

HEEFT GESCHIEDENISONDER

Het curriculum in het licht van de voorstellen van de commissie-Schnabel

Sinds de publicatie van het advies *Ons Onderwijs 2032* is onzekerheid ontstaan over de toekomst van geschiedenis als schoolvak. Gaat het straks op in een kennisdomein Mens & Maatschappij? Die dreiging leidt er om begrijpelijke redenen toe dat geschiedenisleraren van zich laten horen: ons vak moet blijven, zonder geschiedenis gaat het niet. Hoe zinvol zulke geluiden ook mogen zijn, bezinning op de inhoud van ons vak is ook geboden. Het advies van de commissie-Schnabel geeft stof tot overdenking: betekenisvoller onderwijs, 'meer over minder', samenwerking met andere vakken. Wat zijn de mogelijkheden en kansen?

Arie Wilschut is lector didactiek van de maatschappijvakken aan het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam.

Onder: De geïllustreerde tijdlijn van de Amerikaanse predikant en leraar **Sebastian C. Adams** (1825-1898). De eerste versie kwam uit in 1871 en liep van Adam en Eva (4004 v.Chr.) tot het heden. Adams zocht naar nieuwe methodes om geschiedenis te onderwijzen.

In *NRC Handelsblad* van 26 maart 2016 stond een ingezonden artikel van een vwo 6-leerling uit Eindhoven. Hij beklagde zich over het feit dat zijn geschiedenislessen geen bruikbare achtergrond boden voor de wereld van vandaag. Waarom leren we niets over de achtergronden van het moslimterrorisme? De geschiedenisles houdt op bij de val van de Berlijnse Muur, omdat de examenstof daar ophoudt. Laat geschiedenis méér zijn dan een triviafestijn dat je alleen gebruikt bij een tv-quiz, aldus deze leerling.

Dat deze leerling geschiedenis ervaart als een 'triviafestijn', is een teken aan de wand. Blijkbaar komt geschiedenis op hem over als een vak over memoriseren van zinloze feitenkennis. Hij is de enige niet. In het rapport van de commissie-Schnabel wordt geschreven over leerlingen die willen weten waaróm ze iets leren, die de betekenis van leerstof willen inzien.¹ Uit diverse onderzoeken blijkt dat dat bij geschiedenis niet goed gerealiseerd wordt: leerlingen vinden geschiedenis wel leuk, maar ze hebben grote moeite om uit leggen waarvoor het nuttig zou kunnen zijn.²

HET VERLOOP VAN DE TIJD

Hoe is deze situatie te verklaren? Ik wijs op drie zaken waarvan ik denk dat ze niet goed gaan in het huidige geschiedenisonderwijs. In de eerste plaats bestaat zowel onder leerlingen als leraren de

misvatting dat geschiedenis over het verleden gaat. Daarbij wordt vaak een tegenstelling gecreëerd tussen het verleden en het heden, alsof dat twee tegenover elkaar staande realiteiten zouden zijn. In werkelijkheid is het onmogelijk om ergens in de tijd een grens tussen heden en verleden te trekken. Gisteren behoort al tot het verleden. Als je er goed over nadenkt, kom je tot de conclusie dat het heden, het moment van 'nu', eigenlijk niet bestaat, omdat het alweer gepasseerd is zodra je het woord 'nu' hebt uitgesproken. Daarom is iedere soort oriëntatie op de wereld automatisch een oriëntatie op het bestaan van mensen in de tijd. Historische beelden van dat bestaan zoals die in geschiedenisboeken voorkomen, behoren tot onze wereld van vandaag, net zoals geografische, economische of sociologische beelden. Een goed onderscheid tussen verleden en heden is niet te maken. We kunnen het alleen hebben over het verloop van de tijd. Mensen hebben een geheugen, waardoor zij herinneringen met zich meedragen aan gebeurtenissen die ze hebben meegemaakt. Daarop gebaseerd hebben zij ook verwachtingen voor de toekomst. Mensen vormen die herinneringen en verwachtingen om tot een samenhangend beeld, een 'verhaal' over hun bestaan in de tijd, dat zin en betekenis geeft aan de – op zichzelf veelal onsamenhangende – gebeurtenissen. Bij uitbreiding worden zulke beelden over het bestaan in de tijd niet alleen



WIJS TOEKOMST?

gevormd op persoonlijk niveau, maar ook op het niveau van een stad, een land, de wereld, de mensheid. Geschiedenis gaat over het omgaan met zulke beelden, of anders gezegd: omgaan met de temporele dimensie van het menselijk bestaan. Verleden, heden en toekomst zijn daarbij onlosmakelijk met elkaar verbonden. In geschiedenislessen zou dus centraal moeten staan hoe mensen met beelden van het verleden omgaan en hoe zij daaruit conclusies kunnen trekken over heden en toekomst.³ Het verleden uitleggen als doel op zichzelf leidt ertoe dat leerlingen niet leren inzien dat geschiedenis net zo goed over het heden en de toekomst gaat als over het verleden.

