraren min of meer hun best doen om te komen tot grote projecten. Op een conferentie te Boston constateerde ik dat kleinere projecten – soms sterk plaats- of schoolgebonden – veel meer in trek zijn. Verder is er, dat zag ik daar ook,

veel meer belangstelling voor 'leuke dingen' waarmee je de les wat kunt variëren dan voor een radicale vernieuwing van het curriculum. Dit wetende, geef ik de voorstellen van het zgn. project SPAN (Social Studies Education: Priorities, Practices and Needs) van het Social Science Education Consortium te Boulder (Colorado), o.l.v. Douglas Superka, Sharyll Hawke en Irving Morrisett dan ook weinig kans. Deze groep wil het curriculum namelijk radicaal gaan veranderen en baseren op *sociale rollen*, namelijk die van de burger, werknemer, consument, gezinslid, vriend, lid van een sociale groep en jezelf.

Alle geschiedenis-aardrijkskunde-, economie- en ander onderwijs zou daarvan moeten uitgaan, m.i. een zeer discutabel principe.

Besluit

De verenigde Staten zijn een buitengewoon interessant land met een grote variëteit van mensen en ontwikkelingen. Je kunt het land onmogelijk onder één noemer als 'conservatief' of 'progressief' e.d. brengen, zoals hier wel eens gebeurt. 't Is evenzeer verkeerd het land als 'lichtend voorbeeld' te zien of je ervan af te wenden als een 'kapitalistisch of imperialistisch broeinest'.

Wat het geschiedenisonderwijs betreft kan het tegenwoordig so-wie-so niet meer als lichtend voorbeeld worden gezien. Daarvoor verkeert het vak – trouwens de 'social studies' als geheel – teveel in een crisis. Oude zekerheden als vaderlandsliefde, ethische waarden, de WASP-filosofie, die van de 'melting pot', van de superioriteit van 'the American way of life', e.d. zijn aardig aangetast, ook al proberen sommigen – gestimuleerd door president Reagan – tot een revival van dergelijke waarden te komen. De ene 'philosophy of education' die zo lang heeft standgehouden is verdwenen. De VS zijn – evenals ons land – een pluriforme samenleving geworden (of dit bleek zo te zijn), waarop niet één soort curriculum te baseren is. De uitgestrektheid van het land en de zelfstandigheid van de staten maakt dat ook – zo dat al gewent mocht zijn – illusoir.

De idee dat een radicale vernieuwing van het curriculum, via de zgn. New Social Studies Movement bereikt kon worden bleek – dat zagen we – ongegrond. Daarvoor ontbrak in wezen ook een gemeenschappelijke basis. Trouwens: zelfs een poging tot het bereiken van zo'n consensus werd niet eens gedaan. En verder stond deze beweging veel te ver van de school en de maatschappij af, hoeveel goede dingen er ook over gezegd kunnen worden. De social studies-projecten uit de jaren '65-

'75 boden namelijk best interessante perspectieven. Zij zijn nog steeds de moeite van het bestuderen waard. Ook van hun tekortkomingen is voor een projektontwikkelaar veel te leren.

Sommige nieuwe ontwikkelingen zijn ook interessant, bijv. waar – zoals in het boek van Stephen Botein, *Experiments in History Teaching*, – praktijkvoorbeelden gegeven worden van het werken met family-history, oral history, factory history, het gebruik van kwantitatief materiaal en archieven, etc. Maar al deze dingen gebeuren ook elders. Het meest inspirerend vond ik het 'Project on Social History', waarin op een vakbekwame en inspirerende wijze ideeën zijn uitgewerkt en toegepast die ook hier leven. Ook het intercultureel onderwijs, dat hier aan het opkomen is, zou m.i. wel wat kunnen leren van datgene wat er in de VS op dat gebied is gedaan.

Tenslotte nog een paar ideeën en ervaringen, in Amerika opgedaan, die m.i. ook voor ons hun waarde kunnen hebben:

- Vakdidactisch onderzoek is in de VS veel verder ontwikkeld dan in Nederland. Via het ERIC-data-system, waarop ook Nederlandse universiteitsbibliotheken zijn aan gesloten (een systeem met micro-fiches), kan men snel op de hoogte raken van in de VS onderzochte thema's.
- In Nederland zou, in navolging van de Amerikaanse 'National Endowment for the Humanities' te Washington DC, een stichting voor de geschiedenisdidactiek dienen te worden opgericht als een onderdeel van de Stichting voor Historisch Onderzoek (ZWO). Deze zou goed onderzoek op didactisch gebied en curriculumontwikkeling op universiteiten, NLO's en andere instellingen financieel moeten steunen.
- Evenals in de VS zouden één of meer leerstoelen in de didactiek van de sociale en culturele vakken (w.o. geschiedenis) op universiteiten moeten worden gesticht. Zoals ik in dat land heb geconstateerd (bijv. op de Stanford Universiteit te Palo Alto, Californië en de Columbia Universiteit te New-York) wordt daardoor het didactisch onderzoek geweldig gestimuleerd. Zo heeft Prof. Gross te Stanford al bijna 50 promovendi in de didactiek van de Social Studies begeleid. Wellicht kan de VGN (eventueel in samenwerking met anderen) een bijzondere leerstoel ergens vestigen?
- Een didactiekconferentie als ik in Boston heb meegemaakt, waar allerlei projecten van scholen (in teamverband of individueel) universiteiten, educatieve diensten, musea en uitgevers werden

Thursday



Clinic 8 — Living History Techniques and Activities

8:30 a.m. - 10:45 a.m. / Fairfax A

Presenter — Billie Q. Gammon, Norlands Living History Center, Livermore Falls, ME

Staff — Glenda Richards, Norma Boothby, Willi Irish, Norlands Living History Center, Livermore Falls, ME

An action-packed, total participation clinic featuring the use of historic artifacts, role playing, primary sources, story telling, and history-based creative dramatics. It will be led by a mid-19th century town pauper, two farm women, and a schoolma'am. A 24-page booklet of resources will be provided for each participant.

Elementary, Secondary, Supervisors, General

Clinic 9 — Meeting the Challenge: Using Community Resources to Insure an Effective Social Studies Curriculum

8:30 a.m. - 10:45 a.m. / Dalton B

Presenter — John A. Silva, Central High School, Providence, RI

Staff — Donna Vigneau, URI School Pairing Project, University of Rhode Island, Kingston, RI, Connie Gomes, R.I. Legal Services, Providence, RI

Participants in this clinic will be presented with strategies for developing and funding a unique social studies curriculum by utilizing a support network of parents, universities, industry and agencies within the public and private sector. Basic skill development, citizenship and career education will be highlighted as mechanisms for developing and securing the necessary funding.

Uit het programma van de Northeast Regional Conference on the social studies, 24-27 maart 1982 te Boston.

gedemonstreerd en bediscussieerd in tientallen verschillende ruimten, is bijzonder inspirerend. Zo'n 'markt' zou ook in Nederland kunnen worden beproefd.

- Aan curriculumontwikkeling moet niet alleen door instellingen als de SLO, universiteiten en uitgevers worden gedaan, maar ook op lokaal en regionaal niveau door bijv. VGN-afdelingen. Daardoor worden die curricula meer 'teacher-proof' en is er ook een grotere kans op verspreiding van de vernieuwingsgedachten. Uiteraard zou een didacticus van een nabijgelegen universiteit of NLO de groep moeten willen begeleiden.
- De interesse voor geschiedenis kan bij

de jeugd gestimuleerd worden door een 'History Day', georganiseerd door de VGN, in samenwerking met andere instellingen op historisch gebied, bijv. het Historisch Genootschap, en met steun van bedrijven. Op lokaal gebied kan gedacht worden aan iets als de Metro History Fair in Chicago.

- De aanstelling van verschillende, didactisch goed op de hoogte zijnde vakinspecteurs kan een belangrijke stimulans voor de onderwijsvernieuwing betekenen. Zij zouden, samen met de eerder genoemde instanties, de curriculum-ontwikkeling in de verschillende regio's moeten bevorderen.
- De opstellers van opgaven voor de centrale schriftelijke examens zouden nut kunnen hebben van het bestuderen van Amerikaanse schriftelijke examens voor de Social Studies. De ervaringen daarmee zijn veel langduriger dan in ons land.
- Een inleiding in de sociale wetenschappen (antropologie, sociologie, politologie, psychologie), zoals dat in de bovenbouw van de Amerikaanse high-school gebeurt, zou ook in het Nederlandse Vwo kunnen worden overwogen. Het is eigenlijk vreemd dat voorbereidend wetenschappelijk onderwijs in die vakken bij ons niet gegeven wordt. Maatschappijleer kan men namelijk niet als zodanig betitelen.

Hoewel Amerika dus in veel opzichten op het gebied van de Social Studies geen lichtend voorbeeld meer is, kan het ons op diverse punten nog best wat leren. De 'Back-to-the-Basics'-beweging behoort echter m.i. niet nagevolgd te worden. Die heeft teveel reactionaire trekken.

Enige literatuur

Stephen Botein, *Experiments in History Teaching*. Cambridge (Mass.) 1978.

Edwin Fenton, *The New Social Studies*. New York 1967.

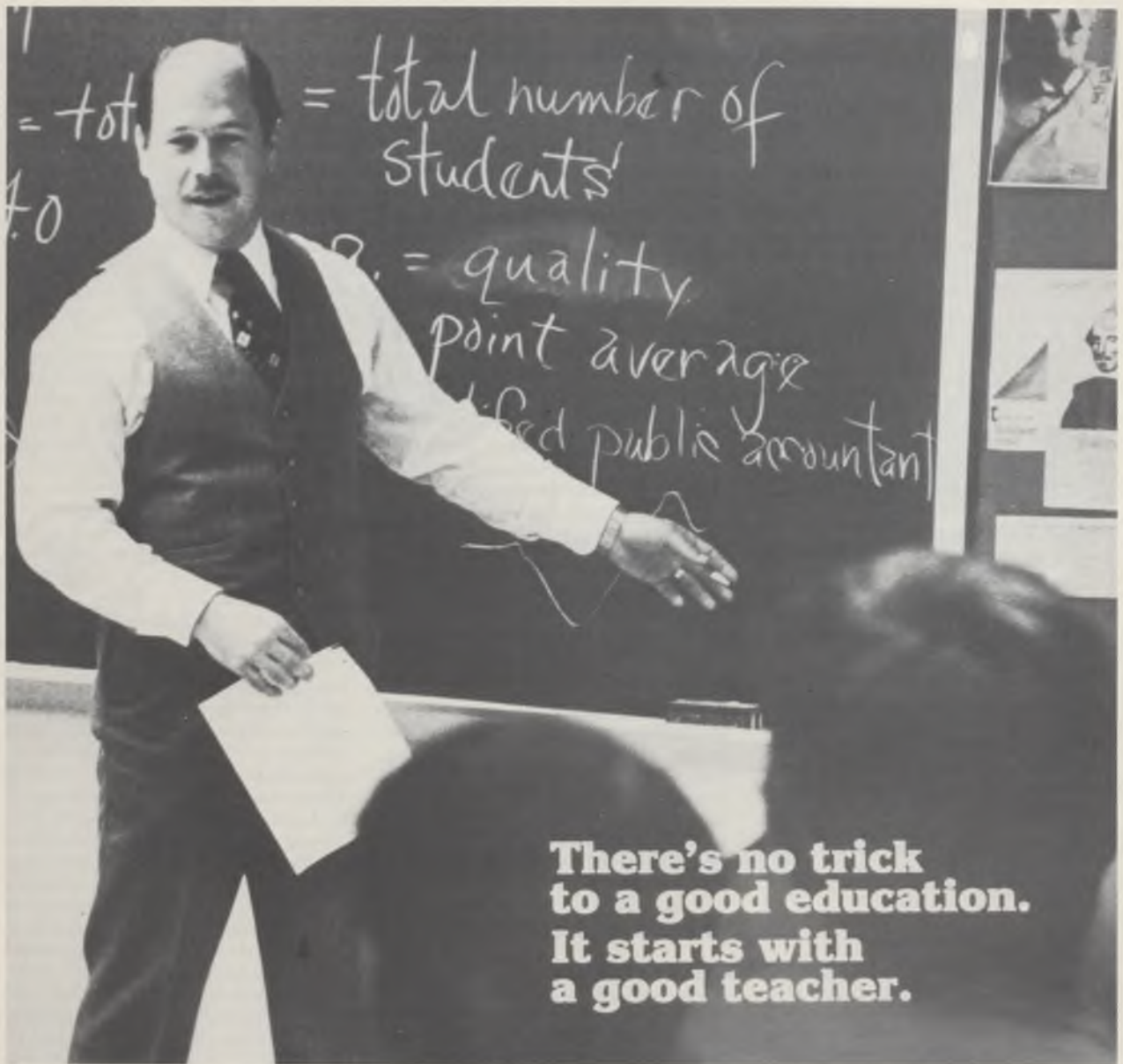
Edwin Fenton, *What happened in the New Social Studies: a Case Study in Curriculum Reform*. Onuitgegeven ms., 1982.

Richard E. Gross, The Status of the Social Studies in the Public Schools of the United States: Facts and Impressions of a National Survey. In: *Social Education* 41 (1977), pp. 194-205

Frances Fitzgerald, *America Revised. History Schoolbooks in the Twentieth Century*. Vintage Books, New York 1980.

Hazel W. Hertzberg, *Social Studies Reform 1880-1980*. Boulder (Co.) 1981.

Hazel W. Hertzberg, The Teaching of History. In: M. Kammen (ed.), *The Past*



**There's no trick
to a good education.
It starts with
a good teacher.**

Before Us, Contemporary Historical Writing in the United States. Cornell UP 1980.

Edmund J. King, *Ontwikkeling van maatschappij en onderwijs in de Verenigde Staten*. Rotterdam 1972 (oorspr.: *Society, Schools and Progress in the USA*. Oxford 1965)

David E. Kyvig/Myron Marty, *Your Family History: A Handbook for Research and Writing*. Arlington Heights 1978.

Fay D. Metcalf/Matthew Downey, *Using Local History in the Classroom*. Nashville (Tenn.) 1982.

Douglas P. Superka/Sharryl Hawke/Irving Morrisett, The Current and Future Status of the Social Studies. In: *Social Education* 44 (1980), pp. 362-369.

Hans Süßmuth, Geschichtsunterricht und Social Studies, In: Bergmann/Kühn/Rüsen/Schneider, *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Band 2, Düsseldorf 1979, pp. 176-183.

Christoph Wulf, *Das politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum. Eine Analyse der Curriculumentwicklung in den USA*, München 1973.

Literatuur als historisch-didaktische bron; Richard Wright's 'Black Boy'

E.M. Janssen Perio

Richard Wright, een even begaafd als eerlijk mens, schreef vanuit een grote sociale en politieke betrokkenheid; zijn werk is in Nederland, de vele vertalingen ten spijt, waarschijnlijk toch te weinig bekend.

Zijn eerste twee romans zijn *Black Boy* en *Native Son* (1940), toen Wright nog onder invloed stond van het communisme. Zijn latere breuk ermee heeft hij beschreven in een bijdrage aan de bundel *The God that failed* (1950). Naast romans en verhalen schreef hij nog enige boeken op grond van zijn reiservaringen: *Black Power* (1954; 'Zwarte Kracht'), *The Color Curtain* (1957; 'De kleurbarrière') en *Pagan Spain* (1957; 'Heidens Spanje').

Het hierna afgedrukte fragment is genomen uit de vertaling van *Black Boy* door Dr. J.N.C. van Dietsch, in 1947 uitgegeven door Sijthoff in Leiden (nu Alphen aan de Rijn) onder de titel 'Negerjongen'.

Met dank aan de uitgeverij Sijthoff voor de welwillende medewerking.

In dit 'Feuilleton' vindt de lezer enige fragmenten uit de autobiografische roman 'Black Boy' (Negerjongen) van de Amerikaanse negerschrijver Richard Wright (1908-1960). De eerste editie van dit boek verscheen in 1937.¹ Aan de m.i. zeer goede vertaling van Dr. J.N.C. van Dietsch: Negerjongen (Leiden 1947) zijn de volgende passages ontleend.

