

Arie Wilschut

Zinvolle en leerbare geschiedenis

6



*Uit: J. Huizinga, 'Keur van gedenkwaardige
Tafereelen uit de Vaderlandsche Historien'
– 1506: Philips de Schoone neemt een
koelen dronk en sterft.*

**Arie Wilschut is verbonden aan de Educatieve
Faculteit Amsterdam.
Hij was een van de twee secretarissen van de
commissie-De Rooy.**

Veranderingen komen niet uit de lucht vallen. Als geen ander weten historici op welke wijze verandering en continuïteit een historisch proces vormgeven. Zo ook met veranderingen in het geschiedenisonderwijs.

De meest recente voorstellen van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming komen voort uit een standpuntbepaling ten opzichte van de ontwikkeling die het geschiedenisonderwijs heeft doorgemaakt. In dit artikel wordt gepoogd uiteen te zetten hoe die standpuntbepaling in elkaar zit, welke conclusies men kan trekken uit de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs, welke lijnen in het rapport van de Commissie worden doorgetrokken en welke niet.

Sinds de invoering van geschiedenis als algemeen verplicht schoolvak in de jaren zestig van de negentiende eeuw heeft het lange tijd een min of meer vanzelfsprekend bestaan geleid. Het leek zonder meer duidelijk waarom het vak nodig was. Het ging om de vorming van goede staatsburgers, volksgenoten die wisten in wat voor land ze woonden en die geleerd hadden hoe ze zich als staatsburgers van dat land dienden te gedragen.

De opkomst van geschiedwetenschap en geschiedenisonderwijs in de negentiende eeuw was nauw verbonden met de opkomst van nationale staten.¹ Eén en ander impliceerde vaak een inhoud van het geschiedenisonderwijs die nogal eenzijdig op het eigen land, het eigen volk en de eigen cultuur gericht is. Daarbij wordt veelal een zogenaamde 'Whig-interpretation' van de geschiedenis gehanteerd: een opvatting over het verleden als voorgeschiedenis van het heden, waarbij alles in het verleden gericht is op het doen ontstaan van de huidige situatie die wordt voorgesteld als het min of meer vanzelfsprekende resultaat van de historische ontwikkeling.²

Deze negentiende-eeuwse houding ten opzichte van het geschiedenisonderwijs bleef in de twintigste eeuw nog lang bestaan: zo ongeveer tot de jaren zestig. Zo lezen we in het voorwoord van een in 1950 verschenen Nederlands geschiedenisboek voor het voortgezet onderwijs:

*'Wij hopen dat ons eenvoudig werk mag bijdragen tot een verdieping van het nationaal besef bij jongeren en ouderen. Een nationaal besef dat volgens ons alleen dan reële waarde kan hebben, wanneer het gegrond is op de overtuiging dat God ook met Nederland Zijn werk heeft gedaan en zal blijven doen, tot het einde der tijden'.*³

Het gaat hier, zoals duidelijk zal zijn, om een boek voor het protestants-christelijke onderwijs.

Over het belang van geschiedenis voor het Nederlanderschap en het staatsburgerschap huldigden alle zuilen vergelijkbare standpunten. Over Gods bedoelingen verschilden met name katholieken en protestanten van mening, terwijl liberalen en socialisten er helemaal niet over spraken. Iedereen kende echter een beeld van het verleden als een eenduidig verhaal met een duidelijke richting en een duidelijk doel: vanzelfsprekend(e) geschiedenis.

Hoewel sprake was van duidelijk gekleurde interpretaties van het verleden, hanteerde men in het onderwijs impliciet toch de *naïef-realistische* opvatting dat het het verleden zelf was dat zo in elkaar stak.⁴ In de geschiedwetenschap en geschiedfilosofie werd de houdbaarheid van een dergelijk 'naïef-realistisch' standpunt reeds omstreeks 1900 ter discussie gesteld. Het inzicht won veld dat de historische onderzoeker en diens onderzoeksvragen niet buiten beeld konden blijven, dat een objectieve werkelijkheid niet bestond en dat de geschiedschrijver en diens omgang met zijn bronnen en bewijsmateriaal een centrale rol speelden in de totstandkoming van beelden van het verleden.

De aandacht verschoof van 'de feiten zoals ze op ons af komen' naar de onderzoeker en diens al dan niet goed gestelde vraag. Zo verweet Huizinga in 1926 zijn collega's geschiedschrijvers dat ze zich te weinig realiseerden welke vragen zij dienden te stellen:

*'Hier nu ligt het euvel. Men gaat veelal tot de stof zonder een goed gestelde vraag. Men delft stof op, waar geen vraag naar is. De ophooping van kritisch bewerkt materiaal, dat op verwerking blijft wachten, vult de magazijnen der wetenschap. Men geeft bronnen uit, die geen bronnen zijn, maar poelen. Doch het euvel betreft niet enkel de bronnen-publicatie, maar ook de monografische bewerking van het materiaal. De arme scholieren zoeken een onderwerp, om hun geestelijk gebit op te beproeven, en de school werpt hun een brok materiaal toe. Ook de volledigste en beste overlevering is in zichzelf amorph en stom. Zij levert eerst geschiedenis op in antwoord op vragen, die men haar stelt. En het is geen vraag genoeg, haar te benaderen met den algemeenen wensch om te weten 'wie es eigentlich gewesen'.'*⁵

Dat nieuwe wetenschappelijke inzichten slechts uiterst langzaam in de praktijk van het onderwijs doordringen, is onlangs nog aangetoond door Toebe in een artikel over het beeld van de Oudheid in negentiende-eeuwse schoolboeken. Hij toont daarin niet alleen aan dat het vooral negentiende-eeuwse opvoedingsidealen zijn die het beeld van de Oudheid in de boeken hebben bepaald, maar ook dat resultaten van wetenschappelijk (onder andere archeologisch) onderzoek het beeld van de Oudheid in de schoolboeken niet of nauwelijks hebben beïnvloed, en

voor zover dat gebeurde, pas zeer lange tijd na de publicatie van de onderzoeksresultaten.⁶

Beide zaken lijken mij typerend voor het onderwijs in de fase van 'vanzelfsprekende geschiedenis'. Men liet geschiedenis bepaalde opvoedende en vormende doelen dienen, maar was zich niet of nauwelijks bewust van de theoretische implicaties daarvan. Modern wetenschappelijk inzicht drong nauwelijks in het onderwijs door. Omdat men meende dat het om 'de feiten zelf' ging, moest 'de geschiedenis' ook zo compleet mogelijk serieus genomen worden. Dat vertaalde zich in het encyclopedische karakter van veel geschiedenisboeken uit deze periode. Zij lopen over van de feitelijke gegevens, vaak opgetekend in de vorm van uit het hoofd te leren jaartallen.

