

Kleio Didactica nr. 7

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

KLEIO

23e jaargang nr. 4
mei 1982



Dramatische werkvormen

Inhoud

J. de Vroomen

- Drama: geschiedenis in vogelvlucht** 1
- Het rederijkerstoneel
 - Het Latijnse Schooltoneel
 - De periode na de eerste wereldoorlog
 - Politieke vorming
 - Drama en Didactiek

Wat is drama?

- 6
- Drama is geen werkelijkheid
 - Drama: handelen op twee niveaus

Drama en geschiedenisonderwijs

- 9
- Dramatiseren: het tegendeel van vulgariseren
 - Explorerend en demonstrerend drama
 - Drama in drie fasen van het leerproces

Dramatische werkvormen

- 12
- Tableau vivant
 - Mime
 - Vormen met nadruk op spreken (interview, forum, alter-ego, monologue intérieur, kort geding)
 - Vormen ontleend aan tv (reclamespots, journaal, documentaires)
 - Indirecte spelvormen (poppenspel, schimmenspel, hoorspel, rollenspel, simulatiespel)

B. Molenkamp

Drama in de praktijk.

Dagboeknotities

13

Kroniek

Recensies

Redactie Kleio Didactica

Mevr. J. Rijken, Maasstr. 72 A III,
1078 HL Amsterdam, tel. 020-715133
Mevr. M. Langenbach, Nieuwegein
B. Molenkamp, Uden.

Redactie Kleio Didactica no 7

J. de Vroomen

B. Molenkamp

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. 5923-424

J. Engbers, *sectie (1) Pedak/Basisonderwijs*, Roest 2 Olland, 5491 XX St. Oedenrode. Tel. 04138-3138

T. van der Geugten, *sectie (2) Mavo/Lbo*, Cabotstraat 16 hs, 1057 VR Amsterdam. Tel. 020-189640

Drs. H. J. P. M. Ketelaars, *sectie (3) Havo/Vwo*, Fluitersdreef 27, 6871 LR Renkum. Tel. 08373-5958

R. van der Geest, *sectie (4) Tertiair Onderwijs*, Plantsoen 71, 2311 KJ Leiden. Tel. 071-125325

J. Harderwijk, *redactie Kleio*, Dorpsstraat 54, 3611 AG Oud-Zuilen.

Mevr. D. H. Verhagen, *Didaktiekcommissie*, Tiboele 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

Mevr. drs. C. W. M. Schunck, Talingsingel 64, 6883 CX Velp, tel. 085-649605

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

Andere Adressen

Voor een complete adressenlijst van commissies, sectiebesturen en afdelingssecretarissen zie Kleio 1981, no. 6.

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 richten 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 1980 bedragen de contributies:

Gewone leden

- a. docenten PA's, Havo, Vwo en tertiair onderwijs f 90,—
- b. docenten Mavo, Lbo, basisonderwijs f 60,—
- c. buitengewone leden f 55,—
- d. studentleden f 50,—

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: minder dan 10 ex. f 3,50 per ex., meer dan 10 f 3,— per ex., meer dan 20 f 2,50 per ex.

Inzending kopij

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.

SPIEGEL HISTORIAEL

MAANDBLAD VOOR GESCHIEDENIS EN ARCHEOLOGIE

Maandblad voor geschiedenis en archeologie · Uitgave Fibula-Van Dishoeck, Haarlem

Spiegel Historiael zal in juli 1982 een speciaal nummer onder redactie van prof. dr A.F. Manning laten verschijnen met als thema Nederland in de tweede wereldoorlog.

Mogelijk wilt u, in verband met het eindexamenthema voor 1983, exemplaren van dit nummer bestellen. De prijs bedraagt dfl. 7,50 per exemplaar; bij bestelling van 20 of meer exemplaren dfl. 7,-- per exemplaar.

Bestellingen zien wij graag vóór 15 juni a.s. tegemoet op het volgende adres: Spiegel Historiael, postbus 268, 2000 AG HAARLEM.

Naam/School:

Adres :

Aantal : exx. Nederland in de tweede wereldoorlog



Dramatische werkvormen

Samenstellers van dit nummer

Jacques de Vroomen

Docent Drama aan de Letterenfaculteit van de K.U. te Nijmegen.

Bert Molenkamp

Vakdidacticus Geschiedenis aan de K.U. te Nijmegen en leraar geschiedenis aan het Rivendell-college te Uden.

De laatste jaren hebben geschiedenisleraren meer aandacht gekregen voor het gebruik van dramatische werkvormen in de klas, hetgeen ondermeer tot uiting kwam in het aantal bezoekers van de didactiek conferentie in 1980 over dit thema.

Met het oog op deze stijgende belangstelling en met de bedoeling nog meer docenten enthousiast te maken voor spelen in de klas, leek het ons een goede gedachte een nummer van Kleio-didactica aan drama te wijden. Ons uitgangspunt hierbij was, dat dit nummer een neerslag moest geven van drie aspecten:

1. aandacht voor het fenomeen drama;
2. relatie drama en geschiedenis;
3. drama in de praktijk. (De dagboeknotities daarvan zijn verspreid over het hoofdstuk Dramatische werkvormen.)

Leerlingenmateriaal treft u niet aan in dit nummer, omdat het bij dramatische werkvormen gaat om een methode van werken, die niet gebonden is aan een bepaalde leerstof, maar die bij allerlei inhouden gebruikt kan worden.

Uit een folder van de Academie voor Expressie te Utrecht (1978)



Drama:

Geschiedenis in vogelvlucht

De term 'drama' roept bij heel veel geschiedenisdocenten het beeld op van 'een nieuwigheid' waar men dan tamelijk onwennig en vaak ook wat huiverig tegenover staat. Drama is bepaald nog geen door de tijd geijkte en algemeen bekende didactische methode. Docenten die er in de klas regelmatig mee werken, vormen dan ook nog altijd meer een uitzondering dan een regel.

Toch is het allemaal niet zó nieuw.

Drama als werkvorm in de klas is een afgeleide van het toneel. De relatie van het toneel met begrippen als 'vorming' en 'educatie' is al heel oud. Het leek ons zinnig om in een blad voor historici te beginnen met een stukje geschiedenis van de dramatische vorming.

Het rederijkerstoneel

Als de rederijkers in de 16e eeuw hun moraliteiten of 'spelen der sinne' schrijven en opvoeren, zijn zij bij die activiteiten bepaald geen kunstenaars die de werkelijkheid in hun kunst ontvluchten. 'Spelen der sinne' waren toneelstukken die gemaakt werden n.a.v. een centraal thema: een 'sin'. Bij grote rederijkersfestijnen of landjuwelen kon je als kamer niet zomaar met een stuk verschijnen. Je diende met iets nieuws te komen, dat duidelijk betrekking had op het thema van het betreffende landjuweel. De befaamde 'Spiegel der Salicheit van Elckerlijc' is waarschijnlijk geschreven n.a.v. de 'sin': 'Hoe dat elckerlijc mensche wert ghedaccht gode rekeninghe te doen'. Vaak heeft de opgegeven 'sin' een nauwe relatie met de politieke en religieuze strijdvragen van de dag. Dat was bijvoorbeeld het geval met het Gents landjuweel van 1539 waar was gekozen voor de 'sin': 'Welck den mensch stervende meesten troost es'. Een vraag waar de hervormers een heel ander antwoord op gaven dan de katholieke kerk.

Het engagement van de rederijkers met de vragen en problemen van hun tijd was vaak heel intens en hun antwoorden waren dan ook duidelijk. Voor een overheid die geen belang had bij al te heftige partijstrijd, waren ze vaak al te duidelijk. En meer dan eens werd hun het spelen door die overheid dan ook onmogelijk gemaakt. Een vergelijking met het huidige vormingstheater lijkt niet overdreven.

Evenals de rederijkerij wil ook het vormingstoneel van onze dagen meer dan 'kunst na arbeid'. Kunst om de kunst is



Kostuums van kranten (2 havo)

taboe. In de theaterproductie moet het maatschappelijk engagement van de groep duidelijk worden en net als in de zestiende eeuw wordt ook nu duidelijkheid niet altijd gewaardeerd. Om een recent voorbeeld te noemen, toen Proloog in 1980 uitkwam met een stuk over vakbonden in opdracht van het FNV geschreven, bleek de leiding van dat FNV allesbehalve enthousiast. In het stuk van Proloog werden er kritische vragen gesteld over het functioneren van vakbonden. Daar had het FNV niet om gevraagd.

Het Latijnse schooldrama¹⁾

Niet alleen de rederijkers, ook de docenten van de 16e-eeuwse humanistisch georiënteerde Latijnse scholen waren van mening dat toncel meer kon zijn dan vrijblijvend kunstzinnig vermaak. Zij lieten hun leerlingen dan ook – in het Latijn – toneelspelen met een tweeledige bedoeling. Enerzijds moest de inhoud van de stukken bevorderen dat de leerlingen humanistisch gevormd werden, anderzijds konden zij door te spelen Latijn leren. Klassieke auteurs waarvan stukken gespeeld werden, waren Terentius, Seneca en Plautus. Maar de rectoren zetten zich ook zelf aan het schrijven van stukken. Een befaamd schrijver van humanistisch schooltoneel was de Utrechtse rector Joris Lancveldt, beter bekend onder de naam 'Macropedius'. In de proloog²⁾ van zijn stuk 'Andrisca' schrijft Macropedius o.m.:

Temidden van zovele en zo uiteenlopende schooloefeningen moet ik – dat is mijn overtuiging – niets met meer lof behandelen dan het toneelspel (als het maar zedelijk verantwoord is) en de opvoering van blijspelen. Sommigen mogen dan al verzen laten weerklinken, anderen mogen dan al vaak brieven lezen of schrijven, nog anderen mogen zich inlaten met een

andere eerbare vingeroefening, het blijspel alleen overtreft dat alles met alle gemak. (...) Het blijspel levert de taalgeleerde retorische figuren en oneigenlijke uitdrukkingen, het dient voor de rede-naar als instrument van de hartstocht, het biedt de twistredenaar tijdens zijn betoog overtuigingsgronden. Wat is, denk je, bevalliger volgens de opvatting der mensen? Wat verzekert in dezelfde mate tijdens de jongelingsjaren zedelijk besef? En ook, wat is geschikt voor het onderwijs? Want als je je door de praktijk ervan ijverig oefent, zal je je taalvaardigheid aanscherpen en je stroeve stijl afleeren, omdat het je door de praktijk niet alleen vastberadenheid geeft, maar ook een wonderbaar zelfvertrouwen om voor een publiek op vergaderingen te spreken.

Ook de jezuïeten waren overtuigd van de vormende waarde van toneelspelen. In hun colleges hebben zij de traditie van het schooltoneel dan ook levend gehouden. Omdat schooltoneel voor hen inderdaad 'vormingstheater' was, werden er door hen overwegend stukken met een duidelijke katholieke signatuur gespeeld. De belangrijkste stof voor het jezuïetentoneel waren heiligenlevens.

In zijn 'Geschiedenis van het drama en van het toneel in Nederland' concludeert Worp dat het schooldrama in de 16e eeuw vooral in Noord-Nederland en in de 17e eeuw meer in het bijzonder in de Zuidelijke Nederlanden heeft gebloeid. In de 17e eeuw is, overwegend door Zuid-Nederlanders, ook een aantal geschiedkundige drama's geschreven. De stukken hebben een sterk godsdienstige i.c. katholieke inslag. De enige Noord-Nederlanders die geschiedkundige drama's hebben geschreven, Heinsius en Casparius, hadden daarbij een patriottisch doel voor ogen.

Na de 17e eeuw is het met de bloei van het schooltoneel in Noord-Nederland definitief afgelopen. Dat was niet het geval in de Zuidelijke Nederlanden. Worp schrijft: *In het begin der 18e eeuw was het opvoeren van schooldrama's hier te lande geheel in onbruik geraakt, zooals blijkt uit de 'Oratio pro comoedia' (1711) van Petrus Burmannus, die aanspoorde, om die goede oude gewoonte weer in te voeren en de jeugd daardoor in de welsprekendheid te oefenen. In de Zuidelijke Nederlanden heeft het schooldrama, vooral in de colleges der Jezuïeten, veel langer gebloeid en is eerst met de opheffing der orde in 1773 verdwenen.³⁾*

De periode na de Eerste Wereldoorlog⁴⁾

Dilettantentoneel dat serieus mikt op vorming, kreeg in het begin van deze eeuw de naam 'leekenspel'. Vooral na 1920 was er

sprake van een bloeiperiode. De sfeer van de vroege twintiger jaren was erg idealistisch. In de literatuur en de beeldende kunst sprak men van *humanitair expressionisme* en ook de lekenspelers waren ijverig bezig met de creatie van een nieuwe mens in een nieuwe samenleving waarin het nooit meer oorlog zou zijn.

In Duitsland is in deze jaren sprake van een identieke sfeer. In een soort manifest van de 'Freideutsche Jugend in Jena' stond te lezen:

*Die Freideutsche Jugend will die Entfesselung der menschlichen Seele und die Entfaltung aller gemeinschaftsbildenden Kräfte. Sie ringt um die Idee des Menschheitsreiches der Brüderlichkeit und gegenseitigen Hilfe, das allen Volksgenossen und Völkern ein Leben nach eigener Bestimmung, vor eigener Verantwortung, in innerer Wahrhaftigkeit ermöglicht.*³⁾

Evenals de politiek, het onderwijs, de sport en wat al niet meer kende ook het Nederlandse lekenspel zijn zuilen. Binnen de socialistische jeugdbeweging AJC was men erg actief op het gebied van creatief spel, bewegingstheater en ook tekstspel. Koos Vorrink en Ben Groeneveld registreerden vele spelen. Binnen de protestants-christelijke jongerenorganisatie VCJC was Ben Albach een belangrijk voortrekker. De katholieken kenden instellingen als 'Ons Leekenspel', waarvan Joop Biekman directeur was en het 'Instituut voor Expressie'.

Bij deze zo verschillend gekleurde zuilen ging het in wezen om dezelfde zaak. Door het spel moest de persoonlijke vorming ofwel de zelfontplooiing gestalte krijgen. Culturele en esthetische doelen kregen hierbij ook veel aandacht. De arbeider moest cultuurdrager worden. Bij de christelijke en katholieke jeugdbeweging ging het om de verinnerlijking en de (esthetische) veruiterlijking van de geloofsbeleving. Joop Biekman noemde met de paus het doel van de lekenspelen: *God dienen in schoonheid*. Aan het doel van de zelfontplooiing verbond men met groot gemak de zucht tot getuigenis naar buiten. Het meest manifest werd dit in de zgn. stadionspelen. In 1932 voerden niet minder dan 3200 jongeren in het Ajax-stadion het spel *De Grote Reis* op. Na de Tweede Wereldoorlog vatte men de idealistische draad weer onbekommerd op. Carel Briels werd nu de grote man van de massaspelen. Jan Ritsma schrijft: 'Eens heeft hij vierduizend jongeren buiten het stadion moeten laten, omdat de grasmat al bezaaid lag met enthousiaste jongeren. Het "Woodstock" van onze vaders en moeders.' Hij citeert ook Joop Biekman die zich herinnert dat dertigduizend (!) meisjes stampend op de grond een citaat uit de

Graal riepen: 'De wereld zal bekeren en God zal triomferen!' De vergelijking met wat kort daarvoor aan exaltatie in Duitsland plaatsvond, dringt zich onontkoombaar op.

Na 1950 gaan de voortrekkers hun aandacht steeds meer richten op buurthuis en onderwijs. In 1954 publiceert de Engelsman Peter Slade zijn befaamde *Child Drama*.⁴⁾ Het doel van de dramatische vorming wordt in dit boek ontwikkelingspsychologisch gefundeerd. Tot ongeveer 1970 blijft de eerder genoemde zelfontplooiing het centrale doel. Culturele en esthetische vorming raken daarbij echter steeds meer op de achtergrond. In 1967 verschijnt *Development through Drama* van Brian Way⁵⁾, een boek dat in Nederland veel invloed heeft gehad. Brian Way is hevig gekant tegen esthetische vormgeving. Zelfs het feit dat een groepje leerlingen in de klas iets laat zien aan de klasgenoten, acht hij gevaarlijk voor het doel van de persoonlijke vorming. In zijn boek bepleit hij dat de leerlingen in de dramaless zoveel mogelijk met zijn allen tegelijk aan het spelen moeten zijn. Als er niemand toekijkt, is de kans op echte zelfexpressie het grootst. Voor een goed begrip van zaken hieronder een voorbeeld van een oefening waarin de zelfexpressie van de leerlingen centraal staat:

Iedereen in de klas heeft een denkbeeldige tennisbal. De leerlingen onderzoeken allemaal tegelijk en ieder voor zich wat ze met zo'n tennisbal kunnen doen op de plaats waar ze staan. Stuiten, langzaam en vlug, omhoog gooien en opvangen, tegen verschillende wanden gooien en vangen, draaien met de vingers. Afwisselend schieten, vangen en gooien, koppen. Dezelfde oefeningen maar nu met een zware bal, een strandbal, een effectbal – een tennisbal met een gewicht erin, enz. enz.

Politieke vorming

Na 1970 gaat, althans bij een deel van de dramatische vormers, de doelstelling *politieke vorming* de plaats innemen van de *persoonlijke vorming*. Niet Engeland maar Duitsland⁶⁾ wordt nu het lichtend voorbeeld. In Duitsland kan gesproken worden van een zekere traditie op het gebied van de politieke dramatische vorming, een traditie die teruggaat naar de eerste jaren van de Russische revolutie. In de beginjaren van de Russische Revolutie was er vooral in Moskou sprake van een zeer vernieuwend kindertheater. Zowel op het gebied van de inhoud: revolutionaire werkelijkheid i.p.v. sprookjes als op het terrein van de vormgeving: opheffing van de scheiding tussen spelers en publiek, werd er volop geëxperimenteerd. Lang

Mijn speelen is Leeren,
mijn Leeren is speelen,
En waarom zou mij dan
HET LEEREN
VERVEELEN

Hieronymus van Alphen



Vervoer ± 1900: Ongeluk met een hondekar

duurde de Russische lente niet. Als Stalin het heft in handen krijgt, is het afgelopen met de experimenten. De toneelpedagoge Asja Lacis wijkt uit naar Duitsland en vindt daar in communistische kringen een gewillig oor. Walter Benjamin publiceert in 1928 zijn 'Programm eines proletarischen Kindertheaters'. Het Russische vuur wordt een Duits elan, overigens niet voor lange tijd. Wat Benjamin en Lacis aan experimentele vrijheid voor ogen staat, loopt ook in Duitsland stuk op dogmatisme. Als Hitler ten tonele verschijnt is het definitief gedaan met het proletarisch kindertheater.

Na de Tweede Wereldoorlog is de combinatie politiek en opvoeding in Duitsland – niet onbegrijpelijk – heel lang taboe. In 1969 wordt echter in Berlijn het proletarische kindertheater *Märkisches Viertel* gesticht. Uit deze jaren stamt ook het *Grips-Theater für Kinder*. Het is duidelijk dat de revolutionaire geest van de zes-

tiger jaren ook de dramatische vorming niet onberoerd heeft gelaten. Op een kindertheaterdag in Marl in 1971 wordt de muzische vorming afgezworen en wordt er gekozen voor het politiek pedagogische rollenspel. In de jaren die volgen, is er ook sprake van een zekere herontdekking van Brecht, met name van diens leerstukken.

Nederland is iets later dan Duitsland. Een belangrijk initiator in Nederland was het vormingstheater met name Proloog. Een vroege publikatie was 'Kritisch Kindertheater' uit 1972.⁹⁾ In het openingsartikel van dit themanummer *Naar een socialistisch kindertheater* maakt Proloog-medewerker Jan Smeets een onderscheid tussen de traditionele, de anti-autoritaire en de socialistische pedagogie. In de jaren daarna kiezen steeds meer dramatische vormers voor de laatste categorie: socialistische pedagogie. Velen spraken van *emancipatorisch spel*.¹⁰⁾ Bij de Utrechtse Academie voor Expressie en ook bij diver-

se toneelacademies wordt de emancipatorische of politieke vorming een overheersende trend. Een geruchtmakende heraut van deze richting is het blad *Speltribune* waarvan het eerste nummer verscheen in 1976. De 'politieke' dramatische vormers zijn sterk gekant tegen de persoonlijke vorming door middel van drama. In hun ogen is de mens vóór alles een individu dat bepaald wordt door de structuren waarbinnen hij leeft. Men benadrukt het politiek karakter van die structuren. Als je mensen wilt veranderen c.q. vormen, zul je op de eerste plaats iets aan de structuren moeten doen. In het spel – heel vaak rollenspel – worden problemen zichtbaar gemaakt en geanalyseerd, problemen van groter maatschappelijk verband of problemen op kleinschaliger niveau die de spelers meer persoonlijk aangaan. Bij de uitdieping van een individueel probleem is de psychologische dimensie taboe.

Een voorbeeld om dit duidelijk te maken. Een meisje van 16, Suzanne, heeft problemen met haar moeder. Die moeder vindt dat haar dochter nog te jong is om zelfstandig haar kleren te kopen. Suzanne denkt daar heel anders over. Binnen de groep wordt het conflict in spelvorm gedemonstreerd. Dan verlaat degene die voor moeder speelt het lokaal. Met het meisje dat de rol van Suzanne speelt, wordt overlegd hoe zij moet opereren om enige ruimte te krijgen bij haar moeder. Spel- en discussie-fases wisselen elkaar af. De 'politieke' spelleider hanteert hierbij de doelstelling dat de spelers vóór alles oog moeten krijgen voor de *structurele* ongelijkheid van moeder en dochter. De moeder heeft macht, de dochter heeft dat niet. Moeder en dochter zijn in het klein wat de maatschappij in het groot is. In het spel moeten spelers en kijkers ook ontdekken van welke middelen en trucs machthebbers zich zoal bedienen. Daarnaast moeten zij leren, hoe zij tegenover de autoriteit zo effectief mogelijk kunnen optreden. Als men in de discussie uitvoerig ingaat op psychologische kenmerken van deze toevallige moeder, zal de politiek georiënteerde spelleider erop wijzen dat Suzanne de *leerrol* is. Op haar moet de hoofdaandacht gericht zijn. Het gaat erom dat zij een beetje macht verwerft binnen een kader dat hier als *politiek* gekarakteriseerd wordt.

Heeft de persoonsgerichte dramatische vorming veel aandacht voor psychomotorische en affectieve aspecten, de politieke richting is veel cognitiever van aard. De deelnemers moeten op de eerste plaats tot nieuwe *inzichten* komen. Daarnaast biedt het spel een kader voor weerbaarheids-training.

Na 1978 werd de tegenstelling *persoonlijke* en *politieke* vorming gaandeweg wat

minder scherp. Men komt meer en meer tot de overtuiging dat een rigoureuze scheiding van deze twee vormingsdoelen in feite leidt tot een caricaturale voorstelling van het fenomeen mens. In wezen gaat het immers niet om een tegenstelling maar om *aspecten* van dezelfde zaak. Het is op zich niet onjuist om een moeder/dochter-conflict politiek te duiden. Men mag een dergelijke gecompliceerde verhouding echter niet simpelweg herleiden tot de tegenstelling macht-onmacht. Ook dochters kunnen moeders terroriseren en kunnen zich daarbij van een uitgebreid arsenaal machtsmiddelen bedienen. De rigide scheiding van de politiek-structurele en de psychologisch-persoonlijke dimensie doet de werkelijkheid geweld aan en levert schema's i.p.v. echte mensen.

Ook binnen het vormingstheater krijgt de *individuele* mens opnieuw aandacht. De tijd waarin een fabrieksarbeider simpelweg kon worden uitgebeeld als een man met een pet en een fabrieksdirecteur als een hoge hoed met een sigaar eronder, ligt definitief achter ons.

Drama en didactiek

Drama als werkvorm binnen de didactiek van schoolvakken is het jongste hoofdstuk van het hier geschetste historische overzicht. Het vak Nederlands heeft hierbij een voortrekkersfunctie vervuld. De uitgave *Dramatische expressie* van de Neerlandicus Peter van Lint¹⁾ verscheen al in 1964. Van een echte verbinding van drama en vakdidactiek is in deze uitgave overigens nog geen sprake. Hetzelfde kan gezegd worden van het themanummer dat het tijdschrift *Levende Talen* in 1973 aan het onderwerp 'drama' wijdde. Van een systematische aandacht voor de relatie drama en vakdidactiek in het modertaalonderwijs was vóór 1975 nauwelijks sprake. Een blad waarin over deze relatie de laatste jaren regelmatig artikelen verschijnen is het tijdschrift *Moer*. Ook van de nascholing Nederlands, zoals die in het begin van de jaren '70 o.m. door Peter van Lint is opgezet, zijn belangrijke impulsen uitgegaan. Moedertaalmethodes die op dit moment verschijnen, besteden bijna zonder uitzondering aandacht aan dramatische werkvormen.

Na het moedertaalonderwijs moet het vreemde-talenonderwijs genoemd worden. De belangstelling voor drama als werkvorm binnen dit onderwijs, ligt voor de hand in een tijd waarin de training in concrete met name mondelinge taalgebruikssituaties steeds meer aandacht krijgt. Ook in leergangen vreemde talen is drama de laatste jaren een must geworden. Bij het vreemde-talenonderwijs is

overgens lang niet altijd sprake van echte *dramatische* werkvormen: werkvormen die aan het toneel zijn ontleend, in het Engels aangeduid met het woord *play*. Veel spelactiviteiten zijn afkomstig uit de hoek van de gezelschapsspelen: kruiswoordpuzzel, rebus, domino, spelen met dobbelstenen, kwartet spelen, quiz enz. Een categorie waarop in het Engels het woord *game* van toepassing is.

Vakken als aardrijkskunde en geschiedenis liggen m.b.t. drama duidelijk wat achter op het talenonderwijs. Vooral in het buitenland is er na 1970 wel regelmatig over *simulatiespelen* geschreven. Er is echter zoveel meer mogelijk dan simulatie. Over wat er met dramatische werkvormen in het geschiedenisonderwijs buiten het terrein van de simulatiespelen mogelijk is, is in het buitenland een beetje en in Nederland vrijwel niets geschreven. Met dit themanummer hopen we een stukje achterstand in te lopen.

Begin 19e eeuw: De krant is nog geen algemeen verschijnsel. Het nieuws wordt mondeling doorgegeven



Wat is drama?

De oorsprong van het gebruik van drama als werkvorm in de klas moet gezocht worden in het toneel. Als leerlingen tijdens de geschiedenisles een heksenproces naspelen, doen die leerlingen iets dat lijkt op wat acteurs doen, die in de schouwburg de Hamlet spelen. Een dergelijke bewering is in de wereld van de dramatische vorming jarenlang volstrekt taboe geweest. Iemand die zoiets beweerde, had er helemaal niets van begrepen, want 'wat wij doen', zo was de stereotype reactie, 'heeft niets te maken met wat toneelspelers doen'. De behoefte van dramadocenten om zich zo af te zetten tegen het toneel is niet onbegrijpelijk. Een nieuw vak dient zich te profileren, moet haar identiteit bewijzen. Die identiteit is moeilijker aan te tonen, als je praat over wat je met anderen bindt. Het is verleidelijk om het accent eenzijdig te leggen op datgene waarin het nieuwe vak zich onderscheidt van andere disciplines. De periode van de verloochening van het toneel als oorsprong binnen het vak 'drama' of 'dramatische expressie' lijkt een beetje op de koppigheidsfase in de opvoeding. Vader en moeder zijn taboe. Je moet vooral anders doen dat wat zij willen of zeggen. Jouw identiteit is immers niet de hunne. Ik sta bij deze kwestie zo uitvoerig stil, omdat ik van mening ben dat drama als werkvorm in de klas inzichtelijker wordt, als je je ogen niet sluit voor de oorsprong van het verschijnsel: het toneel. Ik acht het zinnig om terug te keren naar die oorsprong. Als men nauwkeurig onderzoekt, hoe het fenomeen toneel in elkaar steekt en hoe het werkt, kan men ook op pedagogisch en didactisch niveau gefundeerde opmerkingen maken over de aard en de mogelijke uitwerking van dramatische werkvormen in het onderwijs. Dat wil ik hierna proberen.

