

VERANDERENDE INZICHTEN IN DUITSLAND

Joachim Rohlfes, *Umriss einer Didaktik der Geschichte*. Kleine Vandenhoeck-Reihe 338 S, Göttingen z.j. (1971), blz. 122.

Samenvatting van een boek van Rohlfes

Joachim Rohlfes, in 1929 geboren, is negen jaar leraar geweest en nu, sinds 1968 'Professor für politische Bildung und Didaktik der Geschichte' aan de 'Pädagogische Hochschule Westfalen-Lippe, Abt. Bielefeld'.

Hij begint zijn betoog met de vermelding van het gevaar, dat de didaktiek van de geschiedenis loopt, nl. de aansluiting bij de algemene didaktiek en leerpsychologie te missen. De didaktiek van de geschiedenis beweegt zich of in de hoogten van een nogal speculatief opgevatte vormingspedagogiek of in de dalen van het vakmanschap. De ruimte daartussen — waarin een plaats moest zijn voor theoretisch en empirische gefundeerde concrete leerdoelen en leerprocessen — blijft gewoonlijk leeg. De radeloosheid in de vakdidaktiek heeft natuurlijk ook iets te maken met de onzekerheid waarin de geschiedwetenschap is komen te verkeren. Deze heeft immers alle aanspraken op een specifiek historische methode allang opgegeven.

Geschiedenis heeft lang gegolden als het vormende val bij uitstek. Merkwaardig is daarom, dat de geschiedenisleraar zelf daar inbreuk op maakt. Met name doet hij dit, als hij meent dat de leerling pas na de puberteit geschikt is voor geschiedenisstudie en dat lagere klassen dus maar flink moeten memoriseren. Gevolg is dat de geschiedenis in didactisch opzicht bij andere vakken achter blijft en bij de leerlingen doorgaat voor een 'gemakkelijk vak'. De leerstructuur van het vak geschiedenis is — in tegenstelling tot die van sommige andere vakken — nog zo weinig onderzocht, dat een goed gedifferentieerde classificering van de daarin werkzame leerprocessen ontbreekt. Daarom is het ook nog niet gelukt leerplannen te ontwerpen, die gericht zijn op leerdoelen. Met name is er geen sprake van 'operationalisering', d.w.z. de leraar voor de klas weet eigenlijk niet wat hij nu precies doen moet om te zorgen, dat zijn leerlingen een bepaald doel bereiken. Daarom blijft de beoordeling van de prestaties ook onderworpen aan de subjectieve maatstaven en ervaringen van de leraar.

Dat in het geschiedenisonderricht de 'inhoud' (de historische stof) zo'n grote plaats inneemt, ligt overigens voor de hand: van historische methode en structuren kan men niets leren, als men zich niet veel stof eigen maakt. Ook een theoretisch beter gefundeerde vakdidaktiek zal van werken met concrete stof nimmer afstand kunnen doen. Maar welke stof? Het leerplanvraagstuk spitst zich toe op de vraag of er een minimale catalogus van onderwerpen en thema's is, waarover allen het eens zouden kunnen worden. Rohlfes meent, dat dit voor de jongste tijd met enige moeite zou kunnen gelukken, maar voor oudere tijden niet. Ook de didaktiek van de geschiedenis zal er van uit moeten gaan, dat functie en waarde van ieder vak gemeten zullen worden aan de betekenis die het heeft voor het verwerven van begrip en beheersing van de wereld. Kort en goed: welk 'nut' heeft geschiedenis voor de leerling? Is het vak onontbeerlijk? We staan onder de kritiek van de neomarxisten, die zeggen dat het geschiedenisonderwijs de bestaande structuren bevestigt; vertegenwoordigers van de sociale wetenschappen koesteren jegens ons de

verdenking, dat de geschiedenis niet in staat is haar objecten 'ideologiekritisch' te ondervragen en dus feitelijk bij de politieke vorming geen rol speelt. Zo ziet de vakdidaktiek zich voor de opgave geplaatst de algemene didaktiek en de leertheorie, de ontwikkelingspsychologie en het leerplanonderzoek, de theorie van wetenschap en onderwijs en ten slotte ook de probleemstellingen van de sociale en de gedragswetenschappen in haar veld van onderzoek te betrekken. Een eerste stap zou kunnen zijn het bestand aan tegenwoordige inzichten en probleemstellingen op te nemen en aan de toekomstige ontwikkeling dienstbaar te maken; men zou uit de geschriften van progressieve onderwijsonderzoekers wel de indruk kunnen krijgen, dat niets van wat de docent doet, deugt, maar gelukkig is R. van mening, dat het niet aangaat de verkregen ervaringen zo maar overboord te werpen.

Didaktiek is heel lang vrijwel identiek geweest met de z.g. "Bildungstheorie". Dan komt het erop aan de 'stof' telkens zo te kiezen dat ze optimaal bijdraagt aan de vorming van de jonge mens. Maar het wordt hoe langer hoe duidelijker dat er geen criteria zijn met behulp waarvan men voor de vorming waardevolle van de neutrale stoffen scheiden kan; bovendien is veel te onduidelijk wat nu eigenlijk 'vorming' is, om met behulp van dit begrip tot historische stofkeuze te komen, die werkelijk zinrijk is. Dit soort 'Bildungs-didaktik' staat dus ver van school en praktijk; de leraar heeft er eigenlijk niets aan. Zo komt de leraar er toe, dat te doen wat in de loop van de tijd 'beproefd' is gebleken. Waardeloos is dus natuurlijk geenszins, maar de praktijk heeft de neiging zichzelf te herhalen en geen vernieuwing toe te laten.

In deze lacune kan de "lerntheoretische" vakdidaktiek voorzien. Zij gaat er vanuit, dat deze stofkeuze niet gescheiden kan worden van doceer- en leermethode. Het wat en het hoe van het leren staan in nauw verband met elkaar. De leertheoretische didaktiek onderscheidt cognitieve, pragmatische en emotionele leerdoelen. Voor de geschiedenis heeft het pragmatische doel, het zich verwerven van min of meer technische vaardigheden, weinig betekenis. De emotionele instelling is natuurlijk van groot belang, maar ook een heel gevaarlijke zaak; ze moet afhankelijk blijven van objectieve kennis. Daarom is voor de geschiedenisleraar het cognitieve leerdoel veruit het belangrijkste. Hierbij gaat het erom hoe men de leerling uit zijn receptieve houding kan krijgen en hem brengen tot een arbeidsmethode die leidt tot het oplossen van problemen.