Zo'n overvloed aan feitelijke kennis werd tevens bevorderd door het negentiende-eeuwse zogenaamde *Bildungs-ideaal*, volgens welk een beschaafd burger werd opgevoed tot algemeen ontwikkeld mens. In het onderwijs werd men daarom letterlijk overvoerd met feitelijke historische kennis, die geen antwoord gaf op vragen. Nietzsche keerde zich hier reeds tegen in zijn verhandeling *Over nut en nadeel van geschiedenis voor het leven* (1874): *'In deze verhandeling wil ik aantonen waarom wij een hartgrondige afkeer moeten hebben van kennis die niet inspireert, van wetenschap waarbij ons handelen aan kracht inboet en van geschiedenis als dure en overbodige luxekennis. Want overvloed is de vijand van de noodzaak, en het ontbreekt ons nog steeds aan het allernoodzakelijkste. Natuurlijk hebben we de geschiedenis nodig, maar op een andere manier dan die van de verwende leegloper in de hof der kennis, ook al kijkt deze hooghartig neer op onze ruwe, weinig fijnzinnige noden en behoeften.'*⁷

Doelstellingen ter discussie

Zo'n honderd jaar na de invoering werd de vanzelfsprekendheid van het schoolvak behoorlijk op de proef gesteld. In de jaren zestig van de twintigste eeuw kwam een discussie over de doelstellingen op gang die tot op heden voortduurt. Veel zaken waar het geschiedenisonderwijs voor stond (God, Nederland en Oranje, nationalisme, burgerlijke beschaving, respect voor aloude waarden en tradities, en de status quo van het heden als logisch

product van een historische ontwikkeling) klonken achterhaald en werden ervaren als overbodige ballast. Leerlingen moesten kritisch worden ten opzichte van de bestaande toestand, zij moesten de nieuwe maatschappij zelf vormgeven in plaats van passief toe te zien bij het vanzelfsprekende resultaat van de historische ontwikkeling. Dat geschiedenis ook iets zou kunnen bijdragen aan zo'n kritische en creatieve houding, leek onwaarschijnlijk. Het schoolvak zoals dat er tot dan toe uitzag had daartoe ook weinig aanleiding gegeven. Daarom werd het bestaan van geschiedenis als schoolvak bedreigd. Afschaffing van het zelfstandige vak en opnemering ervan in een leergebied mens en maatschappij werd overwogen, maar het kwam zo ver niet. Wel werd een nieuw vak maatschappijleer ingevoerd naast geschiedenis.

Door deze bedreigingen van geschiedenis kwamen voor het eerst discussies over doelstellingen op gang. De in 1958 opgerichte VGN stimuleerde de discussie. In 1967 verscheen in *Kleio* het rapport van de 'doelstellingencommissie' van de VGN.⁸ Daarin werd duidelijk gemaakt dat het bij geschiedenisonderwijs niet zozeer moest gaan om feitenkennis zonder meer, maar vooral om vaardigheden die leerlingen in staat zouden stellen zelfstandig informatie te verwerken en zich op die manier een eigen beeld van het verleden te vormen.

Inmiddels was door het examenbesluit van 1965 het accent in de inhoud van het onderwijs ingrijpend verschoven. De examenkandidaat diende vooral kennis te hebben van de geschiedenis van de laatste vijftig jaar (in de praktijk: vanaf de Eerste Wereldoorlog) en daarnaast slechts van enkele keuzeonderwerpen uit de vroegere geschiedenis. Door veel aandacht te besteden aan recente geschiedenis dacht men kennelijk beter in te spelen op hedendaagse behoeften van de leerlingen.

De Mammoetwet

Een andere vernieuwing, waarvan de betekenis in de huidige discussies over het geschiedenisonderwijs mijns inziens vaak wordt onderschat, was de invoering van de Mammoetwet (in werking getreden op 1 augustus 1968) die het gehele stelsel van voortgezet onderwijs in Nederland op de helling zette. Geschiedenis was hierdoor (net

als veel andere schoolvakken) nog slechts in de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs (in de meeste gevallen de eerste drie jaar) een voor alle leerlingen verplicht vak. In de bovenbouw van het onderwijs werden vakkenpakketten gekozen. In de praktijk deed hierdoor voortaan nog slechts een kwart tot een derde van de leerlingen examen in geschiedenis. Een en ander leidde ertoe dat voortaan in de onderbouw een vrijwel 'compleet' overzicht van 'de geschiedenis' werd aangeboden, waarop dan in de bovenbouw nader zou kunnen worden ingegaan.

Het 'complete overzicht' moest gegeven worden in een sterk gereduceerd aantal lesuren aan een leeftijdsgroep die tot het begrijpen van abstracte kennis over de maatschappelijke werkelijkheid in verleden en heden niet echt goed in staat is. Op ongeveer vijftienjarige leeftijd kozen de leerlingen een examenpakket; juist vanaf die leeftijd neemt de maatschappelijke en politieke belangstelling van jongeren toe en zijn zij beter in staat op een zeker abstractieniveau over dergelijke zaken na te denken, zo is uit diverse onderzoeken gebleken.⁹

Veel van de latere onvrede over het geschiedenisonderwijs is te verklaren uit het feit dat veel leerlingen in de fase waarin zij het meest ontvankelijk zijn voor het bestuderen ervan gewoonweg geen geschiedenis meer krijgen. Men spreekt in de pers en publieke opinie over 'het eindexamen', maar ziet daarbij vaak over het hoofd dat dat voor wat betreft geschiedenis voor slechts een beperkt aantal leerlingen geldt.

