

En nu de praktijk...

Het rapport van de commissie-De Rooy is klaar. De discussie over de toekomst van het geschiedenisonderwijs kan beginnen. Ook in de VGN: tijdens de algemene ledenvergadering van zaterdag 24 maart a.s. te Nijmegen komen de voorstellen van de commissie uitgebreid aan de orde. Als inleiding daarop vroeg KLEIO de voorzitter van de commissie, prof.dr. P. de Rooy, naar de 'grote lijnen' die zijn commissie heeft gehanteerd.

2

'Kleio houdt u op de hoogte!' Met die zin besloot Jan van Oudheusden zijn verslag van de veldraadpleging over het conceptrapport van 'de commissie historische en maatschappelijke vorming' in oktober/november 2000. Met veel genoegen wil ik een bijdrage leveren aan het waarmaken van die belofte door in te gaan op zijn uitnodiging om enkele kanttekeningen te plaatsen bij dat stuk. Wat waren nu belangrijke overwegingen in de commissie en welke consequenties zijn er verbonden aan het verloop van de veldraadpleging? Dat zijn de twee vragen die ik als leidraad zal hanteren. Voor alle duidelijkheid wil ik hier nadrukkelijk aan toevoegen dat het nu volgende uitsluitend te beschouwen valt als mijn persoonlijke mening.

Een canon voor het hele geschiedenisonderwijs

Om te beginnen is het wellicht goed om nog eens in herinnering te roepen dat de commissie, die op 1 november 1999 door de staatssecretaris werd geïnstalleerd, voor een enorme

opgave stond. Kort en wat oneerbiedig samengevat was de taak: maak een canon voor de geschiedenis én een nieuw vak 'geschiedenis en maatschappijleer' en doe er niet al te lang over. Zo beschouwd was het overmoed om zelfs maar aan de werkzaamheden te beginnen. In het nu volgende wil ik eerst ingaan op de betekenis die de commissie gehecht heeft aan de canon voor het geschiedenisonderwijs.

Een canon, dat klinkt aantrekkelijk, al was het maar omdat de samenleving daar om vraagt. Dat laatste bleek al uit de vele gesprekken die door de commissie-De Wit zijn gevoerd met vertegenwoordigers van het hoger onderwijs, het bedrijfsleven, de journalistiek en de wetenschappelijke bureaus van vrijwel alle politieke partijen. Onlangs is dat nog eens bevestigd op een grote manifestatie in De Balie te Amsterdam (december 2000).

Maar wat is eigenlijk de functie van een canon? Dat is niet een rijtje culturele feiten (laat staan oordelen daarover), die wij allen geacht worden moeiteloos te kunnen reproduceren (zoals wij allen geacht worden de wet te kennen). Het belang van de laatstgenoemde manifestatie was, dat duidelijk werd

gemaakt dat de grondtoon van een canon juist een voortdurende reflectie is over wie of wat daartoe behoort en waarom dat zo is. Dat is dus een heel andere manier van denken dan blijkt uit *Het Cultureel Woordenboek* (onder redactie van Dolph Kohnstamm en Elly Cassee), waarvan de eerste druk verscheen in 1992 (en de tweede herziene versie in 1998).

Dat was immers een dappere poging samen te vatten wat iedere Nederlander geacht wordt te weten, met de nadruk op feitenkennis. Wat de geschiedenis betreft liep dat van de Acte van Verlatinghe tot de Woningnood, in 42 pagina's.

De lijn die de commissie gekozen heeft wijkt daar sterk van af. Die hanteert namelijk een canon-begrip dat nog het beste werd uitgedrukt door Michaël Zeeman, die in *De Academische Boekengids* nummer 24 (december 2000) schreef: "*De canon leert geen vaststaande grootheden, de canon onderwijst lezen, kijken en luisteren, dat is kritisch oordelen.*"

Een canon is dan ook vooral een uitnodiging tot kritiek, tot aanvulling en wat niet al, maar bovenal tot gebruik: '*the meaning is in the use*'. Vandaar dat in

Prof.dr. P. de Rooy is voorzitter van de commissie historische en maatschappelijke vorming, in de wandeling de commissie-De Rooy.

het rapport van de commissie, om misverstanden te vermijden, de term canon zeer terughoudend wordt gebezigd en de voorkeur is gegeven aan de uitdrukking 'historisch besef'. Over dit begrip is vooral de laatste jaren veel literatuur verschenen; de commissie heeft dankbaar gebruik gemaakt van een omschrijving uit het rapport *Youth and History* (1994), waarin de volgende omschrijving te vinden is: "Historisch besef wordt gekarakteriseerd door de complexe relatie tussen interpretatie van het verleden aan de ene kant en de perceptie van de werkelijkheid in het heden en de toekomstverwachtingen aan de andere kant".

