

Geschiedverhalen en hun

Schoolboeken als zelfstandig genre

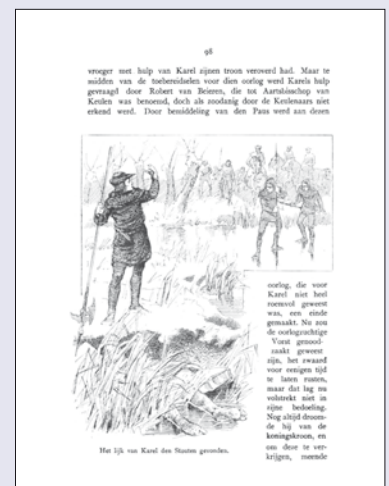
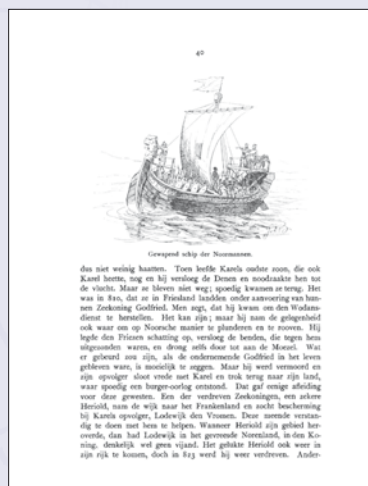
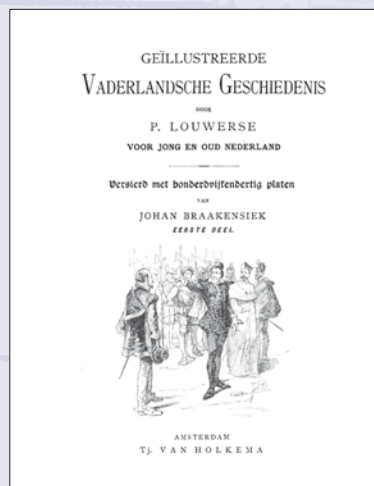
Geschiedverhalen voor op school zijn regelmatig langs de meetlat van de geschiedwetenschap gelegd. Zodoende bleef het specifieke karakter van schoolboeken, zoals de dynamiek van verhaal- en vertelstructuren, vaak onderbelicht. Dit artikel laat zien hoe Engelse schoolboekauteurs in 1945 bewust afstand namen van de droge, feitelijke geschiedenis en een nieuw, 'nuttig' geschiedverhaal op de markt brachten.

Tina van der Vlies is docent-promovenda aan de Erasmus Universiteit Rotterdam en in het kader van haar promotieproject verricht ze onderzoek naar Nederlandse en Engelse schoolboeken voor het middelbaar onderwijs in de periode 1920-2000.

Geschiedenisschoolboeken staan de laatste tijd sterk in de belangstelling. In sommige landen waren ze zelfs de oorzaak van zogenaamde *textbook wars*. Een recent voorbeeld is de 'Texas Textbook War' in 2010. Conservatieven verweten liberalen dat zij seculiere waarden propageren in schoolboeken en dat zij Amerika voorstellen als het beste en meest nobele land ter wereld. De conservatieven vonden dat deze liberale dominantie al veel te lang duurde; het was de hoogste tijd om meer evenwicht in het geschiedverhaal te brengen. De liberalen verweten de conservatieven op hun beurt dat zij door middel van de voorgestelde veranderingen religieuze waarden wilden verspreiden. Op straat demonstreerden mensen tegen de voorgestelde veranderingen en ook op internet werd hevig gediscussieerd. Historici waarschuwden voor het politieke gebruik van geschiedenisonderwijs en wezen erop dat sommige voorgestelde veranderingen historisch onjuist waren. Ook in andere landen is het politieke gebruik van geschiedenisonderwijs duidelijk zichtbaar, bijvoorbeeld in Griekenland, Japan, Suriname en – zeer recentelijk – Rusland.