Wat betreft de bovenbouw en het eindexamen: reeds eerder merkte ik op dat het accent verschoof naar de twintigste eeuw. Daarbij werd gewerkt met keuze-thema's, die geacht werden de onderbouwstof nader uit te diepen. Ook op de vanaf 1981 ingevoerde centrale schriftelijke eindexamens werd gewerkt met thema's, gekozen uit de twintigste-eeuwse geschiedenis, elk jaar twee andere. Deze situatie duurt nog steeds voort, zij het dat tegenwoordig ook thema's uit vroegere perioden worden gekozen.

De Spoetnikgolf en de onderwijsskunde

De jaren zestig waren ook de jaren van de opkomst van de onderwijsskunde, die belangrijke invloed heeft uitge-

oefend op de vormgeving van het geschiedenisonderwijs.

De lancering van de Sovjetrussische Spoetniksatelliet in het jaar 1957 bracht in de Verenigde Staten opschudding teweeg over het niveau van het onderwijs. De Russen zouden de Amerikanen in wetenschap en techniek toch niet voorbijstreven? Als gevolg hiervan zagen enkele belangrijke onderwijskundige werken het licht, zoals de taxonomie van Bloom waarin werd uiteengezet hoe via het systematisch werken met een stelsel van samenhangende onderwijsdoelen een hoger niveau in het onderwijs kon worden bereikt.¹⁰ Naast en bovenop kennisdoelen kwamen onderwijsdoelen betreffende begrip, toepassing, analyse, synthese en evaluatie.

In de Nederlandse doelstellingendiscussie werd deze draad opgepakt: hoe zat het met begrip en toepassing bij geschiedenis? En met het maken van eigen syntheses door leerlingen, voorzien van hun eigen evaluaties? Het was duidelijk dat er meer aan de orde was dan passief opnemen van kennis. Leerlingen moesten actief bezig zijn zich een beeld van het verleden te vormen.

Van belang voor de ontwikkelingen in het geschiedenisonderwijs was ook het werk van de Amerikaanse onderwijskundige Jerome Bruner.¹¹ Hij stelde onder andere dat leerlingen in een zo vroeg mogelijk stadium kennis moesten maken met de basisbegrippen en -beginselen van een vak, om zich vervolgens – zelfstandig – daarin te oefenen en het vak te leren kennen op een steeds hoger 'representatieniveau'. Eén en ander zou bereikt kunnen worden door toepassing van een zogeheten 'spiraalcurriculum': steeds terugkeren naar hetzelfde op een steeds hoger niveau. Dit leidde in de geschiedenisdidactiek tot de vraag welke dan de basisbegrippen en -beginselen voor geschiedenis zouden kunnen zijn, die steeds op een hoger representatieniveau zouden kunnen worden gebruikt.

Een spiraalvormig curriculum leek zich slecht te verdragen met de traditionele chronologische ordening van het geschiedenisonderwijs. Daarin kwamen weinig zaken steeds opnieuw terug en was ook geen sprake van steeds hogere representatieniveaus. De nieuwe ordening van het geschiedenisonderwijs volgens de Mammoet-

wet met onderscheid tussen onder- en bovenbouw speelde hierop enigszins in. In de onderbouwklassen zou geschiedenis op het lagere niveau kunnen worden gegeven, in de bovenbouwklassen dezelfde geschiedenis, maar dan uitgediept in thema's, op een hoger niveau.

Hoger niveau impliceerde meer diepgang, en dus verder uitgediepte thema's in plaats van een globaal overzicht. Maar er was meer aan de hand. De hogere vaardigheden van Bloom en de basisbeginselen van Bruner betekenden dat leerlingen ook zelfstandig met geschiedenis aan de slag moesten kunnen.

Als in de feitelijke inhoud van geschiedenis niet steeds hetzelfde terugkeert op een hoger niveau, wat zijn dan wel de bruneriaanse 'beginselen van het vak'? Dat zijn de zaken die samenhangen met historisch onderzoek, historisch denken en redeneren. Zo introduceerde de Leidse didacticus Dalhuisen de 'methode van onderzoek' in het geschiedenisonderwijs¹², ontleend aan de Amerikaan Fenton die deze bij 'social studies' had toegepast.¹³ Dalhuisen ontwierp met de geschiedtheoreticus Van der Dussen een stelsel van zogenoemde 'structuurbegrippen' voor het schoolvak geschiedenis: feit en objectiviteit, inleving en standplaatsgebondenheid, continuïteit en verandering, oorzaken en gevolgen, beeldvorming en interpretatie. Met deze begrippen hingen bepaalde vaardigheden samen, die op een steeds hoger niveau konden worden toegepast. Zo was een spiraalcurriculum à la Bruner toch mogelijk, ongeacht de historische inhoud van het onderwijs.

Dit laatste kwam dan ook min of meer op de tweede plaats te staan. De structuurbegrippen en vaardigheden dienden te kunnen worden toegepast op elk willekeurig thema. Daarbij zouden leerlingen niet geconfronteerd moeten worden met een kant-en-klaar verhaal voorzien van een complete interpretatie, maar zelf aan de slag moeten met bronnen om zich een beeld van het verleden te vormen.

Dit rechtvaardigde tevens de op wisselende keuzethema's gebaseerde opzet van het bovenbouwonderwijs. De theorie was dat het niet zozeer ging om de inhoud van de thema's, maar om de aanpak ervan via het onderzoek van bronnen. Leerlingen zouden op die manier geleerd hebben ieder willekeu-

rig thema zelfstandig aan te pakken. In de praktijk zou echter blijken dat de specifieke historische inhoud van de thema's toch een belangrijke rol ging spelen.