Ook Jörn Rüsen (*Historisches Lernen*, 1994) sluit zich hierbij aan, zoals Gérard Noiriel (*Sur la 'crise' de l'histoire*, 1996) vanuit een geheel andere invalshoek op datzelfde punt uitkomt. Het gaat daarbij niet zozeer om het uit het hoofd leren van 'feiten' (een passieve opvatting van canon), maar om het heden te kunnen zien als 'geworden', als in zekere zin zelfs onbegrijpelijk wanneer men dit niet ziet als het (voorlopig) resultaat van het verleden. Om een uitdrukking van M.C. Brands, emeritus-hoogleraar in de theoretische geschiedenis, te parafraseren: mensen moeten beseffen dat de wereld geen theater is, waarvoor elke dag het doek opengaat voor een nieuwe voorstelling.

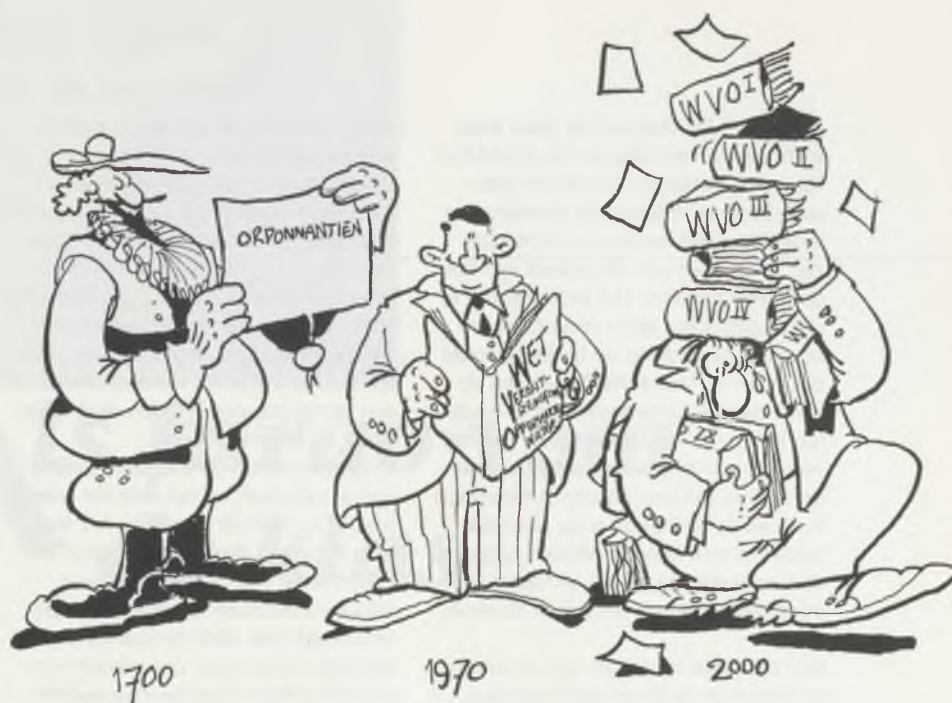
Daar ligt ook de kern van de verantwoording voor het feit dat alle leerlingen geschiedenis op school krijgen: dat is niet een uittreksel van een academische discipline, maar een vak dat hen in staat moet stellen op meer verantwoorde wijze (dan zonder dit vak) het heden te interpreteren.

Dat wil zeggen dat voor een actieve benadering is gekozen: leerlingen moeten er iets mee doen.

Een dergelijke ambitieuze benadering heeft vervolgens een aantal belangrijke consequenties, die in *Kleio* van oktober/november 2000 zijn samengevat (met name het belang van chronologisch kader, concentratie op ordening en oriëntatiekennis).

Het gevolg is in ieder geval dat het in de voorstellen van de commissie niet gaat om meer of minder dan de huidige programma's, maar dat het in een aantal opzichten echt om iets nieuws en iets anders gaat.

De komende jaren zullen dan ook niet een simpele vertaalslag van het 'oude' naar het 'nieuwe' te zien geven (dat



Cartoon: Wim Steenhagen

zou al snel leiden tot het verheffen van de oriëntatiekennis tot een passieve canon).

Dat is te meer van belang, omdat anders bij lezing van het rapport al snel de indruk kan ontstaan dat het vooral veel 'meer' is geworden (terwijl het aantal uren al te gering is voor het huidige programma). Wij hebben juist nadrukkelijk gestreefd naar een opzet, die veel ruimte liet aan school en docent voor het aanbrengen van eigen accenten, voor aanpassingen, toevoegingen en uitweidingen. De commissie heeft voortdurend in het oog gehouden dat de afstand tussen de formele werkelijkheid en de werkelijke werkelijkheid juist kleiner moest worden dan nu in veel situaties het geval is.

