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

KLEIO

22e jaargang nr. 3
april 1981

Inhoud

Het Mavo-project. 'Differentiatie in de geschiedenisles'	1
R. Bolsius	
Afrikaanse literatuur en geschiedenis ²⁾	12
W. Bossema	
VGN Nieuws	17
Kroniek	21
Recensies	22

Adressen VGN

Algemeen bestuur

Drs. J. Drewes, *voorzitter*, Bachlaan 58, 1817 GK Alkmaar, tel. 072-112015

Drs. N. Bakker, *vice-voorzitter*, Noordercind 149, 1243 JM 's-Graveland, tel. 035-63135

G.J. van der Tweel, *1e secretaris*, Van Deventerweg 6, 6861 EW Oosterbeek, tel. 085-337018

Drs. E. Boerhout, *2e secretaris*, Androsdreef 14, 3562 XA Utrecht, tel. 030-617769

Mevr. H. Mulkens-Harmeyer, *penningmeester*, Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen (Dr.), tel. 05923-424

J. Engbers *sectie (1) Pedak/basisonderwijs*, Roest 2, 5491 XX Olland, tel. 01438-3138

P.L. Hendriks, *sectie (2) Mavo/Lbo*, Europaweg 25, 6381 KG Ubach over Worms, tel. 045-317162

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

Mevr. Drs. C.W.M. Schunk, *sectie (4) Tertiair Onderwijs*, Talingsingel 64, 6883 CX Velp, tel. 085-649605

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

Mevr. D.H. Verhagen, *Didactiekcommissie*, Tiboel Siegenbeekstraat 28, 2313 HB Leiden, tel. 071-122697

Correspondenten

Sectie (1) Pedak/Basisonderwijs

J. Engbers, Roest 2, 5491 XX Olland, tel. 04138-3138

Sectie (2) Mavo/Lbo

S. Erich, Rysloane 15, 9283 XS Surhuizum, tel. 05123-1607

Sectie (3) Havo/Vwo

L. Mulder, Meerkoetmeent 64, 3844 XR Harderwijk, tel. 03410-16676

Sectie (4) Tertiair Onderwijs

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

Didactiekcommissie

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* 1980, no. 12.

Ledenadministratie

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.

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,— |

Abonnementen

Reglementair komen alleen diegenen in aanmerking voor een abonnement, die geen docent geschiedenis en staatsinrichting zijn.

Leden van de VGN ontvangen *Kleio* kosteloos.

Niet-leden kunnen zich na goedkeuring van het bestuur abonneren op *Kleio* à f 65,— per jaar. Voor aanvraag richt men zich tot de penningmeester van het bestuur, Mevr. H. Mulkens-Harmijer, Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen-Vries.

Losse nummers

Kleio f 7,— tenzij anders vermeld. Leerlingenmateriaal *Kleio-Didactica*: minder dan 10 ex. f 3,— per ex., meer dan 10 ex. f 2,50 per ex.

Bestelling geschiedt door overmaking van het juiste bedrag op gironummer 128701 t.n.v. penn. VGN 's-Gravenhage. Vermelden: jaargang, nummer en gewenst aantal exemplaren.

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.

Auteursrecht

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

Redactie

J. Harderwijk, *voorzitter*, Dorpsstraat 54, 3611 AG Oud-Zuilen.
Drs. F.R. Kat, *secretaris*, Jeudestraat 4, 4011 GL Zoelen, tel. 03448-1686
Drs. F.G. van Baardewijk, Utrecht.
Drs. C. Bogaerts, IJsselstein.
Dr. E.M. Janssen Perio, Rotterdam.
Mevr. Drs. J. Rijken, Amsterdam.

Het Mavo-project. 'Differentiatie in de geschiedenisles'

Ruud Bolsius

In Kleio nr. 10, 21e jaargang 1980 maakte de lezer kennis met het Mavo-project in het algemeen en met de konkretisering naar het vak geschiedenis in het bijzonder.¹⁾ Op blz. 280 en 281 is een overzicht gegeven van het differentiatie-model dat bij geschiedenis toegepast is.²⁾ In dit artikel wordt uitvoerig ingegaan op de wijze waarop er in de geschiedenislessen in het voortgezet onderwijs meer rekening gehouden kan worden met de individuele verschillen tussen leerlingen.

Met nadruk wordt het verzamelbegrip voortgezet onderwijs gebruikt omdat de betekenis van dit artikel de grenzen van het Mavo overschrijdt.

Bij het schrijven van dit artikel is bewust gekozen voor een aanpak waarbij, op basis van bestaand of in ontwikkeling zijnde lesmateriaal, van het Mavo-project een beeld gegeven wordt van haalbare differentiatie-mogelijkheden. De bedoeling is nl. dat U als het ware uitgenodigd wordt om aan de hand van dit artikel Uw eigen lespraktijk door te lichten op de wenselijkheid om aspecten van differentie toe te passen.

De noodzakelijke theorie wordt tot een minimum beperkt. Niet omdat theorievorming rondom differentiatie niet nodig en gewenst zou zijn, maar omdat voor praktijkmensen concreet toepasbare lessuggesties ertoe kunnen leiden dat de theorie al ervarend wordt opgebouwd.

1. Verkenning van het begrip differentiatie

Rondom de definiëring en de plaatsbepaling van het begrip differentiatie is veel te doen. In het bestek van dit artikel wordt niet nader ingegaan op de verschillende definities van het begrip differentiatie die er zijn en ook wordt geen aandacht besteed aan de eraan ten grondslag liggende onderwijsopvattingen.³⁾

Differentiatie bij geschiedenis wordt geplaatst in het perspectief van omgaan met verschillen. Dit laatste begrip nu impliceert dat er in klassesituaties getracht wordt 'ruimte' te creëren voor leerlingen, waardoor ze in staat zijn op de voor hun meest geeignende wijze leerervaringen op te doen.

Differentiatie blijkt dus in haar uiterste consequenties niet alleen een didaktische aangelegenheid te zijn, maar raakt ook de relatie leraar-leerling in pedagogisch opzicht.

Met de begrippen 'klassesituatie' en 'ruimte creëren' wordt het aksent gelegd op het groepsgebeuren dat voor de realisering van differentiatie een noodzakelijke voorwaarde is én op de aksepterende houding van de docent als eveneens noodzakelijke grondhouding ten aanzien van de individuele leerling.

Uitdrukkelijk wordt stelling genomen tegen al die opvattingen, waarbij differentiatie tot doel verheven wordt met als argument dat het nodig is leerlingen te sorteren en te voorzien van etiketten 'goed' of 'slecht'. Verschillen tussen leerlingen hoeven niet ontkend te worden, maar dit impliceert echter niet dat ons onderwijs deze verschillen moet opsporen en moet kategoriseren. Veel meer is het

een opgave met deze verschillen om te gaan in onderwijsleersituaties, waarin leerlingen tot hun recht kunnen komen.

Bij het beoordelen en interpreteren van het in het artikel opgenomen lesmateriaal dient U zich als lezer te realiseren dat bovenstaande – zij het in dit verband summier weergegeven – uitgangspunten het kader aangeven, waarbinnen dit lesmateriaal geschreven is.

2. Differentiatie in de les

Uit ervaring weten de meeste docenten wat ze met hun geschiedenislessen willen bereiken. Er wordt met andere woorden bewust en/of onbewust in *doelstellingen* gedacht.

Tevens heeft men wel een idee over de manier, waarop men het gestelde doel wil bereiken (men hanteert *didaktische werkvormen*). Een ander wezenlijk aspect van elke les is het moment waarop de docent tussentijds of achteraf vaststelt of de gewenste doelen bereikt zijn (*de diagnose*).

In de normale lessituatie van elke dag komt de trits doelstellingen, didaktiek en diagnose in bonte afwisseling aan bod. Bij de gangbare praktijk worden dan ook de aanknopingspunten voor een zo verantwoord mogelijke differentiatie gevonden. Schematisch kan het als volgt weergegeven worden.

(Dit schema dient tevens als leerwijzer om aan de hand van diverse voorbeelden verderop in het artikel de aspecten te plaatsen).

Waar wil je uitkomen? – de doelen –	Hoe doe je dat? – de didaktiek –	Hoe ga je na of je datgene wat je wilde ook bereikt hebt? – de diagnose –
• open vs. gesloten doelen • belangstelling/inleving	• variatie en differentiatie • opdracht-werkwijze-uitkomst • leerstijl en instructie • beginsituatie	• tussentijdse diagnose • zelfevaluatie • variatie • diagnose van vaardigheden

Bezinning op de doelen van geschiedenis, op de te gebruiken didaktische werkvormen en toetsvormen zijn onmisbare elementen in een bezinning op de mogelijkheden en onmogelijkheden van differentiatie.

3. Differentiatie in doelen

Afhankelijk van datgene wat men met geschiedenis wil bereiken en in relatie tot de fase van het onderwijsleerproces kan er van open of van gesloten doelen gesproken worden.

Gesloten doelen zijn de doelen, waarvan achteraf zonder veel moeite is vast te stellen dat ze bereikt zijn. Ze zijn meetbaar en eenduidig. Bij geschiedenis gaat het dan om het leren van feiten, begrippen en vaardigheden.

De open doelen zijn minder eenduidig en hebben betrekking op het terrein van houdingen, interpretaties, van analysevermogen, van een kritisch oordeel.

Bij gesloten doelen wordt de leerling uitgenodigd om 'na te denken' wat door de docent is voorgedacht. Het leerresultaat kan dus nooit meer (wel minder) zijn dan door de instructie is ingebracht.

De open doelen kan de leerling voor een (belangrijk) deel zelf invulling geven.

Een noodzakelijke stap voor een geschiedenisdocent die differentiatie in zijn lessen een kans wil geven, is een doelformulering, waarbij zowel open als gesloten momenten voorkomen.

In het Mavo-project is daarom gekozen voor een doelformulering, waarbij het uiteindelijk gaat om het verwerven van een houding, via allerlei tussenfasen, waarin gesloten, meer cognitieve zaken een rol kunnen spelen. Daarbij wordt min of meer expliciet tevens aangegeven dat belangstelling bij en inleving door leerlingen voor een bepaald onderwerp onmisbare elementen zijn om een gesteld doel te kunnen bereiken. In de meeste leerboeken worden de mensen van vlees en bloed geabstraheerd tot klassen en standen, denkbeelden en strevingen. Zonder 'belangstellende' leerlingen wordt elke differentiatiepoging gereduceerd tot een indeling in eenvoudigere en moeilijker te realiseren doelen.

Differentiatie bij geschiedenis start met de keuze voor een leerlinggerichte leerstof. En veelal blijkt dit leerstof te zijn die gericht is op het verwerven van een houding.

Een aantal voorbeelden ter verduidelijking

In het thema Jan Boezeroen (Mavo, 3e leerjaar⁴⁾) gaat het stofinhoudelijk om de positie van de arbeidende klasse in de 19e eeuw.

De doelstelling van het thema vermeldt dat de leerlingen na het doorwerken van dit thema begrip aan de dag leggen voor de relatieve rijkdom waarin ze verkeren in vergelijking en konfrontatie met de 3e wereld van nu en de 19e eeuw van toen. De verantwoording geeft de volgende toelichting:

'In de meeste boeken wordt de positie van de arbeider in de 19e eeuw afgeschilderd als slecht. Op enkele bladzijden somt men vervolgens wat gegevens op. Vaak worden wat bronnen toegevoegd en vanuit onze rijkdom bekeken is de konklusie niet moeilijk te trekken.

De volgende les gaat dan weer over de achterliggende en de begeleidende theorie: liberalisme, socialisme, marxisme.

Voor historici zo klaar als een klontje.

Geldt dit ook voor een kind van 14/15 jaar? Uit de praktijk blijkt dat kinderen enorm geïnteresseerd zijn voor het leven van Jan Boezeroen. De theorie boeit ze maar matig.

Daarom is het thema over de arbeidende klasse opgezet rondom de figuur van Jan Boezeroen. We willen de kinderen met behulp van bronnenmateriaal het leven in die tijd laten meeleven. De keuze is gemaakt voor een situatie die én inleving én gebruik van bronnen mogelijk maakt: Moordrecht rond 1870.

Met behulp van literatuur over Moordrecht en bronnen uit het archief van Moordrecht zijn de teksten gemaakt. Kinderen worden in staat gesteld mee te leven met de familie Boezeroen.

De eindopdrachten dwingen de kinderen zich te verplaatsen in de situatie van familie Boezeroen; dwingen de kinderen zichzelf een aantal vragen te stellen en/of vergelijkingen te trekken'.

Het begin van de leerlingentekst:

Voor je aan dit thema begint moet je weten hoe dit thema in elkaar zit.

'Jan Boezeroen, wie was dat? Als je in een woordenboek opzoekt wat een boezeroen is, staat er: kiel of werkhemd van ruwe stevige stof. Een goede honderd jaar geleden droegen de meeste werkmensen zo'n boezeroen. Met Jan Boezeroen bedoelen we iedereen die in die tijd zo'n werkhemd droeg: de doodgewone werkmensen. Jan Boezeroen, Sjaan Boezeroen en de kinderen Boezeroen deden eigenlijk niets bijzonders: ze werkten bijna de hele dag, hun leven lang. Ze maakten geen wetten of prachtige schilderijen, stichtten geen nieuwe godsdiensten gingen niet op ontdekkingsstocht, voerden geen legers aan, deden geen uitvindingen.

Je kunt je nu afvragen, waar gaat het dan over in dit thema? Het gaat over het gewone leven van gewone mensen: hoe ze werkten, hoe ze woonden, wat ze op school leerden enz.

Om je te laten ontdekken hoe de familie Boezeroen leefde gaan we kijken in het dorpje Moordrecht.

Bij een ander thema uit het derde leerjaar van het Mavo ('Lord Kitchener') gaat het erom dat de leerlingen na afloop van dit thema er blijk van geven dat ze zich een persoonlijke houding gevormd hebben jegens verschijnselen als nationalisme, imperialisme en bewapening.

Tevens zal de leerling blijk dienen te geven van een kritische houding jegens helden.

'Verantwoording:

Kitchener is typerend voor de empire-builder en daarmee voor een tijdvak uit de westerse geschiedenis. In zijn persoon verenigt hij nationale en imperiale aspiraties, militair instinct en zakeninstinct. Het tijdperk is niet alleen groots en meeslepend, maar geeft ook een essentiële wending aan de geschiedenis van de mensheid.

De politieke en economische onderwerping van een groot deel van de wereld aan Europa maakt de mensheid voor het eerst tot een eenheid, al is dat bepaald niet de bedoeling van de kolonisatoren. Zij gaan steeds uit van een uitverkoren staat, volk, ras of beschaving, die door het lot is voorbestemd om een leidende rol te spelen. De wereld van vandaag, met zijn geleding in arme en rijke staten, is een rechtstreekse erfenis van het imperialisme.

Het tijdperk van het imperialisme is dus onmisbaar voor het verstaan van de wereld van vandaag. In geen leergang kan dit onderwerp gemist worden.

Misschien voelt de gebruiker wel enige reserve ten aanzien van de vorm, waarin de leerstof hier wordt aangeboden.

Is het verantwoord de stof te groeperen rondom één enkele figuur? We vinden van wel. En wel omdat wij op deze wijze willen aansluiten bij de behoefte van jeugdigen om zich te identificeren met helden. Zeer bewust wordt Kitchener in dit thema dan ook geïntroduceerd als held, als nationale held van Engeland.

Maar is het ook verantwoord het thema op te bouwen uit fragmenten, die op fiktie berusten? Uit gesprekken die nooit hebben plaatsgevonden, uit krantenartikelen die zijn gefantaseerd, uit een brief van Churchill die deze man nooit heeft geschreven?

Wij kunnen ons de verontwaardiging voorstellen van de collega, die gewend is aan wetenschappelijk verantwoorde lectuur voor de leerlingen. Wij verzoeken deze collega een ogenblik met ons mee te denken. De lectuur is bestemd voor jeugdigen, die nog geen wetenschappelijke verhandelingen gewend zijn en die er wellicht ook nooit aan toe zullen komen. Hen behoeden voor onwetenschappelijkheid in hun schooljaren is een schoon streven, maar het betekent niet dat zij in hun

schooltijd en later verstoken zullen blijven van onwetenschappelijke benaderingen van de zijde van kranten, radio, televisie en anderszins. Dat hoeft op zich ook geen ramp te zijn, mits de leerlingen enigszins gewapend zijn tegen de subjektiviteit en partijdigheid van voorstellingen. Anders gezegd, mits de leerlingen enig kritisch vermogen hebben ontwikkeld. En dat is nu precies de bedoeling van de hier toegepaste presentatie.

Kitcheners leven is in dit thema af te leiden uit een verzameling korte, epische fragmenten. De leerlingen kunnen de fragmenten als bronnen benutten en via combineren en deduceren tot een beeld van Kitchener komen. Tegelijk zullen ze bemerken dat het eigen beeld afwijkt van dat van anderen in de groep of in andere groepen.

Het eenduidige beeld van Kitchener uit de eerste les wordt langzaam vergruisd. De held blijkt een gewoon mens te zijn.'

Om de vermelde doelstelling met het thema Lord Kitchener te kunnen realiseren is het nodig dat de leerling begeleid wordt in het proces van oordeelsvorming. De doelstelling dient vertaald via inlevende leerstof en werkvormen tot de leerling te komen. Daartoe is de voor leerlingen bedoelde inleiding geschreven.

Beste leerling,

Dit thema gaat over een Engelse militair, die in zijn land als een held werd vereerd. Het behandelt niet alleen zijn militaire loopbaan, maar ook zijn persoonlijk leven. We hopen dat het je lukt je te verplaatsen in deze man, en daarmee in zijn tijd. In dat geval kun je ook tot een eigen oordeel komen over deze man en over die tijd. En dat is de bedoeling van dit thema. We zeggen uitdrukkelijk een *eigen* oordeel, want niemand kan zeggen: zó was die man en zó was die tijd. Daarvoor zitten de mensen en de samenleving te ingewikkeld in elkaar.

Het is geen doorlopend verhaal, maar bestaat uit een aantal korte fragmenten. De inhoud daarvan heeft altijd iets met Kitchener te maken. Verder kom je het een en ander over hem te weten via kleine stukjes tekst in kader en via onderschriften bij plaatjes.

Wat ga je nu doen?

Om dat goed te begrijpen vertellen we je eerst, waar je na afloop van dit thema op beoordeeld zult worden. Dat is in dit geval *niet* een repetitie. In plaats daarvan vragen we je een *levensbeschrijving* te maken van Kitchener. Dat zal geen eenvoudig karwei zijn. De informatie, die je uit de teksten en illustraties kunt halen, is verbrokkeld en

onvolledig. Vaak gaat het om meningen over Kitchener. We raden dan ook aan in groepjes te werken en veel met elkaar overleg te plegen en meningen uit te wisselen.

Voordat je een verhaal kunt maken van Kitcheners leven, zul je de feiten uit zijn leven op een rijtje moeten krijgen. Daarvoor dient de tijdbalk. Hoofdstuk voor hoofdstuk vul je in wat Kitchener meemaakte. Daarna beantwoord je met je groepje de vragen die aan het eind van elk hoofdstuk staan. Daarna probeer je met je groepje tot een oordeel te komen over het gebeurde. Dat noteer je in klad.

Daarna krijg je van de docent gelegenheid om als groepje met andere groepjes meningen uit te wisselen. Dan hoor je ook hoe de anderen over Kitchener denken. Werk je aantekeningen thuis uit.

In de les kun je dan nog aan de gang met kaartopdrachten.

Om je op weg te helpen vind je als voorbeeld hieronder het begin van de tijd-

balk ingevuld. Daarvoor zijn de gegevens gebruikt van hoofdstuk 2. Neem deze tijdbalk over in je werkschrift. Je moet hem completeren met de gegevens uit de andere hoofdstukken.

Je ziet dat je een tijdbalk voor twee dingen kunt gebruiken:

- je zet er gebeurtenissen in (aan de rechter kant)
- je tekent periodes op (met behulp van akkoladen, aan de linker kant).

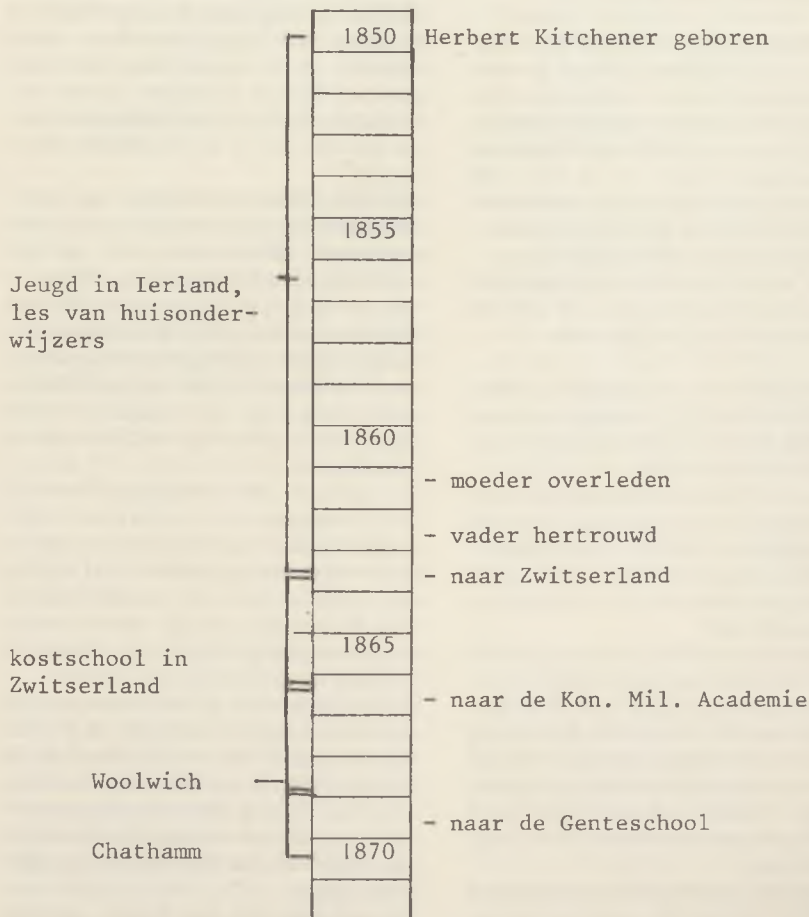
Rechts staan dan de dingen die kort van duur waren: een verhuizing, een sterfgeval, trouwen.

Links staan de dingen die zich over meerdere jaren uitstrekken. De pootjes van de akkolade geven begin en einde van de periode aan.

Via een inlevende werkvorm (een biografie schrijven) met gesloten tussendoelen (tijdbalk) wordt ernaar gestreefd open doelstellingen bij dit thema met leerlingen te bereiken.

Tijdbalk van Kitchener

Schaal: 1 regelafstand =
1 jaar



Wat leren de voorbeelden ontleend aan de thema's Jan Boezeroen en Lord Kitchener over differentiatie bij geschiedenis?

Als stellingen geformuleerd zouden de leermomenten de volgende kunnen zijn.⁶⁾

1e Differentiatie bij geschiedenis leidt er onherroepelijk toe dat er een kritische analyse van de tot dan toe gevolgde lespraktijk plaatsvindt.

Deze kritische analyse geeft aanleiding tot het herformuleren en het herwaarderen van de tot dan toe nagestreefde doelen.

2e Bij het herwaarderen en herformuleren van doelen is er een sterke tendens aanwezig om datgene wat men met de geschiedenislessen wil bereiken meer in de vorm van open doelstellingen te formuleren.

3e Door het formuleren in meer open doelstellingen krijgt de leerling door inleving en mogelijkheden tot eigen invulling meer kans om tot zijn recht te komen.

Kortom: Het denken in doelstellingen is geen hobby van onderwijskundigen maar een absolute must voor een geschiedenisdocent die wil inspelen op verschillen tussen leerlingen.

4. Differentiatie en de didaktiek

In de vorige paragraaf stonden de doelen centraal, maar regelmatig kon uit de voorbeelden gekonkludeerd worden dat bij de vertaling van de doelen naar de lespraktijk de didaktiek al aan bod kwam. Dat is niet verwonderlijk; immers in de klas zelf wordt het onderwijs gemaakt en de werkvormen spelen in de konfrontatie leraar-leerstof-leerling een belangrijke rol.

In het schema op deze bladzijde staan een aantal aandachtsvelden die in de loop van deze paragraaf de revue passeren.

Voordat nader wordt ingegaan op deze aandachtsvelden lijkt het nodig een aantal begrippen rondom de differentiatie naar didaktiek te verhelderen.

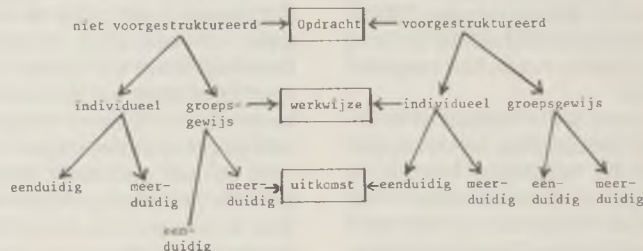
Er is een verschil tussen didaktische variatie en didaktische differentiatie. Dit wordt eerst toegelicht. Daarna wordt didaktische differentiatie ontleend in een aantal aspecten waarmee in de klas rekening kan worden gehouden.

Er is sprake van *didaktische variatie* als er met de totale klas verschillende werkvormen achtereenvolgens beoefend worden. De ene keer wordt een frontale les gegeven bij een bepaald onderdeel van een thema; een andere keer wordt er afgewisseld met vormen van individualiserend werken (groepswork behoort hier trouwens ook toe).

Kenmerkend voor didaktische variatie is dat

- in eerste instantie de docent bepaalt welke werkvormen op het betreffende onderdeel toegepast worden;
- er één werkvorm tegelijkertijd uitgevoerd wordt.

De variatie komt naar voren in het ná elkaar afwisselen.



Didaktische differentiatie gaat verder dan variatie in werkvormen.

Bij didaktische differentiatie staat centraal dat leren bij kinderen op hetzelfde moment ten aanzien van dezelfde leerstof een pluriforme aangelegenheid is.

De pluriformiteit wordt bepaald door de diversiteit in wijzen van leren en informatieverwerking bij kinderen. Om daarop te kunnen inspelen zou de docent in zijn wijze van lesgeven dit moeten kunnen voorzien. De noodzaak wordt door niemand betwist, echter de theorie is ook in dit verband geduldiger dan de praktijk.