Herbezinning op de inhoud

De vernieuwingen van de onderzoekende methode en de structuurbegrippen en vaardigheden concentreerden zich op de vorm van geschiedenis en hadden de traditionele inhoud van het onderwijs nog ongemoeid gelaten. De bezinning daarop kwam in de jaren tachtig goed op gang, vooral onder invloed van de Nijmeegse didacticus Toebees. Hij baseerde zich onder andere op publicaties van de Duitse sociaal-historicus Jürgen Kocka, die zich in de jaren zeventig had uitgelaten over het (in Duitsland zeer beladen!) thema *Wozu noch Geschichte?*

Kocka onderscheidde zeven maatschappelijke functies van geschiedenis.¹⁴

- 1 Verklaan van hedendaagse verschijnselen.
- 2 Door analogieën inzichten aandragen die voor het heden van belang zijn.
- 3 Alert maken op de rol van traditie.
- 4 Zicht geven op veranderingen en factoren die veranderingen bepalen.
- 5 De ervaringshorizon verbreden door kennis te maken met 'meer mensen'.
- 6 Waarschuwen voor snelle generalisaties.
- 7 Zicht geven op het handelen van de mens in zijn totaliteit.

De bijdragen van geschiedenis aan de samenleving kunnen leiden tot wat Toebees 'verheldering van het bestaan' noemde.¹⁵ Deze bestaansverheldering zou tot stand kunnen komen door een andere stofkeuze: onderwerpen die geschikt zijn om bovengenoemde functies te vervullen.

Toebees heeft geprobeerd een dergelijke stofkeuze te realiseren in de methode *Vragen aan de Geschiedenis*, die verscheen van 1983 tot 1995. De titel was een programma: het ging om vragen die een hedendaagse leerling over de maatschappelijke werkelijkheid zou kunnen stellen en de verheldering die kennis van de geschiedenis in dergelijke vragen zou kunnen scheppen.

Een omkering van zaken dus: niet langer maakte 'de geschiedenis' zelf vanzelfsprekend uit wat de inhoud van het

vak moest zijn, maar de inhoud werd bepaald door hedendaagse vragen. Toebees zette zich hiermee sterk af tegen de traditionele encyclopedische kennis die geen ander doel had dan 'algemene ontwikkeling' voor de beschaafde burger volgens negentiende-eeuws voorbeeld.¹⁶

In de geschiedenismethode *Sporen*, verschenen vanaf 1990, werd de inhoud geordend rond zes centrale invalshoeken, of – zo men wil – zes 'vragen aan de geschiedenis', namelijk de vraag naar de economische ordening, de sociale ordening op grote schaal en die op kleine schaal (de laatste betreffende gezin en familie), de zingeving van het bestaan in cultuur en religie, de politiek op binnenlands niveau en de politiek op internationaal niveau (de laatste in de vorm van een vraag naar oorlog en vrede).¹⁷

Deze zes invalshoeken vertegenwoordigden inhoudelijke aspecten 'die er steeds weer toe deden' en die in beginsel op elke samenleving konden worden toegepast. De invalshoeken maakten vergelijkingen tussen samenlevingen mogelijk, mede door het toepassen van het apparaat van sleutelbegrippen. Ook was het mogelijk de invalshoeken en het gebruik van sleutelbegrippen op een steeds hoger representatieniveau uit te werken.

Hiermee werd beoogd een bruneriaans beginsel ook inhoudelijk uit te werken, met handhaving van de traditionele chronologische ordening van stof. De feitelijke (steeds weer verschillende) specifieke inhoud van thema's kwam hierdoor wat meer op de achtergrond te staan, ten gunste van de centrale invalshoeken en het werken met sleutelbegrippen (en daarnaast andere vaardigheden voortkomend uit het toepassen van structuurbegrippen).

Het eindexamenprobleem

De invoering van een landelijk verplicht eindexamen in 1981 leidde tot veel commotie en onvrede. Reeds in 1984 werd een werkgroep Herziening Eindexamen Geschiedenis (HEG) in het leven geroepen die in 1986 rapporteerde. Haar adviezen werden overgenomen door het departement, en een nieuwe werkgroep, de Werkgroep Implementatie Eindexamen Geschiedenis (WIEG) toog aan het werk om het examen volgens HEG-principes in de praktijk vorm te geven. De nieuwe examens waren er voor het eerst in 1994.

De HEG en de WIEG kozen voor een opzet conform het resultaat van de hierboven beschreven nieuwe inzichten. Jaarlijks zouden twee examen-thema's worden gekozen. Daarbij moest het gaan om de *aanpak* ervan via een historische vraagstelling en het toepassen van structuurbegrippen en vaardigheden. Beheersing van de discipline 'geschiedenis' (historisch denken en redeneren) werd op die wijze getoetst aan de hand van voorbeeldthema's. Kon een leerling immers de twee examen-thema's aan, dan zou hij/zij dat ook met andere thema's moeten kunnen, zo luidde de veronderstelling. Een algemeen historisch (kennis)kader werd hierbij theoretisch bekend verondersteld.

In de praktijk is een en ander (heel) anders uitgepakt. Het werken met wisselende thema's impliceert dat ieder jaar een commissie van deskundigen aan de slag gaat met het maken van een stofomschrijving. De minister van onderwijs geeft daartoe officieel opdracht, nadat in een proces van uitgebreid lobbyen van belanghebbenden is vastgesteld welk onderwerp nu weer eens aan de beurt is. De uitgebreide stofomschrijving beslaat zeker een tiental pagina's in *Uitleg*, het publicatieblad van het ministerie van onderwijs. Een vreemde eend in de bijt, zo'n stuk proza tussen de verder nogal zakelijk ogende verordeningen en regelingen. Geschiedenis is dan ook het enige schoolvak waarbij het zo gaat. Op het examen wordt geen enkele vraag gesteld buiten de specifieke stofomschrijvingen van de thema's om. Het bekend veronderstellen van een algemeen kenniskader blijft daardoor inderdaad zuiver theoretisch. Eindexamenkandidaten kennen de thema's tot in detail, maar weten van de algemene lijnen van de geschiedenis vrijwel niets.

