

9. juli

KLEIO

UIT DE INHOUD:

- 1 Bestuursmededelingen
- 2 Reactie op bespreking van „Marx voor het eindexamen”
- 3 Semi-concentrisch en exemplarisch
- 4 Is de Duitse literatuur weer het lezen waard?
- 5 Conclusies en vragen
n.a.v. de keuze-onderwerpen in de vierde klas
- 6 Uitreiking Fibulaprijs
- 7 Actualia
- 8 Boekbespreking

VERENIGING VAN GESCHIEDENISLERAREN IN NEDERLAND (V.G.N.) BESTUUR

MR. DR. C. W. VAN VOORST VAN BEEST, *voorzitter*; Spoorsingel 35, Rotterdam 4, tel. 010-282046

H. DE RUYTER, *1e secretaris*; Koningin Wilhelminalaan 22, Leidschendam, tel. 01761-3657

S. P. M. VERHEIJ, *2e secretaris*; Jacob Mosselstraat 65, 's-Gravenhage, tel. 070-838725

W. PABST, *penningmeester*; Bovenkruierlaan 17, Rotterdam 12, tel. 010-184884, postrekening 128701 t.n.v. de penningmeester van de V.G.N., Rotterdam

ZR. DR. A. J. M. ALKEMADE, Rotterdam

DR. F. DROST, Arnhem

DR. P. A. M. GEURTS O.F.M., Leiden

DRS. G. VAN ROON, Rijswijk

CONTRIBUTIE

f 20,— per kalenderjaar, het abonnement op *Kleio* inbegrepen

LEDENADMINISTRATIE

De ledenadministratie berust bij S. P. M. VERHEIJ, Jacob Mosselstraat 65, 's-Gravenhage, tel. 070-838725. Aangifte en afschrijvingen aan dit adres. Bij aangifte wordt dringend verzocht mee te delen: naam, voorletters, eventueel titel, bevoegdheid, huisadres, telefoon- en netnummer, adres van school van hoofdbetrekking

COMMISSIES

DIDACTIEKCOMMISSIE

DRS. A. H. VAN DEN BERG, *voorzitter*; DRS. J. H. BIERLING; C. H. M. BOSCH;

DR. A. VAN HULZEN; O. POLETIEK; J. SOUREN; H. E. DE WOLFF

Secr. penn.: MEJ. DRS. M. A. AALDERS, De Laat de Kanterstraat 22, Leiden, tel. 01710-32169

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

De gegevens over de P. A. commissie staan vermeld op de laatste tekstpagina van dit nummer

COMMISSIE - PUBLICITEIT

Leden: DR. F. DROST, *voorzitter*; A. ADANG

Secretaris: W. F. KALKWIEK, Hommelseweg 486, Arnhem, tel. 08300-32149

KLEIO

Orgaan van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland

Redactie: DR. P. A. M. GEURTS; DRS. H. J. NANNEN; DR. D. J. ROORDA;

DRS. G. W. T. M. TOMASSEN; G. WIJLING

Secretaris: DRS. A. C. H. J. VAN NOORT, Oranjelaan 101, Lisse, tel. 02530-4527

KLEIO - DIDACTICA:

Bestellingen *Kleio*-*Didactica*-nummers postrekening 128701 t.n.v. de penningmeester van de V.G.N.: W. PABST, Bovenkruierlaan 17, R'dam-12, met vermelding welk nummer wordt gewenst.

Correspondentie betreffende deze nummers: S. P. M. VERHEIJ, Jacob Mosselstraat 65, Den Haag, tel. 070-838725

Abonnementen voor leden: gratis; voor niet-leden f 15,— per kalenderjaar; studentenabonnement: f 10,— per kalenderjaar. Opgave aan S. P. M. VERHEIJ, Jacob Mosselstraat 65, 's-Gravenhage, tel. 070-838725

Kleio wordt uitgegeven door de V.G.N. in samenwerking met de Stichting Onderwijs Oriëntatie, gevormd door de uitgevers J. M. Meulenhoff - J. Muusses - P. Noordhoff - Nijgh & Van Ditmar - Spruyt, Van Mantgem & De Does - W. J. Thieme

KLEIO

*Tijdschrift van de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland
(V.G.N.)*

ACHTSTE JAARGANG - NUMMER 2 - FEBRUARI 1967

BESTUURSMEEDEDELINGEN VAN HET BESTUUR

Drs. P. P. J. van Caspel is afgetreden als lid van het bestuur i. v. m. zijn benoeming tot wetenschappelijk ambtenaar te Groningen. Dr. A. van Hulzen is afgetreden als lid van didactiekcommissie.

Op 6 februari vergaderde de Commissie Postacademiaal Vorming met de voor het eerst bijeengeroepen Raad van Advies te Utrecht. Over en weer werd van gedachten gewisseld over de huidige en toekomstige activiteiten op postacademiaal gebied.

Op 7 maart a. s. om drie uur houdt Prof. Dr. F. L. Ganshof een lezing over: "Wezen en structuur van het Karolingische Rijk". De leraren geschiedenis worden uitgenodigd deze lezing bij te wonen.

De lezing wordt gehouden te Leiden in de Leidse Universiteit Rapenburg 67, zaal 4.

De jaarvergadering 1967 zal door omstandigheden niet gehouden kunnen worden in Veldhoven. De jaarvergadering zal thans te Rotterdam worden georganiseerd.

In afwijking van het gestelde in de nummers 1 t/m 4 (of 5) van de reeks Kleio-Didactica, verzoeken wij u bestellingen van deze en latere deeltjes te doen door overschrijving van het verschuldigde bedrag op giro 128701 t. n. v. de penningmeester van de VGN. U gelieve daarbij aan te tekenen, welk deel of welke deeltjes u wenst te ontvangen. De tweede secretaris draagt zorg voor de verzending.

Tot nu toe zijn verschenen:

1. P. A. M. Geurts, De thematische methode in het geschiedenisonderwijs (prijs voor leden f 1,50, voor niet-leden f 2,25);
2. Verslag conferentie vaderlandse geschiedenis (f 1,50 - f 2,25);
3. H. Dragt, Schoolreizen als aanvulling op het geschiedenisonderwijs (f 1,50 - f 2,25);
4. P. F. M. Fontaine, Een methode van zelfwerkzaamheid (f 2,25 - f 3,--).

REACTIE OP BESPREKING VAN "MARX VOOR HET EINDEXAMEN"

In het decembernummer van Kleio bespreken Dr. Th. van Tijn, P. Giels en H. de Ruyter het eindexamenonderwerp "Marx", geschreven door Drs. H. G. Leih en verschenen in de serie "Dichterbij", keuze-onderwerpen voor het eindexamen; Uitg. mij. J. H. Kok N. V., Kampen. Het is een bespreking die teleurstelt en enkele vragen oproept. Daarom een paar opmerkingen.

Van Tijn c.s. hebben in de eerste plaats het boekje didactisch proberen te benaderen. Hebben ze het wel geprobeerd? Ze vertellen slechts in het algemeen welke wegen bij de studie van eindexamenonderwerpen bewandeld kunnen worden, dat daarin veel van leraar en leerling afhangt enz. Dingen die we zo langzamerhand allemaal weten en die al eerder in Kleio te lezen zijn geweest. Aan het slot delen ze mee welke weg Leih gekozen heeft. Tot een serieuze beoordeling van zijn didactische opzet komen ze niet: ze testen géén van zijn pogingen en suggesties. Pogingen en suggesties om de leerlingen bij dit belangrijke en niet zo eenvoudige onderwerp écht zelf aan het denken, discussiëren en studeren te zetten, om ze zó tot een eigen zelfstandig oordeel te laten komen. Hebben de schrijvers de pagina's 5, 6 en 7 van "Marx" wel gelezen?

Graag hadden we hier iets over willen horen. Het had misschien - vooral omdat we allen in de experimentele fase werken - waardevol kunnen zijn. Aan de vage en wat goedkoop aandoende opmerking dat de vragen soms te moeilijk en soms te gemakkelijk zijn, heeft niemand enig houvast.

Ik acht het ontbreken van een serieuze beoordeling over de didactische opzet van "Marx" dan ook teleurstellend en een ernstig verzuim.

Niet minder ernstig is vervolgens een verwijt dat Van Tijn c.s. de schrijver van "Marx" menen te moeten maken. Zijn boekje zou niet objectief zijn: het geeft een vermenging van uiteenzetting en kritiek. Als voorbeeld voeren zij o.m. aan: "En zo is bij Marx de wetenschap eschatologie geworden". In die zin zit inderdaad een beoordelingselement. Maar het is ook het constateren van een feit.

Zal overigens in de meest eerlijke beschrijving van iemands ideeën niet altijd het beoordelingselement naar voren komen, alleen al door de wijze waarop men accentueert en achtergronden geeft? Is dat erg? Het is onontkoombaar. Erg is, als men de beschreven gedachtenwereld geen récht doet. Of het althans niet serieus probeert. Heeft Leih dat niet gedaan? Heeft hij niet vermeden de leerlingen eigen opvattingen op te leggen? Hij heeft voor dat laatste juist nadrukkelijk gewaarschuwd. Zie de bladz. 5, 6 en 7 van zijn boekje. Waarom hebben Van Tijn c.s. dat verzwegen? Zij geven geen objectieve uiteenzetting, maar een onjuiste kritiek.

Nog ernstiger vind ik dat de drie schrijvers uit het Marx-citaat, boven hoofdstuk 4, slechts één zin publiceren: "Het is niet het bewustzijn der mensen dat hun zijn, maar omgekeerd hun maatschappelijk zijn dat hun bewustzijn bepaalt" en dan concluderen dat Leih uit deze zin afleidt dat de economische omstandigheden bepalend zijn voor de geschiedenis, terwijl zij er uit lezen dat het de sociale omstandigheden zijn. Inderdaad iets anders. Maar waarom hebben zij óók niet de eerste zin van dat citaat afgedrukt? Die luidt: "In het algemeen bepaalt de produktievorm van het materiële

leven het sociale, politieke en geestelijke levensproces".
Zó komt de zaak in een wel iets ander, genuanceerder licht te staan.
De schrijvers kritiseren wel op een dubieuze wijze.

Tenslotte: Van Tijn c.s. veroordelen Leih's boekje als te abstract ideologisch.
Wie hun bespreking leest kan zich hier alleen maar over verbazen. Aan de hand
slechts van deze drie opmerkingen - er is méér te noemen - meen ik de vraag te
moeten stellen: hebben de schrijvers niet zélf uit een bepaalde ideologie hun beoor-
deling geschreven? Doet bovendien het verwijt dat Leih een gebrek aan objectiviteit
getoond heeft van de kant van de eerste recensent niet wat merkwaardig aan, als men
de "commissoriale" bespreking van het door hem geschreven cahier op pag. 24, on-
deraan, in Kleio, 7e jrg., no. 7 leest?

In werkelijkheid is dit allemaal natuurlijk niet zo erg. Het bezig zijn met de historie
is immers een discussie zonder eind. Een discussie met elkaar én met ons zelf'.
Maar moeten we het niet op een andere wijze proberen te doen dan in de recensie
van "Marx" gedemonstreerd is? Niet alleen om het vak, maar vóóral om het: hoe
zijn onze leerlingen er mee bezig? Daarom is het ontbreken van een goede bespre-
king over de didactische opzet van "Marx" toch wel het méést teleurstellend!

C. M. H. Bosch

De redactie vraagt zich evenals de heer C. M. H. Bosch af, of de publicaties van
"Commissoriale recensies" een succes zijn geweest en of de nobele bedoelingen, die
daarbij vooropstonden zijn gerealiseerd. Het komt ons voor, dat de resultaten niet
doordachter zijn geworden dan bij eenmansrecensies. Zij zijn in het algemeen juist
eerder feller en negatiever uitgevallen. Dient het bestuur van de VGN, dat in dezen
het initiatief genomen heeft (verslag van de vergadering van het Dagelijks Bestuur
van de VGN en enige uitgevers op 12-1-1966 te Hilversum Kleio 1966, 7 jrg. no. 4
blz. 1-2), zich over deze materie niet opnieuw te beraden?

Redactie.

NIEUWE LEDEN

A. J. Berger	Troelstralaan 7a	Groningen
Drs C. C. Blitz	Rafaëlplein 36	Amsterdam-Z.
A. P. Brandes	Pegasusstraat 54	Haarlem-N.
Mej. Drs H. Colenbrander	Keizersgracht 737	Amsterdam
J. Driessen	Thomas de Keyserstraat 276	Enschede
M. v. d. Dungen	Boslaan 26	Son (NB)
Drs D. J. van Dijk	Tromplaan 9	Hilversum
Mej. H. W. van Essen	Radesingel 41d	Groningen
Drs M. Ferwerda	Anjelierstraat 10	Heerenveen
Drs J. van der Haar	Dr Boeslaan 49 II	Wageningen
C. Hegt	Laan van Meerdervoort 541	Den Haag
Zr M. Felicitas H. K. -lid (H. A. M. Hochstenbach)	Brusselseweg 150	Maastricht
A. Hollander	Zandpad 25	Maarssen

A. H. de Hoop	Adm. de Ruyterweg 20 D	Rotterdam-N.
Drs H. K. s' Jacob	Hofdijk 84	Oegstgeest
A. C. de Jong	Laan van N. O. Einde	Voorburg
Drs M. H. Knijtjzer	Reguliersgracht 90	Amsterdam-C
W. van Koldam	Vloeddijk 56	Kampen
Drs B. Marinus	Erasmuslaan 8	Amstelveen
S. Mulder	Middenduinweg 26	Santpoort
Drs J. M. P. van Oorschot	Kromhoutstraat 21	Eindhoven
K. A. Roelen	Willem Schürmannstraat 19a	Rotterdam-1
H. Roest	Riederstraat 22	Rotterdam-25
Drs M. J. M. Siewe	Graafschapstraat 7''	Amsterdam-10
P. H. Tuinman	Trumanlaan 193	Utrecht
Mej. D. S. Vogelesang	Montferlandstraat 8'	Amsterdam-Z II
H. Vijgen H. K. -lid	Oude Almeloseweg 75	Borne
Drs J. G. v. d. Land	Olympiaweg 25'	Amsterdam-Z

SEMI-CONCENTRISCH EN EXEMPLARISCH

dr. P. van der Meulen

Op bladzijde 9 en 10 van zijn brochure spreekt Geurts over de semi-concentrische methode. Gelijk bekend willen de voorstanders daarvan de "gehele" geschiedenis in grote trekken chronologisch behandelen in de klassen één tot en met drie. De leerlingen, die daarna de school verlaten, bezitten dan - voorzover het de geschiedenis aangaat - van alle perioden, ook van de laatste, een zekere elementaire kennis; zij die blijven, kunnen na deze algemene orientatie, zich in de hogere klassen wijden aan een grondiger studie, zowel van de laatste halve eeuw als van een aantal, uit de gehele geschiedenis te kiezen onderwerpen. (Ik gebruik hier gemakshalve de terminologie van de nieuwe eindexamenregeling, hoewel - zoals men weet - de eerste druk van Fundamenten en Mijlpalen reeds in 1959 is uitgekomen). Ik neem aan dat Geurts tegen de opzet van het semi-concentrische onderwijs, voorzover dat de hogere klassen aangaat, geen enkel bezwaar zal koesteren. Wel heeft hij kritiek op wat men hier in de laagste drie doet. "Wij zouden, zegt hij" themata aan de orde willen stellen vanaf de eerste klas om redenen die onder Motivering zijn genoemd". Lezen wij nu nog eens na, welke redenen hij onder Motivering opsomt, dan zijn dat dezelfde, die wij in het vorige artikeltje citeerden, de argumenten, die hij aanvoert dus ter verdediging van het thematisch te werk gaan. Terwille van het belang, dat deze zaak voor ons onderwijs heeft, moge ik ze hier wat nader bekijken, maar nu in hun functie van rekwisitoor tegen de semi-concentrische opzet in de lagere klassen.