Het kan en mag nooit de functie zijn van theorieën over onderwijs en leren om de docenten op te zadelen met een slecht geweten. Immers aanwijzen hoe het zou moeten is nog steeds vele malen eenvoudiger dan het zelf in de klassituatie toe te passen.

Het lijkt echter realiseerbaar om in bescheiden mate een aanvang te maken met didaktische differentiatie door op een drietal facetten systematisch te letten.

Een docent kan in zijn geschiedenislessen bij het geven van opdrachten, bij het vaststellen van de werkwijze om de opdrachten uit te voeren én bij de vereiste uitkomst op de opdrachten, maatregelen nemen om meer recht te doen aan verschillen tussen leerlingen.

Een opdracht, die in de les gegeven wordt kan in meerdere of in mindere mate voorgestructureerd zijn. Met voorgestructureerd wordt een opdracht bedoeld waarbij een aantal stappen voorgeprogrammeerd zijn. Naarmate er minder voorgestructureerd wordt krijgt de opdracht in haar uitwerking een zelfontdekkend karakter.

Ten aanzien van de werkwijze om de opdrachten met de leerlingen in de klas aan te pakken kan er individueel én in groepen gewerkt worden. De klassesituatie is dan zodanig dat er sommige leerlingen voor zichzelf werken, terwijl andere leerlingen met dezelfde zaken in groepjes bezig zijn.

De uitkomst van het werken aan een

opdracht (het antwoord op de vraag: de oplossing van een probleem) kan nu door de docent bewust meerduidelijk of eenduidig bedoeld zijn.

Een meerduidelijke uitkomst houdt in dat er niet één oplossing goed of fout is. Het gaat daarbij vaak om meningen, argumenten.

Een eenduidige uitkomst kan vooraf exact vastgesteld worden (een feit, een begrip, een jaartal).

In schemavorm (in feite een soort beslissingsboom) kunnen nu de mogelijkheden om op het niveau van de opdracht, de werkwijze en de uitkomst te differentiëren en/of te variëren weergegeven worden.

Een aantal voorbeelden ter verduidelijking:

Voorbeeld 1

Uit het thema 'De ontdekkingsreizen':

- zoek in de historische atlas een kaart van Europa op omstreeks 1500-1555.
- zet in je schrift de gebieden waarover Karel V heerste.

Volgens het schema is dit een niet voorgestructureerde opdracht met een individuele of groepsgewijze verwerkingsmogelijkheid die leidt tot een eenduidige uitkomst.

Voorbeeld 2

Uit het thema 'De ontdekkingsreizen' de reis van Magalhães

Nu begon de oversteek van de Grote Oceaan. De tocht was gruwelijk. Er was water- en voedselgebrek. In een bewaard gebleven dagboek van een van de deelnemers aan de tocht staat:

'Er brak een ziekte uit die ten gevolge had dat het tandvlees van boven- en onderkaak opzwol, zodat de zieke helemaal geen voedsel tot zich kon nemen. Negentien mannen stierven aan deze ziekte.'

Eindelijk kwam er land in zicht. Een eilandengroep, de tegenwoordige Marianen, werd bereikt en wat later ook de Filipijnen. Het was maart 1521.

Op de Filipijnen werd Magalhães vermoord door de inboorlingen. De overgebleven bemanning besloot de reis voort te zetten volgens de plannen die

Magalhães gemaakt had. Met twee schepen ging men op weg naar de Molukken. Vandaar zouden de schepen terugzeilen naar Spanje, via Kaap de Goede Hoop.

Maar de Trinidad moest worden gerepareerd en daarom ging alleen de Victoria op weg naar Kaap de Goede Hoop. Op 6 september 1522 liep de Victoria de haven van San Lúcar in Spanje binnen. Niet meer dan achttien overlevenden hadden de eerste reis om de wereld voltooid.

1. Geef straat Magalhães aan op de kaart die je ook voor de reizen van Columbus al hebt gebruikt.
2. Geef de Filippijnen op je kaart aan. Geef de Molukken op je kaart aan.
3. Geef de reis van Magalhães op je kaartje aan.
4. Waarom is dit een heel bijzondere reis geweest?
5. Zou jij zo'n reis om die reden nu nog zo bijzonder vinden? Leg uit waarom.

Volgens het schema is dit een voorgestructureerde opdracht (op vraag 4 en 5 na) met mogelijkheden tot een individuele en/of groepsgewijze verwerkingsvorm met een eenduidige uitkomst voor de vragen 1 t/m 3 en een meerduidige uitkomst bij de vragen 4 en 5.

Voorbeeld 3

Uit het thema 'Peter de Grote':

- Je hebt 'Peter de Grote' bestudeerd?
- Vind je zijn bijnaam 'De Grote' terecht?

Dit is een *niet voorgestructureerde* opdracht met weer 2 verwerkingsmogelijkheden die kunnen leiden tot een meerduidige uitkomst.

Door een opdracht als 3a toe te voegen krijgt de oorspronkelijk niet voorgestructureerde opdracht meer structuur:

Voorbeeld 3a

Maak twee kolommen. Schrijf in de ene de negatieve punten en in de andere de positieve.

Voorbeeld 4

Uit het thema 'Luther' de volgende kaartopdracht:

Teken een kaartje van (westelijk) Europa (tegenwoordige grenzen).

- a. Zet nummers in de landen waar het calvinisme overheerst.
- b. Zet die nummers onder je kaartje,

met daarachter de namen van die landen.

c. Kleur die gebieden rood en schrijf onder je kaart wat rood betekent.

d. Zet nummers in de landen waar het rooms-katholicisme bleef.

e. Zet die nummers onder je kaartje, met daarachter de namen van die landen.

f. Kleur die gebieden groen en schrijf onder je kaart wat groen betekent.

g. Zet nummers in de landen waar het Lutheranisme de godsdienst is.

h. Zet die nummers onder je kaartje, met daarachter de namen van die landen.

i. Kleur die gebieden oranje en zet onder je kaart wat oranje betekent.

j. Kleur Engeland geel en zet onder je kaartje wat die kleur betekent.

Dit is een sterk voorgestructureerde opdracht die individueel uitgevoerd kan worden. De uitkomst is eenduidig.

Kenmerkend voor didaktische differentiatie is, dat:

Veldafhankelijk

- niet in staat zelf structuren aan te brengen in leerstof, probleem-aanpak en studiegewoonten

- snel afgeleid, werken vaak slordig en chaotisch

- zeer gesteld op samenwerken met anderen, op sociale contacten met medeleerlingen en docent, houden van groepswork en problemen oplossen in paren

- zijn gevoelig voor externe evaluatie, voor aanmoedigingen, beloningen en straffen, voor kritiek van anderen

- in het algemeen gevoeliger voor het oordeel van anderen, daardoor ook meer door de groep beïnvloed

- laten verantwoordelijkheid voor onderwijs, eigen gedrag en prestaties liever bij de docent

- In eerste instantie de leerling bepaalt voor welke werkwijze er gekozen wordt. De docent biedt aan, bereidt voor en organiseert. Belangstelling en affiniteit van leerlingen staan centraal.

- Op hetzelfde moment leerlingen in een klas met een diversiteit van verwerkingsvormen bezig zijn. Dit kan zowel ten aanzien van dezelfde stofinhouden als ten

aanzien van verschillende stofinhouden.

Didaktische differentiatie is in opzet (bij lesmateriaal en keuze van werkvormen) en in haar uitwerking (organisatie in de klas) complexer dan didaktische variatie. Zij komt echter meer tegemoet aan individuele verschillen tussen leerlingen door meer recht te doen aan individueel-typische wijzen van informatie-verwerking (of anders gezegd: leerstijlen).

– Sommige leerlingen komen nu éénmaal beter tot hun recht in groepswork dan andere leerlingen.

– Sommige leerlingen functioneren beter als ze de gelegenheid hebben zelf structuur aan te brengen in hun oplossingsmethoden, terwijl anderen meer gebaat zijn bij een duidelijke aangeboden structuur.

– Sommige leerlingen kunnen beter omgaan met vragen waarop een eenduidig antwoord gegeven moet worden; anderen prefereren problemen met een meerduidige oplossing.

M. Geensen⁷⁾ heeft in haar memo een tabel opgenomen, waarin ze de voor het

Veldonafhankelijk

- brengen duidelijke structuren aan in leermateriaal en studergedrag

- werken systematisch akkuraat en gekonsentreerd

- kunnen goed alleen werken, hebben soms een uitgesproken hekel aan groepswork, werken ook bij probleemoplossen liever zelfstandig

- zijn meer intrinsiek gemotiveerd, gevoelig voor interne evaluatie, voldoening en gevoel van tekortschieten

- in het algemeen gevoeliger voor het eigen oordeel, daardoor zelfstandiger ten opzichte van medeleerlingen

- willen zelf verantwoordelijk zijn

onderwijs relevante kenmerken van meer globaal-ingestelde, veldafhankelijke leerlingen en de analytisch-werkende, veldonafhankelijke leerlingen samenvat.

De docent kan ook bij didaktische differentiatie veel zelf doen door voorafgaande aan de behandeling van een bepaald onderwerp in de klas een aantal opdrachten te localiseren, die geschikt lijken voor

een aanpak zoals boven vermeld. Bij de voorbereidingen dienen overigens ook de leerlingen betrokken te worden. Ook zij zullen moeten wennen aan deze werkwijze.

Geadviseerd wordt dan ook in het begin met elkaar te experimenteren. Dit houdt in dat in eerste instantie gekeken wordt naar elkaars ervaringen in plaats van naar elkaars produkten. Tevens is vooroefening in of vertrouwd zijn met zelfstandig en groepsgewijs werken een must.

Gedurende een bepaalde periode kan men er bewust naar streven voorgestruktureerde en niet voorgestruktureerde opdrachten op te stellen. Om te beginnen na elkaar bij verschillende opdrachten (variatie) met als einddoel 2 varianten bij dezelfde opdracht, waaruit leerlingen kunnen kiezen (differentiatie).

Zo kan men ook t.a.v. de werkwijze en het één- of meerduldig zijn van de uitkomsten stap voor stap de geschiedenislessen meer aanpassen aan de individuele verschillen. Het schema op blz. 4 kan daarbij als agenda gehanteerd worden.

De weg naar didactische variatie en van daaruit naar didactische differentiatie is geen eenvoudige weg. Het is echter een route, waaraan de intentie ten grondslag ligt meer leerlingen te betrekken bij het onderwijsproces. Dit kan ook door telkens opnieuw met elkaar de beginsituatie vast te stellen.

Een voorbeeld om bij het begin van de behandeling van een nieuw onderwerp de beginsituatie te peilen (bij het thema de 2e wereldoorlog klas 3 Mavo).^{*)}

Inleiding

Hoe denk jij over oorlog en speciaal over de tweede wereldoorlog?

Het thema waarmee we ons bezig gaan houden is OORLOG. De tweede wereldoorlog speelt hierbij de belangrijkste rol, omdat deze oorlog nog vers in het geheugen ligt. Een groot aantal mensen heeft hem meegemaakt. Ook de informatie is makkelijk te verkrijgen. Bij dit onderwerp is het belangrijk om eens vooraf te informeren wat we van oorlog vinden en denken.

Opdracht 1:

Beantwoord de volgende vragen:

- Schrijf zoveel mogelijk woorden op, waaraan je denkt bij woord oorlog?
- Weet je veel of weinig af van dit onderwerp, vind je zelf.
- Wanneer heb je voor het laatst iets over de oorlog op de t.v. gezien of in een boek gelezen?
- Schrijf eens op wat je van oorlog vindt?

e. Denk je, dat hier in Nederland nog ooit oorlog komt?

Zo ja, wat voor soort oorlog dan?

f. Zou je later, als jongen of als meisje, in een oorlog willen vechten of zou je dienst weigeren?

Leg je antwoord uit.

g. Zou je meelopen in een demonstratie tegen verdere bewapening? (bijv. tegen kernwapens of neutronbom?)

Het is de bedoeling dat er groepsgewijs met de vragen wordt gewerkt om de meningsvorming te stimuleren.

Een ander voorbeeld (uit het thema 'Het Midden Oosten', klas 3 Mavo).^{*)}

Kwaad zette Jakov zijn glas neer.

Hier, hier, moet je zien. Dit stond gisteren in een krant.

Uit zijn jaszak haalde hij een Arabische krant. Een krant die hij in het vliegtuig had gevonden. Zijn broer Eli bekeek de spotprent. Hij kende ook geen Arabisch, maar de spotprent was duidelijk genoeg. Eli haalde zijn schouders op. Iedereen in Israël wist dat veel Arabieren graag zagen dat dat werkelijkheid werd. Maar ja, dat hoorde erbij. Al jaren was dat zo. Waarom Jakov er juist nu zo kwaad over was begreep hij niet.

Ach, Jakov, het zal zo'n vaart niet lopen. Dit had hij beter niet kunnen zeggen. Jakov barstte opnieuw los. Laat ze maar komen. Mij krijgen ze de zee niet in. Papa, mama, je broer, je twee zussen zijn in Auswitsch vergast. Jij en ik, wij leven alleen nog maar omdat we zo klein waren dat pa ons kon verstoppen in een kast. Denk je dat ik me nu door een Arabier de zee in

laat slaan? Al tweeduizend jaar worden we verjaagd, vernederd, verbrand, vergast. Nu hebben we een thuis, een land. Beloofde God zelf niet in de bijbel dat het voor eeuwig en altijd van ons zou zijn? Heeft de Engelse regering niet zwart op wit beloofd dat wij hier mogen wonen? Ja maar ..., probeerde Eli te zeggen.

Niks te jamaren, raasde Jakov verder. Toen de Engelsen het Suezkanaal wilden hebben waren we goed genoeg. Toen Rusland hoopte dat wij hun kant zouden kiezen. Toen Amerika hoopte dat wij hun kant zouden kiezen. Toen ze in Europa medelijden hadden met zes miljoen vergaste Joden. Toen, toen vonden ze het goed: geef die zielige Joden toch een eigen land.

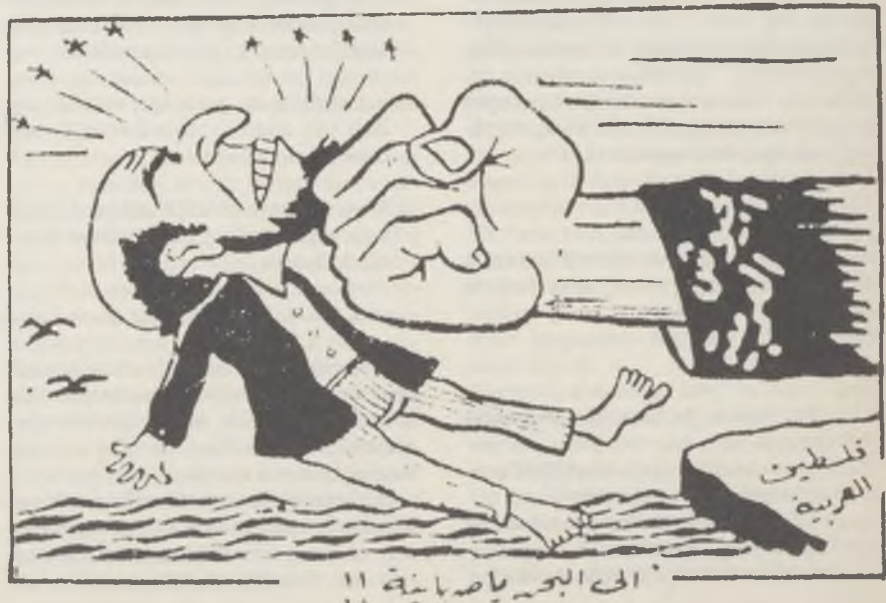
Maar nu, nu hebben ze olie nodig. Nu loopt de hele wereld de hiel van die Arabieren te likken. Nu vraagt de hele wereld zich af hoe ze zo stom hebben kunnen zijn om in 1948 Israël te laten ontstaan.

Maar ik vertel je, dat ik, ik Jakov Shertok me door niets en niemand ...

Op dat moment klonk er een stem door de luidspreker: Wil iedereen zich zo snel en rustig mogelijk naar de uitgang begeven. Volgt U de aanwijzingen van het personeel op. Er is zojuist een bom gevonden.

Jakov en Eli Shertok hoorden de rest al niet meer. Zij wisten wat ze moesten doen. Ze leefden al jaren met bommeldingen en aanslagen. Rustig pakte Jakov zijn koffer en verliet samen met zijn broer het restaurant van het vliegveld Jeruzalem.

De bom tikte rustig verder, verstopt in een handtas die als verloren bij een stoel was blijven staan.



De tas was daar een uur eerder neergezet door Ismail Youssef, een jonge Arabier. Terwijl Ismail de tas onder zijn stoel schoof bestelde hij een kop koffie. Er ging van alles door zijn hoofd. Hij zag de boerderij waar hij was opgegroeid, vlakbij Beersheba. Hij zag in gedachten weer de Joden komen die hem en zijn familie in 1948 wegjoegen uit het dorp. Het vee bleef achter, er was geen tijd iets mee te nemen, granaten ploegden dat jaar het land.

In Hebron werd een nieuw leven begonnen, maar weer werd alles vernietigd, vluchten of blijven? Niemand wilde verder leven onder Joods bestuur. Dus vluchten. Hadden ze het maar niet gedaan. Plotseling was daar die straaljager. Uit het niets, met donderend geraas. Je hoorde de kogels niet eens. In gedachten begroef Ismail weer zijn broer en zijn zusje onder een hoop stenen. Zij bleven liggen op de weg toen de straaljager verdween.

Het vluchtelingenkamp daarna, de natte tent, het zand, de stof. Al zijn vrienden sloten zich aan bij de bevrijdingsorganisatie. Waarom ik niet? De Joden stalen ons land, vermoordden mijn broer, mijn zusje.

Ismail Youssef dronk zijn koffie op en ging weg. De bom tikte rustig door, in de tas, onder de stoel. Ismail Youssef hoorde over de radio dat de tas was gevonden en de bom onschadelijk gemaakt.

Opdrachten ter afsluiting van de inleiding

- Neem een lege bladzijde in je schrift.
- Verdeel deze in tweeën.
- Zet boven de ene kolom Joden, boven de andere Arabieren.
- Lees de tekst opnieuw. Schrijf in de kolom voor de Joden zoveel mogelijk redenen waarom de Joden vinden dat ze recht hebben op Israël.
- Doe hetzelfde voor de Arabieren.
- Onder de bladzijde heb je nog wat ruimte over. Schrijf daar wie volgens jou gelijk heeft: Joden of Arabieren. Het zou heel goed kunnen dat je geen mening hebt, ook dat schrijf je op.
- Leg nu in minimaal 40 woorden uit waarom je juist die mening hebt. Je mag daarbij argumenten uit de tekst gebruiken.
- Als je geen partij kunt kiezen, heb je daar je redenen voor. Leg ook in dat geval uit welke redenen dat zijn.

Aan de hand van een tekst (een gefingeerd verhaal) wordt voor de leerlingen de

beginsituatie geaktualiseerd. Men wordt als het ware uitgenodigd stelling te nemen. De inhoud van het thema draagt ertoe bij dat elke leerling na afloop bij zichzelf nagaat of het oorspronkelijke standpunt wijziging behoeft. Dit laatste aspect vormt in feite de natuurlijke overgang naar het laatste onderdeel de diagnose.

5. Differentiatie en de diagnose

Op bladzijde 1 stond bij diagnose vermeld: hoe ga je na of datgene wat je wilde ook bereikt is?

Informatie voor zowel de docent als de leerling over de aard van de vorderingen neemt een belangrijke plaats in het lesgeven in. Overhoringen, proefwerken, beurten zijn begrippen die bij onderwijsmensen de tongen losmaken. Vooral als het erom gaat het zo verantwoord mogelijk te doen.

Zonder voldoende informatie vooraf (over de beginsituatie) tijdens (over het leerproces en de tussentijdse resultaten) en aan het einde (over het resultaat) kan er geen verantwoorde differentiatie plaatsvinden. Net zo goed als het noodzakelijk bleek om de doelstellingen en de werkvormen opnieuw te bezien is het een vereiste het diagnosemoment in het geschiedenisonderwijs te onderzoeken. Het begrip diagnose duidt op het inwinnen van informatie over het leren in de meest ruime zin van het woord door zowel leerlingen als docenten, zonder selekterende bijbedoelingen. Een proefwerk, dat weliswaar een (beperkt) beeld kan geven van datgene wat er door leerlingen beheerst wordt, is geen diagnose vanwege de cijfermatige/selektieve konsekwenties. Het diagnosticeren kan per definitie alleen in een voor leerlingen niet bedreigende atmosfeer plaatsvinden. Ook hier blijkt dat differentiatie opgevat in de zin van een aardig instrument dat altijd wel ergens goed voor is geen levensvatbaarheid heeft. Evenals bij differentiatie in doelstellingen en werkvormen gaat het om de pedagogische situatie, waarin leraar en leerling elkaar ontmoeten.

In het kader van het Mavo-project zijn bij de gesloten aspecten van de diverse onderwerpen diagnostische toetsen ontwikkeld, die tussentijdse informatie verschaffen over de vorderingen van leerlingen. Het gaat dan vooral om het toetsen van de aanwezige feitenkennis, de begrippen en soms inzicht.

De remedie van de tekorten die gekonstateerd worden is betrekkelijk eenduidig. In een herhalingsprogramma wordt getracht een andere leerweg te schetsen om alsnog aan deze tekorten te werken. De eendui-

gheid van dit systeem heeft echter z'n beperkingen. Minder gesloten aspecten van het geschiedenisonderwijs kunnen met behulp van deze wijze van diagnosticeren niet benaderd worden. Daarover later meer.

Bij een vak als geschiedenis waar veel met bronnen en andere min of meer afgeleide teksten gewerkt wordt is het noodzakelijk dat leerlingen in ieder geval de informatie uit de aangeboden teksten snappen.

In het Mavo-project worden derhalve veel tekstondersteunende vragen gegeven bij de onderwerpen.

Een voorbeeld uit het thema 'De Gouden Eeuw der Republiek' (2e klas Mavo)¹⁰) uit het hoofdstuk 'Arm in de Gouden Eeuw'.

Vooraf had het stadsbestuur een hekel aan mensen die deden alsof zij gebrekkig waren, om medelijden op te wekken. Die mensen werden hard gestraft.

Vrouwen konden vaak niet anders doen om in leven te blijven, dan prostitueren te worden. Tegen koppelaars en prostituees trad de schout streng op. Veel vrouwen kwamen in het zogenaamde Spinhuis terecht. Wat dat is, zie je even verderop.

- 'Catheleyne de Vos, out omtrent 31 jaren van Hoboken seyt haer broot te winnen met spinnen ende dat omtrent een maent geleden sy door noot ende gebreck zich begeven heeft tot hoederije'-

Uit: *Confessieboeken 1591*

Behalve volwassenen zwierven ook veel jonge kinderen rond. Gelukkig trokken de visvrouwen op de grote vismarkt op de Dam te Amsterdam zich het lot van die kinderen aan. Ze probeerden zo te voorkomen dat deze kinderen in slecht gezelschap terecht kwamen.

In de Confessieboeken van 1596 zegt een 14-jarige zakkenroller:

- 'dat de viswijven hem somtijts kost en drank hebben gegeven opdat hij hem vast guur geselschap soude onthouden'-

- Welke gebreken kun je zoal voorwenden?
- Wat is een koppelaarster?
- Wat is een schout?
- Wat gebeurde er met Catheleyne de Vos?
- In wat voor slecht gezelschap konden de jonge kinderen terecht komen?
- Wat wordt er met guur gezelschap bedoeld?

Tekorten die gesignaleerd worden uit het niet kunnen beantwoorden van deze vragen worden veelal in de kleine groep van medeleerlingen opgelost.

De filosofie die aan deze vorm van tussentijds toetsen ten grondslag ligt, is dat belemmeringen op het niveau van feiten, begrippen en kennis weggenomen moeten worden, opdat de weg naar inzicht en attitudevorming openstaat.

Tot slot een aantal voorbeelden om na te gaan in hoeverre bepaalde vaardigheden beheerst worden.

Uit het thema 'De Franse Revolutie' (2e klas Mavo).

Tijdbalkopdrachten ter afsluiting van dit hoofdstuk

Opdracht 1 (voorbeeld)

De maand juni van het jaar 1789.

De tijdbalk is 15 cm lang en 1 cm breed.

Elk hokje stelt één dag voor.

1 Hoe lang is elke dag op de tijdbalk?

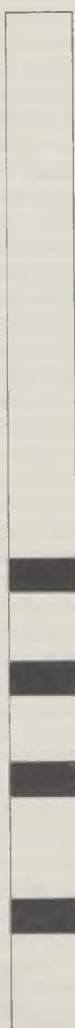
2 Op welke dagen speelden de genoemde gebeurtenissen zich af?

De derde stand roept zich uit tot Nationale Vergadering.

De eed in de kaatsbaan.

De koning vergadert met de drie standen.

De koning zegt dat de adel en de geestelijkheid zich bij de Nationale Vergadering moeten voegen.



Opdracht 2

Maak een tijdbalk van het jaar 1789.

a De tijdbalk wordt 24 cm lang en 5 cm breed.

b De gebeurtenissen worden binnen de twee lijnen opgeschreven.

c Je mag met kleuren werken, bv. elke gebeurtenis een andere kleur, of elke maand een kleur.

d Je gebruikt een groot blad, want je schriftblaadjes zijn te kort. Je plakt later dit blaadje in je schrift.

e Je schrijft de volgende gebeurtenissen op:

5 mei 1789 Opening Staten-Generaal.

20 juni 1789 Eed in de kaatsbaan.

14 juli 1789 Bestorming van de Bastille.

4 aug. 1789 Afschaffing van de voorrechten van adel en geestelijkheid.

26 aug. 1789 Verklaring van de rechten van de mens en de burger.

6 okt. 1789 De koning vertrekt naar Parijs.

f Denk erom dat elke maand twee cm lang is.

5 mei en 4 augustus komen bovenaan in zo'n hokje van 2 cm (ofwel een maand).

14 juli komt op de helft en 20 juni en 26 augustus komen meer onderaan in zo'n hokje te staan.

Vaardigheden spelen een belangrijke rol in die vormen van geschiedenisonderwijs waarbij getracht wordt leerlingen actief kennis te laten opdoen die ook toepasbaar is in andere situaties. In de thema's van het Mavo-project staat per thema één vaardigheid centraal en de diagnose in zo'n thema richt zich derhalve ook op dit aspect.

