

**TIJDSCHRIFT VAN DE VERENIGING
VAN LERAREN GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING
IN NEDERLAND (V.G.N.)**

UIT DE INHOUD:

- **VERSLAG DIDACTIEK CONFERENTIE 1973:**
L.G. DALHUISEN EN J. BEETSMA,
WERKEN MET HISTORISCH MATERIAAL
- **MEDEDELINGEN**
- **BOEKBESPREKINGEN**
- **ADVERTENTIES**

KLEIO

VERENIGING VAN LERAREN GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING IN NEDERLAND (V.G.N.)

BESTUUR

K. VAN DIJK, *voorzitter*, Groot Barlaken 25, Heiloo, tel. 02200-33570.
DRS. E.A.J. OUDENHOVEN, *1e vice-voorzitter*, Burg. Van Grotenhuisstraat 30, Oosterhout-Z., N.Br., tel. 01620-26665.
A.L. VERHOOG, *2e vice-voorzitter*, Drakenstein 8, Leiderdorp, tel. 01710-91003
C.L.A. DANIELS, *1e secretaris*, Apolloplantsoen 23, Zaandam, tel. 075-165602.
MEJ. DRS. R.E. NOORDIJK, *2e secretaresse*, Allard Piersonstraat 11 D, Rotterdam, tel. 010-763074
DRS. C.P.W.F. HERZBERG, *penningmeester*, Paulus Potterstraat 26, Lisse, tel. 02521-15648, postrekening 128701, t.n.v. penningmeester van de VGN, Vreeswijkstraat 329, Den Haag.
L.W. BOOGERT, *comm. Pedak*, Wielengahof 21, Delft, tel. 015-563034.
DRS. H.W. TIMMER, *P.A.-commissie*, Kogeldistel 64, Rotterdam, tel. 010-215347
A.P. DIJKSTRA, *Didaktiekcommissie*, H. Mesdagstraat 1, Meppel, tel. 05220-53559.

LEDENADMINISTRATIE

Aangifte en afschrijvingen van leden en informatie over contributiebetaling zenden aan: **Administratie V.G.N., mevr. N. Top-Andringa, Obrechtstraat 44, 's-Gravenhage, tel. 070-465973.** Bij aangifte wordt verzocht mee te delen: naam, voorletters, eventueel titel, bevoegdheid, huisadres, telefoon- en netnummer, adres van de school waar men de hoofdbetrekking heeft.

CONTRIBUTIES

Contributies vanaf 1 januari 1971.

Gewone leden: a. docenten havo, v.w.o. en h.b.o.

f 45,—

b. docenten mavo

f 30,—

Buitengewone leden: a. gepensioneerden en b. zij die wel geschiedenisbevoegdheid bezitten, maar geen les geven op scholen voor mavo, v.w.o. en h.b.o.

f 25,—

Aspirantleden:

f 25,—

Echtparen:

f 50,—

KLEIO

Tijdschrift van de Vereniging van leraren Geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (V.G.N.), verschijnt tien maal per jaar.

REDACTIE

DRS. G.J. SLOOTWEG, *voorzitter*, Van Kinsbergenlaan 21, Baarn, tel. 02154-5047.

DRS. P. VAN HEES, *secretaris*, tel. privé: 030-882365, correspondentie: p/a Instituut voor Geschiedenis, Kromme Nieuwe Gracht 20, Utrecht.

C.M.H. BOSCH, Bloemendaal.

DRS. C.P.W.F. HERZBERG, Lisse.

DR. P. VAN DER MEULEN, Bilthoven.

DRS. S.Y.A. VELLENGA, Utrecht.

F. VISSER, Den Haag.

Abonnementen: voor leden gratis, voor niet-leden f 35,— per kalenderjaar.

Actieve leraren/leraressen kunnen alleen met goedvinden van het bestuur van de V.G.N. in aanmerking komen voor een abonnement.

Abonnementen opgeven aan: **Administratie V.G.N., mevr. N. Top-Andringa, Obrechtstraat 44, 's-Gravenhage, tel. 070-465973.**

Het geheel of gedeeltelijk overnemen van artikelen uit dit nummer is slechts toegestaan na onze schriftelijke goedkeuring.

De redactie.

DIDACTIEK CONFERENTIES 1973

HET WERKEN MET HISTORISCH MATERIAAL

Wat wordt beoogd met het vak geschiedenis in het voorgezet onderwijs?

Moeten leerlingen alleen leren wat historici over het verleden hebben geschreven? Of moeten zij ook geschiedenis beoefenen zoals historici doen: zelf onderzoeken maar dan op hun niveau en begeleid door de leraar?

Als men leerlingen niet alleen geschiedenis wil laten "memoriseren" maar ook wil laten beoefenen dan is leren omgaan met historisch materiaal vereist. In het eindexamenreglement is deze eis al een aantal jaren opgenomen. Recente publicaties hebben een belangrijke impuls gegeven aan het werken met bronnen.

De didactiekcommissie heeft informatie over deze nieuwe ontwikkelingen willen verschaffen. Van de op de conferenties verkrijgbare brochure "Doelstellingen en de praktijk van het geschiedenisonderwijs" is het eerste deel als inleiding op het lesmateriaal in dit Kleio-nummer opgenomen. De commissie heeft er de voorkeur aan gegeven de theorie vanuit de praktijk te benaderen. Aan de hand van een aantal lesvoorbeelden waarvan de deelnemers een deel vóór de conferentie zouden moeten uitproberen, wilde ze de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs ter discussie stellen.

De bundel "Een boek, een munt . . .", het boekje "Amerikanen of Indianen" en een lijst met ander verkrijgbaar lesmateriaal, enkele toetsen en enige vakdidactische literatuur waaronder de volledige brochure "Doelstellingen en de praktijk van het geschiedenisonderwijs" zijn (ook in veelvoud) aan te vragen bij het Historisch Didactisch Documentatiecentrum van de Leidse universiteit, Rijn- en Schiekade 42, Leiden.

INHOUD

I.	Doelstellingen en de praktijk van het geschiedenisonderwijs	— L.G. Dalhuisen	459
II.	Geleid onderzoek: Vier lesmodellen	— L.G. Dalhuisen,	472
	A. Een boek, een munt . . .	E. Fenton, P.D.M.	473
	B. Een absoluut vorst in actie	Latour, e.a.	478
	C. Hongarije 1956		485
	D. Amerikanen of Indianen		493
III.	Terugblik op de conferenties en de groepsdiscussies	— L.G. Dalhuisen	515
IV.	Het werken met archiefmateriaal	— J. Beetsma	520
	A. Inleiding		
	B. Fotografie en geschiedenisonderwijs		
	C. Rekeningen		
	Werkwijze met het materiaal - Rekeningen		
	D. Dokumenten		
	Werkwijze met het materiaal - Dokumenten		
V.	Terugblik op de groepsdiscussies en de conferenties	— J. Beetsma	553
	A. Verslag van de groepsdiscussies		
	B. Ontwerp van een moderne leergang geschiedenis.		
VI.	Ter informatie: In de handel verkrijgbaar bronnenmateriaal	— J. Brouwer	561

I. DOELSTELLINGEN EN DE PRAKTIJK VAN HET GESCHIEDENISONDERWIJS

INHOUD

I. HET FORMULEREN VAN DOELSTELLINGEN

Waarom praten over doelstellingen?

Problemen bij het praten over doelstellingen

Het operationaliseren van doelstellingen - Het klimaat op school - Schoolvak en vakwetenschap - Moeten alleen meetbare doelen worden nagestreefd? - Conclusie

Bronnen voor het formuleren van doelstellingen van het geschiedenisonderwijs.

Buiten het vak liggende idealen - De eigen maatschappij - De vakwetenschap - De pedagogie - De leerpsychologie

II. DE DOELSTELLINGEN VAN HET GESCHIEDENISONDERWIJS

Wat heeft het geschiedenisonderwijs de leerlingen te bieden?

Algemene en specifieke doelstellingen

Een aanzet tot het formuleren van doelstellingen van het geschiedenisonderwijs

Houding ten opzichte van de geschiedenis - Kennis - Vaardigheden - Het eindresultaat

III. LITERATUUR EN LESMATERIAAL

I. HET FORMULEREN VAN DOELSTELLINGEN

Waarom praten over doelstellingen?

Als een geschiedenisleraar besluit zijn leerlingen iets te leren, moet hij verschillende activiteiten ontketen. Hij moet weten wat hij wil; hij moet de voor het doel geschikte stof en methode(n) vinden; hij moet zijn lessen plannen; en tenslotte moet hij de prestaties van de leerlingen toetsen aan het gestelde doel.

Als duidelijke doelstellingen ontbreken, komt men voor problemen te staan bij de stofkeuze en het vinden van geschikte lesmethoden. Efficiënt toetsen wordt onmogelijk. Een reden voor slecht gemaakte proefwerken is vaak dat de leerlingen niet weten wat de leraar van hen verlangt. In de loop van het jaar komen zij er na het maken van een aantal proefwerken wel achter, maar als zij het volgend jaar een andere leraar krijgen, begint alles opnieuw. Geeft men de hoogste cijfers aan degenen die het beste kunnen "aanvoelen" wat de leraar van hen verlangt? Is dit niet te roekeloos omspringen met de tijd van de leerling en vooral: laat men de minder goed "aanvoelende" leerling hiermee niet schromelijk aan zijn lot over?

Zonder doelstellingen "rotzooit de leraar maar wat aan". Alleen een voortreffelijk historicus kan op deze wijze wellicht nog kunstwerken leveren. Als deze in het onderwijs bruikbaar moeten zijn, zal hij bovendien nog moeten beschikken over didactisch talent van nature. Maar hoe dik gezaaid zijn de voortreffelijke historici die didactisch getalenteerd zijn?

Te verwachten valt dat de school in de nabije toekomst voor elk vak een leerplan zal eisen, waarin de specifieke inbreng van dat vak is geformuleerd. Een reden temeer voor iedere geschiedenisleraar zich op zijn vak te bezinnen.

Als u een tweedehands auto aangeboden wordt die volgens de koper in goede conditie is, maar hij laat hem niet zien, koopt u hem dan? In zekere zin lijkt iets dergelijks vaak het geval in het onderwijs. De leraar verkoopt een product dat zelden zorgvuldig is gedefinieerd en beschreven, de leerling moet tijdens het gebruik maar ontdekken wat hij ervan vindt.

Problemen bij het praten over doelstellingen

Het operationaliseren
van doelstellingen

Het ontbreekt in het Nederlandse geschiedenisonderwijs vaak aan wat men tegenwoordig "het operationaliseren van de leerdoelen" noemt.

Soms zijn doelstellingen te weinig concreet, zoals "het bijbrengen van inzichten en begrippen"; soms zijn ze niet meer dan vage algemeenheden zoals "het bijbrengen van historische vorming"; soms zijn ze te hoog gegrepen zoals "de eigen persoonlijkheid verrijken met een nieuwe psychische en ethische dimensie" of "de leerlingen door de ontmoeting met de historische werkelijkheid tot de dialoog met het anders-mens-zijn van de historische mens te brengen, opdat de jonge mens zich bewust worde van zijn eigen historische situatie als betrokkenheid en hij zo leert aan zijn eigen bestaan in vrijheid zin te geven".

Te vaak wordt over doelstellingen gesproken en geschreven zonder dat men aangeeft hoe men de gestelde doelen hoopt te bereiken. Het verdient daarom aanbeveling de doelstellingen niet alleen in de studeerkamer maar vooral ook in het veld te ontwikkelen. Wie hiertoe overgaat, raakt in een gecompliceerde problematiek verzeild. Als een leraar op een effectieve manier wil lesgeven, moet hij vele vragen stellen; bijvoorbeeld:

- Welke kennis, vaardigheden, houdingen en waarden moeten de leerlingen worden bijgebracht? En waarom?
- Welke kenmerken bezitten de leerlingen? Wat hebben zij reeds geleerd? In hoeverre wordt het verder leren hierdoor beïnvloed?
- Welke stof moeten de leerlingen bestuderen? Waarom? Hoe moet deze informatie worden georganiseerd?
- Welke leeractiviteiten kunnen de leerlingen helpen verschillende soorten vaardigheden, houdingen, waarden en kennis verwerven? Hoe moeten deze leeractiviteiten worden georganiseerd?
- Welke activiteiten van de leraar kunnen de leerling helpen de verschillende gewenste doelstellingen te bereiken?
- Hoe kan het effect van het onderwijs worden onderzocht?
- Hoe kunnen doelstellingen, stof, leeractiviteiten, lesstrategie en toetsing zo worden georganiseerd en met elkaar verbonden dat zij het leren stimuleren?

De antwoorden op deze vragen staan niet los van elkaar. De elementen waarop de vragen betrekking hebben (doelstellingen, stofkeuze, leeractiviteiten, lesstrategie, toetsing), beïnvloeden elkaar in sterke mate. De doelstellingen beïnvloeden bijvoorbeeld de stofkeuze, maar dikwijls is het nodig de doelstellingen opnieuw te bezien na de selectie van de stof. Niet alleen zullen de doelstellingen nauwkeurig geformuleerd moeten worden, ook het leerproces zal nauwkeurig moeten worden onderzocht als men het geschiedenis-onderwijs doelgericht wil organiseren.

Het klimaat op school

Ook de best geformuleerde doelstellingen kunnen als gevolg van een ongunstig klimaat op school in het water vallen. Als leerlingen vinden dat de leraar altijd meer van het verlangt

dan zij kunnen, zullen zij spoedig ophouden te proberen de beoogde doelstellingen te bereiken. Als zij ervan overtuigd raken dat het meeste dat zij op school leren irrelevant, vervelend en "waardeloos" is, zullen zij ook niet geneigd zijn zich erg in te spannen.

Naast de sfeer in de klas beïnvloed ook de aard van de school de mogelijkheid bepaalde doelstellingen te bereiken. Een leraar die als eenling op een school in een bepaalde richting werkt, verkeert in een veel ongunstiger positie dan de leraar op bijvoorbeeld een Dalton- of Montessorischool.

Voorts is de persoon van de leraar belangrijk. Zijn karakter, zijn capaciteiten, zijn stijl en ervaring bepalen mede of het beoogde bereikt kan worden. Ervaringen in het buitenland hebben geleerd dat leraren zich nieuwe methoden van lesgeven kunnen eigen maken en dat de meesten hun leerlingen kunnen helpen een grote verscheidenheid aan doelstellingen te bereiken.

Iedere leraar zal in zijn bijzondere situatie moeten beslissen welke doelstellingen door zijn leerlingen kunnen worden bereikt op een bepaald moment. Met het naderbij komen van de Middenschool zal het steeds duidelijker worden dat minder begaafde kinderen in een zelfde klas voor het bereiken van bepaalde doelstellingen een andere aanpak nodig hebben. Daar men in Nederland bij voorkeur Mammoet- en Middenscholen invoert voordat de bijkomende didactische problemen voldoende zijn onderzocht, ziet het er naar uit dat de taak van de leraar er niet eenvoudiger op wordt.

Schoolvak en vakwetenschap

Bij sommige vakken, zoals wiskunde, is de afstand tussen vakwetenschap en schoolvak veel minder groot dan bij andere vakken, zoals bijvoorbeeld geschiedenis. Als we het schoolvak met de vakwetenschap

schap vergelijken valt o.a. op dat de leerlingen niet of nauwelijks omgaan met bronnenmateriaal en voorzover zij dit doen, gebeurt dit doorgaans op een geheel andere wijze dan in de vakwetenschap. Voorts wordt er zoveel weggelaten en vereenvoudigd dat er van de ingewikkeldheid van het historisch gebeuren maar heel weinig overblijft.

Een probleem is ook dat de historici het onderling meer dan ooit oneens lijken te zijn over hun vak. Sommige historici bestuderen het verleden alleen of in hoofdzaak uit interesse voor het verleden zelf, anderen laten zich leiden door vraagstukken en problemen in de huidige samenleving. Sommigen geven de voorkeur aan de methode van het "gezonde verstand", anderen maken gebruik van een duidelijk geformuleerde methodologie. Vooral in het laatste geval wordt vaak samengewerkt met en gebruik gemaakt van andere sociale wetenschappen.

Hoewel over methodologische zaken onder de historici beslist geen eenstemmigheid heerst, zal men het waarschijnlijk wel met elkaar eens zijn dat juist de historicus het meest geschikt lijkt om de verschillende deelgebieden van het leven te integreren. De historici hebben geen monopolie op de studie van de menselijke wederwaardigheden. Alle andere sociale wetenschappen houden zich er, elk vanuit een eigen gezichtshoek, mee bezig. Geschiedenis behoort echter gebruik te maken van alle vakken.

Een verwijt dat de historici nogal eens gemaakt wordt, is dat geschiedenis de bestaande maatschappelijke orde helpt handhaven. Dit verwijt is niet zomaar uit de lucht gegrepen. Regeringen, politieke, religieuze en andere groeperingen hebben altijd grote belangstelling voor wat er in het geschiedenisonderwijs gebeurt. Vaak werd en wordt het verleden dienstbaar gemaakt aan een bepaald regiem, een bepaalde godsdienst, een bepaalde maatschappijbeschouwing, het vaderland, etc. Ondanks veel misbruik is de interesse van de samenleving in het geschiedenisonderwijs volstrekt legitiem. Het beeld dat men van het verleden heeft en de visie die men op de maatschappij heeft, hangen nauw samen. Als men de aard van het vak geen geweld aandoet, is geschiedenis echter niet progressiever of conservatiever dan andere sociale wetenschappen. De historicus heeft niet alleen tot taak uit het verleden overgeleverde waarden aan anderen duidelijk te maken; hij moet ook telkens het verleden kritisch herwaarderen op grond van eigentijdse inzichten.

Een beletsel om het vak geschiedenis op school tot zijn recht te laten komen is de gangbare voorstelling dat het te moeilijk is voor de leerlingen; mede als gevolg hiervan is het schoolvak geschiedenis meer een "leervak" dan een "denk-en-doe-vak" geworden. Dat het laatste te moeilijk is, is echter niet meer dan een veronderstelling en daar staat tegenover dat recente buitenlandse onderzoeken op het gebied van het geschiedenisonderwijs hebben aangetoond dat men leerlingen meer kan laten denken en doen dan over het algemeen wordt aangenomen.

Moeten alleen
meetbare doelen
worden nagestreeft?

Vele onderwijskundigen zijn van mening dat alleen meetbare doelstellingen mogen worden nagestreefd. Tot nu toe kunnen echter slechts weinig doelstellingen betrouwbaar gemeten worden. Als men de leerlingen alleen maar gaat beoordelen naar de resultaten die zij behalen bij een

beperkt aantal van de mogelijke doelstellingen dan bestaat de meer dan levensgrote kans dat de andere doelstellingen in de praktijk onder tafel vallen (of eronder blijven liggen). In het geschiedenisonderwijs bestaat immers een begrijpelijke neiging de praktijk af te stemmen op proefwerken en examens. Voorzichtigheid is in dit verband ook geboden met de objectieve studietoetsen. Deze meten tot nu toe alleen kennis en deelvaardigheden; voor het vak geschiedenis essentiële creatieve vaardigheden zijn moeilijk objectief te

meten. Zijn waardensystemen, gevoelens, houding meetbaar? En zo ja, moeten deze dan gemeten worden? Het lijkt bijvoorbeeld in strijd met het vak geschiedenis en de opvattingen over democratie zoals die in ons land bestaan, elke leerling een bepaalde houding en een bepaald waardensysteem bij te brengen. Zowel aan de objectieve studietoets als aan het centrale schriftelijke eindexamen kleeft het gevaar van een toenemend centralisme.

Slechts weinigen kunnen toetsen ontwerpen voor meer gecompliceerde doelstellingen. Het CITO en misschien nog een enkel ander instituut zullen de belangrijkste leveranciers worden van objectieve studietoetsen. Mocht er een centraal schriftelijk eindexamen geschiedenis komen, dan zal dit een grote invloed op het onderwijs gaan uitoefenen. Als men de praktijk er volledig op zou afstemmen, zouden enkelen direct gaan uitmaken welke doelstellingen door allen worden nagestreefd; bovendien zou waarschijnlijk slechts een deel van de mogelijke en wenselijke doelstellingen in praktijk gebracht worden.

Conclusie

Er schuilt bijzonder veel goeds in het streven zich precies af te vragen, wat men wil, hoe men dat kan bereiken en hoe men dat kan toetsen, maar men moet zich bewust zijn van de eraan verbonden problemen, bezwaren en gevaren.

In een pluriforme maatschappij als de onze zullen de opvoeders het waarschijnlijk nooit eens worden over de doelstellingen van het onderwijs. Sommigen zullen bijvoorbeeld een conservatieve aanpak bepleiten ("cultuuroverdracht"), anderen zullen er meer op uit zijn de eigen en andermans cultuur te analyseren en te evalueren met het oogmerk te verbeteren, weer anderen zullen heel gericht op verandering willen aansturen. Deze verschillen van opvatting kunnen ertoe bijdragen dat bepaalde bronnen voor het formuleren van doelstellingen worden verwaarloosd of overgewaardeerd. Voor een evenwichtige formulering van de doelstellingen is een systematisch onderzoek van alle bronnen essentieel.

Bronnen voor het formuleren van doelstellingen van het geschiedenisonderwijs

In de praktijk blijken er verschillende benaderingen om tot het formuleren van doelstellingen van het geschiedenisonderwijs te komen mogelijk. In het hierna volgende sommen we een aantal mogelijkheden op en maken we bij elk enige kanttekeningen.

Buiten het vak liggende idealen

Bij deze benadering wordt het vak geschiedenis gebruikt om een bepaald ideaal dat buiten het vak ligt te bereiken. We denken hierbij bijvoorbeeld aan religieuze, ideologische en onderwijsfilosofische overtuigingen.

Het gevaar bestaat dat bij deze benadering de doelstellingen zo vaag blijven dat ze niet geoperationaliseerd kunnen worden. Te verwachten valt voorts dat op deze wijze tot stand gekomen doelstellingen nooit door het vak geschiedenis alleen kunnen worden verwezenlijkt. Ook dient men zich af te vragen in hoeverre langs deze weg het gevaar dreigt van misbruik van de geschiedenis of op zijn minst een te weinig recht doen aan de aard van het vak. Maar hoe men ook tot het formuleren van doelstellingen in het geschiedenisonderwijs komt, duidelijk is dat de geschiedenisleraar bewust ook doelstellingen nastreeft die buiten het vak liggen en per school of per leraar kunnen en mogen verschillen.

De eigen
maatschappij

Men kan zich bij het bepalen van de doelstellingen ook laten leiden door de behoeften, de problemen, de waardensystemen binnen de eigen maatschappij. Men ontkomt hierbij niet aan de vraag hoe de eigen maatschappij zich verhoudt tot de rest van de wereld. Welke kennis, vaardigheden, attitude en waarden moeten de leerlingen worden bijgebracht om zich te kunnen handhaven en indien nodig te kunnen bijdragen tot verandering?

Op grond van het voorgaande kan men tot duidelijk te formuleren doelstellingen komen. Ook bij deze benadering bestaat de kans op misbruik van de geschiedenis. Als men komt tot stofkeuze vanuit hedendaagse problematiek komt, loopt men bijvoorbeeld het gevaar dat men het verleden te weinig recht doet. Maar ook als men aan alle gevaren het hoofd weet te bieden dan resten nog vragen zoals: Welke van de vele problemen moet men aan de orde stellen en op welk tijdstip? Moet men niet veel meer aandacht dan gebruikelijk aan vaardigheden besteden, omdat men de leerlingen tijdens de schooltijd maar een zeer beperkt deel van de nodige kennis kan bijbrengen?

De vakwetenschap

In het voorgaande is reeds gezegd dat er in ons land grote afstand bestaat tussen het schoolvak en de vakwetenschap geschiedenis. Deze afstand berust niet op wetenschappelijk onderzoek, daarom blijft het een open vraag in hoeverre een meer wetenschappelijke benadering van het geschiedenis-onderwijs een haalbare kaart is. Tot nu toe heeft men zich er voornamelijk toe beperkt de leerlingen te leren wat historici over het verleden hebben geschreven.

Leraren die hun leerlingen meer vakwetenschappelijk willen laten werken, zullen zich moeten bezig houden met de vraag wat die vakwetenschappelijke benadering precies inhoudt. De onenigheid onder de historici zal de beantwoording van die vraag niet eenvoudig maken. Ook zullen zij er rekening mee moeten houden dat met deze aanpak nog maar heel weinig ervaring is opgedaan.

De pedagogie

Volgens het principe van de pedagogische autonomie heeft de pedagogiek het recht en de plicht de wetenschappelijk en op andere wijze vastgestelde leerstof aan de behoefte van het kind aan te passen. Tot nu toe heeft deze benadering de meeste invloed op de theoretici in ons land uitgeoefend. Men denke aan het Duitse handboek voor de diactiek der geschiedenis van H. Ebeling, waarin gepleit wordt voor "die Fragestellung vom Kinde aus", dat in ons land lange tijd als "het" handboek is beschouwd. Ook het Brugklasrapport vermeldt de pedagogiek als voornaamste bron, "het pedagogisch doel bepaalt het onderwijsdoel"; in dit rapport wordt uitvoerig ingegaan op de pedagogische situatie van de eerste klasser en aan de vraag naar zijn voorland in de geschiedenis, "het daar gewonnen inzicht is bepalend voor wat in het rapport aan doelstelling, programma en didactische werkvormen is neergelegd". Het werk in de school lijkt tot nu toe slechts weinig door wetenschappelijk onderzoek beïnvloed. Tot nu toe komt het in de praktijk vaak neer op wat voor de leraar in de loop der tijd zijn waarde heeft bewezen; geen wetenschappelijk onderzoek, maar persoonlijke ervaring van de leraar is dan richtsnoer.

Vanuit deze benadering werkend stuit men op een aantal problemen. Het principe van de pedagogische autonomie brengt de didactiek van de geschiedenis in een merkwaardig ambivalente houding t.o.v. de geschiedwetenschap: aan de ene kant weet men dat men veel verplicht is aan de resultaten en de vraagstellingen van de vakwetenschap en wil men deze zoveel mogelijk trouw blijven, maar aan de andere kant is de pedagogische

autonomie heilig. Een ander probleem is dat telkens herhaald wetenschappelijk onderzoek noodzakelijk is om vast te stellen wat de belevingswereld van het kind is. In hoeverre bestaat "het" kind?

De leerpsychologie

Bij de pedagogische benadering staat de inhoud in het middelpunt, bij de leerpsychologie gaat men er vanuit dat er nauwe samenhang bestaat tussen het *wat* en het *hoe* van het leren. Leerpsychologische onderzoeken hebben uitgewezen dat de leerprestaties van de leerlingen niet alleen van bepaalde fasen in hun groei afhangen, maar waarschijnlijk in sterkere mate van tijdens hun leven verworven vaardigheden. Niet degene die de meeste detail-kennis heeft verzameld, heeft het meest succesvol geleerd, maar degene die met deze kennis heeft leren omgaan. De leerling moet systematisch leren hoe men op doelmatige wijze kennis verwerft. Hij moet technieken leren om kritisch en methodisch te kunnen denken. De motivatie kan men meer beïnvloeden dan vaak wordt aangenomen en is bovendien belangrijker dan men vaak denkt. Naast de aantrekkingskracht die het vak zelf kan uitoefenen is vooral ook de structuur van de leersituatie belangrijk: De leerling moet door de opgave uitgedaagd worden, maar er moet niet téveel van hem worden verlangd; ook het nieuwe en het afwisselende speelt een belangrijke rol.

Deze benadering staat meer nog dan de voorgaande in de kinderschoenen. In de V.S. en Engeland is op het gebied van het geschiedenisonderwijs al enige ervaring opgedaan. Het ontbreken van voldoende kennis van theorie en praktijk is voor de Nederlandse leraar tot nu toe een ernstige belemmering om (mede) langs deze weg tot het formuleren van zijn doelstellingen te komen.

II. DE DOELSTELLINGEN VAN HET GESCHIEDENISONDERWIJS

Wat beoogt men als men leerlingen geschiedenis wil laten doen? Moeten zij alleen "leren" wat historici over het verleden hebben geschreven? Of moeten zij geschiedenis beoefenen zoals dat aan de universiteit gebeurt en zoals historici doen: zelf onderzoeken? Of moeten zij misschien het vak geschiedenis leren kennen en leren hoe historici te werk gaan? Of is een combinatie hiervan, of wellicht nog iets anders, de aangewezen weg?

Sinds 1967 is in ons land bij de verschijning van het Doelstellingenrapport van de VGN een discussie over de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs op gang gekomen waar het einde nog niet van in zicht is. In rapporten van een Brugklascommissie en de Eindexamencommissie is het Doelstellingenrapport geamendeerd. Bovendien zijn in het buitenland belangrijke publicaties verschenen die in ons land nog onvoldoende zijn verwerkt. Alles bijeengenomen lijkt een nieuwe bezinning op het (school)vak door de geschiedenisleraren gewenst. Met het oog hierop hebben we in de bijlagen de Nederlandse rapporten en twee belangrijke buitenlandse publicaties samengevat.

In het hierna volgende willen we een poging wagen het goede in deze publicaties te verenigen en een voorbeeld te geven hoe men zelf zijn doelstellingen kan ontwerpen. Van het Doelstellingenrapport hebben we bijvoorbeeld de aandacht voor processen en structuren overgenomen en die voor kennis en waarden uitgewerkt; nader onderzoek op het gebied van de vaardigheden heeft geleerd dat het rapport vergaande aanvulling en correctie behoeft. Evenals het Brugklasrapport besteden we aandacht aan het affectieve gebied in het onderwijs en in navolging van het Eindexamenrapport zoeken we verder naar vanuit het vak afgeleide vaardigheden. Tevens haken we in op Amerikaanse, Engelse en Duitse publicaties en onderzoeken. In eerste instantie vormen maatschappij en

vakwetenschap onze voornaamste bronnen voor het formuleren van de doelstellingen, in een zo nauw mogelijke samenwerking met de psychologie. We hopen dat het mogelijk zal blijken in samenwerking met pedagogen te onderzoeken of deze aanpak harmonieert met de beleavingswereld van het kind. Het resultaat lijkt ons in elk geval te harmoniëren met verschillende buiten het vak liggende idealen.

Wat heeft het geschiedenisonderwijs de leerlingen te bieden?

Op de vraag wat het nut van geschiedenis is, zou men de wedervraag kunnen stellen wat het zou betekenen te leven in een maatschappij zonder enige kennis van het verleden. Geschiedenis is geen optelsom van "feitelijkheden" uit een "dood" verleden, maar maakt een levend onderdeel van het heden uit.

Geschiedenis is voor de gemeenschap wat de herinnering is voor de enkeling. Geschiedenis stelt de leerling in staat zichzelf in relatie tot het verleden en tot andere culturen te zien en zo zichzelf te leren kennen.

Geschiedenis stelt de leerlingen in staat zich te oriënteren in de wereld waarin ze leven. Moet de hele jeugd hiertoe eenzelfde beeld van het verleden hebben en moet iedereen dezelfde waarde aan dezelfde zaken hechten? Er bestaat geen algemeen erkend beeld van de geschiedenis en we leven in een land waar het recht om er anders over te mogen denken als een groot goed wordt beschouwd. Bij het geschiedenisonderwijs zal het er niet om moeten gaan de leerlingen een beeld van de "hele" geschiedenis of van de Europese geschiedenis bij te brengen (en het spoedig weer te vergeten). Een zin als "Napoleon III kwam in Mexico tussenbeide" betekent niets voor een leerling en bijna niets na een uitleg van enige minuten; er zou minstens een heel uur aan besteed moeten worden en als daar geen tijd voor is kan men dergelijke zinnen beter geheel laten schieten. Alleen bij bestudering van een beperkt aantal problemen en hun historische achtergrond kan het verleden tot zijn recht komen. Bij de keuze van de onderwerpen zal men de leerlingen de relevantie voor het heden duidelijk moeten kunnen maken. Misschien zou men het eens kunnen worden over de keuze van een aantal problemen of thema's, waarbij plaats moet worden ingeruimd voor verschillende standpunten. Misschien zou men het ook eens kunnen worden over een aantal criteria om het verleden te kunnen beoordelen, zoals bijvoorbeeld de afwijzing van geweld als machtsmiddel in de politiek, verdraagzaamheid t.o.v. andersdenkenden, een zekere solidariteit met andere volken en rassen.

Geschiedenis stelt de leerlingen in staat kritisch en methodisch te leren denken, te onderzoeken en zich mondeling of schriftelijk te uiten. Vele van de voor het beoefenen van de geschiedenis benodigde vaardigheden komen iedere burger in een democratische maatschappij van pas. Onze tijd kenmerkt zich door een explosie aan informatie. Van talloze kanten komt deze uit binnen- en buitenland op ons af via radio, televisie, kranten, tijdschriften en boeken. Is de informatie zelf gemakkelijker dan ooit te verkrijgen, het wordt steeds moeilijker deze te hanteren en op waarde te schatten. Het kritisch tegen elkaar kunnen afwegen, selecteren en toetsen van informatie zal om deze reden van steeds groter belang worden. Het leren een onderscheid te maken tussen feiten, meningen en waarde-oordelen, het oog leren krijgen voor de gecompliceerdheid van oorzaken en gevolgen, voor ieders standplaatsgebondenheid, etc., zijn dit niet allemaal zaken die voor iedereen van direct belang zijn en actueler dan ooit?

Algemene en specifieke doelstellingen

Voor het hierna volgend voorbeeld hebben we inspiratie geput uit een door de Amerikaan Bloom en zijn mederwerkers voor alle vakken ontworpen schema. Het is niet enig zaligmakend, anderen hebben dergelijke schema's ontworpen. Ook lijkt het niet volmaakt, vaak heeft men moeilijkheden met de rubricering van Bloom c.s.; in de praktijk verschillen leraren vaak van mening over de vraag wat in welke rubriek thuis hoort. Het schema van Bloom c.s. is echter het meest nagevolgd, in de V.S. bijvoorbeeld Fenton, Cox en Massialas, in Duitsland Rohlfes, in Engeland Coltham en Fines.

Bij het formuleren van en het werken met doelstellingen verdient het aanbeveling een aparte plaats in te ruimen voor algemene doelstellingen die niet duidelijk aangeven wat van dag tot dag door de leraar moet worden nagestreefd en die doorgaans van weinig nut zijn voor de leraar bij de voorbereiding van een bepaalde les. Dergelijke doelstellingen kunnen toch van belang zijn; zij kunnen voldoende expliciet worden geformuleerd en een duidelijke richting aangeven. Een voorbeeld: kritisch en methodisch leren denken. Deze doelstellingen zijn "breder" geformuleerd en meer bedoeld voor lange termijn. Voor zijn praktijk heeft de leraar meer specifieke doelstellingen nodig. Deze behoren aan te geven wat men van de leerlingen verlangt, zowel in termen van gedrag als van inhoud van de stof. Als men bijvoorbeeld alleen opgeeft "de oorzaken van de Tweede Wereldoorlog", kan men zich afvragen: Moeten deze worden gememoriseerd, gezocht of onderzocht? Moet met oorzaken van andere oorlogen vergeleken worden? Het is duidelijk dat alleen stofomschrijving van weinig waarde is, men zal moeten aangeven wat de leerling met de stof moet doen en hoe de stof geleerd moet worden. Is het bijvoorbeeld voldoende als de leerlingen in staat zijn verschillende van de oorzaken van de Tweede Wereldoorlog te noemen of moeten ze ook kunnen uitleggen waarom dat oorzaken zijn? Duidelijk en precies formuleren is echter niet voldoende. De leraar moet ook weten waarom hij het beoogde van zijn leerlingen verlangt. Hij moet er voor waken per les niet teveel hooi op zijn vork te nemen, daar men in dat geval zijn doel(stellingen) voorbij schiet. De specifieke doelstellingen zullen in relatie moeten staan tot één of meer algemene doelstellingen.

