

Op de hierna volgende pagina's treft men het eerste interimrapport met de daarbij behorende aanbevelingen aan van de z.g. commissie modernisering leerplan klassieke talen. Deze commissie werd op 27 oktober 1967 door de Staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen ingesteld om „gelet op de ontwikkelingen in de opvattingen omtrent de doelstellingen van het onderwijs in Grieks en Latijn alsmede omtrent de methodiek en de didactiek van deze talen, de modernisering van het onderwijs in Grieks en Latijn ten behoeve van het v.w.o. in studie te nemen en van advies te dienen inzake

- a. de leerplannen alsmede de eindexamenprogramma's voor Grieks en Latijn van scholen voor v.w.o.;
- b. de wenselijkheid in een aantal scholen te experimenteren met leerplannen die afwijken van de vigerende, waarbij de daaraan verbonden consequenties voor de eindexamens aan die scholen moeten worden gezien;
- c. de maatregelen die genomen kunnen worden om de in functie zijnde docenten in de gelegenheid te stellen zich te oriënteren ten aanzien van de ontwikkeling van methodiek en didactiek van het onderwijs in Grieks en Latijn".

Leden van de commissie zijn: dr. H. Bolkestein, dr. J. M. van Buytenen, drs. K. Kuiper, prof. dr. A. D. Leeman (plv. voorzitter), dr. G. Muskens, dr. P. G. van der Nat, dr. J. Pennock M.S.C., prof. dr. C. M. J. Sicking (voorzitter), dr. J. A. G. van der Veer, dr. N. Vels Heyn, dr. H. J. W. Verhaak (secretaris, Eineflecht 9, Beetsterzwaag).

De commissie heeft aan de Staatssecretaris toestemming gevraagd, en deze verkregen, om haar eerste interimrapport in dit proefnummer van *Lampas* te publiceren. Zij doet dit omdat zij van mening is, dat in de huidige situatie alle Nederlandse classici zo goed mogelijk geïnformeerd dienen te zijn over alles wat de concrete uitvoering van de w.v.o. betreft en omdat zij het uiterst wenselijk acht dat meningsvorming over allerlei dat hiermee samenhangt wordt bevorderd. Juist voor deze meningsvorming zou *Lampas* het geschikte forum kunnen bieden.

Ondanks de grote urgentie van vele zeer concrete problemen meent de commissie dat deze problemen niet kunnen worden opgelost zonder dat men zich een zo duidelijk mogelijke voorstelling heeft gevormd van de doelstellingen van het onderwijs. Zij is daarom begonnen, haar inzichten omtrent deze doelstellingen te formuleren – al heeft zij daarbij natuurlijk voortdurend de concrete vragen die de w.v.o. opwerpt in het oog gehouden.

Namens de commissie kan ondergetekende medelen, dat een tweede interimrapport op het moment waarop dit wordt geschreven (6 mei '68) definitief is geredigeerd. Het bevat de adviezen van de commissie met betrekking tot de te stellen eindexameneisen en wat daarmee samenhangt en zal binnenkort aan de Staatssecretaris worden aangeboden met het verzoek, publicatie ervan in het tweede nummer van *Lampas* toe te staan.

C. M. J. Sicking

De doelstellingen van het onderwijs in Grieks en Latijn op gymnasia en gymnasiale afdelingen van lycea ¹

1.0. Gedachten over de doelstellingen van het onderwijs in Grieks en Latijn dienen, voor zo ver mogelijk, gebaseerd te zijn op wat zich uit de bepalingen van Wet ² en K.B. ³ over deze doelstellingen laat afleiden. Aan deze bepalingen wordt hier derhalve eerst aandacht geschonken.

1.0.1. De commissie stelt zich daarbij op het standpunt dat er een principiële verschil bestaat tussen Wet en K.B. in zoverre als wijzigingen in het K.B. zo nodig gemakkelijker kunnen en ook eerder mogen worden overwogen dan wetswijziging.

1.1.0. Volgens artikel 7 sub 1 van de Wet zijn gymnasium en atheneum beide belast met het geven van voorbereidend wetenschappelijk onderwijs. Dat de twee ondanks deze identieke taakomschrijving verschillen, heeft de wetgever alleen doen blijken in artikel 7 sub 2 en 3, waar hij de op de twee scholen verplicht onderwezen vakken heeft opgesomd. Daar blijkt dat op het gymnasium de Griekse en Latijnse taal en letterkunde wèl, de economische wetenschappen niet verplicht worden onderwezen. Overigens zijn de verplichte vakken voor beide scholen dezelfde.

1.2.0. De lijst van keuzevakken, zoals opgenomen in artikel 36 van het K.B. is voor beide scholen vrijwel identiek. De verschilpunten corresponderen met de verschillen in de lijst van verplichte vakken: op het gymnasium kunnen de economische wetenschappen, op het atheneum kunnen Latijn en inleiding tot de antieke cultuur keuzevakken zijn.

1.3.0. Een basis voor verdere, alleen kwantitatief omschreven, verschillen tussen beide schooltypen bieden de artikelen 19 tot en met 26 van het K.B., die de z.g. minimum- of basistabellen bevatten. Vergelijking van deze tabellen leert dat het gymnasium-B de minimale 25 lessen voor Latijn (en Grieks) in vergelijking met het atheneum-B wint, doordat minder verplichte lessen worden gegeven in Nederlands (2), moderne vreemde talen (6), geschiedenis (1), aardrijkskunde (2), natuurwetenschappen (4) en expressievakken (3), terwijl voor aanvullende lessen in verplichte vakken en keuzevakken (z.g. N²- en O-uren) 7 lessen minder beschikbaar zijn.

Gymnasium-A en atheneum-A zijn minder vergelijkbaar, bieden echter globaal eenzelfde beeld. Het gymnasium besteedt minimaal 45 lessen aan Grieks en Latijn, maar behoeft minder tijd te geven aan Nederlands (2),

moderne vreemde talen (12), geschiedenis (1), wiskunde (2), expressievakken (3). De economische wetenschappen worden er niet verplicht onderwezen (12) en het aantal N²- en O-uren is geringer (13).

2.0. Alvorens over te gaan tot het interpreteren van deze aan Wet en K.B. ontleende gegevens in hun gevolgen voor het onderwijs in Grieks en Latijn, acht de commissie het wenselijk, het volgende op te merken:

2.1.0. Een van de redenen waarom de Wet twee vormen van v.w.o. kent, is dat de wetgever de bestaande praktijk, die talrijke abiturienten van de h.b.s. tot universitaire examens toelaat, in haar gevolgen voor het v.w.o. heeft willen legaliseren. Het toekomstige atheneum dient volwaardig v.w.o. te kunnen bieden en heeft mede daarom, vergeleken bij de oude h.b.s., een uitbreiding van de cursusduur met één jaar ondergaan, zulks te meer omdat de cursusduur van de h.b.s. (vooral in de B-afdeling) in de praktijk te kort was gebleken. Ook moest ruimte worden geschapen voor de vervulling van allerlei in de loop der jaren steeds luider geworden wensen (meer mogelijkheid tot differentiatie en variatie, keuzevakken, ruimte voor verplicht onderwijs in expressievakken enz.).