Zijn eerste argument - men zal het zich herinneren - luidt dat men door het thematisch te werk gaan de overlading bestrijdt. Dat doet de semi-concentrische methode volgens hem dus niet, althans niet in voldoende mate. Slaan we nu echter de, door Van der Hoeven en Reinsma ondertekende "Verantwoording" op, die aan de eerste druk van Fundamenten en Mijlpalen is voorafgegaan, dan komen wij tot de ontdekking, dat zij stofbeperking juist als een der grootste voordelen van hun methode be-

schouwen. "Wij weten", zo heet het, "dat wij niet meer dan een noodzakelijke ondergrond van feiten geven". - "Wij moeten veel van wat vroeger belangrijk was laten vallen . . ." - "Daar het boek de stof in summier vorm aanbiedt. . ." luiden enkele andere, niet mis te verstane citaten. De auteurs zijn er van overtuigd dat zij alles hebben weggelaten, wat maar enigszins gemist kon worden, dat zij ons niet meer bieden dan een soort noodrantsoen. Geurts is daarentegen dus van mening dat hetgeen zij de leerlingen willen laten bestuderen, nog steeds te veel is.

Nu is het met de "overlading" merkwaardig gesteld. (Geurts maakt daar ook zelf enige behartenswaardige opmerkingen over.) Wie zich eens de moeite getroost een aantal geschiedenisleerboeken - niet alleen van deze eeuw, maar ook van de vorige - in te kijken, zal ontdekken dat ter inleiding haast altijd wordt verkondigd dat de leerstof is besnoeid, uitgedund of zelfs ten dele gekapt. De schrijvers ontlenen hun beeldspraak blijkbaar bij voorkeur aan de tuin- of bosbouw. Het is alsof zij met hegschaar, schoffel of bijl aan het werk getogen zijn om de "stof" (ondanks zijn steriele naam blijkbaar op te vatten als een uitermate vruchtbaar hardnekkig onkruid of slingerewas) tot geringere omvang te reduceren. Men zou als laatste van de reeks een wel zeer handzaam boekje verwachten, waarvan de voorrede triomfantelijk zou vermelden dat het nu eindelijk gelukt was de "stof" geheel te rooien. Intussen is dat tot nu toe nog niet verschenen. Het zal waarschijnlijk ook nooit uitkomen. De belangrijkste reden daarvan is dat de meeste tuinlieden in de hof der historie niet aan het snoeien, wieden of kappen zijn gegaan om der wille van de reductie, maar om ruimte te scheppen voor nieuwe groei. Meestal is dat gedeelte van de stof dat zij "Histoire de bataille" noemen ondanks zijn ferme naam het meest weerloos. Niet alleen het middeleeuwse harnas, maar ook de meest moderne wapening, schijnt maar geringe bescherming te verlenen tegen het rustieke tuig der besnoeiers. Ook de politieke geschiedenis weten zij met de hegschaar deerlijk te haken. Maar dat gebeurt alleen opdat de sociale-, de economische-, de Europese-, de eigentijdse- (en vult u verder maar in) geschiedenis des te weliger zullen tieren. De semi-concentrici vormen op deze regel geen uitzondering. "De historicus ruimt niet graag op", zeggen Van der Hoeven en Reinsma weliswaar, "toch is dit noodzakelijk, willen wij tijd en aandacht overhouden voor de onstuimige ontwikkeling der laatste 50 (zelfs 15) jaar". Zouden de heren zich teleurgesteld voelen dat uitgerekend aan hun, die toch inderdaad een boek hebben geschreven waarin de stof drastisch beperkt wordt, overlading verweten wordt, dan zou ik willen zeggen: Troost u. Geurts krijgt zijn trekken thuis. Als de nieuwe eindexamenregeling, waarvoor, naar geïlluïstred wordt, ook hij geijverd heeft, een aantal jaren zal hebben gefunctioneerd, zullen de klachten over een teveel aan stof weer alom opklinken. Of gelooft men dat het zelfstandig bestuderen van literatuur aan serieuze leerlingen minder tijd zal kosten dan het, nu ja zo mag ik dat eigenlijk niet zeggen maar toch: memoriseren van een gegeven canon?

Conclusie: ik geloof dat stofbeperking wenselijk is, maar ben sceptisch gestemd omtrent de uitkomst van welke daartoe strekkende methode ook. Als de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs mij een ding heeft geleerd (je leert soms ook nog iets van de geschiedenis) dan is het dat er één vaste wet bestaat: de wet van het behoud van de stofoverlading.

Geurts volgende argumenten kennen we eveneens. Ik formuleer ze nu dus negatief,

daar ze als bezwaren naar voren gebracht zijn tegen de semi-concentrische methode in de lagere klassen. Deze methode, zo zien we dan, besteedt onvoldoende aandacht aan het detail (2)

stelt de complexe structuur van historische verschijnselen en gebeurtenissen te weinig in het licht (3)

en verkiest het aanbieden van een grote hoeveelheid stof boven inzicht en verdieping (4).

Wat de traditionele werkwijze in alle klassen doet, zo zou men Geurts' bezwaren kunnen samenvatten, dat doet de semi-concentrische in de lagere.

Zij geeft een algemeen overzicht, zij trekt alleen een lijn van overal gelijke dikte door de hele geschiedenis. Maar heeft nu zo'n dunne leidraad door de hele historie enige vormende waarde? Krijgen de leerlingen een enigszins duidelijk beeld voor ogen bij het lezen van al die generalisaties? Zijn ze zich er ook maar flauw van bewust hoe ingewikkeld het weefsel van historische patronen is? Wordt hun de rust om zich waarlijk in enkele situaties geheel te verdiepen gegund?

Inderdaad, antwoorden de auteurs van Fundamenten en Mijlpalen, uit de tekst rijst wellicht geen concreet beeld op. Maar zie het geraamte niet voor de levende gestalte aan. Wat in ons boek staat is slechts als summierië samenvatting bedoeld van wat de vertellende leraar in de klas behandelt. "Welbewust", zo citeer ik letterlijk, "ligt het zwaartepunt bij de vertellende leraar". En verder: "De leraar zal verklaarend en toelichtend moeten bijspringen". En het verwijt van simplificatie en het laten prevaleren van een hoeveelheid feitenmateriaal boven inzicht en verdieping wijzen wij zonder meer van de hand. In dit stadium van de ontwikkeling der leerlingen is volgens ons vooral het leggen van een stevige bodem van kennis geoorloofd en geboden. "Het doel van ons geschiedenisonderricht (in de lagere klassen dus) is het nodige apperceptiemateriaal te geven waarmee in de hogere klassen voortgewerkt kan worden. Daar pas kunnen de discussie, de geprikkelde belangstelling, het groeiende inzicht en begrip voor de overeenkomsten en verschillen met de huidige problematiek tot hun recht komen".

Over wat uiteindelijk bereikt moet worden lopen de meningen van Geurts en de voorstanders van de semi-concentrische methode, zo kunnen we vaststellen, nauwelijks uiteen. Maar terwijl Geurts van het begin af aan thematisch te werk wil gaan, eisen de semi-concentrici eerst een algemene oriëntatie in de vorm van het kennen der voornaamste feiten.

Wanneer we het de taak van de geschiedenisleraar achten enerzijds zijn vak tot zijn recht te laten komen en anderzijds zich voortdurend rekenschap te geven van de vragen: Wat kunnen mijn leerlingen in deze fase van hun ontwikkeling begrijpen en waarnaar gaat in dit stadium van hun geestelijke groei hun belangstelling uit, enerzijds van "de stof uit" en anderzijds van "het kind uit" te denken, enerzijds "sachgerecht" en anderzijds "phasengemäsz" te handelen, dan doen wij, geloof ik, de schrijvers van Fundamenten en Mijlpalen geen onrecht wanneer wij zeggen dat het vooral hun verdienste is "sachgerecht" te zijn en dan doen we meen ik Geurts al evenmin te kort door te stellen dat hij het onderwijs vooral "phasengemäsz" wil geven. Daarmee wil ik natuurlijk niet zeggen dat Van der Hoeven en Reinsma in het geheel geen oog hebben voor de eisen, die leeftijd en ontwikkeling stellen en dat Geurts blind zou zijn voor het grote belang dat de stof als zodanig bezit.

De semi-concentrici weten immers bijvoorbeeld niet alleen dat de leraar bij oudere leerlingen met meer succes een beroep kan doen op inzicht dan bij jongere, zij hebben ook opgemerkt dat de "jeugdige leerlingen (die voor probleemstellingen op economisch, cultureel en wijsgerig terrein, hoe interessant op zichzelf ook, doorgaans niet rijp zijn) betrekkelijk graag en gemakkelijk leren wat onderhoudend, begrijpelijk en overzichtelijk wordt aangeboden." En Geurts belangstelling gaat ook uit naar de eisen die de stof stelt, getuige bijvoorbeeld zijn opmerking dat "de te behandelen onderwerpen van historisch belang dienen te zijn". Maar als we vragen: Waar ligt bij de beide partijen het zwaartepunt, dan antwoord ik zonder aarzelen: Bij de schrijvers van Fundamenten en Mijlpalen in de stof, bij Geurts in de belangstelling en het begrip van de leerlingen.

Het is naar mijn mening de grote verdienste van Van der Hoeven en Reinsma dat zij reeds in 1959, toen er van de huidige eindexamenregeling nog geen sprake was, een boek hebben doen verschijnen dat zoal geen ideale, dan toch een zeer aanvaardbare oplossing heeft geboden voor de moeilijke vraag van de verdeling van de stof. Deze oplossing, men weet het, hebben velen als de beste van de tot dien toe gegevene beschouwd. En al mag men succes nooit als een bewijs voor de juistheid van een nieuwe methode aanmerken, een graadmeter voor de bruikbaarheid is het wel. De semi-concentrische methode heeft, na het van kracht worden van de nieuwe eindexamenregeling nog aanmerkelijk aan aantrekkingskracht gewonnen. Naar het mij voorkomt, terecht. Wie er zich rekenschap van geeft hoeveel beter het behandelen van onderwerpen in de hogere klassen en het dieper ingaan op de contemporaine geschiedenis bij de semi-concentrische methode tot haar recht komt dan bij het traditionele systeem van het in vijf jaar behandelen van de hele geschiedenis, zal dit beamen. Ik ben het verder met Van der Hoeven en Reinsma eens dat het eigenlijke exemplarische onderwijs beter niet kan worden gegeven in de lagere klassen. Nadenkend over de eisen die het stelt aan het kritisch kunnen lezen en vergelijken, het zelfstandig onderzoeken en oordelen, het kunnen formuleren ook van een eigen mening, moet men wel tot deze conclusie komen. In Duitsland, het "moederland" van de exemplarische methode is men na heel wat geëxperimenteer bijna unaniem tot dezelfde slotsom gekomen. (En ook daar maakt men met de lagere klassen een "Durchgang" door de hele geschiedenis). In de wijze dus waarop de semi-concentrische methode door een verstandige indeling de stof tot haar recht doet komen, moet vooral haar verdienste worden gezien.

Intussen mogen wij ons met Geurts de vraag stellen of dit (overigens juiste) streven naar het tot zijn recht doen komen van de stof, in dit geval niet de leerlingen van de lagere klassen te kort doet. Dat de schrijvers van Fundamenten en Mijlpalen hebben opgemerkt dat "jeugdige leerlingen betrekkelijk graag en gemakkelijk leren, wat onderhoudend, begrijpelijk en overzichtelijk wordt aangeboden", moge op zichzelf van een juist waarnemingsvermogen getuigen (al riekt het zinnetje wat naar de dichter van "mijn leren is spelen") het ontlokt ons toch wel onmiddellijk de vraag, of wij de jeugdige leerlingen, die wij terecht niet moeten overschatten, niet tot meer in staat mogen achten dan hoofdzakelijk geheugenwerk. Of het boek dat hun hier wordt aangeboden niet te veel is ontworpen en geschreven "van de stof uit" en te weinig rekening houdt met psychologische en didactisch-methodische gezichtspunten. Of zo'n boek, waarvan de leertekst van bladzijde tot bladzijde moet worden

doorgenomen, gememoriseerd en gerepeteerd zonder tot zelfstandig verder lezen en studeren te prikkelen nog wel geheel aanvaardbaar is. Dit hebben de auteurs zich waarschijnlijk ook afgevraagd.

