achtste jaargang nummer 6

KLEIO

Rapport
van de Doelstellingencommissie
ingesteld
door het bestuur der V.G.N.

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

BESTUUR

DR. MR. C. W. VAN VOORST VAN BEEST, *voorzitter;* Spoorsingel 35, Rotterdam 4, tel. 010 - 28 20 46

H. DE RUYTER, *1e secretaris;* Koningin Wilhelminalaan 22, Leidschendam, tel. 01761 - 36 57

S. P. M. VERHEIJ, *2e secretaris;* Jacob Mosselstraat 65, 's-Gravenhage, tel. 070-83 87 25

W. PABST, *penningmeester;* Bovenkruierlaan 17, Rotterdam 12, tel. 010 - 18 48 84, postrekening 128701 t.n.v. de penningmeester van de V.G.N., Rotterdam

A. J. V. M. ADANG, Waalwijk

DRS. A. H. VAN DEN BERG, Purmerend

DR. P. A. M. GEURTS, Leiden

DR. G. VAN ROON, Rijswijk

G. S. SCHAAFSMA, Breda

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 - 83 87 25. 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; DRS. J. HAM; A. C. E. JANSE; MEJ. A. V. M. KAMP; O. POLETIEK; DRS. D. T. STEENIS; H. E. DE WOLFF

Secr.-penn.: MEJ. M. A. AALDERS, De Laat de Kanterstraat 22, Leiden, tel. 01710 - 3 21 69

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

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

COMMISSIE PUBLICITEIT

DR. F. DROST, *voorzitter;* A. J. V. M. ADANG

Secr.: W. F. KALKWIEK, Hommelseweg 486, Arnhem, tel. 08300 - 3 21 49

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

Secr.: DRS. A. C. H. J. VAN NOORT, Oranjelaan 101, Lisse, tel. 02530 - 45 27

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 - 83 87 25

KLEIO-DIDACTICA

Nummers te bestellen door overschrijving van het verschuldigde bedrag op postrekening 128701 t.n.v. de penningmeester van de V.G.N. te Rotterdam, met vermelding welk nummer wordt gewenst.

Correspondentie over deze bestellingen: S. P. M. VERHEIJ, Jacob Mosselstraat 65, 's-Gravenhage, tel. 070 - 83 87 25

Kleio en Kleio-Didactica worden 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

Rectificaties bij het Doelstellingenrapport

(Kleio VIII/6)

Op pagina 166 moet de gehele tekst van noot 1 worden geplaatst achter noot 2.
De tussen haakjes geplaatste woorden "zie de vorige noot" aan het eind van noot 2 komen dan te vervallen.
Op de plaats van noot 1 moet het volgende gelezen worden: "De commissie wil in dit verband ten volle recht doen wedervaren aan het onderscheid dat door vele gelovigen gemaakt wordt tussen enerzijds waarden die tijdgebonden zijn, dus aan kritiek onderworpen, en die daarom niet het voorwerp mogen zijn van een mechanische overdracht, en anderzijds de geloofswaarheden die boventijdelijk zijn en absoluut; het is duidelijk dat de overdracht van deze laatste waarden in dit rapport niet in het geding is."
Op pagina 176 moeten in de bovenste regel de woorden 'samenwerken met anderen' onderstreept worden.

KLEIO

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

ACHTSTE JAARGANG - NUMMER 6 - AUGUSTUS 1967

RAPPORT

van de Doelstellingencommissie, ingesteld door het Bestuur der V.G.N.

SAMENSTELLING DER COMMISSIE

Het Bestuur der V.G.N. vond de volgende heren bereid zitting te nemen in een commissie, die zich zou beraden over de Doelstellingen van het Geschiedenisonderwijs bij het Voortgezet Onderwijs:

Drs. A.H. van den Berg te Purmerend,

Dr. J.L.P. Brants te Goes,

Dr. H. Bruch te Heemstede,

Prof. Dr. A.E. Cohen te Heemstede,

Dr. J. Haak te Amsterdam,

Dr. M.B. van der Hoeven te Amersfoort,

E.L.C. Kalle te Breda,

W.H. Mannesse te 's-Gravenhage,

Dr. P. van der Meulen te Utrecht,

Dr. D.J. Roorda te Leiderdorp,

J.C.T. Voogt te Delft,

Drs. H.G.M. Wigman te Utrecht en

H.E. de Wolff te 's-Gravenhage.

INSTALLATIE DER COMMISSIE

In tegenwoordigheid van het Dagelijks Bestuur der V.G.N. en van Dr. J. Pennock M.S.C. als vertegenwoordiger der drie Pedagogische Centra werd de Commissie op 29 oktober 1965 door de voorzitter der V.G.N., drs. N.J. Maarsen, geïnstalleerd. In zijn installatierede stipuleerde de Voorzitter de taak der Commissie, overigens een grote mate van vrijheid latende aan de Commissie. Het kwam het Bestuur der V.G.N. gewenst voor een rapport te ontvangen over de vraag, wat we met ons geschiedenisonderwijs wensen te bereiken, vooral in verband met de komende invoering van de nieuwe wet op het Voortgezet Onderwijs. Dit rapport zou dan als uitgangspunt kunnen dienen voor de discussies binnen de Vereniging. De Commissie kon bij haar besprekingen, indien dit gewenst zou blijken, ook aandacht besteden aan het leerplan en het eindexamen.

Na de installatie werden tot voorzitter en secretaris van de Commissie respectievelijk de heren Van der Hoeven en Van der Meulen gekozen.

WERKWIJZE DER COMMISSIE

De Commissie vergaderde acht maal plenair; daarnaast werden verschillende vergaderingen van subcommissies gehouden. De resultaten van deze subcommissies werden daarna in de voltallige vergadering besproken.

Van bijzonder belang was de bijeenkomst der Commissie van 4-6 januari 1967 in het Evert Kupersoord te Amersfoort. De hierna volgende vergaderingen waren slechts nodig om de definitieve eindredactie op te stellen, zoals deze thans aangeboden wordt.

Als belangrijkste uitgangspunt der besprekingen nam de Commissie een nota-Haak, die mede te danken was aan de discussies in de vergaderingen van didactiekdocenten en aan verschillende aanvullingen van enige dezer didactiekdocenten. Verschillende leden der Commissie dienden nota's in. Deze - nu archiefstukken geworden - nota's behoeven niet afzonderlijk vermeld te worden. Ze zijn verwerkt in het eindrapport, dat door alle leden der Commissie kon worden onderschreven.

Dinsdag 23 juni 1967 boden de voorzitter en secretaris der Commissie het eindrapport aan het Dagelijks Bestuur der V.G.N. aan. De Voorzitter, Dr.Mr. van Voorst van Beest, verleende daarop de Commissie, onder dank voor haar werkzaamheden, décharge.

