

Zinvol, leerbaar, haalbaar

ARIE WILSCHUT

Om geschiedenisonderwijs doelbewust en optimaal vorm te geven, bestaat geschiedenisdidactiek: deskundigheid in het vormgeven van geschiedenisonderwijs. Het handboek dat vandaag gepresenteerd wordt, wil een inleiding zijn in die deskundigheid.

De schrijvers hebben hun visie op geschiedenisdidactiek samengevat onder drie steekwoorden: zinvol, leerbaar en haalbaar.

Zinvol

Geschiedenis is 'zinvol' omdat het een vorm van denken oplevert die zin heeft. Daarbij hoort respect voor (historische) feiten, een denkwijze waaraan het nogal eens ontbreekt. Bij opvattingen als: 'De Nederlanders waren de kampioen-slavenhalers van allemaal. Marktleiders waren ze!', laat degene die ze heeft zich bijna nooit overtuigen van het tegendeel door historisch bewijsmateriaal. De redenering van een historicus is vaak minder sterk dan het gevoel 'dat het gewoon zo is'. Respect voor feiten kan dit veranderen. Het behoort tot de zinnige denkwijzen die historische scholing kan opleveren.

Een tweede vaak voorkomende 'zonde' is het onvoldoende rekening houden met tijdsverloop. Vaak wordt op onhistorische wijze gedaan alsof Nederlanders van de zestiende eeuw hetzelfde waren als tegenwoordige Nederlanders: 'wij vochten tegen de Spanjaarden.' We kunnen verder gaan: het is de vraag of van 'wij Nederlanders' gesproken moet worden als het gaat over de Duitse bezetting van Nederland. Iets dergelijks geldt voor het aanrekenen van schuld aan de oorlog aan de huidige bewoners van Duitsland. Toch gebeurt dat maar al te gemakkelijk. Scholing in historisch denken kan opleveren dat men leert op dit punt zorgvuldiger te redeneren.

Een derde voorbeeld van vaak voorkomend slordig redeneren is het opleggen van de maatstaf van het heden aan het verleden. Dat gebeurt het duidelijkst in uitspraken waarin de woorden 'nog' en 'al' voorkomen:

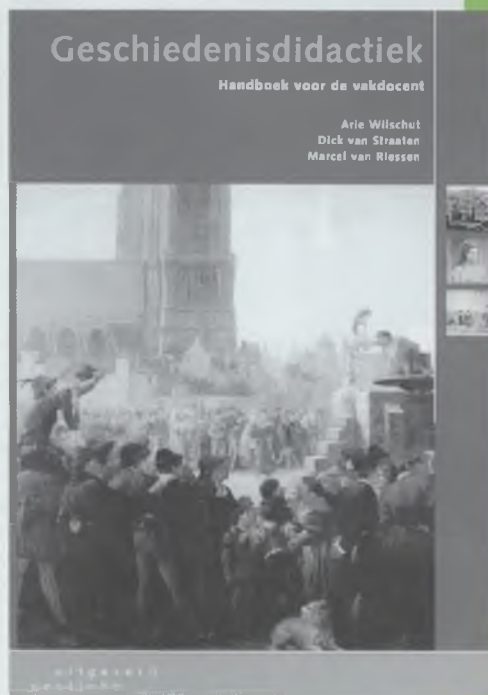
'In die tijd had je nog geen uitkeringen. In onze moderne verzorgingsstaat denken we daar natuurlijk anders over.' 'De VOC werkte al met het uitgeven van aandelen en uitkeren van dividenden.' 'Nederland was in de zeventiende eeuw al een immigratieland.'

Dergelijke uitspraken doen drie dingen:

1. Het heden voorstellen als de best mogelijke van alle werelden, waarbij het verleden als het verkeerde voorbeeld dient.
2. Het heden als norm stellen voor wat juist is in het verleden: als men iets doet dat 'al' lijkt op wat wij doen, dan is het goed; anders is het raar, of primitief.
3. Het verleden gebruiken als een legitimatie voor iets wat in het heden als juist moet worden beschouwd.

