

KLEIO

VIERDE JAARGANG
NUMMER 3



1963

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

BESTUUR:

DRS. N. J. MAARSEN, *voorzitter*

H. E. DE WOLFF, *secretaris*; *het Zicht 109, Den Haag, tel. 070-66 65 06*

DRS. D. DE BOER, *penningmeester, Pieter Lastmankade 34^{III},
Amsterdam-Z., tel. 020-72 17 13*

postrekening 6269 van de Twentsche Bank, Minervaplein 25, A'dam-Z.

t.n.v. D. de Boer, onder vermelding van: contributie VGN

P. J. A. SCHWIEBBE

MEJ. A. E. REVERS

CONTRIBUTIE: f 10.— per kalenderjaar, het abonnement op 'Kleio' inbegrepen

LEDENADMINISTRATIE:

*De ledenadministratie berust bij Mej. A. E. Revers, Tintorettostraat 13, Amsterdam-Z.
tel. 020-79 77 78. Aangiften en afschrijvingen aan dit adres (zo mogelijk ook aan
Drs. D. de Boer). Bij aangifte wordt dringend verzocht mee te delen: naam, voorletters,
eventueel titel (en soort doctoraal examen), bevoegdheid, huisadres, telefoon- en netnr.,
adres van school van hoofdbetrekking*

COMMISSIES:

ORGANISATIECOMMISSIE VOOR GESCHIEDENISDIDAKTIEK

Leden: DRS. J. HAAK / DR. P. FONTAINE / P. KLIJNSMA

Secretaresse: MEJ. DRS. E. M. FREYTAG, Meander 19, Amstelveen

COMMISSIE POSTACADEMIALE FORMING

Leden: DRS. H. J. NANNEN / DRS. G. VAN ROON / MEJ. F. H. ABAS

Secretaris: J. S. M. HARTS, van Hoytemastraat 20, Den Haag, tel. 070-24 86 58

KLEIO

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

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

Secretaris: DRS. A. VAN NOORT, Oranjelaan 101, Lisse; tel. 02530-4527

Abonnement: voor leden gratis; voor niet-leden f 6.— per kalenderjaar, opgave aan

Mej. A. E. Revers, Tintorettostraat 13, Amsterdam-Z., tel. 020-79 77 78

*Klachten bezorging Kleio: Mej. M. J. E. Lombèrr, p/a Van Goor Zonen, postbus 290,
Den Haag*

*Kopij: verzoeke tijdig kopij in te zenden voor het nummer, dat nog voor de grote vakantie
zal verschijnen.*

KLEIO

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

VIERDE JAARGANG | NUMMER 3 | JUNI 1963

TEN GELEIDE

Voor de eerste maal komt Kleio uit in een geheel nieuw uiterlijk.

De redactie spreekt de hoop uit, dat de lezer/lezeres met deze wijziging geheel tevreden is. Gaarne verwacht zij opmerkingen, die er toe kunnen bijdragen de aantrekkelijkheid van het blad te verhogen.

VAN DE REDACTIE

De redactie ontving van de Historical Abstracts het verzoek om tot uitwisseling te komen van de periodieken. Op dit verzoek is ingegaan. De redactie hoopt, dat dit contact in de toekomst grote vruchten zal afwerpen.

De redactie heeft besloten:

1. Dat met het oog op de plaatsruimte zij zich het recht voorbehoudt kleine bekortingen in de kopij aan te brengen.
Indien deze bekortingen van principiële aard of van grote omvang zijn, zal contact met de kopij-inzender/ster worden opgenomen.
2. Dat met het oog op de besparing van zetkosten de kopij getypt moet zijn.

MEDEDELINGEN VAN BESTUUR EN COMMISSIES

Jaarverslag juni 1962 - april 1963

In deze periode vergaderde het bestuur 15 maal, t.w. het zg. grote bestuur 4 maal, het dagelijks bestuur 5 maal, het dagelijks bestuur met diverse commissies 6 maal. Daarnaast werden nog verschillende andere besprekingen gevoerd.

Het ledenaantal steeg van 315 tot 446 (per 20 april 1963).

Het bestuur begon zijn werkzaamheden met het voeren van een aantal oriënterende besprekingen met de al bestaande commissies. Dit om zich op de hoogte te stellen van de gang van zaken, de werkwijze en eventuele wensen. Bovendien was het mogelijk te profiteren van de inzichten en ervaringen van de leden dezer commissies.

Spoedig bleek dat de werkzaamheden veelomvattend waren, zo zelfs dat uitbreiding van het bestuur dringend gewenst werd.

De statuten lieten dit niet toe, zodat om een dreigende immobiliteit af te wenden en een groter besluitvaardigheid te verkrijgen, het bestuur besloot een statutenwijziging aanhangig te maken. Speelde het ontplooiën van nieuwe activiteiten een rol, ook de wens bestuursleden uit andere delen van het land aan te trekken was een motief.

Dit alles ging des te meer spreken, toen enkele bestuursleden de wens te kennen gaven af te treden of daartoe om gezondheidsredenen gedwongen werden.

De medewerking en het medeleven, die het bestuur van een deel der leden ondervond, was verheugend groot. Dit bleek vooral uit de reacties op de postacademiale vorming, de oriënterende besprekingen over Kleio en de positieve antwoorden op de Kleio-enquête.

Toch blijft het deel der leden dat actief aan het verenigingsleven deelneemt naar de mening van het bestuur te klein.

De kwestie urentabel werd in handen gegeven van een commissie ad hoc, bestaande uit: drs. N.J. Maarsen, dr. J.A.J. Jousma, en dr. J.G. van der Valk. Deze commissie kwam tot vruchtbare samenwerking met collegae van de Geografische Vereniging. Zij zal advies uitbrengen aan de ledenvergadering en aan de Raad van Leraren.

De contacten met het Ministerie van O.K. en W. waren van zeer prettige aard; ten behoeve van de postacademiale vorming verkreeg de V.G.N. een subsidie van f 9.845.-.

Op verzoek van de inspecteur dr. J.L.P. Brants kwam het tot een bespreking over een nieuw eindexamenreglement. Hieraan namen deel de didactiek-commissie, de commissie-Geurts, collega Nannen en het dagelijks bestuur.

Ook de samenwerking tussen de didactiek-commissie en de commissie voor postacademiale vorming had de aandacht. Deze activiteiten kunnen elkaar wederzijds positief beïnvloeden. Besloten werd dat beide commissies zoveel mogelijk zullen samenwerken. Ook zal de hoogleraren gevraagd worden hun colleges - zo mogelijk - te richten naar de klassepraktijk van de leraar.

Naar de mening van het bestuur heeft ons blad Kleio grote waarde als middel tot contact tussen de leden. Het is vrijwel het enige middel waardoor het bestuur zich tot alle leden kan richten. Een wat soberder opzet zal in de toekomst een efficiënter gebruik mogelijk moeten maken. Met de uitgever werd op bevredigende wijze hierover gesproken.

Ook naar buiten trad de V.G.N. op.

De voorzitter en de vice-voorzitter bezochten de algemene vergadering van de R.L.V. te Oosterbeek. Een zevental leden bezocht namens de V.G.N. de conferentie over Maatschappijleer in het Evert Kupersoord te Amersfoort.

Via het O.S.C. kreeg het bestuur het verzoek van de Europese Beweging een tweetal afgevaardigden te zenden naar een conferentie te Brussel. De collegae dr. J.G. van der Valk en dr. M.Th.J. van der Vorst S.C.J. werden daartoe bereid gevonden.

Drs. G. van Roon vertegenwoordigde onze vereniging op een door het Verband Deutscher Historiker georganiseerd historisch congres, tevens vergadering van onze Duitse zustervereniging, te Duisburg.