Zij hebben immers naast de leertekst ook leesteksten, illustraties, kaarten en een werkboekje de leerlingen in handen gegeven. Zij hebben bovendien -we hebben het al gehoord- verklaard dat de vertellende leraar tot taak is gesteld het summiere algemeen overzicht leven in te blazen. Maar als we vragen wat die vertellende leraar, gegeven het feit dat hij in drie jaar al dit feitenmateriaal moet hebben laten leren en repeteren, eigenlijk kan doen en het antwoord luidt: "Hij zal (daar het boek de stof in summiere vorm aanbiedt) verklarend en toelichtend moeten bij-springen". Zou ik aan dit antwoord nu graag willen duidelijk maken wat ik tegen de semi-concentrische opzet in deze vorm als bezwaar gevoel, ondanks alles wat ik, zoals ik duidelijk heb uitgesproken er oprecht in waardeer.

Dat de schrijvers aan de vertellende leraar in de lagere klassen zo'n bij uitstek belangrijke taak willen opdragen stemt geheel overeen met wat ik persoonlijk wenselijk acht. Ik weet dat het, ook onder ons, geschiedenisleraren, een soort mode is geworden op dat vertellen te smalen. Wanneer er verteld wordt - zo heet het - zijn de leerlingen alleen maar receptief, ja zelfs geheel passief, als ze tenminste blijven luisteren en niet - voortijdig murw gepraat - de knop afdraaien. Naar mijn mening hoeft dat volstrekt niet zo te zijn. Als er goed verteld wordt dan zijn de leerlingen juist uitermate actief en in de hoogste mate bij het onderwijs betrokken. Niet alleen hun verstand, maar ook hun gevoel en hun verbeelding zijn werkzaam. Bovendien beleven ze alles wat ze horen te intenser, naarmate het in sterker gemeenschap met hun medeleerlingen, met de klas, gebeurt. Onder het vertellen kan er die moeilijk definieerbare, maar duidelijk voelbare ontspannen gespannenheid over de klas komen, waarin de communicatie van leraar en leerlingen en van leerlingen onderling nauwelijks beletselen meer schijnt te kennen. Het zou weleens kunnen zijn dat naarmate bij andere vakken de leerlingen zich meer en meer terug zullen gaan trekken in "zelfwerkzame" afzondering, allemaal bezig in geïndividualiseerd tempo hun "teaching machines" geheimen te ontlokken of onzichtbaar voor anderen in de cabines van het "talenpracticum" hun persoonlijke prestaties perfectionerend, een geschiedenisles, waar verteld wordt, weer aan een diepe menselijke behoefte, die van het gemeenschappelijk aangesproken worden, zal voldoen.

Maar, zo luidt nu onze vraag: krijgt de vertellende geschiedenisleraar in het schema van de semi-concentrische opzet wel een faire kans? Daar ligt de tekst, een summiere samenvatting, een overzicht, een leidraad. Wat kan de leraar doen? Verklaaren en toelichten.

Als wij oudere pedagogische handboeken raadplegen en daarin opzoeken wat volgens de geleerde schrijvers de taak van de geschiedenisleraar is, dan ontvangen we precies hetzelfde antwoord. Ik citeer uit Reins Handbuch der Pädagogik het artikel van Kreutzer: Der Geschichtsunterricht auf höheren Schulen.

Der Lehrer lässt den Abschnitt (im Lehrbuch) durch einen Schüler vorlesen; er erzählt sodann, nicht zu weit von der Ordnung des Buches sich entfernend, die Geschichte etwas ausführlicher mit zuhelfenahme der Wandkarte, wobei Fragen, welche das Verständnis fördern und kontrollieren, leicht sich ergeben. Als häusliche Aufgabe wird dann das nochmalige Durchlesen des Abschnittes aufgegeben: in der nächsten

Stunde das Tatsächliche abgefragt. Nachdem so dieser Abschnitt erledigt ist, geht der Lehrer weiter zum nächsten".

En al bedoelen de auteurs van Fundamenten en Mijlpalen het natuurlijk niet zó, in de buurt van Kreutzer komen ze met hun leertekst en de daarop vereiste commentaar toch.

En nu gaat het er niet om of een goede leraar toch nog niet heel wat kan maken van die verklaring en toelichting. Dat kan hij natuurlijk. Waar het om gaat is, of - ook als we het er mee eens zijn dat het eigenlijke exemplarische leren beter kan wachten tot de hogere klassen - bij de jeugdige leerlingen niet meer kanten kunnen worden aangesproken, of in hen niet meer krachten in beweging kunnen worden gebracht dan het aanbieden van een leidraad en de verklaring en toelichting daarop vermogen. Onderschat de semi-concentrische methode de leerlingen van de lagere klassen niet? Kunnen zij inderdaad niet meer dan zich wat "apperceptiemateriaal" toe-eigenen dat dan in de hogere klassen zo goed te pas zal komen? Heeft Geurts bijvoorbeeld niet gelijk wanneer hij zegt dat zij (en dan kunnen we toch in ieder geval denken aan de leerlingen van de tweede en derde klassen, want het gaat toch ook niet aan om de jongens en meisjes, die het puberteitsstadium nog niet hebben bereikt gelijk te stellen met hen die daar al middenin staan, hoe moeilijk de grenzen bij ons klassikale onderwijs ook te trekken zijn.) begrip kunnen hebben en ontwikkelen voor het complexe van historische gebeurtenissen en verschijnselen? Een jongen, zegt Wilmanns (in Grundlagen des Geschichtsunterrichts) aan wie een leraar in de les de geschiedenis slechts met hele kleine brokjes tegelijk en in een zeer vereenvoudigde vorm durft voor te zetten, consumeert indianenboeken en soortgelijke literatuur van respectabele omvang geheel zelfstandig en blijkt daarbij in staat te zijn na te gaan hoe ingewikkelde handelingen uit allerlei dooreengevlochten oorzaken voortkomen. Men diene verder te bedenken dat het opnemen en het reproduceren niet op gelijk niveau hoeven te liggen en van zeer verschillende geestelijke factoren afhankelijk zijn. Men mag in ieder geval de maat van wat opgenomen kan worden niet bepalen naar wat onder woorden gebracht kan worden. Voor het leren van geschiedenis zijn de stadia van de innerlijke groei van onvergelijklijk groter betekenis dan het in woorden weergeven van de daaraan ten grondslag liggende zakelijke inhoud.

Ik geef toe dat de vragen: Wat kan een leerling in een bepaalde fase van zijn ontwikkeling begrijpen, waarnaar gaat zijn belangstelling in een gegeven stadium van zijn groei uit? nog bij lange na niet bevredigend beantwoord zijn. Een ervaren leraar weet daar zo langzamerhand langs de weg van "trial and error" natuurlijk wel iets van en het op ons gebied begonnen psychologisch onderzoek kan er nog heel wat meer van vertellen. In ieder geval zou naar mijn mening een geschiedenisleraar Heinrich Roth's "Kind und Geschichte" en Waltraut Küppers' "Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts" gelezen moeten hebben. Maar er blijft hier zoal niet alles, dan toch nog heel veel te doen. Een ding is voor mij echter toch wel zeker: dat de leerlingen der lagere klassen meer kunnen en ook meer willen, op een hoger niveau en op een breder vlak zich laten aanspreken dan het traditioneel onderwijs in het algemeen en de semi-concentrische methode in de lagere klassen schijnen te veronderstellen.

Ik zou er voor voelen in de lagere klassen eveneens alle algemene overzichten en abstracties vaarwel te zeggen en ons ook daar te wenden naar het beeld van het werkelijke leven in al zijn volheid en kleurige verscheidenheid, met al zijn grote en

kleine bijzonderheden, in zeer concreet te ervaren vorm. Het komt er op aan ook aan deze leeftijd werkelijke, menselijke geschiedenis te geven in plaats van reeksen van politieke gebeurtenissen en namen die telkens opnieuw verklaring behoeven. We moeten dan naar volledigheid zelfs niet meer willen streven, "Die Mut zur Lücke" bezitten, vrij zijn van leemtevrees, als ik deze vertaling mag voorstellen. In Duitsland neemt men, gelijk bekend, in de lagere klassen de gehele geschiedenis door, maar dikwijls volgens een methode, die ik voor onze klassen een tot en met drie ook de meest verkieslijke zou achten en die men als "Inselbildung" aanduidt. Men trekt geen overal even brede lijn door de geschiedenis maar gaat van eiland tot eiland door de stroom van de tijd. Op die eilanden gunt men zich de rust ze al wandelend, samen met de leerlingen te bekijken, ze tot in de kleinste bijzonderheden door de jongens en meisjes te doen verkennen. Een werkelijk stuk leven kan zo in de geschiedenisles worden benaderd, zij het ook dat de tijd die voor deze ontdekkingsreis wordt uitgetrokken aanmerkelijk korter moet zijn dan die later, in de hogere klassen aan de exempla kan worden besteed en zij het ook dat nu aan de leiding en de toelichting van de leraar meer moet worden overgelaten. Of, om mijn beeldspraak uit het vorige artikeltje nog eenmaal op te vatten: We nemen niet de nergens stoppende, zich altijd met gelijke vaart voortbewegende sneltrein, waarin de reisleader alleen maar commentaar op de reisgids geeft, maar de stoptrein, die lang genoeg bij een aantal haltes wacht om gemeenschappelijke wandelingen mogelijk te maken. Dan mag de trein tot de volgende halte zijnsnelheid gerust wat verder opvoeren dan vroeger aanvaardbaar werd geacht. Want niet in de wagons, maar buiten de stations wordt, wat men zich later zal blijven herinneren, ervaren. Zou het niet mogelijk zijn aldus in de lagere klassen niet alleen een oriëntatie in de tijd maar ook een zinvolle propaedeuse van wat in de hogere gebeuren gaat, te geven? Zinvol ook daarom omdat ze zin draagt in zichzelf?

Dr. P. van der Meulen

IS DE DUITSE LITERATUUR WEER HET LEZEN WAARD?

NO. 3

In een vorig artikel, waarin een aantal Duitse schrijvers behandeld werden, die aan de Nazi-terreur ten offer gevallen zijn, kwam de naam voor van Carl von Ossietzky, redacteur van het linkse blad "Die Weltbühne". In dit blad schreef in 1930 een jonge Duitse schrijver in een gedicht "Brief an den Weihnachtsmann":

Und nach München lenk die Schritte, wo der Hitler wohnen soll.
Hau dem Guten bitte, bitte, dem Germanenhintern voll'.

Komm, und zeige dich erbötig und verhau sie, dass es raucht.
Denn sie haben's bitter nötig. Und sie hätten's längst gebraucht.

In 1932 schrijft hij in dit blad een gedicht over een congres van militaristen, waarin tegen het einde de veelbetekenende woorden voorkomen: "Heute Spass, morgen Gas, übermorgen Würmerfrass". Het gedicht eindigt dan met de regels:

Stolz zogen sie über Stock und Stein
ein reitender Männergesangverein.
Ein Nervenarzt, schon ziemlich alt,
sprach: "Marsch mit den Kerls in die Irrenanstalt!"

Deze markante strijder tegen dictatuur en militarisme is in Nederland zeer bekend als ... schrijver van boeken voor de jeugd: Zijn "Drei Männer im Schnee" en "Emil und die Detektive" behoren tot de standaardlectuur van de middelbare scholen. Inderdaad, het is Erich Kästner, op wiens werk wij hier wat nader willen ingaan. In 1917 werd hij als achttienjarige scholier onder de wapenen geroepen. Hij werd zo "gründlich" afgericht, dat hij met een hartafwijking naar een lazaret moest worden vervoerd. Later schrijft hij over deze "leermeester":

Wenn einer umfiel, lachte er und spuckte vor ihm in den Sand.

Es war ein Tier. Und er spie und schrie
Sergeant Waurich hiess das Vieh,
damit es jeder weiss.

Na de oorlog studeerde hij onder moeilijke omstandigheden in Leipzig en werd in 1925 doctor in de filosofie. Hij publiceerde reeds veel in dag- en weekbladen, maar pas in 1928 zag zijn eerste gedichtenbundel "Herz auf Taille" het licht. Hierin staan o. a. een paar gedichten, waaruit blijkt, dat Kästner de catastrofe voelde naderen.

- a) Rumpf vorwärts beugt! Es will dich einer treten!
Und wenn du dich nicht bückst, tritt er den Bauch.
Du sollst nicht fragen, was die andern täten!
Im übrigen: die andern tun es auch.
- So bück dich, Mensch! Er tritt ja nicht zum Spasse!
Er wird dafür bezahlt. Es ist ihm ernst.
Tief! Tiefer! Auf die Knie mit deiner Nase!
Das Vaterland erwartet, dass du's lernst.
- Zunächst bist du noch etwas steif im Rücken.
Sei guten Muts! Es ist nicht deine Schuld.
Gib acht, wie prächtig sich die andern bücken!
Das ist nur eine Frage der Geduld.

b) In een ander gedicht vraagt Kästner zijn lezers: "Kennst du das Land, wo die Kanonen blühen?" en voegt er aan toe: Dort steckt ein Kind in jedem zweiten Mann. Das will mit Bleisoldaten spielen. Dort reift die Freiheit nicht. Dort bleibt sie grün. In de slotregel maakt hij aan eventueel nog aanwezige onzekerheid definitief een einde. "Du kennst es nicht? Du wirst es kennenlernen!" De man, die door zijn uitspraak: "Lieber Kanonen als Butter" berucht zou worden, was op dat ogenblik nog maar nauwelijks uit Zweden teruggekeerd

c) In een gedicht, dat gericht is "Ans deutsche Volk, von Ulm bis Kiel", komen zijn landgenoten er niet al te best af. "Euch liegt der Rohrstock (rotting) tief im Blut. Die Augen rechts! Euch geht's zu gut. Ihr sollt nicht denken, wenn ihr spricht! Gehirn ist nichts für kleine Leute".