Nu is het maken van een tijdbalk nog een vrij eenduidige historische vaardigheid. De diagnose geeft derhalve ook een vrij zeker antwoord op de vraag in hoeverre deze vaardigheid beheerst wordt.

Bij het thema de Russische Revolutie (3e leerjaar Mavo) gaat het om de vaardigheid omgaan met bronnen (kritisch lezen en gevoel leren krijgen voor de relatie tussen de herkomst van een bron en de inhoud ervan). Tijdens de behandeling van het thema zijn tal van bronnen (berichten uit kranten van verschillende signatuur) aan bod gekomen.

De diagnose van de vaardigheid komt in de volgende opdracht naar voren.

Stel je voor je bent journalist. Je verblijft in 1917 in Petrograd. Je beleeft de

revolutie mee. Schrijf daarover een artikel voor je krant.

Je kunt zelf uitmaken voor welke krant je dit artikel schrijven wilt. Maak in ieder geval een keuze en probeer die keuze in de inhoud van je artikel te demonstreren.

Deze diagnose is niet zo eenduidig als de diagnose aan de hand van de tijdbalkopdracht. Dat neemt niet weg dat er waardevolle informatie uit de verslagen van de leerlingen naar voren kan komen die een antwoord geeft op de vraag in hoeverre de vaardigheid omgaan met bronnen beheerst wordt.

Uit de voorbeelden blijkt ook dat er een duidelijke relatie bestaat tussen de aard van de doelen en de aard van de diagnose. Bij vrij eenvoudige eenduidige doelen kan met een eenvoudige diagnose door de docent gecontroleerd worden of er in de uiteindelijke realisering nog iets aan schort. Worden de doelen complexer en minder eenduidig, dan heeft dit ook konsekwenties voor de aard van de bijbehorende diagnosemomenten. Het zijn meer aanwijzingen over voortgang dan definitieve uitspraken, terwijl ook de leerling zelf een belangrijke actieve rol kan gaan spelen (zelfevaluatie).

Ook hier weer blijken de aspecten van een les niet te scheiden. De trits doelstellingen, didactiek en diagnose kunnen wel apart toegelicht worden maar vormen een onlosmakelijke eenheid.

Zelfevaluatie vereist zelfbetrokkenheid. Zelfbetrokkenheid wordt gestimuleerd door in de werkwijze in de klas meer rekening te houden met de verschillen in leerstijl en wordt zeker bevorderd door geschiedenisonderwijs dat vooral open doelen nastreeft.

In het al eerder vermelde thema *Jan Boezeroen*, waarin met behulp van inlevende teksten en bronnen de leerling direct aangesproken wordt kan een tussentijdse evaluatie alleen maar dan zinvol zijn als het van een vergelijkbaar niveau is.

De volgende tekst wil bij de leerling bewerkstelligen dat er een zeer exacte, maar ook gevoelsmatige impressie ontstaat van de woonsituatie in die tijd. Een diagnose in de vorm van een opdracht om een samenvatting te maken van de tekst zou voorbijgaan aan de gevoelens van de leerlingen. Vandaar een diagnose die tijdroevend lijkt, maar die veel inleving bij leerlingen tot gevolg heeft. Een opdracht om nooit meer te vergeten.

Stel je voor: Moordrecht in het jaar 1870. Klein dorpje langs de Hollandse IJssel, ongeveer 2000 inwoners. Een kerk, een school, een raadhuis, wat

winkels, kroegen, touwslagerijen, steenbakkerijen. Alles bij elkaar een paar honderd woningen. Sommige groot en rijk, de meeste klein en arm. Rond het dorp liggen langgerekte weilanden. Hier en daar een boerderij, een woning van een turfstecker. Door de weilanden loopt de pas aangelegde spoorlijn. Daarover tuft de stoomtrein van Rotterdam naar Gouda en Utrecht. Een uur lopen over de IJsseldijk ligt Gouda. Rotterdam is drie à vier uur lopen.

Stel je voor: je woont in dat dorp in 1870 en je hoort tot de 'gewone' mensen, met niets bijzonders, niets speciaals. Hoe leef je dan?

Je woont dan waarschijnlijk in een dijkhuisje met een of twee kamers. Alles bij elkaar is het vloeroppervlak zo'n vier bij zes meter.

De huur is negentig cent per week.

Je woont daar met je vader, moeder en nog vier broers en zussen.

Het huisje is van baksteen. Het is laag en heeft een puntdak. Het ligt ergens aan de voet van de IJsseldijk. In de buurt loopt natuurlijk een sloot. Naast jullie staan er nog een stuk of wat. Ze hangen scheef, een beetje weggezakt. In de voorgevel zijn twee kleine raampjes waar wat licht door komt. Veel is het niet. Dat geeft niets: overdag werkt iedereen en in de zomer laat je gewoon de deur open.

Zomers is het er vaak erg warm, 's winters koud. In de kachel of haard stoken jullie turf. Die turf ligt binnen naast de haard. Buiten zou hij nat worden. Dat is natuurlijk wel stoffig, maar eten en warmte is belangrijker.

Je moeder kookt in de haard. De potten en pannen staan op een plankje aan de muur. Water haal je een eind verderop uit de dorpspomp. Je moet dan wel een eind lopen. Daarom haal je het meestal maar uit de sloot.

De poepdoos staat buiten, het is net een grote kast. Zo'n ding zou in huis niet om uit te houden zijn. Als je 'moet' is het niet te hopen dat de buurman er net op zit. Je deelt de poepdoos namelijk met vijf andere buren.

Als je moeder gewassen heeft, regent het natuurlijk net. De was van het hele gezin moet dan binnen drogen. Het hele huis hangt vol. Je mag nauwelijks lopen: als het op de grond valt kan ze opnieuw beginnen. Bovendien droogt het slecht binnen. Omdat je maar één jurk of broek hebt moet je dat ding straks nog nat aantrekken ook.

De vloer van de huiskamer is van aangestampte gedroogde klei. Er is geen hal: je kunt zo van buiten de kamer in. Eerst wel je voeten vegen, anders

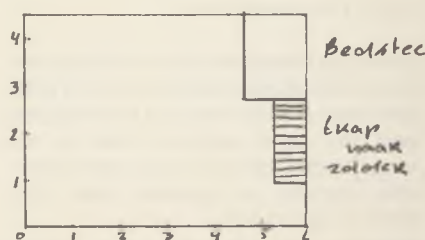
wordt het nog vuiler. Je moeder moppert als je vader zijn pruim op de grond spuugt. Maar alle mannen doen dat, en schoon is de vloer toch niet. Trouwens, het is goed tegen ongedierte, zegt men.

In de huiskamer staan een paar stoelen en krukjes. Langs de muur een dikke plank, als bak. Misschien hebben jullie zelfs een tafel.

Je vader en moeder slapen in een soort grote ingebouwde kast, een bedstee. Je broertje, van een paar maanden oud ligt bij ze in bed, aan het voeteneind. Jouw slaapkamer is op zolder. Daar slaap je met al je broers en zussen. Misschien zijn een paar dakpannen vervangen door een glazen plaat. Open kan dat raampje niet. Frisse lucht komt door het luik en de kieren. Die kieren in de vloer zijn wel leuk. Je kan dan 's avonds naar beneden kijken en horen wat er gezegd wordt. Maar meestal is iedereen al naar bed tegen de tijd dat het donker wordt. Dat spaart petroleum. Jullie kunnen daar met z'n allen op zolder best lol hebben. Een stoeipartij om de beste strozak is altijd prijs. Je broer van zes is de slimste. Terwijl jullie vechten gaat hij al liggen. Als je uit gestoeid bent slaapt hij al, niet zo vreemd na 14 uur werken. Je moeder roept, of het onderhand niet eens stil kan zijn: als de zon opkomt om een uur of vijf moet je eruit, aan het werk.

Slotopdracht ter afsluiting van dit onderdeel

1) Dit is een plattegrond van het huisje waar je net over hebt gelezen. Neem deze plattegrond over op een lege bladzijde in je schrift.



Het huisje heeft een vloeroppervlak van ongeveer 25 vierkante meter. Behalve de kamer is er alleen nog de zolder.

Het huis is 4 1/2 meter breed en 6 meter lang.

2) Geef op de plattegrond in je schrift aan waar de dingen staan die in het verhaal genoemd worden (haard, deur, stoelen, ramen etc.)

Om je een idee te geven hoe groot iets is moet je in de gaten houden dat een

eenpersoonsbed ongeveer 90 cm bij 1 meter 80 is. Een deur is meestal 1 meter breed.

3) Maak nu een plattegrond van het huis waarin je zelf woont. Gebruik dezelfde schaal (1 cm is in werkelijkheid 1 meter). Geef op die plattegrond aan waar jullie meubels staan, waar het toilet is, de badkamer enz.

4) Hoeveel maal groter is jullie huis ongeveer?

5) Hoeveel vierkante meter per persoon hebben jullie thuis?

6) Hoeveel vierkante meter per persoon hadden ze in het huisje in Moordrecht?

7) Hoeveel uur per week werkt je vader of moeder?

8) Hoeveel uur per week werd er in het gezin uit het verhaal gewerkt?

9) Heb je de vragen 1 tot en met 8 beantwoord? Je hebt dan een aantal gegevens verzameld over wonen in Moordrecht in 1870 en wonen in je eigen woonplaats nu. Je kunt die twee nu vergelijken. Welke overeenkomsten en verschillen zie je?

Uit de verschillende voorbeelden blijkt duidelijk de enorme variatie aan mogelijkheden.

Een diagnosevorm die zeker toepasbaar is bij onderwerpen, waarbij leerlingen sterk betrokken zijn, is dramatiseren.

Uit hetzelfde thema Jan Boezeroen (les 5: De andere kant) wordt een gefingeerde brief als bron gebruikt om de opvattingen van de eigenaar van een steenbakkerij te verhelderen. De diagnose bevat gestructureerde aanwijzingen om met de klas de kern van de inhoud van de brief na te spelen.

Les 5: De andere kant

De vorige bladzijden lieten zien hoe het leven van de gewone mensen zo'n honderd jaar geleden was. Je hebt daarbij vast wel eens gedacht: 'Hoe is het mogelijk dat mensen zo kunnen leven!' Hoe dachten de mensen daar rond 1870 nu zelf over?

Meester Lalleman was het er beslist niet mee eens dat kinderen al op zo'n jonge leeftijd zo hard moesten werken. Er waren ook andere mensen die goed inzagen dat er het een en ander moest veranderen. Maar de meeste mensen hadden hier nog nooit over nagedacht. Zij hadden niet in de gaten dat het misschien ook wel anders kon. Voor de meesten was het een doodnormale zaak, het was altijd zo geweest en zou altijd zo blijven: het hoorde zo. Hieronder is een brief afgedrukt van de eigenaar van een steenbakkerij in Moor-

drecht. De brief geeft een goed idee van hoe, vooral de rijken, dachten over het leven van de gewone mensen.

Moordrecht 7 september 1872.

Geachte vriend,

Het is alweer enige tijd geleden dat ik jou een brief schreef. De grote drukte op de steenbakkerij verhinderde dat ik de pen ter hand nam. Het is niet alleen de drukte die mij in beslag neemt. Ook de slechte zaken houden mij voortdurend bezig. De prijs van de baksteen is op het ogenblik uitzonderlijk laag. Ik maak nauwelijks winst. Ik zag mij daarom genoodzaakt de lonen van het werkvolk te verlagen. Dit gaf veel onrust. Deze mensen willen niet inzien dat dit bittere noodzaak is. Jij weet, net zo goed als ik, dat je dit soort dingen niet voor de lol doet. Deze mensen begrijpen niet dat als ik de lonen niet zou verlagen, de prijs van de bakstenen zo hoog zou worden, dat niemand ze nog koopt. Het gevolg zou zijn dat niemand meer iets verdient. Een van de werkmensen ging zelfs zover dat hij mij, namens de anderen, kwam vragen het loon niet te verlagen. Je begrijpt dat ik hem onmiddellijk ontslagen heb. Als je dit soort volk duldt, is het hek van de dam. Het is niet leuk zulke maatregelen te nemen, maar je moet een voorbeeld stellen. Ik proef onder het werkvolk een zekere haat tegen mij, dat doet mij pijn, ik doe het tenslotte voor hun eigen bestwil. Mijn steenbakkerij stelt bijna veertig mensen in staat te leven. Dat zij dat niet in willen zien!! Ook geef ik gul aan de kerk en het Armenfonds van de gemeente. Ze vergeten hoe slecht het vroeger vaak geweest is. Ze vergeten dat ze in mijn huizen mogen wonen tegen een niet al te hoge huur. Hoe zouden ze het hebben als ik dit allemaal niet zou doen?

Begrijp mij goed, beste vriend, ik klop mij niet op de borst. Ik doe dit alles vanuit mijn geloof. Leert de Bijbel ons niet 'hebt uw naasten lief'. Maar de mensen moeten ook begrijpen dat al wat God doet, goed is, en de een heeft zo meer geld en bezit dan de ander. Rijkdom en bezit worden door Hem verdeeld, niet door ons!!! Het volk wil geloof ik, niet inzien welk een last en verantwoording wij dragen en hoe makkelijk het leven voor hen is. Zij hoeven slechts te zorgen voor hun eigen onderhoud, wij voor dat van velen. Daarnaast dragen wij de verantwoording. Een andere zaak die mij de laatste tijd veel bezighoudt en zorg geeft, is die van het werken van de kinderen. Niet lang geleden gingen er weer stem-

men op om dit te verbieden. Ik vraag mij af wat er met de gezinnen zou gebeuren als de ouders het zonder de inkomsten van de kinderen moeten doen? Is het bovendien onze schuld? Als de ouders het geld niet verbrasten aan drank en sigaren hoefden de kinderen niet te werken. De mensen die het werken van kinderen willen verbieden hebben zich nooit afgevraagd wat de kinderen zonder werk moeten doen. Hoe moeten zij de dag doorkomen? Langs de straat lopen? Wie voedt hen op als de ouders werken? Bovendien moeten wij duurder werkvolk in dienst nemen, dat zou toch het einde zijn van veel fabrieken en bedrijven? Alles bij elkaar is dit geen vrolijke brief geworden, maar daar zijn de tijden ook niet naar. Ik hoop oprecht dat ik een volgende keer wat opgewekter kan schrijven. Met vriendelijke groeten,

J.C.F.M. van der Lat

Opdracht ter afsluiting van dit onderdeel

In de brief wordt verteld over een man die ontslagen is omdat hij de eigenaar van de steenbakkerij ging vragen het loon niet te verlagen. Dit staat daar in een paar zinnnetjes. In werkelijkheid is dat iets geweest wat heel wat voeten in de aarde had. Als we er over nadenken kan het volgende gebeurd zijn:

1) De baas vertelt het werkvolk van de loonsverlaging. Wat zegt hij? Hoe gaat dat? Hoe reageren de mensen op dat moment zelf?

2) In de schaft zit het werkvolk (mannen, vrouwen, kinderen) bij elkaar. Wat zeggen ze dan? Wat zegt de man of vrouw met de grote mond? Wat zegt de jonge vuurvreter? Wat zegt een ouder iemand die al van alles heeft meegeemaakt? Wat zegt de zogenaamde 'bangerik'?

3) De mensen besluiten iemand naar de baas te sturen om te vragen het loon niet te verlagen. Wie gaat? Hoe gaat dat gesprek? Wat vraagt de man? Hoe vraagt hij dat (smekend, brutaal, onderdanig)? De baas wordt kwaad en ontslaat hem, maar hoe zegt hij dat?

4) De man komt terug. De anderen wachten. Wat wordt er gezegd door de ontslagen man? Hoe reageren de anderen: zijn ze kwaad of laten ze verslag het hoofd hangen? Wat doen ze als op dat moment de baas uit de deur komt en langs hen heen loopt?

5) Wat wordt 's avonds in het huis gezegd van de ontslagen man? Maken de man en vrouw ruzie? Welke verwijten slingeren ze elkaar naar het

hoofd?

Of juist andersom, zijn ze trots op elkaar?

6) De andere dag komt de baas aan de deur. Hij vertelt dat ze het huis uit moeten: 'Wie niet voor me werkt, woont ook niet in een van mijn huizen!' Hoe zal dat gesprek gaan. Wordt het een rel? Wat doen de burens? Zij werken ook voor die baas, maar het gezin wordt op straat gezet, omdat de man voor het loon van iedereen opkwam. Smeaken ze de baas om toch te mogen blijven? Wat doet de baas?

7) Weer een dag later is er een nieuw gezin aan het werk. Ze zijn in de plaats gekomen van degenen die ontslagen zijn. Wat doet de rest van het werkvolk? Wat vertellen ze aan de nieuwkomers?

De klas wordt in 7 groepen verdeeld. Iedere groep kiest een scène uit. Er zijn verschillende mogelijkheden:

- je kunt het uitwerken tot een toneelstukje
- je kunt er een strip van maken (minimaal 10 taferelen)
- je kunt er een geschreven gesprek van maken, een dialoog.

Let wel op: het gebeurt allemaal in 1870 en niet in 1970.

Baas en werkvolk gingen toen heel anders met elkaar om als tegenwoordig; lees les drie nog maar eens door.

Tot slot

In dit artikel zijn tal van aspecten van het geschiedenisonderwijs onder de noemer van differentiatie aan bod gekomen.

De vele voorbeelden hebben misschien een beeld gegeven van een praktijk van lesgeven, waarbij omgaan met verschillen tussen leerlingen centraal staat. Differentiatie blijkt een combinatie te zijn van schoolmeesterswijsheid, gevoel voor leerlingen en een flinke dosis creativiteit en durf. Daar waar in onderwijsituaties leerlingen centraal staan en de geschiedenisdocent zich telkens opnieuw afvraagt in hoeverre de doelen, de werkwijze en de toetsing nog beter op de leerlingen afgestemd kunnen worden, daar vindt differentiatie plaats.

Noten

1. Zie omgaan met verschillen.
2. In een volgend artikel wil ik nader ingaan op de evolutie van het basisstof-extrastof-model naar een benadering die, met behoud van de sterke kanten van het oorspronkelijke model, een aantal uit de praktijk voortgekomen verbeteringen bevat.
3. In 'Director', een uitgave van de Algemene Vereniging van Schoolleiders wordt in het nummer van 9 februari 1981 door J. Schipper uitvoerig ingegaan op differentiatie binnen klassenverband in het Mavo-Project (blz. 285 t/m 288). Binnenkort verschijnt er een aparte brochure over differentiatie (uitgave secretariaat Mavo-Project, Postbus 482, 's-Hertogenbosch).
4. Speciaal verantwoordelijk voor dit thema, Wim Janssen, docent geschiedenis aan de Roncalli Mavo te Rotterdam.
5. Auteur van dit thema: Dago Steenis, docent geschiedenis aan de Osdorper Scholengemeenschap in Amsterdam.
6. Deze leermomenten zijn in feite ook geabstraheerde ervaringen van geschiedenisdocenten na vijf jaar Mavo-Project.
7. M. Geensen: 'Over cognitieve stijl', memo 22 februari 1980 (interne publikatie van het Pedagogisch Didactisch Instituut (PDI) Utrecht).
8. Auteur van dit thema: Leo de Langen, docent geschiedenis van de Toorop-Mavo te Rotterdam.
9. Auteur van het thema het Midden Oosten is Wim Janssen.
10. Auteur van het thema 'De Gouden Eeuw der Republiek' is Ria Kriesch, docente geschiedenis aan de Rijksscholengemeenschap te Schagen.

Afrikaanse literatuur en geschiedenis²

W. Bossema

Dit is het tweede deel van het artikel over Afrikaanse literatuur. Het eerste deel is afgedrukt in het maartnummer van Kleio. In het meinumnummer zal de bijbehorende bibliografie van in het Nederlands vertaalde boeken verschijnen.

Het herschrijven van de geschiedenis: de kolonisatie.

Rond 1960 werden de meeste Afrikaanse naties onafhankelijk. Dit was een goede aanleiding tot bezinning op de eigen geschiedenis. De episode van de buitenlandse bezetting was voorbij. Hoe was het eigenlijk zo gekomen?

Veel Afrikaanse romans gaan over de eerste kontakten tussen Afrikanen en Europeanen; missionarissen en koloniale ambtenaren. In 1958 verscheen de roman die beschouwd wordt als klassiek in dit genre: *Things Fall Apart* (Een wereld valt uiteen) van de Nigeriaanse schrijver Chinua Achebe. Okonkwo heet de hoofdpersoon. Okonkwo is een 'big man' in zijn woongebied. Hij is dat geworden door keihard te werken, want zijn vader heeft hem niets nagelaten. De vader is een traumatische figuur voor Okonkwo, een drinker en fluitspeler, een lanterfanter met schulden. Hij had geen enkele titel, erenamen die je krijgt als je iets dappers gedaan hebt. Okonkwo is het tegenovergestelde van zijn vader: kampioen worstelaar, rijke bezitter van twee schuren maniok, echtgenoot van drie vrouwen, drager van al twee titels. Voor deze man die zich met grote moeite in zijn samenleving heeft opgewerkt, is het binnendringen van een andere cultuur een ekstra bedreiging.

In het eerste deel van 'Een wereld valt uiteen' beheerst de traditie het dagelijks leven in het dorp Umuofia. Achebe beschrijft de cultuur van deze Ibo-gemeenschap in treffende taferelen. Okonkwo regeert zijn gezin met straffe hand en staat in hoog aanzien. Maar plotseling keert het tij voor hem. Tijdens een begravenis gaat zijn geweerd per ongeluk af en doodt de jonge zoon van de overledene.⁷⁾ De regel wil dat iemand die doodslag pleegt voor zeven jaar verbannen wordt. Okonkwo vertrekt naar een ander dorp.

Het tweede deel gaat over zijn ballingschap. Van een vriend die hem regelmatig bezoekt hoort hij de ontwikkelingen in Umuofia. De eerste blanken komen hun handelswaar achterna. In een buurdorp vindt een tragedie plaats. Een blanke arriveert. Het Orakel voorspelt dat de man de clan kapot zal maken. Hij wordt gedood. De binnendringende koloniale overheid slaat hard terug. Het dorp wordt met de grond gelijk gemaakt.

Maar de mensen van Umuofia willen het gevaar niet zien. Als er missionarissen in hun dorp verschijnen wordt er meewarig om ze gelachen. Natuurlijk mogen ze zich

vestigen. Ze krijgen bij wijze van grap een stuk land in het behekste Kwade Woud, waar geen mens kan leven. Maar er gebeurt niets met de kerk die er gebouwd wordt. De dorpelingen krijgen argwaan. Sommigen laten zich tot het christendom bekeren; ze zweren de goden af en onttrekken zich aan de samenleving. Wat als grap begon wordt een bedreiging.

Ook in het tijdelijke dorp van Okonkwo komen missionarissen. Zijn eigen zoon bekeert zich. Okonkwo is woedend, maar hij kan niets doen want hij is maar een balling. De andere dorpelingen wachten af. Zelfs als de Heilige Python door een bekeerling gedood wordt, laten zij alles op zijn beloop. De heiligschenner sterft vanzelf en zij zien hierin een teken dat alles wel goed zal komen. Okonkwo wacht tandknarsend tot de zeven jaar voorbij zijn.

In het derde en laatste deel van het boek komt de konfrontatie tussen de Afrikanen en de nieuwe orde. Zodra Okonkwo terug is begint hij zijn volk tegen de blanken en hun stromannen te mobiliseren. Maar het is laat en hij staat alleen. *'Veel mannen en vrouwen in Umuofia stonden niet zo afwijzend tegenover de nieuwe orde als Okonkwo. De witte man had inderdaad een krankzinnige godsdienst gebracht, maar hij had ook een handelspost gebouwd en voor de eerste maal werden palmolie en palmpitten waardevolle dingen en er vloede in Umuofia veel geld binnen.'* De missionaris is gematigd en gaat een konflikt uit de weg.

Maar tegelijk met de terugkeer van Okonkwo komt er een nieuwe zendeling, een man van de onverzoenlijke harde lijn tegen de 'heidenen'. Hij wordt gesteund door het koloniale gerecht dat ook in Umuofia verschijnt. De spanning stijgt. Het konflikt nadert. De medicijnmannen, de Egegwu, verzamelen zich om de godin van de aarde te vereren. Ze dragen maskers omdat ze geen gewone mensen zijn. Op zondag ontmoeten de Egegwu en de kerkgangers elkaar. Een overmoedige bekeerling rukt een van hen zijn masker af. Het is de grofste vorm van heiligschennis. 's Nachts heffen de Egegwu een angstaanjagend gehuil aan. *'Het leek wel of de ziel van de stam zelf weende om een grote ramp die op komst was - zijn eigen dood'*. De Egegwu trekken door het dorp en branden de kerk plat. Okonkwo ziet het tij keren. Het dorp bewapent zich. Maar met een list worden de zes belangrijkste leiders, waaronder Okonkwo, gevangen ge-

nomen door de distriktscommissaris. Ze worden diep vernederd en pas na het betalen van een boete vrijgelaten. Het dorp geeft zich gewonnen. Okonkwo doodt in zijn machteloze woede een politiemann. Maar het helpt niet meer: het is een daad van zelfdestruktie. Hij hangt zichzelf op, een schanddaad voor een Ibo.

Achebe's roman is geen uitzichtloze tragedie, al lijkt het misschien zo. De ramp komt voort uit onbuigzaamheid van de tweede zendeling aan de ene kant en Okonkwo aan de andere. De gesprekken tussen de eerste zendeling en dorpelingen beschrijft hij erg mooi en in het ontluikende wederzijdse begrip lijkt hij een lichtpuntje te zien. Of zoals Jan Kees van de Werk schrijft in zijn nawoord: *'Uit het werk van Achebe spreekt steeds weer de wens dat, ondanks de desintegrerende catastrofale confrontatie, het kulturele conflict zich tot een verrijkend compromis ontwikkelt waarin het waardevolste van de twee systemen verenigd wordt'* (blz. 178).

Een heel andere benadering van het thema 'de komst van de Europeanen' geeft Camara Laye uit Guinee. De Europeaan Clarence is hierin de hoofdfiguur. Laye beschrijft niet de kolonisatie op zichzelf maar de wederwaardigheden van de Europese eenling in een overweldigende Afrikaanse kultuur. In een fantastische, kafkaïaanse schrijfstijl draait hij de Europese vooroordelen om en maakt ze belachelijk.⁸⁾

De Europeanen koloniseerden Afrika en waren er tachtig jaar lang heer en meester. Over die periode, met name tot de tweede wereldoorlog zijn wel autobiografieën, maar slechts weinig romans geschreven. Daarom nemen we een sprong in tijd naar de tweede grote konfrontatie tussen Europa en Afrika: de strijd voor de onafhankelijkheid.