Drama is geen werkelijkheid

Bij het gebruik van dramatische werkvormen in de geschiedenisles kan er veel misgaan en vaak valt het resultaat tegen. Voor een deel is de teleurstelling het gevolg van een onjuist beeld van wat drama feitelijk is. Drama is geen werkelijkheid. Drama is *geconstrueerde* werkelijkheid, in meer traditionele literaire termen, *verdichte* werkelijkheid. Toch wil drama iets laten zien van het echte leven, het leven van nu of het leven van vroeger. Als de vonk van de 'echtheid' er niet is, is drama een oppervlakkige bezigheid, die moeilijk te verdedigen valt. Ik denk dat de echtheidssensatie bij drama in de klas vaak niet ontstaat, omdat de spelers *al te echt* bezig zijn. Ik realiseer me dat dit een

paradox is, die vraagt om verduidelijking. Ik wil die proberen te geven aan de hand van een voorbeeld.

Thema: De kruistochten.

De docent nodigt de leerlingen uit de leerstof te dramatiseren en enthousiast gaan ze aan het werk. Iemand is rondreizende monnik die de mensen opwekt het Heilige Land te gaan bevrijden. De monnik hoeft weinig moeite te doen om zijn publiek te overtuigen, enthousiasme alom. De jongen met het meeste gezag en grootste mond wordt Godfried van Bouillon. Voor een dergelijke rol kun je uiteraard geen meisje gebruiken. Iedereen zal ook een T-shirt meebrengen. Met rood crêpe-papier en spelden kan daar een kruis op worden aangebracht. Wie spelen er voor Turken? En hoe zien die eruit! De meisjes, die al gauw in de gaten hebben, dat er bij zoveel mannelijke strijdvaardigheid weinig voor hen te halen valt, richten zich op hun taak als thuisblijvers in het kasteel. De costumering is uiteraard het belangrijkste onderdeel. 'We moeten allemaal een lange rok of lange jurk meebrengen!' Er worden verder plannen gemaakt voor mutsen à la Jacoba van Beieren. Als het zover is dat het spel echt gespeeld kan worden, blijkt dat de leerlingen niet van half werk houden. Alles wordt dan ook vertoond. De monnik en het publiek, de voorbereidingen voor de lange tocht, de ontberingen onderweg, de belegering van Jerusalem. In de hoek van het lokaal zitten achter enkele gekantelde tafels de Turken. Het mooiste is natuurlijk het gevecht. Lang houden de Turken het overigens niet vol. Zij liggen ostentatief gesneuveld achter en over de tafels. De kruisvaarders keren met rijke buit huiswaarts. De terugreis verloopt een stuk vlotter dan de heenreis. Thuis worden ze enthousiast ontvangen door de meisjes, die blij zijn dat ze ook weer mee mogen doen. Na afloop van de les, hoort de docent ze nog enthousiast napraten op de gang. Bemoedigend zegt hij tegen zichzelf: 'Dat doen ze anders toch nooit'. Toch kan hij een gevoel van onvrede niet echt onderdrukken. 'Het was wel een puinhoop en wat had het eigenlijk met de *echte* middeleeuwen en *echte* kruistochten van doen?'

Er is m.a.w. twijfel aan het echtheidskarakter van de voorstelling. Toch hebben de leerlingen met enthousiasme en overgave hun spel zo echt mogelijk trachten te maken. Wat is er dan misgegaan?

De oorzaak van de onvrede is voor een belangrijk deel het gevolg van een verkeerd begrip van wat drama is en kan. De leerlingen die zo enthousiast gepoogd hebben alles van de kruistochten te laten zien, gingen van de onjuiste veronderstelling uit, dat drama zoiets is als overdoen van

wat al eens heeft plaatsgevonden, hoe vollediger hoe beter.

In een ruimte van 15 m² en een tijdsbestek van een kwartier, kan een historisch verschijnsel als de kruistochten onmogelijk herhaald worden. Op het toneel in de schouwburg kan dat door beroepsacteurs in een tijdsbestek van twee uur trouwens evenmin. De kruistochten zijn voorbij en ze blijven voorbij. Een echte reconstructie van het verleden is onmogelijk. Historische films waarin dat toch geprobeerd wordt, stellen bijna altijd teleur.

Een docent die zijn leerlingen n.a.v. het thema Kruistochten wil laten dramatiseren, moet hen op de eerste plaats duidelijk maken dat volledigheid nergens toe leidt. Drama is niet echt en moet dat ook niet pogen te zijn. Drama kan wel een gevoel van echtheid oproepen. Daarvoor is echter nodig dat de spelers zich beperken tot bepaalde *aspecten* van de (voorbij) werkelijkheid. Bij de vormgeving van die aspecten is de zichtbare werkelijkheid van het verleden niet het belangrijkste. Veel belangrijker is een juist gevoel voor regels en mogelijkheden van het fenomeen 'dramatische vormgeving'. Voor een trefzekere dramatische vormgeving moet van een heleboel werkelijkheidsaspecten worden geabstraheerd. Houten zwaarden en T-shirts met rode kruisen leiden in de regel alleen maar af. Een gekantelde tafel kan onmogelijk de illusie van de muren van Jerusalem oproepen en een proces van jaren kun je niet in tien minuten doorrennen. Wat kun je dan wel?

De docent zou aan de leerlingen kunnen vragen erover na te denken wat een middeleeuwse ridder zou kunnen voelen, als hij een paar maanden van huis weg is en ergens tussen Nederland en Palestina zit. En wat zou zijn echtgenote die na anderhalf jaar nog altijd niets gehoord heeft, aan gevoelens kunnen koestren? Thuis of in de klas noteren de leerlingen in trefwoorden enkele gedachten. Voor de klas staan twee stoelen. Op de ene stoel zit een 'ridder', op de andere zijn 'echtgenote'. De twee leerlingen zitten met de rug naar elkaar. Er is een tussenuimte van twee meter. De klas is stil. Concentratie is wezenlijk. De ridder zegt bijvoorbeeld: 'Hoe krijgen we de paarden over die bergpas?' Even is het stil. Dan een opmerking van zijn vrouw: 'Ze zeggen dat in Italië de pest heerst.' Elke partij maakt bijvoorbeeld drie keer een opmerking. Daarna komen twee andere leerlingen. Het zal duidelijk zijn dat er niet nuchter mag worden voorgelezen. Er moet überhaupt geen papier gebruikt worden. Het gaat erom dat er iets zichtbaar wordt gemaakt van *echte* gevoelens en *echte* gedachten van mensen uit het verleden.

Degene die opmerkt dat een dergelijke

opdracht hoog gegrepen is en dat er vragen gesteld worden waarop de docent het antwoord ook schuldig moet blijven, wil ik graag gelijk geven. Ik geloof dat leraren in de klas veel te vaak vragen stellen waarop zij zelf het antwoord al weten. De kwaliteit van het onderwijs zou ermee gediend zijn als docenten meer vragen zouden stellen, waarover ze zelf net zo hard zouden moeten nadenken als hun leerlingen.

De docent kan de uitspraken van 'ridders' en 'edelvrouwen' ter discussie stellen in de klas. Als de ridders of hun echtgenoten al te zeer 20e-eeuws voelen en denken, kan hij wijzen op verhoudingen die vroeger anders lagen.

Uit het oogpunt van 'dramatische vormgeving' is het van groot belang dat er sprake is van een min of meer kale ruimte met slechts twee stoelen. Van wezenlijk belang is het ook dat de leerlingen met de rug naar elkaar zitten en dat er een redelijke afstand tussen de twee is. Spanning ontstaat met name door een goed gebruik van het onderdeel 'ruimte'. Als de leerlingen ongeveer met de rug tegen elkaar zitten, kan er geen sprake zijn van een spannings-boog.

Moet een geschiedenisdocent die met drama wil werken dan een dramaturg zijn? Hij moet, wil hij het middel op de juiste wijze hanteren, dat inderdaad een beetje proberen te worden. Hij wordt dat het snelst als hij zelf, bijvoorbeeld in een cursus, wat spelervaring opdoet. Natuurlijk zijn er ook meer naturalistische en minder gestileerde vormen van dramatisering mogelijk, vormen waarin de *beweging* centraal staat. In paragraaf 4 van dit hoofdstuk komen die nog aan de orde. Ik koos hier met opzet voor zo'n 'kaal' spel om te benadrukken dat een effectvolle dramatisering alleen mogelijk is bij een bewust gekozen en goed in de hand gehouden vormgeving. Concentratie en inleving, zo wezenlijk bij dramatiseren, krijgen doorgaans geen kans, als er geen uitdagens kader is, als er in plaats van *vormgeving* sprake is van *vormloosheid*.

Drama: handelen op twee niveaus¹²⁾

Bij drama interfereren altijd twee niveaus:

- het niveau van de *verbeelde* werkelijkheid, ofwel het niveau van het *personage*, ook wel genoemd het niveau van het *doen-alsof*
- Het niveau van de *echte* werkelijkheid, ofwel het niveau van de *speler*

Een voorbeeld om een en ander duidelijk te maken.

Twee leerlingen, Dave en Martha beelden een situatie uit die zich zou hebben kun-

nen voorgedaan in Duitsland in 1933. In het spel heten zij David en Mechtild. David, een joodse jongen, is verloofd met het Duitse meisje Mechtild. De 'machtigingswet', waarmee Hitler feitelijk vrij spel kreeg, is juist aangenomen. Mechtild heeft een ernstig gesprek gehad met haar ouders. Die hebben geprobeerd haar over te halen de verloving met David te verbreken. Zij hebben niets tegen de jongen persoonlijk maar achten een huwelijk in de huidige politieke constellatie te riskant. Mechtild verkeert in grote verwarring. Zij is erg gesteld op David maar is anderzijds niet ongevoelig voor de argumenten van haar ouders. Op dat moment gaat de bel. David staat voor de deur. Hij zou die avond op bezoek komen.

Hoe kunnen in het spel de twee niveaus Dave en Martha respectievelijk David en Mechtild op elkaar inwerken?

- Als Dave Martha een aardige klasgenoot vindt, is de kans reëel aanwezig dat hij anders speelt, dan wanneer hij een hekel aan haar heeft. Dat betekent dat de wijze waarop David uitgebeeld

wordt, afhangt van de gevoelens van Dave voor Martha. De echte werkelijkheid beïnvloedt hier de verbeelde werkelijkheid.

- Hetzelfde gebeurt als Dave geen zin heeft om te spelen, omdat hij zojuist een proefwerk achter de rug heeft, of omdat hij spel in het algemeen griezelig vindt. Zijn inzet is in beide gevallen niet groot. Dat heeft invloed op de uitbeelding van het personage David.
- Het is denkbaar dat Mechtild in het gesprek met David de argumenten van haar ouders zwaarder laat wegen dan haar persoonlijke gevoelens en het voorstel doet de verhouding te verbreken. Een klasgenoot zou op zo'n moment hardop kunnen opmerken: 'Martha, dat is een rotstreek'. De klasgenoot spreekt Martha met haar eigen naam aan, niet met die van Mechtild, maar hij reageert in feite op de verbeelde situatie tussen David en Mechtild. De twee niveaus van drama spelen ook vanuit de toeschouwers door elkaar heen.

Uit een folder van de Academie voor Expressie te Utrecht (1978)



Pedagogische consequenties

Hierboven hebben we het niveau van de verbeelde en het niveau van de echte werkelijkheid onderscheiden. Men moet het hier gemaakte onderscheid niet te absoluut opvatten. Er is niet alleen onderscheid, er bestaat ook samenhang tussen beide niveaus.

Leerlingen zeggen soms n.a.v. hun spel, bijvoorbeeld als ze zich in dat spel agressief gedragen hebben, 'Zo ben ik in werkelijkheid niet hoor'. Voor zover hun spelgedrag niet overeenkomst met hun alledaags gedrag, klopt die bewering. Op een dieper emotioneel niveau echter klopt het niet wat ze zeggen. Immers, je kunt in spel alleen dat soort gedrag vertonen, als je in potentie in je hebt.

De docent-begeleider die geen brokken wil maken, moet oog hebben voor die twee niveaus van spel. Zo maakt hij bijvoorbeeld een grove fout, als hij gedrag dat leerlingen tijdens spel vertonen, in de nabespreking aanduidt als hun werkelijke gedrag. Spelgedrag laat zien, wat voor gedrag de spelers *tot hun beschikking hebben* in werkelijke situaties, maar spelgedrag is geen werkelijk gedrag.

Een leerling die zegt dat hij in het spel niet zijn eigen gedrag heeft laten zien, zal vaak bedoelen dat de nabespreking zich dient te beperken tot het niveau van het personage. Een dergelijk verlangen is alleszins redelijk en dient gerespecteerd te worden. De leerling is immers gevraagd om te spelen, niet om zich bloot te geven. Het is juist zo aantrekkelijk bij drama, dat spelers menselijk gedrag kunnen onderzoeken in doen-alsof-situaties. In het spel kunnen ze experimenteren met gedrag zonder zich ervoor te hoeven verantwoorden zoals met gedrag in de realiteit. Daarom mag spelgedrag niet verward worden met werkelijk gedrag. Een docent-begeleider die in de nabespreking spelgedrag identificeert met reëel gedrag, maakt dus een fundamentele fout. Hij verwacht een laboratoriumsituatie met een werkelijke situatie. Met zo'n benadering schept hij verwarring en onzekerheid bij de leerlingen. Spel kan dan een bedreiging voor hen worden.



Tableau vivant. Studenten protest.

Drama en geschiedenisonderwijs

Dramatiseren: het tegendeel van vulgariseren

Exacte vakken hebben in het voortgezet onderwijs de naam 'moeilijk' te zijn. Geschiedenis is een uitgesproken alfa-vak. Niettemin is geschiedenis een zeer moeilijk vak. Een 14-jarige met een goede exacte aanleg kan al redelijk ingewikkelde wiskundige vraagstukken oplossen. Welke 14-jarige kan reiken aan de doelstellingen van geschiedenisonderwijs zoals bijv. Rohlfes ze geformuleerd heeft?¹³⁾

Hoeveel volwassenen bereiken die doelstellingen? Toen ik dertien jaar was, zo herinner ik me, werden op school 'de Romeinen' behandeld en kort daarna 'de Kruistochten'. Onze geschiedenisleraar wist van aanpakken: 'We moeten klaarkomen met de stof'. De Romeinen stelde ik me voor als uit marmer gehouwen lieden die redevoeringen hielden op het Forum Romanum en de Kruisvaarders waren dappere cowboys die de perfide Indianen (Moslims) bestreden. Toch stonden in het dictaat dat we kregen, ongetwijfeld meer genuanceerde opmerkingen. Op de een of andere wijze drongen die echter niet tot me door.

DE renaissance, HET absolutisme, DE verlichting... welke scholier weet echt waarover hij het heeft, als hij deze termen in zijn proefwerk neerschrijft?

De geschiedenisdocent die kiest voor drama in zijn onderwijs, is tot op zekere hoogte te vergelijken met een Griekse godheid die van de Olympische hoogte (het puur abstracte niveau) naar de meer platvloerse aarde (het niveau van de concretisering) afdaalt. Bij dramatiseren ben je niet bezig met 'de grote lijn' maar met mensen van vlees en bloed die heel concreet met elkaar moeten handelen.

Is de geschiedenisdocent die zijn leerlingen laat spelen dan op een lager niveau van doelstellingen bezig dan zijn collega die een uiteenzetting geeft over 'grote lijnen'? Ik geloof dat het omgekeerde het geval is. Het is een hardnekkig vooroordeel dat abstractie altijd een hogere graad van kennis vertegenwoordigt dan concreetheid. Een consistente theorie opbouwen is niet het moeilijkste dat er is. Het is heel wat moeilijker om een consistente theorie concreet te maken, om de abstracte waarheid zodanig in de praktijk gestalte te geven dat de theorie i.p.v. vleugels echte poten krijgt waarmee ze in de echte werkelijkheid staat. Een voorbeeld om dit toe te lichten. In een universitaire dramacursus stelde ik binnen een groep 4e en 5e jaars geschiedenisstudenten het thema rationalisme in de 18e eeuw aan de orde. Ik

vroeg hen om dit -isme in spel te concretiseren. Zij moesten een 18e-eeuwse gezins-situatie spelen waarbij sprake was van een rationalistische opvoeding. Zij kregen de opdracht niet voor elkaar en dat kwam niet omdat zij niet konden spelen. Op abstract niveau konden zij gemakkelijk praten over 'rationalisme'. Daar hadden zij meer dan genoeg over gehoord en gelezen. Op het veel moeilijker niveau van de concrete voorstelling van zaken, moesten zij het laten afweten.

In de onderwijskunde wordt op het terrein van doelstellingen vaak een onderscheid gemaakt tussen een cognitief en een affectief niveau. Deze populaire onderscheiding heeft tot op zekere hoogte voedsel gegeven aan het idee, dat het hier om tegengestelde zaken zou gaan. Als een leerling een Romein, een Kruisvaarder of een Jood uit 1933 moet spelen, dan moet die leerling datgene wat mensen in het verleden bewogen heeft, opnieuw in zich tot leven wekken, opnieuw doorvoelen. Een docent die worstelend, met veel vallen en opstaan, want anders kan het niet, met dat proces bezig is, werkt op een zeer hoog doelstellingsniveau. Voor een echt inzicht moeten hoofd, hart en hand verenigd zijn. Twee Engelse auteurs hebben het als volgt geformuleerd:

'Children who have been allowed to experience fully the physical and emotional aspects of moments in history will tend to understand more readily the reasons for and the consequences of historical events.'¹⁴⁾

Explorerend en demonstrerend drama

In paragraaf 1 van dit hoofdstuk schreef ik dat de oorsprong van de werkvorm drama moet gezocht worden bij het toneel. In het 20ste-eeuwse westerse toneel kan men, als we ons even beperken tot zeer grote lijnen, globaal twee elkaar tegengestelde tendenzen onderscheiden, een subjectieve en een objectieve tendens.

De basis van wat ik hier de *subjectieve* tendens noem, wordt gevormd door de klassieke dramatheorie van Aristoteles.¹⁵⁾ De toeschouwer geniet van het drama en leert ervan doordat hij zich vereenzelvigd met de held van het stuk. Die vereenzelviging leidt uiteindelijk tot wat bij Aristoteles de 'katharsis' heet. De Russische toneelpionier Stanislavski is de man geweest die in het begin van deze eeuw het idee van de 'inleving' heeft verdiept en verhelderd. Een toneelspeler kan in de visie van Stanislavski alleen dan echt boeien, wanneer hij acteert vanuit zijn eigen subjectieve *ik*, wanneer de persoon



One cannot progress without experiment, cannot play the piano without practice, neither can one be a socially acceptable human being without practice. Drama can give that practice in a unique way. Drama can provide direct experience of being people: a limitless number of people in a limitless number of environments.

Robin Pemberton · Billing & David Morton



van de acteur en de persoon van de rol werkelijk samensmelten.

De antipode van Stanislavski, de grote pleitbezorger van wat ik hier als *objectieve* tendens aanduid, is Bertolt Brecht, de ontwerper van de theorie der vervreemding. Inleving was in de ogen van Brecht een gevaarlijke zaak. Brecht heeft zijn leven lang gepleit voor een nuchter en objectief toneel waarin de emotie op de tweede plaats komt. Het theater van Brecht lijkt op een laboratorium waarin iets wordt gedemonstreerd. Het publiek moet net als in het onderwijs iets leren, nieuwe inzichten opdoen en tot nieuwe overtuigingen geraken.

Als we zicht proberen te krijgen op de mogelijkheden van drama als werkvorm in de didactiek dan kunnen we de hierboven geschetste lijnen doortrekken. Bij drama in de klas kan het accent liggen op inleving. Het is echter ook mogelijk dat het

vooral gaat om objectivering om onderzoek en demonstratie. Ik onderscheid twee types drama: *explorerend* drama en *demonstrerend* drama.

Explorerend drama¹⁶⁾

Bij explorerend drama vindt het leren door drama plaats *tijdens* het spelen. Het gaat er niet om dat je aan je klasgenoten laat zien wat je al weet maar het gaat erom dat je al spelend tot nieuwe inzichten komt.

Van explorerend drama is bijvoorbeeld sprake bij simulatiespelen. Bij een spel als 'Het proces van Neurenberg' leren leerlingen door in de huid van historische personen te kruipen. Tijdens het spelen moeten zij tot bepaalde inzichten komen. Explorerend spel kan soms een heel spontaan karakter hebben. Als een leerling tijdens de les bijvoorbeeld vraagt: 'Wat zou vroeger een Romeinse man gedaan hebben als zijn ouw zou weigeren hem op een feest te vergezellen?' kan de docent de vraag doorspelen naar de andere leerlingen. Hij kan er ook aan toevoegen: 'Wie denkt dat hij het weet, mag het even spelen'.

Demonstrerend drama

Bij deze vorm van drama tonen de leerlingen wat ze al weten. Het leermoment ligt *vóór* het spelen. Het spel laat het resultaat zien van voorafgaand overleg. Groepjes leerlingen krijgen bijv. de opdracht om in drie tableaux drie momenten uit de Franse Revolutie uit te beelden, die zij zeer belangrijk vinden. De keuzes van de verschillende groepen worden onderling vergeleken en bediscussieerd.¹⁷⁾

Het hier gemaakte onderscheid moet men overigens niet te absoluut opvatten. Tijdens een demonstrerend spel kunnen leerlingen al spelend een nieuwe ervaring opdoen en aan een explorerend spel kan ook een demonstrerende functie worden toegekend.

Drama in drie verschillende fases van het leerproces

Drama als brainstorm

Het is minder gebruikelijk maar niettemin zeer goed mogelijk om drama helemaal in het begin van een leerproces te gebruiken. Een docent wil bijvoorbeeld in de onderbouw een reeks van lessen gaan geven over de Romeinse oudheid. In de eerste les, als hij het thema alleen nog maar genoemd heeft, vraagt hij de leerlingen om in groepjes in een klein tafereel van bijvoorbeeld twee minuten iets uit de

Uit een folder van de Academie voor Expressie te Utrecht (1978)



Romeinse oudheid te spelen. Een dergelijke inventarisatieronde van één les kan goed duidelijk maken wat er voor voorstellingen leven onder de leerlingen m.b.t. het begrip 'Romeinse oudheid'. Als er bijvoorbeeld vooral keizers en militairen optreden, zegt dat iets over wat er van voorafgaand onderwijs en lectuur is blijven hangen. In trefwoorden zouden de leerlingen het totaal moeten vastleggen. Tijdens de lessenreeks zou er nog eens naar dit begin kunnen worden verwezen. Bijvoorbeeld daar waar de nieuwe informatie opmerkelijk contrasteert met wat er aanvankelijk bij de leerlingen leefde. Een terugverwijzing naar dit begin lijkt me zeker gewenst bij de afsluiting van het thema. Door een goede vergelijking kan de leerwinst duidelijk worden aangetoond.

Drama tijdens het leerproces

Als drama tijdens de leerweg als didactische werkvorm gebruikt wordt, moet het naar mijn inzicht primair als *onderzoeksvorm* gebruikt worden. In het spel wordt onderzocht hoe het gegaan zou kunnen zijn. In de evaluatie na afloop van het spel is er ruimte voor instemming, twijfel, alternatieven. In de praktijk van het onderwijs is drama veel te vaak klakkeloze herhaling. We spelen wat we al weten. Een dergelijke wijze van spelen kan functioneel zijn voor de inleving. In het kader van het zelfontdekkende leren worden er echter bij een dergelijke aanpak interessante kansen gemist.

Een docent zegt bijvoorbeeld tegen de klas: 'Stel dat ze in 1566 in Nederland al televisie hadden. De beeldenstorm is in volle gang. Wat zou er dan op het t.v.-journaal te zien kunnen zijn?'

Als de docent de leerlingen voor deze spelopdracht plaatst, hebben deze al wat gehoord of gelezen over de beeldenstorm maar erg veel weten ze er nog niet van. De leerlingen kennen de journaalvorm. Bij het t.v.-journaal treedt er altijd een commentator op, al dan niet in beeld. Er worden foto's (tableaus) of filmopnamen (realistische tafereeltjes) getoond. Er kunnen ook betrokkenen of deskundigen geïnterviewd worden.

Tijdens de voorbereiding van het spel zullen er veel inhoudelijke vragen rijzen. Wat moet de commentator zeggen? Hoe objectief is zijn commentaar? Wat zouden de verschillende maatschappelijke groeperingen te berde gebracht hebben, als ze echt geïnterviewd zouden zijn? Wat waren er eigenlijk voor maatschappelijke groeperingen in 1566?

De docent reikt informatie aan, als daar om gevraagd wordt. Dat kan ook informatie op papier zijn. Het is de bedoeling van een dergelijk spel dat de leerlingen in een situatie gebracht worden waarin zij ertoe

komen *zelf* vragen te gaan stellen. Aldus verworven kennis betekent voor hen veel meer dan antwoorden op vragen die zij niet echt zelf gesteld hebben.

Drama als afsluiting van het leerproces

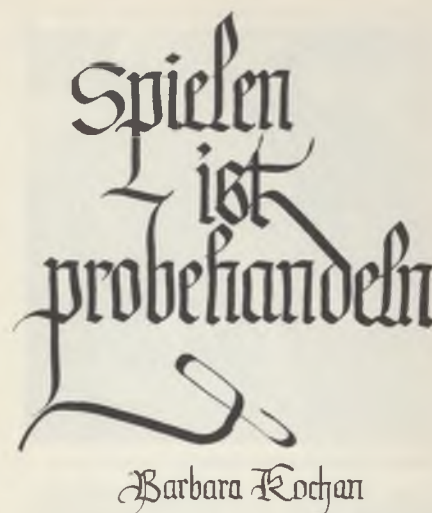
Drama kan ook gebruikt worden bij de afsluiting van een leerproces, als toets- of evaluatievorm.

Een docent heeft bijvoorbeeld een aantal lessen gewijd aan de Romeinse samenleving van ± 100 vóór Christus aan de hand van het door de Slo samengestelde leer-materiaal 'Op weg naar de Romeinen'.¹⁸⁾ Als afsluiting van de reeks zou hij enkele lessen kunnen reserveren voor spel dat de functie van toetsing heeft. Er wordt bijvoorbeeld gekozen voor het thema 'leef-tijdsgenoten (13-jarigen) in de Romeinse oudheid'. In groepjes bereiden leerlingen gedurende één of twee lessen iets voor dat een beeld geeft van 13-jarige jongens en meisjes in de Romeinse oudheid. Bijvoorbeeld m.b.t. onderwijs, verkiezingen, winkelen, godsdienst enz. In een slotles wordt gespeeld wat ze hebben voorbereid.