Tot de conclusies van de moderne leertheorie behoort deze dat 'begaafdheid' of 'aanleg' opgevat moet worden als een dynamische, uit leerprocessen voortkomende grootheid. 'Erfelijke aanleg' speelt zeker een rol, maar is volstrekt niet alles bepalend. Het 'leren' en het 'leren leren' krijgen zo een geheel nieuwe betekenis. De prestaties bij het leren blijken immers sterk afhankelijk van de kwaliteit van de leerprocessen. Zelfs de beste erfelijke aanleg kan de defecten van een leermethode niet goedmaken. Er is veel meer dat 'geleerd' kan worden dan men tot voor kort aannam. Zo valt aan de leerpsychologie de taak hoe het juiste leren te onderscheiden van het verkeerde, het werkzame van het onwerkzame. Voor het resultaat is de structureel juiste ordening van de leerprocessen van het grootste belang. Vaardigheid in het leren ontstaat niet vanzelf maar moet geoefend worden, en wel planmatig.

Ook de 'houding' de 'motivatie' is veel meer beïnvloedbaar dan men pleegt aan te nemen. De eigen aantrekkelijkheid van het vak is daarbij belangrijk, maar ook de structuur van de leersituaties. M.a.w. ook hier is het resultaat sterk afhankelijk van de bekwaamheid van de leraar en van de kwaliteit van zijn onderwijs.

De meeste geschiedenisleraren weten wel, dat omvangrijk weten op zich niet veel helpt;

geschiedenis leren betekent problemen zien en oplossen. Maar nog lang niet algemeen is doorgedrongen, dat niet — zoals uit het werk van Roth en Küppers zou blijken — de leeftijdsfasen beslissend zijn, maar de leerprocessen en de leersituaties. Op elke leeftijd is de prestatie afhankelijk van het programma. Wie in de lagere klassen zijn onderricht instelt op 'personen' en 'gebeurtenissen' (Roth, Küppers), mag niet verwachten dat zijn leerlingen begrip krijgen voor maatschappelijke ordeningen.

Rohlfes gaat vervolgens na welke de zaak- en kenstructuren van de geschiedenis zijn; hij komt daarbij tot twaalf categorieën. Daarna komen de methoden en de werkvormen van de geschiedwetenschap aan de beurt. Hij heeft dit nodig, omdat het in de school gaat om 'de bouw van een geordende voorstellingswereld', die ordening wordt aangereikt door de wetenschappen. Zo komt R. tot de leerstadia in het vak geschiedenis, die hij — met Roth — als volgt classificeert: 1. motivatie; 2. moeilijkheden; 3. oplossingen; 4. doen en uitvoeren; 5. onthouden en oefenen; 6. paraat hebben, overdragen en integratie van het geleerde — welke hij uitvoerig bespreekt. Daarna komen de leerdoelen van het vak geschiedenis aan de beurt. Hij maakt hierbij onderscheid tussen de lagere klassen (Mittelstufe, binnenkort Sekundarstufe I) en de hogere (Oberstufe, binnenkort Sekundarstufe II). Voor de lagere klassen vermeldt hij negen leerdoelen, voor de hogere 23, met dien verstande dat de meeste doelen van de lagere klassen ook geldig zijn voor de hogere; R. gebruikt hier de bekende indeling van Bloom.

De stofkeuze is een afdeling apart. De onderwerpen moeten zo uithekozen worden, dat ze de fundamentele aspecten van de geschiedenis tot hun recht laten komen; R. geeft hierbij zeven gezichtspunten. Aan de chronologie kan men niet onbeperkt vasthouden; dat zal niet zwaar vallen, omdat de geschiedenisleraar toch wel beseft dat 'de hele geschiedenis' toch niet onderwezen en geleerd kan worden. De geschiedenis van staten, diplomatie en oorlog, in het algemeen van gebeurtenissen moet beperkt worden ten gunste van een geschiedenis van toestanden en structuren. Het aantal thema's is bijna oneindig groot. Relatie tot het heden is geen bruikbaar criterium voor de keuze, omdat elk thema wel enige relatie tot het heden heeft.

Zijn laatste hoofdstuk wijdt R. aan 'die soziokulturelle und politische Relevanz des Geschichtsunterrichts'. Hier neemt hij de geschiedenis in bescherming tegen die sociologen, die beweren dat het geschiedenisonderricht en de geschiedwetenschap er op uit zijn de 'bestaande structuren' te bevestigen. Geschiedenis — zegt hij — is niet progressiever of conservatiever dan andere anthropologische en sociale wetenschappen. Ook bestrijdt hij de mening, dat het geschiedenisonderricht — met het oog op de noodzakelijke politieke vorming — op het heden gefixeerd moet zijn. Hij spreekt van een 'kortademig presentisme', dat zich concentreert op een moment dat morgen alweer voorbij is; op die manier wordt de leerling niet alleen blind voor het verleden, maar ook voor de toekomst. De historicus, ook de geschiedenisleraar, gaat nu eenmaal analytisch te werk, prognosen opstellen behoort tot zijn taak, en evenmin heeft hij een functie waarin praktische maatschappelijke of beslissingen genomen moeten worden. Daarom zal hij niet kunnen voldoen aan de verwachtingen, die politici, politicologen en sociologen van hem schijnen te koesteren.

Dit beknopte overzicht doet niet geheel recht aan de rijke inhoud van dit kleine boekje, maar hopelijk brengt het velen ertoe het aan te schaffen, te lezen en vooral ook te overwegen. Onze problemen zijn immers nauwelijks anders dan die van de Duitsers.

(P.M.F.F.)

Joachim Rohlfes' boekje *Umriss einer Didaktik der Geschichte*, bevat zoveel dat nadere overweging waard is dat het mij vergund zij, nadat Fontaine in grote trekken de inhoud heeft weergegeven, op enkele van de uitspraken van onze Duitse collega wat nader in te gaan. In deze eerste beschouwing wil ik zijn polemieken tegen de opvattingen van Roth en Küppers, voorzover zij die respectievelijk hebben verkondigd in hun boeken *"Kind und Geschichte"* (Roth)¹ en *"Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts"* (Küppers)² graag nader bezien.

Tot beter begrip van de discussie is het wellicht verstandig te recapitulieren waar het bij Roth en Küppers om gaat. Aangezien ik enige jaren geleden reeds uitvoerig aandacht heb besteed aan Küppers' werk³ moge ik dat nu aan de hand van de beknopte samenvatting van Ebeling doen.⁴

Roth en Küppers hebben, door een zorgvuldige analyse van uitingen van leerlingen en door systematische enquêtes, onderzocht hoe opgroeiende jonge mensen geschiedenis ervaren. Het belangrijkste resultaat van Roth's onderzoek was: het niet meer negatief constateren van het feit dat het kind voor het gedifferentieerde begrip van de geschiedenis door de volwassene nog niet rijp is maar de uitspraak dat het "historische bewustzijn" in het raam van de algemene ontwikkeling van jonge mensen verschillende rijpings- en ontwikkelingsstadia doorloopt waar het onderwijs bij kan aanknopen. In de tweede plaats was het van betekenis dat Roth vaststelde dat die ontwikkeling en rijping in essentie bepaald worden door de prikkels, de "uitdagingen" die het milieu en het onderwijs in zich dragen en tot hem richten. "Geschichtliches Verständnis zu erwarten wo keine Begegnung mit der Geschichte geboten und gepflegt wurde, ist naiv."