HULPMIDDEL TOT DOEL VERHEVEN

Het tweede probleem geldt specifiek voor het Nederlandse geschiedenisonderwijs, omdat het betrekking heeft op de tien tijdvakken. Ooit zijn die ontworpen om leerlingen de kans te geven zich te oriënteren in de tijd.⁴ Om het bestaan van mensen in de tijd als een verhaal te kunnen opvatten, moeten leerlingen enig besef hebben van hoe dat verhaal er ongeveer uitziet. Dat is echter nooit bedoeld als doel op zichzelf. Niet voor niets heette het advies van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming *Verleden, heden en toekomst*. De verbinding tussen deze drie heeft altijd vooropgegaan. De oriënterende kennis van tien tijdvakken was bedoeld om die te kunnen gebruiken en toepassen bij het analyseren van het bestaan van mensen in de tijd. Daarom werd in het advies ook géén concrete feitenkennis omschreven, maar alleen tijdvakken en hun karakteristieken. Het idee was dat leerlingen daarmee aan de slag zouden gaan om vragen en problemen op te lossen, niet dat ze die tijdvakken en hun karakteristieken zomaar uit het hoofd zouden leren. Dat laatste is echter wél gebeurd. Het hulpmiddel is tot doel verheven. De tijdvakken zijn een 'behandelprogramma' geworden omdat men zich kennelijk bij 'karakteristieken van tijdvakken' niets anders kan voorstellen dan dat die allemaal in een min of meer uitvoerige

paragraaf van een bladzijde of drie, vier in een leerboek worden uitgelegd. Over hoe het wél zou moeten of kunnen, wordt verderop in dit artikel nog iets meer gezegd.

CORRECTIEMODEL

Het derde probleem zit in de examinering die in Nederland gehanteerd wordt. Eindexamens zijn in hoge mate richtinggevend voor wat leraren zich voorstellen bij de bedoeling van een onderwijsprogramma. Het is logisch dat leraren zich oriënteren op wat er op het examen gevraagd wordt en hun onderwijs dienovereenkomstig inrichten. Het eindexamen wekt de indruk dat het bij geschiedenis gaat om kennis van het verleden als doel op zichzelf. Het belangrijkste doel van geschiedenis – het begrijpen van het heden in het licht van het verleden en het omgaan met verhalen over mensen in de tijd – wordt op het eindexamen niet aan de orde gesteld. Er wordt ook nauwelijks een beroep gedaan op het redeneer- en argumenteervermogen van leerlingen, omdat de voorkeur wordt gegeven aan kortantwoordvragen die gemakkelijk via een correctiemodel kunnen worden gescoord. Een groot deel van die vraagjes gaat over feitelijke kennis of begrip van historische situaties als doel op zichzelf. Van toepassing van historische redeneerwijzen en oriëntatiekennis op een interessant en

'ZOWEL ONDER LEERLINGEN ALS LERAREN BESTAAT DE MISVATTING DAT GESCHIEDENIS OVER HET VERLEDEN GAAT'

relevant probleem in een goed beargumenteerd betoog is geen sprake.

Dit probleem is nog verergerd door de toevoeging van 'historische contexten' aan het eindexamenprogramma, die door hun stofomschrijvingen de indruk wekken dat kennis van bepaalde feiten wel degelijk op zichzelf belangrijk is – geheel in strijd met de geest van het tijdvakkenprogramma. Daardoor kon de leerling die ik aan het begin van dit artikel citeerde ook teleurgesteld constateren ►

¹ Platform Onderwijs 2032. *Ons Onderwijs 2032, Eindadvies* (Platform Onderwijs 2032, Den Haag 2016), p. 22.
² Harris, R., Reynolds, R.. 'The History Curriculum and its Personal Connection to Students from Minority Ethnic Backgrounds', *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 2014, p. 464-486. Haydn, T., Harris, R. (2010). 'Pupil Perspectives on the Purposes and Benefits of Studying History in High School: a View From the UK', *Journal of Curriculum Studies*, 42(2), p. 241-261. Wilschut, A. (2013). *De taal van burgerschap* (Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam).
³ Meer over het bestaan in de tijd: Wilschut, A. *Beelden van tijd: de rol van historisch tijdsbesef bij het leren van geschiedenis* (Van Gorcum, Assen 2011).