De docent die kan kijken en luisteren kan van een dergelijk eindspel veel leren over de effecten van zijn onderwijs. Spel demonstreert in de regel heel duidelijk, zoals hierboven bij 'drama als brainstorm' ook al betoogd, wat er aan voorstellingen in de hoofden van leerlingen rondspookt. Zo kan zich bijvoorbeeld de situatie voordoen dat leerlingen in een spel een relatie ouder/kind spelen, die veel meer lijkt op hun eigen dagelijkse situatie dan op wat een dergelijke relatie in de oudheid geweest kan zijn. Sommige docenten zijn gekant tegen drama als werkvorm in het geschiedenisonderwijs, omdat misgrepen als hier geschetst, historische onjuistheden in de klas zouden brengen. Ik ben het met deze critici niet eens. In de hoofden van leerlingen (en leraren) spoken vele verkeerde beelden rond. Als aan die beelden geen vorm wordt gegeven, is er alleen *in schijn* sprake van een juist historisch beeld. De docent is er altijd bij om in een onderwijsleergesprek anachronismen aan de orde te stellen. En als hij goed kijkt, kan hij veel leren voor de volgende cursus. Wat komt duidelijk niet over? Waar tasten de leerlingen mis? Wat spreekt hen in het bijzonder aan?

Drama als toetsing hoeft natuurlijk niet beperkt te blijven tot het einde van de cursus. Ook tijdens de rit kan er door spel getoetst worden. Vanzelfsprekend kan er ook sprake zijn van een zekere samenvatting van categorie 2 en 3.

Als ik het woord 'toetsing' in dit verband gebruik, denk ik aan *diagnostische* toetsing. Het lijkt me niet juist om drama te gebruiken voor een *selektieve* toetsing.





Arme Braziliaanse boer



Rijke Braziliaan
(Twee pantomime-scènes)

Dramatische werkvormen: poging tot systematisering

Als we kijken naar de hulpmiddelen die een speler ter beschikking staan om het publiek waarvoor hij speelt te bereiken, dan kunnen we een onderscheid maken tussen primaire en secundaire middelen. Voorbeelden van secundaire expressiemiddelen zijn: kleding, grime, belichting, requisieten, decor, achtergrondgeluiden. Primaire expressiemiddelen zijn er feitelijk niet meer dan twee: het lichaam en de taal. Hieronder beschrijf ik eerst een aantal vormen waarbij (vrijwel) alleen gebruik gemaakt wordt van de mogelijkheden van het lichaam. Daarna behandel ik een aantal werkvormen waarin de taal centraal staat. In de praktijk van de dramatisering is er meestal sprake van een combinatie van fysieke en verbale middelen. Een aantal mogelijkheden die de combinatie van lichaam en taal biedt, zal ik daarna aan de orde stellen. Ook secundaire expressiemiddelen komen aan de orde.

Het lichaam in stilstand: tableau vivant¹⁹⁾

Een betrekkelijk eenvoudige werkvorm waarmee toch snel een treffend resultaat bereikt kan worden, is het tableau vivant: een 'schilderij van levende personen'. Twee of meer personen staan volstrekt bewegingloos en fungeren dus feitelijk als 'plaatje'. Een goed tableau is meer dan een willekeurig spelmoment dat 'invriest'. Aan een beeldend tableau dient een welbewuste compositie ten grondslag te liggen. Ik noem hieronder de belangrijkste punten die men in de gaten moet houden als men de leerlingen tableaux laat maken.

- De groep moet volstrekt bewegingloos staan. Dus geen houding aannemen waarin dat niet mogelijk is, bijvoorbeeld op één been staan.
- Het tableau moet niet te kort duren. Streef naar een 'schilderij' van 10 seconden.
- Ook de expressie van de gezichten is van belang.
- Hierboven sprak ik al over een 'welbewuste compositie': een zekere afwisseling van lichaamshoudingen, horizontale versus verticale lijnen, spanning die op een hoogtepunt wordt vastgehouden.

Het tableau als werkvorm in de geschiedenisles biedt nogal wat mogelijkheden. Twee voorbeelden.

In de paragraaf 'Drama in drie verschillende fases van het leerproces' beschreef ik onder het kopje 'drama als brainstorm' een voorbeeld om met behulp van spel globale noties op te sporen. In plaats van dat

men aan de leerlingen vraagt 'om in groepjes in een klein tafereel van bijvoorbeeld twee minuten iets uit de Romeinse oudheid te spelen' kan men hen ook voorstellen een Romeins standbeeld/groepsbeeld te ontwerpen waarin de visie van de uitbeelders op de Romeinse samenleving tot uitdrukking wordt gebracht.

Een docent die de Franse Revolutie behandeld heeft, kan het thema afsluiten met de opdracht aan de leerlingen om in groepjes drie tableaux m.b.t. de behandelde periode te ontwerpen. De reeks van drie moet 'hoogtepunten' in een subjectieve volgorde van belangrijkheid tonen. De groepjes worden dus uitgedaagd keuzes te maken.

Een groep die de onthoofding van Lodewijk de XVI de belangrijkste gebeurtenis uit de Franse Revolutie vindt, moet dat gebeuren dus als tableau 1 kiezen. Als tweede gebeurtenis zou de groep 'de bestorming van de Bastille' kunnen nemen. Een groep die de bestorming van de Bastille het belangrijkste historische feit zou vinden, zou dat als eerste tableau moeten nemen.

Als er op deze wijze bijv. vier reeksen van drie tableaux in de klas getoond worden, is er heel wat discussiestof aangedragen.

Een docent die van oordeel is dat er te zeer aan stereotype klassieke hoogtepunten gedacht wordt, kan de leerlingen moeilijk verwijten maken. Hij zal de hand in eigen boezem moeten steken.

Het lichaam in beweging: mime²⁰⁾

Het woord mime heeft voor veel leerlingen dezelfde betekenis als 'stomme film' of 't.v. met weggedraaid geluid'. Het beseft dat de mime zich van een geheel eigen taal, de taal van houding, beweging en mimiek bedient, zal weinig leerlingen eigen zijn. Mime in de klas is bekend van spelletjes als 'beroepen raden'. Met de linkerhand wordt een denkbeeldige spijker vastgehouden. Daarop wordt met een 'hamer' in de andere hand geslagen. Iemand in de klas roept 'timmerman'. Dat was het inderdaad. Een ander beroep volgt. Veel uitbeeldingen overschrijden een tijdsbestek van vijf seconden nauwelijks.

Het is natuurlijk geen ramp, als er in de klas op deze oppervlakkige manier van mimische mogelijkheden gebruik gemaakt wordt. De leerlingen zitten niet op school om acteurs te worden. Toch loont het (op den duur) de moeite als een docent de moed en deskundigheid kan opbrengen om de leerlingen te stimuleren tot concentratie en aandacht voor kleine maar tekenende details. Mime is niet gemakkelijk. Bij mime staat een speler heel wat meer 'te

kijk' dan bij het meer gebruikelijke 'to-neelspelen'. In normaal spel kun je als speler met het nodige verbaal geschetter de aandacht van de kijkers voor je lichaam aardig afleiden. Omdat dit bij mimische beelding niet mogelijk is, 'hollen' spelers vaak door de scènes heen. Een docent die dit constateert en op tactische wijze regelmatig vraagt om meer rust, een minder hoog uitvoeringstempo, dus concentratie, kan bereiken dat deze expressievorm wint aan zeggingskracht.

Een aardige mogelijkheid voor mime in het geschiedenisonderwijs biedt de klas-sieke tijdbalk. Een aantal historische stadia worden in korte mime-tafereeltjes geschetst. Men spreekt in dit verband ook wel van een 'charade' of 'kettingspel'. Ik geef als voorbeeld een stukje van de tijdbalk 'arbeid'.

a. *oude steentijd*: mensen gaan op jacht en verzamelen voedsel (bessen, knollen)

b. *nieuwe steentijd*: zaaien, wieden, oogsten

c. *brons-tijd/ijzertijd*: ontstaan beroepen-specialisatie: smeden, spinnen, weven en begin van de handel

Van echte inleving door drama kan hier niet gesproken worden. Het spel fungeert vooral als visualisering van de leerstof. Een betrekkelijk abstracte tijdbalk wordt voor leerlingen meer concreet.

Een tweede mogelijkheid voor mime: spel n.a.v. historische afbeeldingen.

De klas wordt opgesplitst in groepjes van ± 5 leerlingen. Het thema is de Romeinse oudheid. Elk groepje krijgt een dia van een historische afbeelding. De afbeelding heeft betrekking op een bepaald facet van het dagelijkse leven in de Romeinse oudheid. De leerlingen moeten het plaatje nauwkeurig nabootsen in de vorm van een tableau. Als het tableau even zichtbaar is geweest, komt het tot 'leven'.

In de fase van de presentatie wordt bijv. links vóór de klas de betreffende dia op een scherm getoond. Naast het scherm staat het tableau vivant. Na ongeveer 10 seconden komen de spelers tot leven en doen heel even in stilte datgene wat volgens hen de personen op de historische afbeelding doen. Als men wil kan men in een derde fase de spelers ook nog even laten spreken met elkaar. Het beeldend effect van het geheel wordt versterkt, als de spelers weer eindigen als tableau. Leerlingen die op deze wijze een oude afbeelding 'levend' moeten maken, worden gedwongen zeer nauwkeurig te onderzoeken wat er exact op de afbeelding te zien is.

Een koffer met lappen, bijv. oude gordij-

Drama in de praktijk Dagboeknotities

Sinds enkele jaren heb ik ontdekt hoe zinvol het werken met drama in de klas is en niet alleen voor de leerlingen, maar ook voor de docent. Behalve de vreugde die leerlingen aan het spel beleven is mij duidelijk geworden dat het drama vele mogelijkheden biedt om in de relationele en in de onderwijskundige sfeer met leerlingen om te gaan. In het dagboek, dat ik in de loop van de jaren heb bijgehouden komen beide aspecten ter sprake.

Voor goed begrip van het dagboek moet u voor ogen houden, dat de school waaraan ik les geef (Rivendell-college in Uden) beschikt over een verlengde brugklasperiode van twee jaar en een ongedeeld Vwo. Er is dus steeds sprake van eerste tweede brugklas en 3, 4 of 5 Vwo. Aangezien de school eerst met ingang van schooljaar 1982/83 volgroeid is, zult u in het dagboek 6 Vwo missen. B. Molenkamp

nen, evt. crêpe-papier, is bij een thema als de 'Romeinen' voor de inleving van de leerlingen buitengewoon stimulerend.

Vormen met de nadruk op spreken

Het interview

Het interview is een werkvorm die uit organisatorisch oogpunt – er staan geen tafels en stoelen in de weg – erg aantrekkelijk is. Door de televisie zijn de leerlingen tegenwoordig ook zeer vertrouwd met deze vorm van informatieoverdracht. Zij kunnen zich bij het woord interview onmiddellijk iets voorstellen. Toch is het interview bepaald geen gemakkelijke werkvorm. Er is vrij veel inzicht nodig om op een zeker niveau een vraaggesprek te spelen. Een kennisbestand dat niet verder gaat dan een aantal feiten is beslist onvoldoende. Ik wil een onderscheid maken in twee types interview.

Een historische figuur wordt door een tijdgenoot ondervraagd

Voor het slagen van het interview is het uiteraard, zoals reeds opgemerkt, van groot belang dat de geïnterviewde beschikt over een redelijke kennis van zaken. Dat is echter niet voldoende. Ook de interviewer dient meer te zijn dan een grijze robot die een aantal vragen stelt. Als historisch persoon is hij partijgebonden, vertegenwoordigt hij een bepaald belang, bezit hij een bepaalde visie.

Dagboek

1e Brugklas (september)

Oude spreekwoorden of zegswijzen.

Volgens een van de opdrachten uit het boek moeten de leerlingen vandaag een lijstje maken van spreekwoorden of zegswijzen uit het verleden, waarmee we nu nog te maken hebben.

Voor mij een ideale mogelijkheid om enerzijds de leerlingen in contact te brengen met het spel en anderzijds zelf de leerlingen – het is immers heel vroeg in het schooljaar – te leren kennen.

Ik verstrek de volgende opdracht:

- vorm een groepje van vier
- bedenk een of ander spreekwoord
- beeldt de betekenis van dit spreekwoord uit zonder woorden te gebruiken
- je krijgt uiterlijk een kwartier om de zaak – voor te bereiden.

De groepjes worden niet snel gevormd omdat de leerlingen nog wat onwennig tegenover elkaar staan. Dit bemoeilijkt trouwens ook het werken in de groepjes. Maar tenslotte heeft ieder groepje een spreekwoord en een manier van uitbeelden bedacht.

De tijdsdruk werkt toch stimulerend.

Ondanks het vrij open karakter van de opdracht vallen de resultaten over het algemeen mee:

- de uitbeelding werd door de andere leerlingen spoedig geraden;
 - mij valt de creativiteit van sommige groepen vooral op en ik begin ook te vermoeden waar de wat meer verlegen leerlingen zitten. Ze komen nu immers zowel tijdens de voorbereiding als tijdens de uitvoering veel meer als individuen op je af;
 - de leerlingen ervaren reeds vroeg dat het verleden doorspeelt in het heden.
- En tenslotte: de leerlingen hebben met veel plezier gewerkt en dat is ook wat waard.

Van belang is het ook dat men duidelijkheid schept m.b.t. het tijdstip van het interview. Minister-president de Geer wordt bijvoorbeeld geïnterviewd tijdens zijn vlucht per boot naar Engeland. Van de journalist die hem interviewt, zou in dit geval minimaal bekend moeten zijn namens welke krant, dus vanuit welke politieke achtergrond, hij vragen stelt.

Een historische figuur wordt vanuit onze tijd ondervraagd.

Een historische persoon wordt tot leven gewekt, bijv. Jeanne d'Arc. Zij wordt geïnterviewd door een journaliste die verbonden is aan het feministische maandblad 'Opzij'.

Het is duidelijk dat bij deze werkwijze de historische situatie een beetje geforceerd moet worden. Een historische figuur wordt met problemen geconfronteerd die in de eigen tijd niet als problemen of als problemen van geheel andere aard werden ervaren. Ik acht dit een bezwaar waar men overheen moet kunnen stappen. Uit didactisch oogpunt is deze vorm van interviewen namelijk erg interessant. Door de tegenstelling verleden/heden worden zowel de historische werkelijkheid als de eigen tijd extra scherp geprofileerd.

Deze tweede vorm van interviewen is ongetwijfeld moeilijker dan de eerder beschreven aanpak. De leerling die de rol van Jeanne d'Arc op zich heeft genomen moet echt in de huid en daarmee ook in de mentaliteit van de historische Jeanne kunnen kruipen. Als de interviewster bijv. iets zegt over haar grote betekenis voor de vrouwenemancipatie, zou zij voor een dergelijk standpunt volstrekt geen begrip mogen tonen en bijv. moeten gaan praten over haar goddelijke zending en de rol van Frankrijk in Europa.

De docent moet er ook voor waken dat de leerlingen uit de confrontatie verleden/heden niet de conclusie trekken dat het tegenwoordig per definitie 'beter' is dan vroeger. Een al te simpel *vooruitgangsgeloof* is strijdig met een kritische kijk op heden en verleden.

Ongetwijfeld zullen leerlingen, zoals reeds eerder betoogd, bij deze moeilijker vorm fouten maken. Dat feit heeft echter ook zijn positieve kanten. De docent constateert hoe zijn leerlingen denken en kan aanvechtbare opvattingen m.b.t. het verleden ter plaatse bespreken. Laten we ook niet vergeten dat historici het verleden altijd enigszins vanuit de eigen tijd bezien.

Het kringinterview²¹⁾

Alle leerlingen spelen de rol van geïnterviewde. De docent (of een leerling) is interviewer. De klas leeft zich bijvoorbeeld in de figuur van Columbus. De

interviewer stelt vragen aan de hele klas. Bij elke vraag wijst hij een leerling aan die – in de rol van Columbus – antwoord moet geven. Als men dat te moeilijk vindt, kan men de leerlingen ook door handopsteken zelf laten bepalen of ze wel dan niet antwoord willen geven.

Forum

Een forum is een wat pittiger vorm dan een interview. Uit het oogpunt van 'opbouw' doet men er dan ook goed aan leerlingen eerst te laten oefenen met het interview alvorens men kiest voor deze meer complexe vorm van vraag- en antwoordspel.

Er zijn allerlei mogelijkheden. Bij het thema 'industriële revolutie/kinderarbeid' zou men bijv. een forum kunnen ondervragen waaraan de volgende vier personen deelnemen.

Petrus Regout, de bekende aardewerkfabrikant uit Maastricht; een pastoor; een ouder van een kind dat bij Regout werkt en van Houten, de opsteller van de befaamde kinderwet.

Het is duidelijk dat zowel de forumleden als de vragenstellers zich grondig dienen voor te bereiden. De docent moet dat mogelijk maken door de leerlingen voldoende informatiemateriaal te verschaffen. Evenals bij het interview kunnen door tijdgenoten van de forumleden of vanuit onze tijd vragen gesteld worden.

Aan een forum kan ook het karakter worden gegeven van een persconferentie. Mussolini wordt bijv. aan de tand gevoeld door drie journalisten, respectievelijk van een nationaal-socialistische, van een burgerlijk-liberale en van een revolutionair-socialistische krant.

De werkvorm alter-ego

Mensen bestaan uit een binnen- en een buitenkant. Met *binnenkant* bedoel ik in dit verband datgene wat we echt menen, echt voelen, echt geloven. Onder *buitenkant* versta ik de manier waarop we ons aan anderen voordoen. Binnen- en buitenkant hoeven, zoals iedereen weet, niet met elkaar overeen te komen. Zo is het best mogelijk dat we, wanneer we iemand tegenkomen, waaraan we een grondige hekel hebben, die persoon niettemin zeer vriendelijk groeten. Iemand die iets tegen homoseksuelen heeft (binnenkant) zal in een gezelschap dat heel anders denkt dan hij, wellicht luidkeels verkondigen, dat homoseksuelen 'natuurlijk' volledig geaccepteerd moeten worden.

In de politiek is een scheiding van binnen- en buitenkant zeer gebruikelijk. Men denke bijv. aan de fraaie verhalen waarop de burger getraceerd pleegt te worden, als er weer verkiezingen naderen.

Bij de werkvorm alter-ego is het de bedoe-

ling dat één figuur door twee personen wordt uitgebeeld. Persoon A. staat voor de 'binnenkant' en persoon B. representeert de 'buitenkant' van het betreffende persoon.

Ik wil dit toelichten met een voorbeeld.

Achter een tafel zitten op een rij de bekende ondertekenaars van het verdrag van München (1938). Achter elke staatsman staat zijn schaduwfiguur. Om de beurt zet één van de zittende personen een handtekening onder het verdrag. Daarbij maakt ieder een paar obligate opmerkingen over 'vrede' en 'saamhorigheid'. Telkens als een staatsman een opmerking heeft gemaakt, plaatst hij een handtekening en 'vriest even in', als bij een tableau. Daarna vertolkt de persoon achter hem de 'ware' gevoelens. Zo zou degene die achter Chamberlain staat, bijvoorbeeld kunnen opmerken: 'Bij mijn terugkeer in Engeland zal ik bejubeld worden als vredestichter'.

De tweede Hitler zou kunnen zeggen: 'Ongelooflijk, zouden die nou echt niets in de gaten hebben?'

Als leerlingen de bovenstaande alter-ego teksten kiezen, bekijken ze de geschiedenis in feite finalistisch. Van Chamberlain is het bekend dat de enthousiaste ontvangst in Engeland hem zeer verraste. Het is ook zeer de vraag of Hitler werkelijk zoveel meer dan een momentaan politicus is geweest. Wij weten nu waartoe het verdrag van München uiteindelijk heeft geleid. Uit historisch oogpunt is het zeer aanvechtbaar belangrijke politici historische uitkomsten als zeer bewuste doelstellingen in de schoenen te schuiven.

Ik wil slechts herhalen wat ik al vaker in dit hoofdstuk heb opgemerkt. Als het in bovengenoemde zin fout gaat, biedt die fout u, als docent, een prachtige gelegenheid om een interessante en belangrijke problematiek m.b.t. het verschijnsel 'geschiedschrijving' aan de orde te stellen. Het is duidelijk dat een alter-ego-presentatie niet spontaan geïmproviseerd kan worden. Ze moet zorgvuldig worden voorbereid. Er is ook een combinatie denkbaar van interview en alter-ego.

De monologue intérieur

De monoloue intérieur vindt zijn oorsprong in de literatuur. In wezen gaat het om een literair procédé, bedacht door de Ierse schrijver James Joyce en toegepast in diens beroemde roman 'Ulysses'. In Ulysses staan lange passages waarin de schrijver a.h.w. letterlijk genoteerd heeft wat een romanfiguur op een bepaald moment denkt en voelt. De stukken zijn erg associatief geschreven. De romanfiguur gebruikt de taal niet als communicatiemiddel. In de roman is er geen luis-teraar. Er is alleen sprake van hardop voe-

len en denken.

In paragraaf 2.1 schreef ik over een ridder en diens echtgenote die vóór de klas met de rug naar elkaar zitten en om de beurt hardop formuleren wat er in hen omgaat. Feitelijk was dit een voorbeeld van een monologue intérieur.

Nog een voorbeeld.

Vóór de klas zitten 4 leerlingen, stil en onbeweeglijk. De situatie: de landing van de geallieerden in Normandië is een half uur geleden begonnen.

De rollen:

- een soldaat die vecht in de voorste linie
- zijn verloofde in Engeland
- een generaal die een coördinerende functie vervult op een kruiser voor de kust
- een Duitser in een bunker

Om de beurt spreken de figuren in een kort zinnetje uit wat er in hen omgaat. De Engelse soldaat zegt bijvoorbeeld: 'We gaan eraan, allemaal.' De generaal: 'De linkerflank heeft meer dekkingsvuur nodig.'

De monologue intérieur is geen gemakkelijke vorm. Ze is zeker niet geschikt voor de onderbouw. Een overtuigd en enthousiast docent is een absolute voorwaarde. De docent moet een sfeer van zeer serieuze concentratie weten op te roepen. Inderdaad geen gemakkelijke opgave. Slaagt men er echter in iets zichtbaar te maken van wat mensen op een dergelijk dramatisch moment *echt* bewogen heeft, dan is men inderdaad bezig het verleden tot leven te wekken. Dat kun je niet met je verstand alleen. Daar heb je je hart bij nodig.

Het Kort Geding²⁾

De werkvorm 'Kort Geding' heeft met name door het tv-programma 'Frontaal' een vrij grote bekendheid gekregen. Rond een centrale stelling wordt een tribunaal georganiseerd. Een voorbeeld van zo'n stelling: 'De aanval van China op Vietnam in 1979 was een schoolvoorbeeld van imperialisme.'

In een Kort Geding treden twee pleiters op, respectievelijk vóór en tegen de stelling. Beiden mogen beschikken over enkele getuigen. Een voorzitter (evt. de docent) bewaakt de procedure. De leerlingen die niet daadwerkelijk aan het Kort Geding deelnemen, vervullen de rol van jury. Zij doen tweemaal een uitspraak, in het begin en op het eind van het Kort Geding.

Het voert voor dit bestek te ver om in te gaan op allerlei procedurele en didactische aspecten van de werkvorm 'Kort Geding'. Degene die zich daar nader over wil informeren, doet er goed aan de door mij genoemde literatuur te raadplegen. Ik beperk me hieronder tot twee punten die

ik in de genoemde literatuur mis en die naar mijn ervaring voor het slagen van een Kort Geding van groot belang zijn.

a. De stelling waarover een KG wordt gehouden, moet de klas echt in twee kampen verdelen. Als er bijv. gekozen is voor de stelling: 'Nederland moet uit de Nato treden' en de hele klas of bijna de hele klas blijkt tegen deze stelling te zijn, dan is ze daarmee ongeschikt voor een KG. Voor een succesvolle confrontatie van twee standpunten moeten er geen meningen gesimuleerd worden. Als men vóór dan wel tegen pleit, moet men echt overtuigd aanhangen zijn van het standpunt dat men verdedigt. Natuurlijk is het niet bezwaarlijk, wanneer er bij het publiek (de jury) de nodige twijfelaars zijn.

Bij een meer historische problematiek is het vaak wel mogelijk een standpunt te 'spelen'. Ik noem bijv. de stelling: 'De terechtstelling van Lodewijk de 16e was een rechtvaardig besluit'. Ik ga er hierbij van uit dat pleiters en getuigen tijdgenoten van de koning zijn.

b. Een KG is geen aangeklede discussie maar een *dramatische* werkvorm. Een KG dient dus meer te zijn dan een intellectueel steekspel. Emoties moeten op een goed gedoseerde manier in het spel naar voren komen. De pleiters mogen zich in hun pleidooien niet beperken tot goede argumenten. Zij dienen ook retorische middelen te gebruiken om de jury voor hun standpunt te winnen. Men kan de leerlingen bijv. attenderen op populaire Amerikaanse films, waarin een advocaat of een officier van justitie op geraffineerde wijze de jury bespeelt. Men doet er ook goed aan een opstelling te kiezen die de tegenstelling duidelijk in beeld brengt.

Vormen ontleend aan de tv

Leerlingen kijken veel naar de televisie. Als men kiest voor een dramatische werkvorm die ontleend is aan vormen die in tv-programma's gebruikt worden, heeft dat het voordeel dat de leerlingen betrekkelijk snel op ideeën komen. Zij kunnen zich gemakkelijk iets voorstellen bij de vorm die de docent noemt. Hieronder noem ik een drietal mogelijkheden. We nemen daarbij gemakshalve even aan dat de televisie al bestond in de historische periode die aan de orde is.

Reclamespots

De Zonnekoning wil zijn absolutistische ideeën op godsdienstig, economisch en politiek gebied wat meer ingang doen vinden bij de Franse bevolking. Hij laat daarom enkele reclamespots samenstellen. Door groepjes van ongeveer vijf leerlingen worden in de klas enkele spots ingestudeerd en gedemonstreerd. Het is zinnig

*Als je ouderdom
cliché-matig ziet gespeeld,
weet je dat er over
ouderdom vermoedelijk
slechts cliché-matig
gedacht wordt*

Ton van Steen



*Project Suriname.
De verhouding heer - slaaf*

Dagboek

3 Vwo (september)

We zijn bezig met de lessenreeks over Suriname, waarin de slaven op de plantages ter sprake komen. Gisteren heb ik de opdracht gegeven aan de hand van de teksten een beschrijving te maken van het leven van de slaven. Bij het begin van de volgende les worden de verslagen ingeleverd en door mij bekeken. Er zijn hele goede verslagen bij, maar steeds bekruipt mij het akelige gevoel, dat de leerlingen zich niet kunnen voorstellen wat de slavernij in werkelijkheid betekend heeft. Om hier achter te komen moet je naar mijn mening het drama gebruiken. Maar ja, het is voor mij een nieuwe klas, die trouwens volgens informatie nog nooit met spel bezig geweest is. Het woord *tableau vivant* is dan ook volstrekt onbekend. Daartegenover staat, dat het een leergierige en inventieve groep is, zodat het mogelijk moet zijn na een korte uitleg een spelopdracht te geven. Aan de hand van een voorbeeld leg ik eerst uit wat een *tableau vivant* is en wijs daarbij tevens op de mogelijkheden en onmogelijkheden. Vervolgens verstrek ik de opdracht:

Beeldt uit de positie van de slaaf in Suriname d.m.v. één *tableau vivant*.
– denk daarbij aan afhankelijkheid, vrijheid, arbeid
– jullie krijgen een kwartier de tijd om de zaak voor te bereiden.