Dit is geen nieuw verschijnsel. Al na de Eerste Wereldoorlog werden verschillende internationale conferenties georganiseerd om het politieke gebruik van schoolboeken terug te dringen, want de nationalistische geschiedschrijving in schoolboeken zou hebben bijgedragen aan het uitbreken van de oorlog. Stereotype beelden over de eigen natie en 'de ander' werden uitgebreid besproken met als doel nieuwe oorlogen en extreem nationalisme te voorkomen. Na de Tweede Wereldoorlog werd dit onderzoek naar schoolboeken voortgezet; in 1951 richtte de Duitser Georg Eckert een apart instituut voor schoolboekonderzoek op. Het Georg Eckert Institute for International Textbook Research in Braunschweig (Duitsland) bestaat nog steeds en levert internationaal een belangrijke bijdrage aan het onderwijs over vrede. Naast deze focus op het bevorderen van vrede door een meer objectieve voorstelling van de eigen natie en die van 'de ander', gingen schoolboekonderzoekers zich ook richten op de representatie van 'ras', geslacht, etniciteit en klasse en op het verband tussen ideologie, macht, kennis, identiteit en verhalen in schoolboeken.¹

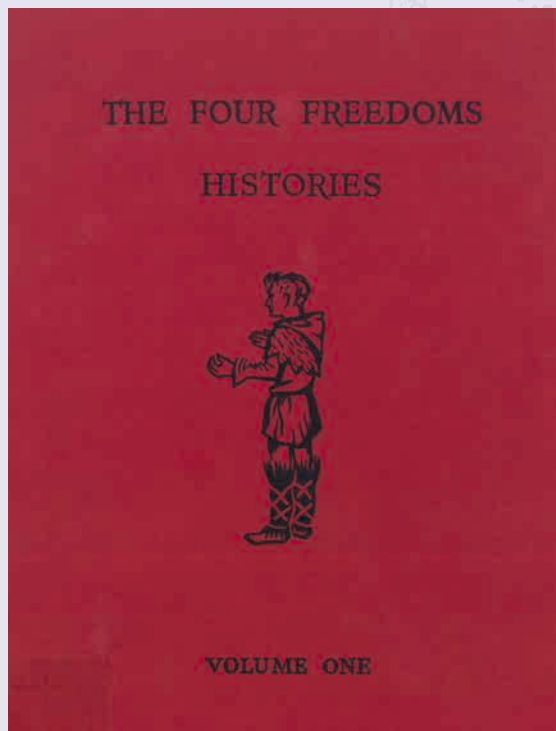
► Stuart Foster, 'Dominant traditions in international textbook research and revision', *Education Inquiry* 2 (2011) pp. 5-20.



eigen dynamiek'

Schoolboekanalyse

In wetenschappelijk onderzoek werd de inhoud van schoolboeken tot voor kort vaak vergeleken met de resultaten van de 'officiële historiografie', 'academische geschiedschrijving' of 'de historische waarheid'.² Verhalen in schoolboeken werden dan ook regelmatig bestempeld als 'onwaar' of 'onjuist'. Schoolboek-analyse resulteerde in een verslag van wat er allemaal ontbrak en wat er in had moeten staan.³ Dit is begrijpelijk vanuit de maatschappelijke context en de historie van schoolboekanalyse, maar uiteindelijk zijn dit ongeschikte analytische criteria, zeker in historisch onderzoek. Het idee over wat schoolboeken zouden moeten zijn, domineert de analyse en er is geen aandacht voor het specifiek eigen karakter van (de verhalen in) schoolboeken en de toenmalige context. Sommige leerboekauteurs hebben zich in het verleden bijvoorbeeld juist met opzet afgezet tegen de 'academische geschiedschrijving'. Aangezien zij zich zelf al bewust waren van eventuele kritiek, zoals het 'niet-academische' of subjectieve karakter van hun boek, is het weinig zinvol om dit achteraf te constateren en te beoordelen als 'onjuist'. Het is relevanter om te onderzoeken waarom zij een ander geschiedverhaal hebben geschreven en hoe zij dit hebben gedaan. Een andere belangrijke vraag is: wat is geschiedenis in deze schoolboeken? Wat zijn de belangrijkste plotlijnen en is er bijvoorbeeld sprake van een 'motor' die de geschiedenis voortstuwt? Deze vragen illustreren een andere onderzoeksbenadering van schoolboeken voor de geschiedenisles.⁴