Gelijk Heinrich Roth probeerde ook Waltraut Küppers met haar medewerkers de verhouding van het kind tot de geschiedenis nader te bepalen: zijn belangstelling, zijn kennis, zijn begrip, waarbij nader werd onderscheiden naar leeftijd, geslacht en schooltype. Zij kwam daarbij tot de conclusie dat zich duidelijk een aantal "Stufen" laat onderscheiden. Op de lagere trappen bereiden het begrip van regerings-, maatschappijvormen en grotere groepsverbanden alsmede van staatkundige en politieke samenhangen de leerlingen grote moeilijkheden (de zogenaamde *diffuse* stof), maar de historische persoonlijkheid, de handeling, de concrete werkelijkheid alsmede mythisch-magische ervaringen (ook religieuze) en eenvoudige zedelijke beslissingen liggen reeds binnen hun geestelijke horizon (de z.g. *affine* stof). Langzamerhand wordt echter de *diffuse* stof gemakkelijker toegankelijk. Net zomin als Roth gelooft Waltraut Küppers echter dat dit vanzelf gebeurt: het hangt af van wat het milieu en het onderwijs aan stimulerende invloeden te bieden hebben. De didactische conclusie van het onderzoek mag daarom niet zijn: vermijdt, met jonge kinderen de *diffuse* stof, maar: leidt hen er heen via de *affine* stof die immers hun spontane belangstelling en hun onmiddellijk begrip kan wekken.

"Die Unterscheidung von unterrichtsgünstigen und ungünstigen Stoffen bedeutet nicht dass nur "affine" Unterrichtsgegenstände im Unterricht der einzelnen Stufen ihren Platz hätten und "diffuse" Stoffen zu streichen seien. Nur das reift uns wächst im Kinde und wird bei ihm gefördert, was gefordert wird. Es ist vom Lehrer dich an der oberen Phasengrenze zu arbeiten. Die Kinder sollen und müssen auch in die diffusen Bildungsinhalt hineinwachsen."

En wat betoogt Rohlfes nu? Kort samengevat: Wat een mens in een bepaalde leeftijdsfase

kan bereiken staat geenszins vast en kan niet aan bepaalde natuurlijke constanten worden gebonden. Het intellectuele prestatievermogen zowel van de opgroeiende als van de gerijpte mens is, naar het zich laat aanzien, zo flexibel en modificeerbaar dat men in het onderwijs niet al te bevreesd moet zijn tegen de grens te stoten. Het komt er maar op aan die vele, dikwijls sluimerende mogelijkheden te activeren door ze op de juiste wijze aan te moedigen. Wat een mens presteren kan, vermogen men pas te zeggen wanneer men hem niet alleen hoge eisen stelt, maar er tegelijk voor zorgt dat hij op alle denkbare wijzen geholpen wordt ze te vervullen. "Wenn man bedenkt dasz der Lernerfolg im wesentlichen von der Qualität der Lernsituation abhängt, dann liegt der Vermutung nahe, dasz Affinität und Diffugität Merkmale weniger der Unterrichtsstoffe als der Unterrichtsverfahren sind. Dann müszte es auch möglich sein, mittels adäquater Vermittlungsprozesse, selbst solchen historischen Sachverhalte begreiflich zu machen, die bislang als unzulänglich galten, wie Verfassungsprobleme, ideelle und sociale Wandlungen."

Nu is Rohlfes niet de eerste die in deze geest schrijft. Soortgelijke gedachten hadden bijvoorbeeld reeds in *Geschichte und Wissenschaft und Unterricht* Dr. F.J. Lucas⁵ en Dr. R. Schörken⁶ geformuleerd. Lucas en Schörken zijn op hun beurt duidelijk geïnspireerd door die psychologen die een aanval doen op de klassieke "Stufenlehre", zoals die bijvoorbeeld — op overigens nogal uiteenlopende wijze — door onderzoekers als Oswald Kroh, Wilhelm Hansen en Jean Piaget was verkondigd. Hoezeer hun ideeën echter verder ook hadden mogen verschillen, eens waren deze aanhangers van de "Stufenlehre" het geweest over de volgende punten, die ook Heinrich Roth had onderschreven toen hij in 1955 zijn *'Kind und Geschichte'* het licht deed zien en Waltraut Küppers toen zij in 1961 haar *"Zur psychologie des Geschichtsunterrichts"* schreef:

- a. Een duidelijk te omschrijven psychische ontwikkelings- of rijpingsgraad is, tijdens een zekere periode, bepalend voor de jonge mens. Gedurende deze tijd voltrekken zich geen wezenlijke veranderingen. Wat bereikt is wordt ten hoogste uitgebouwd of bevestigd. Een dergelijke periode noemt men, indien hij lang duurt, een "Stufe" indien hij kort aanhoudt, een "Phase".
- b. Tussen twee "Stufen" ligt een duidelijke overgang. Zulke overgangen worden door vele onderzoekers beschreven als crisisperiodes.
- c. De "Stufen" of "Phasen" volgen elkaar in een bepaalde orde op. Deze sequentie kan niet worden veranderd of omgekeerd. Iedere "Stufe" baseert zich op de voorafgegangene en wordt pas door deze mogelijk gemaakt.
- d. Deze ontwikkeling berust op een door de natuur gegeven interne wetmatigheid en is tot op grote hoogte onafhankelijk van sociale invloeden. Deze oefenen als regel slechts een retarderende of accelererende invloed uit.⁷

De critiek richt zich vooral op twee kenmerken van de "Stufenlehre".

Ten eerste: het te sterk generaliserende karakter ervan, en

Ten tweede: de veronderstelde "van nature gegeven" wetmatigheid in de ontwikkeling. Oerter bijvoorbeeld (*Moderne Entwicklungspsychologie*, Donauwörth, 1969) is er van overtuigd dat de waargenomen gegevens (waaraan hij op zich zelf niet schijnt te twijfelen) meer het gevolg zijn van maatschappelijke invloeden dan van een gegeven natuurlijke wetmatigheid.

Als we nu, na deze samenvatting van de strijd om de "Stufenlehre" in het algemeen, weer terugkeren naar de geschiedenisdidactiek, dan constateer ik vooreerst, dat Rohlfes, Lucas en Schörken evenmin schijnen te twijfelen aan de resultaten van de onderzoeken van Roth en Küppers op het gebied van de verhouding tussen het kind en de geschiedenis als

Oerter dat doet aan de op breder terrein door de aanhangers van de "Stufenlehre" verzamelde gegevens. Wel zegt Lucas dat uitlatingen van leerlingen die een aantal jaren geleden zijn geregistreerd in deze snel veranderende tijd spoedig als verouderd moeten worden beschouwd maar dit leidt hem terecht niet tot de conclusie dat ze waardeloos zijn maar dat dit soort research voortdurend herhaald moet worden. Roth en Küppers zullen de eerste zijn hem hierin bij te vallen. Dit herhaalde onderzoek wordt trouwens verricht, zij het op minder uitgebreide schaal dan het de eerste maal door Waltraut en Küppers is gedaan. En tot nu toe heeft het — in het algemeen en wat de hoofdzaken betreft — slechts bevestigd wat aanvankelijk is vastgesteld. Dat voor het overige op grond van dit verkregen materiaal niet te gemakkelijk en te grif gegeneraliseerd mag worden — een wijze waarschuwing van Oerter — is noch door Roth, noch door Küppers ooit ontkend. Hieruit concludeer ik dat er, zoals de maatschappij nu (nog) is, zoals het onderwijs (nog) gegeven wordt, zoals de leerlingen (nog) zijn, (nog) gesproken kan worden van een ontwikkeling in stadia, hoe men het bestaan van die stadia dan ook verklaren wil.