De klas gaat enthousiast aan het werk en ik loop de groepjes af om te kijken of de opdracht goed begrepen is.

Na een kwartier begint het spel. Ik heb me voorgenomen bij de evaluatie de eerste keer meer te letten op de totaal-indruk en slechts druppelsgewijs de details ter sprake te brengen, zoals bijvoorbeeld een bepaald gebaar of uitdrukking. Bovendien heeft elk groepje voor de evaluatie de opdracht gekregen om bij het groepje dat speelt te letten op:

- heeft de groep stil gestaan? (Wezenlijk voor een t.v.);
- welk aspect heeft men uitgebeeld?
- hoe was de opstelling van de groep?
- was de groep serieus?

Spel en evaluatie verlopen vlot en uit de discussie, die na de les losbrandt, wordt mij heel duidelijk dat de leerlingen in staat zijn door het spel heen te kijken.

Opmerkingen als: je hebt die heer veel te lief voorgesteld, die slaaf had ook niks te vertellen en, ik zou daar en toen niet willen leven, maakten voor mij duidelijk dat de doelen van het spel grotendeels bereikt waren.

leerlingen erop te wijzen dat reclameslogans zonder meer niet werken. Het is belangrijk om net als bij de Ster-spots de boodschap te verpakken in een boeiende vorm.

Een dergelijke les zou goed kunnen functioneren ter afsluiting van een aantal lessen waarin het absolutisme ten tijde van Lodewijk de Veertiende centraal heeft gestaan. De docent toetst in hoeverre moeilijke abstracte begrippen door de leerlingen geconcretiseerd kunnen worden.

In een dergelijke les zou ook goed aan de orde kunnen komen, hoe belangrijk communicatiemiddelen zijn voor het uitdragen van denkbeelden en het uitoefenen van macht. De staat van beleg en de feitelijke liquidering van de vakbond Solidariteit die de Poolse overheid in het begin van '82 in een bestek van enkele uren wist te realiseren, is een voorbeeld van machtsuitoefening waarvan iemand als Lodewijk de XIV zelfs niet kon dromen. Het verschil tussen machtsuitoefening in de zeventiende eeuw en onze tijd is niet zozeer een verschil in mentaliteit maar een verschil in technische mogelijkheden.

TV-journaal

In paragraaf 3.3 is het tv-journaal als werkvorm n.a.v. het thema 'beeldenstorm' al even aan de orde geweest. Ik noem hier nog een ander voorbeeld. In Kleio 8/81 heeft Anton van Hooff²³⁾ veel bronnenmateriaal gepubliceerd dat betrekking heeft op de Spartacusopstand (73 - 71 v. Chr.). Een docent die met dit materiaal wil werken, zou aan een groepje leerlingen kunnen vragen een stukje tv-journaal te spelen, zoals dat op de 'officiële Romeinse staats-tv' vertoond zou kunnen zijn ten tijde van de Spartacusopstand. De beeldvorming zou een 'gekleurd' karakter moeten hebben. Die 'kleuring' kan op verschillende manieren plaatsvinden. Bijv. door de keuze van de personen die geïnterviewd worden en de visies die zij ten beste geven. Een ander groepje leerlingen zou een stukje tv-journaal kunnen laten zien, zoals dat op een geheime tv-zender van de Spartacisten vertoond zou kunnen zijn. Ook deze groep zou een subjectieve belichting van de feiten moeten geven. Door twee zo tegenstrijdige standpunten te belichten, wint de kijk op een historische werkelijkheid aan genuanceerdheid.

Gedramatiseerde documentaire

Bij deze werkvorm gaat het om een vormgeving die in de kern niet verschilt van de vorige: het tv-journaal. Een en ander wordt echter wat ruimer uitgewerkt. In een gedramatiseerde documentaire worden net als in het tv-journaal verschillende

werkvormen tot een geheel bijeengevoegd. Ik noemde ze al even onder 3.3. Ik werk de mogelijke onderdelen hier nog wat meer uit.

a. *Het interview*

Voor wat betreft de te ondervragen personen kan aan verschillende categorieën mensen gedacht worden:

- onmiddellijk betrokkenen
- verantwoordelijke personen, bijv. overheidsfunctionarissen
- deskundigen

Ook het *straatinterview* biedt interessante mogelijkheden.

b. *Foto's*. Dit kan in de vorm van tableaux.

c. *Filmopnames*. Korte tafereeltjes van doorgaans realistische situaties, naar keuze met of zonder geluid.

d. *Georganiseerde discussies*

e. *Verbindend commentaar*

Een gedramatiseerde documentaire vergt nogal wat van de leerlingen op het gebied van creativiteit en organisatievermogen. Als de leerlingen nog helemaal geen ervaring hebben met werkvormen als het interview, tableaux, realistisch spel enz. is de complexe combinatie hiervan in een gedramatiseerde documentaire zeer zeker een te hoog gegrepen opdracht.

Allerlei onderwerpen in de geschiedenis lenen zich voor een gedramatiseerde documentaire. Heel geschikt materiaal om zo'n documentaire voor te bereiden bieden verschillende nummers van Kleio Didactica. Bijv. het nummer dat gewijd is aan arbeidersgezinnen in Nederland rond 1900 ('Over-leven'²⁴)

Indirecte spelvormen

Er is sprake van een indirecte spelvorm als de speler een medium hanteert, waardoor hij niet direct maar indirect voor het publiek optreedt. In Duitsland spreekt men in dit verband van *mediales Spiel*.

Indirecte spelvormen bieden de speler over het algemeen meer bescherming dan directe spelvormen. Deze vormen zijn daarom heel geschikt voor verlegen leerlingen. Ook pubers krijgt men er soms wat gemakkelijker mee over de speldrempel.

Met name drie indirecte spelvormen bieden mogelijkheden voor het geschiedenisonderwijs: het poppenspel, het schimmenspel en het hoorspel. Ze komen hieronder in deze volgorde aan de orde.

Het poppenspel²⁵

Karakter van het genre

Het poppenspel wordt nogal eens beschouwd als een soort 'mensentoneel in miniatuurvorm'. Een dergelijke opvatting is niet juist omdat ze voorbijgaat aan de

geheel eigen aard van deze spelvorm. Bij het poppenspel neemt een medium – de pop – de plaats in van de acterende mens. Anders dan een mens kan een pop niet wisselen van gezicht. De zeggingskracht van een poppenspel wordt dan ook voor een belangrijk deel bepaald door de expressie van de poppen waarmee gewerkt wordt, met name de koppen van de poppen. Poppen waarbij de vorm van het lichaam en de expressie van het gezicht tamelijk natuurgetrouw zijn, zijn niet geschikt voor een poppenspel. Een spel met barbiepoppen zou een afschuwelijk effect geven.

Het is niet moeilijk om duidelijk te maken waarom poppen niet min of meer natuurgetrouw mogen zijn. In een poppenspel kan er, zoals reeds opgemerkt, geen gebruik gemaakt worden van mimiek. Ook de mogelijkheden voor gestic zijn uiterst beperkt. Deze beperkingen hoeven niet als hinderlijk te worden ervaren, als de uitdrukingskracht van de pop op zich maar voor compensatie zorgt. Als dat niet het geval is, zal het poppenspel als vlak en oninteressant worden ervaren.

Omdat natuurgetrouwe poppen taboe zijn, is er in het poppenspel voor 'normale' mensen dan ook geen plaats. Voor een subtiel genuanceerde psychologische karaktertekening leent het genre zich niet. In een poppenspel kunnen alleen maar 'types' optreden. Een beeld van de werkelijkheid kan in het poppenspel niet worden gegeven. Wel kan een stukje werkelijkheid worden uitvergroot.

Poppenspel en geschiedenisonderwijs

Als het poppenspel i.p.v. echte mensen caricaturen toont, lijkt de vraag gewettigd, of het werken met poppen een goede zaak is voor het geschiedenisonderwijs. Een geschiedenisdocent wil immers geen sprookjes vertellen.

Het doel van zijn onderwijs is een – in zijn ogen – zo natuurgetrouw mogelijk beeld van het verleden op te roepen. Op de eerste plaats zou ik tegen dit mogelijke bezwaar willen inbrengen dat een geschiedenisonderwijs zonder zekere vormen van caricaturen nooit plaatsvindt. Als een docent praat over 'ridder' of 'vrouwen in de middeleeuwen', 'de adel aan het hof van . . .' of 'arbeiderskinderen in de negentiende eeuw', dan is hij in al die gevallen bezig met generieke beweringen. Hij zie af van allerlei nuanceringen omwille van een goed begrip van de zaak waarom het gaat. Een onderwijs zonder generaliseren is niet mogelijk en is ook niet gewenst. Van de andere kant mag goed onderwijs niet bij de generalisatie blijven steken. Een taaldocent die zijn leerlingen regels leert, zal ook op uitzonderingen wijzen. De geschiedenisdocent die een en ander heeft verteld over ridders in het algemeen, zal, als hij een bron behandelt, waarin het wedervaren van een bepaalde ridder wordt beschreven, erop gespitst moeten zijn om zowel bewijzen voor als uitzonderingen op eerder genoemde algemene kenmerken te ontdekken.

Op deze kritische wijze moet ook het poppenspel in de geschiedenisles gehanteerd worden. Ik noem een voorbeeld van pop-

Project Suriname. Opstand der slaven.



penspel, zoals het daadwerkelijk in een geschiedenisles toegepast is. Er was gekozen voor het thema *Vikingen*. De klas werd in een aantal subgroepen verdeeld. Elke groep kreeg als taak één aspect van de Vikingencultuur in beeld te brengen. Er werden vier aspecten onderscheiden:

- a. Vikingen thuis
- b. de mythologie van de Vikingen
- c. de vrouw bij de Vikingen
- d. Vikingen op rooftocht.

De subgroepjes hadden tevoren wat schriftelijke informatie gekregen m.b.t. het thema dat zij moesten uitbeelden.

De leerlingen hadden *sokpoppen* gemaakt. Sokpoppen zijn aardig maar voor het formaat van een klaslokaal een beetje klein. Een goede mogelijkheid zijn ook *stokpoppen* bijv. van tempexballen vervaardigd.

Juist in verband met de caricaturale spelvorm die poppenspel feitelijk altijd is, is de evaluatie van wat gepresenteerd wordt van essentieel belang. Op het niveau van 'de stof' vraagt de docent bijv. aan de kijkers of zij van mening zijn dat de Vikingen – in het geval van thema a. – inderdaad zo thuis leefden? Wat kunnen we m.b.t. die levenswijze uit het spel concluderen? Klopt dat? Waar en hoe was er sprake van versimpeling?

Laten we het onderscheidingsvermogen van leerlingen ook niet onderschatten. Zij weten net zo goed als de docent dat de expressievorm 'poppenspel' vraagt om een uitvergroete werkelijkheid. Feitelijk gebeurt er bij het poppenspel net zo iets, als wanneer er in de geschiedenisles gebruik gemaakt wordt van *cartoons*. Een met het poppenspel verwante theatervorm als de *Commedia dell'arte* heeft in het verleden heel vaak als politieke cartoon gefungeerd. Heel bruikbaar is het poppenspel voor een thema als 'Griekse Goden en Godinnen'. Voor de bewoners van de Olympus is het nu juist kenmerkend dat ze de menselijke maat teboven gaan. Voor de Grieken waren ze ook in letterlijke zin *groter* dan de stervelingen. Als archetypische concepties lenen ze zich uitstekend voor een genre waarbinnen psychologisch genuanceerd handelen niet past.

Ook nuchterder onderwerpen lenen zich voor poppenspel. Het lijkt me ook heel goed mogelijk om een in de ogen van leerlingen uiterst saaie problematiek als 'Hoe komt een wet tot stand?' nu eens in de vorm van een poppenspel te behandelen. Ongetwijfeld zal die behandeling niet in dodelijke ernst plaatsvinden. Maar de kans op betrokkenheid is belangrijk groter dan bij de obligatie behandeling van een stuk of wat dorre pagina's. En anderzijds laat het vertoonde spel haarfijn zien of de leerlingen de theorie begrepen hebben.

Enkele praktische tips

Met poppenspel kan iemand alleen vertrouwd raken, als hij de handen uit de mouwen steekt en echt gaat spelen. Informatie op papier is van beperkte betekenis. Om het echter niet tezeer bij de theorie te laten, volgen hieronder nog wat opmerkingen die betrekking hebben op de *praktijk* van het poppenspel.

a. Bij het poppenspel moet er sprake zijn van een zeer duidelijke min of meer geschematiseerde karaktertegenstelling. Bij het maken van poppen moet daarvan uitgegaan worden. Leerlingen zijn meestal geneigd tamelijk naturalistische poppen te maken. Stimuleer ze tot 'creatieve overdrijving'.

b. Tijdens het poppenspel moet het gezicht van de pop goed zichtbaar zijn voor het publiek. In het vuur van het spel zijn spelers vaak geneigd de pop zo naar andere poppen te keren dat het publiek een achterkant of een minder interessant en-profil-beeld te zien krijgt. De presentatie verliest hiermee veel aan expressiekracht.

c. Maak van een poppenspel niet alleen een praatstuk. Laat het ook een kijkspel zijn. Een poppenspel wordt een kijkspel, als de poppen zich functioneel en creatief bewegen.

Als er in het poppenspel gesproken wordt, mag de pop die spreekt, bewegen. De pop die luistert, moet geen bewegingen maken.

d. Stemgeluid moet corresponderen met het karakter van de pop. Caricaturale overdrijving is dus een goede zaak. Naturalistisch stemgebruik schaadt de expressie van het poppenspel.

e. Het is leuk om in de klas een poppenkast te hebben maar een poppenkast heeft ook het nadeel dat er binnen een nogal beperkte ruimte gespeeld moet worden. Een echte poppenkast is in ieder geval nooit noodzakelijk. Er kan heel goed geïmproviseerd worden met een doek, twee tafels op elkaar, een wandkaart enz.

f. Wederom niet noodzakelijk maar wel expressieversterkend is een achterwand die past bij de sfeer van het spel (landschap, dorpsplein enz.) en een enkel zetje waarachter poppen kunnen opkomen of verdwijnen. Ik noem bijv. een boom, een stukje kasteel, de kop van een vikingschip enz.

Muziek op de achtergrond werkt in een poppenspel ook sfeerverhogend.

g. Poppen moeten niet allemaal op een kluitje in het midden of omgekeerd op veel te grote afstand van elkaar spelen. Binnen het beschikbare totaal dient er sprake te zijn van een goede ruimtelijke verdeling.

h. Een poppenspelverhaal moet naar een hoogtepunt toewerken. Een spel moet ook niet te lang duren. Liever 3 minuten dan 10 minuten.



Slavenverkoop



Inschepping van de slaven

(Tableaux vivants)

i. Samenwerking met een collega handenarbeid kan veel problemen oplossen.

Het schimmenspel²⁶⁾

Het schimmenspel is in Nederland betrekkelijk onbekend. Zeker in het onderwijs wordt er nauwelijks mee gewerkt. Dat is jammer want van het schimmenspel kan een zeer bijzondere beleving uitgaan. Schimmenspel hebben altijd iets magisch, iets sprookjesachtigs, een effect dat niet gemakkelijk door andere theatertechnieken bereikbaar is.

Technisch is er veel minder nodig dan vaak wordt aangenomen: een lichtbron (een schemerlamp, bureaulamp, spotje of diaprojector) en een wit doek, b.v. een laken. Dat is alles. De voorwerpen of figuren die de schaduwen moeten leveren, bevinden zich tussen de lichtbron en het doek. Het publiek zit aan de andere kant van het scherm.

Men kan twee vormen van schimmenspel onderscheiden:

a. Er kan een schimmenspel opgevoerd worden op een bescheiden doek, bijv. het formaat van een poppenkastopening, met behulp van vlakke zelf vervaardigde figuren en voorwerpen. Er kan met allerlei materialen gewerkt worden. Figuren kunnen gemaakt worden van stijf papier, karton, triplex, ijzerdraad; eventueel met beweegbare armen en benen met behulp



De tocht per schip



De slaven worden ontscheept



Slavenarbeid



Arm en rijk

van splitpennen. Ook kan er gewerkt worden met gaas, krantepapier, gekleurd doorzichtig papier, bijv. crêpe-papier, diverse soorten textiel.

b. Schimmenspel kan ook 'live' gespeeld worden. Spelers acteren tussen kan lichtbron en doek. Het publiek ziet alleen hun schaduw. Het doek moet voor deze vorm wat royaler zijn, bijv. twee aaneengenaai-de lakens.

Een schimmenspeler is een technicus. Hij mag niet zoals een toneelspeler opgaan in zijn rol. Bij een opvoering gaat het om effecten. Op welke 'technische' wijze die effecten ontstaan is voor het publiek van geen belang.

Een ideale leeftijd voor schimmenspel is de periode 13-16 jaar. Scholieren van deze

leeftijd zijn vindingrijk en kunnen technisch al heel wat aan. Voor 'normaal' spel zijn zij op deze leeftijd vaak wat extra geremd. Bij schimmenspel hoeven zij van deze gremdheid geen last te hebben. Tussen spelers en publiek hangt een 'beschermend' doek. Bovendien spelen zij niet zelf, alleen hun schaduwen acteren.

Schimmenspel met behulp van geprefabriceerde vormen, figuren van karton, hout, ijzerdraad enz. kan reeds op de kleuterschool gespeeld worden. Voor rechtstreeks lichamelijk acteren zijn kleuters en basisschoolkinderen te jong. Het is bovendien pedagogisch aanvechtbaar om hun bewegingen zo sterk te binden als bij deze vorm van spel noodzakelijk is.

Ik schreef hierboven dat het schimmenspel altijd iets magisch, iets sprookjesachtigs heeft. Men kan ook zeggen dat er een zekere vervreemding van uitgaat. Historische stof die zich goed leent voor deze vorm van spel is er volop. Ik denk aan een thema als de ontdekkingsreizen, een heksenproces in de 16e eeuw, de prehistorie, een botsing van culturen, bijv. de Nederlandse en de Indonesische cultuur.

De zeer vervreemdende werkvorm die schimmenspel is, staat het ook toe tamelijk abstracte onderwerpen als thema te kiezen.

Ik noem een voorbeeld van wat ik studenten heb zien spelen.

Het thema was de invloed van het ontstaan van fabrieken op het gezin.

In een eerste tafereel werd de betrekkelijke rust van de huisnijverheid gedemonstreerd. Daarna, als gevolg van de moordende concurrentie, de inschakeling van alle gezinsleden bij de huisindustrie, waarbij weinig sprake meer was van rust. Tenslotte de moedeloze gang van het gezin naar de fabriek.

Schimmenspel moet geluidloos zijn. Het stoort wanneer schaduwen met elkaar spreken. Wel kan er gebruik gemaakt worden van een epische verteller, die naast het speelvlak staat. Ook een bandrecorder kan als zodanig dienst doen. Muziek kan evenals gekleurd licht veel bijdragen aan een juiste stemming.

Een uitstekend modern hulpmiddel is ook de overheadprojector. Uitgeknipte figuurtjes van karton kan men m.b.v. aangehechte stukjes transparant vrij over het speelvlak laten bewegen.

Het hoorspel ²⁷⁾

Het woord *hoorspel* is een germanisme. Een betere meer Nederlandse benaming zou het woord *luisterspel* zijn. Het is overigens niet vreemd dat een zo Duits gekleurd woord als 'hoorspel' in Nederland is ingeburgerd. De Duitse hoorspel-

Dagboek

2e Brugklas – 30 leerlingen

Samen met een hospitant ben ik bezig met de behandeling van het domeinenstelsel. Hij stelt voor om na een korte zakelijke informatie de verwerkingsfase van de stof te doen in spelvormen.

Hij heeft daarbij de volgende doelen:

De leerlingen moeten kunnen uitbeelden:

- dat de horigen meer plichten dan rechten hebben: belasting, gebondenheid aan de grond, werken op grond van de heer;
- dat de heer de volledige zeggenschap heeft over de horigen;
- dat de vrouw een andere rol heeft dan de man (het rollenpatroon);
- dat de heer de enige (groot)grondbezitter is.

Door middel van het spel moeten de leerlingen laten blijken, dat zij de informatie verwerkt hebben.

Huub, zo heet mijn hospitant, verstrekt de volgende opdrachten:

- maak een toneelstukje van drie minuten, waarin je duidelijk maakt, dat de heer alleen grond bezit. Je moet ook de gevolgen van dit bezit voor andere mensen in het toneelstuk tot uiting brengen. Je mag géén woorden gebruiken;
- beeldt d.m.v. een tableau vivant de positie van de horigen uit;
- maak een stomme film, waarin je laat zien wat er kan gebeuren als Bodo zijn pacht niet betaalt.

De voorbereiding en evaluatie van het spel heb ik aan Huub overgelaten. Ik heb alleen maar gekeken.

Mij viel op, dat leerlingen die verbaal zwak zijn zo uitermate nauwkeurig door mime of gebaar een situatie kunnen neerzetten. Een feest was het ook om te zien – over het algemeen – drukke leerlingen geboeid naar het spel van hun klasgenoten kunnen kijken.

Tenslotte verbaasde het mij achteraf niet, dat de leerlingen de proefwerkvragen over die stof allen voldoende maakten.

De kenmerken van een feodale maatschappij hadden zij tijdens dit spel immers 'aan den lijve' ondervonden.



De jaren zestig. Protest tegen de staat

traditie is ouder en ook heel wat indrukwekkender dan de Nederlandse. In Duitsland achten schrijvers van naam zoals Brecht, Döblin, Dürrenmatt en Böll het niet beneden hun stand om hoorspelen te schrijven. In Duitsland bestaat veel literatuur over het hoorspel, veel hoorspelen zijn daar ook gepubliceerd. Ook het aanbod op de Duitse radio van hoorspelen overtreft het Hilversumse aanbod zeer royaal.

Het eerste Europese hoorspel werd overigens niet in Duitsland maar in Engeland uitgezonden. *A comedy of danger* luidde de titel van het spel. De auteur was Richard Hughes. Het werd uitgezonden op 15 januari 1924²⁸).

Van een zelfstandige hoorspelkunst was in deze vroege fase nog in het geheel geen sprake. De specifieke eigen mogelijkheden van het geluid waren nog niet ontdekt en het hoorspel was aanvankelijk dan ook slechts een radioversie van een theaterstuk. Birgit Lermen schrijft in haar studie over hoorspelstudio's waarin men met coulissen werkte en over sprekers die in kostuum en met maskers opspeelden. Met het 'live' uitgezonden hoorspel wilde men bij de luisteraars een 'theaterbeeld' oproepen. De situatie lijkt sterk op die van de vroege film. Ook daar was aanvankelijk vooral sprake van verfilmd toneel.

Het eerste Nederlandse hoorspel werd uitgezonden in 1933: *Toppen van het verleden* van P.H. van Moerkerken, een 12-delige serie over hoogtepunten uit de wereldgeschiedenis.

Geleidelijk aan worden de basiselementen van de hoorspelkunst ontdekt. Het hoorspel wordt een nieuwe zelfstandige kunstvorm, waarvoor heel andere regels gelden dan voor een toneelstuk.

Als we even afzien van het experimentele hoorspel, zoals dat met name in Duitsland in de zestiger jaren tot ontwikkeling kwam, dan kunnen we bij de akoustische kunstvorm 'hoorspel' een vijftal geleidingen onderscheiden: stemmen, ruimte, tijd, handeling en stof. Tezamen vormen zij de dramatische structuur van het hoorspel.

Stemmen

Stemmen zijn de belangrijkste ingrediënten van het hoorspel. Meestal gaat het om stemmen van reële zij het niet zichtbare personen. Maar er kan ook sprake zijn irrealen stemmen, gedachten, alter-ego's, stemmen van voorwerpen, sprekende dieren, de dood enz. Een stem kan ook de functie van verteller hebben. Omdat het publiek alleen maar iets *hoort* zijn de mogelijkheden voor een genuanceerde karaktertekening beperkt. Er treden in hoorspelen dan ook vaak 'types' op. Het aantal stemmen dient in een hoorspel beperkt te blijven, wil de luisteraar nog in staat zijn ze te onderscheiden. Het onderscheiden van stemmen kan ook bemoeilijkt worden, als er sprake is van veel handeling.

Ruimte

In het hoorspel bestaat geen ruimte. Wel kan in een hoorspel ruimte gesuggereerd worden, bijv. door achtergrondgeluiden,

door resonantie of door konkrete mededelingen van stemmen. De norm is de verbeeldingskracht van de luisteraar. Die moet bespeeld worden. Lermen onderscheidt drie types ruimte: 'ein realer Schauplatz', 'ein symbolisch gemeinter Ort', en 'ein Nirgendwo'.

Tijd

De mogelijkheden in het hoorspel met betrekking tot de *tijd* zijn net als in het geval van *ruimte* talrijk. Fischer²⁹) onderscheidt drie tijdssoorten.

- a. de historische tijd: het tijdperk waarin de handeling zich afspeelt. De historische dimensie kan op verschillende manier gestalte krijgen, bijv. door muziek, door typisch tijdgebonden taalgebruik, door de verteller enz.
- b. de speeltijd: de duur van het hoorspel
- c. Psychologische tijd of gespeelde tijd: de tijd die gesuggereerd wordt gedurende het hoorspel te verlopen.

Door de techniek is het mogelijk het stramen van de chronologie te doorbreken. Ik noem met name de techniek van de montage. Gebeurtenissen die in tijd ver uiteen liggen, kunnen met behulp van montage in een meer directe relatie met elkaar gebracht worden.

Handeling

Handeling in de geijkte betekenis van het woord kent het hoorspel niet. Handeling kan net als *ruimte* wel gesuggereerd worden door taal en achtergrondgeluiden.

Heel belangrijk, met name in het geval van een hoorspel op de radio, is het *begin* van het spel. Als een hoorspel niet vrijwel onmiddellijk boeit, is de kans groot, dat de luisteraar de knop van het toestel om draait. Maar ook in het geval van een hoorspel in de klas, opgenomen op een bandrecorder, is het van belang dat de luisteraar vanaf het begin geïnteresseerd raakt. Volgens Fischer kun je globaal gesproken twee dingen doen. Je kunt de luisteraar nieuwsgierig maken – meestal door een dialoog of je kunt de luisteraar in de stemming brengen – door geluid en muziek.

De stof

Birgit Lermen constateert dat er betrekkelijk weinig historische hoorspelen voorkomen. Het hoorspelaanbod heeft meestal betrekking op het heden. Zij maakt een onderscheid tussen een drietal thematieken: de nieuwste geschiedenis, tijd- en maatschappijkritiek en levensvraagstukken.

De akoustische uitdrukkingsmiddelen van het hoorspel zijn het *woord*, de *muziek*, het *geluid* en de *stille*. Om te voorkomen

dat een docent die zijn leerlingen hoorspelen wil laten maken, al te zeer met lege handen staat, wil ik op deze uitdrukkingsmiddelen nog wat nader ingaan.