In het hiernavolgende zal ik deze benadering verduidelijken aan de hand van twee Engelse leerboekseries die net na de Tweede Wereldoorlog verschenen. Dit zijn expliciete, uitgewerkte voorbeelden van een andere manier van geschiedschrijving door schoolboekauteurs. Zij sloegen weloverwogen een andere weg in: tegenover 'academische geschiedenis' plaatsten zij een nieuw, 'levendig' en 'nuttig' geschiedverhaal voor op school. Dergelijke uitgewerkte opvattingen ben ik in dezelfde periode niet tegengekomen in Nederlandse schoolboeken voor het middelbaar onderwijs. ►

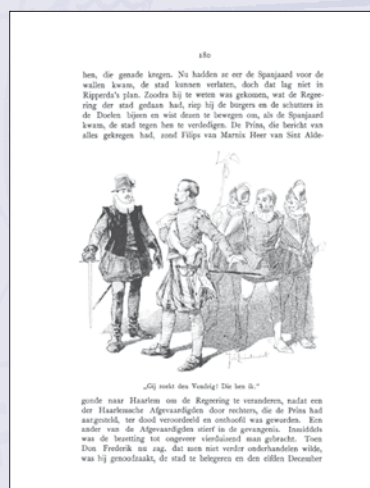
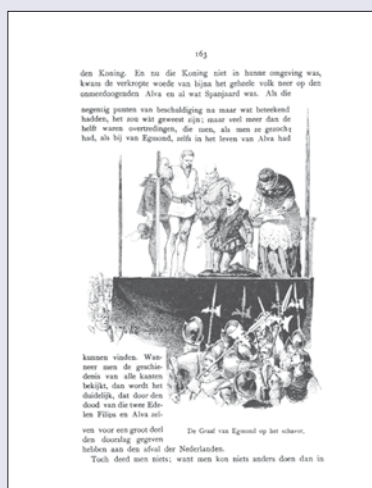
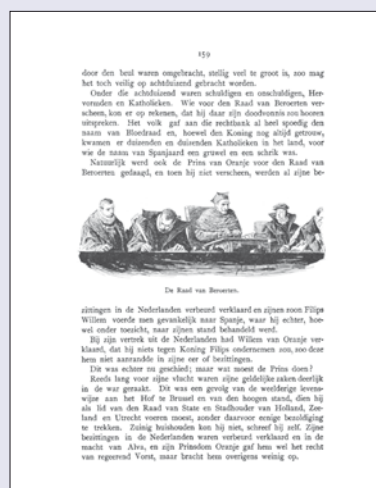
► Maria Repoussi and Nicole Tutiaux-Guillon, 'New trends in history textbook research:

issues and methodologies toward a school historiography', *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 2:1 (2010) pp. 154-170, 159.

► James W. Loewen, *Lies my teacher told me. Everything your American history textbook got wrong* (Touchstone, 1995).

► Een mooi voorbeeld van een narratieve analyse van schoolboeken is bijvoorbeeld: Bert Vanhulle, "'Waar gaat de geschiedenis naartoe?' Mogelijkheden tot een narratieve analyse van naoorlogse Vlaamse geschiedleerboeken' in *Bijdragen tot de Eigentijdse Geschiedenis/Cahiers d'Histoire du Temps Présent* 16 (2005) pp. 133-175.

Boven: J.J. Bell, *The Four Freedoms histories*, 1945. In deze methode gaat Bell uit van de visie dat het gevecht voor de vier vrijheden de motor van de geschiedenis vormt. Hiernaast: Pagina's uit de *Geïllustreerde vaderlandsche geschiedenis voor jong en oud Nederland. Deel 1* door Pieter Louwerse (1886).



In zijn *State of the Union in 1941* sprak Franklin D. Roosevelt over de vier fundamentele vrijheden van de mens.

Wel werd er in dagbladen en tijdschriften stevig gediscussieerd over het specifieke karakter van het geschiedenisonderwijs en haar relatie tot de geschiedwetenschap. Dit gebeurde al in het interbellum. Hieruit blijkt dat de jaren zestig niet het beginpunt waren van de discussies over de zin en doelen van het Nederlandse geschiedenisonderwijs.⁵



▶ Albicher gaat uitgebreid in op dit 'betoverende beeld' van de jaren zestig in de historiografie over het Nederlands geschiedenisonderwijs in: Alexander Albichter, *Heimwee naar het heden. Betrokkenheid en distantie in het Nederlandse geschiedenisonderwijs (1945-1985)* (ongepubliceerde dissertatie, Leuven, 2012). Voor een meer genuanceerd beeld, zie ook M. Grever, 'Opvattingen en misvattingen over het geschiedenisonderwijs', in: P. den Boer en G.W. Muller ed., *Geschiedenis op school. Zes voordrachten over het geschiedenisonderwijs* (Amsterdam 1998) 27-48.