⁴ Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming. *Verleden, heden en toekomst* (SLO, Enschede 2001), p. 20-22.



5 Wilschut, A. 'Het kan zoveel beter: het nieuwe geschiedenis-examen havo/vwo', *Kleio* 56 (5), 2015, p. 51-53.

6 Van Straaten, D., Wilschut, A., & Oostdam, R. 'Making History Relevant to Students by Connecting Past, Present and Future: a Framework for Research', *Journal of Curriculum Studies*, published online 13 October 2015 (DOI 10.1080/00220272.2015.1089938).

7 Dressel, G. *Historische Anthropologie: eine Einführung* (Böhlau Verlag, Wenen 1996).

8 De Swaan, A. *De mensenmaatschappij: een inleiding* (Bert Bakker, Amsterdam 1996).

9 Krznaric, R. *De wonderbox: verrassende geschiedenissen in levenskunst* (Ten Have, Utrecht 2011).

dat geschiedenis ophoudt bij de val van de Berlijnse Muur 'omdat daar het eindexamenprogramma ophoudt'. Hoe men zich een ander eindexamen zou kunnen voorstellen, heb ik onlangs in *Kleio* beschreven.⁵

De analyse van de commissie-Schnabel snijdt helaas dus wel degelijk hout als we kijken naar het huidige geschiedenisonderwijs. De commissie constateert dat oppervlakkige behandeling van een veelheid aan feitelijke kennis niet motiverend en zinloos is. De kennis zal niet beklijven, omdat deze niet nuttig wordt toegepast. Problemen worden niet diepgaand bestudeerd. Als de commissie in dit opzicht aandringt op veranderingen, kunnen we dat dus alleen maar toejuichen.

VERBIND VERLEDEN, HEDEN EN TOEKOMST

Geschiedenis zal zich moeten gaan richten op het verbinden van verleden, heden en toekomst. In een artikel dat onlangs is verschenen in het *Journal of Curriculum Studies* hebben Dick van Straaten en ik vier didactische strategieën beschreven die daarbij behulpzaam kunnen zijn: longitudinale lijnen, historische analogieën, toekomstscenario's en fundamentele menselijke vragen.⁶ Bij de eerste strategie gaat het om diachronische ontwikkelingen die een voorgeschiedenis vormen van het heden, zoals

komen' en 'hoe zorg ik dat ik veilig ben'. Van deze vier verdienen de fundamentele menselijke vragen speciaal de aandacht, omdat ze richtinggevend kunnen zijn voor het kiezen en inrichten van een van de andere drie.

Om een idee te krijgen over wat voor soort zaken het dan kan gaan, verwijs ik naar drie bronnen. De Duitse historisch antropoloog Gert Dressel onderscheidt een aantal *menselijke Elementar-erfahrungen* (elementaire menselijke ervaringen) die alle mensen met elkaar delen, maar die in verschillende tijden en culturen verschillend worden beleefd: ruimte en tijd, religie, familie, voeding, omgang mens-natuur, lichaam, seksualiteit, arbeid, conflict, geslacht/seks, ontmoetingen met vreemden.⁷ De Amsterdamse socioloog Abram de Swaan beschrijft twaalf fundamentele terreinen van het menselijk bestaan: wat mensen van elkaar nodig hebben (bijvoorbeeld voeding, bescherming), hoe mensen onderling verbonden zijn (bijvoorbeeld verwantschap, netwerken), wat mensen van elkaar verwachten (rolpatronen), hoe mensen zich van elkaar onderscheiden (stratificaties), hoe mensen elkaar vormen (socialisatie en cultuur), wat mensen geloven, weten en bedenken (geloof en wetenschap), concurrentie en coördinatie, collectieve actie, arbeidsdeling en marktforming, regels en bevelen, staatvorming en mondialisering.⁸ De Australische denker Roman Krznaric ten slotte beschrijft hoe geschiedenis kan leiden tot levenslessen over thema's als liefde, familie, werk, geld, reizen, natuur, geloof en creativiteit.⁹

