
Tijdschrift van de
vereniging van docenten
in geschiedenis en
staatsinrichting
in Nederland (VGN)

KLEIO

24e jaargang nr. 8
oktober 1983



Inhoud

Ten geleide C. Bogaerts	1
Het vak ter discussie: wat is ons vak? M. Langenbach	3
Geschiedenisonderwijs in de ban van de geschiedwetenschap?! B. Molenkamp	9
Onderwijsgeschiedenis H. Jansen	13
Het belang van geschiedenis als schoolvak W.J. van der Dussen	18
Bedenkingen tegen het vertoog van F.R. Ankersmit E.M. Janssen Perio	23
Nogmaals over geschiedonderwijs en historische interpretatie F.R. Ankersmit	25
VGN nieuws	29
Kroniek	29
Recensies	30

Redactie

Drs. C. Bogaerts, *voorzitter*
Omloop-West 9, 3402 XM IJsselstein.
Tel. 03408-83576.
Drs. F.R. Kat, *secretaris*,
Jeudestraat 4, 4011 GL Zoelen.
Tel. 03448-1686.
Drs. J. Harderwijk, Oud-Zuilen.
Dr. A.J.L. van Hooff, Malden.
Dr. E.M. Janssen Perio, Rotterdam.
Drs. E. Jonker, Utrecht.
Mevr. Drs. J. Rijken, Amsterdam.
Mevr. T. Bogaerts-Stoopman, IJssel-
stein.

Het geheel of gedeeltelijk overnemen van artikelen is slechts toegestaan na schriftelijke goedkeuring van de redactie. Bij inzending van kopij gaat de redactie ervan uit dat deze niet tevens elders ter publicatie wordt aangeboden. Kopij gaarne in tweevoud, op eenzijdig betypte vellen. Voorgedrukt kopijpapier wordt op aanvraag toegezonden.

Adressen VGN

Algemeen Bestuur
Dr. N.J. Maarsen, *voorzitter*, Hazelaar-
straat 38, 4131 AC Vianen. Tel. 03473-
72749.
Drs. W.A. Kattenberg, *vice-voorzitter*,
Aalsburg 2624, 6602 WG Wychen. Tel.
08894-14837.
W. Bouwman, *1e secretaris*, Klooster-
straat 47, 5708 GM Helmond. Tel.
04920-34709.
E. Boerhout, *2e secretaris*, Androsdreef
14, 3562 XA Utrecht. Tel. 030-617769.
Mevr. H. Mulkens-Harmeyer, *penning-
meester*, Hoofdweg 116, 9484 TB Oude-
molen (Dr.). Tel. 05923-424
Drs. C.G. van der Kooij, *sectie (1)
Pedak/Basisonderwijs*, Schuitendiep
39A, 9711 RB Groningen. Tel. 050-
128542.
T. van der Geugten, *sectie (3) Havo/Vwo*,
Bruggestraat 22, 2314 BB Leiden. Tel.
071-413925.
R. van der Geest, *sectie (4) Tertiair
Onderwijs*, Plantsoen 71, 2311 KJ Leiden.
Tel. 071-125325.
Drs. C.A.M.J. Bogaerts, *redactie Kleio*,
Omloop-West 9, 3402 XM IJsselstein
(Utr.). Tel. 03408-83576.
Mevr. D. H. Verhagen, *Didaktiekcom-
missie*, Tiboel Siegenbeekstraat 28, 2313
HB Leiden. Tel. 071-122697
K.G. van Manen, *Onderwijsadviescom-
missie*, Beukenlaan 34, 3927 AK Rens-
woude. Tel. 08387-1661.

Correspondenten

Sectie (1) Pedak/Basisonderwijs
Drs. C.G. van der Kooij, Schuitendiep
39A, 9711 RB Groningen. Tel. 050-
128542.
Sectie (2) Mavo/Lbo
S. Erich, Rysloane 15, 9283 XS Surhui-
zum, tel. 05123-1607
Sectie (3) Havo/Vwo
Mevr. drs. E. Karreman, Van Limburg
Stirumsstraat 13, 3581 VA Utrecht, tel.
030-514052
Sectie (4) Tertiair Onderwijs
Drs. J. Baalbergen, Sandbergstraat 8,
1391 EL Abcoude. Tel. 02946-3207
Didaktiekcommissie
H. van Duysen, Van Baerlestraat 65 IV,
1071 AR Amsterdam, tel. 020-799976
Onderwijsadviescommissie
Drs. H. Nolles, Stevensweg 22, 2141 VL
Vijfhuizen, tel. 02508-1934
Commissie Volwassenenonderwijs
F. Thijssen, Potgieterstraat 32 bis, 3532
VS, Utrecht, tel. 030-948310

Coördinatiecommissie Nascholing
Mevr. drs. C.E.M. Veldhuis-Meester, De
Merodelaan 14, 9721 XB Groningen. Tel.
050-256143.

Ledenadministratie en abonnementen

Leden van de VGN ontvangen Kleio kos-
teloos.

Aangifte, wijzigingen en opzegging van
het lidmaatschap **schriftelijk** meedelen
aan: **Administratie VGN, Vreeswijkstraat
319, 2546 AJ 's Gravenhage**. Aan nieuwe
leden wordt verzocht bij hun aangifte mee
te delen: naam, voorletters, eventueel
titel, huisadres, telefoonnummer, adres
van de school waar men de hoofdbetrek-
king heeft en ook de sectie of het soort lid-
maatschap waartoe men wenst te behou-
ren. Betaling na ontvangst acceptgiro-
kaart.

Niet-leden kunnen zich na goedkeuring
van het bestuur abonneren op Kleio à
f 65,— per jaar. Voor aanvraag richtte
men zich tot de penningmeester van het
bestuur, Mevr. H. Mulkens-Harmijer,
Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen.
Reglementair komen alleen diegenen in
aanmerking voor een abonnement, die
geen docent geschiedenis en staatsinrich-
ting zijn.

Contributies

Voor 1983 bedragen de contributies:

Gewone leden

- a. docenten PA's, Havo,
Vwo en tertiair onderwijs f 90,—
- b. docenten Mavo, Lbo,
basisonderwijs f 70,—
- c. buitengewone leden f 65,—
- d. studentleden f 65,—

Leden, die minder dan 16 uur per week
lesgeven, kunnen in aanmerking komen
voor een verminderde contributie. Hiertoe
moet men een schriftelijk verzoek indie-
nen bij de penningmeester, met vermeld-
ding van naam, adres, naam van de school,
aantal te geven uren en de categorie waar-
toe men behoort.

Vermindering van contributie moet elk
jaar opnieuw worden aangevraagd voor 1
december van het nieuwe kalenderjaar.

Losse nummers

Kleio f 7,50 tenzij anders vermeld. Leer-
lingenmateriaal Kleio-Didactica: f 5,00,
5 tot 10 ex. f 3,50 per ex., meer dan 10
f 3,— per ex., meer dan 20 f 2,50 per ex.
Gelieve het bedrag onder vermelding van
het gewenste nummer(s) te storten op giro
128701 t.n.v. penningmeester VGN te
Den Haag.

Het vak ter discussie II

Ten geleide

Vorig jaar probeerden wij in Kleio met een thema-nummer 'Het vak ter discussie' een aanzet te geven tot een gesprek over 'een aantal belangrijke aspecten van het geschiedenisonderwijs'. Reacties daarop drukken wij nu af. Hoofdpunten uit het vorige nummer vindt U nog eens samengevat en geordend in het eerste artikel van mevrouw Langenbach.

Precies 10 jaar geleden vatte van der Werff in Kleio samen hoe er de voorliggende periode in het tijdschrift was geschreven over de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs. Hij ontdekte op dat gebied 'een vrijwel eensluidende en onaangevochten opvatting'. Deze luidde: 'het geschiedenisonderwijs moet de leerlingen helpen zelf hun plaats te vinden in de historisch gegroeide wereld waarin zij staan; konfrontatie met de mens uit het verleden en zijn problemen kan daartoe een middel zijn'. Alleen in de oudste afleveringen klonken andere geluiden. 'Nog in de begintijd van "Kleio" gold het bijbrengen van "algemene ontwikkeling" als een belangrijk doel van geschiedenisonderwijs (...). Voor deze doelstelling stond de algemene ontwikkelde Nederlander model. De leerling werd geacht dat model - eventueel in confessionele variant - te aanvaarden en zich ernaar te ontplooiën. De thans in "Kleio" gangbare doelstellin-

gen van het geschiedenisonderwijs gaan uit van een andere visie op de mens. In die visie komt de mens meer naar voren als een zelfstandig wezen, dat de bestaande kaders van de samenleving niet als vanzelfsprekend aanvaardt maar zelf kiest welke plaats hij daarin zal innemen'. Van der Werff weet deze ontwikkeling aan ontwikkelingen buiten het geschiedenisonderwijs om en hij verwees naar de kritische maatschappijvisie die in de jaren '60 gangbaar was geworden.

De verschillende artikelen uit de laatste twee oktober-nummers zijn met enige goede wil nog wel onder de globale consensus te brengen die van der Werff tien jaar geleden constateerde. De verschillen springen niettemin duidelijker in het oog. Bij wijze van inleiding op de verschillende bijdragen drukken wij een aantal sleutels zinnen hiernaast af. Het leek ons juist om Ankersmit de gelegenheid te geven tot een weerwoord naar aanleiding van de vele reacties op zijn eerste bijdrage. Daarmee sluiten we dit tweede discussienummer af. Beide oktober-nummers zijn al met al tot een gevarieerde 'grondslagen' bundel geworden. Wij hopen dat ze tot verder lezen uitnodigen en daardoor een bijdrage kunnen vormen in de ontwikkeling van Uw eigen standpunt.
C. Bogaerts

... Voor mij is het essentieel dat leerlingen kunnen ervaren hoe het verloop van evenementen, die een mens tijdens zijn leven meemaken kan, enigszins medebepaald kan worden door het handelen van de betrokkenen, maar niet helemaal, en niet altijd, en waaraan dat ligt voorzover wij dat kunnen verklaren ... Leerstof die deze ervaring niet mogelijk maakt is voor mij betekenisloos. En daarmee heb ik dan ook gezegd wat volgens mij de primaire functie van geschiedenisonderwijs zou moeten zijn.
(M. Langenbach)

... Het geschiedenisonderwijs moet zich niet alleen bezig houden met politiek, economie, maatschappij en cultuur op macro-niveau, maar het moet leerlingen toegang geven tot het dagelijkse leven van de mensen, waarbij kennis van het dagelijkse leven niet doel op zich zelf is, maar een weg om een bredere en meer concrete toegang te krijgen tot menselijke levensvormen en gedragspatronen, zowel in stilstand als in verandering ... Leerlingen moeten langzaam leren uit welke aspecten een samenleving bestaat en dat er samenhang is tussen die aspecten ... Welnu, de geschiedenisles waarin verleden samenlevingen in samenhang aan bod komen biedt de mogelijkheid om steeds de vraag te stellen of de signaleerde problemen nog voorkomen en zo kan bij leerlingen langzamerhand het besef ontstaan welke problemen zich in een samenleving kunnen voordoen en gaan zij wellicht een beeld vormen van wat in hun ogen een ideale samenleving is.
(B. Molenkamp)



De illustraties in dit nummer zijn, zoals in het eerste thema-nummer 'Het vak ter discussie' oktober 1982, uit Tafereelen uit de Geschiedenis des Vaderlands tot nut van groot en klein; vermakelijk voorgesteld door Mr. J. van Lennep en Compagnie, aanvangende met de komst der Batavieren en eindigende als het uit is, Amsterdam 1899.

Het lijkt mij dat de 'Bildungs'-idealen van 18e en 19e eeuwse Duitse humanisten als Schiller, Goethe, Von Humboldt of Burckhardt in deze periode van scepsis ten aanzien van de wetenschap überhaupt ons de weg kunnen wijzen naar een betere omgang met de wetenschap en een beter soort onderwijs.
(F.R. Ankersmit)

Van belang ... is, dat een dergelijke consensus (t.a.v. leerstofkeuze) niet dient te berusten op een gemeenschappelijke geschiedfilosofie of wat daarvoor door kan gaan, maar op afspraken, die voorkomen uit noden en behoeften van het onderwijs ... Naar analogie van die historische letterkunde namelijk is er een toegepaste vorm van geschiedenis denkbaar ... die er ... op uit is.. reeds verworven kennis en wetenschappelijke inzichten te transformeren in maatschappelijk bruikbare kennis ... Het wetenschappelijke gehalte van deze toegepaste geschiedwetenschap kan verbeterd worden door het concept maatschappijgeschiedenis zoals Kocka en Lorenz dat aanhangen ...

In een toegepaste vorm van maatschappijgeschiedenis ten dienste van het onderwijs spelen theoriën, opvattingen en beginselen ook een belangrijke rol, maar die worden in eerste instantie niet geleverd door een geschiedfilosofie, maar door theoriën die verband houden met de onderwijssituatie ... opvattingen uit de onderwijskunde, de leer- en de ontwikkelingspsychologie ... Omdat het geen doelstelling van het voortgezet onderwijs kan zijn 'historiculi' te kweken kan als hoofddoelstelling van het geschiedenisonderwijs gelden: het verschaffen van een 'beeld' van de

contemporaine samenleving ... Het zoeken van nauwe samenwerking met die vakken, die op één of andere wijze als verwant aan geschiedenis beschouwd kunnen worden. Ik denk hierbij aan aardrijkskunde, maatschappijleer, godsdienst, kunstgeschiedenis en nederlands ... Naast ongebonden maatschappijhistorisch onderzoek moet er op het terrein van de maatschappijgeschiedenis ruimte zijn voor onderzoek op aanvraag uit de samenleving. Indien het onderwijs erin zou slagen wat duidelijkheid te creëren op het terrein van de leerplan-ontwikkeling zou het zinvol kunnen zijn om voor een aantal niet zo voor de hand liggende onderwerpen de mogelijkheden te laten onderzoeken voor behandeling in de geschiedenisles.

(H. Janssen)

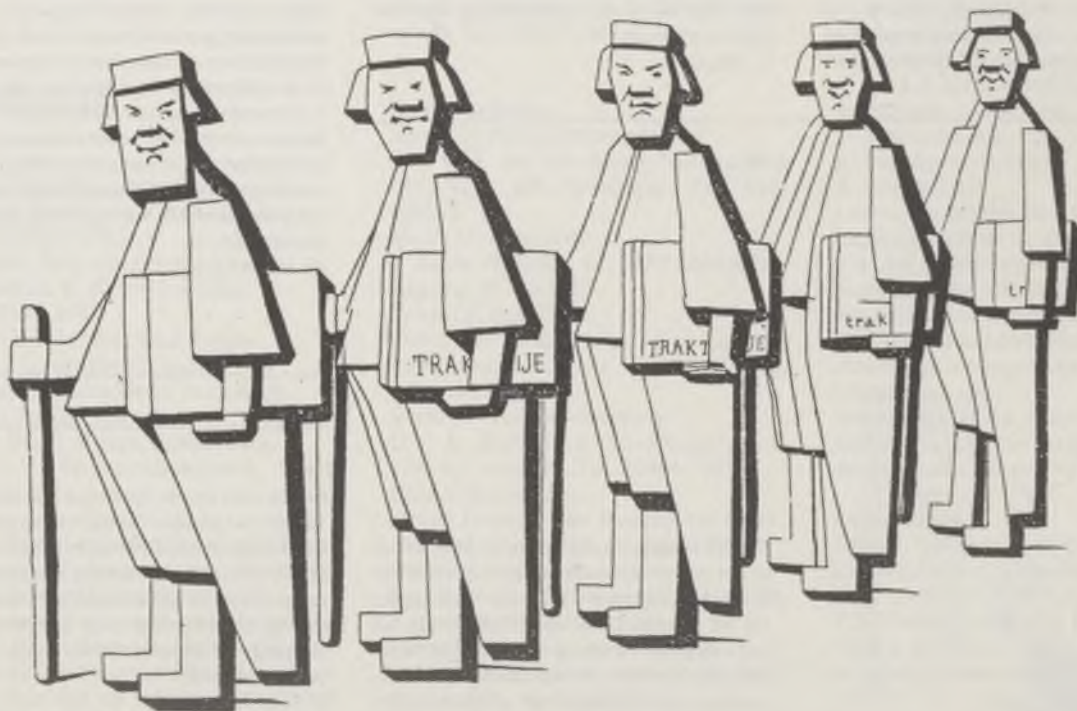
We hebben in naam van de omelet immers toch reeds bijna al onze eieren gebroken, inclusief die welke Huizinga eens zo fraai betitelde als '*historische levensidealen*' ... Want het gaat er tenslotte niet om wie meer of minder gelijk heeft of lijkt te hebben, maar hoe we verder gaan en verder komen met een 'vak' dat voorlopig nog wel even moeizaam als omstreken zal blijven.

(E. Janssen Perio)

... De pragmatische geschiedopvatting ('*historia magistra vitae*') wordt zowel bij onderzoek als onderwijs al sinds geruime tijd niet meer acceptabel geacht.

Onderwijskundigen daarentegen ... staan te trappelen van ongeduld om iets met het onderwijs te *doen*; het is per slot van rekening hun beroep ... Ook nu wordt dus weer georiënteerd, zij het op mens en maatschappij en niet op sociale wijze op de wereld ... De historische wereld zij gewaarschuwd ... Voor de mens als gemeenschapswezen is het zich bezig houden met de collectieve herinnering van de gemeenschap(pen), waartoe hij behoort, even wezenlijk als zijn persoonlijke herinneringen. Ook hierbij gaat het dus niet om de vraag *of* men zich met de geschiedenis moet bezighouden, maar alleen *hoe*. ... Het is de taak van het geschiedenisonderwijs kinderen een historisch bewustzijn bij te brengen. ... Het gaat om 'algemene beschaving' die niet los kan worden gezien van 'historische beschaving' ... Het geschiedenisonderwijs zou naast de eerder genoemde doelstellingen leerlingen ook moeten oefenen in het kritisch leren denken. Het onderwijs in de geschiedenis kan hierbij een unieke rol vervullen.

(W.J. van der Dussen)



Het vak ter discussie: wat is ons vak?

M. Langenbach

Het Kleionummer van oktober 1982 bevat een reeks artikelen die 'het vak' ter discussie stellen. Wat is dat vak? Voor sommigen is dat blijkbaar het GESCHIEDENISONDERWIJS, voor anderen het geschiedenisONDERWIJS, voor weer anderen de GESCHIEDWETENSCHAP als sociale wetenschap óf als wetenschap met een eigen aard. De redactie hoopt op reacties. Het onderwijs in de geschiedenis moet veranderen: de overheid dwingt ons daartoe door vergaande reorganisatie van het schoolstelsel, zelf zijn we ook niet gelukkig. Wat is de stand van zaken nu, in Nederland, in het denken over dat geschiedenisonderwijs?

Het themanummer is daarin erg verhelderend, alle stromingen zijn wel ongeveer aan bod gekomen. Een belangrijk oordeel ontbreekt: niemand noemde zelfs maar de staatsinrichting, het woord komt alleen op de omslag voor. Veelzeggend. Ondanks alle uitspraken over politieke en maatschappelijke vorming en over de overbodigheid van maatschappijleer die in het nummer te vinden zijn is dit onderdeel van het schoolvak nergens. Ik volsta ermee dit te signaleren, en ga er in mijn bespreking van het nummer verder niet op in. Maar het geeft wel te denken.

Opvallend is de spraakverwarring die heerst als men probeert onder woorden te brengen wat nu zo belangrijk is. Woorden als antropologische visie, existentiële kwaliteit en het interpretatieve karakter van begrippen worden gebruikt door diverse auteurs die min of meer hetzelfde bedoelen, soms. Ook opvallend is dat men na het doen van principiële uitspraken meteen overspringt op voorstellen voor inhoud, waarbij goed lezen en analyseren nodig is om het verband te zien.

Het verband dat ik meende te zien, en enige opvallende verschillen probeer ik in het volgende duidelijk te maken.

De rol van de 'visie'

Voor al Fontaine legt nadruk op de invloed van 'een kijk op de mens, een bepaalde levensbeschouwelijke visie', op de inhouden die we aan leerlingen willen leren.¹ Hij vindt dat die visie ter discussie moet staan. Zelf heeft hij een uitgesproken levensbeschouwelijke achtergrond, hij noemt dat 'de Bijbels-Christelijke'. Vanuit die visie bepleit hij een exemplarische stofkeuze, gebaseerd op analogieën, want hij stelt dat de samenhang in de geschiedenis gevormd wordt door analogieën. De door Fontaine bepleite analogieën corresponderen met een reeks menselijke hoedanigheden ontleend aan wat de Bijbel zegt over fundamenteel menselijke hoedanigheden volgens de interpretatie van Fontaine.² Een van die hoedanigheden bijvoorbeeld is 'de mens kan niet naakt zijn'. Een didactische uitwerking van dit thema zou dan moeten laten zien hoe de mens in alle perioden, alle culturen en alle situaties ondanks de grote verschillen op allerlei gebied zich toch altijd en overal kleedt en zijn naaktheid verbergt. De verklaring voor deze handelwijze meent Fontaine dan in de Bijbel te vinden. Bij de behandeling van verschillende perioden, culturen of situaties zou dan deze analogie (een van de 7 die hij noemt) de rode draad moeten zijn. Met analogie wordt dus bedoeld een telkens weer zich manifesterende menselijke actie of reactie op bepaalde stimuli. En dat dat samenhang geeft aan de geschiedenis is dunkt me verdedigbaar.

Op de 7 uitgangspunten voor stofkeuze die Fontaine noemt is velerlei kritiek mogelijk. Het is maar de vraag of dit de menselijke hoedanigheden zijn die in de Bijbel het meest naar voren komen. Het lijkt me zeer aanvechtbaar dat de verklaring voor deze menselijke neigingen primair uit de Bijbel gehaald moet worden. En verder vraag ik me af of het wel waar is dat, in mijn voorbeeld, de mens niet naakt kan zijn. Je kunt je ook nog afvragen of de gekozen formulering niet te negatief is en getuigt van een mensbeeld dat niet bij uitstek Bijbels-Christelijk behoeft te zijn. Immers, vreemd genoeg vormen de opgesomde hoedanigheden een reeks situaties die de mens niet accepteren kan, of niet doorziet. Zelf zou ik enkele hoedanigheden die mij aanspreken anders formuleren. Bijvoorbeeld 'de mens kan niet alleen zijn' heeft voor mij meer betekenis als er stond 'de mens heeft zowel behoefte aan uniek zijn als aan deel vormen van een

gemeenschap, en deze spanning is een van de drijfveren van de geschiedenis'. Maar ik opereer dan ook niet vanuit een Bijbels-Christelijke optiek, maar meer vanuit een liberaal-humanistische, als ik Fontaine's indeling aanhoud.

