

log naar aanleiding van de Súdetenkwestie heeft afgehouden.

Ook een Amerikaans geleerde, David L. Hoggan wijst in zijn boek, dat in het Duits vertaald is onder de titel "Der erzwungene Krieg": die Ursachen und Urheber des zweiten Weltkrieges, Tübingen, 1962, de schuld niet aan Hitler, maar aan de diplomaat Halifax toe. Dat dergelijke boeken ondanks de hoge prijs veel gelezen worden, bewijzen de 4 drukken die dit boek in de Duitse uitgave reeds beleefde.

Met dit voedsel wordt de jongere generatie in Duitsland opgevoed!

Gelukkig is er daarnaast ook een andere houding te vinden. We denken b.v. aan de Marienschwesternschaft bij Darmstadt, waar men een sobere maaltijd staande nuttigt om niet alleen in het gebed, maar tevens door een bepaalde handeling de schuld te belijden voor hetgeen de Joden is aangedaan en boete te doen.

Men kan, zoals H. A. M. Hoefnagels doet in het supplement van het Handelsblad van 16 maart 1963, wijzen op de arbeid van de cursussen in Sleeswijk-Holstein voor geschiedenisleraren, die hun kennis willen democratiseren, op de herziening van de leerboeken in Braunschweig, ook op de ontmoeting van Duitse historici in Aken, enz. Ook op de verschijning van boeken als dat van Shirer, dat de tweede wereldoorlog terugbrengt tot het Duitse volkskarakter, enz.

Het is en blijft moeilijk om over de eigen tijd een juist oordeel te vellen, maar gerust op onze oostelijke burens, als volk, zijn we nog altijd niet.

* * *

H. J. Nannen

In Kleio 1963 No. 2 was de redactie door plaatsgebrek gedwongen enkele opmerkingen te maken over "Europa en het geschiedenisonderwijs". Zij heeft de mogelijkheid gevonden het gehele artikel in dit nummer op te nemen.

R.

EUROPA EN HET GESCHIEDENISONDERWIJS

Van 8 - 12 januari jl. organiseerde het Europese Centrum van de Cultuur, gevestigd in Genève, studiedagen, gewijd aan de vraag, welke bijdrage het geschiedenisonderwijs zou kunnen leveren bij de bevordering van het Civisme Européen - wij laten de term voorlopig onvertaald.

Deze dagen werden gehouden te Brussel en de organisatie ervan was mogelijk gemaakt, doordat de Belgische Regering bereid was gevonden de kosten te dragen. Ondergetekenden, aangezocht door het bestuur van de V. G. N. hebben het niet betreurd dat zij aan deze uitnodiging gevolg hebben gegeven.

Het Ministerie van Onderwijs te Brussel had voor de huisvesting beslag gelegd op het sinds de Brusselse tentoonstelling geheel gerestaureerde kasteel van Karreveld.

De studiedagen werden bezocht door ongeveer 40 deelnemers, waarvan de helft uit het gastland afkomstig was en de andere helft uit Duitsland, Engeland,

Frankrijk, Griekenland, Italië, Nederland, Oostenrijk en Zwitserland. Gedeeltelijk kwamen de deelnemers uit de kringen van het onderwijs: docenten, inspectie, ministerie en pedagogische centra, gedeeltelijk vertegenwoordigden zij het Europese Centrum van de Cultuur en andere Europese instellingen en organen.

Stond de eerste dag onder leiding van de Heer Denis de Rougemont, gewoonlijk werd de voorzitterszetel ingenomen door de Heer Yves Roger, een van de beide Secretarissen-Generaal voor de onderwijshervorming van het Ministerie te Brussel. De vertegenwoordigster van het Europese Centrum, Mevrouw A. Ducimetière nam het secretariaat waar. De wijze waarop dit bureau gedurende de studiedagen functioneerde, maakt aanspraak op veel waardering. Komend tot de inhoud van de "stage" is de eerste vraag die dan gesteld en beantwoord moet worden: wat wordt bedoeld met Civisme Européen?