▶ John Johnston Bell, *The Freedom Histories. Volume 1* (A. Wheaton & Company, 1947) pp. 5-6.

Engeland: geschiedenis is wiskunde

In 1945 publiceerde John Johnston Bell, schoolinspecteur en universitair docent aan de University of Londen, zijn boek *History in school. A method book*. Zijn kritiek en denkbepelden waren waarschijnlijk gevoed door de recente ervaring van de Tweede Wereldoorlog. Hij begon met de vraag naar het waarom van geschiedenisonderwijs en benadrukte dat het aanleren van feiten een doel op zich was geworden: leerlingen leerden de geschiedenis van Engeland in plaats van 'their English selves'. Geschiedenis is niet bedoeld om het geheugen van leerlingen vol te stoppen met historische feitjes, aldus Bell. Feiten verklaren niets en helpen leerlingen niet om de wereld beter te begrijpen. Bell pleitte daarom voor levendige, nuttige geschiedenis die gericht is op het heden en aansluiting zoekt bij het herkenbare en bekende.

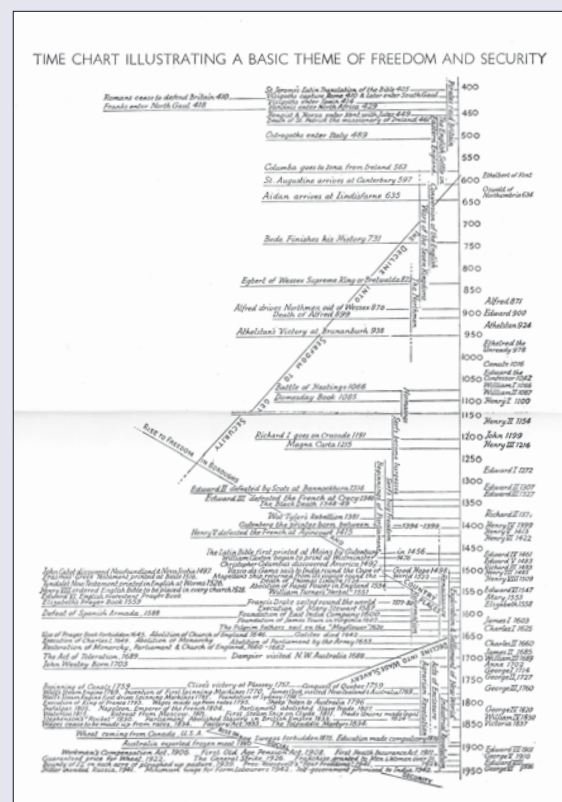
Deze visie bracht hij ook in de praktijk. In 1945 verscheen zijn nieuwe serie schoolboeken getiteld *The Freedom Histories*. In deze titel weerklinkt de *freedom speech* van de Amerikaanse president Franklin Delano Roosevelt in 1941. In deze speech noemde Roosevelt vier fundamentele vrijheden van de mens, namelijk vrijheid van spreken en meningsuiting, vrijheid van religie, vrijwaring van gebrek en

vrijwaring van angst. Deze actuele rede van Roosevelt vormde voor Bell niet alleen het aanknopingspunt om de recente oorlog te begrijpen, maar om de hele geschiedenis zinvol te duiden. Het kader van de vier vrijheden gebruikte Bell voor zijn definitie van geschiedenis en om het nut van geschiedenis uit te leggen. Het gevecht voor de vier vrijheden vormde volgens Bell de kern en de motor van de geschiedenis. Het verleden liet zien hoe mensen meer of minder succesvol hebben gevochten voor deze vier vrijheden. De zin van geschiedenisonderwijs ligt in het feit dat het voorbeelden van oplossingen aanreikt.