Amersfoort,30 juni 1967 Dr. M.B. van der Hoeven

DOELSTELLINGEN VAN HET GESCHIEDENISONDERWIJS

Gezien de veelheid en de veelsoortigheid van de doelstellingen die men voor het geschiedenisonderwijs zoal geponeerd heeft, is het gewenst onderscheid te maken tussen:

1. doelstellingen van de opvoeding;
2. doelstellingen van het onderwijs;
3. doelstellingen van het geschiedenisonderwijs.

De doelstellingen van het geschiedenisonderwijs dienen afgeleid te worden uit de doelstellingen van opvoeding en onderwijs in het algemeen, maar moeten aangevuld worden met specifieke doelstellingen, voortvloeiend uit het eigen object en de eigen benaderingswijze van het vak geschiedenis.

1. DOELSTELLINGEN VAN DE OPVOEDING

In het kader van een beschouwing over de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs is het niet dienstig de algemeen-opvoedkundige doelstellingen in extenso uit te werken. Toch dient een eenvoudige omschrijving gegeven te worden, die in zijn algemeenheid voor velen aanvaardbaar en ook voor de onderscheiden facetten van de opvoeding (lichamelijke opvoeding, sociale, esthetische vorming, intellectuele vorming, karaktervorming, godsdienstige en levensbeschouwelijke opvoeding) hanteerbaar is.

Het doel van de opvoeding is de bevordering van zelfstandige activiteit in denken, voelen en handelen.

Aan deze definitie ligt de gedachte ten grondslag, dat de overdracht van kennis, voorstellingen, waarden en vaardigheden, die bij elke opvoeding (in gezin, school en maatschappij) plaatsvindt, geen doel in zichzelf, maar middel tot ontwikkeling van de zelfstandige persoonlijkheid dient te zijn.
Niet de passieve imitatie zal het ideaal zijn, maar de actieve, zelfstandige verwerking; een activiteit,

die tot creativiteit kan uitgroeien. 1)

Staat dus het streven naar originaliteit en individualiteit voorop, anderzijds dient overwogen te worden, dat de kennis, de opvattingen (voorstellingen en waarden) en de vaardigheden (gewoonten, methoden, technieken) die overgedragen worden, steeds een collectief karakter dragen. Het individu maakt deel uit van verscheidene groepen: gezin, schoolgemeenschap, vereniging, kerkgemeenschap, natie. Deze groepen hebben elk een eigen cultuur, d.w.z. een stelsel van duurzame verworvenheden, die zij trachten over te dragen op de nieuwe leden van de groep, i.c. de jongere generatie 2). De winst van deze cultuuroverdracht zou echter verloren dreigen te gaan, indien het gebodene klakkeloos gelmiteerd zou worden.

---

1) Het accent kan hierbij echter verschillend gelegd worden. Bij de sociologen Van Doorn en Lammers (Moderne sociologie, 1959) wordt de cultuur omschreven als: "Het totaal aan menselijke verworvenheden, die door meerderen worden gedeeld en aan anderen overdraagbaar zijn" (p. 21) Deze verworvenheden zijn dan met name opvattingen: waarden, doeleinden, verwachtingen. Bij de cultureel anthropoloog Köbben (Van primitieven tot medeburgers, 1964) "Het geheel van de gewoonten, instituten, symbolen, voorstellingen en waarden van een groep" (p. 16). Sommigen wensen bovendien de materiële voortbrengselen tot de cultuur te rekenen; anderen zien deze juist als het resultaat van de cultuur, maar niet als de cultuur zelf, die zij als iets abstracts zien, dat van het concrete punt gescheiden dient te worden.
Vandaar de nadruk op de bevordering van zelfstandige activiteit, in bovenstaande omschrijving van de opvoeding.

2) Voor het begrip cultuur bestaan talrijke definities. In het boekje van Kroeber en Kluckhohn (Culture, critical review of concepts and definitions, 1952) zijn een kleine 200 omschrijvingen bijeengebracht. In verreweg de meeste hiervan keren echter een aantal elementen telkens weer terug, te weten:

a) het collectieve karakter: cultuur is altijd zaak van een groep , is iets gemeenschappelijks;
b) het overdraagbare karakter: cultuur is niet het einmalige, onherhaalbare maar omvat die menselijke verworvenheden, die aan anderen mee te delen zijn. ~~(Zie de vorige noot)~~.

2. DOELSTELLINGEN VAN HET ONDERWIJS

Tot het bereiken van de opvoedingsdoelen kan het onderwijs - naast gezin en maatschappij - een belangrijke bijdrage leveren. Overdracht van kennis, opvattingen en vaardigheden, cultuuroverdracht dus, vindt in de school plaats door het onderwijs in alle vakken en aan de hand van elke stof: bij wiskunde en natuurwetenschappen evenzeer als bij talen en geschiedenis, bij tekenen en gymnastiek. Ook in de school dient de cultuuroverdracht zo weinig mogelijk te bestaan uit het overdragen van door de leraar en zijn generatie kant en klaar aangeboden kennis, opvattingen en vaardigheden. Zij dient zoveel mogelijk gericht te zijn op zelfstandige verwerking door de leerling, dus op de activiteit en creativiteit, zowel tijdens als na de schoolperiode. Cultuuroverdracht dient tevens stimulering tot cultuuractiviteiten te zijn!

A) De oude school heeft te veel de nadruk gelegd op het verwerven van kennis als zodanig.

Hoewel dit kennisideaal terecht opzij geschoven werd, blijft kennis een wezenlijk bestanddeel van de cultuuroverdracht. De vorming van het intellect is één van de essentiële doeleinden van het onderwijs. De kennis moet echter niet op ouderwetse wijze letterlijk overgedragen en gememoriseerd worden. Er dient sprake te zijn van een zelfstandige verwerking en zoveel mogelijk ook van een zelfstandige verwerving. De kennis, die men bijbrengt, dient dus ten nauwste verbonden te zijn met, ja voort te komen uit de vaardigheden die de leerling zich heeft eigen gemaakt.

B) De mechanische en systematische overdracht van bepaalde opvattingen (voorstellingen, waarden etc.) is in een dynamische cultuur evenzeer te verwerpen als de hiervóór behandelde mechanische kennisoverdracht.

Dit wil allerminst zeggen, dat onderwijs waardenvrij moet of zelfs maar kan zijn. Elke leraar zal

vanuit een bepaalde levensbeschouwing, vanuit een bepaald moreel besef, door bepaalde politieke opvattingen, etc. zich in zijn leven en werken laten leiden. Dit houdt echter niet in dat de overdracht van een afgerond waardenpakket als doel gesteld dient te worden. Indoctrinatie met bepaalde waarden is onaanvaardbaar. Dit geldt gelijkelijk voor indoctrinatie met christelijke of humanistische waarden, met nationale of bovennationale waarden, met democratische, aristocratische waarden. Ook hier geldt weer, dat de leerling door eigen activiteit en creativiteit tot zo zelfstandig mogelijk verworven waarden dient te komen, door middel van de toepassing en ontwikkeling van vaardigheden, die hem in staat stellen kennis en opvattingen waarmee hij in het onderwijs op school geconfronteerd wordt, zelfstandig tegemoet te treden.