De didaktische waarde van een 'egodocument' als deze roman heb ik zelf in dubbele zin ervaren: ten eerste door eigen lectuur en ten tweede door het gebruik dat ik van dit boek in mijn eigen lessen heb gemaakt, en wel op de oude en vertrouwde wijze der schoolmeesters: door er uit voor te lezen. Wat mijn eigen lectuur betreft kan ik zeggen dat het boek indertijd een diepe indruk op mij heeft gemaakt en dat ik hier eigenlijk voor het eerst een indruk kreeg van de invloed die een maatschappij die van rassendiscriminatie doortrokken is (was?), uitoefent op een begaafd en sensitief kind als de jonge Richard Wright. Deze maatschappij is hier het Zuiden van de VS, niet dat uit de 19e eeuw en de tijd van de Burgeroorlog, waarover leerlingen vroeger zo uitvoerig werden ingelicht, maar dat van onze eigen eeuw, bij benadering het vroege interbellum en de – ginds ternauwernood 'roaring' – Twenties; de in 1908 geboren Richard 'vluchtte' als adolescent naar het 'Noorden', dat tegenover de drukkende en verstikkende atmosfeer van het 'Zuiden' in beginsel een wereld van vrijheid vertegenwoordigde.

In de didaktische literatuur is al veel geschreven over de zgn. 'exemplarische' methode; het komt mij voor dat men in dit autobiografische verslag van Wright wel een 'exemplarisch' element kan herkennen. Weliswaar niet in die zin dat deze uitzonderlijk intelligente jonge neger zonder meer als 'representatief' zou kunnen gelden voor hoe 'de' zwarte in die tijd en in dat deel van de V.S. leefde en leed, want daarvoor was hij nu eenmaal in zijn – men mag wel zeggen – genialiteit inderdaad te zeer een uitzondering. Maar wel in die betekenis dat wij – en onze leerlingen – in zijn leven en lotgevallen kunnen nabeleven en meevoelen, wat het voor mensen van een bepaalde huidskleur betekent om permanent en methodisch vernederd en niet meer juridisch, maar wel geestelijk en maatschappelijk geknecht te zijn.

Het belangrijke en waardevolle van dit boek is bovendien dat het enerzijds de kwaadaardigheid en de fascistoïde trek-

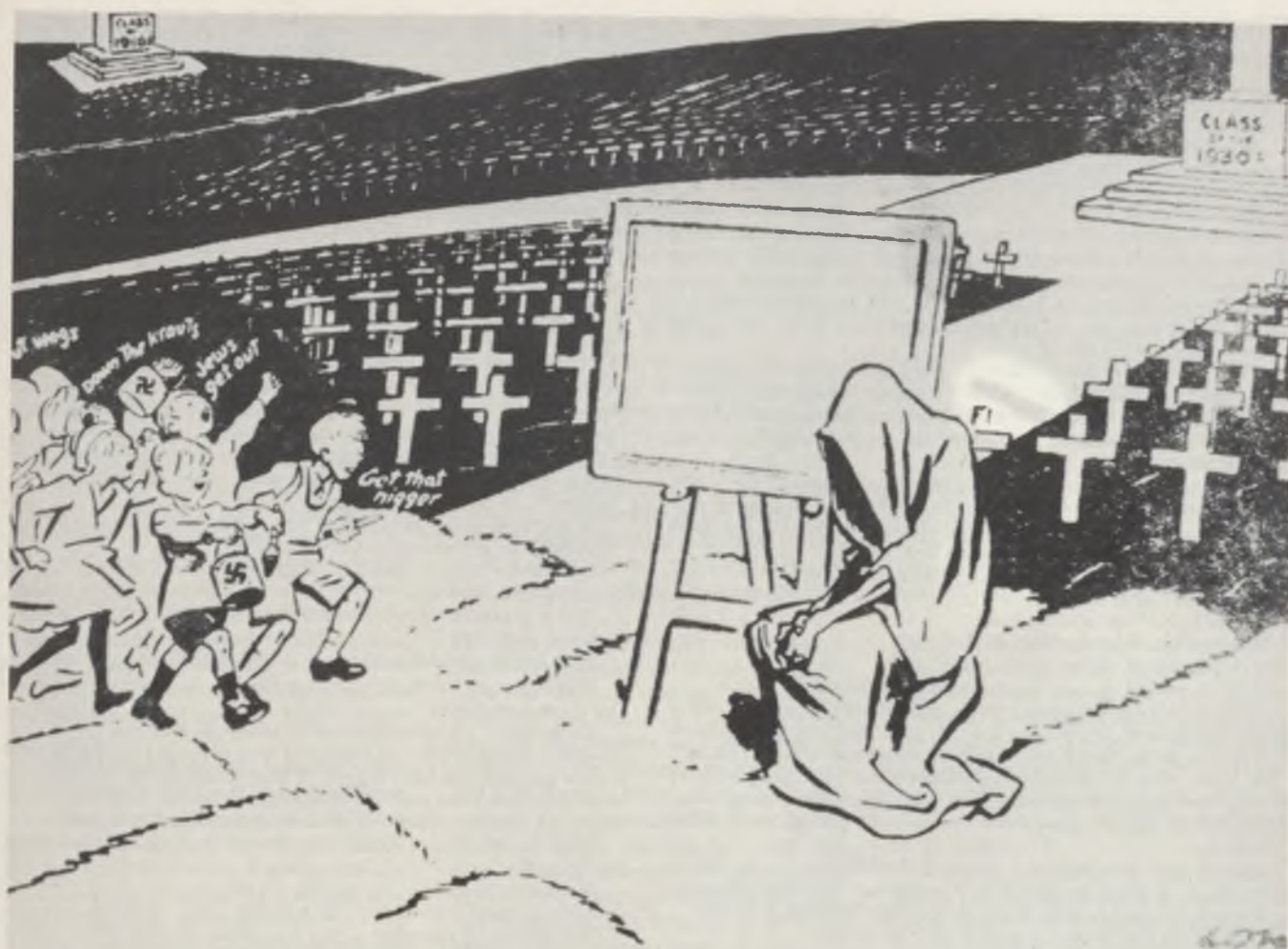
ken in het gedrag van de blanke zuiderlingen aan de kaak stelt en zo begrijpelijk maakt, waarom blanke Amerikanen in de jaren vijftig en zestig van deze eeuw zo tegen de zwarte emancipatiebeweging te keer gingen, maar dat het anderzijds ook de weerwerking van de methodische discriminatie op de negerbevolking in zijn vaak zo demoraliserende invloed laat zien. Men vindt in dit boek geen spoor van het wat sentimentele pathos ten gunste van de underdogs, dat misschien ten dele een erfenis is van onze Uncle Tom-bindingen. De negers in zijn omgeving en met name zijn eigen familie zijn onmiskenbaar het slachtoffer van hun treurige situatie – maar ze worden daarom niet beter of sympathieker afgeschilderd, ja veeleer in trekken die men het beste als neurotisch kan kenschetsen.

Ik wil mij hier niet begeven in alle overwegingen waartoe dit indrukwekkende boek – dat overigens in Nederland zeker een herdruk zou verdienen – aanleiding kan geven. Ik wil slechts nog dit zeggen, dat de problematiek van de Amerikaanse neger althans in de Nederlandse historische schoolboeken – en waarschijnlijk ook in het geschiedenisonderwijs – enigszins uit de aandacht of zo men wil uit de mode is geraakt. De oorzaak hiervan is wellicht daarin gelegen dat zich in de jaren zeventig niet meer zulke dramatische ontwikkelingen in de VS hebben voorgedaan, en misschien zijn wij ook te veel gepreoccupeerd geraakt door onze eigen gastarbeiders- en rassenproblemen.

Dat miljoenen negers in de V.S. heden ten dage een miserabel leven lijden of onder de Juggernautwagen van de 'Raeganomics' terecht zijn gekomen, is hier en daar wel vagelijk bekend, en niet zo lang geleden kon men op de TV nog zien, hoe 'men' in de New Yorkse South Bronx existeert. Maar zo lang de ellende niet tot uitbarsting komt in het platbranden van gehele stadsdelen als in de 'hot summers' van de jaren '60, of wij ons niet onder de druk van een CSE met het 'negervraagstuk' in de VS moeten bezighouden, zullen de Amerikaanse negers waarschijnlijk tot de vergeten groepen in ons onderwijs blijven behoren. Tot onze verontschuldiging: tot een van de vele...

Noot

1. Dus niet in 1945, zoals verschillende handboeken en encyclopedieën vermelden, b.v. de *Moderne encyclopedie der wereldliteratuur* (1e druk, IX, 403), in een overigens informatief artikel.



ALAS! A NEW GENERATION

HOOFDSTUK IX

Werk vinden was nu een levenskwesitie voor me en ik maakte me zo ongerust dat ik het eerste het beste aanbod aannam, het baantje van portier in een confectiewinkel waar negers goedkoop op afbetaling konden kopen. De winkel was altijd stampvol met negers en negerinnen die goedkope pakken en japonnen aan het betasten waren. En ze betaalden elke prijs die de blanke vroeg. De baas, zijn zoon en de bediende behandelden de negers met openlijke minachting, ze duwden, schopten of sloegen hen. Hoe vaak ik daar ook getuige van was, eraan wennen kon ik niet. Hoe kunnen ze het nemen? vroeg ik me af. Het maakte me zenuwachtig, ik probeerde mijn gevoelens te onderdrukken, maar slaagde daar nooit geheel en al in; ik had een schuldig en angstig gevoel omdat ik wist dat de baas vermoedde dat ik het er niet mee eens was.

Op een ochtend, toen ik buiten het koper aan het poetsen was, kwamen de baas en zijn zoon in hun auto aangereden. Een verschrikte negerin zat tussen hen in. Ze stapten uit en sleurden en schopten de vrouw de winkel in. Blanke mensen liepen erlangs en keken onverschillig toe. Een blanke agent keek vanaf de hoek en draaide zijn stok in 't rond, maar bewoog zich niet. Ik keek met een half oog toe, maar bleef het koper in hetzelfde tempo met mijn zeemleer wrijven. Een ogenblik later hoorde ik schrille kreten uit de kamer achter de winkel; naderhand strompelde de vrouw bloedend, huilend en met haar handen op haar maag naar buiten; haar kleren waren gescheurd. Toen ze het trottoir bereikt had, kwam de agent op haar af, pakte haar beet, beschuldigde haar van dronkenschap, riep een politiewagen aan en sleepte haar weg.

Toen ik achter in de winkel kwam, waren de baas en zijn zoon hun handen in de gootsteen aan 't wassen. Ze keken me aan en lachten verlegen. Er lag bloed op de grond en hier en daar plukken haar en stukjes goed. De schrik moet op mijn gezicht te lezen zijn geweest, want de baas sloeg mij geruststellend op mijn rug.

„Zo doen we nu met negers als ze hun rekeningen niet betalen, jongen,” zei hij.

Zijn zoon keek me grinnikend aan.

„Hier heb je een sigaret,” zei hij.

Ik wist niet wat ik doen moest en nam haar aan. Hij stak de zijne aan en hield me de lucifer voor. Dit was een vriendelijkheid, die erop wees, dat, al hadden ze de zwarte vrouw ook geslagen, ze mij niet zouden slaan, als ik maar zo verstandig was mijn mond te houden.

„Ja, mijnheer,” zei ik.

Nadat ze weg waren, ging ik op de rand van een pakkist zitten en bleef naar de bloederige grond staren totdat de sigaret uitging.

De winkel bezat een fiets die ik gebruikte om de boodschappen te bezorgen. Toen ik op een dag uit de buitenwijken terugkwam, had ik een lekke band. Zwetend liep ik met de fiets aan de hand over de hete, stoffige weg.

Een auto hield zijn vaart naast me in.

„Wat scheelt eraan, jongen?” riep een blanke man.

Ik vertelde hem dat mijn fiets kapot was en dat ik naar de stad terugliep.

„Dat is een strop,” zei hij. „Spring maar op de treeplank.”

Hij stopte met de auto. Met één hand hield ik mijn fiets stevig vast

en met de andere de rand van de auto.

„Klaar?”

„Ja, mijnheer.”

De auto ging rijden. Hij was vol blanke jongelui. Ze waren aan het drinken. Ik zag hoe de fles van de ene mond naar de andere ging.

„Wil je ook een slok, jongen?” vroeg er een. Mijn drinkpartijen op zesjarige leeftijd schoten me te binnen en ik was voorzichtig. Maar ik lachte, terwijl de wind mij in 't gezicht snierpte.

„O, nee!” zei ik.

Nauwelijks waren de woorden mijn mond uit, of ik voelde dat ik met iets hard en kouds tussen mijn ogen werd geslagen. Het was een lege whiskyfles. Ik zag sterretjes en viel achterover uit de snel voortrijdende auto in het stof van de weg, waarbij mijn voeten tussen de stalen spaken van de fiets verward raakten. De auto stond stil en de blanken rolden eruit en keken op me neer.

„Weet je nog niet beter, nikker?” vroeg de man die me geslagen had. „Heb je nog niet geleerd „mijnheer” tegen een blanke te zeggen?”

Versuft rees ik overeind. Mijn ellebogen en benen bloeden. Met gebalde vuisten kwam de blanke man naar voren, terwijl hij de fiets opzij trapte.

„Laat die bastaard toch met rust. Hij heeft genoeg gehad,” zei de een.

Ze stonden me aan te kijken. Ik wreef over mijn schenen en probeerde het bloed te stelpen. Ongetwijfeld voelden ze een soort verachtelijk medelijden, want een van hen vroeg:

„Moet je nou naar de stad rijden, nikker? Geloof je dat je nou genoeg weet om te rijden?”

„Ik wil lopen,” zei ik alleen maar.

Misschien klonk het komisch. Ze lachten.

„Loop dan maar, jij zwarte schooier!”

Voor ze weer in de auto stapten, zeiden ze troostend:

„Nikker, je kunt van geluk spreken dat wij het waren tegen wie je zo gesproken hebt. Je bent een bofferd, want als je tegen een andere blanke man zo gesproken had, was je nu misschien een dooie nikker.”

Ik leerde vlug hoe ik de blanke mensen moest gadeslaan, hoe ik op al hun bewegingen en op iedere vluchtige gelaatsuitdrukking moest letten, hoe ik dat wat gezegd werd en wat niet gezegd werd, moest vertolken.

Laat op een Zaterdagavond bracht ik bestellingen in een blanke buurt rond. Ik fietste zo hard ik kon terug naar de winkel, toen een politieauto me opzij deed uitwijken en me tegen het trottoir drukte.

„Stap af, nikker, en steek je handen op!” klonk het.

Ik stapte af. Ze klommen met getrokken pistolen en strakke gezichten uit de auto en kwamen langzaam naderbij.

„Blijf staan!” riep en ze.

Ik stak mijn handen nog verder omhoog. Ze doorzochten mijn zakken en pakjes. Ze schenen ontevreden, want ze konden niets bezwarends vinden. Eindelijk zei een van hen:

„Zeg tegen je baas, jongen, dat hij je niet 's avonds zo laat naar de blanke buurten stuurt.”

„Ja, mijnheer,” zei ik.

Ik reed weg, met het gevoel dat ze misschien wel op me zouden schieten, met het gevoel dat het plaveisel onder me zou kunnen wegzinken. Het was alsof ik in een droom leefde waarvan het beeld ieder ogenblik zou kunnen veranderen.

Iedere dag sloeg ik in de winkel de wreedheid met groeiende afkeer gade, maar toch probeerde ik, mijn gevoelens niet op mijn gezicht te laten blijken. Als de baas naar me keek, ontweek ik zijn blikken. Eindelijk dreef de zoon van de baas mij op een ochtend in 't nauw.

„Zeg es, nikker, luister es,” begon hij.

„Ja, mijnheer.”

„Wat heb je?”

„Niets, mijnheer,” zei ik en probeerde verbaasd te kijken en hem een rad voor de ogen te draaien.

„Waarom praat en lach je niet met de andere nikkers?” zei hij.

„Och mijnheer, er is niets om over te praten of te lachen,” zei ik glimlachend.

Zijn gezicht was streng, verbijsterd; ik wist dat ik hem niet overtuigd had. Hij wendde zich van me af en ging naar de voorkant van de winkel; een ogenblik later kwam hij met een rood gezicht terug. Hij wierp me een paar groene bankbiljetten toe.

„Je gezicht bevalt me niet, nikker. Maak dat je wegkomt!” snauwde hij.

Zonder het te tellen nam ik het geld op. Ik pakte mijn hoed en vertrok.