Ten slotte maakten op uitnodiging van O.K. en W. voorzitter en secretaris, alsmede een aantal leden een studiereis naar Straatsburg; gevolgd door een tweede reis naar Parijs, waaraan een aantal leden en de secretaris deelnamen. Hieruit vloede de mogelijkheid voort, onder V.G.N.-auspiciën lerarenreizen voor historici te organiseren, hetgeen nog in onderzoek is.

De uitbreiding der activiteiten maakte ten slotte niet alleen een bestuursvergroting noodzakelijk, maar ook contributieverhoging. Dit laatste vooral t.o.v. een grotere verschijningsfrequentie van Kleio.

H.E. de Wolff, secretaris

Statutenwijziging

Ter jaarvergadering werd besloten de art. 13 en 15 als volgt te amenderen:

Art. 13 Het bestuur van de vereniging bestaat uit ten minste 5 leden.

Het dagelijks bestuur bestaat uit de voorzitter, de 1ste secretaris, de 2de secretaris en de penningmeester.

De leden van het bestuur worden benoemd en ontslagen door de ledenvergadering.

De voorzitter, de secretaris, de 2de secretaris en de penningmeester worden in functie gekozen.

Een bestuurslid wordt benoemd voor een periode van 3 jaar. Hij is herkiesbaar. Hij kan door de ledenvergadering tussentijds ontslagen worden.

Art. 15 - (eerste lid ongewijzigd).

Als minstens 25 leden dat schriftelijk verzoeken, is het bestuur verplicht de ledenvergadering bijeen te roepen binnen een termijn van 4 weken, nadat het verzoek ter kennis van het bestuur is gekomen. (verder ongewijzigd).

Deze artikelen worden als aanvaard beschouwd, als niet binnen 14 dagen na publicatie tegenreacties zijn binnengekomen.

Aanvulling van het bestuur ingevolge besluit der ledenvergadering

De volgende interim-bestuursleden werden benoemd:

Mr.dr. M.B. van der Hoeven te Amersfoort (Corderiuslyceum).

Drs. F. Nauta te 's-Gravenhage ('s-Gravenhaags Chr. Gymnasium).

Dr. B.A. Vermaseren te Breda (Onze Lieve Vrouwelyceum).

Mutaties

Als bestuursleden traden af:

W.J.M. Boonekamp te Heerlen.

Dr. R. Reinsma te 's-Gravenhage.

Een voorbeeld ter navolging...?

Tegen de wil van de meerderheid der ter jaarvergadering aanwezigen heeft het bestuur gemeend de contributieverhoging tot het uiterste te beperken.

Nochtans was het aangenaam verrast toen op de Pietersberg-conferentie een gever incognito een som van f 25,- schonk.

Het bestuur is niet alleen gevoelig voor het financiële aspect van deze geste, maar beschouwt hem ook als een stimulans voor zijn werk.

Namens het bestuur,

H.E. de Wolff, secr

Uitverkocht!!!

Nummer 1, jaargang 1963, van Kleio is geheel uitverkocht. Het bestuur van de V.G.N. kan aan nieuwe leden dit nummer niet meer verstrekken.

De grote toeloop van nieuwe leden heeft het grote aantal extra-exemplaren geheel uitgeput.

Mej. A.E. Revers

Reserveer vrijdag 26 en zaterdag 27 september

De organisatiecommissie voor de geschiedenisdidactiek zal in het najaar weer een conferentie organiseren en wel op vrijdag 26 en zaterdag 27 september a.s.

Indien noodzakelijk wegens een groot aantal aanmeldingen zal een tweede conferentie gehouden worden. De plaats is als gebruikelijk de Pietersberg te Oosterbeek.

Het onderwerp van dit jaar is: "Het gebruik van bronnen en teksten in de les". De werkgroepen Den Haag en Utrecht, die zich beide juist met dit onderwerp bezighouden, hebben zeer welwillend hun medewerking aan de voorbereidingen toegezegd.

Namens de Commissie - Didactiek

Dr. P.F.M. Fontaine, Amsterdam

College-conferentie geschiedenisleraren te Oosterbeek op 26 en 27 april 1963

Als hoogst interessante V.G.N.-aktiviteit werd deze landelijke contactbijeenkomst gehouden ter afsluiting van het eerste jaar, waarin de zg. post-academiale colleges werden gegeven.

Prof. Dr. J.C. Boogman gaf op vrijdagavond 26 april college over "Problemen betreffende de politieke geschiedenis van Nederland in de 19e eeuw vanaf 1813", waarbij in wel gescandeerde periodenvoornamelijk de 19e eeuw in een veelal nieuw licht werd geplaatst.

Zaterdagmorgen 27 april behandelde Dr. L. de Jong in een werkelijk magistrale beschouwing het onderwerp "De Contemporaine geschiedenis als wetenschappelijk probleem".

Beide voordrachten werden gevolgd door besprekingen in discussiegroepen en in plenaire zittingen, waarbij de deelnemers-(sters) aan de conferentie zich in levendige gesprekken nader in de problemen verdiepten.

Op zaterdagmiddag 27 april werden met de bestuurders van de kringen, waar de colleges gehouden worden, de plannen voor het jaar 1963-1964 besproken, waarin ten gevolge van de grote belangstelling voor de colleges splitsing van de kringen Oost-Brabant en Limburg noodzakelijk zal zijn.

Met voldoening en grote dankbaarheid voor de prettige samenwerking met de ruim tachtig aanwezige collega's denken de organisatoren aan deze conferentie terug, die door uitzonderlijk mooi weer werd begunstigd.

De Commissie voor Postacademiale vorming

Wetenschappelijk

EGYPTISCHE DATERINGEN

Dat dateringen in de prehistorie en in de vroege oudheid een hachelijke zaak zijn is genoegzaam bekend. In de laatste jaren heeft men echter nogal wat vorderingen gemaakt, o.a. met behulp van de fluortest en de radiokarboonmethode. Sommige zwevende of zelfs foutieve dateringen zijn daardoor rechtgezet met een wetenschappelijk bevredigende waarschijnlijkheid gefixeerd. Ook de gewone chronologie heeft aanzienlijke vorderingen gemaakt. Van de nieuwste inzichten op het gebied van de Egyptische chronologie wil ik kort verslag doen, aan de hand van een opstel van William Hayes (Metropolitan Museum of Art, New York, dat we vinden in de nieuwe "Cambridge Ancient History", Vol. I, Ch. VI, 1962. Ik geef alleen die zaken weer, die van belang zijn voor kollega's, die in de eerste klas VHMO en in de vierde klasse gym geschiedenis geven.

1. De Egyptische kalender heeft geen astronomische oorsprong; de zg. "Sothis-periode" kan daarom niet voor de oudste dateringen gebruikt worden (eenmaal in de 1461 jaar stond - volgens de Egyptische zonnekalender - de ster Sirius of Sothis op het moment van zonsopgang aan de oostelijke horizon;

deze periode van 1461 jaar noemt men een "Sothis-periode"

2. De Egyptische kalender is niet ingevoerd in 4241 v.C., bij de aanvang van de oudst bekende Sothis-periode; men mag 4241 v.C. dus niet "het oudste jaartal van de wereldgeschiedenis" noemen. Dateringen met enige zekerheid kan men pas geven in de tijd kort voor 3000 v.C.

3. Het oudste goed fixeerbare jaartal is een van de jaren 1876 tot 1864 v.C. (met de meeste kans voor 1872). In die jaren valt nl. een langs astronomische weg dateerbare Sirius-zon-samenstand; dit feit valt samen met het zevende jaar van Sesostri III uit de twaalfde dynastie (Middenrijk). Op dit jaartal berusten alle dateringen vóór 1872 v.C. Men verkrijgt ze door de regeringstijden van de farao's bij elkaar op te tellen.

4. Op grond van de vorige zin moet het einde van het Oude rijk bepaald worden op ong. 2160 v.C.

5. Met behulp van de Turijnse Canon (een koningslijst) kunnen we de jaren van de vorsten van het Oude rijk tellen. De eerste dynastie (koning Menes : vereniging van de twee Egypte's) begint dan ong. 3100 v.C. (prezieser 3114 v.C.).