In de hierna volgende aanzet hebben we ons beperkt tot het formuleren van algemene doelstellingen en deze telkens van een toelichting voorzien. Met behulp hiervan kan de leraar zijn eigen specifieke doelstellingen nader preciseren.

In het voorgaande hebben we ernstige bezwaren geuit tegen het praten over doelstellingen los van de praktijk. In samenhang met deze theoretische bespiegelingen is een hoeveelheid lesmateriaal ontwikkeld (zie hiervoor de literatuurlijst op pagina 471). Wij achten een discussie over de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs het meest vruchtbaar als van de praktijk wordt uitgegaan of als deze nauw bij de theorie betrokken wordt.

Er is niet naar een uitputtende behandeling gestreefd en het resultaat is ongetwijfeld verre van volmaakt. Het denken over doelstellingen en het operationaliseren staan nog in de kinderschoenen. Tot nu toe theoriseert men vrijwel alleen of men laat zich leiden door de praktijk van de dag. Daarbij komt nog dat (vrijwel) geen geschiedenisleraar de tijd zal kunnen vinden voor elk van zijn 26 of meer wekelijkse lessen algemene en vooral specifieke doelstellingen te formuleren. Toch hopen we dat een bezinning op het (school)vak mogelijk is en dat dit geschrift er een bijdrage toe levert.

Een aanzet tot het formuleren van doelstellingen voor het geschiedenisonderwijs

Het onderstaande is een algemeen schema. Onderzocht moet worden wat precies op welke wijze in welke klassen mogelijk is.

Als men het vak geschiedenis tot zijn recht wil laten komen, moet men als (voorlopig) uitgangspunt nemen, dat iedere categorie in iedere klas aan de orde moet komen.

Bij bestudering van het onderstaande moet men in het oog houden dat alles wat hier achter elkaar wordt genoemd niet los van elkaar gezien kan worden.

Houding ten opzichte van de geschiedenis	Het bestuderen van de geschiedenis kan pas op een vruchtbare wijze plaatsvinden als er een zekere mate van betrokkenheid met het vak bestaat.
--	---

Receptiviteit: De leerlingen moeten bereid zijn te luisteren. Daartoe moet hun belangstelling voor het vak gewekt worden. Dit kan bijvoorbeeld tot uiting komen doordat leerlingen historische literatuur gaan lezen buiten de schoolboeken om. De leraar moet daarom grote aandacht besteden aan de introductie en presentatie van zijn vak in het algemeen en van de onderwerpen die aangesneden worden in het bijzonder.

Responsie: De leerlingen moeten niet alleen bereid zijn op te letten, zij moeten ook iets willen doen. Hierbij denken we niet zozeer aan huiswerk, taken, etc., maar aan het op eigen initiatief vragen stellen, materiaal verzamelen e.d., kortom aan vrijwillig niet door ouderen geleid gedrag.

Inleving: Vooral voor de studie van de geschiedenis is het van bijzonder belang dat de leerlingen zich bereid tonen zich in te leven in de gedachtenwereld van andere mensen, in de eigen cultuur en in andere culturen.

Kennis	Het herinneren van tevoren geleerde stof. Dit kan betrekking hebben op een uitgestrekt gebied, van specifieke feiten tot volledige theoriën. Het is hierbij alleen vereist zich de juiste informatie te herinneren.
--------	---

Kennis van specifieke historische feiten en begrippen

Bijv.: De voornaamste feiten van de gekozen onderwerpen en begrippen als feodalisme, hervorming, absolutisme, kapitalisme, socialisme, nationalisme, kolonialisme, revolutie, democratie, militarisme.

Kennis van een aantal van de voornaamste processen en structuren in de geschiedenis.

Bijv.: De opkomst van de steden aan het einde van de ME, de industriële revolutie, de nazificatie van Duitsland en door de Duitsers bezette gebieden, de politieke en sociaal-economische verhoudingen in Frankrijk aan de vooravond van de revolutie of in China t.t.v. het regiem van Tsjiang Kai-sjek.

Kennis van een aantal van de voornaamste tijdperken en culturen en hun onderlinge samenhang

Bijv.: Als gevolg van het facultatief worden van geschiedenis in de bovenbouw en het eindexamenreglement is de laatste halve eeuw verreweg het meest behandelde tijdvak geworden. Aan de lerarenopleidingen wordt verhoudingsgewijs vaak (bijzonder) weinig aandacht aan de laatste 25 jaar besteed. De leraren zullen echter moeten waken over een overdreven aandacht voor de contemporaine geschiedenis. Niet alleen is het gevaar van beunhazerij veel groter, ook is een verder verleden vaak van groter belang voor het heden. Waarschijnlijk zal de op gang gekomen beweging om een grotere plaats in te ruimen voor culturen uit de

niet-westerse wereld zich voortzetten. Deze culturen zullen niet alleen vergelijkend maar ook "van binnenuit" benaderd moeten worden. In het bijzonder zal aandacht geschonken moeten worden aan verschillende waardensystemen. De leerling moet zich bewust worden van zijn eigen beperkte waardensystemen om zo tot een scherper zicht op de werkelijkheid te komen.

Kennis van termen die voor het vak geschiedenis onmisbaar zijn

Bijv.: Feit, mening, oorzaak, gevolg. objectiviteit, waarde-oordeel, proces, structuur, hypothese, generalisatie.

Kennis van methoden van onderzoek

Bijv.: Weten welke boeken men in welke gevallen moet raadplegen en hoe men vaststelt of men iets als een feit wil aanvaarden, weten hoe men een hypothese formuleert en toetst.

Kennis van organisatorische grondbeginselen om de onvermijdelijke overvloed aan informatie te ordenen

Bijv.: Indelingen in binnen- en buitenlandse politiek, in politieke, sociale, economische en culturele aspecten, in verschillende tijdperken, in verschillende culturen, in processen en structuren.

Kennis van de meest voorkomende soorten bronnen en de factoren die de waarde ervan bepalen

Bijv.: Gedrukte en geschreven documenten, foto's, prenten, films, literatuur, monumenten; en wat de waarde ervan betreft: authenticiteit, relevantie, geloofwaardigheid, volledigheid.

Vaardigheden Het ontwikkelen van bepaalde vaardigheden om verworven kennis te gebruiken. Onderstaande vaardigheden zijn weliswaar uit het vak afgeleid, maar pretenderen geenszins allemaal specifiek historische vaardigheden te zijn. Voor ieder vak zijn vaardigheden nodig die niet het monopolie van dat vak zijn.

Begrip: Het begrijpen van min of meer ingewikkelde stof zonder dat men deze op één of andere manier hoeft te kunnen toepassen

Begrip omvat meer dan kennis. Iemand die iets begrijpt kan het zich bijvoorbeeld niet alleen herinneren, maar kan het ook met andere woorden formuleren, uitleggen, samenvatten; voorts kan hij het essentiële van het minder essentiële onderscheiden en op grond van de verstrekte gegevens conclusies trekken die logisch uit een bron voortvloeien.

Toepassing: Het niveau van begrip waarbij men verworven kennis kan gebruiken in nieuwe en concrete situaties

Bijv.: Het kunnen toepassen van ideeën, begrippen, methoden etc., die vroeger zijn geleerd. Voorbeelden hiervan: Soort en herkomst van niet te omvangrijke en te moeilijke bronnen kunnen vaststellen; een hypothese kunnen formuleren op grond van niet te omvangrijke en te moeilijke bronnen; de juiste methode kunnen kiezen om een probleem te onderzoeken. De tijd kunnen hanteren als een formeel ordeningsschema.

Analyse: Het vermogen stof te kunnen ontleden in zijn samenstellende delen en relaties tussen die delen te kunnen opsporen

Bijv.: In een bron voorkomende maar niet met zoveel woorden genoemde vooronderstellingen kunnen ontdekken; onvolledige informatie zo kunnen aanvullen dat een volledige historische samenhang ontstaat; historische verschijnselen en gebeurtenissen kunnen zien in het verband van hun tijd; de verstrengeling van het algemene en het individuele, van het op zichzelf staande en het structurele in de geschiedenis kunnen onderkennen; voor de verklaring van een historisch fenomeen steeds een groot aantal voorwaarden en oorzaken in overweging kunnen nemen; analytische vragen kunnen stellen; feiten van meningen kunnen onderscheiden; vast kunnen stellen of iets moeilijk te bewijzen is; causale relaties kunnen onderkennen; vast kunnen stellen welke gevolgtrekkingen uit bronnen zijn te maken; van een conclusie of generalisatie vast kunnen stellen of deze deugdelijk en relevant is, door genoemde feiten ondersteund wordt en na kunnen gaan wat er de beperkingen van zijn.

Synthese: Het niveau van begrip waarbij men in staat is delen tot een geheel te integreren

Bijv.: Doel en resultaat, gewilde en ongewilde gevolgen van elkaar kunnen onderscheiden; vast kunnen stellen of men iets als een feit wil aanvaarden; verband kunnen leggen met onmiddellijk voorafgaande en volgende tijdstippen; verzamelde gegevens tot een geheel kunnen samenvoegen en vorm kunnen geven; een hypothese of generalisatie kunnen formuleren en toetsen op grond van eigen onderzoek.

Evaluatie: Het vermogen oordelen te vellen over de waarde van ideeën, bronnen, etc.

De criteria kunnen door de leerling worden ontworpen of hem bij de opdracht worden opgegeven; mate van standplaatsgebondenheid kunnen bepalen; kunnen bepalen of men voldoende gegevens heeft verzameld om tot een (voorlopige) conclusie te kunnen komen; eigen standpunt kunnen bepalen t.a.v. waardeoordelen; vast kunnen stellen wat meer en minder belangrijke vragen zijn voor historisch onderzoek; bronnen kunnen beoordelen op grond van gegeven interne en externe criteria, of op grond van eigen onderzoek.

Het eindresultaat Het bezig zijn met inhoud en methode van het vak geschiedenis heeft voor de leerlingen als mogelijk eindresultaat: Op affectief gebied een bepaalde "historische attitude" waarbij men ondermeer oog en hart heeft gekregen voor de historische dimensie in onze samenleving; en op cognitief gebied een bepaalde hoeveelheid historische kennis en vaardigheden met behulp waarvan men beter dan tevoren in staat is deel te nemen aan het gebeuren in onze maatschappij.

III. LITERATUUR EN LESMATERIAAL

B.S. Bloom e.a., Taxonomie van een aantal in het onderwijs en de vorming gestelde doelen. Deel I: het cognitieve gebied, Deel II: Het affectieve gebied. Rotterdam 1971.

B.S. Bloom e.a., Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York 1971

R.F. Mager, Preparing instructional objectives. Belmont 1962

J.R. Fraenkel, Helping students think and value - strategies for teaching the social studies. Englewood Cliffs 1973

E. Fenton, Teaching the new social studies in secondary schools. New York 1966
 B.G. Massialas, C.B. Cox, Inquiry in the social studies. New York 1966
 J.S. Bruner, Naar een onderwijstheorie. Rotterdam 1971
 J.S. Bruner, The process of education. New York 1960
 H. Ginsburg, S. Opper, Piaget's theory of intellectual development, an introduction. New Jersey 1969
 W.H. Burston e.a., Handbook for history teachers. London 1972
 J.B. Coltham, J. Fines, Educational objectives for the study of history. London 1972
 H. Ebeling, Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichtes. Hannover 1966
 H.D. Schmidt, Entwurf einer Geschichtsdidaktik der Mittelstufe. GWU 21 1970
 J. Rohlfes, Umriss einer Didaktik der Geschichte. Göttingen 1971
 P. van der Meulen, een aantal artikelen in: Kleio, achtste jaargang no. 6, elfde jaargang no. 6 en 7, dertiende jaargang no. 6, 10 en 11
 L.G. Dalhuisen, C.W. Korevaar, De methode van onderzoek in het geschiedenisonderwijs. Den Haag 1971

Uit de veelheid van boeken over het vak geschiedenis:

E.H. Carr, Wat is geschiedenis? Baarn 1969
 G. Harmsen, Inleiding tot de geschiedenis. Utrecht 1968
 H. Steele Commager, The nature and the study of history. Columbus Ohio 1965

Enig lesmateriaal dat in het voorgaande genoemde doelstellingen in praktijk poogt te brengen:

Bundel "Een boek, een munt . . ." (drie lesmodellen, "Een boek, een munt, een porseleinen bord", "Een absoluut vorst in actie", "Hongarije 1956")
 Bundel "Isabella en de lommerd" (waarin ook "Het raadsel van de steen van Kensington")
 "Amerikanen of Indianen" (selectie van bronnenmateriaal met didactische aanwijzingen voor de leerlingen en een toelichting voor de leraar, waarmee de leerlingen een klein geleid historisch onderzoek kunnen doen)
 "Kooplieden en kolonisten", een simulatiespel over het mercantilistische handelssysteem in het Britse wereldrijk in de 18de eeuw.

Bovenstaand en ander lesmateriaal is verkrijgbaar bij het Historisch Didactisch Documentatiecentrum van de Leidse Universiteit, Rijn- en Schiekade 42, Leiden.

L.G. Dalhuisen, J.W. van der Dussen, Wat is geschiedenis. Van Goor, Den Haag 1972
 L.G. Dalhuisen e.a., V.S. in de 20-er jaren: De tijd van de jazz? , Van Goor, 1974

Een grote hoeveelheid voorbeelden van toetsen is te vinden in:

Toetsproblematiek en het geschiedenisonderwijs, een brochure die verkrijgbaar is bij het in het voorgaande genoemde Historisch Didactisch Documentatiecentrum.

B. von Borries, Lernziele und Testaufgaben für den Geschichtsunterricht. Stuttgart 1973

L.G. Dalhuisen, E. Fentor, P.D.M. Latour e.a.

GELEID ONDERZOEK: VIER LESMODELLEN

Een boek, een munt, een porseleinen bord

Een absoluut vorst in actie

Hongarije 1956

HISTORISCH DIDACTISCH DOCUMENTATIECENTRUM
UNIVERSITEIT LEIDEN
RIJN- EN SCHIEKADE 42

EEN BOEK, EEN MUNT, EEN PORSELEINEN BORD

Doelstellingen

- Kennis**
- leren dat uitspraken over het verleden alleen mogelijk zijn als en voorzover historisch bewijsmateriaal ter beschikking staat
 - leren dat de historicus door middel van geschreven en ongeschreven bronnen aan zijn informatie komt
 - leren dat geschiedenis naast een verhaal ook een methode is
- Vaardigheden**
- verzamelen van informatie/bronnen
 - interpreteren van bronnen

Lesprocedure

- Uitleggen van de gang van zaken
- Klas stuk stil laten lezen tot en met de eerste bron (de eerste ruimtevlucht door een Amerikaanse astronaut) en de bijbehorende vraag laten beantwoorden.
- Discussie over deze vraag. De leraar zou hierbij bijvoorbeeld het volgende aan de orde kunnen stellen: De schrijver zegt: " 's Morgens vroeg"; hoe wist hij op welk ogenblik de reis begon? De schrijver zou er geweest kunnen zijn, kan aantekeningen hebben gemaakt, inlichtingen hebben ingewonnen. Maar hoe zou hij te weten gekomen zijn wat er gebeurde als hij er niet bij aanwezig was? Televisie, radio, kranten, tijdschriften etc.
- Klas rest van het stuk stil laten lezen en slotvragen laten maken.
- In het laatste deel van de les zou men de klas in groepjes over de antwoorden op deze vragen kunnen laten praten en iedere groep een gezamenlijk antwoord kunnen laten opstellen. De leraar kan deze antwoorden dan verzamelen en er in een volgende les op inhaken.
- In plaats van de groepsdiscussies kan men de vragen natuurlijk ook direct aan de orde stellen. In het tweede deel komen in de tekst enkele vragen over archieven voor die men door de leerlingen kan laten beantwoorden voordat men overgaat tot de bespreking van de slotvragen.

EEN BOEK, EEN MUNT, EEN PORSELEINEN BORD

Je gaat de geschiedenis bestuderen. Voordat je met je studie begint, moet je voor jezelf nagaan wát je wilt gaan leren. "Dat weten we al" kun je zeggen, "wij zullen de geschiedenis leren kennen". Dat is waar, maar wat is geschiedenis?

Het woord "geschiedenis" heeft veel betekenissen. Voor de meeste mensen is het een verhaal. Het verhaal van je familie, het verhaal van ons land, het verhaal van het oude Egypte - dit alles is geschiedenis.

De kennis van het verleden is van zeer groot belang. Onze wereld zit bijzonder ingewikkeld in elkaar. Denk maar eens aan de vele godsdiensten, staatsvormen, verschillen tussen rijk en arm, het bestaan van ontwikkelde en minder ontwikkelde landen, machtige naast onbetekende staten. Het is moeilijk in te zien waarom de wereld zo en niet anders is of liever is geworden. De mens kan niet volstaan met te denken dat alles is zoals het is en dat het hem verder niet aangaat. In de krant leest hij en op de televisie ziet en hoort hij wat er allemaal om hem heen gebeurt en hoe snel allerlei dingen veranderen. Het is nodig te leren begrijpen dat dat niet zomaar en zonder reden geschiedt. De oorzaken liggen vaak in het verleden, hetzij dichtbij hetzij ver van ons af in de tijd. Zij moeten worden gezocht om een beter beeld te krijgen van wat nu gebeurt. Alleen dan is het mogelijk om te weten wat je het beste kunt doen als je er op een andere manier bij betrokken raakt.

Het is de taak van de historicus te onderzoeken wat er in het verleden is gebeurd. Het doel van de volgende oefeningen is te laten zien hoe de historicus werkt en hoe hij het verleden leert kennen. In elke oefening kom je in aanraking met een bepaald probleem. Vele van deze problemen zijn niet door één antwoord op te lossen. Zij zijn gekozen omdat ze een uitdaging vormen voor de historicus. Ieder zal zeker vele punten ter bespreking en discussie opleveren. Je zult hierbij kunnen ervaren dat je veel kunt leren van de manier waarop historici het verleden bestuderen. Wij zouden deze manier van geschiedenis onderwijzen kunnen noemen: "Hoe word je een jong historicus?" omdat de voornaamste vraag die we stellen is: "Hoe bepaalt de historicus wat er in het verleden gebeurde?"

We beginnen onze oefeningen met de beschrijving van een recente gebeurtenis uit het verleden. Deze gebeurtenis was de eerste ruimtevlucht door een Amerikaanse astronaut. Denk bij het lezen na over de vraag: Hoe kon degene die enige jaren na de vlucht deze beschrijving maakte, weten wat er aan de hand was?

5 mei 1952 was de vastgestelde datum voor de vlucht. Marinecommandant Alan B. Shepard jr. was de astronaut, die was aangewezen de eerste ruimtevlucht te maken. 's Morgens vroeg ging Shepard de Mercury capsule Freedom binnen en de lancering vond plaats. De vlucht van Shepard duurde ongeveer 15 minuten, maar in die tijd legde hij een afstand af van 300 mijl, bereikte een hoogte van meer dan 100 mijl en haalde een snelheid van 5000 mijl per uur. De V.S. zouden aan de ruimte-race blijven meedoen.

De eerste Amerikaanse ruimtevlucht vond plaats in 1962, tamelijk recent.

Wat nu te doen met gebeurtenissen die lang geleden plaatsvonden? Laten we het verhaal van een andere belangrijke tocht bekijken. Op deze manier beschrijft een historicus, in 1965, de tocht van Columbus naar de nieuwe wereld.

Tien sombere weken gingen voorbij. De drie kleine schepen zeilden rustig voort.

Columbus was van plan westwaarts te zeilen tot hij land in zicht kreeg. Hij loofde een beloning uit aan die zeeman, die het land in zicht kreeg. Hoewel de zeelieden rusteloos en ongelukkig waren, gehoorzaamden ze de wil van de kapitein.

Toen kwamen ze in de buurt van land. Ze zagen hout en takken op de zee drijven; ze zagen ook vogels, die alleen in de buurt van land leven. In de nacht van de 11e oktober tenslotte, nam een uitkijkpost lichten waar. Amerika stond op het punt ontdekt te worden.

Op 12 oktober 1492, de volgende morgen, werd, zoals wij zeggen, Amerika ontdekt. Hoe weten we nu dat het op deze manier is gebeurd? Columbus zeilde bijna 500 jaar geleden naar Amerika. De persoon, die dit beschrijft kan daar niet bij geweest zijn; hij kan niet in 1492 geleefd hebben. Hoe wist hij dan dat de manschappen rusteloos waren en dat ze hout op zee zagen drijven?

Tot op zekere hoogte is het antwoord op deze vraag nogal eenvoudig; degene die over gebeurtenissen uit het verleden schrijft, maakt gebruik van historische archieven. Zoals je weet gebruiken de mensen nu veel soorten documenten om hun geschiedenis op te sporen. Als je vader een zaak heeft, weet je waarschijnlijk hoe waardevol zijn aantekeningen voor hem zijn. Geen supermarkt, benzine-station of garage kan het lang uithouden zonder aantekeningen van gekochte of verkochte zaken of mensen die geld verschuldigd zijn aan de eigenaar.

Thuis gebruiken wij ook aantekeningen om de dingen uit elkaar te houden. Kinderen houden lijsten bij, zodat ze weten wiens beurt het is de afwas te doen of het grasperk te maaien. Ouders hebben overzichten van betaalde rekeningen en het geld dat ze uitgeven bij inkopen. Veel mensen houden een dagboek bij, dat een herinnering/beschrijving is van dingen, die ze gedaan hebben. Op deze en andere wijze gebruiken we aantekeningen in ons dagelijks leven.

Historici gebruiken archieven op veelal dezelfde manier. Het zou eigenlijk onmogelijk zijn geschiedenis te schrijven zonder archieven. Het verleden zou een groot vraagteken blijven als we niet wisten hoe de historische documenten te pakken te krijgen en te gebruiken.

Wat zijn archieven precies? Waar zijn ze? Hoe zien ze eruit? Mensen uit het verleden lieten overblijfselen na van dingen die ze deden en van hun dagelijkse gewoonten. Veel van deze overblijfselen zijn geschreven, omdat mensen die een opvallende gebeurtenis zagen, opschreven wat ze zagen. Als iemand president van de V.S. is geweest, of minister, of koning, of een ander belangrijk persoon, zullen de brieven die hij schreef, de redevoeringen die hij hield, bewaard worden en soms in boeken worden afgedrukt. Regeringen bewaren afschriften van wetten en andere belangrijke documenten.

Huwelijksregisters, geboorte-, en soms zelfs fietsregisters worden door regeringen bewaard en kunnen gebruikt worden om na te gaan wat er in het verleden is gebeurd.

Niet alle historische bronnen zijn geschreven. Mensen, die lang geleden leefden, en die misschien niet schrijven konden, lieten schoffels en schoppen achter die ze gebruikten voor de groei van het gewas, de ketels en potten, waarin ze voedsel kookten, de ruïnes van huizen, waarin ze leefden. Hoewel ze niet geschreven zijn, zijn deze bronnen/overblijfselen toch waardevol voor de geschiedenisschrijver. Hierdoor kan hij veel te weten komen over de wijze waarop mensen in vroeger tijden leefden en wat voor soort mensen ze waren.

Historici noemen de overblijfselen die ze vinden bronnen of informatiebronnen.

Als je dit jaar geschiedenis bestudeert, zul je veel gelegenheid krijgen om met historische bronnen te werken. Je zult leren waarom bronnen zo belangrijk zijn; ook zul je leren de belangrijkste vragen te stellen over de dingen die in het verleden zijn gebeurd. Heel belangrijk is, dat je zult leren dat geschiedenis niet alleen bestaat uit helden, jaartallen en gebeurtenissen; het is ook een methode die we gebruiken om zo nauwkeurig mogelijk trachten vast te stellen wat er precies in het verleden gebeurde. Door zo'n methode te leren zul je later ook zonder je leraar het verleden kunnen bestuderen en kunnen nagaan welke rol het verleden in het heden speelt.

1. Een veel gebruikt thema in T.V. programma's en verhalen gaat over iemand, die aan geheugenverlies lijdt en zijn pogingen om uit te vinden wie hij is. Mensen met geheugenverlies hebben een gedeelte van hun "eigen geschiedenis" verloren. Stel je voor, dat je 's morgens wakker wordt zonder herinnering aan het verleden. Je bent je naam vergeten en je kunt je zelfs niet meer herinneren waar de wekker voor dient. Hoe zul je iets over je verleden te weten kunnen komen? Welke gegevens zul je gebruiken?
2. Onderzoek de "geschiedenis" van je familie. Welke bronnen kun je gebruiken om een antwoord te vinden op de volgende vragen: Waar en wanneer trouwden je ouders? Waar en wanneer werden de kinderen geboren? Welke banen heeft je vader gehad? (Je hoeft deze laatste vragen niet te beantwoorden, het gaat alleen om de bronnen die je kunt gebruiken).
3. Welke bronnen worden in de tekst aan de orde gesteld? Welke andere soorten bronnen (geschreven en niet geschreven) die ons inlichtingen over het verleden kunnen geven, kun je noemen?
4. Ga er eens vanuit dat je enige overblijfselen van een zeer oude beschaving hebt gevonden: een boek, een munt en een porseleinen bord. Wat zou je over deze beschaving kunnen zeggen op grond van deze overblijfselen?

EEN ABSOLUUT VORST IN ACTIE

Doelstellingen

- Kennis**
- kennisnemen van de persoonlijke eigenschappen van Lodewijk XIV
 - kennisnemen van enige veronderstellingen over de gevolgen van Lodewijks persoonlijke eigenschappen voor het leiderschap, de besluitvorming, de instellingen en de burgerij onder een absolute monarchie.
- Vaardigheden**
- leren analytische vragen te stellen over de relatie tussen de aard van het leiderschap onder een absolute monarchie en Lodewijks eigenschappen.
 - leren hypothesen op te bouwen over de relatie tussen de aard van het leiderschap en de eigenschappen van de koning.

Lesprocedure

Verondersteld wordt dat de leraar deze teksten in een bepaald kader plaatst en er misschien nog nieuwe teksten aan toevoegt om de veronderstellingen te kunnen toetsen.

- Uitleggen van de gang van zaken
- Klas teksten stil laten lezen en ieder voor zich de vragen laten maken.
- De leerlingen groepsgewijs een lijst laten opstellen van de persoonlijke eigenschappen van Lodewijk. (Nadat de leerlingen eerst ieder voor zich thuis of op school de stukken hebben gelezen en de vragen die aan de teksten voorafgaan hebben proberen te beantwoorden). Te verwachten valt dat de leerlingen moeite zullen hebben met het begrip karaktereigenschap. Het verdient aanbeveling het begrip in overleg met de leerlingen te definiëren.
- Na enige tijd de groepen hun oogst laten meedelen, en ervoor zorgen dat iedere leerling/groep de selectie rechtvaardigt door toepasselijk passages uit de bronnen te citeren. De leerlingen moeten letten op vooroordelen in beide bronnen en alleen beweringen e.d. over eigenschappen accepteren als de gegevens waarop deze beweringen gebaseerd zijn, de toets der kritiek kunnen verdragen. Mogelijke antwoorden zijn: ijdel, hardwerkend, openstaand voor anderen, verlangen naar absolute macht.
- De vraag aan de leerlingen stellen: Geloof je dat het belangrijk is de persoonlijke eigenschappen van Lodewijk te kennen? (Deze bepalen de aard van het absolute bewind; aangezien Lodewijk een absoluut monarch is zal hij zelf zijn ministers willen kiezen, zijn persoonlijkheid zal bepalen welk soort mensen hij zal kiezen, enz.).
- Dan de groepen aan het werk laten gaan met de volgende opdracht:
Welke vragen zouden jullie willen stellen om uit te vinden of Lodewijks eigenschappen van invloed zijn geweest op zijn bewind? (Bijvoorbeeld: Had Lodewijks ijdelheid tot gevolg dat hij diegene tot ministers benoemde die hem vleiden? Hield het harde werken ook in dat hij voldoende inlichtingen verzamelde om goede beslissingen te nemen? Heeft zijn verlangen om alles alleen te doen hem ertoe gebracht anderen zo goed als geen werkelijke macht te verlenen? Hij stond open voor anderen, maar ging dat zover dat hij ook luisterde naar alle lagen van de bevolking?)
- In de klas na gemeenschappelijk overleg één of meer vragen formuleren.

- Aan de groepen vragen te onderzoeken in hoeverre de bronnen bewijsmateriaal als antwoord op de vragen aandrigen. Na dit onderzocht te hebben moeten de leerlingen proberen een (voorlopig) antwoord op elke vraag te formuleren: de hypothese. Zij moeten er zich van bewust worden dat hun antwoorden op grond van het beperkte materiaal een voorlopig karakter hebben, als hypothesen beschouwd kunnen worden die men eventueel met behulp van andere bronnen verder zou kunnen toetsen.

Deze les is ontleend aan:

R. Allen, J.V. Fleckenstein, P.M. Lyon, Inquiry in the social studies, Washington 1971².

EEN ABSOLUUT VORST IN ACTIE

Toen een hoveling Lodewijk XIV naar de aard van de staat vroeg, moet de koning geantwoord hebben: "Ik ben de staat!"

Het vinnige antwoord van de koning toont, dat hij één van de belangrijkste aspecten van moderne naties begreep: dat de politiek van een regering voor het grootste deel afhangt van degeen, die de beslissingen neemt.

In het Frankrijk van Lodewijk XIV, nam de koning de beslissingen. Om de absolute monarchie te begrijpen, moeten we daarom de persoonlijke karaktereigenschappen van de koning kennen. Gelukkig voor de moderne historici, bestaan er ruim voldoende dagboeken, kranten en ooggetuigen van het hof van Lodewijk XIV. Deze verhalen geven ons een overvloed aan details, over wat voor soort man de koning was. Ze vertellen ons hoe hij werkte, wat hij prettig en wat hij vervelend vond en waarom hij zich zo gedroeg als hij deed. Maar de historici moeten in de gaten houden, dat de verhalen ook de jaloezie, de trouw en de verbeelding weergeven, van diegenen, die ze schreven.

Lees de onderstaande drie verhalen. Het eerste is door de koning zelf geschreven, het tweede en derde door één van de edelen van het hof, Saint-Simon.

Als je deze verhalen leest houdt dan de volgende vragen in gedachte:

1. Wat waren de belangrijkste persoonlijke karaktereigenschappen van Lodewijk?
(Welke kun je uit zijn eigen memorandum opmaken? Welke uit de stukken van Saint-Simon? Voor welke eigenschappen vind je bewijsmateriaal bij beiden?)
2. Welke van de persoonlijke karaktereigenschappen van de koning waren, denk je, onmisbaar voor een absoluut monarch?
3. Welke van Lodewijks persoonlijke eigenschappen kunnen succes verzekeren bij het oplossen van politieke problemen? Welke van zijn eigenschappen zouden mislukking kunnen veroorzaken?
4. Wie hadden de meeste gelegenheid, wie de minste gelegenheid met de koning te spreken? Vroeg hij om raad bij belangrijke zaken?

LODEWIJK XIV OVER HET KONINGSCHAP

In 1666 schreef Lodewijk een memorandum aan zijn zoon, waarin hij beschreef hoe een koning zich behoorde te gedragen. De volgende stukken zijn passages uit dit memorandum.

Zonder enige twijfel zijn twee dingen absoluut noodzakelijk bij het regeren: zelf heel hard werken en een goede keuze van personen, die in staat zijn je werk uit te voeren. Wat werk betreft, mijn zoon, je zal deze regels waarschijnlijk lezen op een moment, dat je veeleer een hekel aan werken hebt, dan dat je er van houdt. Je zal je opleiding voltooid hebben en je zal blij zijn bevrijd te zijn van langdurig studeren. Toch bestaat regeren uit hard zwoegen.....

Ik maakte een regel voor mezelf om regelmatig iedere dag tweemaal 2 of 3 uur achter elkaar te werken. Steeds werkte ik met verschillende mensen. Dit regelmatig werk staat nog los van de uren die ik privé besteedde aan staatszaken en van de tijd, die ik in bijzondere gevallen aan speciale problemen moest besteden. Ik stond de mensen toe om op ieder moment met mij over problemen te praten, als ze tenminste dringend waren.....

Ik kan je niet zeggen hoe belangrijk dit alles voor mij was. Ik voelde mezelf als het ware op een hoger plan. Ik was een nieuw mens en ik gaf mezelf een uitbrander dat ik me niet eerder bewust was geworden van het belang van werken. Mijn verlegenheid, voor bij gelegenheden, waarop ik in het openbaar moest spreken, verdween in geen tijd. Ik voelde dat ik Koning was en dat ik geboren was om er één te zijn. Ik onderging een groots gevoel, dat je niet zal kennen totdat je Koning bent. Je moet niet denken mijn zoon, dat de staatszaken op een onduidelijk en netelig filosofisch probleem lijken, waarmee de geest worstelt, vaak zonder tot een oplossing te komen.....

Een Koning moet allereerst door zijn eigen gezond verstand geleid worden, dat is een natuurlijke zaak en gaat zonder inspanning.....

Een Koning is, hoe bekwaam en verlicht zijn ministers ook zijn, de initiatiefnemer. Hij kan niet handelen zonder zijn invloed op de staat te zien. Succes, behaald in kleine zaken, schenkt ons evenveel voldoening als succes behaald in grote zaken. En er is geen grotere voldoening dan iedere dag vooruitgang te constateren, die je gemaakt hebt in glansrijke ondernemingen en in het geluk van je volk, als resultaat van het werk dat jezelf gedaan hebt.

Mijn zoon, het werk van een Koning is aangenaam. Hij moet zijn ogen wijd open houden voor de hele wereld. Hij moet proberen ieder uur op de hoogte te blijven van het nieuws uit iedere provincie en ieder land, de geheimen van ieder hof, de stemmingen en zwakheden van iedere prins en iedere minister van buitenlandse zaken. Hij moet op de hoogte zijn met alle zaken op het gebied van handel en wetenschap, kunst en filosofie. Hij moet achter de geheimen van onze onderdanen komen en de zelfzuchtige belangen van hen die toenadering tot ons zoeken ontdekken en proberen hun werkelijke motieven te ontmaskeren. Alleen het werk van een Koning behaagt mij.

HET OORDEEL VAN EEN EDELMAN VAN LODEWIJK XIV

De hertog van Saint-Simon behoorde tot één van de meest vooraanstaande adellijke families van Frankrijk. Zijn memoires vertellen in levendige details van de gedragingen en gewoontes van het hof. Het volgend stukje geeft zijn indrukken van het karakter van de koning.

Op 23-jarige leeftijd werd Lodewijk zowel in werkelijkheid als in naam onder de meest gunstige omstandigheden Koning. Zijn ministers waren de kundigste in heel Europa; zijn generaals de besten; zijn hof was gevuld met beroemde en knappe mannen.