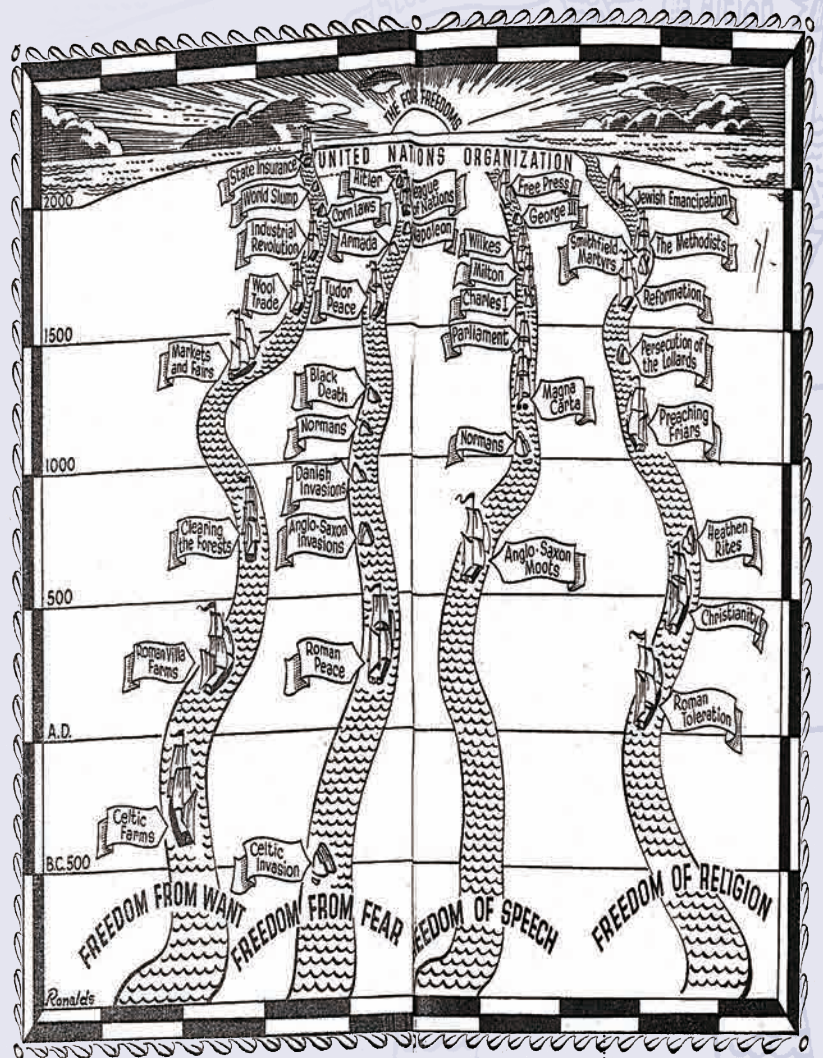
'So this volume and the following volumes tell how fathers and mothers of past times thought and acted about the problems which still bother us to-day, and how they solved them in their own way.'⁶

Ook bepaalde deze focus op de vrijheden hoe hij over geschiedenis schreef, namelijk in 'problemen en oplossingen', en welke gebeurtenissen hij wel of niet opnam in zijn verhaal. Bell streefde niet naar volledigheid, maar hij selecteerde gebeurtenissen die de strijd om vrijheid lieten zien. Dit is ook zichtbaar in zijn tijdlijn waarin hij met zigzaggende plotlijnen de vooruitgang of teruggang in vrijheid weergaf (afbeelding 1).

Bells benadering was presentistisch en anachronistisch. Ondanks dat hij zich (deze) kritiek op zijn methode realiseerde en zelf