Ik had een aantal armzalige baantjes die geen van alle lang duurden; sommige gaf ik op om ergens anders te gaan werken, uit andere werd ik ontslagen om mijn houding, mijn manier van spreken of om de uitdrukking van mijn ogen. Ik was geen steek dichters mijn doel: genoeg geld te sparen om weg te gaan. Er waren tijden dat ik eraan twijfelde of ik het ooit zou bereiken.

Op een ochtend dat ik geen werk had ging ik naar mijn vroegere klasgenoot, Griggs, die voor een juwelier in Capitol Street werkte. Hij was de ramen van de winkel aan het lappen, toen ik hem in 't oog kreeg.

„Weet jij waar ik werk kan vinden?” vroeg ik.

Hij keek me met verachting aan.

„Ja, ik weet waar je een baantje kunt vinden,” zei hij lachend.

„Waar dan?”

„Maar ik weet niet of je het kunt houden,” zei hij.

„Wat bedoel je?” vroeg ik. „Waar is dat baantje?”

„Kalm aan,” zei hij. „Weet je, Dick, ik ken je. Je hebt de hele zomer geprobeerd in je baantjes te blijven en je kunt het niet. Waarom niet? Omdat je te ongeduldig bent. Dat is je grote fout.”

Ik zei niets omdat hij herhaalde wat ik hem al eens meer had horen zeggen. Hij stak een sigaret op en blies op zijn gemak de rook uit.

„Nou?” zei ik, omdat ik wilde dat hij verder ging.

„Ik zou verdomme willen dat ik met je kon praten,” zei hij.

„Ik denk dat ik weet wat je me wilt zeggen,” zei ik.

Hij sloeg me op mijn schouder; angst, haat en zorg om mij stonden op zijn gezicht te lezen.

„Wil je graag vermoord worden?” vroeg hij me.

„Voor geen geld!”

„Leer dan in godsnaam hoe je je in het Zuiden gedragen moet!”

„Wat bedoel je?” vroeg ik. „Laten de blanke mensen me dat vertellen. Dat is jouw werk niet.”

„Zie je wel?” zei hij triomfantelijk, terwijl hij met zijn vinger naar me wees. „Daar heb je 't al! Het staat je op je gezicht te lezen. Je wilt je door niemand iets laten zeggen. Je bent te haastig. Ik probeer je te helpen en je laat 't niet toe.” Hij zweeg en keek om zich heen; de straten waren vol blanke mensen. Hij sprak zacht en duidelijk tegen me.

„Dick, luister, je bent zwart, zwart, zwart, snap je? Kun je dat niet begrijpen?”

„Natuurlijk begrijp ik 't,” zei ik.

„Daar gedraag je je anders bitter weinig naar,” snauwde hij.

Toen draaide hij een relaas af van mijn daden in ieder baantje dat ik die zomer gehad had.

„Hoe ben je dat te weten gekomen?” vroeg ik.

„Blanke mensen stellen het zich tot taak, negers in de gaten te houden,” legde hij uit. „En ze vertellen het verder. Mijn baas is een Yankee en hij praat wel eens met me. Jij bent al bekend.”

Kon ik hem geloven? Was het waar? Hoe kon ik ooit die vreemde wereld van blanke mensen leren kennen?

„Zeg me dan eens hoe ik moet doen?” vroeg ik nederig. „Ik wil alleen maar genoeg geld verdienen om weg te gaan.”

„Wacht even en ik zal 't je zeggen,” zei hij.

Op hetzelfde ogenblik kwamen een vrouw en twee mannen uit de juwelierszaak; ik dacht aan Griggs' woorden en ging opzij om hen door te laten. Plotseling pakte Griggs me ruw bij de arm en smeed me een eind de straat over.

„Wat heb je?” vroeg ik.

Griggs keek me woedend aan en begon toen te lachen.

„Ik geef je een lesje hoe je voor blanke mensen opzij moet gaan,” zei hij.

Ik keek naar de mensen die uit de winkel gekomen waren; ja, ze waren blank, maar ik had dit niet gezien.

„Begrijp je wat ik bedoel?” vroeg hij. „Blanke mensen willen dat je voor ze uit de weg gaat.” Hij sprak deze woorden langzaam uit, zodat ze indruk op mij zouden maken.

„Ik weet wat je bedoelt,” zei ik zacht.

„Ik doe alsof je mijn broer bent, Dick,” zei hij. „Jij doet tegen blanke mensen alsof je niet weet dat ze blank zijn. En dat zien ze.”

„O, Jezus, ik kan geen slaaf zijn,” zei ik wanhopig.

„Maar je moet toch eten,” zei hij.

„Ja, ik moet eten.”

Een geschiedenis van het Marxisme

B. Altena

De in 1927 geboren Poolse filosoof Leszek Kolakowski is in Nederland allang geen onbekende meer. Vooral door zijn weinig orthodoxe inzichten en zijn kritiek op het socialisme zoals dat in het land van 'Solidariteit' verwezenlijkt wordt, groeide hij in de zestiger jaren uit tot een schrijver van internationale faam. In 1968 werd hij, na diverse botsingen met het regiem, van de Warschause universiteit verdreven. Hij beviel de jeugd. De parallel met Sokrates is al vaker getrokken. Zo onbegrijpelijk was deze veroordeling door de Poolse autoriteiten overigens niet, want uitgerust met een scherp analytisch vermogen streed Kolakowski niet alleen op filosofisch, maar ook op maatschappelijk gebied tegen verstarring, orthodoxe bekrompenheid en daaruit voortvloeiende onderdrukking. Een boeiend voorbeeld van die strijd is zijn bundel essays *Marxism and Beyond* (1969), in het Nederlands vertaald als *Mens zonder Alternatief*.

Na 1968 leeft Kolakowski in ballingschap in het westen en hier heeft hij inmiddels een werk van lange adem gepubliceerd: een geschiedenis van het marxisme. Na de Poolse, een Duitse en een Engelse versie, is er nu ook een Nederlandse vertaling van. Drie mooie, rode, gebonden delen. Leszek Kolakowski, *Geschiedenis van het Marxisme*. Deel I, II en III. Uitg. Het Spectrum, Utrecht 1982, resp. 502, 609 en 606 blz., prijs per deel f 65,—.

De auteur van dit besprekingsartikel is met een toelage van ZWO bezig aan een onderzoek naar de Vliissingse arbeidersbeweging tussen 1875 en 1928.

De openingszin van het werk is meteen als een karakteristiek bedoeld: 'Karl Marx was een Duits filosoof.' Wie een beoordeling moet geven van de vele honderden bladzijden die op deze zin volgen, kan even karakteristiek beginnen met: Kolakowski is een Pools filosoof.

Want Kolakowski richt zich in eerste instantie op het marxisme als filosofie; hij geeft 'de geschiedenis van de marxistische leer' (kursivering van mij, b.a.). En dat hij een filosoof is maakt hij meteen duidelijk in het tweede hoofdstuk over het ontstaan van de dialectiek. Dat is een breed overzicht, lopend vanaf de romeinse filosoof Plotinus tot en met de radicale leerlingen van de Duitse negentiende-eeuwse Hegel.

Het lijkt misschien merkwaardig dat een geschiedenis van het marxisme in de derde eeuw na Christus een aanvang neemt, maar het was niet eens vreemd geweest wanneer Kolakowski was begonnen bij Demokritos en Epikurus, over wie Marx een dissertatie schreef. Wie zelfs maar terloops in de verzamelde werken van Marx en Engels gekeken heeft zou niet raar opkijken wanneer een geschiedenis van het marxisme uitvoerig zou stilstaan bij Aristoteles, een filosoof waar Marx herhaaldelijk naar verwees.

Hoe belangrijk de dissertatie van Marx is, werkt Kolakowski uit wanneer hij het over Marx zelf heeft. Er zitten volgens hem elementen in die ook in het latere denken van Marx een rol spelen.

De discussie over de continuïteit in het werk van Marx van de vroege geschriften uit de veertiger jaren tot diens latere boeken, zoals *Das Kapital*, behoort nu wel tot het verleden. Algemeen wordt ervan uitgegaan dat er geen breuk is tussen de jonge Marx en de oudere Marx.

Ook Kolakowski is die mening toegedaan, want niet alleen bepaalde opvattingen uit de dissertatie vindt hij bij de oudere Marx terug, óók de nadruk die de jonge Marx legt op de vervreemding is later niet verdwenen.

De vervreemding speelt volgens de interpretatie van Kolakowski in *Das Kapital* nog een grote rol en dat kun je inderdaad heel goed verdedigen. Maar Kolakowski gaat wel erg ver als hij stelt dat dit opus magnum een filosofisch werk is, 'namelijk als een toepassing van de oorspronkelijke antropologische theorie van de ontmenselijking op het begrip van de ver-

schijnselen van produktie en ruil'.

Dat is een oordeel dat tekort doet aan de bedoelingen die Marx zelf had met *Das Kapital*. Zeker, in een nawoord erkende hij nog eens hoezeer hij met de begrippen van Hegel werkte, maar daaruit mag men niet afleiden dat hij een filosofisch werk wilde schrijven. Juist doordat het de geheimen van de kapitalistische economie zo volledig blootlegde, wilde Marx dat zijn boek een instrument werd in de strijd van de arbeiders. En meer dan dat, hij wilde ook dat het een economische studie van formaat werd.

Wie *Das Kapital* een filosofisch werk noemt, doet tekort aan de wetenschappelijke en revolutionaire bedoelingen ervan.

Bij alle filosofische interpretatie geeft Kolakowski overigens een heldere en bruikbare uiteenzetting van de economische theorieën van Marx. Zonder kritiek is die uiteenzetting niet (daarover later), net zo min als Kolakowski's analyse van het historische materialisme. De theorie daarvan vindt hij door Marx en Engels onvoldoende geformuleerd.

Ook is er bij Engels verstarring en versimpeling van begrippen waar te nemen. Dat de menselijke geschiedenis afhangt van door de produktiewijze bepaalde klassen- tegenstellingen, is voor Kolakowski niet bewezen en naar zijn mening is ook het beroemde 'in letzter Instanz', waarmee Engels die afhankelijkheid trachtte te redden, onvoldoende om het historisch materialisme te behoeden voor cirkelredeneringen.

Kolakowski steekt zijn mening niet onder stoelen of banken en het zal wel duidelijk zijn dat de moeilijkheidsgraad van 'Marx voor scholieren' heel wat lager ligt dan die van deze geschiedenis van het marxisme.

Marx en Engels waren niet alleen maar filosofen en behalve dat ze door andersoortig werk in hun onderhoud moesten voorzien, speelden ze bij tijd en wijle ook een belangrijke rol in de opkomende arbeidersbeweging. Heel wat minder belangrijk was de rol die de marxistische leer voorhands in de arbeidersbeweging speelde. *Das Kapital* was dan ook niet geschreven met de arbeiders als lezerspubliek in gedachten.

Hoe anders werd de rol van het marxisme na 1891, het jaar waarin de Duitse sociaaldemokratische partij te Erfurt een marxistisch partijprogramma vaststelde en het marxisme min of meer tot partijdogma

werd verheven. Op dat moment was het marxisme niet meer alleen maar een filosofische leer, het werd een maatschappelijke kracht.

De discussies die na de dood van Friedrich Engels (1895) in het kamp der marxisten in alle hevigheid losbarstten, hadden alle een méér dan filosofisch karakter. Ze hingen samen met een veranderende maatschappij en de rol daarin van de met het marxisme gewapende sociaal-democratie.

Dit aspekt wordt door Kolakowski in het tweede deel van zijn trilogie, dat zich met deze 'klassieke' periode van het marxisme bezig houdt, over het hoofd gezien. Hij heeft dit deel opgebouwd als een portretgalerij van marxistische en, gek genoeg, niet-marxistische denkers uit de jaren 1890-1920. Een op den duur tamelijk saaie portretgalerij zelfs, omdat iedereen afzonderlijk aan je wordt voorgesteld, terwijl toch de belangrijkste personages met elkaar in soms heftige en meestal interessante discussies verweeld waren.

Maar die discussies zijn vrijwel zoek in het verhaal van Kolakowski. Alleen al zijn volgorde speelt hem in dit verband parten: Rosa Luxemburg vóór Eduard Bernstein, vóór Plechanov en zo'n 350 bladzijden vóór Lenin behandelen, betekent de deur dichtgooien voor weergave en analyse van de discussies die er tussen deze personen ontstonden. Immers toen Bernstein na de dood van Engels voorzichtig begon te morelen aan het marxistisch bouwwerk en vraagtekens zette achter de juistheid van Marx' krisistheorie en diens mening dat de arbeiders steeds armer zouden worden, werd Rosa Luxemburg een van zijn heftigste critici.

Juist door die kritiek steeg ze enorm in aanzien en kon ze doorstoten tot een positie van marxiste van internationaal belang. Ook met Lenin heeft ze heel wat afgediscussieerd (niet in het minst over de Russische Revolutie), maar het wordt natuurlijk tamelijk moeilijk daar veel aandacht aan te schenken wanneer tussen beiden 350 bladzijden lang andere theoretici worden voorgesteld.

Ik wil daarmee niet zeggen, dat het tweede deel geen uitstekende hoofdstukken bevat en ook wil ik niet ontkennen dat het voor één man heel moeilijk, zo niet onmogelijk is, de geschiedenis van het marxisme tot ieders tevredenheid te schrijven. Maar door iedere theoreticus afzonderlijk te behandelen heeft Kolakowski wel een mooie kans laten liggen zijn geschiedenis als geschiedenis, dat is ontwikkeling, te verdiepen.

De jaren 1895-1914 zijn daarbij waarschijnlijk de interessantste. Niet alleen

dringt het marxisme dan in vele nationale arbeidersbewegingen door (Duitsland, Rusland, Nederland, Polen) en krijgt het er de overhand, het wordt ook verdiept en verrijkt. *Verrijkt*, doordat de marxisten bijvoorbeeld gekonfronteerd werden met wetenschappelijke, dan wel wetenschappelijk geformuleerde kritiek (Hilferding met die van de ekonoom Böhm-Bawerk, of een andere Oostenrijks marxist, Max Adler, met die van enkele kantiaanse filosofen).

De kapitalistische economie ontwikkelde zich buiten de grenzen van *Das Kapital*, wat onder meer leidde tot de imperialisme-debatten. De arbeidersbeweging manifesteerde zich als grote kracht in massastakingen zoals die van 1903 in Nederland en die van 1905 in Rusland. Dat leidde tot discussies over massastakingen en over de plaats van de spontaniteit van de arbeiders in het revolutionaire proces.

Verdiept werd het marxisme doordat ieder voor zich de orthodoxe uitleg van Marx trachtte te geven, óók aan de hand van nieuw gevonden manuscripten van Marx. Onbetwistbaar werd in dit concert de eerste viool gespeeld door de wat schoolmeesterachtige Karl Kautsky, maar mensen als Rosa Luxemburg, Bernstein, de austromarxisten (Adler, Hilferding, Otto Bauer) en de Russen (Plechanov, Lenin, Trotski en vele anderen) speelden hoorbaar mee in zijn orkest.

Resultaat: een soms niet aan te horen kakafonie. Discussies die tot een persoonlijke breuk konden leiden (Kautsky-Bernstein), omdat er méér op het spel stond dan de vraag of een studie nog wel marxistisch was in filosofisch opzicht. Wie de briefwisseling tussen Bebel en Kautsky, leiders van de Duitse sociaal democraten, leest zal al vlug merken hoezeer de richting en de tactiek van de Duitse partij in deze schijnbaar theoretische discussies een rol speelden.

In zijn behandeling neemt het stalinisme een wat aparte plaats in, maar overigens heeft Kolakowski weinig oog voor het marxisme als maatschappelijke kracht. Zo hoeft het dan ook niet te verwonderen dat in het derde deel, over het verval van het marxisme na 1918, iemand als Hendrik de Man niet voorkomt.

En toch is deze Belgische socialist helemaal niet zo onbelangrijk. Want hij was het, die met zijn boek '*Zur Psychologie des Sozialismus*' (1926) probeerde de verstarde, marxistisch-socialistische beweging nieuw leven in te blazen door het socialisme als kultuurbeweging te propagieren. Daarmee bracht hij in sociaal-demokratische partijen een ontwikkeling op gang die uitliep op afschaffing van het marxisme als partijdogma. Zozeer, dat de

nederlandse marxist Sam de Wolff zich na 1945 aandiende als een levend fossiel, nl. de laatste nog levende marxist in Nederland.