Wij zijn er dan ook diep van overtuigd – en in dit verband wil ik wijzen op het feit dat het merendeel van de commissieleden daadwerkelijk voor de klas staat – dat het programma niet alleen 'doenlijk' is, maar zeker op allerlei punten uitnodigt om de specifieke expertise van docenten te benutten, in te spelen op de belangstellingen van leerlingen (bij voorbeeld naar aanleiding van actuele gebeurtenissen), dan wel ruimte te bieden voor bijzondere onderwerpen die voortvloeien uit de levensbeschouwelijke en/of pedagogisch-didactische kleur van de school.

Opmerkelijk vond ik overigens, dat de expert-groep tijdens de veldraadpleging hier minder oog voor bleek te hebben dan de docenten.

Het examen: bepalend voor het onderwijs?

Juist de overweging dat het om een ander programma gaat, dat belangrijke consequenties zal hebben voor de leermiddelen als (om maar eens een kleinigheid te noemen) ook voor de examinering, heeft geleid tot een indringende heroverweging van een aantal passages in het concept-rapport, na en naar aanleiding van de veldraadpleging (in een bijlage op het eindrapport zijn alle wijzigingen expliciet vermeld).

De twee belangrijkste wijzigingen betreffen de fasering van de invoering en de wijze van examinering. Op het eerste punt is het tijdspad langer gemaakt, om daarmee tijd te winnen voor de ontwikkeling van leermiddelen, scholing en het organiseren van een aantal proefprojecten. Het tweede punt houdt daarmee verband. Als wij vinden dat het in het geschiedenisonderwijs moet gaan om de ontwikkeling van historisch besef, dan vergt dat een manier van examinering die daarop is toegesneden. Dit impliceert dat het niet alleen maar moet gaan om de reproductie van geleerde 'kennis' (de geringe betekenis daarvan realiseerde ik me onlangs weer eens, toen ik in twee zittingen een buurjongen op de hoogte bracht van zijn beide eindexamenonderwerpen: hij was geslaagd en een week later echt alles vergeten).

Dit zal een nieuwe aanpak vergen waar nog weinig of geen ervaring mee is

opgedaan. Dit mag echter geen argument zijn om vervolgens het hoofddoel van ons geschiedenisonderwijs maar weer in de la te schuiven: examinering moet natuurlijk eerlijk en uitvoerbaar zijn, maar mag niet de inhoud van het onderwijs bepalen. Dat betekent dat er tijd uitgetrokken dient te worden om op dit punt ervaring op te doen, zodat docenten en vooral leerlingen aan de hand daarvan weten wat hen te wachten kan staan. In dat licht past ook het voorstel aan de staatssecretaris om de oprichting van een historisch-didactisch instituut te faciliteren, waar dergelijke experimenten kunnen worden opgezet dan wel begeleid en dat ons allen kan informeren over de resultaten daarvan.

De commissie heeft, om een en ander zo soepel mogelijk te laten verlopen, een overgangsregeling voorgesteld met betrekking tot het examen om zodoende een verantwoorde invoering van een nieuwe examenregeling mogelijk te maken.

Geschiedenis en maatschappijleer: een nieuw vak

En dan de tweede taak van de commissie, het ontwerpen van het vak 'geschiedenis en maatschappijleer'. Het zal geen geheim zijn dat dit een gecompliceerd deel van de opdracht was. Een aantal malen was reeds geprobeerd een dergelijk vak (vroeger in de stukken aangeduid als 'MMW', mens- en maatschappijwetenschap) te ontwerpen, maar dat was niet succesvol verlopen. Bovendien is er de laatste jaren een discussie gaande over de positie van maatschappijleer, wat het onbevanging deelnemen aan de beraadslagingen over dit nieuwe vak natuurlijk niet bevorderde. Met des te meer genoegen wil ik hier vaststellen dat de desbetreffende subcommissie, onder leiding van collega W. Ultee, er in geslaagd is in grote onderlinge harmonie een voorstel te ontwikkelen.

Dat tijdens de veldraadpleging de eerste reacties kritisch gestemd waren, viel te verwachten. Historici vonden dat er te weinig geschiedenis, leraren maatschappijleer vonden dat er te weinig maatschappijleer in zat: dat is het lot dat ieder nieuw vak dat steunt op twee bestaande vakken beschoren is.

Van belang lijkt me om vast te stellen dat hier een schoolvak is ontwikkeld dat niet gemeten moet worden naar de maat van het eigen vak of de oplei-

ding, maar dat op zijn eigen merites beoordeeld dient te worden.