C) De leerling dient zich vaardigheden eigen te maken teneinde een bepaalde hoeveelheid kennis en daarmee verweven opvattingen te verwerven, die na de schooltijd met behulp van dezelfde vaardigheden kan worden uitgebreid of vernieuwd, al naar gelang de behoefte zich voordoet.

Het onderwijs in de school zal een groot aantal vaardigheden, zoals hierna vermeld, kunnen bijbrengen. In principe kunnen deze vaardigheden bij alle vakken aan de orde komen, waarbij niet gezegd is dat zij bij elk vak of in elke les functioneren, of een even zwaar accent kunnen krijgen. Aan een door het Onderwijskundig Studiecentrum gestencilde nota, getiteld "De taak van de school in verband met haar doelstellingen" door drs. A. J. S. van Dam, is de hier gegeven opsomming in hoofdtrekken ontleend:

a) planning van arbeid en systematische uitvoering;
b) samenwerking met anderen (overleg, besluitvorming);
c) goed luisteren, waarnemen en denkend verwerken;
d) gebruik van hulpmiddelen om informatie te verkrijgen;
e) kritisch kennis nemen van geschreven teksten;

f) organiseren van de aangeboden kennis met het doel om zich die toe te eigenen;
g) oordelen over personen en zaken (w.o. ook waardering voor kunstwerken);
h) stellen en oplossen van problemen;
i) opbouwen van een betoog, in woord en geschrift.

3. DOELSTELLINGEN VAN HET GESCHIEDENISONDERWIJS

Het geschiedenisonderwijs is onderwijs over het verleden. Men dient zich te realiseren dat dit verleden, ook wat gisteren gebeurd is, niet meer een bestaande werkelijkheid is. Het is dus niet mogelijk simpelweg het verleden zelf over te dragen, er kan slechts sprake zijn van overdracht van hedendaagse kennis, hedendaagse opvattingen en hedendaagse vaardigheden over of met betrekking tot het verleden. Ook de aspecten in onze hedendaagse cultuur, die in een nabij of veraf gelegen verleden hun rol zijn gaan spelen, zijn in het heden opnieuw gewogen, opnieuw geselecteerd, opnieuw geijkt voor wij ze als een onderdeel van onze hedendaagse cultuur erkennen.
Niet alleen de opvattingen over Erasmus, maar zelfs Erasmus' eigen opvattingen ondergaan een hergroepering en herinterpretatie, alvorens overgedragen te worden. Alleen in een compleet statische cultuur zou cultuuroverdracht kunnen bestaan in het overdragen van de eens en voor altijd gevormde kennis, opvattingen en vaardigheden. In een meer dynamische cultuur zal de overdracht nooit zo rechtstreeks, zo absoluut en zo conserverend zijn. Het is daarom gewenst de leerlingen van de wisselende inhoud van het cultuurpakket te doordringen en het onderwijs zo in te richten dat er niet alleen doorgegeven, maar ook creatief gewerkt wordt.

A) Wanneer we ons thans meer in het bijzonder gaan bezig houden met de overdracht van kennis omtrent het verleden, zoals dit in het geschiede-

nisonderwijs plaats vindt, dan komt wel allereerst naar voren de vraag welke kennis daarvoor in aanmerking komt. Het vraagstuk van de selectie van de te behandelen stof is weliswaar in beginsel een zaak waarvoor de leraar persoonlijk verantwoordelijk is, maar er is een aspect aan dit vraagstuk dat niet onbesproken mag blijven.
Het is nl. juist in dit verband niet overbodig er nogmaals op te wijzen dat geschiedenisonderwijs niet bij uitstek de taak van de cultuuroverdracht te vervullen heeft. Men hoort nogal eens de ons inziens onjuiste mening verkondigen, dat het geschiedenisonderwijs de cultuur van het verleden aan de jeugd van heden dient over te dragen, opdat die cultuur in zo min mogelijk gewijzigde vorm ook in de toekomst gehandhaafd blijve.
Het is uit het voorgaande wel duidelijk geworden, dat een dergelijke overdracht van verleden naar heden niet alleen goeddeels onmogelijk is, maar ook beslist ongewenst. De hier als onjuist weergegeven mening komt voort uit een opvatting over het begrip cultuur die niet alleen te statisch is, maar beslist te eng. Die te begrensde opvatting leidt er toe, dat het onderwijs zich bij voorkeur richt op de culturele topprestaties van het verleden.
De leraar zal dan bij de behandeling van Rembrandt, Erasmus of de gothiek het gevoel hebben, cultuur over te dragen; bij het onderwijs over de Tachtigjarige oorlog of de moord op de De Witten zal hij het woord cultuuroverdracht niet in de mond durven nemen. De hier geschetste opvatting van cultuuroverdracht leidt dus tot een eenzijdige stofkeuze.
Bovendien houdt de gerichtheid op de culturele topprestaties het gevaar in, dat het geschiedenisonderwijs een bij uitstek conserverend karakter krijgt. "Beheer van het geestelijk erfgoed" is dan de taak die aan de historicus door anderen, en vaak door zichzelf wordt aangewezen; o.i. een te statische taak. Bij het begrip cultuuroverdracht in het geschiedenisonderwijs dienen we dus niet in het bijzonder te denken aan cultuurprestaties in het verleden, maar aan overdracht van hedendaagse kennis, hedendaagse opvattingen en hedendaagse vaardigheden

die op het verleden, ook op de minder verheven aspecten ervan, betrokken zijn. Kennis omtrent de Tachtigjarige oorlog, opvattingen over de Bloedraad, of de vaardigheid om gegevens uit vonnissen te verzamelen en te interpreteren: dat alles valt evenzeer onder cultuuroverdracht als de kennis, opvattingen en vaardigheden met betrekking tot het goede en het schone. Het begrip cultuuroverdracht biedt de leraar geen kriterium met behulp waarvan hij zou kunnen bepalen welke historische stof voor zijn activiteiten al dan niet waardevol is.
Dit alles wil natuurlijk niet zeggen dat de culturele topprestaties uit het geschiedenisonderwijs zouden moeten verdwijnen.

De kennis van het verleden zal zich richten op personen, gebeurtenissen en verschijnselen afzonderlijk, maar ook en vooral in onderlinge samenhang. Het spreekt dus vanzelf dat het geschiedenisonderwijs veel aandacht zal besteden aan kennis van processen en structuren, d.w.z. veranderingen van een verschijnsel door de tijd heen en samenhangen tussen gelijktijdige verschijnselen.