Rond de stofomschrijving komt ieder jaar een heel bedrijf van publicaties en bijscholingen van docenten op gang. Daarmee is geschiedenis zo ongeveer het enige schoolvak waarvan de leraren zelf de eindexamenstof niet automatisch beheersen. Niet zelden grijpen universitaire docenten de kans om over het examenonderwerp van het jaar een boek of artikelenbundel te publiceren, waarvoor in een normale situatie slechts een beperkt publiek zou zijn. Het centraal instituut voor toetsontwikkeling (Cito) buigt zich over de stofomschrijving om de juiste vragen voor het

examen te kunnen maken. Dankzij de wisselende onderwerpen, aldus het Cito, kunnen steeds voldoende opgaven worden gemaakt: men raakt niet 'uitgevraagd'.

Uit alles blijkt dus dat het bij het examen wel degelijk om de *inhoud* van de beide thema's gaat, niet zozeer om de *aanpak* ervan met structuurbegrippen en vaardigheden, en helemaal niet om de inkadering in een algemeen kenniskader. De bestaande praktijk rond het examen is dus alleen al vatbaar voor kritiek vanwege het feit dat het heel anders gaat dan ooit bedoeld is geweest. Het is echter ook niet goed uit te leggen waarom de ene generatie leerlingen alles moet weten over de betrekkingen tussen Europa en de buitenwereld in de Middeleeuwen, de volgende over de ontwikkeling van de Verenigde Staten tot industriële grootmacht, en weer een andere over de koloniale betrekkingen tussen Nederland en Indonesië vanaf de zeventiende eeuw. Tussen al die onderwerpen zit vast wel wat algemeen nuttige kennis. Maar niet zo veel dat het tot in detail moet worden uitgediept. Helemaal vreemd wordt het als deze kennis per jaar verschilt.

Balans in de tweede helft van de jaren negentig

De invoering van structuurbegrippen en vaardigheden, centrale vragen en invalshoeken in dienst van de bestaansverheldering en een apparaat van sleutelbegrippen hadden allemaal mede als doel geschiedenis een leerbaar vak te maken met een logisch opgebouwd curriculum waarin zaken op een steeds hoger niveau konden worden herhaald en toegepast. Traditioneel had geschiedenis de vorm van een grote verzameling unieke feiten, die nooit werden herhaald of toegepast, maar alleen uit het hoofd geleerd. Er was geen goede opbouw naar niveau in mogelijk. De nieuwe aanpakken van het geschiedenisonderwijs waren onderwijskundig meer verantwoord en zouden derhalve een beter resultaat hebben moeten opleveren. Of dat betere resultaat er gekomen is, is nooit onderzocht. Een bijeffect van de vernieuwingen was wel dat de grote hoeveelheid traditionele feitenkennis wat meer op de achtergrond kwam te staan.

Midden jaren negentig was de indruk in de buitenwereld dat er geen betere

resultaten werden geboekt. Men meende dat leerlingen vroeger beter geschiedenisonderwijs kregen en 'meer wisten' als ze van school kwamen. Of dat echt zo was, is evenmin ooit onderzocht. Men kan wel enkele vermoedens uiten over het ontstaan van deze indrukken.

In de eerste plaats moet daarbij gewezen worden op de invloed van de Mammoetwet, die het aantal lesuren geschiedenis sterk verminderde en het verplichte onderwijs beperkte tot de onderbouw. Ik wees er reeds eerder op dat deze invloed vaak sterk onderschat wordt. In plaats daarvan is men geneigd de mindere historische kennis van leerlingen (zo daarvan inderdaad sprake is) toe te schrijven aan de vernieuwde historisch-didactische aanpakken.

In de tweede plaats oriënteert men zich bij het geven van oordelen over het onderwijs vaak meer op de inhoud van de leerboeken dan op het effect dat het hanteren van deze leerboeken teweegbracht. Inderdaad stonden vroegere leerboeken van vóór de jaren zestig overvol met feiten. Of de leerlingen die feiten ook op langere termijn onthielden, mag worden betwijfeld.

In de derde plaats gaat het bij de oordelen van *opinion leaders* in pers en publieke opinie vaak om vertegenwoordigers van een hogere bevolkingslaag, die zich zelf hun gymasiaal onderwijs herinneren en veelal na voltooiing van hun schoolopleiding nog verder met geschiedenis bezig geweest zijn. Hun indrukken omtrent wat 'vroeger geleerd en beheerst werd' zijn niet representatief, en kunnen niet worden vergeleken met de effecten van een gedemocratiseerd onderwijsstelsel waarin de participatiegraad van brede groepen leerlingen veel hoger ligt dan vroeger.

Niettemin groeide in de tweede helft van de jaren negentig in Nederland de onvrede over het geschiedenisonderwijs in pers en publieke opinie. Vooral de kolommen van *NRC Handelsblad* werden regelmatig met kritische geluiden gevuld. Het *Historisch Nieuwsblad* wijdde met enige regelmaat kritische beschouwingen aan het geschiedenisonderwijs. Geruchtmakend was de enquête onder Tweede-Kamerleden uit 1996, waarop sommige volksvertegenwoordigers slecht scoorden op eenvoudige, quiz-achtige vragen.¹⁸



1810-1813: Het nationaal gevoel sprak...

De conclusie van de enquêteurs was dat het geschiedenisonderwijs tegenwoordig van geen kant deugde. Daarbij zagen zij over het hoofd dat meer dan de helft van de ondervraagde volksvertegenwoordigers wegens hun leeftijd het oude onderwijs van vóór 1965 moest hebben genoten. Verder werd geen aandacht besteed aan de terechte kritiek van een enkele volksvertegenwoordiger die zich afvroeg wat de relevantie van parate historische feitenkennis met zo'n quizachtig karakter voor het werk van een parlementariër zou kunnen zijn.