Vervolgens merk ik op dat wanneer Rohlfes schrijft dat "Affinität" en "Diffugität" niet zozeer kenmerken van de stof alswel van de manier van onderwijzen zijn en ons tracht te suggereren dat hij hiermee iets anders zegt dan Küppers, men de hiervoor weergegeven samenvatting van Küppers' boek maar hoeft na te lezen om te kunnen constateren dat haar gedachten, reeds elf jaar geleden, duidelijk in dezelfde richting gingen. Vanzelfsprekend hangt de vraag naar het wat (een vraag die betrekking heeft op de didaktiek in de engere betekenis van het woord) nauw samen met de vraag naar het hoe (een vraag die gesteld moet worden op het gebied van de methodiek). Je kunt, met andere woorden, inhoudelijke en methodische kwesties in de praktijk van het geschiedenisonderwijs niet scheiden; dat kan alleen in de theorie. Maar ik durf toch de stelling te verdedigen dat Waltraut Küppers, wanneer ze spreekt over affine of diffuge stof meer het oog gericht heeft op de methode dan op de inhoud van het onderwijs (al zij toegegeven dat het in het algemeen al ongelukkige woord "stof" hier bijzonder weinig op zijn plaats is en nodeloos verwarring schept). Wie immers besluit de geschiedenis van Griekenland te behandelen denkt in hoofdzaak aan het wat, aan de inhoud van zijn onderwijs. Maar wie het nodig acht jeugdige leerlingen in die geschiedenis van Griekenland binnen te leiden aan de hand van affine stof, van bijvoorbeeld personen en gebeurtenissen, denkt voornamelijk aan het hoe, aan de methodische kwestie van de wijze van transponeren, al moet hij natuurlijk ook aandacht schenken aan de inhoud, aan de vraag met name welke gebeurtenissen en personen voor behandeling in aanmerking komen.

In de derde plaats stel ik vast dat wanneer Rohlfes zegt: "Als Wirkung eines Unterrichts, in dem hauptsächlich die Taten grosser Persönlichkeiten erlebnisbetont erzählt wurden, kann man nicht erwarten, dass die Schüler die Bedeutung der Gesellschaftsordnung erfasst haben, und wo man den Kindern nur Ereignisgeschichte vermittelt, können sie sich nicht in der Strukturgeschichte zurechtfinden", dan zou het kunnen schijnen alsof Küppers dit soort onderwijs om zich zelfs wil en als einddoel propageert, terwijl ze — men zie alweer de samenvatting — het slechts als de, naar haar mening, methodisch meest aanbevelenswaardige weg naar het begrijpen van de meer diffuge stof, waar bij haar evenals bij Rohlfes maatschappij-ordening en structuur een zeer belangrijke plaats innemen, wenselijk acht.

Tenslotte vestig ik nog de aandacht op het feit dat wanneer Rohlfes zegt dat het door middel van adequate leerprocessen mogelijk moet zijn zelfs zulks historische fenomenen begrijpelijk te maken die tot nut toe, gegeven de leeftijdsfase van de leerlingen voor hem als

ontoegankelijk golden, zoals bestuursproblemen, ideeële en sociale veranderingen, dit een vermoeden is en meer niet. Wanneer men zou verkondigen dat het een totaal verouderd standpunt is een zuigeling eerst met moedermelk en vervolgens in fasen met bepaalde bijkost in de vorm van vruchtesap, groente, pap en tenslotte vaste spijsen te voeden, want dat volgens de laatste opvattingen omtrent het flexibele karakter van baby's spijsvertering het aanbevelenswaardig is hem direct vaste kost te geven, mits men een manier kan vinden om de vaste kost naar vorm en bestanddelen radicaal te wijzigen, door hem bijvoorbeeld vloeibaar te maken, dan zou men op dezelfde wijze redeneren. In feite is men nog steeds niet veel verder gekomen dan de Amerikaanse pedagogische psycholoog Jerome S. Bruner, toen hij in 1960 profetisch (?) verkondigde: "We begin, with the hypothesis that any subject can be thought effectively in some intellectually honest form to any child at any stage of development," maar Bruner zei er tenminste duidelijk bij dat dit een hypothese was die slechts aannemelijk scheen omdat geen bewijs van het tegendeel bestond en omdat men ter ondersteuning ervan b e z i g w a s belangrijk bewijsmateriaal te verzamelen.⁸

In het algemeen kan men vaststellen dat Rohlfes, Lucas en Schörken op ietwat neerbuigende wijze spreken over de hier nu reeds enkele malen vermelde boeken van Roth en Küppers. Dat verbaast me enigszins. Niet alleen omdat, zoals we gezien hebben hun veronderstellingen op louter gissingen berusten maar ook omdat auteurs die zo goed menen te weten als zij wat "historisch denken en te werk gaan" inhoudt, hun tegenstanders hierdoor schijnen te verwijten niet geweten te hebben in een tijd waarin men dat, gezien de stand van het psychologisch en pedagogisch onderzoek, nog nauwelijks beschouwingen over de "Stufenlehre" — prematuur als vaststaand geloven te mogen aannemen. Mag men van een man als Heinrich Roth zelfs maar suggereren dat hij niet op de hoogte zou zijn van wat op dit gebied gaande is? Indien dat waar was zouden de bestrijders van de "Stufenlehre" toch vermoedelijk niet zo vaak een boek citeren dat in 1969 is verschenen en het door hen besproken probleem op deskundige wijze aan de orde stelt: *Begabung und Lernen*, waarvan de Herausgeber . . . Heinrich Roth is?⁹

En toch wil ik tenslotte verklaren dat, al kan men een aantal bezwaren noemen, door Rohlfes c.s. problemen aan de orde gesteld worden die het overdenken waard zijn; in dat opzicht ben ik het geheel met Fontaine eens. Het is duidelijk dat het hier niet slechts om de oude theoretische kwestie handelt of meer betekenis aan erfelijkheid dan wel aan milieu moet worden toegekend, of het "genotype" dan wel het "fenotype" bepalend is voor de ontwikkeling van de mens. Indien immers Rohlfes gelijk zou hebben dan zou dat voor de praktijk van het vak geschiedenis betekenen dat de leerlingen veel eerder uit de sfeer van het "personalistische" onderwijs konden worden gehaald, dat zij veel vroeger in aanraking konden worden gebracht met bijvoorbeeld vragen van organisatorisch-bestuurlijke aard, met sociaal-economische ontwikkelingen of met systematisch-structurele problemen. Verder zou het tot gevolg hebben dat het vak geschiedenis eveneens uit de ietwat resignerende — de huidige maatschappij stabiliserende — houding van de "Stufenlehre" zou kunnen worden getrokken, die immers had vastgesteld dat de ontwikkeling grotendeels berustte op een door de natuur gegeven interne wetmatigheid en zijn bijdrage kunnen leveren aan het ontdekken van het "verborgen" talent" en het verminderen van de achterstand van kinderen uit eenvoudige socio-culturele milieus.