De historicus beoordeelt gebeurtenissen, personen en verschijnselen uit het verleden vooral tegen de achtergrond van de belangrijkste processen die zich in het verleden afspeelden. Een geschiedbehandeling die van zulke processen niet weet, verliest onherroepelijk aan diepgang. Dit geldt evenzeer voor de "histoire événementielle" als voor de levensbeschrijving of de institutionele geschiedenis. Over de grondwetsherziening van 1848, over Thorbecke's levensloop en over de geschiedenis van de Staten-Generaal in de negentiende eeuw kan men pas historisch zinvol spreken, schrijven en ... lesgeven, wanneer men deze onderwerpen te eniger tijd plaatst in het licht van het proces dat wij de emancipatie der burgerij noemen.
Nu zal men misschien zeggen, dat zulks in deze gevallen wel een bijzondere positieve belichting oplevert. Toegegeven: andere onderwerpen uit diezelfde tijd krijgen, tegen dezelfde achtergrond geplaatst,

meer tegenlicht of slechts licht van terzijde.
Maar ook zij blijven dus niet in het duister. Waarmee we maar willen zeggen, dat de kennis van de belangrijkste historische processen onmisbaar is om gebeurtenissen, personen en verschijnselen te verstaan. Het geschiedenisonderwijs behoort zich dus op de kennis van zulke processen te richten.
Voor de doelstellingen van het schoolvak geschiedenis is ook de kennis van historische structuren onmisbaar. Men kan daarbij in de eerste plaats denken aan de sociale structuur van een land in een bepaald tijdvak. Van de Republiek in de zeventiende eeuw bijvoorbeeld kan men zeggen, dat de adel ondanks zijn hoge legerrangen en agrarische belangen slechts een ondergeschikte rol speelde, terwijl het regentenpatriciaat veel belangrijker was en de burgerij slechts weinig zelfstandig gewicht vertegenwoordigde. Men kan zo'n ruwe schets ook in het bijzonder ten aanzien van de sociaal-politieke structuur uitwerken en dan letten op het regentenpatriciaat en zijn macht in de verschillende regeringscolleges. Ook is het mogelijk bijzondere aandacht aan de sociaal-economische structuur te geven. Dan zal men vooral acht slaan op de organisatie van de handel en de aard van de koopmansbelangen.
Welke accenten men hierbij ook legt, in ieder geval worden de verschijnselen van hetzelfde tijdvak er door in een zeker onderling verband geplaatst en daardoor min of meer overzichtelijk gemaakt.
Personen en zaken komen zó beter tot hun recht, "in de lijst van hun tijd". Aanvankelijk duister schijnende motieven, eerst bizar schijnende toestanden worden, zo niet vergeeflijk, dan toch begrijpelijker. De schurk en de held worden, zó belicht, een beetje meer tot mensen van vlees en bloed, die zij eens werkelijk geweest zijn.
De zoëven aangeduide structuur van de zeventiende eeuw bijvoorbeeld, biedt zoal geen verklaring dan toch een toelichting van de tolerante praktijken van de regentenstand die met de koopmansstand op zijn minst nauw verweven was.
Eveneens begrijpelijk wordt de geringe waardering

van de heersende elite voor een politiek van territoriale expansie of voor een politiek gebaseerd op het stadhouderlijk familiebelang, die overigens ook weer tegen de achtergrond van een bepaalde structuur, die van de wereld der Europese vorstenfamilies, verstaan kan worden.
Het geschiedenisonderwijs dient dus gericht te zijn op kennis van processen en structuren.
Personen, groeperingen van allerlei aard (sociale, godsdienstige, nationale, continentale, mondiale) en verschijnselen van ideologische, institutionele of sociaal-economische aard zijn onderhevig aan verandering en maken tegelijk deel uit van de sociale structuren en culturele patronen van hun tijd, die zelf ook weer veranderen.
Elk historisch feit van ook maar enigszins gecompliceerde aard (een slag bij Nieuwpoort b.v.) blijkt bij nadere bestudering processuele en structurele elementen te vertonen. Het geschiedenisonderwijs zal, op bescheiden niveau, niet nalaten historische kennis van deze aard bij te brengen. Pas als het dit doet, kan er sprake zijn van een historische denkwijze, of, zo men wil, een historische geesteshouding.
De waarde van kennis omtrent het verleden ligt, behalve in het kennen zelf in de mogelijkheid tot vergelijken met het heden. Het zien van overeenkomsten en verschillen tussen verschijnselen uit het verleden en vergelijkbare verschijnselen uit het heden (wat bewust of onbewust altijd gebeurt), zal ertoe bijdragen om "bijziendheid" ten opzichte van het heden te vermijden. Het heden wordt gerelativeerd, gezien in zijn tijdelijkheid, evenzeer als het verleden onderhevig aan processen van verandering, met structuren die alleen voor deze tijd geldigheid hebben. Een uitsluitende of te eenzijdige gerichtheid van het geschiedenisonderwijs op het heden en jongste verleden zou de mogelijkheid van "vergelijken in de tijd" teniet doen en daardoor één van de meest wezenlijke voordelen van dit onderwijs verloren doen gaan.

B) Het spreekt dus vanzelf, dat opvattingen over het verleden in al deze voorstellingen verdisconteerd zijn, zoals trouwens in onze hele historische kennis, in de kennis van "het andere" en in de kennis van processen en structuren. Wij kunnen dus in het geschiedenisonderwijs de opvattingen over geschiedenis niet omzeilen, en wij mogen ook niet proberen dat te doen. Vanzelfsprekend vindt de leraar zelf als vakman steun in zijn persoonlijke opvatting over zijn vak. Het opdringen van een bepaald schema of patroon van geschiedfilosofische of ideologische aard moet evenwel beslist worden afgekeurd.

C) Als remedie tegen deze gevaren is het noodzakelijk dat de leerlingen de vaardigheden worden bijgebracht die nodig zijn om zich zowel de kennis van als de opvattingen over geschiedenis zo zelfstandig mogelijk te verwerven. Wij willen dit nogmaals aanstippen nu we de - onder 2 c - reeds vermelde vaardigheden zullen gaan toetsen op hun betekenis voor het geschiedenisonderwijs. Het is daarbij wel duidelijk dat de opgesomde vaardigheden voor ons vak niet alle van even groot gewicht zijn. Sommige zullen bij andere vakken evenzeer of veel duidelijker tot ontwikkeling gebracht kunnen worden, andere vaardigheden zijn juist van het grootste belang bij het geschiedenisonderwijs.