Lodewijk XIV was gemaakt voor een schitterend hof. Zijn figuur, zijn moed, zijn gratie, zijn schoonheid, zijn geweldige houding, zelfs de toon van zijn stem en zijn majesteitelijke en natuurlijke charme onderscheidde hem van andere mannen. Zelfs als hij geboren was als een eenvoudige particulier, zou hij nog uitgemunt hebben. Intriges tegen de Koning in zijn jeugd hadden Lodewijk echter achterdochtig gemaakt voor mannen die, intelligent, ontwikkeld, van adel en vol hoge principes waren. En toen hij ouder werd begon hij ze te haten. Hij wilde zelf regeren en zijn jaloezie op dit punt werd spoedig een zwakte. Hij hield zich bezig met kleine dingen; hij kon nooit tot grote dingen komen. De superieure kundigheid van zijn eerste ministers en generaals verveelde hem spoedig. Hij wilde niet dat er iemand op welke manier dan ook superieur aan hem was. Hij koos zijn ministers daarom niet om hun kennis, maar om hun onwetendheid; niet om hun capaciteiten, maar om hun behoefte daaraan. Hij vond het prettig hun de meest onbeduidende dingen te leren... Hij was van nature dol op onbeduidendheden. Hij hield zich onophoudelijk bezig met de kleinste details van zijn troepen, zijn laagste personeel en met de wijze waarop zijn woningen gebouwd en onderhouden werden. Hij instrueerde zelfs zijn koks, al vertelde hij hun dingen die zij al jaren wisten.

Zijn ijdelheid, zijn onredelijke wens bewonderd te worden, ruïneerde hem. Zijn ministers, zijn generaals, zijn maitresses en zijn hovelingen begrepen al spoedig wat zijn fatale zwakheid was. Zij prezen en verwenden hem want het was de enige manier om hem te benaderen. Daarom hadden zijn ministers, afkomstig uit de niet-adellijke stand, zoveel gezag. Zij hadden meer gelegenheid om hem te vleien en hem te zeggen dat al het goede werk dankzij zijn activiteiten tot stand kwam en dat ze alles aan hem te danken hadden.

EEN DAG IN HET LEVEN VAN DE KONING

Saint-Simon's "memoires" bevatten zeer gedetailleerde beschrijvingen van het leven van Lodewijks hof te Versailles. Het volgende stukje geeft de dagelijkse routine van de koning weer.

De dag begon in de kamer van de Koning. Om acht uur werd de Koning gewekt door de eerste kamerdienaar, die in dezelfde kamer had geslapen. Daarna traden de eerste geneesheer, de

eerste chirurg en zijn min (zolang zij leefde) tegelijk binnen, de laatste kuste de Koning; de anderen wreven hem en verwisselden vaak zijn hemd, omdat hij altijd veel transpireerde. In het vertrek werd de opperceremoniemeester geroepen (of in zijn afwezigheid de eerste kamerheer) en diegenen die, zoals dat genoemd werd, "grandes entrees" hadden. De ceremoniemeester schoof de gordijnen opzij, die weer gesloten waren, en gaf het wijwater aan. Deze heren bleven maar een moment en dat was de tijd om met de Koning te spreken als iemand hem iets te vragen had; in welk geval de anderen zich afzijdig hielden... Dezelfde functionaris gaf hem zijn kamerjas; onmiddellijk daarna kwamen andere bevoorrechte hovelingen binnen en vervolgens iedereen, terwijl de Koning zijn kousen en schoenen aandeed.....

Zodra hij gekleed was, bad hij tot God, naast zijn bed, waar al de geestelijken, die aanwezig waren knielden, de kardinalen zonder kussens, terwijl de leken bleven staan. Daarna ging de Koning zijn werkkamer binnen en gaf zijn dagorders aan zijn officieren. Op deze manier wist men op een kwartier nauwkeurig wat de Koning ging doen. Hier ontving hij in particuliere audiëntie zijn buitenechtelijke kinderen, hun leermeesters, zijn architecten, soms buitenlandse ambassadeurs en bedienden van de hofhouding. Dat was het geschikte ogenblik om met hem te praten, bijvoorbeeld over tuinen en gebouwen. De lengte van het gesprek was afhankelijk van de persoon, die erbij betrokken was.

In de galerij wachtte ondertussen het hele hof op het ogenblik om hem naar de mis te begeleiden. Tijdens de lange route door de galerijen heen en terug mocht ieder die het wenste hem aanspreken om hem een verzoekschrift te overhandigen of hem een vraag te stellen. Tijdens de mis waarschuwde men de ministers zich te verzamelen en zodra de Koning terug was, ging hij beraadslagen. Op deze bijeenkomsten gaven de ministers uiteenzetting van hun zaken. De Koning luisterde en sprak weinig.

Op zondag en vaak op maandag vergaderde de Raad van State; op dinsdag de Raad van Financiën, op woensdag de Raad van State, en op zaterdag de Raad van Financiën.

Donderdagochtend was bijna altijd vrij. Het was de dag van de audiënties, die de Koning wenste te geven..... Vrijdags na de mis was het tijd voor de biecht, waar hij onbeperkt tijd voor nam..... In Fontainebleau en in Trianon en Marly ging de Koning de ochtenden, waarop er geen raad bijeen kwam, gewoonlijk van de mis naar Madame Maintenon. Dit was het moment voor hun ongestoord samenzijn.

Nadat hij van tafel opgestaan was (na het middagmaal) ging de Koning onmiddellijk zijn werkvertrek binnen. Dit was het ogenblik voor de vooraanstaande personen om hem te spreken. De Koning luisterde bij de deur, slechts zelden volgde hem iemand naar binnen.

Als hij terug kwam van zijn dagelijkse wandelingen of ritjes, mocht ieder tot de Koning spreken, vanaf het moment, dat hij uit zijn koets stapte tot boven aan de trap, Hij verkleedde zich en rustte een uur of meer in zijn werkkamer en ging dan naar Madame de Maintenon en onderweg mocht ieder tot hem spreken.

Om 10 uur werd zijn avondeten opgediend... Dit maal was altijd "au grand couvert", dat wil zeggen de koninklijke hofhouding zat aan tafel, terwijl een groot aantal hovelingen en dames zittend of staand aanwezig waren.....

Na het eten bleef de Koning nog wat staan praten, omringd door het hele hof; vervolgens nam hij buigend afscheid van de dames en ging naar zijn werkkamer. Hij bracht daar iets minder dan een uur door bij zijn vrienden en familieleden.

Als de Koning zich wilde terugtrekken ging hij zijn honden te eten geven. Daarna ging hij zijn kamer binnen..... waar hij zijn gebeden zei, net als in de morgen, en ontkleedde zich. Hij zei goedenacht met een buiging van het hoofd en terwijl vrijwel iedereen de kamer verliet, stond hij bij de hoek van de schoorsteen. Daarna begon wat werd genoemd het "petit coucher", waarbij alleen de bijzonder bevoorrechten bleven. Dat was van korte duur. Zij vertrokken pas als hij in bed ging. Het was een ogenblik om met hem te praten.

HONGARIJE 1956

Doelstellingen

- Kennis - leren hoe de historicus bepaalt wat een feit is:
- a. door overeenstemmende beweringen van personen met een verschillend referentiekader te zoeken;
 - b. door het toetsen van beweringen aan extern en intern bewijsmateriaal.
- Vaardigheden - analyse:
- a. in een bron voorkomende maar niet met zoveel woorden genoemde vooronderstellingen ontdekken;
 - b. onderscheid leren maken tussen feiten, generalisaties op feiten gebaseerd en hypothesen;
 - c. bepalen of een hypothese gesteund wordt door de feiten.
- evaluatie: bepalen of feiten en beweringen in een bron voldoende gestaafd worden door bewijsmateriaal om deze als juist te aanvaarden.

Lesprocedure

Alvorens men de lesprocedure leest, verdient het aanbeveling de teksten te bestuderen.

Verschillende manieren waarop men de teksten kan gebruiken:

Verhalend of onderzoekend: Het gebruik van deze teksten in een verhalende les lijkt minder wenselijk, daar er waarschijnlijk maar weinig concrete informatie valt uit te halen voor het betoog van de leraar. De teksten lijken vooral geschikt als inleiding "springplank" voor nader onderzoek, of als oefenstof om te leren hoe historici te werk gaan.

Onderwerp centraal of methode: Doorgaans zal men het onderwerp centraal stellen en deze teksten bijvoorbeeld gebruiken bij de behandeling van de Koude Oorlog. Men kan echter ook de methode in het middelpunt plaatsen en de leerlingen leren hoe de historicus besluit of iets een feit is. In dit laatste geval behoeft de leerling geen enkele kennis te hebben van de betrokken periode; hij kan volstaan met het analyseren van de teksten. Leraren en leerlingen die niet aan een dergelijke aanpak gewend zijn, kunnen beter een andere lesprocedure kiezen.

Van het bijzondere naar het algemene of omgekeerd: Men kan wanneer men het onderwerp centraal stelt, eerst de teksten behandelen en van daaruit bij de ideologieën terecht komen. Men kan ook eerst de ideologieën behandelen en vervolgens het geleerde op deze teksten van toepassing brengen. Vrij of min of meer geleid onderzoek: Men kan de leerlingen volledig of vrijwel volledig zelfstandig laten onderzoeken en hooguit enkele vragen als richtlijn geven. De resultaten van hun onderzoek kunnen dan door de leraar ter discussie gesteld worden. Een dergelijke aanpak is echter alleen in een latere fase van de opleiding op zijn plaats. In het begin verdient geleid onderzoek de voorkeur; men kan hierbij veel of weinig begeleiden. De leraar zal van klas tot klas en van leerling tot leerling moeten uitmaken welke procedure de voorkeur verdient. Hij zal goed in het oog moeten houden dat men als leraar niet teveel leidt, want dan wordt de les meer verhalend dan onderzoekend.

Voorbeelden van min of meer geleid onderzoek door leerlingen.

Bij alle drie der hieronder genoemde voorbeelden geldt als belangrijkste doelstelling: leren hoe men bepaalt of iets een feit is. Uitgangspunt: van het bijzondere naar het algemene.

Meest geleide aanpak: * Men kan de leerlingen direct in het begin een serie "echte" en "vermeende" feiten aanbieden en vervolgens vragen of zij deze feiten willen aanvaarden (toelichten waarom of waarom niet).

Mogelijke echte of vermeende feiten:

- In Hongarije heeft een poging tot revolutie plaats gevonden
- Er lagen vóór de opstand Russische troepen in Hongarije
- De V.S. huldigen evenals de opstandelingen een meer-partijen-stelsel
- De S.U. huldigt een één-partij-stelsel
- De V.S. en de S.U. zijn technisch hoog ontwikkelde maatschappijen
- In de leer van de S.U. staat de arbeider in het middelpunt
- De Russische troepen werden aanvankelijk verdreven maar sloegen de revolutie tenslotte neer
- De meerderheid van de bevolking in Boedapest was anti-Russisch
- Arbeiders en studenten speelden een belangrijke rol in de opstand

* Een zelfde procedure kan men volgen bij de vraag naar regels voor het vaststellen of men iets als een feit wil aanvaarden. De leraar kan de regels geven en aan de leerlingen opdragen na te gaan in hoeverre deze regels op de bronnen toepasbaar zijn. Mogelijke regels als we over slechts één bron beschikken:

- Worden feiten en meningen gescheiden of worden meningen als feiten weergegeven?
- Ondersteunt de schrijver zijn beweringen met feiten?
- Noemt de schrijver in zijn stuk ook andere meningen dan die van hemzelf, met andere woorden laat hij blijken dat hij zich van zijn eigen standplaatsgebondenheid bewust is?
- Geeft de schrijver fouten van zichzelf of van zijn eigen partij toe?
- Verklaart hij de feiten?
- Was de schrijver bij het onderwerp betrokken of was hij een buitenstaander? Als hij erbij betrokken was: in hoeverre?
- Heeft de schrijver het vertelde geheel of gedeeltelijk zelf meegemaakt of heeft hij het uit de tweede of derde hand?
- Hoeveel tijd zit er tussen het gebeurde en het moment waarop het is opgeschreven?
- Is het stuk zakelijk geschreven of emotioneel?
- Is de schrijver consequent of spreekt hij zichzelf soms tegen?

Minder geleide aanpak: Wanneer men de leerlingen meer zelf wil laten doen maar toch aan de hand houden, kan men bij de beantwoording van de kernvraag schema's laten opstellen van "Time-feiten" en "Bazarina-feiten". Vervolgens kan men de leerlingen laten onderzoeken wat zij zelf als een feit willen accepteren.

Nog minder geleide aanpak: Bij de beantwoording van de kernvraag kan men de leerlingen eerst drie feiten laten zoeken, de resultaten vervolgens bespreken en de leerlingen daarna opnieuw op de teksten loslaten.

Deze les is ontleend aan:

E. Fenton, Teaching the new social studies in secondary schools: An inductive approach.
New York 1966.

HONGARIJE 1956 : HOE BESLUITEN WAT EEN FEIT IS ?

De geleerden zijn het dikwijls niet eens over wat een feit is en wat niet. Sommige historici aanvaarden iets als een feit terwijl anderen het verwerpen. Soms hebben historici slechts één bron voor het formuleren van een feit. In de meeste gevallen echter hebben zij twee of meer bronnen. Dikwijls spreken de bronnen elkaar tegen. Omdat iedere schrijver vanuit een eigen achtergrond een gebeurtenis bekijkt, zal hij sommige van de dingen die hij ziet uitkiezen om te beschrijven en andere verwerpen.

Een andere ooggetuige kan andere gebeurtenissen hebben te vermelden of kan dezelfde gebeurtenis op een andere manier uitleggen. Toch moet de historicus zich voor een groot deel verlaten op verslagen van ooggetuigen.

Maar niet alleen historici worstelen met deze problemen. Iedereen die de krant of andere literatuur leest, naar radio of televisie kijkt en luistert, komt dagelijks voor de vraag te staan wat men als waar wil aanvaarden.

De volgende bronnen geven je gelegenheid te besluiten welke feiten kunnen worden aanvaard van twee auteurs die het op vele punten oneens zijn.

Denk bij het lezen aan de volgende vraag:

Wat ben je bereid als feiten te aanvaarden na het bestuderen van deze bronnen?

I. HONGARIJE: DE VIJF DAGEN VRIJHEID (Time)

Vijf dolle dagen was Hongarije vrij. Vanuit het belegerde Boedapest kwam op dinsdag de tijding dat de Sowjet-tanks verdreven werden. Juichend riep de omroeper: "Jarenlang is deze radio een instrument van leugens geweest. Dag en nacht werd gelogen op alle golf-lengten. Vanaf dit moment zijn zij die deze leugens verkondigen niet meer. Wij die de microfoon nu voor ons hebben zijn zijn nieuwe mensen".

Het was de stem van het volk van Hongarije in dat uur: een grote last was afgeworpen. De eersten die het ongewone gezicht van de vrijheid zagen, waren de jonge rebellen. Met hun wapens gereed, hun gezichten vuil door het stof van de strijd, hun kleren dikwijls met bloed bevlekt, stonden zij bij de slagaders van de strijd die uit de gehavende stad leidden en hoorden blij de vertrekkende Sowjet-tanks als zij traag voorbij dreunden.

Tanks vernietigen

Slechts enkele uren tevoren hadden wanhopige gevechten plaats gevonden bij de Maria Theresia Kazerne, bij het hoofdkwartier van de Communistische Partij en bij de staalfabrieken op het eiland Csepel. Met hun zware 76 mm. kanonnen hadden de Sowjet-tanks geprobeerd de rebellen uit hun schuilhoeken te verjagen, maar het "ongelofelijke jonge volkje" had een eigen techniek ontwikkeld om de machtige 26-ton tanks uit te schakelen. Eerst vuurden zij op de tanks vanuit bovenramen en als dan de grote T-34's aan kwamen donderen met de grote opgeheven kanonnen, sprong een kleine jongen uit de deuropening, gooide een emmer benzine over de machinekamer van de tank en sprong terug naar zijn schuilplaats. Als de tank in brand vloog en de bemanning uit de geschutstoren klauterde,

maaide de jonge schutter die vanuit de bovenramen vuurde hen met een machinepistool neer. Een andere methode was een emmer benzine over een straat gooien en er een lucifer in werpen juist als een Sowjet-tank voorbij daverde.

Vrijheidsstrijders

Toen zij zich begonnen te realiseren wat er gebeurd was en wat zij hadden gedaan, geraakten zij in een soort van extase. Er waren krachtige blonde studenten en vastberaden kijkende arbeiders onder hen, maar velen schenen verschrikkelijk jong. Een correspondent merkte een jongen op die niet ouder kon zijn geweest dan tien jaar, een geweer hanterend dat even groot was als hijzelf. Naast hem was een 15 jaar oud meisje met een handmitrailleur. Grauw van vermoeidheid van vier dagen ononderbroken vechten en bijna vallend van uitputting, verwelkomden zij de buitenlanders plechtig: "Wij groeten u uit naam van de Hongaarse Vrijheidsstrijders"! Sommigen droegen munitiegordels over hun schouders en uit bijna iedere zak pulden handgranaten.

Premier Nagy had de 10.000 man sterke communistische veiligheidspolitie niet erkend en de Russen waren verdreven, de gehate AVH-mannen (staatsbeschermingsapparaat) aan hun lot overlatend. De meeste van hen hadden tijdelijke schuilhoeken gevonden. In een enorme bunker onder het hoofdkwartier van de Communistische Partij zouden er 200 zich verborgen hebben met politieke gevangenen als gijzelaars.

De revolutie onthulde verschrikkelijk bewijsmateriaal van de wreedheid van het AVH. Op een beboste heuvel in Boeda waar schitterende huizen uitsluitend voor ex-premier Rakosi en zijn kameraden waren gereserveerd, vonden opstandelingen een villa met een ingebouwde martelkamer en gevangeniszellen, één geluidsdicht, een ander uitgerust met een sterke lamp gericht op een stoel. De rebellen herinnerden zich dat zij gesloten auto's 's nachts naar dit huis hadden zien rijden. Te Györ, in de provincie, werd Westerse persmensen een AVH-hoofdkwartier getoond met kleine, een halve meter brede, martelcellen en een geheim crematorium voor slachtoffers die de AVH-behandeling niet overleefden.

In hetzelfde moderne gebouw waren technische faciliteiten voor het af luisteren van alle telefoongesprekken in westelijk Hongarije.

Er was ook plezier te beleven aan het naar beneden halen van Russische oorlogsgedenktekenen. Hoog op de Gellertheuvel dromden mensen als mieren rond het 45 meter hoge vrijheidsbeeld, een gracieuze vrouw, bewaakt door het bronzen beeld van een Russische soldaat. Langzaam deed de massa, trekkend aan lijnen die aan de soldaat bevestigd waren, het standbeeld heen en weer wankelen, totdat het voorover viel. Er was tot dusver niet geplunderd in de stad, maar als men 's nachts buiten liep, liep men het risico dat men werd beschoten of tegengehouden door een of andere jonge rebel, die zich de identiteitspapieren liet tonen.

De terugkeer van de democratie

Kleine kranten die politieke partijen vertegenwoordigen, waarvan men dacht dat ze allang niet meer bestonden, verschenen plotseling. De oude Nationale Boeren Partij, de Sociaal

Democratische Partij en de Partij van de Kleine Boeren lieten hun stem weer horen. Uit de gedesorganiseerde Communistische Partij werd een nieuwe Hongaarse Socialistische Arbeiders Partij met een nationaal communisme als doelstelling door partijleider Janos Kadar gevormd.

Wat Hongarije was overkomen, zonder dat men het zich geheel realiseerde, was democratie. Om premier te kunnen blijven was de nieuwe premier Nagy gedwongen toe te geven aan de druk van de nieuwe partijen om vrije verkiezingen te beloven, de neutraliteit uit te roepen en, bovenal, er op aan te dringen, dat de Russische troepen zouden worden teruggetrokken, niet alleen uit Boedapest, maar ook uit heel Hongarije.

Vanaf het moment dat de correspondenten van de V.S. vrij Boedapest binnenkwamen, waren de rebellen niet opgehouden met vragen: "Wanneer komen de Amerikanen?" Midden in de strijd had een Hongaar zijn zoon opgetild, zodat het kind een Amerikaanse vlag op een auto van een correspondent zou kunnen aanraken. Steeds opnieuw vroegen zij, onkundig van de internationale situatie, of spoedig wapens uit Amerika zouden komen.

Iemand zei: "Als de Russen terugkomen, kunnen wij ze er niet voor eeuwig uit houden".

De Russen kwamen terug en vele Amerikanen verlieten Boedapest. Droevig keken de Hongaren hen na. Zij (de Amerikanen) waren niet geïnteresseerd in de revolutie; zij leefden in vrede met de machtige Sowjet Unie en hoopten dat te blijven - Hongarije's bloedbad was slechts een druppel van wat de wereld te lijden zou hebben in een totale oorlog.

II. EEN RUSSISCHE TOERIST IN BOEDAPEST (Moskou, E.M. Pazarina)

Wij kwamen op 19 oktober in Hongarije aan met andere Russische toeristen. Wij reisden vier dagen door dit prachtige land en werden overal zeer hartelijk welkom geheten.

Op dinsdag 23 oktober zagen wij op onze weg naar een theater grote mensen menigten in de straten van Boedapest. Zij waren opgesteld in rijen en droegen spandoeken, op vele daarvan stond "Lang leve Hongarije!"

De studenten eisten samen met leden van de intelligentia en de arbeiders het herstel van dwalingen en nalatigheden van de Hongaarse regering. Het waren rechtvaardige eisen.

Op die eerste avond zag ik vanuit het hotel waar wij verbleven, een man met een geweer in de verlaten straat verschijnen. Hij stelde zich op in één van de oprijlanen en begon zorgvuldig de straatlantaarns uit te schieten. Wat bewoog de schutter om dit te doen?

Alleen maar straatschenderij? Vermoedelijk niet. Ik denk dat hij één van de pientere zwierbollen was van de reactionaire ondergrondse, die verwarring en chaos in de stad wilde scheppen. Vrij spoedig daarna waren er flitsen van geweervuur en het geluid van gevechten en wij zagen vernielde en brandende gebouwen in de straten van Boedapest, omgekeerde tramwagens en andere voertuigen. Het stierf weg en laaide daarna weer op.

Vijandige elementen poogden het stadsleven lam te leggen, maar de arbeiders van Boedapest

Verdreven de rebellen. Afdelingen gewapende arbeiders poogden de orde in de straten te herstellen en plunderen te voorkomen. Op vele plaatsen, ook in het gebied van ons hotel, werden arbeiders-patrouilles geplaatst.

Een lid van de staf van ons hotel, een man van middelbare leeftijd met grijs haar, vertelde ons: "Onze arbeiders kunnen de hand niet hebben gehad in het plunderen en muiten. Het facisme steekt de kop op". En dat is wat er aan de hand was. De contra-revolutionaire ondergrondse was in Boedapest in actie. Fascistische reactionaire elementen waren uit het buitenland aangekomen. Het vijandige waagstuk nam toe in kracht en de Hongaarse regering vroeg de regering van de Sowjet Unie om hulp. In antwoord op dit verzoek kwamen Russische militairen eenheden, die in Hongarije waren gestationeerd overeenkomstig het Pact van Warschau, Boedapest binnen om de orde te helpen herstellen. De overweldigende meerderheid van de Hongaren verwelkomde deze beweging in de hoop dat het leven in de stad spoedig weer zijn normale loop zou nemen. Ik zag zelf hoe de mensen in een straat de Sowjet-tanks verwelkomden.

Een Hongaar, een lid van de staf van het hotel, beschreef ons het volgende incident. Vrijwillige brandweerlieden waren, absoluut ongewapend, bezig een brand in één van de openbare gebouwen te blussen. Plotseling werden vanuit een klein er tegenover gelegen huis schoten afgevuurd door fascistische lummels, die het vuur openden op de ongewapende brandweerlieden. Verschillende van hen vielen. Onze tank was in de straat gestationeerd. De tankbemanning richtte onmiddellijk het kanon op het huis waarin de bandieten waren verborgen.

Dit was voldoende om hen in een zijstraat te laten vluchten. Verschillende brandweerlieden renden naar de tank en schudde de tankbemanning de hand. Deze episode geeft een goede getuigenis van de houding van de Hongaren tegenover de Sowjettroepen. Maar de reactie staakte haar activiteiten niet. Toen wij door enkele straten liepen zagen we dat de muren van de huizen volgeplakt waren met contrarevolutionaire affiches.

Toen de Sowjettroepen uit Boedapest begonnen terug te trekken, begon een ongebreidelde Witte Terreur in de Hongaarse hoofdstad. Wij Sowjettoeristen herinneren ons deze tijd met afschuw. Het is moeilijk de chaos te beschrijven die de stad regeerde, waar openbare gebouwen waren vernield, winkels geplunderd en waar menigten gewapende bandieten, duidelijk fascistisch, door de straten liepen, terwijl zij beestachtige moorden begingen bij klaar daglicht. Ik zal nooit vergeten wat ik met mijn eigen ogen zag. Ik denk dat het 30 of 31 oktober was. Een man in sportkleding liep op de Lenin Boulevard. Hij zou één van degenen geweest kunnen zijn, die de orde trachtte te herstellen in de stad. Verschillende gewapende schurken, die de contrarevolutionaire tricolore droegen, renden op hem af. Een afschuwelijke onmenselijke kreet werd gehoord. Een hele menigte bandieten verscheen ergens vandaan. Ik was niet in staat te zien wat zij met hun slachtoffer deden, maar na enkele minuten hing hij aan een nabije boom met een uitgestoken oog en een gelaat vol messteken.

Enige tijd geleden las ik hoe de fascistten in Duitsland progressieve literatuur op vreugdevuren verbrandden. Wij zagen dergelijke dingen. Een aantal straatschenders plunderden en staken het Boekenhuis in brand. Duizenden en duizenden boeken smeulden in de smerige straat. Wij stonden er bij, getuigen van deze barbarij. De werken van Tjechov, Shakespeare, Tolstoi, Poesjkin en andere beroemde schrijvers lagen in de modder, zwarte rook steeg op. Wij zagen een oude man, die enige boeken oppakte, zorgvuldig van modder reinigde met zijn mouw, en langzaam wegliep met de boeken tegen de borst gedrukt. Vele mensen deden hetzelfde.

In het hotel "Vrede" was de atmosfeer in deze dagen te snijden. De contrarevolutionairen hadden de rode ster van de voorzijde van het hotel gerukt en met de voeten getreden. Er werd ons verteld dat het hotel "Vrede" van nu af hotel "Britannia" zou worden genoemd. De persoon die het ons vertelde, keek rond en voegde er rustig aan toe: "Het doet niet terzake. Het zal slechts tijdelijk zijn".

Meer dan eens waren we getuige van daden die de vriendelijke houding van de Hongaren tegenover de Sowjetbevolking openbaarden. Deze vriendelijke houding voelden wij Sowjetmensen aan, toen wij Boedapest verlieten. In kleine groepen van twee of drie personen zochten wij onze weg door de verwoeste straten naar de Donau om aan boord te gaan van een Rode Kruisschip. Wij werden vergezeld door een arbeidster, een jong meisje. Zij leidde ons van het ene kruispunt naar het andere, zonder angst de veiligste weg zoekend. Op de pier omhelsden we haar. Zij zei: "Iemand in het Westen wil dat wij de kastanjes voor hen uit het vuur halen. Geloof hen niet, lieve vrienden. Wij Hongaren zijn voor socialisme en staan aan jullie zijde". Toen wij in Tsjechoslowakije waren op onze weg naar huis, vernamen wij dat de contrarevolutie in Hongarije was neergeslagen en dat het leven in het land weer normaal was. Nu zijn we weer terug in Moskou. Wij zullen nooit dat Hongaarse meisje vergeten, dat zei dat de Hongaren voor socialisme waren en aan onze zijde stonden.

1. Hoe kunnen we onderzoeken of bepaalde beweringen in een bron juist zijn of niet:
 - a. als we over meer dan één bron beschikken?
 - b. als we over slechts één bron beschikken?
 Probeer regels op te stellen voor a. en b.
2. Op welke vragen zou je naar aanleiding van dit bronnenmateriaal nog antwoord willen zoeken?

AMERIKANEN OF INDIANEN



Hoofdstuk I	WAAR HET OM GAAT
	De vraagstelling
	Het onderzoek
Hoofdstuk II	VERDRAGEN TUSSEN AMERIKANEN EN INDIANEN
	De Noordwest Ordonnantie
	Voorstellen van Generaal Knox
	Verdragen met de Cherokees
	Verdrag van Hopewell - Verdrag van Holston
	Verdrag tussen Georgia en de Federale Regering
Hoofdstuk III	DE CHEROKEES WORDEN VERDREVEN
	Rede van Jackson
	Rede van Lumpkin
	Verzoekschrift van de leiders van de Cherokees
	Verklaring van de missionarissen
	De afloop
Hoofdstuk IV	CONCLUSIE

← The Trail of Tears - In 1838 werden de Cherokees gedwongen hun land te verlaten en zich te vestigen in Oklahoma, hoewel het Hooggerechtshof dit als onrechtmatige daad had bestempeld. Van de 16.000 Cherokees stierven er vóór aankomst 4.000.

Uitgegeven door het Historisch Didactisch Documentatiecentrum van de Rijksuniversiteit te Leiden, Rijn- en Schiekade 42. Samenstelling: Leo Dalhuisen, Paul Latour. Vormgeving: Herman Kleibrink. Voorjaar 1974; tweede, gewijzigde, druk.

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd door middel van druk, fotocopie of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de samenstellers.



I WAAR HET OM GAAT

De Indianen zijn belangrijke personen geweest in de Amerikaanse geschiedenis. Zowel in de Verenigde Staten als in Europa spreken zij tot de verbeelding van tallozen. Stripverhalen, boeken, radio, televisie en films hebben bijgedragen tot het ontstaan van een beeld van de Indianen waarvan we ons af kunnen vragen in hoeverre het overeenstemt met de werkelijkheid.

Denk voor je verder leest eens na over de volgende vragen:

1. Welke denkbelden heb jij over de Indianen en hun levenswijze in de vorige eeuw?
2. Welke denkbelden heb je over de betrekkingen tussen de blanken en de Indianen in de vorige eeuw?



Boven en midden: Indianen uit twee stripverhalen.
Onder: een beeld uit een film.



De Indiaanse stammen leefden niet alleen anders dan de blanke kolonisten, zij leefden ook zeer verschillend van elkaar. Je bent misschien het meest vertrouwd met de oorlogszuchtige Indianen die het grootste deel van hun tijd op een paarderug doorbrachten op jacht naar buffels voor hun voedsel, en strijdend met elkaar. Ten westen van de Mississippi leefden ten tijde van de eerste Engelse kolonisten inderdaad dergelijke stammen, maar ten oosten van deze rivier woonden stammen met een geheel andere levenswijze. En het waren deze stammen die het eerst in aanraking kwamen met de blanken.

De conflicten tussen blanken en Indianen zijn boeiend om te bestuderen. Het resultaat was altijd hetzelfde: de Indianen delfden het onderspit en hun land werd overgenomen door de blanken. Omdat ons de tijd ontbreekt al deze botsingen te bestuderen, gaan we één conflict nader onderzoeken.

Op de onderstaande illustratie uit de vorige eeuw wordt een ander beeld van de Indianen opgeroepen dan op de pagina hiernaast. Wat is fantasie, wat werkelijkheid? Of zouden beide illustraties in overeenstemming zijn met de werkelijkheid? Zouden beiden misschien een vals beeld geven? Ook na ons onderzoek zullen we deze vragen nog niet hebben opgelost, maar misschien kunnen we een stapje dichterbij de werkelijkheid komen.



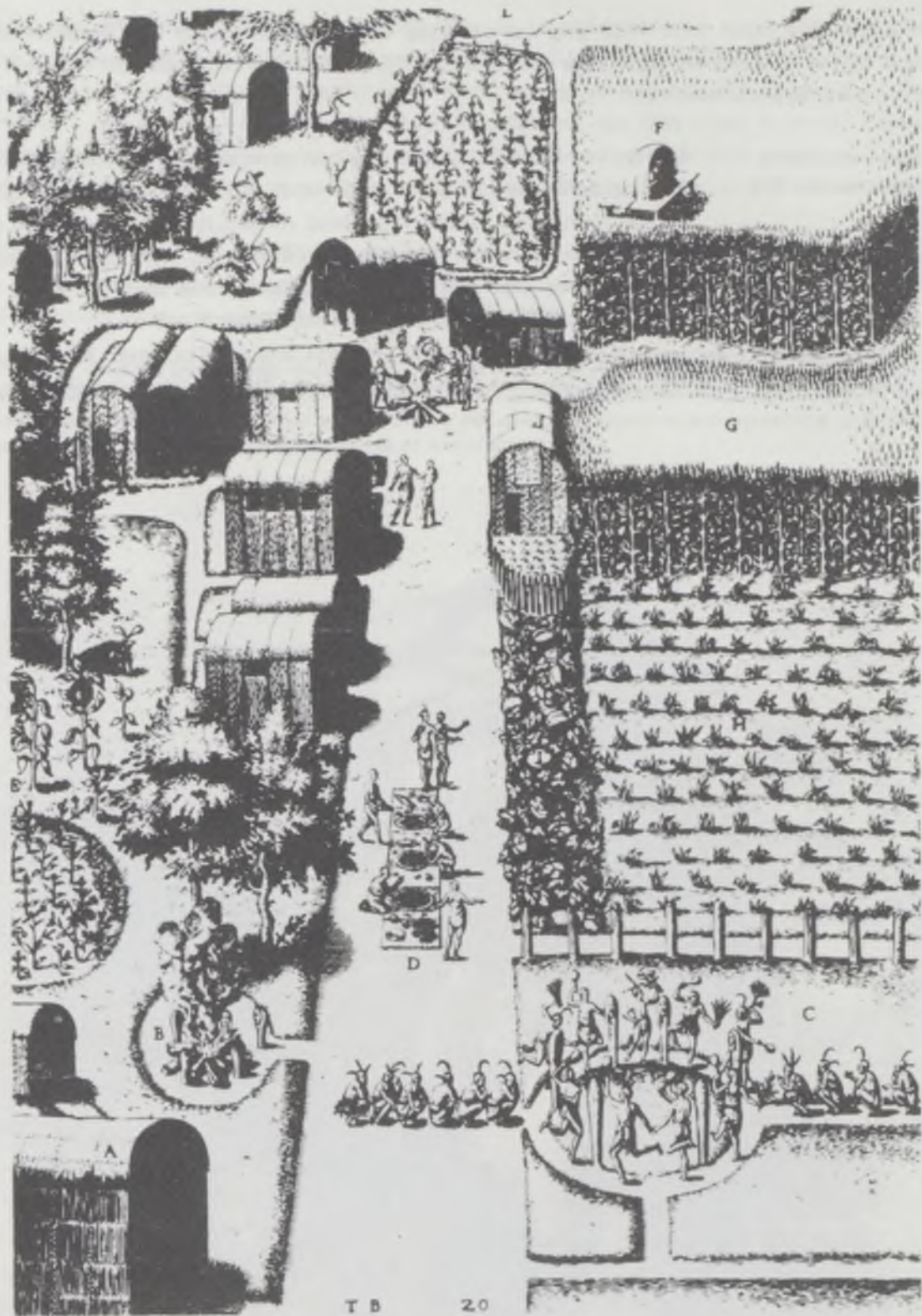
Een beroemd conflict rond 1830 ging om de vraag of de Indiaanse stam de Cherokees in Georgia mocht blijven of moet verhuizen naar een reservaat in Oklahoma. Hierover gaat het volgende fragment uit een Amerikaans schoolboek:

Jackson verrijdt de
Indianen naar het Westen

Het lot van de Indianen was nog niet geregeld toen Jackson president werd. Thomas Jefferson had geloofd dat we de rode man beschaafd zouden maken en dat we hun een deel van het land zouden laten. Deze politiek werd niet toegepast in het oude noordwesten (Wisconsin, Michigan, Illinois, Indiana, Ohio), want daar trokken de blanke kolonisten langs een breed front op, terwijl ze de Indianen gestadig naar het westen duwden.