HISTORISCHE ONTWIKKELINGEN

Bovenstaande drie auteurs verwijzen expliciet naar historische ontwikkelingen als inspiratiebron, hoewel geen van hen historicus is. Volgens Dressel is geschiedenis nuttig om ons een spiegel voor te houden, vragen te stellen bij de vanzelfsprekendheid van 'hoe wij het doen' en daardoor ook stereotyperingen te bestrijden door de dialoog met het onbekende. Geschiedenis laat zien dat er verschillende opties zijn om iets op te lossen en werkt daardoor democratiserend omdat mensen in geschiedbeelden worden opgevoerd als zelfstandige, probleemoplossende individuen met keuzevrijheid. Zelf heb ik eerder ook al gewezen op verbanden tussen geschiedenis en democratie. Geschiedenis

'GESCHIEDENIS LAAT ZIEN DAT ER VERSCHILLENDE OPTIES ZIJN OM IETS OP TE LOSSEN EN WERKT DAARDOOR DEMOCRATISEREND OMDAT MENSEN IN GESCHIEDBEELDEN WORDEN OPGEVOERD ALS ZELFSTANDIGE, PROBLEEMOPLOSSENDE INDIVIDUEN MET KEUZEVRJHEID'

10 Wilschut, A. *Beelden van tijd: de rol van historisch tijdsbesef bij het leren van geschiedenis* (Van Gorcum, Assen 2011), p. 20-21.

de geschiedenis van het conflict in het Midden-Oosten. Bij analogieën gaat het om vergelijken van situaties die op elkaar lijken, bijvoorbeeld wagenrennen en gladiatorenspelen in de oudheid met moderne voetbalwedstrijden of bokswedstrijden. Het werken met toekomstscenario's betreft het toepassen van kennis uit het verleden op de toekomst, bijvoorbeeld de geschiedenis van de Sovjet-Unie gebruiken bij de vraag: zal China over tien jaar nog communistisch zijn? Fundamentele menselijke vragen hebben betrekking op zaken die voor ieder mens belangrijk zijn, zoals 'hoe kom ik aan een in-



laat zien dat historische ontwikkelingen contingent zijn, dat ze niet vastliggen en dat mensen in het verleden dus invloed konden uitoefenen op hoe iets verder zou verlopen – ook al waren ze daarbij vaak afhankelijk van onvoorziene omstandigheden en toeval (wat ook weer een les inhoudt voor de reikwijdte van onze beslissingen nu). Je leert er ook van dat dingen waarin mensen geloven veranderlijk en relatief zijn. Ook raak je bij geschiedenis gewend aan het idee dat er verschillende beelden zijn van de maatschappelijke werkelijkheid. Al deze inzichten kunnen bevorderlijk zijn voor het open debat in een democratische samenleving.¹⁰

‘Wordt geschiedenis dan niet een soort maatschappijleer of sociologie?’ hoor ik u vragen. Daar heeft het inderdaad wel wat van weg en dat moet ook. Geschiedenis is hét Mens & Maatschappij-vak bij uitstek, maar dat moet dan ook wel duidelijk worden doordat het bij geschiedenis echt over mensen en maatschappij gaat – vroeger en nu. Het grote voordeel van geschiedenis boven maatschappijleer is de tijdsdimensie. Deze brengt immers een scala aan verschillende manieren aan het licht waarmee mensen met bepaalde thematieken zijn omgegaan (en dus kunnen omgaan). De tijdsdimensie wijst ook op de onvoorspelbaarheid van ontwikkelingen en de relativiteit van het heden. Niet voor niets zochten de drie eerder genoemde maatschappijwetenschappers daarin hun inspiratie. Maar geschiedenis is alleen zo’n geschikt Mens & Maatschappij-vak als het gaat om relevante thema’s waarin de verbinding tussen verleden, heden en toekomst centraal staat. In het kader bij dit artikel geef ik een aantal concrete voorbeelden van ‘relevante’ thema’s. Die sluiten goed aan bij de trend die de commissie-Schnabel heeft uitgezet.

