

Debatten over ‘canons’, niet alleen in Nederland, maar ook elders, hebben gewoonlijk de vorm van een culturele strijd (‘culture war’). Over de hoofden van geschiedenisleraren en leerlingen heen wordt geruzied over ‘wat iedereen zou moeten weten’. Eigenlijk gaan die debatten niet over onderwijs maar over het soort samenleving dat we zouden wensen en hoe we leerlingen daarop willen voorbereiden, over cultuur dus. Zo’n cultuurdebat leidt vermoedelijk niet tot oplossingen waar het onderwijs wat aan heeft. Het is vruchtbaarder het canondebat te benaderen als een didactisch probleem.

ARIE WILSCHUT

Een plattegrond van het verleden

Het canondebat in geschiedenisdidactisch perspectief

‘In welke verhouding dienen bij de keuze van stof te staan: kultuurgeschiedenis, politieke en economische geschiedenis? Welke plaats behoort aan het nationale, welke aan het internationale element te worden gegeven? Dient de meeste aandacht te worden gewijd aan grote persoonlijkheden, aan de massa van het volk of aan zakelijke ontwikkelingen? En vooral, hoe zal dat alles moeten worden behandeld, niet alleen vanuit het standpunt van den volwassene, maar wanneer rekening gehouden wordt met den aard van den eischen van den zich ontwikkelenden kinderlijken geest?’¹

Dit citaat uit een uitnodiging voor een conferentie van Nederlandse geschiedenisleraren in 1925 maakt duidelijk dat het canondebat zoals dat op het ogen-

blik plaatsvindt minder nieuw is dan menig een denkt. Reeds aan het begin van de twintigste eeuw werden veronderstelde vanzelfsprekendheden van het geschiedenisonderwijs blijkbaar nadrukkelijk ter discussie gesteld. Uit het citaat blijkt ook dat daarbij onderscheid werd gemaakt tussen twee belangrijke aspecten: het wat-aspect en het hoe-aspect: de twee sleutelvragen van de geschiedenisdidactiek. Het zijn deze twee zaken die ten grondslag liggen aan twee benaderingen van het canondebat: de culturele en de didactische.

Cultuur of didactiek?

Beide benaderingen zijn minder eenvoudig dan zou kunnen worden opgemaakt uit de simpele woordjes ‘wat’ en ‘hoe’. Het debat over inhoud is erg ideologisch en politiek. Het heeft te maken met levensbeschouwing, met visies op het heden en de toekomst en de soort mensen die we willen opvoeden om aan de samenleving deel te nemen

en deze vorm te geven. Niet voor niets wordt het debat vanuit deze invalshoek in de Verenigde Staten een ‘culture war’ genoemd.²

Op het eerste gezicht lijkt het alsof het ‘hoe’-perspectief volledig ondergeschikt is aan de ‘wat’-benadering. De didactiek moet tenslotte methoden aandragen die het mogelijk maken inhoudelijke doelen te bereiken die op grond van andere overwegingen geformuleerd zijn, zo zou men kunnen denken. Maar zo eenvoudig kunnen de zaken in het geschiedenisonderwijs niet worden gescheiden. In april 2005 verscheen in *Kleio* een artikel van Greetje de Vries onder de titel ‘Hoe Napoleon tijdens de Eerste Wereldoorlog Rusland binnenviel’.³ Zij maakte zich zorgen om didactische problemen. Het was haar opgevallen dat haar leerlingen geen flauw idee hadden van chronologie. Ze meende dat onderwijsvernieuwingen het haar onmogelijk maakten behoorlijk geschiedenisonderwijs te geven – onderwijs dat leerlingen leert te denken in termen van tijd.

ARIE WILSCHUT IS HOOFD VAN HET INSTITUUT VOOR GESCHIEDENIS-DIDACTIEK (IVGD) IN AMSTERDAM.

Dat is een didactisch probleem dat te maken heeft met methodes, maar natuurlijk ook met inhoud. Wat en hoe zijn bij didactiek niet zo gemakkelijk te scheiden.

Evenmin is zonder meer te stellen dat het culturele debat zomaar zou kunnen dicteren wat het onderwijs zou moeten doen. Didactische overwegingen van mogelijkheid en wenselijkheid spelen ook een grote rol, misschien een beslissende, zoals hierna zal blijken.



Ik geef eerst een korte indruk van wat culturele benaderingen van het canon-debat in de loop der tijd hebben opgeleverd.

