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

KLEIO

22e jaargang nr. 7
september 1981

Inhoud

Lezing gehouden op de jaarvergadering van de VGN 4 april 1981

Hella S. Haasse

Differentiatie, sociaal leren en geschiedenis op het Ashram College

C. Bogaerts, J. Harderwijk en E.M. Janssen Perio

VGN nieuws

Kroniek

Recensies

Adressen VGN

Algemeen bestuur

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

Drs. N. Bakker, *vice-voorzitter*, Noorder-eind 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 Olland, 5491 XX St. Oedenrode, 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, 6871 LR 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

Drs. C. G. van der Kooij, Winschoterweg 10, 9723 CG Roodehaan, tel. 05904-1556

Sectie (2) Mavo/Lbo

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

Sectie (3) Havo/Vwo

Mevr. drs. E. Karreman, Van Limburg Stirumstraat 13, 3581 VA Utrecht, tel. 030-514052

Sectie (4) Tertiair Onderwijs

Mevr. drs. C. W. M. Schunk, 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* 1981, no. 6.

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,—

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

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

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.

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.

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.

Mevr. T. Bogaerts-Stoopman, IJsselstein

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

Lezing gehouden op de jaarvergadering van de VGN 4 april 1981

Hella S. Haasse

In deze lezing geeft de schrijfster Hella Haasse aan de hand van haar historische romans een indruk van de manier waarop zij met historisch materiaal omgaat.

Tevens is een fragment afgedrukt uit haar laatste, nog niet verschenen, boek 'De Groten der Aarde of Bentinck tegen Bentinck'.

Geachte aanwezigen,

U hebt mij uitgenodigd hier vanmorgen voor u te spreken, omdat ik een auteur ben die zich nogal eens bezighoudt met geschiedenis. Ik wil dan ook proberen iets te vertellen over de manier waarop ik als schrijfster met historisch materiaal omga. In dit gezelschap van deskundigen hoef ik, naar ik veronderstel, niet eerst te schetsen hoe schrijvers in vroeger tijden dat, wat voor hen het 'verleden' was, benaderden en vorm gaven; op zichzelf een heel interessant onderwerp, omdat men uit die behandeling van het verleden veel kan leren over de manier waarop mensen in verschillende tijdperken over zichzelf en hun maatschappij gedacht hebben. Echte 'feeling' voor het verleden en voor objectiviteit in de geschiedschrijving is een tamelijk recent verschijnsel. Het is ook nog maar pas tweehonderd jaar geleden dat dichters, roman- en toneelschrijvers, wanneer zij een historisch onderwerp behandelde, probeerden het eigen karakter, de eigen sfeer, van een vroeger tijdperk recht te doen wedervaren.

Maar ik wil nu een en ander liefst vanuit een strikt persoonlijk standpunt benaderen. Ik moet dan wel beginnen met een soort van plaatsbepaling van mijzelf, zowel wat het schrijven als wat mijn verhouding ten opzichte van de geschiedenis betreft.

Elke schrijver die die naam verdient beschikt over een essentieel 'pakket' van gegevens, die zijn persoonlijkheid, en meestal ook zijn hele verdere ontwikkeling bepalen. Wie de moeite neemt zich in het oeuvre te verdiepen van (in Nederland) bijvoorbeeld Hermans, Claus, Wolkers, Mulisch, Blaman, Dermoût, ziet dat het in wezen altijd gaat over dezelfde basis-elementen, die in ieder werk, op een telkens iets andere manier gerangschikt, met kleine verschuivingen en onder wisselende belichting, *wéérkeren*. Die essentiële gegevens tracht een schrijver zijn leven lang onder woorden te brengen, te *verbeelden*. Hij herkent in de werkelijkheid die hem omringt, in zijn ervaringen, in alles wat hij met zijn zintuigen waarneemt en in zijn dromen, materiaal dat hem in staat stelt die variaties van zijn basis-'pakket' vorm te geven. Om Multatuli te citeren (al gebruikte *hij* die woorden in een ander verband): de schrijver wordt onbewust aangetrokken door 'de stof, waaraan de vlam (van creativiteit) zich hechten kan.'

Ik geloof dat daar dan nog iets bijkomt. Een echte schrijver werkt dat hoogst individuele 'pakket' door middel van zijn beeldingskracht om tot iets dat méér dan strikt individuele geldigheid bezit. Om met E. du Perron te spreken, wat de schrijver doet is 'zijn werkelijkheid omliegen tot (algemene) *wáárheid*'.

Wanneer ik nu het basispakket van mijn persoonlijke gegevens onder de loupe neem, dat altijd weer gestalte krijgt in mijn werk, moet ik wel vaststellen, dat daarin het historische een bijzonder grote rol speelt. Voor mij betekent 'verleden' een wezenlijke ervaring. De minuut vóór *dit* moment is al verleden. De reis die ik gemaakt heb van Den Haag naar hier is verleden. Als ik nu zou vertellen wat voor mensen ik om mij heen heb gezien in de trein, wat voor gesprekken ik heb gehoord, wat ik onderweg gedacht heb, dan ben ik al bezig een 'geschiedenis' te vertellen. Al vertellende kies ik automatisch uit mijn indrukken en ervaringen. Bepaalde *détails* haal ik naar voren, andere laat ik weg, ik arrangeer, combineer; al wil ik nog zo eerlijk te werk gaan, het resultaat kan nooit een exacte weergave van de realiteit van die korte treinreis zijn, omdat het nu eenmaal gekleurd en gevormd is door mijn interpretatie, door mijn wezen, dat bepaald wordt door dat al genoemde basispakket.

Ik geloof dat iedereen die iets vertelt als vanzelf zo te werk gaat. Maar bij schrijvers is over het algemeen dat keuze-bepalende element bijzonder sterk ontwikkeld. Al tijdens het waarnemen vindt er een schifting plaats. Wat 'gekozen' is, wordt als het ware opgeslagen in een soort van innerlijke voorraadkamer, het is materiaal geworden, dat te zijner tijd weer in het geheugen zal opwellen en een passende plaats krijgt in een of ander werkstuk. Dat materiaal hoeft niet altijd te berusten op zaken die men zelf beleefd of in de concrete werkelijkheid waargenomen heeft. Het kan bijvoorbeeld ook samengesteld zijn uit indrukken of informatie die men door lezen, door het bestuderen van iets, heeft opgedaan.

Ik durf wel van mijzelf te zeggen, dat ik hoor tot de categorie mensen met een 'sense of the past', zoals de auteur Henry James dat heeft aangeduid. Ik word altijd sterk bewogen door elementen uit het (verre) verleden dat 'geschiedenis' heet. Het kunnen personen zijn, individuele

levens en karakters, maar ook een tijdperk als geheel, één enkele gebeurtenis, een gebouw, gebruiksvoorwerpen, afbeeldingen, oude schilderijen en kunstwerken, een omgeving waarin zich voelbaar veel heeft afgespeeld; zowel door eigen waarneming als door lectuur worden al die uiteenlopende vormen van aanraking met het verleden voor mij een persoonlijke ervaring, wekken zij een gevoel op, dat een auteur (een vrouw ditmaal, en dan nog wel één die als eerste en enige vrouw is opgenomen in de Académie Française), Marguerite Yourcenar, treffend in drie woorden heeft weten te vangen. Zij – auteur van een als autobiografie geschreven roman over de Romeinse keizer Hadrianus, en van een evocatie van het streven der alchemisten in de Renaissance – spreekt in verband met het benaderen van het verleden altijd over 'une magie sympathique', een speciaal aanvoelingsvermogen dat men het best kan vergelijken met verliefdheid. Wie echt verliefd is, reikt naar de ander met een belangstelling die veel verder gaat dan benieuwd-zijn. Men ontvangt informatie die men op een andere manier, zonder die overgave en sterk-emotionele eigen inbreng, nooit zou verwerven.

Ik denk dat die innerlijke beweging, die *bewogenheid*, onmisbaar en kenmerkend is voor het creatieve proces. Een schrijver kan niet hopen ooit creatief met historische stof om te gaan, als hij of zij niet bezielde is met dat eigenaardige verlangen om in het verleden dóór te dringen, de cocon van nu-en-hier te doorbreken. Wat mij betreft, welk onderwerp ik ook kies (of liever: *vind*), eigen jeugdervaringen, of belevenissen uit de oorlog '40-'45, iets dat gisteren is gebeurd, of een mensenleven uit de middeleeuwen, of de nadagen van het Romeinse Imperium, dat alles ligt voor mijn gevoel eigenlijk in elkaars verlengde. Ik zou niet weten waar ik de grens moest trekken; dit hangt samen met een steeds terugkerende gewaarwording dat mijn individuele bestaan een schakel vormt in een continuïteit.

Bij het bestuderen van historisch materiaal sta ik er altijd weer verbaasd over hoe boordevol het verleden is met aanvangsmomenten van actuele problemen. Verdiept men zich bijvoorbeeld in de Hoekse en Kabeljauwse twisten, of in de gebeurtenissen in de Republiek der Verenigde Provinciën tussen 1740 en 1760, dan herkent men in de politieke verhoudingen al voorboden van hedendaagse spanningen. Ik begrijp niet hoe iemand denkt dat hij de na-oorlogse geschiedenis, of zelfs het tijdperk 'post-Marx' kan bestuderen zonder inzicht in en zo grondig mogelijke doorlichting van de voorafgaan-

de eeuwen. Niet omdat dan de antwoorden en oplossingen voor het grijpen liggen, maar wel omdat het in zeer veel gevallen mogelijk is een indruk te krijgen van oorzaken en gevolgen.

Het heden is voor ons ondoorzichtig en onoverzichtelijk. In vroegere tijdperken kunnen wij tot op zekere hoogte patronen ontdekken, met behulp van het intussen zo omvangrijk geworden wetenschappelijke apparaat, en ontelbare aan het licht gekomen tijdsdocumenten.

Zo lang als ik mij kan herinneren heb ik een voorkeur gehad voor boeken over geschiedenis, historische romans, biografiën, mémoires. In een periode, toen de meeste andere kinderen van mijn leeftijd filmsterren of sigarenbandjes spaarden, verzamelde ik 'Middeleeuwen', daar had ik hele plakboeken over. Huizinga's *'Herfsttij der Middeleeuwen'* was, in de vierde of vijfde klas van het lyceum, voor mij het boek-op-mijn-nachtkastje. Die haast twintigjarige bezetenheid is er tenslotte in 1948 uitgekomen, als ik het zo noemen mag, in de vorm van een roman van 900 bladzijden *'Het Woud der Verwachting'*, over het leven van de dichter/vorst Charles d'Orleans: een geromantiseerde kroniek, al de beelden die in mij waren gaan leven door wat ik in de loop van jaren gelezen (of op afbeeldingen gezien) had betreffende het Frankrijk van de vijftiende eeuw, het Huis Valois, de stad Parijs, koningen, hovelingen, veldslagen, boeren, burgers, kastelen, pest, dood, vroomheid, pracht en praal.

Ik heb toen – waarschijnlijk als gevolg van die veelheid en complexiteit van gegevens, die ik, nog naïef vertellend van 'toen en toen en vervolgens en tenslotte en zó liep het af' nauwelijks de baas kon worden – voor het eerst beseft hoe belangrijk de *vorm* is, dat wil zeggen, de rol die de weergave in taal in de vormgeving vervult. Nadat ik *'Het Woud der Verwachting'* geschreven had, moest ik erkennen dat de werkelijkheid op mij, mens van de twintigste eeuw, *niet* af komt als een wandtapijt van Bayeux, een gelijkmatige ontwikkeling, een keurige volgorde, maar veeleer als een chaos, als lagen die door elkaar héénschuiven, als losse, verspreid-liggende stukken van een mozaïek of legkaart. Ik zag toen (dat was omstreeks 1950), dat ik een onjuiste weergave zou maken van wat dan ook in heden en verleden, wanneer ik er niet een vorm voor kon vinden die overeenkwam met de manier waarop ik de werkelijkheid onderga. Ik voelde ook een groeiende tegenzin waar het de rol van mijzelf als alwetende verteller betreft. Een roman-werkelijkheid moest, vond ik, de som zijn van de werkelijkheden van de verschillende personages.

Wanneer ik nu terugkijk op wat ik sinds 1945 geschreven heb (laat ik mijn historische romans als mijlpalen mogen beschouwen), zie ik wel degelijk een bepaalde ontwikkeling.

'De Scharlaken Stad', verschenen in 1953, een roman die zich afspeelt in Rome, in het begin van de zestiende eeuw, is op een heel andere manier opgebouwd dan *'Het Woud der Verwachting'*, niet rechttoe-recht aan verteld, heeft ook niet één hoofdfiguur, waar alle andere personages om heen gegroepeerd zijn. *'De Scharlaken Stad'* heeft zeven hoofdpersonen: zes historische figuren, die allemaal in een bepaald opzicht hun tijdperk vertegenwoordigen en er hun eigen stempel op gedrukt hebben, en één personnage van wie alleen bekend is dat hij toen geleefd heeft, meer niet. De grote kunstenaar Michelangelo, de politicus Macchiavelli, de geschiedschrijver Guicciardini, de pamflettist Aretino, de aristocratische dichteres Vittoria Colonna, en de erudiete courtisane Tullia d'Aragona waren zich, ieder op eigen wijze, de een méér, de ander minder, in positieve of negatieve zin, bewust van hun wezen, hun wil, hun streven.

Van het zevende personnage, Giovanni Borgia, weten we alleen dat er om zijn afkomst een geheim hangt. Hij droeg de naam van het geslacht waartoe ook behoorden paus Alexander VI, diens zoon Cesare en dochter Lucrezia, beroemde, beruchte, veelzijdige, complexe mensen over wie het laatste woord nog niet gesproken is. Aangenomen wordt, dat Giovanni Borgia de zoon was van één van deze drie.

Er is, als gezegd, verder niets over hem bekend, waardoor hij zich uitstekend leent voor de rol van de 'waarnemer' in een historische roman, volgens een recept dat Vestdijk eens gaf, n.l. om via een verzonnen of alleen als 'naam' bestaand personnage je eigen schrijversvisie en commentaar op werkelijke, en door bronnen en documenten duidelijk omgrensde, historische figuren te spuien. Giovanni Borgia staat passief in zijn werkelijkheid, zijn tijd *overkomt* hem, hij zoekt letterlijk – maar tevergeefs – naar zijn ouders, zijn achtergrond, om op die manier een aanwijzing te krijgen over hoe hij zich verder ontwikkelen, kortom hoe hij *leven* moet. Door zijn naam schijnt hij getekend, gedoemd te zijn. De vraag 'wie ben ik, wat wil ik, hoe moet ik leven?' heeft voor de andere figuren in de roman een veel idealistischer en creatievere betekenis.

Aan elk van de zeven personages is telkens een hoofdstuk gewijd. De gang van het verhaal, de eigenlijke 'geschiedenis' (die in hoofdzaak neerkomt op de gebeurte-

nissen die geleid hebben tot de Sacco di Roma, de verwoesting en plundering van de stad door de troepen van keizer Karel V) wordt afwisselend door het bewustzijn en de ogen van één der figuren waargenomen (behalve Giovanni Borgia hebben zij allen brieven of dagboeken, gedichten, historische en politieke geschriften of toneelstukken, nagelaten waaruit men hun standpunten kan reconstrueren). De roman is een legkaart-achtige, mozaïek-achtige compositie, een vorm die ik ook in andere, niet-historische romans vaak heb toegepast.

In de jaren volgend op het verschijnen van *'De Scharlaken Stad'* heb ik kennelijk steeds meer de behoefte gevoeld aan een benadering van de stof en aan een vorm, die associaties opriepen aan een *verstren-geling*, een in elkaar gedraaid- en door elkaar héén geweest zijn van de draden van leven en lot van mensen, en van ontwikkelingen die zich in de wereld om hen heen voltrekken.

'Een nieuwe testament' uit 1966 speelt zich af alwéér in Rome, maar ditmaal in de vijfde eeuw. Ook dit verhaal gaat eigenlijk over creativiteit, zelfontplooiing, en over het onvermogen daartoe, dat tot verstarring leidt. De dichter Claudius Claudianus, de laatste die klassieke Latijnse poëzie heeft geschreven, is op ongeveer dertigjarige leeftijd spoorloos verdwenen, nadat hij in Rome jarenlang geëerd en beroemd was als hofdichter van keizer Honorius. Er stond zelfs een standbeeld van hem op het Forum Romanum. Er wordt wel aangenomen dat hij verbannen is uit Rome, omdat hij nog heiden was en dat openlijk bleed. In die tijd was het Christendom al de officiële, en helaas intolerante, staatsgodsdienst. Andersdenkenden werden vervolgd, en stonden, indien zij op het brengen van heidense offers betrapt werden, aan zeer zware straffen bloot. Claudius Claudianus zou het slachtoffer van een dergelijke vervolging geworden zijn.

Dat vond ik, toen ik er toevallig over las, een heel boeiend en 'geladen' gegeven. Bovendien komen in het werk van Claudius Claudianus zelf (dat ik toen, steunend op vertalingen, ben gaan lezen), een paar thema's voor, die 'het mij aandedden', dat wil zeggen, 'magie sympathique' opwekten, zoals *'De Scharlaken Stad'* ontstond omdat ik de thematiek rondom de vraag 'wie ben ik?' herkende in de levens en onderlinge verhoudingen van een aantal grote figuren uit de late Renaissance.

In de poëzie van Claudius Claudianus frappeerde mij onder andere het beeld van de Vogel Phoenix, die zich verbrandt op zijn nest opdat uit de as de jonge Vogel Phoenix kan opstijgen. Gezien tegen de

achtergrond van het Christendom uit die tijd, dat aan het verstarren en autoritair worden was, vond ik dat beeld van de zich steeds vernieuwende, uit zelfverbranding omhooggierende Phoenix veelbetekend; en ook het beeld, dat Claudianus gebruikt als hij voor het eerst in de Alpen komt, en daar ijs ziet, ijspegels, die aan de rotsen hangen. Dat sprak mij sterk aan; ik herinner mij hoe ik als klein kind, uit Indonesië komende, tijdens een verlof van mijn ouders voor het eerst de winter meemaakte, en als met stomheid geslagen stond omdat ik *water kon vasthouden*.

Die ervaring heeft Claudius Claudianus óók gehad; het tot ijs gestolde water werd voor hem een symbool van de poëzie: iets vloeïends en ongrijpbaars, vluchtige emoties en indrukken, het vluchtige ogenblik, de vluchtige tijd, die je altijd ontglipt, die terwijl je hem belééft verandert in 'verleden', dat alles wordt in de vorm van het gedicht letterlijk in taal gevat.

Punt van uitgang van mijn roman was dus eigenlijk dat herkende gevoel; dat bracht mij er toe een beeld te willen geven van wat mogelijkwijze het verdere leven van Claudianus geweest zou kunnen zijn, na zijn verbanning uit Rome. Ik heb hem in de stad laten terugkeren, iets waar onder die omstandigheden de doodstraf op stond, en hem anoniem laten leven in de armenwijken, als publiek-briefschrijver en onderwijzer voor de analfabeten.

Door een ongelukkig toeval wordt hij opnieuw gevangengenomen en verdacht van deelname aan een heidens ritueel. Hij moet terechtstaan voor dezelfde prefect van de stad die hem vroeger heeft veroordeeld, en die hem herkent. Er is bovendien sprake van een merkwaardige ambivalente verhouding tussen deze twee mannen, daterend van lang geleden. Wéér wacht Claudianus een veroordeling, wéér schrijft hij een testament.

Ik ben zo zorgvuldig mogelijk omgesprongen met de her en der uit de meest uiteenlopende werken van specialisten op dat gebied opgedane kennis omtrent het Rome uit de vijfde eeuw, figuren als keizer Honorius en zijn eerste minister Stilicho, vroeg-christelijke politiek en heidense rituelen. Toch was het niet in eerste plaats mijn bedoeling een soort van reconstructie van die (nog) antieke samenleving te geven. Behalve verwerking van de eerder aangeduide thematiek, is de roman vooral een verbeelding van het beleven van tijd, van de in wezen onbeschrijfelijke verstrengeling van heden en verleden, van het besef van continuïteit, en tegelijk van de werkelijkheid-als-een-mozaïek.

Diezelfde intentie ligt ten grondslag aan *'De Tuinen van Bomarzo'*, (1968) een op historische gegevens gebaseerde fantasie

over een wonderlijk beeldenpark dat hoort bij een kasteel in de omgeving van Viterbo in de heuvels van midden-Italië.

In de zestiende eeuw zijn daar in de tufsteenrotsen heel bizarre, maniëristische beelden uitgehouwen. Waarschijnlijk is het park gebruikt als een soort van doolhof of ganzenbord-in-het-groot, een gezelschapsspel: men wandelde langs de kronkelpaden, en kwam dan telkens weer bij een andere vreemde voorstelling, de gapende muil van de onderwereld, nimfen, monsters, mythologische wezens, hier en daar voorzien van raadselachtige inscripties die gelegenheid gaven tot meditatie.

Toen ik in Italië was om indrukken op te doen voor het 'decor' van *'De Scharlaken Stad'* ben ik toevallig in Bomarzo terechtgekomen; daarna heb ik jarenlang rondgelopen met het plan over dat Park der Monsters, zoals het wel genoemd wordt, te schrijven.

Het bleek heel moeilijk, eigenlijk onmogelijk, om antwoord te krijgen op de vraag: wie heeft dit laten aanleggen, en waarom, en wannéer precies? Aan de hand van stambomen van oude Italiaanse families, zoals die opgetekend zijn in de achttiende eeuwse genealogische werken, ben ik gegevens gaan zoeken over de bewoners van Bomarzo, en hun relaties. Ik heb ook veel gelezen over het maniërisme in de kunst, over tuinaanleg in de Renaissance, over de symboliek en de hermetische raadselspeletjes waarmee de Europese adel en de geleerden en creatieven zich in de zestiende en vroege zeventiende eeuw bezighielden, en uiteraard heb ik me verdiept in de Griekse en Romeinse mythologie om een verklaring te kunnen vinden voor de sculpturen van Bomarzo, die rebus in steen, die – naar mij steeds duidelijker werd – al sinds de Renaissance de nieuwsgierigheid, zelfs de bezeten belangstelling gewekt heeft van schilders en schrijvers in vele landen van Europa.

Mijn boek maakt de indruk een wat versierde verhandeling te zijn over de ontstaansgeschiedenis van het park, en een biografie van de mensen die succesievelijk in het kasteel van Bomarzo hebben gewoond, en tenslotte de historie van de doolhof, het labyrint, dat fascinerende teken dat vanaf de eertijd tot in het heden toe altijd weer opduikt in religie, folklore, kunst. Eigenlijk is het boek opgebouwd uit veronderstellingen – en dus een 'roman'. De doolhof van Bomarzo verschaftte mij het voorwendsel een tekst te maken waarin een geheimzinnig aspect van een zeer ver verleden in verband wordt gebracht met wat in de geschiedenisboeken de 'nieuwe tijd' heet.

In 1976 verscheen *'Een gevaarlijke verhouding of Daal en Bergse brieven'*, een

boek dat er uitziet alsof het een roman is, en wel een roman-in-brieven, maar dat m.i. eigenlijk gekarakteriseerd zou moeten worden als een in wat speelse vorm gegoten essay over de manier waarop in de loop der eeuwen mannelijke auteurs in hun werken *slechte vrouwelijke personages* hebben voorgesteld.

In 1782, bij wijze van spreken aan de vooravond van de Franse Revolutie, publiceerde Choderlos de Laclos een roman in brieven, 'Les Liaisons dangereuses', waarin hij het cynische gedoe, de normen- en zedeloosheid van de Parijse aristocratie aan de kaak stelde. De vrouwelijke hoofdpersoon, markiezin de Merteuil, geldt als de meest verdorven vertegenwoordigster van haar sekse in de westerse romanliteratuur. In de laatste 'brief' van die roman schrijft een van de personages aan een ander, dat die afschuwelijke madame de Merteuil eindelijk loon naar werken gekregen heeft: zij die als meedogenloze kokette en gevaarlijke intrigante zoveel mensen verdriet aangedaan en enkelen zelfs de dood ingejaagd heeft, is er nu zelf slecht aan toe: haar wandaden zijn aan het licht gekomen, zij heeft de pokken gekregen en is nu half blind en afstotelijk om te zien, niemand wil haar meer kennen. 'Zij is', (zo staat er ongeveer in die brief) 'met medeneming van het tafelzilver en de familiejuwelen bij nacht en ontij vertrokken met de postkoets, men zegt dat zij naar Holland is gegaan.'

Dat vond ik een voortreffelijk punt van uitgang voor een nieuwe benadering van de markiezin de Merteuil. Ik liet haar zich vestigen in Den Haag, in een klein landgoed aan de oude Daal en Bergse weg (haar overleden minnaar heette Valmont, dus letterlijk vertaald Dalberg, dat kwam goed uit). Zij kon nergens meer naar toe, had zelfs geen correspondentieviendin meer, toch wilde zij zich – zo stelde ik het me voor – uiten over haar leven en over de lectuur die zij in haar isolement ter hand genomen had. Zij las werken die in haar tijd al beroemd waren, Shakespeare's 'Macbeth', met daarin de verschrikkelijke Lady, de 'Medea' van Euripides, Daniel Defoe's levensbeschrijving van de vrouwelijke 'schelm' Moll Flanders.

Zó haar dagen slijtend krijgt madame de Merteuil gaandeweg de indruk dat er van buitenaf een druk, een invloed op haar wordt uitgeoefend: dat ben ik, die haar bij wijze van spreken weer tot leven gewekt en haar door mijn interpretatie van haar wezen in een bepaalde richting gedrongen heb. Als inwoner van Den Haag wandel ik vaak in de aan de Daal en Bergse laan gelegen Bosjes van Pex, dus in de omgeving waar ik haar heb laten neerstrijken.

Over de eeuwen heen ontstaat er een let-

terlijk 'onmogelijke' gedachtenwisseling over 'slechte' vrouwen en de oorzaak van hun slechtheid, en het beeld dat in de literatuur van dergelijke personages gegeven wordt. Tussen de regels door valt de conclusie (of liever: de veronderstelling) te lezen, dat een vrouw vaak tot misdaad en waanzin gebracht wordt als de essentiële eenheid met wie zij liefheeft op gewelddadige of verraderlijke wijze verbroken wordt, of als zij door wie zij liefheeft versmaad en verstoten wordt. Als 'slecht' en 'vijandig' ervaart de wereld ook dikwijls uitingen van gedwarsboomde, maar tegen alle hindernissen optornenden, energie en dadendrang van vrouwen. Die indruk krijgt men althans wanneer men er de literatuur op onderzoekt.

Het merkwaardige feit doet zich voor, dat gaandeweg madame de Merteuil in mijn boek steeds meer een reële persoonlijkheid lijkt te worden, terwijl ikzelf onwerkelijker wordt, een papieren figuur. Dat zijn van die wonderlijke verrassingen waar een schrijver voor te staan komt: vaak weet je niet meer waar de werkelijkheid ophoudt en de fictie begint en vice versa. Ook de geheimen van *die* transformatie houden me in toenemende mate bezig.

Tenslotte heb ik een boek geschreven, dat heet *Mevrouw Bentinck of Onverenigbaarheid van karakter* (1978). Men kan dat óók een 'historische' roman noemen, al is het voor 90% samengesteld uit authentieke documenten. Alweer bij toeval kwam ik terecht in het Rijksarchief Gelderland, waar de archivaris mij attent maakte op de aanwezigheid van een groot aantal dossiers die afkomstig zijn van Gelderse kastelen. Hij raadde mij aan daar eens in te grasduinen, al was het alleen omdat dergelijke particuliere archieven meestal een schat aan informatie bevatten op het terrein van de 'petite histoire', het reilen en zeilen van mensen die niet in de 'grote' geschiedenis voorkomen.