VERWARREND ONDERWIJS

Hoewel het advies van de commissie-Schnabel ondubbelzinnig kiest voor kennisdomeinen in plaats van vakken, lijkt de kans reëel dat geschiedenis als vak zal blijven bestaan. In *De Volkskrant* van 12 april 2016 merkte de voorzitter van de commissie Paul Schnabel op dat het ‘echt een misverstand’ is dat geschiedenis als vak zal verdwijnen: ‘Geschiedenis verdwijnt niet.’ Hij voegde daaraan overigens wel toe dat het wordt opgenomen in het verplichte ‘kennisdomein’ Mens & Maatschappij. In welke ►

VOORBEELDEN VAN RELEVANTE HISTORISCHE THEMA’S

1. Religie in de openbare ruimte

Een van de colleges die ik op de Hogeschool van Amsterdam geef in het kader van de minor ‘levensbeschouwing’ begint met een reeks afbeeldingen van stadsbeelden uit verleden en heden: het oude Babylon, het oude Athene en Rome, een middeleeuwse stad, het Azteekse Tenochtitlan, het moderne Istanbul. Op alle afbeeldingen steekt de tempel, kerk of moskee hoog boven de bebouwing uit. Daarna laat ik Parijs zien met de Eiffeltoren en New York met de Twin Towers (toen die er nog stonden). Waar staan die torens symbool voor? Wat vindt de westerse samenleving dus belangrijk? Vervolgens wordt de historische vraag gesteld: hoe komt het dat de westerse samenleving in zijn omgang met religie heel anders is dan alle andere samenlevingen? Waarom zijn wij zo afwijkend? Via een historische terugblik op de middeleeuwse Investituurstrijd, de protestantse Reformatie en de verlichting wordt duidelijk hoe religie in onze samenleving gescheiden is geraakt van het openbare leven dat voor iedereen van belang is. ‘Scheiding van kerk en staat’ is eigenlijk best vreemd, als je het zo bekijkt. En er zijn anderen die het zo bekijken. Daarmee kun je bijvoorbeeld verbanden leggen met moslimterrorisme.

Dit thema is een voorbeeld van de strategie ‘longitudinale lijnen’ toegepast op de fundamentele menselijke vraag: hoe geven wij zin aan ons bestaan?

2. De voor- en nadelen van een lingua franca

Het Engels is in de huidige wereldsamenleving alomtegenwoordig en dringt steeds verder op. De voordelen daarvan zijn onmiskenbaar: je kunt je er overal mee verstaanbaar maken en de wetenschap kan zich ongestoord internationaal ontwikkelen. Maar heeft zo’n gemeenschappelijke taal alleen maar voordelen? Als voorbeelden in de geschiedenis springen in het oog: het Latijn in de middeleeuwen en de renaissance, het Frans in de achttiende eeuw, en het mislukte Esperanto-experiment in de twintigste eeuw. Bij het eerste voorbeeld valt op hoe gemakkelijk geleerden met elkaar ►

communiceerden (Erasmus sprak met Thomas More in het Latijn). Maar het is ook duidelijk dat dit alleen gold voor de elite en dat het gewone volk op afstand werd geplaatst. Gewezen kan worden op de Latijnse mis en de Latijnse Bijbel. Ook in de achttiende eeuw was het Frans een elitetaal. Aan het hof in Rusland werd Frans gesproken, maar dat kwam de verhoudingen tussen tsaar, adel en boeren niet ten goede. Het Esperanto was bedoeld als een eenvoudige taal die voor iedereen goed te leren zou zijn. Bovendien zouden niet de sprekers van één taal worden bevoordeeld, zoals nu het geval is met sprekers van het Engels: hun boeken en films worden door iedereen in de wereld gelezen en bekeken, terwijl anderen daar veel grotere moeite voor moeten doen. Gaan we weer op weg naar een elite die zich van het volk verwijdt? Of een wereldelite met achterblijvers? Dit thema is een voorbeeld van de strategieën 'historische analogieën' en 'toekomstscenario's' toegepast op de fundamentele menselijke vraag: hoe communiceren wij met elkaar?

3. Vluchtelingen vroeger en nu

Vanuit de Hogeschool van Amsterdam wordt een experiment uitgevoerd op ongeveer twintig scholen over het thema 'vluchtelingen vroeger en nu'. Daarin worden betrokken: de Zuid-Nederlanders in de zestiende eeuw, de Joden in Nederland in de zeventiende eeuw, de Belgische vluchtelingen in de Eerste Wereldoorlog, de *Heimatvertriebenen* in Duitsland na de Tweede Wereldoorlog en de Cubanen in de Verenigde Staten. Via een vast conceptueel kader leren leerlingen de situaties met elkaar en met het heden te vergelijken en daaruit eventuele lessen te trekken. Nagegaan wordt of hun standpuntbepaling over het actuele vluchtelingenprobleem wordt beïnvloed door kennisname van geschiedenis en zo ja, hoe. Ook wordt nagegaan of het oordeel van de leerlingen over het nut van geschiedenis door deze lessen verandert. Dit is een voorbeeld van de strategie 'historische analogieën' toegepast op de fundamentele menselijke vragen: is veiligheid een mensenrecht en hoe gaan wij om met vreemdelingen die ons land binnenkomen?