Het gymnasium vergde evenwel reeds vanouds een jaar meer tijd, mede door de aanwezigheid van Grieks en Latijn in zijn programma, en de gevolgen daarvan zijn in de basistabellen zichtbaar. Wil men vermijden dat in de toekomst het gymnasium gaat lijden aan de overbelasting waaraan in het verleden vooral de h.b.s.-B leed, dan is een scherpe omschrijving van de doelstellingen van het gymnasium en vooral van hun gevolgen voor het onderwijs in *alle* gymnasiumvakken meer dan ooit vereist. Alleen zó zal men kunnen vermijden dat het gymnasium wordt gezien als „atheneum plus Grieks en Latijn” – een definitie die van oppervlakkige interpretatie van Wet en K.B. gemakkelijk het gevolg kan zijn, maar die naar het oordeel van de commissie ongewenste consequenties zou hebben.

2.1.1. In aansluiting bij het voorafgaande acht de commissie het uiterst wenselijk, dat bij de vaststelling van de eindexameneisen in al die vakken waar deze voor het gehele v.w.o. identiek zullen zijn, welbewust de situatie binnen het gymnasium als uitgangspunt wordt gekozen, anders gezegd: dat deze eindexameneisen (met name voor de moderne vreemde talen) niet zullen worden gebaseerd op wat de atheneumtabellen wellicht mogelijk maken. Hoewel het niet tot de taak van de commissie behoort, het bevoegd gezag op niet-Rijksscholen te adviseren, wenst zij er op te wijzen, dat ook bij de vaststelling van leerplannen gymnasium en atheneum zoveel als enigszins mogelijk afzonderlijk zullen moeten worden bezien: juist de leerplannen zullen in de profilering van de door de wetgever vastgelegde schooltypen een belangrijke

rol gaan spelen. Zij verwijst in dit verband naar het onder 3.1.0. opgemerkte.

2.2.0. Naar aanleiding van de z.g. basistabellen merkt de commissie het volgende op:

2.2.1. De basistabellen bedoelen in de eerste plaats, voor alle vakken waarin verplicht onderwijs wordt gegeven, bij elke leerling een bepaald minimum aan lesuren te garanderen. Ze garanderen bovendien dat de in de wet omschreven schooltypen en hun afdelingen hun eigen karakter behouden; de totale opleiding van een leerling garandeert immers dat hij in alle in zijn afdeling verplichte vakken een zekere basiskennis bezit, ongeacht de vraag of deze vakken tot zijn eindexamenprogramma behoren.

2.2.2. Tegen deze achtergrond is het duidelijk dat de basistabellen verschillend geïnterpreteerd moeten worden, onder meer al naar gelang een bepaald vak al dan niet (verplicht) op het eindexamen voorkomt. Met name voor die vakken die tengevolge van vrije keuze van de leerling op het eindexamenprogramma kunnen voorkomen, zal er behoefte bestaan aan een zekere – per vak wisselende – uitbreiding van het minimum-aantal lesuren. Dit impliceert dat bij verplichte eindexamenvakken een deel van het beschikbare minimum-aantal lesuren kan worden besteed aan stof die niet direct tot het eindexamenprogramma behoort, (zoals bij de moderne talen op het Atheneum-A en de natuurwetenschappen op het atheneum-B). Het impliceert tevens, dat het minimum-aantal bij deze verplichte eindexamenvakken niet tegelijk het maximum-aantal hoeft te zijn. De vraag, hoeveel lesuren er boven het in de tabel genoemde aantal gegeven moeten worden, dient voor elk vak afzonderlijk door het bevoegd gezag te worden beantwoord. Daarbij zal met name rekening gehouden moeten worden met de exameneisen die in ieder vak zullen worden gesteld.

2.2.2.1. De commissie constateert, dat bij de opstelling van z.g. voorbeeldtabellen tot nu toe de regulerende werking heeft ontbroken die uitgaat van de eindexameneisen waaraan moet worden voldaan. Zulks geldt eveneens voor de leerplannen en lessentabellen die experimenteer- en programmascholen tot nu toe hebben opgesteld. De commissie meent overigens, dat de bij verschillende experimenten opgedane ervaringen juist ook zullen moeten bijdragen aan de meningsvorming over op de stellen eindexameneisen en over de te kiezen eindexamenvormen. Onder andere hierom acht zij het van groot belang, dat experimenten worden begeleid door terzake kundigen van buiten de school.

3.0. Stelt men zich vervolgens de vraag, in hoeverre Wet en K.B. bepaalde doelstellingen van het onderwijs in Grieks en Latijn lijken te veronderstellen, dan kan het volgende worden opgemerkt:

3.1.0. Wanneer men de resp. 45 en 25 verplichte lessen in Grieks en Latijn beziet in hun verhouding tot de voor andere vakken verplicht gestelde minima, en deze laatste vergelijkt met de minima voor diezelfde vakken in de atheneum-tabellen, suggereert het resultaat van die vergelijking dat de besluitgever zich ten dele heeft laten leiden door de gedachte dat het onderwijs in Grieks en Latijn een *algemeen* vormende waarde zou hebben: wie het geniet zou elders met minder kunnen volstaan.

De commissie acht in dit verband de onderstelling gerechtvaardigd, dat de besluitgever de minima voor Nederlands, moderne vreemde talen, geschiedenis en wellicht ook aardrijkskunde voor het atheneum-A hoger heeft gesteld in de eerste plaats omdat hij wilde garanderen dat met het onderwijs in deze vakken behalve praktische kennis (gecontroleerd door het voor gymnasium en atheneum identieke eindexamen) op het atheneum ook een zekere meer algemene vorming zal worden gerealiseerd. Op het gymnasium zou daaraan door de aanwezigheid van Grieks en Latijn minder behoefte bestaan.

3.1.1. De besluitgever kan voorts hebben gedacht aan de mogelijkheid dat kennis van Grieks en Latijn bij de bestudering van bepaalde vakken een concrete voorsprong zou kunnen geven. Dit zou vooral gelden bij de moderne vreemde talen en in mindere mate bij het Nederlands.