Als voorbeeld noemde hij mij het familiearchief Bentinck, dat tot voor ongeveer tien jaar op het kasteel Middachten werd bewaard. Deze en gene hadden er al eens in gesnuffeld, onder andere de Voltairekenner professor Magnan uit Canada, die er voor zijn studies nieuw materiaal over Voltaire in gevonden had, en op wie het de indruk had gemaakt een heel interessant archief te zijn. Zo deed ik dan hier en daar een greep in die lange rijen tot bundels bijeengebonden vergeelde documenten met hun eigenaardige geur van oud papier.

De inhoud van die honderden pakketten was wel gecatalogiseerd, maar eigenlijk niet geordend. Van de Bentinck's wist ik hoegenaamd niets (ik kende de naam alleen in verband met de Stadhouder-

koning Willem III, die lange tijd een verwetende vriend en rechterhand bezat in Hans Willem Bentinck; uit dankbaarheid verhef hij deze tot graaf van Portland, toen hij zelf de Engelse troon besteeg). Het uit kasteel Middachten afkomstige archief bevatte in hoofdzaak de nalatenschap aan papieren van Charlotte Sophie von Aldenburg (1715-1800), een Duitse Rijksgravin, die van 1733 tot 1740 in Den Haag gewoond heeft als echtgenote van Willem Bentinck, de zoon van de bovengenoemde Hans Willem.

Ik raakte totaal bezeten van die specifieke nieuwsgierigheid die ik eerder heb trachten te omschrijven, van het verlangen om door die bergen papier heen te dringen tot lang voorbij mensenlevens, die in hun eigen woorden, hun eigen handschrift, zo tantaliserend dichtbij schenen. Ik kon de brieven beetpakken die zij geschreven hadden, en voelde dan vaak tussen mijn vingers nog de korreltjes van het fijne zand dat zij er meer dan tweehonderd jaar geleden overheen gestrooid hebben om de inkt te laten drogen.

Ik vond wasbriefjes, vergeelde pamfletten en krantjes, huishoudelijke rekeningen, geboorte- en overlijdensaankondigingen, ontelbare vaak zeer lange persoonlijke brieven, actes, reisaantekeningen, dagboekfragmenten. Er waren rouwbrieven, zwartomrand, met zwarte lakzegels, en in die laatste stond een randschrift gestempeld 'Les morts sons vivants', *de doden leven*.

Zó onderging ik het zelf ook: deze mensen zijn niet dood, want zij hebben voor hen essentiële dingen onder woorden gebracht en opgeschreven, ik lees dat, en kan hun karakters, daden, gevoelens, uit die papieren weer tevoorschijn halen. Ik beschouwde mijzelf als een instrument daartoe, wilde mijn schrijfvermogen en gawe tot 'magie sympathique' in dienst stellen van die officieel al zo lang voorgoed tot zwijgen gebrachte mensen, die voor mij gezichten hadden en tot levende aanwezigen geworden waren, vooral dank zij een portefeuille met schreven zelfportretten (in die tijd zo iets als een foto-album *nu*) die ik in het archief had aangetroffen. Ik besloot van al die stukken een soort van collage te maken.

In de eerste plaats moest ik het materiaal chronologisch ordenen, hetgeen vaak heel moeilijk was, omdat vele brieven en andere documenten niet van een datum waren voorzien. Een sluitend geheel kon pas tot stand komen doordat ik te rade ging bij de (schaarse) biografische publikaties over Willem Bentinck en Charlotte Sophie en mensen in hun omgeving, bij brieven van Willem Bentinck en zijn Engelse familieleden in de handschriftenverzameling van het Brits Museum in Londen, en bij

archiefstukken op het kasteel Bückeburg in Duitsland (de woonplaats van de graaf zu Schaumburg Lippe, de man terwille van wie Charlotte Sophie haar echtgenoot en haar twee kinderen verliet, een voor die tijd ongehoord schandaal, dat door de nazaten dan ook verdoezeld en ontkend is; het absolute bewijs van die verhouding vond ik in een pakje met dagboekanteekeningen van Charlotte Sophie, dat nog verzegeld was, maar dat men voor mij heeft opengemaakt. Ook voetnoten en bibliografische verwijzingen in algemene werken over de achttiende eeuw brachten mij vaak op het spoor van tijdsgeschriften, mémoires, enz. waaruit ik soms verrassende gegevens kon opdiepen.

'Mevrouw Bentinck of Onverenigbaarheid van karakter' bevat maar een fractie van het materiaal dat voorhanden is in het Rijksarchief Gelderland en in (zoals ik intussen ontdekt heb) nog tal van andere, door heel Europa verspreide, archieven. Mijn boek gaat over de persoonlijke achtergronden van Willem Bentinck en Charlotte Sophie, over hun korte huwelijk, en over de omstandigheden onder welke hun scheiding van tafel en bed tot stand kwam.

Ik ben nu bezig aan een tweede publikatie *'De Groten der Aarde of Bentinck tegen Bentinck'*, waarin ik wil laten zien hoe Willem en Charlotte Sophie meer dan twintig jaar lang tegen elkaar procedeerden om het uiteindelijke bezit van haar landgoederen in N.W. Duitsland (en vooral om de inkomsten daarvan), met behulp van o.a. Frederik de Grote, koning van Pruisen, Maria Theresia, keizerin van het Duitse Rijk, en een bonte stoet van staatslieden, hovelingen, vorsten, geleerden; zelfs Voltaire sprong op een gegeven ogenblik voor Charlotte Sophie in de bres. Een privé-conflict tussen twee (zij het ook voorname) mensen groeide uit tot een slepende affaire met internationale verwikkelingen waar diverse Europese hoven bij betrokken waren.

Ditmaal is mijn tekst niet zozeer een collage van authentieke stukken, met een inleiding en verbindende tekst van mijzelf, als wel een verhaal, geheel gebaseerd op talloze bronnen van de meest uiteenlopende aard, en op beslissende ogenblikken geaccentueerd en verlevendigd door citaten uit brieven en andere tijdsdocumenten.

Is het resultaat nu de zuivere historische waarheid? Ik heb niets verzonnen, maar natuurlijk wél de gegevens gekozen, (en keuze is al interpretatie), geordend, een 'lijn' aangebracht. En uiteraard waren al die briefschrijvers en commentatoren van toen óók niet objectief in hun oordeel over zichzelf en tijdgenoten.

Méér dan van 'historische waarheid' is er

dus sprake van een historische, uit subjectieve gezichtspunten samengestelde, werkelijkheid.

Ik hoop, dat het procédé dat ik heb toegepast, zo dicht als maar mogelijk is iets wezenlijks van dat verleden van 1740-1760 benadert.

Toch is *'De Groten der Aarde of Bentinck tegen Bentinck'* een verhaal, een 'roman', zoals elke weergave van mijn treinreisje Den Haag - Utrecht van vanochtend als vanzelf 'roman' zou worden, louter alleen door het vertellen.

Fragment uit *'De Groten der Aarde of Bentinck tegen Bentinck'*.

Willem Bentinck (1704-1774), persoonlijk adviseur van Prins Willem IV van Oranje, Stadhouder van de Republiek der Verenigde Provinciën, is in Wenen met een tweeledig doel: ten eerste om van keizerin Maria Theresia gedaan te krijgen dat zij haar generaal von Brunswijk Wolfenbüttel aan de Republiek afstaat als opperbevelhebber van de Staatse troepen, en ten tweede om financiële kwesties in verband met zijn echtscheiding van Charlotte Sophie von Aldenburg te regelen.

Op de 20e september 1749, omstreeks twaalf uur in de middag, kwam Bentinck in Wenen aan. Nauwelijks had hij een voet gezet binnen de voor hem besproken kamers in het eerste logement van de stad, of de gezant Burmania liet zich al aandienen, en nam hem mee naar zijn huis om er een uitgebreide maaltijd te gebruiken. Hoewel moe van de reis en van de conversatie aan tafel wilde Bentinck nog diezelfde avond een onderhoud hebben met de kanselier, graaf Uhlfeld. Hij ging bij de douane zijn koffers halen, opdat hij zich zou kunnen verkleden. Een en ander duurde echter zó lang, dat hij de graaf niet meer thuis trof. Burmania, die hem vergezelde, had het er graag bij gelaten, maar Bentinck had zich een zo vroeg mogelijk eerste inleidend gesprek in het hoofd gezet, en gaf het niet op.

Zij reden naar de opera, en zochten Uhlfeld op in zijn loge. De kwaliteit van de uitvoering (een werk van Metastasio) leidde de aandacht af; de graaf, een toneelkijker vrijwel steeds voor de ogen, luisterde maar half, en nodigde de heren uit de volgende dag bij hem te komen eten. Nu zij toch voor de duur van een bedrijf min of meer opgesloten waren in het met fluweel beklede driewandige kamertje achter de loge waarin Uhlfeld en zijn dames zaten, greep Burmania de gelegenheid aan om opheldering te vragen over het uitstel van zijn eigen reis naar Holland.

Ook Bentinck achtte het ogenblik gekomen; in de loop van de dag had hij bij de bejaarde gezant en diens vrouw, ondanks al hun hoffelijkheid, tekenen van vreemding en zelfs van verstoordheid bemerkt. Hij kon het zich niet veroorloven met deze mensen, die hij in Wenen nodig had, op gespannen voet te staan. Fluisterend gaf hij essentiële uitleg, beloofde nadere uitvoerige toelichting zodra zij werkelijk onder vier ogen konden spreken.

Burmania, gewend aan ingewikkelde diplomatieke manoeuvres, reageerde zoals Bentinck verwacht had dat hij zou doen. Hij gaf toe, dat het niet mogelijk geweest

was de zaak waarom het ging in brieven aan te roeren, zelfs niet in geheimschrift. Hij raadde Bentinck af in eerste instantie ministers te benaderen. De praktijk had bewezen, dat een verzoek de grootste kans van slagen had, indien men zich rechtstreeks tot de Keizerlijke Majesteiten wendde. Bentinck moest maar een audiëntie aanvragen, iets waarbij Uhlfeld, die tot de persoonlijke vriendenkring van het heerserspaar behoorde, hem goede diensten zou kunnen bewijzen.

Bentinck bleef nog tijdens de *entre-acte*. Hij charmeerde het gezelschap door zijn kennis van Italiaanse operamuziek; reikte verversingen aan de gravinnen Uhlfeld, die vrijwel tot onbewegelijkheid gedoemd waren in hun brokaten hoepelrokken. Toen hij zich tenslotte terugtrok – hij kon zijn ogen nauwelijks meer openhouden – riep de kanselier hem nog na: tot morgen, ik reken op u.

De volgende dag, aan tafel, werden herinneringen opgehaald aan het gezamenlijke verblijf in Aken. Een en ander stemde Uhlfeld, die nog steeds in de mening verkeerde dat Bentinck uitsluitend vanwege zijn privé-aangelegenheid in Wenen vertoefde, uiterst hulpvaardig. Na het dessert reden zij in Uhlfeld's karos naar het buiten de stad gelegen pas geheel verbouwde paleis Schönbrunn, waar het hof de mooie nazomerdagen doorbracht, om bij de opperkamerheer, graaf Khevenhüller, een afspraak te maken voor een onderhoud met de keizer en de keizerin.

Dank zij Uhlfeld's bemoeienis kon Bentinck al zeer binnenkort op een ontvangst rekenen. Terwijl zij op de snelle en gedecoreerde manier van personen die gewichtige zaken te behandelen hebben, trappen op en af gingen en door eindeloze gangen liepen, lichtte Uhlfeld Bentinck in over het ceremonieel waaraan hij zich te houden had. Bentinck luisterde zonder een woord te zeggen. Hij wist er alles van. Hij was tijdens zijn grand tour in 1731 al eens in Wenen geweest en had toen het vererende aanbod om een zogenaamd 'Vorzimmer' bij te wonen afgeslagen. Hij weigerde categorisch om op zijn knieën te gaan liggen en slippen van keizerlijke kledingstukken te kussen. Ook ditmaal was hij niet van plan de drievoudige knieval, eerst vóór, en bij het weggaan achterwaarts te maken, maar het leek hem niet verstandig dit nu al aan te kondigen.

Met Burmania meldde hij zich twee dagen later op het afgesproken tijdstip in Schönbrunn. De reeksen zalen en kamers vol verguldsel, spiegels en kristallen luchters vond hij imponerend, maar niet naar zijn smaak. Liever keek hij onder het voortgaan door de ramen naar buiten waar in het perspectief van het park de

hoge geschoren hagen hier en daar al herfstkleuren vertoonden. In het voorvertrek van de keizerlijke appartementen wachtte graaf Khevenhüller; Burmania trad terug. Een groot scherm was zodanig geplaatst dat wie het privé-verblijf van de Majesteiten binnenging niet in één oogopslag de gehele ruimte kon overzien.

Op een wenk van Khevenhüller liep Bentinck om het scherm heen. De keizer stond aan het andere einde van de kamer tegen de betegelde kachel geleund; een gezette man met een innemend gezicht en verlegen humor in zijn blik. Bentinck had hem jaren geleden in Brussel al eens ontmoet en hem sympathiek gevonden om zijn bescheiden optreden, en zijn afkeer van de tierelantijnen en fanfares waarmee vorsten zich gewoonlijk omringen. De idiote Spaanse hofetiquette leek hier misplaatst, beledigend zelfs. Bentinck deed enkele stappen voorwaarts en volstond met een buiging.

'Ik deelde hem het doel van mijn reis mee en vroeg hem om zijn protectie. De keizer antwoordde dat hij het heel aangenaam vond mij te zien en dat hij veel waardering voor mij had; dat mijn opvattingen hem allang bekend waren en meer van dergelijke zeer voorkomende dingen. Hij zou me met het grootste genoegen van dienst zijn, maar ik moest wel bedenken dat ook hij aan bepaalde voorschriften gebonden was. Hij kon de ministers niet passerens, met name graaf Kaunitz niet, met wie ik in de eerste plaats moest spreken, die kende ik immers. Ik zei dat ik heel goed wist hoe moeilijk mijn zaak lag, dat ik hoopte alle obstakels uit de weg te kunnen ruimen en dat ik het beneden mijn waardigheid achtte iets wat dan ook te doen dat tegen de voorschriften of regels was.

Ik voegde eraan toe, dat mijn privéaangelegenheden niet het enige doel van mijn reis vormden, maar dat ik de opdracht had gekregen hem een brief van de prins van Oranje te overhandigen, waaruit de gevoelens van de prins zowel ten opzichte van het keizerlijk huis als van de politieke omstandigheden in het algemeen duidelijk zouden blijken. De keizer zei dat hij buitengewoon geïnteresseerd was in al wat ik hem namens de prins van Oranje te zeggen had. Hij stelde mij verschillende vragen betreffende de persoon en het gezin van de prins en legde een zeer grote waardering en respect voor hem aan de dag.

Ik zei dat ik uit naam van de prins om een gunst moest vragen en wel deze dat hunne Keizerlijke Majesteiten hem de hertog van Brunswijk Wolfenbüttel zouden afstaan opdat die in de Republiek aan het hoofd van het militaire apparaat geplaatst zou kunnen worden; dat de prins van Oranje hulp nodig had aangezien nu alles

op hem alleen neerkwam, en dat alle aanhangers van het stadhouderschap een steunpilaar als Wolfenbüttel vurig wensden; want voor het geval dat de prins van Oranje iets zou overkomen zou men hem kunnen bekleden met het gezag om de huidige regering en het regentschap van mevrouw de prinses gedurende de minderjarigheid van de opvolger in stand te houden.

De keizer liet me niet uitspreken. Hij zei dat hij niets liever wilde dan de prins van Oranje en de Republiek bewijzen geven van zijn vriendschappelijke gevoelens, maar ik zou wel begrijpen dat deze kwestie enig overleg vereiste. Ik moest er maar met de keizerin over spreken.'

Bentinck vroeg toestemming graaf Uhlfeld in diens kwaliteit van minister van buitenlandse zaken op de hoogte te mogen brengen. Hij nam afscheid en werd naar de aangrenzende vertrekken van de keizerin gebracht. Ook Maria Theresia ontving hem staande.

Haar verschijning bezorgde hem een lichte schok. Er was inderdaad sprake van een, zij het bij nadere beschouwing *oppervlakkige* gelijkenis met Charlotte Sophie. Terwijl Bentinck haar onder het uitspreken van zijn complimenten buigend naderde stelde hij vast dat die indruk vooral berustte op teint en ogen, en op kleine manieren, hoofd- en handbewegingen, iets energieke en ongeduldigs in haar wezen alsof zij zich met moeite in bedwang moest houden om zich bij haar omgeving aan te passen. Hij vond haar figuur te zwaar, maar haar gezicht aantrekkelijk en sympathiek. Zij droeg een naar zijn smaak te kleurige en met ornamenten overladen hoepelrok van belachelijke afmetingen. Een kort snoer van de grootste parels die hij ooit gezien had vestigde de aandacht op hals en boezem, verblindend blank en fraai gevormd, daarover had men hem werkelijk geen woord te veel gezegd.

Zij opende het gesprek. Het werd hem onmiddellijk duidelijk dat zij zich, gedurende de paar ogenblikken die hij wachtend in haar voorvertrek had doorgebracht, door haar echtgenoot op de hoogte had laten brengen. Bentinck gaf haar de brief van de prins van Oranje en begon over de kwestie Wolfenbüttel.

'De keizerin zei, dat ik een groot offer van haar vergde; dat zij zeer op Wolfenbüttel gesteld was, en zelf niet genoeg mensen in dienst had die capabel waren om aan het hoofd van een leger gesteld te worden: Veel minder dan U misschien denkt!' Bentinck opperde dat Wolfenbüttel in de republiek nog nuttiger voor haar zou zijn en bovendien als tevoren eigenlijk in haar dienst. Maria Theresia begon te lachen.

Nijhoffs Geschiedenis- lexicon

Nederland en België



au bas Moyen Age (1975); tijdschriften: *Bijdragen tot de Gesch. van het aloude Hertogdom Brabant, Brabantse Folklore*.

Brabant, in de Ned. geschiedenis een dep., bij de GW van 1801 als afzonderlijk dep. toegevoegd aan de Bataafse Republiek (1795–1806), gehandhaafd bij de GW (1806) van het Koninkrijk Holland. Het besloeg nageenog de huidige prov. Noord-Brabant. Na de inlijving bij Frankrijk (1810) behoorde het tot twee dep., nl. het dep. van de Beide-Neten en het dep. Monden van de Rijn (Organiek Decreet van 18.10.1810).

Brabantse omwenteling (Brabantse revolutie), opstand in de Zuidelijke Nederlanden (1789), tegen Keizer → Jozef II van Oostenrijk die als 'verlicht despoot' een aantal hervormingen op bestuurlijk, rechterlijk en kerkelijk gebied wilde doorvoeren, waarbij vooral de afschaffing van de Staten van Henegouwen en de intrekking van de → Blijde Inkomst een rol speelden. De opstandelingen werden geleid, enerzijds door de conservatieve Hendrik van der → Noot, anderzijds door de progressist Jan Frans → Vonck. De Oostenrijkers werden in eerste instantie verslagen en de onafhankelijke 'Verenigde Ned. Staten' (États-Belgiques-Unis) uitgeroepen. De opstandelingen waren echter verdeeld in → statisten en 'patriotten' of → vonckisten. Deze tweedracht maakte het de Oostenrijkers gemakkelijk om het verlorene in 1790 te heroveren. LITT. S.Tassier, *Les démocrates belges de 1789* (1930).

Brabantse revolutie, → Brabantse omwenteling.

Brabantse Successieoorlog (1356–57), oorlog tussen Brabant en Vlaanderen over de opvolging van hertog → Jan III van Brabant (1355). De Vlaamse graaf → Lodewijk van Male, gehuwd met Margaretha, dochter van Jan III, eiste in naam van zijn vrouw een deel van de erfenis op. Hierdoor kwam hij in strijd met zijn schoonzuster, hertogin → Johanna, welke strijd door bemiddeling van → Willem v van Holland eindigde met de Vrede van Aat (1357), waarbij Lodewijk Mechelen en Antwerpen kreeg. LITT. H.Laurent en F.Quicke, *La guerre de succession de Brabant, 1356–57* (in: *Revue du Nord*, 1927).

Brade, Willem Christiaan, Ned. ingenieur, *7.7.1792 Amsterdam, †29.11.1857 Haarlem. Zijn studie van de Engelse spoorwegen en zijn uitvoerig verslag daarvan gaf de stoot tot de aanleg van de Ned. spoorwegen. Hij was medeoprichter van de Hollandsche IJzeren Spoorweg Maatschappij (1837) en tevens haar eerste ingenieur-directeur.

Brakel, Johan (*Jan*) van, Ned. zeeofficier, *1618 Rotterdam, †(gesn.) 10.7.1690 Kaap Bevesier (Beachy Head). Onderscheidde zich tijdens de Engelse oorlogen bij de tocht naar → Chatham (1667) en in de slag bij Solebay (1672). Het stukzeilen van de ketting over de Medway bij de tocht naar Chatham wordt echter ten onrechte aan hem toegeschreven. Werd 1684 schout-bij-nacht; streed 1687 tegen de Barbarijse zeerovers; vergezelde 1688 als vice-admiraal Willem III op diens tocht naar Engeland; sneuvelde in de Negenjarige Oorlog.

LITT. J.C.de Jonge, *Gesch. v.h. Ned. Zeewezen* (6 dln. 1833–48).

Brandaris [<de Ierse heilige *Brandanus*, Brendan], Nederlands oudste vuurtoren op het westen van het eiland Terschelling, in het dorp West-Terschelling. In 1323 besloot de stad Kampen in overleg met de Schellinger edelman Claes Popma tot de bouw van een 'voerhuys of merck'. In 1593 was de toren in zodanige staat van verval, dat de Staten van Holland besloten tot het bouwen van een nieuwe. Deze toren stortte tijdens de bouw in; met de derde werd al in 1594 begonnen. Omstreeks het begin van de 17e eeuw kreeg de toren een lantaarn. In

1833 kwam de toren onder beheer van de staat en kreeg hij na restauratie zijn huidige vorm.

Brandsma, Titus, eigenlijk: Anno Sjoerd Brandsma, Ned. rooms-katholiek geestelijke, *23.2.1881 Ugoklooster (bij Bolsward), †26.7.1942 (concentratiekamp Dachau). Droeg als karmeliet (priesterwijding 1905) de naam Titus. Promoveerde in de filosofie te Rome (1909) en was sedert 1923 hoogleraar te Nijmegen. Als adviseur van de katholieke pers in Nederland werd hij animator van haar verzet tegen het nationaal socialisme tijdens de Tweede Wereldoorlog; werd 19.1.1942 gevangengenomen en kwam tenslotte om in het concentratiekamp Dachau. LITT. B.Meyer, T.Brandsma (1951); J.Alzin, *Le petit moine dangereux, le père T.Brandsma* (1954); H.W.F.Aukes, *Het leven van T.Brandsma* (1961).

Brandt, Geeraerd, Ned. predikant, letterkundige en historicus, *25.7.1626 Amsterdam, †12.10.1685 Amsterdam; kwam als dichter slechts in epigrammen boven het middelmatige uit, maar schreef knap, in de school van P.C.→Hoofdt gevormd proza. Werken: *Historie der reformatie* (4 dln. 1671–1704), *Het leven van P.C.Hoofdt* (1677; herdr. 1932), *Leven van Vondel* (1682; herdr. bewerkt door J.Hoeksma, 1932), *Het leven en bedrijf van den Heere M.de Ruyter* (1687 facs. herdr. 1971).

LITT. G.M.C.Loeff, de Ned. kerkgeschiedschrijver G.Brandt (1864).

Brants, Victor, Belg. jurist en historicus, *23.11.1856 Antwerpen, †28.3.1917 Leuven. Vanaf 1878 hoogleraar geschiedenis en economie te Leuven; stichtte 1881 de *Société belge d'économie sociale*; oriënteerde een aantal studenten naar de christelijke sociale beweging in de geest van de encycliek *Rerum Novarum*. Werken: o.a. *Recueil des ordonnances des Pays-Bas. Règne d'Albert et Isabelle* (1909–12), *Liste chronologique des édits et ordonnances des Pays-Bas. Règne de Philippe IV et Charles II* (1910), *Albert et Isabelle* (1910), *Les grandes lignes de l'économie*



Brabantse Omwenteling. Zinneprent op de toenadering tussen Vlamingen en Brabanders in 1789 om gezamenlijk het Oostenrijkse leger van keizer Jozef II te verslaan. Anonieme contemporaine prent (Koninklijk Legermuseum, Brussel)

Nijhoffs Geschiedenislexicon Nederland en België

Samengesteld door H.W.J. Volmuller

Wie snel feitelijke informatie over een onderwerp uit de geschiedenis van Nederland of België wil hebben wordt vaak teleurgesteld. Het probleem begint al bij het zoeken naar literatuur die mogelijk licht op het onderwerp kan werpen, en als de boeken eenmaal op tafel liggen kost het vaak nog veel moeite om de gezochte informatie te voorschijn te halen. Nu in het geschiedenisonderwijs een overzicht van de geschiedenis een minder belangrijke plaats inneemt dan vroeger, wordt dit probleem des te nijpend.

Nijhoffs Geschiedenislexicon Nederland en België probeert een oplossing voor deze problematiek te geven. Het lexicon geeft korte, maar toch zinvolle informatie over tal van onderwerpen uit het verleden van de Nederlanden, van prehistorie tot heden. Een lang niet volledige lijst van behandelde on-

derwerpen geeft het volgende beeld: Personen die een belangrijke rol hebben gespeeld in het verleden komen ruim aan bod: koningen, hertogen en graven, kardinalen en bisschoppen, politici, militairen, kooplieden en ontdekkingsreizigers.

Grote aandacht ook voor de politieke en militaire geschiedenis: verdragen, oorlogen en veldslagen, politieke instellingen en partijen etc.

Ook de sociale en economische geschiedenis wordt niet verwaarloosd: vakverenigingen, stakingen, sociale emancipatie, economische ontwikkelingen worden behandeld.

Het geografisch kader van ons verleden vindt zijn weerslag in het opnemen van beschrijvingen van Nederland en België, en van provincies, steden, rivieren etc.

Zoveel mogelijk wordt ieder artikel gevolgd door een opgave van literatuur over het onderwerp.

Nijhoffs Geschiedenislexicon Nederland en België is een onontbeerlijk naslagwerk voor studenten, (amateur-)historici, en voor een ieder die geïnteresseerd is in de geschiedenis van de Nederlanden (Benelux), maar ook voor scholen, leraren, onderwijzers, bibliotheken, puzzelaars, gezinnen met schoolgaande kinderen, bezitters van encyclopedieën enz.

ondergetekende _____

adres _____

postcode / woonplaats _____

wenst te ontvangen door bemiddeling van boekhandel:

rechtstreeks via Uitgeverij Martinus Nijhoff bv

..... ex. Nijhoffs Geschiedenislexicon Nederland en België

datum: _____ handtekening: _____

Nijhoffs Geschiedenislexicon Nederland en België

Samengesteld door H.W.J. Volmuller

5300 trefwoorden betreffende de geschiedenis van de Nederlanden (o.a. biografieën, politieke, militaire, economische en sociale geschiedenis, geografie).

Omvang: ca. 660 bladzijden met ruim 200 illustraties en tabellen.

prijs: f 115,— tot 6 december 1981. Daarna f 135,—

verschijnt: oktober/november 1981

Verkrijgbaar bij uw boekverkoper

Martinus Nijhoff | 's-Gravenhage-Antwerpen

kan zonder
postzegel
verzonden
worden

Antwoordkaart
Machtiging nr. 695
2500 VD 's-Gravenhage



Uitgeverij Martinus Nijhoff B.V.
Postbus 566
2501 CN 's-Gravenhage

'Jazeker, vooropgesteld dat U oorlog voert wanneer ik het ook doe! En dat is nu juist iets waar Uw land zich in de laatste tijd niet aan gehouden heeft. Maar ik wil U geen verwijten maken en tijdens een eerste onderhoud als dit niet over onaangename dingen spreken.'