Natuurlijk ligt het verval van het marxisme niet alleen aan de gevolgen van het boek van Hendrik de Man. Er zijn wel diepere factoren aan te wijzen, zoals het feit dat het kapitalisme in de twintiger jaren nog veel taaier bleek dan men had verwacht of de ondergang van de Duitse arbeidersbeweging in 1933.

In de aanpak van Kolakowski is er voor een dergelijke analyse geen plaats. Dat is heel jammer, maar daartegenover staat dat hij ook in het derde deel soms heel knappe en informatieve bladzijden wijdt aan marxisten uit de twintigste eeuw.

Zo kan men er een bijzonder geslaagde weergave vinden van het werk van de Hongaar Lukács, al vind ik dat Kolakowski de stalinist in Lukács teveel benadrukt. Met veel sympathie wordt er over de Franse Roemeen Lucien Goldmann geschreven en helder is Kolakowski over de Frankfurter Schule. Van de meeste vertegenwoordigers daarvan, Adorno en Marcuse vooral, moet hij niet veel hebben. Alleen Habermas vindt hij de moeite waard.

Deze filosofische geschiedenis van het marxisme krijgt een speciaal cachet doordat bij tijd en wijle Kolakowski de Pool opduikt. In Nederland grotendeels onbekende figuren als Cieskowski, die via de socialist Moses Hess het denken van de jonge Marx beïnvloedde, krijgen veel aandacht. Overmatig veel zelfs in het tweede deel, waar aparte hoofdstukken worden gewijd aan internationaal totaal niet meespelende figuren als Kelles Kraus en Brzozowski. Je zou bijna denken dat Kolakowski zijn Wauschause kollegediktaten heeft uitgegeven!

Daarentegen krijgt iemand als de oppositionele Poolse filosoof Adam Schaff, die tamelijk veel in het westen heeft gepubliceerd, in het derde deel slechts een minzame vermelding.

Wat betreft de behandeling van het stalinisme spelen de persoonlijke ervaringen en teleurstellingen van Kolakowski mee. Heeft hij niet in '*Marxism and Beyond*' op blz. 31 (uitgave van 1971) geschreven: '*Reflection on history has its main source in our discontent with its results*'? De Poolse variant van het reël bestaande socialisme heeft Kolakowski's oordeel en inzicht aanwijsbaar beïnvloed.

Zo wijst hij er in het eerste deel van zijn studie op dat door de onteigening van de produktiemiddelen de uitbuiting van de arbeiders eerder tot extreme hoogten is opgevoerd dan afgeschaft. Een opvatting

die verdedigbaar is, al hoeft ze niet te leiden tot Kolakowski's tweede stelling, dat met de middelen van de westerse welvaartsstaten (progressieve belastingen, controle op investeringen enz.) de uitbuiting veel beter verkleind kan worden dan door vergemeenschappelijking van de produktiemiddelen.

Vergemeenschappelijking van de produktiemiddelen heeft in Polen door een ontbreken van democratie niet plaats gehad, de produktiemiddelen zijn er overgegaan in handen van de staat.

De geschiedenis van het marxisme in de socialistische landen, – vooral het stalinisme heeft Kolakowski in het vizier –, wordt wel vanuit een maatschappelijk gezichtspunt behandeld. Niet ten voordele van het marxisme overigens, maar dat is terecht. Kolakowski hekelt meermalen wat in Oosteuropa in versimpelde en verstarde formules en als onderdeel vaak van carrièreregichte hielenlikkerij als marxistische filosofie of wetenschap gepresenteerd wordt.

De lezer krijgt een uitvoerige en bruikbare inleiding van het stalinisme als systeem. Voor Kolakowski vloeit het stalinisme rechtstreeks voort uit het leninisme; een mening die ingaat tegen die van bv. Adam Schaff en Roy Medwedew, voor wie er juist een scheiding bestaat tussen Lenin en Stalin. Het marxisme speelt in Oosteuropa een lakeienrol en van een creatieve ontwikkeling van het marxisme is weinig te merken.

Des te merwaardiger is het dat Kolakowski het stalinisme (van een destalinisatie heeft Kolakowski weinig kunnen merken) als de belangrijkste voortzetting van het marxisme in de twintigste eeuw ziet.

Kwantitatief is dat zeker zo, maar kwalitatief staan mensen als Karl Korsch, Antonio Gramsci, Georg Lukács veel hoger.

Is dit nu *de* geschiedenis van het marxisme, zoals de titel belooft? Ook al noemt hij zelf zijn boek korrekter '*De belangrijkste stromingen van het marxisme*', zegt Kolakowski toch een handboek te hebben willen schrijven. De opzet die hij daarvoor gekozen heeft (encyclopedisch) gaat de krachten van één man te boven. Daarom is het al een heel knappe prestatie die ons wordt voorgezet. In een aantal figuren, als de Oostenrijker Max Adler, heeft Kolakowski zich bijzonder verdiept. We kunnen echter niet zeggen dat hij de hele ontwikkeling van het marxisme beschreven heeft. Zelfs niet, dat zijn keus van marxisten de beste is. De nadruk op de Polen is bijvoorbeeld te groot. Men kan makkelijk een aantal mensen opnoemen die met meer recht door Kolakowski hadden kunnen worden behandeld. Ik denk daarbij aan de 'Hollandse school' (Henriëtte Roland Holst, Gorter, Pannekoek, Wiedijk). Net als de Socialistische Uitgeverij Nijmegen indertijd bij de Nederlandse uitgave van Abendroth's sociale geschiedenis van de Europese arbeidersbeweging, had de uitgeverij misschien voor zo'n Nederlands hoofdstuk kunnen zorgen. Anderzijds horen in Kolakowski's portrettengalerij enkele gewoon niet thuis, zoals de Fransen Jaurès en Sorel.

Bij een handboek hoort een annotatie die de lezer verder wijst. In dit 'handboek' ontbreken niet alleen de noten bij de inleiding op deel I, maar alles wat deel III geeft is blz. 574 en zes regels op blz. 575! In de

bibliografie miste ik niet alleen belangrijke boeken, ook waren een aantal auteursnamen foutief opgegeven.

De vertaling is beneden de maat. Ik denk dat de vertalers onvoldoende kennis hadden van het marxisme. Moeilijke passages zijn door gewrongen zinskonstrukties en nodeloos ingewikkelde woorden op het onbegrijpelijke af en soms is de vertaling regelrecht fout:

De geldbezitter kan zijn geld laten toenemen dankzij het feit dat het op de markt als een bijzondere waar aanwezig is, waarvan de gebruikswaarde zelf de waardebron is, die de ruilwaarde bij het verwezenlijken van de gebruikswaarde schept, oftewel in het consumptieproces. Deze waar is het arbeidsvermogen. (Deel I, blz. 323)

Het tweede zinnetje wijst de weg uit dit waardenlabyrinth, want niet *het geld* is als een bijzondere waar aanwezig, maar *de arbeidskracht*. Dat niet iedereen weet wie Paris was, à la, maar dat je 'dank zij' gaat vertalen als 'ten koste van' (Deel II, blz. 95), of door 'niet' te laten wegvallen een zin vertroebelt (Deel II, blz. 94), zijn zaken die in een standaardwerk niet thuis horen. Tegen deze blunders weegt ook niet op dat de vertalers enkele fouten van Kolakowski zelf stilzwijgend verbeterd hebben.

Wie zich in de geschiedenis van het marxisme wil verdiepen, doet, ondanks de kritiek die ik heb, met deze studie van Kolakowski geen slechte keus. Ik zou echter iedereen aanraden de Engelse vertaling te kopen, want die is aanmerkelijk beter dan de Nederlandse en goedkoper. Voor het gebruik op school is het boek van Kolakowski misschien te uitvoerig, maar zeker te ingewikkeld.

VGN-nieuws

Discussiedag 'Naar een nieuw eindexamenprogramma'

Het bestuur van de Havo/Vwo-sectie organiseert met medewerking van de Mavo-sectie op 5 november 1983 in Utrecht een discussiedag met als thema 'Naar een nieuw eindexamenprogramma'.

Deze discussiedag is een vervolg op een enquête over het huidige eindexamenprogramma, en een drukbezochte discussiedag in oktober 1981 over de doelstellingen voor een nieuw eindexamenprogramma. Deze doelstellingen zijn op de jaarvergadering van de VGN in 1982 nogmaals besproken.

Op de komende discussiedag staan voorstellen centraal tot vernieuwing van het CSE aan de hand van een door het bestuur omschreven en uitgewerkt thema. Deze voorstellen zijn een uitloeijsel van een doelstellingenstuk dat gewijzigd is naar aanleiding van de discussiedag in 1981, de bespreking in 1982 en reacties uit kringen van vakdidactici.

Zij die willen deelnemen aan deze discussiedag kunnen zich vóór 1 oktober opgeven bij: H. Ketelaars, Fluitersdreef 27, 6871 LR Renkum.

Een programma en nadere discussiestukken worden U te zijner tijd toegezonden. Een lunch wordt U door de VGN aangeboden.

Sectie Tertiair Onderwijs

'Op zoek naar de klas'

Mogelijkheden voor werkloze leraren geschiedenis en staatsinrichting tot het krij-gen/behouden van contact met het onderwijs.

Bedoeling van het plan

Het aantal bevoegde leraren dat geen betrekking in het onderwijs kan vinden, groeit. Met name jonge leraren die hun opleiding recentelijk hebben afgerond, komen moeilijk of geheel niet aan de slag. En juist deze laatste groep heeft het nodig om ervaring op te doen. Voor hen is het uitermate belangrijk om hun aanvangsbe-kwaamheid op peil te houden en te verbreden met praktijkervaring. Indien deze ervaring niet kan worden opgedaan,

dreigt een groot deel van de huidige generatie jonge leraren voor het onderwijs verloren te gaan.

De VGN is van mening hieraan iets te moeten doen binnen het kader van haar mogelijkheden. Het onderstaande plan is ontstaan vanuit de Sectie Tertiair Onderwijs. Het is geen werkgelegenheidsplan, het biedt geen oplossing voor de huidige werkloosheid in het (geschiedenis)onderwijs. Het onderstaande wil werkloze leraren geschiedenis slechts mogelijkheden schetsen tot betaald of onbetaald werk binnen het kader van het onderwijs. Het heeft een brugfunctie voor hen die op zoek zijn naar een baan als leraar geschiedenis en staatsinrichting: leraren die nog geen werk hebben gevonden, krijgen of houden contact met de onderwijspraktijk via bijvoorbeeld het opzetten van documentatiecentra, het maken van lesmateriaal en zo mogelijk het uitproberen van dit materiaal in het onderwijs. Bijkomende voordelen kunnen zijn, dat scholen/secties hulp en nieuw lesmateriaal krijgen, en dat lerarenopleidingen/didactici hulp krijgen bij werkzaamheden die uit moeten monden in concreet lesmateriaal.

Omvang van het plan

Het is de bedoeling dat het plan kleinschalig wordt uitgevoerd. Regionaal en incidenteel zullen plannen/projecten opgezet worden. Voorwaarde is, dat er enthousiasme bestaat binnen (een deel van) een afdeling of sectie op een school, bij een of meer werkloze leraren en bij didactici/lerarenopleiders.

De VGN (i.c. de Sectie Tertiair Onderwijs) vervult een registrerende en coördinerende rol.

Mogelijke werkzaamheden en onderwerpen

Als mogelijke werkzaamheden valt te denken aan het opzetten van een plaatselijk of regionaal documentatiecentrum, het begeleiden van een school/sectie tijdens een onderwijsproject, het ontwerpen en uitvoeren van lesmateriaal. Onderwerpen kunnen op de volgende terreinen gericht zijn:

- stofkeuze: bijvoorbeeld een sectie wil graag materiaal hebben over een specifiek onderwerp;
- werkvormen: bijvoorbeeld een (werkloze) leraar wil graag (ideeën over) een simulatiespel uitwerken of uitgewerkt zien;
- leermiddelen: bijvoorbeeld een lerarenopleiding heeft filmmateriaal liggen dat geschiedwetenschappelijk beoordeeld moet worden, waarna de didactische mogelijkheden kunnen worden uitgewerkt;
- actuele onderwijskundige zaken: bij-

voorbeeld kan er worden ingehaakt op de differentiatieproblematiek of op een CSE-onderwerp. Zo kan er rond een eindexamenonderwerp een studiedag worden georganiseerd.

Het onderwerp van een plan kan geheel los staan van reeds bestaand of lopend werk, maar kan er eveneens heel goed aan gekoppeld worden. Zo kan door een of meer werkloze leraren worden aangesloten bij bestaande plannen op een school of bij lopend onderzoek van didactici. Ook kan worden ingehaakt op een nascholingscursus. De werkloze leraar kan bijvoorbeeld meedraaien met een cursus en het werk waaraan collega-leraren niet meer toekomen, afronden.

Betaald of onbetaald werk

Tijdens het opzetten van een plan/project moet bepaald worden of de werkloze leraar werkzaamheden betaald of onbetaald gaat of kan gaan verrichten. In beide gevallen is het raadzaam, dat of de school of de werkloze leraar tevoren bij de Sociale Dienst en/of het Arbeidsbureau ter plaatse informeert aan welke voorwaarden het betreffende plan en de werkzaamheden daarbinnen moeten voldoen.

In het eerste geval liggen er mogelijkheden in het kader van de zogenaamde Werkgelegenheidsverruimende Maatregelen (WVM) van de overheid. Willen werkzaamheden hieronder kunnen vallen, dan moet de school een plan/project indienen bij de Dienst Aanvullende Civiele Werken (DACW). Deze Dienst werkt regionaal; informatie is verkrijgbaar op het betreffende Provinciehuis. Indien een project door de DACW is goedgekeurd, dan kan een werkloze leraar door het Arbeidsbureau binnen dit project te werk worden gesteld. Iemand dient wel (afhankelijk van leeftijd en regio) 1 tot 1½ jaar werkloos te zijn. De werkgever (de school) ontvangt een subsidie tot 100% van de loonkosten, ook in part-time gevallen. Er moet een normale (tijdelijke) arbeidsovereenkomst bestaan voor minimaal 13 weken en maximaal 1 jaar. Er kan een verlenging worden aangevraagd. Indien het werk onbetaald wordt verricht, dan zijn de wettelijke bepalingen daaromheen zeer ruim. Het werk valt dan in het kader van vrijwilligerswerk. De werkzaamheden moeten activiteiten zijn die niet door de leraren bovenop hun bestaande werkzaamheden kunnen worden gedaan. Met andere woorden er zal moeten worden aangetoond dat een sectie geschiedenis het binnen het kader van bijvoorbeeld een onderwijsproject niet zonder hulp van buiten kan stellen, bijvoorbeeld voor het ontwikkelen en uitvoeren van materiaal, noodzakelijk voor het project. De werkloze leraar die deze hulp gaat bieden, moet

tevoren wel contact opnemen met de Sociale Dienst en het Arbeidsbureau ter plaatse. Hij/zij zal informatie moeten verschaffen over welk werk er verricht gaat worden, voor wie dit gebeurt en gedurende welke periode.

Instructies bij de uitvoering

Bij de uitvoering van een plan vervult een lerarenopleiding een belangrijke rol ten aanzien van het instrueren/begeleiden van de uitvoerder(s). Het zou ideaal zijn als er een bundel 'draaiboeken' zou komen met daarin voor een bepaald soort plan of onderwerp instructies waarmee de uitvoerders, waar ook in het land, aan de slag kunnen. In een draaiboek kunnen bijvoorbeeld instructies zitten, hoe op basis van differentiatie modellen gedifferentieerd lesmateriaal ontworpen kan worden. Ook kunnen er instructies aanwezig zijn voor het ontwerpen van een pakket onderzoekend bronnenmateriaal. Waarschijnlijk kan elke lerarenopleiding enkele van dergelijke draaiboeken leveren.