Het woord

Het woord moet in het hoorspel een levendig karakter hebben. Levendigheid wordt met name bewerkstelligd door interactielementen als directe rede en uitroepen. Birgit Lermen formuleert het als volgt: *Kurtz, spontan, einfach spricht man an und macht den andern sprechen. Hauptsätze herrschen vor. Unvollständige Sätze, Satzbrocken, einzelne Wörter, aktive Verben und Lautgesten verlebendigen durch einen gedrängten Ablauf.*³⁰⁾

De taal moet op een expressieve wijze gebruikt worden. Hoorspeltaal is gesproken taal die de luisteraar suggestief moet beïnvloeden. De taal is geconcentreerd, eenduidig, trefzeker, bondig geformuleerd en eenvoudig van zinsbouw.

Muziek

Muziek staat meestal in dienst van het woord. Ze ondersteunt de handeling en kan dat op verschillende manieren doen. Op de eerste plaats als schildering van een achtergrond, als sfeertekening. Hierbij gaat het erom, dat de muziek bij de luisteraar een aantal associaties oproept. Op de tweede plaats als leitmotiv: bepaalde stemmen of handelingen, die regelmatig terugkeren worden telkens aangekondigd of begeleid door hetzelfde suggestieve muzikale thema.

Geluid

Van geluid kan gezegd worden dat haar functie vergelijkbaar is met die van muziek, in die zin dat zij de handeling ondersteunt en dus ondergeschikt is aan het woord. Bovendien is geluid erg belangrijk met betrekking tot ruimtelijke aanduidingen.

Er kunnen twee soorten geluid worden onderscheiden: reëel en irreëel geluid. Onder reëel geluid verstaan we het geluid van handelingen (bijv. het dichtslaan van een deur, het starten van een auto, een vallend voorwerp). Irreëel geluid is meestal spanningopwekkend of symbolisch.

Overvloedig gebruik van geluid en muziek is uit den boze. Het kan op den duur storend en afleidend werken.

Stilte

Stilte is meer dan 'afwezigheid van geluid' of 'pauze'. Omdat stilte spanning kan oproepen is het een belangrijk expressiemiddel. Timing is hierbij erg belangrijk. Stilte mag nooit te lang duren – bijv. nooit zo lang als op het toneel. Er moet in een hoorspel ook niet te vaak gebruik van gemaakt worden.

Dagboek

3 Vwo

De 60-er jaren.

Deze klas heeft zo goed de situatie van de slaaf in Suriname weergegeven, dat ik ervan uitga dat zij voldoende inventiviteit bezitten om de volgende open opdracht uit te voeren:

- pak jullie boek bij het thema over de zestiger jaren;
- lees de tekst goed en beeldt op een of andere manier uit – 't kan me niet schelen hoe – hoe en waartegen men geprotesteerd heeft;
- bereidt dit ook thuis voor en de volgende les moet het resultaat getoond worden.

Er valt een leesstilte in de klas, die echter zo nu en dan door gekreun verbroken wordt. Dit had voor mij een aanwijzing moeten zijn, dat de tekst te moeilijk was, maar ik greep niet in en de volgende les kwam pijnlijk aan het licht, dat er grenzen zijn aan de verbeeldingskracht van leerlingen. Zeker, allen hadden op de een of andere manier – door een toneelstukje, door een reclamespot, door een spandoek het protest willen uitbeelden, maar twee zaken kwamen aan het licht:

- het proces van spelgewenning was nog niet voldoende gevorderd en
- de inhoud van de stof was niet begrepen;

dit laatste een constatering die mij door het spel direct opviel en waaraan nu in een vroeg stadium wat gedaan kon worden.

Docerend en vragend heb ik toen een paar lessen gebruikt om het wezen van de protesten duidelijk te maken om daarna opnieuw een aantal – maar nu gesloten – opdrachten te geven; een gedeelte van het resultaat vindt u op de foto's elders in dit blad (zie blz 8, 20 en 22).

het Lichaam spreekt
een eigen taal,
die niet verkiest,
verhult, vertaalt:
een absolute taal,
die zich niet
laat schrijven,
nooit laat misverstaan;
een taal die zich
direct richt,
laat voelen
laat ruiken
laat zien;
een tastbare taal
van het moment

Rense Royaards (acteur Werktheater)

Dagboek

5 Vwo

Twee hospitanten – Gert Jan Smit en Arnold Wickers – sluiten hun lessenreeks over de macht van de olie af met een rollenspel, waarin de leerlingen de reeds behandelde stof moeten gebruiken. Bij hun rollenspel geven ze – behalve de inhoud van de rollen – de volgende informatie:

Genève, 1971:

In het gebouw van de Verenigde Naties in deze Zwitserse stad wordt een conferentie gehouden over olie. Er zijn drie partijen aanwezig die willen komen tot bepaalde afspraken over de prijs van de olie en de hoeveelheid te produceren olie.

Deze drie partijen zijn:

1. Een delegatie van de OPEC, met als woordvoerder de olieminister van Saoedië-Arabië, sheik Zaki Jamani;
 2. Een delegatie die de zeven grote oliemaatschappijen vertegenwoordigt, onder voorzitterschap van de president-directeur van de Shell, Mr. Gerry Wagner;
 3. Een delegatie van de olieconsumerende landen met twee leiders, te weten de premier van India, Indira Gandhi en de premier van Groot Brittannië, Harold Wilson.
- Voorzitter van deze vergadering is de secretaris-general van de V.N., de uit Birma afkomstige Oe Thant.

Het was vooral hun bedoeling, om de onderlinge afhankelijkheid tussen OPEC en de oliemaatschappijen tot uitdrukking te laten komen. Tijdens het spel werd heel duidelijk, dat dit dezelfde leerlingen waren die vorig jaar enkele weken met een simulatiespel over het Midden-Oosten bezig geweest waren. De onderhandelingen werden serieus aangepakt en de in de lessen behandelde stof bleek goed verwerkt. Dat wil niet zeggen dat het geheel probleemloos verliep. De eisen van beide kanten (OPEC en oliemaatschappijen) sloten elkander uit en door ingrijpen van de voorzitter van de vergadering – gespeeld door een hospitant – kon voorkomen worden, dat de onderhandelingen op een dood spoor kwamen. Wellicht kunnen we hieruit leren, dat bij ingewikkelde rollenspelen ook de docent als partij moet optreden.



De jaren zestig. Protestmeeting

Hoorspel en geschiedenisonderwijs

Binnen de didaktiek van het geschiedenisonderwijs kan het hoorspel receptief en productief gebruikt worden.

Er is sprake van een receptief gebruik als de docent zijn leerlingen laat luisteren naar een (historisch) hoorspel dat hij heeft opgenomen van de radio. Helaas is het aanbod van historische hoorspelen op de radio niet groot. Heeft men echter eenmaal een programma op de band dat de verbeelding van de leerlingen werkelijk prikkelt, dan kan zo'n hoorspel jarenlang dienst doen.

In een themanummer gewijd aan dramatische werkvormen staat het aspect *productie* uiteraard meer centraal dan *receptie*. Leerlingen kunnen ook zelf historische hoorspelen maken.

Ik onderscheid een tweetal typen.

a. een historisch verhaal

Leerlingen bewerken een historisch verhaal tot hoorspel. Behalve aan authentieke bronnen kan ook gedacht worden aan historische (jeugd-)literatuur. Veel voorbeelden treft men in het themanummer dat Kleio Didactica hieraan heeft gewijd. Als leerlingen op deze wijze van een historisch verhaal een hoorspel maken, is de doelstelling 'inleving in historische stof' belangrijker dan de uitbreiding van hun feitenkennis. De inleving wordt niet verdiept als de leerlingen niet met een zekere graagte aan de opdracht beginnen. Het lijkt me daarom erg belangrijk dat zij zelf een keuze kunnen maken uit een aantal verhalen of verhaalfragmenten. Natuurlijk is het ook mogelijk dat een groepje leerlingen zelf een verhaal bedenkt.

b. een historische documentaire

Wat eerder in dit nummer al is opgemerkt n.a.v. het onderwerp 'gedramatiseerde do-

cumentaire' geldt goeddeels ook voor de werkvorm 'radiodocumentaire'. De documentaire is een uitstekende werkvorm om te toetsen of leerlingen inderdaad een thema kunnen overzien. Tijdens het samenstellen van de documentaire kan er echter ook veel geleerd worden. De leerlingen moeten immers een historische context schetsen. Van welke partijen, groeperingen, deelbelangen, standpunten, facetten enz. was er sprake. Het historische thema dient dus helder gestructureerd te worden als men het wil behandelen in documentaire-vorm.

Een mengvorm van spel en realiteit biedt in de regel de meeste mogelijkheden. Ik wil een voorbeeld geven van wat ik leerlingen in deze heb zien doen. Het thema was 'Het Midden-Oosten'. Een groepje leerlingen uit een 4-Havo-klas had gekozen voor de verwerkingsvorm 'radiodocumentaire'. De klasgenoten speelden in die periode rollen in een simulatiespel dat ging over de Camp David-onderhandelingen. Ik ga op dit simulatiespel op het einde van dit nummer nog nader in. De band die de documentaire-groep samenstelde was een goed voorbeeld van wat ik hiervoor een 'mengvorm van spel en realiteit' heb genoemd. Onder *realiteit* versta ik in dit verband het historisch overzicht van de MO-problematiek dat een van de leerlingen als een soort van causerie op de band had uitgesproken. Daarnaast zou ik allerlei vormen van 'verbindend commentaar' als *realiteit* willen karakteriseren.

Er was ook volop sprake van *spel*. Zo was er een persconferentie te beluisteren, waar vragen gesteld werden aan Sadat, Begin en Carter, rollen die gespeeld werden door klasgenoten. In de documentaire waren ook stukjes interview opgenomen met Joden en Palestijnen (eveneens klasgenoten). De documentaire-groep verkeerde in de gelukkige omstandigheid dat het simulatiespel, dat de rest van de klas speelde, hen veel stof voor hun programma bood.

Het is natuurlijk ook goed mogelijk om een documentaire samen te stellen waarbij geen sprake is van gefingeerde of gespeelde situaties. Ik denk bijv. aan een documentaire over de Tweede Wereldoorlog. Interviews met oudere mensen zouden daarin een belangrijke rode draad kunnen zijn. Een dergelijke documentaire opzet is een uitstekend kader om leerlingen kennis te laten maken met de oral history-methode.

Als we een vergelijking maken tussen een 'historisch verhaal' en een 'documentaire', dan kunnen we zeggen dat bij de eerste vorm het accent ligt op de inleving op *afectieve* doelstellingen. Bij de documentaire komt het inzicht, komen *cognitieve* doelstellingen wat meer naar voren. Ik wil

hiermee overigens niet suggereren dat inleving en inzicht strikt gescheiden zaken zijn. Het gaat om aspecten van dezelfde zaak die in wezen sterk met elkaar samenhangen.

Het hoorspel in de didactische praktijk

Het is niet juist om leerlingen zonder enige voorbereiding te confronteren met de opdracht 'maak eens een hoorspel'. De docent moet de leerlingen tevoren enigszins vertrouwd maken met wezenlijke kenmerken van deze werkvorm. Ik wil hieronder aangeven hoe dat stapsgewijs kan gebeuren.

a. De docent heeft op de band enkele korte hoorspelfragmenten opgenomen. Hij draait de band in de klas en demonstreert aan de hand van de fragmenten stukjes van de hierboven geformuleerde theorie, dus de aspecten *ruimte, tijd, stemmen, handeling, stof* en de middelen *woord, geluid, muziek, stilte*. Het is ook instructief om speciaal het begin van één of meer hoorspelen te laten beluisteren.

b. Leerlingen gaan in groepjes aan het werk om van een stukje historisch verhaal een hoorspelfragment van hooguit één minuut te maken. De docent zou kunnen volstaan met het aanbieden van één verhaal. De groepjes kunnen zelfstandig daaruit een passage kiezen. Als de school niet over voldoende band- of cassette-recorders en microfoons beschikt, kan de leerlingen gevraagd worden eigen materiaal mee te brengen.

Ten aanzien van technische informatie kan de docent zich het beste terughoudend opstellen. Sommige leerlingen blijken aardig op de hoogte te zijn van audioteknik. Anderzijds kunnen vragen als: 'Hoever moet je van de microfoon afstaan als je...' het beste in de praktijk worden opgelost. De leerlingen moeten het dus gewoon ervaren.

c. De één-minuut-hoorspelen worden gedraaid. De onder a. aangeduide theorie komt opnieuw aan de orde. De docent wijst de leerlingen op de noodzaak om voor de grotere produktie een draaiboek samen te stellen. Daarvoor kan een schoolschrift of een klapper volstaan. In het draaiboek moet een aantal vertikale kolommen getekend worden om de diverse rubrieken onder te brengen. Wijs de leerlingen erop dat ze niet alle regels vlak onder elkaar vol moeten schrijven. Vaak blijkt dat er iets vergeten is. Dat moet er dan nog tussen kunnen. Men kan dus het beste telkens twee à drie regels onbeschreven laten. Het draaiboek is in feite een gedetailleerd plan de campagne. Er moet zoveel mogelijk overzichtelijk in worden vastgelegd. Ik noem: de algemene taakverdeling, tijdsduur van onderdelen, tek-

sten, titels, uitvoerenden, geluidseffecten, door wie?, wanneer?, muziek enz.

d. De leerlingen starten met het echte hoorspel. Daarover nog één opmerking. Leerlingen hebben meestal de neiging de teksten die ze in een hoorspel gebruiken, volledig uit te schrijven. Een volledig uitgeschreven tekst heeft het voordeel dat de spelers een zekere 'veiligheid' wordt geboden. Ik heb echter de ervaring dat als leerlingen met geheel uitgewerkte teksten gaan werken, de levendigheid van het tekstzeggen ernstig geschaad wordt. Er ontstaat heel vaak een *leestoon* i.p.v. een *spreektoon*. Ik vind het daarom beter dat teksten in trefwoorden en niet helemaal voluit genoteerd worden.

Rollenspel en simulatiespel¹⁾

Over de inhoud van de begrippen *rollenspel* en *simulatiespel* heerst nogal wat verwarring. De naam 'rollenspel' wordt in vrij veel spelliteratuur gereserveerd voor spelsituaties waarin de spelers hun eigen werkelijkheid spelen. Anderen gebruiken het woord als een soort equivalent van de verzamelnaam 'dramatische werkvorm'. Over de inhoud van het begrip 'simulatiespel' is de laatste jaren wat meer overeenstemming gegroeid. Al zijn er ook auteurs die aan het woord, net als aan het eerder genoemde 'rollenspel', een zeer ruime inhoud geven.²⁾

Als men de termen rollenspel en simulatiespel tegenover elkaar wil begrenzen, dan kan men met de steun van vrij veel auteurs³⁾ zeggen dat rollenspelen altijd betrekking hebben op verwickelingen tussen mensen waarin tot op zekere hoogte het individueel psychologisch handelen centraal staat. Simulatiespelen daarentegen zijn minder psychologisch, meer abstract en vaak ook meer grootschalig van aard. Bij het simulatiespel gaat het niet om het handelen van individuele personen maar wil men vóór alles structuren duidelijk krijgen.

Ik noem als voorbeeld het simulatiespel 'Camp David'⁴⁾. 'Camp David' is een spel dat ik met hulp van twee studenten heb ontworpen en heb uitgetoetst in een 4-Havo-klas. In dit spel waarin de leerlingen de Camp David-onderhandelingen moeten naspelen treden partijen op als 'Israëliische haviken', 'Israëliische duiven', 'Het Amerikaanse handelsbelang' en 'De Amerikaanse Joodse lobby'. Ook is er sprake van Egyptische fracties.

Leerlingen moeten in dit simulatiespel leren dat een historische gebeurtenis als de onderhandelingen van Camp David maar in zeer beperkte zin mogen worden gezien als een initiatief van individuen als Carter en Sadat. Politieke gezagsdragers handelen niet in volledige vrijheid maar vertegenwoordigen diverse belangen. Die

Dagboek

1e Brugklas

Het Griekse drama Antigone.

We hebben pas een videocamera op school gekregen. Een mooie gelegenheid om met leerlingen toneel te spelen, waarbij zij ook zichzelf bezig kunnen zien.

In het boek staat de essentie van het drama Antigone weergegeven. Met de klas wordt dit gedeelte doorgewerkt, zodat de betekenis goed duidelijk wordt, daarna worden de rollen verdeeld en herschreven naar eigen niveau.

Na enige repetities in de klas volgt de uitvoering. De banken gaan aan de kant, de camera wordt gesteld en het spel kan beginnen.

Wat het resultaat qua spel ook misschien geweest is, zelden heb ik met jonge kinderen zo'n indringend gesprek gehad over burgerlijke ongehoorzaamheid.



Een boer wordt bewerkt door
grootgrondbezitters



Zijn land wordt intussen al opgemeten



De kleine boer wordt van zijn land
gesleurd



De tractor van de grootgrondbezitter
(Pantomime-scènes)

belangen staan bij de onderhandelingen centraal, niet de personen van de onderhandelaars. In het spel moeten de leerlingen zich zo sterk mogelijk identificeren met de belangengroepering die zij vertegenwoordigen.

Dalhuisen³⁵⁾ heeft reeds in 1973 in Kleio aandacht gevraagd voor het simulatiespel in het geschiedenisonderwijs. In 1980 wijdde hij samen met enkele andere auteurs³⁶⁾ een geheel nummer van 'Geschiedenis in de klas' aan simulatiespelen. In dit themanummer werd niet alleen theorie geboden m.b.t. simulatie maar werden ook enkele simulatiespelen afgedrukt. Dalhuisen c.s. wijzen op de groeiende aandacht voor het simulatiespel in het Amerikaanse en Engelse onderwijs. Buitenlandse literatuur die betrekking heeft op de relatie drama en geschiedenisonderwijs gaat voor het overgrote deel over simulatiespelen. De reader 'Dramatische werkvormen en geschiedenisonderwijs waarnaar ik eerder verwees³⁷⁾', een redelijk complete verzameling, bevat voor 80% artikelen over simulatiespelen.

In een 'ten geleide' in het themanummer over simulatiespelen van 'Geschiedenis in de klas' schrijven Dalhuisen c.s.:

'Sinds we enkele jaren geleden in Kleio een artikel over simulatiespelen schreven, lijkt de aandacht voor deze didactische werkvorm nog even gering als toen. Deze geringe aandacht heeft ongetwijfeld te maken met het uitermate minimale aantal spelen dat de docent in gepubliceerde vorm ter beschikking heeft.'³⁸⁾

Ongetwijfeld heeft de Nederlandse markt op het gebied van simulatiespelen voor het geschiedenisonderwijs niet veel te bieden. Ik geloof echter dat er nog andere belangrijke oorzaken zijn voor de geringe toepassing van simulatiespelen in het geschiedenisonderwijs. In het totaal van dramatische werkvormen dat in het geschiedenisonderwijs kan worden toegepast is het simulatiespel wellicht de meest complexe vorm. Met name op het gebied van organisatie vraagt deze vorm erg veel van de docent. Simulatiespelen kosten bovendien ook erg veel tijd. Vaak vergt één spel vier of meer lesuren. Ongetwijfeld is het simulatiespel een intrigerende werkvorm waarbij leerlingen heel belangrijke ervaringen kunnen opdoen. Ik meen echter dat veel eenvoudiger dramatische werkvormen, vormen die in de praktijk van het onderwijs ook veel minder tijd vragen, op de eerste plaats aandacht moeten krijgen. Daarom heb ik, heel bewust, het simulatiespel een beetje stiefmoederlijk en pas op het eind van dit hoofdstuk behandeld. In mijn ogen doen geschiedenisdocenten er verstandig aan als ze wachten met simulatiespelen tot het moment dat zij en hun

leerlingen een redelijke ervaring hebben opgedaan met de minder complexe dramatische werkvormen die in dit themanummer behandeld zijn.

Noten

1. Een nog altijd lezenswaardig hoofdstuk over het Latijnse schooldrama schreef dr. J.A. Worp in zijn *Geschiedenis van het drama en van het toneel in Nederland*, Rotterdam 1904. Zie verder dr. P.N.M. Bot, *Humanisme en onderwijs in Nederland*, Utrecht 1955 (proefschrift).
2. De (niet uitgegeven) vertaling waarvan gebruik gemaakt wordt, is van F. Leys.
3. Worp, p. 239.
4. Voor de tekst van deze paragraaf heb ik mij hoofdzakelijk gebaseerd op Jan Ritsema, 'Een halve eeuw pionieren met dramatische vorming', *Speltribune* (1976) nr. 2.
5. Karl Seidelmann, *Die Deutsche Jugendbewegung*, Bad Heilbrunn 1966.
6. Peter Slade, *Child Drama*, Londen 1954.
7. Brian Way, *Development through Drama*, Londen 1967.
8. Barbara Kochan, 'Szenisches Spielen' in: *Praxis Deutsch* 20/76 p. 10-18. Aan dit belangrijke overzichtsartikel heb ik gegevens ontleend voor de beschrijving van de situatie in Duitsland.
9. Kritisch Kindertheater, *Strukkel* 3/4 (1972).
10. Paul van Engelen, 'Inleiding tot emancipatories spel' en 'Literatuuroverzicht emancipatories spel', resp. deel 4 en 5 in de reeks *NSKV-schriften* (1978). (Nederlandse Stichting voor Kunstzinnige Vorming, Muurhuizen 9 Amersfoort)
11. Peter van Lint, *Dramatische expressie*, Purmerend 1964.
12. De tekst van deze paragraaf is voor een belangrijk deel ontleend aan het artikel 'Drama in het moedertaalonderwijs - een poging tot plaatsbepaling -' dat ik samen met Piet Janssen heb geschreven voor de bundel 'Moedertaalonderwijs in ontwikkeling', een uitgave van de Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, Muiderberg 1982.
13. zie *Geschiedenis op school*, Groningen 1976, p. 34-42.
14. R.N. Pemberton-Billing and J.D. Clegg, *Teaching Drama*, Londen 1968, p.34.
15. Zie voor de tegenstelling Aristoteles/Brecht ook: Jacques de Vroomen: 'Dramatische werkvormen in het talenonderwijs', in: *Levende Talen*, april (1980) p. 263 en 264.
16. Zie voor het onderscheid explorerend en demonstrerend drama ook Piet Janssen en Jacques de Vroomen.
17. Deze opdracht is verder uitgewerkt in 4.1.
18. H. Habets, Ant. van Hooff, U. de Kruijff, Chr. van Mourik, W. Oehlen, F. Tielens, *Op weg naar de Romeinen*, Stichting voor de Leerplanontwikkeling, Enschede 1980.

Dramatische werkvormen: juist ook voor de hogere klassen

Gerrit Jagt en Niek Schoot (hospitanten)

Het gebruik van allerlei spelvormen hoeft niet alleen tot de lagere klassen beperkt te blijven. Als voorbeeld van wat in de praktijk met spelvormen gedaan kan worden zullen we een beschrijving geven van een les in een vijfde klas Vwo, waar we stage liepen.

In de klas werd de Jodenvervolgung behandeld ten tijde van het nationaal-socialistische Duitsland. De lijn die door de lessen heen liep was de stapsgewijze toename van de repressie. Er werden veel voorbeelden gegeven die dit illustreerden. Toch was aan het einde van deze lessenreeks voor de leerlingen niet duidelijk 'Hoe het zover heeft kunnen komen', of 'Hoe mensen elkaar dit bewust kunnen aandoen'.

In overleg met de leerkracht hebben we een lessenreeks ontworpen om op dit punt verder te werken. In gesprek met de klas kwam de vraag naar voren om het 'waarom' van dit menselijk handelen te bekijken. Verder werd er gesuggereerd dat er misschien vergelijkingen te maken waren tussen de Hitlerjugend en de hedendaagse Vikingjeugd. De klas zocht de vergelijkingen hoofdzakelijk op het gebied van uiterlijke verschijningsvormen. In de drie lessen die onze lessenreeks besloeg hebben we de keuze gemaakt voor het centrale thema 'Vooroordelen, discriminatie en waar dat toe kan leiden'. De opbouw was als volgt: In de eerste les wilden we de klas dieper in laten gaan op het funktioneren van vooroordelen, dat bijna iedereen vooroordelen gebruikt, en dat ze niet alleen bestaan ten opzichte van Joden. De les erop wilden we de klas aan de hand van informatiemateriaal zelf de vraag laten beantwoorden waarom er gediscrimineerd werd en wordt, in het groot (maatschappelijk) en in het klein (persoonlijk). In het derde uur waren we van plan verbanden te trekken tussen de huidige situatie en die in de jaren dertig. Bovendien hadden we in die les tijd ingeruimd om naar mogelijke oplossingen voor discriminatie te zoeken.

De eerste les zou een opstap zijn om de leerlingen de werking van vooroordelen duidelijk te maken. We kozen, ook omdat hier al door de klas op gewezen werd, een onderwerp wat op dit moment bij die klassen leefde: gastarbeiders. Er waren legio mogelijkheden om zo'n thematiek

te starten. Bij de meeste leerlingen bleek het noodzakelijk een grote hoeveelheid informatie (kennis) aan te bieden. Vanuit het idee dat de leerlingen zich moeten kunnen herkennen en inleven in het waarom van discriminatie voordat dit op een algemeen maatschappelijk – en daardoor dus abstrakter – vlak behandeld werd, kozen we voor een rollenspel. We wilden een 'echte' situatie naspelen, en door observatie hiervan iets leren over de werking van discriminatie in de praktijk. Verder hoopten we door een spel te spelen de leerlingen beter bij de problematiek te betrekken: het betrof dan immers een voorbeeld uit het dagelijks leven.

De organisatie van het spel was als volgt: de vijf rollen werden in de klas verdeeld. De leerlingen die in de klas overbleven kregen de duidelijke instructie om (bijvoorbeeld per koppel) elk een speler te observeren. Ze moesten hierbij letten op: De *mening* die de persoon heeft, de *argumenten* die gebruikt worden, de *achtergronden* van de persoon en waar de persoon zegt zijn *informatie* vandaan te hebben. Deze informatie moet dus ook duidelijk in de rollen staan.

Het rollenspel speelde zich af in een kapperszaak in een oude wijk van een stad. In de zaak zitten een aantal mensen te wachten tot ze geholpen worden. Een vriend van de kapper komt binnen lopen met het verhaal dat boven hem een Turks gezin is komen wonen. De man maakt zich hier behoorlijk kwaad over en hij geeft een duidelijke antipathie tegenover gastarbeiders ten gehore. De groep mensen bij de kapper durven hem niet goed tegen te spreken, vanuit hun eigen achtergronden en belangen. Er is een werkloze die zich schaamt voor de sociale uitkering die hij krijgt, een man die bevriend is met een Turk maar net in de wijk is komen wonen en hierdoor geen konflikt aandurft, en een scholier die denkt 'ze nemen me toch niet serieus' en 'het interesseert me allemaal niet zo'. Na het spel, wat hoogstens 10-15 minuten duurde hebben we het spel aan de hand van de observatieopdrachten per rol opnieuw doorgenomen. De rollen waren herkenbaar voor de leerlingen. In de nabespreking kwamen opmerkingen naar voren die dit duidelijk maakten: 'Dit is gewoon echt, in een kapperszaak worden dit soort gesprekken gevoerd, je gaat daar niet diep op de uitspraken van mensen in'. Dergelijke opmerkingen maakten ons duidelijk dat we in onze doelstellingen met het simulatiespel – de betrokkenheid bij het thema stimuleren en vanuit een heel herkenbare situatie duidelijk maken hoe vooroordelen tot

uiting komen en waarom er gediscrimineerd wordt – goed geslaagd waren.