6. Een goed gedocumenteerde samenstand van zon en Sirius had plaats in 1537 v.C., het negende jaar van Amenofis I, uit de achttiende dynastie (Nieuwe rijk). Op grond hiervan kan de verdrijving van de laatste Hyksos-vorst bepaald worden op 1567 v.C. Van daaruit komt men op de verovering van Memfis door de Hyksos in 1674 v.C. en op hun intocht in de Nijldelta in 1720 v.C. Men kan de Hyksos-tijd dus stellen op 1720-1567. Deze datering kan ook van belang zijn voor het Joodse volk, omdat het zeer wel denkbaar is, dat Josef's farao een Hyksos-vorst was.

7. Drie astronomische feiten maken de datering van de grote veroveraar Toetmosis III: hij begint in 1504 of 1490 v.C.

8. Optellen van regeringsjaren, gegeven door Manetho, plaatst de dood van Amenofis in 1379 v.C.; dat is dus het jaar waarin Amenofis IV (Eknaton) begint te regeren.

9. Een astronomisch feit geeft de gelegenheid de troonsbestijging van Ramses II te dateren : tussen 1304 en 1290 v.C.

10. Optellen van regeringsjaren brengt ons met zekerheid tot het eind van het Nieuwe rijk, in 1085 v.C., toen bij de dood van Ramses XI het rijk uiteenviel.

dr. P.F. M. Fontaine

PLEIDOOI TEGEN ONGEPROPORTIONEERD
ONDERWIJS IN EIGENTIJDSE GESCHIEDENIS

Telkens wanneer ik publicaties van pater dr. P.A.M. Geurts o.f.m. lees'), vraag ik mij af, waarom hij toch zo hamert op dat contemporaine aambeeld. Het is het goed recht van iedere leraar, een bijzondere voorliefde te hebben voor een bepaald onderdeel van de geschiedenis, maar vanwaar toch zijn voorliefde voor dit allerjongste verleden?

Zijn hij en zijn medestanders bang, dat degenen, die het hardst aan de vernieuwingstouwen trekken het geschiedenisonderwijs nog slechts op de uren tabellen zullen dulden op voorwaarde dat het niet langer de "overbodige balast" presenteert over "mensen, die toch allang dood zijn?"

Dit nederig in de pas lopen bij bedoelde touwentrekkers speelt, zo concludeer ik, wel een rol, maar de eigenlijke beweegreden van pater Geurts meen ik bespeurd te hebben op pag. 8 en 9 van zijn "Pleidooi".

Op de vraag (van de leerlingen): "Waartoe dient toch die geschiedenis, wat is het nut ervan?", antwoordt pater Geurts in eerste instantie zo, alsof geschiedenis alleen nut zou hebben voor een aanstaand beroepshistoricus, die geschiedenis beoefent als broodwinning. Aangezien nu zeer weinig jongelui de beroepen van geschiedenisleraar, archivaris enz. ambiëren, zou de geschiedenis voor hen dus geen nut hebben. Immers, pleit pater Geurts verder op pag. 11: "de interesse van die leerlingen is utilitaristisch georiënteerd" en dus wil hij zich maar op de eigentijdse geschiedenis werpen.

Hiermee maakt schr. het zichzelf én de leerlingen te gemakkelijk. Daarom veegt pater Geurts eventuele andere antwoorden op de vraag naar het nut van de geschiedenis naar mijn smaak wel wat al te vlot van de tafel.

"Het bijbrengen van historisch besef" stelt hij zonder meer als "te idealistisch" ter zijde (pag. 9).

"De algemene ontwikkeling" wordt weggeschoven als "niet wezenlijk en niet bij uitsluiting eigen aan het geschiedenisonderwijs" (pag. 10); waarmee dan toch blijft staan, dat schr. het belang van die algemene ontwikkeling ernstig onderschat. Een van die nuttigheden, die het geschiedenisonderwijs oplevert, hoewel zij niet leidt tot hogere inkomsten voor de abituriënt en ook niet onmiddellijk aansluit bij het televisiejournaal, is dunkt mij het (beter) kunnen begrijpen van een historische roman, film, toneelstuk of hoor (c.q. kijk) spel en juist waar onze generatie zich geestelijk voedt met de makkelijk verteerbare kost, die voetbal en televisie haar voorzetten, zou ik de jonge mensen een apparatuur willen meegeven, om ook eens iets van hoger cultureel gehalte te kunnen genieten.

Daarnaast kan de geschiedenis, zij het niet bij uitsluiting, een mentale voorbereiding bieden op reizen in binnen- en buitenland, wil men tenminste niet geraken tot de domme opmerking van die juffrouw uit een touristenbus, die over het Forum Romanum meewarig kloeg: "Gut, wat is hier gebombardeerd",

deze periode van 1461 jaar noemt men een "Sothis-periode"

2. De Egyptische kalender is niet ingevoerd in 4241 v.C., bij de aanvang van de oudst bekende Sothis-periode; men mag 4241 v.C. dus niet "het oudste jaartal van de wereldgeschiedenis" noemen. Dateringen met enige zekerheid kan men pas geven in de tijd kort voor 3000 v.C.

3. Het oudste goed fixeerbare jaartal is een van de jaren 1876 tot 1864 v.C. (met de meeste kans voor 1872). In die jaren valt nl. een langs astronomische weg dateerbare Sirius-zon-samenstand; dit feit valt samen met het zevende jaar van Sesostrius III uit de twaalfde dynastie (Middenrijk). Op dit jaartal berusten alle dateringen vóór 1872 v.C. Men verkrijgt ze door de regeringstijden van de farao's bij elkaar op te tellen.

4. Op grond van de vorige zin moet het einde van het Oude rijk bepaald worden op ong. 2160 v.C.

5. Met behulp van de Turijnse Canon (een koningslijst) kunnen we de jaren van de vorsten van het Oude rijk tellen. De eerste dynastie (koning Menes : vereniging van de twee Egypte's) begint dan ong. 3100 v.C. (prezieser 3114 v.C.).

6. Een goed gedocumenteerde samenstand van zon en Sirius had plaats in 1537 v.C., het negende jaar van Amenofis I, uit de achttiende dynastie (Nieuwe rijk). Op grond hiervan kan de verdrijving van de laatste Hyksos-vorst bepaald worden op 1567 v.C. Van daaruit komt men op de verovering van Memfis door de Hyksos in 1674 v.C. en op hun intocht in de Nijldelta in 1720 v.C. Men kan de Hyksos-tijd dus stellen op 1720-1567. Deze datering kan ook van belang zijn voor het Joodse volk, omdat het zeer wel denkbaar is, dat Josef's farao een Hyksos-vorst was.

7. Drie astronomische feiten maken de datering van de grote veroveraar Toetmosis III: hij begint in 1504 of 1490 v.C.

8. Optellen van regeringsjaren, gegeven door Manetho, plaatst de dood van Amenofis in 1379 v.C.; dat is dus het jaar waarin Amenofis IV (Eknaton) begint te regeren.

9. Een astronomisch feit geeft de gelegenheid de troonsbestijging van Ramses II te dateren : tussen 1304 en 1290 v.C.

10. Optellen van regeringsjaren brengt ons met zekerheid tot het eind van het Nieuwe rijk, in 1085 v.C., toen bij de dood van Ramses XI het rijk uiteenviel.

dr. P.F. M. Fontaine

PLEIDOOI TEGEN ONGEPROPORTIONEERD
ONDERWIJS IN EIGENTIJDSE GESCHIEDENIS

Telkens wanneer ik publicaties van pater dr. P.A.M. Geurts o.f.m. lees'), vraag ik mij af, waarom hij toch zo hamert op dat contemporaine aambeeld. Het is het goed recht van iedere leraar, een bijzondere voorliefde te hebben voor een bepaald onderdeel van de geschiedenis, maar vanwaar toch zijn voorliefde voor dit allerjongste verleden?

