

Geschiedenis wordt steeds vaker geleerd met behulp van leerboeken waarin zo kort mogelijke, zakelijke en feitelijke teksten staan, en met werkboeken waarin de inhoud van die leerteksten op meer of minder creatieve wijze moet worden verwerkt. In dit artikel wordt gepleit voor behoud, en waar nodig terugkeer van het verhaal over mensen van vlees en bloed. Daarbij wordt ingegaan op een recent verschenen boek van de Canadese onderwijskundige Kieran Egan: *An Imaginative Approach to Teaching*.

ARIE WILSCHUT

Geschiedenis gaat over mensen

Meer romantiek in het geschiedenisonderwijs

In veel geschiedenislessen in het voortgezet onderwijs is zelfstandig werken in eigen tempo de dagelijkse gang van zaken. In de praktijk betekent dat meestal: werken met tekstboek en werkboek. In het werkboek worden op de open lijntjes de gewenste woorden ingevuld of de juiste antwoorden aangekruist. Het 'nakijken' van de antwoorden gebeurt niet zelden met antwoordbladen. De docent speelt een overwegend begeleidende rol.

Met onderwijs georganiseerd in leergebieden – met meer 'zelfstandig werken' – leerlingen en minder in het vak geschoolde geschiedenisleraren – zal deze werkwijze vermoedelijk nog terrein winnen. Naarmate het vaker voorkomt

dat lessen gegeven worden door docenten die niet als geschiedenisleraar zijn opgeleid, zal de neiging toenemen om op de combinatie boek-werkboek terug te vallen.

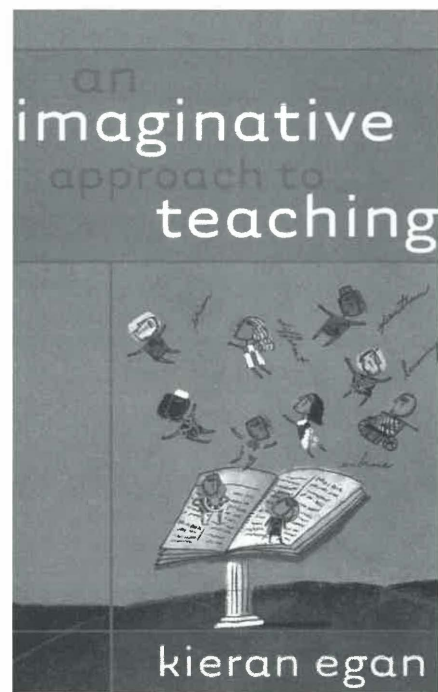
Het is de vraag of het belang van de leerlingen daarmee gediend is.

Geschiedenislessen waarin leerlingen op deze manier aan het werk zijn, hebben enige jaren geleden aanleiding gegeven tot forse kritiek van de Onderwijsinspectie. In 1999 schreef deze in haar vakrapport geschiedenis over de onderbouwjaren in het voortgezet onderwijs:

'Dat de leraar er in meer dan de helft van de lessen niet in slaagt de leerlingen te motiveren en hun interesse te wekken, is zorgelijk. Met name vraagt dit punt de aandacht, omdat het verloop van veel lessen bijdraagt aan het imago van een per definitie saai en doodsvak. Uit het bijwonen van de lessen weten wij dat de oorzaak vooral is dat de leraren slaafs de methode volgen. Zij maken te weinig gebruik van een verhalende presentatie-

vorm of van een interactief onderwijs-leergesprek. De leesstukjes uit het boek zijn hiervoor surrogaat. Geschiedenisonderwijs is voor de leerlingen tekstanalyse aan de hand van niet bijster interessante en te veel reproductieve vragen.'²

De kritische evaluatie van de basisvorming uit 1999 was de aanleiding voor het grondig herzien van de onderbouw door de Taakgroep Vernieuwing Basis-



ARIE WILSCHUT GEEFT LEIDING
HET INSTITUUT VOOR
GESCHIEDENISDIDACTIEK (IVGD)
TE AMSTERDAM.

vorming. De versnippering van het onderwijs in vijftien vakken werd als één van de oorzaken van het onheil gezien. Daarom werd voorgesteld vakken te laten opgaan in leergebieden, in het geval van geschiedenis: het leergebied mens en maatschappij. Maar zijn de leerlingen daarmee geholpen?

De voorbeelden uit kader 1 en 2 zijn stukjes nieuw lesmateriaal, ontwikkeld voor m+m-methodes voor de nieuwe onderbouw. Ze zijn redelijk representatief voor de soorten teksten en opdrachten die in dergelijke methoden voorkomen. Uiteraard ziet de presentatie er in opgemaakte vorm veel levendiger uit, maar deze kaders maken wel weer goed duidelijk met welke teksten en opdrachten de leerlingen nu feitelijk te maken krijgen. Ze vertonen zorgwekkend veel overeenkomsten met de materialen die de Onderwijsinspectie aantroef in de door haar bekritiseerde lessen.

Ontmenselijkte geschiedenissen

In ons handboek *Geschiedenisdidactiek* wordt een Amerikaans onderzoek aangehaald dat probeerde vast te stellen waarom leerboekteksten voor geschiedenis vaak niet werken. De conclusie was dat geschiedenis teksten vaak te vlak, te zakelijk en te onpersoonlijk zijn.² Er zit geen verhaal in met spannen de problemen, persoonlijke dilemma's en morele kwesties. Er komt niemand in de teksten voor met wie je kunt meeleven.

Op grond van eerder door anderen verricht onderzoek stelden de Amerikaanse auteurs een lijst op van elementen die de betrokkenheid van lezers bij teksten zouden kunnen vergroten. Daaronder vielen zaken als onverwachte wendingen, de mogelijkheid tot persoonlijke identificatie en het niveau van activiteit in de tekst. Een tekst vol 'verleidelijke details' kan echter ook weer zijn doel missen door de onhelderheid die daaruit voortvloeit. Het gaat er dus om een heldere samenhang te bieden *via* de genoemde elementen.

De onderzoekers kwamen tot de conclusie dat zo iets vaak gebeurt in de teksten van informatieve jeugdboeken. De kenmerken die zij in dergelijke teksten aantroffen, waren:

Verschillen tussen arm en rijk: ontdekkingsreizen

Hoe zijn de verschillen tussen rijke en arme landen ontstaan?

(Leerboek blz. 16)

Omstreeks 1500 zeilden Europeanen naar andere delen van de wereld. Ze wilden nieuwe gebieden ontdekken. In de tijd daarna gingen meer mensen uit Europa op zoek naar andere streken. We noemen deze reizen ontdekkingsreizen.

De Portugezen waren de eersten die in Senegal in West-Afrika kwamen. Later volgden de Nederlanders en Fransen. Voor de kust van Senegal ligt het eilandje Goree. De Nederlanders noemden dit eiland Goede Reede (= goede haven). Op het eiland staat een slavenhuis dat is gebouwd door de Nederlanders. Zij haalden slaven uit Senegal en vervoerden ze met schepen naar Amerika.