Bij deze opsomming van vaardigheden is gestreefd naar een zo zinvol mogelijke volgorde maar een systematische ordening is daarbij zeker niet ontstaan. Het is zelfs mogelijk dat ons verslag hier de schijn wekt te gaan uitlopen op een pluriforme, ja kakelbonte geschiedenisdidactiek.
Er wordt hier echter geen didactiek ontwikkeld, er wordt slechts een toelichting gegeven, met praktische voorbeelden, bij een aantal voor leerlingen belangrijke vaardigheden, waaraan ook het geschiedenisonderwijs het zijne bijdraagt, vaardigheden, die in enkele gevallen zelfs voor dat geschiedenisonderwijs onmisbaar zijn. Zonder veel moeite kan men trouwens bij nader inzien tot de conclusie

komen, en die conclusie kan men trekken zowel uit de hier volgende bladzijden als uit de praktijk van het onderwijs, dat de zaken die hierna uiteengezet zijn in de praktijk een complex en innig verstrengeld geheel vormen, waarbij ook de overdracht van de kennis en de opvattingen niet los te maken is van de overdracht van de ook onderling nauw met elkaar verbonden vaardigheden.

a) De vaardigheid die voorop is geplaatst, planning van arbeid en systematische uitvoering, heeft elementaire betekenis. Ze is niet alleen voor alle schoolvakken van belang, maar ze is de leerling bovendien telkens weer van nut als hij zich ook volgende vaardigheden van onze lijst eigen gaat maken. In al die gevallen gaat het er - idealiter - allereerst om dat de leerling zijn doel - al is het nog zo iets eenvoudigs - vindt, dat hij er zich rekenschap van geeft welk doel hij bereiken wil.
Daarna zal hij de middelen in ogenschouw moeten nemen, die tot het doel kunnen leiden, en zal hij er een keuze uit moeten doen, om tenslotte over te gaan tot de uitvoering. De hier beschreven gang van zaken speelt zich in zeer eenvoudige vorm af bij de beantwoording van de vraag uit een werkboekje en bij de bestudering van huiswerk. Wat moeilijker wordt het al wanneer een encyclopedie geraadpleegd moet worden of een uittreksel moet worden gemaakt, terwijl zware eisen worden gesteld, als de leerling zich moet gaan voorbereiden op een zelfgekozen onderwerp voor het eindexamen. Het spreekt wel vanzelf dat voor dit alles van het begin af aan een zekere begeleiding van de zijde van de docent nodig is, maar het zal evenzeer duidelijk zijn, dat de leerling aan de moeilijkste zaken in het geheel niet toekomt als men hem niet, eveneens van het begin af, in de gelegenheid stelt eigen initiatief te ontplooien.

b) Groepsactiviteiten zijn van gewicht in het onderwijs, dat het zelfs beslist niet stellen kan zonder "socialisation" van een zekere kwaliteit.
Ook voor het geschiedenisonderwijs is de vaardig-

heid van het samenwerken met anderen van betekenis. Op eenvoudige schaal treedt dit aan het licht bij ieder al dan niet uitgelokt klassegesprek, en duidelijker nog in die discussies waarbij de klas wordt verdeeld in groepjes met eigen voorzitters en rapporteurs. Ten aanzien van het rollenspel, waarbij een historische gebeurtenis wordt uitgespeeld of een debat tussen "partijen" wordt gevoerd, is een zekere voorzichtigheid geboden.
Hoe nuttig het ook kan zijn dit te doen, het gevaar is niet geheel denkbeeldig dat de leerling zich zo zeer in "zijn" rol inleeft, dat hij aan de bij uitstek historische houding van het "afstand nemen" niet toekomt. Het zijn juist inleven èn afstand nemen tezamen die in onderlinge wisselwerking de historische geesteshouding uitmaken. Een rustige samenvatting achteraf is dus zeker niet overbodig!
Een soortgelijke reserve dient gemaakt ten aanzien van het eveneens belangrijke werk aan "projecten". Wanneer leerlingen in groepjes samenwerken aan een project, b.v. over "Amsterdam in de Gouden Eeuw", dan dient de leraar-projectleider door uitleg of wat-dan-ook achteraf, er voor te zorgen dat de afzonderlijke groepjes aan dat onderwerp ook toekomen, m.a.w. dat ze niet in hun eigen onderdeeltjes over haven, armenzorg, gilden of stadsbestuur blijven steken. Hoewel het in dezen steeds weer gaat om vaardigheden van de leerlingen, is het t.a.v. overleg en besluitvorming niet overbodig op te merken dat het voorbeeld van de leraar inzake democratisch leiderschap van beslissende aard kan zijn.

c) Het goed luisteren, waarnemen en denkend verwerken is een vaardigheid die de leerling wel allereerst beoefent in de les, waarbij de docent, teneinde te zorgen dat het beluisterde ook denkend verwerkt wordt, op wisselwerking met de klas bedacht dient te zijn. Toetsende vragen, te stellen vooral bij de rustpauzen in het betoog, dienen het op denkend verwerken gerichte luisteren bij de leerling tot een tweede natuur te maken.
Het spreekt vanzelf dat de hier omschreven vaardigheid ook aan de orde komt telkens wanneer

P171 172 173

audio-visuele leermiddelen met meer dan alleen maar illustratieve bedoelingen bij het onderwijs worden gebruikt. Taakvragen of opdrachten naar aanleiding van wandplaten of andere afbeeldingen, ook de uitgelokte discussie naar aanleiding van een grammofoonplaat met fragmenten van redevoeringen van Hitler en Churchill zetten doelbewust ook tot denkend verwerken aan. Alleen maar plaatjes kijken is daarbij vergeleken slechts vrijblijvende tijdpassering, veelal zonder dat er iets denkend verwerkt wordt. Van belang is in dit verband nog de excursie tenslotte, die ook tot ontwikkeling van deze vaardigheid kan bijdragen, behalve wanneer het slechts een rondleiding met toelichting is, waarbij de leerling niet wordt geactiveerd. Het is mogelijk alle excursies, ook de bescheiden middagexcursie in de eigen woonplaats bv. naar kerk of ander monument met behulp van opdrachten e.d. tot een doordachte training in deze vaardigheid te maken, dus tot meer dan die illustratie, die zo vaak in het geheel van het onderwijs onvoldoende geïntegreerd wordt.

d) Het gebruik van hulpmiddelen om informatie te verkrijgen is een vaardigheid, die, vaak in samenhang met de volgende, in het geschiedenisonderwijs wel een bijzonder grote rol kan en ook moet spelen. Het gaat er hierbij om dat de leerling gebruik leert maken van zijn leerboek, de atlas, het woordenboek en de encyclopedie, maar ook dat hij bij instellingen zoals museum, gemeentehuis, archief, reisbureau en leeszaal, zijn weg leert vinden en er zijn informatie kan betrekken. Het spreekt alweer vanzelf dat de leerling deze vaardigheid zal moeten aanleren aan al het werk dat hij in de loop van zijn schoolloopbaan te verrichten krijgt. Dat zijn met name het bestuderen van huiswerk en repetities, het maken van proefwerken, waarbij hij beschikbare gegevens mag raadplegen, en het bijeenzoeken van gegevens voor opdracht, spreekbeurt, opstel, onderdeel van een project en onderwerp voor het eindexamen.