Zijn hij en zijn medestanders bang, dat degenen, die het hardst aan de vernieuwingstouwen trekken het geschiedenisonderwijs nog slechts op de uren-tabellen zullen dulden op voorwaarde dat het niet langer de "overbodige ballast" presenteert over "mensen, die toch allang dood zijn?"

Dit nederig in de pas lopen bij bedoelde touwentrekkers speelt, zo concludeer ik, wel een rol, maar de eigenlijke beweegreden van pater Geurts meen ik bespeurd te hebben op pag. 8 en 9 van zijn "Pleidooi".

Op de vraag (van de leerlingen): "Waartoe dient toch die geschiedenis, wat is het nut ervan?", antwoordt pater Geurts in eerste instantie zo, alsof geschiedenis alleen nut zou hebben voor een aanstaand beroepshistoricus, die geschiedenis beoefent als broodwinning. Aangezien nu zeer weinig jongelui de beroepen van geschiedenisleraar, archivaris enz. ambiëren, zou de geschiedenis voor hen dus geen nut hebben. Immers, pleit pater Geurts verder op pag. 11: "de interesse van die leerlingen is utilitaristisch georiënteerd" en dus wil hij zich maar op de eigentijdse geschiedenis werpen.

Hiermee maakt schr. het zichzelf én de leerlingen te gemakkelijk. Daarom veegt pater Geurts eventuele andere antwoorden op de vraag naar het nut van de geschiedenis naar mijn smaak wel wat al te vlot van de tafel.

"Het bijbrengen van historisch besef" stelt hij zonder meer als "te idealistisch" ter zijde (pag. 9).

"De algemene ontwikkeling" wordt weggeschoven als "niet wezenlijk en niet bij uitsluiting eigen aan het geschiedenisonderwijs" (pag. 10); waarmee dan toch blijft staan, dat schr. het belang van die algemene ontwikkeling ernstig onderschat. Een van die nuttigheden, die het geschiedenisonderwijs oplevert, hoewel zij niet leidt tot hogere inkomsten voor de abituriënt en ook niet onmiddellijk aansluit bij het televisiejournaal, is dunkt mij het (beter) kunnen begrijpen van een historische roman, film, toneelstuk of hoor (c.q. kijk) spel en juist waar onze generatie zich geestelijk voedt met de makkelijk verteerbare kost, die voetbal en televisie haar voorzetten, zou ik de jonge mensen een apparatuur willen meegeven, om ook eens iets van hoger cultureel gehalte te kunnen genieten.

Daarnaast kan de geschiedenis, zij het niet bij uitsluiting, een mentale voorbereiding bieden op reizen in binnen- en buitenland, wil men tenminste niet geraken tot de domme opmerking van die juffrouw uit een touristenbus, die over het Forum Romanum meewarig kloeg: "Gut, wat is hier gebombardeerd",

of van de ongeletterde man, die uit Venetië terugkwam met de smalende kreet: "mot ik dat nou mooi vinden omdat het oud is?"

Wanneer men zich niet lang en niet grondig genoeg heeft bezig gehouden met de niet-contemporaine geschiedenis, gaat de mogelijkheid ontbreken om attent te zijn op en te genieten van juweeltjes van stadhuisjes in De Rijp, waar Leeghwater werd geboren (en het is aardig te weten, waarom Jan Adriaenszoon nu juist Leeghwater werd geheten); of dat van Graft; of de Gotische kerken in alle landen van Westeuropa; of het schoons in Antwerpen, Brussel, Brugge en Parijs, allemaal zo nauw verweven met een verder verleden.

Toegegeven, dat het opzoeken en genieten van deze en dergelijke monumenten geestelijke inspanning vergt; het was echter juist mijn uitgangspunt, dat pater Geurts met zijn "praktische doelstelling" het én de docent én de leerlingen te gemakkelijk maakt.

Ook de theses: "de geschiedenis is het geheugen der mensheid" en: "zij, die zich het verleden niet kunnen herinneren, zijn gedoemd om het te herhalen" worden zonder meer als betwistbaar bestempeld (pag. 10).

Ik zou het geschiedenisonderwijs echter in zekere zin ("ergens" zegt men in eigentijds jargon, maar dat gaat ook wel weer over) willen vergelijken met het maken van sommen en thema's (misschien mag dat tegenwoordig ook al niet meer!). De studie van de geschiedenis oefent de leerlingen, zodat zij eigentijdse situaties kunnen verstaan door vergelijking met situaties uit het verleden. Zouden hindernissen, die een Europese integratie in de weg staan, soms genomen kunnen worden op een wijze, analoog aan die, welke de Duitse en de Italiaanse eenheid hielpen vormen (o.a. de economische samenwerking, de culturele eenheid)?

Zijn eigentijdse oplossingen van bepaalde problemen (b.v. de nieuwe Bijstandswet) de enig mogelijke oplossingen? Hoe pakte men deze zaken aan in de Romeinse samenleving of in de Middeleeuwse? Waarom deed men het toen anders dan nu? Zijn er ook overeenkomsten te ontdekken? Met een gesprek over deze en dergelijke zaken wordt toch wel degelijk enig historisch besef bijgebracht en de leerlingen merken, bijvoorbeeld bij het verhaal over de tocht van Karel XII naar Rusland, spontaan op, dat Napoleon en Hitler dat verleden tot hun schade herhaalden.

Pater Geurts wil dan de leerlingen inzicht geven in het wereldbestel, waarin zij leven en zulks door de historische verklaring van verschillende aspecten ervan. Hij wil hun begrip van het heden verhelderen (pag. 10). Accoord. Onze wegen gaan echter uiteen, wanneer pater Geurts de structuur van de tegenwoordige wereld sterk bepaald acht door een nog recent verleden. Natuurlijk zal ik het niet in mijn hoofd halen de Russische revolutie van 1917 over te slaan, maar deze is m.i. onverstaanbaar zonder kennis van de componenten, die de Russische mens historisch hebben bepaald: het Slavische ras met de Vikingenkracht, met de Byzantijnse cultuur en de Tataarse ruwheid. Trek eens een lijn van Iwan III over Iwan Grozny en Peter de Grote naar Stalin; van de mir naar de kolchoz; en hoe wil men de Russische revolutie verklaren

zonder 1905/06; zonder 1861 en ... zonder Marx en Hegel? Hoe wil men het huidige Rusland verstaan zonder het 19e eeuwse Panslavisme en het Russische imperialisme? Hoezeer zou de Russische revolutie onmogelijk zijn geweest zonder de Franse?

Hiermee bepleit ik niet om nu maar meteen met Adam en Eva te beginnen; ik noem onderwerpen, die in rechtstreeks en onlosmaakbaar verband staan met dit recente verleden.

Hoe wil men over een eigentijdse oecumenische gedachte spreken, zonder dat de vroege geschiedenis van het Christendom; de Middeleeuwse Kerk; de kloosterorden; de Kerkhervorming van Luther, Calvin en Zwingli; de houding van de R.K.Kerk tegenover de ideologieën van de 19e eeuw diepgaand behandeld zijn? Anders hangt dat recente verleden in de lucht en wordt de structuur van de tegenwoordige wereld niet verklaard. Ik richt mij hier tegen de onmiddellijke bevrediging van een oppervlakkige weetgierigheid.

Ik wil de geschiedenisstof niet doen eindigen bij 1914. Ik eis geen opsomming van coalitieoorlogen en Nederlandse ministeries. Misschien zwaait pater Geurts uit reactie tegen een dergelijk geschiedenisonderwijs over naar zijn hartstocht voor het contemporaine en wel in die mate, dat hij in zijn Kleio-artikel zelfs argumenteert met krantenartikelen, die tenslotte alle uit dezelfde koker komen.