Zo lang de context van de nationale staat en de daarbij passende nationale opvoeding tot vaderlander en staatsburger nog onomstreden waren, sprak de inhoud van het geschiedenisonderwijs nog min of meer vanzelf. Maar vanaf het moment dat de context van de natie staat minder vanzelfsprekend werd (zo ongeveer vanaf de jaren zestig van de twintigste eeuw) barstten de discussies los.

Een gemeenschappelijke noemer van de beweging die het oude en vanzelfsprekende beeld ter discussie stelde was die van *compleet maken, aanvullen, herstellen, verbeteren*.⁴ Vandaar geschiedenis van vrouwen naast die van mannen, van 'gewone mensen' naast die van grootheden, van niet-westerse invalshoeken naast westerse, van schandvlekken en dieptepunten naast hoogtepunten en successen.

Het zoeken naar een nieuwe balans voor een onderwijscurriculum was echter niet gemakkelijk. Ten eerste vanwege de hoge eisen die aan zo'n nieuw, completer en meer verantwoord beeld zouden worden gesteld. Er moest immers zo véél een plaats krijgen vanuit zoveel verschillende invalshoeken. Hoe kon je dat allemaal zo organiseren dat er nog iets begrijpelijks en overzichtelijks van te maken viel?

Ten tweede vanwege het politieke karakter van de ermee gepaard gaande discussies. Het streven naar herziening van het oude beeld werd immers mede ingegeven door een kritische houding ten opzichte van de ermee geassocieerde gevestigde maatschappelijke orde die gedomineerd werd door witte, westerse, hoog ontwikkelde mannen en hun cultuur.

Het politieke karakter van deze discussie raakt in verband met geschiedenisonderwijs een gevoelige snaar. Dat onderwijs mag immers, zo wordt vaak gesteld, in een democratische samenleving niet ideologisch indoctrineren of hersenspoelen. Door leken werd vaak verondersteld dat 'de geschiedenis' het slachtoffer werd van linkse maatschappijkritische propaganda. Daarbij werd dan over het hoofd gezien dat de traditionele geschiedenis óók niet neutraal was.

Examenthema's

De ontwikkelingen in Nederland weerspiegelen dit culturele debat. Zo is het opvoeren van een examenonderwerp 'vrouwengeschiedenis' in 1990 een duidelijk voorbeeld van de wens het geschiedbeeld meer in balans te brengen vanuit een gender-perspectief. Een ander voorbeeld is de recente discussie over de slavernijgeschiedenis als ten onrechte 'onderbelicht' in de Nederlandse geschiedenisboeken.

De keuze van de elf themavelden voor de examenprogramma's in de tweede fase (vastgesteld in 1995) is ook te zien als een streven naar meer balans in het geschiedbeeld. Zo schreven de samenstellers van dat programma: *'Recente inzichten en onderzoeksresultaten van verschillende historische subdisciplines zijn als invalshoek en/of inhoudelijk element op een zo evenwichtig mogelijke wijze verwerkt in de leerstofdoelstellingen. Naast de van oudsher bekende politiek-institutionele (vroeger: staatkun-*

*dige) geschiedenis zijn sinds het interbellum de economische en sociale geschiedenis in toenemende mate belangrijk geworden. In de laatste decennia hebben de mentaliteits- en vrouwengeschiedenis een vaste plaats in de wetenschappelijke geschiedbeoefening gekregen. Recentelijk wordt ook veel aandacht besteed aan de geschiedenis van migranten en etnische groepen.'*⁵

Het streven naar een 'evenwichtiger' curriculum moest wel leiden tot het kiezen voor thema's, omdat een samenhangend overzicht vanwege de grote omvang van het te behandelen terrein vrijwel onmogelijk was. De samenhang in het programma ging steeds meer ontbreken, zo niet voor leraren, dan toch wel voor leerlingen die werden geconfronteerd met diachronische thema's (Nederland en Indonesië), diepgaande detailstudies (Met de loep op Lancashire) of met onderwerpen die duidelijk mikten op aanvulling van 'onderbelichte terreinen' (Volksopvoeding in Nederland).