e) Terwijl het bij het voorgaande nog ging om het verwerven, dus ook het opsporen van informatie, brengt de vaardigheid van het kritische kennisnemen van geschreven teksten de leerling al een stapje verder. Nu komt ook het kritisch analyseren, interpreteren, vergelijken en combineren, beoordelen en waarderen, en selecteren aan de orde. Dit alles dient natuurlijk op bescheiden niveau te geschieden. Twee teksten is vaak voor een oefening al genoeg, en het mogen ook zeker bronfragmenten zijn, die nog speciaal zijn vereenvoudigd voor het gebruik bij zo'n oefening.
De leerling zal zo in ieder geval gaan inzien dat kennis betreffende het verleden (maar ook die betreffende het heden) is opgebouwd uit talloze kleine verspreide gegevens. Hij krijgt een besef van het constructiekarakter van elke voorstelling, elk beeld, elke uitspraak. Soms zal hij ook meer willen weten over de constructeur(s). Het spreekt intussen wel vanzelf, dat men niet bij alle te behandelen stof zo diep op de zaken kan ingaan. Hoe nuttig het ook is, het is helaas slechts een enkele maal, bv. in het kader van een exemplarische behandeling, mogelijk de leerlingen een goede indruk te geven hoe een beeld, een voorstelling van bepaalde gebeurtenissen tot stand komt. Een uitstekend voorbeeld gaf de docent die zijn leerlingen opdroeg eerst hun ouders te interviewen over hun herinnering aan de gebeurtenissen in 1938 rond München, en die met zijn klas daarna met behulp van kranten en andere lectuur kwam tot nadere bezinning en de vorming van een oordeel daarover. Het is immers bij het geschiedenisonderwijs van het grootste belang om niet alleen het (of een) eindresultaat te presenteren, maar ook aandacht te besteden aan de wijze waarop die kennis verworven wordt, dat beeld tot stand gekomen is.

f) Het organiseren van de aangeboden kennis met het doel om zich die toe te eigenen.
Het maakt hierbij uiteraard nog een groot verschil of men (1) de leerling iets wil inprenten, zodat hij het uit het hoofd geleerde telkens letterlijk kan re-

produceren, of dat men (2) wil dat hij zich kennis eigen maakt, die - zoveel mogelijk - in een verband, in een verklaarbare samenhang wordt geplaatst, of dat men (3) zich toelegt op inzicht bevorderend leren, waarbij de leerling niet aan een pasklare oplossing wordt geholpen, maar waarbij hij leert hoe hij een probleem moet aanpakken of op welke wijze hij de moeilijkheden moet analyseren. De eerstgenoemde methode mag in ons werk slechts een zeer ondergeschikte rol spelen, de tweede dient een gewichtige plaats toebedeeld te krijgen. De derde methode, die overigens in belangrijke mate ondersteund wordt door andere vaardigheden van onze lijst, komt met het ouder worden van de leerling een steeds belangrijkere positie toe. Dit betekent dat men de leerlingen reeds in de eerste klas zo goed mogelijk ook ten aanzien van hun leerwerk zal moeten voorlichten en instrueren over de tweede hier genoemde methode. Hebben zij in het maken van eenvoudige overzichten, schema's en uittreksels een zekere vaardigheid bereikt, dan zullen zij ook, vooral wanneer men tevens aan de andere vaardigheden aandacht blijft schenken, doorgaans wel bestand blijken tegen het omvangrijker en moeilijker leerwerk en de verantwoordelijke opdrachten waarvoor zij in de bovenbouw van de school gesteld worden. Toch zal het in sommige gevallen in de bovenbouw nog nodig zijn, aan de organisatie door de leerling wat extra-aandacht te besteden. Sommige leerlingen moet men wel eens leren dat hun slordigheid het hun onmogelijk maakt, bv. een losbladig systeem van aantekeningen te bewaren en te ordenen.

g) Oordelen over personen en zaken, of, in een andere omschrijving, kritisch waarderen, is een vaardigheid die voor het geschiedenisonderwijs van het grootste belang is. "Waarderen" gebruiken we dan in de dubbele betekenis van "begrip hebben voor" en "een waarde-oordeel vellen over".

Deze twee facetten mogen elkaar niet in de weg staan. Van belang is enerzijds begrip voor de ander en het andere, voor personen en zaken in een ander land en in een andere tijd, maar anderzijds mag dat niet leiden tot "tout comprendre, c'est

tout pardonner". Echte kennismaking met het verleden is steeds een waardevolle confrontatie met "het andere" (de andere mens, de andere groep, het andere standpunt, de andere tijd). Deze kennismaking komt slechts tot stand indien eerbied voor de ander, luisteren naar de ander, in beginsel mogelijk is. Het eigen oordeel, door de groep, de persoonlijkheid en de eigen tijd mee bepaald, kan de kennismaking in de weg staan, het kan vooroordeel zijn of tot niet meer dan oppervlakkige en gemakzuchtige oordeelsvorming leiden. Door echte kennismaking wordt men verrijkt, ook doordat ze tenslotte niet tot indifferentisme, tot "liebevolles Verstehen" zonder meer leidt. Gewonnen begrip sluit een oordeel van het heden over het verleden allerminst uit, maar het oordeel wordt wel gerijpt en genuanceerd. Genuanceerd ook doordat er besef is ontstaan voor de relativiteit van elke historische voorstelling, voor de onvermijdelijke invloed van eigen tijd, eigen groep, eigen persoonlijkheid in al zulke voorstellingen.
Deze ambivalente levenshouding, begrijpend én oordelend, deel van de dagelijkse levenspraktijk, komt te pas bij elke benadering van personen of verschijnselen in het verleden. Men moet dus het verleden leren beoordelen met de normen van die tijd, maar ook met die van onze tijd, onze groep en onze persoonlijkheid, waarbij men, juist dan, beseft hoe betrekkelijk die zijn.
Deze vaardigheid wordt door de leerlingen in vrijwel iedere les beoefend, wanneer althans de docent niet de gewoonte heeft een pasklaar verhaal aan te bieden met daarin reeds verpakte waarde-oordelen. De leerlingen moeten de kans krijgen een eigen oordeel te vormen. Wil men een voorbeeld van de beoefening van deze vaardigheid, dan zou dienst kunnen doen de aan een vijfde klas gegeven opdracht, aan de hand van vragen, om, na enkele lessen over de denkbeelden van Marx, enige voor dit doel vertaalde passages uit Oostduitse geschiedenisleerboeken aan een kritische beoordeling te onderwerpen. Volledigheidshalve mag hier nog even vermeld worden dat onder het oordelen over zaken ook begrepen

moet worden het vormen van een waarde-oordeel over kunstwerken. Hoewel dit facet uiteraard veel belangrijker is voor kunstbeschouwing en literatuurlessen, zal toch ook de geschiedenisles veelal een nieuwe dimensie in de visie op kunstwerken kunnen aanbrengen. Een cultuurhistorische aanpak immers is een noodzakelijk complement van een uitsluitend aesthetisch-technisch gerichte benadering.