Met andere woorden herhaalde zij, wat de keizer al gezegd had. Zij leefde van ganser harte méé met de problemen van de prins van Oranje en de Republiek maar dit was een kwestie waarop zij niet dadelijk kon antwoorden. Het ging immers niet in de eerste plaats om de militaire zaken alléén. Minstens even belangrijk waren de financiën en het evenwicht binnen de regering. Bentinck haastte zich nu haar uit te leggen dat na het ontslag van de raadspensionaris Gilles een en ander ten goede veranderd was, met name de inning van de pachtgelden. 'Is de hertog van Wolfenbüttel al op de hoogte van Uw verzoek?' vroeg zij plotseling. Bentinck antwoordde ontkennend.

Het onderhoud liep op zijn eind. Maar vóór zij hem toestond zich terug te trek-

ken, overrompelde zij hem met een toespraak op wat hem al de hele tijd had beziggehouden. 'Ik weet dat U erg nieuwsgierig was naar mijn uiterlijk, en dat U er groot belang aan hecht mij persoonlijk te ontmoeten', zei zij lachend, 'maar dikwijls overtreft iemands reputatie de werkelijkheid. Ik geloof dat U mij te veel eer bewijst in wat U van mij verwacht.'

Op de terugweg naar Wenen overwoog Bentinck deze woorden. Hij meende eruit op te maken dat zij beter op de hoogte was van zijn persoonlijke omstandigheden dan hij had kunnen vermoeden, en óók dat hij geen al te hoge verwachtingen moest koesteren wat betreft de goede afloop van zowel zijn politieke opdracht als van zijn privé-aangelegenheid.

De gebeurtenissen van de volgende dagen deden die enigszins teleurstellende indruk weer teniet. Bentinck werd als enige buitenlander uitgenodigd op een familiefeestje van het keizerlijke paar. Op een toneel in de grote galerij van Schönbrunn voerden de kinderen van Maria Theresia

een herdersspel op met zang en dans. Bentinck was oprecht getroffen door het talent, de vrijmoedigheid en vooral door de haast professionele aanpak van de zes kleine aartshertogen en aartshertoginnen, allen tussen de vier en twaalf jaar oud. De keizerin die, naar Bentinck intussen gehoord had, weer zwanger was hield haar jongste zoontje van twee en een half op schoot tijdens de voorstelling. Buiten de hoge ramen weerkaatsten de oktoberwolken de zonsondergang. Het podium was verlicht door honderden kaarsen. Die mengeling van natuurlijk licht en kunstlicht bracht een onwerelds effect teweeg. De sierlijk en plechtig dansende kinderen in hun bonte zijden costuums, de keizer en de keizerin op vergulde zetels, en staande daarachter en aan weerskanten, in hofdracht met juwelen ordetekens op de borst, juwelen versierselen in het haar, de heren en dames van de naaste entourage, de parketvloeren en de spiegels en de gigantische luchters, alles baadde in rossi-ge glans.

Differentiatie, sociaal leren en geschiedenis op het Ashram College

C. Bogaerts, J. Harderwijk en E.M. Janssen Perio

Differentiatie in het onderwijs is een veel-gehoorde kreet. Begrippen als DBK, ML, BHV: evenzovele afkortingen om de Johannes Kamelen onder ons duidelijk te maken dat het hier om ineens zaken betreft die in het her-, na- en bijscholingscircuit in onderwijskundige handen een mooie toekomst kunnen hebben.

Toch hoeven we het niet zo ver van huis te zoeken. Met de heren W. Chamuleau en R. Boerhout, de eerste tot voor kort rector, de tweede geschiedenisleraar aan het Ashram-College in Alphen aan de Rijn, hadden wij een gesprek over hun schoolervaringen met deze en dergelijke zaken. Hun school is een middenschool in wording.

Mogelijk kunnen in komende afleveringen van Kleio ook andere scholen met hun ervaringen worden geïntroduceerd. Voor opmerkingen en eventuele tips houden wij ons zeer aanbevelen.

'Ashram'

Een 'Ashram' – open plaats – is een gemeenschap van mensen die samenwerkend en samenlevend de kastenstructuur doorbreekt. *'Dit Indiase begrip leek ons precies passen bij de school die wij in 1971 opzetten'*, aldus Chamuleau. Bovendien wilden wij een naam zonder historische bagage, noch kerkelijk, noch plaatselijk. Een blanco start vanuit een herbezinning op onderwijs. De school startte in 1971 met 47 leerlingen als categorale Havo, snel daarna volgden fusie met de r.k. Mavo, toevoeging aan de school van een ongedeelde Atheneum met latijn en in 1980 fusie met de LTS waarmee sedert 1976 in een gemeenschap van scholen werd samengewerkt. Het huidige aantal leerlingen is ongeveer 1170.

In het eerste jaar werd een blauwdruk ontworpen en als leidraad aangenomen waarin levensbeschouwing, maatschappijvisie en onderwijsvisie als onderdelen van één geheel waren verweven. Dit totaalconcept zou grote gevolgen hebben voor het onderwijs en de organisatie van het Alphenense college. Vanuit breed opgezette vormingsdoelen werden een soort '10 geboden' gepresenteerd omtrent kennis ('wijsheid, levenshouding'): zulke kennis bestaat niet zonder ervaring, onderwijs is een totaalproces waaruit integratie en projectwerk voortvloeien, alle vakken, alle medewerkers 'tellen' even zwaar, alle vormen van directe en indirecte gewelddadigheid zijn mensonwaardig, de school dient vanuit haar eigen, katholieke identiteit open te staan voor elke levens- en wereldbeschouwing, kennisoverdracht is overdracht van ervaringen, niet gericht op louter reproductie, een 'grijpende' op snelle consumptie gerichte (leer)houding moet in het onderwijs worden tegengegaan, het gevoelsleven heeft naast het rationele een gelijkwaardige plaats, gezag moet bespreekbaar en besproken zijn, direct met de betrokkenen.

Sindsdien heeft de uitwerking van al die fraaie start-idealen stapje voor stapje een alleszins interessante en bewonderenswaardige vorm gekregen. Ter navolging?

Zeker niet zonder meer. Daarvoor was de beginsituatie van deze school te bijzonder. Een nieuw lerarenkorps, veel jonge docenten die bereid waren ruimschoots eigen tijd en idealisme in school te steken en een school die snel groeide en daarbij ook van enige experimenteermogelijkheden kon profi-

teren.

Chamuleau over de overdraagbaarheid: *'ik denk dat als je zoiets zou willen toevoegen op een bestaande school, dat je dan met elkaar in de clinch zou moeten gaan over de volgende drie vragen: waar staan we met elkaar wat betreft maatschappijvisie, wat betreft levensbeschouwing en wat betreft onderwijsvisie. Je hoeft echt nergens aan te beginnen voordat je daar toch een bepaalde consensus over hebt. Dat hoeft geen erg gedetailleerde consensus te zijn, die gaat zich wel ontwikkelen naarmate je dingen gaat toevoegen en concretiseren in het onderwijs. Je moet met elkaar een globale eensgezindheid hebben opgebouwd en daarbij bewaken dat die drie onderdelen goed met elkaar samenhangen. Dan is een volgende stap absoluut dat je met elkaar structuren gaat maken waardoor de mensen over die drie zaken met elkaar in gesprek blijven en dat ook kunnen afzetten tegen wat ze de hele dag in de klas aan het doen zijn in de dagelijkse werksituatie'*.

De betekenis van die 'structuren' blijkt duidelijk als we de organisatie van de school wat nader bezien.

Organisatie: integratie en pedagogische eenheden

Boerhout: *'ik ben in '77 gekomen, ik kwam uit het basisonderwijs, had daar een jaar of zes gewerkt en wat mij meteen al frappeerde was het overleg. Iedere maandagmiddag verplicht overleg om te praten over de klassen waar je mentor van was. Iedere dinsdag verplicht sectie-overleg... In iedere sectie groeide een taakverdeling... bovenbouw, derde, tweede, eerste leerjaar. Die sloot ook logisch aan bij de steeds intensiever samenwerking tussen de collega's die een bepaald leerjaar bemanden'*.

Plenaire vergaderingen zijn er elke 4/5 weken, elk jaar twee studiedagen. Van leraren die minder dan 15 uur les geven wordt verwacht dat ze drie dagen op school beschikbaar zijn; degenen die tot 20 uur geven moeten vier dagen aanwezig zijn, de andere 5. Eerste graders stopten hun drie 'taakuren' in de lesurenpot van de school. Hun weektaak is er dus een van 29 uren. De school eist, onmiskenbaar, veel van haar personeel. Daar staat tegenover dat er ook veel kan en dat de leerlingen er graag zijn en dat de werksfeer goed is.

Wat voor schoolopbouw is er nu uit al dat gepraat en geëxperimenteer voortgekomen? Een structuur die, Chamuleau en Boerhout benadrukken het steeds, het resultaat is van veel vallen en opstaan, van langdurig overleg, én van een besluitvormingsproces dat steeds alle betrokkenen omvatte. Een belangrijke stimulans in dat hele proces was het streven om in een aantal jaarlijkse projektweken de gescheidenheid en autonomie van de verschillende vakken te doorbreken om zo de vormingsdoelstellingen van de school een centraler plaats te geven dan in het gewone vakkenprogramma mogelijk was.

Ook in de projektbegeleiding werkte dit door en voltrok zich een verschuiving van vak en zaakgericht deskundigheidsdenken naar een meer leerling- en doelgerichte benadering. Projektbegeleiders kozen niet meer éérst een hen passend onderwerp om dan later wel te merken waar ze ermee aan de gang moesten. De eerste keus werd die van de 'laag' (Ashrams voor leerjaar) waar men wilde gaan werken. Pas dan werd met de andere begeleiders vastgesteld op welke manier en met welk thema men de in het schoolprogramma aangegeven laagdoelen¹⁾ het best meende te kunnen verwezenlijken.

Deze tendens had ook weer z'n weerslag op het 'gewone' onderwijs. Leraren probeerden zich op één laag te specialiseren en daar zoveel mogelijk tot contact en samenwerking met collega's te komen. Daarbij hielp/stuurde de schoolleiding mee: door veel tussenuren in te roosteren en die tot 'observatie-uren' te promoveren. In die observatietijd konden mentoren leerlingen/groepen leerlingen observeren, en ook collega's -niet alleen om hun lessen te kunnen nabespreken, maar ook om af te kijken hoe zij hun vak gaven, zodat het mogelijk werd dat men van elkaar onderbouwlessen kon overnemen.

Op die manier bleek men in een klap een hele reeks vliegen te slaan: het zo ongrijpbare inwerkprobleem van nieuwe collega's, het bespreekbaar maken van problemen - bij leerlingen én collega's - en het scheppen van een sfeer van onderlinge openheid: een niet te onderschatten steun bij het samenwerken in de projecten die ook de discussies over doelstellingen en middelen op een praktisch niveau hield. Immers in het systeem van observatie-uren draaide iedereen mee.

Daarmee zijn we beland bij wat - opgebouwd vanaf het eerste schooljaar - typisch voor de Ashram-structuur zou worden: de pedagogische eenheden (PE's), een soort mini-schooltjes die weliswaar vanuit hetzelfde totaalconcept werken, maar in de invulling en uitwerking een eigen verantwoordelijkheid hebben en

ook een eigen stijl ontwikkelen. Elke PE omvat 3 (soms 2) klassen uit dezelfde laag (leerjaar) en heeft per klas 2 mentoren. Gezamenlijk zijn de mentoren als 'PE-team' direct verantwoordelijk voor 'de afstemming van onderwijs en begeleiding tot één vormingsproces'. Zij verzorgen binnen hun PE alle vaklessen waarvoor ze bevoegd zijn; met elkaar bestrijken ze het grootste deel van de lessen binnen hun PE.

Dat mentoren met een dubbele bevoegdheid hier bijzonder van pas komen zal duidelijk zijn; het aantal leraren dat een bepaalde groep leerlingen les geeft wordt er kleiner door. Dat heeft voordelen voor de leerlingen, maar ook voor de leraar: die kan zich binnen zijn eenheid des te vollediger op zijn taak dáár concentreren. Op hen moet ook de beperkte groep vakdocenten-niet-mentoren kunnen terugvallen. De onderbouw-mentoren gaan drie jaar met hun PE mee, daarna gaan ze weer terug naar de eerste laag.

Behalve voor de leerlingen is de PE structuur ook profijtelijk voor de leraren, die in hun PE-team een vaste waarborg hebben tegen massaliteit en anonimiteit. 'Angst voor een grote scholengemeenschap', aldus Chamuleau, 'is binnen onze opzet dan ook ongegrond'. Niet de secties, maar de PE-teams werden dan ook de meest belangrijke deelen binnen de school. Dáár ligt de ruimte om gezamenlijk taken en deilverantwoordelijkheden op te pakken. Ook dat is een aspect van integratie. Op het Ashram-college is elke leraar lid van een PE-team.

De projecten, eerste uitvloeisel van het integratiestreven, hebben sinds het eerste begin een veel natuurlijker plaats binnen het hele schoolgebeuren gekregen; het zijn niet meer louter snoepjes die weinig met het gewone schoolmenu van doen hebben. Aan deze ontwikkeling hebben de PE teams, heeft het PE systeem, veel bijgedragen. Daarmee is overigens allerm minst gezegd dat dit in z'n huidige vorm volgroei is, wel dat het in de schoolorganisatie een vaste plaats inneemt.

Terwijl onder de leraren de geleiding in PE's geleidelijk vorm kreeg, begon zich ook in de leerstof een vast geleidingspatroon af te tekenen. Het gaat hierbij om de volgende drie elementen: de gangbare 'vakken'-leerstof, de z.g. leergebieden en de al genoemde projecten. De volgende paragraaf gaat hierop verder in. Daarna zal besproken worden hoe er door leerlingen binnen deze ordening gewerkt wordt ('sociaal leren'). Een kernpunt, ook in het licht van de schooldoelstellingen. Dat het pas zo laat in dit artikel aan de orde gesteld wordt is niet zonder reden. Wie niet geïnformeerd is over PE's, leergebie-

den en de Ashramse projecten zou te gauw verleid worden een verhaal over 'sociaal leren' als eenzijdig en kreterig af te wijzen. Daarom eerst de drie componenten van het onderwijsaanbod en hun onderlinge relatie, met name de functie van de 'leergebieden', en dan pas de vraag hoe er eigenlijk door de leerlingen gewerkt wordt.

Leergebieden: tussen vakken en projekt

Zoals alle scholen die op deze ijle experimenteerhoogten bezig zijn produceert ook het Ashram z'n jaarlijkse Schoolwerkplan, Schoolexperimenteerplan en Voortgangsrapportage, lijvige pakken papier. Citeren wij uit de Voortgangsrapportage van 1-12-'79: *'onder leer gebied wordt verstaan een ander onderwijsaanbod dat een uitwerking is van onze vormingsdoelen en waarin rekening gehouden wordt met de heterogene groepssamenstelling. Dit onderwijsvormingsaanbod moet zodanig zijn dat men kan spreken van emancipatorisch onderwijs'*. Het gaat daarbij ook om integratie van vakken. *'Integratie is van belang om de leerlingen de samenhang tussen de verschillende levensgebieden te laten ervaren en tevens om de leerlingen hun mogelijkheden te laten ontdekken'*. Leergebiedonderwijs zou vrijwel dagelijks gegeven moet worden en voor leerlingen niet als iets speciaals moeten gelden. Het is in deze opzet vooral bestemd als overgangs- en aansluitingsfase tussen vakken en projecten, als middel om de schooldoelstellingen een centraler plaats in het wekelijkse onderwijsaanbod te geven. Leergebieden worden hier dus niet gerechtvaardigd als een soort 'onderwijskundig' l'art pour l'art, onder het motto weinig vakken is beter dan veel. Ze zijn gebaseerd op de vormingsdoelstellingen van de school²⁾ en ook aan de hand daarvan te beoordelen.

Met de invoering van de leergebieden heeft men de periode waarin projektonderwijs en 'gewoon' vakonderwijs naast elkaar, maar zelden aansluitend op elkaar, voorkwamen duidelijk afgesloten.

De nieuwe ordening, vakken, leergebieden en projecten, is zich duidelijk aan het aftekenen. Hoe ziet dat er uit in de lessentabel voor het eerste leerjaar? Raadplegen wij het Schoolwerkplan van 1-2-'81. Daaraan zullen ook de verdere voorbeelden ontleend worden. Deels om het verhaal niet nodeloos ingewikkeld te maken, deels ook omdat men daar met de uitwerking van de leergebiedopzet het verst is gevorderd.

Van de 32 lessen in het weekrooster (alleen mentorlessen en nederlands 3 uur, geschiedenis een aardrijkskunde samen 2 uur - kaalslag dus? Nee, lees verder) staan 8 lessen voor 'leergebieden' gere-

serveerd. Die acht uren, te geven als blok-uren, zijn mogelijk gemaakt doordat andere vakken een deel van hun tijd dáárin gestopt hebben, ook geschiedenis. De leer-gebieden zijn rond thema's opgezet, in het eerst jaar: 'straat en buurt, Egypte en wij, het oude Griekenland en deze tijd, polder-natuur en techniek'. Ze worden telkens afgesloten in de vorm van een projek-tweek. Er wordt naar gestreefd de onder-delen van het gewone vakkenprogramma zoveel mogelijk af te stemmen op de leer-gebieden. De leer gebied-lessen worden, waar mogelijk, door de mentoren van de PE's gegeven, dus niet persé door de meest in aanmerking komende vakleerkrachten. Dus ook niet-historici geven b.v. het oude Griekenland.

Hoe redden die zich daaruit? Voor hen is dat misschien wel minder een probleem dan voor de leerlingen: die doen inhoudelijk het meeste werk. Het materiaal dat bij de leer gebieden en de erop aansluitende projecten gebruikt wordt is zelfwerkzaamheidsmateriaal. Op maat gemaakt voor wat in Alphen, maar ook daarbuiten in middenschoolland, bekend begint te worden als 'sociaal leren'. Een aanpak waarbij differentiatiestreven en integratie (er wordt in zo heterogeen mogelijke groepen samengewerkt) hand in hand gaan en waarvan men juist bij het realiseren van de eigen vormingsdoelen veel verwacht. In de volgende paragraaf komen we hier uitgebreid op terug, ook op de rol van de leraar erbij. Eerst bespreken we nog wat meer in detail de drie aspecten van het onderwijsaanbod: het traditionele vakken-onderwijs ('oriëntatiegebieden'), de leer gebieden en de projecten.

Oriëntatiegebieden/de schoolvakken

Van de reeks vakken, dezelfde die in elke brugklas voorkomt, zullen we alleen op het oriëntatiegebied geschiedenis/aardrijkskunde nader ingaan. Het jaarprogramma van 72 lesuren is ingedeeld in 6 thema's: 'Emmen/Putten (daar wordt de brugklas-introductieweek gehouden), Straat/Buurt, Egypte/Rivierdalbeschavingen, Panta rei/Griekenland, Stad, Middeleeuwen'.

De integratie met aardrijkskunde lijkt niet al te vloeiend van aard, meer naast dan met elkaar.

De laatste twee jaarthema's b.v. gaan over: kenmerken van de stad; soorten steden; funktieveranderingen; voorzieningen; veranderingen inwonertal; migratie; forensisme en verzorgingsgebieden (thema 5) en over: leenstelsel; leven op een domein en een vijftal keuzeopdrachten over onderwerpen uit de middeleeuwen (thema 6). Bij het thema over Egypte zijn de twee vakken iets meer ineen geschreven. Na 'Op zoek naar het oude Egypte'

volgen: stroomgebieden; klimaat; vegetatiezônes, produkten, reliëf; welvaartsbronnen vroeger en nu.

Het hele oriëntatieprogramma – de titels van de verschillende thema's wijzen daar op – is duidelijk gericht op de onderwerpen van de leer gebied-thema's. Ook bij de andere vakken komt de grote waarde die men aan de leer gebieden toekent naar voren. De oriëntatiegebieden leggen als het ware zoveel mogelijk de basis, het eigenlijke zwaartepunt van het onderwijs-programma ligt bij de leer gebieden en de projecten. Vooral daar probeert men de Ashramse vormingsdoelen te realiseren; het zijn ook die doelen die de rechtvaardiging vormen voor de er toegepaste vormen van differentiatie, vakkenintegratie en sociaal leren.

Leer gebieden

We geven telkens een kort overzicht van de doelstellingen van elk van de vier leer gebieden en vullen dit aan met enige informatie over de inhoud ervan. De uitwerking van de leer gebieden verloopt in tijd op een vergelijkbare manier. Steeds een basisprogramma van 3 blokuren, en dan kiezen de leerlingen hun keuzeprogramma's die steeds zo'n 5 blokuren duren. De totale tijd die aan een leer gebied besteed wordt is ± 6 weken (4 blokuren per week). Elke groep kan dus zo'n vier keuzeprogramma's doen uit de ongeveer 10 mogelijkheden die men voor het komend jaar als aanbod nastreeft.

Zie voor de werkwijze van de leerlingen, bij leer gebieden en projecten, de paragraaf over 'sociaal-leren'.

'Straat en buurt'

Elke leerling laten nadenken over zijn eigen buurt, zodat vergelijken van elkaars buurten straks gemakkelijker wordt.

Verschillen opsporen tussen verschillende buurten en ook verschillen opsporen binnen een buurt.

De vanzelfsprekendheid van de eigen buurt bespreekbaar maken: geschiedenis van de buurt.

Elke leerling laten kennismaken met verschillende methoden om buurten of aspecten van buurten te beschrijven; door oefening zich die methode eigen maken en op grond van de gevonden resultaten conclusies trekken.

Op grond van al het voorafgaande de leerlingen een eigen ideale buurt laten maken (maquette, plattegrond, verhaal).

'Egypte en wij'

Het ontwikkelen van een vragende en onderzoekende houding.

Het bespreekbaar maken van vanzelfsprekendheden als: ongelijkwaardigheid, gezagsopvattingen, bestaande structuren

ASHRAM ??
WAT IS DAT ?



Gesprek tussen Ashrammus, een jongen uit Alphen aan den Rijn en Krikos, een leerling uit Athene.

Ashr: Hé, wat heb jij op je armen? Grote blauwe strepen? Ben je geslagen?

Kr: Ja, op school.

Ashr: Wat? Op school? Door de meester?

Krit: Ja, die vond dat ik me niet netjes gedroeg. Ik zei een scheldwoord.

Ashr: Mag hij daar voor slaan? Daar heeft hij toch niets mee te maken? Bij ons mag dat niet. Dat is tegen het recht van de leerling.

Krit: Ja, maar bij ons in Athene bestaat dat niet. Wij moeten van alles nadoen, wat we leren lezen. En dat zijn steeds verhalen over grote helden uit vroegere tijden. En als we ons niet net zo gedragen, dan krijgen we van de meester of de pedagoog een afstraffing.

Ashr: Een peda...?

Krit: Ja, een pedagoog. Dat is een slaaf. Die brengt me naar school, hij blijft vaak in de klas bij me en brengt me weer thuis. Soms maken we dan samen huiswerk. Kijk maar hier. (hij laat twee houten plankjes zien met letters. Die zijn in bijenwas gekrast)

Ashr: Zijn jullie leraren vriendelijk?

Krit: Praat me niet van die man! Het is eigenlijk een stomme vent. We kijken allemaal op hem neer. Maar slaan dat hij kan... Met de hand of de stok. Vaak ook met zijn sandaal. En als hij je echt niet netjes vindt, laat hij twee jongens je vastgrijpen. Dan moet een van hen je op zijn rug nemen, terwijl de ander je handen vasthoudt. Op die gestrekte rug gaat hij tekeer met leren riemen. Vandaar dat ik die striemen op mijn armen heb.

Ashr: Kom dan eens mee naar het Ashram. Daar gebeurt zoiets niet.

Krit: Nou, dan wil ik wel eens zien wat ze bij jullie leren.

Ashr: Snel dan, want het is bijna half negen.

Vraag: Je hebt nu een aardig idee van wat een Grieks kind op school deed. Natuurlijk ken je je eigen vakken hier op school ook. Veel vakken die Griekse kinderen hadden hebben jullie niet, en omgekeerd natuurlijk.

Uit al die vakken samen, jullie vakken en die van bijvoorbeeld Kritikos gaan jullie een hele schoolweek vullen. Dus jullie vullen de uren van maandag tot en met vrijdag in. Gewoon van half negen tot 's middags.

Welke vakken komen er bij jullie dan op het rooster. Je kunt natuurlijk best een paar vakken een paar keer in de week hebben. En een vak maar een uur. Van elk vak op jullie nieuwe rooster moet je wel even kort aangeven waarom het er opstaat. En waarom heb je het ene vak wel vier uur in de week er op gezet en het andere maar een uur? Voordat jullie het rooster opschrijven en het toelichten moet het natuurlijk eerst in jullie groepje besproken worden. Maak er maar iets heel moois van! Zet jullie rooster op een groot wit vel voor bij de presentatie.

Vraag: Voor de laatste opdracht van dit blok gaan jullie een gesprek schrijven zoals dat tussen Ashrammus en Kritikos. Alleen, nu zijn er twee meisjes aan het woord. Een Grieks meisje en een meisje uit deze tijd. En natuurlijk hebben zij ook heel verschillende dingen te vertellen over hun verschillende scholen!

die de leerlingen als statisch, onveranderlijk beschouwen.

Het opnieuw leren waarnemen, 'met nieuwe ogen' ontdekken.

Basisprogramma: algemene inleiding op Egypte, geografische gesteldheid, geïmpagtheid van de Egyptische samenleving, inleiding op de rol van goden, farao, priester en mythe, de boer, wetenschap in de Egyptische samenleving.

Keuzeprogramma's: Farao, Natuur en Mythen, God en Goden, Wetenschap en Techniek, Ambachten, Priesters en Schrift, Priesters en Goden, Boer (2x).

'Griekenland en deze tijd'

Het ontwikkelen van een vragende, onderzoekende en kritische houding. Het kritisch beschouwen van vanzelfsprekendheden als: ongelijkwaardigheid, bestaande structuren die door de leerlingen als statisch worden ervaren, gezagsopvatting. Waarnemingen kritisch bezien en eerlijk verwerken.

Basisprogramma: algemene inleiding op Griekenland, geografische gesteldheid, democratie: wat is dat, voor wie gold het, wat had het voor consequenties, inleiding op de rol van de goden, mythen, wetenschap, drama, kunst in de Griekse samenleving.

Keuzeprogramma's: Mythen, Dagelijks Leven, binnen en buiten de stadsstaat, Wetenschap en Techniek, Filosofie, Geïmpagtheid van de Griekse samenleving, Aarde en Seizoenen, Genezing en Ziekten, Teater, Opvoeding, Onderwijs/Olympische Spelen.

'Polder- natuur en techniek'

De leerlingen moeten inzicht krijgen in de veranderingen die de natuur heeft ondergaan en nog ondergaat door het ingrijpen van de mensen.

De leerlingen moeten zelf vanzelfsprekendheden kunnen ontdekken als ongelijkwaardigheid, bestaande structuren die als statisch ervaren worden door de leerlingen, gezagsopvattingen.

De leerlingen moeten ontdekken dat de mens een plaats in de natuur inneemt en niet 'erboven' staat.

Bij de leerlingen moet bewondering voor en verwondering over de natuur ontstaan, waaruit een gevoel van verbondenheid met de natuur en respect en milieubewustzijn voortvloeien.

Basisprogramma: de ontwikkeling van de polder tot de 16e eeuw, de ontwikkeling van de polder van de 16e tot de 19e eeuw, de ontwikkeling van de polder in de 19e en de 20e eeuw.