In elk van de drie gevallen doet men iets dat strijdig is met wat nu juist een vrucht zou kunnen zijn van het bestuderen van het verleden: kennis nemen van alternatieve werkelijkheden, waardoor je horizon verbreed wordt en je inzicht in het menselijk bestaan verdiept. Als men alleen kennis neemt van alternatieve werkelijkheden om die raar te vinden of om er legitimaties voor het heden uit te halen, kan geschiedenis net zo goed niet bestudeerd worden. Iets anders raar vinden of jezelf als norm gebruiken, dat doet iedereen vanzelf al. Scholing zou nu juist moeten opleveren dat zo iets wordt afgeleerd.

Zo komen we op drie kenmerken van authentiek historisch denken: realiteitsbewustzijn, historiciteitsbewustzijn en historisch waardebewustzijn. Deze wijze van denken is belangrijk voor een open, democratische samenleving. Respect voor feiten en deugdelijk bewijsmateriaal hanteren voor beweringen is nuttig voor het helder houden van debatten en het bestrijden van mythevorming die tot onbegrip en soms zelfs tot onnodige conflicten kan leiden. Het heden niet als norm opleggen houdt in dat je bereid bent de mogelijkheid van alternatieven te onderzoeken, dat je de ontstane situatie van het



heden als een toevallig product ziet van een historische ontwikkeling die (dus) ook weer kan veranderen. Ook dat houdt de discussie open. Het inzicht dat waardepatronen betrekkelijk en tijdgebonden zijn relativiseert al te dogmatisch en fundamentalistisch denken.

Historisch denken kan dus helpen de democratie gezond te houden. Dat is geen karretje waar geschiedenis voor gespannen moet worden: het is iets dat uit authentiek historisch denken en redeneren voortvloeit.

Het tweede steekwoord: leerbaar

Geschiedenis is voor leerlingen een moeilijk leerbaar vak. Het terrein bestaat uit een enorme hoeveelheid gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen waarvan je op het eerste gezicht zou zeggen dat je er niet veel meer mee kunt doen dan te proberen ze te onthouden. Hoe leer je zo iets?

Bij het leren van geschiedenis als schoolvak gaat het om drie dingen: een hoeveelheid kennis als referentiekader, een begrippenkader en historische redeneerwijzen.



Het nieuwe handboek werd aangeboden aan een jonge leraar. Het is immers in eerste instantie bedoeld voor de lerarenopleidingen.

Voor kennis als referentiekader gebruiken we ook wel het woord 'oriëntatiekennis'. Het is de kennis die je nodig hebt om je te kunnen oriënteren in een uitgebreid en onoverzichtelijk gebied.

Daarbij moet het in elk geval gaan om een chronologisch raamwerk, een stelsel van tijdvakken waaraan zaken moeten kunnen worden gereleëerd om ze beter te kunnen plaatsen en begrijpen. Om zo iets te bereiken moet men beschikken over bepaalde feitenkennis, niet met het oog op het reproduceren daarvan als doel op zichzelf, maar om er nieuwe zaken mee in verband te kunnen brengen en te interpreteren. Het is een taak van het onderwijs om een referentiekader op te bouwen omdat het een voorwaarde is voor het kunnen deelnemen aan het maatschappelijk verkeer. Daarbij is er een duidelijk onderscheid tussen kennis die alleen tijdelijk nodig is om een bepaald onderwerp goed te begrijpen en kennis die op langere termijn beschikbaar moet zijn als referentiekader.