Keuze van onderwerpen

Het lijkt raadzaam dat leraren, werkloze leraren en didactici samen het onderwerp van een specifiek plan bepalen. Dit kan op verschillende manieren gebeuren. Didactici die regelmatig contact hebben met mentoren, kunnen in overleg met hen ideeën en plannen opzetten. Zijzelf en/of de Sectie Tertiair Onderwijs kunnen werkloze leraren noemen die de plannen willen uitwerken. Ook kan een werkloze leraar met een plan aankloppen bij een school, een lerarenopleiding of de Sectie Tertiair Onderwijs. Een andere mogelijkheid is, dat (een deel van) een afdeling van de VGN een of meer didactici uit de regio uitnodigt om een of meer ideeën/plannen te bespreken. Ook een school kan dit initiatief nemen. De Sectie Tertiair Onderwijs kan steeds een bemiddelende en coördinerende rol spelen.

Resultaat in de praktijk

Wanneer een plan is uitgevoerd en concreet materiaal heeft opgeleverd, bestaat de mogelijkheid dat de werkloze leraar het in een klas uitprobeert. Indien het bevoegd gezag van een school hiervoor toestemming verleent, kan de betreffende leraar als 'gastspreker' in de lessen van een collega optreden. Ook is het mogelijk dat het resultaat geschikt is voor publicatie in bladen als Historische Teksten, Kleio-Didactica of Geschiedenis in de klas.

Reacties gaarne naar: Sectie Tertiair Onderwijs, p/a Plantsoen 71, 2311 KJ Leiden.

Roel van der Geest

Oproep aan leraren in het volwassenen-onderwijs

De commissie Volwassenenedukatie is bezig met het schrijven van methode-besprekingen van 'achter het heden', 'geschiedenis van Gisteren', 'geschiedenis van eergisteren', 'kleio', 'kleio korte algemene geschiedenis'.

De commissie zoekt leraren, die een van die methoden gebruiken in het onderwijs aan volwassenen en bereid zijn hun visie op het gebruik ervan aan de besprekingen te toetsen. Dit alles moet voor september gereed zijn. Wie belangstelling heeft kan bellen naar Frans Thijssen, Potgieterstraat 32 bis Utrecht, tel. 030-948310.

Kroniek

In memoriam Frits Kool (8.7.1922 - 13.12.1982)

Frits Kool is de 8e juli 1922 in Berkenwoude (Krimpenewaard) geboren als de enige zoon van een onderwijzer. Toen hij in 1941 het Delftse gymnasium had doorlopen, was ons land bezet – en hij behoorde dus tot een generatie die tenminste enige jaren studietijd heeft ingeboet. De geschiedenisstudie die hij na de oorlog aan de Leidse universiteit begon, heeft hij nooit afgesloten. Welke frustraties oorzaak én gevolg zijn geweest van een soort psychologische blokkade, kan ik onmogelijk vaststellen. Aan een tekort aan intellectuele capaciteiten heeft het zeker niet gelegen. Misschien wel aan een zeker gebrek aan intellectuele discipline (die overigens op andere gebieden wél werd opgebracht) en misschien ook aan een zekere hybris, waarmee hij wellicht bepaalde afgronden in zijn persoonlijkheid heeft moeten overbruggen – tot ook deze brug niet meer droeg.

Het naoorlogse Europa, en daarmee ook Nederland, stond ten dele in het teken van een geestelijk en politiek radicalisme, waaraan Frits Kool zijn aandeel heeft gehad. Vele bijdragen in talloze tijdschriften en tijdschriftjes van o.a. radencommunistische signatuur getuigen tot ongeveer 1952 van zijn radicaal-linkse politieke opstelling; het jaar 1952 geeft een zekere ommekeer te zien met bijdragen aan de democratisch-socialistische publicaties 'Paraat' en 'Socialisme en Democratie' (in twee grondige bijdragen in S. en D. schreef hij nog met veel begrip en enige verwachtingen over de Joegoslavische weg

naar het socialisme). Zijn latere politieke ontwikkeling heeft hem tot een oriëntatie gebracht die men misschien het best kan typeren als rechts-liberaal; hieraan is, naar ik meen, een element van irritatie en – letterlijk – re-aktie niet vreemd geweest.

Gereageerd heeft Frits Kool – in zijn persoonlijk leven en in zijn geschriften – op onmiskenbare wijze tegen omstandigheden, ontwikkelingen, theorieën en stromingen die hem in onze moderne cultuur irriteerden en die zich in overvloed presenteren in de naoorlogse maatschappij en in zijn eigen werkkring. Deze laatste werd vertegenwoordigd door het Internationaal Instituut voor Sociale Geschiedenis in Amsterdam, waaraan hij sedert 1950 verbonden was in een betrekking van zo losse aard als hij, niet zonder behendigheid, maar kon organiseren. Aan de publikatie van het ISSG: het 'Bulletin', later 'International Review of Social History', heeft hij als redakteur en later onder de fraaie en vrijblijvende titel van 'adviser' zijn bijdrage geleverd.

Tot de irritatiepunten in zijn persoonlijke omgeving behoorde vooral de geluidshinder, waarvoor hij – als vele intellectuelen – allergisch was. In 1966 heeft hij dan ook de wijk genomen uit Amsterdam naar de stad van herkomst van zijn vrouw, Venlo; in 1970 kon hij in Arcen (bij Venlo) een groot en – betrekkelijk – vrij gelegen pand betrekken (en ook daar lieten de bromfietsen hem niet met rust!). Venlo lag overigens in het hart van een regio wier godsdienst hij in theorie en beginsel radikaal verwierp, ofschoon hij – en ook dit typeert hem – in de praktijk met de representanten van deze godsdienst goed heeft kunnen optrekken (o.a. op het punt van de milieubewaking, waarvoor hij zich met veel overgave heeft ingezet).

Tot de ontwikkelingen die hem in ons land bijzonder benauwden, behoorde de naoorlogse bevolkingsaanwas, waarvoor hij in talloze bijdragen – met name in *Tal en Last* (van de Stichting Welzijn en Bevolkingsgroei) niet alleen de kerken, maar ook het georganiseerde socialisme in Nederland verantwoordelijk stelde.

Een indrukwekkende prestatie als de vertaling uit het Amerikaans in het Duits van het magnum opus van Karl Wittfogel: *Oriental Despotism* ('Die orientalische Despotie', 1962) heeft hem in Nederland weinig meer opgeleverd dan de – uiteraard negatieve – kritiek van Wertheim. De these van het 'totalitarisme' was in de jaren '60 zeer 'unzeitgemäss' en is in de jaren '70 slechts ten dele herleefd in de fascisme-diskussie of in andere, min of meer modieuze theorievormingen.

Van een werkelijke 'weerklink' in Nederland is al evenmin sprake geweest in het geval van de monumentale editie van de 'Dokumente der Weltrevolution' in zes delen, waarvan Frits Kool de redactie heeft gevoerd (de oorspronkelijke uitgever is de Zwitserse Walter-Verlag in Olten/Freiburg i.Br.; een licentie-uitgave verscheen in de Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt). Deze zes omvangrijke banden, tezamen meer dan 3400 bladzijden, verschenen tussen 1967 en 1976 en bieden een panorama van het socialistische en communistische denken in twee eeuwen (vooral onze eeuw) dat reminiscenties oproept aan het grote werk van Quack. Twee delen (Bd.4: *Der Anarchismus* en Bd.6: *Religiöse Sozialisten*) zijn door anderen 'uitgegeven en ingeleid', drie delen (Bd.1: *Die frühen Sozialisten*, Bd.2: *Arbeiterdemokratie oder Parteidiktatur* en Bd.5: *Die Technik der Macht*) door Frits Kool samen met Duitse deskundigen, terwijl het 3e deel: 'Die Linke gegen die Parteiherrschaft' (640 blz.!) door hem zelf werd verzorgd. Hetgeen met het oog op de opvallende rol die in deze theoretische guerilla rond en tegen 'Moskou' door Nederlandse marxisten als Gorter en Pannekoek is vervuld, voor de hand lag.

De inleiding – ruim 150 bladzijden – tot dit deel is enerzijds een uitzonderlijk briljante en in prachtig Duits geschreven analyse van de geschiedenis en de problematiek van het marxisme vanaf Marx tot en met Lenin en Gorter c.s., en anderzijds een onmiskenbare afrekening met het eigen socialistische verleden, alsmede met het marxistisch-bevlogen radicalisme van de jaren '60, waarvoor deze verhandeling (van 1970) bijna een epitaaf lijkt. 'Von den Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, Marxist zu sein', heet het eerste deel van deze inleiding, 'Rote Theorie und graue Praxis' het laatste stuk – een antithese die uiteraard niet erg geschikt was om een schrijver in die jaren populariteit te verschaffen.

De desillusie die zich in deze en talloze soortgelijke formuleringen weerspiegelt ('Der kollektive Heiland, die "Massen", versagte und musste versagen. Seine Anbeter wurden jedoch nicht müde, ihn anzurufen', p.163) hebben meer kritische socialistische en communisten in onze eeuw in hun leven en denken ervaren; zij drukt op deze massieve collectie 'Dokumente der Weltrevolution' echter het stempel van een soort boedelbeschrijving van een failliete firma.

Dat men van deze beschrijving als bedrijf, genaamd wetenschap, nog wel kan leven, wil niet zeggen dat het faillissement dat er aan ten grondslag ligt, moet bijdragen tot iemands levensgeluk en tot de harmonie van een toch al niet zo evenwichtig karakter.

ter. Over de verwevenheid van schuld en tragiek of van persoonlijk lot en tijdgeest kan ik t.a.v. Frits Kool geen uitspraak doen, en misschien zou het enigszins overtrokken zijn hem in zijn persoonlijke en ideologische ontwikkeling tot een *'representative man'* (Emerson) te verheffen. In zekere zin lijkt me niettemin ook op hem van toepassing wat Karl Jaspers in *'Die geistige Situation der Zeit'* (1931) zo indringend heeft geformuleerd: *'Nicht getragen von den früheren und gegenwärtigen Generationen, losgelöst von einer lebenswirklichen Tradition, kann der geistig Schaffende nicht als Glied einer Gemeinschaft möglicher Vollender eines Weges sein. Er tut nicht die Schritte und zieht nicht die Folgerungen in einem ihn Übergreifenden. Ihn droht der Zufall des Beliebigen, in dem er nicht voranschreitet, sondern sich vergeudet. Aus der Welt kommt kein Auftrag, der ihn bindet. Er muss auf eigenes Risiko den Auftrag selbst sich geben. Ohne Widerhall und ohne echten Gegner wird er sich selbst zweideutig. Aus der Zerstreuung sich zurück zu finden, fordert fast übermenschliche Kraft'* (3. Teil: Verfall und Möglichkeit des Geistes).

E.M. Janssen Perio

Recensies

School en didactiek

G.A.M. Beekelaar e.a., *Maar wat is dat toch voor eene courant? De Arnhemsche? Opstellen over de Arnhemsche Courant 1830-1850*. Bijdragen tot de geschiedenis van Arnhem dl. 5, Arnhem 1981, 336 blz.

Het gebruik van kranten in de klas is een aantrekkelijke zaak. Al een kort bezoek aan een gemeentearchief met jaargangen van plaatselijke bladen levert een stortvloed van interessante, gekke, verbazingwekkende berichten. Jammer genoeg blijft menig een in de verbazing steken. Zeker voor kranten uit de vorige eeuw geldt dat er niet veel over geschreven is. Belangrijke vragen als de binding van de krant met partijen en groeperingen, de belangen der redacteurs en de groep tot wie men zich richt, – allemaal vragen die beantwoord zouden moeten worden om de waarde en de betrouwbaarheid van de berichtgeving te kunnen beoordelen, – zijn vaak open.

Het hier besproken boek licht een tipje van de sluier van de Arnhemsche Courant. Een aantal studenten geschiedenis heeft zich in het kader van hun doctoraalscripties bezig gehouden met aspecten van

de krant in de eerste helft van de vorige eeuw. Alle behandelen zij de verslaggeving over een politiek probleem in die tijd; zo komen o.a. aan de orde de Belgische omwenteling van 1830, de Limburgse kwestie, de Afscheidenen, de financiële perikelen, 'ons Indië'.

Op zich zijn deze problemen interessant, maar het belang van het boek lijkt mij toch te liggen in de behandeling van de relatie tussen de AC en de radicaal liberalen in de jaren 40 en in 1848. Toen immers oefende de krant nationale invloed uit met zijn onvoorwaardelijke steun aan met name Thorbecke. Enkele opstellen gaan hier verder op in. Ook de inleiding en het artikel over de belangrijkste personen achter de krant zijn zeer informatief.

Hoe is dit boek nu te gebruiken op school? In de eerste plaats lijkt het mij de nodige achtergrondinformatie te geven aan leraren, die met materiaal uit de Arnhemsche Courant de nederlandse geschiedenis in de eerste helft van de vorige eeuw en met name de grondwetwijziging van 1848 willen behandelen. Samen met het boek van J.C. Boogman *Rondom 1848. De politieke ontwikkeling van Nederland 1840-1858* (Bussum 1978) is er dan wat moois van te maken. Aanschaf voor de schoolbibliotheek is zinnig wanneer leerlingen ook in staat zijn om op het archief de desbetreffende edities in te zien, iets dus voor scholen in Arnhem en omgeving.

T. Bogaerts-Stoopman

J.H. Manders, *Het land tussen Maas en Waal*. Uitg. Terra, Zutphen 1981, prijs f 39,--.

Het land van Maas en Waal, in de jaren zestig door Boudewijn de Groot bezongen, komt langzaam ook binnen de historische gezichtskring te liggen. Na het Maas- en Waalse woordenboek en de heruitgave van het beroemde anonieme pamflet van de Appelturner Joan Derk van der Capellen tot de Pol is er nu deze bijgewerkte editie verschenen. Oorspronkelijk is het boek vlak na de Tweede Wereldoorlog uitgegeven. Al spoedig was het niet meer voorradig, vandaar deze tweede druk. Uiteraard is nu veel nieuw fotomateriaal toegevoegd. Ook de geschiedenis van het oostelijk deel van het gebied wordt in deze voortreffelijk uitgegeven reprint nu wel behandeld.

Als ex-redacteur van de Gelderlander en als ex-hoofdredacteur van de Landbode is de 70-jarige Manders als geen ander *nourri* dans le terrain. Beeldend, voortdurend doorspekt met anekdotes, laat hij de geschiedenis van dit gebied in zijn twee facetten herleven. Het eerste facet is de voortdurende strijd tegen het water, de plaag van oorlogen en twisten en de geïso-

leerde en armelijke positie van de boerenbevolking. Het andere is de historie van dorpen, steden en kastelen met hun bewoners.

Voor 224 bladzijden tekst en bijna 150 foto's is de prijs van dit gebonden boek beslist laag te noemen. Gelet op de toenemende belangstelling voor streekgeschiedenis heeft Manders velen, wonend in of bij die streek, aan zich verplicht.

F.R. Kat

S.J. van der Molen, *Oorsprong en geschiedenis van De Friezen*. Elsevier, Amsterdam/Brussel 1981, 252 blz. talrijke afbeeldingen, waarvan vele in kleur, f 49,50.

Vergruizing lijkt op dit moment de tendens te zijn in een wereld die nog een decennium geleden onherroepelijk gehomogeniseerd scheen te worden. Politieke centralisering wordt een halt toegeroepen door regionalisering. En het dialect heeft tegenover het Hilversum-Hollands stem gekregen via plaatselijke zenders. De klacht van regionale historici over het Hollandocentrisme in geschiedwetenschap en in geschiedenisonderwijs, lijkt nu pas bij een breder publiek gehoor te vinden.

Op deze nieuwe golf van regionalisme speelt de uitgeverij Elsevier in met een nieuwe serie boeken over de provinciale historie. De *Brabanders* zijn er al, de *Limburgers* en de *Hollanders* zijn op komst. De *Friezen* waren natuurlijk een zeer voor de hand liggend object.

Zonder binding met het Friese land, met een enigszins krampachtige welwillendheid voor regionalisering, maar wel geïntegreerd door het fenomeen Friesland ben ik aan het boek van Van der Molen begonnen: veel nader zijn mij de Friezen echter niet gekomen.

De schrijver zoekt de genesis van de Friezen in de pre-historie. Voor de oorsprong en identiteit van de Friezen zien we hem van criterium naar criterium springen. Soms gaat het om een geografisch begrip, dan wordt etnische samenhang gesuggereerd, vervolgens lijkt de eigen aard van de Friezen te liggen in het streepbandaardewerk (blz. 47).