3.2.0. Bij de natuurwetenschappen ligt de zaak anders. In de praktijk zal immers bij abiturienten van gymnasium-B en atheneum-B een gelijk minimum aan kennis in het totaal van deze vakken worden verondersteld. Interpreteert men het K.B. consequent, dan zal de gymnasiast deze basiskennis in minder lessen moeten opdoen dan de „atheneïst”. Dat de kennis van Grieks en Latijn hem hierbij van onmiddellijk voordeel zou kunnen zijn, is niet in te zien. Eventueel zou de „denktraining” (zie echter sub 4.1.2.) die de gymnasiast aan de hand van Grieks en Latijn heeft opgedaan een motief van de besluitgever geweest kunnen zijn (vgl. ook het sub 11.2.1. gezegde).

3.3.0. In het geval van de expressievakken zou men moeten veronderstellen dat de gymnasiast anders begaafd wordt geacht dan de „atheneïst”, in die zin dat de eerste aan onderwijs in deze vakken minder behoefte zou hebben. Een dergelijke veronderstelling lijkt echter ongegrond, zodat geen andere conclusie openblijft dan dat de keuze voor Grieks en Latijn de gymnasiast voor deze vakken minder tijd laat.

3.4.0. Het tot nu toe sub 3 uiteengezette toont, dat de sub 1.3.0. opgesomde verschillen in aantallen lessen slechts in een enkel geval samenhangen met bepaalde verwachtingen die de besluitgever van het onderwijs in Grieks en Latijn kan hebben gehad.

3.4.1. Ten aanzien van het gymnasiale onderwijs *als geheel* valt uit Wet en K.B. niet af te leiden dat dit onderwijs in die vakken die gymnasium en athe-

neum gemeen hebben, op het gymnasium een specifiek karakter zou *moeten* dragen, hoe wenselijk dit in sommige gevallen ook moge zijn. Wel is het denkbaar dat de aanwezigheid van Grieks en Latijn voor het onderwijs in zulke vakken bepaalde gevolgen heeft of mogelijkheden schept die op het atheneum in mindere mate of niet bestaan. Deze zullen zich in het algemeen binnen een integraal gymnasium het beste laten realiseren.

3.5.0. Voor zover tot nu toe sub 2 en 3 hier en daar problemen werden aangeroerd die strikt genomen niet op de opdracht van de commissie lijken te behoren, merkt de commissie op, dat zij deze toch niet buiten beschouwing heeft willen laten omdat men de doelstellingen van het onderwijs in Grieks en Latijn nu eenmaal alleen kan bezien, wanneer men de positie van deze vakken in het totaal van het v.w.o. in zijn beschouwingen betreft. Ook hangt de vraag, hoeveel tijd aan Grieks en Latijn zal moeten worden besteed ten nauwste samen met de vraag, hoe men het onderwijs in andere vakken inricht, terwijl bovendien bij het opstellen van leerplannen voor Grieks en Latijn in aanmerking dient te worden genomen dat andere vakken wellicht van het onderwijs in de klassieke talen bepaalde verwachtingen koesteren en hun eigen onderwijs daar naar zullen inrichten.

4.0. Wanneer men het sub 3.1.0., 3.1.1. en 3.2.0. gestelde aan een kritisch onderzoek onderwerpt, moet het volgende worden opgemerkt:

4.1.0. Voor zover de gedachte dat het onderwijs in Grieks en Latijn „algemeen vormende waarde” heeft bij de tot standkoming van Wet en K.B. een rol heeft gespeeld, dient er op te worden gewezen dat deze gedachte in haar meer traditionele vormen aan twijfel onderhevig is, juist ook in de kring der classici, aan wie zij nogal eens wordt toegeschreven.

4.1.1. De zienswijze die aan de bestudering van Grieks en Latijn algemeen vormende waarde toeschrijft in die zin dat ze voor andere vakken in de plaats zouden kunnen treden, wordt terecht steeds minder aangetroffen. Het moderne Europa is té volledig van de klassieke oudheid geëmancipeerd dan dat men zou kunnen volhouden dat de lectuur van Griekse en Latijnse schrijvers die van andere schrijvers overbodig zou maken (vergelijk nog 8.0.).

4.1.2. Denkt men bij algemeen vormende waarde aan de z.g. „Formalbildung” of „formal educaton” (opgevat als „denktraining” door het aanleren van de grammatica der klassieke talen en door het – analyserend – vertalen van teksten uit Grieks en Latijn), dan moet worden gezegd, dat de produktiviteit van zulk een training op andere terreinen té zeer is aangevochten om nog een rol van veel betekenis te kunnen spelen. Psychologisch en didactisch onderzoek hebben vooral de overdraagbaarheid van zulk een training („transfer of training”) naar andere terreinen dan die waarop zij werd opgedaan

problematisch gemaakt. Voor zo ver al mogelijk en bewijsbaar, is deze training in geen geval het monopolie van Grieks en Latijn.

4.1.3. De gedachte dat kennis van Grieks en Latijn bij het onderwijs in de moderne vreemde talen winst zou betekenen, is niet zonder meer aanvaardbaar. Bij het memorizeren van het vocabularium van Frans en Engels zal de leerling van zijn kennis van Grieks en Latijn inderdaad steun ondervinden. Ten aanzien echter van de structuur van de moderne talen maakt het onderwijs terecht steeds meer gebruik van de resultaten van de recentere algemene linguïstiek, die o.a. juist is voortgekomen uit de constatering dat het onjuist is, alle talen te willen beschrijven in aan het Latijn ontleende categorieën. Men kan dan ook bij leraren in moderne talen (vooral in het Nederlands; in mindere mate in het Duits) de klacht horen, dat de kennis van Grieks en Latijn hun onderwijs soms zelfs bemoeilijkt. Wie met behulp van een talen-practicum in moderne talen wordt onderwezen, zal van zijn kennis van Grieks en Latijn slechts zeer beperkte voordelen ondervinden.

4.1.3.1. Wèl zal de leerling die Grieks en Latijn leert van zijn contacten met de Grieks-Romeinse oudheid bepaalde voordelen ondervinden bij het bestuderen van de literatuur in de moderne talen en van de Europese en Amerikaanse (cultuur)geschiedenis. Dit wordt nader toegelicht sub 7.0.

5.0. Er bestaat derhalve een zekere divergentie tussen de opvattingen over doelstellingen en vruchten van het onderwijs in Grieks en Latijn zoals die uit Wet en K.B. voort leken te vloeien en de opvattingen die hoorbaar zijn in de kring der classici. De motivering van de klassieke vorming heeft in de laatste decennia – vooral sinds 1945 – duidelijke wijzigingen ondergaan. Het kristalliseringsproces van zich vernieuwende opvattingen is evenwel nog niet voltooid en tot de buitenwereld zijn deze dan ook bepaald onvoldoende doorgedrongen.