Ik denk dat hij gelijk heeft in de invloed die dergelijke overtuigingen hebben in het kunnen geloven in het nut of in de zin van het geschiedenisonderwijs dat je geeft of dat je ziet geven. Maar ik denk niet dat iedereen zo een uitgesproken levensbeschouwelijke achtergrond heeft en zich daar ook bewust van is. Vele volwassenen maken in dit opzicht veranderingen door tussen het moment waarop zij beginnen met lesgeven en (hopelijk) hun pensioen. Iets anders is dat de overtuiging dat je lessen zinvol moeten zijn broodnodig is om goed les te geven. Fontaine 'ontmaskert' de gebruikelijke schoolboekleerstof als liberaal-humanistisch, en je zou dus denken dat het voor de meesten wel goed zit, althans voor degenen die we niet als conservatief, (neo) marxist of bijbels-christen kunnen beschouwen.³ Niets is minder waar, de onvrede met de gebruikelijke stof is groot. Maarsen fulmineert tegen de traditionele leerstofcanon, 'de verloren boodschap', 'evenementiële geschiedenis zonder boodschap, zinlozer kan het niet' zegt hij en ik ben het roerend met hem eens. Maarsen pleit voor onderwerpkeuze 'van existentiële kwaliteit' en geeft ons het voorbeeld van een leraar die eens een keer geen onderwerp heeft (traditie, schoolboek, sektiedwang), maar die er zelf een kiest en denkt 'hierover moet ik het hebben' en daarna pas denkt over doelstellingen en werkvormen. Dat is dan een keuze 'van existentiële kwaliteit'. Ik proef hieruit dat die leraar dan wel zin heeft in dat onderwerp en er de zin van inziet, maar er is niets expliciet. Waarop die keuze gebaseerd is en waarvoor het goed geacht wordt blijft impliciet en zo blijft de keuze onbespreekbaar.⁴

Wil je vernieuwing van de inhouden dan zal de motivering toch wat explicieter moeten zijn. Ik denk dat wat meer helderheid over het kader waarin zo'n onderwerp te plaatsen is, bijvoorbeeld door vermelding van de analogieën die leerlingen moeten kunnen zien, van de samenhang van zo'n onderwerp met andere historische verschijnselen, aanvaarding of verworping bespreekbaar maakt. De motieven zijn dan bekend, je weet waartoe het zinvol geacht wordt, het wordt gemakke-

lijker om het te verbinden met een 'visie' en te beslissen wat je met zo'n visie wilt (laten) doen: overnemen, herkennen en analyseren, verwerpen, zo zijn er een aantal mogelijkheden.

Belangrijk is, daar zijn de meeste auteurs van overtuigd dat er samenhang is, of die nu ontleend wordt aan de 'visie' of 'existentie' van de onderwijsgevende (een legitieme en zelfs onvermijdelijke situatie in het onderwijs!) of aan de aard van de vakwetenschap.⁵

Het probleem van de samenhang

Ankersmit redeneert vanuit de vakwetenschap en niet vanuit het onderwijs zoals Fontaine, Maarsen en ik. Ankersmit propageert zelfs dat het geschiedenisonderwijs 'de' onderzoeksresultaten van de geschiedschrijving over moet dragen alsof het onderwijs een verlengstukje van de wetenschap zou zijn.⁶ Hij interesseert zich vooral voor de aard van de historische kennis waarbij hij benadrukt dat deze *interpretatief* is en dat ieder historisch begrip (enkele van zijn voorbeelden, zoals Industriële Revolutie, zouden wij weer onderwerptitels noemen) in feite een interpretatie is die niet eens en voor altijd gedefinieerd kan worden. Zijn formulering van het probleem: *'iedere poging tot overdracht van historische kennis veronderstelt een bepaalde opvatting over wat de aard en de essentie is van historische kennis'*. Die aard is dan het interpretatief karakter, en de beste interpretatie is die welke *'een maximum aan samenhang weet te brengen in een zo groot mogelijk aantal historische fenomenen'*.

Maar zelfs uit de meest consistente interpretaties mogen geen opdrachten of waardeoordelen worden afgeleid, die zijn politiek-ethisch van karakter, en daarmee zijn we weer terug bij wat Maarsen en Fontaine, ieder met zijn eigen terminologie, ook vinden.⁷ *'Interpretaties leggen wij hier en nu aan het verleden op'* zegt Ankersmit en wie zal het niet met hem eens zijn? De feiten zijn slechts materiaal, zij bepalen nooit de aard van de interpretatie. Je zou dus kunnen zeggen (Ankersmit zelf zegt het overigens niet zo duidelijk) dat de aard van het vak is dat er geen uniform beeld is, maar wel interpretaties die uitmunten door hun *maximum aan samenhang*. Wat de essentie van historische kennis is, dus wat de moeite van het onderzoeken waard is, wordt bepaald door het waardeoordeel van de onderzoeker. Hoe onderzocht wordt zou dan te maken hebben met de aard van het vak: interpretaties komen niet lukraak tot stand maar moeten voldoen aan eisen van methode en zorgvuldigheid en consistentie. Welke interpreta-

tie de moeite waard is, bijdraagt aan onze kennis van de wereld, is dan weer gebonden aan onze visie, en dit geldt niet alleen voor de onderzoeker, zoals Ankersmit meent, maar ook voor de onderwijsgevende, zoals Fontaine en Maarsen duidelijk maakten.

Jammer dat er van de zijde van de vakwetenschap zo weinig expliciet gemaakt wordt over de relatie tussen het waardeoordeel van de onderzoeker en zijn onderzoeksthema en methoden. Ik denk wel eens dat dat te maken heeft met de onplezierige gewoonte om elkaar vrijwel uitsluitend negatief kritisch te lijf te gaan en ook waar dat toch wel mogelijk zou zijn adhesie achterwege te laten. Daarmee wordt de verklaring die samenhang geeft ondermijnd en het beeldodeloos vergruisd voor de geschiedenisleraar die het hebben moet van af en toe wat bijlezen. Iets dergelijks gebeurt ook in de reactie van Lorenz op Ankersmit, twee 'vakwetenschappers' onder elkaar.

Lorenz houdt zich in zijn artikel vooral bezig met het eventuele verschil tussen sociale wetenschappen en geschiedenis. Geschiedenis en 'de andere sociale wetenschappen' zegt hij en hij is lang niet de enige die het zo ziet.⁸ Deze terminologie strijkt mij altijd tegen de haren in: ik vind geschiedenis ook wel een sociale wetenschap, maar niet uitsluitend dat. Lang geleden tijdens mijn studie was dit ook al een geliefd twist- en analysepunt: is geschiedenis ja of nee een sociale wetenschap? Lorenz constateert dat de grenzen tussen de geschiedwetenschap en de erkende sociale wetenschappen niet te trekken zijn. Gelukkig, want deze discussie lijkt mij onvruchtbaar voor het onderwijs.⁹ Ze legt veel te veel nadruk op grensafbakening van terrein voor wetenschappelijk onderzoek en veel te weinig op de functies die geschiedenis heeft, moet, of kan hebben voor mensen, waaronder leerlingen. Je kunt die functies trachten te omschrijven vanuit een sociaal-wetenschappelijke optiek, waarbij het accent komt te liggen op begrippen, theorieën, modellen en typen. Dat gebeurt door de door Lorenz en Toebes genoemde Kocka, en zo krijgen we tenminste enig zicht op een aantal opvattingen die de basis vormen voor het tot stand komen van de interpretaties waar Ankersmit het over heeft.

Lorenz signaleert de betekenis van theorievorming voor het interpreteren van *'boven - individuele en vaak onbedoelde structuren en processen'* die de historicus niet direkt in zijn bronnen aantreft. Dergelijke interpretaties zijn *het meest vanuit het heden opgelegd*, en daarom ook heel vaak functioneel voor *het begrijpen van onze eigen tijd*. Wie dat als belangrijk

onderwijsdoel stelt komt als het ware vanzelf terecht bij geschiedenis als sociale wetenschap, dus maatschappijgeschiedenis. Dan is ook het hebben van een gemeenschappelijk begrippenkader, dat zich kan lenen voor comparatieve geschiedenis, van groot belang.

Hier komt nu het conflict, naar mijn mening een misverstand, tussen de sociaal-wetenschappelijke Lorenz en de meer op cultuur (filosofie) gerichte Ankersmit.

Lorenz bestrijdt Ankersmit's mening dat begrippen (interpretaties volgens beiden) niet te definiëren zijn met een mijns inziens overtuigend exposé waarin hij stelt dat begrippen aangeduid kunnen worden met behulp van een aantal belangrijke eigenschappen en dat daardoor willekeur wordt uitgesloten.¹⁰ Lorenz adstrueert dat met Max Weber's ideaaltypen. Deze argumentatie vanuit de sociaal-wetenschappelijke hoek klopt met de methode die een leraar hanteert als er een begrip in de les moet worden uitgelegd: naast een aantal voorbeelden en non-voorbeelden geef je dan enkele eigenschappen die onveranderlijk zijn.¹¹ Daardoor is het mogelijk elkaar te begrijpen. Lorenz toont nog eens aan dat begrippen of interpretaties wel degelijk door historici (of sociologen) gehanteerd kunnen worden mits men het eens is over enkele eigenschappen die onveranderlijk bij dat begrip horen. Mits je een afsprakensysteem hanteert dus. Maar de betekenis van dat begrip hangt niet af van de afspraken die er zijn om elkaar te begrijpen, maar van de interpretatie die gegeven wordt, met de context waarin zo'n begrip geplaatst wordt.¹² En dat is wat Ankersmit bedoelde. Zo zijn we weer terug op het uitgangspunt: wat wil je er uiteindelijk mee, hoe breng je daar samenhang in, en hoe is dat bespreekbaar zodat er in overleg verbetering mogelijk is.

De functie van geschiedenisonderwijs

Toebes, die reageert op het ELM-productje¹³ doet enkele uitspraken over de functie van geschiedenisonderwijs.¹⁴ Zijn belangstelling ligt uitdrukkelijk in de sociaal-wetenschappelijke maatschappijgeschiedenisrichting. Hij noemt een reeks uitgangspunten en stofkeuzecriteria die aansluiten bij de functies van geschiedenis zoals die door de sociaal-historicus Kocka zijn opgesteld, met de nadruk op het begrijpen van en het functioneren in de maatschappij-nu.¹⁵ Daarnaast is er een lijstje uitgangspunten ontleend aan de pedagogie en de psychologie. In Toebes' uitgangspunten die hij relateert aan 'de' maatschappij en aan 'de'

vakwetenschap zit consistentie: zijn keuze voor politieke en maatschappelijke vorming vereist het begrijpen van de eigen tijd en aandacht voor begrippen, categorieën en methoden. Dus ook voor intellectuele vaardigheden. Geen wonder dat ook hij het achteloos heeft over *'de andere sociale wetenschappen'*!

Wat vreemd er aan gehangen zijn dan incens een aantal leerlingbehoefte, die meer schijnen voort te komen uit gesignaleerde motivatieproblemen bij leerlingen en andere oorzaken waardoor het in de praktijk niet zo lekker loopt dan uit een visie op de functie van geschiedenis bij de opvoeding of opleiding van jongeren. Dat is ook niet verwonderlijk als het uitgangspunt, of zo men wil visie, uitdrukkelijk wordt verantwoord vanuit die (maatschappij) wetenschappen.¹⁶ Dan begin je immers met vast te stellen wat, vanuit het standpunt van de wetenschappelijk gevormde volwassene gezien, eigenlijk zou moeten, en daarna kijk je naar de leerlingen en dan komen zo de problemen. Erge problemen bij jongere en niet-intellectuele leerlingen dan bij oudere en bij abstract denkende leerlingen.

Daarom lijkt mij Toebes' bijdrage veelbelovender voor onderwijs aan oudere en al wat meer geschoolede leerlingen door onderwijsgeveinden die politieke en maatschappelijke vorming, en dus maatschappijgeschiedenis, hoog in het vaandel hebben, dan voor onderwijs aan jongere leer-

lingen, of voor onderwijsgeveinden die eigenlijk (ook nog) iets anders willen.

Zoals bijvoorbeeld de *hoofddocenten geschiedenis* aan de NLO's, die vinden dat oriëntatie op mens en maatschappij, waarin geschiedenis in het VBO zal worden opgenomen, niet los mag staan van geestelijke en levensbeschouwelijke vorming. Zij menen dat de context van waarden en normen en van opvattingen omtrent mens en wereld met geschiedenis (in het nieuwe leergebied) verweven behoort te zijn. Dit spreekkoortje dat in het onderhavige Kleionummer maar heel kort te horen is kent geschiedenis dus een andere functie toe dan louter politieke en maatschappelijke vorming, en dit geluid toont enige verwantschap met de geluiden van Fontaine en Ankersmit.

Alle tot dusver genoemde auteurs houden zich, *vanuit onderwijs of wetenschap*, bezig met de vraag: wat is typisch voor geschiedenis en wat kan de functie zijn van geschiedenis, maar allen doen dit, voor zover ik kan beoordelen, vanuit de optiek van de *volwassene* die bovendien *historicus* is en die zich afvraagt waar geschiedenis goed voor is en hoe geschiedenis tot stand komt, en niet vanuit de optiek van de *leerling* van een bepaalde leeftijd en een zeker *ontwikkelingsniveau*. Voor zover die leerling aan de orde komt is dat incidenteel, een bepaald probleem

wordt genoemd en soms wordt aangegeven wat dat betekent voor stofkeuze of werkwijze.

Zo noemt Fontaine het probleem dat leerlingen al 'behept' zijn met een bepaalde kijk op de geschiedenis die niet overeenkomt met de wetenschappelijk verantwoorde geschiedenis die wij ze voorhouden (dit geldt trouwens voor brede lagen in de maatschappij), en de personalistische beleving van de tijd door leerlingen en andere mensen die daardoor moeite hebben met de chronologie die bij de wetenschappelijke geschiedbeoefening behoort.

Ankersmit vermeldt het effect van verbrokkeling door het ontbreken van een grote lijn voor de leerlingen terwijl hij denkt dat de leraar die synthetische visie wel heeft.¹⁷ Hij wijst ook, terecht, op de periode van identiteitscrises die de puberteit nu eenmaal is, en op de grote opgave voor jongeren om in die periode te komen tot een redelijk consistent zelfbeeld, een zelfidentificatie *'als gezichtspunt van waaruit wij een samenhang geven aan onze levensgeschiedenis en vanwaaruit wij ons ook oriënteren bij ons handelen nu en in de toekomst'*.

Toebes becritiseert het ELMplan o.a. omdat de leerling praktisch ontbreekt en mist in dit verband *'de identificatiefunctie van geschiedenis'*.¹⁸

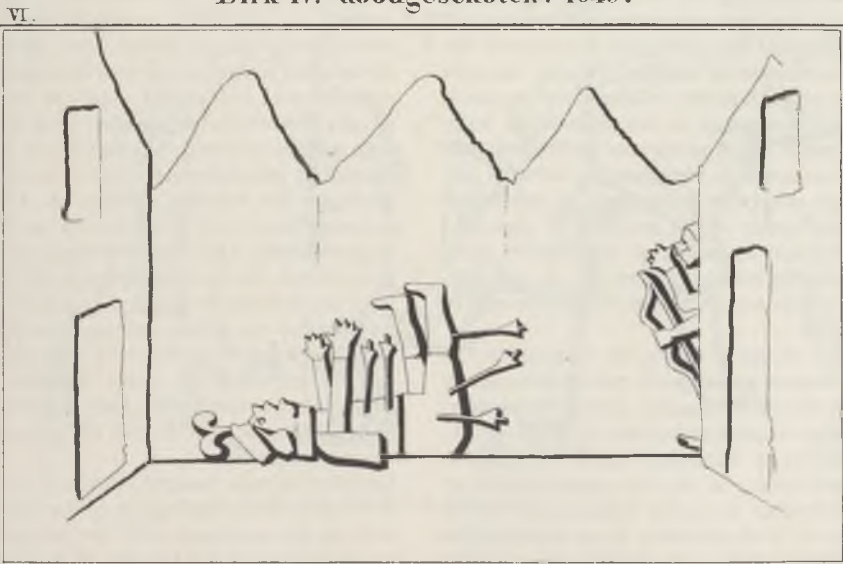
Maar een samenhangend beeld van de leerbehoefte en leermogelijkheden van leerlingen ontbreekt, het uitgangspunt bij ieder van deze drie auteurs is de geschiedwetenschap en hun visie op de eigen aard en mogelijke functie van die wetenschap. Dat ligt anders bij de bijdrage van de MAVO-projectgroep en daarom verzamel ik nu eerst de oogst van de vanuit de geschiedwetenschap-die-overgedragen-moet-worden redenerenden voordat ik e.a.a. te berde ga brengen over de meer pedagogisch georiënteerde bijdrage van het MAVO-project.

Geschiedenisonderwijs vanuit volwassenenverlangens

Die oogst komt dan neer op een aantal gemeenschappelijke constatering, op verschillende wijze verwoord, en op een aantal uitspraken die samenhangen met de diverse opvattingen over wat 'zinvol' is in de geschiedenis.

Algemeen is de klacht dat het huidige traditionele chronologische stofoverzichtje niet deugt. Het is te eenzijdig¹⁹, te stofoverladen²⁰, een zinvolle synthetische visie ontbreekt²¹, de leerlingen zien door de bomen het bos niet meer²², het leidt niet tot inzicht in de sterk veranderde huidige samenleving²³, het geeft geen algemene

Dirk IV. doodgeschoten. 1049.



*Later regeerden hier Graven en Heeren,
Die deden niet veel als bataljeren;
Hier zie je b.v. hoe te Dordt
Graaf Dirk de Vierde doodgeschoten
wordt.*

vorming die iedere Nederlander zou moeten hebben²⁴, het staat ver af van wat de leerlingen werkelijk bezighoudt.²⁵ Kortom: weg er mee.

Wat dan wel? Bij het antwoord op die vraag spelen de *opvattingen over de functies* die geschiedenis kan of moet hebben mee. Het meest consistent lijken de voorstellen van Toebes, die geschiedenis vooral beschouwt als een hulpmiddel tot zicht krijgen op de wereld van nu, op structuren en processen in de maatschappij, van vooral politieke, economische en sociale aard. Culturele, morele, geestelijke vorming blijft daarbij op de achtergrond. Het gaat niet om de mens als individu, als lid van een groep, maar het gaat om groepen in processen van verandering die niet zozeer gekenmerkt worden door evenementen maar veeleer door series evenementen die grote aantallen mensen niet gelijktijdig belevén.²⁶ Economische en sociale geschiedenis is immers niet te beschrijven met het exacte moment waarop 'iets uitbrak', maar moet beschreven worden door gebeurtenissen die model staan voor andere gebeurtenissen elders op een ander tijdstip.

Politieke en maatschappelijke vorming als onderwijsdoel vindt steun bij de maatschappijwetenschappelijke aanpak van geschiedenis en heeft het voordeel dat de op de actualiteit gerichte functie van geschiedenis gerealiseerd kan worden met onderzoeksresultaten, want van wetenschappelijke zijde wordt er op dit gebied e.e.a. geproduceerd.²⁷ Probleem is dan wel: de leerlingen, die er wat hun leerbehoeften betreft over het algemeen niet zo aan toe zijn.

Wie geschiedenis niet (vooral) wil beschouwen als middel tot zicht op de *heden-daagse maatschappij* heeft het moeilijk. Inzicht in het verschijnsel mens, in de problemen van alle tijden, in de verschillende aspecten van het menselijk bestaan in elke tijd – wat je bij de meeste auteurs ziet staan of proeven kan – behoeft nadere formulering van de functie die geschiedenis hebben kan. Daarbij is in de vakwetenschap wel wat te vinden aan onderzoeksresultaten, maar daarvoor moet je toch overal gaan zoeken. Er is geen vakgroep of subfaculteit die zich daar echt mee bezig houdt, leerstoelen in cultuur- ideeën- of mentaliteitsgeschiedenis ontbreken of hangen er wat los bij.

Daarbij komt dat niet duidelijk is wat men nu eigenlijk wil met het geschiedenisonderwijs: zou de uiteindelijke functie van geschiedenis moeten zijn dat het besef groeit 'ik ben een mens, dus uniek, en toch gelijkend op andere mensen in andere tijden, en de problemen waar ik voor kom te staan hebben overeenkomsten met de pro-

blemen van die anderen toen, en sommige daarvan zijn blijkbaar opgelost en andere niet...'²⁸ In dat geval staat geschiedenis wel dicht bij de leerbehoeften van de leeftijdsgroep die onderwijs volgt.

Het zou zeer aanbevelenswaardig zijn als degenen die menen dat geschiedenis méér is dan alleen een maatschappijwetenschap, dat onderwijs méér moet zijn dan alleen opleiding tot contemporaine problemen, duidelijker zouden formuleren wat de functie(s?) van geschiedenis dan wel zijn, voor individuen of voor groepen. En kenbaar zouden maken waar hun voorkeur dan ligt, en waarom, in verband met de leeftijdsgroep die het onderwijs ontvangt.

Zelf behoor ik tot deze stroming, en ik denk dat de functie van geschiedenis bij het thuisraken in de wereld waarin wij leven niet primair ligt in het geven van informatie over maatschappelijke problemen die nu spelen en in de kranten staan, maar dat die functie vooral ligt in bekend raken met reactiepatronen van individuen en groepen op situaties die zich door de geschiedenis heen telkens voordoen, zij het in telkens andere vorm. Zodat de consument van geschiedenis, jong of oud, zich thuis voelt in een veranderde wereld omdat er *geborgenheid* is in een groep – die niet alleen bestaat uit nu levenden – en omdat ook de handelwijzen en motieven van groepen waartoe men niet behoort enigszins bekend en begrijpelijk zijn.

Fontaine's pleidooi voor een antropologische, het typisch menselijke bevattende, accentuering van de geschiedenis vindt in mij dus een sympathisant, evenals zijn gedachte dat analogieën het bindend element moeten vormen. En dat betekent weer dat politieke, economische en sociale gebeurtenissen en ontwikkelingen hulpmiddel zijn waarmee we kunnen trachten constanten in de menselijke culturen (zoals een reeks behoeften) en schijnbare constanten (zoals normen en waarden) kenbaar te maken en gevoeligheid op te wekken voor het anders zijn en toch eender van andere mensen, elders, vroeger en nu.

Dat de mate waarin dat mogelijk is niet alleen te maken heeft met de inhouden en werkwijzen van het geschiedenisonderwijs, maar evenzeer met de leermogelijkheden en -behoeften van de leerlingen is wel zeker. En dat die mogelijkheden en behoeften te maken hebben met leeftijd (o.a.) is ook wel zeker. In ons gebruikelijke dagonderwijs aan leerplichtigen gaat het dan vooral om 12 tot 18 jarigen.

Leerbehoeften van leerlingen

De bijdrage van het MAVO-project pro-

beert de *leerbehoeften* van de leeftijdsgroep waar het in het meeste onderwijs toch om gaat binnen ons gezichtsveld te brengen. En op een andere manier dan het inmiddels toch wel sterk verouderde onderzoek naar onderwerpen die leerlingen op een bepaalde leeftijd zouden aanspreken. De psychologische ontwikkeling waarin mensen 'hun houding tegenover en hun plaats in de wereld nader leren bepalen' verloopt in drie fasen: een fase van verkenning van *nieuwsgierigheid* naar hoe was het vroeger?, hoe kom ik van alles te weten daarover?, de fase van behoefte aan een samenhangend concreet beeld van vroeger, ver weg, vreemd en toch herkenbaar. Daarna komt een onderzoekende fase van *nadenken over verklaringen* voor veranderingen, van het zoeken naar de eigen houding, het eigen oordeel. Tenslotte als laatste fase vanuit een consistent zelfbeeld *bepalen* welke rol je wel of niet wilt gaan spelen. Deze drie fasen die het MAVO-project signaleert heb ik anders onder woorden gebracht dan zij zelf gedaan hebben; de invloed van Ankersmit zal duidelijk zijn in mijn verwoording van de derde fase.

Het MAVO-project bepleit systematisch uitproberen en onderzoeken van conclusies die uit deze in fasen verlopende ontwikkeling te trekken zijn in verband met stofkeuze en werkwijze in het geschiedenisonderwijs, en dat lijkt mij een uitstekend voornemen. Wat minder gelukkig ben ik met de hypothesen die zij daarover voorstellen. Dat komt vooral, denk ik, door de nadruk op de leerbehoeften gekoppeld aan leeftijd en ontwikkelingsniveau. Natuurlijk zijn deze van het grootste belang (probeer maar eens daar geen rekening mee te houden), maar de *leermogelijkheden* blijven daardoor wel wat weinig ingecalculeerd. Aanbieden van de leerstof in episch-dramatische vorm aan leerlingen die behoefte hebben aan een samenhangend beeld is slechts één van de mogelijkheden. Ook door leerlingen zelf een verhaal, een samenhangend beeld te laten construeren en dat dan te vergelijken met dat van andere leerlingen en van de erkende geschiedschrijving voldoe je aan de leerbehoeften, maar bovendien begin je dan ermee om ze al een beetje te leren denken (waar ze uit zich zelf niet toe zouden komen).