In 1931 verschijnt zijn satirisch-polemische roman "Fabian", waarin hij de toestan-

den in het Berlijn van omstreekt 1930 weergeeft. Hij beschrijft er o. a. in, hoe wildvreemde mensen elkaar kogels in het lichaam schoten, alleen omdat ze tot verschillende politieke richtingen behoorden, hoe er op de redacties van de kranten zonder scrupules werd gelogen, als er een bepaalde beïnvloeding van de "öffentliche Meinungslosigkeit" noodzakelijk was.

Dat een dergelijke schrijver bij de Nazi's heel slecht aangeschreven stond, is begrijpelijk. Op de tiende mei 1933 werden op de Schlossplatz in Berlijn ook zijn boeken verbrand "gegen Dekadenz und moralischen Zerfall, für Zucht und Sitte in Familie und Staat". Toen een jaar later in het Buchhändlerbörsenblatt zijn boek "Drei Männer im Schnee" aangekondigd werd, werd het onmiddellijk verboden. Het was "unverwünscht", omdat de schrijver "politisch unzuverlässig" was. Kästners bankrekening werd geblokkeerd en enkele dagen later werd hij zelfs gearresteerd. De gestapo liet hem na een lang verhoor weer vrij. Bij zijn vertrek brulde men "Heil Hitler", waarop Kästner, voordat hij zich goed realiseerde, wat hij zei, al geantwoord had: "Auf Wiedersehen." Dit weerzien kwam inderdaad, en wel in 1937, maar ook ditmaal werd hij weer vrijgelaten.

Hoe meer landen Hitler veroverde, des te geringer werden Kästners inkomsten van zijn alleen in het buitenland verkochte boeken. Daarom was de aanbieding, het draaiboek voor de niet-politieke film "Münchhausen" te schrijven, voor hem bijzonder welkom. Toen Hitler vernam, wie het draaiboek geschreven had, barstte hij in woede uit en verbood Kästners werk nu definitief voor binnen- en buitenland. De film, die overigens een groot succes werd, mocht niet de naam van de auteur vermelden. Deze had immers Hitlers bewind destijds begroet met de versregels: Bei Wotans Donner, jetzt beginnt die Dummheit als Volksbewegung ... Kein schöner Tod ist auf der Welt als gleich millionenweise. Die Industrie gibt uns neues Geld und Waffen zum Selbstkostenpreise ... Wir brauchen eine Diktatur viel eher als einen Staat. Die deutschen Männer kapieren nur, wenn überhaupt, nach Diktat.

Het is niet te verwonderen, dat in 1947, toen het internationale congres van de PEN-club ook drie Duitse auteurs uitnodigde, Erich Kästner een van hen was. Het bezoek aan het rijke Zürich, waar volop voedsel was, werd voor hem een onvergetelijk sprookje. Hij liep toen reeds enige tijd met het plan rond, in toneelvorm een satire op de dictatuur te schrijven, maar pas in 1956 publiceerde hij het stuk onder de titel "Die Schule der Diktatoren". (Pocket-uitgave: Fischer-Bücherei nr. 261). Een viertal schurken, die de eigenlijke macht in handen hebben, laten in een school een flink aantal mannen, die enigszins op de bij een bomaanslag om het leven gekomen dictator lijken, tot zijn plaatsvervanger opleiden. Valt een van hen aan een aanslag ten offer of gedraagt hij zich niet precies naar de wens van de werkelijke leiders, dan staat zijn plaatsvervanger al klaar. "Ungehorsam ist eine Krankheit, die hierzulande tödlich verläuft". Bijzonder onthutsend is de scène, waarin de vier schurken zich tot het publiek wenden:

Kriegsminister: Die Leute sehen aus, als seien sie lange nicht eingesperrt gewesen.
Vollgefressen und unverschämt.

Premier : Zehn Lastwagen genügten.

Kriegsminister: Ein paar Baracken. Elektrisch geladener Stacheldraht. Eine Latrine.
Ein paar Maschinengewehre.

Premier : Staatlich gelenkte Sterblichkeit.

In 1961 verscheen "Notabene 45", dagboeknotities uit de periode tussen februari en augustus 1945. Dit boek bevat zeer vele passages, die het vermelden waard zijn. We zullen ons tot enkele van de meest karakteristieke beperken. In de inleiding spreekt Kästner over de hausse van dagboeken en levensherinneringen van Duitse staatslieden en generaals: "Ich bin nicht vom Verschönerungsverein. Vom Selbstverschönerungsverein schon gar nicht. Ich bin kein Feldmarschall, der aus Tagebüchern ein Plädoyer macht, und kein Staatsmann, der Tagebuchblätter in Lorbeerblätter verwandelt".

Over de Duitsers:

- a) Die Deutschen glauben nicht an das, was sie sehen, sondern an den Fahrplan. Und sie gehorchen ihm noch, wenn sie nicht mehr an ihn glauben. Ihr Gehorsam ist schwachsinnig. Er ist verbrecherisch.
- b) Wir nehmen die Bibelzeile "Seid Untertan der Obrigkeit, die Gewalt über euch hat" wörtlicher als andere Völker. Wir bleiben untertänige Untertanen, auch wenn uns grössenwahnsinnige Massenmörder regieren. Wir sind bereit, zu Hunderttausenden zu sterben, sogar für eine schlechte Sache, doch immer auf höheren Befehl.

Over de Oostenrijkers, die op 4 mei 1945 met de capitulatie in zicht de rood-wit-rode vlag uithangen:

Künftige Usurpatoren sollen daraus lernen. Man kann die Menschen, nicht nur die Oesterreicher natürlich, dazu nötigen, vom Abend zum Morgen ihre Gesinnung wie eine Handschuh umzukehren. Für eine politische Kehrtwendung selber genügen zehn Minuten. Die befriedigende Lösung der Flaggenfrage ist viel zeitraubender. Schon wegen des Ladenschlusses. Denn es genügt nicht, die Fahne nach dem Wind zu hängen. Es muss ja die neue Fahne sein!

Kästner ontziet met zijn opmerkingen noch de Duitsers (Die Vergangenheit muss reden, und wir müssen zuhören. Vorher werden wir und sie keine Ruhe finden) noch hun overwinnaars. (Wer hat denn, als längst der Henker bei uns öffentlich umging, mit Hitler paktiert?) Dit is ook niet anders te verwachten van iemand, die eens over zich zelf schreef:

Ich setze mich sehr gerne zwischen Stühle

Ich säge an dem Ast, auf dem wir sitzen.

Hij is ondanks alle roem, die hem als mens en als schrijver na de Nazi-tijd ten deel is gevallen, een nuchter man gebleven wars van alle pseudo-romantiek, die ons leven zo vaak kenmerkt. Hiervan tot slot een voorbeeld in het volgende gedicht.

Spruch für die Silvesternacht

Man soll das Jahr nicht mit Programmen
beladen wie ein krankes Pferd.

Wenn man es allzu sehr beschwert,
bricht es zu guter Letzt zusammen.

Es nützt nicht viel, sich rotzuschämen.

Es nützt nichts, und es schadet bloss,
sich tausend Dinge vorzunehmen.

Lasst das Programm! Und bessert euch drauflos!

Drs. C. H. J. Oogjen

CONCLUSIES EN VRAGEN

n. a. v. de keuze-onderwerpen in de vierde klas.

Het nieuwe examenprogramma geeft zowel leraren als leerlingen een redelijk grote vrijheid met betrekking tot de keuze van onderwerpen. Op onze school (H. B. S. en M. M. S.) houden wij ons in dit eerste jaar aan het voorgeschreven minimum van 6 onderwerpen, waarvan de leraar er 5 heeft uitgekozen, die hij klassikaal behandelt. De leerling uit de vierde klas moest er in het begin van dit schooljaar zelf één kiezen. Natuurlijk hoeft dit geen blijvende regeling te worden. De ervaring zal leren! Bij het lezen van de volgende opsomming zal menig collega zich misschien verwonderen (of ergeren!), want iedere geschiedenisleraar is thans wel in staat zo'n lijst met onderwerpen te publiceren! Het gaat mij echter om een aantal conclusies, die uit die vrije keuze kunnen worden getrokken, én om de vragen, die, althans bij mij, toen zijn opgekomen. Gesprekken met enige collega's bewezen mij, dat ik niet de enige ben, die zich die vragen stelt.

Door ondergetekende werden de volgende onderwerpen gekozen voor klassikale behandeling:

Voor de H. B. S. - A. :

1. De economische en koloniale opbloei van de Republiek in de 17e eeuw.
2. Industriële Revolutie, Sociale kwestie en Socialisme.
3. Liberalisme en Nationalisme.
4. De Romantiek.
5. De Nederlandse politieke partijen en hun ontstaan.

Voor de H. B. S. - B. :

1. Natuurwetenschappen en Techniek van de Renaissance tot heden.
2. Industriële Revolutie, enz.
3. De Italiaanse en Duitse eenheid.
4. De Ned. pol. partijen enz.
5. Het Moderne Imperialisme en de Dekolonisatie.

Voor de M. M. S. :

1. Renaissance en Humanisme.
2. Industriële Revolutie, enz.
3. Nationalisme en "Internationalisme".
4. De Ned. Pol. Partijen enz.
5. De emancipatie van de vrouw.
6. Staatsinrichting.

Onze vierde-klassers heb ik praktisch vrij gelaten in hun keuze; alleen heb ik de volgende adviezen gegeven:

- a. Kies niet een te groot onderwerp.
- b. Kies evenmin een te klein onderwerp; specialisme is voor jullie te lastig.
- c. Als je een persoon kiest, moet je er wel aan denken, dat je hem of haar in zijn/haar tijd moet kunnen plaatsen.

Het verbaasde mij zeer, dat verreweg het grootste deel van de leerlingen direkt een goed onderwerp koos. Bij een klein aantal moest ik de keuze afkeuren wegens de

graad van moeilijkheid, of het onderwerp "vergroten" of "verkleinen". Opvallend waren de waardering voor de mogelijkheid tot een vrije keuze, de durf om rustig een moeilijk onderwerp aan te pakken en het feit, dat zij niet persé gingen zoeken in de 19e eeuw, waarvoor zij hun leerboek zouden kunnen gebruiken. (Mijn richtlijn voor de studie van het eigen onderwerp is: Beginnen met een schoolboek). De keuze werd gemaakt door 124 leerlingen, te weten 33 A's, 71 B's en 20 M. M. S. 'ers. Het resultaat was als volgt:

- 16 ll. : De Amerikaanse Vrijheidsoorlog en Burgeroorlog.
- 12 ll. : Napoleon.
- 7 ll. : De Franse Revolutie (1789-1795); Het ontstaan van de V. S.
- 6 ll. : Willem van Oranje.
- 5 ll. : De Jacobijnen; Rassendiscriminatie.
- 4 ll. : Alexander de Grote; Koningin Victoria; Midden-Europa (1848-1849).
- 3 ll. : De Ontdekkingsreizen; Koning Willem I; De Boeren in Zuid-Afrika.
- 2 ll. : Het oude Egypte; Athene (510-404 v. Chr.); Rome tot 270 v. Chr.; De Punische Oorlogen; Julius Caesar; Karel de Grote en zijn tijd; De Ridderschap; Nederland in de Franse tijd (1795-1813); Bismarck en de Duitse eenheid.
- 1 ll. : Primitieve kunst in Afrika; Toet-anch-Amon en zijn tijd; De Griekse godsdienst; Keizer Augustus; Het Christendom tot 313; De Grote Volksverhuizing; De Islam tot 750; De Slag bij Hastings en zijn gevolgen; De Middeleeuwse Stad; Slavernij en Lijfeigenschap; Renaissance en Humanisme; Karel V; Maria Stuart; Het Twaalfjarig Bestand; Lodewijk XIV; Michiel de Ruyter; Willem III, de Koning-Stadhouder; De V. O. C. (1602-1799); Het Weens Congres en de Restauratie; Het Koninkrijk der Nederlanden (1814-1839); Frankrijk (1814-1848); Het jaar 1848; Napoleon III; De eerste 20 concilies; Rusland (1812-1917); Mode door de eeuwen heen; De geschiedenis van Doetinchem.

Wat bleek nu uit deze keuze?

1. Er was geen duidelijk aantoonbaar verschil in de keuze van H. B. S. - en M. M. S. - leerlingen, evenmin in de keuze van jongens en meisjes.
Het enig opvallende in dit verband is de keuze van Koningin Victoria door 4 meisjes en Mode door de eeuwen heen, de keuze van één M. M. S. er.
2. Aanleiding tot een keuze was vaak het bestaan van een boekje over een bepaald onderwerp (Aula- of Phoenix-reeks!), terwijl mij ook enige malen bleek, dat vrienden en vriendinnen hetzelfde onderwerp kozen.
3. 107 ll. kozen een onderwerp uit de Algemene Geschiedenis; slechts 17 uit de Vaderlandse Geschiedenis.
N.B. Sommige onderwerpen, als Het jaar 1848 e.d., heb ik ingedeeld bij de Algem. Gesch. Een dergelijke vrijheid heb ik ook genomen bij de volgende indelingen, als een onderwerp zich niet voor 100% liet afgrenzen.
4. Oude Geschiedenis : 19 onderwerpen
Middeleeuwen : 8 onderwerpen
Nieuwe Geschiedenis : 24 onderwerpen
Nieuwste Geschiedenis : 69 onderwerpen
"Door de eeuwen heen" : 4 onderwerpen
Dit betekent dus, dat 55 ll. een onderwerp hebben gekozen buiten de 19e eeuw;

Op verzoek van bestuur en didaktiek-commissie volgt hieronder een lijst van scholen die betrokken zijn bij het H.A.V.O.-experiment, Atheneum-experiment en het gymnasium - nieuwe stijl. Het kan van nut zijn voor collega's, die betreffende het geschiedenis-onderwijs op deze velden, contact met elkaar wensen op te nemen.

Tevens wordt verwezen naar de publicatie van het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen 1967 (uitgegeven door de Staatsdrukkerij) blz. 41 e.v.