In de vorige deeltaken heb je kunnen ontdekken hoe het in arme landen is. Maar hoe komt het dat er arme en rijke landen zijn? Om die vraag te beantwoorden gaan we terug in de tijd.

In deze deeltaak zoek je een antwoord op de volgende vraag

Wat waren de gevolgen van de ontdekkingsreizen?

Bron 1 (Afbeeldingen van specerijen)

Peperduur, in de Middeleeuwen kochten de Europeanen peper, kruidnagelen, nootmuskaat en andere kruiden. Kruiden noemen we ook wel specerijen. De kruiden werden gebruikt om het eten lekkerder te maken. Doordat veel mensen aan de specerijen wilden verdienen, werden ze erg kostbaar.

Bron 2 (Kaartje van ontdekkingsreizen, ook Vikingen en Arabieren)

Ontdekkingsreizen. Om goedkope specerijen te komen besloten de Spanjaarden en de Portugezen ze zelf uit Azië te halen. Ze probeerden zelf nieuwe routes te ontdekken om de kruiden goedkoop in handen te krijgen. Deze mensen noemen we ontdekkingsreizigers. Een van de bekendste is Columbus. Hij ging op zoek naar Indië, het land van de specerijen.

(Werkboek blz. 15)

Rond 1500 begonnen de ontdekkingsreizen. Spanjaarden en Portugezen gingen op zoek naar andere landen. Niet alleen uit nieuwsgierigheid, maar ook om geld te verdienen. Je gaat in deze deeltaak onderzoeken wat de gevolgen van de ontdekkingsreizen waren.

(Vragen met telkens invullijntjes eronder)

- 1 Welke Europeanen kwamen als eerste in Senegal?
- 2 Hoe kun je nu nog zien dat er Nederlandse ontdekkingsreizigers in Senegal zijn geweest?
- 3 Wat deden de Nederlanders in Senegal?
- 4 Uit welk werelddeel kwamen de specerijen? Kruis het juiste antwoord aan.
o Afrika o Azië o Amerika o Europa
- 5 Noteer twee redenen waarom de mensen graag specerijen wilden hebben.
- 6 Bekijk HB bron 1. Welke specerijen zie je op de bron?
- 7 Verklaar peperduur.
- 9 Bekijk bron 2 in je handboek. Voor 1415 waren ook al mensen op ontdekkingsreis geweest.
 - a Welke mensen waren dat?
 - b Vanuit welke landen werden de meeste ontdekkingsreizen georganiseerd?
- 10 Waarom gingen de mensen op ontdekkingsreis?
- 12 Wat wilde Columbus ontdekken? In welke richting voer Columbus?
- 13 Columbus kon moeilijk aan matrozen komen. Ze waren namelijk bang om van de aarde te vallen. Hoe dachten ze toen dat de aarde er uitzag?

Malmbergs methode 'Mens en maatschappij', voorbeeldkatern 'Arm en rijk'.
Niveau: vmbo-kgt

De Romeinse samenleving

Vaak begrijp je het heden beter als je naar het verleden kijkt. Tweeduizend jaar geleden waren de bewoners van Zuid- en Midden-Nederland, Turkije en Noord-Marokko landgenoten. Deze drie gebieden hoorden bij het Romeinse rijk. Dat grote rijk was een multiculturele samenleving. Deze cursus gaat over de manier waarop de inwoners van dat rijk samenleefden.

Om te beginnen / leerstof

(Kaartje van Romeinse rijk, Asterix-stijl, met soldaten.)

Tweeduizend jaar geleden werd het Romeinse rijk bestuurd door keizers.

De keizers woonden in de hoofdstad Rome. In de tijd van keizer Aurelius hadden de keizers een groot rijk veroverd. Het stripplaatje hiernaast gaat daarover. Het Romeinse rijk was een landbouwstedelijke samenleving.

Wat weet je al over het Romeinse rijk? Noem drie woorden die ermee te maken hebben.

Veroverde gebieden

(Kaartje van het Romeinse rijk, grenzen, grensrivieren.)

- Maak af. De keizers veroverden de gebieden met behulp van _____
- Wat voor soort grenzen had het rijk in Midden-Europa?
- Omcirkel de juiste woorden. In het Romeinse rijk was:
landbouw / handel / ambachten / industrie
- Kleur het Romeinse rijk in de kaart hiernaast.

Leerstof

Afbeelding 8 is een schoolplaat over Valkenburg in de Romeinse tijd. In Nederland leefden toen twee soorten volkeren: Germanen en Galliërs. Vanuit het zuiden hadden de Romeinen dit gebied veroverd. Ze bouwden er een fort voor het leger. De bewoners van dit gebied werden onderdanen van de Romeinse keizer. De keizer in Rome was nu de baas in hun land. Alle onderdanen in het rijk moesten hem gehoorzamen.

(Schoolplaat van Isings: Romeinse legerplaats bij Valkenburg.)

Keizer en onderdanen

Vul in. Kies uit: Galliërs / Germanen / keizer / onderdanen / soldaten.

De _____ was de baas in het hele Romeinse rijk. Hij gebruikte _____ om te zorgen dat zijn _____ gehoorzaam waren. In de Romeinse tijd leefden _____ en _____ in ons land.

Ontmoeting van culturen

Hieronder is afbeelding 8 nagetekend (zwart-wit lijntekening van de plaat van Isings).

Noteer hierin de nummers 1-8 op de juiste plaats.

- verkeersweg
- Gallische wijnhandelaar met ossenwagen
- tempel
- commandant te paard
- Romeinse soldaat te voet (zonder broek)
- Germaanse soldaat (met broek)
- Keltische vrouwen
- bronzen huishoudelijke spullen op toonbank

- spreektaal
- actieve taal
- problematiseren
- handelende personen
- denkende en sprekende personen
- verbanden op concreet niveau

Deze ‘verlevendigingsfactoren’ zouden ook de teksten van geschiedenisboeken toegankelijker moeten kunnen maken, mits de samenhang en helderheid er niet onder lijden.

De onderzoekers gingen aan het werk en maakten van traditionele schoolboek-teksten herziene versies waarin de genoemde ingrediënten waren verwerkt. Leerlingen bleken inderdaad aanmerkelijk meer op te steken van de aangepaste teksten dan van de oorspronkelijke.

Een sterke aanwijzing dat deze conclusies ook opgaan voor Nederlandse leerlingen is het succes – met name op het vmbo – van het door de Anne Frank Stichting uitgegeven stripboek *De Ontdekking* over de geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog.³

Op het eerste gezicht zou men kunnen veronderstellen dat dit succes is toe te schrijven aan de stripvorm waarin de stof wordt aangeboden. Maar minstens zo belangrijk zou wel eens kunnen zijn dat het hier gaat om een persoonlijk verhaal waarmee de lezer kan meeleven. In stripboeken komen per definitie handelende, denkende en sprekende personen voor, maar in het verhaal van *De Ontdekking* zit ook een sterke lijn via de persoonlijke geschiedenis van één familie en er komen vaak problemen en morele dilemma's voor, waardoor de lezer onwillekeurig geconfronteerd wordt met de vraag ‘wat nu?’. In de opdrachten bij het boek speelt de Anne Frank Stichting hierop in met vragen als: ‘wat zou jij gedaan hebben...?’