Dit is het bekende twistpunt tussen de credo's van de ontwikkelingspsychologie die zich op het standpunt stelt dat je moet wachten tot ze er aan toe zijn, en dat van de leerpsychologie die stelt dat er mogelijkheden zijn om de ontwikkeling te versnellen.³⁰ Dat is dus mijn grootste bezwaar: het plan van deze groep is mij te veel louter ontwikkelingspsychologisch gefundeerd. Ik denk dat het belangrijk is

dat leerlingen ingeleid worden in de onderzoekende, denkende fase zodra dat kan, met eenvoudige opdrachten.

Een ander bezwaar is dat de MAVO-groep zich zo slecht beargumenteerd afzet tegen doelen die ontleend zijn aan de vakwetenschap. Ik denk dat er geen bezwaar kan zijn tegen het ontlenen van doelen aan de vakwetenschap als men maar niet wetenschap en onderwijs gelijkschakelt, en als er maar zorgvuldig rekening gehouden wordt met de beide invalshoeken: de leerling en het vak. Beide invalshoeken waren in dit oktobernummer van Kleio herkenbaar, en beide redeneerden naar mijn smaak te veel in hun eigen straatje.

Identiteitsvorming en leren verklaren

Ik denk dat identiteitsvorming inderdaad het centrale gegeven is als we praten over leerbehoeften van leerlingen na de basisschool. En dat de eerste twee fasen in de ontwikkeling die het MAVO-project ons voorschotelt grote betekenis hebben bij

het bepalen van de mogelijke functie, zin, of betekenis van geschiedenis, al dan niet geïntegreerd met andere vakken.³¹ Ik denk dat er voor de leermogelijkheden van leerlingen meer kan dan het MAVO-project ons wijs maakt, en ook meer dan alleen maar overnemen van het door de leraar of het schoolboek kant en klaar gemaakte plaatje, dus toch wel: oefenen in zelf leren denken, of wel: leren interpreteren.

Identiteitsvorming en verkennende/onderzoekende fase zijn dan de eerste twee uitgangspunten als we willen overleggen wat de functie van geschiedenisonderwijs aan jongeren zou moeten zijn. Voor het bepalen van die functie moeten we te rade gaan bij wat de vakwetenschap te bieden heeft en onze eigen mogelijkheden om zinvolle samenhangen aan te bieden. Wil die functie enige kans van slagen hebben dan zijn er nog een aantal voorwaarden waaraan de leerstof moet voldoen. Die moet concreet zijn, want anders bevredigt zij de nieuwsgierigheid niet (het is niet 'voorstelbaar') en geeft zij geen mogelijkheid tot

onderzoeken en nadenken (denkend verbanden leggen kan alleen over iets wat je desgewenst voorstelbaar kunt maken). Die moet zowel een samenhang geven (anders verdrink je in details en beklijft het beeld niet) als informatie die duidelijk maakt dat deze samenhang het resultaat is van een constructie, van een manier van ordenen (want anders wordt aan de aard van het vak geen recht gedaan). Voor mij is essentieel dat leerlingen kunnen ervaren hoe het verloop van evenementen die een mens tijdens zijn leven meemaken kan enigszins medebepaald kan worden door het handelen van de betrokkenen, maar niet helemaal, en niet altijd, en waaraan dat ligt voor zover wij dat kunnen verklaren.³² Dus de evenementen, processen, structuren, mentaliteiten en behoeften, niet als kennisdoel sec, maar als verklaringshulp.³³ Leerstof die deze ervaring niet mogelijk maakt is voor mij betekenisloos. En daarmee heb ik dan ook gezegd wat volgens mij de primaire functie van geschiedenisonderwijs zou moeten zijn.

Friezen en Batavieren.

I.



om een boodschap gestuurd.

*Als eerste bewoners van ons land
Noemt men Friezen en Batavieren:
Ze waren trouw, dapper en bij de hand,
Maar hadden nog geen goede manieren.*

Noten

1. Hij noemt vier visies: de conservatieve, de liberaal-humanistische, de (neo)marxistische en de bijbels-christelijke visie.
2. Bijvoorbeeld de mens kan niet naakt zijn, de mens aanvaardt de dood niet, de mens kan niet vrij zijn, de mens is in geschiedenissen verstrikt.
3. Fontaine meent dat het liberaalhumanistische gezichtspunt overheerst. Kleio 23, nr. 8, blz. 5.
4. Helaas is dit gebruikelijk. Het extreemste voorbeeld is wel de stofomschrijving van de C.S.E. onderwerpen.
5. Fontaine, Maarsen en Ankersmit stellen het ontbreken van samenhang als probleem, Toebes en de sectie Pedak noemen waarderend het S.L.O. stuk 'waar mogelijk in samenhang'.
6. De onderzoeksresultaten! Sic!
7. Gebruik van historische samenhangen voor het vormen van een moreel oordeel of voor het legitimeren van actie is immers geen wetenschap meer. We noemen het opvoeding of vorming als we het legitiem achten, en indoctrinatie als we het niet legitiem achten. Het is politiek-ethisch van karakter en niet historisch-wetenschappelijk.
8. Zie bijvoorbeeld Toebes op blz. 26 van het bewuste Kleionummer.
9. Vooral omdat daarin de sociale wetenschappen psychologie en pedagogie geheel buiten beschouwing blijven en de nadruk eenzijdig valt op sociologie en dergelijke meer op de maatschappij dan op individuen gerichte wetenschappen. De historicus die het over 'de andere sociale wetenschappen' heeft doelt daarmee vrijwel altijd op maatschappelijke structuren en processen en vrijwel nooit op de ontwikkelingen van individuen of op de mentale processen in groepen. Schoolvakken kunnen beter prioriteiten in hun doelen vaststellen en die met bij het vak behorende inhouden en methoden realiseren dan uitvinden bij welk segment van wetenschap ze willen horen.
10. Lorenz valt Ankersmit aan op iets wat hij niet gezegd heeft. Ankersmit's mening dat een begrip niet gedefinieerd kan en moet worden sluit Lorenz's aanvulling hoe je ze toch kunt aanduiden niet uit. Een definitie is nu eenmaal iets anders dan een omschrijving.
11. Lorenz' voorbeeld van het ideaaltipe 'staat' op blz. 20 klopt precies met de manier waarop je dat aan leerlingen uitlegt, al is de terminologie dan wat eenvoudiger.
12. Zo hangt de betekenis van het begrip 'staat' niet af van de omschrijving waarin een gebied met een overheid die het alleenrecht heeft op het gebruik van geweld centraal staat, maar 1e: van de interpretatie t.a.v. de rol die bijvoorbeeld het in staten georganiseerd zijn van een gebied speelt in de geschiedenis van dat gebied, en 2e: van het nut dat men toekent aan kennis van een dergelijk fenomeen voor het (latere?) functioneren van leerlingen.
13. En daarbij een aardige (Freudiaanse?) vergissing maakt: voorbereidend (in plaats van voortgezet) basis onderwijs . . .
14. Op blz. 25: 'heilzame relativisering van eigentijdse normen en zienswijzen' en 'al-te-simplistisch denken voorkomen' en een 'identificatiefunctie' die mij niet duidelijk is.
15. Op blz. 23, o.a. het begrijpen van de eigen tijd, het verschaffen van inzichten die ook nu van belang zijn, het bewust worden van verandering en het gebruiken van vroegere ervaringen voor het handelen nu.
16. En niet vanuit bijvoorbeeld de leer- of ontwikkelingspsychologie.
17. Op blz. 13. Hij veronderstelt overigens ten onrechte dat men verlangt dat het verleden uiteengetrokken wordt (sic!) in een aantal detailspecten. Hij is blijkbaar slecht op de hoogte van de problemen in het onderwijs, zoals de vergaande oppervlakkigheid en betekenisloze abstractie van de 'overzichtjes' die leerlingen in de onderbouw in enkele uren geschiedenisonderwijs te verwerken krijgen en ook niet van de behoefte aan thematisch en wat diepergaand onderwijs die daar het gevolg van is.
18. Het is niet duidelijk in welk verband die 'identificatiefunctie' belangrijk geacht wordt. Is het de bedoeling dat er verband is met ontwikkeling van een identiteit?
19. Fontaine, blz. 3 en blz. 5.
20. Fontaine, blz. 4.
21. Ankersmit, Maarsen.
22. Zie Ankersmit's klacht over verbrokkeling.
23. Doel van Toebes.
24. Doel van Maarsen.
25. Zie ook Fontaine.
26. Men denke bijvoorbeeld aan economische crisis, die is niet te dateren, zoals een gebeurtenis gedateerd wordt, die treft niet allen gelijk en niet gelijkelijk, en als men bovendien dit soort proces wil laten leren dan is comparatieve geschiedenis gewenst, dus nog grotere ongelijktijdigheid. Gevolg: hoog abstractievermogen nodig, modelmatig en begripsmatig denken, en voor inleving en identificatie zijn eigenlijk 'kunstgrepen' nodig: individuen komen amper voor.
27. Deze op begrip van 'het' heden gerichte functie vooronderstelt een samenhangende visie en bovendien ook nog consensus daarover die veel te gemakkelijk wordt aangenomen. Bijvoorbeeld Toebes' mening dat wij 'leven in een door wetenschap en techniek rationeel ingerichte wereld' (zie blz. 25) vind ik alleraardigst naïef en simplistisch. Ik vind die wereld zo rationeel niet (evenmin als vroegere werelden), maar veelmeer een door rationalisaties gerechtvaardigde wirwar van spanningen en strevingen, van bedoelingen en handelingen die niet altijd tot het gewenste en geplande resultaat leiden.
28. Dit lijkt mij tenminste een uitermate zinvolle functie.
29. Maar dan wel door aan te geven wat er dan goed is voor leerlingen, wat die er aan moeten hebben. Zo veronderstel ik dat leerlingen die de betrekkelijkheid van zowel het individuele als van het groepsgebondene ervaren door geschiedenis, en de mogelijkheden voor eigen handelen en de grenzen die daar blijkbaar aan gesteld zijn door structuren en processen leren kennen in echt gebeurde situaties geholpen worden met het vinden van een realistische levenshouding.
30. Juist de Sovjet leerpsychologen trachten wegen te vinden om het tempo en het rendement van het leren te verhogen. Dat zij zich niet baseren op door leeftijd bepaalde ontwikkelingsstadia is begrijpelijk voor wie de Marxistische uitgangspunten t.a.v. de invloed van het milieu versus de invloed van bijvoorbeeld de genetica kent. In het artikel van de MAVO-projectgroep wordt naar één zo'n Russische leerpsycholoog verwezen. Des te merkwaardiger dat men zich desondanks zo baseert op de ontwikkelingsfase alleen.
31. De derde fase, die van het bepalen, vereist volwassenheid, en een mate van zekerheid die mij bijna starheid toeschijnt.
32. Evenementen, de term die aan Braudel ontleend is en niet gebeurtenissen. Want ik wil vermijden dat verkeerd begrepen wordt dat ik bijvoorbeeld gebeurtenissen die in een persoonlijke levensgeschiedenis van belang zijn (geboorte, dood, huwelijk) zou bedoelen. Ik bedoel: historische gebeurtenissen.
33. Alweer: een term van Braudel, omdat die het best de lading – normen, waarden, ideologieën, enz. – dekt. Braudel's indeling geeft de mogelijkheid om besef tot een 'groep' te behoren op te roepen, en de mogelijkheden om onderscheid te leren maken tussen de veranderingen op politiek, sociaal-economisch en mentaal gebied.

Geschiedenisonderwijs in de ban van de geschiedwetenschap?!

B. Molenkamp

Eindelijk, zo lijkt het, komt dan de discussie over het geschiedenisonderwijs weer los. De gemoederen van de geschiedenisleraren zijn lang (te lang?) in beroering geweest over de vorm waarin de resultaten van ons onderwijs getoetst moeten worden en nu het centraal schriftelijk eindexamen een feit is, lijkt de tijd rijp om de aandacht te richten op de vraag of het geschiedenisonderwijs niet aan vernieuwing toe is en dan met name op het punt van de leerstofkeuze.

Want ondanks alle nadruk die sinds 1967 – het jaar van verschijnen van het doelstellingsrapport – op de bedoelingen van het geschiedenisonderwijs wordt gelegd, blijven wijzigingen in de inhoud van dat onderwijs marginaal. Een analyse van schoolboeken brengt aan het licht dat er op het punt van de doelstellingen en de werkvormen de laatste 25 jaar het een en ander gebeurd is, maar tevens komt daarbij tot uiting dat de leerinhouden sterk traditioneel zijn. De leerinhouden als zodanig hebben eigenlijk nooit ter discussie gestaan en het is daarom verheugend dat dit onder het motto 'het vak ter discussie' zo nadrukkelijk gebeurt.

De aangevers tot die discussie, de auteurs van de verschillende bijdragen, hebben veel stof tot overdenken gegeven, maar centraal staat daarbij toch vooral de vraag wat de geschiedwetenschap het geschiedenisonderwijs te bieden heeft. In deze bijdrage wordt daarom de verhouding geschiedwetenschap-geschiedenisonderwijs aan een nader onderzoek onderworpen.

1. De geschiedwetenschap buiten spel

De rol van de geschiedwetenschap voor het geschiedenisonderwijs heeft in deze eeuw meerdere malen ter discussie gestaan. Recentelijk nog (Kleio 1978, p.180-186) hebben Greep en Gieles het verwijt van een vakwetenschapper van de hand gewezen dat zij bij het ontwerpen van lesmateriaal geen rekening zouden houden hebben met nieuwe vindingen uit de geschiedwetenschap. In de ogen van Greep en Gieles dienen geschiedenisleraren de leerinhouden en het materiaal te ontlelen aan de geschiedwetenschap. Met name de vraagstellingen die de geschiedwetenschap opwerpt en de methoden die deze hanteert dienen exemplarisch te zijn voor het geschiedenisonderwijs. Ja zelfs het uiteindelijk doel van het geschiedenisonderwijs moet steunen op de geschiedwetenschap.

Met deze redenering namen de auteurs van het *Onderbouwrapport* (nog verkrijgbaar bij de VGN onder de titel *Geschiedenis in de lagere klassen*) expliciet afstand van de these dat het geschiedenisonderwijs zich zelfstandig moet gedragen – los van de wetenschap – een these die vooral voor en ook na de Tweede Wereldoorlog op verschillende manieren is verdedigd en nu opduikt in het artikel van de vakbegeleidingsgroep geschiedenis van het MAVO-project onder de pakkende titel: 'Heeft de geschiedenis nog toekomst', of: het ideale leerplan (Kleio, 8, 82, p.28-30).

Reeds in 1926 verdedigde Weniger in zijn *'Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts'* de verzelfstandiging van het geschiedenisonderwijs, want de wetenschap, uiteengevallen in specialismen had het onderwijs weinig te bieden. Het geschiedenisonderwijs moest zich volgens Weniger vooral oriënteren op de vormende kracht van de geschiedenis als zodanig en dan zelfstandig of in het kader van de pedagogie geïnstitutionaliseerd worden. Het geschiedenisonderwijs dient derhalve ten opzichte van de geschiedwetenschap 'eigenständig' te zijn, wil het althans zijn vormingsopdracht kunnen vervullen. En het kan die opdracht pas vervullen wanneer het gebruik maakt van de verhalende methode.

Na de Tweede Wereldoorlog ontstaat langzamerhand het inzicht dat in die 'Eigenständigkeitsthese' een reëel gevaar schuilt en het is daarom onbegrijpelijk dat de MAVO-project groep opnieuw een lans

breekt om de geschiedwetenschap maar te laten voor wat ze is en zich vooral te richten op het identificatieproces bij leerlingen. Maar indien niet de geschiedwetenschap ons een antwoord geeft op de vraag wat tot het wezen van de geschiedenis behoort of indien in het ideale leerplan drastisch afgerekend moet worden met de historische keuzes, waar moeten we dan de leerinhouden vandaan halen?

Nu is het niet zo dat het geschiedenisonderwijs slechts een afspiegeling is van de geschiedwetenschap: het *slechts* vertalen van de onderzoekresultaten naar het geschiedenisonderwijs leidt onder meer tot stofoverlading en houdt geen rekening met die aspecten van de curriculumtheorie, die stellen dat behalve de wetenschap ook de leerling en de maatschappij een rol spelen bij de leerstofkeuze.

Laten we echter de geschiedwetenschap los, welke mogelijkheden hebben we dan nog voor het opstellen van een leerplan geschiedenis? Neemt men immers de mogelijkheid van de leerlingen om zich te kunnen identificeren als uitgangspunt – en dat moet dan gebeuren met boeiende en mooie verhalen over historische figuren – dan speelt het geen rol of datgene wat in onze geschiedenisles ter sprake komt ook maar enige waarheid bezit. Het is dan ook niet belangrijk of onze verhalen echte historische figuren of verzonnen helden als onderwerp hebben. Buiten beschouwing blijft dan nog de vraag of leerlingen zich eigenlijk wel met figuren moeten identificeren.

Naar mijn oordeel halen we met de voorstellen van de begeleidingsgroep een volstrekt verkeerd verleden binnen de school en het is geen ramp dat zo'n geschiedenisonderwijs geen toekomst heeft, als er al sprake is van geschiedenisonderwijs.

2. De geschiedwetenschap een leidraad voor het geschiedenisonderwijs

Wanneer we vaststellen dat in het geschiedenisonderwijs de geschiedwetenschap niet gemist kan worden, dan hebben we daarmee nog niets gezegd over de werkelijke verhouding tussen beide. Om hier achter te komen moeten we een beroep doen op de geschiedtheorie omdat alleen daar achterhaald kan worden wat tot het wezen van geschiedenis behoort.

Omdat er in de geschiedtheorie een pluri-formiteit aan meningen is en dus op de

vraag wat geschiedenis is geen eenduidig antwoord mogelijk is, moet binnen dit scala van theorieën gekozen worden en als criterium voor die keuze speelt uiteraard de visie op het geschiedenisonderwijs een gewichtige rol.

2.1 Geschiedenis is verhaal

Onder de titel 'over geschiedsonderwijs en historische begrippen' (Kleio, 8, 82, p.11-16) ontvouwt Ankersmit zijn visie op geschiedenis. In zijn optiek vormen we ons een beeld van het verleden, dat tot stand komt via interpretatie, die op zijn beurt een voorstel is hoe wij naar het oordeel van de historicus naar het verleden moeten kijken.

In de gedachtengang van Ankersmit krijgt de student tijdens de opleiding de gelegenheid zich een interpretatie van het verleden te vormen en kan hij komen tot een synthese van historische feiten binnen zijn interpretatie. Eenmaal in het onderwijs heeft de student dan tot taak dit beeld, zijn synthese, in verhaalvorm over te dragen als resultaat van de verworven historische kennis.

Het geschiedenisonderwijs moet zich richten op overdracht van historische kennis en niet op de vraag hoe deze kennis verworven wordt; geen aanleren van historische vaardigheden en niet het leren hantieren van de onderzoekende methode, zoals gepropageerd in de methode 'Spreekend Verleden' onder redactie van L.G. Dalhuisen. Historische kennisoverdracht in de vorm van het historisch verhaal is het meest geëigend om het wezen van de bestaande historische visies over te dragen en uit het betoog van de auteur valt ook af te leiden welke elementen het over te dragen beeld inhoudelijk moet bevatten en welke elementen er zeker niet in mogen voorkomen.

De geschiedenisleraar moet zich houden aan de hoofdlijn van het historisch proces; geen concentratie op de laatste vijftig jaar en geheel verderfelij is de behandeling van één enkel aspect als bijvoorbeeld Nederland tijdens de Tweede Wereldoorlog. De zin van de geschiedbeoefening ligt in de kritiek op het hodiecentrisch denken.

De leerling is toch al zo gefascineerd door de tegenwoordige tijd – zo 'kortzichtig' – dat dit soort onderwerpen deze houding alleen maar stimuleren. Vergeten wordt dan dat geschiedbeoefening tot taak heeft uit het verleden het contrast met het heden te laten zien en daardoor de leerling bewuster te maken van zijn plaats in de samenleving.

De conclusies uit de reflecties van Ankersmit liggen voor de hand en spitsen zich toe op de te gebruiken werkvormen in de klas en de te behandelen leerstof. Over

beide aspecten een enkele opmerking.

Laten we aannemen dat het interpretatieve karakter tot het wezen van ons vak behoort – hetgeen zo algemeen gesteld niet ontkend kan worden – dan is nog niet in te zien dat hieruit logisch volgt dat *dus* in het geschiedenisonderwijs het verhaal de enige werkvorm moet zijn. Onderwijs – ook geschiedenisonderwijs – is meer dan alleen kennisoverdracht en heeft ook tot doel leerlingen een aantal vaardigheden bij te brengen, die ze in de maatschappij, waarin ze later terecht komen, kunnen hanteren.

Bovendien: de redenering van Ankersmit kan ook omgekeerd worden. Als geschiedenis interpretatie is en als meerdere interpretaties naast elkaar bestaan dan volgt daarvoor het onderwijs toch logisch uit dat leerlingen daarvan op de hoogte moeten komen, en hoe kan dat beter dan door zelfonderzoek, zoals uit leerpsychologische onderzoekingen gebleken is.

Kortom de noodzaak van de verhalende of narratieve methode ontgaat mij en ik vrees dat terugkeer naar deze werkvorm vele verworvenheden van de laatste jaren te niet doet. Ik denk in dit verband aan de verschillende vormen van zelfwerkzaamheid die in het geschiedenisonderwijs langzamerhand ingeburgerd zijn – zoals het werkstuk(je), de scriptie, het zelfstandig bestuderen van literatuur – en die voor leerlingen zeer motiverend werken. Neen, geschiedenis moet niet opnieuw een *leer*-vak worden, maar steeds meer uitgroeien

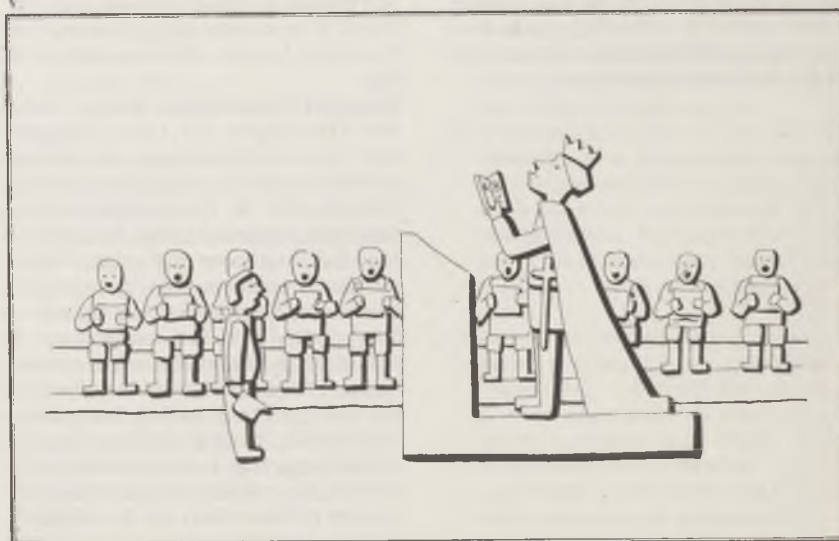
tot een *doe- en denkvak* waarvoor de verhalende methode niet toereikend is.