5.0.1. Een van de meest systematische en doordachte pogingen die in Nederland zijn gedaan om een en ander uit te werken is het rapport „Op weg naar een eigentijds gymnasium” (Paedagogische Studiën 5, 1966, 1-44). Zonder dat men dit rapport in al zijn uitgangspunten en details behoeft te onderschrijven – hetgeen hier dan ook uitdrukkelijk *niet* geschiedt – kan men wat daarin over het specifieke karakter van het gymnasium wordt gezegd accepteren voor zo ver het hieronder sub 5.1.0. en 5.2.0. wordt samengevat.

5.1.0. Evenals het atheneum zal het gymnasium zijn leerlingen moeten introduceren in al datgene wat zij nodig hebben om in de cultuurwereld waarin zij zich door geboorte bevinden, te kunnen leven en tot haar voortbestaan en verdere vormgeving naar vermogen bij te dragen. Deze introductie dient te geschieden in de wetenschap dat de leerlingen in concreto rijp zullen moeten worden gemaakt voor het volgen van wetenschappelijk onderwijs. Genoemd

rapport spreekt van het bijbrengen van het „eigene in engere en ruimere zin”.

5.1.1. De commissie merkt hierbij op, dat „rijp maken voor het volgen van wetenschappelijk onderwijs” iets anders betekent dan zorgen voor basiskennis in alle of zoveel mogelijk vakken die men aan de universiteit kan studeren. De nadruk zal veeleer moeten vallen op de *habitus* die elke leerling zich verwerft en op kennis en vaardigheid die hij voor *elke* universitaire studie nodig zal hebben, zoals kennis van moderne talen, vaardigheid in het hanteren van het Nederlands enz. Dat aan de universiteit b.v. psychologie, sociologie, anthropologie e.d. worden onderwezen is op zich zelf geen argument om deze vakken binnen het v.w.o. te introduceren.

Het spreekt vanzelf dat het accentueren van de te verwerven *habitus* nooit kan betekenen dat de leerling zich geen kennis zou moeten verwerven: men verwerft zich immers geen *habitus in vacuo*. Het gaat er alleen om, dat het feit dat een bepaald vak op de universiteit wordt onderwezen *op zichzelf* geen reden kan zijn, de leerling van het v.w.o. in dat vak een bepaald kwantum kennis bij te brengen.

Ook kan de universiteit bij die vakken die in het v.w.o. voorkomen niet zonder meer eisen dat degene die deze vakken gaat studeren over een grotere concrete kennis beschikt dan voor het realiseren van algemeen v.w.o. nuttig of nodig is.

5.2.0. Als aan de sub 5.1.0. gestelde eisen is voldaan, dient daarnaast een zo groot mogelijk percentage van de toekomstige studenten te leren, van dit eigene afstand te nemen, zich te realiseren dat de eigen cultuurwereld historisch is gegroeid en dat zij slechts een van de vele mogelijkheden vertegenwoordigt die de mens heeft om zijn wereld gestalte te geven. Het is van belang dat zij de aangeleerde symbolen, normen, denk- en handelwijzen, wetenschappelijke theorieën en levensbeschouwelijke overtuigingen niet als absoluut en volkomen vanzelfsprekend beschouwen, maar deze in hun werkelijk perspectief kunnen zien. Dit impliceert dat zij leren open te staan tegenover het oude, het nieuwe en het vreemde. Een cultuur die het heden en de van daar uit „voorspelbare” toekomst verabsoluteert, weet niet waarheen zij gaat. Openheid tegenover het vreemde is in de moderne wereld van bijzonder veel belang en ondanks de enorm toegenomen reis- en contactmogelijkheden veelal onvoldoende aanwezig, doordat vele reizigers het niet verder brengen dan aanraking met het vreemde zonder daarin verder door te dringen. Het gaat er om dat men niet alleen incidenteel tracht, iets te verstaan van dit of dat vreemde volk, maar dat men in het algemeen leert om van het eigene afstand te nemen en de juiste *habitus* aankweekt om de ander niet zonder meer te beoordelen in het perspectief dat men zelf heeft meegekregen.

5.2.1. De commissie merkt hierbij op, dat het aankweken van de sub 5.2.0.

beschreven houding in belangrijke mate de taak zal zijn van het v.w.o. Vergroting van de „beroepsgerichtheid” der universitaire opleidingen en vergaande specialisatie van wetenschapsbeoefening maken het onwaarschijnlijk dat van het sub 5.2.0. omschrevene tijdens de universitaire studie veel terecht zal komen, wanneer niet vóórdien degelijke grondslagen daarvoor zijn gelegd.

6.0. Tot het in 5.2.0. en 5.2.1. omschreven doel leiden vooral twee wegen: die van de cultuurhistorische analyse van het eigene door communicatie met en begrip van het gemeenschappelijk verleden en die van de indringende confrontatie met het vreemde.

6.1.0. Eigenlijk zouden alle vakken op het gymnasium moeten worden onderwezen op een wijze die welbewust juist de verschillen tussen het eigene en het vreemde aanwijst en het heden plaatst in het perspectief van het verleden. Daar dit veelal niet of slechts beperkt mogelijk is en daar bovendien de geschiedenis – die hier een belangrijke functie zou kunnen vervullen – uiterst karig is bedeed, biedt de bestudering van de Griekse en Romeinse taal en literatuur tegen de achtergrond van de gehele antieke cultuur een unieke gelegenheid tot actualisering van de uit een confrontatie met het vreemde voortvloeiende problematiek en tot het plaatsen van de eigentijdse cultuur in het perspectief van de traditie waarin Europa staat. Aantrekkelijk is daarbij, dat deze twee aspecten van de „relativering” van het eigene hier vergaand kunnen samengaan: het vreemde en het historisch relevante zijn hier in één object van studie verenigd, vallen daarin zelfs meermalen samen. Juist door zijn historische relevantie voor het eigen heden is het vreemde bovendien weer niet zó vreemd, dat het onmogelijk of buitensporig moeilijk wordt om ermee in intensieve aanraking te komen.

7.0. Ten opzichte van het voorafgaande wellicht secundair, maar desondanks van groot belang is, dat een kennismaking met de voortbrengselen van de antieke cultuur in hun eigen vorm niet alleen rechtstreeks vruchtbaar is voor de manier waarop men de eigentijdse cultuur beleeft en mede gestalte geeft, maar bovendien ook indirect het contact met het meer recente verleden beter mogelijk maakt.