De kans dat dit cultuurdebat tot een voor iedereen bevredigende oplossing zal leiden is klein. Er is immers geen compleet uitgebalanceerde, evenwichtige, neutrale en iedereen tevreden stellende inhoud van geschiedenis te bedenken. Ook tegen een benadering vanuit het perspectief van wereldgeschiedenis, zoals onlangs nog in *Kleio* voorgesteld door Stuurman, bestaan soortgelijke bezwaren.⁶

Een keuze voor 'belangrijke thema's van de mensheid' is evenmin neutraal als iedere andere. Daarnaast heeft wereldgeschiedenis het bezwaar van grootschaligheid, die aanleiding geeft zaken op een relatief afstandelijke wijze en op hoog abstractieniveau te benaderen.

Onderwijskunde

Wat heeft de didactische benadering van het geschiedenisonderwijs in de loop der tijd opgeleverd? Ook daarvoor moeten we terug naar de jaren vijftig en zestig.

Hoewel in de tijd voor de Tweede Wereldoorlog discussies over didactische vernieuwingen in het geschiedenisonderwijs niet geheel hebben ontbroken, was er vanaf eind jaren vijftig pas echt sprake van professionalisering van onderwijskunde en vakdidactiek.⁷

Deze kregen toen ook steeds meer invloed in de praktijk van het onderwijs. Onderwijskunde begon zich te ontwikkelen als academische discipline. Onder invloed van publicaties als die van Benjamin Bloom c.s. richtte het debat zich aanvankelijk vooral op onderwijsdoelstellingen: hoe kan leerstof zodanig doelgericht worden geordend dat een leerbaar geheel ontstaat en leerlingen opklimmen tot een steeds hoger beheersingsniveau?⁸

De in 1958 opgerichte VGN wierp zich ook op dit doelstellingendebat, dat aanvankelijk meer ging over de vraag waarom onderwijsdoelstellingen überhaupt nodig waren dan over de inhoud van die doelstellingen.⁹ Zodra het voordeel van duidelijke onderwijsdoelen echter algemeen aanvaard was, ging het over de inhoud en de logische ordening. Al gauw werd toen duidelijk dat de traditionele aanpak van geschiedenisonderwijs zich eigenlijk alleen richtte op een lage categorie van onderwijsdoelen: memoriseren van kennis. Memoriseren was bovendien niet typisch historisch. Het was iets dat ook voorkwam bij andere vakken, bijvoorbeeld aardrijkskunde en biologie. Daardoor rees de vraag hoe historisch denken eigenlijk in elkaar zat en hoe een curriculum zo kon worden geordend, dat leerlingen er een steeds hoger niveau in zouden kunnen bereiken.

Mede onder invloed van denkbeelden van onderwijskundigen als Bruner werd gezocht naar de basisbegrippen en basisbeginselen van het vak, om die vervolgens in een zogenaamd 'spiraal curriculum' te kunnen opnemen.¹⁰ Het was niet zo verbazingwekkend dat men de basisbeginselen en -begrippen van geschiedenis vooral probeerde te vinden bij de academische geschiedbeoefening. Daar werd immers geschiedenis *bedreven*, niet alleen maar *geleerd*. Zo kwamen uit de bus: bron, feit, objectiviteit, causaliteit, verandering en continuïteit, waarden en interpretaties. Bij het toepassen hiervan konden leerlingen uitstijgen boven het niveau van memoriseren. Dezelfde begrippen konden steeds opnieuw worden toegepast, waardoor het beheersingsniveau van leerlingen zou toenemen. Chronologie en het denken in termen van tijd ontbraken bij deze basisbegrippen. Ze waren immers niet geformuleerd

vanuit de vraag hoe *leerlingen konden leren historisch te denken*. Hoe leerlingen een hoger niveau konden bereiken in het denken in tijd, bleef daarom vrijwel buiten beschouwing. Er werd vooral bekeken hoe leerlingen zelf onderzoek konden doen: informatie uit bronnen verwerken en daaruit een beeld destilleren.

Betrouwbaarheid en bruikbaarheid toetsen, feiten vaststellen, argumenteren: dit alles werd verheven tot de kern van historisch denken. Niet alleen werd 'tijd' als het belangrijkste element van geschiedenis daarbij nogal veronachtzaamd, het ging ook voor een belangrijk deel om vaardigheden die eigenlijk bij ieder informatie verwerkend vak aan de orde zijn; bronnen bestuderen is niet zo typisch historisch als vaak verondersteld wordt.