Het herschrijven van de geschiedenis: de dekolonisatie.

Van tien oktober 1947 tot negentien maart 1948 duurde de staking van de spoorwegaarbeiders aan de lijn Dakar-Niger. De staking was succesvol en baande de weg voor de onafhankelijkheid. De arbeiders en vooral hun vrouwen toonden aan dat Afrikanen in staat zijn een harde politieke strijd te voeren met een goede organisatie en een duidelijk doel. De senegalese schrijver en cineast Sembene Ousmane heeft de geschiedenis van de staking gedramatiseerd in zijn meesterwerk *'Les Bouts de Bois de Dieu'* ('God's bits of Wood; Storm over Dakar').⁹⁾

Ousmane's roman is een rekonstruktie van een leerproces. Het speelt zich af in

drie steden langs de spoorlijn: Dakar, Bamako en Thiès. De staking wordt afgevoerd door de vakbond van Afrikaanse spoorwegaarbeiders in Bamako. Het gaat om gelijke lonen met de blanke arbeiders en betere voorzieningen zoals een pensioen. Dakar is het koloniale centrum waar de uiteindelijke beslissing van het konflikt moet vallen. Thiès is een stadje op het platteland, dat zijn bestaan aan de spoorweg te danken heeft. Hier ligt het hart van de staking. Zodra de mensen van Thiès besluiten mee te doen aan de staking worden ze uit elkaar geslagen door de politie. Het is het begin van een zware, moeilijke strijd. Het voedsel, het water en het geld raken op. Ze staan konstant bloot aan intimidatie van de overheid, maar ze houden vol. Tijdens de zware beproevingen groeit het zelfbewustzijn. *'Toen de rook van de treinen niet meer boven de savanne woei, beseften ze dat een tijdperk voorbij was – een tijdperk waarover hun ouderen hen verteld hadden; toen heel Afrika slechts een tuin was voor voedsel. Nu heerst de machine over hun landerijen, en toen ze alle machines binnen duizend mijl afstand dwongen te stoppen, werden ze zich bewust van hun kracht, maar ook van hun afhankelijkheid. Ze begonnen te beseffen dat de machine een heel nieuw soort mensen van ze maakte. Hij was niet hun eigendom; zij waren het eigendom van de machine. Toen de machine stopte, leerde hij hun die les'* (blz. 32).

Ousmane beschrijft een aantal van die leerzame incidenten. In Dakar doden de vrouwen een geit van een koloniale marionet, omdat de kinderen van honger sterven. Als de politie komt om de daderes te arresteren breekt een enorm tumult los. De politie krijgt, voor het eerst in de koloniale geschiedenis, ongenadig op zijn donder.

Aan het andere eind van de spoorlijn, in Bamako, worden de stakers gekonfronteerd met het probleem van stakingsbrekers. Er vindt een geïmproviseerde rechtszitting plaats. Ousmane beschrijft in een indrukwekkende passage, hoe een nieuw gevoel van recht ontstaat. In plaats dat de verrader gelynacht wordt, wordt hij op zijn laffe gedrag gewezen en weer in de groep opgenomen.

Intussen probeert de overheid de staking te breken, met omkoperij, intimidatie en zelfs het bemannen van de treinen met Europese arbeiders. Maar de staking blijft zich uitbreiden. Het dramatische hoogtepunt is de mars van de vrouwen van Thiès naar Dakar. De uitgehongerde vrouwen besluiten op eigen houtje tot deze aktie. Een nieuwe, ongehoorde fase in de strijd. Onderweg sluiten andere vrouwen zich aan bij de zegetocht. Als ze in Dakar aankomen, heeft de spoorwegstaking een

meer algemeen karakter gekregen. Andere arbeiders sluiten zich aan. De vrouwen zijn niet meer te stuiten. Ze lopen letterlijk over het politiekordon heen naar een massameeting, georganiseerd door de overheid om de gemoederen te bedaren. De oproepen van de kollaborateurs, de islamitische leiders en de legale vakbond, om toe te geven aan de kolonialen worden weggehoord. De toespraak van de stakingsleider Bakayoko leidt tot een algemene werkstaking in Dakar. De overheid is verslagen. De eisen worden ingewilligd. Ousmane's roman is een ode aan zijn volk. Er is niet één held, maar vele personages spelen hoofdrollen. Van de islamitische en nationalistische leiders is niets te verwachten: het volk moet zelf strijden, leren, en geschiedenis maken. Bakayoko is de geest achter de staking, maar typerend genoeg blijft hij in het hele boek op de achtergrond. Hij belichaamt de nieuwe ideologie, die de geschiedenis van het volk combineert met de lessen van 'Europese boeken'. De Europeanen in het boek zijn niet zozeer doorgewinterde wreedaards, maar eerder zielepieten, die in het verleden leven. De beschrijving van de Europese wijk in Thiès, 'Het Vatikaan', en de demonstratie van de Afrikanen tegen de moord op een kind, maakt dit heel duidelijk. De toekomst van Afrika is niet te vinden in een terugkeer naar het verleden, maar in een nieuwe, egalitaire samenleving waarin boeken en machines een plaats hebben *'want die behoren tot geen enkel ras'*.

De strijd voor de dekolonisatie was niet altijd zo vruchtbaar als in de roman van Ousmane.

De Mau Mau in Kenia is het onderwerp van veel Europese en Amerikaanse avonturenromans. De wederzijdse wredeheden en de rol, die geheime eedafleggingen bij de guerrillastrijders speelde, spreken kennelijk tot de verbeelding. De Kenianen werden opeens weer wilde bloeddorstige inboorlingen met dierlijke rituelen. Zelfs in Kenia zelf was het lange tijd taboe om over deze episode in de geschiedenis te spreken. Een aantal Keniaanse schrijvers heeft zich tegen deze koloniale propaganda verzet. De Mau Mau was veel meer een tragedie van de onmacht tegenover een sterke koloniale onderdrukker. Meja Mwangi beschrijft die onmacht in zijn boek *'Carcass for Hounds'*. De Mau Mau-generaal Haraka is een bezield man en een knap guerrillaleider. Maar hij blijft geïsoleerd van andere Mau Mauhaarden en moet toezien hoe zijn opstand langzaam vernietigd wordt. De overmacht is te groot, zelfs de steun van het volk kan hem en zijn mannen niet redden. Het boek geeft een goede indruk van het guerrillale-

ven en van de tactiek van de Mau Mau.

Kenia's beroemdste schrijver Ngugi wa Thiong'o analyseert in zijn boek *'Slechts een korrel graan'* het leven van de gewone Keniaan in de tijd van de 'Noodtoestand'. Wat gebeurde er met de psyche van de Kenianen in die gewelddadige tijd? Er moest gekozen worden: voor of tegen de opstand, voor of tegen het eigen volk. De meeste Kenianen kwamen niet aan die keuze toe. Velen verdwenen in concentratiekampen. De hoofdpersoon, Mugo, is een van de twijfelaars. Maar hem komt zijn aarzeling duur te staan, hij durft niet mee te doen met de vrijheidstrijd en geeft de guerrillaleider Kihika aan. De wroeging over zijn lafheid en verraad raakt hij nooit meer kwijt. Hij heeft een deel van zichzelf vermoord. Ngugi verzet zich tegen het taboe rond de Mau Mau. De nationalistische leiders hebben de volksopstand verraden. Als de onafhankelijkheid komt vooral onder druk van de strijd van de Mau Mau, plukken anderen de vruchten. Het neo-kolonialisme wordt geboren.¹⁰⁾

In de jaren zestig werd de desillusie over de onafhankelijkheid het thema van veel Afrikaanse schrijvers.

Kritiek op het neo-kolonialisme

In 1966 verscheen Chinua Achebe's *'A Man of the People'* ('Een man van zijn volk'). Het is een bijtende satire op de corruptie en de schijn-democratie in Nigeria. Hij voorspelde dat aan al het lege en onzinnige gedoe een eind zou worden gemaakt door een militaire coup. Nog voor het boek uitkwam gebeurde dat inderdaad.

De belangrijkste roman met kritiek op het neo-kolonialisme is *'The Beautiful Ones Are Not Yet Born'* van de Ghanese schrijver Ayi Kwei Armah. De hoofdpersoon is iemand die niet mee wil doen aan de corruptie die het leven in de nieuwe Afrikaanse natie beheerst. Van alle kanten wordt hij onder druk gezet: op zijn werk, door zijn vrouw, door zijn vrienden. De kansen om met eenvoudige maar illegale handelingen een fortuin te winnen liggen voor het grijpen. De man geeft niet toe want hij wil zijn integriteit niet verkopen. Maar hij is een onbegrepen eenling.

Armah's boek ademt de sfeer van verrotting. De beschrijving van de stad en het kantoor waar de man werkt is bijzonder plastisch en vies. Ook bij de mensen die in het boek voorkomen is een gevoel van walging vaak niet te onderdrukken: de minister die het gemaakt heeft, in een enorme auto rondtoert, eet en drinkt, niets uit-

voert, steeds dikker wordt en een vrouw heeft die onder de schmink zit. Zijn leven bestaat uit anderen de ogen uitsteken. De vrouw van de man is stinkend jaloers en verwijt hem geen karakter te hebben. De omgekeerde wereld. Enige verlichting vindt de man in zijn gesprekken met zijn vriend, de leraar. Maar die gesprekken gaan goeddeels over pijnlijke herinneringen, over vroeger en het verloren élan. Er is een passage over een politikus, die de harten van de mensen verwarmt. Zelfs de cyniese man komt onder zijn bekoring. De politikus praat de taal van het volk, niet de opgeblazen rimram van de anderen. Hij roept op tot verzet tegen de koloniale overheid en tot werken aan een toekomst waar iedereen het beter zal hebben, niet alleen de fortuinlijken en doortrapten. De politikus lijkt een verwijzing naar Nkrumah. Maar als de politikus aan de macht is gekomen, blijkt zijn regering een puinhoop. De mooie ideeën en beloften verdwijnen onder een grote hoop corruptie en vriendjespolitiek. De mensen die de toekomst zagen gloren, zakken terug in hun vuil.

Als de zaak helemaal uit de hand gelopen is, plegen militairen een staatsgreep. De minister komt om hulp bij de man. Hij doet het letterlijk in zijn broek. Bij de man zullen ze hem niet zoeken, want de man is niet belangrijk, want niet corrupt. Er is niets over van de protserige minister. Hij gedraagt zich als een klein kind. De vrouw van de man komt nu plotseling tot inkeer; maar goed dat de man geen minister is geworden. Maar de man is al te cynies om nog blij te zijn over deze bekering. De militairen komen. In opperste angst duikt de minister in de latrine, in de stront waar alle gewone mensen zitten. Hij wordt niet gepakt. De man brengt het zielige hoopje mens met een bootje over zee naar het buurland. Hij weet zelf ook niet waarom hij zijn leven waagt voor zo'n lapzwans.

'The Beautiful Ones Are Not Yet Born' is Armah niet altijd in dank afgenomen. De Zuidafrikaanse schrijver en kritikus Ezekiel Mphahlele schreef bijvoorbeeld: *'In eerste instantie verscheurde de roman mij inwendig. Daarna had ik het gevoel dat er iets miste, toen ik het een jaar later herlas. Iets dat te maken zou kunnen hebben met Armah's duidelijk gebrek aan liefde voor mensen'*.¹¹⁾

Inderdaad doen de mensen in Armah's boeken elkaar de vreselijkste dingen aan. Maar misschien is het wel juist Armah's liefde voor mensen die hem zo verontwaardigd maakt. Armah maakt heel duidelijk dat het zonder die liefde niet goed gaat. Het sociale systeem blijft zelf ook niet lang bestaan. Ik ben het wel met Wole Soyinka eens, die over de titel opmerkt: *'Deze pessimistische suggestie draagt de*

mogelijkheid van zijn hoopvolle tegen-deel in zich'.

Wat Armah's romans wel missen is een antwoord op de vraag: hoe komt het, dat zulke corrupte leiders de macht hebben? Hoe houden ze zich in stand? Met die vragen houdt Ngugi wa Thiong'o zich in zijn latere werk bezig.

'Petals of Blood' ('Bloembladeren van Bloed') verhaalt hoe het neo-kolonialisme een Keniaans dorp kapot maakt onder het mom van vooruitgang en ontwikkeling. Het boek verscheen in 1977, toen de eerste schok over de verloederde onafhankelijkheid voorbij was en een analyse gemaakt kon worden. De mensen die profiteren van de onafhankelijkheid vormen een kleine, hecht gesloten clan. Ze hebben handjeplak gemaakt met het buitenlandse bedrijfsleven in de industrie en het toerisme. *'Petals of Blood'* is het meest heldere boek over de huidige situatie van een doorgaande onderontwikkeling in Afrika. Het heeft een ingewikkelde structuur. Het perspectief verspringt tussen de vier hoofdpersonen: de ex-Mau Mau strijder Abdulla, de geflippte onderwijzer Munira, de jonge, pas van school getrapte Karega en de hoer Wanja. In hun herinneringen wordt de geschiedenis van Kenia na de Onafhankelijkheid gereconstrueerd.

Het boek wemelt van de verwijzingen naar de werkelijkheid. De gebeurtenissen op de elite-school Siriana lijken wel heel erg op de politieke geschiedenis van Kenia. De vroegere rebelse leerling Chui (Kenyatta?, in ieder geval betekent Chui luipaard, een vel dat Kenyatta graag droeg) wordt, nadat een nieuwe generatie leerlingen (Mau Mau strijders? Odinga aanhangers?) de koloniale rektor verdreven heeft, als de nieuwe rektor binnengehaald. De leerlingen juichen. Maar het gejuich verstomt als Chui zijn inaugurele rede houdt. Er zal niets veranderen zegt hij. De structuur van de school zal hetzelfde blijven, Afrikaanse geschiedenis is belangrijk, maar de rijke Europese cultuur blijft voorop staan. Het protest van de leerlingen wordt de kop ingedrukt. In de herinnering komt de toespraak van Kenyatta in Nakuru waar hij de Europese boeren lijmde en hoe de dissidenten onder leiding van Oginga Odinga buiten spel werden gezet. Er zijn veel meer verwijzingen. Een greep: de moord op Tom Mboya, die hier niet behoort tot de Luo-gemeenschap maar een Indiër is, een andere belangrijk achtergestelde groep; de gedwongen eedaflegging onder de Kikuyu's nadat de spanning ten top was gestegen vanwege de moord op Mboya, (het beruchte 'theedrinken'). Ngugi levert kritiek op de corruptie van de parlementsleden, op het toerisme, op de dekadentie van

de elite. En dat alles schildert hij vanuit het perspectief van het dagelijks leven in een boerendorp. Ngugi heeft, net als Sembene Ousmane, zijn hoop gevestigd op de scheppingskracht van de onderdrukten. Aan het eind van het boek gaan de studenten van Siriana, met Ousmanes boek onder de arm, in staking. Onder Karega ontstaat de eerste echte vakbond.

Heden, verleden en toekomst.

Door veel Afrikanen, vooral historici, is de continuïteit in de Afrikaanse geschiedenis benadrukt. De Eurocentristiese these dat het kolonialisme een absolute breuk met het traditionele verleden was of zelfs het begin van de geschiedenis, wordt ontkend. Toch valt het niet mee een totaalvisie op de Afrikaanse geschiedenis te geven. De Afrikaanse romans behandelen meestal een episode. Een poging tot een totaalvisie gaf Yambo Ouologuem in zijn beroemde *'Le Devoir du Violence'* ('Bound of Violence'; 'Het Recht van Geweld'). Ouologuem is afkomstig uit Mali. Zijn werk herschept de geschiedenis van een West-afrikaans Sahel-rijk Nakem (Een verwijzing naar een van de grote Soedan-rijken, Kanem).

Het bindend element in de geschiedenis is niet ras, niet cultuur, niet politieke eenheid, maar het abstracte begrip geweld. Geweld heeft de geschiedenis van het volk van Nakem beheerst van de oudste dagen tot en met het heden, en de toekomst zal ook wel niet veel anders brengen. De enige fundamentele tegenstelling is die tussen de onderdrukten en de onderdrukkers, de uitgebuitenen en de uitbuiters. *'Le Devoir du Violence'* is één grote ontkenning van alle goedpraterij van die uitbuiting, de nationalistiese verheerlijking van de traditie, de islamitiese verheerlijking van haar eigen missie, de kolonialistiese verheerlijking van de koloniale bezettingstijd, de verheerlijking door de huidige leiders van de onafhankelijkheid.

In een hoog tempo verhaalt Ouologuem de geschiedenis. Hij plakt allerlei citaten en verhalen aan elkaar en voorziet ze van een cynies commentaar. Hij begint met de Legende van de Saifs, de adel van Nakem. De Saifs maakten een eind aan een situatie, waarin de volken van West Afrika *'met elkaar oorlog voerden om de imperiale macht met een geweld dat alleen te vergelijken is met de angst die het opriep'*.

De heerschappij van de Saifs bracht niet veel geluk voor het volk. *'In dat tijdperk van feodalisme vierden grote slavenge-meenschappen de rechtvaardigheid van hun heren met gedwongen arbeid en met passief toezien hoe massa's van hun broe-*

ders, besmeurd met het bloed van hun afgeslachte kinderen en van zwangere vrouwen met opengereten buiken, levend werden ingemetseld ...' (blz. 4) Maar het gruwelijke tijdperk van de Saifs wordt verlicht door één grote persoonlijkheid: 'Saif Isaac al-Heit, "die de legende van de Saifs de glans schonk, waarin de dromers van de Afrikaanse eenheid zich zonnen tot op de dag van vandaag"' (blz. 5). Ouologuem bezingt Saif Isaac al-Heit: *'En nu opgelet!: de dappere en onverschrokken Isaac al-Heit kende honger, dorst, koorts, het tumult van het slagveld en de aanblik van de stervenden. Honderd keer werd zijn leven opgegeven. Elke keer, dank zij de gunst van hoogst-rechtvaardige en barmhartige Heer van de Werelden, ontsnapte hij, want zijn dood zou onverdragelijk zijn geweest voor God en voor de rechtvaardigen: wassalam!*

En andermaal, opgelet!: Temidden van de hopen lijken, achtergebleven na het voorbijtrekken van Saif Moshe Gabbai van Honain (Moge God hem vervloeken!) ontwaakte de edele gloed van Isaac al-Heit (Moge God zijn divan verfrissen!) tot nieuw leven. Hij trok zijn zwaard: de zon en de maan schenen op het blad en de aarde werd weerkaatst als in een spiegel' (blz. 7). Met een overdreven pathos geeft Ouologuem de overlevering weer. Een bladzijde verder volgt zijn cyniese commentaar: *'Of het nu de waarheid is of een hersenspinsel, de legende van Saif Isaac al-Heit achtervolgt nog steeds het Zwarte romanticisme en het politieke denken in heel wat republieken. Want zijn nagedachtenis prikkelt de verbeelding van het volk'* (blz. 8).

Deze citaten zijn typerend voor Ouologuems meesterlijke schrijfstijl.

Na deze race door de tijd komen we in de moderne periode. Het eventuele heldendom van Saif Isaac al-Heit is allang teniet gedaan door zijn wrede opvolgers. De Saif van het heden lijkt alleen in naam op hem: ben Isaac al-Heit.

Als de Europeanen komen jaagt Saif ben Isaac al-Heit honderden de dood in. Het mag niet baten: hij verliest de oorlog. Maar hij houdt de touwtjes in handen. Een duister spel van misleiding begint. Voor de kolonials is Saif de gewillige kol-laborateur, voor zijn volk blijft hij de wrede heerser, absoluut en meedogenloos.

De Europeanen zijn alleen marginaal aanwezig. De slavenhandel was in handen van de Saifs. Als de antropoloog Shrobenius, in wie we Leo Frobenius wel moeten herkennen, arriveert op zoek naar exotica, past Saif zich onmiddellijk aan. Shrobenius verkoopt duizenden stuks 'Afrikaanse kunst' aan Europese musea. Saif zorgt dat het antiek gemaakt wordt. Dit is het begin

van de Shrobenologie: wat Soyinka ty-peert met de term 'de traditie van de falsificatie' (blz. 102). De wereld van de onderdrukkers schetst Ouologuem als een aaneenschakeling van bedrog, sadisme en seksuele perversie.

Hoe staat het met de onderdrukten? De onderdrukten kunnen haast niet anders, onder het niet aflatende geweld van de onderdrukkers, dan een slavenmentaliteit ontwikkelen. Het is het 'nikkerschorem'. De (anti-)held van het boek is Raymond Spartacus Kassoumi. De naam symboliseert de innerlijke tweestrijd: kollaboratie en verzet. Hij wordt geboren uit een verliefdheid van twee slaven. Saif maakt aan de idylle een bruto eind. Na de bruiloft staat hij op zijn recht van de eerste nacht en verkracht de bruid.

Raymond groeit veelbelovend op. Zijn zucht naar kennis maakt het mogelijk naar Europa te gaan. De prijs is hoog: zijn moeder geeft zichzelf voor zijn toekomst aan de medicijnman, wordt vervolgens verkracht door twee gorilla's van Saif en vindt een mysterieuze dood in een latrine. Het is een van de walgelijkste scènes in Ouologuems boek. Moet uit die gruwelijke gebeurtenis de toekomst groeien? Raymond kan het geweld niet ontvluchten, laat staan overwinnen. In Frankrijk ontmoet hij weer geweld, weer omdat hij Afrikaan is. De enige vreugde vindt hij in een homoseksuele relatie, die op niets uitloopt. Hij trouwt ongelukkig met een Française; ook al geen oplossing van zijn probleem: hij blijft een Afrikaan. Als hij terugkeert naar Afrika om een nationalistiese leider te worden, overigens zonder dat hij dat zelf wil, is er niets veranderd. Hij beseft dat ook hij ondergeschikt zal blijven aan de terreur van de Saif.

Het kan niet anders dan dat Ouologuem een hoogst omstreden figuur is geworden. Hij is een beeldenstormer; zijn compromisloze negatieve interpretatie gebracht met een virtuoos taalgebruik heeft veel haren overeind gebracht. Hij legt de vinger op een pijnlijke plek: het romantiseren van het verleden staat in dienst van de onderdrukking. Maar de kritiek kwam niet alleen van nationalistiese schrijvers. Ook progressieve auteurs verwijten hem dat hij geen perspectief biedt op een eind aan het geweld. Maar het is een ideologische controverse of dat de taak is van een schrijver. In ieder geval geeft Ouologuem, provocerend tot het uiterste, aan waar de oplossing voor de toekomst niet gezocht moet worden: in valse voorstellingen van het verleden. Als dat gedaan wordt zullen ook het heden en de toekomst vals blijven.

Tot slot: Afrikaanse literatuur in het nederlands.

Twee thema's die nog niet behandeld zijn springen eruit: de onderdrukking van de Afrikanen onder het Zuidafrikaanse apartheidregiem en het leven van vrouwen in Afrika.

Modikwe Dikobe beschrijft in *'De Marabidans'* het leven in de Shantytowns van Johannesburg. Het konflikt tussen de oude kultuur van de voorvaders en de nieuwe van de jongeren met hun kwelajazzbands en wilde feesten staat centraal. *'Land van steen'* heet het boek van Alex la Guma. Dat land is zowel de Zuidafrikaanse samenleving als geheel, als de betonnen wereld van de gevangenis van Kaapstad waar het verhaal speelt. De konflikten bepalen de spanning in het verhaal: de rassenscheiding, het geweld van de blanke onderdrukker, het naar binnen gekeerde geweld. Maar La Guma legt de vinger op nog een ander konflikt: het konflikt tussen de kleine moordenaar de Kasbah Kid en de politieke gevangene George Adams; het gekriminaliseerde verzet van de totaal ontredderden en het georganiseerde verzet van de zelfbewusten: jeugdbendes en het ANC.

De psychologie (of misschien beter: psychopathologie) van de blanke Zuid Afrikanen wordt haarzuiver ontleend door André Brink in zijn *'Geruchten van regen'*. Het perspectief ligt bij een 'typische Afrikaner' Martin Meinhardt, die zijn levensverhaal opschrijft. Door de precisie waarmee hij dit doet wordt tussen de regels onbegrip voor de werkelijkheid zichtbaar. Zijn jeugdvriend, een blanke advocaat blijkt voor het ANC te werken. Martins vriendin heeft hem daarin geholpen. Martins zoon is in een crisis gebracht door zijn ervaringen als soldaat van het Zuidafrikaanse leger, dat in Angola tegen de bevrijdingsbeweging MPLA vecht. Martin, de succesvolle, stugge zakenman zonder scrupules, kan en wil niet begrijpen waarom de vaststaande waarde van de apartheid door zijn vrienden worden verworpen.

De positie van de Afrikaanse vrouw is het belangrijkste thema in de boeken van Bessie Head: *'Als er regen komt'* en *'De hemel is niet gesloten'*. Het eerste boek speelt in een dorp in Botswana, waar een Britse ontwikkelingswerker en een Zuidafrikaanse vluchteling landbouwvernieuwingen trachten in te voeren. De relatie die zich ontwikkelt tussen de vluchteling en een vrouw uit het dorp is nieuw en doorbreekt het gangbare rolpatroon, dat de vrouw ondergeschikt aan de man maakt.

'De hemel is niet gesloten' is een verhalenbundel. De laatste vier verhalen gaan over vrouwen. Het verhaal *'De schatvergaarster'* is het hoogtepunt. Het geeft antwoord op de vraag waarom de vrouw Dikeledi de geslachtsdelen van haar man afgesneden heeft.

Wali n'Kama, de hoofdpersoon in Henri Lopes' *'Een nieuwe Wali n'Kama'* neemt minder rigoreuze maatregelen. Als ze in Brussel gekonfronteerd wordt met andere relaties tussen man en vrouw dan die ze kent, besluit ze met haar korrupte man te breken en gaat voor studie naar Parijs. Het verhaal draait om het verzet van drie vrouwen: Wali die voor onafhankelijkheid in Europa kiest, Elise die zich staande houdt als callgirl (polyandries noemt ze dat zelf) en Awa, die vlucht in studie en een wetenschappelijke carrière.