Kortom: Fries is wie zich Fries wil voelen. De mist blijft in de eerste hoofdstukken heel laag hangen boven het Friese land. Echt goed karakteriserend is alleen hoofdstuk 13 *Boeren, zeevaarders en kooplieden, Het wezen van de Friese vrijheid*, waarin de auteur een stevige stut heeft in Slicher van Bath. In dit hoofdstuk worden structurele verbanden gelegd tussen landenschap, economie, sociale patronen en politiek bestel. De andere delen van het boek houden zich overmatig bezig met persone-

le en dynastieke geschiedenis. Zo'n volstrekt gedateerde optiek valt tegen in een auteur die het hoofdstuk 'Sociaal palet' in de *Geschiedenis van Friesland* heeft geschreven.

De vroege geschiedenis krijgt onevenredig grote aandacht. Op bladzijde 167 – van de in totaal 252 – zijn we pas bij de hervorming. Was het echt zo'n principiële beslissing van de schrijver om bij het jaar 1813 zijn handen van Friesland af te trekken omdat het gebied toen 'zoals de andere gewesten als een gewone provincie in het Koninkrijk der Nederlanden werd opgenomen'? De kwaliteit van regionale geschiedschrijving moet juist blijken uit het plaatsen van de eigen streek in het grote kader. Juist de sociale strijd in het Friesland van de negentiende eeuw, die ons nu zo wreed wordt onthouden, zou hebben kunnen duidelijk maken wat het gewest eigen had en wat gemeen.

Van der Molen beklaagt zich op bladzijde 209 wonderlijk genoeg over het gebrek waaraan zijn eigen boek zo pijnlijk lijdt: onderwaardering van de sociale geschiedenis. Het hele boek maakt een ongeïnspireerde indruk. De foutjes in Latijnse terminologie zijn hiervan een symptoom (op blz. 75: 'ius paternae hereditas' voor waarschijnlijk 'ius paternae hereditatis' en 'curiae ducis' voor 'curia ducis').

De afbeeldingen maken door keus en uitvoering veel, maar niet alles goed. In haast mediterrane licht heeft Paul Vogt historische gebouwen gefotografeerd. Jammer dat diverse voorwerpen in de tekst worden beschreven, maar niet worden afgebeeld in dit mooie boek dat zich door illustrering (blz. 9) van bestaande publikaties wilde onderscheiden.

De eventueel belangstellende leerling krijgt in dit boek een verouderd soort geschiedschrijving voorgeschoteld, de leeraar zal niet veel stof en inspiratie opdoen voor het regionaliseren van zijn geschiedenisonderwijs; de verstokte Fries zal het boek alleen om de platen wel willen bezitten.

Anton J.L. van Hooff

Theo de Haas, *De tijd van trein en trekschuit*. Versluis, Amsterdam 1980, 52 pag.
Serie 'Versluys informateek' – bestemd voor 11 jaar en ouder.

Voor een serie boekjes voor het documentatiecentrum stelde Theo de Haas een deeltje samen over allerlei aspecten van de negentiende eeuw. Het boekje kreeg als titel '*De tijd van trein en trekschuit*'.

In het korte bestek van 52 pagina's komen aan de orde: vervoersmiddelen, winkels, marskramers, kinderarbeid, huisarbeid, fabrieksarbeid, weldadigheid, krotwonin-

gen, ziekten, maatregelen om de sociale kwestie op te lossen, onderwijs, feesten en andere vrije tijdsbesteding. Aan het boekje is toegevoegd een verklarende woordenlijst en een alfabetisch register.

De opsomming van de aspecten, die in het boekje aan de orde komen, geeft al aan, dat er nauwelijks sprake is van enige diepgang in de informatie. En dat kan toch niet de bedoeling van een boekje voor een documentatiecentrum zijn! De leerling, die met gerichte vragen bezig gaat met dit boekje zal vaak teleurgesteld worden. En soms zal hij zelfs verkeerde informatie overnemen, zoals bijvoorbeeld de volgende passage op pagina 12 over de eerste fiets: '*de eerste fiets noemde men heel deftig een vélôcipedè. Het was een hele toer om te leren fietsen, want de fietser zat hoog boven een groot wiel*'. De hoge bi als de eerste fiets! Ook voor dit boekje gaat weer op: 'overdaad schaadt'. Wanneer de auteur en de uitgever duidelijker voor ogen hadden gehad waartoe een documentatiecentrum moet kunnen leiden, dan was niet gepoogd om zo beknopt allerlei aspecten van de negentiende eeuwse samenleving aan de orde te stellen, maar dan waren er over verschillende aspecten meerdere boekjes voor de serie 'Versluys informateek' gemaakt.

Cees van der Kooij

Wim Faber, *De nijmoodse jonker van Allersheim*. Stichting 't Grunneger Bouk, Haren 1980, 64 pag., f 14,90.

In historische kinderboeken en strips zijn al heel wat soorten tijdmachines uitgevonden om zo het heden met het verleden te kunnen verbinden in het verhaal. Het bekendste voorbeeld is de 'materie-transmitter' uit het nog steeds veelgelezen boek '*Kruistocht in spijkerbroek*' van Thea Beckman.

Een wat andersoortige tijdmachine, de 'atomische hologrammograaf', staat centraal in een Gronings kinderboek van Wim Faber. Dank zij deze machine, die werkt volgens het principe van samenpersen van lichtstralen, kunnen zowel tijden in het verleden als tijden in de toekomst opgeroepen worden. En ook mensen kunnen met deze hologrammograaf in de tijd verplaatst worden. Een jonker uit 1500 komt op die manier naar het heden met alle gevolgen van dien. En de twee hoofdpersonen, de jongens Wietse en Sjoerd, gaan zo naar het jaar 3000. In beide gevallen leidt dat tot fraaie confrontaties, waardoor de lezer zich heel nadrukkelijk de verandering in de tijd bewust wordt.

Cees van der Kooij

J.F. Heijbroek, C.R. Mönnich, *De Leidse wagenmaker*. Uitgeverij Terra, Zutphen 1981, 80 blz., talrijke illustraties, ook in kleur, f 29,50.

Bij het openslaan van het kloekke boek vallen direct de wondermooie foto's in het oog. De associatie is gauw gemaakt: is hier de bierfabrikant aan het werk, die zijn brouwsel het aureool van vakmanschap wil geven door oude ambachtslieden in een advertentiekampagne op te voeren? Maar het kolofon stelt gerust: geen listige advertentiemensen zijn bezig geweest, maar twee auteurs die hun liefde voor een oud ambacht in woorden en foto's hebben weten te vangen.

Hun sympathie voor het wagenmakersvak staat voorop, maar het is een liefde die helderziend maakt. In woord en beeld worden we binnengeleid in de werkplaats en het leven van J.J. de Groot, wagenmaker in Leiden. Er wordt iets verteld van zijn levensgeschiedenis. Zijn vader is pas in 1905 voor zichzelf begonnen; zijn beide zoons hebben het bedrijf voortgezet. Alleen de tachtigjarige Jacob is nog actief: hij voert nog wat reparaties uit.

Nauwkeurig wordt beschreven hoe de werkplaats aan de Oude Varkensmarkt 13 in Leiden is ingericht. Gevoel voor geschiedenis spreekt uit het reproduceren van de plattegrond die in 1917 is overgelegd bij het verzoek tot oprichting 'van eene wagenmakerij'.

Wat mij vooral in het boek bevalt, is het vermijden van sentimentele valkuilen. Natuurlijk is er bewonderenswaardig vakmanschap aanwezig in bijvoorbeeld de manier waarop een wiel wordt gemaakt. Het proces wordt zorgvuldig beschreven en door foto's van Jacob aan de arbeid toegelicht. Het getoonde gereedschap levert een aantal fantatisch mooie stillevenen op. Maar erbij komt meteen de sympathieke nuchterheid van het auteursduo: we moeten nu ook niet denken dat het een en al handwerk is. Er zijn in 1917 en 1923 elektrische machines aangeschaft. Per slot van rekening was de wagenmakerij een bedrijf dat vóór 1922 werk gaf aan vader de Groot, zijn twee zoons en een knecht.

Oog voor het welgekozen detail demonstren Heijbroek en Mönnich ook bij het behandelen van de bedrijfsmatige kant van de wagenmakerij: foto's van rekeningen en prijscouranten geven een inkijkje in de ekonomie van het bedrijf. Er blijkt onder andere uit dat bepaalde essentiële onderdelen steeds moeilijker te krijgen waren. Werkzaamheden die in het begin een nevenactiviteit vormden, worden steeds belangrijker: het repareren van ladders bijvoorbeeld. Bij de opkomst van het automobiel is slechts een taak als ontwerper van laadbakken voor J.J. de Groot

weggelegd. De handkarrenverhuur is sinds 1930 een nevenbedrijf dat de teruggang in de wagenmakerij moest helpen opvangen. Nog steeds spelen de handkarren een rol in het ceremonieel verhuizen van studenten (tarief f 5,- per dag). Ook dit aspect van de firma wordt gevangen, niet alleen in een prachtige foto van het 'wagenpark' in slagorde voor het perceel Oude Varkensmarkt 13: afbeeldingen van nota's en een bladzijde uit het verhuurboek completeren het beeld. Ook de zwarte bladzijde ontbreekt niet. De 's-Gravenhaagsche Wagenverhuurders-Vereeniging *Door eendracht sterk*' gaf een zwarte lijst van wanbetalers uit ter waarschuwing voor haar leden. Zo'n lijst is afgebeeld.

De Leidse wagenmaker is een voortreffelijk stuk kleine geschiedenis. Het boek zal niet pasklare stof voor het onderwijs leveren. Maar de leraar-historicus kan eruit leren zien wat men in de eigen omgeving aan levende geschiedenis kan waarnemen. Het doorlichten van een bedrijf zoals de Leidse wagenmakerij zou wel eens een prachtig onderwijsproject kunnen zijn. Het boek van Heijbroek en Mönnich kan de functie van een blikopener hebben: geschiedenis kan gepersonificeerd en verbijzonderd worden zonder nostalgisch te zijn.

Anton J.L. van Hooff

Hans D. Schneider, *Een brief voor Anchiry. Scènes uit een Egyptisch huwelijk of persoonlijk getuigenis over leven en dood in Oud-Egypte*. Uitgeverij Terra, Zutphen 1981, 48 blz., talrijke afbeeldingen, de meeste in kleur, f 19,50.

Uitgangspunt voor dit boekje is een intrigerende brief die in het Rijksmuseum van Oudheden in Leiden wordt bewaard. In de tijd van de Ramessiden, de dertiende eeuw, schrijft een man aan zijn overleden vrouw Anchiry. Het epistel is bevestigd geweest aan een klein grafbeeldje van de vrouw. De schrijver beklaagt zich bij zijn overleden echtgenote: '*Wat jij hebt gedaan is dat je de handen hebt gelegd op mij, hoewel ik niets tegen je heb uitgericht.*' Vervolgens wordt breed uitgemaakt hoe voorbeeldig de briefschrijver zich als echtgenoot wel heeft gedragen: hij heeft haar nooit weggestuurd, hij heeft haar altijd in eer gehouden, ook toen hij in status steeg. Tenslotte heeft hij haar na haar overlijden alle eer gegeven, zelfs meer dan dat: maar liefst drie jaar heeft hij zich ver gehouden van vrouwen.

Toch heeft de vrouw als dode op de een of andere manier wraak genomen zodat haar man het nodig vindt haar per brief aan te klagen voor de godenrechtbank.

Rond deze brief schrijft de directeur van het Leidse museum een vlot boekje over

begravenisgewoonten, hiernamaalsopvattingen en het leven van een Egyptische familie van de stand van Anchiry's echtgenoot (wat al te vlot is de spelling 'mijneed' op blz. 41). Maar wat is het lijden geweest dat Anchiry aan gene zijde van het graf haar man heeft aangedaan? Alle interessante mededelingen die Schneider naar aanleiding van de brief doet, helpen ons toch niet heen over de antiklimaks van hoofdstuk 3 *Een uitgestelde ontkenning*. Nadat de spanning door de auteur bekwaam is opgevoerd, is wat op bladzijde 41 wordt meegedeeld, wel erg lakoniek: '*De ontkenning van het drama, dat Anchiry's weduwnaar van zich af wilde schrijven, gaat aan ons voorbij.*'

Schneider is een voortreffelijk Egyptoloog, weet vlot substantiële informatie te verstrekken, maar is een slecht detectiveschrijver.

Het fraai uitgevoerde werkje heeft ook al door het teleurstellend slot iets weg van juristenproefschriften van omstreeks 1900: betrekkelijk weinig inhoud wordt van bijzonderheden voorzien en door de zetter opgerekt tot een boek. De Egyptologie die het werkje biedt, is met f 19,50 duur betaald.

Anton J.L. van Hooff

Vakwetenschap

J.J. Grolle, *Weg met de Koning. 's Konings zegel gebroken, het ontstaan van de Nederlandse Staat in 1581*. Kruseman, Den Haag 1981, 124 blz., prijs f 19,50.

In het meervoudige herdenkingsjaar 1981 (Hooft, Ruusbroec, de Raad van State, de 'Afwering') heeft het plakkaat van verlaten misschien de minste aandacht gekregen. In dit boekje heeft J.J. Grolle, bibliothecaris van de Nederlandsche Bank, willen aangeven waarin de betekenis van dit plakkaat, dat nooit erg tot de verbeelding gesproken heeft, gelegen is. Het is een sympathiek boekje geworden. Het is goed geschreven, zorgvuldig geïllustreerd en voorzien van handige bijlagen. Daarin vind men o.a. de integrale tekst van het plakkaat, zoals de Staten van Holland dat bij Silvius lieten drukken, een uitgebreid personenregister (met korte biografische schetsen van 55 in de tekst ter sprake komende figuren), een chronologisch overzicht, een genealogische tabel en een literatuuroppgave.

In het eigenlijke tekstgedeelte, dat niet meer dan een kleine zeventig bladzijden telt, heeft Grolle geprobeerd het plakkaat te plaatsen in het ruimere kader van de strijd tussen feodaliteit en democratie, waarvan de Opstand zijns inziens een resultante is. Deze wel erg algemene con-

ceptie maakt het stellig mogelijk het plakkaat een meer tot de verbeelding sprekend reliëf te geven. Helaas is de schrijver maar ten dele in die opzet geslaagd. Dat is m.i. vooral te wijten aan het feit, dat de schrijver naast deze eerste doelstelling nog een tweede doelstelling heeft nagestreefd. Hij wilde namelijk óók aantonen, dat de verlaten het geboorte-uur was van de Nederlandse Staat. In zijn boekje heeft Grolle van deze laatste doelstelling veel meer werk gemaakt dan van de eerste. Hij heeft daarbij zozeer naar maximale volledigheid binnen een beperkt kader gestreefd, dat de uitwerking van zijn eerste doelstelling – de strijd tussen feodaliteit en democratie – er wat door in het gedrang gekomen is. Al te vaak moeten we genoegen nemen met losse opmerkingen dienaangaande, die wat verdoemd lijken in een andersoortig exposé, dat het concretere probleem van de 'eenwording' van de Lage Landen aan de orde stelt (voor de periode Filips de Goede tot en met Leicester). Door die wijze van behandeling heeft Grolle het zichzelf onmogelijk gemaakt zijn visie op de betekenis van het plakkaat als fase in de strijd tussen feodaliteit en democratie zodanig te nuanceren, dat het gevaar voor al te generaliserende, sterk finalistische beschouwingen vermeden werd.

Ook zijn tweede stelling – in 1581 ontstaat de Nederlandse Staat – heeft hij helaas niet helemaal waargemaakt. Zo wordt niet duidelijk wat hij nu precies onder die Nederlandse Staat verstaat.

Het laatste hoofdstuk, dat gaat over de 'ontmythologiseerde opstand', overstijgt beide hiervoor genoemde doelstellingen. Grolle formuleert er een theologie der geschiedenis in, die de moeite van een uitwerking waard lijkt. Zo'n uitwerking was ook in dit boekje op zijn plaats geweest. Nu is het verband met het voorgaande wel erg moeilijk te leggen.

Concluderend moet ik vaststellen, dat de schrijver teveel tegelijk heeft gewild, met als gevolg dat hij met name ten aanzien van zijn centrale these te weinig geboden heeft.

De kennelijke zorg, die aan deze uitgave besteed is, alsmede de moed van de schrijver iets meer te willen bieden dan al weer een plichtmatig herdenkingsboekje maakt echter weer veel goed.

