

Wat is het alternatief?

Arie Wilschut reageert op opiniestuk

Arie Wilschut reageert op het opiniestuk van Matthijs Wieldraaijer in *Kleio 6* (2021), waarin hij betoogt dat de theorieën van Jannet van Drie, Carla van Boxtel en Arie Wilschut niet toereikend zijn voor goed geschiedenisonderwijs. Wilschut vraagt zich af wat het alternatief is, en ziet daarvoor onvoldoende aanknopingspunten in het stuk van Wieldraaijer.

Arie Wilschut was didacticus aan de HvA en zat in de commissie-De Rooy.

In zijn nuttige en in een paar opzichten verhelderende artikel over historisch denken en redeneren onderscheidt Matthijs Wieldraaijer twee ‘kampen’ in de geschiedenisdidactiek: dat van Jannet van Drie en Carla van Boxtel, en dat van mij. Ik zie niet in waarom hier sprake zou zijn van kampen. Ik heb geen enkele behoefte mij af te zetten tegen wat Van Drie en Van Boxtel beweren. Je zou eerder moeten spreken van complementaire benaderingen van het probleem die elkaar goed aanvullen. Daarbij lijkt het mij juist dat bij Van Drie en Van Boxtel meer sprake is van concrete(re) vaardigheden en bij mij eerder van een instelling, mentaliteit of besef. Maar ze liggen duidelijk in elkaars verlengde. Dat blijkt bijvoorbeeld uit mijn categorisering *verzamelen – ordenen – verklaren – beeldvormen* die grote overeenkomsten vertoont met wat Van Drie en Van Boxtel doen. Die vier categorieën bevatten concrete vaardigheden.

Algemeen model

De kern van de zaak is het begrip ‘historisch’. Bij Van Drie en Van Boxtel wordt dat steeds gebruikt (historische vragen stellen, historische bronnen gebruiken, historische begrippen toepassen), maar onduidelijk blijft daarbij wat historisch nu precies is. Dat is wel degelijk van belang. Je zou immers kunnen beweren dat de zes categorieën van Van Drie en Van Boxtel – zonder het concept ‘historisch’ – eigenlijk niets anders zijn dan een algemeen wetenschapsmodel. Vragen stellen, bronnen gebruiken, zaken in context plaatsen, argumenteren, vakbegrippen gebruiken – het zijn allemaal zaken die iedere wetenschap doet. Essentieel is dus dat het gaat om *historische* vragen, *historische* bronnen, *historische* argumentaties. Daarmee onderscheidt geschiedenis zich van andere vakken. Ik heb geprobeerd het probleem van historisch denken vanuit die invalshoek te benaderen. Kort gezegd komt het erop neer dat historisch denken zich bewust is van *tijdsverschil*. Het gaat erom andere tijden serieus te nemen als situaties

die essentieel verschillend waren van de onze. Historische vragen houden daar rekening mee. Het bestuderen van historische bronnen is nu juist gecompliceerd omdat die bronnen uit andere tijden en omstandigheden stammen. Historische verklaringen geven is zo ingewikkeld omdat de verklarende zich in een andere tijd bevindt dan datgene wat verklaard moet worden. Enzovoort. Dat besef is inderdaad zo omstreeks 1800 in Europa ontstaan en het is nog steeds de essentie van een historisch-wetenschappelijke houding. Niet voor niets is de geschiedwetenschap als zodanig in de negentiende eeuw tot stand gekomen (wat niet wil zeggen dat ze zich sindsdien niet verder heeft ontwikkeld). Maar door – zoals Wieldraaijer doet – mijn benadering te typeren als ‘niets meer dan negentiende-eeuws historisme’, geeft hij daarover impliciet een waardeoordeel. En ook nog eens een heel onhistorisch waardeoordeel. Het impliceert zoiets als: hoe kan zoiets ouds en belegens als een negentiende-eeuws verschijnsel nu nog van waarde zijn? Moeten we niet iets moderns en nieuws hebben? Het probleem is dat Wieldraaijer op geen enkele manier duidelijk maakt wat er nu zo slecht is aan dat ‘historisme’, noch daarvoor enig alternatief aandraagt dat recht doet aan de geschiedwetenschap.

Oordelen

De discussie spitst zich toe waar het gaat om het geven van waardeoordelen, morele oordelen en het al dan niet opvoeden tot staatsburgerschap. Wieldraaijer begrijpt niet waarom ik het geven van waardeoordelen, morele opvoeding en het opvoeden tot staatsburgerschap (zoals hij het ziet) ‘naar de prullenmand verwijst’. Dat doe ik overigens niet. Die doelen zijn wel degelijk van belang. Het gaat erom wat – serieus genomen – geschiedenisonderwijs en authentiek historisch besef daaraan kunnen bijdragen. Het zal duidelijk zijn dat het inzicht dat tijden van elkaar verschillen