Een tweede opmerking betreft de leerstofkeuze van Ankersmit.

Uit zijn narrativisme – historische kennis is eigenlijk een historisch verhaal over het verleden, waarin een bepaalde interpretatie van het verleden verdedigd wordt – trekt hij de conclusie dat in het geschiedenisonderwijs de hoofdlijn van het historische proces centraal moet staan. Wat hij daarmee precies bedoelt, werkt hij niet nader uit maar in zijn betoog zitten enige aanwijzingen waaruit afgeleid kan worden welke leerinhoud aan de leerlingen overgedragen moeten worden. Het feitelijke – de jaartallen en/of materiële en alledaagse aspecten – moet in ieder geval verdwijnen, en daarvoor in de plaats komen de cultuurstromingen uit Oudheid, Middeleeuwen, Nieuwe en Nieuwste Tijd. Huizinga's 'Herfstij der Middeleeuwen' moet dan gezien worden als lichtend voorbeeld voor de geschiedenisleraar. Cultuuroverdracht lijkt de enige en belangrijkste doelstelling van het onderwijs.

Met alle respect voor de geschiedfilosofische visies van Ankersmit, moet ik toch concluderen dat zijn narrativisme te 'smal' is voor het geschiedsonderwijs. Met de geschiedenislessen proberen we meer te bereiken dan de leerling alleen op te leiden tot 'beschaafd' mens en voor dit bredere doel moet het geschiedenisonderwijs voor

Karel de Grootte richt Scholen op .800.



*Karel de Grootte stichtte hier scholen:
Hij neemt een examen af op dees prent;
Een jongen staat op heete kolen,
Zeker omdat hij zijn les niet kent.*

*(Hierin is – wanneer we 't wel overwegen
De oorsprong van het staatsexamen gele-
gen.)*

wat de stofkeuze betreft zich meer richten op een geschiedtheorie die nauwer aansluit bij de sociale wetenschappen.

2.2 Structuurgeschiedenis

We hebben tot nu toe twee zaken vastgesteld:

- een geschiedenisonderwijs dat de geschiedwetenschap los laat loopt onherroepelijk in de fuik van het produceren van verhaaltjes of (erger nog) van dogmatisme;
- geschiedwetenschap, gebaseerd op een uitdrukkelijk geesteswetenschappelijk uitgangspunt, geeft aan het geschiedenisonderwijs te weinig speelruimte en leidt tot een stofkeuze die vooral tot doel heeft leerlingen op te voeden tot 'beschaafde' mensen.

Cultuuroverdracht is echter slechts één van de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs, en zo langzamerhand begint in het onderwijsveld de gedachte terrein te winnen dat leerlingen in en door het geschiedenisonderwijs de maatschappij waarin zij (gaan) leven kritisch moeten benaderen. Laten we voorts niet vergeten dat een vak als maatschappijleer op het lesrooster is gekomen omdat geschiedenisleraren zich niet met de maatschappij bezig hielden, maar met grote mannen, cultuurstromingen en andere unieke zaken, hetgeen trouwens voortspoot uit de toen geldende historistische opvatting van geschiedenis.

Onder invloed van maatschappelijke veranderingen kwam binnen de geschiedwetenschap een discussie op gang die de opvatting, dat geschiedwetenschap vooral een geesteswetenschap is, die zich richt op vooral unieke verschijnselen en sterk Europacentrisch van aard is, op de tocht zette. Historici gingen meer en meer contact zoeken met de sociale wetenschappen, hetgeen resulteerde in een gewijzigd denken over wat tot het wezen van geschiedenis behoort.

Onderwerpen we de voor het geschiedenisonderwijs relevante veranderingen aan een nader onderzoek, dan springen vooral de volgende elementen in het oog. Historici krijgen meer oog voor de vraag *hoe een bepaald onderwerp in elkaar steekt* en deze probleemgerichte benadering brengt met zich dat *de beschrijving plaats maakt voor de verklaring*.

Naast de teksten wordt ook het cijfermateriaal bij de beschouwingen betrokken, mede omdat het dogma van het unieke is losgelaten. De geschiedwetenschap houdt zich – zo blijkt – ook bezig met het algemene, waardoor de historicus in staat is uitspraken te doen over de vraag hoe bepaalde verschijnselen zich waarschijnlijk in de toekomst zullen ontwikkelen.

Om elk misverstand te voorkomen moet hierbij nadrukkelijk gesteld worden dat noch de sociale wetenschappen, noch de geschiedwetenschap een beroep doen op wetten, zoals bedoeld in de natuurwetenschappen. Het menselijk handelen is immers niet in wetten te vatten en hooguit kan gesteld worden dat een mens in die en die omstandigheden waarschijnlijk zus of zo zal handelen.

Toenadering tot de sociale wetenschappen brengt de historicus ook dicht bij de maatschappij en leidt tot een sterke uitbreiding van onderwerpen, waarmee de geschiedwetenschap zich gaat bezig houden; de maatschappij in al zijn aspecten wordt object van de geschiedwetenschap: familie, huwelijk, gezin, sexualiteit, criminaliteit, recht, politiek, opvoeding, onderwijs en nog veel meer. Tussen deze aspecten bestaat een zekere relatie. De verschijnselen in de menselijke samenleving zijn van elkaar afhankelijk, beïnvloeden elkaar en bezitten zodoende een zekere structuur.

De structuur van de menselijke samenleving staat voorop en mede daardoor krijgt deze benaderingswijze van het gebeuren de naam structuurgeschiedenis.

Wat betekent deze geschiedfilosofische c.q. geschiedtheoretische benadering voor het geschiedenisonderwijs aan leerlingen van 12 tot 16 jaar?

2.2.1 Consequenties voor de leerstofkeuze

Uitgangspunt bij de keuze moet zijn dat leerlingen in aanraking komen met samenlevingen en met structuren in die samenlevingen. Preciseren we het woord structuur dan kunnen we daaronder verstaan relatief stabiele verbindingen tussen bepaalde elementen van maatschappelijke, economische en symbolische orde. Het waarden- en normenpatroon beïnvloedt het maatschappelijke en economische leven, die op hun beurt weer de waarden en normen van een samenleving onder spanning zetten.

Structuurgeschiedenis leert leerlingen elementen met elkaar te verbinden en wel zodanig dat zij successievelijk in de gaten krijgen dat bij verandering van een bepaald element wijziging van de andere elementen niet kan uitblijven. Concreet kan dat betekenen, dat bij behandeling van de Egyptische landbouwsamenleving er samenhang gebracht wordt tussen het koningschap, de middelen van bestaan en de godsdienst.

In het traditionele geschiedenisonderwijs is de sociale realiteit van de mensen achter anonieme machten als staat, economie, maatschappij en cultuur verborgen. Het geschiedenisonderwijs moet zich niet alleen bezig houden met politiek, economie,

maatschappij en cultuur op macro-niveau, maar het moet leerlingen toegang geven tot het dagelijkse leven van de mensen, waarbij kennis van het dagelijkse leven niet doel op zichzelf is, maar een weg om een bredere en meer concrete toegang te krijgen tot menselijke levensvormen en gedragspatronen, zowel in stilstand als in verandering.

Hieruit volgt dat in de geschiedenisles zo mogelijk materiaal aan bod komt wat betrekking heeft op dat dagelijkse leven en dan vooral die aspecten die aansluiten bij het levenspatroon van de leerlingen. Zo blijft het voor mij een open vraag – die ik steeds meer geneigd ben met neen te beantwoorden – of we leerlingen van 12 jaar wel moeten confronteren met de alledaagse praktijk van de bestuursinstellingen, of die nou van autoritaire of democratische aard zijn.

Tevens blijkt dat de geschiedtheorie geen antwoord geeft op de vraag welke structuren of welke aspecten daarvan als leerinhouden aan de leerlingen aangeboden moeten worden. Daarvoor moeten we ook te rade gaan bij andere criteria: maatschappij en psychologie.

Vast staat wel naar mijn oordeel dat de vraag; 'wat aan te bieden' eerst zinnig beantwoord kan worden als vastgesteld is aan welke criteria leerstof moet voldoen. Het probleem is alleen, dat wel algemeen wordt aangenomen dat leerstof gekozen wordt op grond van de wetenschap, de maatschappij en de psychologie, maar dat over invulling van die drie criteria de meningen sterk uiteenlopen en daarom lijkt het aan te bevelen zeer pragmatisch te werk te gaan en te komen met een voorstel welke leerinhouden aangeboden moeten worden.

Een ideaal onderwijsleerpakket voor het vak geschiedenis voor leerlingen tussen 12 en 16 jaar – uitgaande van de gedachte dat leerlingen langzaam moeten leren uit welke aspecten een samenleving bestaat en dat er samenhang is tussen die aspecten – start naar mijn oordeel met een samenleving waarvan de complexiteit niet ingewikkeld is. Hiervoor kan dienen de behandeling van de verzamelcultuur, die evolueert naar een jagerscultuur resp. een veeteelt- en landbouwcultuur. De culturele anthropologie kan ons goede diensten bewijzen voor de beantwoording van vragen als: wie was de leider, welke waarden en normenpatroon is te ontdekken, hoe was het rollenpatroon in die samenleving en hoe was de samenhang tussen die aspecten.

De benadering van de prehistorie krijgt in dit kader een andere betekenis; niet als voorgeschiedenis van de geschreven historie maar duidelijk als voorbeeld van een

samenleving, waarin vele aspecten uit de eigen samenleving van de leerlingen nog ontbreken.

Vervolgens moet er een keuze gedaan worden uit de verschillende landbouwsamenlevingen en hierbij kan het feit dat wij in deze cultuurkring wonen een rol spelen. Uitdrukkelijk staat hier 'kan' een rol spelen, omdat daarbij impliciet uitgegaan wordt van de gedachte dat cultuuroverdracht een van de doelstellingen van ons geschiedenisonderwijs is. Me dunkt, er zou eens een onderzoek gedaan moeten worden naar het moment waarop leerlingen het meeste openstaan voor de over te dragen cultuur. Indien dat niet de twaalfjarige leeftijd is dan spelen bij de keuze van de landbouwsamenleving andere elementen een rol zoals onder meer het bewustwordingsproces of problemen die leerlingen van die leeftijd erg aanspreken. Behandeling van de Oudheid hoeft dus niet per definitie in de brugklas plaats te vinden.

Persoonlijk begin ik er steeds meer toe te neigen om leerlingen van twaalf jaar in contact te brengen met samenlevingen die in ruimte minder ver van hen verwijderd zijn. Te denken valt dan aan lokale, regionale, of vaderlandse geschiedenis, waarbij wellicht het al dan niet aanwezig zijn van materiaal mede een keuzefactor kan zijn.

Moge deze voorbeelden van een op te zetten onderwijsleerpakket volstaan om duidelijk te maken hoe een zodanig pakket voor leerlingen van 12-16 jaar er uit zou kunnen zien, waarbij – en dat moet benadrukt worden – sprake is van samenlevingen in samenhang.

Hoe nu deze geschiedenis te geven, welke werkvormen met andere woorden te hanteren?

2.2.2. *Werkvormen*

We hebben gezien dat tot het wezen van structuurgeschiedenis het probleemstellende karakter behoort. Deze constatering heeft consequenties voor het gebruik van de werkvormen in het dagelijkse onderwijs.

1. *Het verhaal*

Een goed verteld of goed geschreven verhaal mag in het geschiedenisonderwijs niet ontbreken. Hierbij wordt dan niet bedoeld op het in verhaaltrant overdragen

van de te leren stof, maar op het 'inlevingsverhaal', dat behalve een motiverende functie ook tot doel heeft het duidelijk stellen van een probleem. Daaruit volgt dat – ook gezien de luistergrens van de leerlingen – een verhaal maximaal tien minuten van onze les in beslag mag nemen, omdat een te lang verhaal versluierend gaat werken ten aanzien van de probleemstelling. Een voorbeeld om, behalve een en ander te verduidelijken, ook de discussie op gang te brengen.

Stel dat we de middeleeuwse stedelijke samenleving in Europa als thema willen behandelen in een brugklas en dat het ons daarbij vooral gaat om de vraag wat de middeleeuwer zo trok in het leven in de stad, dan kunnen in een verhaal de voordelen en de nadelen van het wonen in een stad ter sprake komen en kan zo het wezenlijke van ons thema naar voren gehaald worden. Van de manier waarop een en ander verteld wordt hangt dan mede af of de leerlingen 'gepakt' worden door het onderwerp en bereid zijn verder uit te zoeken hoe het nou verder gaat met dat leven in die stad.

2. *Vormen van zelfwerkzaamheid*

Bij het verder uitdiepen van het thema kunnen verschillende werkvormen gehanteerd worden, waarbij de zelfwerkzaamheid centraal moet staan, omdat een leerling op die manier pas goed ervaart welke problemen het verleden biedt. Dit stelt ook eisen aan de constructie van de leerstof, die zodanig moet zijn dat de mogelijkheid aanwezig is problemen op te lossen. Een geschiedensmethode waarin alles uit de doeken gedaan wordt en die met andere woorden zeer beschrijvend is of – met de woorden van Ankersmit te spreken – hecht doortimmerd is, past niet in deze benadering. Leerlingen gaan het historische proces dan ervaren als iets vanzelfsprekends, als iets dat verlopen is, zoals het verlopen is.

De zelfwerkzaamheid, gericht op het oplossen van problemen, kan verschillende vormen aannemen; beantwoorden van gestelde vragen, analyseren of samenvatten van een stukje tekst, vergelijken van een paar grafieken, maken van een verhaal of tekening, beschrijven van een historische kaart, voorbereiden en houden van een spreekbeurt, houden van een interview en noem maar verder op.

Deze werkvormen bieden de mogelijkheid leerlingen in aanraking te brengen met een samenleving uit vroeger tijden, indien we als materiaal zo mogelijk tevens gebruik maken van bronnen, die de leerlingen in direct contact met het verleden brengen. Fragmenten uit het dagboek van Anne Frank of uit het dagboek van iemand die de belegering van Den Bosch heeft meegemaakt, zijn voorbeelden van zo'n direct contact met problemen uit de verleden werkelijkheid.

Het verleden kan voor leerlingen in dat geval gaan spreken indien zij aan de hand van dergelijk materiaal bijvoorbeeld een verhaal of tekening maken, een rollenspel houden of een krantebericht maken.

In de geschiedenisles speelt echter het verleden om het verleden geen rol. Er moet iets gebeuren met de kennis en vaardigheden die leerlingen tijdens onze lessen hebben opgedaan. Welnu, de geschiedenisles waarin verleden samenlevingen in samenhang aan bod komen biedt de mogelijkheid om steeds de vraag te stellen of de gesignaleerde problemen nog voorkomen en zo kan bij leerlingen langzamerhand het besef ontstaan welke problemen zich in een samenleving kunnen voordoen en gaan zij zich wellicht een beeld vormen van wat in hun ogen een ideale samenleving is.

Besluit

Bij het geschiedenisonderwijs mag, zo is gebleken, de geschiedwetenschap niet ontbreken. Een geschiedenisonderwijs dat de banden doorsnijdt met de wetenschap houdt op geschiedenisonderwijs te zijn.

Om er achter te komen hoe de verhouding geschiedenisonderwijs – geschiedwetenschap moet zijn, zijn we genooddaakt een beroep te doen op de geschiedtheorie c.q. geschiedfilosofie. Heel extreem gesteld kunnen we daarbij kiezen uit twee richtingen: de geesteswetenschappelijke, die aansluit bij de historische benadering en de sociaal-wetenschappelijke richting.

In deze bijdrage hebben we voor de laatste weg gekozen omdat dan een stofkeuze en gebruik van werkvormen mogelijk zijn die nauwer aansluiten bij wensen en mogelijkheden van leerlingen en bij de eisen van de maatschappij.

Onderwijsgeschiedenis

H. Jansen

De auteur van dit artikel is wetenschappelijk medewerker in Nijmegen. Wij laten hem hierna aan het woord.

In het Kleio-nummer van oktober 1982 (3e jrg. nr. 8), waarin 'het vak ter discussie' staat, wordt de relatie tussen geschiedfilosofie en geschiedenisonderwijs nader onder de loupe genomen. Het zou mij niet verbazen als veel lezers na het doorwerken van alle bijdragen in grote staat van verwarring geraakt zijn. Niet alleen komen er een zeer uiteenlopend aantal zaken met betrekking tot 'het vak' aan bod – van het vertellen van een verhaal tot het gebruik van al of niet fixeerbare begrippen in de geschiedschrijving – maar ook de theoretische standpunten, die daarbij ingenomen worden staan dikwijls diametraal tegenover elkaar.

Historici zijn over het algemeen wel gewend aan diversiteit van opvattingen, maar voor een probleem als de leerstofkeuze – een probleem dat in veel bijdragen een belangrijke rol speelt – is een dergelijke chaos frustrerend, dunkt me.

In het hierna volgende wil ik eerst nader ingaan op de tegenstellingen, die er in de verschillende bijdragen te ontdekken zijn.* Daarna wil ik proberen met behulp van het concept 'toegepaste maatschappijgeschiedenis' te laten zien hoe een grotere consensus ten aanzien van leerstofkeuze mogelijk is. Van belang daarbij is, dat een dergelijke consensus niet dient te berusten op een gemeenschappelijke geschiedfilosofie of wat daar voor door kan gaan, maar op afspraken, die voortkomen uit de noden en behoeften van het onderwijs.

1. Een baaierd van opvattingen

De volgende tegenover elkaar staande standpunten springen in het oog.

1.1. Tegenstrijdige posities ten aanzien van 'de grote lijn' in de geschiedenis komen we tegen bij Ankersmit en Maarsen. Ankersmit wil vasthouden aan 'de hoofdlijn van het historisch proces' (blz. 15), Maarsen beschouwt het traditionele chronologische overzicht als een 'verloren canon' (blz. 8).

1.2. Toebees en Ankersmit staan tegenover elkaar wat betreft het probleem van de historische vaardigheden. Ankersmit vindt dat het geen wezenlijke doelstelling van het voortgezet onderwijs mag zijn leerlingen bekend te maken met historische vaardigheden (blz. 13). Toebees daarentegen beschouwt kennismaking met de werkwijze van de historicus een niet onbelangrijk aspect van de relatie tussen geschiedenisonderwijs en vakwetenschap. Zelfs kwantitatief bronnenmateriaal behoeft hen niet onthouden te worden, zo stelt de Nijmeegse vakdidacticus (blz. 25).

1.3. Lorenz vindt dat de grenzen tussen geschiedenis en de sociale wetenschappen verdwenen zijn, terwijl Ankersmit de strijdbijl tegen de sociale wetenschappen en het positivisme weer opgraaft. Als wetenschappelijke theorie is het positivisme verfoeilijk, zegt Ankersmit, omdat het de pretentie heeft reële sociale wetten op te sporen, terwijl in de praktijk – juist de laatste tijd – blijkt dat van al die sociaal-wetenschappelijke voorspellingen weinig is terecht gekomen. Hoewel in Nederland nog aangehangen (zie de nieuwe AGN) is het positivisme in het buitenland reeds passé, zo constateert hij (blz. 12).

1.4. Het verschil van inzicht tussen Lorenz en Ankersmit lijkt zich toe te spitsen op de duurzaamheid van historische begrippen. Het gaat hierbij om de vraag of historische begrippen hun betekenis alleen ontleen aan de tekst waarin ze voorkomen of dat ze een gefixeerde betekenis (of betekenskern) hebben. Deze vraag is voor het geschiedenisonderwijs van groot belang. Als we aan begrippen geen vaste betekenis(kern) kunnen toekennen kunnen ze slechts moeizaam onderwezen worden. Lorenz heeft gelijk als hij stelt, dat ze dan niet geschikt zijn voor communicatie

(blz. 20). Het samenstellen van een 'spiraal curriculum', zoals Brunner voor het eerst heeft voorgesteld, is in dat geval onmogelijk. Zo'n spiraal-leerplan gaat immers uit van de gedachte, dat de leerstofopbouw zo is ingericht, dat bepaalde begrippen een steeds vollere – op voorafgaande informatie gebaseerde en daarom gefixeerde – betekenis krijgen.

1.5. Niet zozeer vanuit de 'spiraal curriculum'-problematiek of vanuit het theoretische probleem van het al of niet fixeerbaar zijn van betekenskernen stoten Bolsius c.s. vanuit de onderwijspraktijk op een nauw verwant probleem. Zij immers stellen de vraag: 'Wat zijn de specifieke eigenschappen en kenmerken van de historie die met behoud van het unieke karakter van elk der verschijnselen generaliseerbaar zijn?' (blz. 29) Dit brengt ons bij het probleem van de relatie tussen leerstofkeuze en geschiedfilosofie. Fontaine probeert in zijn eerste stelling dit probleem aan te vatten door middel van de exemplarische methode. Uitgaande van de veronderstelling dat er samenhang in de geschiedenis te ontdekken valt, wil hij overeenkomstige verschijnselen opsporen, de aard van de analogieën ontdekken en op basis daarvan zijn exempels kiezen (blz. 4/5). Dit moet, dunkt me, zo verstaan worden, dat Fontaine die samenhang in het verleden werkelijk aanwezig acht. Deze, in geschiedfilosofische zin, realistisch te noemen opvatting, staat lijnrecht tegenover Ankersmits 'idealisme'. Deze zegt immers, dat samenhang in de geschiedenis slechts bestaat bij de gratie van het gezichtspunt van de historicus. Hieruit volgt dat voor Ankersmit het kiezen van exempels een individuele, leraar-gebonden aangelegenheid moet zijn, terwijl Fontaine hoopt door geschiedtheoretisch onderzoek tot een zekere consensus te komen met betrekking tot de structuur van het vak.

2. De relatie tussen geschiedfilosofie en geschiedenisonderwijs

Ondanks deze tegenstelling tussen Ankersmit en Fontaine komen beiden overeen wat betreft de relatie tussen geschiedfilosofie en geschiedenisonderwijs. Voor beiden bestaat een dergelijke relatie. Fontaine wil door middel van geschiedtheoretisch onderzoek criteria voor leerstofkeuze vinden, Ankersmit houdt vanwege zijn

narrativistische geschiedfilosofie een pleidooi voor de restauratie van de verhalende methode in het geschiedenisonderwijs. (Zie ook zijn uitspraak, dat de geschiedfilosofie iets kan zeggen over wat wel of wat niet zinvol is in het geschiedenisonderwijs, blz. 11).

Beide standpunten betekenen, dat men de geschiedfilosofie of -theorie een rol wil laten spelen in het geschiedenisonderwijs, met name op het terrein van de leerstofkeuze. Dit levert echter onoverkomelijke problemen op. De hedendaagse geschiedschrijving is een lappendeken van wetenschapstheorieën en paradigma's. Al zou men tegen sommige stromingen terechte bezwaren kunnen aanvoeren, dan nog is het onmogelijk – en onjuist m.i. – om ze te diskwalificeren. Ook Ankersmit zal het niet lukken om stromingen met een positivistische inslag als de 'Annales', de 'New Economic' en de 'New Urban History' uit het historische bedrijf weg te poetsen. Oplossing van het probleem van leerstofkeuze vanuit een geschiedfilosofisch standpunt stuit dus op een praktisch probleem: consensus is op deze basis onmogelijk.

Toch vraagt de leerstofkeuze-problematiek en het daarmee verwante vraagstuk van de leerstofordening om een oplossing, nu, om met Maarsen te spreken, de oude canon verloren gegaan is.

In het hierna volgende moeten we dus proberen de vraag te beantwoorden hoe er een zekere mate van consensus te bereiken valt ten aanzien van het probleem van leerstofkeuze zonder dat daarbij expliciet gekozen wordt voor een bepaalde geschiedfilosofie.

Voor de beantwoording van dit vraagstuk zou ik willen introduceren het begrip 'toegepaste geschiedwetenschap'.