Langzamerhand ontstond een soort lobby die het geschiedenisonderwijs terug wilde krijgen op het rechte spoor. De indruk was globaal dat dat spoor te vinden moest zijn in het aloude onderwijs van voor 1965. Merkwaardig is daarbij dat professionele historici die deze lobby met kracht steunden, zich zelden bezig hielden met een bezinning op de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs en zich afvroegen of hun veronderstelling dat het 'vroeger allemaal beter was' eigenlijk wel klopte.

De discussies werden gestimuleerd door de herziening van de kerndoelen voor de basisvorming in 1995 en de invoering van een vernieuwde tweede

fase in de bovenbouw van havo en vwo. De eindtermen voor de vernieuwde tweede fase geschiedenis waren opnieuw gebaseerd op structuurbegrippen en vaardigheden, toegepast op thema's die verplicht werden voorgescreven, met een zekere vrijheid voor de concrete uitwerking ervan. De opzet van het eindexamen met twee jaarlijks wisselende thema's bleef onaangestast.

De commissies

In 1997 waren de discussies rond het geschiedenisonderwijs zo ver in politieke kringen doorgedrongen, dat de toenmalige staatssecretaris van onderwijs T. Netelenbos besloot tot het instellen van een commissie die tot taak kreeg te onderzoeken wat de Nederlandse samenleving van het geschiedenisonderwijs verwachtte.¹⁹

De commissie, die onder voorzitterschap stond van de oud-commissaris der koningin in de provincie Noord-Holland De Wit, had het niet gemakkelijk. Hoe onderzoek je in korte tijd de wensen en opvattingen van 'de samenleving' over het geschiedenisonderwijs? In de eerste plaats was daar het probleem wie 'de samenleving' nu eigenlijk vertegenwoordigde. Toen vervolgens die gesprekspartners waren geselecteerd, bleek dat zij niet zo vaak

hadden nagedacht over hun wensen ten aanzien van het geschiedenisonderwijs en er ook weinig oorspronkelijke ideeën over hadden. Dat is niet zo vreemd. Het ligt voor de hand dat de eerste de beste buitenstaander die je zo'n vraag stelt zal antwoorden dat hij verwacht dat leerlingen de nodige feitelijke kennis opdoen, ook als dat kennis is die hij zelf op dat ogenblik niet paraat zou blijken te hebben. Waar is geschiedenisonderwijs anders voor? Het is moeilijk iets zinnigs te zeggen over de functies die dergelijke kennis zou kunnen en moeten vervullen. Daar zijn artikelen als het eerder aangehaalde van Kocka voor nodig. Van mensen uit 'de samenleving' is zoiets niet zonder meer te verwachten.

Wel te verwachten zou zijn geweest dat vertegenwoordigers uit de samenleving hadden kunnen aangeven wat zij verwachtten dat leerlingen moesten kunnen, bijvoorbeeld om met succes een studie aan een universiteit te volgen, om opgeleid te worden tot journalist, om te kunnen functioneren in culturele instellingen en musea. Die concrete verwachtingen zouden daarna op een hoger niveau van abstractie kunnen worden vertaald in de meest wenselijke aanpak van het geschiedenisonderwijs die daarbij zou passen.

Maar de commissie-De Wit pakte het anders aan. Zij praatte met leken over de door hen gewenste inhoud van het onderwijs. De commissie vergeleek vervolgens de door haar opgespoorde 'wensen van de samenleving' met de inhoud van schoolboeken en lessen op scholen en kwam tot de conclusie dat er een zekere discrepantie was ontstaan tussen de praktijk van het onderwijs en wat de samenleving van dat onderwijs verwachtte. De balans was 'doorgeschooten in de richting van vaardigheden'. Daarom pleitte de commissie voor 'een nieuwe balans tussen kennis en vaardigheden'. Zij stelde ook een lijstje op van de door haar gewenste 'canon' van verplichte onderwerpen die in elk geval in het onderwijs zouden moeten voorkomen. Opmerkelijk was dat dat lijstje vrijwel exact overeenstemde met de onderwerpen die in vrijwel ieder schoolboek voor de onderbouw aan de orde werden gesteld.

Ondanks de weinig opzienbarende resultaten van het werk van de commissie-De Wit werd haar rapport vrij algemeen toegejuicht. Het stemde immers overeen met de teneur die inmiddels in de publieke discussie was ontstaan. Op het ministerie van onderwijs werd geconcludeerd dat een tweede commissie aan het werk kon om de nieuwe balans tussen kennis en vaardigheden concreet vorm te geven in programma's van kerndoelen en eindtermen. Het voorzitterschap van deze tweede commissie werd opgedragen aan de Amsterdamse historicus en hoogleraar Piet de Rooy.

Historisch besef als onderwijsdoel

Het rapport *Verleden, heden en toekomst* van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming verscheen in februari 2001. Het duidde het ontwikkelen van historisch besef aan als het belangrijkste doel van het geschiedenis-onderwijs. Er werd een omschrijving gegeven van wat de commissie onder historisch besef verstond. Daarbij sloot zij aan bij omschrijvingen die door enkele Duitse geschiedtheoretici (o.a. Jörn Rüsen) van dit begrip zijn gegeven, en ook bij publicaties op dit gebied van de Utrechtse historicus Ed Jonker.²⁰

Historisch besef blijkt niet uit het hebben van feitelijke kennis omtrent het verleden zonder meer, aldus de com-

missie. Iemand met een ontwikkeld historisch besef redeneert en handelt zichtbaar anders dan iemand die zo'n besef niet heeft. Het gaat daarbij om de relatie tussen iemands beeld van het verleden, zijn zicht op het heden en zijn verwachtingen voor de toekomst. Geschiedisonderwijs moet dus leiden tot competent gedrag van leerlingen, waarbij zij in hun handelen en redeneren blijken geven van historisch besef. Dat competente gedrag zullen zij vaak moeten vertonen bij nieuwe en onverwachte zaken waarmee ze te maken krijgen: een discussie over de wenselijkheid van de oprichting van een monument voor de slavernij, de publicatie van een nieuw belangwekkend boek over de Tweede Wereldoorlog, de 'viering' dan wel 'herdenking' van de oprichting van de VOC vierhonderd jaar geleden, plannen voor de renovatie van een historische stadswijk, etcetera. Het is onmogelijk om alle specifieke kennis die voor ieder nieuw onderwerp nodig is in een curriculum onder te brengen. Niettemin moeten leerlingen met historisch besef merkbaar anders op een bepaalde kwestie reageren dan leerlingen zonder zo'n ontwikkeld besef.