Niet omdat een of andere journalist het ook al zegt; ook niet uit contramine tegen de methode-Pik z.g.; ook niet om de jeugd of de overheid in het gevele te komen moeten wij ons standpunt bepalen, maar omdat het onze taak is, de generatie van vandaag te confronteren niet met zichzelf (althans niet direct), maar met de diepste fundamenteën van "vandaag" en die liggen dieper dan "gisteren".

C. W. v. Voorst v. Beest

Actualia

MEMORANDUM INZAKE DE HUIDIGE PRAKTIJK VAN HET ONDERWIJS IN DE GESCHIEDENIS

Namens de docenten in de didaktiek der Geschiedenis aan de Nederlandse universiteiten en middelbare opleidingen werd op 1 april j.l. het volgende memorandum aangeboden aan de staatssecretaris Prof. Dr. H. H. Janssen en aan de chef van de hoofdafdeling V. H. M. O. Dr. J. A. A. Verlinden. Het was vergezeld van een adhesie betuiging namens alle hoogleraren in de Geschiedenis in Nederland.

De publieke opinie, de pers en de radio- en televisie-commentators en officiële instanties hebben niet altijd een gunstig oordeel over het geschiedenisonderwijs. Men kan vaak horen dat het in zijn taak te kort schiet en dat de resultaten van al de bestede moeite gering zijn; men verwijt het starheid, conservatisme, antiquarische belangstelling en gebrek aan zin voor de betekenis van het heden; men beschouwt veel van wat het geschiedenisonderwijs de leerlingen laat leren als ballast en onnutte feitenkennis. De geschiedenisleraren, die de laatste jaren steeds veelvuldiger met elkaar in contact treden en die in de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland een eigen organisatie gesticht hebben, kennen deze verwijten, en zij weten, dat deze niet altijd ten onrechte geuit worden. Vele leraren zijn tot de conclusie gekomen, dat de wijze waarop het vak gedoceerd wordt, niet bevredigend genoemd kan worden. Zij zijn tot een diepgaand gewetensonderzoek gekomen en streven ernaar, in eigen onderricht en door communicatie met elkaar, het geschiedenisonderwijs meer vruchtdragend te maken.

Terwijl zij echter daarmee bezig zijn en gegronde hoop op betere resultaten koesteren, tekent zich een ontwikkeling af, die hen met zorg vervult; de geruchten, dat het aantal hun ter beschikking gestelde lesuren verminderd zal worden, laten niet af. Zij weten door deze dreigende vermindering hun werk ernstig bedreigd: hoe kunnen zij met een geringer aantal uren de tijd en de rust vinden om door nieuwe, beter verantwoorde methodes hun leerlingen tot een werkelijk historisch inzicht brengen?

Deze vraag gaat ook de hoogleraren in de geschiedenis en de docenten in de didaktiek van de geschiedenis aan. De hoogleraren in de geschiedenis beklagen zich er vaak over, dat de abiturienten die als hoofd- of bijvak de geschiedenis hebben gekozen, niet voldoende zijn voorbereid. Hun taak zal aanmerkelijk worden verlicht, als de betere methodes, die thans geleidelijk in zwang beginnen te komen, verder en meer algemeen in het geschiedenisonderwijs op VHMO-niveau zijn doorgedrongen. Hun taak zal echter zeer aanzienlijk worden verzwaaard, als de geschiedenisleraren, door een geringer aantal uren, zich gedwongen zouden zien hun leerlingen een meer summiere en oppervlakkige opleiding te geven en veel achterwege te laten van wat zij als vormend hebben leren beschouwen.

De didaktiekdocenten hebben als voorname taak hun studenten duidelijk te maken, dat het zin heeft geschiedenisleraar te worden, dat zij, de studenten, door bewuste toepassing van didaktiek en methodiek hun leerlingen een werkelijke historische vorming kunnen geven. De didaktiekdocenten zullen dit met veel minder overtuiging doen, wanneer zij weten, dat ten gevolge van een beperkt aantal uren het ideaal van een werkelijke historische vorming niet verwezenlijkt kan worden. En het is onvermijdelijk, dat deze toestand ongunstige gevolgen zal hebben zowel voor de werving van nieuwe geschiedenisleraren als voor hun kwaliteit.

Dit memorandum heeft tot doel aan te tonen, dat er in de laatste tijd intensief en enthousiast wordt gewerkt aan de vernieuwing van het geschiedenisonderwijs. Op de achtergrond ervan staat de vrees, dat aan al dit werk een

zware slag zal worden toegebracht door een eventuele vermindering van het aantal lessen. In dit memorandum zullen daarom enige facetten van het hendaagse geschiedenisonderwijs de revue passeren, waarbij vooral gelet zal worden op datgene wat ten opzichte van vroeger veranderd is.

I. De leerboeken

Na de tweede wereldoorlog is een aantal nieuwe leerboeken verschenen en zijn verschillende oudere boeken geheel vernieuwd; zij verschillen in de volgende opzichten van de voordien gangbare:

1. Er wordt een sterker accent gelegd op het jongste verleden.
2. Er wordt bewust naar gestreefd de leerlingen te introduceren in de wereld van nu.
3. Er wordt naar gestreefd de Europese ende buiten-Europese geschiedenis te verenigen tot wereldgeschiedenis. Men is op zoek naar wereldsamenhangen en wereldverbanden.
4. Er wordt meer aandacht besteed aan de buiten-Europese geschiedenis en gepoogd die geschiedenis te beschouwen als autonoom en "per se", d.w.z. niet louter als aanhangsel van de Europese geschiedenis.
5. De vaderlandse geschiedenis wordt geplaatst in het kader van de algemene geschiedenis. Men tracht Nederland te zien als een integrerend deel van Europa en de wereld.
6. Er is meer aandacht voor de cultuurhistorie, voor de economische en sociale geschiedenis, minder voor de zuiver politieke geschiedenis.
7. Er is een duidelijk streven naar "verdieping": Het feitenmateriaal wordt uitgedund ten bate van een degelijker beschrijving.
8. Er is een groei van de verdraagzaamheid in deze zin, dat men probeert "vreemde" godsdiensten objectiever en uitgebreider te behandelen.
9. De boeken zien er beter verzorgd uit door betere typografie en opmaak, als ook door betere illustraties.

II. Nieuwe principes van stofindeling

Vroegere leerboeken waren, vrijwel zonder uitzondering, synchronistisch van opzet. Het synchronistisch systeem bestaat hierin, dat telkens korte periodes behandeld worden, waarin dan telkens weer de verschillende landen of stromingen besproken worden.

Een voorbeeld : 1815 - 1830 : a. Frankrijk, b. Engeland, c. Duitsland, d. Nederland (enz.); e. de buitenlandse politiek, f. het kolonialisme, g. de opkomst van het liberalisme. 1830 - 1848 : a. Frankrijk, b. Engeland, c. Duitsland, d. Nederland (enz.); e. de buitenlandse politiek; f. het kolonialisme; g. de triomf van het liberalisme; h. de opkomst van het socialisme. Steeds meer dringt het besef door, dat door deze verbrokkelde opzet de leer-

lingen niet voldoende inzicht krijgen. Daarom zijn er nieuwe indelingen ontstaan, die in verschillende wijd verbreide boeken worden toegepast :

1. De semiconcentrische opzet. De gehele geschiedenis wordt behandeld in de laagste drie klassen. In de hogere klassen geeft men *capita selecta* uit de reeds behandelde stof, wat leidt tot de reeds genoemde "verdieping".
2. De structurele of diachronische opzet. Bepaalde structuur-eenheden van de geschiedenis worden niet meer over korte tijdvakken verbrokkeld, maar aaneengesloten behandeld (bijv. het Byzantijnse rijk van 330- 1453; Engeland van 1800 tot heden).
3. De cultuurhistorische opzet. Aan elke periode gaat vooraf een beschrijving van de cultuur van dat tijdvak, zowel naar haar "geestelijke" als naar haar "technische" kant; de politiek wordt bewust gezien als één van de facetten van de cultuur. Deze opzet heeft o.a. dit voordeel, dat de leerling er zijn vele schoolvakken als een eenheid - want voortgesproten uit dezelfde cultuur - door leert zien.