3. Geschiedenis als toegepaste wetenschap

Het idee van een concept 'toegepaste geschiedwetenschap' ontleen ik aan Ankersmits dissertatie *'Narrative Logic. A Semantic Analysis of the Historians Language'*. Hierin staat o.a. een interessante uiteenzetting over het verschil tussen geschiedschrijving en het samenstellen van een historische roman.¹ Ankersmit wijst er mijns inziens terecht op, dat dit onderscheid niet berust op een groter waarheidsgehalte van de eerste ten opzichte van de tweede, maar op een andere benadering van het verleden. De geschiedschrijver 'ontwikkelt' een interpretatie van het verleden. Door samenhang te brengen in een zo groot mogelijk aantal historische verschijnselen kristalliseert hij a.h.w. een 'point of view'. De schrijver van

een historische roman daarentegen gebruikt een reeds uitgekristalliseerd gezichtspunt om er zijn historische personages mee te 'vullen'. Past een stadsplanooloog niet op soortgelijke wijze historische kennis toe bij de renovatie van een historische stadswijk? Hij 'vult' dan weliswaar geen personen, maar gebouwen en straten met visies die door historische onderzoekers ontwikkeld zijn. Past ook de geschiedenisleraar niet meer 'gezichtspunten' toe, dan dat hij ze zelf ontwerpt? Ankersmits onderscheid tussen historische letterkunde en wetenschappelijke geschiedschrijving is voor uitbreiding vatbaar, dunkt me. Naar analogie van die historische letterkunde namelijk is er een toegepaste vorm van geschiedenis denkbaar, die er niet zozeer op uit is nieuwe informatie uit bronnenmateriaal op te duiken, maar reeds verworven kennis en wetenschappelijke inzichten te transformeren in maatschappelijk bruikbare kennis. Voor wat betreft het onderwijs levert de vakdidactiek tot op zekere hoogte al een beeld van een toegepaste vorm van geschiedwetenschap. Het wetenschappelijk gehalte van deze toegepaste geschiedwetenschap kan verbeterd worden door het concept maatschappijgeschiedenis zoals Kocka en Lorenz dat aanhangen.

4. Toegepaste maatschappijgeschiedenis

Het concept maatschappijgeschiedenis van Kocka, zoals Lorenz het in vijf punten weergeeft is in eerste instantie bedoeld ter verbetering van het historisch onderzoek.² De theorie- en hypothesevorming nemen daarom in Kocka's opvattingen een belangrijke plaats in. Zij vormen het imago van de maatschappijgeschiedenis tegenover een meer traditionele beoefening van het vak.

In een toegepaste vorm van maatschappijgeschiedenis ten dienste van het onderwijs spelen theorieën, opvattingen en beginzelen ook een belangrijke rol, maar die worden in eerste instantie niet geleverd door een geschiedfilosofie, maar door theorieën die verband houden met de onderwijssituatie. Ik denk hierbij aan opvattingen uit de onderwijskunde, de leer- en de ontwikkelingspsychologie. Het toegepaste karakter van deze theorieën kan aangetoond worden door te wijzen op hun gebruik in het onderwijs en de mogelijkheid om hun bruikbaarheid aldaar te toetsen. Het is hier niet de plaats om een verhandeling te geven omtrent allerlei onderwijstheorieën – afgezien van het ruimtegebrek, mis ik ook de expertise daartoe –, maar het formuleren van een aantal eenvoudige beginselen, die voor het hedendaagse onderwijs van belang zijn, is mijns inziens heel wel

mogelijk. Ik denk hierbij dat de vakken, die zich richten op de oriëntatie met betrekking tot mens en maatschappij, dienen te zorgen voor:

1. het verkrijgen van inzicht in eigen tijd en samenleving;
2. het verwerven van cognitieve vaardigheden om zelfstandig dit inzicht te verdiepen;
3. de bewustwording van het verschijnsel van verandering en een leer- en ontwikkelingspsychologisch aan de leerling aangepaste behandeling daarvan;
4. de opheffing van de nadelen met betrekking tot vakkengesplitst onderwijs.³

Op basis van deze onderwijsbeginselen – die geenszins de pretentie hebben volledig te zijn en ook alleen de wereldoriënterende vakken regarderend – zal een toegepast concept maatschappijgeschiedenis voor het onderwijs de volgende kenmerken vertonen:

1. Omdat het geen doelstelling van het voortgezet onderwijs kan zijn 'historiculi' te kweken (Toebeles blz. 25 en Bolsius c.s. blz. 29) kan als hoofddoelstelling van het geschiedenisonderwijs gelden; het verschaffen van een 'beeld' van de contemporaine samenleving. Dit impliceert dat het geschiedenisonderwijs een sterk comparatief karakter dient te hebben. Met andere woorden: in het geschiedenisonderwijs zullen a. vragen met betrekking tot analogie en contrast (Toebeles blz. 26) met de eigen tijd aan de orde komen; b. synchrone en diachrone vergelijkingen in het verleden zelf aangeboden moeten worden ter verdieping van de onder a. genoemde comparatie.

2. Voor het 'verkrijgen' van beelden van een samenleving moeten leerlingen weten op welke wijze zo'n beeld wordt opgebouwd. Met andere woorden: leerlingen dienen enig inzicht te hebben in de wijze waarop in een maatschappij-visie deelgebieden (als natuur, werk, techniek, maatschappij, politiek, cultuur, mentaliteit) te onderscheiden zijn en hoe tussen deze deelgebieden causale en functionele relaties te ontdekken vallen.

3. Bewustwording van verandering kan alleen aangebracht worden als men beelden van historische samenlevingen niet willekeurig aan leerlingen aanbiedt, maar in de vorm van een sequentie. De chronologie zal in die sequentiëring een belangrijke, maar niet altijd een doorslaggevende rol spelen. Ordening naar maatschappij-typen kan in veel gevallen leer- en ontwikkelingspsychologisch meer mogelijkheden bieden dan de traditionele periodisering.

4. Het zoeken van nauwe samenwerking met die vakken, die op de één of andere wijze als verwant aan geschiedenis be-

schouwd kunnen worden. Ik denk hierbij aan aardrijkskunde, maatschappijleer, godsdienst, kunstgeschiedenis en nederlands.

Dit zijn mijns inziens de grove contouren van een toegepaste vorm van maatschappijgeschiedenis voor het onderwijs; we zullen dit voortaan onderwijsgeschiedenis noemen.

5. De 'transitie-stad'; een (beperkt) voorbeeld van onderwijsgeschiedenis

Vele onderwerpen zijn in het kader van een concept onderwijsgeschiedenis nog mogelijk. Toch springen zaken als geschiedenis van het gezin, het onderwijs, de straat, stad of streek er onmiddellijk uit. Ook onderwerpen, die verder af liggen zijn mogelijk: bijvoorbeeld een niet-europacentrische benadering van de geschiedenis van landen uit de derde wereld.

Om de lezer enige impressie te geven van keuze en ordening van leerstof vanuit een onderwijshistorische benadering volgt hier de uitwerking van het begrip 'transitie-stad' aan de hand van bovengenoemde kenmerken van toegepaste maatschappijgeschiedenis. Hierbij dient opgemerkt te worden, dat het gaat om de illustratie van een aantal onderwijshistorische criteria en niet om een concreet onderwijsproject.

Het begrip 'transitie-stad' is ontleend aan de Amerikaanse socioloog Sjoberg, die met deze term een stadstype aanduidt waar zich de eerste vormen van industrialisatie aftekenen.⁴ Het concept kan zowel regionaal (bv. de huidige ontwikkelingslanden) als historisch (bv. de negentiende-eeuwse, Europese stad) toegepast worden. Het werk van Sjoberg heeft in de kring van vakhistorici veel kritiek ondervonden.⁵ Hoewel voorzichtigheid met een dergelijke typologie inderdaad geboden is, kan deze toch tegelijkertijd de mogelijkheid bieden zinvolle vergelijkingen te maken tussen 20e eeuwse Europese en buiteneuropese steden, tussen 20e eeuwse en 19e eeuwse Europese steden, tussen 20e eeuwse Europese en 19e eeuwse Europese steden en tussen 19e eeuwse en pre-industriële Europese steden.

Het vergelijken zal steeds nieuwe nuanceringen opleveren en het beeld van hedendaagse en historische stedelijke samenlevingen specificeren en nuanceren. Op basis van Sjoberg is het mogelijk in de geschiedenisles te belanden bij een omschrijving van de Engelse, industrialiserende stad in de 19e eeuw. De bekende Engelse stadshistoricus Briggs heeft de Britse variant van de 'transitie-stad' heel aardig getypeerd als de stad tussen de opkomst van de spoorweg en de introduc-



Uit: H.J. Dyos, Michael Wolff (eds.), The Victorian City, images and realities I, London/Boston 1973, p. 118

tie van de auto.⁶ Aan de hand van fotomateriaal zijn er interessante opdrachten te maken waarmee Briggs omschrijving te illustreren valt.⁷ Ik denk hier met name aan beelden van Engelse straten met druk vracht- en personenverkeer alles echter op basis van paardentractie. Hiermee kan weer de 19e eeuwse Nederlandse stad gecontrasteerd worden, waar de late industrialisatie te illustreren valt met met straatbeelden waarin voornamelijk handkarren, spelende kinderen en theedrinkende gezinnen voorkomen.⁸ Interessant in dit verband is ook een foto uit het midden van de vorige eeuw van de Spaarne-kade te Haarlem, waarop een 'middel-

eeuwse' houten kraan met tredmolen te zien is.⁹

Fotomateriaal biedt in deze uitstekende mogelijkheden leerlingen kennis te laten maken met de verschillende deelterreinen van het maatschappelijk leven. Straatfoto's tonen niet alleen verkeerstecnologische wetenswaardigheden, maar ook verschillen tussen vroeger en nu wat betreft het sociaal en economisch gebruik van de straat.

Het begrip 'transitie-stad' doorbreekt de traditionele periodisering, het verbindt 19e eeuwse Engelse met vroeg 20e eeuwse Nederlandse en hedendaagse buiteneuro-

pese steden. Het doorbreken van de chronologie, voor veel historici een gevaarlijke weg, kan onderwijskundig echter grote voordelen opleveren. Het is in dit verband natuurlijk niet mogelijk om de ontwikkelings- en leerpsychologische voordelen van behandeling van de 'transitie-stad' aan te tonen. Wel is het mogelijk te wijzen op de grote samenwerkingsmogelijkheden met andere schoolvakken. De coöperatie met aardrijkskunde en maatschappijleer ligt natuurlijk voor de hand. Echter ook samenwerking met vakken als godsdienst (bv. secularisatie in de transitie-stad), kunstgeschiedenis (bv. de relatie tussen nieuwe bouwtechnieken en opkomende kunststijlen) en literatuuronderwijs lijkt zeer goed mogelijk.

Het opperen van een dergelijk idee is natuurlijk gemakkelijker dan het realiseren van zo'n project. Toch zou het mijns inziens de moeite lonen het eens te proberen.

6. Tot besluit

Met het voorbeeld van de transitie-stad wil ik niet pretenderen de oplossing van de leerstofkeuze en -ordeningsproblematiek geïllustreerd te hebben. Daartoe zouden een groot aantal concreet uitgewerkte onderwerpen geleverd moeten worden.

Ik heb in dit artikel slechts een aantal ideeën willen aanreiken betreffende de richting waarin mijns inziens de relatie tussen de geschiedenis als wetenschap enerzijds en als schoolvak anderzijds onderzocht moet worden. Met name ten aanzien van de leerstofkeuze-problematiek zal een dergelijk onderzoek veel van de verwarring kunnen wegnemen, die er op het ogenblik bestaat.

Een belangrijk aspect is hierbij nog buiten beschouwing gebleven namelijk de relatie tussen toegepaste maatschappijgeschiedenis en maatschappijhistorisch onderzoek. Het hier gehouden pleidooi voor onderwijsgeschiedenis is niet louter een kwestie van leerstofkeuze, maar dient ook consequenties te hebben voor het maatschappij-historisch onderzoek. Naast ongebonden maatschappij-historisch onderzoek moet er op het terrein van de maatschappij-geschiedenis ruimte zijn voor onderzoek op aanvraag uit de samenleving. Indien het onderwijs er in zou slagen wat duidelijkheid te creëren op het terrein van de leerplanontwikkeling zou het zinvol kunnen zijn om voor een aantal niet zo voor de hand liggende onderwerpen de mogelijkheden te laten onderzoeken voor behandeling in de geschiedenisles. Ik zou me bijvoorbeeld kunnen voorstellen, dat men met Sjobergs omschrijving van het

begrip 'transitie-stad' niet tevreden is. Het kan dan nuttig zijn om te laten onderzoeken op welke wijze een dergelijk concept wel wetenschappelijk haalbaar en ook zinvol voor het onderwijs kan zijn.

We zijn er sinds lang aan gewend dat er op het terrein van de geschiedbeoefening specialisatie is opgetreden. Vanwege het geschiedenisonderwijs en een goede vakdidactiek moeten er ook in methodologisch opzicht specialisaties komen. In het bijgevoegde schema heb ik getracht weer te geven welke methodologische verschillen er binnen de geschiedwetenschap opduiken als er onderzoek komt op maatschappelijke aanvraag i.c. vanuit het onderwijs. Drie historische onderzoeksterreinen springen daarbij in het oog:

1. het vrije historische onderzoek waarbij de onderzoeker naar eigen believen zijn wetenschapstheoretische uitgangspunten kan kiezen;

2. het maatschappij-historische onderzoek waarbij de onderzoeker gebonden is aan de door Kocka en Lorenz genoemde criteria;

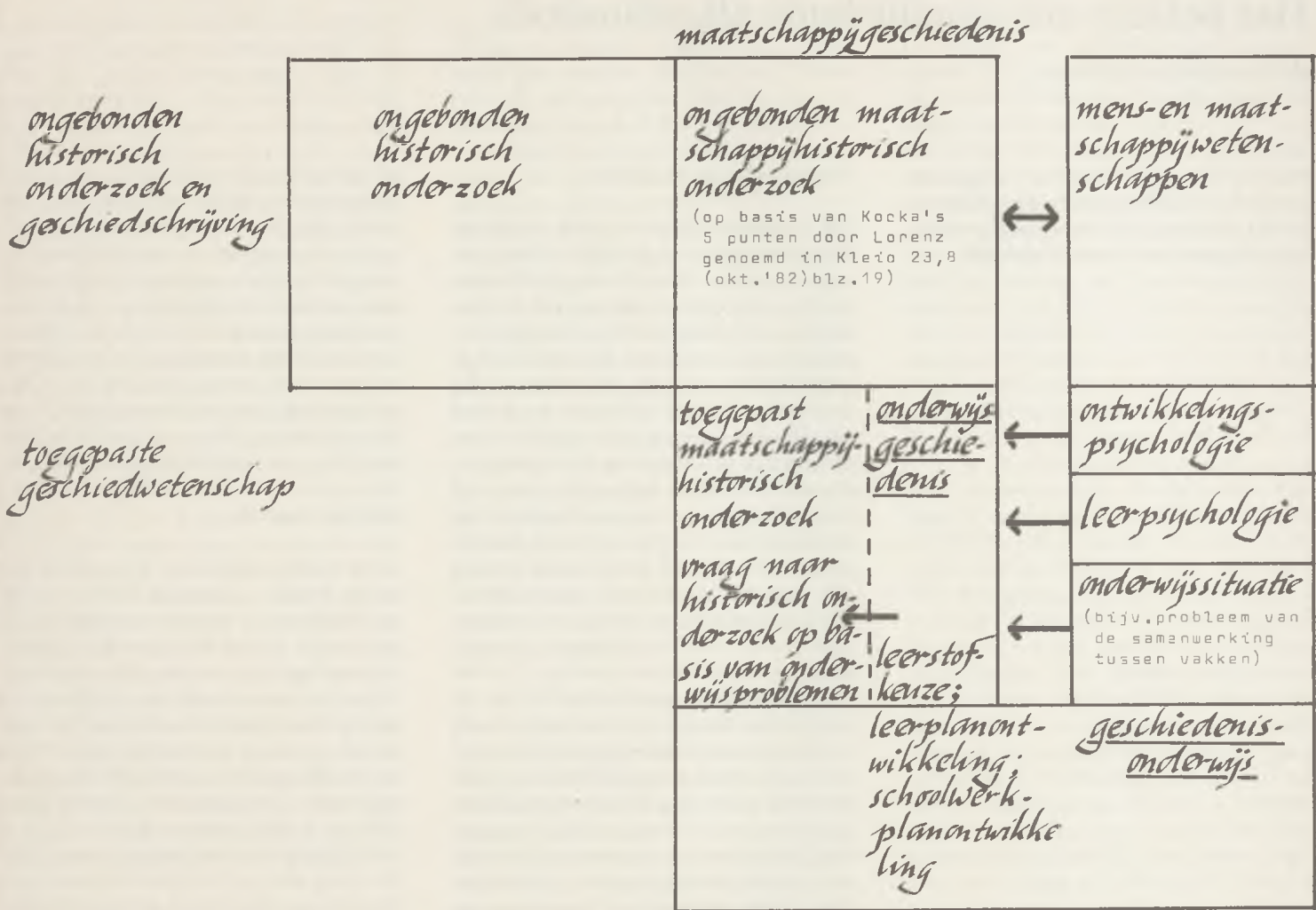
3. het toegepaste maatschappij-historische onderzoek.

De onderwijsgeschiedenis zelf zal zich bezig moeten houden met studie op het terrein van de ontwikkelings- en leerpsychologie en de onderwijskunde enerzijds en de resultaten van de 3 bovengenoemde velden van historisch onderzoek anderzijds. Ook kan onderzoek naar leerpsychologische opzet en resultaten van geschiedonderwijs tot het terrein van de onderwijsgeschiedenis gerekend worden. Een groot deel van deze activiteiten wordt thans door vakdidactici beoefend.

Om van hen echter 'ware' onderwijshistorici te maken zouden zij een nieuwe taak op zich moeten nemen namelijk het verrichten van toegepast historisch onderzoek op basis van uit het geschiedenisonderwijs voortkomende behoeften. Om de problemen in het huidige geschiedenisonderwijs aan te vatten zouden niet alleen vakdidactici, maar allen die geïnteresseerd zijn in de historische onderwijsproblematiek het toegepaste onderwijshistorische onderzoek moeten stimuleren.



Uit: Jan Coppens/A. Alberts, Een camera vol stilte. Nederland in het begin van de fotografie 1839/1875, Amsterdam 1976, p. 293



Noten

* De in de tekst vermelde bladzijden tussen haakjes verwijzen naar passages uit dit Kleio-nummer.

1. F.R. Ankersmit, *Narrative Logic. A Semantic Analysis of the Historian's Language*. Meppel 1981, (Repro-uitgave), blz. 25.
2. Ter informatie van de lezer vermeld ik hier Kocka's 5 punten, zoals Lorenz, die in het betreffende Kleio-nummer weergeeft. Lorenz' weergave wordt hier samengevat:
Met behulp van theorieën moet de onderzoeker zijn object afbakenen en zijn bronnenmateriaal selecteren.
Theorieën moeten hypothesen leveren, waarmee onderzochte deelgebieden van de werkelijkheid causaal of functioneel met elkaar in verband gebracht kunnen worden.
Theorieën moeten aanwijzingen geven voor geschikte periodisering.

Met behulp van 'sleutelbegrippen' uit theorieën moeten overeenkomsten en verschillen tussen maatschappijen of onderdelen daarvan zichtbaar gemaakt worden.
Theorieën moeten zich laten verenigen met theorieën van lager niveau, die zich beperken tot deelgebieden.

3. Deze punten tonen een nauwe verwantschap met de 7 punten, die Toebes aan Kocka ontleent. Zie Kleio 8/82 blz. 23.
4. G. Sjöberg, Cities in Developing and in Industrial Societies. A Crosscultural Analysis. In: P.M. Hauser, L.F. Schnore (eds.), *The Study of Urbanization*, New York 1965, blz. 213-253.
5. P. Clark, Sjöberg's 'The Preindustrial City'. In: *The Urban Setting*, uitg. van de Open University, 1977, blz. 34-45.
P. Burke, 'Some Reflections on the Pre-

Industrial City'. In: *Urban History Yearbook*, 1975, blz. 13-21.
Dit zijn er twee uit velen.

6. A. Briggs, *Victorian Cities*. Harmondsworth/Middlesex 1968², blz. 12/3.
7. Men zie vooral het fotomateriaal in H.J. Dyos, M. Wolff, *The Victorian City. Images and Realities*. London 1973 (2 dln.).
8. Nederlands fotomateriaal kan men vinden in:
L. de Vries, *Nederlands Familiealbum*. Amsterdam 1975.
H. Berssenbrugge, *Straat en landleven 1900-1930*. Amsterdam 1976.
J. Coppens, A. Alberts, *Een camera vol stilte. Nederland in het begin van de fotografie 1839-1875*. Amsterdam 1976.
9. Zie J. Coppens en A. Alberts a.w., foto nr. 293.

Het belang van geschiedenis als schoolvak

W.J. van der Dussen

Prof. W.J. van der Dussen is hoogleraar aan de R.U. te Nijmegen. In dit artikel verzet hij zich tegen het lichtvaardig verbinden van geschiedenis met sociologie.

Theoretische geschiedenis

Het is opmerkelijk om te constateren dat Bogaerts in zijn 'ten geleide' bij het nummer van *Kleio*, dat het vak geschiedenis 'ter discussie' stelt, erop wijst dat er in de kringen van didactici 'wordt aangedrongen op nader studie van de theorie van de geschiedenis', waarbij de reden onder meer gezocht moet worden in een zekere onvrede met de vergaande specialisering en daardoor versnippering van de deskundigheid, die zich in de loop der jaren ook met betrekking tot het geschiedonderwijs heeft ontwikkeld.¹ Het is vooral daarom opmerkelijk, omdat Jan Romein destijds zijn begrip 'theoretische geschiedenis' heeft geïntroduceerd vanuit een soortgelijke onvrede met de toenemende specialisering in de geschiedwetenschap.² Dat het vak 'theoretische geschiedenis' in de zin van Romein binnen de historische wereld zo weinig weerklank heeft gevonden en er zelfs een uiterst marginaal bestaan leidt, betekent echter niet dat het met die specialisering wel is mee gevallen. In tegendeel, zij is drastisch toegenomen. De reden moet eerder worden gezocht in de omstandigheid dat het begrip 'theoretische geschiedenis', zoals Romein dat in zijn bekende artikel heeft uitgewerkt, niet anders dan uiterst confuus genoemd kan worden: het is in feite een samenraapsel van alle (mogelijke) onderwerpen waar Romein zich voor interesseerde, met bewuste weglating overigens van zaken waar hij minder belang in stelde. Tot het laatste behoorde met name de filosofie, die hij 'eer een na- dan een voordeel' achtte voor de beoefening van de theoretische geschiedenis.³ Van de mogelijke probleemgebieden, die Romein met betrekking tot de theoretische geschiedenis voorstelde, was het grootste deel echter wel degelijk filosofisch van karakter en deze onderwerpen kunnen zich – met name sinds de Tweede Wereldoorlog – in het buitenland in een toenemende belangstelling verheugen van historici en filosofen, die zich bezighouden met wetenschapstheoretische problemen van de geschiedenis.