De commissie stelt dat voor dit competente gedrag van leerlingen twee dingen nodig zijn: een kader van oriënterende kennis op de hoofdlijnen van de wereldgeschiedenis vanuit Europees en Nederlands perspectief, en een stelsel van vaardigheden die behoren bij historisch redeneren, ongeveer zoals de oude structuurbegrippen en vaardigheden, maar met een gering accent op bronnenonderzoek en een veel sterker accent op beeldvorming.

De Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming heeft zich afgevraagd waar historische kennis voor zou kunnen dienen. Kennis dient om je te kunnen oriënteren in de tijd, in een ontwikkeling van eeuwen, zodanig dat je dingen kunt plaatsen. Daarvoor is globale kennis nodig van tijdvakken. Een enkele keer kan kennis van specifieke personen of gebeurtenissen daarbij best nuttig zijn, als zij kan dienen om bepaalde algemene noties aan op te hangen. Zo kan Boudewijn met de IJzeren Arm, graaf van Vlaanderen, goed dienen als verpersoonlijking van de feodale versnippering, omdat hij het bestaan heeft de dochter van zijn leenheer te ontvoeren teneinde haar als bruid te verkrijgen. Iemand die dat ont-

houdt en daarmee een beeld heeft van feodale versnippering in de vroege Middeleeuwen, beschikt over enige oriëntatiekennis. Maar dat betekent niet dat alle graven van Vlaanderen op rij met de bijbehorende jaartallen uit het hoofd moeten worden geleerd. De Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming noemt dan ook geen enkele specifieke naam of gebeurtenis in haar programma's. Zij beperkt zich tot het noemen van kenmerkende aspecten van tijdvakken die leerlingen (aan de hand van concrete voorbeelden) moeten kunnen uitleggen. Welke die concrete voorbeelden zijn, schrijft zij niet voor. Het gaat immers *niet om encyclopedische kennis als doel op zichzelf* (algemene ontwikkeling voor een beschaafd mens), maar om kennis als *oriëntatiekader*.

De Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming heeft zich verder beziggehouden met de vraag hoe bereikt zou kunnen worden dat het oriënterende kenniskader wordt onthouden. Zij stelt voor in alle vormen van onderwijs, te beginnen op de basisschool, te gaan werken met een stelsel van tien gemakkelijk te herkennen en onthouden tijdvakken. Om de werkbaarheid en leerbaarheid ervan te vergroten heeft zij de tijdvakken ronde jaartallen als begin- en eindjaren meegegeven, en benamingen die tot de verbeelding spreken, zoals 'tijd van monniken en ridders' voor de vroege Middeleeuwen (500-1000), 'tijd van burgers en stoommachines' voor de negentiende eeuw, en 'tijd van televisie en computer' voor de tweede helft van de twintigste eeuw.

De commissie veronderstelt dat het gebruik van dit soort associatieve benamingen goed aansluit bij de meest natuurlijke manier waarop mensen zich beelden van een tijd vormen. Dat gaat vaak met beeldende, associatieve benamingen als 'gouden eeuw' of 'de crisisjaren'. Bovendien moesten de benamingen vanaf het basisonderwijs bruikbaar zijn. Ze moesten verder in alle vormen van onderwijs gelijk blijven om te bevorderen dat hetzelfde systeem op ieder niveau steeds opnieuw zou kunnen worden gebruikt en toegepast.

Gebruiken en toepassen is kenmerkend voor oriënterende kennis. En het sluit aan bij het beginsel van het spiraalcurriculum van Bruner. De kans dat er iets van beklijft en dat er iets mee gedaan wordt, is waarschijnlijk groter dan bij

het tot dusverre gebruikelijke onderwijs.

Om te bereiken dat het gehele oriënterende kader telkens opnieuw wordt gebruikt, is een minder chronologische ordening van het onderwijs als geheel wenselijk. Steeds opnieuw zullen rondes door de tijd moeten worden gemaakt, waarbij het tijdvakkenkader functioneert. Het klinkt vreemd, maar bij enige nadere overweging is het niet onlogisch: wie chronologisch besef wil versterken, doet er goed aan zijn onderwijs minder chronologisch en meer concentrisch te ordenen.

Daarmee komt een leerling vaker in aanraking met het gehele kader en is de kans groter dat hij het onthoudt en er wat mee kan doen.

Naast het oriënterende kenniskader moeten de leerlingen vaardigheden beheersen die behoren bij historisch denken en redeneren. De commissie sluit hier aan bij de traditie betreffende de structuurbegrippen en vaardigheden, maar zij legt het accent bij de beeldvormende vaardigheden in plaats van bij bronnenonderzoek. Zelfstandig onderzoek via historische bronnen zal de competent handelende burger immers zelden hoeven uit te voeren, maar zich een goed en verantwoord beeld vormen is vaak wel aan de orde. Het gaat hierbij om inzicht in causale processen, de samenhang tussen verandering en continuïteit, unieke en algemene verschijnselen, en de invloed van verschillende waardehorizon bij het geven van oordelen.