Noten

7. Als iemand verbaasd mocht zijn dat de geweren voor de blanken uitgingen: de Afrikaanse gemeenschappen aan de kust kochten de Europese wapens en verhandelden ze het binnenland in.
8. Zie ook mijn artikel in de Groene Amsterdammer, 11 juni 1980: 'De mythe van het rustige, prachtige, eeuwige Afrika' over Laye's *'De blik van de Koning'*, La Guma's *'Land van steen'* en Head's *'De hemel is niet gesloten'*.
9. Ousmane's prachtige films zijn regelmatig in nederlandse bioskopen te zien. *'Xala'* is een bijtende satire op de verwesterde Afrikaan die wordt getroffen door een oeroude vloek, de Xala, die hem impotent maakt, en zijn carrière breekt. De bijbehorende roman is verschenen in de Derde Spreker Serie. *'Geddo'* is een epiese rekonstruktie van de Westafrikaanse geschiedenis. In een woestijnstad botsen drie werelden: de traditionele Afrikaanse, de islamitische en de christelijke. Het konflikt draait om wie de koning zal opvolgen en met zijn dochter mag trouwen. Het konflikt wordt minitieuze gevolgd, de spanning wordt langzaam opgebouwd. In schitterende beelden ontvouwt zich het drama.
10. Zie ook mijn artikel in de Groene Amsterdammer, 26 maart 1980: 'Wie niet kiest is niet vrij' over de romans van Ngugi wa Thiong'o, waar deze belangrijke schrijver uitgebreider wordt besproken.
11. Mphahlele, E., *The African Image*, London 1974, blz. 249 en verder.

VGN nieuws

Sectie pedak-basisonderwijs

De Pedak-studiedag wordt gehouden op 16 mei 1981 en zal gewijd zijn aan het onderwerp 'De taak van de geschiedenisdocent in de nieuwe opleiding'.

In aansluiting op ons bericht in Kleio 1981 – nr. 2 kunnen wij U meedelen, dat de voorbereidingen in een vergevorderd stadium zijn. Als plaats hebben we een ruimte in het Jaarbeursgebouw te Utrecht gereserveerd.

Het centrale thema van de studiedag zal zijn: 'De taak van de geschiedenisdocent in de nieuwe opleiding'. Welke mogelijkheden zullen er zijn in de nieuwe opleiding om het historisch aspect van onze samenleving te benadrukken. Hoe kunnen we daaraan het beste werken? Vragen, waar we als collega's nodig over moeten praten. Daar is het ochtendprogramma ook op gericht: informatie en uitwisseling van ideeën en opvattingen.

's Middags zal meer de nadruk komen te liggen op kennismaking met diegenen, die plannen aan het maken zijn voor de invulling van het historisch aspect, zowel voor de basisschool als voor de nieuwe opleiding.

Naar alle scholen (OK's en PA's) zal een aankondigingsbrief met inschrijfformulieren verzonden worden. Zoveel mogelijk zullen we deze brieven ook naar de ons bekende huisadressen van collega's sturen. Wie geïnteresseerd is in deze studiedag en op 1 mei nog geen bericht ontvangen heeft, kan contact opnemen met Cees van der Kooij, Winschoterweg 10 – 9723 CG Roodehaan, tel. 05904 – 1556.

Speciaal voor deze studiedag zullen we een informatiepakket over het historisch aspect in de toekomstige basisschool en opleiding samenstellen, dat van te voren aan de deelnemers toegezonden zal worden.

We hopen dat U de 16e mei wilt reserveren voor dit overleg over ons dagelijks werk.

Geschiedenis in een schoolwerkplan van een basisschool – 6

Inleiding

Wat het onderwijs in de basisschool allemaal zal omvatten staat omschreven in artikel 10 van het ontwerp van wet op het basisonderwijs. Bij het tweede lid van dit artikel wordt geschiedenis vermeld. Hierop sluit aan artikel 12, waarin de school verplicht wordt om in een schoolwerkplan 'de leer- en ontwikkelingsdoelen van de

school' en 'de leerstofkeuze, de omvang van de leerstof en de ordening daarvan' te vermelden.

In 'Kleio' – 1980, nr. 4 (pag. 140-142) beschreven we voor U de inhoud van een discussiestuk van de pg LOB (van de SLO) 'Naar het onderwijsleerplan basisschool'. De keuze van het lidwoord in de titel en ook enige passages in de tekst wekten de indruk dat dit onderwijsleerplan landelijk voorgeschreven zou worden. Binnen de SLO lijkt inmiddels dit idee verlaten: geen voorschrijvend, maar een oriënterend, c.q. stimulerend model voor schoolteams, die hun eigen schoolwerkplan gaan maken. Grote vrijheid dus voor de scholen op basis van de algemene omschrijvingen in de wet.

Zo leek 't ten minste in de praktijk te worden. Maar daarbij hadden we buiten de waard – in dit geval: de gemeentebesturen – gerekend. Gemeentebesturen in de functie van schoolbesturen gaan ineens een eigen verantwoordelijkheid in deze opzien en komen tot het zelf formuleren van doelstellingen en uitgangspunten voor de basisschool en tot daarop gebaseerde richtlijnen voor de schoolwerkplanontwikkeling.

In deze aflevering van 'Geschiedenis in een schoolwerkplan van een basisschool' willen wij U op de hoogte stellen van de ideeën van de gemeente Groningen in deze. Andere gemeenten komen in latere afleveringen aan de orde, in zoverre hun plannen ten minste wezenlijke nieuwe aspecten voor de discussie over geschiedenis in een schoolwerkplan van een basisschool omvatten.

Een raamleerplan voor het openbaar onderwijs in Groningen

In december 1980 maakte de gemeente Groningen een discussienota openbaar, bestemd voor het openbaar onderwijs in die gemeente en getiteld 'Raamleerplan voor de basisschool'. In de inleiding wordt gesteld, dat het noodzakelijk is, dat het schoolbestuur (= het gemeentebestuur) 'zijn standpunt over zo'n schoolwerkplan vaststelt en aangeeft binnen welke kaders de scholen zelf vorm kunnen geven aan het schoolwerkplan' (pag. I.1). 'Wat zijn die kaders dan wel?' zult U vragen. Nu: 'Wij achten het gewenst, dat enerzijds de raad in een raamleerplan zijn visie op doelstellingen en uitgangspunten zo helder mogelijk aanreikt, anderzijds daarin zo zorgvuldig mogelijk de gewenste basisleerstof omschrijft' (pag. I.1).

Zo'n raamleerplan omvat dus de visie op doelstellingen en uitgangspunten en de gewenste basisleerstof, en binnen die kaders moeten de schoolteams dan hun schoolwerkplannen ontwikkelen.

In hoeverre dit in overeenstemming is met

de filosofie achter het schoolwerkplan-werk laten we hier buiten beschouwing, maar zeker past niet in die filosofie een andere omschrijving van een raamleerplan (in deze zelfde discussienota) op pag. I.2: 'Het geeft de eisen aan die een schoolbestuur zal stellen aan uitgangspunten, doelstellingen, didactische werkvormen, hulpmiddelen en evaluatiemethoden'.

En dan te bedenken dat elders in de nota te lezen staat, dat het van betekenis is, dat de scholen 'veel ruimte' krijgen om een eigen invulling te geven aan het schoolwerkplan!

De uitwerking van het raamleerplan

Het raamleerplan bevat drie onderdelen: de algemene inleiding met uitgangspunten en doelstellingen voor de basisschool, 'gekoppeld aan onze visie op onderwijs en samenleving' (een boeiend aspect in deze is: wie zijn die 'onze'? Volgens het hierboven geciteerde: de raad van de gemeente!), de algemene doelstellingen voor wereldoriëntatie (het eerst genoemd!), instrumentele vorming en muzische vorming en (een voorbeeld van) basisdoelstellingen voor een vak/leergebied, in dit geval rekenen.

Onder wereldoriëntatie verstaan de opstellers: 'kinderen leren problemen uit hun omgeving aan te pakken op een kritische en creatieve manier en dit op basis van verantwoorde en goede informatie'. Hoewel het slot van deze formulering nog wel iets goed maakt, is deze omschrijving door woordkeuze – 'omgeving' en 'aan te pakken' – en door de achterliggende visie – problemen aanpakken als hoofddoel van wereldoriëntatie – uitermate bedenkelijk. Men gaat uit van een heel concrete, ruimtelijk-geografische invulling van het begrip 'omgeving': 'de omgeving van kinderen wordt bepaald door wat kinderen kunnen verwerken. Hoe ouder een kind zal zijn des te wijder zal zijn omgeving zijn'. Te pas, maar ook te onpas worden onderwijszaken aan die omgeving opgehangen, bv.: 'doel van de oriëntatie in de topografie is: de leerlingen een basis te geven waardoor zij hun omgeving topografisch kunnen plaatsen' (pag. II.5).

Gelet op wat wij als sectiebestuur schreven in 'Wat mag van een leerling, die de basisschool verlaat, op het terrein van de geschiedenis verwacht worden?' ('Kleio' – 1980 – nr. 1 – pag. 19) maken de Groningers het ons wel wat moeilijk. We zouden natuurlijk op grond van onze voorkeur voor 'lokaal-regionale situaties' dit benadrukken van de omgeving moeten toejuichen. Maar uit het gehele raamleerplan spreekt dat voor de opstellers de omgeving veel meer doel is, i.p.v. – zoals bij ons – middel. Trouwens het is een fictie om

alleen de omgeving op te vatten als doorslaggevend belevingselement voor kinderen. Dat merkt iedere onderwijsgevende vrijwel dagelijks en dat hebben onderzoeken, waarvan P. Ackerman en E.H. Ott verslag deden in *Politieke vorming. Visies en methoden*, Groningen 1976, pag. 176-211, overtuigend aangetoond.

Op basis van de omschrijving van 'wereldoriëntatie' worden 'algemene en specifieke doelstellingen' geformuleerd, onderverdeeld in intellectuele en sociale vaardigheden en in kennis en inzicht. Dat de samenleving, waarin het kind opgroeit, het resultaat van een historisch proces is, komt hierbij nauwelijks aan de orde.

Bij 'kennis en inzicht' worden expliciet doelen van oriëntatie genoemd nl. in het economische systeem, het sociale systeem, het politieke systeem, in godsdienst en wereldbeschouwing, in de natuur en in de topografie. Expliciete vermelding van oriëntatie in de tijd (in denken in de factor historische tijd, in het ordenen van ontwikkelingen op een tijdbalk e.d.) komt in het geheel niet voor. Maar ook impliciet is via de hierboven genoemde terreinen van oriëntatie op basis van de formuleringen van de kennis en inzicht-doelen geen historische factor af te leiden.

Bij de intellectuele vaardigheden is er wel aandacht voor de invloed van het verleden op heden en toekomst: 'de leerling ervaart dat maatschappelijke structuren mede bepaald worden door historische en geografische processen' (pag. II.3). Ook de volgende teksten kunnen aldus uitgelegd worden:

'de leerling maakt zich een aantal basisbewerkingen eigen (onderzoekstechnieken), waardoor maatschappelijke problemen geanalyseerd en ook in hun samenhang beoordeeld kunnen worden' en

'de leerling verkrijgt inzicht in de veranderende en veranderbare maatschappelijke werkelijkheid' (pag. II.3).

Deze doelstellingen vormen tesamen voor de lezer een beeld van een leerling, die de basisschool verlaat. Dit beeld past echter beter bij een abiturient van het voortgezet onderwijs dan bij een basisschoolverlater. Zo is – om nog één maal te citeren – het doel van de oriëntatie in het politieke systeem: 'de leerlingen inleiden in het politieke systeem en hen stimuleren tot een eigen inbreng in de politiek. Inzicht geven in de verschillende nationale staatsvormen en de maatschappelijke consequenties daarbij' (pag. II.4). Voor twaalfjarigen?!

Het schoolwerkplan

Op basis van het raamleerplan gaan schoolteams aan de slag om een (eigen) schoolwerkplan te maken. Daartoe is als bijlage 1 een 'voorbeeld van een schema voor een schoolwerkplan voor een basis-

school (4-12 jaar)' toegevoegd. Dit schema biedt voor 'wereldoriëntatie' de mogelijkheid om een omschrijving te geven van '(vrije)speelleersituaties en/of van de zaakvakken en/of van de belangstellingscentra (totaliteiten) en/of van projecten'. Dit lijkt – gezien de landelijke pluriformiteit op wereldoriëntatiegebied (ook aanwezig in de gemeente Groningen!) – een heel pragmatische benadering. De vraag is wel hoe de relatie is tussen de algemene en specifieke doelen uit het raamleerplan en de uitwerking ervan vermeld bij de zaakvakken. Methodes voor de zaakvakken zijn nu niet bepaald 'omgeving-vriendelijk' te noemen!

In bijlage 2 worden ten slotte de basisdoelstellingen per vak- of leergebied weergegeven. 'Daar alleen nog de basisdoelstellingen voor rekenen en wiskunde gereed zijn, kunnen op dit moment alleen deze opgenomen worden in het raamleerplan' staat te lezen in de 'leeswijzer'. 'Basisdoelstellingen', zo staat in bijlage 2, 'zijn die doelstellingen die door alle leerlingen in het basisonderwijs bereikt moeten worden'. Deze basisdoelstellingen kunnen functioneren in de relatie tussen school en ouders en in de relatie tussen de basisschool en het voortgezet onderwijs (als een hulpmiddel ter oplossing van de aansluitingsproblematiek). Er volgen dan maar liefst 28 pagina's basisdoelstellingen voor rekenen!

Jammer voor ons is, dat voor (wereld)oriëntatie en/of geschiedenis niet dergelijke basisdoelstellingen opgenomen zijn. Ze hadden veel van de ongrijpbare woordenmassa in de uitgangspunten en doelstellingen kunnen concretiseren. Aan de andere kant is het misschien toch maar goed, dat deze basisdoelstellingen nog niet geformuleerd zijn vóórdat de zogenaamde discussierondes voor de scholen gehouden zijn. Nu kunnen de schoolteams ten minste over dit punt nog een eigen geluid laten horen. Nu kunnen zij misschien voor zichzelf het recht opeisen hun basisdoelstellingen per vakgebied te formuleren, al moeten die dan natuurlijk wel passen in de 'uitgangspunten en doelstellingen', die door de raad vastgelegd zijn (= nog moeten worden) in een raamleerplan. Op het gebied van democratie een aardige 'breinbreker', zó'n gemeentelijk raamleerplan. Cees van der Kooij

Redactie Kleio

In verband met mededelingen van VGN-geledingen, waarbij de datum van publicatie in Kleio belangrijk is, volgen hieronder data, waarop de kopij ingeleverd moet zijn. Voor een snelle afwikkeling kunnen deze mededelingen rechtstreeks gestuurd

worden naar C. Bogaerts, Omloop-West 9, 3402 XM IJsselstein. Andere kopij dient, zoals gebruikelijk, naar de secretaris gezonden te worden.

juli nummer: 22 mei
septembernummer: 24 juli

Didaktiekcommissie

Seminarium voor beginnende docenten

In augustus organiseert de VGN een cursus van drie dagen voor collega's die nog slechts een geringe onderwijspraktijk hebben, dan wel hun onderwijsploeg gaan beginnen. In deze korte cursus wordt geprobeerd in te spelen op de problemen van het leraarschap geschiedenis.

Plaats: Pietersberg te Oosterbeek; tijdstip 10-12 augustus. Ondanks de vacatiespreiding hopen we weer op een groot aantal deelnemers. Nadere informatie over het Seminarium zal nog volgen.

Aanmelding H. van Duysen: Van Baerlestraat 65 IV, 1071 AR Amsterdam.

Didaktiekconferenties 1981

De didaktiekconferenties voor het jaar 1981 zullen als onderwerp hebben: 'Regionale/lokale geschiedenis in ons geschiedenisonderwijs?'

Als voorbereiding op dit onderwerp zullen wij ernaar streven om enkele zowel theoretisch als praktisch gerichte publicaties voor plaatsing in Kleio voor te bereiden. Over de conferentie zelf zal in een later stadium nadere informatie gegeven worden. Vermeld kan nu reeds worden dat data in eind september en begin november gereserveerd zijn.

Als een eerste – praktische – oriëntatie willen wij U kennis laten maken met enkele onderdelen uit het door Peter Meijer, Rob Mienstra en Nora Lodder gemaakte 'Werkboekje voor een excursie in Uithoorn en omgeving'. Het is bestemd voor een 2 Havo klas. In 2 lessen worden de 8 hoofdstukjes doorgewerkt, waarna de excursie volgt.

Houd U er wel rekening mee dat U weinig meer dan een globale indruk mag verwachten, wij namen maar enkele onderdelen over: de inhoudsopgave, de inleiding voor de leerlingen, de vragen bij hoofdstuk 2 en 4 en de samenvattende opdrachten bij de eerste 5 hoofdstukjes, de inleiding tot de excursie en de 5 opdrachten daarbij. Niet veel meer dus dan een inhoudelijke oriëntering. Heeft U zelf ook lesmateriaal? Wij houden ons aanbevolen.

WERKBOEKJE

VOOR EEN EXCURSIE

IN

UITHOORN EN OMGEVING



Samengesteld door :

Peter Meijer
Rob Mienstra
Nora Lodder

Jullie gaan nu het werkboekje lezen en de opdrachten die daarin voorkomen maken. Op deze pagina staat een opdracht waar je het hele boekje door aan moet werken. Als je het boekje uit hebt moet het schema zo volledig mogelijk ingevuld zijn. Hou dus bij ieder hoofdstuk dat je leest de onderstaande vragen in gedachten.

Welke jaartallen kan je nog meer invullen?	Hoe zag het landschap eruit?	Wat kun je zeggen over de bewoning?	Met wat voor werk voorzien de mensen in hun levensonderhoud?
pre-historie			
middeleeuwen 500-1500			
1600-1800			
1800-1900			
20e eeuw			

Inhoud

Voorwoord.
Inleiding.
Algemene opdracht.
Hoofdstuk 1 : Een stukje geschiedenis.
Hoofdstuk 2 : Veranderingen in het landschap.
Hoofdstuk 3 : De ontwikkeling van de bewoning.
Hoofdstuk 4 : De economische ontwikkeling.
Hoofdstuk 5 : Dorpen en buurtschap.
Vragen bij hoofdstuk 2,3,4,5.
Hoofdstuk 6 : De geografische ontwikkeling van het gebied rond Uithoorn van de middeleeuwen tot de 20ste eeuw.
Hoofdstuk 7 : De huizenbouw in Uithoorn.
Hoofdstuk 8 : Planten en dieren rond Uithoorn.
Laatste hoofdstuk.
Excursie-route.
Excursie-opdrachten.

Inleiding

Aandacht voor het dorp en de omgeving waar je woont! Waarom is dat nodig? Uithoorn is toch maar een klein vlekje op deze aardbol? Deze vragen zou je je natuurlijk kunnen stellen. Toch lijkt het ons nuttig om iets van de streek en het dorp waar je woont af te weten.
Het is goed om te weten hoe je omgeving geworden is zoals die nu is. Want je leeft tenslotte in Uithoorn en je hebt direct te maken met wat er gebeurt en gaat gebeuren. Daarom is het goed iets van de ontwikkeling van het dorp en haar omgeving af te weten. Het kan je helpen de ontwikkelingen die nog gaan komen, beter te kunnen volgen.
In dit werkboekje vind je misschien materiaal dat je daarbij kan helpen. We hopen het. In het laatste hoofdstuk komen we nog eens terug op wat we in deze inleiding gezegd hebben.

vragen bij hoofdstuk 2

1. Welke 4 fasen kun je aangeven in de

ontwikkeling van het landschap rond Uithoorn. We zullen je een beetje op weg helpen. De eerste fase is: *moerasgebied*. Vul nu zelf de andere drie fasen in.

2. In hoofdstuk 1 heb je gelezen dat het dorp Thamen verplaatst werd naar de Amstel. Die verplaatsing vond plaats in de 17de eeuw. Waarom denk je dat het dorp verplaatst werd?

3. In de tekst lees je dat het land ontgonnen werd door het graven van afwateringssloten. Via deze sloten kon het water uit de moerassen weggelopen.

Op de volgende bladzij zie je een tweetal kaartjes. Kleur op kaartje 1 de afwateringssloten blauw en het drooggelegde moeras groen.

Kleur op kaartje twee het drooggelegde moeras groen.

Waarom denk je dat er zoveel afwateringssloten gegraven zijn?

Kan je deze sloten in de omgeving van Uithoorn nu nog zien?

vragen bij hoofdstuk 4

1. Welke industrieën zijn er tegenwoordig gevestigd in Uithoorn?

2. Die industrieën geven aan veel mensen werk, maar er zitten ook nadelen aan vast, zoals luchtverontreiniging.

a. Wat vind jij belangrijker: dat de industrie voor werk zorgt, of dat we een schone, frisse lucht behouden? Motiveer je antwoord.

b. Zouden er ook mogelijkheden zijn om die industrie in Uithoorn te laten blijven en toch een schone lucht te houden?

Schrijf er eens een op.

c. Heb jij wel eens last van luchtverontreiniging in Uithoorn?

3. Uithoorn is in haar ontwikkeling altijd sterk afhankelijk geweest van Amsterdam.

a. Geef daar eens een voorbeeld van.

b. Is Uithoorn nog steeds afhankelijk van Amsterdam? Op wat voor manier. Verklaar dat eens.

Vragen bij hoofdstuk 2,3,4,5.

1.a. Op welke manieren verdienden de mensen hun geld in het gebied rond Uithoorn in de prehistorie tot en met de 19de eeuw?

b. Waar werken tegenwoordig de meeste mensen in Uithoorn?

2.a. Welk geloof hingen de mensen in de Middeleeuwen over het algemeen aan?

b. Dat geloof zullen dus ook de meeste mensen in Uithoorn beleden hebben. Welk geloof heeft tegenwoordig de meeste aanhangers in Uithoorn?

c. Als je op de plattegrond van Uithoorn kijkt, dan zie je dat een buurt die langs de Kromme Mijdrecht ligt *Mennonietenbuurt* heet. Nu moet je weten dat Mennonieten protestanten waren die in de 80jari-

ge oorlog moesten vluchten.

Waarom denk je dat nu juist dat plekje langs de rivier Mennonietenbuurt heet? Om het antwoord te vinden, moet je hoofdstuk 3 nog maar eens doorlezen.

3. Hieronder vind je een verordening uit het jaar 1562:

'Ik, Adriaan Ram, baljuw van de proost van St. Jan te Utrecht, laat weten, dat alle bakkers brood moeten bakken met hetzelfde gewicht als in Amsterdam. Het brood mag ook niet duurder verkocht worden dan in Amsterdam'.

a. Waarom zou deze maatregel getroffen worden?

b. Wat kun je uit deze verordening opmaken over de verhouding tussen Amsterdam en Uithoorn?

4.a. Waarom zouden er zoveel mensen uit andere streken van het land en zelfs ook uit het buitenland naar het gebied rond Uithoorn getrokken zijn om mee te werken aan de verveningen?

b. Wat kun je daar uit afleiden over de werkgelegenheid in de rest van ons land?

c. Waarom werden deze veenarbeiders zo slecht betaald? Zou er bijvoorbeeld een verband kunnen bestaan tussen het grote aantal veenarbeiders en de lage lonen?

d. Werken de mensen die nu in Uithoorn wonen ook allemaal in Uithoorn?

5. Op het plaatje in hoofdstuk 4 zie je veenarbeiders bezig met veenafgraven. Bekijk het plaatje heel goed en probeer te beschrijven wat de zes mensen voor werk verrichten. Om je een beetje op weg te helpen: de tweede man van links baggert de turf uit. Daarna volgen nog 5 handelingen voordat de turf 'brandklaar' is. Beschrijf nu zelf deze 5 handelingen.

Laatste hoofdstuk.

Zo, je hebt het hele boekje doorgewerkt. Het was een hele klus. Het heet dan ook niet voor niets *werkboekje*. Slaak je nu een zucht van verlichting of denk je bij je zelf 'ik wil nou wel eens wat zien'. Wel, dat gaat dan ook spoedig gebeuren, dat 'zien'.

Zoals je nu weet, heeft Uithoorn, en vooral de omgeving van Uithoorn, een bewogen geschiedenis achter de rug. Eerst moeras, dan weiland, vervolgens woest meren, dan weer weiland of veeteeltgebied, en nu zitten we in een fase waarin er huizen, kassen en industrieën gebouwd worden. Ja, deels zijn de polders nu nog landbouw- of tuinbouwgebied, hier en daar zie je nog koeien lopen, maar wat kunnen we zeggen als deze fase voorbij is. 'Het was de fase waarin het landschap bedekt was met huizen en fabrieken, of de fase van deels groengebied, deels woongebied?' We weten het nog niet precies.

Het is in ieder geval duidelijk dat alle menselijke activiteiten steeds hun invloed hebben op het landschap. Ook nu, terwijl je nog in Uithoorn op school gaat, verandert er veel in en om Uithoorn, nieuwe woonwijken, nieuwe wegen, nieuwe kantoren enz. enz.

Sommige mensen zeggen 'binnen een paar jaar zijn Amstelveen en Uithoorn aan elkaar gegroeid.' Zo'n vaart zal het wel niet lopen, maar we moeten er wel voor zorgen dat alle activiteiten en veranderingen in onze strek het landschap niet verarmen. Zoals jullie nu weten kunnen de mensen het hele landschap verwoesten; tot nu toe kon de schade tot op zekere hoogte hersteld worden, maar een tweede verwoesting, en een misschien definitieve, moeten we zien te voorkomen.

We kunnen dus bijvoorbeeld uit de geschiedenis leren dat we heel zuinig met het landschap moeten omspringen en alle belangen ernstig moeten afwegen voordat we een niet te herstellen ingreep in het land doen. Verder leren we bv. dat een grote stad, in ons geval Amsterdam, niet alleen bepaalt wat er binnen zijn stads grenzen gebeurt, maar dat die stad ook op z'n directe omgeving een beslissende invloed uitoefent. Die invloed was er vroeger, die is er nu. Maar hoever moeten we die invloed laten gaan? ... Zover als in de 17de/18de eeuw?

Nu nog een laatste vraag. Wat denk je dat er met de stad Uithoorn en het gebied eromheen gaat gebeuren in de komende jaren?

Ben je optimistisch of pessimistisch over de door jouw verwachte ontwikkeling?