Maar, ook als we dit alles wenselijk achten — en persoonlijk doe ik dat — is het verstandig nog eenmaal naar Rohlfes te luisteren die niet alleen een "onbegrensde" optimist is waar het de mogelijkheden van de kinderen betreft maar ook, als het om de realiteit van die

mogelijkheden gaat, duidelijke beperkingen ontwaart. "Noch ist ein groszer Teil der manchmal fast sensationellen Befunde und Schlussfolgerungen der Lern- und Entwicklungspsychologie lediglich im Stadium der Prognose und keineswegs auf breiter Front erprobt. Es ist durchaus denkbar, dass manche der optimistischen Voraussagen – besonders hinsichtlich einer durchschlagenden Steigerung der allgemeinen Lerneffizienz und des Begabungsniveaus – nicht in Erfüllung gehen . . . Es ist schon heute abzusehen, welche Mühe es kosten wird die Fachspezifischen Sach- und Lernkategorien so eindeutig zu identifizieren, dass daraus optimale Lernprogramme abgeleitet werden können."¹⁰ Aan dit laatste probleem wil ik nog een tweede beschouwing wijden.

Operationele doelstellingen en leerprocessen

Eveneens wat ruimere aandacht dan er in het overzicht van Fontaine aan gegeven kon worden verdient het gedeelte van Rohlfes boek dat over de doelstellingen handelt.¹¹ Zoveel immers is ook in ons land daarover gedacht, gesproken en geschreven dat het ons wel moet interesseren in welke richting zich in Duitsland de gedachten ten aanzien van deze belangrijke zaken bewegen.

Als dat het geval is zullen we ons om te beginnen echter rekenschap moeten geven van de door hem gebruikte terminologie.

Rohlfes houdt zich, we hoorden het al, in overeenstemming met wat in Amerika algemeen gebruikelijk is geworden, aan de indeling van doelstellingen in cognitieve, affectieve en pragmatische. Deze onderscheiding immers sluit beter bij de leerpsychologie aan en wordt dan ook in Duitsland door de "lerntheoretische" school voorgestaan.¹² Het verdient de voorkeur de oudere verdeling in kennis, vaardigheden en instellingen (attituden) hieraan ondergeschikt te maken omdat men dan geen verwarring krijgt over de vraag welke vaardigheden en welke attituden (die immers op alle drie gebieden betrekking kunnen hebben) men bedoelt. Nu heeft Fontaine reeds gereleveerd dat Rohlfes van de drie terreinen het cognitieve voor het geschiedenisonderwijs van verreweg het grootste belang acht. De pragmatische doelstellingen immers, die in hoofdzaak het aanbrengen van meer technische vaardigheden beogen, beschouwt hij voor ons vak als nauwelijks relevant (in tegenstelling tot bijvoorbeeld de lichamelijke oefening of het muziekonderwijs), de affectieve doelstellingen acht hij weliswaar niet onbelangrijk, integendeel, maar toch van problematische waarde als ze niet duidelijk worden gesubordineerd onder de cognitieve. (Het is weliswaar te wensen dat de geschiedenis ons affectieve leven raakt, dat hij meevoelen of verontwaardiging, voldoening of afschuw in ons wakker roept maar zulke gevoelens worden bedenkelijk wanneer ze de leiding krijgen en niet meer door het kritisch denken worden beheerst.)

De cognitieve doelstellingen die Rohlfes voor ons vak van de grootste betekenis acht kan men – dat volgt reeds uit het voorafgaande – nog weer verdelen in doelstellingen die zich richten op kennis, op vaardigheden en op instellingen (of attituden). Maar omdat attituden op cognitief terrein geen grote rol spelen (meer op affectief gebied) is het eenvoudiger ze hier buiten beschouwing te laten. Wanneer men, tenslotte, spreekt over cognitieve kennisdoelen kan men ook de term "inhoudelijke doelstellingen" hanteren, wanneer men het heeft over cognitieve vaardigheidsdoelen¹³ kan men ook de term

"operationele doelen gebruiken". Dit doet Rohlfs en men kan vaststellen dat, als we weten wat hij onder inhoudelijke en operationele doelen verstaat, we al een heel eind in de goede richting zijn omdat het voornamelijk deze doelstellingen zijn die hij bespreekt. Voor twee misverstanden dient de lezer, zo ver gevorderd, dan echter nog wel gewaarschuwd te worden.

Het eerste zou kunnen zijn dat hij operationele met geoperationeliseerde doelen verwart. Men houdt zich daarom voor ogen dat geoperationeliseerde doelstellingen die zijn die in "termen van gedrag" zijn gesteld, dat wil zeggen: zo geformuleerd dat er geen tweeërlei uitleg mogelijk is; dat zij verwerkelijkt kunnen worden en bij hun verwerkelijking gecontroleerd; en dat zij aanwijzingen bevatten welke werkvormen en leerprocessen ter realisatie vereist zijn. We kunnen dus wel de wens uitspreken dat alle operationele doelstellingen geoperationeliseerd mogen worden maar zullen moeten bedenken dat dat lang niet altijd het geval zal zijn.

Het tweede misverstand waarvoor Rohlfs zelf waarschuwt is dat men zou menen dat operationele en inhoudelijke doelstellingen in de praktijk duidelijk gescheiden zouden kunnen worden. Het is, integendeel, in overeenstemming met de leerstructuur van het vak geschiedenis dat de denk- en kennisverwervingsprocessen (waar de operationele doelstellingen zich dus mee bezig houden) zich niet zonder concrete inhouden (waar uiteraard de inhoudelijke doelstellingen betrekking op hebben) kunnen voltrekken. De leerlingen moeten immers niet alleen in algemene zin historisch leren denken, ze moeten ook bepaalde, afzonderlijke problemen leren begrijpen en kennis paraat hebben van concrete historische samenhangen. In de mathematisch-logische en in de grammaticaal-linguistische vakken komt men een heel eind wanneer men de structuren en principes beheerst, bij de geschiedenis moet men daarnaast ook leren omvangrijk feitenmateriaal te verwerken en te benutten. Wanneer Rohlfs de operationele doelstellingen afzonderlijk behandelt en daarna aan de inhoudelijke aandacht schenkt dan moeten we dus voortdurend bedenken dat ze wel (het cliché is van mij) onderscheiden maar niet gescheiden kunnen worden. En wanneer ik me in deze beschouwing slechts met zijn behandeling van operationele en niet met die van de inhoudelijke doelstellingen zal bezig houden omdat de eerste voor ons meer nieuwe gezichtspunten biedt, dan houde de lezer dus óók Rohlfs waarschuwing voor ogen.