J.A.L. Lancée

Jan Moulart, *De vervloekte staat. Anarchisme in Frankrijk, Nederland en België 1890-1914*. EPO, Berchem/België, prijs onbekend.

In iets meer dan 150 bladzijden wordt het anarchisme in de drie landen behandeld. Het leeuwendeel wordt opgeëist door

Frankrijk (87 blz.). Meer dan 40 bladzijden worden aan Wallonië en Vlaanderen gewijd. Slechts een schamele tien pagina's resten voor het anarchisme in ons land. Een mager schepje uit de Ned. socialistische ketel derhalve. Bovendien bevat het ook nog onjuistheden. Op blz. 92 wordt gesteld dat het NVV nauw aansloot bij de SDAP. Het artikel van Marten Buschman, Johan Frieswijk en Tineke van Gesel over partij en vakbeweging in het jaarboek voor de geschiedenis van socialisme en arbeidersbeweging in 1980 laat juist zien dat de verhouding tussen SDAP en NVV gespannen was. Het NVV wilde en liet zich niet de wet voorschrijven door de partij. Van nauwe aansluiting was derhalve geen sprake.

Gezien de betekenis van Frankrijk als anarchistische bakermat en de invloed die het uitoefende op Wallonië is het begrijpelijk dat meer dan de helft van het boek aan dat land wordt besteed. Duidelijk wordt aangegeven dat de aanslagen van Ravachol en Vaillant en de daarop volgende lois scélérates een anarchistische heroriëntering naar de vakbeweging noodzakelijk maakten. Of de vakbeweging als middel of als doel gezien moest worden daarover verschilden de anarchisten, hun traditie getrouw, van mening. Veel nieuws wordt hierover door Moulaert niet te berde gebracht. Wel nieuw is m.i. de uitgebreide aandacht die hij besteedt aan de invloed van het anarchisme in de periode 1890-1900 op de kunst en de kunstenaars in Frankrijk.

Wat België betreft, valt het op dat in Vlaanderen met uitzondering van Mechelen en in mindere mate Antwerpen het anarchisme nooit wortel heeft geschoten. Een sterk anarchistisch bastion in Wallonië was Luik. Jammer genoeg komt niet uit de verf waarom juist die plaatsen centra van anarchistische activiteiten waren. Als het anarchisme zijn aanhang recruteerde uit kleine handwerkslieden en ambachtslieden naast intellectuelen en kunstenaars: waarom dan wél de industriestad Luik en niet b.v. Charleroi?

In plaats van inzicht te geven – hoe moeilijk waarschijnlijk ook – in de aanhang wordt de lezer voortdurend geconfronteerd met als los zand aan elkaar hangende groepjes met steeds van naam veranderde periodieken met een gemeenschappelijk kenmerk: een korte levensduur. Naast onzorgvuldigheden als *fédération jurasienne* (Jurafederatie) en Firenze (Florence) vallen Vlaamse termen als b.v. *militerende anarchisten*, *gesyndiceerde arbeiders* en de duimen leggen voortdurend op. Bepaald ongelukkig in verband met het behandelde onderwerp is dat een paar keer vermeld wordt dat een nieuw

anarchistisch periodiek boven het doopvont gehouden wordt. De wijwaterkwast ontbreekt er nog maar net aan!

Gezien het feit dat veel over Frankrijk in algemene overzichtswerken te vinden valt, dat Nederland onderbedeeld wordt en dat de beschrijving van België een eerste aanzet tot inventarisatie is, heeft aanschaf van dit boek weinig zin.

F.R. Kat

Fernando Claudin, *De toekomst van het eurocommunisme*. Boom, Meppel 1979, f 36,50.

B.J. de Clercq (red.), *Eurocommunisme en westers marxisme*. Het Wereldvenster, Baarn 1981, f 25.

Met de aan het eind van de jaren zeventig opduikende term 'eurocommunisme' is het wat vreemd gesteld. Algemeen wordt er de strategie van de drie westeuropese communistische partijen, de PCF, de PCI en de PCE mee aangeduid. Ze is duidelijk niet toepasbaar op de heersende partijen in het oostblok, hoewel de geografie dit op het eerste gezicht wel zou doen vermoeden. Claudin – in 1964 geroyeerd als lid van de PCE – stelt zich uitermate kritisch op tegenover het verschijnsel eurocommunisme, zoals zich dat uit in de politiek van de Spaanse, Franse en Italiaanse communistische partij.

Zijn kritiek spitst zich toe op drie punten. Het feit dat de communistische partijen in het westen verrast werden door de gebeurtenissen van '68 maakte een nieuwe analyse van de maatschappelijke krachten noodzakelijk en leidde a.h.w. tot een herontdekking van de betekenis van de democratie. Hij is voorstander van het basisidee van het eurocommunisme om op democratische manier aan de macht proberen te komen maar hekelt het tekort aan democratie binnen de communistische partijen in Spanje, Italië en Frankrijk. Ook de pretentie van de genoemde communistische partijen het monopolie te bezitten van de marxistische wetenschapsmethode en op grond daarvan DE partij van de arbeidersklasse te zijn, getuigt volgens Claudin, niet van een grote democratische gezindheid. Bovendien waaruit bestond dan die methode tijdens de Stalinerperiode? Weliswaar oefenen de eurocommunisten kritiek op Moskou en wensen zij een eigen onafhankelijke politiek te voeren maar Claudin onzegt hen het recht de partijen in het oostblok het epitheton ornans socialistisch te geven. Ook hun afwijzende houding tegenover de dissidente bewegingen aldaar ontlokt hem kritische kanttekeningen.

Het tweede boek is een bloenlezing. Het presenteert zich in de inleiding 'als een instrument voor een kritische confronta-

tie van de "politieke strategie" van het eurocommunisme met de grote doctrinele thema's in het huidige westers marxisme' (blz. 8).

Het boek bestaat uit drie delen. Het eerste deel beschrijft en analyseert het verschijnsel eurocommunisme. In het tweede en belangrijkste deel worden de centrale eurocommunistische visies gesitueerd tegen de achtergrond van het gedachtengoed en van de thans plaatsvindende discussies in het westers marxisme. In het derde deel komen de tegenstanders en de critici aan bod.

Voor in het marxisme geïnteresseerd docenten best een belangwekkend boek maar wat ermee gedaan zou moeten worden in de aldaagse schoolpraktijk zou ik echt niet weten.

F.R. Kat

Een fuselier in de Belgische opstand. Aantekeningen van Johannes van Oostendorp over de jaren 1830-1832. Met een inleidend essay, noten en toelichting uitgegeven door dr. H. van der Hoeven. Nijhoff, Den Haag 1980. 108 blz. f 17,50.

Het in 1969 door de Amsterdamse Universiteitsbibliotheek aangekochte manuscript met het – achteraf geschreven – verslag van de Amsterdamse scheepstimmerman Johannes van Oostendorp is door dr. van der Hoeven van een goed gedocumenteerde inleiding over de Belgische opstand en een korte inleiding over het leven van de schrijver (van wie weinig bekend is, hij leefde van 1810 tot 1873) voorzien en door de uitgever keurig verzorgd. Men krijgt hier een beeld van de Belgische opstand gezien door de ogen van een m.i. zeer typische Nederlander in een mengeling van moraliserende bespiegelingen, met name op godsdienstig gebied, en nuchtere observaties. Typerend is b.v. zijn beschrijving van het vertrek uit de Utrechtse Willemskazerne op zondag (28 augustus 1830) in een alles behalve gewijde stemming: 'Wel bedroevend zulks te moete getuigen in een christenland met een vrome koning en vloekende ofziers en lasterende soldaten: zidaar neerlands oprukkend leger. Niemand, ik zwijg over het klijne overblijfsel dog dit was gering, ik heb tenminste niemand hore klage of bezware makende dat die optogt op zondag moest geschiede. Zulke zaken vereischen spoed, dus dan is er ook niets in de weg. Zo kregen wij dan om 5 uur orde om opte marseren zonder eenig voorafgaand godsdienstige voorbereiding, veel minder gebed, al was het dan maar in de vorm gewest, tot navolging onzer voorvaders die de strijd tog altoos met plegtige gebede begon' (62). Amusant is zijn commentaar op de reactie van een Brabantse

boerin op zijn bijbellezing (hij was Lutheraan), na een mededeling over een pas-toor die met wijwater een brand zou hebben geblust: *'Nu de vrouw des huis mij ziende vroeg wat dat voor een boekse was, en toen ik haar zeide een bijbelje ontstelde zij, en verzocht mij in haar bijzijn dat niet te gebruiken, daar zij om dezelfde rede 6 weke penitentie had gehad, doordat zij in haar bijzijn had hore leze in dat boekse: arme schepsels, en tog wondere doende!'* (69). Zijn beschrijvingen de strijd in Brussel en Antwerpen – helaas afgebroken in april 1832 – getuigen van een neiging tot understatement en een geringe behoefte om de eigen rol te verfraaien.

Als tijds – en ego – document is het een kostelijk boekje, maar de didactische waarde acht ik gering. Voor de subtiliteiten en curiositeiten in deze verslaggeving zal het gros der leerlingen – mede door het taalgebruik – weinig gevoel opbrengen. E.M. Janssen Perio

Prof. Dr. E.W. Hofstee, *Korte demografische geschiedenis van Nederland van 1800 tot heden*. Fibula/Van Dishoeck, Haarlem 1981, ISBN 90 228 3598 7, prijs f 24,50.

Docenten aardrijkskunde voegen nog wel eens een portie demografie aan hun lessen toe. Ik heb de indruk dat dit bij de geschiedenislessen veel minder vaak voorkomt. Misschien omdat de leraren zelf afkerig zijn van getallen. Misschien omdat ze het vak te moeilijk of te oninteressant achten voor leerlingen. Er is inderdaad weinig literatuur over de historische demografie verschenen die als vakantielektuur furor zal maken. Aan deze traditie heeft Hofstee met dit boek geen einde gemaakt, want een makkelijk werkje om even ontspannen te lezen is het beslist niet. Maar dat betekent niet dat het voor leerlingen in de hogere regionen die belangstelling hebben voor Nederlandse geschiedenis in de negentiende en twintigste eeuw ontoegankelijk is. Zeker wanneer ze ook aardrijkskunde in hun pakket hebben zullen ze er met goed gevolg mee kunnen exerceren. Ook de leraar die het aandurft om nadruk te leggen op economische en sociale aspecten van het verleden kan van het boek profiteren. Een aantal tabellen, grafieken en kaartjes-in-boerenbont illustreert de tekst.

Hofstee heeft over de bevolkingsgeschiedenis van Nederland in de negentiende eeuw een aantal publikaties geschreven. Een samenvatting ervan en in een aantal opzichten een uitbreiding ervan is in dit boekje te vinden. Het is het 'voorwerk' voor zijn bijdrage in de Nieuwe Algemene Geschiedenis der Nederlanden. Op Hof-

stee's publikaties is nogal principiële kritiek geleverd, vooral wat betreft de bronnenkritiek en de verklaring die voor een aantal verschijnselen wordt aangedragen. Diezelfde kritiek zou hier op zijn plaats zijn, maar het lijkt weinig zinvol de noten nogeens te kraken. Hofstee's verklaringen hebben het voordeel dat ze eenvoudig lijken. Zo acht hij bijvoorbeeld *'modificaties van het agrarisch-ambachtelijk patroon'* (p. 30-31) verantwoordelijk voor regionale verschillen in huwelijks- en voortplantingsgewoonten. Na 1875 drong het modern-dynamische cultuurpatroon steeds verder door in Nederland, waardoor mensen zich positief gingen opstellen tegenover allerlei veranderingen. En dat had voor hun demografisch gedrag vergaande gevolgen. Het zal duidelijk zijn dat Hofstee ter verklaring van de ontwikkelingen die hij beschrijft weer werkt met zijn 'ideale typen' die nergens in zuivere vorm voorkomen (p.34). Ze maken ingewikkelde zaken op het eerste gezicht verklaarbaar.

In de afgelopen anderhalve eeuw heeft de Nederlandse bevolkingsontwikkeling een aantal specifieke trekken vertoond. Hofstee behandelt ze en vergelijkt op een aantal momenten de gang van zaken in Nederland met die in België. Geboorten, huwelijken, sterfte en migratie en de krachten die daarop hebben gewerkt komen uitgebreid aan de orde. De toename van de bevolking is als het ware op de voet te volgen. Niet voor niets heeft de Nederlandse Vereniging voor Demografie in 1982 Hofstee tot erelid geïnstalleerd. P.D. 't Hart

Exercities in ons verleden. Twaalf opstellen over de economische en sociale geschiedenis van Nederland en koloniën 1800-1950. Onder redactie van P. Boomgaard, L. Noordegraaf, H. de Vries en W.M. Zappey. Van Gorcum en Cie BV, Assen 1981, ISBN 90 232 1850 7, prijs f 42,50.

Bij zijn afscheid als hoogleraar in de economische en sociale geschiedenis aan de Vrije Universiteit in Amsterdam kreeg Professor Dr. W.J. Wieringa deze bundel artikelen van de hand van leerlingen en directe medewerkers aangeboden. Een fraai portret en een (beperkt) aantal grafieken en tabellen zijn ter illustratie opgenomen.

De recensent van dergelijke bundels moet selekteren in verband met de beperkte ruimte die hem ter beschikking is gesteld door de redactie. Dat zou kunnen gebeuren op basis van de persoonlijke voorkeur voor een of meer thema's of op grond van de behoefte om op een wat minder

goed uitgevallen bijdrage in te sabelen. Ik kies voor het weergeven van de inhoud van twee artikelen, in te sabelen. Ik kies voor het weergeven van de inhoud van twee artikelen, omdat ze naar mijn mening goed leesbaar zijn en informatief voor de leraar en de gevorderde leerling. De kwaliteiten van de andere bijdragen staan nadrukkelijk buiten beschouwing; ze kunnen voor het wetenschappelijk heil van de docent zeer bevordelijk zijn.

In de jaren zeventig van de negentiende eeuw werden de vlaseelt en -bewerking in Nederland getroffen door een ernstige crisis, o.a. ten gevolge van moordende concurrentie. Een ramp voor de vlasgebieden waar een groot gedeelte van de bevolking leefde van dit produkt. De gevolgen van de crisis voor het eiland IJsselmonde en vooral voor het dorp Hendrik Ido Ambacht worden beschreven in het artikel van D. Damsma en L. Noordegraaf, *Uitgevlact en uitgevlogen. Sociale gevolgen van de crisis in de vlaseelt op de Zuidhollandse eilanden 1875-1900*. (p. 65-89) Behalve veel droevige had de crisis ook positieve gevolgen. De mortaliteit daalde, o.a. omdat de moeders minder buitenshuis werkten en dus beter voor gezin en huishouden konden zorgen. En de arbeiders werden minder afhankelijk van de boeren, hoewel dezen nog wel bleven weigeren om maatregelen te nemen die de kwaliteit van het drinkwater zouden verbeteren. De auteurs tonen aan hoe lokaal en regionaal onderzoek globale verklaringen kan nuanceren.

De tweede bijdrage die ik hier aan de orde stel is van W.E. Renkema, *De export van Curaçaose slaven 1819-1847*. (p. 188-209) In 1807 werd in de Engelse koloniën de invoer van slaven uit Afrika verboden, terwijl de behoefte aan slaven groot bleef. In de pas verworven koloniën Trinidad en Demerara waren veel arbeidskrachten nodig voor de nieuwe plantages. Dientengevolge ontstond er een levendige slavenhandel tussen de verschillende koloniën, waar Curaçao een graantje van meepikte door de levering van aldaar geboren en getogen mannen, vrouwen en kinderen. Er werden er ook naar Suriname vervoerd. In 1847 kwam er een abrupt einde aan deze commerciële activiteiten, maar de gevolgen ervan waren voor Curaçao lang daarna merkbaar. Geen eenvoudig verhaaltje vol medelijden geschreven, informatief zeker.

Ik doen een greep uit de andere onderwerpen die aan de orde komen. Het loonniveau in de nijverheid in de eerste helft van de negentiende eeuw, het Fonds van de Nationale Nijverheid 1821-1846, de economische ideeën van Colijn en de bouw-

stakingen in Nederland tussen de beide wereldoorlogen. Volgens de uitgever is het boek vooral geschikt voor studenten economische en sociale geschiedenis, voor historici met belangstelling voor de negentiende en twintigste eeuw en voor instituten en bibliotheken.