Keuzeprogramma's: Planologie, Wonen en Werken in de polder: stad/platteland, Dialecten en Namen in de polder, Re-creatie, Werken in de polder van de mens,

Natuurgebieden, Tuinen.

Elk van deze leergebieden mondt uit in een projectweek. Zo zijn de projecten veel meer dan vroeger in het hele schoolprogramma geïntegreerd. De onderwerpskeuze is niet onbeperkt vrij. Net als bij de leergebieden kiezen de leerlingengroepen hun thema (maar nu één) uit een aantal aangeboden mogelijkheden. Een projectweek-boekje helpt hen daarbij.

Projecten

De projecten die de afsluiting van de leergebieden vormen zijn meer nog dan deze bestemd om de leerlingen ruimte en verantwoordelijkheid te bieden voor het uitwerken van hun eigen interesse. De groepen (4 à 7 leerlingen) werken gedurende een week aan het centrale thema dat ze uitkozen en waaraan zij zelf verder invulling en uitwerking moeten geven zoals ze leerden in de studielessen 'zelfverantwoordelijk leren'. De beleavingswereld van de leerlingen hoort in deze projecten een zo centraal mogelijke plaats te krijgen.

Ze vormen zo het eindpunt van een leereeg waarin de groep globaal gesproken steeds de volgende stadia doorliep: greep proberen te krijgen op de werkelijkheid, 'ontmythologisering' ervan: het bestaande is niet vanzelfsprekend, je kunt erover nadenken en zelf, bewust, ertegenover stelling nemen.

Bij de thema's Egypte en Griekenland betekent dit b.v. dat in de leergebieden de nadruk gelegd wordt op 'toen', met zoveel mogelijk 'spiegeling' naar de eigen situatie, terwijl in het project vanuit die spiegeling toen/nu de nadruk op de eigen wereld van de leerlingen zelf komt te liggen.

De voorbeelden illustreren, naar wij hopen, iets van dat spiegelen en van de doelen die men ermee nastreeft.



Zo was het ook belangrijk dat de vier hoekpunten van de pyramide naar de vier windstreken wezen. Eén hoek wees dan naar het noorden, en een tweede naar het oosten, een derde naar het zuiden, enz. Daarvoor moesten ze dan wel weten waar het noorden, het oosten enz. lag. De Egyptenaren bepaalden maar één van de vier windstreken: het noorden. De rest was dan niet moeilijk meer.

Vraag 16: Stel je voor dat je weet waar het noorden ligt. Kunnen jullie nu ook aangeven waar het oosten, westen en zuiden liggen? Maak er een tekening van.

Vraag 17: Stel je voor: je bent in onbekend gebied. Je bent verdwaald. Maar je weet dat je in noordelijke richting moet lopen. Daar is de bewoonde wereld. Op welke manieren zou je erachter kunnen komen waar het noorden ligt?

Tegenwoordig is het niet zo moeilijk meer om het noorden te bepalen. Wij hebben een kompas. Sommigen van jullie zullen wel eens een kompas gezien hebben.

Vraag aan je docent een kompas.

Het ene gedeelte van de naald wijst altijd in de richting Noord, het andere gedeelte in de richting Zuid.

Vraag 18: Bepaal het noorden met behulp van het kompas. Beantwoord de volgende vragen:

Avifauna ligt hiervandaan richting:

Het station ligt hiervandaan in richting:

De Ridderhof ligt richting:

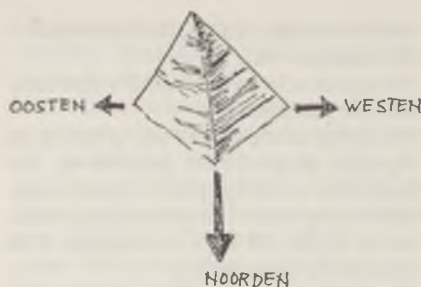
Mijn huis ligt richting:

Vraag 19: Vraag aan je leraar een kaart van Alphen. Op de kaart staat aangegeven waar het noorden ligt.

Zoek op de kaart op waar het Ashram staat. Controleer nu of jullie antwoorden op vraag 18 kloppen.

De Egyptenaren hadden geen kompas. Zij bepaalden toch het noorden. Dat deden ze met behulp van een ster. Dat ging nogal ingewikkeld in z'n werk.

Vraag 20: Bekijk het plaatje goed. Probeer nu eens met z'n allen te beschrijven hoe de Egyptenaren het noorden bepaalden.



Rolpatronen

We weten best veel over Egypte. Maar we weten niet zoveel over de vrouwen in het oude Egypte. Hadden ze wat in te brengen? Hoeveel macht hadden zij? Omdat we niet zoveel over hen weten, zullen ze wel niet zoveel macht gehad hebben. Behalve, als ze getrouwd waren met de farao. Dan straalde de goddelijke macht van die man af op de vrouw. Je kon alleen maar een belangrijke vrouw worden door te trouwen met een machtige man.

Het lijkt er op dat het bij ons in Nederland anders is. Een meisje kan uit haarzelf net zoveel bereiken als een jongen. Er zijn alleen lichamelijke verschillen. Is dat zo?

Vraag: Maak een lijstje van

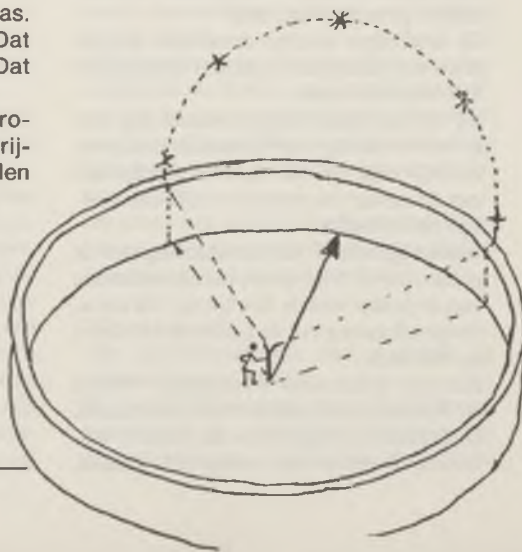
- dingen die jongens wel mogen en meisjes niet;
- dingen die meisjes wel mogen en jongens niet;
- dingen die we van een vrouw gewoon vinden en van een man gek;
- dingen die we van een man gewoon vinden en van een vrouw gek.

Denk aan kleding, beroep, gewoonten, gevoelens.

Hoe zal die rolverdeling tussen mannen en vrouwen gekomen zijn?

Vraag: Verzin eens een situatie, waarin een man iets doet, wat eigenlijk niet bij mannen hoort (volgens veel mensen). Bijvoorbeeld: de aardrijkskundeleraar komt 's morgens te laat; hij vertelt de klas, die verbaasd naar zijn rode jurk zit te kijken, dat hij ruzie heeft gehad met zijn vrouw; hij had haar overall vergeten te wassen. Verzin maar iets leukers. Maak van de situatie een toneelstukje. Laat zien hoe anderen (in dit voorbeeld de klas) reageren, wat ze zeggen en wat ze doen.

Speel dan hetzelfde stukje nog eens, maar verander er iets aan. Laat de mensen die in het eerste stukje iets heel gek vonden, datzelfde nu heel gewoon vinden. En alles wat eerst gewoon werd gevonden, wordt nu heel gek.



Sociaal leren als differentiatie

Sociaal leren, hier geïnspireerd door het in sommige Duitse Middenscholen ontwikkelde 'Team Kleingruppen-Model' (voor kenners TKM), is in de vorige paragraaf als begrip al summier te sprake gebracht. Het is een te integraal onderdeel van de 'Ashram-ideologie' geworden om niet afzonderlijk te bespreken. Het gaat om een manier van werken waarbij de leerlingen zijn verdeeld over sterk heterogene groepjes die het hele schooljaar blijven samenwerken: groeps- en projectwerk spelen daarbij een belangrijke rol. Daaraan is een vrij intensieve ouderparticipatie gekoppeld, met oudergroepen die corresponderen met de leerlingengroepjes. Het zou te ver voeren om daar nog uitgebreid op in te gaan. Vooral de 'binnen-schoolse' aspecten van sociaal leren – hoe het in de school functioneert, hoe men erop gekomen is, wat de specifieke eisen, voor- en nadelen, moeilijkheden ervan zijn – zullen de aandacht krijgen.

Net als bij de vorige paragraaf hopen we met wat werkmateriaal – uit het leergebied Egypte – de globale informatie van de tekst wat meer reliëf te geven, en daarmee ook de samenhang tussen sociaal leren, leergebieden en projecten. Want sociaal leren is niet louter een inhoudelijk 'neutrale' werkvorm: het pretendeert een weg te bieden naar een leer- en onderwijsstijl die concurrentie, selectie, sociale en cognitieve ongelijkwaardigheid en discriminatie, terugdringt en in plaats daarvan differentieert op basis van acceptatie niet stigmatiserend in meer en minder dom, beter en slechter, niet vanuit de leerstof, zoals het klassieke basisstof, herhalings- en verrijkingstof model, maar vanuit de leerling. Of, in termen van het Schoolwerkplan:

*'... sociaal leren ... in en via groeps-
werk; de differentiatie verplaats zich
naar de leerling en gaat van hem uit ...
opdrachten moeten een voldoende open
karakter hebben en tevens garanderen dat
de minimum doelen bereikt worden. Ech-
ter de leer- en denkwegen waarlangs zijn
primair; het gaat niet meer op de eerste
plaats om het resultaat, maar om de wij-
ze waarop iedere leerling en de groep als
groep datgene waar het om gaat ver-
kent en hanteert: de differentiatie ligt in de
bewandelde denkwegen en de gevolgde
leergedragingen; de wijze waarop de
groep en zijn leden leren werken met deze
varianten, en er waardering voor weten op
te brengen: ze zijn niet gelijk, maar wel
gelijkwaardig'.*

Dat betekent b.v. voor de samenstelling van groepen dat er bewust gestuurd wordt naar een vast en sterk heterogene samenstelling: de leerlingen hoeven niet zoveel

mogelijk identiek te zijn. Dat groepsvormingsproces, waarbij in cognitieve en sociale gegevens uitgesplitste basisschoolinformatie en eigen observaties in het PE team een belangrijke rol spelen, krijgt in november van het eerste leerjaar z'n beslag.

Chamuleau: *'Wij willen dat elke leerling zijn eigen leermethode, leerweg kan toepassen, of dat een concrete, een abstracte, een knip en plak weg is doet niet ter zake, de weg die hij wil, die kan hij bewandelen, die moet hij toepassen ... Als je een groep op zo'n manier laat werken zijn er een 'x' aantal sociale vaardigheden nodig ... toen hebben we dus een hele serie spelletjes gemaakt waarin die groepsvaardigheden getraind werden'.* Dus, het leren luisteren, leren samenwerken, leiderschapsrollen ... Die spelvorm heeft het grote voordeel dat als je verder in het jaar bent en bij een bepaalde opdracht loopt een groep kapot, dan kan je als docent, in plaats van buitenaf vertellen "jongen, hier en hier om loopt het spaak", hen zelf het probleem laten herkennen en laten terugkoppelen naar het spel of op een gegeven moment het spel nog een keer doen, zodat ze zelf dat probleem nog eens aan den lijve ervaren'.

Nog enkele achter elkaar geplakte citaten uit ons gesprek: *'Het verwerven en praktiseren van sociale vaardigheden komt op een centrale plaats te staan, attitudes ook op dit terrein worden tot de schooldoelstellingen gerekend ... De leerweg zelf is onderwerp van leren ... Differentiatie niet langer vanuit vak-inhouden, maar vanuit startposities, denk- en leerwegen vanuit de leerlingen zelf ... heterogeniteit, de "rijkdom" van het anderszijn als uitgangspunt ... Vakken zijn aan het leerproces ondergeschikt, ze gelden als middel, niet als doel ... Het gaat erom dat de leerlingen groeien in zelfstandigheid, durf, creativiteit, zelf verantwoordelijkheid kunnen nemen, in inzicht in diverse leerwerelden, rolpatronen, in tolerantie'.*

Het staat er mooi zo. Chamuleau en Boerhout leggen er, ieder vanuit z'n eigen achtergrond, de nadruk op dat wat tot dusver bereikt is het resultaat is van mislukkingen en successen, mee- en tegenvallers, dat ook nu lang niet alles af is. Wel zijn de resultaten bemoedigend. Opnieuw Chamuleau: *'Het valt ons, iedereen op, dat kinderen met ontzettend veel genoegen naar school gaan, dat ze ook bijna de school niet uit te krijgen zijn. Wat voor de docenten de PE's zijn, zijn voor de leerlingen hun groepen. Het is een hele veilige en vertrouwde en prettige situatie waarin ze zitten. Het is een reële leefeenheid, waar ... kinderen zich volkomen thuis voelen, veilig voelen. Waar ze zich verant-*

Over ik en wij

Doelen: leerlingen moeten leren om individuele verwachtingen te inventariseren, bespreken en in het verlengde daarvan: komen tot algemene uitspraken en afspraken noodzakelijk voor groepswerk.

Werkwijze: scheur een grote papierflap in stukken corresponderend met het aantal groepsleden; geef ieder groeps-lid een stuk papier.

Laat vervolgens iedere leerling opschrijven wat zij denkt en vindt van bepaalde groepswerkaspecten zoals: taakverdeling, groepsleiderschap, verslag maken, wijze van omgaan met elkaar e.d. Er wordt in dit stadium niet overlegd.

Als iedereen klaar is wordt de flap weer aan elkaar geplakt en kunnen de leerlingen gaan discussiëren over verschillen en overeenkomsten. Dit gesprek kan dan uiteindelijk resulteren in een aantal gemeenschappelijke afspraken.

Als alle groepen klaar zijn kunnen de flappen naast elkaar opgehangen worden en kan men de afspraken van de verschillende groepen met elkaar vergelijken.

Men zal verschillende oplossingsstrategieën kunnen signaleren ZONDER dat er sprake behoeft te zijn van beter/slechter.

Iedere groep heeft immers zijn eigen kleur!

Het verdient aanbeveling om de logboeken in te schakelen als er lijn komt in gemaakte uit- en afspraken.

Een handreiking

Doelen: samenwerken vereist een aantal vaardigheden. o.a. voeren van overleg, verdelen van taken, een aanpak/afspraken volhouden e.d.

Werkwijze: alle groepen krijgen een flap. Eén van de leerlingen laat de omtrek van zijn hand hierop tekenen. deze omtrek wordt verdeeld in segmenten/stukken/mozaiek. vervolgens wordt de hand ingekleurd, maar de kleuren van de segmenten moeten langzaam maar zeker in elkaar overvloeien.

Na afloop kan elke groep haar aanpak vertellen. Het gaat met name over de wijze waarop afspraken gemaakt zijn, volgehouden zijn, wie ideeën inbracht, of er meningsverschillen waren, wat daarmee gebeurde etc.

woordelijk voelen voor elkaar en voor de klas. Het doubleerpercentage op school ligt bijzonder laag, praktisch nihil, veranderingen van laag naar hoog zijn frequenter dan andersom, eindexamenresultaten zijn goed en oud-leerlingen blijken in het vervolgonderwijs goed uit de voeten te kunnen'.

En als het binnen een leerlingengroep toch slecht gaat? Wat gebeurt er dan? Boerhout: *'De groepen leerlingen maken een wekelijks logboek – dat leren ze op den duur – met hun wederwaardigheden, kwesties en toestanden erin. Ze leren, dat als er problemen zijn, dat ze die eerst moeten beschrijven en dat ze dan een oplossing daarvoor moeten formuleren in termen van gedrag. Geen scheldpartijen. De logboeken zijn erg privé, alleen de mentoren lezen ze, ze schrijven er af en toe een stukje in, en dan de kinderen zelf. De logboeken functioneren zo als een soort spiegel van het groepsproces: weekervaringen worden zo onderwerp van leren. Aan de logboeken wordt gewerkt na school en tijdens de wekelijkse mentoruren'.*

Hoe werkt, normaal gesproken, het sociaal leren in de klas? Geschematiseerd ongeveer zo: nadat de leraar het onderwerp heeft geïntroduceerd (doelstelling, motivatie), opdrachten en instructie heeft gegeven, gaan de leerlingen binnen de groepen aan het werk. Al samenwerkend zoeken ze naar oplossingen, maken de gegeven opdrachten en leggen de gevolgde leerweg, hun eigen leergedrag, voor de rapportage vast. Daarbij observeert en begeleidt de leraar.

Vervolgens rapporteren de groepen en bespreken ze leerweg en leergedrag en de eventuele gerezen problemen bij het zoeken van een oplossingsmethode. De leraar biedt daarbij geen vaste oplossingen, maar zet met vragen het leerlingengesprek in gang.

Tot slot wordt het groepsproces geëvalueerd, waarbij de rol van de leraar opnieuw een begeleidende is. Dit laatste gebeurt alleen als de groep of de leraar het nodig vindt. Daarbij kan dan b.v. teruggegrepen worden op de rollenspelen van de sociale vaardigheidsoefeningen aan het begin van het schooljaar, zodat de nabesprekingen niet hoeven uit te lopen op een confrontatie met de waardeoordelen van de docent.

Nu de problemen: de smeerolie waarmee dit alles draaiend gehouden moet worden is een continue en intensieve leerlingenbegeleiding, speciaal op de punten: sociale vaardigheden, interactieproblematieken en achterstanden op sociaal/cultureel/emotioneel en cognitief gebied. Een

taak voor alle docenten – daarbij spelen de PE-teams natuurlijk een belangrijke rol. Ook een zware opdracht: voor de schoolleiding die de organisatorische kaders moet bieden waarbinnen dat mogelijk is (denk b.v. aan de observatie-uren en de vergadermiddagen) en voor de leraren die maar moeten zien dat ze het in de praktijk waar maken.

Het zou bij alle enthousiasme over de gestelde doelstelling oneerlijk zijn om geheel aan de daarbij horende problemen voorbij te gaan – ook de school doet dat niet. Het Schoolwerkplan noemt behalve een aantal gesignaleerde voordelen die ook hier al genoemd zijn (veiligheid, onderlinge acceptatie, heterogeniteit als verrijking in plaats van selectie-motief, een tegenwicht tegen sociale discriminatie en tegen louter cognitief, leerstofgericht denken) ook 'probleemvelden':

'Het onderkennen en bespreekbaar maken van groepsprocessen vraagt van de kinderen een wijze van participeren die velen van hen totaal onbekend is; sterker nog: ze hebben deze wijze van functioneren meestal ervaren als zijnde niet relevant omdat alleen het individuele cognitieve aspect centraal stond'.

'In hoeverre kan je, als school, kinderen vast pinnen om deel te nemen aan groepsprocessen die niet aansluiten bij het eigen van ieder kind, m.a.w. waar liggen de grenzen?'

'De enorme overschakeling die van docenten gevraagd wordt om van "klassieke" leerpatronen over te stappen naar begeleiding van groepsprocessen etc.'

'Van docenten wordt verlangd dat zij gaan denken vanuit de beleefswereld van het kind en niet meer vanuit de leerstofdoelen'.

'De ouders dienen duidelijk betrokken te worden bij deze ontwikkeling omdat dit ook voor de meesten van hen een nieuwe ontwikkeling is'.

'Het ontwikkelen van rapportagevormen, zodanig dat zowel sociale ontwikkelingen als individuele ontwikkelingen t.a.v. de hierboven beschreven componenten zo "adequaat" mogelijk worden weergegeven'.

Speciaal voor de leraren is het lastig om de techniek van het observeren aan te leren; de nieuw vereiste begeleidingsattitudes zich eigen te maken; materialen te leren ontwikkelen die aansluiten bij de startpositie van de leerlingen en sociaal leren op zo'n manier mogelijk maken dat ook elke begaafde leerling aan zijn trekken kan komen; het rapporteren te leren over niet alleen cognitieve, maar ook sociale ontwikkelingen. Verbaast het iemand nog als ook over tijdsgebrek gerept wordt?!

Is met dit alles nu de essentie van 'sociaal-

leren' aangeduid? Voor wat de onderbouw betreft, ja. Nee, voor wat betreft de uiteindelijke richting die men zich in de bovenbouw van de school voor ogen heeft.

'Wij op school vinden dat die sociale vorming, het sociale leren dus ook, moet uitmonden in politieke vorming en dat je die twee aspecten steeds als elkaar aanvullend moet blijven zien – ze horen bij elkaar', aldus Boerhout. 'Als je uitgaat van een heterogene groep dan heb je als het ware een afspiegeling van de samenleving zelf. En als je met die heterogeniteit helemaal niets doet, dan zou je suggereren dat die maatschappij ideaal in elkaar zit, en dat lijkt me niet zo te zijn'. Overigens 'eigenlijk begint het nu pas een beetje tot ons door te dringen wat de theorie van sociaal leren in de praktijk inhoudt... je moet met bijstellingen komen. Wij hebben inderdaad gemerkt dat je niet, wat veel mensen zeggen, met die politieke vorming moet beginnen. Je moet eerst die groepen hecht maken... en zelf leren daarbij als begeleider op te treden. Je moet afstappen van je hele frontale rol. Je wordt procesbegeleider, de ene groep is anders dan de andere groep, functioneert en werkt anders dan de andere groep. Dat is moeilijk en lastig'.

Hoe leer je dat? Uitwisseling van ervaringen, observaties, gesprekken over je eigen aanpak en manier van werken binnen de PE's spelen daarbij een belangrijke rol, ook de logboeken van de groepen leerlingen. Boerhout: *'docenten verschuilen zich vaak achter materiaal, als groepsprocessen niet lekker lopen. Als het materiaal maar goed is, dan lopen de groepen ook wel... Daar zit een stukje verschuilen in, want ik denk dat het veel belangrijker is dat je als docent toegroeit naar een rol van begeleider... eerst moet de persoon van de begeleider doorkrijgen waar hij mee bezig is, dan kan je desnoods eerst wel gewoon met boekjes doorwerken en komen die materialen in later instantie ook wel voor elkaar. Je moet natuurlijk daar wel aan gaan werken, anders wordt het "lekker met elkaar bezig zijn" en voor de rest niks'. 'Zelf gebruiken we b.v. "Sprekend Verleden" wel, maar vooral stencils en zelfontwikkeld materiaal met een zo open mogelijk karakter dat ook geregeld wordt veranderd of door de PE teams aan eigen voorkeur of behoeften wordt aangepast'.*

En de leerlingen? Wat vinden die ervan? Volgens Boerhout is er soms best wel enige weerstand te merken tegen deze vorm van leren. *'Bij de frontale aanpak kan je af en toe wel een beetje indutten, met een actieve houding op het geluid inzakken. Maar,*

bij groepswork, bij deze manier van groepswork met actieve observatie erbij, zijn leerlingen erg moe aan het eind van de week... Ze zijn constant bezig, er moeten steeds actieplannen gemaakt worden, dingen uitgevoerd, besproken, gedaan worden'.

En wat doen ze dan precies? Bij voorbeeld werken met het lesmateriaal zoals dat hierbij is afgedrukt; het is ontleend aan het leergebied 'Egypte en wij'.

Wat gaan we nu doen?

Je maakt met je groepje een keuze uit vier verschillende opdrachten. Hieraan werk je de rest van de tijd en het hele volgende blok.

In die opdrachten kun je alles verwerken, wat je in de vorige blokken van dit keuzeprogramma over Natuur en Mythen hebt geleerd (of wat je er al over wist).

Lees eerst de mogelijkheden goed door en bedenk zelf wat je het liefste wilt. Daarna in je groepje overleggen. Het is de bedoeling, dat je groepje het ééns wordt over de keuze, zodat jullie samen aan de presentatie werken.

Keuzemogelijkheden:

A. Bedenk uit onze tijd een verhaal, of gebeurtenis en maak er op Egyptische manier een soort stripverhaal van. Dit stripverhaal wordt bijv. gevonden in een grafkelder.

Formaat: grote flappen.

Gebruik: potlood, stiften, kleurpotloden.

B. Bedenk een verhaal waarin mensen voorkomen met heel duidelijke eigenschappen.

a. Schrijf dit op.

b. Maak van de menselijke eigenschappen dierlijke karaktertrekken.

c. Teken en schrijf dit verhaal en maak er vragen bij, zodat je medeleerlingen (diegenen die het lezen) iets moeten kunnen vertellen over de dierlijke en menselijke eigenschappen.

G. Bedenk een fabel.

a. oefen de fabel

b. maak van papier dierenmaskers en presenteren.

D. Dit kan alleen met toestemming van een B.V. docent:

Maak kanopenpotten van klei.

Integratie en geschiedenis

Ter afsluiting van deze notities enkele voor zichzelf sprekende citaten, een lang van rector Chamuleau, die in de loop van het gesprek ons groeiend respect en gevoel van sympathie verwierf, en twee korte van leraar Boerhout, die zich allerm minst als onversneden 'vak'leraar ontpopte, maar veeleer als een echte Ashrammer.

Boerhout: *'Als je praat over maatschappijvisie, over onderwijs en levensbeschouwing, dan blijkt dat historici, maatschappijleraren en dergelijke - de softgroep dus - vanuit datgene wat ze geleerd hebben een heel belangrijke inbreng leveren. Wanneer je naar onze verschillende projecten kijkt, zie je hoe er gevraagd wordt naar de historische component, naar de werkelijkheid achter de werkelijkheid. Geschiedenis is dan bij uitstek een vak dat ontzettend veel moet bijdragen. Je ziet ook een soort herwaardering - vind ik een beetje - voor het vak in zoiets als de middenschool. Je ziet dat vakken die de historische component kunnen aandragen in de lift zitten'.*

Chamuleau: *'Ik denk dat dat waar is, maar dat je niet moet onderschatten dat er door ons een heel duidelijke keuze gemaakt is voor het historisch denken.'*
Ik zou me kunnen voorstellen dat iemand anders andere doelen gekozen had, waarbij dit dus minder aan de orde kwam. Maar aan de andere kant denk ik - ik ben helemaal geen historicus in de zin van een vakgenoot van jullie - dat het gewoon een algemeen gegeven is... die historische doelen. Dit soort doelen, die geschiedenisdocenten voor zichzelf claimen, dat zijn nu juist algemeen vormende doelen. Die zijn niet alleen van de geschiedenisdocenten. Die heb je gewoon nodig. Als je op een gegeven moment met jezelf bezig bent, dan kun je er niet aan ontkomen... : doordat je bepaalde zaken terugkoppelt en nagaat hoe bepaalde zaken gegroeid en ontstaan zijn, doordat je jezelf de vraag stelt "zou ik op dat moment, in die en die situatie in de geschiedenis, ook zo'n beslissing genomen hebben en hoe zou ik het nu doen?". Ik denk dat dat iets is wat door het hele onderwijs heen gewoven moet worden - en in die zin vind ik dat geschiedenis eigenlijk door iedereen gegeven zou moeten worden. Niet dat je dat moet koppelen aan extra uren of zo... laat ik het zo zeggen: je kunt niet leven zonder geschiedenis. Dat ligt er natuurlijk bij het ene vak duidelijker in dan bij het andere, maar ik denk dat daar ook een essentiële taak van de geschiedenisdocent ligt, om namelijk bij vakken als wiskunde, bij collega's die dat niet zien,

die te scholen om aan te geven waar de historische momenten zitten zodat ook zij die kunnen inbrengen en hanteren. Geschiedenis in die zin moet geïntegreerd zijn in het totaal-pakket van het onderwijs: het moet niet alleen bij "geschiedenis" gebeuren, het is niet typisch iets voor alleen vakleraren geschiedenis'.