en dat mensen daarom vroeger dingen deden die niet zomaar ineens begrijpelijk en – vanuit ons gezichtspunt – te rechtvaardigen zijn, essentieel is voor een historische houding. De reden waarom in ons handboek vraagtekens worden gesteld bij staatsburgerlijke en moreel-pragmatische doelen, is dat bij het stellen van zulke doelen vaak onhistorisch naar het heden toe wordt geredeneerd met veronachtzaming van het tijdsverschil. Hoe zou je een moreel oordeel kunnen uitspreken, anders dan met gebruikmaking van hedendaagse normen en waarden? En is dat historisch gezien terecht? Juist het *problematiseren* hiervan is datgene wat geschiedenisonderwijs aan morele en staatsburgerlijke vorming kan bijdragen. Je leert er weinig van als je leerlingen voorhoudt dat heksenvervolging en ketterverbranding ‘slecht’ waren. Dat weten ze zonder geschiedenisonderwijs hopelijk ook wel. Veel interessanter is de vraag hoe het ooit tot dergelijke tonelen heeft kunnen komen. En die vraag kun je alleen maar beantwoorden door echt historisch te denken en te redeneren.

Dat wij (moreel) oordelen wel degelijk van belang vinden, is te zien in paragraaf 7.4.4. (p. 77-78) van het handboek *Geschiedenisdidactiek*. Daar wordt een (volgens ons best praktische en dus praktisch haalbare) procedure besproken volgens welke dit op zorgvuldige wijze – met inachtneming van historische distantie – zou kunnen gebeuren. Je oordeelt niet zomaar, je oordeelt met respect voor het tijdsverschil. En het blijft een feit dat het geven van een oordeel altijd gebonden is aan tijdgebonden waarden (waarden van nu). Dat moeten leerlingen leren beseffen.

Vakinhoud

Het lijkt erop dat Wieldraaijer een pleidooi wil houden voor wat hij noemt ‘vakinhoud’ (bedoeld is: kennis van historische feiten, contexten, situaties en ontwikkelingen) en dat hij van mening is dat mensen als Van Drie, Van Boxtel en ondergetekende die zogenaamde ‘vakinhoud’ van minder belang vinden. In mijn geval kan ik zeggen: niets is minder waar. Ik ben niet alleen verantwoordelijk geweest voor een bepaalde beschrijving van ‘historisch denken’, maar ook voor het ontwerp van het tijdvakkenkader dat nog steeds een inhoudelijke ruggengraat van het Nederlandse

geschiedenisonderwijs is en waarvoor – alle pogingen van curriculumcommissies ten spijt – nog maar eens aangetoond moet worden dat er betere alternatieven zijn. Met de beschrijving van de tijdvakken hebben wij geprobeerd een inhoudelijke hoofdlijn aan te geven van ‘wat het bestuderen waard is’ zonder ons te begeven in het definiëren van verplichte, uit het hoofd te leren feiten, zoals de canon dat heeft gedaan.

Bovendien staat er in *Geschiedenisdidactiek* een duidelijke paragraaf over ‘kennis van het verleden’ (2.2., p. 52-62) die als zodanig – voor zover ik weet – uniek is in de wereld. Ook daaruit blijkt dat kennis van historische feiten, contexten, situaties en ontwikkelingen door ons wel degelijk serieus wordt genomen. Dat is iets anders dan deze te definiëren als ‘de vakinhoud’ die eerst ‘geleerd’ moet worden alvorens er historisch mee kan worden geredeneerd of gedacht. De ‘vakinhoud’ betreft immers ook – en misschien wel vooral – dat denken en redeneren. Waarom eerst de feiten uit het hoofd geleerd moeten worden alvorens er geredeneerd kan worden, is mij niet zo duidelijk. Ik denk dat een zorgvuldige redenering niet vaak berust op – uit het hoofd herinnerde, vaak slecht en gebrekkig onthouden – feitenkennis, maar eerder op het duidelijk naast elkaar leggen van het beschikbare materiaal (bijvoorbeeld op schrift).

‘Je leert er weinig van als je leerlingen voorhoudt dat heksenvervolging en ketterverbranding “slecht” waren. Dat weten ze zonder geschiedenisonderwijs hopelijk ook wel’

Uit het hoofd beschikbare kennis van het verleden op hoofdlijnen is vooral nuttig als instrument om zaken historisch te kunnen ‘plaatsen in de tijd’. Daarom heb ik binnen de commissie-De Rooy destijds het concept oriëntatiekennis gemunt. Ik ben het dan ook hartgrondig met Wieldraaijer eens als hij zegt: ‘Het begrip oriëntatiekennis is daarvoor nog steeds geschikt. Een referentiekader dat bestaat uit de Nederlandse en West-Europese geschiedenis, dat dient om leerlingen in staat te stellen de hedendaagse samenleving beter te begrijpen, is goed verdedigbaar.’

Het artikel van Wieldraaijer bevat nog enkele passages die mij de wenkbrouwen doen fronsen, zoals de opmerking dat het onderscheid tussen mythe en geschiedenis ‘moeilijk te maken’ zou zijn. Het lijkt mij toch onbetwistbaar dat geschiedenis datgene is wat door bewijsmateriaal en deugdelijke redeneringen gestaafd wordt, wat bij mythen niet het geval is. Mijn hoofdbezwaar tegen Wieldraaijer is dat totaal onduidelijk blijft wat zijn alternatief nu eigenlijk is. Maar de plaats in *Kleio* is niet onbeperkt beschikbaar om alles in extenso te bespreken, en daarom wil ik het hierbij maar laten. ■