De eerste vraag die wij ons — handelend over de operationele doelen — stellen, luidt: Hoe identificeert Rohlfs ze nu? Waar haalt hij ze vandaan? Fontaine heeft het al medegedeeld: Door zich voor ogen te stellen welke de "zaak- en kernstructuren" van het vak zijn. Omdat Rohlfs de operationele doelstellingen uiteraard als specifieke vakdoelstellingen beschouwt, lijkt me dat een volstrekt logische procedure. Wie "fachspezifische" cognitieve vaardigheden wil gaan formuleren, moet eerst de structuur van het vak, zijn "Wesenmerkmale", zijn denk- en werkwijzen analyseren. Maar Rohlfs' ontwerp daarvan toont eens te meer aan hoe moeilijk dat ten aanzien van het vak geschiedenis is: de talrijke, reeds ondernomen pogingen om tot een omschrijving te komen tonen in ieder geval duidelijk dat een *b o n d i g e , g l o b a l e e n t e g e l i j k e r t i j d v o l l e d i g e* bepaling van zijn kenmerken niet gegeven kan worden. Waar dat wordt geprobeerd worden altijd essentiële trekken buiten beschouwing gelaten of vervormd.¹⁴ Veel aspecten moet men beschrijven om tot een enigszins verantwoorde analyse van de "zaak- en kernstructuren" van het vak te komen en het zal dan ook niemand verbazen wanneer Rohlfs een twaalftal categorieën breed gaat uitmeten. Als men tot een zekere concentratie daarvan zou willen komen zou men misschien ten hoogste kunnen zeggen

dat de denk- en werkwijze van de historicus in ruime mate daardoor bepaald wordt dat de geschiedenis zich in de dimensie van de tijd afspeelt. Deze dimensie kan weliswaar door een aantal andere vakken niet geheel verwaarloosd worden maar is daar toch niet van centrale betekenis. Veel heeft de historicus met beoefenaars van andere wetenschappen gemeen; met name is een grensafbakening met sociologie, politicologie, economie, staatsrecht, geografie en culturele anthropologie soms moeilijk te realiseren. Telkens weer ervaart hij dat hij in vakkennis op deze gebieden bij deze specialisten ten achter staat. Wat hem als "eigen taak" rest schijnt slechts de integratie en de synopse van vele factoren of op samenhangen in gebeurtenissen of uitwerkingen.¹⁵

Maar ondanks alle bezwaren kan men het met Rohlfes eens zijn dat het zo gebeuren moet. Ik heb het bijvoorbeeld persoonlijk achteraf betreurd dat onze Doelstellingencommissie ter identificatie van de voor het vak typerende vaardigheden niet aldus is te werk gegaan en het daaraan toegeschreven dat wij deze vaardigheden niet als zodanig hebben kunnen toetsen.¹⁶

Omdat ik van mening ben dat Rohlfes bij zijn analyse al naar de uiterste beknoptheid heeft gestreefd, onderneem ik geen poging daar nog weer een samenvatting van te geven. Bovendien is het er mij hier slechts om te doen — na te hebben meegedeeld dat Rohlfes zijn operationele doelstellingen aan een structuuranalyse van het vak heeft ontleend — de inhoud en rangordening van de operationele doelstellingen zelf te bespreken.¹⁷

Laat ik met de ordening beginnen: In overeenstemming met de eis dat de leerprocessen (die met de operationele doelstellingen samenhangen en er van afhankelijk zijn) voortdurend moeilijker moeten worden en de leercapaciteiten aan voortdurend hogere eisen dienen te voldoen, ontwerpt Rohlfes een classificatie die van elementaire tot meer samengestelde prestatievormen voert. Om te beginnen maakt hij een ruwe verdeling tussen doelstellingen die gelden voor de klassen 1 tot en met 3 (Sekundarstufe I) en de doelstellingen die gelden voor de klassen 4 tot en met 6 (Sekundarstufe II). De taak van het geschiedenisonderwijs in de lagere klassen, zegt hij, kan men in het algemeen omschrijven als inleiding tot het begrijpen van de geschiedenis, het doel van het onderwijs in de bovenbouw als beoefening van de omgang met de geschiedenis. De afzonderlijke doelstellingen worden dan verder gerangschikt, zoals ik al schreef, naar complexiteitsgradatie. Hij geeft geen nadere explicatie van de manier waarop hij de negen doelstellingen voor de onderbouw heeft gedaan. Maar voor wat de drie en twintig van de bovenbouw aangaat, ontleent hij zijn rangorderingsschema aan de Taxonomy van Bloom¹⁸, die zich baseert op zes, voortdurend ingewikkelder wordende, grondbegrippen: kennis, begrip, toepassing, analyse, synthese en beoordeling. (Zou men aanvankelijk geneigd zijn te veronderstellen dat kennis niet onder de operationele maar onder de inhoudelijke doelstellingen zou moeten vallen dan is dat, bij nader inzien toch onjuist omdat Rohlfes zich hier immers met doelen bezig houdt die betrekking hebben op het verwerven en ordenen van kennis.) De taxonomy van Bloom is weliswaar niet ontworpen met het oog op het vak geschiedenis alleen maar kan daarvoor met de nodige modificaties toch uitstekende diensten bewijzen, met name voor wat de door Rohlfes gewenste opstijging van het elementaire naar het steeds meer complexe betreft: Bloom heeft immers zijn categorieën denkpsychologisch gerangschikt.

Wanneer ik nu vervolgens nog uw aandacht wil vragen voor de inhoud van Rohlfes' operationele doelstellingen dan moet ik er allereerst mijn spijt over betuigen niet in staat te zijn alle twee en dertig die hij heeft geformuleerd hier af te laten drukken; ze beslaan immers tien bladzijden van zijn boek! Wel heb ik geprobeerd de kern ervan samen te

vatten zodat de lezer er althans een indruk van zou krijgen. Maar het is mij gebleken dat ik op deze wijze juist de zo waardevolle nuanceringen, de kleur en de sfeer van ons vak die hij naar mijn mening zo uitstekend getroffen heeft, te weinig recht zou doen wedervaren. Ik heb dus — bedankend voor de rol van terrible simplificateur — besloten, hoewel ook deze werkwijze zijn bezwaren heeft, de eerste en de laatste doelstelling volledig weer te geven en de overige weg te laten, het aan een ieder persoonlijk overlatend ze in hun volle omvang te bestuderen.