Deze elementen ontbreken geheel in bijvoorbeeld de bekende geschiedenisstripboeken *Van Nul tot Nu*.⁴ In die boeken zit geen samenhang via een verhaal, maar worden integendeel losse flarden op min of meer grappige wijze uitgebeeld in stripverhaalvorm. Ze zijn daarom niet geschikt als lesmateriaal.

Van leertekst naar belevingstekst

Geschiedenisboeken zouden anders moeten worden geschreven. Dat hoeft niet in de vorm van stripverhalen.

Wolters-Noordhoffs methode ‘Plein M’ deel 1A, hoofdstuk 3: ‘Samen leven’. Niveau: Iwoo, vmbo bb, Leer- en werkboek in één, 78 en 79.

De essentie is dat stof vorm gegeven wordt met behulp van de bovengenoemde zes verlevendigingsfactoren.

Hoe moeten we ons zulke aangepaste teksten voorstellen? We illustreren dit aan de hand van een tekst uit een schoolboek bedoeld voor het eerste leerjaar vmbo. In het hoofdstuk over de oude Grieken in dat boek komt de volgende passage voor:

*'Alleen vrije, volwassen mannen mochten over de politiek beslissen. Dit waren de mannen die in het Atheense leger vochten. Zij betaalden zelf hun wapens. Een soldaat had veel nodig. Hij droeg een bronzen helm, een borstharnas, bronzen scheenbeschermers en een groot rond schild. Soldaten waren heel belangrijk, daarom mochten zij stemmen. Op bron 9 zie je hoe soldaten zich klaar maken voor de strijd. Arme mannen telden eerst niet mee. De polis had niet veel aan ze. Ze konden geen wapens betalen, en daarom konden ze niet voor de stad vechten. Dat veranderde toen de Atheense leider Themistokles een vloot liet bouwen. Door de vloot werd Athene nog machtiger. De arme mannen van Athene werden de roeiers op de oorlogsschepen. De roeiers waren ook belangrijk voor Athene. Voortaan mochten zij ook meebeslissen.'*⁵

Afgezien van Themistokles komen er geen personen in deze tekst voor. En ook Themistokles wordt niet opgevoerd als iemand met wie de lezer zou kunnen meeleven. De hoofdzaak van het betoog – de armen telden eerst niet mee in de volksvergadering omdat ze zich geen dure wapenrusting konden veroorloven, maar door de bouw van de vloot veranderde dat – wordt niet in persoonlijke belevenissen en gevoelens verwoord. De wijze waarop arme mensen voortaan konden meebeslissen komt niet als een dramatisch effect voort uit een persoonlijke worsteling, maar volgt 'als vanzelf' uit de historische ontwikkeling. Hierdoor wordt ongewild ook de indruk gewekt dat historische ontwikkelingen onvermijdelijk zo moesten lopen als ze gelopen zijn. De strijd die het heeft gekost en de gewaarwording dat het ook anders had kunnen aflopen (belangrijke elementen van het historisch denken en redeneren) komen te weinig uit de verf.

Dit zou allemaal anders kunnen door de tekst op de volgende wijze vorm te geven.

Toen we moesten vluchten, konden we maar een paar koffers meenemen. Ik nam wat kleren mee en de spullen waar ik erg aan gehecht was. Dat was alles.

In het stripboek 'De Ontdekking' van de Anne Frank Stichting komt de menselijke dimensie van geschiedenis goed uit de verf.

Er worden twee personen opgevoerd die de krachten in de uit te leggen stof vertegenwoordigen: Harmodios de rijke Athener en Momon de arme Athener.

Momon heeft om allerlei redenen een grote hekel aan de rijkaard (hier kunnen persoonlijke incidenten worden vermeld die dat veroorzaakt hebben). Vaak ziet Momon de rijke man met zijn zware wapenrusting voorbijgaan en denkt: 'Had ik ook maar geld voor zo iets. Dan kon ik ook naar de volksvergadering ...' Het was zijn lievelingswens om ook mee te kunnen praten, net als alle rijke burgers van de stad. Zo kon er in de volksvergadering tenminste ook eens aandacht worden besteed aan de mening van gewone mensen. Misschien konden de gewone mensen dan ook meehelpen om Athene groot en machtig te maken. Maar hoe kon Momon zijn wens ooit realiseren? Hoe kwam hij in de volksvergadering? Dat zou waarschijnlijk wel nooit kunnen. Op een dag wordt bekend dat er roeiers gezocht worden voor de vloot. Momon grijpt zijn kans, want wie meeroeit, mag ook meebeslissen. Zo breekt de grote dag aan waarop hij eindelijk kan deelnemen aan de volksvergadering. Op de eerste vergadering worden scherven uitgedeeld. Je kunt er de naam in krassen van iemand die je de stad uit wil zetten. En welke naam krast Momon in zijn scherf? (De werkelijke tekst zou uiteraard meer uitgewerkt moeten worden, met dialogen en monologue interieur van Momon).

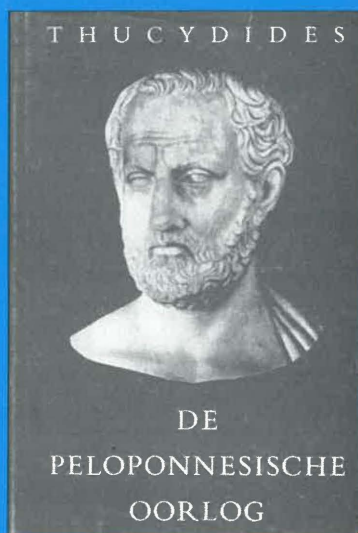
In de aangepaste versie van de tekst vergroot het opvoeren van twee personen die spreken en denken de mogelijkheden voor de persoonlijke betrokkenheid van leerlingen. De twee representeren de groepen die in de eerste versie van de tekst de (naamloze, onpersoonlijke) 'rij-

ke' en 'arme' mannen worden genoemd. Er zit ook een probleem in de herziene tekst, namelijk dat van Momon: Hoe kom ik in de volksvergadering? Dat probleem wordt opgelost door een onverwachte wending: de aankondiging dat er roeiers worden gezocht, met de belofte van deelname aan de volksvergadering. De persoonlijke wraakactie van Momon via het schervengericht beantwoordt aan een simpel rechtvaardigheidsgevoel dat betrokkenheid van leerlingen kan vergroten: boontje komt om zijn loontje.