Wat is de zin om dit alles naar voren te brengen? Hij is daarin gelegen, dat men bij de roep om meer theoretische bezinning op de geschiedenis zich natuurlijk eerst ervan bewust moet zijn wat hier onder theorie verstaan moet worden. Eén van de redenen dat Romeins begrip 'theoretische geschiedenis' zo weinig is aangeslagen is mijns inziens gelegen in het feit

dat hij de filosofie (en daarmee de wetenschapsleer) er buiten wilde houden. Probleemgebieden die hij noemt, zoals 'de zuiver theoretische en methodologische vraagstukken', 'vraagstukken van historische structuur en ritmiek' en 'problemen van periodisering en historische agentia' kunnen echter nauwelijks op vruchtbare wijze worden geanalyseerd met verwaarlozing van de talrijke (wetenschaps)filosofische aspecten, die er verband mee houden.⁴ De omvangrijke literatuur die over deze onderwerpen inmiddels is verschenen heeft dit bewezen.

In de huidige situatie – mede door Romeins erfenis – dreigt de theorie van de geschiedenis te worden verengd tot de vraag naar de relatie tussen de geschiedwetenschap en de sociale wetenschappen, zodat het misverstand kan ontstaan dat het bij 'theoretische geschiedenis' gaat om de vraag van de toepassing van (sociaal-wetenschappelijke) theorieën op de geschiedenis.⁵ De bijdragen in het bewuste *Kleio*-nummer maken echter maar al te duidelijk dat het om heel wat meer gaat. De vraag wat dat dan precies is kan moeilijk worden beantwoord en de voorstellen die worden gedaan moeten een ieder die in het onderwerp is geïnteresseerd zelfs wel tot wanhoop brengen. Zo wordt enerzijds een pleidooi gehouden voor een 'eigen gezicht' van de geschiedenis (Fontaine), terwijl anderzijds zo'n eigen gezicht niet alleen wordt ontkend, maar ook het pleidooi ervoor wordt verworpen (Lorenz); en wordt benadrukt dat het geschiedonderwijs zich moet richten op de overdracht van synthetische historische kennis en niet op de vraag hoe deze wordt verworven (Ankersmit), maar anderen willen juist meer aandacht voor het gebruik van historische bronnen (Fontaine, Toebes); voorts wordt een pleidooi gehouden voor de integratie van sociaalwetenschappelijke theorieën in het onderwijs (Lorenz) en voor de sociaal-economische geschiedenis (Toebes), terwijl vanuit een andere hoek wordt gesteld dat leerlingen zich moeten kunnen identificeren met mensen van vlees en bloed en zelfs met helden en heldinnen (Bolsius c.s., maar wonderlijk genoeg ook Toebes).

Als men dit alles in ogenschouw neemt, kan de conclusie niet anders zijn dan dat het met de theorievorming met betrekking tot de geschiedenis en het onderwijs erin inderdaad droevig is gesteld. Een buitenstaander zou zich moeilijk aan de indruk

kunnen onttrekken dat dit soort problemen – die toch uiterst fundamenteel zijn, met belangrijke consequenties voor de onderwijspraktijk – hier voor het eerst naar voren worden gebracht. Deze indruk wordt nog versterkt door het soort vragen dat wordt gesteld. Het zijn veelal vragen van een 'catch-all' karakter, die veel te globaal zijn en eerder het product van opborrelingen uit het bewustzijn dan van een gerichte probleemstelling. Vragen naar 'historische relaties', 'het typisch menselijke', 'de arithmetische opvatting van de tijd', 'de' geschiedenis versus 'de' sociale wetenschappen, de spanning tussen het individuele en structurele of het verband tussen sociale, politieke enz. factoren acht ik om deze reden weinig vruchtbaar.

Hiermee zij niet beweerd dat sommige van de hier opgeworpen problemen niet belangwekkend zijn – het tegendeel is het geval – wel dat het weinig zin heeft dergelijke vragen op te werpen in de context van de discussie waar het hier om gaat. Zij verzinken al gauw in het niets van een oeverloos getheoretiseer, omdat op dergelijke algemene en vrijblijvende vragen alleen antwoorden van een analoog karakter mogelijk zijn. Vraag en antwoord zijn nauw op elkaar betrokken en waar geen gerichte vragen worden gesteld zijn ook geen gerichte antwoorden mogelijk.

Geschiedenis en de sociale wetenschappen

Omdat, zoals gezegd, 'theoretische geschiedenis' gewoonlijk wordt verengd tot de vraag naar de relatie tussen geschiedenis en de sociale wetenschappen en ook Lorenz dit doet in zijn bijdrage 'Grensgescheiden zonder grens' zou ik allereerst hier enige aandacht aan willen besteden. In de eerste plaats beperkt Lorenz zich, als hij het over de sociale wetenschappen heeft, tot de sociologie. Dit geeft echter een vertekening van de zeer diverse wetenschapsgebieden, die als sociale wetenschappen worden aangeduid en die een scala vormen van de econometrie tot de andrago(logie). Met betrekking tot de relaties tussen de geschiedwetenschap en de diverse disciplines binnen de sociale wetenschappen kan dan ook niet worden gegeneraliseerd, omdat zij telkens van een ander – nader te analyseren – karakter zijn. Te denken valt bijvoorbeeld aan de specifieke problematiek van de psychoanalyse en de geschiedenis of het hanteren van economische modellen in de geschiedenis.

Niemand zal willen beweren dat psychoanalyse of economie hetzelfde is als geschiedenis. Toch beweert Lorenz dat wel ten aanzien van sociologie en geschiede-

nis. Er is immers, zoals de titel van zijn artikel al aangeeft, volgens hem tussen beide geen sprake van grenzen. Elders heeft hij zich nog duidelijker in deze zin uitgelaten en gesteld dat '*geschiedenis en sociologie in principe niet alleen convergeren, maar zelfs samenvallen*'.⁶

Hoe zullen we het nou hebben? Thucydides, Tacitus, Hooft, Gibbon, Ranke, Michelet, Macaulay, Burckhardt, Huizinga en Geyl blijken achteraf (ook) sociologen te zijn? We kunnen de vraag ook vanuit de praktijk stellen. Is de opleiding in de sociologie inwisselbaar voor die in de geschiedenis en kan het onderwijs in de geschiedenis 'in principe' met een gerust hart aan een socioloog worden overgelaten? Is het alleen maar de wet die dit (zulks dan ten onrechte) onmogelijk maakt? Deze vragen stellen betekent ze met stelligheid ontkennen, in ieder geval voor historici, naar ik aanneem. Hoe komt Lorenz dan tot zijn standpunt en waarom heeft zijn betoog in ieder geval de schijn van een zekere plausibiliteit?

Er zijn diverse redenen hiervoor aan te geven. In de eerste plaats het theoretische beeld dat Lorenz van de sociale wetenschappen (sociologie) schetst. Deze wetenschappen zijn, volgens hem, helemaal niet geënt op het natuurwetenschappelijke model, zoals met name wetenschapsfilosofen (o.a. Ankersmit) denken, dat wil zeggen zij zoeken niet naar wetten, maar ontwerpen theorieën of 'beelden' van de sociale werkelijkheid en hierin verschillen zij niet van de geschiedwetenschap. In dit verband had hij geen beter voorbeeld naar voren kunnen brengen dan dat van Max Weber, die inderdaad op zeer vruchtbare wijze historische en sociologische studies heeft weten te combineren. Weber behoort echter tot een specifieke traditie binnen de sociale wetenschappen, globaal aan te duiden als de 'verstehende', die in feite teruggaat op Vico en onder meer door Webers tijdgenoten Dilthey en Rickert is uitgewerkt. Binnen deze traditie wordt methodologisch inderdaad geen onderscheid gemaakt tussen de sociale en historische wetenschappen en beide worden tot de geesteswetenschappen (Dilthey) of cultuurwetenschappen (Rickert) gerekend en als zodanig tegenover de natuurwetenschappen geplaatst.⁷ Deze visie, die de sociale wetenschappen tot de 'humaniora' rekent, is onder meer ook door Collingwood⁸ en Winch⁹ naar voren gebracht. Zij vertegenwoordigt echter bepaald niet de hoofdstroom binnen de sociale wetenschappen en het zo voor te stellen, als Lorenz doet, betekent een ernstige vertekening van de sociaalwetenschappelijk werkelijkheid.

Het kan in dit verband geen kwaad het

historisch bewustzijn eens op te frissen. De 'vader' van de sociologie Auguste Comte is niet toevallig tevens de grondlegger van het positivisme. Dat wil zeggen, de natuurwetenschappen stonden bij hem model voor de bestudering van de maatschappij. Ook Durkheim, een andere grondlegger van de sociologie, stond een positivistisch wetenschapsideaal voor ogen. Om nog een ander invloedrijk voorbeeld te noemen, het 'wetenschappelijk socialisme' van Karl Marx baseerde zich wel heel expliciet op het natuurwetenschappelijk wetenschapsmodel. In het bekende voorwoord van *Zur Kritik der politischen Oekonomie* (1859) spreekt hij niet voor niets van de '*naturwissenschaftlich treu zu konstatierenden Umwälzung in den ökonomischen Produktionsbedingungen*', en in het voorwoord op *Das Kapital* (1867) stelt hij dat het '*der letzte Endzweck dieses Werkes*' is '*das ökonomische Bewegungsgesetz der modernen Gesellschaft zu enthüllen*' en typeert hij zijn standpunt als een '*der die Entwicklung der ökonomischen Gesellschaftsformation als einen naturgeschichtlichen Prozess auffasst*'. Lorenz zit er dus bepaald naast als hij beweert dat Marx niet naar wetten heeft willen zoeken en stelt dat hij slechts – analoog aan Weber – 'beelden' heeft willen ontwerpen van de sociaal-historische werkelijkheid.¹⁰ De recente studies van Cohen en Shaw over Marx's geschiedtheorie maken dit ook maar al te duidelijk.¹¹ Marx en Comte zijn overigens niet de enigen die historische ontwikkelingswetten hebben willen blootleggen. Het betreft hier een invloedrijke traditie van sociale wetenschappers, die in evolutionair-(natuur)wetenschappelijke termen denken en Poppers kritiek op wat hij 'historicisme' noemde heeft zijn actualiteit zeker nog niet verloren.¹² Wat dit betreft hebben historici alle recht de bemoeienissen van de sociale wetenschappen met de geschiedenis met de nodige scepsis en zelfs wantrouwen te bezien. Zijn het vooral sociale wetenschappers geweest die hebben gezocht naar historische ontwikkelingswetten (met onder meer Toynbee als een van de markante uitzonderingen), historici zoeken bij de sociale wetenschappen vooral een meer 'wetenschappelijke' aanpak van hun vak. Ondanks Lorenz' bewering van het tegendeel gaat het hierbij wel degelijk om een positivistisch, dat wil zeggen natuurwetenschappelijk georiënteerd wetenschapsmodel. Bertels laat hierover in zijn vaak genoemde en als trendsetter fungerende boek *Geschiedenis tussen structuur en evenement* geen misverstand bestaan: '*Liever dan een hommage aan Kleio (sic) presentere de historicus een wetenschappelijk tekstboek, dat zoals een proeve van*

sociaal-empiries onderzoek betaamt, is toegelicht met tabellen, kaarten, berekeningen, modellen, tablo's en diagrammen', waarna een hele generatie historici, van Ranke tot Huizinga, naar de mottenballen wordt verwezen.¹³ Ook Van der Woude heeft soortgelijke ideeën ontwikkeld met betrekking tot de relatie tussen geschiedenis en de sociale wetenschappen. Tot welke consequenties dergelijke simplificaties kunnen leiden – zelfs tot een ernstige aantasting van de nieuwe AGN – heb ik elders proberen duidelijk te maken.¹⁴

Het beeld, dat tot nu toe van de sociale wetenschappen is gegeven, is in een bepaald opzicht zeer onvolledig. Omdat het een aspect betreft dat door Lorenz niet naar voren wordt gebracht, wil ik dat hier alsnog met enige nadruk doen. Het is namelijk van het grootste belang voor ogen te houden dat de sociale wetenschappen niet primair zijn geïnteresseerd in theoretische analyses op-zich – al dan niet historisch van aard – maar op de praktijk. Economen, psychologen, sociologen, politologen, antropologen, pedagogen, andragogen: zij worden in de eerste plaats opgeleid voor de praktijk van het bedrijfsleven, beleids- of adviesfuncties bij de overheid of particuliere organisaties, het welzijnswerk of een self-made politieke carrière. Op deze activiteiten zijn niet alleen het overgrote deel van de aandacht, maar ook de diverse geldstromen gericht. Instellingen als het Instituut voor Toegestane Sociologie te Nijmegen of de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs, die direct op de praktijk gerichte onderzoeken uitvoeren, zijn dan ook heel wat meer bepalend voor het gezicht van de sociale wetenschappen dan de problemen van meer theoretische aard, die hiervoor ter sprake zijn gekomen. Het is in dit verband nauwelijks toevallig te noemen dat de nieuw ingestelde studierichting maatschappijgeschiedenis aan de Erasmus Universiteit te Rotterdam een oriëntatie op de sociale wetenschappen gepaard doet gaan met de pretentie studenten mede op te leiden voor beleidsadviserende functies.¹⁵

We stuiten hiermee op een gevoelig punt, te weten het 'nut' van het onderwijs in de geschiedenis. Op dat nut zal ik hierna nog nader ingaan. Wel zou ik hier al willen constateren dat wat dit betreft bepaald wel sprake is van grenzen tussen de geschiedenis en de sociale wetenschappen. In tegenstelling tot laatst genoemde wetenschappen kan bij de geschiedenis immers nooit van een directe toepassing worden gesproken: de pragmatische geschiedopvatting ('historia magistra vitae') wordt zowel bij onderzoek als onderwijs al sinds

geruime tijd niet meer acceptabel geacht.

Onderwijskundigen daarentegen – om ons te beperken tot deze ook voor het geschiedonderwijs niet onbelangrijke specialisatie binnen de sociale wetenschappen – staan te trappelen van ongeduld om iets met het onderwijs te *doen*; het is per slot van rekening hun beroep. Voortdurend wordt de onderwijswereld dan ook bestookt met hun plannen en ideeën. Vele lezers van dit tijdschrift zullen zich ongetwijfeld nog het berucht geworden 'Ledo-project' ('leren door doen') herinneren, dat geschiedenis opgenomen wilde zien in het nieuwe vak 'sociale wereldoriëntatie'. Mede door de heftige reacties van onder meer de VGN en de Sectie Geschiedenis van de Academische Raad is dit miljoenen verslindende project zo'n tien jaar geleden een zachte dood gestorven. Dat het Ledo-project niet ten onrechte dit lot is beschoren, moge een stelling bewijzen, die ik in een mini-archiefje, dat ik ervan heb bewaard, terugvond: *'Een van de voornaamste bronnen om informatie te verkrijgen om sociale problemen aan de orde te stellen vormt het vak geschiedenis. Het vak geschiedenis als aandrager van leerinhouden is als middel altijd ondergeschikt aan de doelstelling sociale wereldoriëntatie, geoperationaliseerd in vaardigheden van leerlingen'*. Het valt niet te verbazen dat de geschiedenis, die de functie kreeg toebedeeld van 'aandrager van leerinhouden', vervolgens in concrete projecten dermate werd gemaltraitéerd, dat professor Schöffers verontwaardigd van een 'hutspot' sprak.¹⁶

We zijn nu tien jaar verder. Waarschijnlijk speculeert de minister op een gebrek aan historisch bewustzijn bij historici, want nu wordt wederom een poging ondernomen het vak geschiedenis elders onder te brengen, te weten 'oriëntatie op mens en maatschappij'.¹⁷ Ook nu wordt dus weer georiënteerd, zij het op mens en maatschappij en niet op sociale wijze op de wereld. Vanwaar deze niet aflatende drang bij de buitenwereld (inderdaad: sociale wetenschappen) om het vak geschiedenis de wereld uit te helpen? Er worden telkens weer nieuwe woordcombinaties bedacht om het woord 'geschiedenis' toch maar niet te hoeven hanteren. Waarom? Betreft het een ontoelaatbaar of obsceen begrip?

De historische wereld zij gewaarschuwd. Ondanks alle flirtations tussen geschiedenis en de sociale wetenschappen dient men te bedenken dat beide wetenschapsgebieden een andere 'disciplinary aim' hebben. Als Lorenz het tegendeel beweert, omdat geen principiële definities van 'de' ge-

schiedenis en 'de' sociologie gegeven kunnen worden, dan zou ik hierop willen antwoorden dat dergelijke wezensdefinities überhaupt onmogelijk en daarom zinloos zijn. Dat geldt even goed voor bijvoorbeeld de economie of psychologie. Exacte grenzen zijn in dit soort zaken nooit aan te geven, hetgeen overigens niet impliceert dat er geen onderscheidingen zouden zijn en alles maar hetzelfde is. Hoewel er ook geen definitie van 'gezondheid' kan worden gegeven en zowel huisartsen, psychiaters als welzijnswerkers zich hiermee bezighouden, doen ze dat toch wel ieder op hun eigen wijze.

Ik wil hiermee overigens geenszins ontkennen dat relaties tussen geschiedenis en de sociale wetenschappen niet vruchtbaar of zelfs geboden kunnen zijn. De economische geschiedenis zal gebruik moeten maken van economische modellen en theorieën, de prehistorie kan haar voordeel doen met de inzichten uit de culturele anthropologie, de militaire geschiedenis met strategische theorieën en hetzelfde kan worden gezegd van de literatuurgeschiedenis, rechtsgeschiedenis, kerkgeschiedenis of welke soort van geschiedenis men ook maar kan bedenken. Omgekeerd zal een sociale wetenschapper, die zich met het verleden bezighoudt (hetgeen overigens relatief zelden het geval is), uiteraard niet buiten de kennis en inzichten van de geschiedwetenschap kunnen. Dit betekent echter niet dat beide wetenschapsgebieden identiek zijn. Men zou hun relatie het beste in die zin kunnen typeren, dat zij elkaars hulpwetenschappen zijn.

Wat de geschiedenis betreft blijft het aan de historicus ter beoordeling hoe hij op de meest vruchtbare wijze gebruik kan maken van de door andere wetenschappen gewonnen inzichten. Het gevaar dat hij door de diverse wetenschappen wordt 'opgeslokt' moet ten alle tijde worden vermeden. De 'totaliteit' van het verleden zou immers op deze wijze geheel uit het zicht verdwijnen. De historicus heeft juist als taak deze 'totaliteit' steeds in het oog te houden en er gestalte aan te geven door het leggen van bepaalde dwarsverbanden. Dit is geen geringe opdracht, maar maakt het vak geschiedenis juist zo uitdagend en boeiend.

Het belang van het onderwijs in de geschiedenis

Het is duidelijk dat ik de geschiedwetenschap – en dus het geschiedonderwijs – een grote mate van autonomie toeken. Hoe ook over haar identiteit wordt gedacht, zij is hiervoor niet afhankelijk van de sociale wetenschappen. Over het be-

Civilis verslaat de Romeinen. 70.

II.



*De Romeinen speelden den baas overal
En wilden het hier ook proberen;
Maar Civilis zei: 'Niet zoo mal,
Ik zal je dien trots eens verleen'.*

lang van het onderwijs in de geschiedenis zou ik tot slot nog enkele opmerkingen willen maken.

De mens heeft niet alleen een geschiedenis, maar is er zich ook van bewust, of liever, beide zijn bij hem in feite identiek. Het belang hiervan wordt duidelijk als men beseft dat onze persoonlijke identiteit wordt gevormd door het bewustzijn van ons eigen verleden: is dit bewustzijn door welke oorzaak dan ook, bijvoorbeeld een hersenbeschadiging, afwezig, dan weten wij letterlijk niet meer wie wij zijn. Het zich bezighouden met het verleden is daarom niet iets wat we al dan niet kunnen doen, het is een *conditio sine qua non* voor het menselijk bestaan. De historiciteit van dit bestaan is niet zonder reden een van de hoofdthema's van de existentiële filosofie geweest. Het gaat hierbij niet alleen om het persoonlijke bestaan, maar ook om de mens als gemeenschapswezen: het laatste is een wezenlijk element van het eerste. Ook ten aanzien van de gemeenschap(pen), waartoe de mens behoort,

geldt dat hun identiteit wordt bepaald door hun historisch bewustzijn. De geschiedenis houdt zich specifiek met de historische dimensie(s) van de menselijke gemeenschap(pen) bezig.

Voor de mens als gemeenschapswezen is het zich bezighouden met de collectieve herinnering van de gemeenschap(pen), waartoe hij behoort, even wezenlijk als zijn persoonlijke herinneringen. Ook hierbij gaat het dus niet om de vraag *of* men zich met de geschiedenis moet bezighouden, maar alleen *hoe*. Als Fontaine stelt dat kinderen al behept zijn met een bepaalde kijk op de geschiedenis, dan geldt dit alleen voor hun persoonlijk historisch bewustzijn en niet voor het collectieve, zoals hij suggereert.¹⁸ Het laatste is iets wat bepaald moet worden geleerd: toen ik met mijn dochttertje eens een museum van Romeinse oudheden bezocht en haar probeerde uit te leggen hoe oud die voorwerpen wel waren, vroeg ze mij of dat zo lang geleden was dat oma nog niet was geboren!

Het is de taak van het geschiedonderwijs kinderen een historisch bewustzijn bij te brengen. Dat is niet alleen een zeer moeilijke, maar ook verantwoordelijke taak. Nogmaals, het gaat er niet om of men zich al dan niet met het verleden moet bezighouden, maar alleen *hoe*. Stel dat het onderwijs (en onderzoek) in de geschiedenis volledig zou worden afgeschaft, dan zou men zich toch met de geschiedenis blijven bezighouden. Het zou dan alleen op een heel andere wijze gebeuren dan nu het geval is en de mythevorming zou ongetwijfeld welig tieren.

De vraag wat het 'nut' is van geschiedenis is dus in feite onzinnig, want zij hoeft haar nut niet te bewijzen; een gemeenschap zonder bewustzijn van haar verleden is immers ondenkbaar. Het is even onjuist een onderscheid te creëren tussen de 'actualiteit' en de geschiedenis. Een bewuste bezinning en oriëntatie op de actualiteit kan niet los worden gezien van een bezinning en oriëntatie op de historische dimen-

sie van diezelfde actualiteit.

Een visie op de toekomst (ook een wezenlijk element van de actualiteit) kan overigens evenmin los worden gezien van een visie op het verleden. Utopische toekomstvisies, zoals die met name in de 18e en 19e eeuw zijn ontworpen, gaan dan ook hand aan hand met alternatieve visies op het verleden. Huidige minder hoopvolle toekomstverwachtingen gaan evenzo gepaard met twijfels aan de 'zin' van de geschiedenis (als gebeuren): als visie op de toekomst impliceert het doemdenken een bepaalde visie op het verleden. De vraag of het nog zin heeft je überhaupt met de geschiedenis bezig te houden is uiteraard heel andere en staat los van de eerste.

Een (her)oriëntatie op het verleden is bij sombere toekomstperspectieven juist meer geboden dan ooit. Ik heb het sterke vermoeden dat de verwoede pogingen, die worden ondernomen om het vak geschiedenis te elimineren de functie vervullen van een soort duivelbezwering: men hoopt zich veilig te stellen voor het heden (de 'actualiteit') en de toekomst door het vernalledijde begrip geschiedenis, dat door velen kennelijk als een last wordt ervaren, eens en voor al uit te bannen. Het is een soort atoomschuilkelder-mentaliteit – de moderne versie van de struisvogel – waaraan geen weldenkend mens zich zou mogen overgeven en zeker het onderwijs niet.

Als zeer globale doelstelling van het geschiedonderwijs kan ik het standpunt van Maarsen onderschrijven dat het gaat om 'algemene beschaving', die niet los kan worden gezien van 'historische beschaving', evenals dat van Ankersmit, die een verantwoorde historische beeldvorming benadrukt. Met laatstgenoemde verschil ik echter van mening dat het geschiedonderwijs zich niet zou moeten bezighouden met het bijbrengen van historische vaardigheden en subtiele historische visies. In tegendeel, ik zou willen benadrukken dat het geschiedonderwijs naast de eerder genoemde doelstellingen leerlingen ook zou moeten oefenen in het kritisch leren denken.