Wat is dan wel typisch vak-historisch? *'Historisch? Ik denk bij geschiedenis, maar ook bij alle andere vakken, in de lijn van "wat is nu het typisch ambachtelijke, het typisch vorsende van geschiedenis". Ik denk dat elk vak dat heeft, iets typisch ambachtelijks, dat ook typisch vakgebonden is, bij een taal anders dan bij geschiedenis bijvoorbeeld... Ik denk dat, als eindresultaat, b.v. bij een eind-examen, een leerling in staat zou moeten zijn de geschiedkundige methodes te kunnen hanteren om een bepaald resultaat, artikel of zoiets, te kunnen toetsen op die methodes zelf. Dat vind ik het ambachtelijke. Het attitudinale overstijgt dat, niet dat het er los van zou staan, maar wel dat ook andere "vakken" eraan deel hebben. Als een kind historisch leert denken alleen maar in het vak geschiedenis, dan denk ik dat het mislukt is!'*

Boerhout: *'... kinderen geef je gelijke rechten, maar je moet geen sprookjes vertellen, dat wil helemaal niet zeggen dat ze ook gelijk eindigen. Ze stromen toch verschillend uit. Dat blijft zo, maar je hoopt dat de meerwaarde zit in het feit dat ze door die sociale integratie, als ze later in de maatschappij gaan functioneren, blijven omgaan met mensen uit verschillende milieus omdat ze hebben ervaren dat dat best lekker gegaan is al die tijd. Daarin ligt een stukje van je meerwaarde, en niet zozeer in het feit dat je iedere leerling een topositie in de maatschappij garandeert. Maar je hoopt wel dat ze die positie ter discussie kunnen stellen als ze daarbinnen functioneren. Want op grond waarvan heb ik, of claim ik bepaalde voorrechten?'*

Rest óns nog een kort dankwoord aan de beide gesprekspartners, voor de tijd en het vele schoolmateriaal dat ze voor dit artikel afstonden. Terwille van de overzichtelijkheid hebben wij onze materiaalselectie beperkt tot het eerste leerjaar.

Noten:

1. Zie bijlage 1

2. Zie bijlage 1

3. Lit. G. Stanford, Groepswork in het onderwijs. Nijkerk 1980. R. Boerhout, A. Miedema, Groepswork... waarom en hoe? Groningen 1981

4. Zie bijlage 1

Bijlage I

Laagdoelen als centrale vormingsdoelstellingen

Eerste leerjaar:

Leerlingen ervaren hun eigen leerwereld als 'natuur', als 'gewoon', als 'vanzelfsprekend', en wel in een dusdanige mate dat de fantasie geen vat heeft op het alternatief: het had ook anders kunnen zijn. Wij willen een aanzet maken tot wat men 'historicitheidsbesef' noemt. Dat betekent dat 'verleden' niet op de eerste plaats 'vroeger' betekent . . . , dat de hedendaagse werkelijkheid voortgekomen is uit de activiteit van vorige generaties, mensen met bepaalde waarden en normen, . . . dat wij de hedendaagse werkelijkheid mogen veranderen, als ons op grond van onze waarden toeschijnt dat de inrichting daarvan tekort schiet. Het betekent de eigen leefwereld in een kontekst van geschiedenis en ontwikkeling te plaatsen. Dat betekent ook het 'natuurlijke' karakter van die belevingswereld te ontmaskeren en er het inzicht van wat cultuur betekent in te ontwikkelen. Zo'n historicitheidsbesef is de basisvoorwaarde voor elk vormingsproces dat gericht is op een oriëntatie in de werkelijkheid en op het ervaarbaar maken ervan.

Tweede klassen:

Binnen de ontwikkeling van een historicitheidsbesef zou in de tweede klassen een begin kunnen worden gemaakt met het onderzoek naar de verhouding tussen het gemeenschappelijke en het individuele. Met het 'gemeenschappelijke' wordt de 'cultuur' aangegeven: de gemeenschappelijk bestaansvoorwaarden in totaal menselijk opzicht. Met het 'individuele' de vraag of er voor ieder lid van deze gemeenschap ook werkelijk een reële kans ligt op een menswaardig bestaan. 'Jij en de maatschappij'. Binnen deze ontwikkeling is het van belang dat de leerlingen ten opzichte van elkaar, ten opzichte van hun gemeenschappelijke situatie, het onderwijs en het leefklimaat op school . . . inzicht krijgen in hun eigen menselijkheid, maar ook in het menselijke of onmenselijke karakter van bepaalde vormen van samenleven.

Derde klassen:

In de derde klassen is het de bedoeling om het inzicht te doen groeien, dat in de organische relatie tussen persoon en wereld het persoonlijke leven mede bepaald wordt door het culturele en de structuren die daarin naar voren komen.

Daarna . . . is het belangrijk het vormingsproces toe te spitsen op het ontwikkelen van een zelfstandige positiebepaling ten

opzichte van het bestaan. Dit wordt mogelijk, wanneer het denken en doen tot een geïntegreerd geheel groeien vanuit een levensbeschouwelijke benadering van de werkelijkheid . . .

Bijlage II

Een apart onderdeel van het leergebied Griekenland is het thema filosofie.

Inhoud en vormgeving illustreren op duidelijke wijze het concretiseren, spiegelen en sociaal leren.

Wij nemen er veel van over, ook om de opbouw van een heel leergebiedthema te verduidelijken.

Filosofie



Inleiding

Filosofie is een moeilijk woord. Wat betekent het eigenlijk?

Filosofie is nadenken over dingen die je ziet gebeuren. Je probeert er verklaringen voor te vinden. Om dit wat duidelijker te maken zijn hier een aantal voorbeelden:

Je loopt door een appelboomgaard en je ziet dat er een appel van de boom op de grond valt.

Je vraagt je dan bijvoorbeeld de volgende dingen af:

1. Waarom valt de appel van de boom?
2. Waarom valt de appel naar beneden en niet naar boven?



Vraag 1. Probeer met elkaar een verklaring te bedenken voor punt 1 en 2.

Een vissersprobleem:

Twee vissers Jan en Piet zitten in een bootje te vissen. Jan vangt de ene vis na de andere. Piet vangt niets.

Piet vraagt zich af: Waarom vangt Jan wel en ik niet. We vissen toch vlak bij elkaar?

Iedere visser zal Piet 'zijn' verklaring kunnen geven:

1. Jan heeft beter aas.
2. De vissen hebben iets tegen Piet.
3. Piet heeft zijn dag niet.
4. Jan vist dieper dan Piet en deze vis zwemt heel diep.
5. Jan heeft een betere hengel.
6. Jan heeft meer geduld.

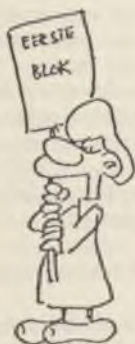
Vraag 2: Welke van deze zes verklaringen vind je goede verklaringen. Welke vind je visserslatijn?

Kort samen gevat:

Filosofie is:

1. Dingen zien gebeuren
2. Nadenken
3. Verklaringen bedenken
4. Nadenken over de verklaringen.

Blok I Waarnemen en verklaren



Wat ga je leren/wat ga je doen

In dit blok ga je een aantal experimentjes doen en je gaat proberen hier verklaringen voor te bedenken.

Ook de Grieken dachten na over de dingen die ze zagen. Bijvoorbeeld over de bliksem en de donder bij onweer. Zij hadden hiervoor een heel eigen verklaring, die anders is dan de tegenwoordige.

Wat weet je al

Je weet al een heleboel, want je ziet de hele dag dingen gebeuren. Sommige dingen vind je zo gewoon dat je je niet eens meer afvraagt, waarom het gebeurt.

Probeer maar eens een verklaring te geven voor de volgende zaken:

Je drukt op het lichtknopje en het licht

gaat aan.

Je draait de kraan open en er komt water uit.

Iedere dag wordt het donker en daarna weer licht.

Ieder jaar heb je zomer en winter.

Het zal je niet meevallen om overal goede verklaringen voor te vinden. Dat is ook niet echt de bedoeling van deze vraag.

Het gaat erom dat je opnieuw dingen ziet gebeuren en je afvraagt: *Hè, hoe kan dat?*

Vraag 3: schrijf met je groep een aantal heel gewone dingen op, waarbij je je kan afvragen: *hè, hoe kan dat?*

Je gaat nu met elkaar een aantal experimentjes doen. Ieder experimentje doe je met elkaar. De vragen beantwoord je eerst zelf. Daarna ga je er met elkaar over praten.

Neem voor ieder experiment een nieuw blaadje. Verdeel het blaadje in tweeën. Zet boven de ene kolom *waarneming* en boven de andere *verklaring*. Om je te helpen alles goed te zien staan er bij iedere experiment een aantal punten waar je op moet letten.

Eerst schrijf je alle waarnemingen op. Pas als het experiment afgelopen is ga je verklaringen bedenken.

Experiment 1 - Koken van water

Nodig: een brander, een driepoot, een gaasje, een bekerglas, water, lucifers.

Doen: Vraag eerst aan je docent uitleg over de brander.

Doe een beetje water in het bekerglas. Steek de brander aan.

Zet het bekerglas op de driepoot en het gaasje. Het gaat erom wat er met het water in het bekerglas gebeurt, als je het water gaat verwarmen.

Schrijf de antwoorden van de volgende vragen in de kolom *waarnemingen*.

1. Wat gebeurt er met het bekerglas zodra je het op het gaasje zet?
2. Na een tijdje zie je belletjes ontstaan in het water. Waar ontstaan deze belletjes het eerst?
3. Waar ontstaan de belletjes later?
4. Wat gebeurt er met deze belletjes?
5. Op een gegeven moment kookt het water. Wat zie je dan in het water? Wat zie je boven het water?

Vergelijk nu met elkaar wat je gezien hebt. Dat doe je als volgt:

Een leest voor wat hij gezien heeft. De anderen kijken of ze ongeveer hetzelfde hebben. Heb je iets heel anders gezien, probeer elkaar dan te overtuigen. Kom je er niet uit, doe dan de proef opnieuw, om te zien wie er gelijk heeft . . .

De Grieken en het onweer

De Grieken hadden hun eigen verklaring voor onweer. In het volgende gesprekje (dialog) lees je hoe zij over onweer dachten.

Situatie: Een vader en zijn zoon, laten we hem Philippus noemen werken samen in hun olijfboomgaardje. Donkere wolken pakken zich samen boven de bergen in de verte.

Ph: Vader, wat wordt het donker in de verte!

V: Ja zoon, ik denk dat Zeus, de hoofdgod, de wolken aan het verzamelen is.

Ph: Ook de wind is gaan liggen!

V: Ook de winden heeft Zeus bij zich geroepen.

Ph: De vogels zijn ook opgehouden met fluiten!

V: Alles wacht af wat er gaat gebeuren.

Ph: Wat kan er dan allemaal gebeuren?

V: Het zal niet lang meer duren of Zeus laat de regen stromen, de winden losbarsen en woedend zal hij met zijn schild door de lucht slingeren. Het zal flitsen in de duisternis!



Niemand weet hoelang de toorn van Zeus zal duren!

Ph: Waarom is Zeus dan boos?

V: Dat weten wij mensen niet. Misschien is Zeus boos op een van de andere goden of is er een koning die hem niet genoeg heeft geëerd.

Ph: Wat zal er dan met onze boomgaard gebeuren?

V: Als Zeus over de velden raast is niets veilig. Mensen, dieren, en boomgaarden niet. Laten wij vlug doorwerken en hopen dat zijn toorn aan ons voorbij zal gaan.

Vraag: Schrijf op welke verschillen er zijn tussen de verklaring die jouw vader zou geven en die van de vader van Philippus.

De verklaring van de vader van Philuppus noemen we een *mythische verklaring*. Zeus of een andere god doet iets. De mensen kunnen er niets aan doen. Het gebeurt gewoon.

De verklaring van je vader noemen we een *kritische verklaring*. Er is veel nagedacht over onweer en bliksem. Er zijn experimenten gedaan en de verklaring heeft niets meer te maken met de wil van de goden.

Hierna volgt het verhaal van Demeter en Persephone, waarin de leerlingen de mythische verklaring voor het ontstaan der seizoenen duidelijk wordt...

In blokuur II worden de begrippen mythische en kritische verklaringen verder uitgebouwd, o.a. door de dood van Achilles in de Trojaanse oorlog. De relatie mythe-Sinterklaas is daarna het middel om de mythologische verklaring van gebeurtenissen te lijf te gaan.



Inleiding

De meeste Grieken dachten dat de goden alles deden.

De goden zorgden voor mooi weer, voor onweer en wind.

Als een Griek rijk wilde worden, hoopte hij dat de goden aan zijn kant stonden. Hij bracht dan offers.

En als een Griek ziek werd... dan was dat nou eenmaal de wil van de goden. Maar niet alle grieken dachten er zo over. Er waren er ook een paar die het onzin vonden om te zeggen dat de goden alles deden.

Zij dachten niet dat de goden voor onweer zorgden.

'Misschien is er wel een andere verklaring voor', dachten ze.

Eén van die Grieken was Socrates.

Socrates dacht er allemaal een beetje anders over. En dat liet hij merken ook. Hoe dan?

Wat ga je leren/wat ga je doen?

In dit blok ga je leren wat Socrates deed. En wat de andere Grieken daarvan vonden.

Ook komt Columbus er nog even bij kijken.

Je leert dat Columbus en Socrates eigenlijk wel wat op elkaar leken.

Wat weet je al?

Je hebt al geleerd wat filosofie is. Het nadenken over allerlei dingen om je heen, en proberen er een verklaring voor te vinden.

In Griekenland was er meestal een 'mythische' verklaring voor.

Vraag 1: Kijk nog eens naar jullie antwoord op vraag 1 in blok II. Dat ging over heksekeringen.

Welke 'mythische' verklaring heb je daar gegeven?

Vraag 2: Behalve de 'mythische' verklaring heb je toen ook een 'kritische' verklaring gegeven.

Welke 'kritische' verklaring hebben jullie gegeven voor de heksenkringen?

In Griekenland hadden de mensen bijna overal een verklaring voor.

Bijvoorbeeld waarom er een lente, zomer, herfst en winter was.

Vraag 3: Schrijf nog even kort op welke verklaring de Grieken hadden voor het bestaan van deze seizoenen.

En ook wisten ze waarom het onweerde: Zeus, de oppergod was kwaad. En dan ging het donderen in de hemel. Socrates was het niet zo erg eens met al deze verklaringen van de Grieken. Hij hield meer van 'kritische' verklaringen.

Vraag 4: Bespreek in je groepje wat hiermee bedoeld wordt. Denk bijvoorbeeld aan de verklaring voor het onweer. Schrijf het antwoord op...

Filosofen

Filosofen zijn mensen die aan filosofie doen. Dus mensen die nadenken over van alles en nog wat. Zo iemand wordt ook wel 'wijsgeer' genoemd. Dat betekent: graag veel wijsheid willen bezitten. Meestal had zo'n wijsgeer ook veel wijsheid. Hij had veel kennis en kon dus over veel dingen meepraten.

Vraag 6: Bespreek in je groepje de volgende vraag:

Zouden de filosofen ook geloofd hebben dat Zeus voor het onweer zorgde?

Vraag 7: Kijk nog eens naar vraag 1.



Wat voor een verklaring zouden de filosofen hebben voor de heksekering? De 'mythische' of de 'kritische'?

De filosofen waren niet tevreden met al die goden.

Goden die voor regen zorgden. En voor een goede oogst. Of ziektes.

Zij, de filosofen dachten na over hoe de wereld nou écht in elkaar zat.

Ze geloofden niet dat alles gebeurde door de kracht en de macht van de goden.

Windhozen en stormvloedden kwamen niet omdat de goden kwaad waren, vonden ze. 'Daar zijn andere verklaringen voor te vinden'.

Zij dachten dat de natuur zelf voor windhozen en regen zorgde.

En zelf zorgde dat het zomer en winter werd.

En zij vonden ook dat de mensen dat moesten gaan onderzoeken. Onderzoeken wat 'de wetten' van de natuur waren. Zodat ze konden leren waarom en wanneer iemand ziek werd.

Lees het volgende verhaal maar eens. Het verhaal komt van een onbekende schrijver uit het oude Griekenland.

Vraag 8: Laat één uit jullie groepje dit verhaal voorlezen.

Gorgias van Herakleia was in een veldslag gewond.

Hij had een pijl in zijn long gekregen.

De pijl was eruit getrokken.

Maar de wond was nog niet genezen.



Anderhalf jaar lang kwam er etter uit de wond. Zoveel, dat hij 67 pannen met etter vol had.

Op een dag viel hij in slaap.

Zijn wond deed nog steeds een beetje pijn.

Hij droomde in zijn slaap...

Het leek of een God het haakje van de pijl weghaalde. Het haakje dat nog steeds in zijn longen was blijven zitten...

Toen hij wakker werd had hij geen pijn meer:

Hij was beter.

Deze jonge man, Gorgias, geloofde dat de goden hem genezen hadden.

Een filosoof, Hippocrates, hoorde van dit verhaal.

Vraag 9: Geef eerst zelf antwoord op de volgende vraag:

Zou Hippocrates ook gelooft hebben dat Gorgias door de goden genezen was?

Vraag 10: Bespreek in je groepje de antwoorden op vraag 9.

Vraag 11: Probeer nu met z'n allen te bedenken welke verklaring Hippocrates had.

Zijn verklaring mag niets met de goden te maken hebben.

Vraag 12: Maak met je groep een flap. De flap gaat over de ziekte van Gorgias en de verklaring van Hippocrates. Lees eerst de hele opdracht door en ga dan aan het werk.

Zet bovenaan de flap: 'Hippocrates en de ziekte van Gorgias'.

Daaronder schrijf je kort op het verhaal van Gorgias; en ook wat hij dacht van zijn genezing. En tenslotte schrijf je op wat Hippocrates ervan dacht: je eigen antwoord op vraag 11.

Hippocrates was een filosoof. Hij dacht wat anders over de ziekte dan Gorgias zelf. Hippocrates was 'kritisch': hij zocht naar andere verklaringen. Hij vroeg altijd: 'Waarom?'. Waarom werd Gorgias ziek? En waarom werd hij beter? Hij was in ieder geval niet tevreden met het antwoord van Gorgias: dat hebben de goden gedaan.

Socrates

Socrates was ook een filosoof. Alleen dacht hij niet zo veel na over ziekten. Of over het weer. Zijn belangstelling ging uit naar de mensen. Naar hoe de mensen dachten:

Wat vonden de mensen de beste manier van leven?

Waarom wilden ze rijk worden? Wat vonden ze goed? Waarom hadden ze slaven?

Wat vonden ze slecht?

Socrates stelde altijd vragen aan de mensen. Altijd vroeg hij: waarom?

'Waarom doe je dit?' 'Waarom doe je dat?' 'Waarom vind je dat Gorgias gelijk heeft?' 'Waarom vind je dat Hippocrates gelijk heeft?'

Altijd maar weer: 'waarom', om erachter te komen wat de mensen dachten en waarom.

Om je een idee te geven hoe Socrates dat deed, moet je vraag 14 doen. Vraag 14 bestaat uit 2 delen: een inleiding en een gesprek tussen twee mensen.

Vraag 13: Wijs één iemand uit jullie groep aan die de inleiding voorleest van vraag 14. En wijs twee anderen aan die het gesprek voorlezen; dat is de rest van vraag 14.

Vraag 14: Deel I:

Hieronder staat een gesprek. Dat verhaal lees je met je groep. Het gaat over Socrates en Domos. Domos is ook een Griek en Socrates is hem toevallig tegengekomen.

Socrates stond op de markt. Hij stond daar vaak, om met de mensen te praten. Meestal had hij een groep mensen om zich heen staan, die luisterden naar wat hij zei. Of luisterden naar wat hij vroeg aan andere mensen.

Op deze dag kwam Domos voorbij zo'n groepje. Met Socrates in het midden.

Domos bemoeit zich met het gesprek. Het gaat over stelen.

Eén leerling van Socrates heeft beweerd dat het niet altijd slecht is om te stelen. Soms kun je niet anders, beweert-ie.

Lang niet iedereen is het daarmee eens.

Hieronder staat het gesprek dat Socrates houdt met Domos.

Deel II:

Domos: Ik vind het niet juist om te stelen. Ook al gaat het maar om één appel. Die appel is van iemand anders en niet van jou. Daar moet je afblijven.

Socrates: Dus jij vindt dat stelen slecht is? En dat degene die steelt gestraft moet worden?

Domos: Ja, dat vind ik. En streng gestraft ook! Want als één iemand mag stelen, mag iedereen dat. En dan is het einde zoek.

Socrates: Maar stel je eens een héél arme man voor. Deze man woont naast een hele rijke man. Die man is zo rijk dat hij elke dag voedsel over heeft.

Dit geeft hij dan aan zijn varkens of laat het gewoon op zijn erf liggen.

Vind jij nu dat de arme man niet aan dat voedsel mag komen?

Domos: Tja... als hij het aan zijn varkens geeft, of weggooit... tja. Nou, dan vind ik dat die arme man dat wel mag pakken.

Socrates: Waarom mag dat wel? Dat voedsel is toch van die rijke man?

Domos: Omdat die rijke man het niet écht meer nodig heeft. En die arme man lijdt honger... hij heeft het dus wel nodig.

Socrates: Maar als de rijke man dat niet goed vindt? En de arme man verbiedt om aan dat voedsel te komen?

Domos: Maar dat is onrechtvaardig! Hij kan het toch best missen!

Socrates: Ja, dat is wel zo, maar wat zou jij doen als je de arme man was? Het voedsel laten liggen en verhongeren? Of het stiekem toch nemen?

Domos: Het laatste, denk ik. Want hij mist het toch niet en ik heb het nodig om in leven te blijven.

Socrates: Is dat niet hetzelfde als stelen? Het is niet van jou en toch neem je het weg?

Domos: Ja, eh... eigenlijk wel, ja.

Socrates: Maar in het begin van ons gesprek zei je wat anders. Toen zei je dat niemand mocht stelen. Dat dat altijd slecht is. Waarom vind je dat nu niet meer?

Domos: Omdat de rijke man onrechtvaardig is. Hij kan dat voedsel best missen en de arme man heeft het hard nodig. Daarom vind ik het in dit geval niet slecht om te stelen.

Socrates: Hij hoeft dus ook niet gestraft te worden?

Domos: Nee. Als er iemand gestraft moet worden is het de rijke man.

Socrates: Dus eigenlijk kun je ook niet van te voren zeggen dat iedereen die steelt streng gestraft dient te worden.

Domos: Elk geval is natuurlijk anders... eh... nee, dat kun je niet van te voren zeggen.

Socrates: Dus je moet elk geval apart bekijken en pas dan oordelen over goed of slecht.

Zó ging het gesprek tussen Socrates en Domos.

Socrates stelde de vragen en Domos ging nadenken. Nadenken over wat hij gezegd had en of dat wel klopte.

Bij vraag 15 en 16 gaan jullie zelf zo'n gesprek maken. Eén van jullie is Socrates en stelt de vragen.

Lees eerst vraag 15 goed door en kijk dan naar de opdracht bij vraag 16.

Vraag 15: Spreek eerst af wie van jullie Socrates speelt. De andere 3 zijn leerlingen van Socrates. Socrates stelt de vragen aan de leerlingen. En de leerlingen geven de antwoorden. Het gesprek gaat over roken.

De leerlingen vinden dat iemand zelf mag weten of-ie rookt.

Socrates vindt dat je rekening moet houden met andere mensen.

Hij zegt dat niet tegen de leerlingen, maar stelt alleen maar kritische vragen. Lees nu eerst vraag 16 voordat je het gesprek gaat beginnen.

Vraag 16: Als je de rollen hebt verdeeld, ga je het gesprek maken. Schrijf het op. Daarna neem je het op op een cassette-recorder. Oefen eerst een paar keer voordat je het opneemt.

Socrates stond kritisch tegenover veel dingen uit de Griekse maatschappij. De Grieken geloofden bijvoorbeeld dat de goden op de Olympus woonden. En vanaf die berg de wereld bestuurden. Socrates geloofde dat niet en om te bewijzen dat hij gelijk had, beklom hij de berg. De opvattingen van Socrates waren heel anders dan de opvattingen van anderen. Hij leerde veel aan zijn leerlingen. Hij stelde veel vragen aan iedereen. Niet iedereen kon daar tegen. Want door zijn vragen gingen de mensen wel eens anders denken. Ze keken anders aan tegen dingen uit de maatschappij.

Vraag 17: Kijk nog eens naar het gesprek tussen Domos en Socrates. Is Domos anders gaan denken over of stelen goed of slecht is?

Schrijf op wat Domos eerst vond. En wat hij vindt aan het eind van het gesprek.



Lang niet alle Grieken waren gediend van de denkbeelden van Socrates.

Die denkbeelden waren anders en sommige mensen werden opstandig daardoor. Ze gingen meer nadenken over de heersende denkbeelden, en waren het niet altijd meer eens met de machthebbers. Anderen vonden dat bedreigend. Ze werden bang voor Socrates. Uiteindelijk begon men een proces tegen Socrates. En aan het eind ervan werd Socrates ter dood veroordeeld. Hij moest een gifbeker leeg drinken.

Ook tegenwoordig vindt men nog wel eens dat mensen die anders denken bedreigend zijn.

Denk maar eens aan mensen die niet in dienst willen omdat ze tegen geweld zijn. Deze dienstweigeraars worden gevangen gezet...

Nu volgt een, erg kort, verhaal over Columbus, met als opdracht het bespreken van de overeenkomsten tussen Columbus en Socrates.

Het laatste blok bestaat uit een grote opdracht: – de leerlingen maken een toneelstuk en nemen dit op de band op.

Het verhaal dat gespeeld moet worden gaat over een schaapherder, die leefde in Griekenland ten tijde van Socrates.

De schaapherder was een braaf en oppassend man.

Elke dag stond hij bij het roepen van de haan op, verzamelde zijn schapen en ging op pad met zijn kudde. Hij volgde altijd dezelfde weg als hij zijn dorp verliet. Als hij terugkwam en de schapen terug had gebracht, ging hij vaak met twee vrienden van hem een glaasje wijn drinken.

Hij leidde een geregeld bestaan en was daar best tevreden mee.

Hij had voldoende te eten. Hij had vrienden met wie hij vaak gezellige uurtjes doorbracht.

En hij had zijn kudde.

Elke dag telde hij de schapen uit de kudde twee keer: één keer als hij weg ging uit het dorp en één keer als hij terug kwam.

Op een dag gebeurde er iets raars: de telling klopte niet! Hij miste twee schapen bij zijn terugkomst.

Dat was hem nog nooit overkomen...

's Avonds bij het glaasje wijn was hij niet zo vrolijk als anders. Hij vroeg zich af hoe hij twee schapen uit zijn kudde had kunnen verliezen.

Toen hij de volgende morgen weer op weg ging, nam hij zich voor extra goed op zijn kudde te letten. Want zoiets mocht hem geen tweede keer overkomen!

Maar 's avonds bij het tellen miste hij er weer twee... Nog bedroefder dan de vorige avond ging hij naar zijn vrienden. Hij was een beetje kwaad op zichzelf: hij

moest toch écht beter op zijn kudde letten!

Maar de volgende dag herhaalde het ongeluk zich: weer twee schapen minder! En de daarop volgende dag, en de dag daarop, en wéér en wéér, tot hij in totaal al twintig schapen verloren had.

Zijn glaasje wijn liet hij al staan en hij vermagerde zienderogen.

Toen hij de elfde dag op weg ging, met het hart in de schoenen, zag hij het opeens gebeuren... Dáár, dáár bij dat bosje langs de weg, daarnaast... daar waren opeens twee schapen weg! Zomaar, alsof ze in rook waren opgegaan. Het ene moment waren ze er nog en het volgende moment waren ze van de aardbodem verdwenen.

Ontsteld van schrik verzamelde de schaapherder zijn kudde en maakte rechtsomkeert naar het dorp.

Daar aangekomen vertelde hij zijn vrienden onmiddellijk wat hij met eigen ogen gezien had.

Om van de schrik te bekomen trokken ze met z'n drieën een fles wijn open en gingen de hele, vreemde zaak uitgebreid bespreken.