De noodzaak, de aansluiting met het gemeenschappelijk Europees verleden te behouden is in een meer of minder verenigd Europa onmiskenbaar, en wie deze aansluiting zonder kennis van de Grieks-Romeinse oudheid zoekt, riskeert kortsluiting. Wanneer men alle banden met de oudheid doorsnijdt, distantieert men zich daarmee onherroepelijk tevens van het verdere Europese verleden. Renaissance, Franse, Duitse en Engelse literatuur, Verlichting, Franse Revolutie, Nederlandse gouden eeuw, wijsgerige tradities, bouwstijlen, meubel-

stijlen, aesthetische idealen, politieke grondbeginselen enz. enz. zullen dan alleen nog voor een zeer kleine groep deskundigen realiteit bezitten, en zullen zo hun realiteit voor een groter publiek verliezen. Cultuurbezit dat alleen nog voor enkelingen relevant en begrijpelijk is, gaat onherroepelijk verloren, of wordt museumbezit in de slechte zin van dat woord. In verband hiermee is het van niet te onderschatten belang dat de maatschappij ook in de toekomst over een relatief groot percentage intellectuelen kan blijven beschikken voor wie dit alles relevant is, en dat het type eruditie dat dankzij geveerseerdheid in de klassieke cultuur met het Europese verleden in werkelijk intensief contact staat, niet uitsterft. Het gymnasium heeft hierbij een essentiële functie te vervullen.

8.0. Los van dit alles hebben de produkten van de Grieks-Romeinse cultuur een onmiskenbare intrinsieke waarde. Afgezien van de wijze waarop Griekse tragici, Plato, Vergilius, Tacitus, en vele andere antieke schrijvers in de hedendaagse cultuur een onmisbare functie hebben te vervullen, kan niet worden ontkend dat het op zichzelf de moeite waard is, van hun werken – zelfs al hadden ze deze actuele functie niet – kennis te nemen. Men hoeft ze niet „voorbeeldig” te achten om hiervan overtuigd te blijven. Deze intrinsieke waarde is een sterk argument te meer, om de onder 5 en 6 gereleveerde doelstellingen in de eerste plaats na te streven met behulp van onderwijs in Grieks en Latijn.

8.1.0. Er zijn aanwijzingen dat deze intrinsieke waarden thans weer intensief worden ervaren. Dit blijkt o.a. uit de toneelpraktijk, uit de belangstelling voor vertalingen en populair-wetenschappelijke werken en uit die voor bepaalde voortbrengselen der antieke kunst, zoals die van het archaische Griekenland en van Etrurië. In plaats van aanvaarding van de „klassieke” normen en vormen, zoals die tot in de 19^e-eeuw beurtelings richtinggevend en verstarrend hebben gewerkt, is een besef van de vitale oerkrachten in de antieke cultuur getreden, waardoor onze beleving van deze cultuur in een nieuw stadium lijkt te zijn gekomen. In vele landen binnen en buiten Europa blijkt de eerder dan ten onzent afgenomen betekenis van de klassieke vorming op „middelbaar” niveau gevolgd te zijn door een sterk toegenomen belangstelling op universitair niveau. Er is in Nederland nog tijd om hieruit lering te trekken.

9.0. Zoals hierboven onder 4.1.2. is gezegd, is „Formalbildung” in de traditionele zin grotendeels onbewijsbaar en wellicht vooral in haar overdraagbaarheid naar andere terreinen ten dele een illusie. In een vergelijkbaar vlak liggen evenwel andere mogelijke effecten van de bestudering van Griekse en Latijnse teksten, waarover het oordeel zonder voorbehoud positief kan zijn.

W. Jäkel wijst er in zijn „Methodik des altsprachlichen Unterrichts” op, dat de „techniek” van het „begrijpende lezen” („verstehendes Lesen”) dreigt verloren te gaan in een tijd, waarin overstelpende hoeveelheden informatie en beïnvloeding de „lezers” en „kijkers” bestormen: men raakt meer en meer afgestemd op „signalen” en riskeert, het vermogen te verliezen om een ander genuanceerd te verstaan. Gewezen moet in dit verband ook worden op de cursussen die hier en daar worden georganiseerd met het doel, wetenschapsmensen, managers en politici te trainen in het snel opnemen van de essentiële informatie uit grote hoeveelheden publicaties en rapporten.

Het kan niet worden ontkend, dat het van tenminste evenveel belang is, dat men het vermogen bezit, een ander kritisch te lezen en dat men gevoelig is voor de manier waarop hij (met name maar zeker niet uitsluitend in het geval van literatuur) zijn gedachten heeft verwoord. Er zijn nu eenmaal talloze situaties waarin het er niet om gaat, alleen essentiële informatie op te doen, maar waarin alleen een genuanceerd verstaan het contact tussen schrijver en lezer tot stand kan brengen.

De specifieke vorm van veruit de meeste Griekse en Latijnse literatuur nu dwingt inderdaad tot zeer aandachtige lectuur en maakt de lezer gevoelig voor gecompliceerde structuren en nuances. De bij het lezen van Griekse en Romeinse schrijvers opgedane ontwikkeling van het vermogen tot „begrijpend” lezen is naar het oordeel van de commissie een van de meest gewenste producten van het onderwijs in Grieks en Latijn. Ook in dit opzicht komt aan het onderwijs in deze talen geen monopolie toe, maar wèl mag worden gesteld, dat het hier bedoelde effect door het onderwijs in Grieks en Latijn in uitzonderlijke mate kan worden bereikt. „Transfer” is hier naar het oordeel van de commissie minder problematisch, daar de overdraagbaarheid hier gemakkelijker constateerbaar is.

10.0 Het voorafgaande heeft vanzelfsprekend gevolgen voor de didactiek van Grieks en Latijn. Deze zal er vooral op uit moeten zijn, de leerlingen te brengen tot begrijpende lectuur van de in het licht van de genoemde doelstellingen relevante teksten en zo snel mogelijk moeten leiden tot het vermogen deze teksten – aanvankelijk onder leiding en later ook in beperkte mate zelfstandig – te lezen.

10.1. Alle resten van een didactiek die in kennis van de Griekse en Latijnse grammatica een doel *op zichzelf* zag, dienen te verdwijnen. Dit betekent echter niet, dat systematische grammaticale kennis als noodzakelijk hulpmiddel voor begrijpende lectuur verwaarloosd mag worden, zulks des te minder omdat het bereiken van de genoemde doelstellingen voor een aanzienlijk deel juist afhankelijk is van de mate waarin de leerlingen de teksten in hun specifieke vorm hebben leren doorzien.