Het eerste leerdoel voor de onderbouw (en dat moet dus het gemakkelijkste zijn) luidt: "Het moet de leerling duidelijk zijn dat men slechts iets over het verleden kan zeggen, indien en voorzover daarover getuigenissen bestaan. De herkomst van die getuigenissen is van groot belang voor de betrouwbaarheid van onze kennis. De leerling moet aan de hand van daarvoor geëigende teksten ervaren waardoor zich een bron die uit de behandelde tijd stamt onderscheidt van een beschrijving van een historicus uit een latere periode."

Het laatste leerdoel,¹⁹ het drie en twintigste van de bovenbouw (het moeilijkste derhalve), houdt in: "De leerling moet ervaren dat de problemen en inzichten van de tegenwoordige tijd belangrijke impulsen vormen voor het onderzoek van het verleden. Zonder de ervaringen en vragen van deze tijd zou de geschiedenis stom blijven en ons vreemd. Toch kan, wie historisch denkt, er zich niet mee tevreden stellen de geschiedenis slechts te bezien vanuit het oogpunt van zijn belangstelling voor de eigen tijd maar zal hij dienen te erkennen dat het verleden ook vanuit zichzelf begrepen wil worden. De leerling moet leren de wederzijdse betrekking in het oog te houden tussen het verklaren van het heden en die van het verleden om zowel de gevaren van een ongebreideld actualiseren als van een steriel antiquariseren te ontgaan."

De Doelstellingencommissie van de V.G.N. heeft indertijd — ik zinspeelde er al op — een lijst van vaardigheden samengesteld. Hoe was ze daaraan gekomen? Door van een aantal "algemene vaardigheden" genoemd in een nota van het Onderwijskundig Studiecentrum (zoals het toen nog heette), na te gaan in hoever zij voor het geschiedenisonderwijs betekenis zouden kunnen hebben. Daarbij bleek het nodig de daarvoor in aanmerking komende enigszins te modificeren. Dat gebeurde in de meeste gevallen door er zo nu en dan het woord "historisch" aan toe te voegen. Stond er bijvoorbeeld in de nota dat het wenselijk werd geacht dat de leerling een betoog logisch zou kunnen opbouwen dan heette het in het rapport van de Doelstellingencommissie dat de leerling een *historisch* betoog logisch moest kunnen opbouwen. Welnu, wanneer men deze aldus geconstrueerde vaardigheden vergelijkt met Rohlfes', uit een structuuranalyse van het vak afgeleide, operationele doelstellingen dan ziet men het grootste verschil. De vaardigheden van de Doelstellingencommissie lijken op deelnemers aan een historische optocht, zo maar uit hun gewone leven en dagelijkse werk gehaald, alleen maar voor deze gelegenheid in klederdrachten en wapenrustingen gestoken, waarin ze zich duidelijk onwennig gevoelen. Maar naar mijn verwachting zal men bij het bestuderen van Rohlfes' doelstellingen — welke bezwaren er verder ook aan verbonden mogen zijn — het gevoel krijgen dat ze bij het vak passen, dat hun rol hun op het lijf geschreven staat. Men zou kunnen denken dat deze doelstellingen ook minder evaluatie zullen opleveren dan de vaardigheden van de Doelstellingencommissie; behalve immers dat ze voor het vak geschiedenis relevanter zijn, zijn ze ook nauwkeuriger omschreven.²⁰ Maar als we anderzijds, bij nauwkeuriger toezien, moeten vaststellen, hoe dicht ook Rohlfes' "Fachspezifischen Lernziele" in de buurt komen van meer algemene of voor andere vakken geëigende doelen dan aarzelen we toch met het bepalen van een standpunt.

In ieder geval blijven we, als het vuurwerk met de verblindende apotheose van de twee en dertigste operationele doelstelling geëindigd is, in de stilte en het duister nog even met de ogen knipperen. Licht het verwerkelijken, ja zelfs het nastreven van t w e e e n d e r t i g doelstellingen, die, hoe overzichtelijk ook gerangschikt en hoe geleidelijk ook in moeilijkheidsgraad stijgend, toch zeer uiteenlopende prestaties eisen, binnen het bereik van leerlingen van het voortgezet onderwijs? (Om dan nog maar te zwijgen over de voor de geschiedenis, in verhouding tot andere vakken zo uiterst belangrijke inhoudelijke doelstellingen: die in Rohlfes' boek het volgende onderwerp van bespreking zijn!) Is dit misschien een rethorische vraag omdat Rohlfes, door mee te delen dat de doelstellingen van Sekundarstufe II ook voor studenten in de geschiedenis en zelfs voor vakhistorici die hun gehele leven aan onderzoek wijden, blijven gelden, er impliciet al ontkennend op heeft geantwoord? Maar als dat zo is, hoe kunnen we dan deze doelstellingen in aantal reduceren of naar inhoud vereenvoudigen? Is het bijvoorbeeld mogelijk, ons herinnerend uit de analyse van het vak dat de "eigenlijke" taak van de historicus in ruime mate daardoor bepaald wordt dat de geschiedenis zich in de tijd afspeelt en dat vooral de synopse en de integratie van vele factoren en aspecten op een bepaalde periode of een bepaalde situatie zijn specialisme is, aan de hand van deze of soortgelijke criteria een scheiding aan te brengen tussen perifere en centrale doelstellingen? En zou men dan wellicht bij het kiezen met behulp van deze criteria, de vuistregel kunnen hanteren dat die doelstellingen het meest centraal moeten heten, waarvan de op het vak betrekking hebbende uitdrukkingen het meest resistent zijn tegen vervanging door andere? Het is namelijk opvallend hoe groot het aantal doelen is dat, na wijziging van specifieke vaktermen, tot doelstelling van een andere discipline of van een ander métier zou kunnen worden geproclameerd.²¹

Aan de andere kant klopt dit nu juist ook weer met de analyse van de "zaak- en kernstructuur" van het vak. Daar heette het immers eveneens dat een belangrijke specialisatie van de historicus, hoe vreemd dat ook mag klinken, het van vele markten thuis zijn is. En op grond daarvan zou men weer kunnen concluderen dat voor het vak geschiedenis juist een groot aantal perifere doelstellingen centraal staat, dat het grootste aantal van zo veelzijdig en zo genuanceerd mogelijke doelstellingen kenmerkend geacht moet worden voor het vak geschiedenis. Als dâ t waar is, maakt niet Rohlfes het de leerlingen van het voortgezet onderwijs moeilijk maar de geschiedenis zelf en is het juiste Rohlfes' verdienste dat te hebben duidelijk gemaakt door het scherp formuleren van doelstellingen op grond van een heldere analyse van het vak.