Het is enigszins spijtig dat de deelnemers aan het eind van de studiedagen moesten erkennen, dat men er niet in was geslaagd om een allen bevredigende definitie op te stellen. Als vertaling willen wij de keuze laten tussen: Europese burgerzin of Europese burgerschapskunde, waarbij wij vaststellen, dat met civisme dan eens het een, dan weer het ander bedoeld werd en vaak een mengsel van beide.

Vervolgens kan men zich afvragen, waarom de keuze juist op historici was gevallen als de eerste groep die men met de aanhangig gemaakte vraagstukken wilde confronteren. Dit kwam omdat de initiatiefnemers van mening waren, dat historici in de stof van hun onderwijs zoveel aanknopingspunten kunnen vinden voor de bevordering van het Civisme Européen. Men veronderstelt blijkbaar dat zij collega's die andere vakken doceren zouden kunnen animeren. Om misverstanden uit te sluiten is het goed om hier te vermelden dat het Europese Centrum de conferentie niet bijeen had geroepen om de leraren te vertellen hoe zij hun lessen moesten geven, maar om van de leraren te vernemen of zij mogelijkheden zagen om het Centrum te assisteren bij het volbrengen van de taak die het zich gesteld heeft ten aanzien van de Europese bewustwording van de komende generatie.

Deze houding van bescheidenheid van het Centrum vond zijn weerslag in de leiding van de studiedagen die bewust niet strak was om iedere deelnemer de gelegenheid te geven zijn visie op het gestelde probleem naar voren te brengen. Dat Frans de taal van de studiedagen was, bood aan de Franstaligen onder de aanwezigen gelegenheid de andere deelnemers ruimschoots van hun oratorisch talent te doen genieten.

Een ander gevolg van de bewuste souplesse waarmee de studiedagen waren georganiseerd en werden geleid was, dat men niet alleen oratorisch nog eens op zijwegen geraakte, maar ook wat de onderwerpen van studie en onderzoek betreft. Zo werden zaken ter sprake gebracht zoals de opleiding van de leraren in de verschillende landen, het onderwijs in de moderne talen aan de Europese school te Brussel, de stand van zaken bij de Europese Economische Gemeenschap, die de aandacht te zeer van het eigenlijke onderwerp afleidde. Dientengevolge kwam men tenslotte in tijdnood en kon geen duidelijk slotpro-

tocol worden geformuleerd.

Nog een ander programmapunt van de stage dat niet helemaal het rendement gaf, dat de ontwerpers er misschien van hadden verwacht, was het bijwonen van lessen waarvan de deelnemers vooraf tezamen met de docent de syllabus hadden ontworpen.

Het denkbeeld was op zichzelf aantrekkelijk genoeg om het nemen van de proef te rechtvaardigen.

Teneinde te voorkomen dat de stage zich zou verliezen in theoretische bespiegelingen en daarbij de aansluiting met de praktijk van de les- en leer-situatie van alle dag in de klas uit het oog zou verliezen, waren enige docenten van de Europese school te Brussel en van het openbare en bijzondere Belgische onderwijs in de hoofdstad uitgenodigd tezamen met geïnteresseerde gedelegeerden een "gewone" geschiedenisles te ontwerpen, waarbij het Civisme Européen aan zijn trekken zou komen, zonder dat men echter de gebruikelijke presentatie van de stof geweld aan deed. De lezer zal het belang van deze opgave inzien. Elke syllabus die aan de gestelde eisen voldeed en een geslaagde les opleverde, zou een vingerwijzing zijn voor de wijze waarop het geschiedenisonderwijs de Europese burgerzin zou kunnen versterken.