werkzaam was aan de University of London, benadrukte hij dat geschiedenis op school anders moest zijn dan 'academische geschiedenis': het vergaren van feiten omwille van feiten is *foolishness*. Het schoolvak geschiedenis is te vergelijken met wiskunde, aldus Bell: geschiedenis draait om het oplossen van historische problemen en leerlingen moeten zich op school bezighouden met 'historische sommen'. Bell daagde leerlingen ook uit om zelf na te denken over eventuele oplossingen en om een alternatieve afloop voor een bepaalde geschiedenis te verzinnen. Zo kreeg geschiedenis een direct praktisch nut: het leverde voorbeelden en kon op deze manier leerlingen inspireren in hun gevecht voor de vrijheden. Tegelijkertijd bood Bell een zinvolle interpretatie van de Tweede Wereldoorlog: als een schakel in het langer gevecht voor de vier vrijheden. Bells benadering is zeker niet representatief voor alle Engelse schoolboeken rond 1945, maar er zijn auteurs die zijn ideeën volgden. In 1947 publiceerden Samuel Arthur Williams en Robert Charles Williams een soortgelijke serie, *The Four Freedoms Histories or the People We Are: A History for Boys and Girls*. Zij hanteerden dezelfde uitgangspunten als Bell en benadrukten dat deze thematische benadering van geschiedenis leerlingen helpt om continuïteit tussen verleden en heden te zien. Deze continuïteit werd concreet zichtbaar in de manier waarop de auteurs geschiedenissen met elkaar verbonden. Zij koppelden bijvoorbeeld de geschiedenis van Hitler, Napoleon en de dreiging van de Spaanse Armada (1588) aan elkaar, want in al deze gevallen werd de onafhankelijkheid van Engeland bedreigd door een grote wereldmacht. Deze continuïteit werd niet alleen duidelijk in de tekst, maar ook in de afbeeldingen. Het schoolboek begint met een afbeelding van vier rivieren die de vier vrijheden voorstellen (afbeelding 2). De rivieren eindigen aan de horizon waarin de vier vrijheden volledig bereikt zijn. Volgens de auteurs zou dit waarschijnlijk gebeuren na het jaar 2000. Zij plaatsten dus niet alleen het verleden, maar ook de toekomst in hun transhistorisch kader van de *four freedoms*. De personen of gebeurtenissen die de verwezenlijking van deze vier vrijheden tegenhielden, zijn weergegeven als zinkende schepen. Zo is te zien dat de schepen Napoleon, Hitler en Armada ten onder gaan in de rivier *Freedom from fear*, terwijl andere schepen fier naar de hoopvolle horizon varen.



Deze voorbeelden tonen dat de auteurs het nut van het schoolvak geschiedenis wilden laten zien: het vak moest leerlingen voorbereiden op de toekomst en hen helpen om de gebeurtenissen van de Tweede Wereldoorlog te begrijpen door deze in een historisch perspectief te plaatsen.

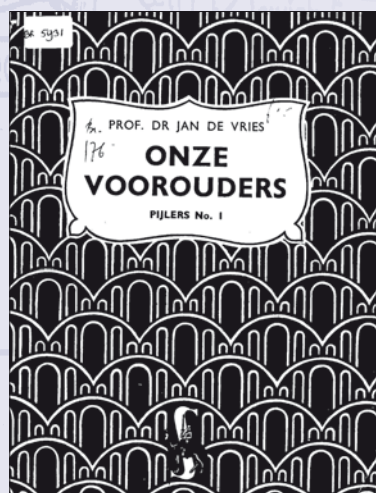
Geschiedenis als schoolvak en wetenschap

Ook in Nederland werd het nut van geschiedenisonderwijs uitgelegd door het te vergelijken met wiskunde, zij het minder expliciet dan in Engeland:

'Alle inzicht, alle denken nu bestaat slechts uit het onderscheiden van oorzaak (c.q. grond) en gevolg; het doet zien hoe het een uit het ander voortvloeit. Wiskunde, natuurkunde en geschiedenis (...) komen hierin overeen: zij brengen de leerlingen in aanraking met bepaalde gegevens, niet om der wille van die gegevens zelf, maar om tusschen deze het causale verband te leggen. (...) Geeft men wis- en natuurkunde, omdat men meent dat daardoor het denkvermogen wordt ontwikkeld, hetzelfde geldt voor de geschiedenis.'

Links:
Afbeelding 1. Tijdlijnen van Bell waarin hij met zigzaggende plotlijnen de vooruitgang of teruggang in vrijheid weergaf. Boven:
Afbeelding 2. Het schoolboek *The Four Freedoms Histories or the People We Are: A History for Boys and Girls* begint met een afbeelding van vier rivieren die de vier vrijheden voorstellen. De rivieren eindigen aan de horizon waarin de vier vrijheden volledig bereikt zijn. Volgens de auteurs zou dit waarschijnlijk gebeuren na het jaar 2000.