De genoemde indelingen zijn niet elkaars tegendeel. Zij kunnen in één en hetzelfde leerboek alle drie worden toegepast.

III. De zelfwerkzaamheid

Tot voor kort bestond het geschiedenisonderricht in het vertellen door de leraar - de "epische" methode. Hoewel deze epische methode zeker nog zeer algemeen in zwang is, wordt de laatste tijd steeds dringender de vraag gesteld of dit wel de beste methode is, ja of het eigenlijk wel een methode is. Het besef begint door te dringen dat de leerlingen op de een of andere wijze zelf de stof moeten leren verwerken. Een aantal leraren voert verantwoorde experimenten op dit gebied uit, experimenten die door middel van conferenties, werkgroepen en artikelen in wijdere kring bekend worden.

1. Bij sommige leerboeken horen "werkboeken" met vragen en opdrachten.
2. Er bestaan afzonderlijke werkboeken, die het "denkend lezen" sterk stimuleren.
3. Er bestaan afzonderlijk invul-atlasjes om de leerlingen de geografische gang van de geschiedenis zelf te laten ontdekken.
4. Men laat de leerlingen "taken" maken, bijv. excerpten, scripties, "tijd-balken", "synchronistische tabellen".
5. Men laat de leerlingen kleinere of grotere historische toneelstukken of dialogen vervaardigen.
6. Men organiseert klassediscussies of klassegereprenten aan de hand van de behandelde stof of van actuele gebeurtenissen.
7. Men laat de leerlingen voordrachten houden aan de hand van door hen gelezen boeken, artikelen of krantenberichten.
8. Men laat de leerlingen historische tentoonstellingen organiseren.

Hierbij moet worden opgemerkt, dat de zelfwerkzaamheid beter tot haar recht komt, indien de school beschikt over een goed ingericht vaklokaal-geschiedenis.

IV. De audio-visuele hulpmiddelen

Deze hulpmiddelen krijgen meer en meer hun plaats in het geschiedenisonderwijs. Een aantal leraren werkt en experimenteert ermee, en ook hier geldt, dat hun ervaringen door het onderlinge contact van de leraren in ruimer kring bekend worden en navolging vinden.

1. Er zijn deskundig samengestelde filmstrips in de handel.
2. Voor de kunstgeschiedenis zijn er goede series kleurendia's verkrijgbaar.
3. Sommige firma's geven bladen en boekjes met uitknipbare plaatjes uit.
4. Er zijn historische grammofoonplaten verkrijgbaar.
5. Enkele leraren experimenteren met bandrecorder, bijv. om klassediscussies op te nemen en deze dan aan de klas te laten horen, met het doel de leerlingen te wijzen op fouten in spreek- en discussietechniek.

V. De leerlingenbladen

Op initiatief en onder hoofdredactie van een Haags geschiedenisleraar is Systemen Keesing N.V. enkele jaren geleden begonnen met de uitgave van twee leerlingenbladen: "Reflector" en "Blikopener".

Speciaal "Reflector" - met thans 50.000 abonné's - is een groot succes gebleken. Het blad is een maandschrift voor het hedendaags wereldgebeuren. Vele scholen hebben verplichte abonnementen voor de hogere klassen. Vele leraren gebruiken het blad als grondslag voor zelfwerkzaamheid en voor klassediscussies.

VI. De bezinning van de leraren op hun eigen werkzaamheid in intercommunicatie

Vroeger waren de contacten tussen de geschiedenisleraren sporadisch en incidenteel. In de laatste jaren echter is een georganiseerde en steeds groeiende samenwerking ontstaan.

1. Sinds enkele jaren bestaat de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland (VGN). In didaktische zaken werkt deze met de Paedagogische Centra samen.
2. Deze samenwerking krijgt gestalte in een gezamenlijke organisatiecommissie voor geschiedenisdidaktiek, die zowel met het bestuur van de VGN als met de drie Paedagogische Centra nauw samenwerkt.
3. De didaktiekcommissie organiseert jaarlijks een drukbezochte didaktiekconferentie te Oosterbeek. In 1961 werd deze door honderd, in 1962 door

160 leraren bezocht (de conferentie van 1962 moest zelfs tweemaal worden gehouden). Hier bespreken de deelnemers telkens een van de facetten van hun vak, in de vorm van onderlinge discussie (bijv. de behandeling van de Renaissance, van de eigentijdse geschiedenis, het eindexamen).

4. De didaktiekcommissie heeft verder een aantal werkgroepen opgericht, verspreid over het hele land, waarin geschiedenisleraren didaktische onderwerpen bespreken; de commissie geeft leiding hieraan, o.a. door een jaarlijkse conferentie van groepssecretarissen, en stelt materiaal ter bestudering beschikbaar.
5. De didaktiekcommissie is in 1962 begonnen met samenkomsten van didaktiekdocenten te organiseren.

VII. Het streven naar verbetering van de informatie der leraren inzake de vorderingen van de geschiedeniswetenschap

1. De VGN geeft de periodiek "Kleio" uit, waarin informatie als boven bedoeld verstrekt wordt en waarin opgave van moderne litteratuur gedaan wordt. Deze periodiek is, mede door haar geringe omvang, zeker niet boven elke kritiek verheven, maar het bestuur van de VGN werkt plannen uit voor een zeer grondige verbetering.
2. Er is een begin gemaakt met de z.g. post-academiale vorming. Een speciale VGN-commissie organiseert lezingen van hoogleraren voor leraren. Deze commissie heeft in 1962 te Oosterbeek een conferentie voor post-academiale vorming gehouden.
3. Enkele scholen kennen portefeuilles met historische bladen, ter beschikking van de geschiedenisleraren.

Namens de docenten in de didaktiek der Geschiedenis aan de Nederlandse universiteiten en middelbare opleidingen.

J.A.J. Jousma,
Zwolsestraat 407, 's-Gravenhage.

P. Fontaine,
Joh.Ramaerstraat 9h, Amsterdam.

* * *

De Nijmeegse Historische Studentenkring "Dr. Huybers" vierde van 16 - 18 mei jl. haar zesde lustrum. Het programma van het wetenschappelijke gedeelte was gewijd aan: "de waarde van de moderne publiciteitsmedia voor de documentatie van het jongste verleden en het heden".

In het lustrumboekje, dat ter gelegenheid van deze gebeurtenis werd uitgegeven stond onderstaand artikel van onze vroegere redacteur van Kleio. De redactie meende dit artikel geheel te moeten overnemen.

ANDERE DOCUMENTATIE

Is de geschiedschrijving over de twintigste eeuw wel mogelijk? De historicus kan immers geen afstand nemen; hij is nog gemoeid in de dingen die hij moet beschrijven. Bovendien mist hij belangrijke stukken, die ontoegankelijk in de archieven blijven liggen? Op welk materiaal moet en kan hij zich dan baseren? Kortom, staat het werk van een "Zeithistoriker" niet gelijk met het journalistieke bedrijf? Met die laatste kwalificatie lijkt de zaak dan wel afgedaan. Van de andere kant maakt die geringe "afstand" de geschiedbeoefening toch niet onmogelijk? Kind te zijn van de tijd, die hij moet beschrijven, biedt ook voordelen. Naar het woord van Woodward is zo'n historicus in staat "to understand basic matters, that leave no record". Tegenover het bezwaar dat de geschiedschrijver over de twintigste eeuw inderdaad meer documenten wenst te kennen staan vormveranderingen in het historisch proces sinds de tweede helft van de negentiende eeuw en voorts een enorme productie van berichten, waardoor het tegenwoordig onderzoek minder afhankelijk van de archieven schijnt te zijn dan voor vroegere perioden het geval is.