De docenten van de Brusselse scholen, die de uitnodiging hadden aanvaard, hadden besloten "het spel volkomen eerlijk te spelen", d.w.z. zij hadden geen speciale onderwerpen of klassen uitgezocht, maar hun keuze beperkt tot de klassen die ze op de voor de proefneming aangewezen dagen op hun rooster hadden en tot de stof welke in die klassen op dat ogenblik volgens programma aan de orde was. Hoewel natuurlijk het ene onderwerp zich beter leende voor de proefneming dan het andere, was het samenstellen van de syllabus een ongemeen boeiende bezigheid. Het was zeer interessant om bijvoorbeeld eens te vernemen wat Franse collega's essentieel achtten voor het geven van een juist beeld van de Franse revolutie aan Nederlandse kinderen of hoe Belgen dachten over de betekenis van Brugge voor de Europese handel in de 13^{de} eeuw. De lessen zelf echter waren enigszins een ontgoocheling, omdat geen inzicht kon worden verkregen in de wijze waarop de leerlingen op de les reageerden, wat zij er van meenamen, tot welke gedachten de les hen inspireerde. Het bleek dat de proefneming te veel was geïmproviseerd en dat de les-situatie bij alle zorg voor "eerlijk spel" toch te abnormaal was door het grote aantal "waarnemers" in het lokaal. Daardoor was de nabespreking van deze lessen even aarzelend als de voorbereiding enthousiast was geweest. Bij alle goede wil bleek de goede vorm (nog) niet gevonden.

Toch zou het ons spijten indien de lezer uit deze lichte kritiek zou afleiden dat de studiedagen niets positiefs hebben opgeleverd, want wij menen dat wij toch wel wat rijker in kennis en met enkele aantrekkelijke perspectieven voor het onderwijs naar huis zijn gegaan. Niet dat we een ingrijpende verandering van het geschiedenisonderwijs durven of willen aankondigen. Het is meer, dat op bepaalde facetten van ons doceren weer eens de aandacht is gevestigd. Allereerst konden wij tot onze vreugde vaststellen, dat het de overheersende mening van de vergadering was, dat de historicus meer tijd aan het heden-

daagse gebeuren of aan het zeer recente verleden zou moeten besteden dan hij veelal doet. Wij voelden ons in dit opzichtenigszins bevoorrecht ten opzichte van andere landen. Daar moet men zich soms behelpen met krantenknipsels op het prikbord en dergelijken, terwijl wij voor een meer systematische behandeling kunnen beschikken over periodieken als *Reflector* en *Blikopener*. Ook bleek het ons dat de geschiedenisleraar in Nederland een grotere vrijheid geniet in de keuze van zijn stof en de wijze van behandeling. Interessant was het vervolgens de deelnemers te horen over de plaats, welke toekomt aan de nationale geschiedenis.

Men was het erover eens, dat zij behandeld moet worden in het kader van de algemene, hetgeen geen schokkende conclusie kan genoemd worden. Iets schokkender vonden wij de klacht van sommige docenten, dat zij vanwege een nauwkeurig vastgesteld lessenschema of een voorgeschreven leerboek verplicht worden aan de nationale geschiedenis een groter plaats te geven dan zij voor wenselijk houden en deze stof meer te accentueren dan zij in overeenstemming achten met de eisen die aan een verantwoorde presentatie gesteld mogen worden.

Niemand ontkende verder, dat de geschiedenisdocent die zichzelf respecteert, zal streven naar objectiviteit en correcte feitelijke informatie. Men was van mening dat deze facetten van de didactiek de *conditio sine qua non* waren van de bevordering van de Europese burgerzin door middel van het geschiedenisonderwijs.

"De waarheid is de sleutel tot de Europese burgerzin", formuleerde een der inleiders.

Uit de levendige en deskundige discussie over dit punt willen wij gaarne de volgende opmerkingen ter nadere overweging aan de lezer doorgeven. De eis van correcte informatie en objectieve presentatie is even natuurlijk als het moeilijk is om aan haar te voldoen.