10.2.0. Waar mogelijk dient aansluiting te worden gezocht bij het onderwijs in andere vreemde talen en in de moedertaal. Hierbij mogen de karakteristieke eigenaardigheden van Grieks en Latijn niet worden verdoezeld: men zal die aansluiting integendeel juist moeten zoeken door te wijzen op datgene wat de verschillende talen van elkaar onderscheidt. Dit impliceert dat de classicus van algemene linguïstiek en van elders toegepaste didactieken enigszins op de hoogte dient te zijn, niet in de eerste plaats om zich er bij aan te passen, maar om Grieks en Latijn op hun eigen wijze te kunnen doen spreken. Wil hij niet in oppervlakkige aperçu's vervallen, dan zal hij ook om deze reden bij zijn leerlingen een aanzienlijke mate van akribie moeten eisen.

10.3.0. Waar vroeger Grieks werd onderwezen „in het kielzog” van het Latijn en karakteristieke eigenschappen van het Grieks werden gereduceerd tot „idiomatische” eigenaardigheden die men in het perspectief van de Latijnse grammatica „even moest bijleren”, en waar voorts de structuur van het Latijn als exemplarisch en bij uitstek „logisch” werd gepresenteerd, zouden voortaan de beide talen duidelijker juist in hun verschillen en individuele eigenaardigheden moeten worden beschouwd. De leerling moet er immers van doordrongen worden dat de structuur van een taal een belichaming is van de wijze waarop haar gebruikers hun werkelijkheid structureren. Ook dit impliceert, dat men van de leerlingen eist dat zij de talen „zelf” nauwkeurig bestuderen, zij het dan dat de geëiste nauwkeurigheid voortdurend voor de leerlingen waarneembaar zou moeten worden gemotiveerd vanuit de doelstellingen waar het onderwijs naar streeft.

10.4.0. Deze gezichtspunten zouden o.a. moeten leiden tot de volgende conclusies:

10.4.1. Het aanleren van het vocabularium dient zo weinig mogelijk de vorm te hebben van het aanleren van automatische gelijkstellingen: de Grieken en Romeinen kenden b.v. geen kleurenspectrum en lieten zich bij de naamgeving van kleuren (chromata!) door geheel andere zintuigelijke indrukken leiden dan wij; woorden als *aretê*, *soophrosunê*, *dêmokratia*, *eroos*, *philosophia* enz. zijn, ook al gebruiken we sommige ervan nog steeds, „onvertaalbaar” omdat ze een geheel andere werkelijkheid dan de onze op andere wijze structureren en dus „benoemen”.

Wil men dit alles tot zijn recht doen komen, dan dient de confrontatie met nieuwe woorden zoveel mogelijk te geschieden in authentieke contexten en zo weinig mogelijk aan de hand van automatisch geleerde woordenlijsten, die de leerling een door niets gerechtvaardigde gelijkheid van de Griekse c.q. Latijnse woorden en de Nederlandse suggereren. Het leren van woorden vanuit de eigen taal naar de vreemde taal ware geheel te vermijden: Grieks en Latijn hebben geen equivalenten voor tal van Nederlandse woorden en men moet niet

suggereren dat dit wèl het geval is. De moeilijkheid om deze opvattingen in het beginonderwijs meteen tot leidraad te nemen mag naar het oordeel van de commissie niet verhinderen, dat men probeert in dit opzicht het optimum te bereiken.

10.4.2. Grieks en Latijn dienen zowel morphologisch als syntactisch zoveel mogelijk afzonderlijk te worden beschouwd. Het Latijnse werkwoord verschilt b.v. van het Griekse, doordat het laatste vooral vanuit het aspect is opgebouwd, dientengevolge geen relatieve tijdsaanduiding kent enz.; het Grieks drukt zich contrasterend uit in de gevallen waarin het Latijn (en het Nederlands) zich bij voorkeur concessief uitdrukken; het Grieks kent lange tijd nauwelijks een apart woord voor ons „en”; in ouder Grieks overheerst de neiging tot parataxis de behoefte aan het uitdrukkelijk leggen van logische en andere verbanden; het participium speelt in het Latijn een geheel andere rol dan in het Grieks, enz. enz. De wijze waarop men de structuur van Grieks en Latijn aan de leerlingen presenteert, zou deze en vele van dergelijke eigenaardigheden in het centrum dienen te plaatsen en waar mogelijk zelfs als uitgangspunt kiezen.

10.4.3. De rol van het vertalen moet worden herzien. Vertalen is vergaand onmogelijk, „overzetten” hoogstens een eerste hulpmiddel tot begrip en een – soms onmisbaar – contrôlemiddel, maar bepaald geen doel. Voor zover het vertalen al een doel op zichzelf heeft, ligt dit vooral op het terrein van het Nederlands, mits men de eis stelt dat er vertaald wordt in goed Nederlands. Juist dit kan dan ook leiden tot een beter besef van de specifieke vorm van de Griekse of Latijnse tekst. Hoofddoel blijft echter het lezen van de teksten, hoe moeilijk dat dan ook in de praktijk moge zijn. Nieuwe middelen zullen moeten worden gezocht om het begrip van de leerling te testen zonder dat men voortdurend uitsluitend van hem vraagt, de betreffende tekst te „vertalen”.

10.4.3.1. Door anderen gemaakte vertalingen kunnen, hoe kundig en brilant soms ook gemaakt, nooit méér zijn dan een hulpmiddel bij het verstaan van de tekst in de vreemde taal zelf. Het zou dienstig zijn, de leerlingen dergelijke vertalingen op den duur voor te leggen om ze door hen te doen critiseren: dat zou een van de onder 10.4.3. genoemde „nieuwe middelen” kunnen zijn. In elk geval is het misleidend en met alle doelstellingen van het onderwijs in strijd, de leerlingen te suggereren dat de „vertaling” het origineel hoe dan ook zou kunnen vervangen. Juist de gymnasiast zou moeten ervaren, dat een vertaling uit welke taal ook, altijd een slecht surrogaat is, en dat de inadequaatheid ervan toeneemt al naar gelang de taal waarnaar zij gemaakt is verder van ons afstaat en de auteur erin is geslaagd zich beter en pregnanter uit te drukken.

10.4.4. De keuze van de te lezen stof dient mede te worden bepaald door de volgende criteria:

10.4.4.1. Zijn de teksten authentiek? „Gemaakte” themazinnen zijn een zeer

dubieus instrument, „gemaakte” stukjes zijn dat in mindere mate eveneens. Zelfs in het eerste begin, waar men om praktische redenen het gebruik van zelf gemaakte teksten niet steeds zal kunnen vermijden, dient ernaar te worden gestreefd zoveel mogelijk authentieke teksten te gebruiken, en in elk geval teksten die een samenhangend geheel zijn.

10.4.4.2. Zijn de teksten formeel verzorgd? of beter is de auteur er in geslaagd zich zó uit te drukken dat elke andere formulering een achteruitgang zou zijn? De behoefte aan teksten die informatief zijn over bepaalde facetten van de antieke cultuur mag er niet toe leiden dat, meer dan strikt nodig is, slordig geschreven teksten aan de leerlingen worden voorgelegd.