Nieuwe Afdelingen		Overzicht havo- en havo/mavo-scholen	
1964	- H.A.V.O. -		
r.k.	1 Pius X lyceum; Amsterdam		
p.c.	2 Chr. lyceum; Arnhem		
opb.	3 Rijks h.b.s.; Middelharnis		
	Nieuw Omzett. totaal		
r.k.	1 4 5		
p.c.	1 4 5		
openb.	- 5 5		
totaal	2 13 15		
1965	- H.A.V.O. -		
r.k.	1 St. Ignatius college; Amsterdam		
r.k.	2 Thomas à Kempis college; Arnhem		
r.k.	3 Thomas More college; 's-Gravenhage		
r.k.	4 Mendelcollege; Haarlem		
r.k.	5 R.K. h.b.s.; Lisse		
p.c.	6 Chr. h.b.s.; Drachten		
	Nieuw Omzett. totaal		
r.k.	5 - 5		
p.c.	1 4 5		
openb.	- 6 6		
totaal	6 10 16		
1965	- H.A.V.O. - M.A.V.O. -		
r.k.	1 Gregorius u.l.o.-school; Utrecht		
r.k.	2 R.K. u.l.o.-school; Maastricht		
p.c.	3 Prot. chr. u.l.o.-school; Dordrecht		
opb.	4 Openb. u.l.o.-school; Holten		
opb.	5 Openb. u.l.o.-school; Naarden		
1965	- ATHENEUM - H.A.V.O. -		
r.k.	1 Pius XII College; Deurne (havo 1964)		
r.k.	2 St. Bernardinuscollege; Heerlen (havo 1964)		
p.c.	3 Chr. lyceum; Delft (havo 1964)		
p.c.	4 Chr. lyceum; Hoogeveen (havo 1964)		
opb.	5 Rijks h.b.s.; Lochem (havo 1964)		
opb.	6 Stevinlyceum; 's-Gravenhage (havo 1964)		
1966	- ATHENEUM - H.A.V.O. -		
r.k.	1 Katholiek Gelders lyceum; Arnhem (havo 1966)		
r.k.	2 Thomas à Kempiscollege; Arnhem (havo 1966)		
r.k.	3 Mgr. Zwijsencollege; Veghel (havo 1966)		
p.c.	4 Chr. h.b.s. Waldeck; 's-Gravenhage (in samenwerking Juliana van Stolberg m.s.v.m.; 's-Gravenhage)		
p.c.	5 Chr. h.b.s. en m.s.v.m., Henegouwerplein/Essen- burgsingel; Rotterdam (havo 1966)		
opb.	6 Drachtster lyceum; Drachten (havo 1966)		
opb.	7 Openbaar lyceum; Heerenveen (havo 1966)		
opb.	8 Openbaar lyceum; Terneuzen (havo 1964)		
opb.	9 Openbaar lyceum; Zeist (havo 1966)		
o.b.	10 Huygenslyceum; Voorburg (havo 1966)		
Aantal atheneum-experimenten (met inbegrip van de scholengemeenschappen):			
6 in 1965 en 12 in 1966, totaal: 18.			
Verdeling: 5 r.k., 5 p.c., 7 opb., 1 o.b.			
	Nieuw Omzett. totaal		
r.k.	2 1 3		
p.c.	1 - 1		
openb.	2 - 2		
totaal	5 1 6		
1966	- H.A.V.O. -		
r.k.	1 Katholiek Veluws College; Apeldoorn		
r.k.	2 St. Michiellyceum; Geleen		
p.c.	3 Chr. lyceum; Gouda		
opb.	4 Drachtster lyceum; Drachten		
opb.	5 Openbaar lyceum; Heerenveen		
	Nieuw Omzett. totaal		
r.k.	2 2 4		
p.c.	1 4 5		
opb.	2 2 4		
o.b.	- 2 2		
totaal	5 10 15		
1966	- H.A.V.O. - M.A.V.O. -		
r.k.	1 R.K. u.l.o.-school; Stevensbeek		
p.c.	2 Chr. u.l.o.-school, Nieuwersluisstraat; 's-Gravenhage		
p.c.	3 Chr. u.l.o.-school "Nijverdal"		
o.b.	4 Bijz. u.l.o.-school; Leek		
	Nieuw Omzett. totaal		
r.k.	1 1		
p.c.	2 2		
o.b.	1 1		
totaal	4 4		

Omzettingen	
1964	- H.A.V.O. -
r.k.	1 Pius XII college; Deurne
r.k.	2 St.-Bernardinus college; Heerlen
r.k.	3 St.-Joris college; Eindhoven
r.k.	4 Stella Matutina m.m.s.; Rotterdam
p.c.	5 Chr. lyceum; Delft
p.c.	6 Marnix college; Ede
p.c.	7 Juliana v. Stolberg m.m.s.; 's-Gravenhage
p.c.	8 Chr. lyceum; Hoogeveen
opb.	9 2e Gem. 3-jarige h.b.s.; Amsterdam
opb.	10 Gem. h.b.s.; Hilversum
opb.	11 Rijks h.b.s.; Lochem
opb.	12 Rijks h.b.s.; Terneuzen
1965	- H.A.V.O. -
p.c.	1 Chr. h.b.s. + m.m.s.; Groningen
p.c.	2 Nijmeegs lyceum; Nijmegen
p.c.	3 Chr. lyceum; Zeist
p.c.	4 Chr. lyceum; Zwolle
opb.	5 Gem. h.b.s.; Arnhem
opb.	6 Rijks h.b.s.; Breda
opb.	7 Werkplaats Kindergemeenschap; Bilthoven
opb.	8 Stevin lyceum; 's-Gravenhage
opb.	9 Gem. h.b.s. voor meisjes + m.s.v.m.; Rotterdam
opb.	10 Wageningsch lyceum; Wageningen
1965	- H.A.V.O. - M.A.V.O. -
r.k.	1 St.-Rosastichting; Nijmegen x)
x) Omzetting van de bestaande m.s.v.m. in een h.a.v.o.-afdeling, die met een school voor u.l.o. van deze stichting in een havo/mavo scholengemeenschap zal worden opgenomen.	
1966	Scholengemeenschappen - ATHENEUM - HAVO - MAVO
p.c.	1 Chr. lyceum; Delft (h.a.v.o. 1964, atheneum 1965, m.a.v.o. 1966)
p.c.	2 Chr. h.b.s. + m.s.v.m.; Emmeloord (Geheel 1966)
opb.	3 Osdorperscholengemeenschap; Amsterdam (h.a.v.o. 1964, atheneum 1966, gymnasium 1966, m.a.v.o. 1966)
opb.	4 Stevinlyceum; 's-Gravenhage (h.a.v.o. 1964, atheneum 1965, m.a.v.o. 1966)
1966	GYMNASIUM - NIEUWE STIJL
p.c.	1 Chr. h.b.s. en m.s.v.m., Henegouwerplein/Essen- burgsingel; Rotterdam
opb.	2 Osdorper Scholengemeenschap; Amsterdam
opb.	3 Drachtster lyceum; Drachten
opb.	4 Openbaar lyceum; Heerenveen
1966	- H.A.V.O. -
r.k.	1 Katholiek Gelders Lyceum; Arnhem
r.k.	2 Mgr. Zwijsencollege; Veghel
p.c.	3 Corderius lyceum; Amersfoort
p.c.	4 Willem de Zwijgerlyceum; Bussum
p.c.	5 Chr. h.b.s. en m.s.v.m.; Emmeloord
p.c.	6 Chr. h.b.s. en m.s.v.m.; Henegouwerplein/Essen- burgsingel; Rotterdam
opb.	7 Zaanlands lyceum; Zaandam
opb.	8 Openb. lyceum "Schoonoord" Zeist
o.b.	9 Montessorilyceum; 's-Gravenhage
o.b.	10 Huygenslyceum; Voorburg
1966	- H.A.V.O. aan Kweekscholen -
r.k.	1 Bisschoppelijke kweekschool; 's-Hertogenbosch
r.k.	2 R.K. Kweekschool "St. Jozef"; Sittard
p.c.	3 Gereformeerde Kweekschool; Amsterdam
p.c.	4 Chr. Normalschool "Op den Klokkenberg"; Nijmegen
opb.	5 Rijkskweekschool; Deventer
opb.	6 Gemeentelijke Kweekschool; Dordrecht

69 ll. zochten het in de "gemakkelijker" 19e eeuw, waarbij hun leerboek diensten kan bewijzen.

5. Politieke onderwerpen	: 107
Economische "	: 0
Culturele "	: 7
Algemene "	: 10

N. B. Een onderwerp met ook economische en culturele kanten (b. v. Karel de Grote), maar dat duidelijk werd gekozen om de "politiek", heb ik bij de eerste groep ingedeeld.

6. Zoals men kan zien is er een grote variatie in de onderwerpen, maar slechts één jongen koos een stroming op cultureel gebied. Wel kozen 40 ll. een persoon als onderwerp, terwijl 23 ll. een gedeelte uit de geschiedenis van de V. S. bestude- ren!
7. Natuurlijk had ik hen gewezen op de mogelijkheid een onderwerp te kiezen, dat "doorloopt" in de laatste 50 jaar. Slechts 10 ll. kozen een dergelijk onderwerp.
8. Van jaren tevoren behandelde stof blijft toch wel meer hangen, dan wij zo denken. Populaire eerste-klas-stof leeft kennelijk voort; 19 ll. (15 %) zochten het maar liefst in de Oudheid! (Wij bezitten geen afdeling-Gymnasium).
9. Brandende problemen van thans, met hun wortels in het verleden, zijn niet geko- zen, behalve de Rassendiscriminatie, een keuze van 5 ll. Om een modewoord te gebruiken: heel erg "geëngageerd" blijken de leerlingen op dit terrein niet!

Graag wil ik nog eens wat nader ingaan op de punten 3 t/m 6. De feiten tonen dui- delijk aan een voorkeur voor de Algemene Geschiedenis (107) boven de Vaderlandse (17) voor de Politieke (107) boven de Economische (0) en de Culturele Geschiedenis (7), voor Personen (40) boven Stromingen (1), voor de Oude Geschiedenis (19) boven de Middeleeuwen (8). Dit resultaat verbaast mij (en anderen) niet erg: je kunt vrij ge- makkelijk van de eerste klas af de richting van de belangstelling van leerlingen peilen. Dat deze vierde-klassers zó hebben gekozen, is daarom voor mij niet vreemd. Zou het resultaat elders in het land veel anders zijn? Ik dacht van niet, al besef ik natuurlijk wel, dat een leraar, i. c. ikzelf, onbewust de leerlingen kan beïnvloeden bij hun keuze, b. v. door een voor hen boeiender behandeling van de politieke ge- geschiedenis. (Ik weet overigens niet, of dat zo is in dit geval). Vooralsnog neem ik aan, dat, met nuance-verschillen, op de meeste scholen wel ongeveer een zelfde beeld te zien zal zijn. (Ligt hier geen taak voor de V. G. N. : een enquête organise- ren?)

Kunnen wij wat doen aan de minder grote belangstelling voor de Vaderlandse Ge- geschiedenis, voor Economische en Culturele Geschiedenis, voor de Middeleeuwen, voor de Stromingen? Móeten wij er wat aan doen, of mogen wij de vrijheid, die we nu hebben gekregen, gebruiken om ons aan te passen aan de wensen en de interesses van onze leerlingen? Dat zou dus betekenen: minder aandacht voor de bovengenoem- de facetten der historie. Vanzelfsprekend zullen velen dit afwijzen. Gaat het overi- gens de laatste jaren niet de andere kant uit? Minder personen, jaartallen, feitjes, "Histoire Bataille"; meer stromingen, achtergronden, economische en culturele ge- geschiedenis. Ik denk hierbij aan de methode "Novem", het voorbeeld van een door vele collega's toegejuichte nieuwe aanpak. Toch heb ik mij steeds afgevraagd, of deze methode, hoe juist misschien ook in zijn bedoelingen, de leerlingen zou kunnen

pakken, speciaal in de lagere klassen. Na enige jaren praktijk beantwoordden nogal wat geschiedenisleraren, waaronder ikzelf, deze vraag ontkennend: de stof, waar Novem (I en II) de nadruk oplegt, interesseert een leerling minder dan feiten, verhalen, gebeurtenissen en personen uit de Politieke geschiedenis.

Nogmaals stel ik de vraag: Mogen wij ons richten naar de belangstelling van de leerlingen? Het "Neen" ligt waarschijnlijk velen voor op de tong; je mag toch niet onverantwoordelijk populair gaan doen en belangrijke brokken geschiedenis weglaten, omdat "ze" het maar matig interesseert. Het lijkt zo logisch om "Neen" te zeggen, maar toch

Als we ons eens even gaan afvragen, wat de doeleinden van ons geschiedenisonderwijs zijn, dan kunnen we m.i. in willekeurige volgorde noemen:

1. Bevordering van de algemene ontwikkeling.
2. Bijbrengen van historisch besef.
3. Bijdragen aan de vorming van het kind.
4. Begrip bijbrengen voor de wereld, waarin zij, de leerlingen, leven.

ad. 1. Men legt de laatste jaren niet veel nadruk meer op dit punt, terecht of ten onrechte, dat laat ik in het midden.