Maar in het oude zuidwesten (West-Georgia, westelijk Noord-Carolina, Tennessee, Mississippi, Alabama, Florida), waar de blanke kolonisten zich in hoofdzaak langs de grote rivieren vestigden, liet men





Een Indianendorp in de 16de eeuw in Virginia. Wat wilde de tekenaar van deze prent over het leven van de Indianen vertellen?

Deze oude prent toont ons opperhoofden van de Cherokees die in 1730 een bezoek brachten aan Londen. Daar werden zij aan het hof ontvangen.

Beantwoorden deze prenten en gegevens aan de denkbeelden die je over de Indianen en hun betrekkingen met de blanken had?

vijf machtige stammen in het land ertussen met rust. Deze stammen aanvaardden het Christelijk geloof en namen de meeste van de blanke manieren over. Zij werden bekend als de 'Vijf geciviliseerde stammen'. De Cherokeees bijvoorbeeld waren uitstekende boeren en veefokkers, die in keurige houten huizen woonden omgeven door boomgaarden. Zij bouwden huizen, hielden er herbergen op na en maakten katoenen en wollen kleding. Zij hadden een alfabet en bewaarden herinneringen op schrift. Zij hadden een grondwet en een regering die veel op de onze geleek. De V.S. hadden hen erkend in verdragen als een onafhankelijke natie.

Het volk van Georgia wilde de landerijen van de Cherokeees, daarom bepaalden de gezagsdragers van de staat dat de Indianen moesten verhuizen. De Cherokeees gingen bij de rechtbank in beroep. Het Hooggerechtshof, onder John Marshall, bepaalde dat de Cherokeees een natie waren en dat de wetten van Georgia op hen niet van toepassing waren. Georgia weigerde het Hooggerechtshof te gehoorzamen en begon de Indianen met geweld te verhuizen. Deze actie was even ernstig als de weigering van Zuid-Carolina te gehoorzamen aan de wet betreffende de invoerrechten. Toch deed Jackson er niets aan. Evenals andere mannen van het grensgebied had hij geen respect voor Indianen en geloofde hij dat ze naar de aparte plaatsen in het Westen moesten worden verdreven, naar reservaten. Hij zou hebben gezegd: 'John Marshall heeft zijn beslissing genomen; laat hem die nu maar afdwingen'.

Alabama en Mississippi volgden het voorbeeld van Georgia door stappen te ondernemen om de Indianen kwijt te raken. Daar de president hen niet wilde beschermen waren de Indianen gedwongen toe te geven. Zij verkochten hun land aan de federale regering. Het Congres gaf hun een groot reservaat in wat nu Oklahoma is en beloofde dat dit hun nooit zou worden afgenomen. Omstreeks 1837 waren de meeste van de Indianen ten oosten van de Mississippi verhuisd naar reservaten in het westen.



De vraagstelling

Waarom gaan we juist de lotgevallen van de Cherokees onderzoeken?

Toevallig weten wij vrij veel over de botsing tussen de Cherokees en de Amerikaanse regering. Hun conflict is bijzonder geschikt als uitgangspunt voor een onderzoek naar de Amerikaanse politiek jegens de Indianen. De Amerikaanse regering kon verschillende kanten op: 'Wegwerken' als woeste wilden; opnemen in de blanke cultuur en maken tot 'blanke' burgers; handhaven als aparte culturele groep binnen het blanke gebied; uit 'blank' gebied verwijderen naar een gebied dat zij voor zichzelf kunnen behouden en waar hun eigen wetten gelden.

Het onderzoek

Met al deze vragen in ons achterhoofd gaan we de Cherokees te lijf. Voor het onderzoek maken we gebruik van een aantal bronnen, die ons iets over het probleem vertellen. Zo leren we niet alleen iets over de feitelijke geschiedenis, maar ook iets over het onderzoeken zelf; we leren bekijken welke bron beter is, welke de beperkingen van bepaalde bronnen zijn; we leren bronnen vergelijken en uit die vergelijking conclusies trekken; we leren ook dat conclusies trekken moeilijk is en wat de beperkingen zijn van historische conclusies.

We gaan eerst kijken welke beginselen verwerkt zijn in de politiek jegens de Indianen, zoals die geformuleerd werd tijdens de onafhankelijkheidsoorlog. Dan zullen we bezien hoe die politieke ideeën hun weerslag krijgen in twee verdragen met de Cherokees. Dan gaan we over naar het eigenlijke conflict: waarom vinden vele blanken dat de Indianen moeten verhuizen in 1830, waarom vinden de Cherokees dat ze moeten blijven? Is de politiek van de V.S. in strijd met de eerder geformuleerde beginselen?

Tot slot moeten we zelf oordelen: heeft de regering voor de beste oplossing gekozen, heeft zij juist en rechtvaardig gehandeld, waren er misschien andere oplossingen mogelijk?

II VERDRAGEN TUSSEN AMERIKANEN EN INDIANEN

Toen de Onafhankelijkheidsoorlog was uitgebroken, was het voor de Amerikanen zaak snel hun houding ten opzichte van de Indianen te bepalen in verband met een mogelijk bondgenootschap tussen Indianen en Engelsen.

Men kwam overeen dat niet de afzonderlijke staten, maar het Congres zaken betreffende Indianen moest behandelen. Artikel IX van de Artikelen van de Confederatie (1777) somt de bevoegdheden op van het Congres en stelt dat 'de Verenigde Staten, in Congres bijeen als enige het recht en de macht zullen hebben' om Indianenzaken te regelen. Het Verdrag van Parijs (dat in 1783 een einde maakte aan de Onafhankelijkheidsoorlog) erkende het gezag van het Congres over betrekkingen met de Indianenstammen. Bovendien werd in de Grondwet (Artikel I, lid 8) aan het Congres de bevoegdheid verleend 'tot regeling van de handel met andere landen en tussen de staten onderling, en met de Indianenstammen'

Hoe dachten de Amerikanen in de beginperiode van de V.S. over de Indianen?

Welke opvattingen blijken uit de volgende bronnen? Bij het beantwoorden kun je de volgende vragen als hulpmiddel gebruiken:

1. Hoe wordt over de (on)afhankelijkheid van de Indianen in deze stukken gesproken: behoren zij afhankelijk te zijn van de regering in Washington, of wordt hun politieke onafhankelijkheid toegedacht?
2. Welke ideeën had men over de beschaving van de Indianen? Werd de Indiaanse beschaving als gelijk of minderwaardig gezien? Hoe zag men de verhouding tussen de blanke en de Indiaanse beschaving?

De Noordwest Ordonnantie

Niet over bevoegdheden, maar over uitgangspunten voor beleid gaat de Noordwest Ordonnantie (1787):

De Indianen zullen altijd met het grootste vertrouwen bejegend worden; hun land en eigendom zal nooit zonder hun toestemming afgenomen worden; en in hun eigendom, rechten en vrijheid zullen zij nooit aangetast worden, tenzij in rechtvaardige en wettige, door het Congres goedgekeurde oorlogen; maar van tijd tot tijd zullen wetten uitgevaardigd worden, gebaseerd op rechtvaardigheid en menselijkheid, om hen te vrijwaren voor onrecht en de vrede en vriendschap met hen te bewaren.

Voorstellen van Generaal Knox

Meer gedetailleerde voorstellen werden gedaan door Generaal Henry Knox, die vanaf 1777 Minister van Oorlog was (in 1786 had het Congres zaken betreffende Indianen toegewezen aan het Ministerie van Oorlog). In een brief aan president Washington, d.d. 7 juli 1789, bracht Generaal Knox grieven ter sprake van de zuidelijke stammen en eindigde met enige algemene aanbevelingen:

De volgende opmerkingen worden in overweging gegeven in de hoop dat sommige beschouwd zullen worden als geschikte algemene beginselen voor het beleid betreffende Indianenzaken. Het zou de nieuwe regering tot eer strekken, en heilzame gevolgen hebben, als schriftelijk werd vastgelegd dat de Indianenstammen het recht bezitten op de grond binnen hun grenzen en dat zij deze niet kwijt kunnen raken. De enige uitzondering hierop mag eerlijke verkoop zijn, rechtstreeks aan of onder uitdrukkelijke goedkeuring van de Verenigde Staten.

De onafhankelijke volkeren en stammen behoren te worden beschouwd als vreemde naties, niet als de onderdanen van enige afzonderlijke staat. Het federaal gezag moet het recht bezitten op het sluiten van alle verdragen, van wier uitvoering of schending vrede en oorlog afhangen.

Het is pijnlijk te zien dat alle Indianenstammen die eens in die staten leefden welke nu het best bebouwd en het dichtstbevolkt zijn, daar nu niet meer leven. Als dat zo doorgaat zal binnen korte

tijd het beeld van een Indiaan ten oosten van de Mississippi nog slechts in de geschiedenisboeken voorkomen.

In plaats van een menselijk ras uit te roeien, zouden we moeten proberen de Indianen van Noord-Amerika tot een beschaafd volk te maken. Dat dit een uiterst moeilijke opgave wordt, is ongetwijfeld waar, maar de geschiedenis heeft bewezen dat het karakter van de mens veranderd en verbeterd kan worden.

Indien het mogelijk zou zijn bij de Indiaanse stammen een verlangen naar persoonlijk eigendom te scheppen, zou dat een goed begin zijn van dit proces. Dat kan bevorderd worden door van tijd tot tijd geschenken te geven aan de opperhoofden of hun vrouwen, bijvoorbeeld schapen en andere huisdieren.

Missionarissen van onbesproken gedrag zouden aangewezen moeten worden om bij Indianenstammen te verblijven; zij moeten dan goed voorzien zijn van landbouwwerktuigen en vee voor een boerderij.

Deze mensen zouden tot werktuigen moeten worden gemaakt waarmee de Indianen bewerkt worden. Zij zouden zich onder geen beding mogen bezighouden met handel of landaankoop, om geen wantrouwen bij de Indianen op te wekken. Zij behoren voor hen vader en vriend te zijn. Een dergelijke opzet, die weliswaar de Indianen niet volledig zou beschaven, zou toch als heilzaam gevolg hebben dat zij verbonden worden met het belang van de Verenigde Staten.

Ministerie van Oorlog, 7 juli 1789

H. Knox

Verdragen met de Cherokees

We weten nu iets meer over hoe de Amerikaanse blanke regering dacht over de Indianen. Nu moeten we kijken hoe deze ideeën in de praktijk werden toegepast. Daarvoor hebben we de Cherokees uitgezocht.

Het Verdrag van Hopewell

Tijdens de Amerikaanse Vrijheidsoorlog streden de Cherokees aanvankelijk aan de zijde van de Engelsen, die hun grondgebied vroeger gerespecteerd hadden. In 1785 sloten zij vrede met de Amerikanen. In Hopewell werd toen een verdrag gesloten, waarin onder andere het volgende werd overeengekomen:

De Gevolmachtigde Vertegenwoordigers van de Verenigde Staten, in Congres bijeen, schenken vrede aan alle Cherokees, en nemen hen op in de gunst en bescherming van de Verenigde Staten, op de volgende voorwaarden:

Artikel I

De opperhoofden en krijgers van alle Cherokees zullen alle gevangenen die onderdanen zijn van de Verenigde Staten of van hun bondgenoten, de volledige vrijheid hergeven; zij zullen ook teruggeven alle Negers, en alle andere eigendommen die zij tijdens de laatste oorlog van de BURGERS hebben afgenomen.

Artikel II

De vertegenwoordigers van de Verenigde Staten, in Congres bijeen, zullen alle Indianen, die zij tijdens de laatste oorlog gevangen namen, teruggeven aan de Opperhoofden en Krijgers van de Cherokees, zo snel als mogelijk is.

Artikel III

Genoemde Indianen erkennen namens zichzelf en hun verschillende stammen en steden, dat alle Cherokees onder de bescherming staan van de Verenigde Staten van Amerika en van geen enkele andere soevereine staat.

Artikel VI

Wanneer een Indiaan een misdaad begaat jegens een burger van de Verenigde Staten, dan moet de stam waartoe hij behoort, hem uitleveren, zodat hij gestraft kan worden overeenkomstig de wetten van de Verenigde Staten.

Artikel V

Iedere burger van de Verenigde Staten of iedere andere niet-Indiaan, die zal proberen zich te vestigen op enig gebied ten westen of ten zuiden van genoemde grens, dat als jachtgebied is toegewezen aan de Indianen, of die zich er al gevestigd heeft maar niet zal vertrekken binnen zes maanden na de ratificatie van het verdrag, zal de bescherming door de Verenigde Staten verbeuren en de Indianen zullen vrij zijn hem te straffen.

Artikel VII

Wanneer een burger van de Verenigde Staten een misdaad begaat jegens een Indiaan, dan zal hij gestraft worden op dezelfde manier als wanneer hij die misdaad jegens een andere burger van de Verenigde Staten begaan had.

Tussen 1684 en 1819 sloten de Cherokees 28 verdragen met de Engelsen en later de Amerikanen, waardoor hun gebied ineenschrompelde tot minder dan een tiende van de vroegere oppervlakte; over bleef een gebied dat twee derde van de oppervlakte van Nederland beslaat.



Artikel IX

In het belang van de Indianen, en om zowel burgers als Indianen te behoeden voor onrecht, zal het Congres van de Verenigde Staten het alleenrecht hebben om de handel met de Indianen te regelen op de manier die het de beste acht.

Artikel XII

Opdat de Indianen het volste vertrouwen zullen hebben in de rechtvaardigheid van de Verenigde Staten wat betreft hun belangen, zullen zij het recht hebben, wanneer zij dit maar nodig achten, een delegatie te sturen naar het Congres.

Artikel XIII

De strijdbijl zal voor altijd begraven worden en de vrede, geschonken door de Verenigde Staten, en vriendschap, die hersteld is tussen genoemde staten enerzijds en alle Cherokees anderzijds, zal algemeen zijn; en beide partijen zullen zich de grootste moeite getroosten de vrede, zoals hiervóór geregeld, en de herstelde vriendschap te handhaven.

Verdrag van Holston

Zes jaar later werd dit verdrag gevolgd door het Verdrag van Holston, dat inhoudelijk bijna gelijk was aan Hopewell. Nieuw is Artikel XIV:

Opdat de stam der Cherokees geleid mag worden tot een hoge trap van beschaving, en in plaats van jagers te blijven, een volk van veehoeders en landbouwers mag worden, zullen de Verenigde Staten van tijd tot tijd genoemde stam kosteloos voorzien van nuttige landbouwwerktuigen; en om genoemde stam verder te helpen bij de verwezenlijking van zulk een begerenswaardig doel en tegelijkertijd een zekere mate van contact te leggen, zullen de Verenigde Staten ten hoogste vier personen sturen, die zich bij genoemde stam zullen vestigen en zullen optreden als tolken. Deze mensen zullen van de Cherokees land krijgen ter bebouwing door hen en hun opvolgers; maar zij zullen uitgesloten zijn van iedere vorm van handel.

Verdrag tussen Georgia en de Federale Regering

In 1802 stemde de staat Georgia er in toe land af te staan aan de federale regering voor de vorming van de nieuwe staten Alabama en Mississippi. In ruil hiervoor kreeg Georgia de toezegging dat hetcompensatie zou krijgen in de vorm van het gebied van de Indianen binnen Georgia. In dat gebied woonden de Creeks en Cherokees.

Artikel I, lid 4, inzake de gebiedsafstand door Georgia, 24 april 1802. Ten vierde, dat de Verenigde Staten, op eigen kosten en ten gunste van Georgia, zo spoedig als een en ander vreedzaam kan worden verwezenlijkt, de Indianen op redelijke voorwaarden het eigendomsrecht zullen ontnemen op het land van Talasse, op de gebieden buiten de in het jaar 1798 met de Creeks (en de Cherokees) afgesproken grens, die door de staat Georgia aan hen waren afgestaan, en op de gebieden binnen de vertakkingen van de rivieren Oconee en Ocmulgee; voor welke verschillende gebieden de president van de Verenigde Staten heeft bepaald, dat onmiddellijk onderhandeld zal worden met de Creeks (en de Cherokees); en dat de Verenigde Staten op dezelfde manier de Indianen ook het eigendomsrecht zullen ontnemen over al hun andere gebieden binnen de staat Georgia.

1. Is deze belofte te verenigen met de vorige beloftes die aan de Indianen zijn gedaan?

III DE CHEROKEES WORDEN VERDREVEN

Vanaf 1794 toonden de Cherokeees zich loyaal jegens de regering in Washington. Slechts enkele groepen uit de stam emigreerden naar het Westen om aan de blanke invloed te ontkomen. De rest bleef achter.

Op 20 december 1828 verklaarde de staat Georgia dat vanaf die datum de Cherokeees onder de wetgeving vielen van Georgia en dat hun eigen wetten en gewoonten niet meer van toepassing waren. Eveneens in 1828 werd Andrew Jackson, afkomstig uit een grensstreek dichtbij de Indianen, tot president van de Verenigde Staten gekozen. 27 Maart 1814 nog vochten de Cherokeees aan zijn zijde tegen de Creeks in de Slag van Horse Shoe Bend.

Rede van Jackson

In zijn eerste jaarrede (8 december 1829) zei Jackson over de Indianen in Georgia onder andere het volgende:

Een aantal Zuidelijke stammen heeft onlangs geprobeerd een onafhankelijk bestuur te vestigen binnen de grenzen van Alabama en Georgia. Deze staten waren van mening dat alleen zij de soevereiniteit behoorden uit te oefenen en brachten de Indianen onder hun wetten; dit bracht de Indianen er toe de Verenigde Staten om bescherming te vragen.

Het ging hierbij om de vraag of de federale regering het recht had de Indianen te steunen in hun aanspraken. De Grondwet zegt dat er 'geen nieuwe staat zal worden gevormd of opgericht binnen het rechtsgebied van enige andere staat' zonder de toestemming van haar wetgevende vergadering. En er is geen enkele wettelijke bepaling die Alabama en Georgia minder macht over de Indianen toekent dan Maine of New York. Zou de bevolking van Maine de Penobscot-stam toestaan een onafhankelijke regering te vestigen binnen haar staat? En zou de federale regering hen daarin niet moeten steunen?

Vanuit deze visie deelde ik de Indianen die in Alabama en Georgia wonen mee, dat de Verenigde Staten de vestiging van een onafhankelijk bestuur niet zouden toestaan, en adviseerde hen te emigreren naar gebieden westelijk van de Mississippi.

Deze emigratie zou vrijwillig moeten geschieden. Daarbij echter moet hun duidelijk gezegd worden dat, indien zij in die staten achterblijven, zij ook hun wetten moeten gehoorzamen, wetten die hun persoon en goed zullen beschermen.

Rede van Lumpkin

In februari 1830 werd bij het Huis van Afgevaardigden een wetsvoorstel ingediend, waarin de president werd gemachtigd gebieden in overheidsbezit westelijk van de Mississippi aan de Indianen in eigendom te geven in ruil voor gebieden in het oosten, en hen schadeloos te stellen voor de waarde van hun land en de kosten van emigratie. Dit gebeurde nadat de staat Georgia al de grond van de Cherokeees had onteigend.

Woordvoerder van de voorstanders van de Wet ter Verwijdering van de Indianen was Wilson Lumpkin. Lumpkin was in het grensgebied van Georgia geboren in een periode dat de vrees voor aanvallen van Indianen nog algemeen was. Als een speciale afgevaardigde van de regering had hij onder de Creeks en de Cherokeees gewerkt. In 1831 zou hij Gouverneur van Georgia worden.

Hieronder volgen enige fragmenten uit zijn rede voor het Huis van Afgevaardigden:

Onder mijn vroegste herinneringen zijn de muren van een oud fort die bescherming boden aan de vrouwen en de kinderen voor de tomahawk en het scalpeermes van de Indianen. Mijn huidige woonplaats is niet meer dan een dag reizen van de plaats van het oude fort. Het is minder dan een

dag reizen van mijn woonplaats naar het gebied van de Cherokees. De regering zelf heeft de Indianen gedwongen in Georgia te blijven; door het kopen van hun gebieden in de aangrenzende staten, door hen op allerlei manieren te bewegen te blijven waar ze woonden; door de uitgave van grote sommen gelds aan de verandering van hun gewoonten uit de wildernis in die van de beschaving. Dit alles was op zich rechtmatig en juist; het draagt mijn hartelijke goedkeuring; maar het behoort niet te gebeuren ten koste van Georgia. Lang nadat de regering zich had verplicht de Indianen het eigendomsrecht te ontnemen op alle gebied in Georgia, heeft zij feitelijk de Cherokees gedwongen te verhuizen van gebieden in andere staten naar Georgia, en mede de mogelijkheid geboden tot vorming van een Cherokee-aristocratie.

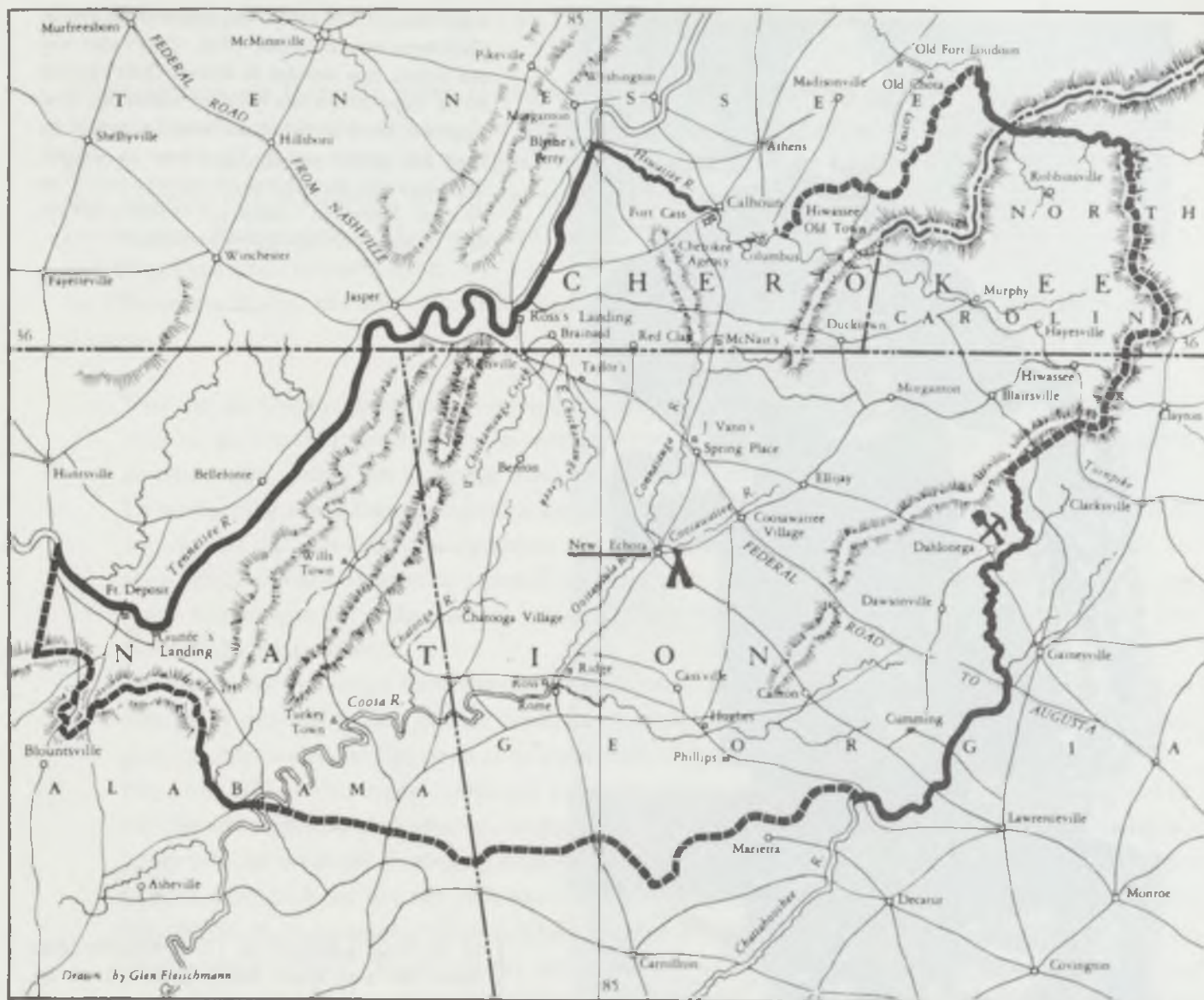
Ik verwijt de Indianen niets; ik ben begaan met hun zaak; ik heb vele kennissen onder de Cherokees in wie ik veel bewonder. In mijn ogen zijn zij in vele opzichten een interessant volk. Indien de slechte invloed van intriganten de Cherokees, onder de dekmantel van menslievendheid en Christelijke liefdadigheid, een levenswijze opdringen die hen leidt naar een spoedige ondergang, dan doe ik nu een beroep op dit Congres en op het gehele Amerikaanse volk, de inwoners van Georgia niet te belasten met deze wandaad.

De geringste schending (zoals men het noemt) door de burgers van Georgia van de grenzen met de Cherokees wekt heftige verontwaardiging bij de fanatici; maar is er niet anderzijds een jaarlijks groeiende stoet van indringers, uit de gelederen der filantropen, die als de rupsen en de sprinkhanen van Egypte over de arme Cherokees uitzwermen, een kale woestijn achterlatend? Zij zijn de indringers die de zaken verslinden die rechtens toebehoren aan het noodlijdende deel der Cherokees. Zij verdelen de grond met de Cherokee-leiders, en laten de gewone Indianen vechten tegen armoede en ellende, zonder hoop op betere omstandigheden, tenzij door zich te voegen bij hun broeders ten westen van de Mississippi.

De Cherokees in het westen profiteren ten volle van de zegeningen van hun emigratie en zij denken onverdeeld positief over hun welvaart en de gunstige vooruitzichten in de toekomst. Alle emigranten naar het westen geven eensgezind de verzekering dat zij voor niets ter wereld meer zouden willen terugkeren. De Cherokees en de Creeks zijn dol op hun land en op alle zaken die er tot hun welvaart bijdragen. De boeren die uit New England geëmigreerd zijn naar de vruchtbare dalen in het Westen zouden nog eerder terugkeren naar het onvruchtbare zand en de kale rotsen van hun geboorteland, dan dat Cherokee of Creek uit het Westen zou terugkeren naar het graf van hun voorvaderen. Het tij van de emigratie, zowel voor de Indianen als voor de blanken, richt zich westwaarts.

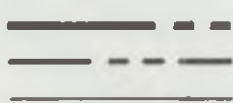
Het wetsvoorstel werd aangenomen met 102 tegen 97 stemmen en werd door President Jackson bekrachtigd op 28 mei 1830.

1. Zowel Jackson als Lumpkin pleiten voor emigratie van de Indianen, maar zij voeren verschillende argumenten aan. Probeer hun betoog in enkele zinnen samen te vatten.
2. In hoeverre zijn hun voorstellen in overeenstemming of tegenspraak met de in hst. 2 geformuleerde beginselen?
3. Vind je hun argumenten overtuigend?
4. In 1829, elf dagen na de toespraak van Jackson werd bij het plaatsje Dahlonega goud gevonden. De eigendomsrechten van Indianen beletten de blanken op grote schaal naar goud te zoeken. Zou dit van invloed zijn geweest op de politiek jegens de Cherokees, of zou men de Indianen toch wel hebben willen wegsturen? Verklaar je antwoord.



schaal

1 : 16.000.000



grens Cherokee-gebied

grens Am. staten

wegen



hoofdstad

goudmijnen

Wat kun je concluderen uit het kaartje en uit de gegevens over de economie van de Cherokeees?

Zou hun gebied aantrekkelijk voor blanken zijn geweest om zich er te vestigen?

In 1825 waren er 16.532 Cherokeees (volbloed of gemengd bloed), 201 met Cherokeees getrouwde blanken en 1592 slaven. De Cherokeees hadden 17.531 koeien, 7.653 paarden, 47.732 varkens, 2.556 schapen, 430 geiten, 752 weefgetouwen, 2.486 spinnewielen, 72 wagens, 2.921 ploegen, 10 houtzagerijen, 31 korenmolens, 62 smederijen, 8 katoenmachines, 9 winkels, 12 scholen, 18 veerponten en 6 tollens. Ook hadden de Cherokeees slaven, ongeveer 2.000. Dat is relatief minder dan in de naburige staten, maar in de bergstreken van Georgia, waar de Cherokeees woonden, was het plantagesysteem met veel slaven onmogelijk. In 1829 werd bij Dahlonega goud gevonden.



John Ross (1790-1866) was opperhoofd van de Cherokees van 1828 tot 1866. Zijn vader was een Schot, zijn moeder de kleindochter van een Britse legertolk en een volbloed Indiaanse. Veel Engelsen, Ieren en Schotten vestgiden zich in en rond het gebied van de Cherokees en werden door huwelijk met Cherokee-vrouwen leden van de stam. Waren zij volgens jou Indianen geworden, of waren zij eigenlijk Amerikanen?

In dit huis, gebouwd in 1797, woonde John Ross. Het is nu nog te bezichtigen, in Rossville, Georgia.



Verzoekschrift van de leiders van de Cherokees

Zowel Jackson als Lumpkin waren van oorsprong 'borderers', mannen die aan de grens, dicht bij de Indianen hadden gewoond. Jackson had tegen hen gevochten, Lumpkin had zelfs drie jaar onder hen geleefd. Zij zijn daarom voor ons een primaire (direkte) bron. Maar zij vinden allebei dat de Indianen weg moeten. Het is mogelijk dat zij een verdraaid beeld geven en we moeten dus hun uitspraken controleren. Wat vinden de Indianen zelf er van? Ook hun uitspraken over deze kwestie vormen vanzelfsprekend een primaire bron.

De Cherokees waren het niet eens met hun verwijdering en zonden een verzoekschrift naar het Congres.

Vlak na de Onafhankelijkheidsoorlog bezagen de Cherokees, zoals we hoorden van onze voorouders, de beloften van de blanken met groot wantrouwen en argwaan; maar het openhartige en grootmoedige gedrag van Generaal Washington droeg veel bij tot matiging van deze gevoelens.

De volharding van latere presidenten en vooral Jefferson in hetzelfde beleid, en de voortdurende verzekering dat ons land ons eigendom zou blijven, tenzij wij er vrijwillig afstand van deden, dit alles verdreef onze vrees voor inbreuk op onze rechten door de blanken. Hiertoe heeft in grote mate bijgedragen de hulp die wij ontvingen van de Verenigde Staten in onze pogingen een beschaafd volk te worden.

De Cherokees zijn altijd hun afspraken nagekomen. Is de plicht tot het nakomen van afspraken voor de Verenigde Staten minder bindend, dan wanneer de Cherokees de macht bezaten inwilliging van hun rechtvaardige eisen af te dwingen?

Het volk van de Verenigde Staten zal zo eerlijk zijn te bedenken dat alle verdragen tussen hen en de Cherokees gesloten werden op verzoek en ten voordele van de blanken; dat er nu honderdduizenden burgers van de Verenigde Staten wonen op grond, die de Cherokees in die vele verdragen hebben afgestaan; en dat ons volk haar land heeft toevertrouwd aan de garantie van de Verenigde Staten. Als deze garantie in gebreke blijft, waarop kunnen zij dan vertrouwen, en waar kunnen zij bescherming zoeken? Wij weten dat sommigen veronderstellen dat het voordelig voor ons zal zijn over de Mississippi te trekken. Wij denken daar anders over, ons hele volk denkt daar anders over. Overwegende dat het fataal zou zijn voor hun belangen, hebben zij bijna als één man hun verzoekschrift naar het Congres gezonden, waarin zij protesteren tegen de noodzaak van vertrek. Wij willen niet vertrekken; en als we toch tot dit uiterste zouden overgaan, zou dat niet gebeuren omdat we overtuigd worden door argumenten, niet omdat we onze omstandigheden willen verbeteren, maar uitsluitend omdat we niet kunnen verdragen beroofd te worden van onze nationale en individuele rechten en onderworpen te worden aan een proces van ondragelijke onderdrukking.

Wij willen in het land van onze voorouders blijven. Wij hebben een volmaakt en oorspronkelijk recht om zonder onderbreking en onbelemmerd te blijven. Als we gedwongen worden ons land te verlaten, zien we niets dan ellende voor ons. Het land ten westen van Arkansas is ons onbekend. Voorzover we weten zijn de aantrekkelijke delen ervan bezet door verschillende Indiaanse stammen, aan wie deze gebieden zijn toegewezen. Zij zouden ons beschouwen als indringers en ons kwaadgezind zijn. Het grootste deel van dat gebied - dat staat vast - is slecht voorzien van water en hout; en geen Indiaanse stam kan landbouw bedrijven zonder deze zaken. Al onze burens zullen een voor ons geheel vreemde taal spreken en er andere gewoonten op na houden. De oorspronkelijke bewoners van dat gebied zijn nu zwervende wilden die in de omgeving als rovers op de loer liggen. Zij zijn gewend aan oorlog en zouden gemakkelijk geneigd zijn hun wapens op te nemen tegen vreedzame emigranten. Maar ook al zou het land waarheen we gedwongen worden te verhuizen er beter uitzien dan zoals hiervóór geschetst, en zouden onze bezwaren niet opgaan, dan nog is het niet ons geboorteland, noch het land waar wij van houden. Het bevat noch de herinneringen aan onze jeugd, noch de graven van onze voorouders.

Wij zijn een arm, dom en ontaard volk genoemd. Wij zijn zeker niet rijk; evenmin hebben wij ons ooit beroemd op onze kennis, of op ons moreel of intellectueel niveau. Maar er is niemand binnen onze grenzen die niet zou weten dat hij een recht heeft om te leven op het land van zijn voorouders, in het bezit van zijn eeuwenoude voorrechten, en dat dit recht erkend en gegarandeerd is door de Verenigde Staten; evenmin is er iemand zo ontaard, dat hij zich niet sterk beledigd zou voelen, beroofd van zijn rechten en verdreven in ballingschap.

Met de meest heftige gevoelens doen wij dit verzoek, misschien ons laatste beroep op het goede volk van de Verenigde Staten. Zullen we door een beschaafd en Christelijk volk, waarmee we gedurende de laatste veertig jaar in volmaakte vrede hebben geleefd, en voor wie we bereidwillig ons bloed hebben gegeven in oorlogen, gedwongen worden voor altijd afscheid te nemen van onze huizen, onze boerderijen, onze rivieren en onze prachtige wouden? Nee.