Britse voorbeelden

Door de concentratie op basisbegrippen en -beginselen van geschiedenis werd de keuze van inhoud steeds vaker als irrelevant bestempeld. Het ging immers niet meer om het leren van bepaalde feiten, maar om het leren van een 'historische' denkwijze. Een bekend voorbeeld van deze benadering is het Britse *Schools (Council) History Project* en de daaruit voortvloeiende formulering van de Britse exameneisen (*General Certificate of Secondary Education*, 1985). Hierbij werd afgezien van het aanduiden van ieder inhoudelijk criterium. Het s(c)HP adviseerde een examen bestaande uit 'a study in development' (een diachronisch thema - als voorbeeld werd gekozen voor de geschiedenis van de geneeskunst), 'a study in depth' (een detailkwestie uitgediept met veel primair bronnenmateriaal), 'a modern world study' (met als doel leerlingen het belang van geschiedenis voor hun wereld te doen inzien), en een onderwerp 'history around us' (lokale geschiedenis, om het verband van geschiedenis met de dagelijkse omgeving aan te geven). De GCSE-criteria concentreerden zich uitsluitend op historische denkwijzen: het gebruik van feitenkennis om een geordend beeld te scheppen, gebruik van begrippen oorzaak/gevolg, continuïteit/verandering en overeenkomst/verschil, het tonen van empathie en vaardigheden voor het omgaan met bronnen.

De keuze van inhoudelijke thema's werd overgelaten aan lokale *examination boards*.

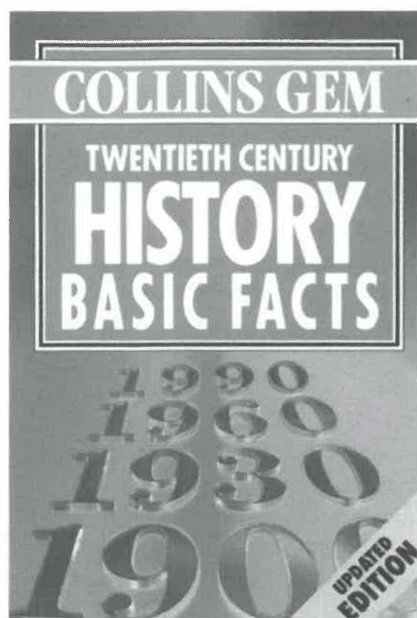
De accentuering van 'structuurbegrippen en vaardigheden' werd in Nederland voor het eerst geïntroduceerd door de methode *Sprekend Verleden* en later ook opgenomen in het vernieuwde (WIEG)-examen. De praktijk van werken met wisselende examenthema's was hiermee goed in overeenstemming te brengen, want volgens deze didactische redenering deed het er immers niet zoveel toe welke onderwerpen werden gekozen, zolang het historische denken ('de vaardigheden') maar juist werd toegepast.

Wisselende thema's zijn vanuit de culturele benadering eigenlijk juist niet goed verdedigbaar: immers, pas een reeks van thema's over een aantal jaren geeft een enigszins uitgebalanceerd geheel (maar dan alleen voor de leraren). Degenen die redeneren vanuit dit perspectief zal men dan ook steeds horen zeggen dat er ook nog een schoolexamen is, en dat pas alle thema's samen (van SE en CE) een gebalanceerd geheel opleveren voor een leerling.

Ironisch genoeg leidde de (didactische) veronachtzaming van het belang van inhoudelijke stofkeuze regelmatig ook tot handhaving van traditionele inhouden. Zo liet het 'nieuwe geschiedenisonderwijs' in Engeland vaak voorbeelden zien van ingewikkelde bronnenstudies rond onderwerpen als Willem de Veroveraar of de vrouwen van Hendrik VIII. Ook de methode *Sprekend Verleden* muntte uit door een traditioneel degelijk historisch overzicht, hoewel het daar eigenlijk niet om ging. Belangrijk waren immers de 'structuurbegrippen en vaardigheden' in de bronneneenheden

Geen chronologie, geen alternatieven

Zo leidden zowel wel de culturele benadering als de didactische tot steeds minder nadruk op een chronologisch raamwerk. De geschiedenisdidactiek heeft hier een vergissing gemaakt. Denken in tijd is namelijk het meest kenmerkende aspect van geschiedenis, waardoor het vak zich onderscheidt van andere vakken. Wie niet chronologisch kan denken, kan überhaupt geen



geschiedenis bedrijven. Ook in buitenlandse geschiedenisdidactieken dringt dat inzicht de laatste tijd door:

*'The concept of chronology has a central place in the development of a child's historical understanding. It is the distinctive marker of history, setting it apart from other disciplines based on the interpretation of evidence.'*¹¹

Dennis Shemilt, één van de drijvende krachten achter het Britse s(C)HP, heeft onlangs gewezen op een merkwaardig onbedoeld gevolg van het niet onderwijzen van chronologie:

*'Gedurende de afgelopen vijftientig jaar hebben Britse geschiedenisleraren - met enig succes - geprobeerd leerlingen te leren dat uitspraken over historische feiten gebaseerd moeten zijn op bewijsmateriaal; dat zulke uitspraken op z'n best 'het waarschijnlijkst' zijn en op z'n minst 'waarschijnlijker dan enige andere mogelijke uitspraak'; en dat bewijsmateriaal uit overblijfselen en archieven op de proef gesteld kan worden en op verschillende manieren kan worden geïnterpreteerd. Wat in Brittannië niet is geprobeerd is leerlingen te leren hoe ze met het verleden als geheel moeten omgaan. Als gevolg daarvan zijn maar weinig vijftienjarigen in staat een plattegrond van het verleden te ontwerpen. Nog minder kunnen er een samenhangend beeld van geven. En bijna niemand kan zich iets subtielers anders voorstellen dan één enkel verhaal dat het 'beste' is.'*¹²

Juist door het ontbreken van aandacht voor het totaaloverzicht van de geschiedenis zijn leerlingen zich die 'hele geschiedenis' gaan voorstellen als één

gesloten verhaal zonder alternatieven. Alleen op de kleinere schaal van één onderwerp of enkele gebeurtenissen werden alternatieve bronnen tegen elkaar afgewogen. Voor de 'hele' geschiedenis gold dat er eigenlijk geen bewuste voorstelling meer over bestond, zodat deze als vanzelf als een vaststaand geheel werd.

Wie geen totaalvoorstelling heeft, kan ook moeilijk nadenken over alternatieven.

Volgens Shemilt is het leren van een eerste samenhangend chronologisch narratief slechts een aanvangsniveau, waarop nog drie andere zouden kunnen volgen (niveau 1: *a chronologically ordered past*, niveau 2: *coherent historical narratives*, niveau 3: *multidimensional narratives* en niveau 4: *polythetic narrative frameworks*).

Vanaf het tweede niveau is sprake van alternatieven naast het aanvankelijk aangeleerde raamwerk. Maar zonder niveau 1 is het bereiken van de overige niveaus natuurlijk onmogelijk.

Het eerste, eenduidige raamwerk, moet dienen als een steiger voor (verschillende) bouwwerken, niet als een kooi waaruit niet kan worden ontsnapt.¹³

In mijn artikel naar aanleiding van het boekje *Leren en herinneren over het slavernijverleden* wees ik reeds op het belang van een open referentiekader als 'steiger' tegenover het gesloten bouwwerk van een canon.¹⁴

Kaart lezen in de tijd

Alles staat of valt echter met de aanwezigheid van het eerste niveau: *a chronologically ordered past*.

In tegenstelling tot wat vaak verondersteld wordt, is dat helemaal niet zo gemakkelijk. Het is geen vanzelfsprekend resultaat van het huidige geschiedenisonderwijs dat zo'n chronologisch referentiekader beheerst wordt. In tijd denken is moeilijk. Hoe moeilijk het is, wordt duidelijk als je je realiseert dat we eigenlijk niet eens over geschikte termen beschikken om ons tijdsbegrip mee uit te drukken. Vrijwel altijd nemen we onze toevlucht tot ruimtelijke metaforen om tijdsafstand (het woord 'afstand' is er al één) uit te drukken: de toekomst ligt 'voor ons', het verleden 'achter ons'. We geven de vierde dimensie (tijd) weer met voorstellingen ontleend aan de ruimtelijke dimensies. Ongeveer zoals

met de kunstgreep van het perspectief een driedimensionaal object of ruimte in een tweedimensionaal vlak wordt weergegeven.

Maar de vierde dimensie is aanzienlijk 'abstracter' dan de andere drie. Tenslotte zijn alle drie de ruimtelijke dimensies waarneembaar, zodat weergaven in een plat vlak kunnen worden vergeleken met waarnemingen 'in het echt'. Met weergaven van tijd in ruimtelijke metaforen is dat niet zo. Toch blijven we het doen, bij gebrek aan beter. We gebruiken tijdbalken om tijd zichtbaar te maken.