Er is niet zo heel veel stof, waarvan alle docenten zeggen: "Dat moeten ze toch echt wel weten." Het is hierbij ook een kwestie van kiezen geworden. Welnu, mag men in dit verband dan niet rekening houden met de interesse van de jongens en meisjes, verder wetend, dat hetgeen belangstelling heeft, langer als kennis behouden blijft. Wil men toch de hele geschiedenis (maar dan ook werkelijk de hele!) globaal geven, ja, dan moeten natuurlijk ook de hoofdzaken der Economische en Culturele Geschiedenis behandeld worden, dan moet de Vaderlandse Geschiedenis de nodige aandacht krijgen, enz.

ad. 2. Wij zijn er allemaal wel van overtuigd, dat volledigheid niet noodzakelijk is en 3. om historisch besef aan te kweken en om aan de vorming bij te dragen. Enige onderwerpen, mits goed en grondig behandeld, kunnen dat ook bereiken. Enfin, het nieuwe eindexamen-programma zegt het min of meer. Stel ik weer de vraag: Is het nu nodig onderwerpen te behandelen, die de leerlingen niet "trekken"? Hebben zij in dit verband nodig onderwerpen uit de Vaderlandse, de Economische of de Culturele Geschiedenis? Ik durf hier geen "Ja" of "Neen" op te antwoorden.

ad. 4. Om de tegenwoordige wereld te begrijpen, kun je natuurlijk ons vaderland en niet buiten laten, evenmin de economie of de cultuur. Maar letten we even op de nieuwe exameneis:

Kennis van de laatste 50 jaar, en lezen we in dit verband de toespraak van Inspecteur Brants, dan zien we weer, dat het vooral gaat om de kennis en het begrip van de politieke problemen van thans en hun ontstaan. Ik heb nog geen gecommitteerde ontmoet, die b.v. vroeg naar de ontwikkelingen in de wereldeconomie, het prijsverloop, de produktie van graan in de Sovjet-Unie, de moderne schilder- en beeldhouwkunst. Wel kwamen op examens ter sprake de V.N., de Dekolonisatie, de Duitse kwestie, de Vietnamese oorlog, Korea, China, Kennedy, de Europese eenheid, enz. Als b.v. de E.E.G. aan de orde kwam, ging het meer om de instellingen e.d. dan om b.v. het gemeenschappelijk landbouwbeleid. Hier ligt de zaak dus ook niet zo erg duidelijk.

Ziehier de vragen, die bij mij zijn opgekomen n.a.v. de keuze van onze vierdeklassers. Ik weet er geen duidelijk antwoord op: ik durf niet te beweren, dat ons on-

derwijs even goed aan zijn doel zal beantwoorden, indien wij ernstig rekening zouden houden met wensen en belangstelling van onze leerlingen; nog veel minder wil ik beweren, dat we ons er helemaal niet aan moeten storen, en dat we slechts moeten behandelen, wat ons als belangrijk voorkomt. Misschien zijn er collega's, die met een keur van argumenten het één of het ander kunnen verdedigen; misschien zijn veel V. G. N. -leden net als ondergetekende niet zo zeker van het antwoord. Enige bezinning op dit gebied lijkt mij noodzakelijk, voor de leerlingen, voor ons en voor het bereiken van de doeleinden van ons onderwijs in de geschiedenis.

Doetinchem,

J. A. M. Roording.

UITREIKING FIBULAPRIJS

Voor de eerste maal werd op 27 december 1966 de Fibulaprijs uitgereikt. De prijs is ingesteld door de Nederlandse Jeugdbond ter Bestudering van de Geschiedenis en de Uitgeversmaatschappij C. A. J. van Dishoeck, met medewerking van het Historisch Genootschap en de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland. Ze is, zo zegt het reglement, "uitgeloofd ter bekroning van een oorspronkelijke en onuitgegeven studie in de Nederlandse taal van een auteur beneden de 35 jaar, die een onderwerp op het gebied van de Nederlandse geschiedenis in de ruimste zin des woords behandelt op een voor de belangstellende leek, in het bijzonder voor jonge mensen, bevattelijke wijze".

Als jurylid namens de V. G. N. voel ik me verplicht tot het schrijven van een verslag voor "Kleio" over de prijsuitreiking, temeer omdat de auteur die met zijn manuscript over de aanslag van Prins Willem II op Amsterdam in 1650 de prijs ten volle verdiende, een collega bleek te zijn: Drs. S. Groenveld, leraar aan het Chr. Lyceum te Amstelveen.

De uitreiking vond plaats -in overeenstemming met wat daarover is bepaald in het meergenoemde reglement- op het congres van de N. J. B. G. in het conferentieoord "De Tempel" in Rotterdam-Overschie. Na de officiële opening van dit jeugdbond-congres -gewijd aan de Zeegeschiedenis-, kreeg Prof. Dr. F. W. N. Hugenholtz, voorzitter van de jury, het woord.

Hij vroeg zich eerst af of er -omdat in ons land ook wel eens prijzen devalueren- wel echt behoefte was aan deze prijs. Het was een retorische vraag. De Fibulaprijs immers is als typische aanmoedigingsprijs voor jonge schrijvers over geschiedenis toch bepaald uniek. Bovendien: de prijs is ingesteld om belangstellende leken en in het bijzonder jonge mensen op een bevattelijke, dus ook levendige wijze, te bereiken met onderwerpen uit de geschiedenis. Nog niet zo heel lang geleden leek het er op, alsof de historici opnieuw moesten bewijzen dat ze dat konden. Het is mede de verdienste van de N. J. B. G., aldus de spreker, dat dat nu geen probleem meer is. Toen de hoogleraren in de geschiedenis zich een jaar of zes geleden tot de regering wendden omdat de positie van het vak bij het Middelbaar Onderwijs bedreigd was, zagen zij in de juist opgerichte en met élan naar voren tredende N. J. B. G. een bewijs dat geschiedenis nog wel degelijk leeft voor de jeugd, en zij vermeldten dit feit in hun rekest. Sindsdien is wel gebleken dat de geschiedenis ook voor volwassenen nog allerm minst dood is. Dat mag wel blijken uit de gelukkige start van de Spiegel

Historiael en de opbloei van cursussen voor plaatselijke en streekhistorie, waarin, misschien niet toevallig, oud-bestuursleden van de N. J. B. G. een grote rol spelen. Maar de lof voor wat bereikt werd, komt niet alleen aan de N. J. B. G. toe: er was veel samenwerking, en ook heeft de V. G. N. op eigen terrein het hare gedaan om de aanvallen op het vak af te slaan.

Vóór de uitreiking van de prijs werd nog het juryrapport voorgelezen. De jury was eenstemmig in haar oordeel, vooral ook omdat de auteur de tijdgenoten zelf aan het woord liet over de aanslag van de Prins. Hij deed dat door een onderzoek in de pamfletten, die gewichtige bron voor onze kennis van de publieke opinie in de zeventiende eeuw. Veel smeugige en amusante citaten uit die "blauwboekjes" geven een goed inzicht in de gewichtige kwesties -Unie, Religie, Militie-, die de inzet vormen van het weliswaar onbloedige en kortstondige, maar daarom nog niet onbelangrijke conflict tussen Amsterdam en Oranje. Een gewichtige overweging voor de jury was ook "dat de auteur is ontkomen aan het gevaar waarvoor dit uiterst subjectief en soms apart onbetrouwbaar bronnenmateriaal iedere gebruiker stelt. Hij heeft zich", aldus het rapport, "niet laten meeslepen door de laster, de insinuaties en de wilde gissingen, die ook in deze pamfletten niet ontbraken. Hij heeft zich er, zonder in kleurloze onpartijdigheid te vervallen, boven weten te plaatsen".

Het is een genoegen te kunnen meedelen dat deze studie eerlang in de Fibulareeks zal verschijnen. De jury tenslotte mag hopen de prijs een volgende maal met evenveel overtuiging en eenstemmigheid te kunnen toekennen.

D. J. Roorda.

ACTUALIA

PROFESSOR GEYL EN DE GESCHIEDENISLERAREN

Bij de dood van professor Geyl is het passend te herinneren aan de rede, die hij in 1964 uitsprak op onze didactiek-conferentie te Oosterbeek gewijd aan de plaats van de vaderlandse geschiedenis in ons onderwijs. De volledige redevoering is te vinden in no. 2 van de reeks KLEIO DIDACTICA.

Prof. Geyl had zijn bedenkingen tegen begrippen als mondiale en Europese geschiedschrijving. Van de vaderlandse geschiedenis verwachtte hij begrip voor de Nederlandse traditie op politiek en cultureel terrein. Hij meende, dat historisch besef het makkelijkst houvast vindt bij de ongebroken vaderlandse geschiedenis. Hetgeen volstrekt niet impliceerde, dat hij de integratie van de vaderlandse geschiedenis met de algemene geschiedenis van de hand wees. Integendeel. Dat Geyl tot de vaderlandse geschiedenis ook de Vlaamse geschiedenis rekende, ligt voor de hand.

Uitvoerig belichtte Geyl het verband dat er bestaat tussen politiek en historie.

Het slot van zijn betoog luidde:

"Ik voel mij oprecht en met overtuiging Europeaan. Maar in het internationalisme dat ik mij voorstel en waarvoor ik zou willen dat wij allen werken konden, moet plaats blijven voor afzonderlijke nationale tradities. En dat kan. Ik durf zelfs zeggen: het kan niet anders. Zie op het ogenblik maar eens bij onze mede-leden van de Europese (klein-Europese) gemeenschap. Gooit men dáár zijn eigen belangen en tradities, gooit men dáár zijn nationale geschiedenis weg? Om van

Engeland niet te spreken.

Laten wij het óók niet doen. Ik heb alle begrip voor de praktische moeilijkheden die bij het schoolonderwijs in dit verband rijzen. Maar op hoe onvolkomen wijs ook -en als het al te onvolkomen werd, zou ik willen dat er een krachtige agitatie werd gevoerd voor vermeerdering in plaats van vermindering van het aantal lesuren voor geschiedenis!

... -; maar laat ons in ieder geval de vaderlandse geschiedenis, op verantwoorde wijze geïntegreerd met de algemene, tot haar recht laten komen".

P. A. M. Geurts

In de 13e Dichters Omnibus bijeengebracht door Ad den Besten en door Esso Nederland N. V. rond de jaarwisseling aan onze collega's-Neerlandici toegestuurd, komt het volgende gedicht van Riekus Waskowsky voor:

Archeoloog

Hij is niet gelukkig nu langzaam
na jaren voorbereiding zijn handen
de bedolven stad bevrijden.

Kranten en vakbladen
zullen over zijn vondsten juichen -
maar hij is niet gelukkig.

Oude vormen van wanhoop, de resten van het leven
dat hij aarzelend blootlegt, vullen zijn hart.

1200 jaar voor Christus sterft hij dan
bij de verwoesting van Mycene.

RECENSIE

H. W. von der Dunk, Pieter Geyl 15 december 1887 - 31 december 1966,
Amsterdam 1967 (AO-reeks no. 1146, f 0,50).

De docent die het leven en het werk van de onlangs overleden professor Geyl nog eens wil overzien, die daarvan zijn leerlingen bij tijd en gelegenheid iets wil meedelen, vindt in bovengenoemd boekje een uitstekende gids. Geyls eigen conceptie: de Groot-Nederlandse-gedachte wordt uitvoerig beschreven; zijn opvattingen betreffende de Oranje-mythe; zijn kernideeën: strijd tegen elke vorm van totalitarisme en extremisme, komen aan de orde. Bij een eminent leerling van Geyl mag men deskundigheid en kritische zin verwachten. Men wordt niet teleurgesteld. Ook de stijl is de meester waardig.

Geurts

GESLAAGDE COLLEGE-CONFERENTIE

Inleidingen en discussie over Zuid-Amerika

Welke rol speelt de Kerk in Zuid-Amerika?

De R. K. Kerk is er sterk "feodaal", haar bisschoppen worden gerecruteerd uit de rijkste families. Toch is er iets aan 't verouderen door het Vaticanum II, sinds wanneer er ook onder de hiërarchie 'n zekere doorbraak merkbaar is; maar ook onder de jonge priesters is er 'n zekere reactie tegen het "feodalisme", vaak gepaard gaande met grote gewetensconflicten (als voorbeeld: de priester, later opstandeling, Torrez in Columbia en diens tragisch einde). (J)

Welke politieke achtergrond heeft het verlenen van asyl aan Nazi-vluchtelingen?

Geen. De betekenis van W. O. II is aan de meesten in Zuid-Amerika voorbijgegaan. Men was er steeds gewoon, politieke vluchtelingen asyl te verlenen. De ex-oorlogsmisdadigers hebben zich ingevoegd in het bestaande cultuurpatroon, gingen geen rol spelen in de politiek (R).

Hoe staat het er met het communisme?

Men treft er 'n bijna psychopatisch anti-Amerikanisme aan. Vandaar de grote sympathie voor Fidel Castro. De Verenigde Staten vertoonden zich er in hun meest-kapitalistische gedaante en steunden vaak de dictatoren. Vandaar het "fidelisme", dat wel het nationalisme, niet het communisme van Fidel Castro geldt. Het communisme spreekt de Zuid-Amerikanen weinig aan, gezien hun hyper-individualisme (J). Zij aanvaarden makkelijk 'n sterk overheidsgezag, al zijn ze nog zo individualistisch (H). Ze wensen 'n sterk gezag voor iedereen, behalve voor zichzelf (J). Maar daarvoor hoeft men niet naar Zuid-Amerika te gaan, dat kan men onder de beoefenaren van 'n ons allen zéér nastand beroep ook constateren. (D)

Het leven is in de Zuid-Amerikaanse staten sterk verpolitiekt, te beginnen met de universiteiten, waar de studenten een sterk-democratische invloed hebben, gelijk aan die der professoren en afgestudeerden. Behalve in Chili en Venezuela is de Democrazia Christiana nergens sterk. Als Frey in Chili slaagt, zou de D. C. aan de verlangens van de Zuid-Amerikaanse volken de zo noodzakelijke ideologische achtergrond kunnen geven (J).

Zijn er mogelijkheden voor wetenschappelijke samenwerking? Zeker. Doch niet voor grote teams, wel voor kleine groepen jonge mensen, die in volkomen samenwerking met de bevolking hun inbreng willen leveren. Ze moeten dan wel over een behoorlijke kennis van het Spaans, resp. het Portugees, beschikken. (H).

De aandachtige lezer heeft bovenstaande mededelingen, ontnomen aan de zg. "paneldiscussie" ter postacademiale conferentie van 20 en 21 januari jl., gelardeerd gezien met de letters R. J. en H. Plus nog ergens een D, maar die is natuurlijk van de verslaggever, die 't niet na kon laten iets te verzinnen, waardoor ook hij zijn letter kon plaatsen tussen die der groten: dr. H. Riemers, die in de eerste inleiding een aantal, overigens velen onzer wel bekende, feitelijkheden recapituleerde, prof. dr. L. H. Janssen, S. J. van de Tilburgse hogeschool, die de kunst bleek te verstaan, voor ons moeilijke zaken uit zijn vakgebied helder uit te

leggen, en prof. dr. H. Hoetink (hoofd Studie- en Documentatiecentrum van Latijns Amerika te Amsterdam), die interessante cultuur-sociologische aspecten behandelde.