Op deze wijze herschreven teksten kunnen behoorlijk wat langer worden dan de oorspronkelijke. Dat kan een probleem lijken. Schoolboekschrijvers spannen zich veelal in om – zeker voor lagere niveaus – zo kort mogelijke teksten te schrijven, uit angst de moeilijk lezende leerling te overbelasten. Ook de 'formats' die uitgevers voor methoden ontwikkelen dwingen vaak tot beknoptheid. Het is echter de vraag of de droge en zakelijke mededelingen die dan resteren niet evenzeer hun doel missen. Het zou de moeite waard zijn te onderzoeken of het inderdaad de lengte van zinnen en teksten is die het voornaamste struikelblok vormt, of de aard van de geboden inhoud.

Onze indruk is dat het persoonlijke en verhalende element in leermiddelen voor het leergebied mens en maatschappij veelal zwak vertegenwoordigd is. In de gebruikelijke methoden voor geschiedenis in de onderbouw is het al niet sterk, maar bij toepassing van een geïntegreerd leergebied wordt dat niet beter. Inhouden van 'mens en maatschappij' worden zelden opgehangen aan een verhaal, maar eerder aan in beginsel abstracte sociaal-wetenschappelijke inhoudselementen (arm en rijk, samen





Herodotus en Thucydides, niet alleen vaders van de geschiedenis, maar ook van romantisch en filosofisch denken.

leven, mensen en regels, etcetera). Vanuit vakdidactisch perspectief is dat een zwaktebod.

Cultuur en intellectueel gereedschap

*'Narrative is a familiar form even to very young learners, who have experienced it in daily human interaction as well as in the stories that make up the bulk of their early contact with written text. Egan suggested that a grounding in story is the beginning of historical understanding.'*⁶

De eerder genoemde Amerikaanse onderzoekers leggen hier een verband tussen hun onderzoek en de theorie van de Canadese onderwijskundige Kieran Egan. In ons handboek *Geschiedenisdidactiek* besteedden we al uitvoerig

aandacht aan deze theorie. Egans recent verschenen boek *An Imaginative Approach to Teaching* geeft echter aanleiding om er nog eens op terug te komen.⁷

Volgens Egan is leren een proces van ingewijd worden in een cultuur en daarvoor onlosmakelijk verbonden met de culturele omgeving waarin mensen leven. Overdracht van cultuur van de ene mens naar de andere staat in verband met de manier waarop de mensheid in de loop der tijd die cultuur steeds verder heeft ontwikkeld. Zonder cultuuroverdracht zou van een verdere ontwikkeling immers geen sprake kunnen zijn.

Egan veronderstelt dat het denken in ieder mens afzonderlijk zich ontwikkelt volgens een patroon dat analoog is aan de wijze waarop dat bij de mensheid als geheel in de loop van eeuwen is gegaan. Geen onlogische gedachtegang: leren is het versneld ontwikkelen van de optelsom van wat de mensheid tot dusverre heeft geleerd. Dat betekent niet dat alles uit het intellectuele verleden van de mensheid, inclusief alle *trial and error*, in het leerproces van ieder afzonderlijk individu zou moeten worden herhaald. Dat zou immers een weinig efficiënt onderwijs opleveren. Maar het betekent wel dat mensen de beschikking moeten krijgen over de soorten intellectueel gereedschap (*cognitive tools*) die analoog zijn aan de categorieën van denken die zich achtereenvolgens in de ontwikkeling van de menselijke cultuur tot stand zijn gebracht.

Het onderwijs, aldus Egan, dient zich van deze taak bewust te zijn en de ontwikkeling en het gebruik van het intellectuele gereedschap te bevorderen.

Welke soorten intellectueel gereedschap ontwikkelde de mensheid in de loop der tijden?

In de oudste menselijke culturen ontstond eerst een *mythische* interpretatie van de werkelijkheid. De natuur werd gezien als vervuld van goddelijke krachten en geesten. De verhalen die rondom deze goden en geesten werden gesponnen, dienden als verklaring van de wereld. Verhalen over goden en mensen van oude culturen in het Midden-Oosten, van de oude Egyptenaren en de Griekse mythologie in Homerische stijl behoren tot dit mythische verklaren.

De volgende fase is die welke aanbreekt als de mensheid leert schrijven en een algemeen bruikbaar alfabet ontwikkelt. Door iets op te schrijven kan een boodschap worden vastgelegd onafhankelijk van degene die het verhaal vertelt. Daardoor ontstaat op termijn de neiging te streven naar objectieve, toetsbare en meetbare kennis, vooral gebaseerd op exacte waarnemingen. Als typerende figuur voor deze fase voert Egan de Griekse geschiedschrijver Herodotus op. Zijn geschiedenis van de Perzische Oorlogen is in feite een uitputtende verkenning van de hem omringende wereld, bedoeld om te verklaren hoe Grieken en niet-Grieken met elkaar in oorlog zijn geraakt. Onder die niet-Grieken vallen ook de Egyptenaren, over wie Herodotus ieder detail wenst vast te leggen, inclusief de hoogte-, lengte- en breedtematen van de piramides. Dit is de fase van *wereldverkenning*, eerder van het vastleggen van wetenswaardigheden dan van het ontwikkelen van generaliserende wetenschappelijke kennis.

Deze generaliserende wetenschappelijke belangstelling ontwikkelt zich later bij de Grieken echter ook, bij de natuurfilosofen en andere wetenschappelijke denkers. In de geschiedschrijving valt hier de naam van Thucydides.

Het is interessant de doelstellingen van Herodotus te vergelijken met die van Thucydides, zoals deze blijken uit door hen zelf geschreven inleidingen bij hun respectievelijke boeken. Herodotus richt zich erop alles te verkennen *'met de bedoeling dat de handelingen der mensen niet op de lange duur in vergetelheid zouden geraken en dat de belangrijke en bewonderenswaardige daden, enerzijds door Grieken, anderzijds door niet-Grieken verricht, niet van roem verstoken zouden blijven'*⁸

Thucydides daarentegen zegt: *'Misschien zal door het ontbreken van het fabelachtige mijn geschiedwerk minder bekoorlijk zijn voor het oor. Maar wie een duidelijk beeld wil hebben van de gebeurtenissen en van wat zich overeenkomstig de menselijke natuur in de toekomst evenzo of ongeveer evenzo zal afspelen, zal het nut van mijn werk beseffen; en daarmee ben ik tevreden. Het is door mij geschreven niet als een pronkstuk om één keer aan te horen, maar als een bezit voor alle tijden.'*⁹

Thucydides streeft naar generaliserende kennis over het menselijk handelen, algemene wetmatigheden, zelfs geldig voor de toekomst. Vaststellen van wetenschappelijke waarheden of wetten, zouden wij zeggen.

Deze ontwikkeling herhaalt zich in de westerse geschiedenis na de Oudheid: in de Middeleeuwen krijgen we weer te maken met mythisch en wereldverken- nend denken, in Renaissance en Verlichting volgt opnieuw de sprong naar het wetenschappelijke denken.