vorm dat gaat gebeuren, en of de kennisdomeinen überhaupt overeind blijven, is hoogst onzeker. Duidelijk is dat er vanuit vervolgonderwijs (VSNU, Vereniging Hogescholen, MBO Raad) en belangenorganisaties (zoals Beter Onderwijs Nederland) uiterst kritisch wordt gereageerd op het verlaten van het vakkenconcept.

Ervaringen met het 'leergebied' Mens & Maatschappij zoals dat nu al in een aantal sectoren van het onderwijs, vooral het vmbo, voorkomt, laten zien dat er voldoende reden is voor zo'n kritische houding. Leerlingen worden in Mens & Maatschappij-methodes geconfronteerd met hoofdstukken als in *Plein M* (deel 1B, hoofdstuk 4), waarin gecombineerd voorkomen: De Romeinen (via Pompeï), vulkanisme, toerisme, en budgettering. De vier onderdelen hebben betrekking op geschiedenis, fysische geografie, sociale geografie en (rekenkundige) economie, maar het zal duidelijk zijn dat van een zinvolle samenhang hier geen sprake is. Dat is gezien de zeer uiteenlopende aard van de vier vakonderdelen ook niet te verwachten. Hoe zulk verwarrend onderwijs uitwerkt op leerlingen, is niet uit onderzoek bekend. Echt succesvolle experimenten met geïntegreerde leergebieden zijn er ook in het buitenland eigenlijk niet, terwijl het idee van vakkenintegratie toch al uit de jaren vijftig van de twintigste eeuw stamt.

ONDERDANEN EN BURGERS

Dit alles ontslaat leraren geschiedenis natuurlijk niet van de plicht te blijven nadenken over de toekomstige vormgeving van hun vak. Dat dit ook gebeurt, blijkt uit diverse publicaties. De VGN heeft in haar visiestuk als reactie op het advies-Schabel de verworvenheden van het geschiedenisonderwijs doeltreffend in kaart gebracht.¹¹ De twee artikelen die Elise Storck in *Kleio* heeft gepubliceerd bieden belangrijke aanknopingspunten voor vernieuwing, waaronder ik in het bijzonder noem het belang van oriëntatie op de wereld naast oriëntatie op lokale, nationale en Europese geschiedenis, en het belang van samenwerking met het vak Nederlands.¹² Ook het advies van de commissie-Schnabel levert aanknopingspunten op voor het nadenken over de vernieuwing van het geschiedenisonderwijs, even los van de kwestie 'kennisdomeinen of vak-



ken'. Ik licht drie zaken uit het advies die in ieder geval kansen bieden voor een nieuwe benadering: de nadruk op burgerschap, de connectie tussen taal en inhoud en de noodzaak van betekenisvol onderwijs.

Burgerschap is een bij uitstek historisch thema, omdat alleen geschiedenis laat zien dat burgerschap en democratie niet vanzelfsprekend zijn. Pedagoog Micha de Winter wijst hierop: 'Om democratie te kunnen waarderen, moet je op zijn minst weten waarvoor zij een alternatief vormt. (...) Wie zich niet realiseert dat een dergelijk systeem in de geschiedenis meestal zwaar is bevochten, zal zich er ook moeilijk mee kunnen vereenzelvigen.'¹³

De grote tegenhanger van het begrip burger is het begrip onderdaan. Geschiedenis laat zien wat het inhoudt om onderdaan te zijn. Onderworpenheid aan goden, kerken, koningen en edelen is in het verleden schering en inslag geweest. Het zich ontworstelen aan zulke van buitenaf opgelegde autoriteit creëert burgerschap. Een verplicht thema voor het geschiedenisonderwijs van de toekomst is dus 'Onderdanen en burgers door de tijd heen'. Daarbij moet ook de vraag aan de orde komen of tegenwoordige inwoners van Nederland zich eerder gedragen als onderdanen, zonder gemeenschappelijk verantwoordelijkheid te nemen voor het wel en wee van het land, of als burgers die dat wél doen. Het thema sluit aan bij een van de fundamentele menselijke vragen: hoe zullen wij onze samenleving besturen?