10.4.4.3. Zijn de teksten representatief? Het zoeken naar teksten die „modern” aandoen, weerstreeft de eerder omschreven doeleinden van het onderwijs en het gevondene is zeer vaak ook nog alleen in schijn modern. Het kan gewenst zijn, de motivatie van de leerlingen te bevorderen door hun soms teksten voor te leggen waarmee ze gemakkelijk contact krijgen (b.v. de episode van Nausikaa als eerste Homeruslectuur), maar een goede motivatie kan in veel gevallen ook bereikt worden, door juist de vreemdheid te accentueren en zo een uitdaging te stellen (b.v. Ilias A als eerste Homeruslectuur, de episode van Dido en Aeneas in Vergilius).

10.4.4.4. Het zal met het oog op de aangeduide doelstellingen als ook om praktische redenen (eindexamen over de gelezen stof?) wenselijk zijn, de gekozen teksten te groeperen rond bepaalde centrale thema's. Dat kan evenwel altijd slechts een deel van de lectuur betreffen: daarnaast dient een wat uitgebreider kennismaking met één of meer schrijvers als karakteristieke individuen te worden nagestreefd.

10.4.4.5. Voor het toekomstige eindexamen betekent een en ander, dat de mate waarin de leerling de doelstellingen van het onderwijs heeft gerealiseerd in een eventueel examenreglement expliciet als factor bij de beoordeling zou moeten worden opgenomen, zulks afgezien van de vraag, welke wijzigingen het oude „vertalen en verklaren, ook grammaticaal” behoeft.

11.0. Enkele consequenties van de door de commissie opgesomde doelstellingen dienen nog te worden genoemd:

11.1.0. Bij de bestudering van taal en literatuur dient aandacht te worden gegeven aan de relevantie van een en ander voor de latere Europese geschiedenis en voor de eigen tijd. Samenwerking met collega's in andere vakken is hierbij volstrekt onmisbaar. Men zou zich er niet toe moeten beperken, aan te geven *dat* b.v. Racine het „plot” van enkele stukken aan antieke gegevens ontleende of *dat* Schiller zich door antieke gedachten en vormen liet inspireren, maar aan moeten duiden, *hoe* het overgenomen wordt omgevormd of

zelfs volledig misverstaan. Anders gezegd: de problematiek rond overname („receptio”) van oudere cultuurfactoren zou aan de hand van kenmerkende gevallen moeten worden aan de orde gesteld en toegelicht (b.v. hoe raakte West-Europa met Plato en Aristoteles bekend? Wat deden dichters als Schiller en Goethe met de Griekse poëzie?). Wat dit aangaat biedt overigens de overname van Griekse zaken door de Romeinen zeer geschikte en karakteristieke voorbeelden.

11.2.0. Aanvaardt men de genoemde doelstellingen dan kan men redeneren dat de Griekse taal en letterkunde deze het meest rechtstreeks realiseren kan. Men zou zelfs kunnen volhouden dat een Grieksloos gymnasium een groter anomalie is dan een Latijnloos gymnasium, zulks te meer omdat de belangstelling voor de antieke cultuur buiten school en universiteit zich de laatste decennia vooral op het Grieks lijkt te concentreren. Het is evenwel duidelijk dat een Latijnloze-B-afdeling niet zonder meer wenselijk is. Het Latijn heeft – terecht of ten onrechte – de naam, groter praktisch nut te hebben dan het Grieks en bovendien is tot in de 18^e-eeuw het Griekse cultuurgoed vooral in zijn Romeinse transformatie werkzaam geweest. Bovendien kan men stellen, dat de Romeinse cultuur een groot deel van de Griekse involveert, terwijl het omgekeerde niet het geval is. Elders is dan ook een gymnasium zonder Latijn niet, een gymnasium zonder Grieks wèl aan te treffen. Desondanks merkt de commissie op, dat de manier waarop het Grieks in de basistabel van het gymnasium-B is opgenomen, de door de besluitgever niet bedoelde suggestie zou kunnen wekken (en bij velen heeft gewekt) dat een Grieksloos gymnasium-B „normaal” zou zijn. De commissie wijst er met de meeste nadruk op, dat zij een B-opleiding waarin enkele jaren Latijn en meer jaren Grieks worden onderwezen, waarna eindexamen wordt gedaan in Grieks, zeer wel realiseerbaar acht. In het licht van de hierboven uiteengezette doelstellingen is voor deze vorm zelfs zeer veel te zeggen. In het gymnasium-A dienen Grieks en Latijn *evenveel* aandacht te krijgen.

11.2.1. Dat het praktisch nut van de kennis van Latijn bij enkele universitaire studies wellicht groter is (het duidelijkst is dit het geval b.v. bij Frans, Middeleeuwse geschiedenis, in mindere mate ook bij de Rechtenstudie) mag geen doorslaggevend argument zijn om voor een Grieksloze B-opleiding te opteren. De commissie verwijst in dit verband naar het boven sub 5.1.1. gezegde en bovendien naar het feit dat enkele van de genoemde studies niet in de eerste plaats door B-leerlingen zullen worden gekozen, terwijl anderzijds juist het Grieks degene die natuurwetenschappelijk, wiskundig of medisch geïnteresseerd is zeer veel te bieden heeft. (Plato, Aristoteles, Hippokrates, Galenus, Eukleides enz.). Het zou aan het historisch besef van de specialist in „exacte” vakken een belangrijke bijdrage kunnen leveren, hem kunnen

leren dat een wetenschappelijke instelling onafhankelijk kan zijn van de geboekte resultaten en dat de resultaten en het wereldbeeld waartoe die leiden afhankelijk zijn van de vraagstellingen en de gehanteerde instrumenten en „modellen”, stuk voor stuk zaken die in de recente natuurwetenschap opnieuw actueel zijn, nu men daar de 19^e-eeuwse illusies heeft verloren.

12.0. Een praktische consequentie die buiten het terrein van de scholen ligt, is dat realisering van dit alles postacademiaal onderricht aan de leraren volstrekt onvermijdelijk maakt. Velen van hen zullen in meerdere of mindere mate moeten omschakelen, ieder zal zijn kennis geregeld moeten vernieuwen. Wanneer het om maatschappelijke redenen wenselijk is dat de universitaire cursusduur wordt verkort opdat de afgestudeerde eerder aan het „productieproces” kan deelnemen, is de onherroepelijke consequentie daarvan dat hij zich, eenmaal in dat proces opgenomen, meer dan nu het geval is, verder zal blijven ontwikkelen. De overheid zal daartoe strekkende initiatieven financieel moeten steunen, zowel waar het gaat om postacademiale cursussen als in het geval van hiervoor speciaal in het leven te roepen schriftelijke communicatiemiddelen of televisiecursussen.