Ze bekeken het geval van alle kanten, probeerden een verklaring te vinden, maar kwamen er niet uit.

Tenslotte konden ze maar één oplossing vinden: het moest het werk van de goden zijn.

Alleen de goden konden schapen in het niet laten verdwijnen. De schaapherder had zeker een misstap gemaakt, dat de goden zo kwaad op hem waren...

De volgende ochtend gingen ze met hun drieën op stap om met eigen ogen te zien wat de schaapherder had gezien.

En ja hoor... op precies dezelfde plek herhaalde de verdwijning zich. Weer twee schapen weg...

Verslagen sjokte de herder naar huis en nam het besluit om te proberen de goden gunstig te stemmen.

Hij zou dit doen door elke avond een schaap te offeren aan de goden.

Maar niets hielp. Hij probeerde het met twee schapen per avond, met lammeren, maar ze bleven verdwijnen, en altijd op dezelfde plek.

Ten einde raad ging hij naar de stad. Daar sprak hij met verschillende mensen, maar niemand kon hem helpen: 'Je had de goden niet boos moeten maken', zeiden ze tegen hem.

Socrates hoorde van het verhaal en besloot de schaapherder op te zoeken...

Tot zover het verhaal. Het verhaal is niet af. Het is een onderdeel van jullie opdracht om het verhaal af te maken.

Lees nu eerst vraag 4, waarin de rollen staan beschreven.

Vraag 4: In dit toneelstuk zijn er 4 rollen:
Rol 1 is de schaapherder. In het verhaal heeft hij nog geen naam, dus verzin dat eerst.

Rol 2 en 3 zijn de vrienden van de schaapherder. Ook zij hebben nog geen namen, vergeet niet die te verzinnen.

Rol 4 tenslotte is Socrates.



Wat moeten de rollen doen?

Je gaat een toneelstuk maken in drie bedrijven:

Bedrijf 1: dit gaat over het verhaal dat je net gelezen hebt: de verdwijning van de schapen en de gesprekken tussen de drie vrienden.

Bedrijf 2: dit bedrijf gaat over de schaapherder die naar de stad gaat; hij voert daar gesprekken met een aantal mensen en tenslotte met Socrates. De andere mensen in de stad kunnen zolang door de 'vrienden' (ROL 2 en 3) gespeeld worden.

Socrates moet in zijn gesprek met de herder veel vragen stellen.

En hij moet door die vragen de schaapherder laten nadenken over een andere mogelijke verklaring.

Bedrijf 3: in dit bedrijf gaat de schaapherder terug naar zijn dorp. Hij is ervan overtuigd dat er een andere verklaring voor de verdwijning is.

Hij vertelt zijn vrienden hierover en met z'n drieën gaan ze kijken of het waar is.

Vraag 5: Verdeel de rollen.

Maak met de groep het toneelstuk.

Zorg ervoor dat alles op papier komt te staan.

Als je helemaal klaar bent en voldoende geoefend hebt, neem je het op op een cassette recorder...

Het toneelstuk wordt bij de presentatie van de verschillende groepsproducten aan de klas ten gehore gebracht en daarna nabesproken, net als de andere leergebiedthema's.

010▷



VGN nieuws

Sectie Havo/Vwo en Mavo

Naar een nieuw eindexamenprogramma?

Zoals reeds aangekondigd in de vorige Kleio organiseren de besturen van de Havo/Vwo- en de Mavo-secties op zaterdag 31 oktober een één-daagse conferentie in Utrecht van 10.30-16.00 uur met als thema: 'Naar een nieuw eindexamenprogramma?' De conferentie wordt gehouden in het Bonifatiuslyceum, Fockema Andreaelaan 7, Utrecht.

Het doel van de conferentie is een inventarisatie te maken en een discussie te starten over de doelstellingen voor een nieuw eindexamenprogramma en over inhoud van CSE en schoolonderzoek. Enkele discussiestukken over deze problematiek vindt U hieronder.

In de discussie worden ook de resultaten betrokken van een enquête over het eindexamenprogramma, die in de eerste helft van september gehouden zal worden onder docenten geschiedenis en staatsinrichting.

Op de dag zal na een inleiding in groepen van gedachten worden gewisseld over het bovengenoemde thema. Daarna volgt een discussie met een forum.

Indien U verzekerd wilt zijn van een lunch en de toezending van het programma en nadere stukken kunt U zich vóór 1 oktober schriftelijk opgeven:

voor de Mavo-sectie bij P.L. Hendriks, Europaweg 25, 6381 KG Ubach over Worms,

voor de Havo/Vwo-sectie bij H. Kete-laars, Fluitersdreef 27, 6871 LR Renkum.

Discussiestuk I

Doelstellingen voor een nieuw eindexamenprogramma

Bij het bestuderen van de eindexamenproblematiek bleek het noodzakelijk dat we ons eerst gingen afvragen wat we met ons geschiedenisonderwijs willen bereiken.

We zijn uitgegaan van onze persoonlijke ervaringen in de dagelijkse lespraktijk en kwamen tot de ontdekking dat er heel wat discussies nodig waren om tot een eensluidend verhaal te komen. Mede door de indringende en onmisbare hulp van Mevrouw M. Langenbach zijn we er in geslaagd een samenvatting te geven van wat wij, docenten geschiedenis aan Mavo-, Havo- en Vwo-scholen, als doelstellingen van ons onderwijs beschouwen. Overigens

beseffen we goed, dat er vindingrijke kollega's zijn die tekorten en overbodigheden aan ons werk zullen signaleren. We houden ons voor reële verbeteringen aanbevelen.

Als we de doelstellingen één voor één de revue laten passeren, kunnen ze op de volgende manier beschreven worden:

- *Geschiedenis boeiend vinden*

De leerling moet geschiedenis als interessant en boeiend ervaren. Dit vereist de nodige aandacht voor de 'petite histoire', vooral in de lagere klassen. Een dorre opsomming van feiten is uit den boze.

- *Inlevingsvermogen*

Men moet de leerling stimuleren om zich te verplaatsen in 'andere' leefwerelden; voorstellingsvermogen is erg belangrijk; mogelijke hulpmiddelen zijn o.a. historische romans en rollenspel.

Deze twee doelstellingen vormen samen de basisvoorwaarden zonder welke ieder onderwijs in geschiedenis bij voorbaat mislukken moet.

- *Aanleren van praktische vaardigheden*

Hier kunnen genoemd worden o.a. het hanteren van de atlas, het verzamelen van informatie uit boeken en encyclopedieën, het observeren van illustraties, het interpreteren en vervaardigen van statistieken; het maken van verslagen en samenvattingen.

- *Het kunnen volgen en aanvullen van een (historisch) betoog*

Dit veronderstelt kennis van een aantal historische begrippen, termen en feitelijke gegevens en het vermogen om daarvan een samenhangend geheel te maken.

De twee bovengenoemde doelstellingen kunnen ook als vaardigheden omschreven worden, die niet voor het vak geschiedenis alleen opgeld doen.

- *Gebeurtenissen, ontwikkelingen, processen, structuren uit het verleden en uit de aktualiteit kunnen plaatsen in historisch perspectief, dwz. kunnen plaatsen in hun eigentijdse sfeer en ook in hun eigen groeiproces.*

- *Leren relativeren*

De leerling moet leren, de historische beelden te onderscheiden en met elkaar te vergelijken om zodoende de betrekkelijkheid en de gevaren van historische beeldvorming te leren inzien en vooroordelen te ontmaskeren.

- *Beredeneerd kunnen kiezen*

Het is de bedoeling dat de leerling leert om enerzijds historisch bronnenmateriaal te bewerken en te interpreteren en anderzijds konklusies te trekken en een

eigen waardeoordeel/standpunt te vormen.

Discussiestuk II

Enkele gedachten over CSE en schoolonderzoek.

De bedoeling van een eindexamen is om na een bepaalde periode vast te stellen op welk niveau een leerling beland is. Dat niveau zou bij het vak geschiedenis onderscheiden kunnen worden in een kennis- en vaardighedenniveau.

Tegen de achtergronden van de discussie binnen de sectiebesturen over de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs lijkt het een noodzakelijke voorwaarde, dat in cse en schoolonderzoek de doelstellingen aan bod komen, zelfs noodzakelijk zijn. Op het eindexamen zou getoetst moeten worden in welke mate de doelstellingen bij een leerling doorgewerkt hebben.

Het eindexamen dient over een bepaalde leerstof te gaan. Die leerstof is als volgt omschreven: de periode vanaf 1917, de staatsinrichting en een aantal historische onderwerpen. Het lijkt het sectiebestuur onjuist zonder meer een bepaald deel van de stof blijvend te reserveren voor het cse. Vooral in het landelijk gedeelte van het examen, dat niet persé uit twee onderwerpen hoeft te bestaan, moeten zoveel mogelijk kansen opgenomen worden om de door ons ontwikkelde doelstellingen aan de orde te stellen. Bovendien biedt het cse de mogelijkheid de aandacht te vestigen op leerstof en/of onderwerpen, die anders zijn dan de traditionele, waardoor ook op het terrein van de leerstof vernieuwend gewerkt kan worden.

Fataal zou een ontwikkeling zijn waarbij het kennis hebben van aantal feiten centraal zou staan. Er zal daarom op het cse met vragen gewerkt moeten worden waarbij historisch materiaal verschaft wordt, waardoor de mogelijkheid wordt geboden zowel de kennis van de leerling te toetsen als diens vaardigheid met het omgaan van materiaal.

Wat niet op het cse getoetst wordt, komt vanzelf aan de orde bij het schoolonderzoek, dat zou per examen dus kunnen veranderen. Door de stof niet al te zeer af te palen kan een grotere flexibiliteit in het onderwijs bereikt worden. De docenten zullen zich ieder jaar opnieuw moeten verdiepen in andere onderwerpen dan het jaar daarvoor. Dit lijkt ons van groot belang voor het gehele geschiedenisonderwijs. Ideaal zou zijn als vanuit het eindexamen een vernieuwende werking voor het gehele onderwijs ontstond.



Didaktiekcommissie

Op 2/3 okt. en op 13/14 nov. zal een didaktiekconferentie plaatsvinden met als onderwerp regionale/lokale geschiedenis in de klas. Om zo veel mogelijk collega's in de gelegenheid te stellen de conferentie bij te wonen wordt tweemaal een identieke conferentie gehouden.

Inschrijving geschiedt door storting van f 75,— op postrekening 1561752 t.n.v. penningmeester didaktiekcommissie VGN te Den Haag én onder gelijktijdige schriftelijke aanmelding bij de secretaris van de commissie (Hr. H. van Duysen, Van Baerlestr. 65 IV 1071 AR Amsterdam). Dit kan d.m.v. de opgavestrook uit Kleio no. 5, juni 1981 of d.m.v. een *briefkaart* met vermelding van naam, adres, school, en niet te vergeten uw keuzedatum 2/3 okt. of 13/14 nov. Ook *niet-leden* van de VGN kunnen inschrijven. De volgorde van binnenkomst van beide inschrijvingen (financieel en persoonlijk) is bepalend voor plaatsing bij een te grote toeloop. Ieder ontvangt bericht over al of niet plaatsing.

Hieronder volgt wederom een stukje ter voorbereiding op de a.s. didaktiekconferentie.

Wij zijn de stichting Culturele Raad voor de Provincie Groningen (werkgroep streekgeschiedenis) erkentelijk voor de bereidwillige medewerking bij deze publicatie in Kleio.

Het betreft hier een niet-integrale versie van de lesbrief. Deze en andere lesbrieven zijn te bestellen bij bovengenoemde stichting, Martinikerkhof 27, Groningen.

Hopelijk heeft dit stukje een inspirerende functie zowel voor uw lesgeven als voor uw aanwezigheid op de conferentie.

Een verzameling lesbrieven uitgegeven ten dienste van het geschiedenisonderwijs op de basisscholen in de provincie Groningen.

© 1978 Werkgroep streekhistorie van de Culturele Raad voor de provincie Groningen.

Martinikerkhof 27 – Groningen.

Je bent vast wel eens een eind van huis geweest. Op een vrije dag of in de vakantie. Je kunt je vast nog wel herinneren hoe je toen gereisd hebt. Misschien op de fiets voor een kleinere of met de bus, auto of trein voor een grotere afstand.

Een enkele van jullie is misschien wel eens met een vliegtuig geweest . . .

Deze lesbrief, de eerste uit deze map gaat over vroeger, maar . . . wanneer was dat? Wij gaan samen eens kijken hoe het er

ongeveer 125 jaar geleden uitzag in een deel van onze provincie. Dat was dus in een tijd dat misschien de overgrootvader van jouw vader leefde.

Natuurlijk maakt het wel verschil waar je je bevindt: de streek rond Uithuizen is anders dan die rond Ter Apel, maar de gewoonten van de mensen in het overgrote deel van de provincie Groningen waren wel ongeveer gelijk. Ongeveer, want je begrijpt wel dat de jonker op zijn borg en de turfsteker in Musselkanaal niet op dezelfde wijze leefden.

Je hebt al gezien dat er steeds veel verandert. Ook de mensen van 125 jaar geleden kleeadden zich anders, praatten anders en werkten anders dan zij die nog eerder leefden.

Laten wij eens op ontdekkingsreis gaan door onze provincie zo'n 125 jaar geleden.

Wij gaan een reisje maken met de trekschuit en beginnen onze tocht in één van de twee oudste steden uit de provincie, namelijk in Appingedam. Niet omdat Winschoten niet belangrijk was of Grijpskerk of Delfzijl, maar omdat er vanuit Appingedam sinds 1564 een trekschuit vertrok naar Groningen voor het vervoer van personen en goederen. De schuit vertrekt uit Appingedam 's morgens om 4 uur en gaat weer uit Groningen terug om 3 uur 's middags, behalve van 1 december tot 1 februari, dan vertrekt hij uit Groningen om 2 uur. Op zon- en feestdagen voer er geen schuit.

Het wordt dus vroeg op. Maar dat zijn we wel gewend. Je moet zoveel mogelijk van het daglicht profiteren. Als we bij de aanlegplaats bij de brug van het Appingedammer Kattendiep aankomen, dan zijn daar al verschillende mensen verzameld. De trekschuit, meestal snik genoemd, ligt achter de herberg te wachten. De mensen staan onder de overkapping langs de aanlegplaats. De schipper, die juist de snikjongen heeft opgedragen het paard te halen, is druk bezig om goederen in te laden. Hij neemt ook brieven in ontvangst, die in Groningen bezorgd moeten worden, of hij ontvangt van een moeder een rieten koffertje met wasgoed dat hij moet afgeven aan haar zoon, die in Groningen aan de universiteit studeert . . .

Er zijn allerlei mensen, die met de snik meegaan. Daar is het koopvrouwje met het oorijzer op en een boterhammandje aan de hand. Zij draagt een bruin-rood effen wollen jak, met een lange gerimpelde schoot.

Op het schip staat een heer in gedachten verzonken. Hij draagt een overjas over zijn costuum, waarvan de broek roodbruin





geruit onder zijn jas uitkomt. De pijpen zijn smal en worden met strepen stof onder de schoenen vastgemaakt. Hij draagt om zijn hoogopstaande boord – een zogenaamde vadermoeder – een vrij brede das. Even verderop staat een aantal koffers, grote, die kennelijk bij hem horen. Misschien is hij wel iemand op reis naar Den Haag, om verslag uit te brengen aan de regering van ons land over de aanleg van een spoorweg . . .

De schipper geeft het sein van vertrek. De snikjongen of het jagertje zit al op zijn paard, de lijn is aangespannen. De schipper heeft zich aan boord begeven voor de lange tocht over het water. Langs het Damsterdiep loopt een jaagpad (= trekweg). Daar loopt het paard. De snikjongen heeft om zijn nek een toeter hangen, waar hij op blaast als we bij een brug komen waar we niet onder door kunnen of als er onverwacht koeien of schapen op het jaagpad lopen. Op zijn jas heeft hij een koperen speld (insigne) met een nummer er op. Dat is voor het geval dat de jongen zijn plicht niet goed doet. Men kan dat dan doorgeven aan de Commissaris voor trek- en veerscheppen bij de Steentilpoort te Groningen . . .

Onderweg zien we verschillende dingen die er nu bijna niet meer zijn. Aan de kant op de wal, in een bocht staat een rolpaal. Deze dient ervoor dat het paard de snik niet naar de wal trekt als het schip de bocht van het kanaal moet volgen. Het touw moet dan om de paal worden geslagen, waardoor het schip midden in het kanaal blijft . . .

Daar komt de schipper het roefje binnen. Hij haalt een grote sleutel uit zijn zak, opent daarmee de lade van de tafel en neemt er een stenen pijp met houten mondstuk uit, stopt deze met tabak en slaat met zijn koperen tondel vuur. Op de binnenzijde van het deksel van zijn zilveren tabaksdoos staat zijn naam gegraveerd.

De schipper gaat nu rond om de vrachtprijs te beuren. Dat moet plaats vinden vóór we bij de herberg op Tjamsweer aanleggen. Daar komen weer nieuwe passagiers aan boord, terwijl de snikjongen snel van de gelegenheid gebruik maakt om even iets te drinken . . .

Enkele bepalingen uit de Verordening houdende het reglement en tarief van vrachtlöonen voor het veer van Appingedam op Groningen en terug.

De Burgemeester en Wethouders van Groningen doen te weten dat door den Raad der Gemeente, in zijne vergadering van den 29sten Mei 1858, is vastgesteld de volgende verordening, houdende een reglement en tarief van vrachtlöonen voor het

beurtveer van Appingedam naar Groningen en terug, enz.

art. 3. Ieder, die de vergunning om dit beurtveer te bedienen aanneemt is verplicht in persoon als schipper in dat veer te varen.

art. 9. In geval van klagt over het gedrag van een knecht, zal de schipper, op last van den Burgemeester der Gemeente waarin hij zich bevindt, zich onmiddellijk van een anderen moeten voorzien.

art. 10. Ieder schipper of knecht zal zich van dronkenschap onthouden en in de dienst elkeen bescheiden bejegenen.

art. 17. De ligplaats is te Appingedam achter den zoogenaamden snikstal of achter de behuizing thans door den logementhouder Tjakko Evers bewoond, en te Groningen voor het Damster veerhuis.

Tarief van vrachtlöonen

I. Voor personen:

	a. in de Roef	b. in het Ruim
Van Appingedam naar:		
Loppersummerklap	0.10	f.0.15
Windeweer	0.15	0.20
Groningen	0.40	0.60

II. Voor goederen:

Aardappelen, aardaker, per mud	f.0.10
Appelen (gedroogde) per 100 pond	0.30
Asch (Pot- en weed-) per 100 pond	0.30
Azijn, een fust inhoudende 230 kan of oxhoofd	0.40
Bezems, per bos (rijzen)	0.05
Idem (heiden)	0.05
Buskruid per 25 pond	0.50
Contanten, per 100 gulden los geld	0.15
idem verzegeld	0.10





Opdrachten
Met de trekschuit door Groningerland

Wanneer je *nu* vanuit de stad Groningen naar één van de onderstaande plaatsen wilt, dan kan dat

- naar Ulrum met _____
- naar Delfzijl met _____
- naar Winschoten met _____
- naar Marum met _____
- naar je eigen woonplaats (als die nog niet genoemd is) met _____

Bedenk wel dat het nu soms op verschillende manieren kan!

Vroeger deed men dat echter met andere vervoermiddelen. In het midden van de vorige eeuw was nog een belangrijk vervoermiddel de trekschuit. Een andere naam voor de trekschuit was
Hieronder staat een tekening van een trekschuit. Zet erbij de namen van de onderdelen, die je in de lesbrief tegengekomen bent.
Kleur de tekening.

Snikliedje van Ollerom
(= Ulrum)

Noatje, moak de kovvie kloar,
Schuidje komt ter al aan,
Domenie van Ollerom
Slagt zien wief mit kovvietrom,
Ollerom, bie bollerom,
Doar staat 'n spitse toren.
's Oavens as de snik aankomt,
Din blast de vènt op 't horen.

Termunten

Mouder, doar komt snikjong aan,
Hai komt van de Stad!
Moak hom gaauw wat eten kloar,
Hai het nõg niks had.

(Uit K. ter Laan, Gron. Woordenboek).

Slochteren

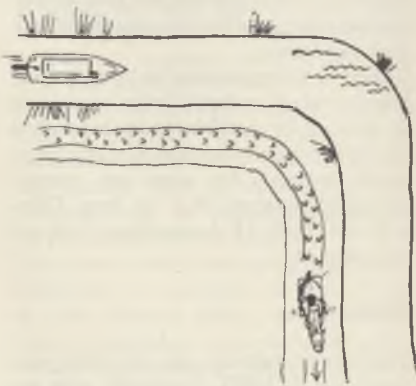
Vraauw Hooghoudt, moak de kovvie kloar
De snik dij komt van Stad!
Wie hebben zo'n laange raaize doan,
En nõg gain kovvie had.

Ulrum

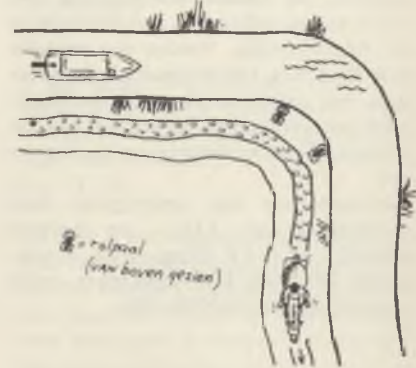
Mouder, hèie kovvie kloar,
Snik dij ligt weer veur ien 't moar,
Voai dij is weer doen.

Onderweg moet de trekschuit door een bocht in de trekvaart.
Hieronder zie je twee tekeningen van die bocht. Teken in de eerste tekening wat er gebeurt met de trekschuit als er geen rolpalen zijn. Teken in de tweede tekening wat er gebeurt met de trekschuit als er wel rolpalen zijn.

tekening 1: ZONDER ROLPAAL



tekening 2: MET ROLPAAL



Kleur de tekeningen.

Je kunt ook eens proberen de situatie na te bouwen in de zandtafel: de trekvaart met bocht, het jaagpad, het schip, het paard en het jagertje. Doe het eerst zonder rolpalen en daarna met rolpalen. Je kunt voor de rolpalen stokjes nemen.

Herhaaldelijk moet onderweg de lijn tussen het schip en het paard losgemaakt worden. Bedenk eens enkele gevallen wanneer dat moet.
Hoe wordt het schip, wanneer het los is van het trekpaard, voortbewogen?

Waardoor denk je zal de trekschuit uiteindelijk verdwenen zijn?

Welke overblijfselen zijn er in je omgeving nog die herinneren aan het reizen met trekschuiten?

Kroniek

Egyptologische vereniging Sjemsoethot

Bedoeling van de vereniging is het bieden van goede, wetenschappelijk verantwoorde, informatie omtrent de oudegyptische cultuur.

Scholen kunnen, middels een bibliotheek-lidmaatschap, publikaties van de vereniging ontvangen.

Gezien de belangstelling bij brugklasleeringen voor de oudegyptische beschaving en gelet op de verplichting tot het maken van een scriptie volgt hier voor geïnteresseerde collega's het adres van voorzitter/hoofddredakteur W.J. de Jong, Geinwijk 904, 1103 AP Amsterdam-Zuid, tel. 020-908934.

Skript

Het tweede nummer van de derde jaargang van SKRIPT, tijdschrift voor geschiedenisstudenten is verschenen. Daarin artikelen over de revolutiebouw in Amsterdam, de Duitse Boerenoorlog van 1525, en over politiek en Jezuïtenangst in de Julimonarchie. Verder een recensie over Els Kloek, Gezinshistorici over vrouwen, een congresverslag, waarin Nietzsche centraal staat en het verhaal van een leraar in de serie Historici en hun beroepen.

Abonnementen zijn verkrijgbaar door overmaking van f 10,— op postgiro 4460822, t.n.v. J.F. Hoogervorst, Herengracht 286, 1016 BX Amsterdam, onder vermelding van SKRIPT 1981.

Recensies

School en didactiek

D.J. Struik, *Het land van Stevin en Huygens*. Nijmegen 1979, f 18.50.

Als nummer 134 van de SUN-reeks is een herdruk verschenen van een overzicht betreffende de wetenschap ten tijde van de Gouden Eeuw. Het boekje is van de hand van de Amerikaanse Nederlander, Dirk Struik, die vanaf 1927 verbonden was aan het vermaarde MIT. Zijn autobiografie verscheen recentelijk in het Jaarboek voor de Geschiedenis voor Socialisme en Arbeidersbeweging in 1977. Hij was voor de oorlog actief in de toenmalige CPH en zette zich in de VS o.a. in voor de Indonesische onafhankelijkheidsbeweging. Velen zullen van hem het gedeelte hebben gelezen over de natuurwetenschappen in Romein's Breukvlak.

Het onderhavige werkje was destijds bedoeld als een populair-wetenschappelijke beschrijving van de wetenschap in de 16e en 17e eeuw. Het beoogde een beeld te schetsen hoe die wetenschap zich in die jaren ontwikkelde. In een hierbij verstrekt nieuw voorbericht voegt Struik daar aan toe, dat er nog immer geen 'Dijksterhuis' bestaat voor dit onderzoeksterrein – 'De technologie blijft blijkbaar Kleio's stiefkind' – en hij constateert, m.i. terecht, dat zijn boekje nog steeds kan gelden als een uniek overzicht. Ook voor onze bovenbouwleeringen kan het zeer dienstig zijn, doordat op niet al te ingewikkelde wijze het één en ander wordt uiteengezet. Na een bondige inleiding over de 'oude' wetenschap volgen dan de nieuwe ontwikkelingen met speciale aandacht voor Stevin, Descartes en Chr. Huygens, geplaatst tegen de achtergrond van de jonge Republiek. Ook de 'levende wereld' van de biologie komt aan bod en al evenzo de vele publicaties te onzent over de buiten-europese wereld. Het is de auteur niet ontgaan, dat onze ontdekkingen overzee vele wetenschappers hebben aangetrokken.

Het moet bij dit alles gesteld worden, dat Struik zich in dit summier overzicht verre houdt van marxistische benaderingen, zelfs in het koloniale hoofdstuk, wat het boekje nog aantrekkelijker maakt. Het geheel gaat vergezeld van een korte literatuurlijst, een register en een uiterst nuttige, verklarende begrippenlijst.

Warm aanbevolen!

M.J. ten Berge.

Homerus, *Ilias, De wrok van Achilles*. Ingeleid en vertaald in Nederlandse hexameters door H.J. de Roy van Zuydewijn, Martinus Nijhoff, 's-Gravenhage 1980. 410 blz. met 24 afbeeldingen. f 45.

Een nieuwe Iliasvertaling en dan nog wel in hexameters! Er zijn tijden geweest dat het verschijnen van een vertaling van een van klassieke meesters literaire gebeurtenissen van de eerste orde waren. De primaire houding van de tegenwoordige lezer zal er een zijn van skepsis: was een nieuwe vertaling nu zo nodig? Kon een poëtische kleuring niet met andere middelen dan uitgerekend de hexameter worden bereikt?

Met dergelijke niet te hoge verwachtingen is deze recensent begonnen aan de lektuur van dit kloeki boek. Gelukkig bleek het meer te zijn dan de gevreesde blok huisvlijt. Natuurlijk maakt de Roy van Zuydewijn – sekretaris-jurist bij de Gezondheidsraad in Den Haag – niet helemaal zijn claim waar 'een vertaling te maken, waarin de verhalende poëzie, met behoud van de ritmische concentratie, even natuurlijk zou klinken als proza' (inleiding XXV). Koncessies heeft hij moeten doen. Maar de totaalindruk van deze vertaalprestatie is gunstig. Deze Dietse Ilias leest vlot en is begrijpelijk. Weldadig is het ontbreken van de storende vertaaltrucs als elisie. Wendingen als 'trappende' en 'stapten z'in' uit de oude vertaling van Timmerman ontbreken. Het aantal keren dat de natuurlijke woordvolgorde in het Nederlands wordt geforceerd om de gewenste hexametrische orde te bereiken, is niet irritant groot. Het predikaat knap verdient deze *Wrok van Achilles* zeker.