Ook in de volgende twee lessen vervulden de tijdens het spel gedane uitspraken meermalen een voorbeeldfunctie. De opbouw van de lessenreeks, in het kort getypeerd door de overstap van een praktisch naar een meer analytisch niveau, kwam hierdoor goed tot zijn recht en de aansluitingen tussen de lessen verliepen mede hierdoor soepel.

Kortom, het is ons heel goed bevallen om met deze spelvorm te werken. En wat misschien nog wel belangrijker is: de leerlingen reageerden heel positief op de 'spelles' en ervoeren deze als zinnig. De, om welke reden dan ook, veel gemaakte opmerking dat spellessen alleen voor de lagere klassen geschikt zijn, moeten we dus bestrijden.

19. Op de techniek van het tableau vivant wordt zeer uitvoerig ingegaan in de uitgave van de Aclo Dans, Mime en Drama, *Spel en boeken*, Stichting voor Leerplanontwikkeling, Enschede 1980, p. 79-92.

20. Over mime is veel geschreven. Ik beperk me tot een drietal titels.

P. Dijkstra e.a., *Beeld in beeld uit*, Haarlem 1970. Hierin een hoofdstuk over mime van Nora Kretz.

Claude Kipnis, *The mime book*, New York 1974.

G. Lambrechts, *Je lichaam als kans*, Antwerpen 1975.

21. Het idee voor deze werkvorm heb ik ontleend aan Willem Mooijman: 'Handleiding voor de cursusleider', een stencil die deel uitmaakt van een cursus dramatische werkvormen, samengesteld t.b.v. de nascholing Nederlands z.j.

22. De werkvorm 'Kort Geding' is op meerdere plaatsen uitvoerig beschreven. Bijv. in de ringbandverzameling *Didaktische werkvormen voor geestelijke en maatschappelijke vakken voor het voortgezet onderwijs*, een gezamenlijke uitgave van de Vereniging van katechesedocenten, het K.P.C. en de Horstink, Amersfoort 1974.

Ook in: *Werkvormen, wat wil je ermee, wat kun je ermee*. Afschrift 2, Anne Frank Stichting, Amsterdam 1974.

Speciaal voor het geschiedenisonderwijs heeft Piet Gieles (K.P.C.) gestencild instructiemateriaal het licht doen zien.

23. Anton J.L. van Hooff: 'Spartacus, een slavenopstand in de klas', *Kleio* 8 (1981) p. 21-32.

24. Over-leven. *Kleio Didactica* no. 6, *Kleio* 9 (1981).

25. Over poppenspel is heel veel gepubliceerd. Ik beperk me tot enkele uitgaven die nog verkrijgbaar zijn.

Friedrich Arndt, *Das Handpuppenspiel, Erzieherische Werte und praktische Anwendung*, Kassel 1976.

Eugene Lettany, *Masker, pop schim*, Antwerpen 1979.

Rik Hancké en Jan Smeets, *Politiek poppenspel*, Utrecht 1979.

26. De tekst van deze paragraaf is voor een deel ontleend aan Jacques de Vroomen, 'Spel en jeugdliteratuur', in *Project jeugdliteratuur*, Culemborg 1977.

27. Voor de tekst van de paragraaf die het hoorspel behandelt, heb ik royaal gebruik gemaakt van de scriptie van Frank Engering en Bertus Legebeke, *Het hoorspel in het onderwijs*, Nijmegen 1980. De scriptie is aanwezig in de universiteitsbibliotheek van Nijmegen.

Ik heb de auteurs een aantal keren letterlijk geciteerd maar heb, om de lezer een beetje te sparen, dat niet steeds met aanhalingstekens aangegeven.

28. Birgit Lermen, *Das traditionelle und neue Hörspiel im Deutschunterricht*, Paderborn 1975 p. 8.

29. Eugen Kurt Fischer, *Das Hörspiel, Form und Funktion*, Stuttgart 1964, p. 224 ev.

30. Lermen, p. 34.

31. Zie voor het onderscheid rollenspel en simulatiespel ook Jacques de Vroomen, Politieke vorming in het moedertaalonderwijs via dramatische werkvormen, in: *Moer* 1977 nr. 4, p. 75-86.

32. Bijv. John L. Taylor en Rex Walford, *Simulation in the classroom*, Harmondsworth 1972.

33. Ik noem bijv. Hans van Dam, *Drama. Een handboek voor dramatische vorming*, Groningen 1981.

34. P. Brocatus, K. Verdonchot, J. de Vroomen, 'Het simulatiespel Camp David', in: Marjo Leupers en Jacques de Vroomen, *Dramatische werkvormen en geschiedenisonderwijs*, interne uitgave KU Nijmegen, p. 178-183.

35. L.G. Dalhuisen: 'Het simulatiespel in het geschiedenisonderwijs', in: *Kleio* (1973) p. 588-599.

36. C.Y. Meijers-Bastiaans, R. van den Bos, L.G. Dalhuisen, H.J.M. van der Geest, 'Simulatiespelen', *Geschiedenis in de klas*, 8, jrg. 3 (1980).

37. Idem. p. 2.

VGN nieuws

Docenten eindexamenklassen.

Denk aan de CSE-normeringsvergadering in mei! Voor data zie Kleio-april.

Kroniek

Discussiedag: Geschiedenis in het 'Voortgezet Basisonderwijs'.
Nijmegen, 26 mei 1982.

In het kader van hun tienjarig bestaan nodigen de Gelderse Leergangen docenten geschiedenis uit tot deelname aan een discussiedag over de inhoud en de opzet van het vak geschiedenis in het geplande 'voortgezet basisonderwijs' op woensdag 26 mei, 10.00 t/m 14.30 uur.

Inleidingen worden gehouden door dr. J. Toebe en drs. C. Lorenz.

Inschrijving f 2,50, lunch f 7,50.

Aanmelding bij Sectie Geschiedenis (Conferentie), Gelderse Leergangen, Postbus 9031, 6500 JM Nijmegen (tel. 080-459955).

Conferentie Amerikaans-Nederlandse Betrekkingen (juni 1982)

Naar aanleiding van het tweehonderjarig bestaan van de Amerikaans-Nederlandse betrekkingen wordt in Amsterdam, in het Koninklijk Instituut voor de Tropen, van 1-4 juni 1982 een congres georganiseerd. Het programma ziet er als volgt uit:

Dinsdagavond

J.W. Schulte Nordholt (Leiden)

Introduction

R.R. Palmer (Yale)

Two Americans in two Dutch Republics, the Adamses, Father and Son.

Woensdag

J.H. Hutson (Library of Congress)

John Adams and the Birth of Dutch-American Friendship.

L.S. Kaplan (Kent State Ohio)

The Founding Fathers and the Two Confederations: The United States of America and the United Provinces of the Netherlands 1783-89.

83J. Riley (Bloomington, Ind.)

Early Economic Relations and Loans

E.H. van der Beugel (Leiden)

The Marshall Plan in Holland

F. van Staden (Leiden)

Political Relations since World War II

Donderdag

H. and B. van der Zee (London)

The Dutch in New Netherland.

J. Tanis (Bryn Mawr. Pa.)

Faith and Politics, the Dutch-Americans of the 18th century.

R.P. Swieringa (Kent State, Ohio)

Dutch Immigrants

F. Freidel (Harvard)

The Dutchness of the Roosevelts

Vrijdag

O.D. Edwards (Un. of Edinburgh)

J.L. Motley and the Netherlands

M. Kammen (Cornell Un.)

This, Here, and Soon: Johan Huizinga's Perception of American Culture.

H.H. Rowen (Rutgers Un.)

American Travellers in Holland Through Two Centuries

J.W. Schulte Nordholt (Leiden)

Dutch Travellers in America, A Tale of Energy and Ambivalence

M.C. Brands (Amsterdam) Epilogue

Aanmelding bij: R.O. van Ravenswaay
Congresbureau Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

Nieuwe Uitleg 1 - 2514 BP Den Haag

De kosten van deelname bedragen f 25.—
Wie ook aan het slotdiner wil deelnemen betaalt f 25.— extra. Storting graag op rekeningnummer 43.55.80.310 van Amro, Amsterdam, onder vermelding van *Bicentennial Congres*.

DIDACTIEKCONFERENTIE MEDIO NOVEMBER 1982



**GEZINSGESCHIEDENIS:
EEN VOORBEELD VAN
DIFFERENTIATIE MET BEHULP
VAN ARCHIEFSTUKKEN UIT DE
19E EEUW**

Recensies

School en Didactiek

Jacob Smit, 1596-1687. De grootmeester van woord- en snarenspeel. Het leven van Constantijn Huygens. 's-Gravenhage 1980, 305 pp.

Jacob Smit, emeritus professor aan de Universiteit van Melbourne heeft het gewaagd een biografie van Constantijn Huygens te schrijven. Het woord 'gewaagd' is hier wel op zijn plaats, want het leven van Huygens vertoont zoveel facetten, dat het vrijwel onmogelijk is deze unieke figuur in alle opzichten tot zijn recht te laten komen.

Hij was een diplomaat in dienst van de Oranjes, die vele gezantschappen vervulde, een 'grand seigneur', die door Lodewijk XIV op voet van gelijkheid met de Franse adel werd tegemoet getreden, een voortreffelijk musicus en componist, die groten als Monteverdi en Froberger kende, specialist op het gebied van de Europese schilderkunst en architectuur, een goed classicus en dichter in het Latijn en Nederlands. Hij las veel buitenlandse poëzie en vertaalde de verzen van John Donne. Ook correspondeerde hij met Mersenne en Descartes over natuurkundige problemen en werd door de grote Fransman om zijn kennis van zaken zeer geprezen. Verder had hij contacten met de Royal Society. In Nederland maakte hij deel uit van de Muiderkring en aan de bejegening door Hooft is vast te stellen welk een ontzag deze voor Huygens had.

In zijn lange leven (91 jaar) heeft hij een gigantisch aantal brieven, gedichten en ander autobiografisch materiaal geproduceerd, die gedeeltelijk door Worp rond de eeuwwisseling met biografische schetsen zijn uitgegeven.

Smit heeft een redelijk leesbaar verhaal voor de gemiddelde lezer willen schrijven en geen bijdrage tot de wetenschappelijk discussie over Huygens en zijn werk, zoals hij zelf in zijn voorwoord verklaart. Een grote biografie zou naar zijn zeggen ruim veertig jaar van iemands leven vergen. Daarom stelde hij zich een beperkt doel en heeft niet naar volledigheid gestreefd noch noten aangebracht.

Aan de hand van Huygens' eigen geschriften volgt hij chronologisch diens leven. Als secretaris van Frederik Hendrik en later als lid van de raad van de prins vergezelde hij de stadhouder op zijn tochten en was vaak een half jaar met hem te velde. We lezen over zijn huwelijk en de vroege dood van zijn vrouw. Ook over zijn onenigheden

met Amalia van Solms en zijn uiteindelijk terugkeer als secretaris van Willem III.

Terwijl Smit uitvoerig verhaalt van elke reis, die Huygens maakte en daarbij diens brieven en gedichten in soms lange fragmenten citeert, wat op zichzelf een aardige indruk geeft van de man, vernemen we vrijwel niets over de inhoud van de contacten die Huygens had met vooraanstaande tijdgenoten in Europa.

Nu had Smit dat al aangekondigd, maar zou het niet beter geweest zijn ook een groot publiek daar iets meer over te vertellen (er is literatuur) in plaats van een vaak letterlijk uitpuittend verslag te geven van grote en kleine wisnewissen?

Smit probeert wel een diepgaand oordeel te geven over een belangrijke zaak als Huygens' houding ten opzichte van het geloof en de godsdiensttwisten. Het staat vast dat hij een gelovig Calvinist was, maar de auteur verzet zich tegen pogingen van gereformeerde zijde om Huygens als een principieel contraremonstrant voor te stellen.

Huygens uitte zich diverse malen in afkeurende zin over een geloof dat zich uitput in theologische subtiliteiten, zaken die in zijn ogen niemand kon weten, en vond dat de levenspraktijk het belangrijkste was. Aan de andere kant wilde hij ook geen verintellectualisering van de religie, al combineerde hij die zelf in zijn levensbeschouwing met neostoïsche elementen. Als hij meeging met de contraremonstrantse groep deed hij dat uit politieke oogmerken. Want hij wenste het land weer rust te brengen. Hier werkte hij zelf aan mee, door in zijn bundel *Otia* o.a. het gedicht *Concordia discors*, dat enkele weinig orthodoxe regels bevatte, maar gedeeltelijk af te drukken.

Eenzijds was hij dus een zelfbewust, soms zelfingenomen, altijd voorzichtig diplomaat, die zich lijkt te conformeren; anderzijds een man die een duidelijk standpunt niet schuwde en in zijn sociale milieu vanzelfsprekend intiem bevriend was met vrijzinnige geesten.

Al met al geeft Smits boek, ondanks zijn beperkingen, een interessant overzicht van Huygens' privé- en openbare leven. E.O.G. Haitisma Mulier.

Vincent Cronin, Catharina de Grote. Keizerin aller Russen. Uit het Engels vertaald door Mevr. T. Spaans-van der Bijl. Elseviers Historische Bibliotheek. Elsevier, Amsterdam/Brussel 1979, 368 p.

Deze levensbeschrijving van Catharina de Grote, van 1762 tot 1796 keizerin van Rusland, is uiteraard welkom, aangezien

wij in Nederland nu eenmaal niet worden overstroomd met historische biografieën. Dit boek van Cronin vertoont overigens de vóór- en nadelen van een 'personaliserende' benadering. Het boek is zeer leesbaar maar het graaft niet diep; de achtergronden waartegen het leven en werken van de grote vorstin zich afspeelt, het Russische land en volk, blijven wel erg in de schaduw – of worden daarentegen juist iets te veel in het zonnetje gezet van de zegenrijke ingrepen van Catharina.

Van de afgrondelijke ellende en armoede die de keerzijde zijn geweest van de imperiale glorie van Catharina's regiem, wordt te weinig gerept. Waar de onderdrukking van de opstand van Poegatsjev wordt beschreven, is de neiging tot het eufemisme bijna lachwekkend of ergerlijk: *'Het leger kreeg tot taak om af te rekenen met zijn volgelingen in het zuiden; zij deden dat op ruwe en soms wrede wijze'* (p. 193).

Het beeld van Catharina dat in deze biografie op ons overkomt is niettemin fascinerend; Catharina is ongetwijfeld een weergaloos boeiende vrouw geweest, wier invloed op de geschiedenis van Rusland in dit boek misschien wordt overschat maar niettemin onmiskenbaar groot is geweest. Juist daarom is het jammer dat de kritische zin en het wetenschappelijke gehalte van deze levensbeschrijving veelal te wensen overlaat.

Het boek had even goed boeiend kunnen zijn, wanneer de schrijver wat minder uitvoerig was ingegaan op allerlei futiliteiten uit met name het leven van de jonge Catharina (grotendeels gebaseerd op haar eigen memoires) en wat dieper op de achtergronden van haar regiem (dat op bepaalde punten, b.v. de macht en willekeur van de adel en de slavernij van de boerenstand, zeker niet zo succesvol en verlicht is geweest als hier wordt gesuggereerd).

Aan de hamvraag, waaraan we sedert Brechts *'Fragen eines lesenden Arbeiters'* toch eigenlijk niet meer voorbij kunnen gaan: *wie betaalt de kosten?* (b.v. van Potemkins halfmiljoen-roebel-feest van 1791, beschreven op p. 279), wordt hier geen enkele aandacht besteed; het Russische volk figureert als object en als coulisse van Catharina's verlichte dadendrang, maar is verder afwezig.

De lichtelijk denigrerende wijze waarop het geruchtmakende boek van Radisjtjev: *Een reis van Sint-Petersburg naar Moskou* wordt behandeld (p. 304-307) is hiervan een symptoom. Ook het machiavellistische element in haar buitenlandse politiek – en met name in de schandalige Poolse delingen – wordt met de mantel der liefde bedekt (waarbij moet worden toege-

geven dat deze mantel bij Catharina ruim valt).

Al bij al is haar werkzaamheid op velerlei gebied niettemin formidabel en vruchtbaar geweest. Wat in haar persoonlijkheid misschien het meest frappeert, is een tomeloze vitaliteit en energie (die zij overigens met andere verlichte despoten gemeen lijkt te hebben) gecombineerd met een grote dosis gezond verstand en een goed ontwikkelde libido, waaraan zij – zoals bekend – geen enkele beperking heeft willen of behoeven op te leggen.

De Nederlandse vertaling leest heel goed, alleen is met de Russische namen m.i. wat slordig omgesprongen. Catharina's eerste minnaar heet hier Serge Saltoevkov (p. 88 e.v.) en haar tweede Gregorius Orlov (evenals Gregorius Potemkin), wat erg onrussisch aandoet. In 1770 wordt de Turkse vloot verslagen in een zekere 'Chemse-baai' (p. 204-205), welke baai op p. 254 als 'Chesme-baai' verschijnt, overeenkomstig het 'Chesme-paleis' (ter herinnering aan de slag gebouwd), wat in het Nederlands begrijpelijker wordt als 'Tsjesme-baai' (bij de Chemse-Chesme-verwarring kan er uiteraard ook sprake zijn van een zetfout). De veldheer Soevarov heet soms Soevarov (wat mogelijk is, maar dan wel consequent), het oude Dnjepetrovsk Ekaterinoslav (p. 269) en het paleis van Potemkin in St.-Petersburg het Tauridapaleis (p. 297).

Kan men dit boek nu aanbevelen voor een leerlingenbibliotheek? Als men geld genoeg heeft zou ik zeggen: ja. Al was het maar omdat Catharina de Grote, tengevolge van het reductieproces van onze leerboeken, in bijna geen historisch schoolboek meer voorkomt, en omdat een leerling – alle depersonaliserende tendenties ten spijt of juist dankzij deze – toch nog geboeid kan worden door de levensbeschrijving van deze formidabele dame.
E.M. Janssen Perio.

Overwintering op Nova Zembla. De 'seylagie' van Willem Barentsz . . . , opgetekend door Gerrit de Veer in 1598. Met de oorspronkelijke gravures. Het Spectrum, Utrecht 1978. (Prisma 1826), 153 blz.

Een Noorse walvisjager, kapitein Carlson, ontdekte in 1871 het ingestorte Behouden Huys op de noord-oost kust van Nova Zembla. Vele gebruiksvoorwerpen uit dit onderkomen worden thans bewaard in het Rijksmuseum te Amsterdam. Uit deze ontdekking bleek, dat Gerrit de Veer in zijn dagboek een uitstekende beschrijving gegeven had van de ontdekking van Spitsbergen ('het oosteinde van Groenland'),

Beren-eiland, van het tien maanden durende verblijf op Nova Zembla en de reis naar de bewoonde wereld in open sloepen.

De oorspronkelijke uitgave van de 'Waarachtige beschrijvinghe van die seylagien' kan men vinden in de Werken der Linschoten-Vereeniging, de delen 14 en 15.

A. van Nimwegen heeft nu van de derde en meest spectaculaire tocht met de overwintering op Nova Zembla een tekst in het hedendaags Nederlands verzorgd.

Deze tekst is uitstekend met belangstellende leerlingen te gebruiken. Door middel van enkele opdrachten kunnen de leerlingen zelf de barre levensomstandigheden en de vindingrijkheid, de plotseling opdoemende gevaren en de nieuwe ontdekkingen van dat handjevol mannen vinden. Met behulp van de – helaas korte – inleiding zijn ook mooie voorbeelden te vinden van de subjectiviteit van zo'n bron. Is de rol van Barentsz wel zo heroïsch als Gerrit de Veer wil doen geloven? In deze uitgave zijn vele interessante illustraties uit de oorspronkelijke editie opgenomen. Helaas zijn ze door het formaat van een prisma-uitgave te klein uitgevallen.

J. Baalbergen.

J.C.A. de Meij, *De watergeuzen, piraten en bevrijders. Fibula/van Dishoeck, 1980, f 24,50.*

Bij Fibula-van Dishoeck verscheen in de zomer van 1980 alweer het achtste exemplaar in de serie monografieën die zich ten doel stelt om de geschiedenis op een goed leesbare en wetenschappelijk verantwoorde manier aan de man te brengen. Het betreft hier 'De watergeuzen, piraten en bevrijders' van J.C.A. de Meij; een samenvatting van de dissertatie 'De watergeuzen en de Nederlanden' die in 1972 het licht aanschouwde.

Wanneer we de inhoudsopgave van de dissertatie met die van het aanzienlijk minder omvangrijke Fibulaboek vergelijken, wordt al snel duidelijk dat de auteur geselecteerd heeft met het bovengenoemde criterium 'goed leesbaar' in zijn achterhoofd. Dit is, zeker in het kader van deze serie, terecht, want dr. de Meij is een goed verteller. Zijn kroniek begint in april 1568 in Groningerland waar de eerste geuzen de bevoorrading van Lodewijk van Nassau via de Eems verzorgden. Het verhaal eindigt in 1572 met de inname van Den Briel.

Tijdens zijn betoog, dat in zeven fasen is onderverdeeld, probeert de auteur aan te tonen dat er binnen de geuzengeleiders sprake was van een min of meer duidelijk ontwikkelde. Van kapers en landrovers werden zij tot een marine die bevolkt werd

door een fanatieke kern die zich een politiek-religieuze omwenteling in de Nederlanden ten doel had gesteld.

Dat zij naast bevrijders toch ook piraten bleven en als vloot vaak een verbrokkeld beeld vertonen was vooral te wijten aan het feit dat men geen vaste thuishaven had en wel schepen moest kapen om in het levensonderhoud te voorzien. De relatie met Willem van Oranje, die als souverain commissiebrieven verstrekke, was ook belangrijk. Toch werd de Prins pas in de lente van 1569 door de Coligny op het idee gebracht dat de geuzen als vloot een waardevolle pion zouden kunnen zijn bij de uitvoering van zijn plannen. Door gebrekkige communicatie en de grote spreiding van de schepen leverde deze alliantie niet meer op dan enkele mislukte of niet uitgevoerde invasieplannen.

De verdediging tegen de geuzen die door Alva georganiseerd werd, geeft een interessant beeld van de verhouding tussen de gewesten en de landvoogd. Deze laatste was van mening dat de Hollanders, en met name de Amsterdammers, de actieve verdediging moesten verzorgen. Er was hier volgens Alva geen sprake van 'gens de guerre' maar van rovers en plunderaars. Bovendien had hij geen geld om zelf een vloot uit te rusten. De resultaten van de moeizaam functionerende verdediging zijn dan ook niet indrukwekkend.

De Staten waren van mening dat het centraliserende gezag niet alleen eisen moest stellen, maar ook bescherming moest bieden. Naast dit alles was er ook nog eens de minachting en onderschatting van de landvoogd die implicaties hadden voor de landverdediging. Deze werd in Holland door boeren verzorgd. Alva achtte de geuzen eenvoudig niet in staat om een invasie van enige betekenis te ondernemen.

Na enige opmerkingen betreffende geografische herkomst en sociale samenstelling van de geuzen houdt de schrijver zich in het tweede hoofdstuk bezig met de motivatie en het karakter van de geuzen. Volgens de Meij zien we op de vloot een 'ideologische elite' die een terugkeer naar het vaderland nastreefde. Hij leidt dit o.a. af uit de retoriek die de geuzen bezigen en uit passages in bestellingen die Oranje met de geuzen verbonden. Bovendien was het opvallend dat haat en plundering tegen kerk en gezag gericht waren.

We hebben hier te maken met een probleem dat elke historicus, die de religieuze oorlogen behandelt, tegenkomt. Wordt het gedrag van te behandelen personen door religieus gevoel of door pragmatisch eigenbelang bepaald? Me dunkt dat beide een rol speelden en dat men zich moest aanpassen aan de situatie. Het is daarom

de vraag of een balling dan ook altijd met dat ene doel (terugkeren en veranderen) voor ogen gehandeld zal kunnen hebben. Zou het bovendien niet mogelijk zijn dat er naast de sociale nivellering die aan boord plaatsvond ook sprake was van een nivellering van ideeën onder invloed van het 'schuim'?

Tenslotte wijst de auteur erop dat de economische crisis van 1569 niet het gevolg van acties van Nederlandse kapers was. De breuk met Engeland en de Engelse piraten speelden hierbij de hoofdrol. In 1571 zouden de geuzen de toch al zorgelijke economische situatie doen verslechteren.

Afsluitend kunnen we stellen dat er van een standaardwerk een goed leesbare en fraai geïllustreerde samenvatting is verschenen. Het boek is een aanwinst voor de schoolbibliotheek met als enige opmerking dat de geïnteresseerde leerling misschien niet met de complexe internationale situatie uit de voeten zal kunnen. De speciaal voor deze uitgave geschreven historische inleiding voorziet niet in deze leemte. Wellicht is het nuttig om nog even op te merken dat de dissertatie, die natuurlijk meer informatie bevat, voor de eindexamenklassen Vwo zeker toegankelijk is.

A. de Jongh

H.W. Koch, *Over hellebaarden, donderbussen en huurlingen*, Elsevier, Amsterdam/Brussel 1980, ISBN 90.10.02693.0. 259 blz., f 69,50. Vertaling van 'Medieval Warfare'.

Bij een eerste aanblik van het boek, dat op de flap de ondertitel 'Het krijgsbedrijf in de middeleeuwen' meekreeg, zal men zeggen: ziet er mooi uit. Weliswaar geen literatuurlijst, maar toch veel tekst en erg veel fraaie plaatjes. Bij een nadere beschouwing stelt het werk echter teleur. De illustraties zijn voor een groot deel niet echt functioneel. De bijschriften zijn zeer summier. Ook de volgorde, qua tijd, is niet systematisch.

Men zou zich kunnen voorstellen dat eerst vroege afbeeldingen van een wapenrusting of een belegering komen, en pas verderop, samenhangend met het verhaal, latere afbeeldingen. Maar 15e-eeuwse illustraties worden rustig afgewisseld met 12e- en 19e-eeuwse om een toestand van laten we zeggen 1100 te illustreren. En als er in de tekst uitgebreid wordt ingegaan op een vroege afbeelding van een kanon (p. 203), missen we juist een plaatje. Over het algemeen wel een leuk kijkboek, maar dus niet zo degelijk.

Ook de vertaling is niet vlekkeloos. Een

voorbeeld slechts. Het kaartje op p. 8 vertoont het Romeinse rijk 'met zijn bisdommen' in de tijd van Diocletianus. We zien grote gebieden als Gallië, Hispanië enz. De vakterm 'diocese' is hier verkeerd begrepen. In die tijd, ± 300 , bedoelde men er een staatkundige en geen kerkelijke indeling mee.

Komen we nu aan de tekst van Hannes-Joachim W. Koch, een Duitser, die, blijkens de flaptekst, na WO II naar Engeland is gegaan en nu geschiedeniscollege in York geeft. Hij heeft zich totnogtoe vooral bezig gehouden met de 20e-eeuwse oorlogen. Wellicht had hij er beter aan gedaan zich dan ook niet met de middeleeuwen te bemoeien, want de uitspraken die hij doet roepen vele vraagtekens op, ondanks het feit dat de flaptekst in fraai uitgeversproza spreekt van 'een wetenschappelijk gefundeerde tekst' en 'een doorbraak in de geschiedschrijving over de middeleeuwse oorlogvoering'.