Huizinga mocht wél gebruik maken van kronieken; waarom een hedendaags auteur niet van kranten, wanneer hij over de koude oorlog gaat schrijven? Zeker als hij belangstelt in de psychologie collectieve, in een histoire des mentalités? Waarom is een impulsieve brief wél een interessante "bron" en een eenzijdig commentaar in een partijblad niet? Kan men de illegale bladen ongelezen laten, wanneer men de bezettingstijd bestudeert?

Waarom is het zo'n grote stap om te erkennen, dat radio, televisie en film kunnen bijdragen tot de documentatie van het jongste verleden en heden? Er dient overigens op gewezen te worden, dat een groot deel van onze techniek al te geringe kennis van wat zich achter het "ijzeren gordijn" afspeelt berust op het systematisch af luisteren van radio-uitzendingen. En dan moet u niet alleen aan Radio Free Europe denken.

De historicus staat onwennig tegenover deze nieuwe documentatie, hij mist ervaring ermee. Vandaar die grote behoedzaamheid. De vraag, hoe deze documentatie kritisch te waarderen, is van beslissende betekenis. Dat "Dr. Huybers" dit tot onderwerp van een symposion heeft gemaakt, getuigt van openheid en verantwoordelijkheidsgevoel tegenover de geschiedwetenschap.

A. F. Manning,
Hoogleraar in de wereldgeschiedenis van de 20ste
eeuw aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen

De ingezonden knipsels van Mej. A.E.Revers en van Dr. B.A.Vermaseren gaven Drs. H.J.Nannen aanleiding onderstaand artikel te schrijven.

R.

HET REVISIONISME IN DUITSLAND

Met de overwinning op Duitsland en Italië schenen nationaal-socialisme en fascisme tevens overwonnen. Er waren nadien hier en daar symptomen, dat deze ideeën wel nog hier en daar leefden, maar, zoals nog in 1963 Prof. H.R. Trevor Roper in de New-York Times poneerde, dit waren geen voortekenen van de toekomst, maar relikwieën van het verleden. "De mensen zijn gebonden aan hun eigen verleden en kunnen zich niet altijd aanpassen aan veranderde omstandigheden".

Het boek van Manfred Jenke "Verschwörung von rechts?", in de Colloquium-verlag in W.Berlijn eind 1961 verschenen, had deze Oxfordse professor uit zijn zoete rust kunnen doen opschrikken, althans wat betreft de situatie in Duitsland. Niet dat de ongeveer 90 "rechtse" organisaties zoveel betekenen; veel bedenkelijker is de omstandigheid dat er talloze, grote en kleine geschriften zijn verschenen en nog verschijnen, o. a. in de vorm van biografieën over Nazileiders, in drupende verering voor hun persoonlijkheid en daden. Het is duidelijk dat deze publicaties dienen om te bewijzen dat de schuld voor alle onrecht en ellende bij de anderen ligt en bovendien dat er van een mensonterend optreden van Duitse kant geen sprake is geweest. Deze redenering vindt men terug in de Deutsche National- und Soldaten Zeitung, een blad met een zeer grote oplage.

Deze grote publiciteit wijst er op dat prof. Roper geen gelijk heeft met de bewering dat men slechts met een grøp mensen heeft te doen, die terugkijken niet vooruit, ook wanneer hij zegt dat deze groep geen betekenis heeft voor de toekomst. Dit meenden we na de eerste wereldoorlog met de opkomende beweging van Hitler ook. Het gaat er maar om of deze gedachte een voedingsbodem vindt bij het Duitse volk. Het is moeilijk om zich een oordeel hierover te vormen. De grote verbreiding van bovengenoemde lectuur lijkt in ieder geval zeer bedenkelijk. En over die voedingsbodem gesproken: is het niet altijd weer pijnlijk voor een niet-Duitser, wanneer deze, in Duitsland reizend, met een Duitser in gesprek komt en dan hoort dat deze het land van de tourist zo goed kent. . omdat hij er in de oorlog is geweest. Daaruit spreekt in ieder geval dit, dat er geen schuldgevoel of beschamend gevoel is over het verleden, als volk, en dat men daardoor de fijnheid mist om althans over die kennis van het land van de tourist te zwijgen.

Dat streven om alle schuld af te wijzen wordt in de laatste jaren versterkt omdat er ook hulp uit het buitenland komt. De Oxfordse professor A. J. P. Taylor betoogt in zijn "Origins of the second Worldwar (vertaald als "Die Ursprünge des zweitens Weltkrieges", Gütersloh 1962) dat Hitler Duitsland alleen wilde bevrijden van het "dictaat van Versailles": niet Hitler, eerder Chamberlain is de schuldige. Hitler is b.v. de man, die Chamberlain van een oor-

log naar aanleiding van de Sudentenkwestie heeft afgehouden.

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

Met dit voedsel wordt de jongere generatie in Duitsland opgevoed!

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

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

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

* * *

H. J. Nannen

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

R.

EUROPA EN HET GESCHIEDENISONDERWIJS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

tocol worden geformuleerd.

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

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

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

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

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

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

Interessant was het vervolgens de deelnemers te horen over de plaats, welke toekomt aan de nationale geschiedenis.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dr. J. G. van der Valk

Dr. M. van der Vorst

HOE STAAT HET MET DIT PROBLEEM OP UW SCHOOL? (II)

In een vorig nummer werd voortzetting van het artikel beloofd, zo minstens 10 kaartjes binnenkwamen. Het waren er negen. Laat ik geen cijferaar met enge opvattingen zijn en de rubriek voortzetten.

U weet het, er werd een overzicht gegeven van de omschrijving voor Renaissance en Humanisme. Bijzonder aardig vond ik het, dat een onzer lezers mij zijn definities nog toezond. Volledigheidshalve laat ik ze hier volgen:

Onder Renaissance verstaat men de opleving der Klassieken van ongeveer 1350 af en de daarmee gepaard gaande invloed der Ouden op alle gebieden van het leven.

Onder Humanisme verstaat men het streven om met de kennis, verworven door de bestudering der Oudheid, de mensheid gelukkiger en beter te maken. Humanisten zijn diegenen, die zich speciaal met de studie der Klassieken bezighouden. Men zou kunnen zeggen, dat het Humanisme de Renaissance heeft veroorzaakt. Het begrip Renaissance is uitgebreider dan het begrip Humanisme.

De Romantiek

A. Definities:

- a. De Romantiek is een geestesstroming, die tegenover de aanbidding van de rede meer de nadruk wil leggen op het gevoel. Enige algemene kenmerken zijn:
Vlucht uit het werkelijke leven in een droomwereld; overgevoeligheid; liefde tot de natuur; een terug verlangen naar vroegere tijden, vooral de M.E.
- b. Romanticus is in het algemeen hij, die leeft in onvrede met het hier en het nu. In de 19de eeuw manifesteert zich deze geesteshouding in:
1. individualisme; 2. opstandigheid (Weltschmerz); 3. liefde tot de natuur; 4. religieuze verdieping; 5. historische belangstelling; 6. humor-cultus.
- c. Romantiek is de geesteshouding van in-zichzelf-verdeelde persoonlijkheden, levende in een in-zichzelf-verdeelde tijd.
Aan b. zou kunnen worden toegevoegd:
7. vrijheidsdrang; 8. eenzaamheidsgevoel; 9. onvervulbaar geluksverlangen; 10. rusteloosheid; 11. wereldverachting; 12. dichtertrots.
- d. Onvrede met het hier en nu; deze onvrede staat in verband met minder gunstige sociale toestanden. Van de Romantiek in het algemeen moet onderscheiden worden de zg. Nationale Romantiek in de letterkunde in de 19de eeuw.
- e. De Romantiek is ontstaan als reactie op het Rationalisme. Belangrijke elementen zijn:

1. "Feeling gives a better understanding than thinking".
2. "The simple life of the poor, and country-life were idealized".
3. "Escapism"; dit ontvluchten van de harde werkelijkheid richt zich op:
het verleden (M.E.),
het heden (het verre Oosten, mysterie, bovennatuurlijke dingen),
de toekomst (revolutionair).
- f. Romantiek is de reactie op het Rationalisme, waarbij men tot het inzicht kwam dat de mens niet alleen bij brood kan leven.
- g. De Romantiek is die beweging, welke de "rede" terugdringt en een voor-
namer plaats toekent aan persoonlijke gevoelens en de verbeelding.
- h. De Romantiek is de reactie op de verstandsdwingelandij van het Rationa-
lisme die het gevoelsleven heeft onderdrukt.
Ze openbaart zich als onder a. is omschreven.
- i. Romantiek is de geestelijke en artistieke richting, die de vrije ontplooiing
van de persoonlijkheid wil bevorderen met behulp van de fantasie en daar-
bij in plaats van op de rede de nadruk op het gevoel legt.
Kenmerken:
 1. De fantasie is het hoogste vermogen in de mens.
 2. Afkeer van elke regeldwang.
 3. De natuur is vervuld van demonische krachten en een geheimzinnig
leven.
 4. Gespletenheid van het levensgevoel (tegenstelling tussen de eisen van
het gevoel en de werkelijkheid). Daardoor neiging tot melancholie.
 5. In de literatuur voorkeur voor het sprookje.
 6. Het romantische verlangen (die romantische Sehnsucht):
de onbewuste drang naar de volmaaktheid, naar het oneindige. Dit ver-
langen concretiseert zich later tot zwerflust; verlangen naar vreemde
landen en naar vroegere tijden (M.E.); belangstelling voor vreemde
volken en talen (vertalingen, vergelijkende taalkunde).
- j. Als i. met de toevoeging: De intensiteit der verschillende elementen kan
zeer uiteenlopen, waardoor grote verscheidenheid van karakter ontstaat.

B. Kritische opmerkingen:

1. b legt geen verband tussen Romantiek en het hieraan voorafgaande Ratio-
nalisme; dit bezwaar geldt ook voor c en d.
2. f is te eenvoudig van opzet.
3. g is eveneens te vlak; bovendien bevredigt de term "beweging" niet.

Compromisvoorstel:

De Romantiek is een geestesstrooming, die tegenover de aanbidding van de
rede meer de nadruk wil leggen op het gevoel en de fantasie.

Enkele kenmerken zijn:

1. Het romantische verlangen, voortvloeiende uit onvrede met het hier en
het nu; het ontvluchten van de harde werkelijkheid richt zich op:

het verleden (de M.E.),
het heden (zwerflust, belangstelling voor vreemde landen, interesse voor
bovennatuurlijke zaken),
de toekomst (met revolutionaire elementen).

2. Overgevoeligheid; daardoor neiging tot melancholie (en ook tot humor).
3. Opstandigheid (Weltschmerz).
4. Vrijheidsdrang.

In de literatuur leidt de Romantiek o.a. tot:
herleving van het sprookje; vertalingen; vergelijkende taalkunde; het opnieuw
bewerken van oude volksliederen en balladen.

* * * *

O P R O E P

De adviescommissie voor de lustrumviering van de Nederlandse Jeugdbond
ter bestudering van de geschiedenis (N.J.B.G.) wil o.m. komen tot een uit-
gave van allerlei uitspraken, die de geschiedenis, het onderwijs in de ge-
schiedenis en de geschiedenisleraar raken.

De leden der adviescommissie beschikken over een aantal van zulke uitspra-
ken, maar zijn er van overtuigd dat vele geschiedenisleraren bij hun lectuur
passages zijn tegengekomen, die aan de vergetelheid zouden kunnen worden
ontruikt door ze meer publiek te maken.

Men komt ze tegen in filosofische werken (Leibniz: "Historiae utilitas nulla
est..."), maar evengoed in memoires, romans en detective-verhalen.

Om de keuze te kunnen maken uit een zo breed mogelijk materiaal roept de
adviescommissie de hulp in van alle geschiedenisleraren in Nederland hun
vondst of vondsten te willen meedelen aan het lid der bedoelde commissie,
Dr. J. Roelink, Anna Vondelstraat 5 te Amsterdam-West.

Graag het citaat in de oorspronkelijke taal en spelling, met vermelding van
de schrijver en de titel van het werk, waarin de bedoelde uitspraak voorkomt.

* * * *

Mede naar aanleiding van bovenstaande oproep lijkt het gewenst de lezers van
Kleio enkele mededelingen te doen over de N.J.B.G., die reeds vijf jaar lang
tal van initiatieven heeft ontplooid. Men organiseerde werkkampen, studierei-
zen, lezingen, excursies, tentoonstellingen en congressen.

Ook geeft de Bond een eigen blad, "Fibula", uit. Een klein aantal collega's
raakte zijdelings met dit werk betrokken. In het algemeen gaat er van het
enthousiasme van deze jongeren voor ons vak een verfrissende werking uit.

Naar verluidt zal spoedig meer over de N.J.B.G. bekend gemaakt worden
door middel van een folder voor alle geschiedenisleraren.

Dr. D. Roorda.

*Een bijzonder aantrekkelijk uitgevoerd boek
dat aan het letterkundeonderwijs
een verrassende frisheid verleent*

De geschiedenis der Nederlandse letterkunde in vogelvlucht

Een welhaast ideale auteurs-combinatie: de letterkundige C. J. Kelk en de leraar J. A. Meijers, heeft gestalte gegeven aan een schoolboek, dat bij het middelbaar onderwijs gretig ontvangen is. Een boek, dat niet in de eerste plaats een wetenschappelijk werk pretendeert te zijn, maar dat juist voor de school zo zeer geschikt is, doordat het letterkundige figuren en verschijnselen 'naar het leven' tekent in een taal, die wel héél ver afstaat van het geijkte schoolboekenidoom.

'De geschiedenis der Nederlandse letterkunde in Vogelvlucht', gebonden f 3.95, biedt in een bestek van 140 pagina's een breed overzicht in levendige stijl van de Nederlandse letterkunde. Meer dan veertig illustraties en een kleurige, geplasticeerde band maken dit boek tot een bezit van blijvende waarde.

De opzet van dit boek is persoonlijker - en dus aanvechtbaarder - dan men van een schoolboek gewend is. Voor de leraar, die er prijs op stelt, niet het hele schooljaar aan de hand van een uitgebreide methode te lopen, maar zelf zijn weg te kiezen, soms zelfs in een radicaal andere richting dan het boek aangeeft, moet het een genoegen zijn, les te geven met 'De geschiedenis der Nederlandse letterkunde in vogelvlucht'. Een boek dat de ruimte geeft die voor vruchtbaar, levend literatuuronderwijs onontbeerlijk is.

een uitgave van
Van Goor Zonen
Den Haag

In de boekhandel verkrijgbaar

Er zijn
nu reeds
zes
deeltjes van onze succesreeks
Kleio geknipt
beschikbaar
voor uw geschiedenisles.
Voor een dieper doorleven
en blijvender verwerken
van het historie-onderwijs
zijn deze bescheiden
maar briljante boekjes ideaal.
Stimuleert ook u
reeds de aandacht
van uw leerlingen met
Kleio geknipt?
Dit zijn de enige 'hulpboekjes'
die het programma
niet verzwaren, maar verlichten
en aantrekkelijker maken.
Tot nu toe verschenen:
De oude beschavingen
De klassieke wereld
Middeleeuwen
De zestiende en zeventiende eeuw
De achttiende eeuw
De negentiende eeuw
Van Goor Zonen Den Haag