Het karakter van de vertaling in vergelijking met die van Timmerman blijkt al uit de beginverzen:

Muze, bezing ons de wrok van de zoon van Pelops, Achilles, die ongenadige wrok, die de Grieken grenzeloos leed bracht.

Timmerman wil de nadruk van de Griekse tekst op 'wrok' tot elke prijs – betaald in woordvolgorde en woordkeus – handhaven en vertaalt:

Wrok, zij uw zang, o Godin, de moorden-de wrok van Achilles, Peleus'zoon, die talloze rampen de Grieken bereidde.

Al direkt valt het prozaïscher karakter van de nieuwe vertaling op. Soms leidt dit tot een wel erg nuchtere woordkeus. 'een vergadering die een onrustig verloop had' (VII 346) is een zin uit een kranteverslag, die misschien wel past in de 'ritmische concentratie', maar vloekt met de poëtische kleur. Aardig, maar niet waardig geeft de oppergod Zeus een vlaag van verliefdheid weer als 'toen ik viel op Demeter' (XV 326). Bij een Homerosvertaling

kijkt men altijd met bijzondere belangstelling naar de weergave van de standaardadiectiva bij goden en helden. De *epitheta ornantia* van de Roy van Zuydewijn zijn bepaald geen vondsten: van helmglans omschitterde, (goed) gescheenkapte, volborstige (vrouwen), heldergeoogd, goudgezetelde, symmetrische (schepen) zijn wat niet verrassende oplossingen voor moeilijke puzzels. Was het metrische nood die leidde tot de verleden tijd 'verschuilt' (XIII 405 en XV 289) en tot 'vermeen niet' (V 440)?

Niet fraai als hexameters zijn:

't Eerst bracht Antilochos één der Trojanen, de prachtig gehelmde (IV 457) en:

't Eerst nu doodde zijn man de zoon van Telamon, Ajas (XII 377)

met een vreemd vallend aksent op 'man', terwijl 'zijn' voor de zin evenveel nadruk verdient.

Instemming verdient de konsekwentie in de transskriptie van de Griekse namen, behalve merkwaardig die van Homerus zelf.

Het titanenwerk heeft in ieder geval een verstaanbaar resultaat opgeleverd, maar de verfrissing die indertijd de Odysseevertaling van Jan van Gelder – in proza – bracht, geeft deze *Wrok van Achilles* niet. Bij de vlotte lektuur waartoe de vertaling noodt, wordt de structuur van het verhaal veel duidelijker dan ooit bij de fragmentarische wijze van lezen over een lange periode in de gymnasiumtijd. Het epische blijkt uit de liefde waarmee strijdscènes worden geschilderd:

't Hoofd van de man viel opzij, zoals in de tuin een papaver zwaar van het zaad en zwaar van het regenwater der lente – zo, bezwaard door de helm, viel het hoofd van de held op zijn schouder (VIII 307)

De uitvoering van het boek is adequaat: een fors werk waarin ieder van de 24 'boeken' wordt voorafgegaan door een welgekozen afbeelding. Het aantal zetfouten is niet overmatig groot (inleidende blz. XV Melelaos voor Menelaos – 2X – en folkloristisch, boek VI 155 Bellerofantes i.p.v. Bellerofontes). In de buurt van blz. 200 heeft de zetter de verkeerde hoofdletters m en h uit de letterbak gehaald, wat een onrustig uiterlijk geeft aan de volle bladzijden.

Als mogelijke lezers komen in aanmerking de oud-gymnasiast die de kennismaking zonder pijn wil hernieuwen en ook degene die al zo vaak over, maar nooit in Homeros heeft gelezen. Zij zullen ook veel hebben aan de goedgeschreven inleiding. Voor de jonge leerling lijkt mij deze vertaling geen vervanger voor een parafrase van de Ilias, hoewel het inbedden van

enkele passages van deze vertaling in het met eigen woorden vertelde relaas iets van de impressie van epische poëzie kan overbrengen.

Anton J.L. van Hooff

O.H. Harsema, *Drents boerenleven van de bronstijd tot de middeleeuwen*. Museumfonds Publicatie nummer 6, Assen 1980. 67 blz. Prijs f 12,50 + f 3,— verzendkosten. Te bestellen door overmaking op postrekening 1327986 t.n.v. Provinciaal Museum van Drenthe onder vermelding *Drents boerenleven*.

Dit mooi geïllustreerde boekje verscheen bij gelegenheid van de tentoonstelling over de ontwikkeling van het boerenbedrijf in Drenthe tussen ± 1200 v.Chr. en ± 1300 na Chr. in het Provinciaal Museum van Drenthe aan de Brink in Assen. Geschreven bronnen over het alledaagse leven van de Drentse boeren in die periode zijn er niet. Dat er toch heel wat over het boedenbedrijf op de Drentse zandgronden voor 1300 bekend is, danken we aan nauwgezet oudheidkundig onderzoek en reconstructie. Uit archeologische vondsten als grondverkleuringen van stijlen en wandpalen van boerderijen, aardewerscherven, gebruiksvoorwerpen, verkoolde graankorrels en ploegsporen bouwt de archeoloog zijn beeld van prehistorisch Drenthe op. Gegevens uit historische tijden vervullen daarbij ook een rol. Door zorgvuldig gebruik te maken van de kennis van het boerenleven in de laatste eeuwen wordt met behulp van het archeologisch materiaal het landbouwersbestaan van bronstijd tot middeleeuwen gereconstrueerd. Soms gebeurt dat heel letterlijk. Zo werd in het 'museumdorp' Orvelte een ijzertijd boerderij zo nauwkeurig mogelijk nagebouwd. Een fraaie kleurenfoto van deze boerderij siert de omslag van het boekje.

Het is verrassend hoeveel er op deze wijze aan het licht komt. Nederzettingen uit de bronstijd en de ijzertijd, bouwtechnieken en materialen, de grootte van woon- en bijgebouwen in de periode voor de jaartelling, een kleine en een grote nederzetting uit de Romeinse tijd, een boerenbedrijf uit de volksverhuizingstijd en twee dorpen uit de middeleeuwen worden beschreven. Opvallend is de bedrijfsgrootte vanaf het begin van de behandelde periode. De Drentse boerenbedrijven in de bronstijd, die onder meer in Elp en Emmen zijn aangetroffen, boden onderdak aan 20 tot 30 stuks vee en hadden gewoonlijk een grondoppervlak van ± 200 vierkante meter. Naast deze boerderijen stonden bovendien ruime bijgebouwen. Bij de nederzetting in Emmen werden heel duidelijke

ploegsporen gevonden, die door een zandverstuiving zeer fraai waren geconserveerd.

Bij de reconstructie van de ijzertijdboerderij uit Hijken van ± 200 v.Chr. in Orvelte is geprobeerd te achterhalen hoeveel arbeid en materiaal voor de bouw van een prehistorisch boerenbedrijf nodig was. Het bleek dat vier mensen in ongeveer drie maanden het karwei konden klaren. Dat betekent dat men zelfs in zeer kleine nederzettingen tussen het inzaaien en het oogsten een woonhuis heeft kunnen bouwen. Een redelijk betrouwbare schatting van het inwonertal van Drenthe voor 1630 komt op ongeveer 16240 mensen. In de prehistorie zullen dit er nog veel minder zijn geweest. Met veel voorbehoud komt Harsema voor de bronstijdnederzetting bij Emmen op 40 à 50 mensen.

Niet alleen over de bewoning, ook over de bewerking van de grond, de celtic fields, de oude Drentse wallen, de verhouding tussen zaaigoed en oogst en andere zaken worden mededelingen gedaan. Op grond van de instructieve tekst en de uitstekende vormgeving beveel ik *Drents boerenleven* voor leraar én leerling van harte aan.

G. Groenhuis

H. Kampinga, *De opvattingen over onze oudere Vaderlandse Geschiedenis bij de Hollandsche historici der XVIe en XVIIe eeuw*. Hes Publishers, Utrecht 1980, 207 blz. f 37,50.

Dit boek is een ongewijzigde herdruk van de in 1917 verschenen gelijknamige studie van dr. Herman Kampinga, uitgegeven door Martinus Nijhoff in 's-Gravenhage. Deze heruitgave is nummer 8 in de reeks historische herdrukken onder redactie van drs. J.A.L. Lancée. Redacteur en uitgever zijn bezig een belangrijke reeks op te bouwen. Evenals zijn voorgangers in de serie, waarvan ik met name Slachter van Bath's 'Samenleving onder spanning' en Geurts' 'Nederlandse opstand in de pamfletten' wil noemen, is het boek van Kampinga de herdruk tenvolle waard. Het is een knap geschreven studie over de Hollandse geschiedschrijvers van de zestiende- en de zeventiende eeuw, waarin de opvattingen van de oudere historici besproken worden rond een beperkt aantal goed gekozen thema's. Kampinga behandelt eerst de ontwikkeling van de historische zin en de kritiek bij deze auteurs, staat vervolgens stil bij de wijze waarop zij de Romeinse tijd, Holland als staat en de grafelijkheid hebben gezien en gaat tenslotte in op hun cultuurhistorische opvattingen.

Zonder een woord van het voorgaande terug te nemen, moet echter wel worden vastgesteld, dat deze studie uit 1917 geda-

teerd is. Het boek zou vandaag anders geschreven zijn. Minder 'naïef'. Kampinga gebruikt probleemloos begrippen als 'vaderlandse geschiedenis' en 'Hollandse historici' en wandelt daarmee natuurlijk wel om een paar hete hangijzers heen. Ten aanzien van het begrip 'vaderlandse geschiedenis' kan men nog zeggen, dat hij ook alleen maar wil laten zien wat de historici van de zestiende- en de zeventiende eeuw daaronder hebben verstaan. Maar zijn oplossing van de vraag wie in die tijd Hollandse historici waren, is nauwelijks een oplossing. Hij deelt simpelweg in een lijst der gebruikte auteurs vooraf mee welke schrijvers hij bespreekt, zonder ook maar ergens aan te geven waarom hij ze als Hollands meent te mogen beschouwen. We lezen op bladzijde 25 dat Ubbo Emmius als Fries buiten zijn kader valt, maar treffen onder de gebruikte auteurs wel de Gelderse professor in Harderwijk Pontanus aan. Ook Zeeuwen en Utrechters zijn ruim vertegenwoordigd. De calvinistische predikant-schrijver Abraham van de Velde, onder meer dominee in Utrecht, ontbreekt daarentegen weer, hoewel zijn visie op het gegroeide nationaal besef een stempel op de orthodox-protestantse geschiedschrijving zou zetten. Zijn in 1668 verschenen boek over de geschiedenis van de Republiek 'De Wonderen des Allerhoogsten' zou Kampinga's beschouwing over het ontstaan van een Hollands nationaal besef meer diepgang hebben gegeven.

Dat alles neemt niet weg, dat Kampinga's studie nog altijd veel te bieden heeft. Geschiedenisliefhebbers krijgen door deze herdruk de gelegenheid een erudiet geschreven studie over een essentieel stuk historiografie in hun boekenkast te krijgen. Voor leerlingen vind ik het boek niet geschikt. Kampinga citeert veel in het latijn zonder de vertaling erbij te geven en dat zal voor de meeste leerlingen een te grote barrière zijn.

G. Groenhuis

Wapenfeiten 1980, Gegevens over bewapening, ontwapening en militaire uitgaven gebaseerd op het SIPRI-jaarboek 1980. Staatsuitgeverij, Den Haag 1980, (NIVV-reeks nr. 23), 110 pagina's incl. 9 tabellen over bewapeningsuitgaven.

Inhoud

Het onafhankelijke, in Stockholm gevestigde vredesinstituut SIPRI publiceert al langer dan een decennium een omvangrijk Jaarboek, dat door de grote hoeveelheid gegevens over bewapening in de wereld uniek en onmisbaar is voor de vredesonderzoeker. De omvang en de prijs van het Jaarboek hebben het NIVV, de beschei-

den Nederlandse pendant van het SIPRI, tot publikatie van een goedkope samenvatting doen besluiten.

Wapenfeiten 1980 bevat een cijfermatig en kwalitatief overzicht van de ontwikkeling der wapenarsenalen, gerubriceerd naar de bekende machtsblokken en naar de belangrijkste afzonderlijke landen. Dit is een vast ingrediënt van de jaaroverzichten, zodat het steeds beter mogelijk wordt om trendmatig de wapenopbouw te analyseren. De ontwikkeling is ronduit onheilspellend. De periode 1970-1979, nota bene ooit uitgeroepen tot het Ontwapeningsdecennium, heeft een jaarlijkse gemiddelde reële groei van bewapeningsuitgaven vertoond van 6%. Over de gehele periode betekent dat een reële toename van 80%. Het Midden-Oosten, Zuidelijk Afrika en de OPEC-landen als categorie apart laten zelfs een verviervoudiging zien. Tegelijkertijd moet vastgesteld worden dat de reële waarde van de ontwikkelingshulp in de zeventiger jaren is gedaald.

Voorts besteedt het SIPRI ieder jaar uitvoerig aandacht aan speciale thema's: opvallende ontwikkelingen, knelpunten op de diverse onderhandelingsfora, hete hangijzers in politiek-militair opzicht e.d. Deze keer een overzicht van de obstakels, die liggen op het pad naar een akkoord tussen de V.S. en de Sovjetunie over chemische ontwapening, de definitieve in werkingtreding van het tweede SALT-verdrag ter beperking van strategische kernwapens, en het streven om in samenhang met de Europese Veiligheidsconferenties van Helsinki, Belgrado en Madrid tot een stelsel van 'vertrouwenbevorderende maatregelen' (VBMs) te komen. Men kan deze diplomatieke inspanningen beschouwen als pogingen om het oost-wes-conflict gedeeltelijk in te dammen. Van geografisch gesproken – iets wildere betekenis zijn de pogingen om de verdere verspreiding van kernwapens tegen te gaan, en om de handel in conventionele wapens aan banden te leggen. Met name dit laatste thema krijgt veel ruimte, wat geen wonder mag heten gezien de alarmerende groei van de wapenhandel. De conclusie van het SIPRI is ronduit bitter: voor een periode die geen directe confrontatie tussen de supermachten te zien heeft gegeven, is de internationale wapenhandel (ver-zes-voudigd!) wellicht de grootste bedreiging van de wereldvrede. Driekwart van de wapens gaat van de geïndustrialiseerde naar de ontwikkelingslanden. Het SIPRI meent, dat ondanks de superieure westerse marktpositie, zowel in kapitalistische als in socialistische landen in het algemeen even weinig scrupules ten aanzien van de bestemming als van de gebruikswaarde der wapensystemen gel-

den. De economische noodzaak tot export (kostenspreiding, werkgelegenheidsargumenten, kennisintensieve productie) wegen in de leverancierslanden kennelijk zwaarder dan morele. Een binnenlands probleem vormt de wapenexport, volgens het SIPRI, slechts in Nederland en Groot-Brittannië.

Tenslotte besteedt het boek aandacht aan nieuwe wapenontwikkelingen: radiologische wapens (die weinig 'levensvatbaar' zijn), satellietwapens en de eufemistisch aangeduide modernisering van kernwapens van de grijze zone, die wellicht ook in Nederland opgesteld zullen worden. De conclusie van het SIPRI is, dat deze laatste kernwapens Europa meer kwetsbaar voor totale verwoesting maken, te beschouwen zijn als ondergraving van bestaande wapenbeheersingsovereenkomsten en het meest verontrustende element zijn van de kernwapenwedloop.

Korte bespreking en bruikbaarheid

Het boekje *Wapenfeiten 1980* is goed leesbaar door beknopte uitspraken, eenvoudig Nederlands, vermijding van overbodige technische en aan het jargon ontleende termen, en door vetgedrukte kantlijnaanduidingen en tabellen. Dit maakt het geschikt voor gebruik voor hogere klassen van voortgezet onderwijs en vervolgonderwijs, al zal de laatste categorie meer baat hebben bij het (engelstalige) origineel. Naar mijn mening zal de docent, die in de klas wil ingaan op het wijde verband tussen de oost-west tegenstelling en de wapenwedloop, en op de militarisering van de derde wereld als gevolg van de wapenhandel, in dit boekje snel aan nuttige informatie komen. De oorzaken van de wapenhandel, van het voortduren van de wapenwedloop, en een breedte-analyse van ontwapeningsoverleg kan men beter met behulp van andere publikaties documenteren: daarvoor is het boekje niet opgezet, of is het te veel een momentopname.

Als discussiemateriaal leent zich uitstekend het hoofdstuk over de Eurostrategische kernwapens en de internationale wapenhandel. Er is één bezwaar voor wie in die discussie de positie van het NIVV zelf zou willen betrekken: het is niet duidelijk welke teksten nu door het SIPRI zelf zijn samengevat, en welke door het NIVV. Samenhangend daarmee is ook niet duidelijk, of interpretaties voor rekening van Neuman c.s. komen of van het SIPRI. Het is vreemd om Neuman (maar niet al zijn medewerkers) bij andere gelegenheid te horen pleiten voor de opstelling van nieuwe kernraketten in West Europa, en te horen spreken over de versnelde Russische militaire uitgaven terwijl in dit voorlichtingsmateriaal kritiek op het eerste, en een ernstig voorbehoud inzake de bereke-

ningsmethode van het tweede punt wordt geboden.
Ko Colijn.

Vakwetenschap

N.K. Sandars, *De zeevolken, Egypte en Voor-Azië bedreigd, 1250-1150 v.C.* Fibula/Van Dishoeck, Haarlem 1980, 213 blz. 132 zwart-wit illustraties, f 38,50.

Volksverhuizingen behoren tot die historische gebeurtenissen die bij uitstek de verbeelding prikkelen. Hoe pakkend wist niet de leraar geschiedenis, toen hij nog zwoer bij de narratieve methode, het beeld op te roepen van de miljoenen Hunnen die op hun lelijke paardjes door de vlakten van Europa galoppeerden, de biefstuk onder de billen. De crisis die zich rond 1200 op diverse plaatsen in het Middellandse-Zeegebied voordoet, is een geval dat op vergelijkbare wijze gemakkelijk de verbeelding de losse teugel kan geven. De val van Troje, de verwoesting van paleizen in Griekenland en op Kreta, de ondergang van Hettietenrijk, al die katastrofes lijken zo mooi te passen in een theorie die een vloedgolf van volkeren aanneemt. De boosdoeners krijgen eenvoudigweg de naam van Zeevolkeren naar de stammen die in 1186 het Egypte van Ramses III aanvallen. Liefhebbers van de metahistorie van Velikovsky of Von Däniken moeten het boek van Sandars maar niet lezen. Voor hen zal de inventarisatie van het beschikbare materiaal en het op een rij zetten van de problemen die het oproept, te ontvullend werken. Als basis van zijn betoog neemt Sandars het eeuwig mediterrane. Bij het beschrijven van de onveranderlijke kenmerken van het Middellandse-Zeegebied (hoofdstuk 1) is Braudels beroemde studie over dezelfde streek ten tijde van Philips II voor hem een grote inspiratiebron geweest. Het mediterrane milieu biedt de menselijke samenlevingen een wankel evenwicht. Overspanning van de mogelijkheden brengt de glorieuze kulturen van de meesters ten val, waarna de boer weer rustig voortploegt: 'Echter, als het er op aankomt dan geldt: "De heren komen en gaan, de rest blijft"' (blz. 74). Foto's van karakteristiek landschap illustreren dit hoofdstuk dat het decor van de gebeurtenissen vormt. Overigens verdient de stellige uitspraak dat zeilvaart tot de zomertijd beperkt was (blz. 21), wel enige nuancering in het licht van Wallinga's studie Paulus zeereis naar Rome, *Lampas* 11.4(1978)265-287, aldaar 272. De *dramatis personae* komen op in de hoofdstukken 2, 3, 4. Achtereenvolgens passeren de revue het oosten, de Egeïsche wereld en het Europa van de barbaren. De

hoofdstukken 2 en 3 benadrukken de onderlinge afhankelijkheid van de communicerende kulturen van de oostelijke Middellandse Zee. Interne zwakten in economisch en militair opzicht zijn al vóór de crisis van de Zeevolkeren aan te wijzen. De diverse machtscentra blijken al geruime tijd afhankelijk te zijn van de diensten van huursoldaten met namen die ook sommige stammen dragen die Egypte in 1186 aanvallen. Voor mij riep deze beschrijving een vergelijking op met Rome in zijn laatste periode, dat ook zijn veiligheid had toevertrouwd aan barbaren. Hoofdstuk 4, over de situatie in het Europese binnenland, kan bij het ontbreken van geschreven bronnen alleen het archeologisch materiaal presenteren: af en toe ontardt het betoog hier in een komplicerende opsomming van vondsten en mogelijke relaties.

Zo zijn we halverwege het boek geïnformeerd geraakt over de voorwaarden voor de crisis: 'sterke bevolkingsaanwas, afhankelijkheid van het paleis en al te zeer gespecialiseerde economische structuur.' (blz. 75). De dramatische handelingen spelen zich af in de tweede reeks hoofdstukken, waarin achtereenvolgens de vier rampgebieden aan de orde komen: Egypte, Klein-Azië, de Levant en het Egeïsch gebied. Met grote kennis van zaken hanteert de auteur het materiaal of het nu gaat om namen of hoofdbedekkingen van krijgers. Het etymologiseren naar aanleiding van de namen die we in Egyptische bronnen aantreffen – Peleset, Tjeker, Denyen, enz. – gebeurt met grote omzichtigheid. Sandars toont zich afkerig van het veronderstellen van al te grootse verplaatsingen van volkeren en het aanwijzen van rampjaren voor het hele gebied (blz. 179). In het machtsvacuüm dat ontstaat door interne zwakte van de oude rijken, grijpen de randvolkeren hun kans. Als een stel dominostenen vallen de machten van Hettieten en Oegarit om, terwijl Egypte er met heel wat kleerscheuren nog goed afkomt. De schrijver weigert pasklare oplossingen te geven voor de problemen die opdoemen. Er was geen Djenghis Khan of Attila die zijn verwoestend spoor overal in het gebied naliet. Een ingewikkeld patroon van handelingen en wisselwerkingen leidde tot de val van een aantal centra (blz. 189). De betrekkelijk goed gedocumenteerde aanval op Egypte is het eind van een keten van acties en reacties.

De zeevolken is degelijke kost voor de serieus geïnteresseerde lezer. In het nuchtere klimaat van het boek maken enkele ronkende passages een merkwaardige indruk. Voor de illustraties heeft men eens niet geput uit de gangbare collecties. Voor de degene die zijn zicht op een cruciale fase

in de mediterrane geschiedenis up-to-date wil brengen, mag de prijs van Sandars *Zeevolken* geen al te groot bezwaar zijn. Anton J.L. van Hooff

C.A. Rutgers, *De Utrechtse bisschop in de middeleeuwen*, Geschiedenis in veelvoud deel 5, 's-Gravenhage 1978, 187 pp.

Voor studenten blijkt het over het algemeen moeilijk te zijn, om een goed inzicht te krijgen in de geschiedenis van de Nederlandse middeleeuwen. Themata zijn ingewikkeld. Er bestaan over talloze onderdelen van de Nederlandse middeleeuwen uitvoerige bronnenuitgaven, monografieën, of geleerde en minder geleerde artikelen. Veelal zijn deze bovendien rijklijk gedetailleerd. Het is dus moeilijk om greep op de gehele stof te krijgen, zelfs met een helder geschreven, goed gecomponeerd, en zeer informatief overzichtswerk als *De Lage Landen tot 1500*. Onderwerpsgewijze behandeling is bijna onvermijdelijk.

Vandaar dat het een goede gedachte is geweest van dr. C.A. Rutgers, die zowel het onderwijs als de Nederlandse mediävistiek goed kent, om met zorg en op bruikbaarheid getoetst, een bundel vertaalde bronnen en bevattelijke teksten samen te stellen over één van de kernthema's.

De teksten behandelen de geschiedenis van het bisdom en het sticht Utrecht, zo tot en met de regering van bisschop David van Bourgondië (overl. 1496). Teksten van grote geleerden zoals Levison, Gosses, S. Muller Fz., R.R. Post, en vele anderen, worden afgewisseld met vertaalde oorkonden, vitae, en kroniekfragmenten. Rutgers heeft in zijn inleiding vragen geformuleerd, die aan de hand van de teksten te beantwoorden zijn, en op hun beurt vele andere vragen oproepen.

Zeër terecht heeft de samensteller ter introductie een uitvoerig overzichtsartikel opgenomen van dr. M.P. van Buijtenen, oud-rijksarchivaris in Utrecht, waarin met de nodige eruditie en goed geschreven vrijwel alle centrale themata uit de geschiedenis van het bisdom en Sticht, dus van 'St. Maartens mantel' zijn verwerkt.

De eerste eeuwen van St. Willibrord tot en met St. Radboud (overl. 917) zijn uitvoeriger aan bod gekomen dan de zuiver landsheerlijke periode van de tweede helft der middeleeuwen. Wel zijn algemene politiek-maatschappelijke overzichtsartikelen opgenomen, zoals van Slicher van Bath over de oorsprong van het Nederlandse volk-, en van de Utrechtse gemeentearchivaris dr. J.E. Struick, bij uitstek kenner van de Utrechtse stadsgeschiede-

nis, over de betrekkingen tussen de bisschop en zijn stad.

Terecht heeft dr. Rutgers veel aandacht geschonken aan de bisschop als kerkelijk leider.

Over de keuze van de tekstfragmenten, dus de criteria die aan het zorgvuldige selectiewerk van de samensteller ten grondslag hebben gelegen, valt onvermijdelijk te discussiëren. Zo zou ik de bekende overdracht of compositio van 18 mei 1364, d.w.z. de fundamentele overeenkomst van de Utrechtse kapittels en de stad met de nieuwe bisschop, beslist hebben uitgebreid met de daarop berustende artikelen, die de latere bisschoppen bij hun ambtsaanvaarding in steeds uitvoeriger vorm beloofden te zullen naleven. Zij bevatten de afbakening van de uitgewerkte rechten van de bisschop, het kapittel-generaal, en de Staten van het Nedersticht, overeenkomstig de compositio van 1364, de landbrief van 1375, de statuten, en het gewoonterecht van de Utrechtse kerk. In de *Analecta* deel V van Matthaeus p. 662 vlg. staan de aanvullingen tot 1455-1456; in het Archief bisschoppen nr. 41 berusten nog aanvullingen tot omstreeks 1517.

De bundel van dr. Rutgers moge een wijde verspreiding en een ruim gebruik vinden, zodat een vervolgbundel noodzakelijk zal blijken te zijn. In dat geval hoop ik, dat de samensteller dan ook ruimte zal vinden om nog wat bruikbare, niet al te moeilijke rechtshistorische en institutionele stukken toe te voegen, benevens literatuur betreffende het Oversticht, Drenthe, en de stad Groningen op te nemen.

Voor het Oversticht verdient het. Dat territorium was over het algemeen heel wat trouwer aan zijn bisschop-landsheer dan de op macht en geld beluste kapittels, het opstandige Utrecht, en het eigengereide Amersfoort.

C.A. van Kalveen.

H.W. van Tricht, *Het leven van P.C. Hooft*. Martinus Nijhoff, Den Haag 1980.

We zijn in Nederland niet verwend met biografieën van grote mannen en vrouwen. Daarom is het verheugend, dat H.W. van Tricht zijn *Het leven van P.C. Hooft* ter gelegenheid van het Hooftjaar 1981 heeft laten herdrukken. Bovendien is deze nieuwe druk een 'herschrijving' van de nu dertig jaar oude tekst. Van Tricht voelde zich hiertoe genoopt na het verschijnen van de door hem verzorgde nieuwe uitgave in drie delen van *De briefwisseling van Pieter Corneliszoon Hooft*. (Culemborg, 1976-1979).