Hier is niet alleen de kwaliteit van de gegeven les in het geding, maarevenzeer de houding van de leerling die met deze gegevens wordt geconfronteerd. In veel gevallen zal de objectiviteit van de leraar door de subjectiviteit van de leerling worden geneutraliseerd. De leerling toch hoort de leraar aan vanuit een complex van vooroordelen dat hij van thuis of van elders meebrengt en is, veelal onbewust, in staat om hetgeen hij hoort in te passen in of aan te passen aan de voorstelling van zaken die hij al had toen hij het leslokaal betrad. Er werden krasse staaltjes gereleveerd van gevallen waarin de leerling meende van de docent een voorstelling van zaken te hebben gehoord die volkomen omgekeerd was aan hetgeen de docent bedoeld had te verstaan te geven. Geen der deelnemers stelde zich overigens op het standpunt dat het geschiedenisonderwijs, bij handhaving van het streven naar objectiviteit en feitelijke correctheid, zich niet zou mogen stellen op de grondslag van een idee. Men meende dat van het geschiedenisonderwijs trouwens niet veel vormende kracht zou uitgaan indien dat niet zo zou zijn. Men was tevens van gevoelen dat het geenszins in strijd zou zijn met de ethiek van het geschiedenisonderwijs, indien deze idee in de tweede helft van de twintigste eeuw zou zijn dat het eigen

volk en land een deel is van een gestructureerde totaliteit van volken en landen dichtbij en veraf.

Allen waren ervan overtuigd dat Europa voor de hedendaagse jeugd waarschijnlijk meer een realiteit is dan voor de oudere generatie en dat dus de bovengeschetste basisidee van de gestructureerde totaliteit der volken niet vreemd is aan de denkbeelden waarmee de leerling de klas betreedt. De kans dat de objectiviteit van de leraar door de subjectiviteit van de leerling wordt geneutraliseerd zou in dat geval aanzienlijk minder zijn.

Bezien we in dit licht de opmerking gemaakt door de voorzitter, de Heer Roger, dat één van de doeleinden van het onderwijs toch moet zijn om de leerlingen op te voeden tot zelfstandig denkende mensen, dan kan men in de geest van het "Civisme Européen" de leerling hierbij helpen. Het knoopt immers aan bij zijn belangstelling, het leert hem zijn informatie te toetsen en de beschikbare gegevens op de juiste wijze te hanteren, het kweekt kritische zinnigheid en doet hem eigen volk en eigen opvatting zien in een groter geheel.

Als het waar is dat "iedere tijd zijn eigen geschiedenis schrijft", dan zal het Civisme Européen toch zeker niet vreemd mogen zijn aan het stramien van de geschiedenis zoals wij die nu schrijven en doceren.

Ziedaar ongeveer de conclusie waartoe de deelnemers van de studiedagen te Brussel kwamen ten aanzien van de assistentie die het geschiedenisonderwijs zou kunnen bieden aan de uitgroei van het "Civisme Européen".

Hoe het doceren van de Europese burgerschapskunde geïntegreerd zou kunnen worden in het onderwijzen van de hedendaagse geschiedenis is op deze studiedagen maar flauwtjes uit de verf gekomen. Daaraan was niet alleen het volle programma schuldig, maar ook het wat ongearticuleerde methodologische denken van de groep. De complexiteit van het begrip "Civisme", gevoegd bij het verschil van inhoud en nuance dat het in verschillende monden had, heeft aanleiding gegeven tot enig onklaar denken dat als zodanig wel erkend werd, maar niet voldoende gecorrigeerd. Zo gebruikte men met charmante onbevangenheid de termen "civisme dans l'éducation" en "éducation civique" door elkaar zonder zich de tijd te gunnen daartussen het onderscheid te maken, dat voor een goed begrip toch hoogst noodzakelijk is.

Ondergetekenden hebben tegenover de andere deelnemers de verplichting op zich genomen om hetgeen zij te Brussel hebben geleerd aan hun collega's in Nederland zoveel als in hun vermogen ligt door te geven.

Zij menen dat zij met bovenstaand verslag zich enigermate van deze taak hebben gekweten, maar houden zich gaarne beschikbaar om op een later ogenblik bij een passende gelegenheid uitvoeriger op een en ander in te gaan. Ook zullen zij wanneer zij het geschreven rapport over de Brusselse studiedagen in hun bezit hebben, daaruit gaarne in dit tijdschrift nog aanvullende mededelingen doen, zo daarin zaken naar voren mochten komen die zij nu niet hebben gereleveerd en waarvan zij mogen verwachten dat zij de collega's zullen interesseren.

Dr. J. G. van der Valk

Dr. M. van der Vorst