Mythisch, romantisch en filosofisch

Analoog aan de ontwikkeling van de menselijke cultuur in de westerse samenleving onderscheidt Egan een aantal denkwijzen die het intellectueel gereedschap van mensen vormen: de mythische, de romantische en de filoso- fische denkwijze. Deze denkwijzen bestaan bij ieder mens, maar in de ont- wikkeling van kind tot volwassene wor- den ze achtereenvolgens dominant. Het zijn echter ook weer geen 'fasen', want alle denkwijzen blijven levenslang relevant voor de manieren waarop men- sen leren.

Het *mythische denken* kenmerkt zich door zwart-wit-denken, fantasie en ver- persoonlijking van de werkelijkheid (bijvoorbeeld sprekende dieren en bomen, of auto's en locomotieven met een persoonlijkheid). De wereld wordt opgevat als één groot samenhangend verhaal: sprookjesachtig, zonder duide- lijk onderscheid tussen wat 'echt' en wat 'verzonnen' is.

In een cultuur als de westerse, met een vrij algemene geschooldheid en gelet- terdheid, wordt het mythische denken al vrij snel naar de achtergrond gedrongen door het *romantische denken*. Zodra duidelijk wordt dat je de wereld 'echt' kunt leren kennen – zoals gebeurt tus- sen het vierde en zevende levensjaar – ontwikkelen kinderen de neiging om dat ook uitputtend te doen. Net als bij de mensheid in het groot valt deze fase samen met het leren lezen en schrijven. Kinderen willen dan 'alles weten' om daaraan een nieuwe zeker- heid te ontnemen, nu blijkt dat de sprook- jes niet kloppen en Sinterklaas niet bestaat. Wat is dan wél echt waar? Wat zijn de grenzen van het mogelijke? Bij deze vragen past interesse in uitersten

en records. Het aanleggen van 'complete verzamelingen' duidt ook op de wil om de werkelijkheid in z'n geheel te omvatten.

Het *filosofische denken* probeert de wer- kelijkheid via abstracties en samenvat- tende systemen te begrijpen. Deze manier van denken, die correspondeert met de houding van Thucydides, is type- rend voor leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Het is trouwens ook een denkwijze die zich, volgens Egan, alleen in een omgeving van onderwijs kan ontwikkelen. Zonder explicite training op dit punt blijft het bij mythisch en romantisch denken.

Details en feitjes worden voor de filoso- fische denker minder belangrijk. Het gaat nu om het niveau van een samen- hangend denksysteem, een filosofisch stelsel dat het wereldraadsel definitief kan verklaren.

Aantrekkelijke systemen zijn niet alleen godsdiensten en secten die op alles een antwoord menen te hebben, maar bij- voorbeeld ook het marxisme, dat de hele geschiedenis en sociale werkelijkheid met een dwingende logica in één samen- hangend stelsel verklaart. Jongeren in de leeftijdsfase van 15 tot 20 jaar kunnen zich dan ook ontwikkelen tot overtuigd aanhanger van een bepaalde denkrich- ting, bijvoorbeeld dierenactivisme en vegetarisme, politieke of politiek-filoso- fische stromingen of godsdiensten. Het geloof in het gelijk van een derge- lijke denkrichting is voor filosofische denkers vaak onwankelbaar.

De schoolpraktijk

Filosofisch denken speelt in het onderwijs een prominente rol. Dat komt niet alleen doordat het een denkwijze is die zich alleen dankzij onderwijs kan ontwikkelen. Het vloeit ook voort uit de rol van de leraar. Die wordt immers geacht logisch samenhangende kennis op rationeel en abstract niveau, liefst in kloppende systemen en stelsels, over te dragen. De postzegelverzamelarij van de romantische denker is daarbij wel leuk en soms ook wel een beetje nuttig, maar het is niet het ware doel van het onder- wijs – zo meent menige docent. De meeste geschiedenisdocenten zullen dit vermoedelijk onderschrijven.

Naast mythisch, romantisch en filoso- fisch denken onderscheidt Egan nog het

ironische denken, dat alle andere denk- wijzen omvat en tevens relativeert. De geldigheid van algemene wetmatigheden en theorieën wordt door de ironische denker kritisch bevestigd en ter discus- sie gesteld. Deze houding ontwikkelt zich echter meestal pas ná de middel- bare-schoollleeftijd en niet bij ieder mens.

Leraren kunnen vanuit hun functie moeite hebben met het toepassen van het ironische denken in hun onderwijs, aldus Egan. De relativisering van de iro- nie kan leerlingen onzeker maken. Bovendien moet een docent vaak zijn leerlingen in hun denkwijzen corrige- ren. Hij gebruikt daarbij de regels van een denksysteem.

We kunnen het met Egan eens zijn dat dit een risico kan inhouden, zeker voor een vak als geschiedenis.

De constatering dat het ironische den- ken zich doorgaans pas na de middel- bare-schoolfase ontwikkelt, ontslaat leraren o.i. echter niet van de plicht ermee aan de slag te gaan, hoe ingewik- keld dat misschien ook kan zijn.

Geschiedenisleraren zouden minstens voorbeeldmatig aandacht moeten besteden aan het ontwikkelen van het ironi- sche denken. Naar ons idee worden daartoe in bovenbouwlessen ook pogin- gen ondernomen.

In de meeste leerboekteksten wordt ech- ter op 'filosofische' wijze geredeneerd, ook waar het boeken voor de onderbouw betreft. Concrete weetjes, anekdotes, details – kortom al datgene wat eerder werd aangeduid als de 'verlevendigungs- factoren' in teksten – komen er door- gaans maar sporadisch in voor; hoog- stens als motiverende instap, maar eigenlijk nooit om een gedachtegang uit te leggen. Daardoor wordt de romanti- sche denker van de onderbouw gecon- fronteerd met leerboeken en onderwijs waar hij weinig boodschap aan heeft. Dit kan verklaring zijn voor het feit dat van veel onderwijs zo weinig overkomt bij onze leerlingen.

Een romantisch-didactisch instrumentarium

Egan heeft zijn gedachtegang nader uitgewerkt in een aantal boeken die zich richten op praktische toepassin- gen van de verschillende denkwijzen, steeds met *imagination* – verbeeldings-

De Industriële Revolutie en romantisch denken: Isambard Brunel

Een huzarenstukje van Isambard Brunel was de constructie van de Clifton Hangbrug bij Bristol, begonnen in 1830. De brug overspant 230 meter op 80 meter hoogte.