Het eindexamen

De commissie stelt ten slotte voor de praktijk betreffende de eindexamens ingrijpend te veranderen. Het is de bedoeling dat de leerlingen hun competent handelen op de examenzitting tonen. Dat doen zij niet door het spuien van specifieke kennis betreffende een voor een jaar gekozen examentema, aldus de commissie. Die keuzethema's moeten dan ook worden afgeschaft. Op het examen, waarvoor de eindtermen elk jaar gelijkluidend zijn (namelijk het oriënterende kenniskader en de vaardigheden betreffende historisch redeneren), moeten de leerlingen hun vaardigheid tonen door deze toe te passen op een bepaalde casus die zij niet van tevoren kennen. Daarbij kan kennis van ieder tijdvak en elk soort vaardigheid relevant zijn. Dit lijkt het meest op wat gevraagd wordt van (bijvoorbeeld) een krantenle-

zer die geconfronteerd wordt met een artikel waarvan hij de inhoud historisch moet plaatsen en interpreteren. Op zo iets wordt men ook niet inhoudelijk voorbereid. Historisch besef blijkt dan ter plaatse.

Het zal duidelijk zijn dat op zo'n nieuw examen weinig zeer specifieke feitelijke historische kennis zal kunnen worden gevraagd. Het gaat er meer om dat de leerling er blijk van geeft zich in het algemeen historisch te kunnen oriënteren en een bepaald probleem weet te plaatsen en op een historisch verantwoorde manier weet te interpreteren.

Deze voorstellen voor nieuwe examens wekten nogal wat opschudding.

Blijkbaar is geschiedenisonderwijs nog steeds zozeer gericht op het aanbrenge van specifieke feitenkennis, dat men zich moeilijk iets anders als object van toetsing kan voorstellen. Toch zijn die voorstellen essentieel voor het wel-slagen van het streven van de commissie. Nader onderzoek zal dan ook moeten uitwijzen of een nieuwe toetsvorm zoals voorgesteld door de commissie mogelijk is.

Noten

- 1 J. Kocka, 'Gesellschaftliche Funktionen der Geschichtswissenschaft', in: W. Oelmüller, Hrsg., *Wozu noch Geschichte?* (München 1977), 11-33, aldaar pag. 15.
- 2 Een term van de Britse historicus H. Butterfield. Zie hierover bijvoorbeeld W. van der Dussen, *Filosofie van de geschiedwetenschappen* (Leiden 1988), 116-118.
- 3 A. de Fouw, J.A. van Bennekom, A.W. van de Bunt, *Geschiedenis van de Nederlanden* 3, J.B. Wolters, Groningen/Djakarta 1950, 3.
- 4 Zie voor 'naïef realisme' o.a. W.J. van der Dussen, *Filosofie van de geschiedwetenschappen* (Leiden 1988), 40-43.
- 5 J. Huizinga, *De taak der cultuurgeschiedenis* (1929), in: *Verzamelde Werken* deel VII (Haarlem 1950). 35-94, citaat op p. 43. Het betreft hier een uitwerking van een op 7 april 1926 op de algemene vergadering van het Historisch Genootschap gehouden voordracht aan de hand van zeven stellingen. Deze passage komt voor in de uitwerking van stelling 1: *De historische wetenschap lijdt aan het euvel van een onvoldoende formulering der vragen*.
- 6 Joop Toebes, 'Deugd en beschaving. De Oudheid in 19e-eeuwse schoolboeken.' In: *Tijdschrift voor Geschiedenis* jrg. 114 (2001), 515-537.
- 7 Friedrich Nietzsche, *Over nut en nadeel van de geschiedenis voor het leven*, Vertalerscollectief Historische Uitgeverij Groningen 1983, 7.
- 8 'Rapport van de Doelstellingencommissie, ingesteld door het Bestuur der VGN', in *Kleio* 8 (1967), 161-188.
- 9 Zie o.a. Heinrich Roth, *Kind und Geschichte* (München 1955), die 'politieke mondigheid' in de adolescentie signaleert (tussen 16 en 18 jaar) (pag. 88-90) en F. Dijkstra, *De didactiek van geschiedenis* (Leiden 1988), die de theorie van Kieran Egan over fasen behandelt op pag. 87-88. Ook daar blijkt dat maatschappelijke interesse pas vanaf 15-, 16-jarige leeftijd optreedt.
- 10 Benjamin Bloom e.a., *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals - Handbook I - Cognitive Domain* (1965).
- 11 O.a. Jerome Bruner, *The Process of Education*, Harvard University Press (Cambridge Mass./London 1960).
- 12 L.G. Dalhuisen, C.W. Korevaar, *De methode van onderzoek in het geschiedenisonderwijs* (Den Haag 1971).
- 13 E. Fenton (ed.), *Tecahing the new social studies in secondary schools* (New York 1966).
- 14 J. Kocka, 'Gesellschaftliche Funktionen der Geschichtswissenschaft', in: W. Oelmüller (Hrsg.), *Wozu noch Geschichte?*, München 1977, 11-33. De zeven functies vindt men op pag. 24-30.
- 15 J.G. Toebes, *Basisvorming geschiedenis en staatsinrichting* (Leiden 1989) 33.
- 16 Zie bijvoorbeeld J.G. Toebes, *Een kleine didactiek van de geschiedenis onderbouw*, verschenen als achtergronden bij 'Vragen aan de Geschiedenis' (Wolters-Noordhoff, Groningen 1983).
- 17 A.H.J. Wilschut e.a., *Sporen, geschiedenis voor de onderbouw*, Groningen 1990.
- 18 E. Rensman en W. Bossmann, 'Willem van Oranje in 16-zoveel bij Dokkum vermoord', *Historisch Nieuwsblad* jrg. 5 (1996), nr. 6, 16-21.
- 19 *Het verleden in de toekomst. Advies van de commissie geschiedenisonderwijs* (Den Haag 1998).
- 20 E. Jonker, 'De betrekkelijkheid van het moderne historisch besef' in: *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden*, jrg. 111 (1996), 30-46. Van Jonker verscheen onlangs (geschreven in samenwerking met Leen Dorsman en Kees Ribbens) over historisch besef in Nederland: *Het zoet en het zuur. Geschiedenis in Nederland* (Amsterdam 2000).