Daarbij moet in de overwegingen betrokken worden dat de staatssecretaris aan de commissie de opdracht mee heeft gegeven dat dit nieuwe vak gericht diende te zijn op burgerschapsvorming. Als kern daartoe is gekozen: 'de ontwikkelingen in rechten en plichten van de inwoners van Nederland'. In een aantal stappen worden deze uitgewerkt en geconcretiseerd.

In de reacties op de voorstellen werd vooral ingegaan op het vele dat men miste: 'zo vindt de commissie het niet eens nodig ons democratisch stelsel te confronteren met twintigste-eeuwse totalitaire dictaturen', schreef Kleio bijvoorbeeld. Dat vindt de commissie wel degelijk nodig, maar dat gebeurt voor een goed deel in het geschiedenisonderwijs, bij het 'tijdvak van de wereldoorlogen' en het diachronische thema 'staats- en natievorming'. Soms is het handig dat vakken op elkaar afgestemd worden.

Daarnaast is ook in dit programma de algemene lijn dat er ruimte is, zoals hierboven reeds aangegeven, voor eigen accenten. Ik zou het betreuren als de leraren maatschappijleer dit nieuwe vak zouden beschouwen als een ontoereikende selectie uit het vak maatschappijleer, zoals ik het evenzeer zou betreuren als de leraren geschiedenis met enig *dédain* op dit vak neer zouden kijken. Voor alle duidelijkheid zou ik hier aan toe willen voegen dat naar mijn oordeel beide groepen docenten enige bijscholing nodig hebben in elkaars vak, voordat ze het combinatievak kunnen geven.

Van 1 november 1999 tot nu

Ten slotte een paar persoonlijke observaties over de afgelopen periode. Ten eerste is mij opgevallen dat er een geweldige spanning heerst tussen enerzijds de behoefte om zo vrij mogelijk te zijn bij inrichting en indeling van de stof – maar anderzijds een grote druk bestond om een zo exact mogelijke omschrijving van de vakken te geven. We hebben geprobeerd een balans te vinden tussen deze twee tegengestelde wensen (die ik soms bij één persoon tegelijkertijd meende te kunnen opmerken). Dit is uiteraard een spanning die niet alleen bij onze vakken op te merken valt, maar in het algemeen ons onderwijsbeleid kenmerkt. In dit opzicht heb ik overigens met plezier de beschouwingen gelezen van Leo Prick (*Onderwijs op de divan*, 2000).

Ten tweede was ik nogal verrast door de veldraadpleging. In totaal hebben we onze voorstellen besproken met ruim honderd mensen, werkzaam in zeer uiteenlopende scholen, onderwijsniveaus en organisaties. Er was een wonderlijk contrast tussen de algemene instemming met de richting die de commissie had gekozen en het geheel van de voorstellen, maar vervolgens werd nagenoeg ieder onderdeel door de mangel gehaald. Verschillende deelnemers kwamen mij na afloop voor alle zekerheid vertellen dat ze het rapport ondanks alle kritiek interessant en uitdagend vonden. Ik vond dat contrast bemoedigend. Zoals dat in Amsterdam heet: alleen dooie vissies zwemmen met de stroom mee. Met de apathie van docenten en hun vermoedelijkheid over weer een volgende vernieuwing (zoals we soms in de krant kunnen lezen) valt het dus wel mee.

We zijn er van overtuigd dat de relatief open manier waarop de examenprogramma's zijn geformuleerd voldoende ruimte laat voor een eigen, kritische invulling. Er zijn verschillende voorstellen gedaan om allerlei (belangrijke) onderwerpen of aspecten in het programma op te nemen. Als we daaraan tegemoet waren gekomen, dan zou pas een volstrekt dichtgetimmerd programma zijn ontstaan. Het zal er in de toekomst vooral om gaan de ruimte in het programma en de flexibiliteit ervan op te zoeken en te benutten. Het zou zeer wenselijk zijn om de ervaringen, die daarmee worden opgedaan, onderling uit te wisselen.

Tenslotte een enkele opmerking over de commissie. Die was omvangrijk: 23 leden, werkzaam in nagenoeg alle onderwijsniveaus, uit alle delen van het land, allemaal zeer uiteenlopende mensen ook. Het was verbluffend om te zien, met hoeveel *animo* aan het rapport gewerkt werd, hoe fraaie theoretische beschouwingen werden afgezet tegen de relativerende ervaringen in de klas en omgekeerd heel praktische wensen en idealen werden omgevormd tot onderdelen van het rapport. En voortdurend draaide het uiteindelijk om de vraag: hoe brengen we leerlingen historisch besef bij? Het gedeelde engagement met deze vraag maakte het leerzaam én een genoeg om een jaar lang aan deze overmoedig aanvaarde taak te werken.