Brunel staande voor de reuzenkettingen die gebruikt zijn bij de tewaterlating van het stoomschip 'de Great Eastern'.



kracht, voorstellingsvermogen – als sleutelwoord. Zo schreef hij *Teaching as Story Telling* gericht op het basisonderwijs, en *Imagination in Teaching and Learning* gericht op wat wij de onderbouw van het voortgezet onderwijs zouden noemen. In dat stadium is romantisch denken van cruciaal belang. Een samenvattend boek met praktische toepassingen gericht op drie denkwijzen (mythisch, romantisch en filosofisch) verscheen in 2005: *An Imaginative Approach to Teaching*. Het boek dat de theoretische basis voor het geheel legt, is *The Educated Mind*.¹⁰

In *An Imaginative Approach to Teaching* ontwikkelt Egan drie sets gereedschap, drie 'toolkits' die passen bij de drie denkwijzen. Met een reeks praktische voorbeelden laat hij zien hoe ze in diverse vakken kunnen worden toegepast. Hij noemt ze achtereenvolgens 'A Toolkit for Learning' (mythisch), 'A Toolkit for Literacy' (romantisch) en 'A Toolkit for Theoretic Thinking' (filosofisch). Vooral de tweede toolkit lijkt voor de geschiedenisleraar van belang. In het



geschiedenisonderwijs lijkt het romantische denken een sleutelrol te spelen, niet alleen in het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs, maar ook in de fase daarna. Ten opzichte van het mythische denken is vooral het historisch realiteitsbesef van belang: bij geschiedenis gaat het er immers om het waar gebeurde te onderscheiden van het fictieve. Ten opzichte van het filosofische denken aan de andere kant heeft de leerling behoefte aan concrete voorbeelden, een reservoir aan feiten waaraan hij algemene abstracte uitspraken kan toetsen. Het is daarom ook met het oog op het ontwikkelen van filosofisch denken goed om het romantische denken niet te veronachtzamen.

Het is dus de moeite waard stil te staan bij het instrumentarium voor romantisch denken dat Egan in zijn laatste boek beschrijft. Instrumenten daaruit zijn (Egan beschrijft er elf, waaruit we hier zes voor geschiedenis belangrijke kiezen): 'The extremes of experience and the limits of reality', 'Association with heroes', 'The sense of wonder', 'Knowledge and human meaning', 'Narrative understanding' en 'The capacities for revolt and idealism'.

We geven een korte typering van dit intellectuele gereedschap.

De uitersten van ervaring en de grenzen van de werkelijkheid

Wie zich realiseert dat hij de werkelijkheid om zich heen in kaart kan brengen, ontwikkelt een romantische belangstelling voor de grenzen van het mogelijke. Bizarre en exotische zaken trekken de

aandacht, en dat is ook functioneel, omdat het verkennen van uitersten en grenzen tevens een indruk geeft van wat kan en wat niet kan: de grenzen van de werkelijkheid. Vandaar dat leerlingen geboeid worden door het verre en vreemde.

Volgens Egan raken zij 'bored out of their minds' door verantwoorde lessen die gaan over het verkennen van hun eigen omgeving. Ook dit is een kritische kanttekening die we kunnen plaatsen bij veel onderwijs in het leergebied mens en maatschappij.

Associaties met helden

Dit instrument stelt leerlingen in staat een dreigende vervreemding te overwinnen die gepaard kan gaan met het verkennen van de werkelijkheid. Als andere mensen in staat zijn geweest extreme bedreigingen te boven te komen, wordt tenminste duidelijk dat zo iets kan. Daarom is associatie met helden aantrekkelijk.

Het gevoel van verbazing en nieuwsgierigheid

Een instrument dat in staat stelt om al het mogelijke te verkennen in zijn bijzonderheid en uniciteit. Het stelt bovendien in staat het wonderbaarlijke te zien in de meest vanzelfsprekende en schijnbaar gewone dingen. Hierop kunnen leerlingen worden aangesproken: hoe wonderbaarlijk is bijvoorbeeld niet de aanwezigheid van vele duizenden artikelen uit alle hoeken van de wereld in een supermarkt? (Geschiedenis kan dan verduidelijken hoe weinig vanzelfsprekend dit schijnbaar vanzelfsprekende is).

De menselijke dimensie van kennis

Achter alles wat mensen ontdekt hebben steekt een spannend verhaal van de wijze waarop het ontdekt is. Kennis heeft te maken met menselijke emoties, maar die verdwijnen meestal van het toneel als het resultaat van het onderzoek kant en klaar wordt opgedist. Het verhaal van ontdekkers (zoals dat van Howard Carter die het graf van Toetanchamon ontdekt) is spannender dan een keurige opsomming van het resultaat van de ontdekking.

Narratief begrip

Iets begrijpen gaat het gemakkelijkst in de vorm van een verhaal, omdat het in een verhaal niet alleen om de feiten gaat, maar ook om de daarmee verbonden emoties en oordelen over goed en kwaad. Dit verklaart het succes van verhalende teksten en de presentatie van de Tweede Wereldoorlog in de vorm van 'De Ontdekking'.

Gevoelens van opstandigheid en idealisme

Dit instrument heeft te maken met de puberteit, de fase waarin jeugdigen in opstand komen tegen de volwassen wereld en proberen zich daarin een plaats te veroveren. Opstandigheid heeft vaak te maken met idealen die botsen met de harde werkelijkheid en daardoor maar ten dele gerealiseerd kunnen worden of helemaal niet.

'In deze dynamiek', zegt Egan, 'kunnen we een belangrijk intellectueel gereedschap zien: het vermogen zich een wereld of bepaalde omstandigheden voor te stellen die in sommige opzichten superieur zijn aan de werkelijkheid die de leerlingen ervaren – die eigenschappen van de volwassen wereld te onderkennen die verhinderen dat hun idealen werkelijkheid worden en zich daar tegen te verzetten. Hoe kunnen wij dit gereedschap gebruiken in het dagelijkse onderwijs? Welnu, in bijna elk onderwerp dat we onderwijzen (...) zullen voorbeelden bestaan van conventies of belemmeringen die het bereiken van een of ander ideaal verhinderen, en er zal ook altijd wel iemand of een idee zijn die/dat zich daartegen verzet.'

Dergelijke informatie is gemakkelijk te vinden op internet.

Brunel

Isambard Kingdom Brunel was een dynamisch klein mannetje met een hoge hoed vol gekrabbelde briefjes aan zichzelf en een leren zak-etui waarin hij vijftig Trincomalee sigaren kwijt kon. De sigaar die uit zijn eivormige hoofd stak vormde in zijn tijd een befaamd beeld.

Hij was de beroemdste civiele ingenieur uit het midden van de negentiende eeuw. De Kleine Reus veroorzaakte grote controverses met zijn bouwplannen voor spoorwegen, bruggen, droogdokken en stoomschepen. Hij was bezeten van grootheid. Alles wat hij deed was buitensporig, briljant en radicaal. Hij bouwde de Great Western Railway van Londen naar Bristol op trajecten met een breedte van tweeëneenhalve meter en via een drie kilometer lange tunnel bij Bath die aan de conservatieve leden van Hogerhuis kreten van ondergang ontlokte (de tunnel is nog steeds intact).

De Clifton-hangbrug in Bristol, nu zo'n 175 jaar oud, is nog zo'n vermetel staaltje van Brunel. Hij overspant in één keer een breedte van 230 meter op een hoogte van 80 meter boven de Avon. Hij is gemaakt van gietijzer. Vergeleken met de Brooklyn Bridge in New York, vijftig jaar later gemaakt (opening 1883) met superieure stalen kabels en ervaringskennis van een halve eeuw, kan Brunels brug met recht aanspraak maken op de betiteling wereldwonder. Isambard Brunel overspande de kloof om te beginnen gietijzeren staven van ongeveer 4 cm dikte.