Het doel van Koch is 'de hoofdlijnen van de geschiedenis van de oorlogvoering in de middeleeuwen aan te geven' (p. 9). Dat blijkt dan meer een hap en een snap te zijn, dan een schets van een ontwikkeling. Er worden in het geschiedverhaal terloops wel wijzigingen in bewapening en tactiek aangegeven, maar men krijgt beslist geen helder beeld van de 'hoofdlijnen'. De structuur van het boek is zwak, hoofdstuktitels passen soms niet bij de inhoud. Hinderlijker nog zijn de gebreken die de schrijver toont t.a.v. de normale basiskennis van de middeleeuwse geschiedenis. Een kleine greep uit de grote collectie curieuze uitspraken: 'Pippijn II had zichzelf tot soeverein uitgeroepen van het gebied tussen Loire en Maas en van Aquitanië' (p. 27), terwijl het om een hofmeier gaat. 'Karel Martel verwierf door deze overwinning (bedoeld is 732) een voorrangpositie, die hem in staat stelde het stamverband der Franken om te zetten in het Frankische rijk' (p. 27). Hoe Koch zich dat voorstelt blijft onduidelijk.

Het feodale stelsel is ook al geen grote bekende. En dat is toch ernstig als men een boek over het middeleeuwse krijgswezen wil schrijven. 'In de eerste tijd van het feodale tijdperk was de leenman echter niet de eigenaar (van het leen) — iets dat later veranderd zou worden' (p. 38). Hoe zou Koch dat bedoelen? 'Willem de Veroveraar verkavelde het land onder zijn leenheren' (p. 62). Ook verderop blijken koningen leenheren onder zich te hebben, i.p.v. leenmannen (die overigens op hun beurt weer leenheer konden zijn t.o.v. hun leenmannen, maar zo ver komt Koch niet).

De ridderschap is ook niet diepgaand bestudeerd. 'Vanaf de 12e eeuw tot het

einde van de middeleeuwen vertegenwoordigde de ridderschap een eigen sociale stand; in geheel Europa was zij een soort gesloten klasse' (p. 66). Als we J.M. van Winter's onderzoekingen aangaande de ridderschap zien, constateren we juist het omgekeerde: tot aan het einde van de middeleeuwen een open klasse en pas daarna een gesloten groep. 'Een ridder kon geen wapendienst of leengoed aannemen van een gelijke' (p. 66). Het tegendeel bewijzen alleen al de bekende voorbeelden van de Engelse koning die gebieden in leen had van de Franse koning, en van de Hollandse graaf die een stuk Zeeland in leen had van de Vlaamse graaf. 'Van het begin van de Karolingische tijd is nog bekend dat veel ridders in stadsgemeenschappen leefden' (p. 68). Hoe we dat moeten rijmen met het overwegend agrarisch karakter van die periode, is duister.

Ook in kerkelijke zaken laat Koch wel eens een steekje vallen. 'St. Bernhardus van Clairvaux, die de stoot gaf tot de hervormingsbeweging van Cluny' (p. 70). Een verschil van 200 jaar slechts. Ook de opvatting over Filips II van Spanje lijkt me niet houdbaar; Filips bleef 'vasthouden aan het beginsel van de godsdienstige uniformiteit, krachtens het principe cuius regio, eius religio' (p. 219).

Dit waren dus slechts enkele curiosa. Is dit boek nu bruikbaar op school? Wel, de eerste 180 blz. zouden dan met zeer grote voorzichtigheid moeten worden gehanteerd. De laatste 80 zijn wel beter en ook leesbaarder. Maar nog praktischer is het, gewoon een handboek middeleeuwse geschiedenis te pakken en de wapenkennis te putten uit bijvoorbeeld het systematische boekje van R.B.F. van der Sloot *'Middeleeuws Wapentuig'* in de Fibulareeks. Want systematisch kan men het boek van Koch niet noemen en hoofdlijnen geeft het niet duidelijk. En een typisch gevoel geeft ook de beschrijving van de zenuwen die een boogschutter gehad moet hebben als hij van dichtbij een ruiter moest beschieten: 'het soort zenuwen dat in de Tweede Wereldoorlog vereist werd om een Russische (!) T 34 tank tot op 13 meter te laten naderen en dan een pantservuist af te schieten' (p. 72).

W.H. Lenselink.

Geoffrey en Angela Parker, *Europese soldaten 1550-1650*, Fibula/van Dishoeck, Haarlem 1978, ISBN 90.228.3262.7. 64 blz., f 13,50. Vertaling van 'European soldiers 1550-1650'.

Geheel in tegenstelling tot het hierboven genoemde werk van Koch, is dit een zeer systematisch en bruikbaar boekje. Het

behandelt achtereenvolgens 'Hoe we wat meer te weten kunnen komen', 'De mannen en hun wapens', 'Het militaire leven', 'Dienst aan het front', 'Het verlaten van de dienst'. De tekst, die is afgestemd op de middelbare-school-jeugd, past bij de illustraties en andersom. Duidelijk worden de vragen beantwoord die kunnen opkomen met betrekking tot het leger: waren dat alleen soldaten? Welke problemen waren er met vuurwapens? Wat deed een soldaat als de veldslag voorbij was? Enz. Aanbevolen.

W.H. Lenselink.

Joh. Brouwer: *Kronieken van Spaanse soldaten uit het begin van den tachtigjarigen oorlog*. Thieme, Zutphen 1980, f 45,—.

Het is geen gebruik herdrukken te recenseren zeker niet als de auteur al lang dood is. Daarom hierbij de vermelding dat dit boek, oorspronkelijk daterend uit het na-jaar van 1933, opnieuw uitgegeven is. Het bevat, zoals bekend, achttien bijdragen die een beeld geven van hoe Spaanse soldaten de oorlog in de Lage Landen zagen. Volgens de auteur hebben hun woorden 'het onmiskenbare karakter van eenvoud en waarheid'. Sinds o.a. Geoffrey Parker is onze kennis over het Spaanse leger in de Lage Landen enorm verrijkt. Toch is deze heruitgave m.i. zinnig. Het boek laat zich nog altijd uitstekend lezen en is voortreffelijk uitgegeven. Docenten die leerlingen teksten willen voorleggen bij de behandeling van onze opstand zullen in dit boek zeker iets van hun gading kunnen vinden. F.R. Kat

Douglas Botting. *Zeerovers*. Time-Life, Amsterdam 1979, 192 p.

Het verschijnsel zeeroverij heeft de hele geschiedenis gespeeld maar heeft zijn hoogtepunt gehad aan het eind van de 17e en het begin van de 18e eeuw. Deze dertig jaar durende periode heeft men wel de Gouden Eeuw van de zeeroverij genoemd en maakt het thema uit van dit boek. Voor de beschrijving van deze periode kon de auteur gebruik maken van processtukken tegen de zeerovers en vooral van de klassieke werken van de zeeliteratuur van Daniel Defoe.

Eerst wordt uit de doeken gedaan wat de zeelui vooral tot piraterij gedreven heeft. Ondanks het afschuwelijke leven aan boord van een piratenschip hebben vele zeelui gekozen voor dit beroep, ondanks ook het feit dat zij wisten dat bij gevangenneming meestal de dood door de strop volgde. Naast het geld en dikwijls rijke buit moet de reden hiervan ook gezocht

worden in de onrechtvaardigheid en hardvochtigheid die heersten aan boord van de koopvaardijsschepen.

Vervolgens besteedt de auteur aandacht aan drie bekende piraten uit de Gouden Eeuw. We krijgen een uitvoerige beschrijving van hun manier van optreden en duidelijk wordt ook dat bestrijding van de piraterij nog al eens verhinderd werd door de corruptie onder de bestrijders. Het oogluikend toelaten van de piraterij leverde immers rijke buit op.

Een betere bescherming van de koopvaardij door de marineschepen en een groter gevoel van internationale verantwoordelijkheid ten aanzien van het in stand houden van zekere normen, maakte tenslotte een eind aan de zeeroverij, althans op grote schaal. Ook in de 19e eeuw vinden er nog enkele gevallen van piraterij plaats, maar die vertonen meer het karakter van incidenten. Behalve een goede kijk op de piraterij biedt het boek ook zicht op de mentaliteit uit die tijd. De praktijken van de piraten maar ook van hun bestrijders waren vaak gruwelijk. Dit betekent niet dat de zeeroverij nu van de romantiek in de sensationele sfeer terecht gekomen is. De auteur is er in geslaagd van deze korte bloeiperiode van de zeeroverij een realistische en analytische beschrijving te geven, die hier en daar, door de opsomming van behaalde prijzen, wat saai aandoet.

Dit goed vertaalde en rijk geïllustreerde boek misstaat niet in een schoolbibliotheek, ofschoon ik me ook kan voorstellen dat docenten bij de opbouw van de bibliotheek andere prioriteiten stellen.

B. Molenkamp

R. Renson, *Geschiedenis van de sport in de oudheid*. Leuven 1980, 208 blz., 6 figuren, BF 395.

De leraar die hoopte dat onder de hierboven gegeven titel, een publikatie zou schuilen waarmee hij de belangstelling van leerlingen voor het onderwerp sport in de geschiedenis zou kunnen voeden, moet ik al meteen teleurstellen. Renson presenteert zijn boek als een geschreven handleiding bij de kolleges in de 'Geschiedenis van de lichamelijke opvoeding', een cursus die hij aan de universiteit van Leuven geeft. Het syllabus karakter van deze publikatie zorgt voor weinig leesplezier, maar is ook verantwoordelijk voor een systematisering die in andere boeken over aspecten van het 'dagelijks leven' nogal eens ontbreekt. Deel I bespreekt theorieën over de oorsprong van de sport, vervolgens geven deel II en III de geschiedenis van de sport in de Griekse oudheid en de Romeinse. Binnen deze laatste delen is de orde-ning een chronologische: eerst wordt een

karakteristiek gegeven van een periode, daarna worden de sportfenomenen beschreven.

Ik ben niet bevoegd te oordelen over de waarde van de schets van de oorsprongstheorieën — deel I —, wel is de behandeling zo summier dat de uitspraak op blz. 41 niet waargemaakt is dat 'bepaalde maatschappij-ideologieën en bepaalde cultuurhiërarchische opvattingen' zijn ontmaskerd: wij als lezers missen waarschijnlijk toch te veel de viva vox van Renson. Allerelei interessante opvattingen worden even aangestipt: de geïnteresseerde lezer wordt in ieder geval wel op het spoor gezet van de theoretische kanten van zoiets vanzelfsprekend als sport.

Aan het gevaar van grasduinen, dat zich onmiddellijk aandient als men een onderwerp zo breed aanpakt als Renson wil, is de schrijver niet helemaal ontsnapt. Als hij de mythen over de oorsprong van de Olympische Spelen bespreekt, hanteert hij uitsluitend de strukturalistische analyse van Lévi-Strauss (blz. 66) over de betrekkelijke waarde waarvan Kirk in zijn *Myth en The Nature of Greek Myths* heel behartenswaardige dingen heeft gezegd. De historische schetsen van periodes steunen op enkele publikaties, waarbij het uiteenlopend nivo treft: Time-Life-boek naast de meest diepzinnige werken. Dat er wat foutjes staan in de beschrijvingen van het historisch kader is gezien de 'onmogelijkheid' van de opgave die de schrijver zich heeft gesteld, wel vergeeflijk. Ernstiger is mijn bezwaar dat de informatie vaak niet erg functioneel is, namelijk niet de positie van de sport verduidelijkt. Aan de andere kant vormen die stukken tekst te zeer een resumé van gebruikte handboeken om op zichzelf heel sprekend te zijn. Vreemd is het als bij een heel beknopte beschrijving van de slag bij Thermopylai wordt verwezen naar Finley *The Ancient Greeks* (80).

Het meest interessant vond ik Renson daar waar hij met kennis van sportzaken de technieken bespreekt zoals het gebruik van halters bij het verspringen (94).

Waarschijnlijk in het besef dat zijn boek te zeer een leertekst zou blijven heeft de schrijver wat krampachtige pogingen gedaan luchtig uit de hoek te komen. De ver-zotheid van Romeinen op Griekse cultuur wordt betiteld als Griekskiljonisme (118), Roxane, vrouw van Alexander de Grote, heet 'een vermaarde lokale beauty' (117), een chitoon kan men ook een 'mono-bretelmidi' noemen (58). Naar aanleiding van zijn vele Engelse uitdrukkingen verdenk ik de schrijver van Anglokiljonisme. 'There was no business like Roman show-business' moet de mooie zin zijn die het Romeinse gladiatorenwezen afdoende karakteriseert (184).

Daar waar Renson steunt op goede publikaties, is hij heel informatief, bijvoorbeeld over de sportoefeningen in het Romeinse leger (156), als Nederlandstalige publikatie over antieke sport kan men beter zo gauw mogelijk bij de Slegte *De Olympische Spelen in de oudheid* van Finley en Pleket weghalen. Buiten de kring van de tentamen afleggende Leuvenaren kan Rensons boek nuttig zijn als wegwijzer naar publikaties over sportgeschiedenis, waarmee de modale leraar niet vertrouwd zal zijn. Ook bij de voorbereiding van een les over de Olympische Spelen zal hij voordeel van deze handleiding hebben.

Anton J.L. van Hooff

R.J. Unstead, *Egypte en Mesopotamië*. Moussault, Baarn 1979. 63 p., f 18,50.
Vertaling van *Egypt and Mesopotamia*, Black Limited, Londen 1977².

R.J. Unstead, *Griekenland en Rome*. Moussault, Baarn 1979. 63 p., prijs f 18,50.
Vertaling van *Greece and Rome*, Black Limited, Londen 1977².

Beide delen samen van deze oorspronkelijke Engelse uitgave geven een globaal overzicht van de geschiedenis van het ontstaan van de eerste beschaving in het Middellandse zeegebied tot de val van Rome. In het eerste deel staan de bewoners van de Nijlvallei en die van het Tweestromenland centraal. De politieke ontwikkelingen, de culturele aspecten, de sociaal-economische facetten passeren in vogelvlucht de revue. Kleurrijke afbeeldingen van oorspronkelijke prenten en tekeningen vullen de geschreven informatie aan.

In deel twee heeft de auteur een keuze gemaakt uit het historisch gebeuren vanaf het ontstaan van de beschaving op Kreta tot het moment waarop de 'Donkere Eeuwen' over het grootste deel van Europa neerdaalden.

Ook in dit deel heeft de auteur een aantal aspecten van de menselijke samenleving willen laten zien. Illustraties in kleur moeten ook hier de geschreven informatie aanvullen.

De geschreven informatie van beide delen voldoet niet aan het doel; er ontstaat geen overzicht omdat het geheel te fragmentarisch is. Het is een opsomming van feiten en gebeurtenissen, conclusies en constatering. Verklaringen van het historisch gebeuren ontbreken bijna geheel.

De waarde van beide werken ligt naar mijn smaak geheel in de afbeeldingen. Niet alle illustraties zijn even functioneel, maar de docent die bereid is opdrachten erbij te maken kan niet alleen leerlingen leren kijken, maar ook bewerken dat zij

gaan nadenken over de zeden, gewoonten en gebruiken van de bewoners van onze vroegste beschavingskring.

Tegen die achtergrond is opname van beide delen in een schoolbibliotheek verantwoord.

B. Molenkamp.

Christa Dericum, *Maximiliaan I. Keizer tussen Middeleeuwen en Nieuwe Tijd*, Elsevier Focus, Amsterdam/Brussel 1980, 191 blz., geïll., f 24,50.

Maximiliaan I, aartshertog van Oostenrijk, later keizer van het Duitse Rijk, is, naar de achterflap van bovengenoemd boek vermeldt, één van de meest populaire figuren uit de Duitse geschiedenis. In ons land is hij stellig veel minder bekend. En dat is eigenlijk jammer, want deze keizer is een fascinerende figuur.

In haar voor een breder publiek bedoelde biografie heeft Christa Dericum gepoogd iets van die fascinatie op haar lezers over te brengen. Hierin is de schrijfster echter maar zeer ten dele geslaagd. Vermoedelijk heeft zij te hoog gegrepen, toen ze besloot vooral geen ouderwetse biografie te schrijven, waarin het politiek-militaire gebeuren centraal zou staan. In plaats daarvan wilde zij Maximiliaan plaatsen '...temidden van elkaar tegenstrevende eigentijdse tendenties, als een subjectieve weergave van sociale constituties'. Zo'n zin maakt de 'gewone' lezer vermoedelijk echter meer geneigd de nieuwe benadering van mevrouw Dericum met wat onbehagen af te wachten dan haar bedoeling geweest kan zijn.

Dat onbehagen zal, al lezende, groeien. Want dit boek is verre van de kritische, moderne biografie die het pretendeert te zijn. Integendeel, het is inhoudelijk een witboek, waarin van de vorst geen kwaad geweten wordt, en naar vorm een plakboek: noch de persoon van Maximiliaan, noch de tijd waarin hij leefde wordt op samenhangende wijze in beeld gebracht. De politiek-militaire gebeurtenissen – toch nog steeds de hoofdmoot van het verhaal – zijn door onvoldoende chronologische precisering vaak moeilijk te volgen. En de aandacht die besteed wordt aan het sociale en culturele leven beperkt zich tot kleurrijke doorkijkjes.

Zo is dit boek – onbedoeld – een illustratie geworden van de kaleidoscopische methode op zijn slechtst. Het verleden is er een plakboek vol curieuze faits divers in geworden, de hoofdpersoon een zo'n vertederende figuur, dat alles wat hij doet of laat in zijn voordeel gezien kan worden (zie bijv. de krasse opmerkingen over Maximiliaans oorlogsvoering in de Nederlanden (p. 60) of die onnozele beschrij-

ving van zijn huwelijk met Maria van Bourgondië (p. 54)).

De grootste verdienste van dit boek is, dat deze impressionistische schets van Maximiliaan I en zijn tijd bij al zijn tekortkomingen toch nog zo leesbaar geschreven is, dat sommige lezers nieuwsgierig naar nadere informatie kunnen worden. Daartoe biedt het boek een beknopte bibliografie. Helaas zal ook die niet iedereen voldoen: het aangeprezen meesterwerk over Maximiliaan van de Oostenrijkse historicus Weisflecker is wel erg omvangrijk. Maximiliaan wacht dus nog op een betere biografie voor een breder publiek.

J.A.L. Lancée.

Jan van der Putten, *Latijns-Amerika/Politiek. Ontwikkelingen en gebeurtenissen in 25 landen*. Kritiese Bibliotheek Van Gennep, Amsterdam 1980, 195 blz., f 18,90.

In dit 'politieke handboekje', zoals de auteur het zelf noemt, staan de belangrijkste politieke ontwikkelingen van de jaren zeventig beschreven. Het is de periode waarin Van der Putten Latijns-Amerika-correspondent was van onder meer NRC-Handelsblad en de Volkskrant. Men kan het boekje zien als een compilatie van zijn journalistieke werk, waaruit soms fragmenten letterlijk zijn overgenomen. De bedoeling is 'het zo beknopt mogelijk bieden van feiten, achtergronden en analyses voor wie in Latijns-Amerika wel geïnteresseerd maar niet gespecialiseerd is'.

Inderdaad heeft de auteur gekozen voor een zeer bescheiden opzet. In 25 hoofdstukken, variërend van 3 tot 14 bladzijden, behandelt hij 25 Latijnsamerikaanse landen – waartoe hij ook de Nederlands-Engelstalige ex-kolonies rekent. Jammer, maar wel begrijpelijk, is het dat Van der Putten afgezien heeft van een vergelijkende analyse tussen de landen. Onjuist is het echter om deze terughoudendheid te rechtvaardigen met de suggestie dat er geen wezenlijke verschillen in de ontwikkeling van de landen zijn.

In zijn slechts enkele bladzijden tellend *Nawoord* concludeert hij: 'het (lijkt) of de gebeurtenissen in veel landen onderling inwisselbaar zijn. Dezelfde oorzaken plegen immers dezelfde gevolgen te hebben'. Dat nu is een onaanvaardbare simplificatie, die voortvloeit uit de eenzijdige politieke beschrijving van de ontwikkelingen. De politieke verschijningsvormen mogen in een aantal landen steeds meer op elkaar lijken, de problemen waarop zij een antwoord zijn variëren sterk van land tot land. Er zijn grote verschillen in natuurlijke rijkdommen, demografische ontwikke-

ling, klassenverhoudingen en politieke mobilisatiemogelijkheden. De landen maken verschillende fasen van industrialisatie door. Sommige bevinden zich (nog) op de weg van de importsubstitutie, andere beproeven de terugkeer naar een op export georiënteerde economie.

Te betreuren valt dat al te simpele generalisaties en ongenueanceerde terminologie de plaats innemen van sociaal-economische analyses. Menig historicus zal vraagtekens zetten bij de vanzelfsprekendheid waarmee militaire regimes fascistisch genoemd worden: wat is toch hun ideologie, waar hun massabeweging en nationale eenheidspartij? Is het geen gemakzucht wanneer je staatsgrepen verklaart in termen als: 'het wordt de bourgeoisie welletjes' (p. 14 over Argentinië in 1976)? Niettemin heeft de lezer aan het boek een nuttig naslagwerkje met een rijke bron aan informatie over de recente jaren. Als zodanig is het zeker bruikbaar voor bijvoorbeeld geschiedenisprojecten en -skripties op middelbare scholen. Helaas heeft de uitgever deze functie onvoldoende onderkend.

R.E.M. van Vuurde.

Miloslav Stigl, *De Inka's, Oorsprong en geschiedenis van de Zonen der Zon*. Meulenhoff, Amsterdam/Brussel 1980, reeks: 'Historische beschavingen en archeologie', 292 blz., 8 blz. kleurenfoto's, 8 blz. zwart-wit foto's, zwart-wit illustraties in de tekst, f 37,50.

Dit boek lijkt volgens een geheel nieuw principe van betiteling op de markt te zijn gebracht: het gaat ondanks de titel namelijk juist *niet* over de Inka's, zeker niet over hun geschiedenis, zoals de ondertitel belooft, en over de oorsprong wordt niet meer verteld dan dat uitvoerig uit de doeken wordt gedaan welke kulturen er vóór de Inka's waren. Als na zo'n driehonderd bladzijden de Inka's opdoemen, houdt het boek abrupt op. De aspirant-koper van dit boek, die ik mij voorstel als de leraar die bij de lessen over de *tijd van de ontdekkingen* iets substantieels over de inheemse kulturen van Amerika te berde wil brengen, zij dus gewaarschuwd.

In een lange estafette passeren ze dus de revue, alle kulturen die aan de Inka's voorafgingen. Na een heldere schets van het natuurlijk milieu worden ze beschreven in hun archeologisch aspekt, vanaf de Royazone-kultuur tot de laatste beschaving vóór de Inka's, het Chimu-rijk. De beschrijvingen van stijlkenmerken van aardewerk en architectuur worden genietbaar gehouden door ze te vermengen met de geschiedenissen van de ontdekkingen

en de ontdekkers, altijd een aantrekkelijk verhaal voor wie gevoelig is voor geleerdenheroïek.

De voornaamste kwaliteit van Stigls boek lijkt me het substantiële van de verstrekte informatie: de schrijver is echt deskundig en heeft het niet nodig bijeengeschraapte informatie op te kloppen. Wat met name dit boek met zijn misleidende titel toch nog een bruikbaar wapen in handen van de leraar-historicus kan maken, is het feit dat de auteur zich verwaardigd heeft allerlei fantasieën aan de orde te stellen en beargumenteerd aan de kant te zetten. Hebt u een paar van die leerlingen die u telkens weer vragen wat er waar is van Däniken en Thor Heyerdahl? Stigl stelt eenvoudig vast dat de lijnen in de Naczwawoestijn echt niets te maken hebben met Indiaanse lucht- en ruimtevaart omdat de losse ondergrond niet deugt als 'startbaan'. Ook ten aanzien van de bewijskracht van Thor Heyerdahls tocht met de Kon-Tiki is het boek aange-naam sceptisch. In plaats van vaag iets te mompelen over de onwetenschappelijkheid van von Däniken, kan de leraar die leerlingen die gegrepen zijn door 'meta-historie', naar *De Inka's* verwijzen.

Misschien dat zijn fundamenteel rationalistische gezindheid de schrijver ervan weerhouden heeft zich meer te wagen aan vergelijkingen met andere kulturen om meer inzicht te geven over inhoudelijke aspecten van de pre-Inka-kulturen. Bij het ontbreken van primaire schriftelijke bronnen blijft het beeld wat steriel archeologisch. Het valt overigens op dat dit boek over zo'n onderwerp en met zulke bronnen niet bepaald overdadig geïllustreerd is.

Dit boek is dus iets voor de echt geïnteresseerde. Alleen hij en de von-Däniken-adept, zal het met belangstelling lezen. Mij deed het boek denken aan de kolleges van de hoogleraar die van september tot april zijn onderwerp inleidde zonder ooit aan het eigenlijke thema toe te komen: op het echte boek over de Inka's in de serie 'Historische beschavingen en archeologie' moeten we nog wachten.

Anton J.L. van Hooff

Frederica de Cesco, *De gouden daken van Lhasa*. Leopold, 1977. Vertaling uit het Duits door Lidi Luursema, f 28,50.

Dit historische jeugdboek speelt zich voor een groot deel af in het voor velen onbekende en mysterieuze Tibet rond 1959.

De hoofdpersoon, de 16-jarige Carrie Mason, brengt op uitnodiging van een schoolvriendin een bezoek aan de hoofdstad Lhasa, om daar de nieuwjaarsfeesten te vieren. De eerste helft van het boek beschrijft de avontuurlijke tocht op paar-

den en muilezels door het Himalayagebied, dat Tibet van de rest van de wereld geïsoleerd houdt.

Eenmaal in Lhasa gearriveerd, komen de Khampa's een nomadische bergstam, in opstand tegen de Chinezen, die in Tibet de feitelijke macht uitoefenen.

Het boek geeft een goed beeld van de feodale structuur van Tibet, dat wel eens de laatste theocratie van de wereld genoemd werd.

De bovenlaag van deze maatschappij wordt gevormd door de geestelijken, de lama's, die o.l.v. de Dalai Lama vóór de komst van de Chinezen de macht in handen hadden en die nauw verbonden zijn met de kleine wereldlijke elite, waar Carrie's vriendin Karma ook deel van uitmaakt.

De schrijfster laat ons uitgebreid kennis maken met deze groep. Niet alleen met hun leef- en eetgewoonten, maar ook met hun ideeën en opvattingen: het onwrikbare geloof in de reïncarnatie, de minachting voor het gewone volk, de angst om hun bevoorrechte positie te verliezen en het heen en weer geslingerd worden tussen de westerse en inheemse cultuur.

Over de rest van de bevolking is Frederica de Cesco wat minder uitvoerig; alhoewel zij wel laat zien dat de geweldige rijkdom van de geestelijkheid verkregen is door de hoge belasting en de verplichte onbetaalde werkzaamheden die door de boeren moeten worden opgebracht.

De politieke rol van de Chinezen in Tibet wordt in dit boek niet erg duidelijk, dit i.t.t. het verschil in houding tussen de Tibetaanse elite en de Chinezen.

Deze laatsten zien de godsdienst slechts als een middel om het volk te onderdrukken en leggen de nadruk op de materiële ontwikkeling van Tibet. Door de wijze waarop de Cesco enkele van deze Chinezen en hun werk schildert en door de liefde die Carrie opvat voor een Chinese dokter, krijgt de lezer enig begrip voor het standpunt van dit volk, dat in het westen vaak als de onderdrukker van Tibet gezien wordt.