- J.B. Manger Jr., 'Over geschiedenisonderwijs en wereldvrede', *De Gids* 91 (P.N. van Kampen & zoon, 1927) pp. 183-208, 185-186. Johannes Bernardus Manger (1895-1942) was historicus, filoloog en docent. Voor meer informatie, zie <http://bit.ly/1dldGZA>.
- Idem, 188.
- J.C.H. Fischer, 'Onderwijs', "Richtlijnen in het geschiedenisonderwijs". Lezing voor leerkrachten bij het M.O., *De Indische Courant* (27-08-1938).
- 'Het geschiedenisonderwijs. Historische verhalen', *De Sumatra Post* (11-12-1925).
- J. Flentge, 'Om de vernieuwing van ons onderwijs', *De Waag: algemeen cultureel, politiek en economisch weekblad voor Nederland* (14-11-1941).



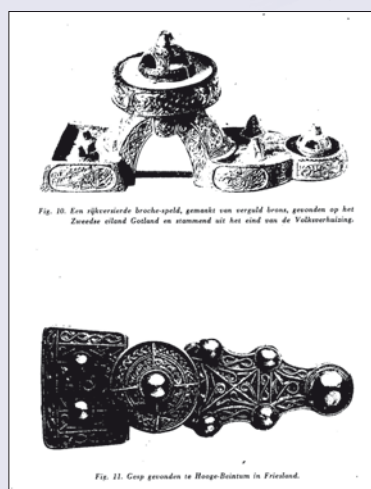
Deze aansluiting bij de exacte vakken kon helpen bij de legitimering van het schoolvak geschiedenis in een tijd waarin de geesteswetenschappen terrein verloren aan de natuurwetenschappen. Naast deze aansluiting was het ook belangrijk om het 'eigene' van geschiedenis te beschrijven. De auteur benadrukte dan ook het verschil met de exacte wetenschappen: in tegenstelling tot een wiskundige kan een historicus causale verbanden niet duidelijk isoleren, bewijzen of afleiden. Een historicus 'beleeft' causaliteit en juist die empathie, dat 'meevoelen', maakt geschiedenis interessant en levendig.⁸ Anderen vonden dan ook dat dit punt van de subjectieve beleving het belangrijkste van geschiedenisonderwijs moest zijn. Te objectief geschiedenisonderwijs zou leiden tot saaie lessen; juist het element van de subjectiviteit beschouwden zij als het verschil tussen geschiedenisonderwijs en de geschiedwetenschap: 'Het karakter van de geschiedenis als wetenschap en van het geschiedenisonderwijs deken elkaar niet. De wetenschap streeft naar objectiviteit; het onderwijs eischt subjectieve beleving, omdat de zedelijke opvoeding er door gebaat is.'⁹

'Nationaalsocialisten vonden dat geschiedenislessen in dienst van de natie moesten staan'

Geschiedenisonderwijs kon helpen in de karakterontwikkeling van leerlingen door gebruik te maken van historische helden en subjectieve beleving. Niet iedereen was het hiermee eens: objectief geschiedenisonderwijs zou zeker niet leiden tot saaie lessen, maar helden en vijanden zouden juist gepresenteerd worden als levendige mensen met zowel positieve als negatieve kanten. An-

deren dachten dat deze genuanceerde vorm van onderwijs veel te moeilijk zou zijn voor leerlingen. Geschiedenis als wetenschap was te complex en te abstract en daarom was het beter om geschiedenisonderwijs te gebruiken voor morele vorming in plaats van intellectuele vorming. De ontwikkelingspsychologie speelde een belangrijke rol in deze discussie: 'De bekende paedagoog Paul Natorp is het met hen eens, die menen dat de geschiedenis geen wetenschap is, die op de scholen onderwezen kan worden en het geschiedenisonderwijs op zijn hoogst het ernstige verlangen naar historische kennis kan wekken. Als dit voor het geschiedenisonderwijs in de middelbare scholen geldt, wat moet den de volkschool er mee beginnen?'¹⁰