Toen de brug sterk genoeg was, maakte de Kleine Reus om zijn werklieden aan te moedigen zelf de eerste oversteek in het transportwagentje, met zijn vrouw erbij. Halverwege bleef het karretje steken. Hij zette zijn hoge hoed af, klom in de zwaaiende kabels aan de slingerende ijzerstaven, maakte het karretje vrij en bereikte met zijn dame de overkant.

De Kleine Reus bouwde vijftientwintig spoorlijnen in Engeland, Ierland, Italië en India, en de duizelingwekkende Taff-valleilijn in Wales, een eersteklas collector's item onder hedendaagse spoorwegfanaten. Hij bouwde acht pieren en droogdokken, vijf hangbruggen en 125 spoorbruggen. Hij vond de gecompartmenteerde goederenwagon uit, een uitvinding die een eeuw later in de Verenigde Staten opnieuw werd gedaan. Hij introduceerde in 1839 de spoorwegtelegraaf. In 1825 publiceerde hij een plan voor een kanaal door de landengte van Panama.

Gedurende de Krimoorlog ontwierp hij een gepantserde kanonneerboot die amfibische tanks aan land zou zetten om de Russische forten bij Kronstadt aan te vallen. De voertuigen zouden straal aandrijving krijgen. Het idee kwam negentig jaar te vroeg voor de Admiraliteit. Het Ministerie van Oorlog voerde echter wel een ander ontwerp van Brunel uit: een in Engeland geprefabriceerd militair hospitaal met 1500 bedden waarvan geen enkel onderdeel te zwaar was om gedragen te kunnen worden door twee man. Het werd in het Turkse Renkioi door twintig man in zeven maanden opgebouwd. Het hospitaal had een uitstekend waterleidingsstelsel en pompte een kubieke meter gekoelde bevochtigde lucht per minuut rond ieder bed. Terwijl hij bezig was met de bouw van het stoomschip *Great Eastern* trad Brunel ook op als manager van het grote stationshotel op Paddington, 'een erg aangename afleiding van zijn belangrijker plichten', aldus zijn zoon.

Uit: John Dugan, *Isambard Kingdom Brunel – The Little Giant*.

<http://www.victorianweb.org/victorian/technology/engineers/brunel.html>

Vert. A. Wilschut



Romantisch raamwerk

1 Een verhaalstructuur vinden

Heroïsche eigenschappen	Heroïsche beelden	Inhoud in verhaalvorm gieten
<i>Welke 'heroïsche' eigenschappen of waarden staan bij dit onderwerp centraal? Waardoor worden de personen in dit verhaal wonderbaarlijk?</i>	<i>Welk beeld geeft de heroïsche eigenschappen van dit onderwerp goed weer?</i>	<i>Welk 'heroïsch verhaal' zal ons in staat stellen de inhoud onder te brengen die we willen behandelen?</i>

2 Intellectueel gereedschap ontwikkelen

Menselijke kracht en zwakte verkennen	Uitersten van de werkelijkheid	Verzamelen en organiseren
<i>Hoe kunnen leerlingen de menselijke hoop, vrees, passie en strijd begrijpen die gepaard gingen met het totstandkomen van onze kennis over dit onderwerp?</i>	<i>Welke uitersten van de werkelijkheid (grootste, heetste, oudste, rijkste) staan in verband met dit onderwerp?</i>	<i>Welke onderdelen van het onderwerpen kunnen de leerlingen het best uitputtend in detail bestuderen? Hoe kunnen leerlingen hun kennis in systematische vorm presenteren?</i>

3 Vooruitblikken en concluderen

Naar nader begrip	Een feestelijk slot	Beoordeling
<i>Hoe kan de lesevenheid eerste beginselen van filosofisch en ironisch denken bevorderen?</i>	<i>Hoe kan de dramatische spanning in de lesevenheid het best tot een oplossing komen? Welke gemeenschappelijke activiteit zal leerlingen in staat stellen deze oplossing gezamenlijk te ervaren?</i>	<i>Hoe kunnen we te weten komen of het onderwerp is begrepen, het belang ervan onderkend en de inhoud ervan geleerd?</i>

K. Egan, *Imaginative Approach*, appendix B (verkort). Vert. A. Wilschut.

Uit deze instrumenten van het romantische denken leidt Egan een aantal sleutelvragen af die een leraar zich zou kunnen stellen om op het spoor te komen van de vormgeving van onderwijs dat leerlingen zou kunnen boeien en dat tot betere resultaten zou moeten leiden dan het gebruikelijke onderwijs:

Welke 'heroïsche' kwaliteiten of waarden staan centraal bij dit onderwerp? Wat is hetgeen dat in de personen in dit verhaal verbazing of nieuwsgierigheid oproept?

Hoe kunnen leerlingen de menselijke hoop, vrees, passie en strijd begrijpen die gepaard gingen met het totstandkomen van de kennis over dit onderwerp? Welke uitersten van de werkelijkheid (grootste, oudste, rijkste) staan in verband met dit onderwerp?

Hij giet deze sleutelvragen in drie raamwerken: voor mythisch, romantisch en filosofisch denken. Het raamwerk voor romantisch denken staat in het kader hierboven.

Een toepassing voor geschiedenis

Een geschiedenisleraar lijkt in het voordeel vergeleken met zijn collega's van andere vakken als het gaat om de toepassing van Egan's voorstellen. Ons vakgebied biedt immers mogelijkheden te over voor verhalende stof, voor uitersten en exotische zaken, voor associaties met helden, enzovoort. Maar kan deze aanpak ook met 'gewone geschiedenis', geschiedenis die niet altijd maar over heldenverhalen gaat?

Die vraag is belangrijk, want we moeten ons niet laten verleiden tot het opdissen van allerlei mooie maar irrelevante verhalen alleen omdat dit het romantische denken van onze leerlingen aanspreekt.

Het is daarom wel goed om te zien dat Egan als geschiedenisvoorbeeld in zijn boek kiest voor een prozaïsche onderwerp als de industriële revolutie. Dat is een onderwerp dat traditioneel niet zo vaak via verhalen wordt aangepakt, maar via economische factoren die het ontstaan ervan verklaren en grafieken die de gevolgen ervan in kaart brengen.

Het is een onderwerp waarbij de verschillen tussen twee maatschappijtypen (industriële en pre-industriële) aan een nader onderzoek worden onderworpen.

De eerste vraag die Egan zich stelt bij de voorbereiding van dit onderwerp is een heel andere: wat is heroïsch aan de industriële revolutie?

Dit brengt hem bij de energie en het zelfvertrouwen waarmee de wereld een nieuw, en misschien in toenemende mate angstwekkend, avontuur werd binnengeslingerd – en de kosten van dat avontuur in termen van menselijk lijden. De menselijke kwaliteiten energie, moed en zelfvertrouwen brengen dit onderwerp in beeld.