Opdrachten bij de excursie

Opdracht 1

Jullie hebben nu de ontwikkeling van Uithoorn gezien, en je weet wat voor soort huizen er in de loop der jaren gebouwd zijn.

Hoe vind je dat Uithoorn zich nu verder moet ontwikkelen? Let daarbij op de volgende punten:

– Als er nieuwe huizen gebouwd moeten worden, waar moet dat volgens jou gebeuren? Geef dit aan op een kaartje. Vertel ook *waarom* er juist daar gebouwd moet worden.

– Hoe zou die nieuwe wijk er uit moeten zien?

Wat voor soort huizen past volgens jou het best bij de landschappelijke omgeving? Denk hierbij bijvoorbeeld aan de verhouding groen-bebouwing.

– Bedenk zelf nog meer zaken waar je op moet letten bij het bouwen van nieuwe huizen.

Moet er volgens jou nieuwe industrie komen. Zo ja, wat voor industrie en waar. Zo nee, waarom dan niet, en zou er soms industrie uit Uithoorn moeten verdwijnen?

Moeten er nieuwe wegen komen bv. een snelweg naar Amsterdam?

Opdracht 2

Heel vaak kan je aan de straatnamen van een stad zien wat er vroeger op die plek van de straat geweest is. Zo heb je in Amsterdam bv. de Dam. Dit was een dam in de Amstel.

In Uithoorn komt dit ook voor. Op blz. 14 van je werkboekje staat hiervan in vraag 2 een voorbeeld.

– Ga nu op de plattegrond van Uithoorn na of er nog meer straten bestaan die een naam hebben waarvan je iets over de geschiedenis van Uithoorn kan leren.

– Schrijf die namen op. Probeer daarna uit die straatnaam af te leiden wat je over de geschiedenis van Uithoorn kan leren. Gebruik hierbij je werkboekje.

Opdracht 3

Als je het oude dorp van Uithoorn bekijkt, zie je dat er nogal wat oude huizen staan. Een van die huizen is maar een historisch monument. Dat is namelijk het Rechthuis.

– Welke van de oude gevels in Uithoorn vind je dat zeker bewaard moeten blijven? Geef die huizen met straatnaam en nummer aan.

– Zouden eigenlijk alle oude gebouwen in Uithoorn opgeknapt moeten worden?

(Het opknappen van oude huizen heet met een vreemd woord: renoveren.)

– Waarom zouden eigenlijk oude gebouwen, vooral in steden, helemaal gerenoveerd worden?

– Hoe zou je nieuwe woonwijken kunnen inpassen in het stadsbeeld dat door de oude wijken gevormd wordt?

Opdracht 4

Ga aan de hand van je werkboekje na op wat voor manier Uithoorn in vroeger eeuwen bestuurd werd. Daarbij kom je terecht bij mensen als proost, baljuw en graaf. Wat deden die mensen, en wat hadden ze te maken met het bestuur van Uithoorn en omstreken.

Wat voor functies zouden het Rechthuis en de banpaal in het bestuur van Uithoorn en omgeving gehad hebben?

Als je dit uitgezocht hebt, beschrijf dan eens hoe Uithoorn nu bestuurd wordt. Om daar achter te komen kun je vragen stellen aan je leraar, je ouders, of kun je eens bij het stadskantoor langs gaan.

Opdracht 5

Zoals je weet staat bij de Amstel het

Rechthuis. Rond dit Rechthuis is een legende ontstaan.

– Probeer er achter te komen wat dat voor een legende is. Je kunt hiervoor bv. informatie inwinnen bij het Rechthuis zelf, in de bibliotheek of op het stadskantoor.

– Probeer de legende te verwerken in een klein toneelstukje.

Kroniek

Geschieddidactisch proefschrift

Zeer gemengde reacties oogstte in 1968 de VGN commissie die in haar 'Rapport betreffende de leraarsopleiding' de wenselijkheid van geschieddidactische promoties benadrukte. Sindsdien heeft de geschiedenisdidactiek zich, onder meer in aansluiting op ontwikkelingen in het buitenland, sterk ontwikkeld.

26 Februari verdedigde J.G. Toebes, Kleio-lezers wel bekend, in Nijmegen zijn proefschrift 'Geschiedenis: een vak apart?'. Hij behandelt daarin 'Het probleem van de verbinding van geschiedenis met andere mens- en maatschappijvakken – in het bijzonder maatschappijleer – in het voortgezet onderwijs van de Bondsrepubliek Duitsland, Engeland en Nederland'.

Wij wensen de geschiedenisdidactiek in ons land toe dat 'Geschiedenis: een vak apart?' niet lang een dissertatie apart zal blijven. Het boek zal nog gerecenseerd worden.

Redactie

Historische teksten

In de KPC reeks 'Historische Teksten' verschenen enkele nieuwe mapjes: 3.10 en 3.11 over de Republiek in de 18e eeuw, onder de titel 'Vrede en rede'; 5.7 en 5.8 met leerlingen- en docentmateriaal over de Joden-vervolging in het derde rijk, onder de titel 'Via uitsluiting naar massamoord', 5.9 over 'De Spaanse burgeroorlog' en 6.6 over 'De voeding als spiegel der historie'. Prijs per mapje f 1.50 + portokosten – geen geld voor gemiddeld zo'n 33 blz. Bestellingen: secretariaat Hist. Teksten KPC Postbus 482, 5201 AL 's Hertogenbosch.

De reeks bestaat nu uit 49 mapjes – vaak met uitgebreide docenthandleiding. Levering per abonnement is mogelijk.

C. Bogaerts

'Toen ik jullie leeftijd had . . .'

In het Gemeentemuseum te 's-Gravenhage is onder de titel 'Toen ik jullie leeftijd had' een uitermate boeiende tentoonstelling 'voor kinderen van nu over kinderen in 1930' te zien. In deze tentoonstelling staan twee kinderen centraal: Hein uit de Transvaalwijk en Pop uit het Benoordenhout.

Hoe deze kinderen in 1930 woonden, kunnen we zien via gereconstrueerde woonkamers en door een overzicht van de beschikbare woonruimte. We zien ook de kleding van beide kinderen, we zien wat ze dagelijks eten. En ook kunnen we enige geurtjes uit die tijd ruiken!

Muren met verkiezingsaffiches (o.a. Colijn en Ter Laan) voeren naar foto's en modellen van karren op straat: de scharensloop, de melkboer (met losse melk), de visboer, de fruitventer, de ijscoman, de broodbezorger en de sleperskar. Een verrassing is de echte kruidenierswinkel met weegschaal, voorraadbussen en prijslijstjes.

Andere aspecten op de tentoonstelling zijn de straat als speelplaats, het (geringe) verkeer op straat, het werk van de familieleden van Hein en Pop, op panelen uitgebeeld rondom een gereconstrueerd stemloket, het speelgoed van de kinderen en hun verzamelobjecten (voetbalplaatjes bijv.) en hun vacantiemogelijkheden (inclusief vervoersmiddelen). Aparte aandacht is er ten slotte voor Nederlands Indië, waar een oom van Pop woont en werkt.

Uit educatief oogpunt is deze tentoonstelling voortreffelijk van opzet. Een bezoekende klas kan ontvangen worden in een nagebouwd klaslokaal met bankjes en kathedr. Kinderen kunnen hier werken aan opgaven van vroeger, omgeven door wandplaten en andere onderwijsleer- en hulpmiddelen van vroeger. Ze kunnen hier ook naar een videoband kijken in de 'oral history'-stijl: Willeke Keus, 10 jaar oud, interviewt haar opa over het leven in 1930. De tekst van dit interview is ook in gedrukte vorm verkrijgbaar.

In het klaslokaal valt een weer actueel geworden briefje op:

'Eerwaarde mevrouw Geef Mientje een andere plaats zij komt telkens met ondiertuis.'

Vrouw Webbe'

Voor klassen is er in de tentoonstelling ook een speelruimte ingebouwd. Verder is er een grote variatie in doe-activiteiten op deze tentoonstelling.

Het museum mikt op kinderen van 10 tot 12 jaar, maar ook oudere leerlingen kunnen veel ontdekken op deze tentoonstelling. Ter begeleiding is er een lesbrieftje voor

de leerkrachten en een werkblad voor de leerlingen. Het Gemeentemuseum is open van maandag tot en met zaterdag van 10 tot 17 uur en zondags van 13 tot 17 uur. Voor klassikaal bezoek kan men het beste eerst bellen: tel. 514181. De toegang is gratis.

Speciaal aanbevolen voor Pedagogische Academies. Men kan de tentoonstelling zien tot 'zomer 1981'.

Cees van der Kooij

Architectuurwandelingen in 's-Gravenhage

Het verleden is zichtbaar in de bebouwing, die we om ons heen zien. Daarom is de bebouwde omgeving een schitterende bron oftewel hulpmiddel om onze leerlingen bewust te maken van de historiciteit van alles om ons heen: wisselende bouwstijlen, wisselend materiaalgebruik, variërende technische en esthetische principes . . .

Via dia's is die bebouwde omgeving in de klas te halen, maar kijken naar architectuur op dia is toch altijd maar een surrogaat-kijken. Waar mogelijk zullen we met onze leerlingen naar die bebouwde omgeving zelf moeten gaan. En daarvoor kan een wandeling op papier een goed hulpmiddel zijn.

De voorkeur verdient natuurlijk een door de leerkracht zelf ontwikkelde wandeling, gebaseerd op die elementen uit de bebouwde omgeving, die aansluiten bij de beginsituatie van de leerlingen. Maar ook door anderen ontwikkelde wandelingen zijn te gebruiken in het onderwijs.

De Dr. H.P. Berlagestichting heeft met steun van de gemeente 's-Gravenhage het initiatief genomen tot het opzetten van architectuurwandelingen. Er zijn er acht in de maak, waarvan er nu drie beschikbaar zijn, alle drie samengesteld door Ir. K. Sant.

Een architectuurwandeling bestaat uit een vouwblad met een plattegrond en een routebeschrijving met foto's van markante punten op die route. Er wordt goede informatie verstrekt; er wordt gewezen op interessante details, op hoofdkenmerken en principes van zowel de stadsplattegrond als van de gevelwanden. Ook wordt gewezen op het waarom van enkele straatnamen en op verstoringen in de bebouwing in later tijd, zoals bv. door de aanleg van de Atlantikwall.

Beschikbaar zijn nu wandeling 1: 'Woningbouw uit de twintiger en dertiger jaren: een wandeling die voert door bomen- en bloemenbuurt, Valkenboskwartier en Vogelwijk', wandeling 2: 'Haagse Neo-Renaissance en Art Nouveau rond 1900, een wandeling in de omgeving

Sweelinckplein, Zorgvliet en Statenkwartier' en wandeling 3: 'Scheveningen: vissersdorp en badplaats'.

De vouwbladen kosten f 1,50 per stuk (C.J.P. f 1,00) en zijn o.m. verkrijgbaar bij de Haagse V.V.V. en bij het Gemeentemuseum te 's-Gravenhage. Ze zijn schitterend uitgevoerd (helaas ontsierd door enkele taal- en zetfouten) en lijken zeer geschikt voor excursiedoeleinden.

Cees van der Kooij

Recensies

School en didactiek

Alex de Jonge, *Kroniek van de Weimarrepubliek. Voorspel tot Hitler-Duitsland*. Uitg. Het Spectrum, Utrecht, 295 blz. prijs f 29,50.

In zijn inleiding stelt de auteur – een Engelsman ondanks de zeer nederlandse klinkende naam – voorzichtig dat de kroniek niet het werk is van een schiftende en analyserende historicus. Het is veeleer 'een verzameling stemmen: uittreksels van dagboeken, krantenieuws, ooggetuigenverslagen, memoires en herinneringen, die grotendeels voor zich zelf kunnen spreken.'

Hierdoor is echter een onoverzichtelijke hoeveelheid informatie ontstaan met een sterke nadruk op het pikante detail, doorschoten met vele afbeeldingen van o.a. driftig marcherende putschisten van links en van rechts en het zwoele uitgaansleven van Berlijn. De titel 'Voorspel tot Hitler' wordt niet waargemaakt. Vele facetten van de Republiek van Weimar worden niet of nauwelijks behandeld: het optreden van Stresemann, het Dawesplan, de rol van de politieke partijen en de culturele opbloei. Volgens de auteur is dat geen bezwaar want die zijn 'elders reeds uitvoerig behandeld.' (blz. 10)

Vertaalwerk schijnt slecht gehonoreerd te worden en dat is in dit boek duidelijk merkbaar. Het wemelt van germanismen en raadselachtig Nederlands: glansrijk (blz. 73), traumatische meesleep (blz. 101), betekenisjagers (blz. 172), de ideologische bindingen van de Dreigroschenoper (blz. 183) en wereldaanshouwing (blz. 256).

Helaas is de inhoud niet veel beter. Het is ondoenlijk de vele fouten allemaal te noemen. Een keuze derhalve. Erzberger was geen ondertekenaar van de Vrede van Versailles (blz. 74), Wilhelm Marx was lid van das Zentrum en niet van de S.P.D. (blz. 225), Zwarte Vrijdag in Wallstreet is weer eens wat anders dan Zwarte Donderdag (blz. 237).

Bovendien staat het boek vol met griezeli-

ge zinnen – to put it mildly. Over het verblijf van Franse koloniale troepen in het bezette Duitsland na de Eerste Wereldoorlog meent de Jonge de volgende zin te moeten ophoesten: 'Men bedenke dat de generatie die het idee van het superieure ras zou ontwikkelen en onderschrijven pas tot verstandelijke meerderjarigheid was gekomen en de uitwerking van een zwarte hiel op hun nek – zoals men het moet hebben ervaren – mag niet worden onderschat.' (blz. 102). Het optreden van de vrijkorpsen in de gebieden aan de Oostzee ontlokt de schrijver geen woord van kritiek. 'Men streed daar glansrijk, voor Duitsland en om de strijd zelf.' (blz. 73) Met als informatiebron een aantrekkelijke Duitse dame wordt vermeld dat de Joden aan het eind van de inflatie in 1923 'beter in economisch opzicht op de been bleven en dit liep verschrikkelijk in de gaten.' (blz. 125)

Zelfs een inhoudsregister ontbreekt in dit boek dat op de wervende achterflap nog als uitsmijter meekrijgt dat Hitler op 30 november 1933 kanselier werd.

Dem ist nichts mehr hinzu zu fügen.

F.R. Kat

John Bradley, *Het Derde Rijk. Geschiedenis in woord en beeld*.

Uitg. Becht, Amsterdam 1980, 256 blz. f 49,50.

Uitgeverijen schijnen nog altijd een goed belegde boterham te zien in het op de markt brengen van weer nieuwe boeken over Hitler en het nationaal-socialisme. Bij een historisch geïnteresseerd publiek dat naast tekst ook veel foto's, affiches e.d. in een boek wil zien, zal het boek waarschijnlijk wel aanslaan. Voor historici – nourris dans le sérail – en uit op nieuwe visies over Hitler en zijn massabeweging biedt het geen nieuws.

Toch is het geen slecht boek, integendeel. Uitgebreid en ondersteund door afbeeldingen en foto's wordt overigens meer gegeven dan de titel aangeeft. Ook de Weimarrepubliek wordt in woord en beeld behandeld onder de titel 'Jaren van hoop'. Afgezien van wat kleinigheden – Robert Henlein i.p.v. Konrad Henlein (blz. 107) en het niet of half vertalen van Russisch propagandamateriaal op blz. 151 en blz. 166 – geeft de auteur, hoogleraar in de politieke wetenschappen te Manchester, een correcte en goed leesbare weergave van de gebeurtenissen in chronologische volgorde.

Een glossarium van vaak voorkomende begrippen en functies vormt de zinvolle afsluiting van dit omvangrijke werk.

Hoewel ik er uiteraard geen marktonderzoek voor verricht heb, vermoed ik toch

dat dit werk – ondanks zijn kwaliteiten – na enige tijd bij de Slegte zal opduiken voor nog niet de helft van de huidige prijs.

F.R. Kat

Evert Hartman, *Oorlog zonder vrienden*, Lemniscaat, Rotterdam 1979, 252 blz., f 24,50.

'Oorlog zonder vrienden' is een uitermate boeiend jeugdboek over de tweede wereldoorlog. Zelden las ik een boek over de oorlogstijd voor kinderen met zoveel informatie, maar dan wel voornamelijk over de 'verkeerde' kant, over de N.S.B.-ers!

Hartman – zelf aardrijkskundeleraar – beschrijft uit het leven van Arnold Westervoort de periode april 1942 – september 1944. Arnold is in het begin van het boek veertien jaar. Zijn vader werkt bij de gemeente en studeert 's avonds in de hoop in aanmerking te komen voor een burgermeestersplaats. Hij is een fanatiek N.S.B.-er, een echte 'gelovige', trouw aan de Leider en volledig thuis in begrippen als orde, plicht, lotsverbondenheid, zuiverheid e.d.

Het gezin Westervoort leeft nogal geïsoleerd. De gezinsleden worden door het N.S.B.-lidmaatschap van vader met de nek aangekeken. Arnolds zus Rita verkeert tot overmaat van ramp met Duitse soldaten. Arnold heeft het vooral op school moeilijk. Hij gelooft de verhalen van zijn vader, vertelt ze door op school, maar stuit daar als enig N.S.B.-zoontje op onbegrip en vijandschap. Ofwel men laat hem links liggen, ofwel men treitert hem. Arnolds ontwikkelingsgang is de onderstroom van de vele avonturen, die achtereen volgen in het boek aan de orde komen. Wanneer Arnold Duitse soldaten helpt bij het lossen van een schip wordt er geschoten door Engelse jagers. Het lukt de Duitsers één van de vliegtuigen te treffen en Arnold wijst de Duitsers de weg naar de plaats waar de piloot neerkwam. Wanneer Arnold één van zijn voornaamste pestkoppen volgt, komt hij op het spoor van een dievenbende, waardoor hij tegen het einde van het boek in het ziekenhuis belandt. En dan zijn liefde voor zijn klasgenote Marloes, onbereikbaar vooral als blijkt dat zij koerierster is voor het verzet en zij er Arnold van verdenkt haar ouders aangegeven te hebben.

Een verhaal met veel spanningsmomenten. Maar alles draait uiteindelijk om een ontwikkelingsgang, die Arnold doormaakt tot iemand met een zelfstandig oordeel, tot iemand die kritische vragen stelt. Want de hoop van vader Westervoort, de trouwe Jeugdstormdeelnemer Arnold, de Arnold, die diep onder de indruk is van de massaliteit van een N.S.B.-bijeenkomst in

het Utrechtse stadion, die Arnold wordt steeds kritischer ten opzichte van zijn vader. Het feit, dat zijn moeder niet alles accepteert wat zijn vader zegt en doet is een mooi startpunt, maar er gebeuren ook allerlei dingen, die Arnold aan het denken zetten en die hem tot het stellen van kritische vragen aan zijn vader brengen. De ene keer is dat de inhoud van een gevonden exemplaar van 'Vrij Nederland', de andere keer de ontdekking dat zijn vader juist de jongen heeft laten gijzelen, die Arnolds leven gered heeft, toen hij door het ijs gezakt was.

Arnold neemt afstand van de ideeënwereld van zijn vader, die dat heel goed merkt en ten eerste betreurt ('Arnold, we blijven toch kameraden nietwaar?', p. 224). Dit proces, dat Arnold doormaakt wordt enerzijds bevorderd door zijn liefde voor de onbereikbare Marloes, anderzijds door zijn ontmoeting met de streng bewaakte verzetsstrijder Jeroen in het ziekenhuis. Deze brengt Arnold ten slotte tot een volledige breuk met zijn vader: Arnold wil het 'gezever' van zijn vader niet meer aanhoren en hij steelt zijn vaders pistool om Jeroen in de gelegenheid te stellen aan zijn bewaker in het ziekenhuis te ontsnappen. Het proces wordt op de laatste pagina van het boek voltooid als Arnold op Dinsdag het gezin, dat met de trein wil vluchten, de rug toekent.

Het boek is uitermate knap geschreven. Zo zelfs dat het een propagandaboek lijkt voor het nationaal-socialisme. De eerste 225 van de 252 pagina's komt de kritiek op de N.S.B.-ideeën alleen maar van Arnolds klasgenoten. En aangezien het hierbij gaat om een strijd van allen tegen één is de lezer al snel geneigd het voor de 'underdog' op te nemen. Pas in het laatste deel van het boek wordt het de lezer duidelijk dat Arnold afstand neemt van de N.S.B.-ideeën van zijn vader. Wel was al eerder gebleken, dat Arnold niet tot de allerfanatieksten behoorde. Heel duidelijk wordt dat wanneer in zijn klas een nieuwe leerling komt, Piet Bergman, die bezeten was van het ideaal om als S.S.-er tegen het Russisch bolsjewisme te strijden.

Door deze opzet is 'Oorlog zonder vrienden' een uniek boek, dat zelfs inmiddels internationaal waardering heeft ontvangen. En het verdient dan ook zeker een plaats in onze schoolbibliotheek. Een leerkracht kan er uitstekend passages uit gebruiken bij de introductie van een les of tijdens een les; passages over het wegvooien van Joden bijvoorbeeld of over de overval op het distributiekantoor. Ook leent het boek zich goed voor een sprekebeurt, maar dan wel nadat de hoofdlijnen van de periode in de klas aan de orde geweest zijn.

Aanschaf voor het documentatiecentrum van de basisschool is ook wel mogelijk, maar gebruik van dit boek in de basisschool vereist grote zorgvuldigheid van de kant van de leerkracht. Heeft degene, die aan het boek begint voldoende basisinformatie om dit boek te kunnen lezen? En kan de leerkracht zelf tijdens en na het lezen zorgdragen voor voldoende begeleiding?

Cees van der Kooij

Anthony Cave Brown, *Het onzichtbare front*. Vertaling: H.A.M. van der Heyden (oorspr. titel: *Bodyguard of lies*). Van Holkema en Warendorf, Bussum 1979, 990 blz. f 59,50.

De geschiedenis van spionage en contraspionage, van geheime diensten en consorten moet voor velen van ons fascinerende lectuur zijn: de nieuwsgierigheid wordt geprikkeld als in een detective-roman, maar tegelijkertijd weten of voelen we, dat hier geschiedenis wordt (mee)gemaakt. Men krijgt a.h.w. een kijk in de keukens van de nacht – in de heksenketels en vaak ook in de vuilnisbakken –, en voelt zich min of meer een ingewijde: onze 'Willem zur Macht' wordt gestreeld of ons superioriteitsgevoel gekieteld, en al lezend zijn we de kleine Sherlock Holmesen van de grote politiek (of tenminste toch de Watsons...).

Het dikke en dus wat dure boek van Brown komt duidelijk tegemoet aan deze behoefte, met dien verstande dat de ketels hier vooral van Angelsaksische makelij zijn en de vuilnisbakken overwegend Duits; het niet weinig infernale bedrijf van de Russische geheime dienst(en) blijft hier bijna geheel buiten beschouwing (zoals men ook heel veel leest over de 'Schwarze Kapelle', maar niets over de 'Rote'). Hier wordt bijna uitsluitend de Angelsaksisch-Duitse confrontatie – en ten dele ook de samenwerking – weergegeven, met als hoofdrolspelers aan Engelse kant Sir Stewart Graham Menzies ('MI-6') en aan Duitse zijde de cryptische figuur van Canaris ('Abwehr'); althans, dit zijn de menselijke hoofdrollen, want de briljantste rol wordt vervuld door een machine, het decoderingsapparaat 'Ultra' (tegenspeler van de Duitse apparatuur 'Enigma').

Het boek van Brown vertoont een duidelijke spanning tussen een imposant vertoon van literatuur en bronnen en een leuter- en betoogtrant à la Reader's Digest. De geboden informatie is even overvloedig als oneconomisch en niet zelden irrelevant of achterhaald, al kan men menig interessant gegeven vinden ('Enigma' gaat terug op een patent van de Delftenaar Hugo

Koch, p.22; een Jan Willem ter Braak vond als agent (?) een geheimzinnig einde in Cambridge, p.251; een kolonel Chidson bracht in de meidagen van 1940 'de hele voorraad Nederlandse industriediamant' uit de kelders van de Amsterdamse diamantbeurs naar Engeland over, p.434).

Het is een onbegonnen werk om alle blunders en tekortkomingen van dit boek op te sommen. Dat op p.163 de Republiek van Weimar 'hersteld' wordt, kan een fout zijn van de vertaler (het woord 'onnozeelaar' op p.303 is geen Nederlands). Bij de behandeling van 'het Englandspiel' (dl.IV, hfst.10) blijkt uit niets, dat de schrijver ooit heeft gehoord van een 'Nederlands' Engelandspel (ofschoon op p.872 ineens Lindemans, alias King Kong opduikt, met de summier mededeling: 'hij was in 1943 door luitenant-kolonel Giskes, de Abwehr-officier in Nederland, die erin slaagde de Nederlandse sectie van de SOE te decimeren, als agent in dienst genomen').

Bij verschillende uitvoerig beschreven oorlogshandelingen blijft de rol van de geheime diensten en de militaire misleiding in het duister of lijkt miniem (b.v. El Alamein, p.142 e.v.; de V-1, p.777 e.v.). Een fiasco als Dieppe wordt herhaaldelijk terloops vermeld, zonder relevante informatie over de rol van de Duitse (contra)spionage. De 'honderd nieuwe Russische divisies' bij Moskou, december 1941, zijn wat overdreven (p.253). Een centrale figuur als Gehlen wordt herhaaldelijk op ondergeschikte of irrelevante punten geciteerd. De weergave van Churchills veronderstelde rol m.b.t. het bombardement van Coventry (p.48 e.v.) is achterhaald en t.a.v. de persoon van Canaris worden enige nuances gemist (die te vinden zijn in het boek van Heinz Höhne: Canaris, Patriot im Zwielicht, 1976). Overeenkomstig de geest en intentie van dit boek valt uiteraard het volle licht op de hoofdrolspelers en blijven de duizenden 'anonieme' slachtoffers van dit boeiende spel in het bekende Brechtiaanse duister gehuld. Wie zijn leerlingen op dit boek wil loslaten, moet het zelf maar weten.

E.M.Janssen-Perio

Ger Harmsen, *Rondom Daan Goulooze. Uit het leven van communisten*. Sun-schrift 152. Socialistische Uitgeverij, Nijmegen 1980, 263 blz. f 25,-.