Zéér goede conferentiedagen waren het deze keer op het Evert Kupersoord te Amersfoort, dit mag ten faveuze van de Commissie P. A. vorming wel duidelijk worden onderstreept. Ook al door de opzet: geen syllabus vooraf, waardoor de inleidingen thans niets van hun frisheid verloren, en slechts éénmaal groepsdiscussie voor het opstellen van vragen, waarvoor de inleiders dan tevens van te voren of tijdens het onderling geredekavel tips of hints gaven. Daarna de paneldiscussie, waaruit ik dus een en ander noteerde, totdat ik hoorde, dat ook dat allemaal in syllabus-vorm zal verschijnen, en tenslotte de discussie der inleiders met de zaal. Niet voor de inleiders bestemd was de vraag van het enfant terrible van Voorst van Beest, nl.: hoe brengen wij dit aan de leerlingen? Voor 'n antwoord werden we naar de didaktiek-commissie verwezen, en ik ben benieuwd, of die er nog ooit op terug zal komen. Ik mag haar overigens wel een proeve van een antwoord souffleren, dat dan zou kunnen luiden: waarde V. G. N. voorzitter, breek er je hoofd niet over, misschien kunt U een stukje aan Uw Bolivar-les breien, als U die nog geeft, of anders wat tussen neus en lippen door als U bij de behandeling van de laatste halve eeuw het moderne Yankee-imperialisme of Kennedy's visie op de wereld behandelt. Maar erg veel tijd zult U er wel niet aan kunnen spenderen, tenzij er meer uren beschikbaar zouden komen voor ons vak, dat juist in de nieuwere opvattingen over het geschiedenis-onderwijs stof te over en tijd te kort heeft.

En dan is de zaak weer teruggespeeld naar waar zij vandaan kwam: naar het V. G. N. - bestuur en deszelfs voorzitter, de heer mr. dr. C. W. van Voorst van Beest, die, naar ik aanneem, te dezer zake diligent zijn!

Veel van wat ik op deze uitermate interessante conferentie gehoord heb, zou ik trouwens op het programma van de aardrijkskundecollega's willen schuiven. Zouden zij ook niet veel aan deze inleidingen en discussies gehad hebben? Nu werd een onderwerp, dat niet alleen of niet bij uitstek historisch te benaderen is, alléén de historici voorgeschoteld. Het ware te overwegen, of overleg met de geografen voor ons onderwijs niet belangrijk zou zijn, al zou dan natuurlijk zo'n conferentie als deze meer dan eenmaal gehouden moeten worden. Doch, om tenslotte weer te vegen voor eigen straatje: waar blijven toch al die geschiedenisleraren, als men bedenkt, dat er zo'n 800 in Nederland zijn en je aan de college- en didaktische conferenties eigenlijk steeds weer dezelfde ziet meedoen?

C. L. A. Daniëls

BOEKBESPREKING

Aubrey de Sélincourt, De wereld van Herodotus. Aulaboek A239, vertaald door Titia Jelgersma. Het Spectrum N. V. Utrecht/Antwerpen 1966. 400 pag., f 4,90.

Dit boek mag gezien worden als een vrucht van het jarenlange intensieve contact met Herodotus, dat de Sélincourt had als vertaler van diens werk (Penguin Classic L34). De Historiën van nabij volgend heeft de schrijver een bijzonder prettig leesbare en over het algemeen goed verantwoorde schets gegeven van de Griekse wereld tot aan de Peloponnesische oorlog. Na een beschouwing over Herodotus als mens en als Griek, als schrijver en als historicus (hst. I t/m VI) wordt in de hoofdstukken VII t/m XVI een verhandeling gegeven over Griekenland vóór de Perzische oorlogen, waarna in XVII t/m XXIV de Perzische oorlogen zelf behandeld worden. De hoofdstukken XXV t/m XXVII behandelen de Griekse literatuur, XXVIII de Atheense democratie. In XXIX wordt in enkele pagina's aandacht geschonken aan het "Naspel", van het eind van de 4e eeuw tot het optreden van Alexander de Grote.

Het is, zoals de schrijver zelf stelt, geen boek voor vakspecialisten. Hij schreef het als "amateur" voor medegeïnteresseerden. Dit amateurschap is van zeer hoog gehalte, de schrijver is inderdaad geen specialist, ook eigenlijk geen historicus, maar zeer zeker een goed kenner van Herodotus en zijn tijd, die gefundeerd en soms emotioneerd zijn persoonlijke gedachten geeft over een auteur, die hem lief is. Dat ook dit soort liefde blind maakt, bewijst m.i. zijn bewering dat Herodotus als historicus boven Thucydides gesteld moet worden, en - veel sterker - het feit dat hij, sprekende over Pericles, Sophocles, Phidias, Euripides, Anaxagoras, Socrates, Polygnotus, Gorgias, Protagoras, Aristophanes en Thucydides, schrijft dat Herodotus "misschien de meest briljante geest van hen allen" was.

De opvatting dat de 7e en 6e eeuw de "zuiverste bloei van het Griekse leven" te zien gaven, is een andere opvallende persoonlijke noot, extra belicht door de constatering dat Pericles' tijd "slechts een 'Indian summer' in de Griekse geschiedenis" betekende. Het aanduiden en begrenzen van bloeiperiodes is ongetwijfeld een wat hachelijke zaak, met zeer subjectieve kanten, maar hier laat de schrijver zich toch wel geheel en al meeslepen door zijn persoonlijke voorkeur.

In een werk van deze aard zal men natuurlijk meer dan eens vraagtekens plaatsen. Daartegenover staan vele rake typering en opmerkingen. Hoofdstuk XV (De Goden) is bepaald zwak, XVI (Leven en zeden in Griekenland) veel beter, omdat de schrijver dan weer met beide benen op de grond staat.

Als geheel genomen is het een aanbevelenswaardig boek. De vertaling is in goed Nederlands met hier en daar een anglicistische zinsbouw. Sporadisch is een fout blijven staan bij de correctie, bepaald storend op p. 175: Maximus van Tyrus moet niet + 200 v. Chr. gedateerd worden, doch na Chr.

P. J. Reimer

In de serie Wereldacademie werd dit werk van Robert North, hoogleraar in de politieke wetenschappen aan Stanford University, Californië, in het Nederlands gepubliceerd. De titel dekt hierbij de inhoud niet geheel, want feitelijk wordt hier een staatkundige geschiedenis van China gegeven, ongeveer vanaf het begin van de republiek. Er wordt vrij veel aandacht en ruimte besteed aan de hoogst ingewikkelde periode van de "war lords" in de jaren 20 en 30, o.i. wel wat te veel, want helderheid in deze duistere tijden brengt de schrijver ons niet. Interessant is wel hetgeen hij vermeldt over de lotgevallen van de vroege communisten en hun latere verwikkelingen met Tsjiang Kai-Sjek. Ook het hoofdstuk over de Lange Tocht, steunend op vele citaten (waarvan de schrijver zich in het algemeen veel bedient), is zeer geslaagd.

De periode na 1949 is, in vergelijking tot de voorgaande, vrij kort behandeld, hetgeen o.i. een gemis is. Diepgaande analyses van de structuur van het oude China en de inwerking van het communisme hierop, zoals Prof. Zürcher ze enkele jaren geleden op een collegeconferentie van de Postacademiale Vorming gaf, vindt men in het boek van North niet. De veelheid van details doet de grote lijnen veelal in de nevel blijven.

Als naslagwerk is dit boek zeer geslaagd, mede door de uitgebreide chronologie, een zeer nuttig register van persoonsnamen en bibliografieën bij alle hoofdstukken. Voor een paperback is de prijs (f 9,50) nogal pittig, al is deze wel verklaarbaar door de interessante foto's en de duidelijke kaarten, die de inhoud verluchten. Voor de docent is het zeker een aanbevelenswaardig werk, voor de leerlingen is het door een overmaat van details over voor ons weinig belangrijke gebeurtenissen niet zo geschikt.

G. Taal

J. B. Wolters, Groningen 1966, f 1,90

Prof. dr. Waterbolk heeft aan deze merkwaardige titel voor zijn intreerede bij het aanvaarden van het ambt van gewoon hoogleraar in de geschiedenis na de Middeleeuwen aan de Rijksuniversiteit in Groningen, de ondertitel gegeven van "Enige aspecten van de verhouding tussen Erasmus en Agricola". De schrijver heeft zich vooral bezig gehouden met de invloed, die Agricola op Erasmus heeft gehad en zoals deze dat zelf zag. De titel van de rede is een spreekwoord van Agricola, dat door Erasmus was overgenomen in zijn verzameling spreekwoorden, de zgn. "Adagia", waarbij hij meteen de hoogachting toevoegde, die hij Agricola, die hij als een van zijn leermeesters zag, verschuldigd was. Prof. Waterbolk heeft verder in de geschriften van de Rotterdamse humanist nagegaan hoe deze Agricola beoordeelde.

Hij meent, dat de bewondering van Erasmus voor Agricola en zijn bemoeienissen ten gunste van zijn nalatenschap "stimulerend heeft gewerkt op mensen uit het noorden van ons land". Hij geeft daar verscheidene voorbeelden van. Hij acht het daarom niet juist te zeggen, dat met de dood van Agricola de tijd van Erasmus begon, omdat z. i. met de tijd van Erasmus juist de tijd van Agricola begon.

J. S. Wijne

RECENSIE

Dr Mr C. W. van Voorst van Beest.

"Overzicht van de geschiedenis voor V. W. O. en HAVO"

deel 1 : De Oudheid, geb. f 2,90

deel 2: De Middeleeuwen, geb. f 3,50

deel 3 : De Nieuwe geschiedenis, geb. f 4,90

deel 4 : De Nieuwste geschiedenis tot 1914, geb. f 4,25

deel 5 : De Nieuwste geschiedenis vanaf 1914, geb. f 4,25

Uitgave van L. C. G. Malmberg N. V. - 's-Hertogenbosch

De delen 1 en 5 zijn verschenen, de overige delen zijn ter perse.

Dat de invoering van de Mammoethwet de uitgave van nieuwe leerboeken zou stimuleren, was te verwachten. Het nieuwe schooltype, de HAVO, en de gewijzigde leerplannen van de bestaande scholen maken de herziening van onze leerboeken noodzakelijk. Velen zullen zich geroepen voelen nieuwe methodes te ontwerpen. Hoevele uitverkoren zullen zijn hun geesteskinderen op de markt te krijgen en daar te houden zal de toekomst leren.

De schrijver van de hierboven aangekondigde nieuwe geschiedenis-leergang is van drie principes uitgegaan:

1. de methode moet voor alle schooltypen bruikbaar zijn; men moet er dus vele kanten mee uit kunnen.
2. de methode moet ruimte laten voor het initiatief en de activiteit van de man voor de klas.
3. de methode geeft een beknopte samenvatting van de verhalende les, in tegenstelling tot de gebruikelijke gang van zaken waarbij, uitgaande van een uitvoerige tekst de leerlingen gedwongen worden te komen tot een samenvatting.

Hieruit volgt logischerwijze dat deze leergang eigenlijk een overzicht is van de geschiedenis, schematisch van opzet, zonder kaartjes, zonder illustraties, zonder anekdotes en ander bladvullend proza. Het plakboek, de atlas, verhalenboek, het aantekenschrift, de platenatlas, de dia's, de wandkaarten, het klasseggesprek, zij alle moeten gebruikt worden om het geraamte te bevestigen. Zelfwerkzaamheid voor de leerlingen en initiatief van de docent zijn bij deze methode onmisbaar, wat ook de bedoeling is van de schrijver

Wij zullen de methodische en didaktische principes, die aan deze leergang ten grondslag liggen thans niet ter discussie stellen. Hier zijn vele meningen mogelijk en ieder oordele voor zich.

Onze bedoeling is slechts na te gaan of de schrijver geslaagd is in de opzet van zijn boek.

Eerst iets over de technische uitvoering. De deeltjes zijn keurig gebonden in geplastificeerd karton met een linnen rug. Handzaam in formaat en zeer waarschijnlijk duurzaam in gebruik. Prima papier, een moderne bladspiegel met een verantwoord gebruik van vette letters en cursieven. Een brede marge voor aantekeningen en verwijzingen.

Zonder meer mag gesteld worden dat de schrijver geslaagd is in het doel dat hij na-

streefde. Voor ons ligt een eenvoudig geschreven, goed bruikbaar overzicht van de geschiedenis. De keuze van de stof is traditioneel, de politieke geschiedenis blijft hoofdzaak, maar de cultuurgeschiedenis is niet verwaarloosd. De gebruiker kan weglaten of aanvullen al naar eigen inzicht.

Het eerste deeltje hebben we doorgelezen. De overige hopen we in een volgende recensie te kunnen bespreken.