Tijdens de Tweede Wereldoorlog kreeg de discussie over het specifieke karakter van het geschiedenisonderwijs en haar relatie met de geschiedwetenschap een andere wending. Nationaalsocialisten vonden het geschiedenisonderwijs te intellectualistisch, geschiedenislessen moesten in dienst van de natie staan.¹¹ In 1943 publiceerde Eugen Honsberg, directeur van een school in Den Haag, het artikel 'Geschiedenis als wetenschap en onderwijsvak' in het Nederlands nationalistisch tijdschrift *Nieuw Nederland* (1934-1944). Volgens hem moest academische geschiedschrijving gericht zijn op de vorming van het antropomorfe en vormloze verleden. Het resultaat was een (politiek) gevormd of gestructureerd verleden en dat moest volgens hem als beginpunt van geschiedenisonderwijs gelden. Subjectiviteit en zelfbewustzijn waren belangrijke onderdelen van dit politieke onderwijs, gericht op het vormen van een nationaal-politieke jeugd. De jeugd moest kennismaken met de eigenschap-



pen van hun eigen 'volksgemeenschap', zoals eer, trouw, gehoorzaamheid en opofferingsgezindheid. In 1943 werd dan ook het boek *Onze voorouders* verplicht gesteld voor de eerste twee klassen van het Voorbereidend Hoger en Middelbaar Onderwijs en de kweekscholen. Auteur was de Germanist en volkskundige Jan de Vries, als hoogleraar verbonden aan de Rijksuniversiteit Leiden.

Na de Tweede Wereldoorlog verschenen er voor het middelbaar onderwijs in vergelijking met Engeland niet zulke radicaal nieuwe schoolboeken op de markt. Wel werd er gespeculeerd over een andere invulling van het geschiedenisonderwijs, bijvoorbeeld in *De Telegraaf* naar aanleiding van een verschenen biografie over Hitler:

'Begin dan toch bij Hitler en werk terug... ontmoet dan die andere usurpator Napoleon... ontmoet al de dwingelanden der historie, de massa-moordenaars, Djen-ghis Kan, de kleine malle misdadigers der Renaissance, de gekke Romeinse keizers en zie daàruit hoe een Hitler kon ontstaan... uit angst, uit winstbejag, uit vernietigingsdrang, uit onderdanigheid. Doch men zal er vermoedelijk wel niet aan denken dit of dergelijke boeken in gebruik te nemen bij het onderwijs op Middelbare Scholen. Die scholen zitten nog aan allerlei geuwend-vervelende boekjes vast.'¹²

De auteur was niet enthousiast over bestaande leerboeken. Hij vond het belangrijk om de continuïteit tussen verleden en heden in het geschiedenisonderwijs aan de orde te stellen vanuit het perspectief van vrijheidsonderdrukking. Dit perspectief vertoonde interessante overeenkomsten met de zigzagplotlijnen van *freedom*, *security* en *serfdom* in het betoog van Bell (zie afbeelding 1).

Het geschiedverhaal van het schoolboek

Geschiedenisschoolboeken zijn lange tijd geanalyseerd (en beoordeeld) in relatie tot de resultaten van de 'officiële historiografie' en zodoende bestempeld als ware of onware geschiedschrijving. Dit zijn ontoereikende analytische criteria: ze reflecteren niet op het specifieke karakter van schoolboeken en zodoende krijgen we geen inzicht in de eigen verhaal- en vertelstructuren binnen het schoolboekgenre. Belangrijke vragen zijn daarom: wat is geschiedenis in schoolboeken, hoe schrijven schoolboekauteurs geschiedenis en waarom op die manier? Deze vragen kunnen vanuit verschillende gezichtspunten belicht worden, bijvoorbeeld politiek-ideologisch, sociologisch, vakwetenschappelijk en narratologisch. Vooral de narratieve analyse verdient veel meer aandacht. Deze kan inzicht verschaffen in de keuzes die auteurs maken met betrekking tot bijvoorbeeld historische helden en heldinnen, plots en periodisering, en in de manier waarop auteurs geschiedenis schrijven. Schoolboekauteurs kunnen bijvoorbeeld continuïteit en eenheid creëren door het heen en weer verwijzen naar verschillende historische gebeurtenissen binnen een geschiedverhaal. Niet alleen de politieke of vakwetenschappelijke context bepaalt de inhoud van geschiedenisschoolboeken: het geschiedverhaal van het schoolboek kent een eigen dynamiek. ■

Verder lezen

De Historische Didactische Collectie van de Erasmus Universiteit (www.eshcc.eur.nl/english/chc/resources/hdc) en de collectie van het Nationaal Onderwijsmuseum: www.onderwijsmuseum.nl.

► Johan Luger, 'Hitler': een boek als een roman, maar dan als een roman van de duivel, *De Telegraaf* (03-04-1954).