Wij herinneren hen, tot wie de voorgaande paragrafen zijn gericht, aan de grote wet van de liefde: 'Bemin uw naaste als uzelf' - Laten zij zich herinneren dat van alle volkeren op de aarde zij wel het meest verplicht zijn aan deze wet te gehoorzamen. Wij bidden hen te bedenken dat, op principiële gronden, hun voorouders gedwongen werden weg te gaan, dus verdreven werden uit de oude wereld, en dat de stormen der vervolging hen over de grote wateren droegen en deden landen op de kusten van de nieuwe wereld, toen de Indianen enige heersers en eigenaars van deze uitgestrekte streken waren. - Laten zij zich de manier herinneren hoe zij ontvangen werden door de Amerikaanse wilde, toen hij de macht had en zijn woestheid door geen menselijke arm beteugeld kon worden. Wij vragen hun dringend te bedenken, dat zij die hun nu zouden vragen om een kop koud water en een plekje grond, een deel van hun eigen voorvaderlijke bezittingen om te kunnen leven en sterven in vrede, de afstammelingen zijn van hen, wier oorsprong als bewoners van Noord-Amerika evenzeer onvoldoende door geschiedenis en overlevering verklaard kan worden. Laten zij zich al deze feiten in herinnering brengen, en zij kunnen en wij zijn er zeker van, zij zullen zich het zeker herinneren, en meevoelen met ons in deze beproevingen.

LEWIS ROSS, president van het comité

James Daniel	George Sanders
Jos. Vann	Daniel Griffin
David Vann	James Hamilton
Edward Gunter	Alex. McDaniel
Richard Taylor	Thos. Foreman
John Baldridge	John Timson
Samuel Ward	

GOING SNAKE, voorzitter van de Raad

James Bigbey	Chuleowah	J.R. Daniel
Deer-in-the-water	Turtle	Slim Fellow
Charles Reese	Walking Stick	Situake
Sleeping Rabbit	Moses Parris	Bark
Chu-nu-gee	White Path	Robbin
De-gah-le-lu-ge	Ne-gah-we	Tah-lah-doo
Laugh-at-mush	Dah-ye-ske	Nah-hoo-lah

W.S. Goodey, secretaris

John Ridge, secretaris van de Raad

New Echota, C.N. 17 juli 1830

1. Welke argumenten gebruiken de Cherokees tegen hun verwijdering?
2. Beoordeel de kracht van ieder argument uitzonderlijk
3. Vergelijk de argumenten van de Cherokeeleiders met die van Jackson en Lumpkin.

GWY CHEROKEE  JcAUO~A. PHOENIX.				
VOL. I. NEW ECHOTA, WEDNESDAY JUNE 4, 1828. NO. 15.				
EDITED BY ELIAS BOUDINOTT PRINTED WEEKLY BY ISAAC H. HARRIS, FOR THE PROPRIETOR.	of said river opposite to Fort Stephen, on said river, all north of said line is the Cherokee lands, all south of said line is the Creek lands.	William Hamby, his Big of Warrine, mark.	(Seal) (Seal) missing murder on the subjects of the other, is approved and adopted; but respect for the latter, it is hereby agreed that the following rule be established.	HERBERT, & CO. ADAS BAY THEODORE, P. ST. JAMES'S PLACE. CHANCERY LANE, LONDON. AS READERS, JUNE 1828.

In 1801 openden missionarissen een eerste school in het gebied van de Cherokees, gevolgd door vele andere. Aanvankelijk kon men daar alleen Engels leren lezen en schrijven. Maar in 1821 voltooiden Sequoya, een half-bloed Cherokee, een alfabet van 85 karakters, die deels letters, deels lettergrepen weergaven. Ofschoon Sequoya zelf geen woord Engels kon lezen, bleek het alfabet toch praktisch en makkelijk leerbaar te zijn. De letters zijn afgeleid van het Engelse schrift, maar ieder teken geeft slechts één klank weer, zodat hij tot 85 karakters kwam. Sequoya schiep zo voor de Cherokees een mogelijkheid zich schriftelijk in de eigen taal uit te drukken. Dat gebeurde o.m. middels de Cherokee Phoenix, een weekblad van vier pagina's, dat 21 februari 1828 voor het eerst

verscheen en half in het Engels, half in het Cherokees werd gedrukt. In het blad verscheen zowel plaatselijk als wereldnieuws, marktberichten, enz. De Cherokee Phoenix had ook abonnees elders in de Verenigde Staten en zelfs in andere landen, zowel in politieke als in wetenschapskringen. De enige pers die met deze letters kon drukken stond in New Echota; ook gezangenboeken, bijbels en pamfletten werden er op gedrukt. De pers was staatseigendom. Aanvankelijk zorgden missionarissen en een gehuurde drukker voor het vertalen, zetten, drukken en binden. Maar na korte tijd konden de Cherokees op eigen kracht de drukkerij draaiende houden. In 1832 kon de helft van de Cherokees lezen en schrijven in het Cherokees.

Sequoya



CHEROKEE ALPHABET.

CHARACTERS AS ARRANGED BY THE INVENTOR.

E D W h o j p r a q y a b f a n g o
 v w z c a d h r a i s e g t u x z e
 k e l o a t v e o t o j a p j k q o o
 c t i f s y o i o b r t t p h e a c a
 l n a m l

CHARACTERS SYSTEMATICALLY ARRANGED WITH THE SOUNDS.

a	ga	o	ha	u	ge	y	gi	a	go	j	gu	i	gy
e	he	i	be	u	he	a	hi	s	ho	r	hu	e	hy
w	lo	e	le	s	li	o	lo	x	lu	q	lu	q	lv
r	ma	o	me	i	mi	s	mo	y	mu	o	my	o	mv
o	na	u	na	u	ne	s	no	q	nu	o	qu	o	nv
z	qua	u	que	o	qui	u	quo	u	quu	u	quv	u	quv
a	s	u	sa	u	se	u	so	u	su	u	suu	u	sv
u	da	u	da	u	de	u	de	u	du	u	duu	u	dv
a	dia	u	dia	u	di	u	di	u	diu	u	diu	u	diu
o	ta	u	ta	u	te	u	te	u	tu	u	tuu	u	tv
c	wa	u	wa	u	we	u	we	u	wu	u	wuu	u	wv
a	ya	u	ya	u	ye	u	ye	u	yu	u	yuu	u	yv

SOUNDS REPRESENTED BY VOWELS.

a as a in father, or short as a in vital.
 e as e in hate, or short as e in met,
 i as i in pine, or short as i in pit,
 o as o in law, or short as o in not,
 u as u in foot, or short as u in pull,
 v as u in but nasalized.

CONSONANT SOUNDS.

g nearly as in English, but approaching to k; d nearly as in English, but approaching to t; h, k, l, m, n, q, s, t, v, y, as in English. Syllables beginning with g, except a, have sometimes the power of k; A, u, o, are sometimes nasalized to, tu, tv, and syllables written with tl, except z, sometimes vary to dl.



Major Ridge, vader van John Ridge, die mede het verzoekschrift ondertekende, was een van de opperhoofden van de Cherokees. Hij was plantageeigenaar en was een van de meest welsprekende leden van de Nationale Raad van de Cherokees.

Verklaring van de missionarissen

De leiders die het verzoekschrift hebben opgesteld, hebben misschien een te goed beeld willen geven van de Cherokees. Evenals Lumpkin's woorden is deze bron misschien vervormd. Laten we daarom een andere primaire bron raadplegen om te zien of deze al dan niet overeenstemt met de voorgaande tekst. Op 29 december 1830 stelde een groep van 12 missionarissen, die werkten en leefden onder de Cherokees, de volgende verklaring op:

Het volk van de Cherokees is gedurende een aanzienlijk aantal jaren in beschaving vooruitgegaan en ze gaan naar onze overtuiging nog steeds snel vooruit. Wij hebben zoveel gelegenheid gehad om hen te leren kennen dat we veronderstellen dat ons gemeenschappelijk oordeel over hun vooruitgang niet ver van de waarheid kan zijn.

We hebben elf standplaatsen. Eén ervan bevindt zich in dat deel waarvan men zegt dat het de minste vooruitgang heeft gemaakt. Als we zeggen dat de Cherokees snel in beschaving zijn vooruitgegaan, spreken we over hen allemaal tegelijk. De mate van vooruitgang verschilt sterk; sommige families zijn op één hoogte gekomen met de blanken in de Verenigde Staten, terwijl de vooruitgang van andere pas begonnen is. Tussen deze uitersten bevinden zich alle mogelijke variaties, maar we menen dat er geen familie onder het volk is, die niet in een bepaalde mate is veranderd Het is bekend dat de Cherokees oorspronkelijk door de Europeanen in een volledig wilde toestand worden aangetroffen, bijna naakt in de zomer en in huden gekleed in de winter, wonend in armzalige hutten, zonder vloer of schoorsteen en levend van inderdaad deels landbouw maar hoofdzakelijk van de jacht. Zonder ijzeren werktuigen en niet in staat kleren te vervaardigen kon het ook moeilijk anders. De huidige situatie lijkt veel minder op deze volledige wilde toestand dan op het leven van de beschaafde mensen in de Verenigde Staten. Tegenwoordig zijn velen van de Cherokees even goed gekleed als de blanken om hen heen en de meesten van hen dragen dezelfde kleren. Een deel van de oude mannen, misschien bijna de helft, houdt vast aan een dracht die erg lijkt op de oorspronkelijke Indiaanse kledij. Bijna al de jongere mannen hebben

deze terzijde gelegd. Zeer weinig oudere vrouwen worden nog gezien met alleen een rok en een kort kleed die elkaar bij het middel ontmoeten. Twintig jaar geleden was dit de vrouwelijke klederdracht. Op deze uitzonderingen na is er geen vrouw meer te zien zonder passende kleding, van de hals tot de voeten. Twintig jaar geleden liepen de meeste Cherokee-kinderen van beide seksen gedurende het grootste deel van het jaar naakt rond. Nu zijn er weinig of geen families meer waar de kinderen niet gewoon gekleed gaan; en vooral een Cherokee-meisje zonder fatsoenlijke kleding wordt zelden meer gezien. Als deze gang van zaken zich voortzet, zullen de kleren van de Cherokees zich nauwelijks onderscheiden van hun blanke burens.

Dertig jaar geleden werd een ploeg zelden gezien onder de bevolking. Twintig jaar geleden waren er bijna 500. Toch werd de grond voornamelijk bebouwd met alleen de schoffel. Zes jaar geleden was het aantal ploegen 2923. We weten nauwelijks een stuk grond te noemen dat niet zonder ploegen wordt bebouwd. Als gevolg hiervan is de kwaliteit van het bebouwde land sterk vooruitgegaan. De meeste families kunnen in hun eigen onderhoud voorzien, en velen bieden aanzienlijke hoeveelheden graan te koop aan. Voedseltekorten komen even zelden voor als in welk deel van de beschaafde wereld ook. De huizen van het merendeel der Cherokees zijn gerieflijke blokhutten. De eenvoudige zijn niet eenvoudiger dan die van sommige blanken in hun omgeving. Vroeger hadden hun hutten vloeren noch schoorstenen. Twintig jaar geleden hadden ze bijna allemaal schoorstenen, maar slechts enkele hadden vloeren. Nu zijn de meeste hutten van vloeren voorzien, daarbij zijn vele andere verbeteringen aangebracht. Vele huizen zijn keurige gebouwen van twee verdiepingen.

Het schijnt ons toe dat de Cherokees zich in een ontwikkeling bevinden die, mits niet onderbroken, hen binnen korte tijd op bijna gelijk niveau brengt met hun blanke broeders. Met ons werk helpen wij hen met hun vooruitgang, en wij kunnen niet anders dan iedere maatregel afkeuren die die ontwikkeling ophoudt. In dit licht bezien wij de poging de Cherokees te verwijderen van hun erfgrond, of hen, tegen hun wil, te onderwerpen aan het gezag van anderen.

1. De missionarissen gebruiken heel andere argumenten dan de Cherokees zelf. Waar leggen zij de nadruk op, en waarop leggen de Cherokees de nadruk?
2. Hoe zien de missionarissen de Indianen: als Indianen of als Amerikanen? Probeer terug te vinden hoe de Cherokees en hoe Jackson en Lumpkin daarover dachten?
3. Welke voordelen heeft deze verklaring als bron? In welke opzichten kan deze bron onbetrouwbaar zijn?
4. Welke andere primaire bronnen zouden ons kunnen helpen een waar beeld te krijgen van het leven onder de Cherokees in Georgia in 1830?

De afloop

Zowel de Senaat als het Huis van Afgevaardigden keurden de Wet ter Verwijdering van de Indianen goed. Terwijl Georgia begon met de onteigening van de Indianengebieden, deden de Cherokees tweemaal een beroep op het Hooggerechtshof. Opperrechter John Marshall stelde hen in het gelijk: Georgia had geen gezag over de Indianen. Jackson weigerde echter het besluit van het hof uit te voeren.

Hoewel de Cherokees zich tot het uiterste hadden verzet, was hun lot bezegeld. Er werd een verdrag gesloten waarin zij hun grond verkochten voor 4,5 miljoen dollar, een verdrag dat slechts door een vergadering van 400 stamleden werd goedgekeurd en toen snel door de Senaat werd bekrachtigd.

In 1838 werden zij gedwongen te vertrekken. Van de 16.000 die vertrokken, kwamen er 4.000 om het leven. Zij werden neergezet in een reservaat in Oklahoma, maar ook daar werden zij steeds meer onderworpen aan het Amerikaanse gezag en moesten zij tenslotte weer hun grond afstaan. Als stam echter zouden zij daar voortbestaan, en ook in 1973 leven de Cherokees nog steeds in Oklahoma.

IV CONCLUSIE

1. Maak een overzicht van de Cherokee-zaak aan de hand van de volgende punten:
 - de beginselen van de politiek van de V.S. jegens de Indianen rond 1780;
 - de situatie waarin de Cherokees verkeerden rond 1830;
 - de argumenten vóór verwijdering;
 - de argumenten tegen verwijdering.
2. a. Was de Amerikaanse politiek jegens de Cherokees in overeenstemming met de wetten en verdragen?
b. Was de Amerikaanse politiek praktisch gezien de enige mogelijke? Of zou jij als president in die tijd een andere oplossing gekozen hebben? Waarom?
3. Geeft dit onderzoek je reden om het beeld dat je van de Indianen in de vorige eeuw had, te herzien?
4. Geef tenslotte een (voorlopig) antwoord op de vraagstelling van dit boekje zoals deze op blz. 8 is geformuleerd: Had de Amerikaanse regering de Indianen moeten 'wegwerken' als woeste wilden, op moeten nemen in de blanke cultuur en tot 'blanke' burgers moeten maken, moeten handhaven als aparte culturele groep binnen het blanke gebied of uit het 'blanke' gebied moeten verwijderen naar een gebied dat zij voor zichzelf konden behouden en waar hun eigen wetten zouden gelden?

III. TERUGBLIK OP DE CONFERENTIES EN DE GROEPSDISCUSSIES

Het aanvankelijke voorstel was de deelnemers aan de conferenties zo breed mogelijk te informeren over het werken met bronnen. Zoveel mogelijk ontwerpers van lesmateriaal zouden één of méér "modellen" ter discussie moeten stellen (speciaal voor de gelegenheid ontworpen lesmateriaal of commercieel uitgegeven werk). De deelnemers zouden het niet in de handel verkrijgbare materiaal tijdig moeten ontvangen en de gelegenheid moeten hebben het een en ander van het materiaal in de eigen klassen uit te proberen. Tijdens de conferentie zouden verschillende groepen met verschillend materiaal bezig kunnen zijn. De deelnemers zou tijdig duidelijk gemaakt moeten worden dat deze conferenties anders van opzet waren dan gebruikelijk en dat een goede voorbereiding essentieel was. Hoewel tijdens de conferentie het lesmateriaal centraal zou moeten staan, leek het gewenst zo niet vereist, dat alle deelnemers een verhandeling over de theoretische achtergrond(en) zou worden toegestuurd.

Door allerlei factoren is het beoogde in de verste verte niet bereikt. Na ampele discussie besloot de didactiekcommissie "mijn" aanpak centraal te stellen: alleen Beetsma kon worden toegevoegd wegens zijn didactisch verwante werk. De overigen werden afgevoerd uit organisatorische overwegingen. De aankondiging van de conferenties geschiedde bijzonder laat en was bovendien enigszins onvolledig, zodat niet duidelijk werd dat het materiaal tevoren moest worden bestudeerd en zo mogelijk deels uitgeprobeerd. Het toesturen van de theoretische verhandeling bleek uit financiële overwegingen niet te verwezenlijken.

Tijdens de eerste conferentie bleek dan ook dat driekwart van de deelnemers *niets* bestudeerd had van het toegezonden materiaal. Het materiaal kon daarom niet of amper besproken worden en de doelstellingendiscussie bleef als gevolg hiervan teveel in de luchten hangen. Vooral tijdens de eerste conferentie kon men van sommige deelnemers horen dat men te weinig praktisch bezig was; men zag hierbij dan over het hoofd dat het ontbreken van voorbereiding de voornaamste zaak was.

De tweede conferentie verliep wat dit betreft beter. Ongeveer de helft van de deelnemers had (een deel van) het materiaal bestudeerd en velen van hen hadden één of meer teksten uitgeprobeerd in de klas. Zo kon er rond verschillende teksten een vijftal groepen worden gevormd. Een groep bleek achteraf vooral over "Wat is geschiedenis" (Van Goor) te hebben gepraat omdat verschillende deelnemers daarmee hadden gewerkt. De tweede conferentie heeft aangetoond dat men van de deelnemers wel degelijk kan vragen tevoren het een en ander te bestuderen en uit te proberen. Men zal dan echter voor een goede voorlichting moeten zorgen en de eerste conferentie op een later tijdstip moeten houden. Men hoort nogal eens de mening verkondigen dat op een didactiekconferentie alle groepen hetzelfde gespreksonderwerp moeten hebben; vooral de tweede conferentie toonde dat ook het tegenovergestelde mogelijk is.

GROEPSVERSLAGEN

Over de resultaten van het werken met dit materiaal liet men zich bijna zonder uitzondering positief uit: "Met dit materiaal was zeer goed te werken", "bruikbaar als instap als de brugklassers pas op school zijn" ("Een boek, een munt . . ."), "leerlingen

vonden het zich kritisch leren opstellen erg waardevol" ("Een absoluut vorst in actie"), "de leerlingen vonden het ("Hongarije 1956") erg aardig", "de begeleiding van "Hongarije" was zeer goed".

Er werd echter een groot aantal kritische kanttekeningen gemaakt, waarvan hieronder het merendeel volgt, voorzien van opmerkingen mijnerzijds.

De stofkeuze. In de groepsverslagen gaat men slechts enkele malen in op de stofkeuze. Gevraagd werd bijvoorbeeld of de keuze van Lodewijk XIV als stof dwingend was of niet. Met het ter discussie gestelde lesmateriaal hebben we beslist geen antwoord op de vraag naar de criteria voor de selectie van leerstof willen geven. Geen van de gekozen teksten beschouwen we als dwingend. Gehoopt wordt slechts dat deze een bijdrage leveren aan het op gang brengen van een discussie over de stofkeuze.

Een groep vindt "Hongarije 1956" een zwart-wit voorbeeld en vraagt zich af "of het wel een juist beeld zal geven". Bestaat er wel een "juist" beeld? Wat is zwart, wat wit? Als men achter het juiste beeld van iets wil proberen te komen, krijgt men dan niet vaak te maken met "zwart-wit" bronnen? De gekozen bronnen zijn overigens zeer alledaags, een stukje radioverslag en een gedeelte uit één van de grootste populaire weekbladen van de V.S.. Bij deze teksten over Hongarije stond echter beslist niet kennis van de gebeurtenissen in Hongarije 1956 als voornaamste doelstelling genoteerd.

Als men de leerlingen niet alleen met het resultaat van historisch onderzoek in aanraking wil brengen, maar ook zelf wil laten onderzoeken, zal dit overigens voor de stofkeuze grote gevolgen hebben.

"Waar halen we de tijd vandaan?" Enkele groepen noemen de noodzaak "het programma te moeten afwerken" een hinderpaal om tot onderzoek door leerlingen te komen. Een andere groep brengt naar voren dat bij een centraal schriftelijk examen het werken met dit of dergelijk materiaal problematisch wordt en dat het alleen mogelijk is zolang men het schoolonderzoek in eigen hand heeft.

Andere groepen brachten daar terecht tegenin dat "tijd" afhangt van de doelstellingen die men beoogt. Het eindexamenreglement verlangt bovendien dat men de leerlingen leert omgaan met historisch materiaal! Een centraal schriftelijk examen zou echter ongetwijfeld een remmende werking op de vernieuwing van het geschiedenisonderwijs hebben. De CEGES probeert echter naar het lijkt door de keuze van een beperkt thema de schade beperkt te houden, bovendien zoekt men naar wegen om ook dit omgaan met historisch materiaal te toetsen. Het is echter een droeve zaak dat eerst een CEGES werd opgericht en daarna pas de CML. Alleen in het omgekeerde geval had men voldoende verantwoord te werk kunnen gaan. Maar al met al wordt reeds in de huidige situatie van de leraar verwacht dat hij tijd inruimt voor het werken met historisch materiaal.

"Hoe kom je aan voldoende lesmateriaal?" In veel groepen werd het probleem aangesneden van het ontbreken van voldoende voor deze onderzoekende aanpak geschikt lesmateriaal. Er werden suggesties gedaan om door de VGN didactische kringbijeenkomsten te laten organiseren met het doel lesmateriaal uit te wisselen en gezamenlijk te vervaardigen. Het zal nog wel jaren duren voor er een aanzienlijke hoeveelheid onderzoekend lesmateriaal verkrijgbaar is. De meest wenselijke oplossing lijkt het creëren van regionale centra waar didactische bijeenkomsten kunnen worden gehouden en waar lesmateriaal kan worden vervaardigd, bewaard en verkregen. Zelf hebben we in Leiden

met behulp van de universiteit het initiatief tot het oprichten van zo'n centrum genomen. Het centrum bestaat nu ruim een jaar en functioneert goed tijdens de stages. Een groeiend aantal leraren zoekt contact. Verzameld zijn binnen- en buitenlandse schoolboeken en ander lesmateriaal zoals lesmodellen, bronnen, ongeveer 5000 dia's (een zeer groot deel van de in Nederland verkrijgbare diaserie), een grote hoeveelheid "historische" grammofoonplaten en vakdidactische literatuur. In eigen beheer is nogal wat lesmateriaal en enige vakdidactische literatuur geproduceerd. De medewerking van veel studenten was en is hierbij zeer essentieel. De organisatie van dit alles vergt veel tijd en steun van VGN en/of CML is dringend gewenst. Hoewel niets hier ook maar enigszins op wijst, blijven we hopen dat VGN en CML zich positief tegenover dergelijke initiatieven gaan opstellen en het oprichten van nieuwe centra gaan stimuleren.

"Waar haal je het geld voor dergelijk materiaal vandaan?" In enkele groepen werd de financiële problematiek aangestipt. Deze hoeft veel minder omvangrijk te zijn dan vaak wordt aangenomen. De geschiedenisleraren zullen hun leerlingen en hun schoolleiding er aan moeten laten wennen dat men tegenwoordig in het geschiedenisonderwijs niet meer kan volstaan met het aanschaffen van een leerboek, een historische atlas en in de hoogste klassen één of meer capitaselectaboekjes. De leerlingen zullen in elke klas een bepaald bedrag extra moeten betalen om goed geschiedenisonderwijs mogelijk te maken. Ook moet er bij de daarvoor in aanmerking komende instanties op worden aangedrongen meer geld voor de geschiedenissecties op de scholen ter beschikking te stellen, zodat het extra bedrag dat aan de leerlingen gevraagd moet worden zo laag mogelijk kan blijven. Onderwijsvernieuwing mag niet tegengehouden worden omdat de leraren het niet aandurven een paar gulden meer van hun leerlingen te vragen als zij niet op een andere wijze aan voldoende middelen kunnen komen om hun vak te kunnen geven zoals zij dat wensen. Gewaarschuwd moet worden voor te lichtvaardig kopiëren van in de handel verkrijgbaar materiaal. Het valt te begrijpen dat de commercie er dan geen brood meer in ziet of een hoge kostprijs berekent. Zoals de zaken nu staan, is geen uitgever happig op het publiceren van reeksen thematische boekjes tenzij men zeker is van goede verkoopcijfers. En die zekerheid is er in de verste verte niet. Pas als zeer veel leraren hun lesgeven meer op de onderzoekende methode richten en naast het leerboek extra materiaal laten aanschaffen lijkt verbetering mogelijk. Zover is het nog lang niet; bij de overvloed aan schoolboeken zullen eerst nieuwe toegevoegd moeten worden die het mogelijk maken de onderzoekende methode toe te passen. In een goed samenspel tussen uitgeverijen en didactische centra zouden de eerstgenoemden rendabel te maken lesmateriaal kunnen uitgeven, het overige waardevolle lesmateriaal zou op een of andere wijze door de centra verkrijgbaar moeten worden gemaakt.

"Wat op welk niveau?" Uit de groepsverslagen blijkt dat men het werken met bronnen voor alle schooltypen nuttig acht. De onderbouw zal meer begeleid moeten worden dan de bovenbouw, het VWO minder dan HAVO en MAVO, brengen sommige groepen naar voren. Andere groepen waarschuwen voor een te snelle etikettering van HAVO en MAVO. In sommige HAVO-klassen bleek men goed te kunnen werken met "Een absoluut vorst in actie", in andere was men minder succesvol. Tegenover de af en toe te beluisteren opvatting dat "Wat is geschiedenis" typisch voor het VWO geschikt zou zijn, staan gunstige ervaringen van leraren die er in de HAVO-top mee hebben gewerkt. In enkele groepen wordt ervoor gepleit in het HAVO/MAVO vooral "concrete" onderwerpen aan te snijden en het abstracte meer voor het VWO te bestemmen. Vrijwel unaniem blijkt men

van mening dat men in de lagere klassen direct moet beginnen met onderzoeken "ter gewenning", "Na beginmoeilijkheden zullen klassen door oefening op den duur meer gaan presteren". Wat op welk niveau mogelijk is zal in de praktijk moeten blijken. Tot nu toe valt hierover weinig meer met zekerheid te zeggen dan dat meer mogelijk is dan vaak wordt aangenomen. Van groot belang hierbij is de begeleiding van de leraar. Het is in dit verband jammer dat de poging om hetzelfde materiaal op verschillende niveau's te werken ("Hongarije 1956") vrijwel geen aandacht heeft gekregen.

"Is deze methode de enig zaligmakende?" Een groep noteert dat de aanbevolen (niet juist, moet zijn ter discussie gestelde) methode niet zozeer een historische als wel een algemeen wetenschappelijke is. Dit lijkt een misvatting. Als bijvoorbeeld in "Amerikanen of Indianen" geen gebruik wordt gemaakt van een historische methode bestaat er dan wel een historische methode? Overigens zal in iedere "historische" methode veel "algemeen wetenschappelijks" te vinden zijn. Een andere groep zegt van het onderzoeken dat het Nederlands is. Inderdaad zullen de leerlingen eerst moeten weten waar het over gaat, maar daarna zijn ze meer bezig geschiedenis te beoefenen dan in de meer traditionele geschiedenisles. De schoolboeken en de praktijk wijzen uit dat men in de meeste klassen tot nu toe niet veel verder komt dan de categorieën kennis, begrip en toepassing. En juist onder analyse, synthese en evaluatie valt het meest essentiële van de geschiedenis.

Een groep spreekt de angst uit dat uitsluitend op "deze" manier werken tot saaiheid kan leiden. Ook als men zich zoveel mogelijk van de onderzoekende methode zou willen bedienen dan nog zal men regelmatig op de verhalende toer moeten gaan, bijvoorbeeld om een onderwerp in te leiden of een voor het onderzoeken noodzakelijke hoeveelheid kennis te verstrekken. Men kan binnen de methode van allerlei didactische werkvormen gebruikmaken, het onderwijsleergesprek, het "socratische" gesprek, groepswork, het simulatiespel etc. Tijdens de conferentie werd voornamelijk gebruik gemaakt van geschreven bronnen, maar men zal in de praktijk ook het beeld, de dia, de film in moeten schakelen.

"Wat doe je als er in je sectie op school geen eenstemmigheid bestaat?" Tijdens de conferentie bleek dat één van de grootste beletselen voor verandering door de geschiedenisleraren zelf gevormd wordt. Veel scholen blijken in bijna alle klassen "gecoördineerde proefwerken" te hebben. In verschillende groepen wordt naar voren gebracht dat als gevolg hiervan te weinig bewegingsvrijheid bestaat om andere didactische wegen te bewandelen.

Een diepgaande discussie over de voor- en de nadelen van de gecoördineerde proefwerken en de meest wenselijke vorm en inhoud van dergelijke toetsen lijkt dringend noodzakelijk. In het algemeen moeten naar mijn mening die gecoördineerde proefwerken ten sterkste veroordeeld worden die de geschiedenisleraren van een bepaalde sectie gedurende het schooljaar grotendeels vastpinnen op de stofkeuze en daardoor op nog veel meer. Vooral de leraren die aan grote scholengemeenschappen verbonden zijn worstelen met deze en dergelijke problemen. Terwijl het moeilijker dan ooit lijkt om tot eenstemmigheid te komen is de noodzaak hiertoe door de gecoördineerde proefwerken groter dan ooit. Ook al krijgt men binnen een sectie voldoende bewegingsvrijheid om het "anders" aan te pakken dan zit men vermoedelijk ieder jaar bij het overnemen van klassen van collega's of bij een sterke wisseling van leerlingen in een eigen klas met de vraag hoe men op deze manier een nieuwe methode van de grond kan krijgen.

Al met al was iedere groep het erover eens dat bronnenonderzoek op de school thuishoort. Eén groep besteedde veel aandacht aan de vraag of bronnen de basis kunnen zijn van het geschiedenisonderwijs. Een andere groep vermeldde gunstige resultaten met de onderzoekende methode, maar bracht als ervaring naar voren dat de methode bij lang niet allen "in leven blijft, tenzij men de methode permanent maakt". Meer materiaal en zo homogeen mogelijke secties zijn voor het van de grond krijgen van een meer onderzoekende aanpak essentieel.

IV HET WERKEN MET ARCHIEFMATERIAAL

INLEIDING

Een van de onderdelen op de konferentie was een les naar aanleiding van een aantal rekeningen.

De konferentiegangers traden op als klas en de inleider trachtte zich in te leven in de rol van leraar.

De rekeningen werden uitgedeeld: iedere leerling kreeg er een. Door middel van een gesprek met de gehele groep werd een inventarisatie gemaakt van de aanwezige rekeningen.

Hierbij werd de klasse situatie geheel nagebootst.

De inventarisatie werd getoond op een overheadprojektor en daarna demonstreerde de inleider wat hiermee gedaan kon worden.

Maar zoiets is zozeer het alledaagse werk van de geschiedenisleraar dat het eigenlijk niet het vermelden waard is.

De tweede werkwijze met behulp van een mapje met dokumenten vond de volgende morgen plaats in groepen.

De groepen kregen het materiaal uitgereikt, waarna de bijgevoegde opdrachten werden besproken.

Er werd intensief gewerkt waarbij het herfstzonnetje zorgde voor een aangenaam werkklimaat.

De groepen reageerden op de gestelde vragen.

Het lijkt ons zinvol aan de hand van de antwoorden op de vragen aan te geven wat er zoal werd losgewoeld.

Tenslotte meenden we met een ontwerp 'geschiedenismethode' antwoord te geven op een aantal vragen waarbij we ons er wel van bewust zijn dat dit ontwerp misschien meer vragen oproept dan het beantwoordt.

Dan beantwoordt dit ontwerp aan het tweede doel dat we ons er mee gesteld hebben: een discussie en een hoeveelheid denkwerk op gang brengen over de vragen die op deze konferentie centraal stonden en die Dalhuisen in zijn inleiding heeft aangegeven.

Wij zijn van mening dat een puur theoretisch bezig zijn met deze vragen ons niet veel verder brengt. De leraar voor de klas moet geholpen worden aan een praktische uitwerking van een aantal 'nieuwe' gedachten.

FOTOGRAFIE EN GESCHIEDENISONDERWIJS

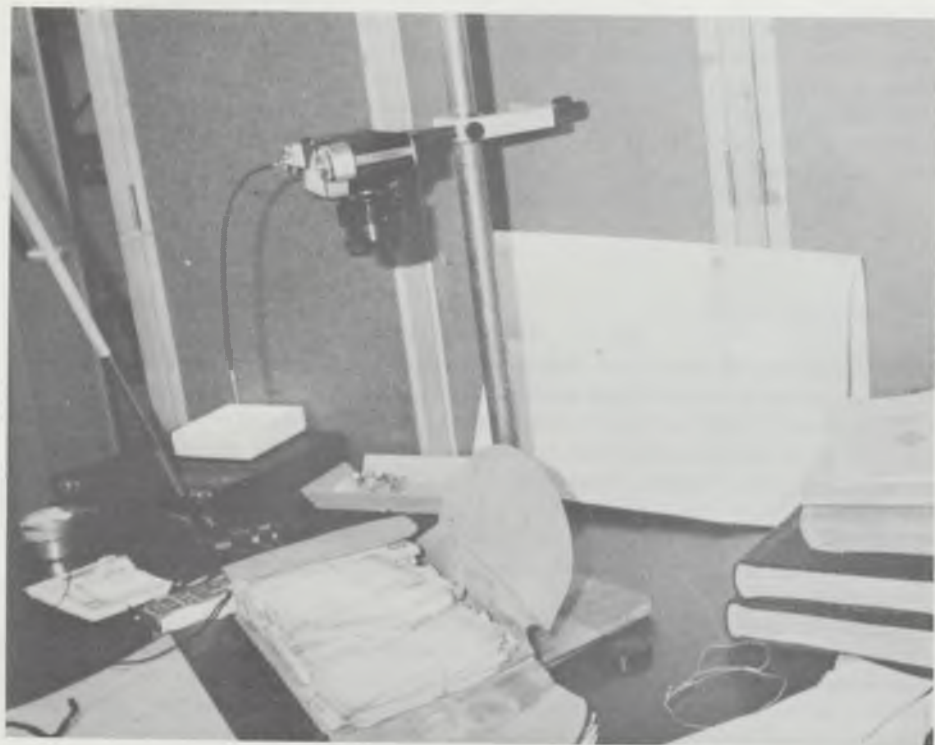
Het begon enige jaren geleden toen we weggedoken in het gemeentearchief van Sneek bezig waren met no 665 (1 omslag) — Processtukken betreffende de zaak tegen Ane Buwalda te Sneek in verband met de aldaar in 1787 plaats gevonden hebbende onlusten —

* * * *

Toen kwam de gedachte op: eigenlijk zou je met de leerlingen zo'n echt verhaal eens moeten doornemen.

Maar ja, je sleept geen 25 leerlingen mee naar het archief voor zo'n leesoefening.

Fotokopiëren bleek te duur, omdat de betreffende instantie f 1,- per kopie vroeg.



Overigens is de inkt op de documenten vaak te bleek om gekopieerd te worden, Verder fantaserend kwamen we op de gedachte een fotoapparaat mee te nemen en dan de zaak zelf te gaan fotograferen.

Aldus werd besloten. Gewapend met een reflexcamera (kosten f 270,- de zuil en de grondplank van een vergrotingsapparaat waaraan een tafelstatief was geschroefd, een elektronenflitser (f 100,-) en een stuk ontspiegeld glas (f 8,-) togen we naar het Sneker archief.

Enige voorstudie thuis waarbij de "Inventaris der Archieven van Sneek" onze leidraad waren, besloten we de 'processtukken' toch maar niet op de korrel te nemen.