Zowel het leren omgaan met historische bronnen als het kritisch leren analyseren van (alternatieve) historische visies kunnen hiertoe een belangrijke bijdrage leveren. In onze maatschappij waarin wij – ook de leerlingen – worden overstelpt met een toenemende vloed van elkaar vaak tegensprekende informatie, is het meer dan ooit geboden te leren deze informatie kritisch te analyseren en naar waarde te schatten. Het onderwijs in de geschiedenis kan hierbij een unieke rol vervullen. Te denken valt aan het leren interpreteren

van diverse soorten bronnen, het leren onderscheiden van feitelijke en interpretatieve informatie, analyseren van diverse causale interpretaties, waarde-oordelen, de standplaatsgebondenheid, verschillende visies op de rol van individuen, bepaalde algemene historische interpretaties of het probleem van de historische objectiviteit in het algemeen.¹⁹ Uiteraard stelt dit aspect van het geschiedonderwijs de nodige didactische eisen, maar mogelijkheden tot actualisering en concretisering van dergelijke problemen zijn er te kust en te keur. Te denken valt bijvoorbeeld aan het feit dat dezelfde bron met betrekking tot vermeende buitenlandse bemoeienissen met bepaalde Nederlandse vredesbewegingen tot zulke geheel verschillende conclusies en standpunten aanleiding heeft gegeven of de vraag wat als bewijs voor een Cubaanse inmenging in de Surinaamse ontwikkelingen geacht moet worden. Het voorgaande moge duidelijk maken dat het onderwijs in de geschiedenis niet alleen van het grootste belang is, maar dat het vele – misschien zelfs ongekende – mogelijkheden biedt, juist ook voor een actuele oriëntatie op de wereld, de mens en de maatschappij. Iedere poging dit vak te doen opgaan in een vaag collectivum is dan ook ongerechtvaardigd.

Noten

1. C. Bogaerts, Het 'vak' ter discussie. Ten geleide, *Kleio*, 23 (1982) 2.
2. J. Romein, Theoretische geschiedenis, oorspronkelijk verschenen in *Tussen vrees en vrijheid* (Amsterdam 1950); herdrukt in *Historische lijnen en patronen* (Amsterdam 1971) 245-270.
3. J. Romein, *In de hof der historie* (Amsterdam 1951) 16.
4. J. Romein, Theoretische geschiedenis, 256-257.
5. Een typisch voorbeeld is het artikel van C.F.G. Lorenz, Grensgevechten zonder grens, *Kleio*, 23 (1982) 16-21. Ook Lorenz lijkt de filosofie buiten de theoretische geschiedenis te willen houden (dat de door hem opgeworpen problematiek, evenals bij Romein, boordevol filosofische aspecten zit is natuurlijk een andere kwestie). Hij spreekt immers met weinig waardering over wetenschapsfilosofen 'die met dit soort hersengymnastiek hun brood proberen (sic!) te verdienen' (p. 16). Hoe sociale wetenschappers overigens hun brood plegen te verdienen komt verderop in het onderhavige artikel nog ter sprake. Voor de relatie tussen filosofie en theoretische geschiedenis zie J.H.J. van der Pot, Theorie of filosofie der geschiedenis?, *Tijdschrift voor Geschiedenis*, 70 (1957) 377-381.

6. Chris Lorenz, Heeft de geschiedwetenschap een identiteit?, in *Op weg naar een onderwijsgeschiedenis* (Den Bosch 1982) 36.
7. Dit impliceert overigens geenszins dat ze identiek zouden zijn.
8. Collingwood acht wat hij de 'historical method' noemt kenmerkend voor de 'human sciences', waartoe hij ook de sociale wetenschappen rekent (zie W.J. van der Dussen, *History as a science. The philosophy of R.G. Collingwood* (Den Haag 1981) 355-359).
9. P. Winch, *The idea of a social science and its relation to philosophy* (London 1958).
10. Lorenz, Grensgevechten, 19 en Geschiedwetenschap, 34.
11. G.A. Cohen, *Karl Marx's theory of history. A defense* (Oxford 1978); W.H. Shaw, *Marx's theory of history* (Stanford 1978).
12. K.R. Popper, *The poverty of historicism* (London 1957). Voor de invloed van de natuurwetenschappen op de sociale wetenschappen zie ook F.A. von Hayek, *The counter-revolution of science* (Glencoe 1952).
13. K. Bertels, *Geschiedenis tussen structuur en evenement* (Amsterdam 1973) 23.
14. W.J. van der Dussen, De nieuwe AGN: een speculatieve totaalvisie in een eigentijdse verpakking?, *BMGN*, 97 (1982) 1-18.
15. Vgl. de omschrijving van de afstudeervariant 'Beleid en Bestuur' van de subfaculteit der maatschappijgeschiedenis i.o. (in de Studiegids van de faculteit der Sociale Wetenschappen van de Erasmus Universiteit te Rotterdam, studiejaar 1982-83, p. 240).
16. Ton Elias in *De Tijd*, 12 augustus 1972.
17. Lorenz zijn de discussies rond het Ledo-project kennelijk ontgaan. Hij spreekt immers van heel iets anders, dat tien jaar geleden zou hebben plaats gevonden, te weten een 'crisis' in de Nederlandse geschiedwetenschap, die door 'lastige' studenten zou zijn geregistreerd en stelt dat het nu ('de tijden veranderen') een 'lastige' minister van onderwijs is, 'die de broze rust in de geleerden der historie verstoort', hierbij doelend op de vakkencluster 'oriëntatie op mens en maatschappij' (Lorenz, Grensgevechten, 16). Het is duidelijk dat in tegenstelling tot de suggestie van Lorenz de tijden juist niet zijn veranderd en het spelletje van tien jaar geleden zich dreigt te herhalen.
18. P.F.M. Fontaine, Vijf stellige stellingen over geschiedsonderwijs en de didactiek ervan, *Kleio*, 23 (1982) 5.
19. In L.G. Dalhuisen en W.J. van der Dussen, *Wat is geschiedenis* (Haarlem 1978³) zijn enkele van deze onderwerpen nader uitgewerkt.

Bedenkingen tegen het vertoog van F.R. Ankersmit

E.M. Janssen Perio

In zijn bijdrage aan het 'theorie-nummer' van Kleio van oktober 1982: 'Over geschiedonderwijs en historische begrippen' heeft Ankersmit zijn visie gegeven op een aantal problemen en aspecten van de geschiedfilosofie en het geschiedenisonderwijs in de vorm van een aantal tamelijk apodictische uitspraken, die ik grotendeels voor tegenspraak vatbaar en aanvechtbaar vind. Ofschoon de lezing van zijn verhandeling mijn adrenalinegehalte enigszins deed stijgen, zal ik proberen mijn irritatie te bedwingen en mijn reactie te beperken tot enige elementen in zijn vertoog.

Laat ik beginnen met te zeggen dat ik Ankersmits reserves tegen bepaalde 'positivistische' tendenties in de hedendaagse geschiedschrijving tot op zekere hoogte deel en dat ik onze nieuwe AGN (12,1) in vele opzichten een problematisch (om niet te zeggen: monstrueus) product vind.¹ Ik heb alleen niet veel vertrouwen in de door Ankersmit gepredikte blijde boodschap van het 'narrativisme', omdat ik de indruk heb dat hij aan deze boodschap een zwak theoretisch fundament meegeeft – zodat ik met Goethe's Faust zou willen uitroepen: *'Die Botschaft hör' ich wohl, allein mir fehlt der Glaube'*.

Wat hij in deel III ('Narrativisme en historische begrippen', 12,2-13,2) presenteert, zijn een aantal overwegingen over de aard van onze historische kennis, die in wezen een kennistheoretisch karakter dragen, maar die als zodanig geen enkele aanbeveling voor zijn narrativistische oplossing inhouden. Men zou integendeel aan zijn uitvoerige en nadrukkelijke beklemtoning van de elementen van projectie, constructie en interpretatie in elk geschiedverhaal of – betoog heel goed een argumentatie tegen het narrativisme kunnen ontleenen.

Dat ieder beeld van 'het verleden' – dus uiteraard van een bepaald stuk of aspect van het verleden – een constructie betekent door de historicus, is naar ik meen al talloze malen in talloze verhandelingen vastgesteld, in ons land o.a. door Huizinga en Romein. De 'Geschiedenis' (met hoofdletter), zegt de eerste in zijn studie 'Over een definitie van het begrip geschiedenis', *'is nooit reconstructie of reproductie van een gegeven verleden. Een verleden is nooit gegeven. Alleen de overlevering is gegeven'*, en – even verder –: *'Geschiedenis is altijd een vormgeving aan het verleden, en kan niet pretenderen, meer te zijn. Het is altijd een vatten en duiden van zin, dien men zoekt in het verleden. Ook het enkele vertellen is reeds zin meedelen, en het in zich opnemen van dien zin kan van half-aesthetischen aard zijn'* (VW, VII, 98-99).

In zijn opstel 'Spiegelhistoriael' komt Romein 'tot de slotsom, dat niet het verleden zelf in zijn eenmalige volheid voorwerp van historisch onderzoek kan zijn, doch slechts datgene wat het Nu-en-Hier uit de nacht van het verleden wil laten herrijzen. Alles wat daar boven uitgaat, alles wat uitgaat boven het vastleggen der streng-feitelijke orde en stipt-chronologi-

sche volgorde is niet reconstructie, maar constructie, visie, 'beeld' van onze geest en daarom wisselend als die geest' (In opdracht van de tijd, 99).

Met datgene wat Ankersmit over het 'interpretatieve' karakter van historische begrippen zegt, kan ik tot op zekere hoogte wel instemmen; de gevolgtrekkingen die hieruit worden gemaakt voor het onderwijs, vervullen me echter met verbazing en tegenzin. Uiteraard is het van het grootste belang *'de leerling voortdurend te wijzen op het gevaar van een onjuist gebruik van historische begrippen'* (14,1). De opdracht aan de leraar die Ankersmit hierop laat volgen: *'Steeds moet de leerling erop geattendeerd worden dat zelfs uit de meest consistente interpretaties van het verleden geen politieke opdrachten of oordelen kunnen of mogen worden afgeleid'* (14,1-2), betekent m.i. echter een didactische onwenselijkheid en een psychologische onmogelijkheid, zolang de docent een man of vrouw van vlees en bloed is die zijn/haar leerlingen wil voorbereiden op een plaats en positiebepaling in de maatschappij, in plaats van hun kennistheoretische vogel-nestjes voor te doen. Aangenomen echter dat enige docent er in slaagt om zijn leerlingen te leren *'dat het verleden geen uitbuitende klassen, geen imperialisme, geen fascisme en geen Russisch Marxisme kent aangezien dit interpretatieve historische begrippen zijn'* (14,2), dan zal hij hun tegelijk ook moeten wijsmaken dat 'het verleden' zelf niet eens bestaat, omdat dit een super-interpretatief begrip is. Overigens gebruikt Ankersmit zelf even verderop de termen 'kapitalisme', 'fascisme', 'sociale klassen', enz., waarvan het werkelijkheidsgehalte juist in twijfel is getrokken; wat mijn indruk versterkt dat ik hier verzeild ben in een soort middeleeuws dispuut tussen realisten en nominalisten.

Het is natuurlijk van belang dat leerlingen op enige wijze worden geattendeerd op het *'interpretatief karakter van historische kennis'*, maar als dit moet betekenen dat *'met dergelijke interpretaties en de historische begrippen die ze aanduiden niet iets in de historische werkelijkheid correspondeert'* (13,3), lijkt Ankersmits nominalisme mij door te slaan naar een extreem Pyrrhonisme, een scepticisme dat ik theoretisch onhoudbaar en didactisch onhaalbaar vind. Aangenomen echter dat

Floris I. vermoord. 1061.

VII.



*Floris de Eerste ligt hier te droomen;
Terwijl wordt hem het leven benomen.
Zoo kan men gezond naar bed toe gaan,
Om 's morgens dood weer op te staan.*

wij er op uit zijn om de leerlingen vertrouwd te maken met de belangrijkste historische begrippen en dat wij hen tegelijk doordringen van hun gecompliceerde en voor veelsoortige interpretatie vatbare (dus 'interpretatieve') karakter, dan zie ik nog niet in waarom en hoe deze doelstelling nu juist bereikt zou kunnen en moeten worden op 'narratieve' wijze, dus door het 'historisch verhaal'.

Het spreekt vanzelf dat het 'historisch verhaal' (waarbij ik nu even aanneem dat we precies weten wat hieronder wordt verstaan) zich zeer goed leent tot het stimuleren van de 'historische beeldvorming', die Ankersmit aan het einde van zijn verhandeling ter sprake brengt (15). Het ongehoofwaardige van zijn argumentatie ligt m.i. echter hierin, dat hij deze beeldvorming nu opeens identificeert met zijn 'interpretatieve benadering' (15,1), en wel in naam van de psychologie van de leerling, waarmee een derde categorie in deze theoretische eierendans is ingevoerd. Tussen beeldvorming en begripsvorming bestaat echter tenminste enige spanning en doorgaans een uitgesproken tegenstelling, in zoverre als tot deze begripsvorming ook behoort het in twijfel trekken en ter discussie stellen van allerlei 'beelden', waarvan de leerling moet leren begrijpen dat zij projecties en simplificaties vertegenwoordigen, die een historische 'werkelijkheid' eerder camoufleren dan openbaren. Dit verschil tussen beeld- en begripsvorming werd vroeger tot op zekere hoogte waargenomen in de verschillende benaderingen van een lager onderwijs, dat veelal

even enthousiast als partijdig aan de beeldvorming van ons vaderlands verleden werkte, en een voortgezet onderwijs, waar althans de mogelijkheid bestond om deze beelden op hun werkelijkheidsgehalte te gaan toetsen, dus ter discussie te stellen en aan een interpretatie te onderwerpen. Voor dit laatste moet men echter inderdaad dat doen, waarvan Ankersmit zich aan het einde van zijn betoog in naam van de jeugd- en puberteitspsychologie zo afkerig toont, dus inderdaad overgaan tot 'dispersie en analyse', de leerlingen bekend maken met 'historische vaardigheden' en hen met de vraag confronteren, hoe historische kennis nu eigenlijk wordt verworven (13,2); waarbij wij de leerlingen dus ook op het spoor zetten van een vergelijking van 'interpretaties' en 'identiteiten' (15,1). Dat deze laatste bezigheid zekere gevaren en problemen met zich kan meebrengen m.b.t. een behoefte aan historische identificatie, die de jeugd eigen zou zijn (14,3), wil ik niet ontkennen.

Wil men aan deze laatste voorrang verlenen, dan zal men dat echter moeten doen in naam van geheel andere idealen en prioriteiten, die wel eens een opvallende gelijkenis zouden kunnen vertonen met bepaalde 'Bildungs'-ideeën, die door de moderne pedagogie en didactiek bijna unaniem tot taboe zijn verklaard. Dat dit modernisme sterker is in het ondermijnen dan in het bevestigen van zekerheden en identiteiten, is me zeer goed bekend. We kunnen het betreuren, maar kunnen we het ook vermijden? We hebben in naam van de omelet immers toch reeds bijna al

onze eieren gebroken, inclusief die welke Huizinga eens zo fraai betitelde als 'historische levensidealen' (vgl. zijn inaugurele rede, Leiden 1915; VW, IV, 411-432).

Het pleidooi waarmee Ankersmit zijn in elk geval provocerende betoog (en deze didactische kwaliteit wil ik het in elk geval toekennen) besluit 'voor een herwaardering van de rol van het historisch verhaal in de geschiedenisles en voor het hecht door-gecomponeerde schoolboek dat zonder toe te geven aan de verleiding irrelevanten bijpaden te bewandelen vasthoudt aan de hoofdlijn van het historisch proces' (15,2), heeft op het eerste gezicht wel iets verleidelijks. Maar ik ben toch benieuwd, hoe een dergelijk schoolboek er uit zou zien, en of het niet zou gaan lijken op de talloze pogingen die al zijn aangewend om iets soortgelijks te produceren; waarbij men uiteraard altijd weer werd en wordt geconfronteerd met de door Ankersmit zelf omschreven didactische kwadratuur van de narratieve cirkel: hoe 'binnen een minimum aan ruimte een maximum van het verleden recht gedaan kan worden' (15,2).

Ten aanzien van 'de hoofdlijn van het historisch proces' ben ik geneigd met een ander Goethe-woord te zeggen: 'Du sprichst ein grosses Wort gelassen aus'. Een kenmerk van de lijn is o.a. haar eendimensionaliteit; en daarmee had men vroeger, toen men in zijn christelijk-europacentrische geschiedbeschouwing die lijn wel zag lopen, niet zo veel moeite als wij nu hebben, met ons – in zo vele opzichten – meer pluridimensionale perspectief.

Welke theoretisch-didactische afgronden ik allemaal zie gapen onder de schijnbaar zo eenduidige term 'historisch verhaal', wil ik hier niet verder uiteenzetten. Naast de literatuur, waarnaar Ankersmit verwijst, wil ik alleen nog de door S. Quandt en H. Süßmuth uitgegeven verzamelbundel: 'Historisches Erzählen' (Kleine Vandenhoeck-Reihe 1485, Göttingen 1982) vermelden, waarin enige van deze afgronden enigszins in kaart zijn gebracht. Met een constatering van S. Quandt kan ik volmondig instemmen: 'Heute sind daher ungebrochensinnliche historische Erzählungen entweder naiv oder ideologisch. Zeitgerechtes historisches Erzählen muss heute reflexive Brechnugen, analytische und argumentative Elemente enthalten. Es gibt heute keine sinnliche Wahrheit oder Weisheit als letzte Frucht historischer Erfahrung. Wir müssen daher mit der 'Zerissenheit' (Eric Weil) der historisch-politischen Erzählkultur rechnen. Didaktisch interessieren nicht nur die Formen, sondern gerade auch die Fehl-Formen historischen Erzäh-

lens...² Ik wil de lezer en Ankersmit niet met dit citaat a.h.w. om de oren slaan, maar het geeft wel zicht op enige problemen en dimensies, die ik in Ankersmits betoog heb gemist.

Als bovenstaand tegen-vertoor een aanzet kan geven tot een verdere discussie, zal

mij dit uiteraard welkom zijn. Want het gaat er tenslotte niet om wie meer of minder gelijk heeft of lijkt te hebben, maar hoe we verder gaan en verder komen met een 'vak' dat voorlopig nog wel even moeilijk als omstreken zal blijven.

Noten

1. De nummers verwijzen naar de bladzijde en de kolom in het betreffende Kleio-nummer.
2. Siegfried Quandt: Die historische Erzählung in der Perspektive prozessorientierter Geschichtsdidaktik (10-28).

Nogmaals over geschiedonderwijs en historische interpretatie

F.R. Ankersmit

Voor zover de elders in dit Kleio-nummer afgedrukte artikelen reacties zijn op mijn vorig jaar in dit blad verschenen opstel, kan men daar twee hoofdlijnen in ontdekken. De eerste betreft de theoretische fundering daarvan en de tweede de praktijk van het onderwijs in de geschiedenis. Deze beide aspecten zal ik hieronder apart behandelen. Aangezien het uiteraard geen zin heeft om nogmaals te herhalen waar iedereen het al over eens is, zal ik mij beperken tot de bezwaren die tegen mijn opstel werden ingebracht.

1. De theoretische fundering

Ik verdedigde de opvatting dat de theoreticus iets zinvol over de vakdidactiek zou kunnen zeggen omdat kennisoverdracht steeds een min of meer nauwkeurige visie veronderstelt op wat de aard is van de over te dragen kennis. En theoretici houden zich nu juist bezig met de vraag naar de aard van de historische kennis.

Jansen bestrijdt dit standpunt met het argument dat de hedendaagse geschiedschrijving een groot aantal specialismen bevat die ieder afzonderlijk hun affiniteit hebben met een bepaalde geschiedsfilosofie. De introductie van de geschiedsfilosofie in de discussie zou dan licht kunnen leiden tot een onaanvaardbare inperking van het brede spectrum van geschiedkundige specialismen. De geneigdheid die hij mij toeschrijft de Annalen of de New Economic History uit het historisch bedrijf te elimineren, is een goede illustratie van zijn standpunt.

Ik geloof niet dat deze argumentatie acceptabel is. De geschiedsfilosofie behoort de geschiedbeoefening te aanvaarden zoals die is en het is niet haar taak tegen bepaalde vormen van geschiedbeoefening ten strijde te trekken. De geschiedfilosoof moet zich beperken tot een verheldering van hoe men in (al die varianten van) de geschiedbeoefening te werk gaat. Dat neemt echter niet weg dat de geschiedfilosoof wel gebrekkige argumenten ten gunste van een bepaalde vorm van geschiedbeoefening bekritisieren kan en mag. Maar dat betekent nimmer een afwijzing van bepaalde geschiedkundige genres. Hoewel ik een voorstander ben van de parlementaire democratie, kan ik mij heel goed argumenten ten gunste van de parlementaire democratie voorstellen die ik niet zou willen onderschrijven. En mijn kritiek op die argumenten is dan geenszins

een kritiek op de parlementaire democratie.

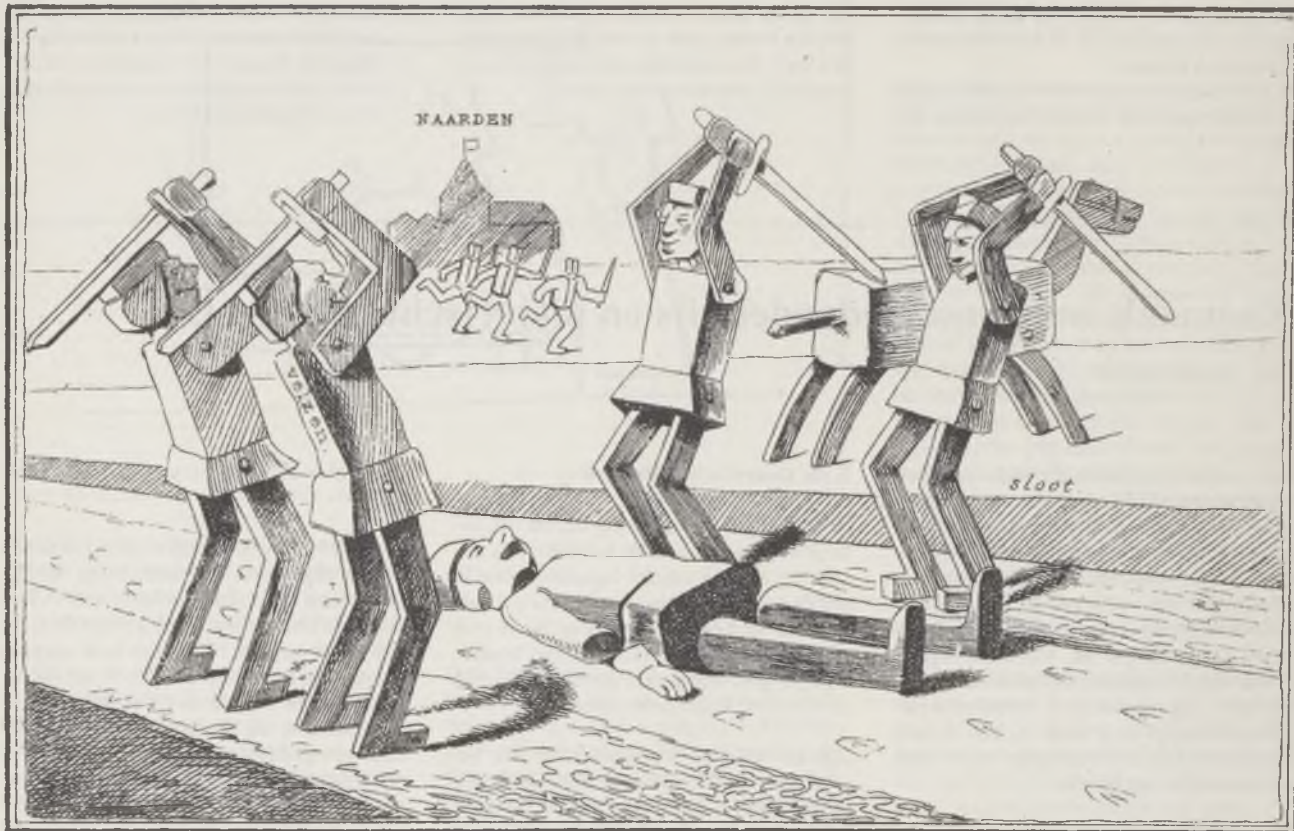
Janssen Perio verzet zich met veel enthousiasme tegen wat hij noemt mijn 'blijde boodschap van het narrativisme'. Hij vindt die theoretisch zwak gefundeerd. Ik heb echter een heel boek aan deze thematiek gewijd en als Janssen Perio na lezing van dat boek nog steeds die mening is toegedaan, dan zal ik daarover graag met hem van gedachten wisselen. Merkwaaardig is daarbij dat Janssen Perio zijn kritiek op mij toelicht door met instemming te citeren uit het werk van Huizinga en Romein die, volgens hem, al eerder hetzelfde als ik zouden hebben beweerd.