Een opvallend contrast met het boek van Brown vormt de heruitgave van Harmsens biografie van Daan Goulooze – het begrip biografie in die zin te begrijpen dat, zoals de titel reeds zegt, het leven van Goulooze hier is beschreven als kader van een stuk geschiedenis van het Nederlandse en ten

dele ook Europese communisme. Het leven en werken van Goulouze, de organisator en centrale figuur van een belangrijk radiografisch verbidingsnet met Moskou vanaf 1933 tot aan zijn arrestatie in 1943, is hier zeer sober en gewetensvol beschreven; het gaat hier niet om een soort 'ster' van de internationale spionage, maar om een eenvoudige en nuchtere man, die hard en dapper werkte voor de zaak die hij diende. Dat deze zaak de grootste en meest ambitieuze politieke beweging was van onze eeuw, dus het communisme, en dat deze beweging in het Stalinisme een uiterst dramatische en huiveringswekkende ontwikkeling doormaakte, bepaalt duidelijk een element van spanning in dit leven, in dat van tallozen om hem heen en, niet in het minst, in vele politieke oordelen van de auteur, die met Goulouze zijn geloof en de desillusie deelde (over dit laatste laat reeds het begin van de 'verantwoording' ons niet in twijfel).

Voor iemand die zelf zo nauw betrokken was bij deze beweging als de schrijver, vind ik de objectiviteit in de beschrijving en de distantie in de oordelen opmerkelijk en lovenswaardig, waarmee ik niet wil zeggen dat ik het op alle punten met hem eens ben of zou kunnen zijn. Het aandeel van 'Moskou' in de partijcrisis van 1924/25 blijft tegenover de varianten van het vaderlandse *catch as catch can* wel wat in de schaduw (deze crisis komt op blz. 55-58 trouwens toch niet zo goed uit de verf). Goulouze's aandeel aan de lastercampagne van de CPN tegen van der Lubbe wordt m.i. wat terloops afgedaan: *'Van der Lubbe werd voorgesteld als een praalhans, geestelijk zwakbegaafd en homoseksueel, die door dit alles een wilig werktuig in de handen van de SA was. Om dit alles te bewijzen schrokken Goulouze en andere leden van de CPN voor geen middel terug'* (p.98); zo onbelangrijk is het doel-heiligt-middelen-element in het communisme zeker niet (noch de lastercampagnes die er een verschijningsvorm van zijn). Dat Pjanitski, tot 1934 Goulouze's chef in Moskou, in 1939 is 'overleden' (p.124), lijkt me een eufemisme, hij is bijna zeker 'omgebracht', evenals zijn opvolger, Moskwijn-Trilisser (vgl. de noot op p. 125). Wollweber, de latere oostduitse chef van staatsveiligheid, was niet alleen een 'onverschrokken' (p.129) maar ook een medogenloos communist (getuige o.a. Jan Valtin in diens *'Out of the Night'*, in de Nederlandse bewerking van F. van Oldenburg Ermke: Litanie van het Verraad, Rotterdam z.j.). Dat Harmsen enige waarde lijkt te hechten aan het oordeel van de Amerikaanse ambassadeur in Moskou van 1936 tot 1938, John Davies, in diens boek *'Mission to Moscow'*, en wel m.b.t. *'de trotskistenproces-*

sen' uit die tijd (p.203; Davies is een notoire onbenul en de naar zijn boek tijdens de oorlog gefabriceerde film een tragikomisch misverstand), verbaast mij meer dan Goulouze's overtuiging dat de Sovjet-Unie geen 'vijfde kolonne' zou hebben gekend (overeenkomstig het citaat van Davies: *'They shot them'*, p.204).

Iets duidelijker had Harmsen m.i. ook kunnen zijn, wanneer hij, onmiddellijk hierna, schrijft: *'Na de oorlog zou Goulouze nog het boek van M.Sayers en A.E.Kahn, De grote samenzwering, uitgeven dat op suggestieve wijze schildert hoe de trotskisten tot misdadigheid en landverraad kwamen. Mr.G.J. van Heuven Goedhart vond hij bereid er een lovend voorwoord bij te schrijven en mr.H.P.L.Wiessing vertaalde het voor hem. Ook toen twijfelde Goulouze blijkbaar nog niet'* (p.204). Als hier inderdaad alleen sprake zou zijn van een 'suggestieve' geschiedschrijving, was er niet zo veel reden tot twijfel geweest; in werkelijkheid was dit door De Vrije Katheder uitgegeven boek een sterk staaltje van Stalinistische geschiedvervalsing en laster tegen Trotski en diens (al of niet verzonnen) aanhang (handlangers, trawanten, enz.). In dit boek werpt Harmsen een licht op enige glorieuze en jammerlijke kanten van het Nederlandse communisme: de weergaloze moed van mannen als Goulouze en Postma – en vele anderen – tijdens de bezetting, en de intriges en vetes die het klimaat van de CPN vooral vóór 1930 en na 1946 hebben bepaald, en waaraan Goulouze zelf na de oorlog ten offer zou vallen. Goulouze deelt uiteraard het voorrecht van talloze andere communisten in kapitalistische landen, dat zijn partijgenoten hem wel als partijlid konden royeren (of 'schorsen': p.239/40), maar niet liquideren. Zoals Harmsen ook zelf vaststelt: *'Goulouze had uiteindelijk toch het geluk te leven in een land waar de communisten niet aan de macht waren'* (p.241) – een pijnlijker oordeel over het communisme laat zich moeilijk denken.

Het beeld dat Harmsen van Goulouze en zijn politieke loopbaan schetst, is dat van een pragmaticus op idealistische basis – waarbij dit ideaal, naar het schijnt, als grondslag van wat er te doen viel, niet meer werd aangevochten, nadat hij zich in 1930, in een kenmerkende politieke 'schuldbekentenis', aan de Partij (d.w.z. de Komintern) had onderworpen (p. 78/9, en de Bijlagen), en voordat hij zelf, na 1948, de Partij werd uitgelasterd. Pas dan krijgt men iets te horen over een fundamentele twijfel bij Goulouze het karakter en de geschiedenis van de partij (p. 248-250), enigszins in de lijn van de kritiek die Harmsen zelf uitspreekt (op p. 199) m.b.t. het functioneren van 'het leni-

nistische partij-koncept', met het oog op de ineffectiviteit van de Moskouse organisatie van de illegale werkzaamheden van de K.P.D. onder het nazi-regiem.

Voor veel leerlingen kan de nogal compacte informatie die dit boek bevat misschien problemen opleveren. In beginsel kan ik het alleen maar nadrukkelijk aanbevelen. E.M. Janssen Perio

Vakwetenschap

In de schaduw van Duitsland – een discussie. Uitg. In den Toren, Baarn 1979, prijs f 18,50.

Dit boekje bevat de lezingen en discussiebijdragen van een congres, georganiseerd door het Ned. Genootschap voor Internationale Zaken in samenwerking met het Inst. voor Internat. Studies van de Leidse universiteit. Von der Dunk schetst in een heldere bijdrage de ontstaansgeschiedenis van de Bondsrepubliek. Duidelijk laat hij uitkomen dat Bonn geen Weimar is, omdat het o.a. geen door de brede massa gelegitimeerde revanchistische of nationalistische cultuur kent. Ook de rol die het prestatie-ethos (Bildungsbürgertum en Leistungsbürgertum) gespeeld heeft vóór en na 1945 wordt benadrukt. Elders in het boekje wordt in de discussie echter gesteld dat deze mentaliteit aan het veranderen is 'en wel in de richting van de Nederlandse, Belgische en Engelse ontwikkeling' (blz. 102).

De volgende interessante bijdrage is van M.C. Brands over 'De bondsrepubliek: economisch sterk, in politiek opzicht geblokkeerd?' Veel aandacht wordt geschonken aan de toenemende rol van politie en justitie door het tekort schieten van de politici. Deze zelfuitholling van de politieke macht van het parlement is overigens geen specifiek bondsrepublikeins probleem. Ook binnen het Amerikaanse congres bestaat in toenemende mate de tendens politiek netelige kwesties af te schuiven naar de rechterlijke macht. Bij het behandelen van de politiek van Adenauer is in het betoog een merkwaardige inconsequentie geslopen. Uit politiek oogpunt kan Brands begrip opbrengen voor het wijd open zetten van de CDU voor nazi's of ex-nazi's. Het benoemen van Globke als de rechterhand van Adenauer wordt echter afgewezen. Impliceert echter acceptatie van dit uitgangspunt niet automatisch het toelaten van oud bruin kader tot verantwoordelijke functies?

In de derde bijdrage plaatst J.G. Siccama enige kanttekeningen bij de internationaal-politieke positie van Duitsland. De behoefte aan veiligheid wordt in de Bondsrepubliek dringender gevoeld dan in ande-

re Westeuropese staten o.a. door de geëxponeerde geografische positie en de Duitse deling.

Bijdragen van L.A.V. Metzmaekers (Econ. macht BRD) en van de politici van der Stoel en Dankert sluiten dit boekje af.

De discussies n.a.v. de lezingen zijn in verkorte vorm weergegeven en bevatten vaak interessante informatie over bepaalde details. Voor leerlingen lijkt het me te moeilijk vooral als allerlei mil.-technische zaken aan de orde komen. Wat moeten ze per slot van rekening aan met b.v. deze zin: 'overigens kan de triade net zo goed functioneren via de flexibele options- en retargeting- doctrines van Schlesinger als via de kwetsbare F111's in Engeland, misschien nog wel beter?' (blz. 140).

F.R. Kat

Handboek voor de geschiedenis van het christendom. Onder red. van dr. Tim Dowley. Nederlandse bewerking dr. Auke Jelsma. J. N. Voorhoeve, Den Haag 1979. 656 p., met ill., f 59,50.

J. N. Bakhuizen van den Brink en W. F. Dankbaar. *Handboek der kerkgeschiedenis. Derde Deel: Reformatie en Contra-Reformatie.* De Tille B.V., Leeuwarden 1980. 315 p., f 45,00.

Twee handboeken voor de geschiedenis van het christendom liggen hier ter tafel. Het is moeilijk ze onder méér dan die ene noemer te brengen want de verschillen zijn groot. Nog één overeenkomst is er te melden: beide werken stammen uit reformatorische kring.

Het boek van Bakhuizen van den Brink en Dankbaar, beiden inmiddels emeritihogleraren, is velen al vertrouwd als dl. 3 van het te goeder naam en faam bekende handboek. In deze vierde druk zijn kleine verbeteringen in de tekst aangebracht en zijn de bibliografische gegevens aangevuld en up to date gebracht. Het bevat een massa feitelijke informatie, overzichtelijk ingedeeld, en op een verantwoorde wijze afwisselend tussen de grote lijn van het verhaal en kleiner gedrukte uitweidingen.

Telkens nauw bij de tekst aansluitend wordt de literatuur aangegeven. Nogal wat 'mythen' en dierbare verhalen rond Reformatie en Contra-Reformatie moeten er in dit evenwichtige en sereen geschreven boek aan geloven. Bij wijze van voorbeelden noem ik enkele bekende Luther-legenden. Niets is te vinden van de traditionele gruwel-verhalen over Luthers kloosterleven; het 'Hier steh ich, ich kann nicht anders' wordt terecht als 'overleving' beschouwd (p. 40), het vertrouwde

thema van de 'Turmerlebnis' wordt niet eens genoemd: er is hier sprake van een geleidelijke ontwikkeling in L.'s theologische denken, en ook het aanslaan van de thesen aan de deur van de Wittenbergse slotkapel wordt niet meer verhaald, men spreekt eenvoudig van een 'bekend maken' (p. 32) van de 95 stellingen tegen de handel in aflaten. Waar nog onzekerheid is en voortgezet onderzoek noodzakelijk zeggen de schrijvers dat uitdrukkelijk, liever dan te spreken vanuit achterhaalde stellingen. Wat op p. 207 over het begrip Contra-Reformatie wordt gezegd kan ook vanuit katholiek standpunt acceptabel zijn: zij vertegenwoordigt niet uitsluitend verzet tegen de Hervorming, maar dit is er wel een belangrijk element van. De auteurs geven daarbij aan dat zij haar eigen wortels heeft, die tot vóór de Reformatie teruggaan.

Het boek legt, in een hier en daar wat archaisch aandoend taalgebruik, sterk de nadruk op de theologische aspecten van beide fenomenen. Door de opzet ervan zal het vooral door de docent ter hand worden genomen, maar met een verstandige begeleiding is het ook voor intelligente leerlingen goed bruikbaar.

Heel anders zit het *Handboek* van de uitgeverij Voorhoeve in elkaar. Alleen al wat zijn uiterlijk betreft: op de omslag heet het een geschiedenis in woord en beeld.

Veel boeiend illustratie-materiaal, afwisseling van kleur in de paginering, duidelijk getekende kaartjes en zeer verlevendigde kader-stukjes over aparte personen en zaken zonder dat het doorlopende geschiedverhaal eronder lijdt, dat alles maakt van dit boek didactisch gesproken welhaast het ideale hulpmiddel dat studenten en leerlingen in handen gegeven kan worden als het om een inleiding in de kerkgeschiedenis gaat. 'Zo'n boek had ik op school willen hebben' was mijn eerste gedachte bij het doorbladeren ervan: leesbaar op elke pagina, een genoegen niet alleen voor de grondige lezers maar ook voor kijkers en grasduiners. Het werk is zo up to date dat zelfs de encycloek *Redemptor Hominis* van paus Joh. Paulus II al wordt genoemd.

Op twee belangrijke punten maak ik bij dit werk niettemin een voorbehoud. Het eerste betreft het al genoemde uitgesproken reformatorische karakter van dit boek. Onder de zeventig medewerkers uit tien landen is niet één katholiek, en al heeft de Nederlandse bewerker dan ook enkele kanunniken (Norbertijnen) van de abdij Averbode in België geraadpleegd – is dat een centrum van geschiedbeoefening? – het boek is en blijft een protestantse septuagint. Zo worden alleen de doop en de eucharistie als sacramenten genoemd – en de laatste dubieus omschreven

(p. 9). Op p. 18 wordt bovendien gesproken van *communie* waar de eucharistie als geheel bedoeld wordt. De positie van de paus als opvolger van Petrus – de rots waarop Christus beloofde zijn Kerk te bouwen (Mt. 16, 18) – wordt op p. 192 een 'pretentie' genoemd. We zijn op die bladzijde al in het jaar 382 en op die plaats wordt voor het eerst het pauselijk primaat genoemd. Dat is rijkelijk laat als men b.v. denkt aan de brief van Clemens Romanus (eind eerste eeuw) waarin deze als bisschop van Rome een gezagvol woord liet horen bij een onenigheid in de gemeente van Corinthe. Een woord dat daar ook inderdaad als gezaghebbend werd ontvangen. In dezelfde brief schrijft Clemens overigens dat het ambt van de apostelen niet is bedoeld als voorbijgaand, maar als een dienst die door overdracht moet worden gecontinueerd. Er is vanuit katholiek standpunt ook veel te waarderen in dit boek – ik wijs b.v. op de stelling op p. 12 dat men in de periode van de oudste Kerk de bijbel niet tegenover de traditie mag plaatsen. Voor wat de verdere geschiedenis van de Kerk betreft wordt overigens over dit onderwerp gezwezen. In deze en andere punten is het boek expliciet reformatorisch, zonder dat dit in een voorwoord, verantwoording of inleiding wordt vermeld. Het lijkt mij niettemin juist het hier onomwonden vast te stellen: dit boek is een protestants boek, ondanks de irenische toon en ondanks de kanunniken van Averbode.

Bij het doorlezen heb ik – en ik kom nu tot mijn tweede bezwaar – nogal wat kleine slordigheden genoteerd, die deels wellicht aan drukfouten of vertaler te wijten zijn. (Is de vertaler dezelfde als de bewerker? Het staat niet met zoveel woorden in de verantwoording.) Ik doe een greep. Op p. 484 wordt gesproken van de Zweedse koningin *Christiana* en op p. 427 over de componist *Franz Joseph Haydn*. Junipero Serra wordt op p. 469 ten onrechte een jezuïet genoemd. Zoals het plaatje al laat zien was hij een franciscaan, een van zijn reducties (op p. 414 is dat woord ten onrechte in het Engels blijven staan) zou uitgroeien tot San Francisco. *Ronchamp* (p. 38) moet worden gespeld met een *s* op het eind. De vertaler van Dantes *Divina Commedia* heet Chrispinus en niet *Christinus* Kops (p. 34) en van Tertullianus wordt op p. 10 ten onrechte – of misschien prematuur – een *kerkvader* gemaakt. Caesarius van Heisterbach (p. 307) wordt van de dertiende naar de derde eeuw getransporteerd terwijl de anecdote die hij opdist heet te spelen in het diocesis van Trèves, wat natuurlijk met *Trier* vertaald had moeten worden. (Overigens had wel vermeld mogen worden hoe voorzichtig men deze auteur moet hanteren: het

vraagteken bij de geloofwaardigheid hoeft het verhaal niet minder illustratief te maken.) *Julian* van Norwich is de mannen-naam voor Juliana, een recluse uit de genoemde plaats. (p. 35) *Corpus-Christi-feest* had moeten worden vertaald met Sacramentsdag (p. 258 en een plaats die *Boxel* heet (p. 632) bestaat bij mijn weten in Nederland niet. Het geestelijk dagboek van paus Johannes XXIII, in het Italiaans *Il Giornale dell'Anima*, is in het Nederlands verschenen als *Geestelijk Dagboek* (Tielt-Den Haag, 1966). Hoe men hier komt aan *De reis van een ziel* (p. 639) is mij een raadsel.

Deze en dergelijke fouten en foutjes gaan, bij alle bewondering die men voor de vormgeving van dit boek kan hebben, op den duur duchtig irriteren. Laat ik besluiten met te zeggen dat dit boek een herdruk verdient én een grondige correctie, waarbij het er hopelijk inderdaad 'op vooruitgaat' (p. XXIV).

A. H. M. v. Schaik

J. A. van Houtte, *Economische Geschiedenis van de Lage Landen 800-1800*. Unieboek b.v., Bussum 1979, prijs f 39,50.

Het is maar goed dat er telkens weer auteurs brood zien in het schrijven van overzichtswerken, want welk gewoon mens kan er alles wat over ons vak wordt gepubliceerd nog bijhouden? Er is dus reden tot vreugde wanneer er weer een boek verschijnt waarin de lezer over een omvangrijk thema of een flinke periode uit het verleden informatie kan vinden die up to date is bijgewerkt. Maar wat mag je nu eigenlijk van een boek als dit verwachten? Het behandelt in ruim 260 bladzijden tien eeuwen economische geschiedenis van de Benelux. Dat betekent dus samenpersen en schrappen, zodat er heel wat zakken in worden behandeld waar je eigenlijk veel meer over zou willen horen. Dat zou kunnen betekenen, dat zo'n overzichtswerk vooral of minstens 'ook' als naslagwerk gebruikt kan worden. Ik heb voor een paar zaken nagezocht of dit boek gemakkelijk toegankelijk is dan wel een hele tijd rondlezen vraagt voordat men er zijn gading in vindt.

De inhoudsopgave is summier, toont de periodisering die de auteur heeft aangebracht (de groei van economie en samenleving in de middeleeuwen 800-1300; de middeleeuwse economie en maatschappij in crisis 1300-1500; de dageraad van de moderne economie: de Gouden Eeuw van Antwerpen en Amsterdam 1500-1670; naar een nieuw evenwicht 1670-1800) en laat zien dat een aantal thema's voor elke periode aan de orde komt: bevolking, landbouw en visserij, industrie, handel,

financiën.

Om te weten wat er wordt verteld over de economische gevolgen van de val van Antwerpen in 1585 komt men met behulp van de inhoudsopgave niet dichter bij het doel dan het einde van het hoofdstuk over de Gouden Eeuw van Antwerpen, bij p. 163. Het register helpt niet verder, want daarin staat terzake alleen maar het talrijke aantal bladzijden vermeldt waarop de stad wordt genoemd. Zoeken geblazen dus. Wie het boek doorleest vindt op bladzijde 117 in het hoofdstuk over de bevolking in de jaren 1500-1670 een moeilijk te volgen en sterk hypothetische verhaal over de omvang van de emigratie naar het Noorden.

Geschiedenis van de Benelux, jawel, maar wat staat er in over Luxemburg? In zijn woord vooraf spreekt van Houtte nadrukkelijk over de Lage Landen als 'het geheel van de gebieden waaruit de huidige Beneluxstaten Nederland, België en Luxemburg zich hebben ontwikkeld.' (p. 7) Maar het register vermeldt dat de naam Luxemburg maar een teleurstellend tiental keren in het boek voorkomt. De aandacht voor Luxemburg is als het ware en passant, het zwaartepunt van de beschrijving van de economische geschiedenis ligt daar waar het meeste gebeurde: het Westen.

Zo bleek uit nog een aantal steekproeven, dat het boek geen gemakkelijk naslagwerk is, al is er een encyclopedische hoeveelheid kennis in verwerkt en al wordt via het uitgebreide 'beredeneerde' overzicht van de literatuur over tal van onderwerpen verder lezen vergemakkelijkt. Het boek wordt trouwens niet als naslagwerk gepresenteerd. In het woord vooraf van deze Nederlandse uitgave¹⁾ schrijft van Houtte over zijn streven 'een leesbaar boek te schrijven ten behoeve zowel van de historicus, die zijn eerste stappen zet op een voor hem nog niet vertrouwd vakgebied, als voor de ontwikkelde leek, historisch geïnteresseerd en/of in de historie een verklaring zoekend voor de economische en sociale verschijnselen waarmee het heden hem confronteert.' (p. 8) Om dat laatste te bereiken zou hij beter ook de sociale geschiedenis hebben kunnen beschrijven en had hij zeker de geschiedenis van de 19de en 20ste eeuw niet buiten beschouwing mogen laten. Een van zijn belangrijkste redenen om zich te beperken tot de periode tot 1800 is, 'dat een historicus van opleiding zich aanzienlijk beter thuis voelt in het bronnenmateriaal waar hij voor de periode tot de achttiende eeuw over beschikt, dan in de gegevens, meestal verstrekt door economen en statistici, met betrekking tot de latere tijd.' (p. 8) Dat lijkt me om een hele reeks van redenen niet overtuigend.

Het zal wel duidelijk zijn dat het boek niet voor de schoolbibliotheek is geschreven, tenzij deze vooral is opgezet om het pad der leraren te verlichten. Als het voor een groter publiek bedoeld was zouden een paar kaartjes (zoals in de Engelse uitgave) en wat illustraties niet hebben misstaan. Veel van de getallen die nu losjes in de tekst zijn rondgezwaaaid zouden in overzichtelijke tabellen of grafieken het betoog minder hinderlijk hebben onderbroken²⁾.

Ook is de hoeveelheid vreemde en moeilijk woorden erg groot. Op de eerste vijf bladzijden telde ik de volgende: Karolingische, polyptiek, Merovingen, extensiever, cyclus, iconografie, strijkbord, tienden, Ottonse verovering, autochtonen, saalland of domein. Zou een niet ver gevorderde leerling er zin in hebben zo vaak naar woordenboek of encyclopedie te moeten grijpen? Voor de meeste afgestudeerde Nederlandse historici zal de economische geschiedenis geen onbetreden pad zijn. Zij kunnen in dit boek veel aanvullende informatie vinden of oude kennis weer eens ophalen. Toch zullen er ook onder hen verzuichten dat de auteur wel veel kennis aanwezig veronderstelt. Zo zijn de stukken waarin financiële aangelegenheden worden behandeld niet gemakkelijk te volgen terwijl door het ontbreken van noten de kans om even snel na te slaan waar van Houtte zijn gegevens vandaan haalt ontbreekt.

Er staan ook zinnen in het boek die tot diep nadenken stimuleren. Wat bijvoorbeeld te denken van de volgende zin, die na een opsomming van de verplichtingen van de horigen komt? 'Varkens, schapen, kippen en eieren stonden ook op de lijst, want zelfs de hogere standen hadden een lage levensstandaard.' (p. 15)

Maar laat ik wel zijn, wie met de beperkingen kan leven komt met dit werk heel wat aan de weet. Het verschijnt wel dicht in de buurt van 'De economische geschiedenis van Nederland' o.r.v. prof. dr. J. H. van Stuijvenberg en tussen de delen van de A.G.N. in. Trouwens, van Houtte heeft aan die beide werken zijn medewerking verleend.

P. D. 't Hart.

Noten

1. Dit boek is de vertaling van J. A. van Houtte. *An economic history of the Low Countries 800-1800*, verschenen in de reeks 'World Economic History' o.r.v. Ch. Wilson, Londen, 1977. De auteur beschouwt het zelf als 'een herziene en uitgebreide uitgave van het grootste deel van de *Economische en Sociale Geschiedenis van de Lage Landen*' (p. 7) die hij in 1964 publiceerde. Soms lijkt mij het Engelse 'origineel' wat al te getrouw gevolgd, bijvoorbeeld waar *quitrent* met

rente in plaats van pachtsom is vertaald (p. 18), terwijl voor de Nederlandse lezer best verteld had mogen worden wie John Keymer (p. 132) was.

2. In Ch. Wilson en G. Parker (eds), *An introduction to the sources of european economic history 1500-1800*, I, Western Europe, verschenen in dezelfde reeks 'World Economic History', Londen 1977 heeft van Houtte samen met L. van Buyten een bijdrage geleverd. Die staat wel vol van grafieken, diagrammen enz.

Geoffrey Parker en Lesley M. Smith, ed., *De algemene crisis van de zeventiende eeuw*, Fibula-Van Dishoeck, Haarlem 1980, 220 blz., f 27,50.

Heeft de zeventiende eeuw een 'eigen gezicht'? 'Het lijkt soms wel alsof de zeventiende eeuw, ingeklemd tussen de zestiende en de achttiende eeuw, geen eigen gezicht heeft'. Met deze constatering zette de Leidse hoogleraar Schöffner in 1963 zijn H.G.-lezing in. In de onderhavige bundel is gepoogd de zeventiende eeuw zoal niet een gezicht te geven, dan toch minstens zicht op die eeuw te bieden door de hantering van een aantal conceptuele hulpmiddelen. Eén daarvan is de in de titel van de bundel figurerende 'algemene crisis van de zeventiende eeuw'.