Onze aandacht was gevallen op het archief van het "Old Burger Weeshuis. De no's 850-904 bevatten de "Bijlagen tot de rekeningen van 1796 - 1900." Hieruit haalden we de omslagen.

856 1797-1798
874 1846-1850
en 904 1900.

Deze omslagen bevatten de rekeningen van alle geleverde waar aan het OBW in de betreffende jaren: prijzen van klompen, hoeden, godsdienstonderwijs en timmerwerkzaamheden.

Uit iedere omslag hebben we een vijftigtal rekeningen gefotografeerd. Dit leverde geen

grote problemen op. Wel bleek achteraf dat met de elektronenflitser geen optimale resultaten werden verkregen. Maar we konden er mee werken, Later is ons gebleken dat er betere methoden zijn: nl. het gebruik van een reproductie-standaard met lampen.

Thuis werd de zaak ontwikkeld en daarna werden de beelden uitvergroot op 9 x 6 extra-hard papier.

En zo kregen we de beschikking over een serie "echte" dokumenten.

REKENINGEN

Werkwijze met dit materiaal

In de klas worden 25 rekeningen uitgedeeld. Iedere leerling krijgt een ander dokument.

Doel van de les is: de leerlingen kennis laten maken met een aantal aspecten van het dagelijks leven in 1900, via "echt" materiaal.

Na een korte kennismaking met het dokument waarbij een aantal uitroepen werd geregistreerd: "wat vreemd, moet je zien..." "wat schrijft die man mooi" volgt een klasgesprek.

Iedere leerling deelt heel kort mee wat hij/zij heeft.

De rest noteert dit. Iedereen krijgt informatie van iedereen. De leerlingen moeten naar elkaar luisteren.

De leerlingen staan om beurten centraal in het onderwijsgebeuren!

De leraar coördineert de mededelingen van de leerlingen door een samenvatting op bord, overhead-projector of flap-over te noteren.

Hij kent de dokumenten uiteraard en helpt de leerlingen die moeilijkheden hebben of die bepaalde dingen over het hoofd zien. Hij doet dit door stimulerende vragen te stellen.

Het volgende beeld komt dan in het klasgesprek naar voren:

reparaties ketellapper

prijzen van klompen

hout
lesgeld
kapper
oorijzer
lampeglazen
aardappels
melk
varken
turf
bezems
grutterij
koe

kuiper

stoven
'gebreken van de mond'
werkloon van steenhouwer
gereedschap
schoenen
dagloon van tuinman.

Rekening uit 1815 toen het
decimale stelsel nog niet
was ingevoerd.

Dit moet gekonstateerd
en toegelicht.
Geschikt voor een
puzzel!

In een tweede ronde worden onbegrepen dingen toegelicht:

wat is cokes?

wat is een lampeglas? Wat is stijfjel etc.

Daarna gaat de leraar met de klas de zaak verder opbouwen.

Hoeveel verdiende een arbeider: Wat zou dat betekenen? Wat kostte een liter melk. Wat kostte een paar klompen?

Welke bijzonderheden vallen jullie op?

Welke begrippen komen aan de orde?

Opdrachten:

Wat was een weeshuis?

Hoeveel kinderen waren er in 1837 in dit weeshuis?

Welke artikelen kom je tegen die wij niet meer gebruiken?

Is het mogelijk verband te leggen tussen loon en prijs in die tijd met dit materiaal?

Welke vreemde maten en gewichten kom je tegen?

etc. . . .

Een fotokopie van een aantal krantenpagina's uit 1900 biedt mogelijkheden het onderwerp in iets wijder perspectief te bekijken.

Een van de belangrijkste opgaven van de leraar is het materiaal in een groter kader te plaatsen.

Dit vereist een methodische aanpak dit iedere leraar die zich met dit soort dingen bezig houdt moet gaan ontwikkelen.

Hoe we tot een systematische aanpak zouden kunnen komen vereist nog veel denkwerk en bovenal verzamelwerk.

In het artikel over een ontwerp-geschiedenismethode komen we hierop terug.

Week van 17 Junij 1820

20

Flot bergre vuytge debent
aan my E. W. van der
gehuut geleverd

Den 1 Junij 1820 9 borden	7	93½
Den 1 Do 1 bollen		15
Den 1 Do 1 bollen		21½
Den 2 Do 20 borden	4	30
Den 2 Do 2 bollen		30
Den 2 Do 5 bollen		35
Den 4 Do 10 borden en een bollen	2	30
Den 5 Do 10 borden en een bollen	2	30
Den 5 Do 10 bollen	3	

26 Junij 1820 N. C. J. Beijer Verklaart dat de
Ontfangen 12 hebben van Hout Willems,

Een hondert dertien en dertig en ½ bollen
gale Aardappels a tien Stuks 600 25

Nog vier bollen Willems a 2 ½ Stuks 2 30

Bevestigende Een vintertig Car bollen a 10 Stuks
a 10 Stuks van de bollen 10 Stuks a 10 Stuks

1819 Den 26 May van Hout van de plaats Voor

Meer Julep Grooten de Bovenst onder woude

Van een Riet Grooten van de bollen

3 bollen de 10 ½ dag van planken	Stuk 27 May	3 - 45
3 v 20 ½ dag van planken		70
2 bollen de 10 ½ dag van planken		2 - 10

van v 20 ½ dag van planken

Den 27 Junij 2 v 20 ½ dag van planken	Stuk 27 May	2 - 70
2 v 20 ½ dag van planken	Stuk 27 May	3 - 30
Den 27 Junij 2 v 20 ½ dag van planken	Stuk 27 May	2 - 30
2 v 20 ½ dag van planken	Stuk 27 May	3 - 10
Den 27 Junij 3 v 20 ½ dag van planken		30

Snak Run 15 July 1837

OW. J. Sept

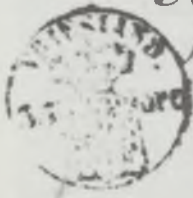
2899^e

J. 10. CO.

1830.

Lebet an G. F. R. W. B.

16



19 July	6	Leinwagens ABB	2.60	9.60
	6	Leinwagens Stokken		66
	6	brunne Haandbegas		55
	2	stunt Maaten Hoes	15.00	35
	1	Altenbeste boudens 2. ma.	2.00	4.00
	2	Huizen best 2 maaten	2.00	4.60
26 Maart	1	Grote Salf. maan 2. ma.		9.20
25 April	1	Grote Lange Stoppel	50.00	2.00
	2	Willems I	15.00	9.00
	1	Altenbeste boudens 2. ma.	2.00	4.00
1 Juny	2	Huizen best 2 maaten	2.00	4.60
25 Sept	2	Huizen best 2 maaten	2.00	4.60
5 October	6	Leinwagens ABB	2.60	9.00
17 November	1	Grote Salf. maan		2.00
27 December	12	Gouden Lepels in Zouten		9.30
	2	Huizen best 2 maaten		2.00

Und Burger Wuchenschool aan
L. de Jong

1829	1 Paar klompen	25
Januari	1 Bos Biquat	70
13 Febr.	1 Bos Biquat	70
0 18	1 Bos Biquat	70
7 18	1 Bos Wandeschrobbes	40
19	2 Paar willegen klompen	60
23	1 Paar witte klompen	60
23 Maart	3 Paar dito dito	65
30	1 Paar dito dito	65
13 April	3 Doventen kacken	51
30	18 dito dito	255
2 Mei	1 Paar witte klompen	70
5	1 Bos Schrobbes	70
15	1 dito Biquat	70
16	4 Doventen kacken	70
	4 dito dito	70

1830

	J. Pijper gear	3 1/2 dag	4. 02 1/2
	J. Lammink	4 1/2 dag	4. 50
	P. v. Hout	2 1/2 dag	2. 87 1/2
	Wierwink	1 dag	1. 20
19	J. Pijper	2 dag	2. 30
	J. Nauta	2 1/2 dag	2. 75
	J. Lammink	4 1/2 dag	4. 50
	Wierwink	1 dag	1. 20
26	D. v. d. Burg	7 dag	8. 15
	J. Lammink	7 dag	7. 00
	J. Pijper	3 dag	4. 03 1/2
	P. v. Hout	4 dag	4. 60
	J. Nauta	5 1/2 dag	6. 05
	Wierwink	1 1/4 dag	1. 50
14 3	D. v. d. Burg	7 dag	8. 05
	J. Pijper	7 dag	8. 05
	J. Lammink	7 dag	7. 00
	P. v. Hout	4 1/2 dag	5. 17 1/2
	J. Nauta	5 dag	4. 00
	J. Lammink	12 dag	7. 65
	J. Nauta	12 dag	7. 00

1830

	J. Pijper gear	3 1/2 dag	4. 02 1/2
	J. Lammink	4 1/2 dag	4. 50
	P. v. Hout	2 1/2 dag	2. 87 1/2
	Wierwink	1 dag	1. 20
19	J. Pijper	2 dag	2. 30
	J. Nauta	2 1/2 dag	2. 75
	J. Lammink	4 1/2 dag	4. 50
	Wierwink	1 dag	1. 20
26	D. v. d. Burg	7 dag	8. 15
	J. Lammink	7 dag	7. 00
	J. Pijper	3 dag	4. 03 1/2
	P. v. Hout	4 dag	4. 60
	J. Nauta	5 1/2 dag	6. 05
	Wierwink	1 1/4 dag	1. 50
14 3	D. v. d. Burg	7 dag	8. 05
	J. Pijper	7 dag	8. 05
	J. Lammink	7 dag	7. 00
	P. v. Hout	4 1/2 dag	5. 17 1/2
	J. Nauta	5 dag	4. 00
	J. Lammink	12 dag	7. 65
	J. Nauta	12 dag	7. 00



Ontvangen van G. Stukken in 1711 als Buischou
 van het oud Binger Wasthuis, alhier. Welken
 van Lijven in Dertig Lijvens, in Lijflijf Lijven, voor het
 vroege Kerkentel Tractement alle Kerkentel reer trachten
 in gemade Wasthuis. Verscheenen den 23 December
J. C. Lijven in Dertig Lijvens. - Maar voor Dertig proeven en
 te Stukken als Kerkentel.

Stuk den 3 Januarij 1711

J. C. Viet
 onsempelen

1711/37.50

1831 Leverantie aan het Burger
 weeshuis door J. Schyffma
 te Sneek

2 Janua	4 velp	But	5 20
6	10	Kaeken	27 1/2
	1	Siroop	40
	1 once	Gm Koffij	40
	5	tot wt bekandty	60
8	1 1/2 velp	Siroop	60
9	4	Agot	5 20
12	4 halpkan	tot Oly	4 40
13	1 velp	Siroop	40
16	4	But	5 20
18	1 1/2	Siroop	60
20	1	Itid	10
	1 once	tot wt sentier	52 1/2
	5	Kaeken	52 1/2
22	2 1/2	Itid	20
24	4 velp	Agot	5 20
27	1	Siroop	40
	4 halpkan	tot Oly	4 40
30	1 1/2 velp	Siroop	60
	4	Agot	5 20
			120 33 1/2

De Heeren Heeren van het
oud Burger Weeshuis te Sneek debet
aan J. Koorstra wegens het meysden van
het haer vande jongens en gemiddeld Weeshuis

1848			
Januarij	33 jongens	a 50¢	f 8. 65
Februarij	32 jongens	a 50¢	f 1. 60
Mars	33 jongens	a 50¢	f 8. 65
April	32 jongens	a 50¢	f 8. 60
Mai	31 jongens	a 50¢	f 1. 55
Juni	32 jongens	a 50¢	f 8. 60
Juli	31 jongens	a 50¢	f 1. 55
Augustus	30 jongens	a 50¢	f 1. 50
September	32 jongens	a 50¢	f 8. 60
October	31 jongens	a 50¢	f 1. 55
November	30 jongens	a 50¢	f 1. 50
December	29 jongens	a 50¢	f 1. 45
	2 meysden het gehele jaar		a 50¢ f 1. 00

Gef. v. d. Heeren

Lemon f 19. 10

Sneek den 15 Febr. 1849
W. Koorstra

Het oud Burger weeshuis
te Sneek
debet aan M. Bezorgers

Voor het Weeshuis van Sneek
in de maand der Kinderen
aan de Kinderen van Sneek
voor het jaer van de Kinderen
te Sneek in het jaer
Bezorgers voor 65 Kinderen f 227. 50
Dinsdag den 18 Maart 1849 f 1. 75
Dinsdag den 18 Maart 1849 f 3. 50
Dinsdag den 18 Maart 1849 f 3. 50
Jan den 18 Maart 1849 f 3. 50
Dinsdag 18 Maart 1849

Uitschrijven 18 Maart 1849

18 Maart 1849

W. Koorstra

M. Bezorgers
Gef. v. d. Heeren



Het Jaarlyke tractement wegens de
... der onderlinge in het Zingen, aan de
Kinderen in het Burger Weeshuis
te Sneek. door H. Janssen.
Uitschrijven den 18 Dec 1849

Lemon f 30. - -

In dank Verdueren
H. Janssen

De Heeren Wezen Voogden van het
 Old B. Hoeshuis debet aan
 H van Naarst.

Voor een jaar toelage voorgegeven Onderwijs aan de
 Hoeskinderen buiten en behalve van Naastwege
 daarvoor wordt betaald volgens oordeel f 50 =

Verschenen te Sneek
 den 31 December 1837.

Legge f 50 =
 Voldaan de 27 January 1838

1836	de Heeren Voogden van Burg Woud	1836	Levens port	105 60
	debet Aan A. de Nijer	24 feb	10 half broden	2 20
	Volgens onderstaande Rekening	15 dec	10 half broden	2 20
30 Febr	1 Lamp 1/2 golar	16 dec	10 half broden	2 20
27	1 druppel glas	16 dec	10 half broden	2 20
27	3 dyke	16 dec	10 half broden	2 20
27	3 Schoofels	16 dec	10 half broden	2 20
26	2 Bierglazen	16 dec	10 half broden	2 20
33 Mey	1/2 dan Borden	16 dec	10 half broden	2 20
	2 Lamp 1/2 golar	16 dec	10 half broden	2 20
27	1 dyke	16 dec	10 half broden	2 20
22/way	2 dyke	16 dec	10 half broden	2 20
22	1 dyke	16 dec	10 half broden	2 20
22	1 dyke	16 dec	10 half broden	2 20
18 sept	6 Romers	16 dec	10 half broden	2 20
	96 54	16 dec	10 half broden	2 20
	Voldaan	16 dec	10 half broden	2 20
	Glans 3 09	16 dec	10 half broden	2 20

Shack Pon 15 July 1837

OK. I see

2499' 5.10. 00.

Respect

Day	Item	Price	Total
6 July	12 lb roundloaves	30	30
7 "	5 lb halfloaves	20	50
11 "	12 lb roundloaves	20	70
12 "	12 lb "	10	80
16 "	3 lb halfloaves	40	120
17 "	5 lb roundloaves	30	150
21 "	12 lb "	10	160
25 "	8 lb "	10	170
27 "	1/2 lb graham	-	170
27 "	12 lb roundloaves	30	200
1 August	10 lb "	10	210
1 August	1/2 lb graham	-	210
4 September	10 lb roundloaves	30	240
6 "	1/2 lb graham	-	240
7 "	12 lb roundloaves	30	270
11 "	1/2 lb graham	-	270
11 "	5 lb halfloaves	20	290

Onkrans van G. Smakke in 1911 als Broeder
van het oud Zingen Kerkhuis. Alleen. De naam
van Loren in Dertig Gidsens. de Dertig Gidsens. voor het
Kerkhuis Kerkhuis. Kerkhuis. Alleen. De naam
in gemed Kerkhuis. Kerkhuis. De 33 December
1900. de Loren de Dertig. - Daarvoor Dertig Kerkhuis
te Kerkhuis als Kerkhuis.

Spent Dec. 3 January 1882

J. C. Viet
on summer



297/37-5a



Ontvangen van G. J. N. M. in 98 als Boekhouder
 der van het Oud Burger Meestershuis te Schiedam de Somme
 van tuft en bystijg Guldens voor bystijg des Meesters
boekhouder aan de Meesters 5.50 gelovend
 op den 30 October jl. aan gemelde Meestershuis. Naar
 voor deere passeren om te strekken als kwitantie
 Schiedam den 3 November 1837.

Leijf 55. ⁰⁰ de Wed: W H De Kries

De Heeren voogden van het Burger
 Meestershuis Lelbel aan G. van der Berg



Schiedam 1830

Jann.	17	8 Stoven gerepareerd	5 10
	23	3 Bevel soep	20
Feb.	2	2 Stoven rep	40
	14	2 Outo en een Sabantinge rep	30
	25	1 Stof rep	20
maart	6	1 en een Stout	25
		2 Stoven rep	40
	24	1 Stof rep	40
mei	8	3 Stoven rep	5 20

Ontvangen van G. J. N. M. in 98 als Boekhouder
 het Oud Burger Meestershuis te Schiedam de Somme van
 een heint Guldens voor een jaar abonnement
 voor alle gebreken in den maand van alle kinderen
 van de Meestershuis van G. J. N. M. Meestershuis, worden
 opgevoerd en bystijg. ingekende op heint, naar voor de
 passeren om te strekken als kwitantie
 Schiedam den 15 July 1837.

Leijf 10. ⁰⁰

G. W. J. J. J.

Burger meesters Alhier debet
aan O van der Tuur



regens geleverde melk

January	44 1/2	-	Kannen melk	P. Kan 20	9.90
February	57 1/2	-	idem idem	20	9.50
March	57 1/2	-	idem idem	20	11.50
April	47	-	idem idem	20	9.40
May	12	21	idem idem	20	4.20
	31	26	idem idem	16	4.16
June	52 1/2	-	idem idem	16	8.40
July	52 1/2	-	idem idem	16	8.24
August	56	-	idem idem	16	8.16
September	49 1/2	-	idem idem	20	9.90
October	48	-	idem idem	20	9.60
November	46 1/2	-	idem idem	20	9.30
December	50	-	idem idem	20	10.00

Gedrukt bij
Veldman & Co. 11.26
1837

Burger meesters Alhier debet
aan A. S. van der Tuur

1837

Jan 4	1 rat gerepareerd	1-50
" 16	1 deks en 1 Kanne Emmer	1-20
" 17	3 tabkes gerepareerd	"-60
Jan 14	1 Emmer idem	"-25
Aug 26	2 sithen idem	8-50
Sept 1	1 id idem	-30
Oct 17	1 flesch rat id	2-00
" 19	1 sithen en 1 Emmer id	"-70
" 20	1 Kanne Emmer	"-90
" 21	1 Kanne flesch rat en 1 tabke gerepareerd	4-75
Nov 13	1 sithen gerepareerd	40
Dec 22	1 Kanne Emmer	50
	Gedrukt bij A. S. van der Tuur	11.26
	Gedrukt van	11.26
	in 1837	

26

Jhr Steenoorte Gewerke in de Funen van het
Sneek oud Burger Weeshuis te Sneek

1857

15	Februarij	60	1	September	25
16	Dito	85	2	Klaas	10
17	Dito	85	3	Dito	
18	Dito	85	4	Dito	
19	Dito	85	5	Dito	
20	Maart	80	6	Dito	
21	April	90	7	Dito	
22	Klaas	70	8	Dito	
23	Juni	80	9	Dito	
24	Dito	70	10	Dito	
25	Klaas	80	11	Dito	
26	Dito	80	12	Dito	
27	Klaas	80	13	Dito	
28	Dito	80	14	Dito	
29	Klaas	80	15	Dito	
30	Dito	80	16	Dito	
31	Dito	80	17	Dito	
			18	Dito	
			19	Dito	
			20	Dito	
			21	Dito	
			22	Dito	
			23	Dito	
			24	Dito	
			25	Dito	
			26	Dito	
			27	Dito	
			28	Dito	
			29	Dito	
			30	Dito	
			31	Dito	

27

Het Burger Weeshuis Sneek Afsch
aan M. W. Bleeker

24	Johs de Vries o. Nagel Schaar	10 30
1	Schietbylde	1 10
1	Ammerik met Heler	20
1	Buigtang	45
1/2	astel	75
1	Spanhang	22 1/2
1	Stekbylde	52 1/2
1	Zwelen Gers Schaafm bylde	22 1/2
1	Schraabhang	1 05
1	Naalen	

Holdaan 26 January 1858

M. W. Bleeker

552 1/2



Ontvangen van G. Sanstra. in 98 als boekhouden
van het Oud Burger Weeshuis. alhier. voor Vier
Varkens Door my gekocht en op 20 dth. voor 1/2
aan gemeld Weeshuis afgeleverd. in sommen van
ten honderd. en vier en twintig Gulden - 24.00
tegens verschoten inpost. Tevens varkens 1/2 24.52
voor kopen. en slyten tevens drie Gulden en 1/2. 00
60.52
Naar voor veere passeere om te Brekken als
kristallie. — Sneek den 8 Decem. 1837.
S. J. J. J. J.



Ontvangen van G. Sanstra. in 98 als boek-
houden van het Oud Burger Weeshuis alhier. in sommen
van ten honderd. en drie en twintig Gulden. en
vier en twintig en ten twee. Centes. voor ten helle veere.
tegens. ten honderd en twee, vierentwintig en vijf pence
tevens. het 20 dth. 29 Centes. en ten en twintig dth. 10
tevens. het 20 dth. 36 Centes. op gisteren geleverd aan
gemeld Weeshuis. Naar voor veere passeere, om te Brek-
ken als kristallie. — Sneek den 23. 4. 1837.
S. J. J. J. J.

243. 11 1/2

Sneek 1840 Het Burger Weeshuis Alhier debet aan
Jacob R. Feenstra

8 gung Een Deloren Onyzer voor J. Faber — 7, 65
Voldaan den 25^{en} Jan 1849
Jacob R. Feenstra

DOKUMENTEN

Werkwijze met het materiaal

Inductief werken met documenten, waarbij het volgende beoogd wordt:

Algemeen doel:

de leerling kennis laten maken met enige aspecten
van het leven in het begin van de negentiende eeuw.

De volgende specifieke doelen zullen aan de orde moeten komen:

kennis en begrip van termen
van specifieke feiten
van relaties

vaardigheid in het verklaren van iets
in het opstellen van een hypothese
in het geven van de meest geschikte oplossing

De leerlingen krijgen de volgende opdrachten:

Aan wie zou deze brief gericht zijn?
Wat was een kurassier?
Gaaf het in dit dokumant om een belangrijke gebeurtenis?
Worden dergelijke reizen nu nog op dezelfde manier voorbereid?
Welke maatregelen zullen het gevolg geweest zijn van deze brief?

1.1. Noteer de dingen die je in dit dokumant niet duidelijk zijn.
Waarom was deze brief noodzakelijk?

Vind je in de informatieteksten ook iets over deze beide dokumenten?
Noteer dit.

Dokument 4.

Zoek hierbij een passende informatietekst.

Geef de inhoud van deze bron weer.
Wat is niet duidelijk?

Stel je voor dat de dader van de diefstal wordt gevonden:
Johannes van der Veen, oud 17 jaar.
Zijn vader is overleden en hij woont met zijn moeder en 4 broertjes in Drachten.
Bereid nu de rechtszitting voor waarin optreden:
de beklaagde, de officier van justitie, de verdediger en de rechter.
Zorg voor een requisitoir, een pleidooi en een vonnis.

Dokument 35.

Waarover gaat het hier?
Geef het verband aan tussen 35 en 36, 36a.
Welk dokumant kun je nog meer hiermee in verband brengen?

Welke informatietekst hoort hier bij?

Laat het materiaal over de Afscheiding in Oudega een konklusie toe over de ontwikkeling van de Afscheidenen aldaar?

Als je deze dokumenten moet indelen in verschillende rubrieken, hoe zou je dat dan doen?

Hoe zou je de rubrieken noemen?

1

Leuwarden den 10 Maart 1814

Ik informeer u dat op den 12^{de} deelen
te Drachten zal arriveren om te over-
nachten het 2^{de} Escadron Kurassiers
sterk 5 officiers 165 manschappen en ~~100~~
paarden wettende van de inkom-
ting overpoezing te zorgen.

De kolonel Proventaal
Korneliaant van Vriesland
J. G. van Sythama

Leeuwarden den 8 February 1825

Daar op onder scheiden plaatsen langs welke de post passeert de weg onder water staat, is het voor de correspondentie, en beveiliging van de Post. lloo noodzakelyk dat op zoodanige geennundeerde plaatsen de weg afgekend wordt; Ik schryf Uld: Achtb: derhalve by deze aan, om voor zovvve de Grating onder Uld: Achtb: Batmar betreft; dadelyk op ontvangst dexas te bevorderen, dat de verriachte afbaking der weg, over al waar die onder water staat, en door de post gepasseerd moet worden, geschiedt.

De Gouverneur van Friesland
J. P. M. De

35
Onder meer een badaga allen de jonge
vrienden die ik er een goede
geachte vriend is maar het weder lukt dat ik de opening bij van Horta weder heb bevestigd en
bevinden dat zij mijn loven het geheel zijn geweest ik heb den Vrienden ik heb het uitgaan
van de kerk op gezocht en toen kon hij er niet buiten komen om met mij mede te gaan
by ons aankomst was de deur gesloten en bleef zoo lang gesloten tot dat vijf Personen
tegenwoordig hadden zich te verspreiden maar ik had hun ook wel gezien en nog
om goede gronden met mij maar verstaan heeft hen niet eerder vernomen
dan na dat wij de vergadering in huis hadden overgenomen en daar 28 Personen
bezoeken hadden waarop ik tegen Vrienden zide dat we achteraan waren
gegaan en daar heeft hij de Personen ook nog met mij bevonden op de
en 2 Stunden nog bij de achterdeur en waren toen al reeds in woorden met
Klaas Fickes vader koni want deze man wilde de zulk ongehoor niet en
hij zij groot de daare. *Handtekening*

Het is ons geacht met Uwe Excellentie
 te verzoeken den 13 deen tezig te ontvangen
 en afschrijven van de Resolucie bij Heer Groot
 en de afgesproken van Smaltingerland op den
 27 Julij 1785 onder No 13 genomen, op aanvertoek
 van Jacob Obbeholter, zoonende te Puttega en
 Obbe Obbeholter van der Oker wienende
 te Opinde, ten einde aan hem en meerden
 daarbij opgegeven personen als afgescheiden
 van de Nederlandsche Kerk, gelyke de danks
 den jaer 1785 bestaat, overeenkomstig het
 besluit van Hare Majesté den Koning van
 5 Julij 1785, bescherming mag worden
 verleend wanneer zij te samen komen tot
 uitoefening van hunne Godsdiens etc.

Onder wij gheestlijke te verenigen
 met het meêr gewoos dat verzoekt bij
 gedachte Resolucie van Hare Majesté
 en afgesproken van Smaltingerland is afge
 weerd geworden is het wij niet tusschen

voozgekomer dat het verzoek des als het
 is laggen de voor geene gunstige dispositie van
 baak was als zijnde te onbepaald; de
 verzoekers zullen duidelijk moeten te
 kennen geven of zij hun verzoek gronden
 op § al of § 6 van het Koninklijk Besluit
 van den 5 Julij † (Hantsblat nr 14) be-
 wijst de verzoeken omtrent § 6 aan den
 Koning alleen behoren te worden gericht,
 dan die omtrent § 6 aan de Regering
 der Staten of Grooten kunnen worden
 gedaan, en welke laatste zich dus enkel
 en alleen zullen moeten bepalen tot het
 geven in die § bedoeld wordt, dat is, ver-
 gunning aan meer dan tien personen
 voor het behouding van Gods dienste
 onderworpen domer te komen, wanneer
 dat een klein getal individuen (het
 bepaalt opal van 20 te boven gaande)
 zich daarvoor aangeven dat het verzoek
 in audientie kunnen worden genomen,
 doch eenmaal die individuen zich qua-
 lificeerd, afgekeidene van de Nederland
 sche Hervormde Gemeenten, konde die
 afkeiding ook wordend, wanneer het
 verzoek als des dany in aanmerking
 wordt genomen

Lyf van goeden

gestolen inden nacht tusschen den 15 en 16
December 1827 door middel van inkransing
ten huize van Gert Boel Schuurman hier
man te Weterp.

En Gou den voorziter derzede een bres, onge-
mecht

hiermaans hemden, naar onderengemacht

ITP en TIP en de beide anduen ongemacht
voor klootvrie bekend is

En Krouwenkoud gemacht EHV

En mager hand Lillende Leerwaarschynlyk
nog iets van de Letter te zien Lyn door het
aan letten van een nieuw onderend aan het
Lies

En Jongens hemden gemacht WI.

Die bedaken meer dan halfstelen, Leer
waarschynlyk gemacht, doch onbekend wolk
Took van Letter

De Predregter van het Canton Beekwaag
verloecht de Heeren Guekleden in dit kanton
om naar de bovenomtreven goederen het
verschilte onderzoek te willen doen of laten
doen de Bezitter welke verdrag gehouden
kunnen worden benevent de d'adert van
oem dieftal, hoe dra kennelyk gewordt
Lyn aan hem te berigten

Beekwaag den 18 December 1827

De Predregter roovend

A. A. H. Boeders

52

Get wood land
Rear maven
good get hand

Germany
Panzer

Waar van wy dit Proces-verbaal hebben opgemaakt en na voorlezing met den Gulpasant verteeftend

A. H. Doudna & W. Macdonald

9

Gezien de rapporten van Onze Ministers van Financien en van Binnenlandsche Zaken;

Den Raad van State gehoord;

Herzien Ons besluit van den 22 Maart 1831, No. 95.

Hebben besloten en besluiten:

Art. 1.

Bij de aankomst aan den tolpaal of den tolboom op 's Rijks groote wegen, zal voor tol moeten betaald worden:

Voor elk los paard of muilezel. f 0,05.

Voor elk los runderbeest of ezel. - 0,01².

Voor elk kalf, schaap of varken. - 0,01.

Voor eene kudde schapen of varkens, sterker dan vijftig stuks, in eens - 0,50.

Voor elken bok, geit of hond, gespannen voor een rij- of voertuig met twee wielen - 0,01².

Voor elken bok, geit of hond, gespannen voor een rij- of voertuig met vier wielen - 0,03.

Voor rijtuigen of voertuigen met twee wielen, mitsgaders sleden, voor elk aangespannen paard, muilezel, ezel of runderbeest - 0,08.

Voor rij- of voertuigen met vier wielen, voor als boven - 0,10.

Wanneer twee of meerdere rij- of voertuigen aan elkander gekoppeld zijn, zal bovendien betaald worden voor ieder paar wielen - 0,08.

Voor diligences en postwagens, ingerigt voor niet meer dan zes personen, voor elk paard . . . - 0,10.

Idem, voor meer dan zes doch niet meer dan negen personen - 0,12².

Idem, voor meer dan negen, doch niet meer dan twaalf personen - 0,15.

Idem, voor meer dan twaalf, doch niet meer dan achttien personen - 0,17².

Voor de bijwagens behoorende tot eene diligence of postwagen, zal, even als voor de diligences of postwagens, betaald worden naar mate van het getal der plaatsen en der aangespannen paarden. Bij het terugkeeren dier bijwagens, zal, indien zij ledig zijn, de gewone tol, waaraan de rijtuigen, geene diligences zijnde, zijn onderworpen, verschuldigd wezen.

Een probleem met een zijpandje.....

-0-1-1-1-1-1-1-1-1-1-

Tommas wilde een onderzoek doen naar de levensomstandigheden in Nederland in de eerste helft van de 19de eeuw.

Hij was met zijn onderzoek bezig in een archief, waar hij inzage kreeg in de afschriften van verzonden brieven door het gemeente bestuur.

Deze uitgaande brieven waren allen ingeschreven in een dik boek met een zeer nauwkeurige inhoudsopgave.

Bijzondere aandacht had de onderzoeker voor de vrijheid op godsdienstig gebied.

In de inhoudsopgave van het register vond hij twee keer de aanduiding "Mouden van verboden bijeenkomsten".

De brieven die over dit onderwerp handelden waren geschreven in het jaar 1837.

Zo waren voor de onderzoeker erg belangrijk. Hij zocht daarom de bladzij op waar deze afschriften waren genoteerd.

Opeens ontdekte hij iets heel vreemds: in het vergeelde boek lagen twee kaarten uit het bevolkingsregister van de gemeente.

Het waren de kaarten van een gemeente ambtenaar die geboren was in 1916.

Verbaasd vroeg de onderzoeker zich af: Hoe komen deze kaarten hier in dit oude boek?

Inderdaad een vreemde zaak.

Hoe verklaar je dit?

WIJ WILLEM, bij de gratie Gods, Koning
der Nederlanden, Prins van Oranje - Nassau,
Groot-Hertog van Luxemburg, enz., enz., enz.

Toen in het afgelopen jaar de belangen van het dierbaar Vaderland, in den hoogen drang der omstandigheden, ons in de noodzakelijkheid gebragt hadden, om de plaatshebbende onderhandelingen over de voorwaarden van scheiding tusschen Nederland en Belgïe met de wapenen te ondersteunen; zijn wij tevens doordrongen geweest van onze verpligting, om dit te doen onder nederig opzien tot den Almagtigen, en om op eenen plegtigen dag, daartoe door ons bestemd, Ons, in vereeniging met ons getrouw volk, voor Hem neder te buigen, ten einde over onze wapenen zijner goddelijken zegen af te smeeken, welke ons later zoo ruïne stoffe tot ootmoedige dankzeggingen heeft opgeleverd.

Nadat onze overwinneude krijgshelden op den vaderlandschen grond waren teruggeroepen, om den algemeenen vrede te behouden, hebben Wij ons steeds met de hoop geleid dat eindelijk een billijk verdrag de vrucht zoude zijn der steeds voortgezette onderhandelingen; Wij hebben niet geaarzeld, tot dat einde, onze persoonlijke regten en de bijzondere belangen van ons Huis ten offer aan te bieden, en zijn zelfs, bij de toepemende vorderingen der Belgische gezagvoerders en hunner begunstigers, gekomen tot de uiterste grenzen eener niet de waardigheid en onopveembaare belangen van het Vaderland bestaande toegevendheid.

Het gewenschte doel is echter ook daardoor niet bereikt. Onze laatste voorstellen zijn door twee der Mogendheden, die als bemiddelaars waren opgetreden, beantwoord door de vordering van de overgave der vestingen, welke, door moed en volharding, tot nu toe, voor Nederland bewaard zijn gebleven, als waarborgen eener billijke schikking; terwijl onze vertogen over de wederregtelijkheid van zoodanigen eisch, zijn gevolgd door aandrang van de Nederlandsche scheepvaart, en het inrukken eener Fransche heilmagt in Belgïe; bestemd om die onregmatige vorderingen daadwerkelijk te ondersteunen.

In deze omstandigheden blijft Ons geene andere keuze over, dan de veiligheid, de regten en de onafhankelijkheid van Nederland te handhaven, door alle de middelen, welke de Voorzienigheid in onze handen heeft gesteld, en die geschraagd worden door de vaderlandsliefde, eendragt en standvastigheid van een volk, sedert eenwen ook door de magtigste staten geëerbiedigd.

Wel verre intusschen van te steunen op eigene krachten, gevoelen wij nederig onze afhankelijkheid van den Opperheer der Wereld, en vestigen wij ons vast vertrouwen alleen op dien Alwijzen en Regtvaardigen Albestuurder, wiens sterke arm ons en onze vaderen, zoo dikwerf redding beschikte uit den grootsten nood.