We hebben onbewust het idee dat 'lang geleden' ook 'ver weg' is, terwijl gebeurtenissen van honderden jaren 'terug' zich heel goed precies op de plaats kunnen hebben afgespeeld waar we ons bevinden. Dat is een vreemde gewaarwording. *'The Past is a Foreign Country. They do things differently there.'* Deze beroemde beginzinnen uit L.P. Hartley's roman *The Go-Between* (1953) suggereren ook al dat we ver moeten reizen naar een vreemd land om in het verleden aan te komen.¹⁵

Voortbordurend op de ruimtelijke metafoor voor het denken in tijd kan het idee ontstaan van een 'kaart' of 'plattegrond' van het verleden om het oriënteren in tijd te ondersteunen. Laten we de vergelijking tussen zo'n plattegrond van het verleden en een geografische kaart eens wat verder uitwerken.

Een geografische kaart goed kunnen lezen is een veeleisende vaardigheid. Toch gaat het daarbij om een tweedimensionale weergave van een ruimtelijke werkelijkheid. De kaart is tweedimensionaal, abstract en schematisch, en de werkelijkheid is concreet voorstelbaar en driedimensionaal.

De moeilijkheid is het zich correct voorstellen van de driedimensionale werkelijkheid met alleen die platte kaart in de hand. Maar uiteindelijk is 'controle' altijd nog mogelijk, door te gaan zien en beleven hoe een op een kaart bestudeerde ruimte er in het echt uitziet.

Het lezen van een kaart van een volledig onbekend gebied, zonder enige verwijzing naar bestaande ervaringen, is extra moeilijk. Een voorbeeld van zo'n situatie is die van een toerist, die per vliegtuig geland is in een volledig onbekende stad. Zo iemand heeft geen enkel oriëntatiepunt. Toeristenbureaus publiceren

dan ook kaarten waarmee de toerist geholpen wordt met gebouwen en bezienswaardigheden die als concrete objecten oprijzen uit het abstracte raamwerk van de straten op de kaart. Misschien herkennen de toeristen die 'landmarks' in het echt, wat hun de mogelijkheid zal geven zich erop te oriënteren.

Een 'kaart van het verleden' lezen doet een nog veel groter beroep op het oriëntatievermogen dan de weg vinden in een onbekende stad. Het gaat hier immers om de vierde dimensie. Zo lang daarbij geen doelbewuste didactische strategie wordt toegepast, is de kans klein dat de oriëntatie in de tijd lukt.

Net zoals bij de 'landmarks' op de toeristenkaart is het waarschijnlijk handig als leerlingen daarbij beschikken over concrete steunpunten: tijdvakken die ergens aan te herkennen zijn, door concrete naamgeving en daarmee samenhangende concrete voorstellingen. Zo komen we op een zwaarwegend argument voor het hanteren van een duidelijk chronologisch raamwerk – vermoedelijk het enige echt geldige argument. Concrete, vertrouwde oriënteringspunten zijn nodig om de weg te vinden in de tijd. En de weg vinden in de tijd is de eerste historische vaardigheid bij uitstek.

Deze vaardigheid moet geleerd worden.

Een didactisch deugdelijk raamwerk wordt in de eerste plaats op basis van overwegingen van leerbaarheid gemaakt, niet op grond van een cultureel debat. Dat is de redenering geweest achter de tien tijdvakken van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (commissie-De Rooy).

Uiteraard moet er wel een betrouwbare relatie zijn tussen de kaart en de 'werkelijkheid' die hij voorstelt, net als bij de toeristenkaart. Maar de toegankelijkheid wint het toch als criterium. Anders zouden die toeristen immers ook beter een wetenschappelijke, topografische kaart kunnen gebruiken.

De tijdvakken beogen dus een 'kaart' op te leveren met een opvallende en sprekende indeling en duidelijk aangegeven 'landmarks' die je niet gemakkelijk meer vergeet. Beschikt men eenmaal over zo'n raamwerk, dan kan het denken over alternatieven van hogere niveaus (zie Shemilt) beginnen.