13.0. Een andere praktische consequentie is, dat zeer vele leerboeken en tekstedities wijziging of herschrijving zullen behoeven. Verwerking van de door de nieuwe Wet gestelde eisen en van de hierboven uiteengezette principes in het onderwijs, vereist een zodanige omschakelling van tot nu toe gevolgde didactieken en zodanige veranderingen in de gebruikte leerboeken en edities, dat de vernieuwing van het leermateriaal niet geheel aan het spel van krachten op de vrije markt mag worden overgelaten. Het is noodzakelijk dat aan daartoe opgedragen nieuwe leerboeken en tekstuitgaven te ontwerpen. Dit werk zou zo nodig door de overheid moeten worden gehonoreerd. Voor het probleem dat de revenuen van dergelijke boeken niet zonder meer aan de schrijvers ervan kunnen toevloeien, zal een oplossing moeten worden bedacht. Men kan o.a. denken aan de oprichting van een fonds, waaruit allerlei initiatieven tot verbetering van het onderwijs zouden kunnen worden bekostigd.

14.0. Een laatste consequentie van dit alles is, dat de ongedeelde bevoegdheid van de leraren-classici voor Grieks, Latijn en Oude Geschiedenis een absoluut vereiste is. Hun opleiding zou verder – zoals dat thans het geval is – een redelijke kennis van klassieke archeologie (voor steeds meer mensen een geprefereerde toegangsweg tot de oudheid!) en antieke wijsbegeerte moeten garanderen; méér aandacht dan thans zou moeten worden besteed aan algemene

linguïstiek en aan de geschiedenis van de wetenschappelijke bestudering van de Grieks-Romeinse oudheid en van het voortleven van de Grieks-Romeinse cultuur in Europa. De commissie wijst er op, dat Duitsland althans twee hoogleraren-classici kent, wier leeropdracht ook het „Nachleben” van de antieke cultuur omvat. In Nederland is daaraan tot nu toe weinig gedaan.

15.0. Als men op de aangeduide wijze een zo groot mogelijk percentage van toekomstige studenten in zo intensief mogelijk contact heeft gebracht met de Grieks-Romeinse oudheid, is het wenselijk dat dit contact niet, zoals thans te vaak gebeurt, na afloop van de schooltijd doodloopt. Het is daarom nodig dat in Nederland – zoals in het buitenland geregeld geschiedt – het op het gymnasium genoten onderwijs voor meer studenten dan thans een vervolg kan krijgen doordat zij Grieks of Latijn als bijvak of speciaal onderdeel zouden bestuderen.

De hoogleraren zouden aandacht moeten besteden aan het ontwerpen van zinvolle en aantrekkelijke, sterk „gerichte” programma's voor zulke bijvakstudenten. Combinaties als Frans, Italiaans, Latijn – Middeleeuwse geschiedenis, Byzantinistiek, Grieks – Moderne taal, algemene literatuurwetenschap, Grieks (of Latijn) enz. worden in Nederland te weinig gerealiseerd, hoewel ze volgens het Academisch Statuut zonder meer mogelijk zijn. Aan zulke bijvakken kan uiteraard geen onderwijsbevoegdheid worden verbonden. Wanneer men de totale verdeling van de belangstelling voor de Grieks-Romeinse oudheid van toevallig geïnteresseerden tot vakmensen overziet, valt het op dat de gaping tussen gymnasiasten en classici te groot is: daartussen zou zich nog een aantal mensen moeten bevinden, dat méér dan de gymnasiast, maar minder dan de allround classicus met Grieks of Latijn in aanraking is geweest.

Enkele aanbevelingen bij het interim-rapport „De doelstellingen van het onderwijs in Grieks en Latijn en de realisering daarvan op gymnasia en gymnasiële afdelingen van lycea”.

1. De commissie is van mening dat uit de verschillen in minimum-aantallen lessen voor die vakken die gymnasium en atheneum gemeen hebben, geen suggesties mogen worden afgelezen met betrekking tot de eindexameneisen in deze vakken.
2. De commissie dringt aan op verduidelijking van de „basistabel” voor het gymnasium-B, waar „Latijn” met bijbehorende noot over het Grieks gelezen dient te worden als: „Grieks en/of Latijn”.
3. De commissie is van oordeel dat de volgende drie zaken van zeer groot belang zijn:

- a. het organiseren van postacademiaal onderwijs voor leraren-classici;
- b. het scheppen van contactmogelijkheden tussen universitaire docenten, leraren en studenten in de klassieke letteren – zulks in verband met de organisatie van postacademiaal onderwijs en vooral ook met de ontwikkeling van nieuwe didactieken, die alleen door samenwerking van de genoemde groepen tot stand kunnen komen. Zij denkt hierbij aan een tijdschrift en wellicht ook aan gebruikmaking van het medium televisie;
- c. het schrijven van nieuwe leerboeken en tekstedities voor het onderwijs in Grieks, Latijn en Oude Geschiedenis.

De commissie is van mening dat het hier gaat om zaken van grote urgentie en acht voor de spoedige verwezenlijking van een en ander financiële steun van de overheid onmisbaar. Zij zag zich graag in de gelegenheid gesteld, hierover op korte termijn met de ter zake competente functionarissen ten Departemente een oriënterend gesprek te hebben.

4. Naar het oordeel van de commissie dient ernaar te worden gestreefd dat de doorwerking van de antieke cultuur in Europa en Amerika (z.g. „Nachleben”) een eigen plaats krijgt in de opleiding van de leraren-classici.

5. De commissie acht het van zeer veel belang dat de op het ogenblik op een aantal daartoe aangewezen scholen ondernomen experimenten door deskundigen van buiten de school (universitaire docenten, oud-rectoren) zullen worden begeleid. Omdat deze experimenten mede gezien moeten worden als een bijdrage uit de praktijk tot de meningsvorming over leerplannen en eind-exameneisen, zag de commissie zichzelf gaarne bij deze begeleiding betrekken, zodat zij uit de eerste hand geïnformeerd kan zijn over wat voor haar werk van belang is.

De commissie acht het wenselijk dat het aantal van de genoemde experimenten voorlopig niet wordt uitgebreid.

¹ Waar in dit stuk sprake is van „het gymnasium” is steeds ook „gymnasiale afdeling van een lyceum” bedoeld. De commissie heeft zelfs de situatie van deze laatste als uitgangspunt genomen omdat de praktische moeilijkheden daar het grootst zijn.

² Onder „Wet” is in het vervolg te verstaan: de Wet op het voortgezet Onderwijs.

³ Onder „K.B.” is in het vervolg te verstaan: het Besluit v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o.