Verlangende derhalve, in vereeniging met ons getrouw Volk, plegtig te naderen tot den troon van den Heer der Heirscharen, dien God van ons en onze vaderen, om zijne hulp en zegen ootmoedig af te smeeken; en willende daartoe bepalen *Zondag den 2^{den} December aanstaande*, den dag waarop Wij, voor negentien jaren, in onze Hoofdstad, met de heiligste banden, ons lot en dat van ons Huis op nieuw verbanden aan dat van Nederland.

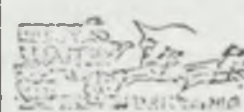
Informatieteksten.

- A. Van meet af aan heeft Willem I de betekenis van het verkeersprobleem voor de opbouw van 's lands welvaart begrepen. Veel is op dit gebied tijdens zijn bewind tot stand gebracht.....
 Met de uitvoering (van de plannen voor de aanleg van straatwegen) zijn vele jaren gemoeid geweest. Het zou tot 1848 duren eer de rijsstraatwegen vrijwel voltooid waren en daarna pas worden de gemeenten actief. Moelijkheden bleven natuurlijk niet uit. De medewerking der plaatselijke autoriteiten was menigmaal stroef, hetzij om anders begrepen streekbelangen, hetzij om redenen van financiële aard. Ook de tijdsomstandigheden deden zich gelden. Zo ondervond in Noord-Brabant de aanleg van de grote weg van Tholen naar Grave ernstige stagnatie, omdat in 1830 de aanvoer van materiaal uit de Zuidnederlandse steengroeven stakte.....
 L.G.J. Verberne. Gesch. v. Ned.
 1813-1850 blz 170 Utrecht 1958.
- B. In 1814 was de toestand hachelijk: het land verarmd en de schulden hoog. De belastingheffing was gebrekkig.
 Men leefde boven zijn stand. In 1818 was er voor het leger 22 miljoen nodig, terwijl er 70 miljoen in de staatskas kwam. Bovendien was de legerorganisatie nog onvoldoende.....
- C. De armoede was in het begin der negentiende eeuw ontstellend. In maart 1817 schreef de eigenaar van het landgoed 'De Moeren onder Lundert (N.Br.) aan een familielid het volgende:
 'Het is het geen pen te beschrijven de ellende der armoede welke hier onder de schamelijke arbeidsman heerst; gevoel van plicht heeft ons doen besluiten om aan een aantal van die ongelukkigen werk te verschaffen.... Daar zijn er zeer veel onder, die in veertien dagen geen brood gezien hadden, en hebben geleefd van afval...
 Onder ander is er een vader, met vrouw en zes kinderen, die 's nachts opstond, om te zien of er niet een van zijn kinderen door honger gestorven was. Het is een wonder, dat in deeze benauwde omstandigheden, men kan zeggen, niet gestolen word.'
 Naar: Verberne . Gesch. van Ned.
- D. Naast de werkloosheid, die zich chronisch en massaal openbaarde, drukten vooral de hoge accijnzen het levenspeil der volksklasse omlaag. Volgens Gijsbert Karel van Hogendorp eisten die indirecte belastingen 1/10 van het inkomen der volksmassa op. Zelfs wordt van 1/7 gesproken.
- E. De Afscheidenen waren mensen die geen genoegen namen met de prediking in de Hervormde Kerk. In 1834 had ds de Cock te Ulrum zich afgescheiden van de 'ed. herv. Kerk. Hij en zijn volgelingen hielden nu hun eigen godsdienstoefeningen.
 Elders in het land werd dit voorbeeld gevolgd.
 Maar de overheid nam maatregelen: er mochten geen bijeenkomsten gehouden worden met meer dan 20 mensen.

A. H. VAN BERGEN EN ZOON, Klok-, Metaal-, Geel- en Kopergieter te Midwolda, in den Oldambte, provincie Groningen, recommanderen zich door deze tot het gieten van TORENKLOKKEN en andere zware Metaalwerken, zoo ook tot het maken van BRANDSPUITEN van de doelmatigste inrigting en de beste uitwerking. Bij bovengemelden is ook te bekomen een OUDE TORENKLOK van een uitmuntende klank, zijnde dezelve plus minus negenhonderd en vijftig Ned. fl. zwaar. — Oud Metaal wordt zoo wel bij het *nieuw gieten* als bij den aankoop der evengemelde *oude Klok* in ruiling tegen een billijken prijs aangenomen.

De correspondentie over het een of ander wordt met vrachtvrije brieven verzocht.

A. F. GALLETTÉ, gewezen Officier van Gezondheid in dienst van Z. M. den Koning der Nederlanden, Tandarts in onderscheiden Provincien, heeft de eer het Publiek te berichten, dat hij den 19 dezer te Wollega zal zijn, in het Logement bij W. SEKEMA; den 20 dito te Heerenveen, bij J. MEIJER; den 22 dito te Leeuwarden, in de Valk, bij J. BOSMAN, en den 24 dito te Bolsward, bij de Weduwe MEIJER, in het Rood Hert; alwaar dezelve over alle MONDGEBREKEN te ontbieden is.



Belangrijk Postwagen-Berigt.

De ondergeteekende berigt bij deze het geëerd Publiek, dat zijne DILIGENCE van Utrecht, vooraan des morgens ten 11 ure naar Deventer en Zwolle zal afrijden, na de aankomst der Diligence van de Heeren VAN GEND EN LOOS, uit 's Gravenhage.

LOUIS VERMEULEN.

Utrecht, den 14 Februarij 1836.

NB. Door deze Correspondentie wordt de gelegenheid daargesteld om des morgens ten 5 1/2 ure uit 's Hage, en omstreeks ten 7 ure van Leiden vertrekkende, reeds vóór 11 1/2 ure 's morgens te Utrecht aan te komen, om onmiddellijk te kunnen doorreizen naar Amersfoort, Deventer, Harderwijk, Elburg, Kampen en Zwolle; terwijl men des morgens ten 5 1/2 ure van Zwolle, en ten 7 ure van Deventer vertrekkende, vroegtijdig genoeg te Utrecht zal aangekomen zijn, om ten 3 1/2 ure 's namiddags naar Leiden en 's Hage te kunnen doorrijden; zullende tot meerdere zekerheid voor het Publiek, op de onderscheidene Bureau's plaatsen worden afgegeven zelfs tot de uiterste punten dezer Correspondentie.

Men stelt zich voor, de voorschrevene Correspondentie eerlang tot *Leeuwarden* en *Groningen* vice versa uit te breiden, waartoe de noodige concessien zijn aangevraagd.

D A M P A R T U

Wie vereischt consent gedenkt de Kastelein J. A. VAN DER MEER, op de Drie Romers bij Koordahuizum, op Woensdag den 24 Februarij 1836, des voormiddags ten tien ure precies, te laten Verdammen: *Eene franje E.V. GELSCHE TAFEL-LAMP* tot Prijs, en *eene extra VERLIJNTE TABAKS-DOOS* tot Premie. Alle Liefhebbers worden uitgenoodigd, zonder onderscheid.

)()(**E** en Koopman in Viiesland vraagt een vertrouwd en eerlijk Persoon, die door ondervinding genoegzame kennis en bedrevenheid in het vak van Boterhandel verkregen heeft, en met de verschillende markten in deze Provincie bekend is. — Men adresseere zich, met opgave van ouderdom, woonplaats en verdere informatie, onder lett. H. C., bij de Kantoorboekverkoopers van MEURS & COMP., voor de Trappen vande Beurs te Amsterdam.

)()(**E** en Persoon, ongehuwd, oud 24 jaren, eene goede hand Schrijvende, in het Rekenen ver gevorderd, niet onbekend met de Meetkunde, Koopmans- en Italiaansch Boekhouden en andere Wetenschappen, zag zich gaarne tegen een zeer billijk salaris in de eene of andere administratieve werkzaamheden, Fabrijk of Winkel geplaatst. — Iemand hierop reflecterende, adresseere zich met vrachtvrije brieven onder letter B, ten Kantore dezer Courant.

)()(**I** n eene APOTHEEK te Leeuwarden, is gelegenheid tot het plaatsen van een LEERLING. — Adres met *franco Brieven*, bij P. DE VRIES, Pz., bij het Stadhuis te Leeuwarden, onder letter B.

)()(**E** en SMIDS VUURWERKERSKNECHT en twee dito KOPERSLAGERS, hun werk goed verstaande, kunnen van stonden aan vast werk bekomen bij J. F. DUDIJ, op de Nieuwestad te Leeuwarden.

)()(**E** en ongehuwde SMIDSKNECHT, zijn werk geheel of ten deele verstaande, in het Scheepswerk en Paardenbeslaan ervaren, van een zedelijk gedrag en van de Gereformeerde Godsdienst, kan op den 12 Mei aanstaande werk bekomen bij A. G. BOERSMA, binnen de Westervoort te Franeker. *Brieven franco.*

)()(**T** wee WAGENMAKERSKNECHTS die het Rijtuigwerken goed verstaan, kunnen direkt of op Mei e. k. werk bekomen bij T. VAN DER MEULEN, op de Koemarkt te Leeuwarden.

)()(**E** en WAGENMAKERSKNECHT die zijn werk geheel of ten deele verstaat, kan op Mei e. k. werk bekomen bij W. M. DE BOER, Mr. Wagenmaker te Oosterwierum.

)()(**E** en KUIPERSKNECHT, het Botervatmaken verstaande, kan op aanstaande Mei werk bekomen bij T. D. RIEMER-SMA, Mr. Kuiper te Deersum. *Brieven franco.*

)()(**E** en KOPERSLAGERSKNECHT, ongehuwd, zijn werk ten deele verstaande, kan dadelijk werk bekomen bij F. H. OSWALD, Mr. Koperslager en Loodgieter te Sneek. *Brieven franco.*

)()(**E** en ZILVERSMIDSKNECHT, zijn werk geheel of ten deele verstaande, en liefst in het Draaijen niet onkundig, kan werk bekomen bij P. KRAMER, Goud- en Zilversmid bij de

De Kasteleins F. VAN DER WAL en H. T. JAGER, te Gorredijk, benevens eenige Heeren Liefhebbers, zullen, op Donderdag den 1 September 1836, (nithoofde van de op den 29 Augustus invallende Rienster Paardenmarkt,) des namiddags ten 2 ure, met toestemming van den Ed. Achtb. Heer Grietman van Opsterland, door Paarden geen Stads Prijs of Premie gewonnen hebbende, te Gorredijk laten Verharddraven, en aan de Eigenaars van de hardstlopende vrij vereeren: *Een aanzienlijke PRIJS en PREMIE*, bestaande in *eene ZILVEREN TAFEL-TABAKSDOOS met KOMFOOR*, en *eene DITO ZAK-TABAKSDOOS*.

Zullende de keuring der Paarden geschieden des voormiddags ten 11 ure, bij den Kastelein H. T. JAGER.

Met vereischte permissie, gedenkt S. J. DE ROOS, Kastelein in het Grietenijhuis te Rinsumageest, op Zaterdag den 3 September 1836, des namiddags ten 2 ure, te laten Verharddraven: *Eene fraaije met ZILVER gemonteerde ZITTEP*, door Paarden, welke noch in eene Stad, noch alhier een Prijs hebben gewonnen.

Met toestemming van het Grietenij-Bestuur van Barradeel, gedenken FOKKE STEVENS VEENSTRA, Kastelein in het Wapen van Vriesland, te Minnertsma, en eenige Liefhebbers, op Maandag den 5 September 1836, des namiddags ten 2 ure precies, aldaar te laten Verharddraven en vrij te vereeren, zoo hiertoe een genoegzaam getal Paarden wordt aangeboden, tot Prijs: *Eene fraaije ZILVEREN ZAK-TABAKSDOOS* of *f 30*. (ter keuze van den Winner), en tot Premie: *Een fraai bewerkt HOOFDSTEL, met TOOM en TEUGELS*, door Paarden die geen Prijs of Premie gewonnen hebben en tot genoegen van de Keurmeesters zijn. — De Liefhebbers worden uitgenoodigd, zich des middags vóór 12 ure te laten inschrijven.

KAATSPARTIJ EN HARDDRAVERIJ te Wommels.

Met de vereischte permissie van den Wel Ed. Achtb. Heer Grietman van Hen-naarderadeel, gedenken de Kastelein J. A. TIEMERSMA en eenige Liefhebbers te Wommels, op Maandag den 5 September c. k., te laten Verkaatsen, en aan de winners vrij te vereeren: *DRIE HALVE Gouden WILLEMS*. En op Woensdag den 7 dito, te laten Verharddraven: *Eene fraaije ZILVEREN ZAK-TABAKSDOOS*, door Paarden welke geenen Prijs noch geene Premie gewonnen hebben en tot genoegen der Keurmeesters zijn. De aangifte der Paarden zal precies ten één ure moeten geschieden.

Met permissie van den Heer Grietman van Rauwerderhem, zal de Kastelein S. J. KLEIJ, de VRIES, te Rauwerd, en eenige Liefhebbers aldaar, op Woensdag den 7 September 1836, des namiddags ten twee ure (ingeval daartoe een genoegzaam getal Paarden wordt aangeboden), laten Verharddraven en vrij vereeren: *Eene fraaije ZILVEREN ZAK-TABAKSDOOS*, door Paarden welke noch alhier, noch een Stads- of meer dan één Dorpsprijs hebben gewonnen.

En op Donderdag den 8 September, des namiddags ten 2 ure, te laten Verhardloopen door Manspersonen, die geen Prijs hebben gewonnen: *Een nader te bepalen PRIJS en PREMIE*.

o(o(Een ZADELMAKERSKNECHT, zijn werk goed verstaande, kan dadelijk voor een jaar vast werk bekomen bij N. PIETERSEN, Mr. Tuig- en Zadelmaker op den Wirdumerdijk, letter D, no. 100, te Leeuwarden. *Brieven franco*.

o(o(Een BAKKERSKNECHT, zijn werk gedeeltelijk verstaande, kan dadelijk werk bekomen. Adres bij W. LAUTENBACH, in de Muntjennuistraat te Leeuwarden. *Brieven franco*.

o(o(Een BAKKERSKNECHT, zijn werk ten deele verstaande, kan van stonden aan zich adresseren bij K. van SMEDEN, Mr. Bakker te Harlingen.

o(o(Men verlangt tegen *f 50* in het jaar (buiten het verval) op November eerstkomende in eene huur te Sneek, eene liefst eenigzins bejaarde KEUKENMEID die goed kan koken. — Adres onder letter D, aan den Boekhandelaar F. HOLTKAMP, te Sneek.

VERKOOPING van eene aanzienlijke verzameling van onderscheidene BOEKEN en RARITEITEN, op Dingsdag en Woensdag den 6 en 7 September eerstkomende, op de gewone uren, ten huize van S. J. van der Werff, Boekverkooper in de Sint Jacobstraat alhier, ten overstaan van den Notaris Mr. E. E. WIELINGA van SCHELTINGA, aldaar; waarvan de Catalogus bij VAN DER WERFF voor 10 Cents te bekomen is. — Op Maandag den 5 September te bezien.

* * MINIATUUR ALMANAK 1837.

De eerste jaargang, bij zijne verschijning spoedig uitverkocht geworden zijnde, zoo zal de 2de Jaargang bij tijds het licht zien bij L. E. BOSCH, te Utrecht. De bijdragen worden verzocht vóór 1 September aanstaande.

Bij gemelden uitgever is heden van de pers gekomen:

1. G. D. BOSCH, *Predikant en Schoolopziener te Curaçao*, REIZEN IN WEST-INDIË en door een gedeelte van ZUID- en NOORD-AMERIKA; 2de Deel, met tielvignet, de Haven van St. Thomas voorstellende; gr. 8vo, 27 vel *f 3 : 60*.

2. REIZEN EN LOTGEVALLEN VAN DR. VOLLMER, *Professor in de Natuurkunde en chemie*, in onderscheidene gewesten der Aarde. VRIJ VERTAALD door J. OLIVIER, Jz.; met Platen. *Prijs is* *f 3 : 50*.

3. ALGEMEENE FEESTWIJZER voor het tweede Eeuwfeest der Utrechtsche Hoogeschool *f 1 : 40*.

4. KORT VERSLAG van het zoo geruchtmakend gedrag des afgezeten Predikants H. P. SCHOLTE, enz. Tweede vermeerderde druk *f 0 : 30*.

J. C. H. VAN HARINXMA, Apotheker bij de Meelbrug alhier, levert steeds met uitmuntend gevolg af:

1°. Professor HOFFMANN's voortreffelijke SLIJM-PILLEN *f 1 : 00*.

V TERUGBLIK OP DE GROEPSDISCUSSIES EN EEN BLIK VOORUIT

A. DE GROEPSDISCUSSIES

Opdrachten voor de groepen:

De groepsleden krijgen korte tijd om het materiaal door te nemen.

Daarna worden de volgende vragen besproken:

1. Zou u met dit materiaal (of soortgelijk) willen werken.
2. Welke informatie dient verder aanwezig te zijn (of dient verschaft te worden).
3. Voor welke leeftijd en welk niveau acht u dit materiaal bruikbaar?

Antwoorden van de groepen:

Vraag 1: Zou u met dit materiaal willen werken?

- A. Het is mogelijk met dit materiaal te werken.
- B. Wel mee te werken, maar bijv. 2 x per jaar. Maar hoe kom je aan materiaal?
Zelf verzamelen is zeer moeilijk. (tijd?) Waar te vinden?
Mogelijkheid is het oprichten van een pool door de VGN of uitgeverij (losse uitgave).
Nadruk wordt gelegd op het feit dat materiaal streek-gebonden moet zijn! Verder is het zeer persoonlijk gericht!
Het materiaal moet voorbewerkt zijn. Anderen zeggen: leraar moet zelf kunnen kiezen: dus losbladige uitgave.
- C. Het zou beter zijn het materiaal te halen uit een plaatselijk archief. Friesland zegt de leerlingen misschien te weinig.
Overigens: voor de methode niets dan lof.
- D. Iedereen zou er mee willen werken, zelfs in klassen waar de tijd erg krap is willen we er tijd voor inruimen.
De doelstelling daarbij: zeer geschikt voor inleving, vooral met teksten uit archieven in de buurt. Inleving helpt bij relativering van eigen tijd.
- E. Wel mee werken, maar niet altijd. Ook praktisch bezwaar: voorbereiding vraagt enorm veel tijd. Zou gekoördineerd moeten worden bijvoorbeeld per plaats, gemeente of regio.
Het materiaal is zeer goed bruikbaar. Een moeilijkheid is het geven van een cijfer. Wat ga je meten?
Waarvoor ga je het cijfer geven?
Wat doen we met de opgeworpen vragen: zelf laten beantwoorden, in groepen. Ook laten leren, een samenvatting maken?
- F. De helft van de groep zegt ja.

- Problemen: 1. het lezen van de teksten is hier en daar moeilijk.
2. je kunt nauwelijks terug van deze methode: d.w.z. de kinderen zullen zo geïnteresseerd zijn in deze nieuwe werkwijze dat ze niet anders meer willen.
3. je moet apparatuur hebben om te vermenigvuldigen.

- G. Men zou met dit materiaal wel willen werken
a. als systeem
b. als illustratiemateriaal
c. als incidentele methode (bijvoorbeeld als speciaal onderwerp)

Dit materiaal is te fragmentarisch en te moeilijk leesbaar. Het vraagt te veel tijd.

- H. Het is nogal incidenteel (huzaren, maar geen algemene militaire situatie in die tijd; wat doe je verder met de kennis van het weeshuis?
Men mist te veel een ordening: m.a.w. geen bakkersknechten en de Afgescheidenen te vermengen.

VRAAG: wat doe je nu eigenlijk met deze teksten om tot een 'beeld' van de 19e eeuw te komen?

Is er een doordachte methode?

- I. Beschouwt Beetsma deze werkwijze als de enige methode? Zo niet hoe dienen we dit materiaal te zien: als Einstieg of als illustratie bij een les over de 19de eeuw? Of is er nog een andere mogelijkheid. Hoe komen we via zulk materiaal bij de 'grote lijn'?

- J. Men wil best met dit materiaal werken maar sommigen uit de groep zien de 19e eeuwse letters als een grote barrière.

Zij willen een vertaling in hedendaags lettertype.

Is het essentieel voor deze methode van werken dat men het in het authentieke schrift doet?

Hoe ziet B. de relatie tussen deze serie dokumenten en het leerboek?

Suggestie: Is het mogelijk dat de V.G.N. didaktische kringbijeenkomsten organiseert die een stimulans kunnen worden voor bijvoorbeeld uitwisseling van historisch materiaal en het gezamenlijk vervaardigen van historische tema's of het technisch vervaardigen van materiaal?

Vraag 2. Welke informatie dient verder aanwezig te zijn?

Naslagwerken zijn gewenst, maar vooral informatieteksten vermenigvuldigen! Het *zelf-ontdekken* moet fundamenteel staan.

Historische atlanten, woordenboeken, encyclopedie, schoolboeken. Het boek als naslagwerk met daarnaast algemene en visuele informatie.

Om deze vraag te beantwoorden gingen we een rollenspelletje spelen. We waren een groep leerlingen die de tekst over de post behandelen. Het bleek dat bij samen doorspreken allerlei achtergrond vragen loskwamen over organisatie en bestuur. De meeste vragen waren te beantwoorden met de informatietekst.

Voor de laatste vijftig jaar wordt het moeilijker met zulke teksten te werken: weinig tijd

i.v.m. exameneisen + wereldgeschiedenis.
Het moet in een groter kader geplaatst worden.

Vraag 3. Voor welke leeftijd en welk niveau?

3 en 4 havo en vwo, of als speciaal onderwerp in de bovenbouw.

Ook in de 2de en 3de klassen. Wel uitkijken naar goed soort teksten (niet te abstrakt-juridisch bijv.)

In de bovenbouw eventueel moeilijker opdrachten.

Niet geschikt voor klas 1 en 2, wel daarna. Het ligt er maar aan welke konklusies je wilt trekken.

Tenslotte kwamen een aantal vragen naar voren die niet direkt onder vraag 1, 2 of 3 konden worden gerangschikt:

Leidt het werken met bronnen tot een aksentverschuiving naar de sociale geschiedenis? Heeft iedereen het recht om zijn eigen methode te gebruiken of niet? De leerling wordt de dupe bij wisseling van docenten.

Verdere vraag aan Beetsma: hoeveel keer wilt u dit doen per jaar? Wat doen we verder in een klas op vwo/havo, dus wat is uw programmering in één jaar?

Wanneer en hoe is J. Beetsma begonnen met deze methode?

Zijn er ook andere vormen van zelfwerkzaamheid dan teksten?

Is het mogelijk een geschiedenismethode op te bouwen op deze manier? (dit moet *binnen korte tijd* gebeuren).

In welke didaktisch kader staat het werken met dergelijke bronnen?

Hoe functioneren de bronnen in bijvoorbeeld een thema? En hoe staan ze in verband met andere werkvormen?

In de groep kwam naar voren dat schoolboeken en misschien ook dit soort teksten vaak geschreven zijn voor vwo/havo.

Voor de mavo wordt dan vaak een 'aftreksel' van zo'n boek vervaardigd.

Verdient het mavo niet aparte aandacht?

Als deze reacties op een rijtje staan dan blijkt wel dat het tijd wordt dat de geschiedenisleraren van Nederland gaan samenwerken.

Hoe lang wordt hier reeds op aangedrongen?

In Kleio no 3 1971 schreef ik n.a.v. een vorm van zelfwerkzaamheid:

"Als we dit willen realiseren hebben we materiaal nodig en dat materiaal is nauwelijks aanwezig. Eigenlijk moesten we nodig eens beginnen met het samenstellen van een geschiedenispraktikum waarin allerlei materiaal bijeengebracht is, zoals opdrachten, puzzels, groepswork, diskussiemateriaal en teksten, variërend al naar gelang de klas waarvoor het bestemd is"

Misschien dat deze konferentie een mijlpaaltje is op de weg naar de verwezenlijking van de overal levende plannen tot vernieuwing van het geschiedenisonderwijs.

In het volgende artikel over een ontwerp-geschiedenismetode heb ik getracht een aantal van de meest essentiële vragen uit het bovenstaande te verwerken.

Dit onderwerp moet beschouwd worden als een discussiestuk en niet als een definitief eindprodukt.

B. ONTWERP VAN EEN MODERNE LEERGANG GESCHIEDENIS

De volgende vragen zouden als richtlijn kunnen dienen:

1. Wat willen we met ons geschiedenisonderwijs bereiken?
2. Welke stof selekteren wij en hoe verdelen wij deze over de leerjaren?
3. Welke leer- en werkvormen passen we toe?
4. Hoe en wat wordt getoetst?

Als algemene doelstellingen zouden wij willen formuleren:

1. Het leren vergelijken van standpunten, motieven en opvattingen in toestanden en gebeurtenissen waarvan wij de afloop kennen.
2. Het doorbreken van de vanzelfsprekendheid waarmee de jonge mens zijn eigen tijd beschouwt.
3. Het leren herkennen van eigen vooroordelen.
4. Tegemoetkomen aan de natuurlijke nieuwsgierigheid van de leerling.
5. De jonge mens helpen bij zijn mensworden door confrontatie met leed, vreugde en verbijstering uit eigen en vroeger tijd.

Bij de leerstofkeuze zullen deze algemene doelstellingen als leidraad kunnen dienen. Bij deze leerstofkeuze zal ook rekening gehouden worden met de volgende vragen:

- a. Hoe bevredigde de mens zijn primaire levensbehoeften?
- b. Hoe ordende de mens de samenleving en hoe werden de goederen verdeeld?
- c. In welke groepsverhoudingen leefde de mens?
- d. Hoe stond de maatschappij tegenover minderheden en 'anderen'?
- e. Hoe gedroegen de verschillende belangengroepen zich tegenover elkaar?
- f. Hoe werden konflikten met het buitenland opgelost?
- g. Hoe stond de mens in de wereld? Wat was de zin van zijn bestaan?
- h. Hoe uitte de mens zich?

Uiteraard zullen deze vragen ook gelden wanneer de historische lijn wordt doorgetrokken naar het heden.

In dit verband zou nog kunnen worden opgemerkt dat tot de taak van het geschiedenisonderwijs binnen de school gerekend kan worden:

- het leren zien van continuïteit en verandering in het verleden.
- het aanleren van vaardigheden die het bereiken hiervan mogelijk maken.

Tenslotte willen we de volgende specifieke doelen formuleren die ten grondslag moeten liggen aan deze methode:

We maken hierbij gebruik van de gegevens van Bloom die de volgende categorieën onderscheidt:

A. Kennis B. Begrip en toepassing. C. Analyse. D. Syntese. E. Beoordeling.

- A. 1. Aan de hand van beschikbare hulpmiddelen zich informatie kunnen verschaffen die nodig is om historische feiten te begrijpen.
2. Historische begrippen kunnen definiëren. Begrippen moeten niet alleen gekend, maar ook historisch gekoncretiseerd worden.

3. Kennis hebben van een aantal perioden uit de geschiedenis. Identificeren van levensstijlen en maatschappijvormen en verschillende stadia van ontwikkelingen onderscheiden.
4. Een overzicht hebben van belangrijke bronnen en literatuur.
- B. 5. De inhoud van een eenvoudige bron weergeven.
6. Aantonen dat historische informatie niet zonder meer geaccepteerd mag worden.
7. Leren eigen kennis kritisch te bekijken.
8. Aangeven wat gemeenschappelijk is in een aantal verschijnselen.
9. Weten hoe een historische probleem moet worden opgelost. Leren werken met naslagwerken. Ontwikkelen van een hypotese en het verifiëren hiervan.
10. De waarde van een stuk literatuur kunnen aangeven.
- C. 11. Een stuk literatuur of een bron kunnen interpreteren; onvolledige gegevens kunnen aanvullen.
12. Van een historische situatie aangeven hoe deze is ontstaan en welke mogelijkheden en conflicten ze in zich sloot.
13. Aangeven in hoeverre een verschijnsel door zijn tijd bepaald werd; begrijpelijk maken van het bijzondere tegen de achtergrond van het algemene.
- D. 14. Belangrijke en minder belangrijke gebeurtenissen kunnen onderscheiden. Verschillende vormen van veranderingen zien.
- E. 15. Zich realiseren in hoeverre de beoordeling van historische vragen gebonden is aan eigen tijd en standpunt.

Het materiaal.

Het uitgangspunt zou moeten zijn dat deze methode geschikt is voor leerlingen van verschillende schooltypen: er zal dus mogelijkheid tot differentiatie moeten zijn.

Het materiaal bestaat uit drie onderdelen:

- A. Een globaal overzicht zoals dat voorkomt in Tijdkompas. (les 1)
Dit moet iets uitgebreid worden zodat het ongeveer drie keer zo groot wordt.
- B. Een tijdbalk die zowel individueel als klassikaal beschikbaar moet zijn.
Als voorbeeld kan hier genoemd worden, het schema zoals dat aangetroffen wordt in *Historie Heden*
- C. Leerstofeenheden rond onderwerpen.

A. is algemeen voor de gehele methode.

Bij B. zou reeds een zekere differentiatie aangebracht kunnen worden door bijvoorbeeld met kleur of met verschillende lettertypen te werken.

C. moet tenslotte de differentiatie bieden.

Wat C. betreft zijn er verschillende mogelijkheden.

Als eerste mogelijkheid kan genoemd worden:

De Egyptenaren	I
--------------------------	---

De Grieken	I	
De Romeinen	I	De stof die hierbij aan de orde gesteld zal worden dient te worden gekozen met het oog op de eerder genoemde doelstellingen.
	800	I
Middeleeuws leven	1100	I
	1400	I
Ontdekkingen	I	Een nieuwe Tijd. 1520. II
Het leven in 1620.	II	
De Achttiende Eeuw.	I	Nieuwe Ideeën. II
De Negentiende Eeuw.		Zie voorbeeld "Dokumenten . ." III
De Twintigste Eeuw.		Zoiets als 'De Laatste Vijftig Jaar. IIII + Historie in Fragmenten.

Hiernaast kunnen gemaakt worden een aantal leerstofeenheden rond meer konkrete tema's:

De mens en zijn voedsel
De mens en zijn woonplaats
De mens verplaatst zich
De mens en zijn rekreatie.

Wat de vorm en de omvang van de leerstof eenheden betreft valt te denken een aan uitvoering zoals Historie in Fragmenten

Op deze manier is een geweldige hoeveelheid materiaal voor een redelijke prijs beschikbaar te stellen zodat de leerling er ook nog iets mee kan doen.

Bij het samenstellen van deze eenheden zal dus duidelijk gemikt kunnen worden op een bepaald schooltype of een bepaalde leerling.

De eenheden zullen dus naar zwaarte ingedeeld moeten worden zodat er een viertal kategoriën ontstaan.

Dit niveauverschil zal vooral uitkomen in de toetsing die bij deze methode moet worden ontwikkeld.

Natuurlijk is het ook mogelijk de onderwerpen anders te kiezen, minder chronologisch en meer tematisch, maar dat zal een kwestie worden die een eventueel team zal moeten regelen in onderling overleg.

Wat de planning over de leerjaren betreft zou de volgende ruwe schatting gemaakt kunnen worden:

- | | |
|------|---|
| I. | acht eenheden |
| II. | acht eenheden |
| III. | een tiental eenheden met eventueel uitlopen in het vierde jaar. |

In zo'n eenheid zou moeten worden opgenomen een viertal kaarten, een viertal illustraties, misschien ook wel meer, als dat kan.

Verder zijn nodig een aantal dia's bij elk onderwerp.

Deze dia's dienen te funktionieren in het geheel van het onderwerp.

De historische atlas is een onderdeel van deze methode

Tenslotte zal bij de methode een uitvoerige toelichting gemaakt moeten worden over de te gebruiken leer- en werkvormen. Omvang: een tiental schoolboek bladzijden.

Een eventueel samen te stellen auteursteam zal uitvoerig overleg moeten plegen over deze leer- en werkvormen omdat in deze methode niet alleen een hoeveelheid stof worden aangeboden.

De manier waarop de leerling met de stof bezig zal gaan is van minstens zoveel belang;

Op grond van bovenstaande lijkt het me mogelijk een discussie te beginnen over een nadere uitwerking van dit plan.

VI. TER INFORMATIE: IN DE HANDEL VERKRIJGBAAR BRONNENMATERIAAL

Op de vraag waar historisch materiaal te vinden is, heeft de didaktiekcommissie geprobeerd een antwoord te geven. Op beide conferenties is materiaal ter inzage gelegd.

De gretigheid, waarmee titels en uitgeverijen genoteerd werden, doet vermoeden, dat bij vele geschiedenisleraren grote behoefte bestaat aan nadere informatie. Zij moeten namelijk een antwoord op bovenstaande vraag kunnen geven. Anders is het onmogelijk een goede keuze te doen. De leraar kiest zijn leerstof of leerinhoud zò, dat deze doelgericht is. Hij zal ook zijn historisch materiaal moeten kiezen met het oog op zijn lessen leerdoelen. Daarom moet een leraar goed op de hoogte zijn van het bestaande materiaal. Ruime informatie schept mogelijkheden tot vergelijking, waardoor gemotiveerder een keuze te maken is.

De didaktiekcommissie wil dan ook de op de conferenties gegeven informatie aan een ruimer publiek meedelen. Vooropgesteld moet worden, dat deze informatie niet uitputtend en volledig is en dat alleen aandacht besteed is aan een bepaald soort historisch materiaal, namelijk teksten en documenten. Voor een ruime informatie over hulpmiddelen voor het geschiedenisonderwijs verwijs ik graag naar "Overzicht van hulpmiddelen ten behoeve van het geschiedenisonderwijs", samengesteld door P.H.F. Gieles en A.P. Dijkstra, uitgegeven bij het K.P.C., Postbus 482 in 's-Hertogenbosch.

Teksten en documenten zijn op verschillende plaatsen te vinden.

Ten eerste is het mogelijk door middel van enig speurwerk dit materiaal te vinden in archieven (zie de activiteiten van collega Beetsma).

Ten tweede kunt u zich begeven op het gebied van de didaktische literatuur (zoals collega Dalhuisen heeft gedaan). Een derde mogelijkheid is het door anderen verzamelde materiaal te gebruiken. Dit is te vinden in schoolboeken, methoden en verzamelmappen. Op de laatstgenoemde zal ik nader ingaan. Binnen het bestek van dit artikeltje kan geen aandacht besteed worden aan de wijze waarop men met dit materiaal kan omgaan.

De volgende wegen naar historisch materiaal zijn in te slaan:

1. L.G. Dalhuisen e.a., serie: 'Wegen naar de wereld van nu!' (Van Goor Zonen, Den Haag). Bij deze serie zijn ook diaserieën verkrijgbaar.
 - De methode van onderzoek in het geschiedenisonderwijs.
 - Wat is geschiedenis?
 - China en het westen (nieuwe uitvoering)
 - De Amerikaanse burgeroorlog.
 - Revolutie in Rusland.
 - De derde wereld.
 - Donker Afrika.
 - Nederland en Indonesië.

In het kader van de beide conferenties moet vooral gewezen worden op de eerste drie nummers.