Dan het tweede aspect van leerbaarheid: het begrippenkader. Historici zijn geneigd zich te concentreren op het bijzondere van iedere situatie,

niet op de algemene of vergelijkbare aspecten ervan. Omdat situaties in detail verschillen, zijn ze geneigd specifieke termen te gebruiken die alleen bij een bepaalde historische situatie passen. Zo heet de Duitse volksvertegenwoordiging Rijksdag, de Engelse Parlement, de Russische Doema, de Franse Assemblée Nationale en de Amerikaanse Congres. Dat het in al deze situaties om iets vergelijkbaars gaat zou leerlingen wel eens kunnen ontgaan. Het is belangrijker dat leerlingen het begrip volksvertegenwoordiging goed kunnen toepassen dan dat ze al deze specifieke termen uit het hoofd kennen. Algemeen toepasbare, niet aan tijd gebonden begrippen noemen we sleutelbegrippen. We pleiten ervoor zulke begrippen een centrale plaats te geven in het geschiedenisonderwijs. Niet alleen heeft dat het voordeel dat zulke begrippen vaker gebruikt, en dus herhaald en toegepast kunnen worden, maar ze betekenen ook een instrumentarium in handen van de leerling, die daar actiever en zelfstandiger mee kan leren.

Het laatste onderdeel van de leerbaarheid is de systematische aanpak van het historisch denken en redeneren. Het gaat hierbij in essentie om de zaken die al bij het steekwoord 'zinvol' zijn besproken. Ook die zijn stapsgewijs te leren.

We onderscheiden daarbij de categorieën verzamelen, ordenen, verklaren en beeldvormen. Onder verzamelen hoort alles wat te maken heeft met het vaststellen van feiten: bronnen, vragen, redeneringen rond bewijsmateriaal (betrouwbaarheid, representativiteit). Dit correspondeert met het eerder besproken 'realiteitsbewustzijn'. De categorie 'ordenen' houdt zich bezig met het ordenen in de tijd (periodisering), met verandering en continuïteit, e.d. Deze categorie correspondeert met het historiciteitsbewustzijn. De categorie 'verklaren' houdt zich bezig met alles wat samenhangt met causale relaties. Ook dit correspondeert met historiciteitsbewustzijn. Het beeldvormen tenslotte is de alles omvattende activiteit van het vorm geven aan een

interpretatie. Dit berust op al het voorgaande, en heeft ook te maken met een historisch verantwoorde oordeelsvorming, en derhalve met het historisch waardebewustzijn.

Haalbaar

Hier gaat het om het leren van de leerlingen, mede in samenhang met hun leeftijd en ontwikkeling. Een theorie moet van bijzonder belang worden geacht voor de geschiedenisdidactiek: die van de Canadees Kieran Egan. Hij onderscheidt bij kinderen/mensen achtereenvolgens: mythisch denken, romantisch denken, filosofisch denken en ironisch denken.

Egan breekt een lans voor het belang van het romantische denken als basis voor een geschoolde ontwikkeling. In principe is het romantische denken bij kinderen dominant in de leeftijdsfase van lagere school en eerste fase middelbare school, van circa 6/7 jaar tot circa 14/15 jaar. Het bestaat echter ook bij volwassenen. Romantisch denken houdt in dat iemand die eenmaal in staat is de werkelijkheid te onderzoeken en te beschrijven, een enorme zucht ontwikkelt de wereld in al haar uitersten te verkennen.

Om de grenzen van de werkelijkheid te leren kennen, is zo iemand erg geïnteresseerd in uitersten en records: wat is nu de hoogste toren die ooit gebouwd is? Wat is het allersnelste vliegtuig? Romantisch denkende mensen hebben belangstelling voor het aanleggen van 'complete' verzamelingen: alle postzegels uit een bepaald land, alle uitslagen binnen de voetbalcompetitie, alle teksten van een favoriete popgroep.

Wie zich zo breed wil oriënteren, vindt niet genoeg aanknopingspunten in een onderwijscurriculum dat zijn vertrekpunt kiest in de eigen ervaringswereld of leefwereld. Voor romantische denkers is dat een soort onderwijs die geen enkele rekening houdt met wat kinderen werkelijk boeit.