DE TAAL VAN GESCHIEDENIS

De commissie-Schnabel vestigt terecht de aandacht op de verbinding tussen taal en andere vakgebieden: 'Ook in andere leergebieden ontwikkelen leerlingen hun taalvaardigheid en lezen en schrijven ze teksten, oefenen ze met de opbouw van argumentatie en presenteren ze de uitkomsten van een opdracht. De verbinding van taalonderwijs met andere leergebieden verdient daarom meer aandacht.'¹⁴ Hier ligt voor een talig vak als geschiedenis een belangrijke kans, waarmee tot dusverre veel te weinig gedaan wordt. Er zijn in het internationale vakdidactische onderzoek heel wat publicaties die zich bezighouden met de specifieke taal van geschiedenis.¹⁵ Daar kan het geschiedenis-

onderwijs zijn voordeel mee doen, bijvoorbeeld als we ons gaan toeleggen op het schrijven van beargumenteerde betogen over thema's die verbanden leggen tussen het verleden en de toekomst. Leerlingen zouden dan moeten leren met wat voor soort taal ze zich genuanceerd kunnen uitdrukken over causale verbanden, over de relativiteit van waarden, over toeval en onbedoelde gevolgen en over de betekenis van ervaringen uit het verleden voor mensen van tegenwoordig.

'EEN VERPLICHT THEMA VOOR HET GESCHIEDENISONDERWIJS VAN DE TOEKOMST IS: ONDERDANEN EN BURGERS DOOR DE TIJD HEEN'

Om te komen tot betekenisvol onderwijs, zullen we bij de invulling van het geschiedeniscurriculum gebruik moeten maken van strategieën om verleden, heden en toekomst met elkaar te verbinden en van thema's die geïnspireerd worden door fundamentele menselijke vragen, zoals ze bijvoorbeeld voorkomen bij Dressel, De Swaan en Krznaric.

De vraag die Elise Storck in haar laatste artikel opwierp rond 'bestaansverhelderende themavelden' is daarbij belangrijk: 'Wat willen we weten van het verleden om onze eigen tijd te begrijpen en ons te oriënteren op de toekomst?'¹⁶ Een historisch kader als context, bijvoorbeeld een kader van tien tijdvakken, kan dan nog best een functie hebben, op voorwaarde dat het gebruikt wordt als hulpmiddel ter oriëntatie in de tijd en niet als doel op zich om uit het hoofd te leren zonder er verder iets mee te doen. Voorwaarde daarvoor is dat het kader gemakkelijk en snel te leren, gemakkelijk te onthouden en gemakkelijk te gebruiken is. Dat wil zeggen dat langdurige bestudering van tijdvakken met hun 'kenmerkende aspecten' niet langer als doel op zichzelf kan worden beoefend. Het kader is er om te gebruiken, niet om leerlingen en leraren onnodig mee te belasten.

VIJF PIJLERS

Ik vat het bovenstaande samen en kom zo tot vijf pijlers die de basis zouden moeten vormen voor een toekomstig geschiedeniscurriculum, of dat nu deel uitmaakt van een breder kennisdomein of niet. ►

¹¹ www.vgnkleio.nl/nieuws/visiestuk-vgn/.

¹² Storck, E. 'Ruimte om te kiezen: een nieuw geschiedenisprogramma voor het IB', *Kleio* 56 (7), 2015, p. 18-23. Storck, E. 'Herbezinning op het curriculum', *Kleio* 57 (1), 2016, p. 52-59.

¹³ De Winter, M. *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding* (SWP, Amsterdam 2011), p. 95.

¹⁴ Platform Onderwijs 2032. *Ons Onderwijs 2032, Eindadvies* (Platform Onderwijs 2032, Den Haag 2016), p. 28.

¹⁵ Bijvoorbeeld: Coffin, C. *Historical Discourse: The Language of Time, Cause and Evaluation* (Continuum, London/New York 2006).

¹⁶ *Kleio* 57 (1), p. 54.