2. Bronnenboekjes van de serie "Dichterbij." (Kok, Kampen)
 - Van Pétain tot De Gaulle.

- John Bull en Europa.
 - Van Rosa Luxemburg tot Stauffenberg.
 - Nederland bezet gebied.
 - Van Wilson tot Nixon.
 - Toetanchamon en zijn tijd.
 - De katholieke emancipatie.
3. W. Verrelst e.a., serie: "Historische Units". (Van Walraven, Vaassen).
- Europa vond zijn territoriale gestalte tijdens de middeleeuwen.
 - Boeren, heren, handelaars en stedelingen in de middeleeuwen.
 - Scholen, universiteiten en wetenschap in de middeleeuwen.
 - Het christendom grondslag van het leven en eenheid van de westerse middeleeuwen.
 - Kunst der middeleeuwen.
 - Theocratie en feodaliteit in de middeleeuwse staten.
 - De expansie van de Europese staten in de Atlantische wereld.
 - Boeren, heren, handelaars en stedelingen in de Nieuwe Tijd.
 - Humanisme, wetenschap en techniek in de Nieuwe Tijd.
 - Reformatie en Katholieke herleving/ 16e-18e eeuw.
 - Renaissance, Barok en Rococo.
 - De technische vooruitgang ontketende economische en maatschappelijke revoluties.
 - De staat ten dienste van persoon en gemeenschap.
4. J. Demey e.a., Geschiedenis in documenten,
P.A.M. Geurts e.a., Bronnenboek, de laatste vijftig jaar in teksten en documenten,
Meulenhoff Educatief, Amsterdam.
5. G.A.J. Giezeman en N.J. Maarsen, serie "Spoorzoekers, bronnenboeken voor het geschiedenisonderwijs". (Gottmer, Haarlem).
- De grote depressie en de New Deal.
 - Abraham Kuyper.
 - De beeldende kunst in de Renaissance.
 - Het vroegste Christendom.
 - Geboeid of bevrijd.
 - Peter de Grote.
 - Stalins Rusland.
 - Nederlands-Indië onder voogdij.
 - Het Indonesisch nationalisme.
 - De Indonesische revolutie.
6. E.M. Jansen e.a., serie "Historische thema's in teksten en documenten". (Malmberg, 's-Hertogenbosch.)
- De verlichting.
 - Napoleon.
 - De vrouwenemancipatie in Nederland.
 - Het uitbreken van de eerste wereldoorlog.
 - Het verloop van de eerste wereldoorlog.

- Tussen twee wereldoorlogen.
 - Voorspel en verloop van de tweede wereldoorlog.
7. A. van Hulzen, Een tijdgenoot vertelt, Culemborg.
 8. J. Beetsma e.a., De laatste vijftig jaar, werk- en documentatiemap geschiedenis voor v.w.o. en h.a.v.o. (Malmberg, 's-Hertogenbosch).
 9. Het gebruiken van kranten:
J. Beetsma, Historie in fragmenten, Den Bosch.
(Fragmenten uit de Leeuwarder Courant)

Historische kranten van Knippenberg, Utrecht.

C.G.L. van Apeldoorn, Sprekend verleden, krantenlectuur
1795 - 1961, Den Haag 1963.
 10. Serie: "Historische Documentatie". (Wolters-Noordhoff, Groningen)
 - Onderdrukking en bevrijding.
 - Koning Willem I en zijn tijd.
 - Emancipatie van de vrouw.
 - De eerste wereldoorlog.
 11. Serie "Info-dossiers". (Van Walraven, Vaassen)
 - Europese samenwerking.
 - Verenigde Naties.
 12. Serie "Jackdaws". (Kok, Kampen) Meer dan honderd mappen. (Engels)
 13. Serie "Facsim's", verzamelmappen met historisch materiaal (Frans).
 - Ingres
 - Chateaubriand.
 - Le Révolution d'octobre.
 - De bouw van de Eiffeltoren.
 (verkrijgbaar bij De Siegte à f 1,45)
 14. Serie "Het open venster". (Nijgh en Van Ditmar, Den Haag)
Meer dan 40 nummers.

MEDEDELINGEN.

EEN CURRICULUM VOOR VREDESONDERWIJS

In 1972 startte de Werkgroep Vredesonderwijs van het Polemologisch Instituut te Groningen en de Stichting Vredesopbouw te Den Haag met de ontwikkeling van een samenhangend geheel van onderwijsleerpakketten (curriculum) over problemen van oorlog en vrede en armoede en ontwikkelingssamenwerking.

Het curriculum, waaruit als het klaar is iedereen het zijne kan kiezen, is bestemd voor leerlingen van de 3de HAVO.

Aan de hand van een reeks concrete gevallen wil de Werkgroep problemen en conflicten aan de orde stellen rond de realisering van waarden die zijn vastgelegd in het Handvest van de VN, de verklaring van de rechten van de mens en de conventies van de rechten van de mens van 1966.

Daarbij wordt ook zoveel mogelijk in bespreking gebracht wat wij in Nederland met die conflicten te maken hebben. Als staatsburger, maar ook als lid van een partij, vakbondslid, werknemer in een bedrijf, kerklid, consument, scholier etc.

Vaste docentengroepen

Het curriculum wordt niet achter de schrijftafel gemaakt. Alle leermiddelen (boekjes, geluidsbanden, dia's) maar ook de manieren voor werken ermee (vastgelegd in een handleiding), worden tot nu toe door 30 docenten eerst in hun 3 HAVO klassen gebruikt en dan op grond van mondelinge en schriftelijke evaluatie, verbeterd, en vervolgens uitgegeven.

De docenten vormen twee groepen die elk een gewenste omvang hebben van 10 teams. Ieder team bevat twee of meer leraren van één school, die aan dezelfde klassen les geven. Elk team bestaat uit een leraar aardrijkskunde en een leraar geschiedenis. In een enkel geval is het team groter en doen ook andere disciplines mee.

Het werken met teams geschiedt om drie redenen.

- 1) De behandeling van verschillende aspecten van een probleem kan beter tot zijn recht komen wanneer meerdere disciplines vertegenwoordigd zijn.
- 2) De docenten kunnen met elkaar overleggen hoe zij specifieke problemen die rijzen bij dit onderwijs kunnen aanpakken.
- 3) Het werken met teams schept meer garantie tegen een eenzijdige behandeling van de betreffende vraagstukken.

De samenwerking van docenten aardrijkskunde en geschiedenis beoogt coördinatie van hun onderwijsactiviteiten rond dezelfde waardenproblemen, niet de integratie van hun vakken.

Vredesonderwijs in het kader van de vakken aardrijkskunde en geschiedenis/staatsinrichting

Een van de belangrijkste kenmerken van het curriculum is dat het probleemgeoriënteerd

is. Het stelt de realisering van waarden op mondiaal vlak aan de orde alsmede de problemen en conflicten die daaruit voortvloeien, en nodigt de leerlingen uit tot een zo verantwoord mogelijk oordeel te komen.

Aan de analyse van deze problemen en conflicten dragen de vakwetenschappen ieder het hunne bij. Zo goed als zij dat doen aan de voorgestelde oplossingen.

Onder die vakwetenschappen nemen geschiedenis en geografie hun eigen plaats in.

Aangezien de Werkgroep beoogt een bijdrage te leveren aan de integratie van vredesonderwijs in de leerplannen en de schoolpraktijk, houdt zij bij de opbouw van het curriculum bewust rekening met de bestaande vakkenstructuur op het HAVO en VWO.

In het curriculum dat zal bestaan uit een systematisch gedeelte en een reeks case-studies, wordt veel aandacht besteed aan de historische en geografische aspecten van de problemen en conflicten die aan de orde worden gesteld.

Het volgende mag als toelichting dienen.

Vier case-studies gaan o.m. in op het vraagstuk van de internationale arbeidsverdeling. Daaronder een met als titel "Zeescheepvaart ook voor de ontwikkelingslanden?". In deze case-study wordt ingegaan op de specifieke vraag op welke manier de zeescheepvaart nagenoeg geheel een zaak is geworden van de rijke wereld.

Daarnaast fungeert bij deze vier case-studies een stuk over de geschiedenis van het ontstaan van de internationale arbeidsverdeling in het algemeen (ontdekkingsreizen, kolonialisme en modern imperialisme).

Een ander voorbeeld: bij verschillende andere conflicten uit het curriculum zoals de Griekse staatsgreep van 1967, de Vietnamese oorlog, Tsjechoslowakije en de Europese veiligheid e.a. worden de specifieke ontwikkelingen die tot het conflict hebben geleid, behandeld.

Deelname aan de vaste docentengroepen van de werkgroep vredesonderwijs.

In de vaste docentengroepen van het project is het komende schooljaar nog plaats voor enkele teams van docenten. Ieder team behandelt in de loop van een jaar drie case studies. De behandelingsduur ligt rond de vijf weken. De eerste case study begint medio oktober.

De volgende onderwerpen komen aan de orde:

- Columbia, de armen in de arme landen.
- De Griekse staatsgreep van 1967.
- Herstructurering van de textielindustrie in de wereld.
- Sudan, de opbouw van een natie.
- Het conflict in het Midden-Oosten.

Wie belangstelling heeft om aan de docentengroepen deel te nemen kan om nadere inlichtingen vragen bij de redactie van de werkgroep vredesonderwijs p/a Polemologisch Instituut, Ubbo Emmiussingel 19, Groningen, tel. 050 - 115585.

Daarnaast moet bij deze en andere case-studies een stuk gaan fungeren over "continuïteit en verandering in de buitenlandse politiek van Amerika en Rusland", gezien de grote betekenis van het optreden van de grote mogendheden voor talloze conflicten in de wereld, ook de hierboven genoemde.

De inbreng van de geografie in het curriculum wordt op analoge wijze gestructureerd.

De historici en geographen in de vaste docentengroepen hebben grote invloed gehad op het tot stand komen van deze opbouw van het curriculum. Daarnaast oefenen zij via hun evaluatie van de proefnemingen invloed uit op de definitieve vormgeving van de onderwijsleerpakketten.

Objectiviteit

In de aanwijzingen die de redactie geeft aan de auteurs-deskundigen die het materiaal bijeenbrengen, wordt op drie manieren objectiviteit bevorderd.

In de eerste plaats wordt hen gevraagd bij de analyse van conflicten en presentatie van oplossingen te laten zien welke uiteenlopende factoren van betekenis zijn: politieke, economische, historische, geografische, culturele enz. Verschil van mening over de relatieve belangrijkheid van deze of gene factor, moet worden aangegeven.

In de tweede plaats wordt er aan gehecht dat de visies van beide partijen in het conflict goed duidelijk worden gemaakt. Hoe zien zij zichzelf, hun eigen doelstellingen en hoe zien ze de ander, diens doelstellingen, optreden enz.

In de derde plaats wordt van de auteur-deskundigen verwacht, dat hij waar mogelijk gebruik maakt van materiaal dat bij het probleem of conflict een directe rol speelt of gespeeld heeft, zoals belangrijke verklaringen, documenten etc.

Behalve deze aanwijzingen is in de constructie procedure een fase opgenomen waarin het verzamelde materiaal om commentaar wordt toegezonden aan andere deskundigen en naar vertegenwoordigende lichamen van de betrokken belangengroepen. Zo is b.v. de case study over de zeescheepvaart o.m. voorgelegd aan reders, verladers, vakbond van zeelieden en het betreffende ministerie.

Overleg met onderwijsinstanties

Juist met het oog op de eerder genoemde doelstelling van integratie van het vredesonderwijs in leerplannen en schoolpraktijk, heeft de redactie over haar plannen sinds 1972 overleg gepleegd met het dagelijks bestuur van het College van Inspecteurs, met de vakinspecteur voor aardrijkskunde en geschiedenis, met het bestuur van de VGN en van de afdeling onderwijs van het K.N.A.G., en met het dagelijks bestuur van de Commissie Modernisering Leerplan Geschiedenis en Staatsinrichting.

In dit overleg heeft de redactie getracht te bereiken dat aan deelnemende docenten de mogelijkheid werd gegeven om gedeeltelijk te mogen afwijken van het leerplan voor de derde HAVO. Tenslotte is hiervoor de volgende formule gevonden.

Vanuit het dagelijks bestuur van de CML geschiedenis en staatsinrichting krijgt het project een kritische begeleiding. Het dagelijks bestuur krijgt alle proefteksten voorgelegd voordat zij in de klas beproefd gaan worden. Het vormt zich dan een oordeel en adviseert per proefneming aan de inspectie of al dan niet ruimte kan worden gegeven aan dit onderdeel van het experiment.

Een gelijksoortige formule is ook vastgesteld met het bestuur van de afdeling onderwijs van het K.N.A.G., bij ontstentenis tot op heden van een CML aardrijkskunde.

Drs. B.J.Th. ter Veer.

ZOMERTENTOONSTELLINGEN IN HAARLEM

Van 22 juni tot en met 18 augustus zijn er in Haarlem een drietal speciale tentoonstellingen georganiseerd:

"Station Haarlem 1908-1974" - plaats: wachtkamer eerste klas in het stationsgebouw.

Hier staan de architectuur, werk van Margadant (invloeden van Berlage en Art Nouveau) en de planologie in het middelpunt van de belangstelling.

"Spoorstijl" - plaats: Station Haarlem.

Centraal staat hier de vormgeving van de eigen huisstijl van de N.S., met daarnaast voorbeelden uit vroeger tijden en gegevens over de informatieve waarde van pictogrammen.

"Wie wat bewaart heeft wat" - plaats: Vishal, Grote Markt, Haarlem.

Uit de dépôts van het Openluchtmuseum zijn zelden tentoongestelde gebruiksvoorwerpen uit het leven van de 19e eeuw naar voren gehaald.

Het gaat om snuisterijen, kinderprenten, interieurverfraaiing, voorwerpen uit een café, een schoenmakerij, kermispullen enz.

Deze expositie verdient te meer aandacht omdat het Openluchtmuseum door ruimtegebrek niet in staat is deze voorwerpen voor het publiek tentoon te stellen.

Inlichtingen: Frans Halsmuseum, de heer H. Overduin, Groot Heiligland 26, Haarlem, tel. 023 - 319180.

BOEKBESPREKINGEN

Louis Sinner, *De wortels van de Nederlandse politiek. De 42 politieke partijen sinds 1848*. Amsterdam, Wetenschappelijke Uitgeverij/1973, f 24,50.

De lezing van dit bij de Wetenschappelijke Uitgeverij verschenen boek — blijkens de verantwoording overigens niet bedoeld als wetenschappelijk werk (bronvermeldingen ontbreken dan ook) — heeft bij mij de bekende "gemengde gevoelens" achtergelaten. De schrijver, redacteur van het Algemeen Dagblad, beheerst zijn journalistieke stiel en produceerde een vlotgeschreven schets van ontstaan en ontwikkeling van het Nederlandse politieke leven, bedoeld als informatiebron voor wie zich met die sector regelmatig en systematisch bezig houdt. Hij heeft daarbij — aldus nog steeds de verantwoording — vooral aan jonge mensen gedacht. Edoch: lang niet alle water dat uit deze bron opwelt, is onverontreinigd, zoals hierna moge blijken. In ruim 200 pagina's passeren na een algemeen-historische aanloop de 3 hoofdstromingen liberalisme, confessionalisme en socialisme de revue, daarna komen "splinters, vernieuwers en kruimels" aan hun trekken (voor mijn besef het sterkste deel, raak gekarakteriseerd en gereconstrueerd). Elke stroming krijgt ook een portie feiten en cijfers mee. Bruikbare definities van regeringsvormen diverse soorten kabinetten en kiesstelsels zijn mede opgenomen. De laatste bladzijde bevat een compacte verdediging van de democratie die voor mij wel wat ruimer bemeten had mogen worden. Het verhaal leest "lekker", niet het minst door vaak trefzekere formuleringen en typeringen. Eén voorbeeld: de al bekende "tevreden liberalen" ca 1860 krijgen bij S. een pendant in "tevreden socialisten" ca 1960. In beide gevallen komt de jonge lichting opdraven ter bestrijding van die tevredenheid. (Of die tevreden socialisten met een hun in de mond gelegde opmerking als "De arbeiders betrekken bij de leiding van hun bedrijf? Hoe kan dat nou?" recht wordt gedaan, valt echter weer te betwijfelen.) Dat brengt mij meteen op een hoofdbezwaar tegen dit boek: de toon waarop de muziek wordt gemaakt. Als Sinner al gelooft in de natuurlijke goedheid van de mens — zijn naam geeft geen grond aan dat vermoeden — dan omvat dat geloof als regel niet de politici. In veel typeringen zit telkens iets van suggereren, simplificeren en generaliseren, dat te vaak uitmondt bij insinueren. Een wat langer citaat moge dat uewijzen (pag. 30): "De "hogere macht". Nederland werd in het na-middel-eeuwse Europa de eerste republiek, maar vooral het gewone volk dat ook in de steden buiten het bestuur werd gehouden, bleef geloven in een (...) door god aangestelde vaderfiguur. Zo'n vaderfiguur was in de kersverse republiek aanwezig: de prins van Oranje had zich met zijn uitgebreide Nederlandse bezittingen door de Spaanse maatregelen wel heel zwaar bedreigd gevoeld. (...) en hij was voor het gewone volk de stralende held geworden. De Staten-Generaal benutten dat prestige door hem aan te stellen als stadhouder, als hoogste ambtenaar in de republiek, die de besluiten van de Staten-Generaal zou uitvoeren. De prins van Oranje en zijn opvolgers werden in de republiek het bindende element." Ik laat het aan de lezer om *alle* missers uit dit proza te wieden (neem mij wel voor er ook mijn leerlingen op los te laten) maar beperk mij tot de volgende conclusies: a) Chronologisch lijkt 't verhaal nergens naar: 1588 valt hier al voor 1584. Ook verderop keert dat gehussel met jaartallen en gebeurtenissen storend terug. b) Veel erger is de sneer aan het adres van de Zwijger. Alsof er in die gecompliceerde figuur niet veel meer (en betere) motieven staken dan alleen maar vulgair bezitsinstinct. Nuyens is

hier niet passé maar eer redivivus! Op een vergelijkbare wijze wordt Groen van Prinsterer in de hoek gezet: een ordinaire tacticus, Kuyper natuurlijk, en dat op betere gronden, idem-dito-met-een-sterretje, terwijl Colijn in de kortste keren evolueert van krachtfiguur via "in wezen gewoon een keiharde kapitalist" tot krachtpatser. Het kan zijn dat christendemocratische bedrijfsblindheid mijn confessioneel oog parten speelt, maar ik ontkom niet aan de indruk dat bij socialisme en liberalisme lof en blaam evenrediger verdeeld zijn. Het zondenregister van het confessionalisme en deszelfs voortrekkers (ter voorkoming van misverstand: ook in mijn voornoemd oog van "respectabele" lengte!) is in dit boek voldoende voor een avondvullend programma. Ik ben vóór hinderlijk volgen van (de) politici, maar men moet het ontluisteringsproces wel in de hand houden. Anders — en daar zal dit boek zijns ondanks, vrees ik, toe bijdragen — krijgt het oude geloof dat alle politiek een *métier sale* is er nog meer belijders bij. Beviel de toon mij niet, de inhoud is ook vatbaar voor kritiek. Enkele voorbeelden: de patriotten heten consequent liberalen (weer net iets te veel eer), bij de tegenstanders van het socialisme worden de vakbonden gerekend, Praag '48 verliep bloedeloos (en niet met Sovjetgeweld, zoals S. wil doen geloven; de Koude Oorlogsmentaliteit bestrijdt hij overigens doeltreffend), "Rusland bleef steken in de communistische fase", geen verschrijving voor socialistisch, 't staat er 2x in. Al met al: een boek waaruit "voor de les" best wat te halen is mits men de schrijver zeer nauwkeurig narekent. Maar sta ik niet te dringen.

H.M. de Weerd.

H.B. Gisevius, *Adolf Hitler*. De Fontein, De Bilt 1973
565 pp. - 74 ill.

Het boek van Hans Berndt Gisevius: "Adolf Hitler" is niet nieuw. Het verscheen in 1963 onder dezelfde titel in Duitsland en in 1964 werd er door De Fontein al een Nederlandse vertaling op de markt gebracht. Deze hernieuwde uitgaven is kennelijk een poging om nog een graantje mee te pikken van de 'Hitler-Welle', en dit werk als het ware binnen te smokkelen tussen de nieuwe biografieën over Hitler. Overigens is dit natuurlijk een gerechtvaardigde handelwijze: nieuwe boeken maken nu eenmaal niet automatisch door hun verschijning minder recente werken overbodig.

Eén van de vele biografieën over Hitler dus. Wat voor zin (anders dan commercieel gezien) heeft een levensbeschrijving van Hitler? Er bestaan tegen het genre van biografieën in het Nederlandse kringetje van historici nogal wat bezwaren: ze zijn vaak populair geschreven, romatiseren gebeurtenissen en figuren, overtrekken de belangrijkheid van de beschreven persoon. Het gevolg is dan maar al te vaak, dat brede ontwikkelingen en grote conflicten teruggebracht worden tot persoonlijke inzichten en beslissingen van één man, of een klein groepje mensen. Ook methodisch gezien heeft de biografie de wind niet mee: het gaat immers om het blootleggen van structuren, ontwikkelingen en machtsposities. Historisch relevant zijn maatschappelijke processen en quantitatief-significante gegevens, niet het jeugdtrauma X of de seksuele geaardheid Y van één meneer die toevallig (?) aan de top staat. Biografieën kunnen aardig en interessant zijn, is dan de redenering, maar voor een verklaring van historische achtergronden zijn ze onbetekenend.

Nu hoeven biografieën niet te blijven staan op het niveau van individuele psychologisering. De beschrijving van het leven van één man kan heel goed als handvat gebruikt worden om iets — of zelfs heel veel — te laten zien van de historische werkelijkheid waar hij deel van uitmaakt en waardoor in dit geval Hitler zo'n grote rol kon spelen. Dit laatste is de

bedoeling van Gisevius, in zijn eigen woorden: "Men doet aan de historische verschijning van Adolf Hitler geen recht zolang men hem slechts als op zichzelf staande figuur schildert. Als het ooit van iemand waar is geweest, dan is zeker Hitler de personificatie van de wisselwerking tussen tijd, omstandigheden en omgeving." (p. 8)

Maakt Gisevius deze claim nu waar? In zijn eerste hoofdstukken, over de jeugd, oorlogsactiviteiten en het eerste politieke optreden van Hitler redelijk wel. Uiteraard neemt de persoon Hitler en zijn ontwikkeling een centrale plaats in binnen het verhaal. Maar Gisevius relateert dat heel aardig aan het algemene klimaat van de maatschappij waar Hitler in leeft. Daarmee relateert hij meteen de uniekheid van Hitler voor een deel. Een voorbeeld: Gisevius laat zien dat de Jodenhaat van Hitler niets mystieks, psychotisch of unieks heeft, gezien in het tijds kader: de anti-semitische opvattingen waren schering en inslag, en geen bedenksel van Hitler zelf.

Gisevius geeft geen magistrale analyse van de Duitse maatschappij ten tijde van Weimar, noch van de processen die het nationaal-socialisme aan de macht hielpen. Maar hij plaatst Hitler toch wel degelijk in een context. En daarmee wordt die context, het Duitse volk, niet schoongewassen van alle schuld. Aan het manco van vele Hitler-biografieën, namelijk dat Hitler de schuld van alles was en de Duitsers simpelweg misleid werden, bezondigt Gisevius zich niet: hij legt duidelijk de verantwoordelijkheden bij de omstandigheden die Hitler's opkomst mogelijk maakten. Eén van die omstandigheden vormden de Duitsers zelf.

In zijn latere hoofdstukken over de oorlog (overigens maar een klein gedeelte van het boek beslaande) is Gisevius veel beperkter in wat hij beschrijft: hier zijn het bijna louter Hitler en de generale staf die voor het voetlicht treden. Waarschijnlijk is het ook dit onderdeel van de oorlogvoering wat de schrijver het meest interesseerde en waar hij het meeste vanaf wist. Gisevius is in de oorlog Abwehr-officier geweest en ook betrokken geraakt bij de aanslag op Hitler van 20 juli 1944. Hij is dus 'dabei geweest', en ontleent aan dat feit de pretentie daardoor beter in staat te zijn om weer te geven 'wie es eigentlich gewesen'. Juist met het oog daarop, is het opvallend en teleurstellend dat zijn beschrijving van de aanslag en de motieven daartoe uiterst gebrekkig is. Het hoeft geen voordeel te betekenen om erbij te zijn geweest, dat kan ook leiden tot beperking van het gezichtsveld. Het laatste deel van het boek is dus aanzienlijk beperkter van opzet en uitwerking dan het eerste (en grootste) deel, dat de opkomst van Hitler beschrijft binnen de historische gegevenheid van tijd en omstandigheden. Ook deze achtergrondschildering mist echter een echte structuur en diepte. Al met al een middelmatig boek.

E. Jonker.

Ger van Roon, *Protestants Nederland en Duitsland 1933-1941*.
Het Spectrum, Utrecht/Antwerpen 1973 (Aula-paperback) f 24,50,
414 blz.

In deze omvangrijke studie heeft Dr. van Roon de reacties van de nederlandse protestantse kerken op het Duiste nationaal socialisme onderzocht. Zijn onderzoek is gebaseerd op een uitgebreid archiefonderzoek, waarvan o.a. de vele voetnoten getuigen. Het boek zal onmisbaar zijn voor het onderzoek naar de nederlandse kerkgeschiedenis in de jaren dertig. Leerlingen van de middelbare school zullen het boek minder snel ter hand

nemen, niet alleen vanwege de gedetailleerdheid, maar ook omdat zij moeite zouden hebben in de stof thuis te geraken. Een oneindig aantal meningen en citaten zullen de leerling verwarren; een introductie omtrent met name de Duitse situatie ontbreekt.

De laatst genoemde bezwaren kunnen echter niet al te zwaar wegen, omdat het boek zeker niet voor scholieren is geschreven, maar veeleer voor de vakman en andere belangstellenden. Deze kunnen bij lezing van deze studie een duidelijk beeld van protestants Nederland voor en in de oorlog krijgen. Opwekkend is dat beeld niet, instruktief wel. De vele nederlandse kerkgenootschappen reageerden even dor, onwetend en legalistisch als talloze andere maatschappelijke organisaties in die tijd. De jodenvervolgging werd eerder gerelativeerd of zelfs begrijpelijk gemaakt dan afgekeurd. Het zgn. "positieve christendom" werd niet doorzien. Nederland was neutraal en ook de kerken wensten zich niet in andermans zaken te mengen.

Een beschamend beeld misschien, maar niet afwijkend van het gehele beeld, zoals dat uitvoerig is geschetst in De Jong's Voorspel. Dit geldt althans voor de officiële organisaties (classes, synodes e.d.). Individuele, vaak felle bestrijders van het nationaal-socialisme kwamen wel voor en worden ook uitvoerig door Van Roon aangehaald. Pas in de oorlog kregen zij de overhand in hun kerken maar dan loopt het verhaal al af, omdat de auteur eindigt in 1941.

Concluderend kan gesteld worden dat boek niet in de eerste plaats geschikt is voor de leerling of leerlingenbibliotheek. Het is echter wel een boek, naslagwerk ook, voor de leraar.

S. Vellenga

pedagogische academie
merwerode

protestants-christelijke opleiding voor
onderwijzer met h.a.v.o. afdeling

Gevraagd per 1/8-1974:

DOCENT GESCHIEDENIS

voor 18 lessen, desgewenst aangevuld tot een volledige
weektaak met lessen in het vak Maatschappijleer.

Men kan ook naar een gedeelte van het aantal lessen
geschiedenis reflekteren.

Reeds ontvangen sollicitaties blijven geldig.

Ook studerenden kunnen solliciteren.

Voor inlichtingen kunt u zich wenden tot de directeur,
de heer R.J. Caspers, telefoon 078-51824 (privé) of bij
onderstaand adres.

oudendijk 3, telefoon 078-75150
dordrecht

Aanbieding Kleio

volledige uitgave v/a jaarg. 1. no. 1 tot en met jaarg. 14 no. 12
prijs f 375. H. Wigman, Utrecht. giro 161125

COMMISSIES

DIDAKTIEKCOMMISSIE

A.P. DIJKSTRA, *voorzitter*, H. Mesdagstraat 1, Meppel, tel. 05220-53559.
MEJ. C.C.A. BRIET, *secretaresse*, Beethovenstraat 11, Amsterdam
J.C. VRIELINK, *penningmeester*, H. Stevinstraat 11, Harderwijk, tel. 03410-5288, postrekening 1561752 t.n.v. de penningmeester Didaktiekcommissie V.G.N.
J. BROUWER, Elst (Gld).
P. DOVES, Zaandam
L.G. DALHUISEN, Warmond
H. van der VEEN, Veendam

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

DRS. H.W. TIMMER, Kogeldistel 64, Rotterdam-3014, tel. 010-215347, *voorzitter*
DRS. K. van DIJK, Spechtstraat 7, Zwijndrecht, tel. 078-25843, *1e vice-voorzitter*, beleid colleges.
DRS. J.H. VINK, Delflandstraat 69, Nootdorp, tel. 01731-8496, *2e vice-voorzitter*, conferenties.
P.W. BROUWER, Esdoornlaan 1, Rotterdam-3012, tel. 010-226431, *1e secretaris*, interne zaken.
J.G. KIKKERT, Karekietlaan 12, Oostvoorne, tel. 01885-2926, *2e secretaris*, organisatie en administratie van de collegedagen.
W. BACHMAN, Veld en Beemd 65, Krimpen a.d. IJssel, tel. 01807-5429, *Penningmeester*.

AFDELINGEN

De organisatie van de postacademiale colleges in de diverse plaatsen is in handen van de besturen van de V.G.N.-afdelingen.

De adressen van de *afdelingssecretariaten* zijn:

<i>Alkmaar:</i>	Lindenlaan 12, Bergen N.H.	<i>Haarlem:</i>	Noorderdreef 160, Vennep.
<i>Arnhem:</i>	Kinkelenburglaan 2.	<i>Heerlen:</i>	Leenderkapelweg 27, Schaesberg.
<i>Amsterdam:</i>	Anton Mauvelaan 7,	<i>Hengelo:</i>	Th. de Keyserstraat 276, Enschede.
	Nederhorst ten Berg.	<i>Leeuwarden:</i>	Gerard ter Borchstraat 19.
<i>Den Bosch:</i>	Philips de Tweedestr. 51.	<i>Maastricht:</i>	Veldspaatstraat 23.
<i>Breda:</i>	Bavelselaan 224.	<i>Rotterdam:</i>	Kamperfoelielaan 15, Oostvoorne.
<i>Eindhoven:</i>	Junolaan 16.	<i>Utrecht:</i>	J.F. Kennedylaan 131, Woudenberg.
<i>Goes:</i>	Spanjaardstr. 37, Middelburg	<i>Venlo:</i>	Groenstraat 244.
<i>Groningen:</i>	Kamperfoelieweg 42, Paterswolde.	<i>Zutphen:</i>	Gerstekamp 12, Warnsveld.
<i>Den Haag:</i>	Lindenstraat 22, 's-Gravensande.	<i>Zwolle:</i>	Stevinstraat 11, Harderwijk.

MAVOCOMMISSIE

P.G. RUYS, *voorzitter*, Zandkamp 140, Hoogland, tel. 03493-2128.
B. BERENSCHOT, *secretaris*, Binnenweg 64, Maarssen, tel. 03465-1326.
A.L. VERHOOG, Leiderdorp.
P. DOVES, Zaandam.
G. ERIKS, Schagen.
F. VISSER, Den Haag.

COMMISSIE PEDAGOGISCHE AKADEMIES (PEDAK)

L.W. BOOGERT, *voorzitter*, Wielengahof, Delft, tel. 015-563034.
A.J. KAARSEMAKER, *secretaris*, Schepenenlaan 210, Middelburg, tel. 01180-3661.
DRS. D.J. NOORDAM, *penningmeester*, Jan Vethkade 50, Dordrecht, tel. 01850-37781.
P.W. BROUWER, Rotterdam.
BR. EMILIUS GORDIJN, 's-Gravenhage.

redactie blikopener

AAN ALLE DOCENTEN GESCHIEDENIS EN MAATSCHAPPIJLEER

Evenals vorig jaar willen wij u graag vertellen wat Keesings Blikopener u in de volgende jaargang te bieden heeft. O.m. naar aanleiding van opmerkingen uit de Docentenredactieraad en de Raad van Advies hebben wij aan Blikopener de volgende opzet gegeven:

Bij de inhoud zal de klemtoon vooral gelegd worden op de vakken geschiedenis en maatschappijleer. Hierbij zullen de artikelen zoveel mogelijk met elkaar samenhangen maar ook afzonderlijk te gebruiken blijven. Daarnaast blijven wij aandacht besteden aan de vakken sociale geografie en economie, waarbij wij ervoor willen zorgen dat de artikelen niet alleen bruikbaar zijn voor de vakdocent maar ook voor de docent maatschappijleer. Verder zal er een serie over politieke structuren en processen komen, die zal liggen op het grensvlak van geschiedenis en maatschappijleer. Tenslotte willen wij de resterende bladzijden vullen met randonderwerpen van een wat verstrooiender karakter zoals sport, kunst, techniek, enz. Gaarne verduidelijken wij deze opzet aan de hand van onderstaande uiteenzetting voor elk vak apart:

GESCHIEDENIS. Door het belichten van actuele situaties in verschillende werelddelen sluiten wij aan bij het leerplan dat kennis van de laatste 50 jaar vereist (steeds drie blzn. per nummer.) Zo komen er artikelen over het Midden-Oosten, de V.S. aan de vooravond van de verkiezingen in november a.s. en over de jongste ontwikkelingen in China. Zoals gezegd zullen de historici tevens hun voordeel kunnen doen met de serie over politieke structuren en processen, niet in de laatste plaats omdat de onderwerpen van deze serie zoveel mogelijk zullen aansluiten bij de zoëven genoemde actuele onderwerpen. Bij het artikel over het Midden-Oosten komt dan een artikel over het nationalisme; bij dat over de V.S. een over presidentiële en parlementaire democratie en bij het artikel over China een over typen van leiderschap, waarbij Mao Tse-toeng als een zg. charismatische leider ten tonele komt. (per nummer steeds 2 blzn.)

MAATSCHAPPIJLEER. Behalve de serie over politieke structuren en processen komt er in elk nummer van Blikopener een discussie-rubriek waarin een bepaald thema van twee kanten wordt belicht. Hieraan kan een inleiding voorafgaan (telkens 2 of 3 blzn.) Ook hierbij wordt gestreefd naar aansluiting bij de onderwerpen uit de vorige twee rubrieken. Zo past een discussie over het geoorloofd zijn van gewapend verzet zowel bij "Het Midden-Oosten" als bij "Het Nationalisme" en een discussie over tweepartijen- en districtenstelsel zowel bij "De V.S." als bij "Presidentiële en Parlementaire Democratie."

SOCIALE GEOGRAFIE. In deze serie willen wij de ruimte laten zien door de bril van de mens die haar bewoont en inricht (steeds 2 blzn.) "Hoe beleeft een binnenstadbewoner zijn directe woonomgeving?"; "Wat ervaart een stedeling die op het platteland gaat wonen?" enz. Vanuit welke ervaringen komen zij eventueel in actie?

ECONOMIE. Bij dit vak zullen wij trachten de artikelen (telkens 2 blzn.) toe te spitsen op het element discussie; ook terwille van de docent maatschappijleer.

Hoogachtend,
Redactie Keesings Blikopener.

P.S. Voor gratis proefnummers bent u welkom bij:
SYSTEMEN KEESING, Ruysdaelstraat 71-75, Amsterdam-Zuid, telefoon 020 - 719444.