Maar dat is nog maar een eerste begin. Andere menselijke kwaliteiten zijn het medelijden en de volharding waarmee idealisten de sociale ellende van de industrialisatie te lijf gingen, of het genie van de uitvinders die technische vernieuwingen tot stand brachten. Zo komt hij met het idee om de leerlingen te confronteren met een foto van

Isambard Kingdom Brunel uit 1857, terwijl hij poseerde voor de enorme kettingen waarmee zijn mega-stoomschip *Great Eastern* te water zou worden gelaten. Tot de tijd van Brunel maten stoomschepen enkele honderden tonnen. Maar de *Great Eastern* was ongeveer vierentwintigduizend ton. Brunel is een schitterend voorbeeld van een held van de industriële revolutie. Niets was hem te groot of te gedurfd. Het verhaal van Brunel heeft ook een klassiek narratief patroon met een 'binaire tegenstelling': de moed en durf van de ondernemer tegenover de angst en vrees van zijn opposanten.

De lessen over de industriële revolutie, zegt Egan, zullen alle gebruikelijke leerstof bevatten, bijvoorbeeld de stof die vaak gerepresenteerd wordt in tabellen en grafieken: de uitbreiding van het aantal stoommachines, de toename van de staalproductie, de groei van aantal kilometers spoorweg. *'There is obviously nothing wrong with statistics and maps, but without a context of vivid, personalized human motives, they tend to remain for students of this age (11-15) sterile and rather meaningless, and perhaps worst from a historical point of view: inevitable.'* Daarom zou het element van menselijke hoop en vrees, van strijd, en ook van mogelijke mislukking, steeds aan de gegevens moeten worden toegevoegd.

Ook ander intellectueel gereedschap uit de romantische categorie kan zonder veel problemen worden ingezet bij een lessenserie over dit onderwerp. De belangstelling voor extremen bijvoorbeeld kan bevredigd worden via een zoektocht naar records uit de industriële revolutie: de invloedrijkste uitvinding, de grootste ramp, het grootste ingenieurswerk, het grootste aantal mensen dat bij een project is omgekomen. Leerlingen kunnen ertoe worden aangezet zelf hiernaar op zoek te gaan. Het gereedschap *sense of wonder* wordt aangesproken via allerlei (technische) details die sommige leerlingen vermoedelijk tot in detail zullen willen bestuderen. Het is daarom maar beter om het exacte ontwerp van spinning jenny's, van James Watts stoommachine, van gaslampen, maar ook de details van de veranderende mode bij de hand te hebben.

Discussie

Het verhaal en de romantiek worden door Egan bepleit als didactisch instrument. Hij doet dit voor het onderwijs in het algemeen, niet speciaal voor geschiedenisonderwijs. In het geschiedenisonderwijs zal dit pleidooi met herkenning én met licht argwaan worden onthaald. Het verhaal en de romantiek worden bij ons vak immers geassocieerd met het traditionele onderwijs. Het is daarom goed om te benadrukken dat het geen nostalgische of romantische overwegingen zijn die ons ertoe zouden moeten aanzetten deze middelen (opnieuw?) in het geschiedenisonderwijs in te zetten. Het gaat om een weloverwogen didactiek gebaseerd op hedendaagse leertheoretische inzichten.

De leerstof hoeft ook helemaal niet te bestaan uit ouderwetse heldenverhalen. Vragen als 'Wat is heroïsch aan dit onderwerp?' kunnen bij elk gewenst onderwerp worden gesteld om tot een aanpak ervan te komen.

De praktijk van het hedendaagse geschiedenisonderwijs lijkt toch wel wat ver af te staan van wat Egan bepleit. Zijn voorstellen betreffen – ook dat is belangrijk om te bedenken – niet de keuze voor een bepaalde werkvorm, zoals de leraar die alles vertelt en de leerlingen die alles aanhoren. Zijn *imaginative approach* met narratieve structureren van leerstof richt zich alleen op de vormgeving van leerinhouden. Deze kunnen op diverse manieren aan leerlingen worden gepresenteerd, óók via werkwijzen die de leerling actief aan het werk zetten.

Nieuw voor veel leraren zal zijn de consequente aandacht voor denkwijzen, voor 'intellectueel gereedschap' van leerlingen, bij de keuze van een narratief patroon om leerstof in te gieten. De praktijk zou moeten uitwijzen of dit inderdaad goed werkt.

Op de website van de Imaginative Education Research Group (www.ierg.net) staan voorbeelden van leraren die – klaarblijkelijk met succes – op deze wijze aan de slag zijn gegaan. Wellicht kunnen Nederlandse (geschiedenis) leraren op deze voorbeelden voortbouwen.

Noten

- 1 Inspectie van het Onderwijs, *Geschiedenis en staatsinrichting in de basisvorming. Evaluatie van de eerste vijf jaar*. Utrecht, september 1999.
- 2 Margaret G. McKeown, Isabel L. Beck, 'Making Sense of Accounts of History: Why Young Students Don't and How They Might' in: G. Leinhardt, I.L. Beck, C. Stainton (eds), *Teaching and Learning in History* (Hillsdale, Hove: Lawrence Erlbaum Ass. Publishers 1994), 1-26. Zie verder A. Wilschut e.a., *Geschiedenisdidactiek* (Bussum: Coutinho 2004), 103-107.
- 3 Zie hierover: Lies Schippers, *De Ontdekking in de klas*, in: *Kleio* nr. 2 van jaargang 45 (2004), 28-33. Uitvoerige informatie (inclusief docentenwebsite) over *De Ontdekking* op www.annefrank.nl, klikken op link 'Onderwijs'.
- 4 T. Roep, C. Loerakker, *Van Nul tot Nu* (5 dln), uitg. Oberon (sinds 1984).
- 5 *Pharos* deel 1 vmbo kgt, Thieme Meulenhoff, 33. Het voorbeeld is willekeurig gekozen en niet bedoeld om kritiek uit te oefenen op een bepaald boek. Voor veel schoolboekteksten geldt ongeveer hetzelfde.
- 6 Margaret G. McKeown, Isabel L. Beck (1994), 21.
- 7 Voor een samenvatting van Egans denkbeelden: A. Wilschut e.a., *Geschiedenisdidactiek*, 86-91.
- 8 Herodotus, Boek I, Inleiding. Vertaling O. Damsté.
- 9 Thucydides, Boek I, 22. Vertaling M.A. Schwartz.
- 10 K. Egan, *Teaching as Story Telling. An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school* (London Ontario, University of Western Ontario, 1986). Id., *Imagination in Teaching and Learning* (Chicago: University of Chicago Press 1992). Id., *The Educated Mind. How Cognitive Tools Shape our Understanding*. Chicago/London: University of Chicago Press 1997. Id., *An Imaginative Approach to Teaching* (San Francisco: John Wiley & Sons inc. 2005). De website van de Imaginative Education Research Group (www.ierg.net) geeft nadere informatie.