Door zijn grondige kennis van leven en

werken van de drost van Muiden is een boek tot stand gekomen dat het vakman en leek mogelijk maakt diens ontwikkeling op elk gebied te volgen. Hoofts reis naar Italië, zijn studie, zijn leven op het Muider slot, zijn vriendenkring, zijn huwelijken en zakelijke aangelegenheden, zijn optreden als drost en baljuw maar ook het ontstaan van zijn werk in poëzie en proza en de invloeden, die daarbij een rol speelden, worden nauwlettend gevolgd. Van Tricht geeft twee breukpunten in Hoofts leven aan, het eerste in 1607, wanneer de overgang naar een gerijpt dichterschap en een gevestigd ambtelijk en persoonlijk leven plaats vindt. Het tweede is in 1618 te dateren, toen Hooft overging tot geschiedschrijving en proza. Afgezien van de dood van zijn eerste vrouw, die hem hevig beroerde en de onrust in het Gooi, waar hij als baljuw moest ingrijpen, werd zijn leven daarna rustiger en beheerst door het schrijven van de *Nederlandsche Historiën*.

Welke veranderingen heeft Van Tricht aangebracht in de nieuwe druk? Opmerkingen, die gemaakt zijn naar aanleiding van de situatie in 1950 zijn verdwenen en klassieke termen zijn voor de lezer van 1980 vertaald. De inleiding is bekort door het weglaten van een uitweiding over de literatuur gewijd aan de renaissance. Toegevoegd zijn gedeelten over een jeugdliefde in Italië (p. 29), zijn verblijf aldaar, zijn contacten met de Franse diplomaat Badovere (32, 38 en 93), die bemiddelde bij het verkrijgen van Machiavelli's werken en een stuk over katholieke leven te Weesp (124-125). Van Tricht wijdt een extra passage aan *De Hollandsche Groet aan den Prinse van Oranien over de Zeghe van den Iaere 1629* (157). Ook verneemen we meer over de zakelijke redenen, waarom Leonora Helleman aarzelde in tweede echt met Hooft te trouwen (145). Natuurlijk is nieuwe literatuur verwerkt, zoals Bloks analyse van Barlaeus' karakter en ziekte en Rademakers biografie van Vossius. Merkwaardig is echter dat Van Tricht niet kan verklaren waarom Hooft door de Leidse professor Pynacker kandidaat in de letteren wordt genoemd (37), terwijl over het Leidse onderwijs toch recentelijk is gepubliceerd. Inderdaad heeft Hooft zonder al te grote overtuiging rechten gestudeerd in Leiden. Maar de Letterenfakulteit gold als een soort prope-deuse, die men diende te doorlopen alvorens de eigenlijke studie te kunnen beginnen.¹⁾

Ook de kwestie van Hoofts benoeming tot drost en baljuw in 1609 komt ter sprake (62 en n.75). Tuynman heeft enige jaren geleden nieuwe documenten aangaande deze gebeurtenis gevonden en Van Tricht meent eveneens te kunnen stellen, dat

Hooft als eerste burger deze post bekleedde. Echter reeds in de zestiende eeuw werden naast edelen ook niet-adellijke heren en eerder al een poorter van Amsterdam benoemd. Het is wellicht juist, zoals Woltjer suggereert, dat Amsterdam door nu Hooft te pousseren, weer een stevige greep op het Gooi trachtte te verkrijgen. Hoe dit ook zij, doordat vader Hooft druk uitoefende, droegen de Staten Hooft Jr voor. Maurits heeft hem benoemd met voorbijgaan van de eerste twee op de lijst geplaatste adellijke kandidaten, al behoorde Hooft Sr in Amsterdam niet tot de opkomende contraremonstrantse groepering.²⁾

Dank zij Tuynman weten we thans ook precies, dat Maurits van 29 tot 30 september 1618 op het Muider slot ambtshalve door de drost ontvangen is. Hooft was in deze jaren van twisten tussen remonstranten en contra-remonstranten niet bij de 'grote' politiek betrokken, maar gezien zijn opvattingen, zijn vriendschap met De Groot en zijn sympathie voor Oldenbarneveldt, die hij ook ontmoette, was hij geen aanhanger der felle groepering. Toch concludeert Van Tricht dat Hooft in *politiek* opzicht aan de kant van Maurits stond, al waren de tegenstellingen niet in twee duidelijk te onderscheiden partijen uitgekristalliseerd (85). Het is een vermoeden, dat de schrijver enkele pagina's later ontkracht door Hoofts teleurstelling in Maurits' optreden te tekenen. De prins werd geen 'sereen soeverein', waarbij Van Tricht de opmerking 'partijdig dictator' uit de eerste druk laat vallen (70). Al had Hooft in *Baeto* (en later in *Henrik de Grote*) de ideale, eenheid brengende, waardige vorst getekend aan wie de onderdanen gehoorzaamheid verschuldigd waren, dit ideaal kon hij toch ook in 1617 niet in Maurits vinden.³⁾ Bovendien is er in dit werk geen sprake van een hang naar een – in Van Trichts woorden – constitutionele monarchie, een anachronisme voor de zeventiende eeuw. De schrijver meent zelfs dat Baeto's huldiging heel goed in de Nieuwe Kerk in Amsterdam zou passen, ja, diens eed lijkt op die der Nederlandse koningen. Zijn finalistische constructie eindigt als volgt: '*Zodra de monarchie door Nederlanders in Nederland gesticht wordt, neemt zij deze vorm aan: 1813-1848*' (81).

Uit zijn bespreking van Hoofts drama's, dicht- en prozawerken wordt wel duidelijk, dat Van Tricht veel meer affiniteit heeft met litteraire kant van diens werk. Het is daarom spijtig, dat deze gedeelten soms worden verstoord door een mooischrijverij, die afbreuk doet aan de goede tekstanalyse. Een voorbeeld: de Nederlandse geest bloeit op '*Een moment*,

althans een zich snel vervormend getij, dat één generatie tot de windloze hoogte der schoonheid droeg, maar door verstar- ring ener- en overwoekering anderzijds zijn hoge waarde weer zou verliezen. Hooft representeert dat verrukkelijk mo- ment' (36).

In de nieuwe druk van zijn boek heeft Van Tricht zich vanzelfsprekend ook met Hoofts wereldbeschouwing bezig gehou- den. Curieus is, dat hij door schrapping van opmerkingen uit de eerste druk deze nu niet meer in 1609 maar pas in 1624 als afgerond beschouwt (1e dr., 42/2e dr., 61; 1e dr.55/2e dr., 74). Terecht is hij tot de overtuiging gekomen, dat er in de eerste periode nog ontwikkeling was.

Hoe ziet nu Van Tricht Hoofts visie op de wereld en de staat? In de eerste druk meende hij de drost te moeten stellen in een sfeer van rationalisme. Hij zou hebben kunnen uitgroeien tot een geestverwant van Spinoza, mits hij maar een stelselma- tig denker ware geweest (1e dr., XII, 205). Deze passages zijn vervallen, want zij doen te kort aan Spinoza's ontvankelijk- heid voor bepaalde contemporaine stromingen, waaronder de invloed van de Stoa. Ook staat Hooft wel erg ver van Spi- noza af om deze speculatie aannemelijk te maken. In plaats hiervan belicht Van Tricht nog eens Hoofts Neostoïcisme, al spreekt hij voortdurend van Stoïcisme. Toch is het beter deze stroming te onder- scheiden van de klassieke leer. De Neo- stoïsche moraal stelde zich een staling van de geest als doel, zodat de wijze mens temidden van de onrust van de wereld met een beroep op de rede zijn affecten, de driften kon bestrijden. Zo preekt Hooft herhaaldelijk de 'stanthaftige wyshey- t' die de mens in moeilijke tijden zou bij- staan.

Deze ideeën waren in de vroegmoderne tijd als eerste door Lipsius in zijn *De constantia* (1584) en *Politica* (1589) ver- werkt en werden al snel door velen, vooral in de culturele bovenlaag, gedeeld. In een tijd van geloofstwisten en oorlogen was het Neostoïcisme voor degenen, die noch in orthodox katholicisme, noch in leerstel- lig protestantisme een oplossing voor de kwalen van hun land konden vinden, een mogelijkheid toch een leidraad gespannen te krijgen voor een juist gedrag. De aan- hangers vormden in het openbare leven de groep der 'politiques'.

Ondanks Van Tricht's aanduidingen in deze richting legt hij te veel nadruk op een passief gedrag, een zich terugtrekken uit de wereld als reactie der Neostoïci op het rumoer van de strijdende partijen. Echter deelname aan het openbare leven werd door de nieuwe aanhangers van de Stoa niet afgewezen. Zowel regeerders als on-

derdanen konden baat vinden bij de regels van verdraagzaamheid en ondogmatisch geloof, die in Neostoïsche tractaten wer- den gegeven (52, 135, 223-226).⁴⁾ Van Tricht ziet de ontwikkeling van deze opvattingen zich voltrekken in een strijd tussen humanisme en christendom. Maar dat lijkt te scherp gesteld. Geen humanist zal zijn denkbeelden bewust als antichri- stelijk hebben gezien of hebben willen afficheren. Al haalden de Neostoïci voort- durend Seneca, Plutarchus en Montaigne aan, er was geen sprake van een dualisme van heidendom en christendom, zoals ne- gentiende eeuwse geleerden dat zagen (21, 48).

Hooft past in deze traditie. Bovendien heeft reeds meer dan veertig jaar geleden J.D.M. Cornelissen aangetoond waarom Tacitus niet alleen als stijlvoorbeeld door Hooft werd gebruikt.⁵⁾ De Romeinse schrijver werd door velen o.a. Lipsius gezien als een leermeester voor het politie- ke bedrijf. Aangezien de geschiedschrij- ving van het vroegmoderne Europa poli- tiek van karakter en pragmatisch van opzet was, met andere woorden lessen wil- de leren, kon Tacitus hierbij van dienst zijn. Men huldigde de opvatting der *simi- litude temporum*, de gelijkenis van tijd- vakken, die het mogelijk maakte uit ver- gelijking in de geschiedenis regels af te lei- den voor politiek gedrag. Vooral Tacitus' analyses werden geprefereerd. Daar kwam nog bij dat hij Seneca's leven weer- gaf. Bekend is verder hoe de ban op Machiavelli's werken in de zestiende eeuw naar vervangers deed zoeken. Tacitus ver- schafte nu de gelegenheid zonder al te tere kwesties van ethiek en politiek aan te raken over politieke voorbeelden na te denken en zo een praktische politiek uit te stippelen.

Van Tricht kent deze visie op Hoofts his- torische werken, maar we lezen slechts over diens 'antimachiavellistische gezind- heid'. Hooft plaatst zich 'tegenover de amorele toepassing van de *raison d'état*', maar wel heeft de 'strijd tussen idealisme en realisme (-) hem zijn leven lang bezig gehouden' (96). Door het negeren van de historische achtergrond is het Van Tricht kennelijk ontgaan, dat het ene met het andere nauw samenhangt. Juist omdat het harde realisme van Machiavelli, 'dien lid- saert' in Hoofts woorden, niet aanvaard- baar was, gebruikten hij en zijn tijdgeno- ten Tacitus. Dat tijdens dit gebruik een *raison d'état*theorie in versluierde vorm opkwam, doet hier niets aan af. Een open- lijk aanwenden van Machiavelli of ma- chiavellisme was vóór ± 1650 onmogelij- k.

Nader onderzoek is noodzakelijk hoe Hooft eigenlijk Tacitus gebruikte.⁶⁾ Een

Tacitist in de zin dat zedelijke grondsla- gen eventueel aan machtsstreven worden opgeofferd was hij niet. Zou zijn Neostoi- cisme in Tacitus niet veelmeer een speciaal soort staatkunde hebben gezocht? In zijn geschiedschrijving moet men de gevolgen hiervan kunnen vinden. Ook zijn vertalin- gen van Boccacini's *Ragguagli* (1629) en zijn *Rampsaligheden van de verheffinge van den huize Medicis* (1635-1636) krij- gen zo diepere betekenis. Dit waren niet zo maar 'bezigheden van luchtiger soort' (195) zoals Van Tricht in navolging van de negentiende eeuw Breen zegt.⁷⁾ Boc- calini's satyrische geschriften bevatten talrijke *precetti*, die geïnspireerd waren op Tacitus. Ook de geschiedenis der Medi- ci, waarin Hooft volgens Van Tricht geen 'Taciteïsche staatsmanswijsheid' (196) zocht, liet toch wel zien hoe een staat, een republiek door innerlijke verdeeldheid ten onder kon gaan, waarbij onwaardig ge- drag van individuen geen kleine rol speel- de. In de inhoud van Hoofts geschied- schrijving kunnen zo Tacitus' boodschap en Neostoïsche wijsheid tot uiting komen. Het is teleurstellend, dat de schrijver dit hoofdstuk uit de ideeëngeschiedenis, dat gedeeltelijk ook bij Cornelissen is te vin- den, niet heeft besproken. Zijn boek, dat op zoveel punten de lezer kan boeien, schiet wat onze grootste zeventiende- eeuwse historicus betreft, daardoor enig- zins tekort.

E.O.G. Haitsma Mulier

Noten

1. H. Wansink, *Politieke wetenschappen aan de Leidse Universiteit 1575-± 1650*. Utrecht 1975, pp. 41-42 en 46.
2. P. Tuynman, *Bijdragen tot de P.C. Hooft- filologie*. Amsterdam. 1973, pp. 40-41. J.J. Woltjer, 'Edelman of Amsterdammer? De benoeming van Hooft tot drost van Muiden'. *Maandblad Amstelodamum*, 66 (1979) pp. 55-58. D.Th. Enklaar, A.C.J. de Vrankrij- ker, *Geschiedenis van Gooiland*. Amster- dam, 1939-1941, Deel I, pp. 79-80 en deel III, P. 219.
3. S. Groenveld, 'Pieter Corneliszoon Hooft en de geschiedenis van zijn eigen tijd'. *Bijdra- gen en mededelingen betreffende de ge- schiedenis der Nederlanden*, 93 (1978) pp. 43-68, vooral pp. 51-57.
4. G. Abel, *Stoizismus und frühe Neuzeit. Zur Entstehungsgeschichte modernen Den- kens im Felde von Ethik und Politik*. Berlin 1978.
5. J.D.M. Cornelissen, *Hooft en Tacitus. Bij- drage tot de kennis van de vaderlandsche geschiedenis in de eerste helft der 17e eeuw*. Nijmegen-Utrecht 1938.
6. Zie hiervoor een aanzet in Groenveld, o.c.
7. J.C. Breen, *Pieter Corneliszoon Hooft als schrijver der Nederlandsche Historiën*. Amsterdam 1894, pp. 22-23 en 40.

Gerlof D. Homan, *Nederland in de Napoleontische tijd 1795-1815*. Fibula/Van Dishoeck, Haarlem 1978, ISBN 90 228 3853 6, 222blz. f 36,50.

Na de zeventiende eeuw ondervindt nu ook de overgang achttiende-negentiende eeuw belangstelling bij buitenlandse historici. Immers, sinds de bekende monografieën van C.H.E. de Wit over dit tijdvak zijn er nog alleen maar boeken van buitenlandse auteurs op de markt verschenen.

Na Schama's *Patriots and Liberators* nu weer een boek van een Amerikaan, Gerlof D. Homan, Nederlander van origine en hoogleraar aan Illinois State University. Het boek is een vertaling van het Engelse manuscript. Van een Amerikaanse editie is blijkbaar (nog) geen sprake.

In tegenstelling tot Schama's boek is Homan's geschrift geen bijdrage aan de door De Wit uitgelokte discussie. Na een summier inleiding biedt het boek een politiek en constitutioneel overzicht van de periode 1795-1815 dat ouderwets aan doet. Nieuwe vragen worden niet gesteld, oplossingen voor oude problemen niet gegeven, er ontbreken stimulerende kanttekeningen. De auteur hanteert een beschrijvende, geen verklarende pen. Een schoolse en wat dorre samenvatting van de gangbare literatuur waarin men de sociale en ideologische factor tevergeefs zoekt, is het resultaat.

Zoals de titel al aangeeft beschouwt Homan Nederland in deze periode als een volkomen satelliet van Frankrijk. Niet alleen is er de laatste decennia, te beginnen met Geyl, nogal wat terechte kritiek op dit concept geleverd, maar men vraagt zich tevens af waarom de auteur bij een dergelijk standpunt niet de moeite genomen heeft de ontwikkelingen in Nederland in een breder Europees en Frans perspectief te plaatsen.

Ook als feitelijk overzicht is het boek niet erg geslaagd: het wemelt van onjuiste namen, begrippen, titels en functies. Consequent wordt bijvoorbeeld de benaming raadspensionaris gebruikt. In de zestiende eeuw hadden de latere Zeven Provincieën, in tegenstellingen tot wat Homan schrijft nog geen eigen culturele identiteit en zeker geen gemeenschappelijke economische belangen ontwikkeld. De grondwet van april 1798 werd niet 'door de overgrote meerderheid van het volk' goedgekeurd. Een meerderheid kon alleen behaald worden dankzij effectieve zuiveringen van de grondvergaderingen.

Nieuw zijn enkele gedeelten over de persgeschiedenis tijdens het Staatsbewind (1801-1805), maar deze gegevens had de auteur al gedetailleerder in het *Tijd-*

schrift voor Geschiedenis (1976) gepubliceerd. Merkwaardig is Homan's neiging parallellen te trekken tussen de Bataafse tijd en de Duitse bezetting. Sinds Geyl's lezingen uit 1943 is de onhoudbaarheid van een dergelijke vergelijking toch wel aangetoond. Het boek wordt afgesloten met een bijzonder volledige literatuurlijst, terwijl de noten wijzen op een grondige kennis van het archiefmateriaal. De vraag rijst echter of de auteur dit allemaal consequent benut heeft. Met betrekking tot de oprichting van het Koninklijk Instituut in 1808 wordt bijvoorbeeld alle literatuur geciteerd, maar beweert Homan dat het Instituut als opvolger van de Hollandsche Maatschappij der Wetenschappen uit Haarlem fungeerde. Tegenwerking van de zijde van de bestaande genootschappen had Lodewijk Napoleon juist gedwongen buiten deze instellingen om het Instituut in het leven te roepen.

Zo blijft alleen een nuttige bibliografie over. Voldoende reden om tot aanschaf over te gaan lijkt mij dit niet.

W.W. Mijnhardt

Tijdschriften

Twee themanummers van *Spiegel Historiae* vragen om extra aandacht. Het april nr. is als een late hommage aan het in 1980 150 jaar bestaande België gewijd. In een kort bestek wordt de lezer geconfronteerd met een aantal vraagstukken waarmee ons buurland na 1945 op binnenslands terrein worstelt: de tegenstellingen tussen Walen en Vlamingen die niet alleen van taalkundige aard zijn, maar met name sociaal-economisch bepaald zijn en die daardoor ook door het toverwoord 'federalisme' niet zondermeer zijn op te lossen. Het is een nuttig nummer dat veel onkunde in het Noorden kan opruimen. In *Groniek*, 16 (1981) nr. 73, heeft C.A. Tamse de vroegere relaties tussen Nederland en België nog eens onder de loupe genomen in zijn bijdrage 'Voorstellingen en beeldvorming als psychologische factor in de Nederlands-Belgische betrekkingen (1840-1870)'. Er staan in dit nummer van *Groniek* nog bijdragen over Rousseau, over de discussie in de PvdA over de NAVO (1949-1981) en over 'multi-nationale ondernemingen en nationale soevereiniteit. De Nederlandse positie'.

Terug naar *Spiegel Historiae*. De schriftelijke eindexamens voor ons vak maken nog al eens reacties los. Veelal zijn het weinig reële jammerklachten. Een zeer positieve reactie is de daad van de *Sp.H.* redactie geweest om aan een van de examenonderwerpen (China) een t manummer (juni) te wijden. Verscheidene specialisten geven in kort best de politieke, economische en sociaal-culturele ontwikke-

lingen na 1911 weer. Het is voor iedere docent een must en de leerlingen zullen het met profijt lezen.

Het *Documentatieblad Werkgroep 18e eeuw*, nr. 49-50, 1981 is gewijd aan het thema 'Verlicht despotisme in de Nederlanden. Jozef II - Willem I'. Het zijn de teksten van de voordrachten die in het najaar van 1980 in Brussel op een symposium zijn voorgedragen.

Van belang is allereerst de voordracht van prof. Bornewasser over 'De verlichting in worsteling om de staat' en prof. Van Aretin's lezing 'De Aufgeklärte Absolutismus als europäisches Problem'. Algemeen is de conclusie dat de staatsstructuur die in de meeste landen na de Franse revolutie ontstaat niet meer met de term 'Verlicht absolutisme' om de verouderde term 'verlicht despotisme' maar niet te gebruiken, kan worden aangeduid. Daarvoor zijn de veranderingen, ondanks een versterking van het vorstelijk gezag, te ingrijpend (volksvertegenwoordiging i.p.v. standen vertegenwoordiging).

De bijdragen over Koning Willem I van Chappin en De Valk en van Van Sas noem ik speciaal. Zij geven een goed zicht op de nieuwe visies op Willem I en zij nuanceren het beeld van Willem I als 'Verlicht Despoot' (de term is van prof. dr. A. Goslinga) in belangrijke mate. Zij wijzen op het tegenspel dat Willem in Noord en Zuid werd geboden en zij tonen aan dat Willem ondanks zijn autoritaire tendenzen op cruciale momenten zoals in 1819 en 1829 aanzienlijke concessies heeft moeten doen en bij tijd en wijle ook zelf wel inzag dat zijn systeem niet blijvend kon zijn. Hij neigde naar het absolutisme en zocht dit via de historische verbondenheid Oranje-Nederland te legitimeren. Maar ziende op het bestuursapparaat waarmee hij zijn absolutistische tendenties probeerde te verwezenlijken en het tegenspel dat dit apparaat wel degelijk gaf, is de betiteling van Willem I als 'verlicht despoot' of 'verlicht absolutistisch vorst' aan een herziening toe. In dit symposium is daarvoor interessant materiaal aangedragen. Het nummer kost f 24,— nadere informatie tel. 080-225466.

P. van Hees.

GIDS VOOR DE NEDERLANDSE ARCHIEVEN

Dr. W. J. Formsma en Dr. F. C. J. Ketelaar

3de herziene druk

De Nederlandse archieven herbergen een schat aan documentatie, die van het grootste belang is voor het historisch onderzoek. Veel (amateur-)historici echter hebben door onbekendheid met wat hun in het archief te wachten staat een drempelvrees en kunnen er vaak niet toe komen een archief te betreden.

Dit boekje is geschreven om de geheimzinnigheid rondom de archieven op te heffen en te vertellen wat archieven eigenlijk zijn, hoe ze ontstaan en worden geordend, wat men zoal in de archieven kan vinden en hoe ze kunnen worden gebruikt.

FIBULA-VAN DISHOECK • HAARLEM

DR W.J. FORMSMA EN DR F.C.J. KETELAAR

**GIDS VOOR DE
NEDERLANDSE ARCHIEVEN**



omvang: 140 pagina's en

16 fotopagina's

form.: 14,7 x 21 cm

paperback

prijs: f 24,50

ISBN: 90 228 3563 4

verschenen

DE KRUISTOCHTEN

Tijdgenoten aan het woord

A. C. Niemeijer

De kruistochten vormen nog steeds een intrigerende episode in de middeleeuwse geschiedenis.

Door de sterke expansie van de islam van de 7de tot de 9de eeuw werd het christelijke Europa aan drie kanten bedreigd: in Spanje, Zuid-Italië en Klein-Azië.

Vanaf de 11de eeuw besloot de katholieke kerk, die door de hervormingsbeweging van Cluny was versterkt, aan de dreiging in Klein-Azië krachtig weerstand te bieden.

Het verrassende succes van de eerste kruistocht (1096-1099), dat leidde tot de stichting van vier christelijke staatjes – in Jeruzalem, Edessa, Antiochië en Tripoli – vormde mede de aanleiding tot de kruistochten die in de volgende twee eeuwen zouden volgen, omdat die staatjes telkens tegen islamitische aanvallen moesten worden verdedigd. Door onderlinge verdeeldheid van de christenen en de halfslachtige steun vanuit Europa kon tenslotte aan die tocnemende druk geen weerstand worden geboden. Na de achtste kruistocht (eind 13de eeuw) gingen de laatste steunpunten in het oosten verloren. Hoezeer de kruistochten tot de verbeelding van de tijdgenoten spraken, blijkt uit het grote aantal geschriften dat zij daaraan wijdden. Dit boek onderscheidt zich van andere door het feit dat de schrijver degenen die de kruistochten zelf hebben beleefd, aan het woord laat. Hun relaas is in zeer leesbare vorm gegoten en waar nodig voorzien van een verklaring van de situatie waarin het zich afspeelt.

De Kruistochten



dr A.C. Niemeijer

FIBULA-VAN DISHOECK • HAARLEM

omvang: 256 pagina's

form.: 14,7 x 21 cm

paperback, geïllustreerd

prijs: f 32,50

ISBN: 90 228 3353 4

verschenen

Geschiedenis voor volwassenen

ACHTER HET HEDEN

een actuele geschiedenis

Drs. J.S. Wijne, E. Boerrigter, drs. G.A. Huijbregts



Actueel is het sleutelwoord voor deze speciaal voor het volwassenen-onderwijs ontwikkelde geschiedenismethode. Uitgangspunt vormt hierbij de kennis van de actualiteit die de cursisten meebrengen. Telkens wordt vanuit actuele instappen verder doorgewerkt naar de diepere historische achtergronden.

Ook al vanwege deze aanpak en stofpresentatie, in een methode voor volwassenen, kunnen we spreken van een actuele uitgave.

Samenstelling

De methode bestaat uit een cursusboek, drie werkboekjes en een docentenhandleiding.

Opzet cursusboek

- een beknopt chronologisch overzicht, van prehistorie tot heden
- een tiental thema's, waarin de geschiedenis van de 20e eeuw in historisch perspectief wordt behandeld
- een plezierig leesbare tekst, in een heldere structuur
- literatuurlijsten bij chronologisch overzicht en thema's
- uitgebreid register

Opzet werkboekjes

- samenvattingen van de hoofdstukken uit het cursusboek (herhaling)
- per hoofdstuk een groot aantal vragen (zelfstudie)

- per hoofdstuk een serie gevarieerde opdrachten (voorbereiding CSE)

Docentenhandleiding

- didactische aanwijzingen en lessuggesties
- antwoordbladen voor de vragen en opdrachten

Themakeuze

- 1 Nederland op de drempel van een nieuwe tijd
- 2 Groeiende tegenstellingen in het na-oorlogse Nederland
- 3 Staatsinrichting van Nederland
- 4 Internationale en supranationale verbanden
- 5 Waar blijft de eeuwige vrede?
- 6 De opstand tegen het Westen
- 7 Het wonder der techniek
- 8 Emancipatie
- 9 Godsdienst en samenleving
- 10 De samenleving en haar kunst

Overzicht

Achter het heden		
90 01 95010 8	264 p.	f 37,50
Werkboek 1 (behorende bij de thema's 1 t/m 3 - Blok Nederland)		
90 01 95012 4	48 p.	f 5,90
Werkboek 2 (behorende bij de thema's 4 t/m 6 - Blok Internationaal)		
90 01 95013 2	48 p.	f 5,90
(verschijnt binnenkort)		

Werkboek 3 (behorende bij de thema's 7 t/m 10 - Blok Cultuur)		
90 01 95014 0	48 p.	f 5,90
(verschijnt eind 1981)		
Docentenhandleiding		
90 01 95011 6		ca. f 25,00
(verschijnt eind 1981)		

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



Wolters-Noordhoff