De gouden daken van Lhasa is een uitstekend geschreven boek, vol vaart en spanning, maar wel in een enigszins moeilijke stijl met vele vreemde woorden en namen, waardoor het niet geschikt is voor al te jeugdige lezers.

Het belangrijkste positieve punt is echter dat dit boek vooroordelen doorbreekt en een gecompliceerde zaak van twee kanten laat zien.

Hetty Kamphuis.

Sacha Burger, *Het jaar van Nemea, Hardloper of heemeester?* Leopold, Den Haag 1981, paperback, 231 blz., 2 kaartjes, f 23,50.

De historische roman is haast steeds ambigu in zijn hanteren van het verleden: als fictie kan hij zich verontschuldigen de historische werkelijkheid alleen maar te gebruiken als sfeerscheppend element, maar tegelijk wordt nadrukkelijk gedemonstreerd dat er veel echt is in het verhaal. Stichtelijke voorwoorden, epilog en aantekeningen bewijzen het serieuze gehalte van de historische roman.

Ook de historische jeugdroman blijkt niet te ontkomen aan de behoefte bij de schrijver aan te tonen dat hij zich goed heeft gedokumenteerd. *Het jaar van Nemea* begint niet gewoon een verhaal in historische setting te vertellen. De schrijfster meldt eerst dat de Sinterklaasgezelligheid haar het visioen gaf dat steeds gewone mensen en kinderen zich verheugden op hoogtepunten van een jaar. Vervolgens spreekt zij haar jeugdige lezers toe als 'Beste vrienden en vriendinnen'. Na dit kneuterige begin vergast zij haar publiek op een informatieve inleiding in een aangename, niet te belerende toon. Voor de volwassen kopers van het boek – de prijs zal ook het tegenwoordige modale zakgeld te boven gaan – wordt een lijst van geraadpleegde literatuur toegevoegd, met maar enkele populair-wetenschappelijke titels en maar één informatief jeugdboek (Sheppard, *Oud Athene*).

Zo wordt de recensent gespitt gemaakt op het signaleren van historische slipperies. Veel heeft hij niet kunnen ontdekken. Themistokles gebruikte toch niet in 493 al de spanningen met Aigina als alibi voor zijn programma van vlootbouw (blz. 16)? Het kaartje van Athene op de laatste bladzijde geeft een situatie die in 493, het jaar van Nemea, nog lang niet bestaat. Maar overigens maakt Sacha Burger duidelijk dat zij goed geïnformeerd is. Belangrijker dan dat, op knappe wijze worden de grote historische gebeurtenissen, met name de spanningen die de Perzische dreiging in Athene oproept, als achtergrond gebruikt bij de problemen van de 'gewone jonge mens', Pheidippides, die later de afstand Marathon-Sparta (200 km) in twee dagen zal afleggen. Maar zover is hij in dit deel nog niet. Hij bevindt zich nog in het allitererend karrièredilemma van de ondertitel: hardloper of heemeester? Verder is als ingrediënt van het verhaal nog een ontluikende liefde, waarvan de happy endings ons in dit boek onthouden wordt. Trouwens ook de hoofdtrage is op het eind van *Het jaar van Nemea* nog niet tot ontknoping gebracht. Pas in *Het jaar van Olympia* zal ons wel

alles worden onthuld.

Kwaliteiten van het boek zijn de niet al te nadrukkelijke verwerking van historische gebeurtenissen en toestanden en het oproepen van de sfeer van het oude Athene. Zo komen de Nemeïsche spelen goed uit de verf. *Het jaar van Nemea* is een werk dat met zorg is geschreven. Ook de kwaliteit van de druk verraaft de zorg. Wel laat de verhevenheid van enkele onderwerpen nogal gezochte uitdrukkingen uit de pen van Sacha Burger vloeien. Deze lezer althans kon een glimlach niet onderdrukken bij: 'Heuvels, *getekend* door rots-wanden en *gespreide* begroeiing, stonden in een halve cirkel om de vlakke, daarachter *kantelden* vaag paars de bergketens van het binnenland' (9).

'Ver bezijden de waarheid' (105) is ook al weinig jeugdig spraakgebruik. Pas na enig nadenken wordt duidelijk wat onder 'minimaal lopende beelden' (140) moet worden verstaan. En hoe lag de toneelruimte te blakeren op bladzijde 204? 'Objectief'! (De toneelruimte lag *objectief* te blakeren in de hitte).

Er treden in het boek wel erg veel personen op. Net als in sommige uitgaven van Dostojewski en Dickens heeft de schrijfster maar gediensig een personenlijst toegevoegd (218/220). Ik heb geen duidelijke voorstelling van het aangesproken leeftijdsnivo. Mijn dochter Andrea van 12 legde het boek na enkele bladzijden terzijde: het kon haar niet in zijn greep krijgen. Maar voor wat oudere jeugdigen, die affiniteit met het genre hebben, is het een aardig boek, dat een bibliotheek voor hen ter beschikking moet hebben.

Anton J.L. van Hooff

***Verleden land in beeld. Reconstructietekeningen van het leven in Nederland in vroegere eeuwen.* Tekeningen: Bob Brobbel. Tekst: L.P. Louwe Kooymans, J.H.F. Bloemers en H. Sarfatij.**

Boekje bij de tentoonstelling 'Vondsten uit Verleden land': Leiden, Groningen, Nijmegen en Maastricht: 1981-1982. Rijksmuseum voor Oudheden, Leiden 1981, ongepagineerd, f 5,00.

Voor het boek 'Verleden land' maakte Bob Brobbel een aantal reconstructietekeningen van vroegere samenlevingen. Vanaf de 'oermensen' in deze streken tot aan een visserschip uit de zestiende eeuw. Mooie, in zachte tinten uitgevoerde tekeningen, die ook te zien zijn op de tentoonstelling 'Vondsten uit Verleden land', die door Nederland reist.

Hoe verder terug in de tijd, hoe gewaagder de reconstructietekeningen zijn. En daardoor extra boeiend materiaal voor het onderwijs. Wat weten we nu wel en wat

(nog) niet over die vroegere bewoners? Dat geldt bijvoorbeeld voor de afbeelding van een oermens-samenleving, maar ook voor de rendierjagers en hun attributen. In de tekst wordt goed aangegeven, waar de grenzen van de kennis liggen. Louwe Kooymans noteert bij de tekening van de oermens-nederzetting dat gegevens over de kleding, de huidskleur en de beharing ontbreken. De tekst is een beknopte, maar duidelijke uiteenzetting. In grote lijnen doorloopt de lezer de perioden de prehistorie, de Romeinse tijd en de middeleeuwen.

Wel roept die tekst enige vragen op. Wat bedoelt een archeoloog als hij van de rendierjagers stelt, dat het 'moderne mensen' waren? En is het historisch gezien verantwoord om aan de bevolkingsexplosie, die mogelijk werd door de agrarische revolutie, de opmerking te verbinden: 'die nog steeds voortduurt'? En waren bij alle Romeinse legerkampen het amfitheater en het marktgebouw buiten de muren of waren er ook varianten? Desalniettemin is het boekje zeker voor het basisonderwijs (qua beeldmateriaal) en voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs (door de combinatie van beeld- en tekstmateriaal) een interessante uitgave voor het documentatiecentrum en de schoolbibliotheek.

Cees van der Kooij

***Jeugdherinneringen van Jelle Dam, ingeleid door Lykele Jansma.* Uitgever: Lykele Jansma, Buitenpost, z.jr. 118 blz., f 17,50.**

Dit boek behoort tot een genre, dat tot dusver in Kleio weinig aandacht heeft gekregen.

In zijn inleiding zegt de uitgever, dat een dergelijk manuscript eerder tot de sfeerbeschrijvende verhalen moet worden gerekend dan tot de goed bruikbare bronnen. Dat laatste is juist, als men leest, dat Jelle Dam zijn herinneringen op papier heeft gezet om de mensen van later tijd te laten zien hoezeer de levensomstandigheden 'op de heide' verbeterd waren. Met de heide wordt het heidegebied van de Friese Wouden bedoeld. De ontginning werd omstreeks 1840 ter hand genomen en rond de eeuwwisseling voltooid. Jelle, die in 1857 geboren werd, heeft deze verandering van zeer nabij kunnen meemaken. De armoede, het analfabetisme, maar ook het vermogen van mensen om in zo'n situatie hun eigen weg te gaan, worden door Dam beschreven. Interessant is het om van een medespeler te ervaren hoe de ideeën van het socialisme, de evangelisatie en de officiële kerk op elkaar botsten. Dams keuze voor het socialisme heeft hem overigens

niet van de kerk vervreemd. Zijn rol in de Friesche Volkspartij wijst er overigens op, dat Jelle Dam geen doorsnee-heidebewoner is geweest. Belesen en welbespraakt genoot hij een zeker gezag. Aan hem werd dan ook het onderzoek naar de woningsituatie in Opende in 1912 opgedragen, een tijd waarin de heidehutten nog steeds niet verdwenen waren.

Mogen we Jansma geloven, dan slaagde Jelle Dam erin zich '*boven de maatschappelijke situatie en de conflicten van zijn tijd te plaatsen*'. Dat laatste lijkt, alleen al gezien de bedoeling van de dagboekschrijver een onmogelijkheid. Hij was daarvoor ook te betrokken bij alles wat er in zijn omgeving gebeurde.

Dat neemt niet weg, dat Jelle een goed waarnemer was, die wist waarover hij schreef. Het leven in de 'spitkeet', de van heideplaggen opgetrokken hut, wordt gedetailleerd en eenvoudig beschreven. We lezen hoe de bewoners aan de kost kwamen en vernemen waarop de sociale strijd zich toespitste.

Als 'leesboek' zal het veel leerlingen missen toch wat tegenvallen. Het verhaal mist spanning en wordt door de manier van schrijven waarschijnlijk als 'ouderwets' ervaren. Dit bezwaar geldt veel minder voor leerlingen uit deze regio, die door het herkenbare juist geïnteresseerd zullen raken.

Aanschaf door docenten buiten het gebied van de Friese Wouden is beslist het overwegen waard. Vele tekstfragmenten geven een raak beeld van de levensomstandigheden op het platteland in de tweede helft van de negentiende eeuw. Hoe armoede in die dagen ervaren werd, schildert Dam heel concreet.

Ontroerend zijn de vele tekeningen, die Dam van spitketen en eenvoudige huisjes heeft gemaakt. Daarnaast zijn foto's opgenomen, die een goede illustratie vormen van de streek waarin Jelle Dam is opgegroeid en waar het dagboek zich afspeelt. H. van der Veen

C.J.W. van Waning en A. van der Moer: *Dese aengenaeme tocht. Chatham 1667, herbezien door zeemansogen.* Walburg Pers, Zutphen 1981, f 35,—.

In 1967 heeft eerstgenoemde auteur deelgenomen aan de River Medway Dutch Week. Deze door de Engelsen georganiseerde zeilweek vormde de herdenking van de tocht naar Chatham. Ter plekke realiseerde de auteur zich de moeilijkheidsgraad van de operatie van 1667: een waar nautisch kunststukje. Zijn conclusie was dat voor het welslagen van de riskante onderneming een juist gebruik moest zijn gemaakt van weer, wind, stroom en vooral

de getijden. Via informatie verkregen van de afdeling Hydrografie van het ministerie van defensie, de Leidse sterrenwacht en verschillende Ned. en Eng. instanties is hij er met zijn mede-auteur in geslaagd de getijgegevens en het verval te berekenen. Hierdoor is een dimensie toegevoegd aan deze door ruwaard Cornelis de Witt zogenoemde aengenaeme tocht. Gelukkig is het boek voor de niet-nautisch aangelegde historicus zeer leesbaar omdat ook de karakters van de hoofdrolspelers – de Ruyter o.a. – goed uit de verf komen. Duidelijk blijkt ook dat al gedurende de Eerste Engelse Oorlog een spectaculaire aanval op Engeland overwogen werd. Het optreden bij Duins van 1639 vroeg om herhaling. Echter van de Ruyters plan voor een aanval op Plymouth en dat van Tromp voor een actie op de Theems kwam niets. Plezierig is ook dat de toenmalige Engelse reacties vermeld worden. Pepys zag het somber in: de revolutie stond in Engeland voor de deur en hij maakte dan ook maar vast zijn testament.

Doel van dit boek is het benadrukken van de zeemanschappelijke aspecten. Zonder de rol van Johan de Witt als auctor intellectuelis te kleineren is de zegepraal te danken aan de vakbekwaamheid van de kapiteins o.l.v. de Ruyter.

De rapportages van de eigenwijze Cornelis de Witt aan zijn broer, die graag mee had willen gaan, zijn die van een niet-zeeman. Commentaren uit onze tijd en uit de zeventiende eeuw sluiten dit fraai geïllustreerde boek af. Leerlingen zullen veel plezier beleven aan het lezen van dit spannende relaas over deze matitieme heldendaad uit onze Gouden Eeuw.

F.R. Kat

Sandor Kopácsi: *In naam van de werkende klasse. Hongarije 1956: het dilemma van een politieofficier.* Uitg. Het Spectrum, 1981, f 27,50

Gefascineerd en in een ruk heb ik dit, in Canada gepubliceerde boek over het Hongarije van 1956 uitgelezen.

Ondanks het feit dat het Nederlands soms niet vlekkeloos is, geeft het een indringend beeld van de dramatische gebeurtenissen. Kopácsi nam tijdens de oorlog deel aan het verzet tegen de nazi's en hun Hongaarse bondgenoten. Na de oorlog werd hij als sociaal-democraat niet op een zijspoor gerangeerd of zelfs erger geliquideerd. Integendeel, na een periode op het platteland kreeg hij in 1949 op het ministerie van binnenlandse zaken de gelegenheid kennis te maken met de methoden van het stalinisme. De eerste twijfel aan de juistheid van het stalinistische volksdemocratiemodel ontstond in die tijd. Toch

is hij in 1956 als jeugdige dertiger hoofd van de politie in Boedapest.

In die functie uiteraard nauw betrokken bij de tumultueuze gebeurtenissen probeert hij eerst loyaal te blijven aan het bewind maar komt dan vooral door het optreden van de gehate veiligheidsdienst in een moeilijk parket.

Opmerkelijke eigenschappen die hij in de uren des gevaars toont zijn menselijkheid en moed. Dramatisch hoogtepunt van het laatste is zijn ongewapend de woedende menigte ingaan die het politiebureau beleert. Gelijk Caesar met zijn 'Quirites' een eind gemaakt zou hebben aan een opstand van zijn muitende soldaten, zo weet hij met zijn woorden de dreigende ondergang van het politiebureau te voorkomen. Duidelijk laat Kopácsi uitkomen dat zijn sympathie uitgaat naar de opnieuw aan het bewind gekomen Imre Nagy. Door het optreden van de Russische tanks komt er niets terecht van de hem toebedachte rol bij de opbouw van een nieuw leger. Op wonderbaarlijke wijze ontkomt hij in 1958 tijdens het showproces tegen Imre Nagy en Pal Maleter aan liquidatie. Hij hoort levenslang tegen zich eisen maar wordt in 1963 vrijgelaten als gevolg van een algehele amnestie afgekondigd door Chroestjow ter gelegenheid van zijn ontspanningspolitiek. Aan het eind van de jaren '70 mag hij samen met zijn vrouw vertrekken naar hun dochter in Canada. Nogmaals, het boek laat zich lezen als een spannende avonturenroman en zij leerlingen van harte aanbevelen.

F.R. Kat

John Hemming, *Het Rode Goud. De onderwerping van de Braziliaanse Indianen* Het Spectrum/Utrecht/Antwerpen 1980 ISBN 9027459266 Spectrum paperback 76 f 29,50

Hemming heeft met dit boek een groot lezerspubliek willen bereiken. In 21 korte hoofdstukken beschrijft hij in bijna vijfhonderd bladzijden de geschiedenis van de Braziliaanse Indianen van omstreeks 1500 tot in de tweede helft van de 18e eeuw. Op een zeer meeslepende wijze wordt de dramatische tragiek van dit uitstervend volk verteld. De schrijver beschouwt dit werk namelijk als een aanloop tot de geschiedenis van de Indianen in Brazilië tijdens de 19e en 20e eeuw. Het verhaal gaat over groepen, (zoals de bandeirantes, paulistas en jezuïeten) stammen maar vooral over personen. Veel aandacht krijgen de zestiende en zeventiende eeuw in respectievelijk ruim 200 en ongeveer 175 bladzijden.

Zeer detaillistisch worden de Portugese verovering, de kolonisatie en de oorlogen

met de Indianen behandeld. Het is aangrijpend om te lezen hoe het Europese beeld van de Indianen als nobele, eerlijke, edelmoedige en gastvrije mensen langzaam verandert. De idylle wordt verstoord door de werkelijkheid van alledag: de Europese landbehoefte, kolonisatie en de slavenjacht op de Indiaanse stammen aan de kust. Vanaf omstreeks 1530 begint de trek naar het westen ondanks de vele verdedigingsoorlogen van de inheemse bevolking. De Portugese kolonisten weten via een verdeel- en heerspolitiek aan de frontier bij Pernambuco en Bahia steeds meer gebied te veroveren om zich als suikerplanters te vestigen. Deze veroveringsoorlogen ten koste van de Indianen legden de basis voor de missiedorpen (aldeias) van de jezuïeten, want de verslagenen lieten zich massaal bekeren in de hoop gered te worden van het blanke geweld.

Hemming streeft in zijn relaas naar een zo volledig mogelijke bewijskracht. Talloze kroniekschrijvers uit de 16e en 17e eeuw worden voortdurend en uitvoerig aangehaald om de cultuurbotsing van Portugezen en Fransen met de Indianen te verduidelijken. Na de eerste paar honderd bladzijden kreeg ik als lezer het idee verzadigd te worden door al deze informatie over tradities en bijgeloof van de inheemsen, theorieën over de herkomst van deze stammen (verloren stam van Israël?) de expeditie naar het binnenland, de desastreuze epidemieën, de cultuurvernietiging en de slachtpartijen over en weer.

Naast een overvloed aan informatie neigt de schrijver af en toe naar het heroïsche, vooral als hij het heeft over de slavenjagende en goudzoekende paulistas en ban-

deirantes (expeditiebenden vanuit de centra die allerlei avonturen meemaken).

Voor het Nederlandse publiek is het interessant dat de periode van het 'versuymde Brazilië' in een apart hoofdstuk (p. 278-303) aan de orde gesteld wordt. De houding van de Nederlanders ten opzichte van de Indianen werd sterk bepaald door de 'suikeroorlog' met de Portugezen: steun tegen de vijand was van essentieel belang.

Bepaald foutief is het te stellen dat elk dorp onder de Nederlanders een protestantse geestelijke voor godsdienstonderricht had. De schrijver is erg onduidelijk en vaag als hij zinnen gebruikt als: 'Toen de Nederlanders begonnen de Indianen in hun godsdienst te onderrichten volgden zij instinctief het systeem van de jezuïeten' (p.285). En wat te denken over de bewering dat de Indianen onder de Nederlanders meer vrijheid en respect ondervonden mede als 'gevolg van de liberale instelling en het humanisme' van onze landgenoten van toen (p. 286). Uit het vervolg van het hoofdstuk blijkt soms juist het tegengestelde. Naast de vele pagina's gedrukte tekst zijn er in het boek afbeeldingen in zwart-wit en een aantal kaarten. Het geheel wordt afgesloten met een bibliografie van bijna dertig pagina's!

Conclusie: Hemming bedrijft populairwetenschappelijke geschiedschrijving. Zijn talloze gegevens weet hij op een boeiende, en over het algemeen verantwoorde wijze te ordenen en verhalen. Voor leerlingen van de bovenbouw lijkt het mij ondanks de omvang zeker geschikt en wordt daarom warm aanbevolen.

R.R. Donk

Dr. F.W. Prins, Een blokje om in 1939 Over geëngageerd leren naar aanleiding van het Palestina-vraagstuk. Malmberg, Den Bosch. 49 p.

De auteur, tot voor kort hoogleraar in de pedagogiek en algemene didactiek aan de Landbouwhogeschool in Wageningen wil met dit boekje doordringen tot de werkelijke zin van het leren. Om dit doel te bereiken maakt hij gebruik van een polemiek over het Palestina-vraagstuk tussen twee joodse jongens, in 1939 leerlingen van de zesde klas van een lagere school in Amsterdam, waarvan de auteur 'de meester' was.

Het geheel bestaat uit drie delen. Eerst wordt de aanleiding geschetst tot het schriftelijk vastleggen van een twistgesprek tussen twee leerlingen. Vervolgens wordt het werk zelf aan de orde gesteld, in onverkorte vorm met alle toenmaals gestelde vragen en gegeven antwoorden. Tenslotte volgt een analyse van het werk van de leerlingen.

De auteur heeft aan de hand van een praktijkvoorbeeld aangegeven hoe geëngageerd onderwijs er uit moet zien. De beide leerlingen hebben met hun werk duidelijk gemaakt dat men de school niet los moet maken van de haar omringende wereld, ook al is dat een wereld van volwassenen. Een waardevol boekje.

B. Molenkamp

Er zijn nog de volgende losse nummers van Kleio verkrijgbaar:

1977: 1, 2, 6, 7, 11, 12

1978: 1, 2, 3, 6, 9, 10, 11, 12

1979: 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12

1980: de hele jaargang behalve nr. 1

1981: de hele jaargang

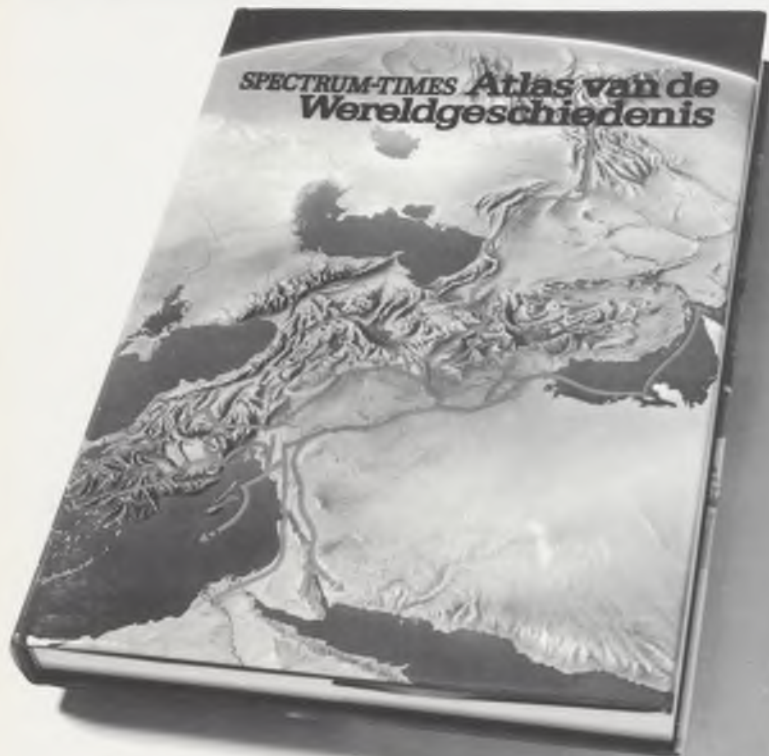
Ook zijn er nog exemplaren van *Afrekenen met 1600*, over het belang van geschiedenisonderwijs.

Deze nummers kunnen tot 1 juni 1982 besteld worden door storting van f 7,50 op giro 128701 t.n.v. penningmeester VGN te Den Haag.

Vermelden jaargang, nummer en gewenst aantal exemplaren.

Het standaardwerk voor deze tijd:

van Het Spectrum



Spectrum-Times Atlas van de Wereldgeschiedenis

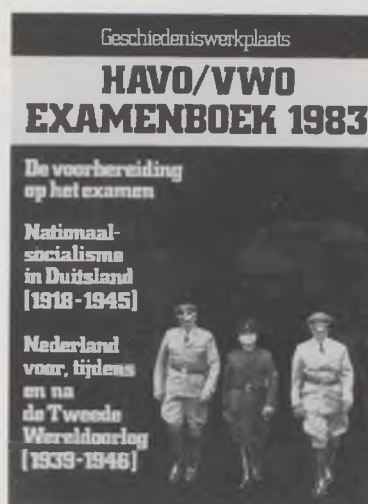
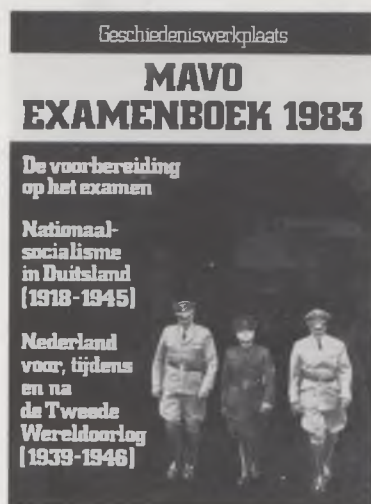
Volstrekt nieuw en oorspronkelijk werk, dat is opgezet als het grote standaardwerk voor deze tijd. Uiterst waardevol voor historici, studenten en iedereen die beroepshalve en/of persoonlijk in de wereldgeschiedenis is geïnteresseerd. In deze gezaghebbende Atlas is niet alleen de geschiedenis overzichtelijk in kaart gebracht, ook de grote beschavingen en hun interactie worden u op een heldere manier gepresenteerd. De belangrijkste kenmerken van dit prachtige werk zijn:

- volledige geschiedschrijving tot in de jaren zeventig van deze eeuw;

- brede aandacht voor volkeren en gebieden van de gehele wereld;
- evenwichtige behandeling van sociale, culturele en economische ontwikkelingen;
- overzichtelijke indeling in 7 hoofdstukken en 126 thema's;
- ruim 600 technisch geavanceerde kaarten, die een dynamisch en verhelderend beeld geven van elk thema;
- chronologische tabellen, lexicon van namen en register;
- gemaakt door meer dan tachtig vooraanstaande geschiedkundigen.

Geb., met stofomslag, 360 blz. f 175,—

**Het Spectrum brengt het
Uw boekhandel heeft het**



Geschiedeniswerkplaats

nu een apart mavo- en havo/vwo-boek
met
twee examenonderwerpen per deel

Inhoud per deel

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

2 Nationaal-socialisme in Duitsland (1918-1945)
In vier basisteksten met opdrachten wordt de stof aangeboden. Daarna volgt het onderdeel: **Oefenen voor het examen**, met op-

drachten over de gehele stof. Tenslotte volgen de chronologie en de begrippenlijst.

3 Nederland voor, tijdens en na de Tweede Wereldoorlog (1939-1946)
Bij dit onderwerp wordt de stof aangeboden in drie basisteksten met opdrachten. Daarna volgen: Oefenen voor het examen, de chronologie en de begrippenlijst.

**Het Mavo Examenboek
verschijnt in mei,
het Havo/Vwo Examen-
boek in juli.**

Verkrijgbaar in de boekhandel en bij Wolters-Noordhoff bv,
Postbus 58, 9700 MB Groningen
tel. (050) 16 23 13

Serieoverzicht

Mavo Examenboek 1983
ISBN 90 01 33650 7
ca. 120 pag. ca. f 16,50

Docentenhandleiding
ISBN 90 01 33651 5
ca. 60 pag. ca. f 18,00

Havo/Vwo Examenboek 1983
ISBN 90 01 33652 3
ca. 120 pag. ca. f 16,50

Docentenhandleiding
ISBN 90 01 33653 1
ca. 60 pag. ca. f 18,00

*Van de docentenhandleidingen
zijn geen gratis beoordelings-
exemplaren beschikbaar.*