Het deeltje Oudheid gaf ons aanleiding tot enkele vragen en opmerkingen:

1. Op blz. 7 staat: "Er zijn overblijfselen gevonden van wezens, waarvan het niet duidelijk is, of zij een soort apen of reeds mensen waren. Hun skeletresten doen aan apen denken. Toch moeten zij al vuur gemaakt hebben en gebruiksvoorwerpen hebben vervaardigd, en dat plegen dieren niet te doen".
Klinkt dit niet wat inkonsekwent? We zouden zeggen: dus toch mensen en geen apen.
2. Op blz. 11 vinden we: "men vond tempels, piramiden (koningsgraven), mastaba's (graven van aanzienlijken), rotsgraven en obeliskken". Vraag: waren de rotsgraven dan geen koningsgraven?
3. Tussen 1880 en 1926 verrichtte Flinders Petrie opgravingen. (blz. 11). Hier had wel volstaan kunnen worden met omstreeks 1900.
4. Is het nodig dat de eerste klassers de namen van Grotefend en Rawlinson kennen? (blz. 16)
5. Ons inziens is het noemen van vier Assyrische vorsten wel wat veel van het goede. Dat Assurbanipal in 670 Egypte veroverde en in 663 weer verloor behoeven we de kinderen niet te leren.
6. De uitspraak, dat Abraham onder goddelijke leiding uit Ur naar Kanaän vertrok (blz. 23) moge bijbels gefundeerd zijn, maar hoort niet thuis in een methode die ook voor het openbaar onderwijs is geschreven.
7. Bepaald overbodig komt ons voor het overzicht van de Griekse stad-staten met de toevoeging Doriërs - Aeoliërs - Ioniërs. We hebben toch de atlas. (blz. 26-27)
8. Op blz. 27 staat: "De edelen ontmoetten elkaar om de vier jaar op de sportwedstrijden, ter ere van de god Zeus, in Olympia". Betekent dit dat alléén edelen in de wedstrijden uitkwamen?
9. Op blz. 30: "Perioiken, de nakomelingen van de overwonnen Achaiërs". Waar in het voorafgaande uitdrukkelijk gesproken wordt over Lakonië, dient hier toch een vraagteken geplaatst te worden. Immers, juist in dit gebied waren de meesten van hen van Dorische stam, maar niet opgenomen onder de regerende groep der Spartiaten. (zie Winkler Prins, deel 15, zesde druk, blz. 282)
10. Inkonsekwent is het negen regels te besteden aan de inhoud van de Anabasis (blz. 37), terwijl bij Herodotos slechts staat tussen haakjes "over de Perzen" en bij Thoekydides "over de Peleponnesische oorlog".
11. Bij de koningstijd van Rome had wel vermeld mogen worden de Etrurische overheersing.

Bovenstaande opmerkingen doen natuurlijk niets af aan de wezenlijke inhoud. Als samenvatting van de geschiedenis heeft dit boek zijn verdienste. Waarmee overigens niet gezegd is dat wij het met de methode op zich eens zijn.

Wie echter over methodiek en didaktiek van ons vak net eender denkt als de Heer van Voorst van Beest, zal deze leergang zeker met genoegen gebruiken.

Emmeloord

W. J. Leber

Wie, moe van het doorworstelen van zware studieboeken (of van het nakijken van repetities), wat ontspanning wil hebben (en toch in zijn vak wil blijven), neme deze interessante pocket.

Een spionnageverhaal uit de Tweede Wereldoorlog. Het speelt voornamelijk in Frankrijk. De spion moet Von Runstedt doen geloven dat de invasie bij Calais zal plaats vinden. De liefde ontbreekt niet, het maakt immers de spionnage altijd nog aantrekkelijker.

Ook ontbreken de vingerwijzingen niet dat dit verhaal best "echt gebeurd" zou kunnen zijn, maar dat het echt is, staat er net niet in.

Een pikante trek is dan nog dat het verhaal wordt verteld door een zekere Carlo, die Martin Bormann kon zijn.

Ten besluite: veel genoeg.

Uitgave: A.W. Bruna en Zoon. Utrecht. Zwarte Beertjes 880.

VI.

W. D. J. L.

EEN NIEUWER TESTAMENT door Hella Haasse

Wie van deze schrijfster al meer heeft gelezen, bijv. *DE SCHARLAKEN STAD*, neemt dit boek met hoge verwachtingen ter hand en wordt niet teleurgesteld. Integendeel, opnieuw kan de lezer genieten van de levendige verteltrant, de indringende persoons- en milieubeschrijvingen en de prachtige stijl van Hella Haasse.

De hoofdpersoon is Claudius Claudianus, de laatste klassieke dichter uit Rome. (+ 400) In deze historische roman tekent de schrijfster het beeld van het christelijke Rome, waar het christenzijn tot de "bon ton" behoort en het aanhangen van heidense religie met levensgevaar gepaard gaat.

Terwijl de officiële geschiedschrijving alleen kwade woorden heeft over het heidendom, laat de schrijfster in dit boek enkele fijnbeschaafde heidenen optreden tegen de achtergrond van een officieel christendom dat de toets der kritiek niet kan doorstaan.

Geen oppervlakkig verhaal. Trouwens bij deze schrijfster ondenkbaar.

Een boek, dat docenten in ieder geval niet ongelezen moeten laten en dat voor de oudste leerlingen, speciaal gymnasiasten, ook kan worden aanbevolen.

Uitgave: Em. Querido's Uitgeverij N. V. Amsterdam 1966.

VI

W. D. J. L.

I. J. Brugmans: Kantelend Tijdperk, wereldbeeld 1919 - 1939, Amsterdam, 1965.

Een paperback als gewijzigde herdruk van een bekend werk uit 1947. Als registratie van belangrijke gebeurtenissen uit de inter-bellaire periode blijft het geschikt. Een visie op deze tijd ontbreekt, omdat de nieuwste literatuur hierover een volledig nieuwe uitgave zou vragen. Wel komen er in de lijst van werken ter nadere oriëntering enige nieuwere uitgaven voor. Het blijft echter een werk van 1947.

H.

Tijmen Knecht: Laat Europa kiezen, Kampen 1965.

Het boek doet denken aan een ouderwets zoekplaatje: Waar is het spook? In het eerste hoofdstuk: Het probleem Europa, zit het niet. Dit is een rustig betoog, uitlopend op reformatorisch-politieke richtlijnen voor Europa. Vanuit zijn intransigente reformatorische houding komt de schrijver dan tot een beschouwing van Frankrijk, Italië, Spanje en de C. D. U., die je doet afvragen of het boek niet bestemd is voor de vorige eeuw. Voor wie heerlijk anti-Rooms wil griezelen aanbevolen lectuur. De anderen kunnen de eerste 243 pagina's gevoeglijk overslaan en dan kennis nemen van Knechts gedachten over ontwikkelingshulp en die van Mevrouw M. Knecht-Drenth over de Alliance for Progress. Het laatste onderwerp is lezenswaard.

H.

L. Roppe: Een omstreden huwelijk, Hasselt z. j.

Een terecht meermalen bekroond boek.

De schrijver, gouverneur van Belgisch Limburg, voelt zich sterk geporteerd voor Willem I en hij verheimelijkt dit niet. Toch heeft hij geen tendentiekus werk geleverd, integendeel.

Door toevallige omstandigheden heeft hij de beschikking gekregen over de intieme correspondentie van Willem I aan gravin Henriette d'Oultremont. Verder archiefonderzoek leverde hem ander onbekend materiaal omtrent de verhouding tussen deze twee personen voor en tijdens hun huwelijk.

Dit heeft hem tot het samenstellen van een werk gebracht waarin hij de betrokkenen zelf aan het woord laat en zelf op de achtergrond blijft.

Een document humain van de eerste orde.

Geen enkel nederlands historicus late dit boek ongelezen.

H.

RAAD VAN ADVIES:

Prof. Dr. J. C. Boogman (Univ. Utrecht), Prof. Dr. A. E. Cohen (Univ. Leiden),
Prof. Dr. A. F. Manning (Nijmegen), Prof. Dr. A. B. Breebaart (Amsterdam),
Prof. Dr. M. C. Smit (V. U. A'dam), Prof. Dr. E. H. Waterbolk (Univ. Gron),
Dr. J. L. P. Brants (Insp. VHMO), J. W. Fossen (Hfdinsp. Kweeksch.)

KERNCOMMISSIE

Dr. G. v. Roon, Burgemeester Elsenlaan 17, Rijswijk ZH. tel.: 070 - 984590
voorz.: algeh. leiding en univ. cursussen

Drs. G. A. J. Giezeman, Dirk v. Voorburglaan 16, Voorburg, tel.: 070 - 868123
vice-voorz.; roosters collegedagen en contact met sprekers.

P. Knoppers, Ten Hovestraat 52, Den Haag, tel.: 070 - 546133, 1e secr.

Drs. J. C. Visser, Antonie Duyckstraat 66, Den Haag, 2e secr.; kringenwerk

W. J. A. v. d. Berg, Teunisbloemplein 50, Den Haag. tel.: 070 - 672421,
alg. adjunct; conferentie.

Penningmeester H. v. Unnik, Pomonaplein 21, Den Haag, tel.: 070 - 680355.

Postrekening 527314 t. n. v. penningmeester Commissie Postacademiale Vorming
van de V. G. N., 's-Gravenhage.

De bijdrage per jaar voor de deelnemers aan de postacademiale colleges is f 6. --
(leden VGN) of f 10. -- (niet-leden).

LEDEN MET ZELFSTANDIGE TAKEN CONTACTPERSONEN DER RAYONS

Drs. A. Plaatsman, Haydnlaan 18, Groningen. tel.: 05900 - 35119
(rayon 1: Groningen, Leeuwarden, Zwolle).

C. C. A. v. d. Wilde, Thorbeckestraat 28 III, Arnhem, tel.: 08300 - 37305
(rayon 2: Arnhem, Hengelo, Zutphen, Utrecht).

Dr. M. T. J. v. d. Vorst, Spotvogellaan 35, Den Haag, tel.: 070 - 685609
(rayon 3: Noord- en Zuid-Holland).

Dr. F. Vercauteren, Dr. Mollerlaan 1, Waalwijk, tel.: 04160 - 2902
(rayon 4: Zeeland en Noord-Brabant).

Drs. L. Nellissen, Kon. Emmaplein 16, Maastricht, tel.: 04400 - 15928
(rayon 5: Limburg).

PORTEFEUILLES:

Dr. J. Swart, Industrieweg 26, Assen. tel.: 05920 - 3006; vacature

POSTACADEMICA: Drs. R. H. Cools, Herensteeg 15, Leiden

LERAAARREFLECTOR: Drs. J. P. van Zweeden, Liornostraat 119, Hoorn.

KRINGSECRETARIATEN:

Alkmaar: Honthorstlaan 19; Amsterdam: Titiaanstraat 33/I;

Arnhem: Hommelseweg 486; Den Bosch: Moleneindstraat 16, Vught;

Breda: Biesdonkweg 65; Eindhoven: Hoogstraat 301A;

Goes: Griffioenstraat 7, Middelburg; Groningen: Achter 't Hout 1, Roden;

Den Haag: Kijkduinsestraat 990; Haarlem: Saturnusstraat 72, IJmuiden;

Heerlen: St. Bernardinus College, Leenderkapelweg, Schaesberg;

Hengelo: Curaçaostraat 67; Leeuwarden: Altenastreek 21, Dokkum;

Maastricht: Zeepziedersdreef 20-B; Rotterdam: Jan Evertsenplaats 229;

Utrecht: Boreelstraat 21, Hilversum; Venlo: Laaghuissingel 225;

Zutphen: v. d. Duin van Maasdamstraat 8; Zwolle: Stevinstraat 9, Kampen.

DE TWINTIGSTE EEUW

DR. M. B. VAN DER HOEVEN

Deze 'proeve van een moderne weergave der examenstof voor het vak geschiedenis' zal in mei a.s. verschijnen.

Overzicht van de inhoud:

I Politieke en sociaal-economische ontwikkeling na 1900

- 1 Overzicht 1870-1941
- 2 De eerste wereldoorlog
- 3 De verloren vrede 1919
- 4 Nederland tot 1919
- 5 Algemeen overzicht 1919-1939
- 6 De U.S.S.R. en de U.S.A. 1919-1939
- 7 Engeland en Frankrijk 1919-1939
- 8 Dictaturen overal 1919-1939
- 9 Nederland tussen de wereldoorlogen
- 10 Het Verre Oosten 1919-1939
- 11 Internationale betrekkingen 1919-1939
- 12 De tweede wereldoorlog 1939-1945
- 13 Nederland bezet gebied 1940-1945
- 14 De wereld na 1945
- 15 Nederland na de tweede wereldoorlog

II De beschaving in het geding

- A De beschaving in het geding
- B De West-Europese beschaving
- C Oost-Europa
- D De wereld van de Islam
- E Het Indiase juweel
- F Het raadsel China
- G Het land van de Rijzende Zon
- H Het ontwakende Afrika
- I Brandpunten achter het nieuws - *hedendaagse problemen*

*vele illustraties op kunstdruk - kaartjes in de tekst - een rijke keuze leesstukken -
hulpboek eveneens in voorbereiding*

J. M. MEULENHOF - ROKIN 44 - AMSTERDAM

Een onmisbaar hulpmiddel bij modern geschiedenis-onderwijs

ATLAS

DER ALGEMENE EN VADERLANDSE GESCHIEDENIS

door Dr. B. A. Vermaseren

met een voorwoord van Prof. P. Geyl

De geheel herziene 18e druk is aangevuld met kaarten betreffende alle politieke en economische aangelegenheden, die sinds de Tweede Wereldoorlog van enig belang zijn (geweest), o.m. een kaart, gewijd aan de ontwikkeling van Afrika; een grote kaart 'Wereldpolitiek en Wereldeconomie sinds 1945'; nieuwe kaarten van Europese gemeenschappen, van Berlijn en van het nabije Oosten.

De Vaderlandse Geschiedenis is compleet vernieuwd, waarbij de Benelux-gedachte centraal is gesteld.

De atlas geeft verder kaarten van Praehistorie der Nederlanden, Vlaanderen en Brabant. De Classes der Ned. Hervormde Kerk. ing. f 11,25 / geb. f 12,75

BEKNOPTE ATLAS

DER ALGEMENE EN VADERLANDSE GESCHIEDENIS

door Dr. B. A. Vermaseren

In deze 11e druk heeft het gedeelte over de Vaderlandse Geschiedenis een totaal ander aanzien gekregen. De wens in de schoolboeken meer aandacht te schenken aan de historie van de Benelux partners, ook in die perioden waarin zij staatkundig gescheiden waren, heeft in deze atlas tal van kaarten opgeleverd, die elders niet bestaan.

Het gedeelte dat de moderne tijd behandelt, heeft uitbreiding ondergaan, o.m. kaartjes over "Europa 1919-1939 en de Volkenbond"; een grote kaart "De Ontwikkeling en Afrika", alsmede een nieuw kaartje aangaande de toestand in het Nabije Oosten. Verder geeft deze 11e druk een aantal schema's over twee pagina's, die inzicht geven in de opbouw van de voornaamste internationale organisaties, die na de Tweede Wereldoorlog zijn ontstaan. De in aanmerking komende kaarten zijn bijgewerkt. ing. f 8,25 / geb. f 9,50

P. Noordhoff nv

postbus 39 / Groningen
ook via de boekhandel