Noten

- 1 Uitnodiging voor een conferentie van geschiedenisleraren, gehouden onder voorzitterschap van Ph. Kohnstamm te Amsterdam in 1925. *Paedagogische Studiën* jrg. 6 (1925), 249. Geciteerd door J.G. Toebes in 'Van leervak naar denk- en doevak', *Kleio* jrg. 1976, 202-248, citaat op 222.
- 2 G.B. Nash, C. Crabtree, R.E. Dunn, *History on Trial. Culture Wars and the Teaching of the Past* (New York: Vintage Books 2000 / 1e uitgave 1997). L. Symcox, *Whose History? The Struggle for National Standards in American Classrooms* (New York/Londen: Teachers College Press 2002). Ronald Evans, *The Social Studies Wars. What should we teach the children?* (Williston: Teachers College Press 2004).
- 3 G. de Vries, 'Waarom Napoleon tijdens de Eerste Wereldoorlog Rusland binnenviel. Hoe de ene onderwijsvernieuwing de andere om zeep dreigt te helpen' in *Kleio* 46 (2005) nr. 3, 30-32.
- 4 J. Torpey, 'The Pursuit of the Past: A Polemical Perspective', in: P. Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (Toronto: University of Toronto Press 2004) 240-255, spreekt op p. 241 over 'to make whole what has been smashed en route to the present'.
- 5 Stuurgroep Profiel Tweede Fase, *Advies examenprogramma's havo en vwo, geschiedenis en staatsinrichting, aardrijkskunde, maatschappijleer* (Den Haag 1995) 71. De elf themavelden in dit advies zijn: Levensonderhoud en sociale verhoudingen, Primaire samenlevingsverbanden en opvoeding, Politiek systeem en politieke cultuur in Nederland, Totalitaire systemen en staten, Staats- en natievorming, Internationale betrekkingen en oorlogvoering, 'Niet-westerse' samenlevingen, Contacten tussen westerse en 'niet-westerse' samenlevingen, Oude culturen en de westerse samenleving, Volkscultuur: vormgeving van het dagelijks leven, Religie en levensbeschouwing.
- 6 Siep Stuurman, 'De canon. Een wereld-historisch perspectief', in: *Kleio* 46 (2005) nr. 4, 36-40.
- 7 Zie het begincitaat, en publicaties als A.M. Kollewijn, *De Geschiedenis als leervak* (Amersfoort 1889), C. te Lintum, *Eenige opmerkingen over het middelbaar onderwijs in geschiedenis* (1903). A. de Vletter, *Over Geschiedenis-onderwijs, beginsel en methode* (Groningen 1919). In het Engelse taalgebied: M.W. Keatinge, *Studies in the Teaching of History* (London 1910). F.C. Happold, *The Approach to History* (London 1928).
- 8 B.S. Bloom c.s., *Taxonomy of Educational Objectives* (New York: McKay 1956).
- 9 Zie bijvoorbeeld: P.F.M. Fontaine, *Doelstellingen*. Deel 1 in de reeks *Historisch-Didactische Cahiers* (Groningen: Wolters-Noordhoff 1979).
- 10 J.S. Bruner, *The Process of Education* (Cambridge Mass.: Harvard University Press 1960). *Toward a Theory of Instruction* (Cambridge Mass.: Harvard University Press 1966).
- 11 W. Stow, T. Haydn, 'Issues in the teaching of chronology', in: J. Arthur, R. Phillips (eds.), *Issues in History Teaching* (London/New York: RoutledgeFalmer 2000), 83-97, citaat 85.
- 12 D. Shemilt, 'The Caliph's Coin. The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching', in: P.N. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching & Learning History* (New York/Londen: New York University Press 2000), 83-101. Citaat 85-86: 'Over the past twenty-five years, British teachers have sought, with some success, to teach pupils that statements of historical facts must be justified against evidence; that such statements are at best "more likely than not" and at worst "more likely than the alternative statements on offer"; and that evidence derived from relics and records may be challenged and variously interpreted. What has not been attempted in Britain is to teach pupils how to handle the past as whole. In consequence, few fifteen-year-olds are able to map the past; even fewer can offer a coherent narrative; and virtually none can conceive of anything more subtle than a single "best" narrative.'
- 13 Shemilt, 'Coin', 93.
- 14 Arie Wilschut, 'Het Nederlands slavernijverleden en het canonieke denken over geschiedenisonderwijs', in: *Kleio* 46 (2005) nr. 8, 34-38.
- 15 Door David Lowenthal gebruikt als titel voor zijn boek over de omgang van mensen met hun verleden en hun erfgoed. D. Lowenthal, *The Past is a Foreign Country* (Cambridge U.P. 1985).