Tijdens de conferentie over geschiedenisdidactiek, die in het afgelopen voorjaar te Cambridge is gehouden, had ik er bezwaar tegen dat Professor Elton niet meer dan een viertal uiterst schriele doelstellingen voor ons vak wist te formuleren.²² N ú is het voor mij een probleem dat Rohlfes alleen aan operationele er al twee en dertig heeft geïdentificeerd. Het schijnt namelijk al even moeilijk Rohlfes te halveren als Elton in het kwadraat te verheffen. Zowel uit het boek van de een als uit het nadenken van de ander blijkt zonneklaar hoe bezwaarlijk het is het doelstellingenprobleem voor het vak geschiedenis in het voortgezet onderwijs tot een aanvaardbare, toepasbare oplossing te brengen. Begrijpelijk is het daarom ook dat de hiermee samenhangende vraag van de stofkeuze, noch in het buitenland, noch ten onzent, in de ruim twintig jaar dat men zich er reeds bewust en intensief mee bezig houdt nader tot een oplossing gekomen schijnt te zijn, dat de dâ ârmee weer verbonden methodiek slechts tastend zijn weg schijnt te vinden en dat het evaluatieprobleem dat van doelstellingen, stofkeus en methode zowel

afhankelijk is als er zijn terugslag op heeft welhaast onoplosbaar schijnt. En toch erkennen we met dankbaarheid, dat een consequente en heldere doordinking en ontleding van de aard dezer moeilijkheden in Rohlfes' trant (hoeveel critiek wellicht op zijn werk nog mogelijk zal zijn) ons een verblijdend eind voorwaarts kunnen helpen.

En zo meen ik dan tenslotte niet beter te kunnen doen dan Fontaine's raad te herhalen "het boek aan te schaffen, te lezen en vooral ook te overwegen". Dat hij het van mij heeft geleend om het te kunnen lezen maakt zijn advies niet minder waardevol.

(P.v.d.M.)

1. Kösel Verlag, München. De eerste druk is van 1955.
2. Klett, Stuttgart, 1961.
3. In een tweetal artikelen in *Kleio*, jaargang 9 de nummers 1 en 2 onder de titel "Het geschiedenisonderwijs in de lagere klassen".
4. Hans Ebeling, *Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts*, Hermann Schroedel Verlag, Hannover, 1965. Pag. 44 e.v.
5. Drei akute Fragen zum Geschichtsunterricht, *G'W.U.* 7/390.
6. Lerntheoretische Fragen an die Didaktik des Geschichtsunterrichts, *G.W.U.* 7/407.
7. De samenvatting van de "Stufenlehre" kan men vinden bij J. Diederich in "Erziehungswissenschaft, dl. II, pag 38. Hoewel men zou kunnen aarzelen of de onder d. weergegeven mening door Roth en Küppers gedeeld werd, geloof ik uit hun uitspraken toch inderdaad te mogen concluderen dat zij dat doen. Er zijn immers vaststaande grenzen; ook al hangt het van het onderwijs af of de grenzen bereikt worden, overschrijden kan men ze niet.
8. *The Process of Education*, Cambridge, Mass. 1960, pag. 33.
9. *Deutscher Bildungsrat*, Stuttgart.
10. Rohlfes, pag. 14.
11. Rohlfes, pag. 75 tot en met 96.
12. De verschillende richtingen op het gebied van de didaktiek in Duitsland worden uitstekend beschreven in Herwig Blankertz, *Theorien und Modelle der Didaktik*, Juventa Verlag, München.
13. In tegenstelling tot de pragmatische vaardigheden zijn cognitieve vaardigheden dus geen praktische vaardigheden; "gemeint ist mehr ein inneres als äusseres Tun".
14. Rohlfes, pag. 36.
15. Rohlfes, pag. 52.
16. Men zie mijn artikel: Wat toetsen wij? *Kleio* 1970 11/6. In dit artikel heb ik uitdrukkelijk gezegd dat mijn critiek aan mijn waardering voor het werk van de Doelstellingencommissie niets afdoet!
17. Daarbij het onvermijdelijke risico lopend dat na mogelijke critiek van geschiedenistheoretici op zijn structuuranalyse de fundamenteën geheel of ten dele aan het gebouw zullen ontvallen een een herziening noodzakelijk zal zijn.
18. *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain*, Benjamin S. Bloom, Editor, Longman, Green and Co.
Ik ontraad het gebruik van de Nederlandse vertaling die in de serie "Algemene en vergelijkende onderwijskunde is verschenen bij de Universitaire Pers te Rotterdam omdat de tekst hiervan, in tegenstelling tot de originele, aan duidelijkheid veel te wensen overlaat.
In mijn eerder genoemde artikel: Wat toetsen wij? heb ik eveneens de gedachte geopperd voor een geleiding van de te toetsen eindexamenstof gebruik te maken van Bloom's classificatie.
19. Dit valt dus onder categorie zes van Bloom: beoordeling. Onder deze categorie vallen drie van Rohlfes' doelstellingen.
20. In "Wat toetsen wij?" heb ik geschreven: "We kunnen . . . de wens uitspreken dat ten eerste de omschrijving van de vaardigheden geen verschillende interpretaties meer zal toelaten en dat ten tweede het voor het vak kenmerkende denken, te werk gaan en oordelen zo nauwkeurig zal worden omschreven dat het kan worden getoetst."
21. In de eerste, door mij geciteerde doelstelling, staat bijvoorbeeld: "Het moet de leerling duidelijk zijn dat men slechts iets over het verleden kan zeggen indien en voorzover daarvan getuigenissen bestaan." Vervangt men nu de woorden "over het verleden" door — laat ons zeggen — "over een misdaad" dan zou men deze "vaardigheid" voor juristen of politie-ambtenaren noodzakelijk kunnen verklaren. De volgende zin: "De herkomst van die getuigenissen is van groot belang voor

de betrouwbaarheid van onze kennis", behelst een waarheid waaraan men niet alleen bij de politie en justitie maar nergens, dan tot zijn schade, voorbij kan gaan! De laatste zin schijnt, op het eerste gezicht, alleen op de geschiedenis betrekking te kunnen hebben: "De leerling moet, aan de hand van daartoe geeigende teksten ervaren waardoor zich een bron die uit de behandelde tijd stamt, onderscheidt van een beschrijving van een historicus uit een latere periode. "Of kan men ook deze doelstelling in de justitionele sfeer brengen door "bron die uit de behandelde tijd stamt" door "getuigeverklaring" en "beschrijving van een historicus uit een latere periode" door "Summing up", te vervangen?

In de tweede, door mij geciteerde doelstelling heet het: " Een leerling moet ervaren dat de problemen en inzichten van de tegenwoordige tijd belangrijke impulsen vormen voor het onderzoek van het verleden." Indien men de woorden "tegenwoordige tijd" vervangt door "West-Europa" en het woord "verleden" door "Nieuw-Guinea" en in de volgende zinnen alle tijdscategorieën in ruimtelijke transponeert blijft alles wat er staat even waar. Hij zou dan echter als doelstelling voor een sociale geograaf of een culturele anthropoloog kunnen fungeren.

22. Men zie het verslag van deze conferentie in Kleio, 1972, 6, blz. 355 v.v.