P.C. 't Hart

William G. Rosenberg en Marilyn B. Young, *Transforming Russia and China. Revolutionary struggle in the twentieth century*. Oxford 1982, 397 p.

Phillip Short, *The dragon and the bear. Inside China and Russia today*. London 1982, 519 p.

Hedrick Smith, *The Russians*. New York 1976, 706 p.

Voor een maatschappij is een toestand van instabiliteit de norm, terwijl evenwicht tijdelijk is en relatief. Dit merkte Mao in 1955 op tegen partijleden die sociale veranderingen in de Volksrepubliek wat trager wilden zien verlopen. De afwisseling tussen instabiliteit en evenwicht loopt als een rode draad door het boek van Rosenberg en Young. Meermalen zijn in China en Rusland de revoluties op gang gekomen en weer tot stilstand gebracht. De schrijver laten zien dat revolutie beschouwd moet worden als een dynamisch verschijnsel. Van geen van beide landen wordt de uitkomst van de revolutionaire transformatie als iets voorspelbaars gezien. Veel nadruk wordt gelegd op de historische timing en op de paradoxale factoren in hun ontwikkeling. Verder beoogt deze studie antwoord te geven op de vraag hoe miljoenen mensen zulke roerige tijden ervaren hebben. Het boek heeft een index, een chronologie van de belangrijkste gebeurtenissen en 10 pagina's geannoteerde literatuursuggesties, geordend per hoofdstuk. Al met al een bijzonder leesbaar boek, uitermate geschikt voor leraren en studenten.

Van 1974 tot 1976 was Phillip Short correspondent voor de BBC in Moskou en van 1977 tot 1981 in China. Hij presenteert interessant materiaal over het dagelijks leven in China en schrijft fascinerend over de periode van de tweede 'honderd bloemen' beweging (1978-79). Een gemis in dit boek is dat de ontwikkelingen in China van voor 1977, zoals de dood van Mao en de arrestatie van de Bende van Vier, niet goed uit de verf komen. Het boek is anekdotisch van vorm en maakt hier en daar een chaotische indruk. Lezers op zoek naar materiaal over het dagelijkse leven in het huidige Rusland kunnen trouwens veel beter terecht bij Hedrick Smiths oudere maar geenszins verouderde boek.

Dit heeft bovendien een goede index, echter geen bibliografie. Shorts boek bevat geen van beide.

C. Salzman.

***Te Elfder Ure 31 Geschiedenistheorie 1* (TEU 26 (1982) 2) prijs f 28,50.**

Onder de titel 'geschiedenistheorie' besteedt *Te Elfder Ure* het 31e nummer aan werk van en over Fernand Braudel, Louis Althusser en Michel Foucault.

Van Braudel is een vertaling opgenomen getiteld 'Kanttekeningen bij "Civilisation matérielle et capitalisme"', waarin hij de ontwikkeling van het kapitalisme (of 'modernisering van de samenleving') naspreekt. Het model lijkt op dat van Emmanuel Wallersteins wereldeconomie, zij het dat Braudel de wortels van het kapitalisme nog vroeger zoekt. Interessant is het onderscheid tussen 'markteconomie' en 'kapitalisme' dat Braudel maakt. Het zijn twee verschillende zaken, omdat kapitalisme altijd gericht is geweest op uitschakeling van de markt door middel van allerhande manipulaties. Jammer voor Friedman c.s..

Piet Spilt geeft een instructief overzicht van de Annales-school. Alleen zijn aanloop is wat ongelukkig, evenals de zoveelste herhaling van het fabeltje dat de Annales pas onlangs tot Nederland zouden zijn doorgedrongen.

Althussers poging om te komen tot een algemene, abstracte, ahistorische theorie over het wetenschappelijk bedrijf 'geschiedenis' is waarschijnlijk verantwoordelijk voor de titel van deze bundel. 'Geschiedenistheorie' suggereert meer distantie van het concrete historische gebeuren dan termen als 'theorie van de geschiedenis' of 'geschiedtheorie'. En dat is wat Althusser claimt: zijn theoretisch constructiewerk staat los van de concrete realiteit en is dus niet ideologisch gedetermineerd; dit in tegenstelling tot alle andere opvattingen en zienswijzen. Deze onhoudbare, pedante positie wordt in onbegrijpelijke taal aan de man gebracht.

M. Terpstra probeert Althusser uit te leggen onder de omineuze titel 'De strijd in de duisternis'. Amusant en raak is Pierre Vilar, die in een hier vertaald artikel van al wat oudere datum de vloer aanveegt met Althusser.

En passant veegt Vilar ook Foucault nog even de mantel uit. Terecht, gelet op het eerste van de twee stukken van Foucaults hand, die in dit nummer zijn opgenomen. Ten onrechte gezien het tweede stuk, de weergave van een gesprek met historici over methodologische kwesties. Hier verbindt Foucault zijn abstracte theorie met toepassingen op concrete objecten als gevangeniswezen, waanzin en sociale disci-

plinering. Verrassende nieuwe gezichtspunten zijn het gevolg.

Voor leerlingen lijkt me dit alles nogal hoog gegrepen, behalve het aardige stuk van Braudel en de nuttige beschrijving en typering van de Annales-school door Spilt. Hoewel ook dat pittige kost zal zijn.

E. Jonker

Rectificatie

Prof.dr. J.C. Hess, de auteur van het artikel 'De strook niemandsland tussen wetenschap en school; de Republiek van Weimar en het Derde Rijk', is in Amsterdam en Leeuwarden als spreker opgetreden over het CSE-onderwerp 'Duitsland 1918-1945' in het kader van de nascholingscursussen georganiseerd door de programmacommissie in samenwerking met resp. de VLVU en de VU en met de NLO Ubbo Emmius, de Noordelijke Leergangen en de RUG.

Dit als aanvulling op de inleiding van het artikel in Kleio, 24e jaargang nr. 1, p. 1.



President Roosevelt verdedigt zijn politiek in een rede tijdens een verkiezingstournee in 1936.

Compleet pakket

Het nieuwe pakket is als volgt samengesteld:

- 5 schooltelevisieprogramma's van elk ongeveer 25 minuten
- Kleurrijk goedverzorgd leerlingenboek (42 pagina's) plus een vragen- en opdrachtenkatern met ongeveer 32 pagina's - f 7,95
- Uitgebreide handleiding voor de docent geschiedenis f 9,50

De 5 schooltelevisieprogramma's worden in januari 1984 op een nog nader te bepalen tijdstip



Juichende democraten op hun partij-conventie in 1936 na Roosevelt's herbenoeming.

zijn bij de realisatie van dit nieuwe TV-project nauw betrokken.

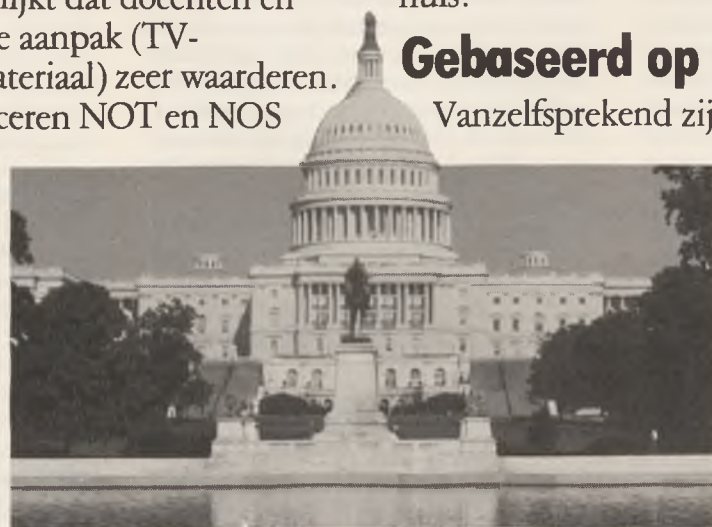
Aantrekkelijke opzet

De 5 TV-programma's, met uiteraard vele unieke historische beelden, zijn vooral bedoeld om de leerlingen te motiveren. Na afloop kunnen uw leerlingen met het bijbehorende lesmateriaal zelfstandig aan het werk. Het blijkt dat zowel docenten als leerlingen het prettig vinden om op deze manier de verplichte stof te behandelen. De televisiebeelden maken de lessen een stuk afwisselender.

NIEUW PAKKET OVER CSE-ONDERWERP

Voor TV-projecten over CSE-onderwerpen bestaat extra veel belangstelling. Een groot aantal examenklassen heeft enkele maanden geleden deelgenomen aan 'Het Nationaal-Socialisme in Duitsland 1918-1945'. Dat heeft tot nu toe verschillende reacties opgeleverd en daaruit blijkt dat docenten en leerlingen een dergelijke aanpak (TV-programma's met lesmateriaal) zeer waarderen. In januari 1984 introduceren NOT en NOS weer een nieuw pakket rondom een CSE-onderwerp voor MAVO-, HAVO-, en VWO-scholieren: 'De Verenigde Staten van Amerika 1917-1949'.

Het Capitool in Washington.



onder schooltijd uitgezonden via Ned. 1. Het bijbehorende lesmateriaal is vanaf 8 juni 1983 uit voorraad leverbaar. Tegen kostprijs. De NOT is namelijk een stichting zonder winst-oogmerk. Wanneer u de bestelbon instuurt heeft u het lesmateriaal binnen drie weken in huis.

Gebaseerd op examenstructuur

Vanzelfsprekend zijn alle onderdelen van het nieuwe pakket samengesteld op basis van de officiële examenstructuur (MAVO, HAVO en VWO) die het ministerie van O en W voor dit onderwerp heeft vastgelegd. Leraren geschiedenis en voor-aanstaande deskundigen

De klas maakt op indringende wijze kennis met de geschiedenis van de Verenigde Staten. Het lesmateriaal ziet er in alle opzichten uitnodigend uit. En dat komt de werksfeer in de klas alleen maar ten goede. Bovendien: TV-programma's en lesmateriaal vormen samen één afgerond geheel. Het onderwerp is didactisch geheel uitgewerkt. Al het vaak moeilijk verkrijgbare materiaal heeft u zo in één keer compleet. Dat scheelt u veel voorbereidend werk. *Belangstelling? Verstuur dan vandaag nog de bestelbon.*

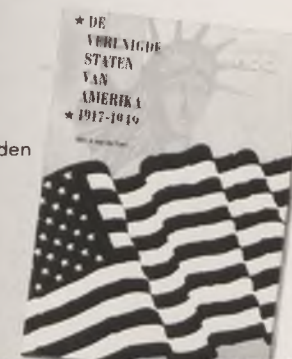


schooltelevisie
20 JAAR
goed bekeken

nederlandse onderwijs televisie

DE VERENIGDE STATEN VAN AMERIKA 1917 - 1949. INHOUD TV-PROGRAMMA'S

1. Met de komst van de auto verandert er veel in de Verenigde Staten. De auto wordt het symbool van de welvaart. Van de economische bloei in de jaren twintig hebben echter niet alle Amerikanen geprofitteerd. De werkloosheid na de Eerste Wereldoorlog leidt tot een afkeer van de immigranten. Doordat het platteland nauwelijks deel heeft aan de economische bloei, voelt het zich achtergesteld bij de steden. Er vinden steeds meer acties van de Ku Klux Klan plaats. Een groot georganiseerd gangsterdom is het gevolg van de harde aanpak van het alcoholprobleem. De krach van 1929 toont de Amerikanen dat de prosperity forever gedachte slechts een luchtkasteel is.
 2. De crisis van 1929 heeft enorme gevolgen voor de Verenigde Staten. President Hoover gaat nog uit van het oude laissez faire beginsel, maar de Amerikanen wensen nu een andere aanpak. President Roosevelt zet zich hiervoor in en ontwerpt een aantal economische plannen die hij presenteert als de New Deal. Maar in hoeverre brengt deze nieuwe aanpak de gewenste economische opleving?
 3. Ondanks de afwijzende houding van veel Amerikanen om aan de Tweede Wereldoorlog deel te nemen raken zij in deze oorlog betrokken door het bombardement van de Japanners op Pearl Harbour. Deze aflevering staat in het teken van de vriendschappelijke verhouding tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie tijdens de Tweede Wereldoorlog. In deze periode wordt echter ook de basis gelegd voor de koude oorlog. De Tweede Wereldoorlog vindt in Azië z'n einde door het gebruik van een geheel nieuw wapen: de atoombom.
 4. Centraal thema van deze aflevering is de koude oorlog. De Verenigde Staten zijn eerder rijker dan armer na afloop van de Tweede Wereldoorlog. Deze rijkdom wordt voor een deel gebruikt om de machtspositie van de Verenigde Staten in de rest van de wereld te versterken. De samenwerking met de Sovjet-Unie gaat over in een toenemend anti-communisme.
 5. In de laatste aflevering gaat het over het beleid van de Verenigde Staten na de Tweede Wereldoorlog. Deze periode valt nauwelijks binnen de verplichte eindexamenstof. De leerlingen hoeven de gebeurtenissen die aan de orde komen niet feitelijk te beheersen. Daarom is in dit deel gekozen voor een afwijkende opzet. Twee verschillende interpretaties van het beleid van de Verenigde Staten komen aan bod. De bedoeling is vooral om de discussie in de klas los te maken. Diverse onderwerpen passeren de revue. Van elk onderwerp worden de verschillende interpretaties gegeven.
- De 5 schooltelevisieprogramma's worden in januari 1984 op een nog nader te bepalen tijdstip onder schooltijd uitgezonden via Nederland 1. De exacte uitzenddatum leest u straks in onze schooltelevisiegids (editie januari-juni 1984) die in december weer naar alle scholen wordt gestuurd.



BESTELBON VOOR DOCENTEN GESCHIEDENIS

Ik verzoek u het volgende aan onze school te leveren:

- ☐ ex. leerlingenboek 'De Verenigde Staten van Amerika 1917-1949' incl. vragen- opdrachtenkatern voor MAVO, HAVO en VWO leerlingen à f 7,95*
- ☐ ex. handleiding 'De Verenigde Staten van Amerika 1917-1949' à f 9,50*

Naam v.d. school

Ter attentie van:

Adres

Postcode plaats

(blokletters a.u.b.)

Stuur de bestelbon naar: Stichting Nederlandse Onderwijs Televisie NOT, Antwoordnummer 772, 2500 XJ DEN HAAG. Ter attentie van afd. Verkoop. Geen postzegel nodig.

* Vermelde prijzen zijn excl. O.B. Voor boeken geldt 4%. Tariefwijziging voorbehouden.

KL 06

DE VERENIGDE STATEN VAN AMERIKA 1917 - 1949. DE TV-SERIE START IN '84. HET LESMATERIAAL IS NU AL VERKRIJGBAAR.

Binnenkort verschijnt

Basisboek culturele antropologie

K. Hastrup en J. Ovesen

bewerkt door N.J.M. Zorgdrager en Y.B. Kuiper

Deze Deense uitgave, die in de Scandinavische landen zoveel aandacht heeft getrokken, is thans in een zorgvuldig bewerkte Nederlandse editie verkrijgbaar. Het boek laat zien, dat culturele antropologen zich bij hun onderzoekingen baseren op theoretische en methodologische uitgangspunten. De lezer maakt kennis met de achtergronden van deze benadering en met een analyse van de antropologische onderzoekspraktijk.

Door veel voorbeelden en illustraties biedt het boek een levendig en toegankelijk overzicht van de culturele antropologie. Daardoor helpt het de lezer ook verschijnselen uit de eigen samenleving beter te begrijpen.

Inhoud

- 1 Culturele antropologie
- 2 Veldwerk
- 3 Interpretatie
- 4 Drie fundamentele ideeën
- 5 Enkele theoretische richtingen
- 6 Mens en maatschappij
- 7 Verwantschapssystemen
- 8 Uitwisseling en uitbuiting
- 9 Sekse en cultuur
- 10 Symbolen en werkelijkheid
- 11 De culturele antropologie en, de maatschappij
Bibliografie/
Verklarende woordenlijst/
Lijst van illustraties/
Register

Verkrijgbaar bij de boekhandel en bij
Wolters-Noordhoff bv,
Postbus 58,
9700 MB Groningen.
Tel. (050) 16 21 46.

ISBN 90 01 37410 7,
± 384 blz.,
± f 52,50