17 Rüsen, J. *History: Narration, Interpretation, Orientation* (Berghahn Books, New York/Oxford 2005).

1. *Een bescheiden kader ter oriëntatie in de tijd.* Om niet in de fout te vervallen van het alleen maar behandelen van losse thema's moet er enig historisch chronologisch kader blijven. Het kader van tien tijdvakken zou daarvoor kunnen dienen, mits het als hulpmiddel wordt gebruikt, en niet als behandelprogramma. Ontwikkelingen in het verleden, zowel in Nederland als daarbuiten, hebben ons geleerd dat leerlingen totaal de kluts kwijtraken als iedere chronologische oriëntatie ontbreekt. Maar het moet een hulpmiddel zijn dat in korte tijd kan worden aangebracht. Of en zo ja hoeveel en hoe uitgebreid de 'kenmerkende aspecten' daarvoor nodig zijn, zal moeten worden heroverwogen. Het adagium 'meer over minder' van de commissie-Schnabel geeft hierbij de richting aan. Wat op dit moment met de tijdvakken gebeurt, is een karikatuur van wat er ooit de bedoeling van is geweest.

'WAT OP DIT MOMENT MET DE TIJDVAKKEN GEBEURT, IS EEN KARIKATUUR VAN WAT OOIT DE BEDOELING IS GEWEEST'

2. *Historisch denken en redeneren, aangepast voor geschiedenis die verbindingen legt tussen verleden, heden en toekomst.* Het didactisch onderzoek heeft veel waardevolle inzichten over historisch denken en redeneren opgeleverd. Daarmee moeten we ons voordeel blijven doen. Maar veel van de redeneerwijzen stelden inzicht in de historische ontwikkeling als doel op zichzelf centraal. Leerlingen ontwikkelden bijvoorbeeld inzicht in de verklaring van het ontstaan van de Eerste Wereldoorlog, maar leerden niet daaraan lessen te verbinden met het oog op heden en toekomst. Dat zal moeten worden aangepast. We sluiten daarmee aan bij de inzichten van de Duitse geschiedfilosoof Jörn Rüsen, die verbindingen legt tussen de academische discipline geschiedenis en de 'Lebenspraxis'.¹⁷ Welke consequenties dat heeft voor de historische redeneerwijzen in het onderwijs, zal nader moeten worden onderzocht.

3. *Taal van geschiedenis als structureel aandachtspunt voor het curriculum.* Ofwel: hoe leren we leerlingen zich uit te drukken met taalmiddelen die recht doen aan het op genuanceerde wijze leggen van verbanden tussen verleden, heden en toekomst? De opbrengsten van de taaldidactiek

zoals die aanwezig zijn in een scala aan publicaties zullen hierbij praktische handen en voeten moeten krijgen.

4. *Een vergelijkend, (ook) wereldhistorisch perspectief.* De globalisering die zich in een rap tempo voltrekt, eist dat leerlingen zicht krijgen op een globaal perspectief op geschiedenis, niet uitsluitend een nationaal of Europees perspectief. Dat betekent niet dat per se 'de wereldgeschiedenis' moet worden behandeld (zo'n curriculum heeft diverse nadelen waarop hier niet kan worden ingegaan), maar wel dat vergelijkingen moeten worden gemaakt tussen zaken die dicht bij en in onze omgeving spelen en zaken elders in de wereld. Niet alleen analogieën in de tijd, maar ook analogieën in de ruimte.

5. *Keuze van relevante thema's.* Deze sluiten aan bij fundamentele menselijke vragen. In het voorgaande is hiervan een indruk gegeven, in het kader bij dit artikel staan voorbeelden. Nader zal moeten worden overwogen welke fundamentele menselijke vragen we als leidraad voor het kiezen van thema's zullen vaststellen. Daarbij zal het principe van 'minder stof meer diepgaand' een belangrijke rol moeten spelen. Het aantal fundamentele menselijke vragen dat we in het curriculum willen betrekken, mag dus niet te groot zijn.

Bij dit vijftal horen de eerste drie bij elkaar onder de noemer van 'hoe doen we geschiedenis': we redeneren historisch met het oog op het heden, met gebruikmaking van een historisch oriëntatiekader en van bepaalde taalmiddelen. De laatste twee horen bij elkaar onder de noemer van 'wat doen we': welke inhoud kiezen we en met het oog waarop. Elk van de vijf pijlers die ik hier noem, vereist nadere overweging, studie en uitwerking. Een eerste stap zou zijn dat we het erover eens worden dat het deze kant op moet. Dat zou een visie kunnen zijn op toekomstbestendig en toekomstgericht geschiedenisonderwijs.

De tekst van dit artikel is tot stand gekomen met adviezen van Dick van Straaten en Theo Beker. De auteur bedankt hen voor hun kritische kanttekeningen die veel aan de verbetering van de tekst hebben bijgedragen. Voor het eindresultaat is alleen de auteur verantwoordelijk. ■