In hun 'Inleiding' gaan de redacteuren van deze oorspronkelijk in het Engels verschenen bundel nader in op dat begrip. Daarbij wordt tevens getracht duidelijk te maken hoe het begrip 'algemene crisis' de op het eerste gezicht misschien wat grote heterogeniteit van de afzonderlijke bijdragen bijeen houdt. Die bijdragen zijn, in volgorde van opname in de bundel: Niels Steensgaard, De crisis van de zeventiende eeuw; Geoffrey Parker, De opstand in de Nederlanden en de polarisatie van de internationale politiek; Ivo Schöffner, Viel onze Gouden Eeuw in een tijdvak van crisis?; John Elliott, Revolutie en continuïteit in Europa in het begin van de Nieuwe Tijd; A. Lloyd Moote, De noodzakelijke voorwaarden voor revolutie in Europa in het begin van de Nieuwe Tijd; waren ze echt aanwezig?; Ruggiero Romano, Tussen de zestiende en de zeventiende eeuw: de economische crisis van 1619-1622; John A. Eddy, Het 'Minimum van Maunder': zonnevlekken en het klimaat tijdens het bewind van Lodewijk XIV.

Al deze artikelen zijn al eerder verschenen. Stuk voor stuk hebben ze inderdaad mede de bedoeling gehad het zicht op het eigene van de zeventiende eeuw te vergroten, wat ook de bedoeling van de bundel als geheel is. Niettemin lijkt het mij de vraag of de niet-gespecialiseerde lezer voor wie de bundel is samengesteld, voldoende houvast geboden wordt om de betreffende eeuw inderdaad duidelijker in

beeld te krijgen. Zo veronderstellen enkele artikelen een wel erg grote voorkennis. Dit geldt met name het – overigens zeer belangwekkende – artikel van A. Lloyd Moote, dat ervan uitgaat dat de lezer de bekende bundel van Robert Forster en Jack P. Greene, ed., *Preconditions of Revolutions in Early Modern Europe* (1970) in het hoofd, dan wel bij de hand heeft. Gezien de oorspronkelijke doelstelling van deze bijdrage – een recensie-artikel – is dat ook heel begrijpelijk. In een algemeen oriënterende bundel, bedoeld voor lezers bij wie van een minder gedetailleerde achtergrondkennis moet worden uitgegaan, valt zo'n bijdrage echter al gauw als vooralsnog onverteerbaar uit de boot. Hetzelfde, maar dan om een andere reden, geldt voor het laatste artikel van de bundel. De hoogst technische uiteenzetting van de Amerikaan Eddy ten bewijze van de juistheid van de eind 19e-eeuw door E. W. Maunder gelanceerde stelling als zou er in de periode 1645-1715 sprake geweest zijn van een verminderde zonneactiviteit, had m.i. minstens bekort moeten worden. Het lijkt mij toe, dat hier volstaan had kunnen worden met de opname van de samenvatting van het artikel.

Waar het hieresignaleerde bezwaar in mindere mate ook voor de overige bijdragen in de bundel geldt, kan men zich afvragen of de uitgever er niet verstandig aan gedaan zou hebben deze bundel te voorzien van een extra inleidend hoofdstuk over de 'algemene crisis-theorie', waarnaar alle bijdragen verwijzen. Voor het Engels taalgebied was dit onnodig, aangezien het onderhavige boek daar voor zijn overzicht kon verwijzen naar een oudere bundel, waarin de meest fundamentele artikelen over deze crisis-theorie opgenomen zijn, en wel: T. Aston (ed.), *Crisis in Europe 1560-1660*, Routledge & Kegan Paul, Londen 1965. In het woord vooraf geven de redacteuren van de onderhavige bundel dan ook aan, dat deze 'in veel opzichten . . . een vervolg is op *Crisis in Europe*, omdat het merendeel van onze medewerkers de standpunten die in dit eerdere werk zijn neergelegd, bespreken en nader preciseren . . .' Waarna dan vervolgens voor alle duidelijkheid nog wordt opgemerkt: 'De twee boeken moeten als een aanvulling van elkaar gezien worden.' Daarin hebben de redacteuren volkomen gelijk en het is dan ook wat vreemd, dat het nederlandstalig publiek alleen het tweede deel in vertaling wordt aangeboden. Of staat ons het eerste deel nog te wachten? Zo niet, dan zal men dat in de Engelstalige editie dienen te lezen om optimaal profijt te kunnen trekken van de hier in vertaling aangeboden bundel. Intussen kan de voortreffelijke inleiding van de redacteuren de lezer hierbij ook een

goed eind op weg helpen. Daarin wordt namelijk een m.i. geslaagde poging gedaan de plaats van de daarna volgende artikelen in het 'algemene-crisis-debat' aan te geven. Het is echter jammer, dat de redacteuren de gelegenheid voorbij hebben laten gaan daarbij wat nader in te gaan op het tijdgebonden karakter van het begrip 'crisis'. Als sleutel ter verklaring van de 17e eeuw is deze term, naar in de inleiding nog eens gememoreerd wordt, afkomstig uit de contemporaine 17e eeuwse Italiaanse historiografie. Nadien werd de term onder meer overgenomen door Voltaire, maar het was vooral Roland Mousnier, die de 17e eeuw in 1954 karakteriseerde als de 'siècle des crises' die de term – in onvoorziene samenwerking met zijn critici – courant maakte. Onbewust schreef Mousnier aldus geschiedenis in opdracht van de tijd; de tijd van crises (de Berlijn-crisis, de Korea-crisis). En Mousnier was hierin – uiteraard – niet de enige. Ook andere historici zagen in het begrip 'crisis' een sleutel tot verklaring van 'hun' periode. Zo gebruikte de Renaissance-specialist Hans Baron het als 'eye-opener' in zijn beschrijving van de wording van het 'moderne', republikeins gezinde Florence van de late veertiende, vroege vijftiende eeuw (zie bijv. zijn: *The crisis of the early Italian Renaissance*, Princeton 1955). Het was, lijkt mij, niet ondienstig geweest de lezers erop te wijzen, dat dit begrip 'crisis' in de loop van de jaren zestig zijn vanzelfsprekende verklaringswaarde begon te verliezen om plaats te maken voor een nieuwe sleutel: het begrip 'revolutie'. Dit dan vooral omdat zeker twee bijdragen in deze bundel, die van Lloyd Moote en Elliott meer het karakter hebben van reflecties op revolutietheorieën dan op de algemene crisis van Mousnier c.s., al komt ook die ter sprake. Hun dubbele polemiek, zowel gericht tegen de algemene crisis-theorie als tegen revolutie-modellen, heeft nu de neiging de lezer in nodeloze verwarring te brengen. Het zal duidelijk zijn dat in een 'Problemgeneeskundige' bundel als de onderhavige het eventueel 'eigen gezicht' van de zeventiende eeuw niet tot uitdrukking komt in een evocatief geschiedverhaal. Er is al evenmin sprake van een eensluidend antwoord op de vraag of zich in die eeuw inderdaad een algemene crisis heeft voorgedaan, en zo ja waardoor die dan veroorzaakt werd. De eventueel hieruit volgende verwarring mag echter heilzaam genoemd worden. Die kan – gegeven het niveau waarop de bijdragen staan – gezien worden als aanzet tot verdere, creatieve exploratie van de zeventiende eeuw. Zo bezien is de bundel dan ook een aanwinst voor het nederlands taalgebied.

J. A. L. Lancée.

G. A. M. Beckelaar, J. C. H. Blom, M. van der Bijl, C. A. Tamse, C. B. Wels (eindredactie) en J. J. Woltjer, ed., *Vaderlands Verleden in Veelvoud*, (Martinus Nijhoff, Den Haag 1980. Tweede, herziene druk. Deel I: 16e-18e eeuw, 314 blz., f 45,— Deel II: 19e-20e eeuw, 357 blz., f 45,— (serie: Geschiedenis in veelvoud, dl 16 en 17).

Vijf jaar na het verschijnen van de eerste druk van de opstellenbundel *Vaderlands Verleden in Veelvoud*, is nu een tweede, herziene druk op de markt gebracht, bezorgd door dezelfde redactie, verschenen bij dezelfde uitgeverij.

Deze tweede druk wordt met recht aangekondigd als een herziene druk. Zowel de vorm als de inhoud van de bundel zijn sterk veranderd. Wat de vorm aangaat: de bundel is nu in twee (afzonderlijk verkrijgbare) delen gesplitst. Daarmee is het werk handzamer geworden, zij het tevens – iets – duurder.

Belangrijker is de inhoudelijke herziening. Er zijn in deze tweede druk een aantal artikelen opgenomen, die in de eerste druk niet te vinden zijn. En omgekeerd zijn er artikelen uit de eerste druk in de herziene editie weggelaten. Voor wie weten wil, wat er nieuw is in de nieuwe bundel volgt eerst een compleet inhoudsoverzicht van de tweede, herziene druk. De bijdragen die in de eerste druk ontbraken zijn daarbij cursief gezet. De volgorde is die van de bundel. Deel I: B. H. Slicher van Bath, *De demografische ontwikkeling tijdens de Republiek*; J. W. Smit, *The Netherlands Revolution*; H. van der Wee, *De economische factor bij het begin van de Opstand in de Zuidelijke Nederlanden*; J. M. Romein, *Het vergruisde beeld*; J. J. Woltjer, *Het beeld vergruisd?*; K. W. Swart, *Willem van Oranje en de Nederlandse Opstand*; A. Th. van Deursen, *Maurits*; J. C. Boogman, *De terechtstelling van Johan van Oldenbarnevelt*; I. Schöffer, *Ons tweede tijdvak*; L. J. Rogier, *Proeftuin der pariteit*; H. Wansink, *Holland en Zes Bondgenoten: de Republiek der Zeven Verenigde Provinciën*; D. J. Roorda, *De Regentenstand in Holland*; M. A. M. Franken, *De diplomatie der Staten-Generaal*; J. C. Boogman, *De raison d'état politicus Johan de Witt*; L. J. Rogier, *De ware vrijheid als oligarchie (1672-1747)*.

Deel II. C. H. E. de Wit, *De Nederlandse Revolutie van de Achttiende Eeuw en Frankrijk 1780-1801*; L. J. Rogier, *Uit verdeeldheid tot eenheid*; E. H. Kossmann, *The crisis of the Dutch State 1780-1813: Nationalism, Federalism, Unitarism*; J. C. Boogman, *The Netherlands in the European Scene, 1813-1913*; J. A. Bornewasser, *Ministeriële verant-*

woordelijkheid voor en na 1848; Th. van Tijn, *The Party Structure of Holland and the Outer Provinces in the Nineteenth Century*; Th. van Tijn, *Op de drempel van een nieuwe tijd: Nederland omstreeks 1870*; H. Daalder, *Political Elites and Democratization: Pluralism and Segmentation in the Netherlands (1848-1950)*; J. A. Bornewasser, *De katholieken en het ontstaan van hun politieke-partijorganisatie*; I. Schöffer, *De Nederlandse confessionele partijen 1918-1938*; I. Schöffer, *Het politiek bestel van Nederland en maatschappelijke verandering*; H. W. von der Dunk, *Conservatisme in vooroorlogs Nederland*; R. Abma, *Het plan van de arbeid en de SDAP*; H. W. von der Dunk, *Negentienveertig: van neutralisme naar naziheerschappij*; J. C. H. Blom, *De tweede wereldoorlog en de Nederlandse samenleving: continuïteit en verandering*.

Men ziet het: zowel bij de 'oude' als bij de 'nieuwe' nummers betreft het soms bewerkte herdrukken van algemeen erkende, tamelijk recente 'classics' uit de vaderlandse geschiedbeoefening van na de Middeleeuwen, met de klemtoon op de politieke geschiedenis. Mijns inziens heeft de redactie een voortreffelijke greep gedaan met het door haar gekozen materiaal. Ook lijkt het mij alleszins te verdedigen, dat in deze herziene druk een aantal oudere 'classics' niet meer opgenomen is, dat nog wel in de eerste editie te vinden was. Het betrof hier inderdaad artikelen die óf door stofkeuze buiten het politieke kader van de bundel vielen, ófwel, naar de redactie het hoffelijk formuleert, 'voornamelijk historiografische betekenis' hebben. Door deze oudere 'klassieken' te laten vervallen biedt de nieuwe bundel een nog betere introductie tot de vigerende 'topics' in de vaderlandse geschiedbeoefening van na de Middeleeuwen dan zijn voorganger, die – zeker voor de zestiende eeuw – wel erg veel plaats had ingeruimd voor vragen en visies uit de tijd van het Interbellum.

Helaas moet ook een minder plezierige ontwikkeling gesignaleerd worden. In deze tweede druk staat de redactionele zorgvuldigheid namelijk in schril en onverdiend contrast met de kennelijke onzorgvuldigheid waarmee de uitgever de bundel persklaar gemaakt heeft. Zo is in het eerste deel de inhoudsopgave van de bundel in het ongerede geraakt. De bladzijden VI en VIII zijn op ongelukkige wijze verwisseld. Gelukkig geeft deel II wel de juiste volgorde.

In beide inhoudsopgaven dient vervolgens de verwijzing naar het begin van artikel 9 in deel II veranderd te worden van blz. 185 in blz. 188. Vervolgens moet de verwijzing naar informatie over de schrijver van artikel 14 in deel II, op blz. 311, worden ver-

anderd. Die informatie is niet te vinden op blz. 235, maar op blz. 253. En tenslotte moet, eveneens in de inhoudsopgave, de titel van artikel 14 van deel I worden aangevuld, zodat Johan de Witt de dubbele t krijgt waarop hij recht heeft. Kortom, de inhoudsopgave is niet met dezelfde zorg bewerkt, als de redactie besteed heeft aan de inhoud zelf. Uiteindelijk komt het natuurlijk op die inhoud aan. Laat niemand in de gesignaleerde drukfeilen een voldoende reden zien om kennismaking met deze herziene bundel achterwege te laten. Men zou er zichzelf mee te kort doen.

J. A. L. Lancée.

Philippe Ariès: *Met het oog op de dood*. Westerse opvattingen over de dood, van de middeleeuwen tot heden. Wetenschappelijke Uitgeverij, Amsterdam 1980. Prijs f 19,50.

In dit boekje van ruim honderd bladzijden zijn vier voordrachten gebundeld die de Franse historicus Ariès in 1974 op uitnodiging van de historische faculteit van de John Hopkins University in de Verenigde Staten heeft gehouden. De eerste lezing heeft als titel meegekregen de getemde dood en beslaat een periode van meer dan duizend jaar. Hierin laat hij zien dat de dood in de Middeleeuwen – o.a. in de chansons de geste – buiten de taboesfeer lag. De mensen waren even vertrouwd met de doden als met de gedachte aan hun eigen dood. Op een simpele wijze werd het ritueel van het sterven aanvaard en vond het plaats in een voor iedereen toegankelijke ruimte. Hun gevoel was 'eens zullen wij allen sterven'. Vanaf de twaalfde eeuw constateert Ariès een aantal verschijnselen die aandacht vroegen voor de individualiteit van ieder mens. Achtereenvolgens behandelt hij subliem het beeld van het Laatste Oordeel, het verplaatsen van dit oordeel naar het ogenblik van zijn sterven, het verschijnen van macabere thema's en de terugkeer van opschriften op graven. Men hechtte belang aan la mort de soi – de eigen dood. Vanaf de achttiende eeuw krijgt de dood voor de mens in de westerse samenleving een nieuwe dimensie. De mens gaat de dood verheerlijken, dramatiseert hem en ziet hem als iets verontrustends en hebzuchtigs. Zijn belangstelling verschuift van la mort de soi naar la mort de toi – de dood van de ander. De laatste voordracht gaat over de verboden dood. Volgens Ariès een verschijnsel zonder precedent: de dood als iets verbodens, iets verborgens. Steunend op de Eng. socioloog Geoffrey Gorer laat hij zien hoe het taboe op de seksualiteit is verdwenen en het taboe op de dood zich heeft ontwik-

keld. Alleen in de V.St. waar het taboe is ontstaan, wordt het heden ten dage aangetaast. Elders, in andere geïndustrialiseerde samenlevingen, handhaaft het zijn macht of breidt die zelfs uit.

Met zeer veel genoeg heb ik dit boekje gelezen. Het zijn vier zeer erudiete, uitstekend vertaalde beschouwingen over een niet-alledaags onderwerp. Iedere docent zij het van harte aanbevolen.

F. R. Kat

uitgeverij Lekturama, Hilledijk 77, 3072 rd rotterdam vraagt (op freelance basis) voor haar 20-delige serie **'de complete geschiedenis der lage landen'**

deskundigen,	voor het samenstellen van foto-materiaal en voor het beoordelen van kopij.
auteurs,	voor het op maat schrijven van teksten op basis van bestaand materiaal.
redacteurs,	voor het redigeren van de geleverde kopij.

als u hiervoor belangstelling hebt, schrijf dan uitvoerig (niet telefoneren) naar: uitgeverij Lekturama, hilledijk 77, 3072 rd rotterdam, t.a.v. de heer p. stevens.

Sprekend verleden

Geschiedenis voor mavo, havo, vwo



Een werkelijk nieuwe methode, die ook de leerling serieus neemt.
Integratie van de verhalende en onderzoekende methode.
Schitterend geïllustreerd met stuk voor stuk functionele illustraties.



gottmer educatief

Postbus 555
2003 RN Haarlem

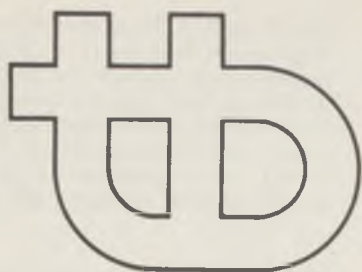
KLIK OP DE TIJD

een originele geschiedenis methode die het leven van de mensen in hun dagelijkse omgeving centraal stelt.

Via zelfwerkzaamheid wordt geprobeerd het inzicht in maatschappelijke verhoudingen te verruimen.
Er zijn afzonderlijke edities voor vwo, havo/mavo en ibo, met veel werk materiaal en docentenhandleidingen.

MALMBERG
Postbus 233, 5201 AE Den Bosch
telefoon: 073-215565

Ook verkrijgbaar bij de boekhandel.



educatieve uitgeverij
ten brink bv / meppel

NIEUW



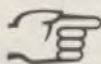
LESMATERIAAL voor de VERKIEZINGEN

ASPEKTEN VAN PARTIJ KIEZEN

- Kompleet katern met lesmateriaal voor de Verkiezingen.
- Geschikt voor: – Staatsinrichting.
– Geschiedenis.
– Maatschappijleer.
en alle andere lesuren waar aandacht aan de verkiezingen in mei wordt besteed.
- Leerlingenkatern met informatie, vragen, opdrachten, illustraties en verschillende werkvormen (32 pag.).
- Docentenhandleiding met alle achtergrondinformatie, literatuur, adressen en toetsvragen.
- Verschijnt 1 april.
- Prijs leerlingenkatern f 5,50.
- Docentenhandleiding gratis.



links, rechts, links, rechts..."



Bon s.v.p. in ongefrankeerde
open enveloppe sturen naar:
Educatieve Uitgeverij

Ten Brink bv,
Antwoordnummer 74, 7940 VB Meppel
of bel 05220 — 50622

BON

Stuur mij nadere informatie over
Partij Kiezen.

Naam _____

School _____

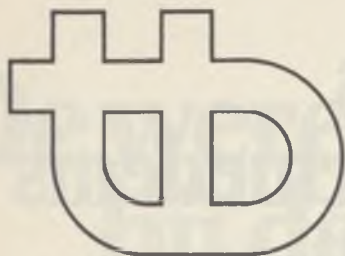
Schooladres _____

Postcode _____

Woonplaats _____

kleio





educatieve uitgeverij
ten brink bv / meppel


**Nieuw
Staatsinrichting.**

Volgens geheel
nieuw concept.

Nederland geregeld.

voor: MAVO-HAVO-VWO

- Ook geschikt voor Vormingscentra en Volwassenen Onderwijs.
- Opgezet volgens doordachte structuur:
 - Introductie (herkenbaar, aktueel)
 - Verkenning (voorbeelden, case's, artikelen).
 - Uitbouw (aanvullende informatie).
 - Verwerking (toepassing, vragen, opdrachten, onderzoek, evaluatie).
- "Nederland Geregeld" gaat ervan uit dat Staatsinrichting in je directe omgeving begint.
- Leerlingenboek en docentenhandleiding met uitvoerige inhoudelijke en didaktische informatie.
- Verschijnt in april a.s.



Bon s.v.p. in ongefrankeerde
open enveloppe sturen naar:
**Educatieve Uitgeverij
Ten Brink bv**
Antwoordnummer 74, 7940 VB Meppel
of bel 05220 - 50622

BON

☐ Stuur mij nadere informatie over
"Nederland Geregeld".

Naam _____

School _____

Schooladres _____

Postcode _____

Woonplaats _____

KLEIO



Malmbergs

C.S.E.-katernen geschiedenis voor het schooljaar 1980-1981 en 1981-1982

**China na de dood van Soet Jat-sen tot de dood van
Mao Tse-toeng (1925-1976)**

Koning - Kabinet - Kamers

Met afzonderlijke edities voor mavo en havo/vwo.

Beide katernen zijn speciaal vervaardigd voor het centraal schriftelijk indexamen. Daarnaast zijn de katernen ook bestemd voor het gebruik buiten de examenklassen.

In het katern China worden de veranderingen die zich in China in de 20e eeuw hebben voltrokken in een historisch perspectief geplaatst. De revoluties van 1911 en 1949 en de langzame afbrokkeling van de traditionele confucianistische maatschappij vormen kernpunten van de inhoud.

Het katern Koning-Kabinet-Kamers is samengesteld mede op basis van de Malmberg-uitgave Staat en Macht. Koning-Kabinet-Kamers is toegespitst op de specifieke stof die CEGES voorgeschreven heeft, en is opgezet volgens het model van de andere CSE-katernen. Daarnaast blijft Staat en Macht op de markt als een meer algemene en bredere inleiding in de Nederlandse staatsinrichting.

China na de dood van Soen Jat-sen tot de dood van Mao Tse-toeng (1925-1976)

Auteurs: K. van Dijk,
drs. H. Ulrich mr. A.W. van der
Vegt en A.L. Verhoog

Mavo-editie:
bestelnummer 04.5581
ISBN 90 208 3993 4
Prijs: f 8,50

Havo/vwo-editie:
bestelnummer 04.5580
ISBN 90 208 3983 7
Prijs: f 8,50



Koning - Kabinet - Kamers

Auteurs: K. van Dijk,
drs. H. Ulrich, mr. A.W. van der
Vegt en A.L. Verhoog.

Mavo-editie:
bestelnummer 04.5583
ISBN 90 208 4013 4
Prijs: f 7,80

Havo/vwo-editie:
bestelnummer 04.5582
ISBN 90 208 4003 7
Prijs f 8,50

MALMBERG

Postbus 233,
5201 AE Den Bosch,
Tel.: 073-215565
Viditelnummer: 505

Ook verkrijgbaar via de
boekhandel.

De wereld houdt niet op bij de schooldeur.



Sowjet-troepen in Afghanistan. Een nieuwe president voor de Verenigde Staten. Koopkracht in het geding. Tweede generatie gastarbeiders.

We leven in een tijd waarin ontwikkelingen zich sneller dan ooit voltrekken. Ontwikkelingen die wellicht beslissend zijn voor de kwaliteit van het leven in de nabije toekomst.

Blikopener/Reflector, van Keesing, ordenen deze "langlopende aktualiteiten" voor uw leerlingen. Leggen verbanden. Een waardevol hulpmiddel voor de lessen geschiedenis en maatschappijleer. Maar ook docenten sociale geografie en sociale economie kunnen er hun voordeel mee doen.

Wilt u er meer van weten? Wij zullen daarvoor zorgen na ontvangst van onderstaande bon.

Blikopener/Reflector. Uitzicht op de wereld. Inzicht in de maatschappij.

Keesing B.V.
Antwoordnr. 10001.
1000 PA Amsterdam.
Telefoon: (020) 68 1111,
tst. 216.



BON

Gaarne ontvang ik gratis en geheel vrijblijvend meer informatie met enige afleveringen van Keesings Reflector en Blikopener.

Naam van de school _____

Onderwijstype _____

Adres _____

Postcode/plaats _____

Verzendings t.a.v. _____

Datum _____

H. van Galen Last

hoe mensen veranderen

Een nieuwe onderbouwmethode voor mavo, havo en vwo

Algemene doelstelling en didactische uitgangspunten

- de leerling door studie van en confrontatie met het verleden de betrekkelijkheid van zijn eigen tijd en van zichzelf leren zien,
- bij de stofkeuze en de opdrachten voor de verwerking is sterk rekening gehouden met de belangstellingssfeer van de leerling,
- confrontatie met cultuuruitingen vormt een belangrijk aspect van deze aanpak, de vele illustraties vormen dan ook geen toegevoegde maar een wezenlijk onderdeel van de methode.



Stofkeuze

Gekozen is voor een thematisch-exemplarische aanpak, zonder de chronologische lijn los te laten. De invalshoeken van waaruit de thema's worden behandeld zijn vaak verrassend.

Leerdoelen/Docentenboek

De leerdoelen worden in het docentenboek per hoofdstuk geformuleerd. Het docentenboek bevat verder een verantwoording van de algemene doelstelling, didactische uitgangspunten en een toelichting per hoofdstuk.

Opzet per thema

- basisinformatie, qua taal en inhoud naar de leerlingen toegeschreven,
- belangrijk deel van de informatie in visuele vorm,
- intensieve afwisseling van informatie en verwerking, die in kleur is gedrukt,
- bronfragmenten met opdrachten,
- nieuw: in deel 2 ter afsluiting van de thema's een aantal overzichtsragen en opdrachten.

Thema's

deel 1

De tijd
De eerste mensen
Egypte
Mesopotamië
Verdraagzaamheid (Indië, China, Perzië)
Israël
De Grieken
De Romeinen
Het Christendom en de val van Rome
De Arabieren
Europa

De middeleeuwse samenleving
De middeleeuwse stad

deel 2

Renaissance
De ontdekkingsreizen
Reformatie en Contra-Reformatie
De Republiek der Nederlanden
Het absolutisme
De Verlichting
Revolutie in zicht
De Wereld buiten Europa

Hoe mensen veranderen

Deel 1	ISBN 90 01 32753 2
Docentenboek 1	ISBN 90 01 32754 0
Deel 2	ISBN 90 01 32755 9
Docentenboek 2	ISBN 90 01 32756 7

176 pag.	f 27,50
30 pag.	f 8,30
176 pag.	f 29,75
30 pag.	f 8,30

H. van Galen Last

Ook verkrijgbaar in de boekhandel.



Wolters-Noordhoff