Romantisch denken vormt de overgang tussen mythisch denken en zuiver rationeel denken. Omdat dit

Inhoud 'Geschiedenisdidactiek'

Het handboek bestaat uit drie gedeeltes: de fundamenteën, het bouw materiaal en het bouw werk. In het eerste deel gaat het over de theorie. Historisch denken, de functies van geschiedenis, waar geschiedenis over gaat, begrippen en redeneerwijzen, de ontwikkeling van historisch besef en historisch denken, differentiatie.

Deel 2 en 3 gaan in op de praktische kanten van het lesgeven in geschiedenis. Het 'bouw materiaal' wordt uitgebreid besproken. Wat is er, hoe beoordeel je dat, wat moet je ermee.

Je moet kunnen omgaan met tekst, leerstofteksten, bronnen, instructieteksten. Er worden veel voorbeelden gegeven, zodat goed te volgen is waar de auteur het precies over heeft. Welke zaken aan de orde komen is al vooraf gegeven in een stukje 'Vragen waarop dit hoofdstuk een antwoord geeft'. Hoe leerlingen de tekst kunnen leren verwerken en omgaan met het schoolboek sluit dit gedeelte af.

Dan volgen de andere bouwstenen: het gebruik van stilstaand beeld, verhalen vertellen, bewegend beeld en ict en geschiedenis. Afgesloten wordt met geschiedenis buiten de school: omgevingsonderwijs en museumbezoek. Ook hier weer argumenten voor gebruik, de beoordeling van beeld of verhaal als bron. In deel 3 gaat het over leer- en lesdoelen, de functies daarvan, hoe ze te formuleren zijn, de beheersingsni-

veaus en differentiatie. Hierbij ook het probleem van de niet meetbare doelen. Dan volgt een hoofdstuk over de instap: waarom doe je zo iets?, de verschillende soorten en het einde – een overkoepelende vraag die door de les beantwoord moet worden.

Daarna volgen hoofdstukken over werkvormen: docentgestuurde lessen en activiteiten door leerlingen. Goed doceren, begrippen uitleggen, een onderwijsleergesprek houden, zijn vaardigheden die je je eigen moet maken en het samenwerken door leerlingen heeft zo ook zijn problemen. Er worden allerlei werkvormen besproken.

Het boek eindigt met een hoofdstuk over evalueren, beoordelen en differentiëren.

Het boek is evenwichtig opgebouwd. De verschillende hoofdstukken variëren niet al te veel in lengte. De aanpak volgt een prettig en duidelijk stramien. Er worden veel voorbeelden gegeven. Men heeft de leesbaarheid goed in de gaten gehouden. De omvangrijke literatuurlijst aan het einde biedt de mogelijkheid tot verder lezen in het vakgebied

Uitgeverij Coutinho, Bussum 2004, 384 blz., met literatuurlijst en register, prijs € 39,50. Zie ook de website van het IVGD met extra materiaal en via www.coutinho.nl

laatste in het onderwijs centraal staat, wordt het romantische denken vaak verwaarloosd. Daarom komt veel onderwijs helemaal niet aan en zorgt het voor vervreemding bij de leerlingen. Dat is ernstig, omdat het romantische denken de basis levert voor het ontstaan van het denken in het volgende stadium. Bij ontbreken van zo'n basis zou rationeel denken wel eens geheel of vrijwel geheel kunnen uitblijven.

Het romantische denken vormt ook de sleutel tot veel geschiedenisonderwijs, niet alleen omdat geschiedenisonderwijs nu eenmaal vaak plaatsvindt in een leeftijdsfase waarin deze denkwijze dominant is, maar ook omdat geschiedenis bij uitstek een wereldverkenkend, 'romantisch' vak is.

In *Geschiedenisdidactiek* bieden we ruim baan aan de romantisch den-

kende leerling. Er is veel aandacht voor het werken met beeldmateriaal, wat tegemoet komt aan denkers die zich zaken concreet willen kunnen voorstellen. Er is ook een hoofdstuk over historische verhalen. En er is aandacht voor historische wereldverkenningen, zowel de wereld van de eigen omgeving, als de virtuele wereld die via informatietechnologie wordt bereikt.