h) Het stellen en oplossen van problemen is een vaardigheid die de leerling ten aanzien van problemen op wetenschappelijk niveau uiteraard niet beoefenen kan. De hiervoor benodigde gegevens, als ze al achterhaalbaar zijn, zijn er doorgaans te omvangrijk of ook te oninteressant voor.
De leerling kan zich dus bij zijn eigen werk hoogstens met probleempjes bezighouden, hij kan er wel eens toe komen een bescheiden probleemstelling te formuleren, en ook is er al veel bereikt wanneer hij blijkt te beseffen welke gegevens hij nodig zou hebben om de problemen waar hij mee in aanraking komt, zelf te kunnen oplossen.
De leerling die bij het verzamelen van gegevens voor een werkstuk over de inflatie na de eerste wereldoorlog de verzuchting slaakte, dat hij eigenlijk een lijst met de wisselkoersen van de Mark zou moeten hebben, mag hier als voorbeeld genoemd worden.
Van beslissende betekenis voor de vraag of de leerlingen althans aan de eerste aanloopjes van deze vaardigheid toekomen, is uiteraard vooral de wijze waarop de docent in de les historische problemen behandelt. Wil men de leerlingen daar althans enig begrip voor historische problematiek bijbrengen, dan dienen zij wel allereerst te beseffen dat ieder serieus historisch probleem - bv. ook dat van de oorzaak van conflicten - van zoveel mogelijk kanten en zo objectief mogelijk bezien moet worden. Medelijden met de vervolgden ontslaat ons niet van de plicht de motieven der inquisiteurs serieus te overwegen. Men moet steeds standpunten en drijfveren van partijen in conflicten afzon-

derlijk beschouwen en doordenken.
Voor de les, of voor een thema dat wordt behandeld in een aantal lessen, is een probleemstelling die de leerlingen aanspreekt, die ze pakt, een belangrijk, ja noodzakelijk uitgangspunt. Is zo'n probleem op de juiste wijze aangeboden, dan zijn de leerlingen ook bereid zich er actief in te verdiepen, waarbij de docent in ieder geval de gelegenheid heeft uiteen te zetten hoe het probleem in kwestie opgelost zou kunnen worden. Hij zal allicht tevens, althans in de bovenbouw van de school, in de gelegenheid zijn aannemelijk te maken dat "een" oplossing in ons vak nimmer "de" oplossing is, en dat ze ook steeds weer nieuwe problemen aan de orde stelt. We behoeven het dus hierom ook niet al te zeer te betreuren dat de leerling zelf niet verder zal komen dan het - voorlopig - oplossen van heel bescheiden problemen.

i) Dan komt nog als laatste vaardigheid de opbouw van een betoog, in woord en geschrift, aan de orde. Zodra de geschiedenisleraar meer van zijn leerlingen eist dan elementair-stompzinnige feitenkennis zonder structuur of samenhang, zodra hij m.a.w. verlangt dat de leerling de geleerde feiten in enig verband kan gebruiken, komt de kwaliteit van het betoog van die leerling in het geding.
Ter vermijding van verbalisme en ter controle van de vraag of de aangebrachte kennis ook functioneert, moet dit punt dus van het begin af een rol spelen in de geschiedenisles. Bij het mondeling overhoren zal men allicht ook op bescheiden schaal al van de eerste klas af mee-waarderen of de leerling dat wat hij geleerd heeft, ook gebruiken kan, m.a.w. of hij er een betoogje mee op kan bouwen. De kwaliteit van het verworven inzicht is in het geding. Uiteraard is dit ook bij schriftelijk werk het geval. Terecht zet men in de marge van het werk bij de correctie vaak opmerkingen als: te summier, het belangrijkste argument ontbreekt, niet ter zake, onlogisch, zwak geformuleerd, e.d.
Dit zijn nog maar voorbeelden van de opbouw van een betoog op kleine schaal, wat hoofdzaak kan blijven in de onderbouw van de school. Men zal er

allengs mee verder gaan. Spreekbeurten, opstellen, werkstukken en zelf voorbereide onderwerpen voor het eindexamen markeren ook hier de volgende fasen waarbij de leerling in de loop van zijn schoolloopbaan meer en meer tot zelfstandigheid moet komen. Het spreekt ook hierbij wel weer vanzelf dat men ook in deze zaken van de leerling niet mag eisen dat hij in de scherpzinnigheid van zijn betoog- en redeneertrant volwassen beroepshistorici evenaart. Wat de leerling bij zijn leraar op tafel legt is vaak toch niet veel meer dan een beschrijvend verhaal, soms met onzakelijke uitweidingen, maar een enkele keer ook wel met een hecht doortimmerd, logisch opgebouwd, betogend fragment er in.
Hij heeft bij ons vak ook zo'n verwarrende veelheid van feiten en argumenten om uit te kiezen, als hij zijn betoogje wil gaan opbouwen .....
Begeleiding door de docent zal dus ook hier weer nodig zijn, en evenzeer, al weer, zijn voorbeeld bij het lesgeven.

DE DOELSTELLINGEN EN DE PRAKTIJK VAN HET ONDERWIJS.

A) Moet er onderscheid gemaakt worden in de doelstellingen voor de verschillende schooltypen binnen het voortgezet onderwijs?

De vraag lijkt gewettigd of bij naar schooltypen gedifferentieerd onderwijs niet gedifferentieerde doelstellingen voor het geschiedenisonderwijs noodzakelijk zijn. Naar de mening van de commissie moeten de geformuleerde doelstellingen in principe voor het gehele voortgezet onderwijs gelden. Van geen der genoemde doelstellingen kan gezegd worden, dat zij niet bij één of meer van bedoelde schooltypen horen.
Op zijn hoogst zal er sprake zijn van een accentverschil in deze zin, dat een bepaalde doelstelling bij het ene schooltype wat sterker de nadruk krijgt dan bij het andere. Wel moet nadrukkelijk gesteld worden dat het niveau van de bestudering bij de

verschillende schooltypen een groot verschil kan tonen. Zo zal bijvoorbeeld van hetzelfde bijzondere onderwerp over het algemeen bij het VWO een diepgaander behandeling verwacht kunnen worden dan op een school voor HAVO.
Dat wil niet zeggen dat het in individuele gevallen altijd zo zal zijn.
Indien immers met name in de hogere leerjaren veel sterker dan tot nu toe de nadruk zal vallen op de zelfwerkzaamheid kan het heel goed voorkomen, dat een HAVO-leerling voor een bepaald vak, i. c. de geschiedenis, het niveau bereikt van een VWO-leerling.

Het blijft intussen een moeilijke vraag wat nu precies het niveau is en wat de minimumeisen moeten zijn; hierbij sluit onmiddellijk aan de vraag naar goede toetsingsmiddelen. In de nieuwe situatie van het onderwijs, waarbij het aantal examenvakken beperkt is en de vakken grotendeels door de leerlingen worden gekozen, zal het noodzakelijk zijn voor elk schooltype de minimumeisen vast te stellen; d. w. z. minimumeisen met betrekking tot de te behalen resultaten binnen de doelstellingen. Daarbij zal het nodig zijn te komen tot toetsingsmiddelen, die een duidelijk antwoord geven op de vraag of het vereiste minimum bereikt is. Gelet op de doelstellingen zal het bij zo'n onderzoek niet alleen gaan om de kennis, maar vooral ook om het vermogen er mee te kunnen werken; daarom zal een leerling bij het onderzoek ook gebruik mogen maken van hulpmiddelen, bijvoorbeeld van een leerboek, een historische atlas, een bepaalde tekst.
Naast een onderzoek naar dit voor alle leerlingen vereiste minimumniveau zal ook elke leerling de gelegenheid moeten krijgen te tonen wat hij individueel daarboven gepresteerd heeft en presteren kan, zodat er binnen de groep leerlingen, die examen geschiedenis afleggen, differentiatie mogelijk zal zijn. Natuurlijk is dit alles slechts te bereiken als op dit terrein veel onderzoek is gedaan en zeker mag niet overhaast gehandeld worden.
Goed opgezette experimenten op dit terrein, ook bij

de eindexamens, zijn noodzakelijk. Wat er ook in de toekomst aan de eindexamens zal veranderen, het spreekt wel vanzelf dat de speciale onderwerpen nimmer schriftelijk geëxamineerd kunnen worden.

B) Moet in dit verband met de speciale functie van het "brugjaar" een eigen doelstelling voor dit leerjaar vastgesteld worden?

Als bijzondere functies van het brugjaar gelden de aanpassing en de determinatie.
De aanpassing, waarbij ook de aansluiting bij het basisonderwijs een belangrijke rol speelt, vertoont drie aspecten: een pedagogisch, een didactisch en dat van de stofkeuze. De behandeling van deze zaken ligt niet binnen de opdracht van de commissie. Wel wil zij opmerken dat in de toekomst een veel intensiever contact met het basisonderwijs nodig is, opdat na een bezinning op de zin en de doelen van het geschiedenisonderwijs op de basisschool een betere aansluiting bij het onderwijs op de lagere school en een zekere continuïteit in het geschiedenisonderwijs zal ontstaan.
In hoeverre dit ook konsekwenties zal hebben voor de leerstof in het brugjaar kan op dit moment niet gezegd worden, maar een nadere bestudering van deze hele materie is zonder meer noodzakelijk.
Wat de determinatie betreft gelden ook voor het brugjaar de doelstellingen op een bij de leerlingen passend niveau. Juist door het vasthouden aan deze doelstellingen zal het vak geschiedenis een sterk determinerende functie kunnen krijgen, omdat dan niet alleen het vermogen om zich kennis eigen te maken, maar ook het kunnen werken met die verworven kennis zich zal aftekenen.
Door differentiatie in de opdrachten zal kunnen blijken, wat de leerling aankan, hoe hij een stuk werk aanpakt, en of hij in staat is dit zelfstandig te doen.
Op deze wijze zullen de leerlingen zich zelf determineren. Maar ook hier is de toetsing een vraagstuk van grote importantie en zal gewerkt moeten worden naar een differentiatie in de vraagstelling, aangepast bij de verschillende schooltypen.

C) Het leerplan

Bij de nieuwe regeling van het eindexamen voor geschiedenis, die in 1968 voor alle scholen zal gelden, is tegelijkertijd voor de rijksscholen en openbare gymnasia een nieuw leerplan opgesteld. Dit leerplan geeft de leraar vrijheid en ruimte voor een eigen keuze van de leerstof binnen bepaalde grenzen. Het behoort verder tot de verantwoordelijkheid van de leraar binnen deze grenzen de leerlingen tot het gestelde doel te brengen. Dit verkregen goed is een kostbare winst.
Door onderlinge gesprekken, het uitwisselen van ervaringen en door middel van conferenties zal langzamerhand een communis opinio ontstaan, maar deze groei mag niet belemmerd worden door het vasthouden aan een gedetailleerd leerplan. Wel zullen de opstellers van een leerplan, het bevoegd gezag van de scholen, er voor moeten zorgen dat alle leerlingen onderwijs krijgen in de geschiedenis tot heden toe. Daar het echter aan het bevoegd gezag vrijstaat uit de n2 en o-uren voor elk vak lesuren vast te stellen, ook in klassen waar een bepaald vak niet verplicht is, kan zelfs een globale omschrijving van de leerstof over de leerjaren niet gegeven worden.
In dit verband moet wel opgemerkt worden dat het noodzakelijk is een vorm te vinden, waarbinnen een aansluiting gemaakt kan worden met de Maatschappijleer in de hoogste klasse.

SLOTOPMERKING

De commissie wil tenslotte duidelijk uitspreken dat het omschrijven der doelstellingen in dit rapport in hoge mate een analyse is geweest van hetgeen in veel opzichten door veel leraren reeds lang gedaan wordt. Tot nu toe werd het evenwel niet zo expliciet gesteld, en daardoor lijkt het geheel misschien wat theoretisch.
Deze theoretische bezinning is nodig maar daar mag men niet bij blijven staan. Alle onderwijs is in de eerste plaats een intensief contact tussen leraar en leerling, tussen de volwassene, die zich telkens re-

kenschap moet geven van hetgeen hij doet, en de onvolwassene, die de kans moet krijgen zich naar eigen aard te ontplooien.
De doelstellingen, die in het onderwijs geïntegreerd optreden, zullen die kans tot ontplooiing aan de leerling verschaffen, terwijl de leraar bij de opzet van zijn onderwijs tegen de achtergrond van deze theoretische bezinning in staat is doelgericht te werken.
Aan dit laatste heeft iedere leraar een sterke behoefte en dan kan dit rapport hem doen ontdekken dat hij - en wij geloven dat er velen zo zijn - min of meer intuïtief reeds lang zijn onderwijs op deze wijze geeft, terwijl het voor andere leraren een stimulans kan zijn bepaalde onderdelen wat sterker accent te geven dan zij tot nog toe gewend waren.
De commissie heeft niet de bedoeling gehad de leraren dwingend voor te schrijven hoe zij hun onderwijs moeten inrichten, maar heeft wel de bouwstenen willen leveren, waarmee zij op hun eigen manier verantwoord geschiedenisonderwijs kunnen geven.
De commissie hoopt hiermee een basis te hebben gelegd voor intense discussies van geschiedenisleraren, waarbij tevens de didactische konsekwenties, die van uiteenlopende aard kunnen zijn en die de commissie niet getrokken heeft, onder het oog gezien kunnen worden.

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 (Hfd. insp. Kweeksch.)

KERNCOMMISSIE

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

Dr. 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; conferenties.

Penningmeester H. v. Unnik, Pomonaplein 21, Den Haag, tel.: 070-680355
Postrekening 527314 t.n.v. penningmeester Commissie Postacademiale Vorming der V.G.N., 's-Gravenhage.

De bijdrage voor de deelnemers aan de postacademiale colleges is f. 6.-- (leden V.G.N.) 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.

LERAARREFLECTOR: Drs. P.J. 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 301 A; Goes: Griffioenstraat 7, Middelburg; Groningen: Achter 't Hout 1, Roden; Den Haag: Kijkduinsestraat 990; Haarlem: Saturnusstraat 72, IJmuiden, Heerlen: Eykhagen college, Leenderkapelweg 27, Schaesberg; Hengelo: Curacaostraat 67; Leeuwarden: Altenastreek 21, Dokkum; Maastricht: Zeepziedersdreef 20-B; Rotterdam: Jan Evertsenplaats 229; Utrecht: v.d. Duin van Maasdamstraat 8; Zwolle: Stevinstraat 9, Kampen.