Maar zijn betoog bevat een drietal serieuze argumenten. Allereerst zou mijn bewering dat het verleden geen imperialisme, fascisme etc. bevat leiden tot de opvatting dat het verleden zelf niet eens bestaat. Janssen Perio acht dit blijkbaar een *reductio ad absurdum*. Ik, voor mij, vind de uitspraak dat het verleden (bijvoorbeeld: de slag bij Waterloo of de sociale structuur van het 17e eeuwse Engeland) niet (meer) bestaat niet zo verschrikkelijk implausibel. Trouwens, geschiedfilosofen als Oakeshott en Collingwood kozen hier zelfs het uitgangspunt voor heel hun geschiedsfilosofie en op dit aspect althans van hun geschiedsfilosofie is naar mijn beste weten nooit kritiek uitgeoefend. Evenwel, dit was het probleem niet. Het ging mij om het probleem van de legitimatie van onze kennis van het verleden. En mijn standpunt was dat concepties als kapitalisme, fascisme etc. niet gelegitimeerd kunnen worden op dezelfde wijze als waarop individuele uitspraken over standen van zaken in het verleden gelegitimeerd kunnen worden.

Janssen Perio's tweede verwijt als zou mijn positie neigen tot een historisch Pyrrhonisme, hangt hier ten nauwste mee

Floris V. vermoord . 1296 .

XII.



*De Edelen konden het niet verdragen
Dat zij de boeren begunstigd zagen,
Zij vingden Graaf Floris, arglistig en
valsch
En brachten hem toen als een schelvisch
om hals.*

*(Wilt gij uw kind'ren goed edukeeren,
Laat ze vooral dan koekhakken leeren.
Gij ziet toch duidelijk, op dees prent,
Hoe soms te pas komt dat talent.)*

samen. Aangezien er met ons spreken over bijvoorbeeld het kapitalisme niet iets correspondeert in de historische werkelijkheid zoals als er wel iets in de historische realiteit correspondeert met de eigenaam John Pierpont Morgan (mijn positie), zouden volgens Janssen Perio meningsverschillen over het kapitalisme fundamenteel onbeslisbaar zijn. Dit is naïef. Binnen het zogenaamde standaardbeeld van de wetenschap onderscheidt men in een geformaliseerde theorie onder andere 'gedefinieerde termen' die uitsluitend gedefinieerd worden binnen de formele calculus van de theorie zonder dat daarmee iets aanwijsbaars in de fysische werkelijkheid mee correspondeert. Toch kan men heel wel zinnige of onzinnige dingen zeggen over dergelijke termen. Een wetenschapsfilosofie als het instrumentalisme bepleit een nog veel verder gaande afstand van het empirisch waarneembare. Janssen Perio's gedachte dat men alleen zinvol

praten kan over wat men zien kan of vast kan pakken, komt voort uit een archaisch empirisme. En geen discipline is zo betrouwbaar als de wiskunde, terwijl toch met de wiskunde niet iets in of van de werkelijkheid correspondeert. Zoals Wittgenstein het uitdrukte: de wiskunde is waar voor alle mogelijke werelden. Tenslotte een derde punt. De spanning die Janssen Perio constateert tussen beeldvorming en begripsvorming, zie ik niet. Wat is er verkeerd aan te zeggen dat in een historische narratio een beeld van het kapitalisme geboden wordt en dat aldus aan het woord kapitalisme een zekere begripsmatige inhoud wordt toegekend? Ik zie hier geen problemen en ook Janssen Perio vermeldt ze niet.

En dat brengt ons bij de definitie-problematiek die door Lorenz, Langenbach en Jansen wordt aangeroerd. Dat in de geschiedbeoefening door alle historici te

aanvaarden definities van bijvoorbeeld het kapitalisme onmogelijk zijn, is een gedachte die op veel verzet stuit. Toch wordt die gedachte door de feiten bevestigd. Zeker, in de Sovjet Unie is men in het gelukkige bezit van algemeen aanvaarde definities van feodalisme, kapitalisme etc. en de historicus die zich daar niet aan houdt wordt zijn manuscript afgepakt en in het geval van recidive verdwijnt hij gewoonlijk in een psychiatrische kliniek. Maar juist als men aan de historische beeldvorming alle ruimte wil laten – en daar ligt de bron van alle historisch inzicht – dan zal men de historicus de gelegenheid moeten bieden om de door hem gehanteerde historische begrippen steeds van een nieuwe inhoud te voorzien. Zoals ik in de vorige alinea al zei: verschillende historische verhalen over het kapitalisme (denk bijvoorbeeld aan Marx' beschrijving van het kapitalisme en die van Braudel in zijn laatste boek) geven het aanzijn aan ver-

schillende beelden van het kapitalisme en daarmee aan verschillende connotaties van het begrip kapitalisme. Inzake definitie bestaat er tussen historici de stilzwijgende afspraak geen afspraken te maken en dat is maar goed ook want de voortgang van ons vak is van die stilzwijgende afspraak afhankelijk.

De praktijk van het geschiedonderwijs

Bij dit onderdeel past mij bescheidenheid. Ik heb nooit voor de klas gestaan en laat mij daarom graag beleren. Als men bepaalde door mij gedane voorstellen impracticabel vindt, dan is dat voor mij beslissend. Heeft men zeer goede ervaringen opgedaan met zelfwerkzaamheid en/of het bekend-maken van de leerling met bepaalde grondbeginselen van het historisch onderzoek, dan zou het onjuist zijn dergelijke onderdelen uit de les te weren. Wel vraag ik mij soms af of de problemen die men aan mijn voorstellen verbonden meent te zijn inderdaad geen oplossing toelaten. Zo is vrijwel iedereen gestruikeld over mijn pleidooi voor een leerboek dat 'de hoofdlijn' van het historisch proces volgt.

Als men denkt aan de bekende leerboeken van Palmer voor de geschiedenis na de Middeleeuwen en dat van Strayer en Munro voor de Middeleeuwen, dan zal men toch toegeven dat daar op een heel aanvaardbare manier die 'hoofdlijn' van het historisch proces wordt aangeduid. Ik zie niet in waarom binnen de weliswaar beperktere ruimte van een schoolboek iets dergelijks absoluut onmogelijk zou zijn. Met het voorbeeld van Palmer en Strayer en Munro is trouwens ook al aangegeven dat een concentratie op de 'hoofdlijn' van het historisch proces – in tegenstelling tot wat Molenkamp suggereert – geenszins een gefixeerdheid op de intellectuele geschiedenis behoeft te impliceren. Wel heb ik groot bezwaar tegen Molenkamp's voorstel om de leerling niet te confronteren met 'de alledagelijkse praktijk van bestuursinstellingen, of die nou van autoritaire of van democratische aard zijn'. Dit is weer een ander uiterste. Zeker wijs ik de myopische gerichtheid van het huidige geschiedonderwijs op de laatste vijftig jaar af, maar als men die catastrofale periode uit de West-Europese geschiedenis behandelt, kan men, dunkt mij, de leerling niet vroeg genoeg wijzen op het aandeel daarin van bepaalde politieke systemen. Zou dat overal gebeuren dan is

een herhaling daarvan althans iets minder waarschijnlijk. Dat betekent overigens niet dat het de taak van de geschiedenisleraar zou zijn om uit de geschiedenis afgeleide politieke desiderata aan de leerlingen voor te leggen, zoals Janssen Perio verlangt of althans onvermijdelijk acht. Voor zover het verleden ons lessen leert, zijn dat meer lessen voor hoe het niet dan hoe het wel moet.

Een laatste thema dat door alle deelnemers aan de discussie besproken werd betreft de relatie tussen geschiedbeoefening en de sociale wetenschappen. Wat Van der Dussen daarover in deze bundel schrijft, lijkt mij even helder, aanvaardbaar als afdoende. Ik onderschrijf zijn betoog volledig en in het bijzonder zijn conclusie dat de geschiedbeoefening en de sociale wetenschappen het best gezien kunnen worden als elkaars hulpwetenschappen. Ik heb ook niet gezegd – dat in tegenstelling tot de wijze waarop mijn betoogje soms geïnterpreteerd werd – dat de sociale wetenschappen voor de geschiedbeoefening van geen enkele betekenis zouden kunnen zijn. Integendeel, inzake de precisering van de details van een geschiedkundig betoog kunnen zij soms zeer nuttig zijn. Het is daarom nooit mijn bedoeling geweest te ontkennen dat een historisch verhaal kwantitatieve gegevens of elementen van een sociaal-wetenschappelijke theorievorming zou mogen bevatten. Juist daarom is mijn standpunt, geloof ik, liberaler dan dat van sommige van mijn tegenstanders. Voor hen is de God van de sociale wetenschappen een zeer jaloerse God die geen ander naast zich duldt en voor hen zijn daarom – zoals Van der Dussen terecht constateert – termen als geschiedenis, geschiedbeoefening of geschiedschrijving tot objecte begrippen geworden.

Mijn betoog had slechts tot doel aan te tonen dat het gezien het specifiek karakter van de geschiedbeoefening onwenselijk is de geschiedbeoefening geheel en al in de sociale wetenschappen op te laten gaan. Als historicus weet ik niet of ik om Lorenz's bewering dat geschiedenis en sociologie in feite hetzelfde zijn moet lachen of huilen. Men moet zich bovendien goed realiseren dat achter die ogenschijnlijk zo ontspannen, oecumenische gezindheid van mensen als Lorenz een zekere dubbelhartigheid verscholen ligt. Men kan zijn standpunt immers op twee manieren interpreteren: ofwel alle sociologie is eigenlijk geschiedenis, ofwel alle

geschiedenis is eigenlijk sociologie. Het valt dan op dat men in redeneringen als die van Lorenz de eerste interpretatie steeds mijdt als de pest en het altijd doet voorkomen alsof de uitspraken 'geschiedenis en sociologie zijn hetzelfde' en 'alle geschiedenis is in feite sociologie' equivalent zijn. En juist deze laatste interpretatie beoogt de eliminatie van de geschiedbeoefening als zelfstandige discipline.

Ter afsluiting het volgende. Janssen Perio schrijft dat de moderne pedagogiek en didactiek bijna unaniem 'Bildungs'-idealen tot taboe verklaard hebben. Eigenlijk is dat heel jammer en misschien ligt hier één van de oorzaken van veel problemen met het geschiedonderwijs. We leven in een tijd van zowel een teveel aan wetenschappelijke kennis (bedenkt U wat er jaarlijks aan historische studies van hoge kwaliteit verschijnt – en dat geldt niet alleen voor de geschiedbeoefening) als van een zekere depreciatie van de waarde van wetenschappelijke kennis.

Beide ontwikkelingen hebben misschien met elkaar te maken: een niet-schaars goed verliest zijn waarde. Bovendien zien we dat de wetenschap soms meer problemen genereert dan oplost.

Maar belangrijker is nog dat wij ons bewust zijn geworden van het geconstrueerde, artificiële, om niet te zeggen, cultureel karakter van de wetenschap. De wetenschap weerspiegelt niet de werkelijkheid zoals die is, maar is veeleer een manier van spreken en denken over de werkelijkheid – een 'discours' om met Foucault te spreken. Welnu, ons spreken en denken over de werkelijkheid is een veel belangrijker sociale en culturele determinant dan welke (som van) afzonderlijke wetenschappelijke inzichten dan ook. We moeten daarom, om het metaforisch uit te drukken, niet *in* de wetenschap blijven hangen, maar een standpunt zoeken dat ons in staat stelt er *van bovenaf* een blik op te werpen. Anders gezegd, we moeten een 'discours' ontwikkelen dat zich losweekt uit het wetenschappelijk 'discours' en ons daarmee in staat stelt om *over* de wetenschap, de geschiedbeoefening, de geschiedenis etc. als zelfstandige fenomenen te spreken en te denken. Het lijkt mij dat de 'Bildungs'-idealen van 18e en 19e eeuwse Duitse humanisten als Schiller, Goethe, Von Humboldt of Burckhardt in deze periode van scepsis ten aanzien van de wetenschap überhaupt ons de weg kunnen wijzen naar een betere omgang met de wetenschap en een beter soort onderwijs.

didactiekconferentie
oosterbeek, 11-12 november 1983

KLEIO A LA CARTE

met de historische kaart langs hoofdwegen en
slingerspaden

programma:

1. kaarten en kaartenmakers (lezing)
2. kaarten en simulatiespelen (lesmateriaal)
 - terpen
 - middeleeuwse stad
3. kaarten en onderzoek (lesmateriaal)
 - 17^e eeuwse stad
 - veenkoloniën
4. kaarten en revolutie (bronnenmateriaal)
 - de franse revolutie in de
groninger ommelanden
5. kaarten en beeldvorming (audio-visueel)
 - de watersnood van 1825 in Friesland
6. kaarten en aktualiteit

Het materiaal zal op de conferentie in syllabusvorm worden
uitgereikt.

aanmelding als deelnemer geschiedt door overschrijving
van f 125,- op postrekeningnummer 2634219 t.n.v. penning-
meester N.L.O. 't Hoo Emmius te Leeuwarden.
reis- en verblijfkosten boven een bedrag van f 100,- (met
een minimum van f 110,-) kunnen worden gedeclareerd
bij de organiserende instelling.
de V.G.N. onderzoekt op dit moment de mogelijkheid
per deelnemer een subsidie te verstrekken op de
deelnemerskosten.

VGN-nieuws

Discussiedag 5 nov.

naar een nieuw eindexamen:
doelstellingen en voorstellen.

U kunt zich nog opgeven
Inlichtingen tel. 08373-15958.

De Havo/Vwo en Mavo/Lbo secties van de VGN doen in het kader van deze eindexamendag een voorstel voor een minumpakket doelstellingen waarmee zoveel mogelijk docenten kunnen instemmen: vaardigheids- en attitudinale doelstellingen. Op het gebied van de inhoudelijke doelstellingen presenteren ze nog geen afgeronde reeks criteria. Een aanloop in die richting is wel te vinden in de verantwoording bij het model (examen)thema 'Minderheden in Nederland als gevolg van de dekolonisatie'. De secties doen geen uitspraken over niveauverschillen 'aangezien deze kwestie in onze discussies nog nauwelijks aan de orde is geweest'. Zij menen dat het niet op hun weg ligt om zich uit te spreken voor een bepaalde didactische methode. Hieronder volgen een aantal onderdelen uit hun voorstel:

'...Voordat we doelstellingen beschrijven is het nodig aan te duiden dat er een aantal basisvoorwaarden voor het geschiedenisonderwijs zijn, zonder welke ieder onderwijs in de geschiedenis mislukken moet. Deze voorwaarden zijn:

- leerlingen moeten geschiedenisonderwijs ervaren als zinvol, als onderwijs waar ze iets aan hebben en als onderwijs, dat aansluit op hun leef- en belevenswereld.
- leerlingen moeten gestimuleerd worden zich in te leven, zich te verplaatsen in een 'andere' leefwereld, zich te identificeren met historische groepen en figuren. Mogelijke hulpmiddelen daarbij zijn het historisch verhaal, een rollenspel e.d.

Doelstellingen

1- Aanleren van praktische vaardigheden

Hier kunnen genoemd worden:

- het hanteren van de atlas
- het verzamelen van informatie uit boeken, naslagwerken e.d.
- het observeren van illustraties, cartoons
- het interpreteren en vervaardigen van statistieken
- het omgaan met kranten, films, televisieprogramma's
- het maken van verslagen en samenvattingen

- het werken met modellen en hypothesen.

2- Het kritisch kunnen volgen en aanvullen van een (historisch) betoog

Dit veronderstelt kennis van een aantal (historische) begrippen, termen en feitelijke gegevens en het vermogen om daarvan een samenhangend geheel te maken. Begrippen en termen die horen bij onderwerpen als feodaliteit, imperialisme, democratie, gelaagde samenleving en begrippen die horen bij de methoden van het vak als feit, structuur, mening, subjectiviteit.

3- Leren relativeren

De leerling moet leren historische visies (zoals een conservatieve of marxistische visie) te onderscheiden en met elkaar te vergelijken om zodoende de betrekkelijkheid van de waarheid van een historisch beeld te leren inzien en de gevaren van een ongenueanceerd afgaan op een historisch beeld te onderkennen.

De leerling moet de betrekkelijkheid van de rol van evenementen inzien.

De leerling moet leren wat standplaatsgebondenheid is.

4- Beredeneerd kunnen kiezen

De leerling moet leren met historisch bronnenmateriaal om te gaan, namelijk: verzamelen; verwerken; interpreteren; concluderen. Bronnenmateriaal kan zo gebruikt worden voor de vorming van een samenhangend beeld en voor de vorming van een eigen oordeel.

5- Gebeurtenissen, ontwikkelingen, processen, structuren uit het verleden en uit de aktualiteit kunnen plaatsen in historisch perspectief

Dit wil zeggen dat de leerling gebeurtenissen, ontwikkelingen, processen en structuren moet kunnen plaatsen in hun eigentijdse sfeer en ook het eigen groeiproces van die gebeurtenissen e.d. moet onderkennen. Bij deze doelstelling is het belangrijk inzicht te krijgen in de continuïteit en de verandering in de geschiedenis.

Het thema 'Minderheden' als voorbeeld van een betere stofkeuze

Een betere stofkeuze betekent dat aangegeven moet kunnen worden waarom stof zinvol (of nuttig) geacht wordt voor leerlingen, tijdens en na hun schooltijd. De argumenten die daarvoor aangevoerd worden moeten overeenstemmen met de meningen van zeer veel collega's. Op grond van dezelfde argumenten kunnen ook andere thema's uitgewerkt worden. Bovendien zijn op grond van andere argumenten anderssoortige thema's mogelijk. Er is niet naar gestreefd alle mogelijkheden om stof zinvol te kiezen aan bod te laten komen. Er is naar gestreefd om aan te geven waarom dit thema zinvol is en

zodoende een aantal criteria te geven waarmee stofkeuze in een zinvol kader geplaatst kan worden.

Criteria om het thema 'Minderheden' te kiezen

- Het gaat om een probleem dat in onze samenleving algemeen als een belangrijk probleem wordt ervaren. Het probleem is niet recent, al is de bewustwording ervan wel van recente datum, en in de toekomst zullen velen ermee geconfronteerd worden naar alle waarschijnlijkheid. Het is dus een langlopend proces.
- Het is aannemelijk dat verantwoorde historische informatie over gebeurtenissen, verhoudingen en ontwikkelingen die van betekenis waren bij dit proces (of bij het ontstaan van één of enkele 'minderheden') bijdraagt aan het begrijpen van actuele en toekomstige situaties i.v.m. 'minderheden', en aan het begrijpen van historische informatie over analoge situaties die niet behandeld zijn in de les.
- Het is mogelijk dit thema verantwoord te geven omdat er voldoende wetenschappelijke gegevens beschikbaar zijn.
- Keuze op grond van bovenstaande overwegingen sluit aan bij de door velen genoemde functie van geschiedenis als hulpmiddel om onze eigen tijd te begrijpen, en sluit andere functies niet uit.
- Het thema biedt de gelegenheid om de doelstellingen zoals ze door het sectiebestuur opnieuw onder woorden zijn gebracht uit te werken.

...Tot zover het voorstel van de secties. Bij de conferentiestukken vindt U een gedetailleerde uitwerking van thema 'Minderheden'.

Utrecht, 5 november, Fockema Andreae-laan 3.

Kroniek

Oefenen voor het eindexamen

Nu iedereen meedoet, zijn wij allen met onze pupillen in dezelfde race om het hoge punt. Dat vergt training en daar komen de uitgevers aan tegemoet.

Bij Meulenhoff verscheen vorig jaar het 'Oefenboek ter voorbereiding op het Centraal Schriftelijk Examen Geschiedenis en Staatsinrichting', Wolters voorzorg zijn 'Geschiedeniswerkplaats' deeltjes van voorbeeldopgaven en examentips, Fibula van Dishoeck - relatief nieuwkomer op

deze markt – ging nog een stap verder. Gebruikers van hun 'Examenboek 1984' kunnen complete proefexamens, op niveau, bestellen. Een ruime keus aan oefenvragen en proefexamens bieden ook de 'Examenbundels geschiedenis' van uitgeverij Onderwijsers. Met hun schrale typografie vind ik ze ongeëvenaard in het oproepen van alle sombere en beklemmende associaties die het kille examen-spook nogal eens begeleiden. Oefenen of zakken: that's the question!

Het tijdschrift 'Geschiedenis in de klas' kwam met een nummer waarin overzichtelijk alle soorten vragen gerubriceerd werden die tot dusver per schooltype gesteld waren. Nu ook de schooltelevisie aan eindexamens doet is het wachten nog op de examen-cassette die oefengrage pretpakket-scholieren desnoods thuis, tussen andere video-spelletjes door, kunnen afspelen. Op Uw plaatsen . . . af!

C. Bogaerts

Cito biedt hulp bij het maken van meerkeuzevragen

Het samenstellen van toetsen en examens is geen eenvoudige zaak. Een van de problemen die hierbij om de hoek komt kijken is de keuze voor de vraagvorm. Een van de vraagvormen waarvoor gekozen kan worden is de meerkeuzevraag. Het schrijven van meerkeuzevragen vergt echter nogal wat achtergrondkennis.

Ten behoeve van beginnende toetsconstructeurs en docenten die zelf meerkeuzevragen willen gaan maken, heeft het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (Cito) te Arnhem in zijn reeks Algemene publikaties een bundel aanwijzingen voor het maken van meerkeuzevragen gepubliceerd onder de titel 'Het construeren van meerkeuzevragen'.

Met de nu verschenen uitgave over het construeren van meerkeuzevragen hoopt het Cito beginnende 'itemschrijvers' een handzaam overzicht te geven van de belangrijkste aanwijzingen voor het schrijven van meerkeuzevragen. De publikatie is gebaseerd op professionele testliteratuur en op geschriften van Citomedewerkers die worden gebruikt om docenten op studiebijeenkomsten of tijdens informatiedagen in te leiden in het 'itemschrijven'.

Het maken van goede opgaven blijkt een zorgvuldige en moeizame aangelegenheid te zijn. In de eerste plaats dienen toetsconstructeurs zich te bezinnen op de vraag welke doelstellingen door de leerlingen gerealiseerd moeten zijn. Uit de Citopublikatie blijkt dat voor het opstellen van

opgaven de doelstellingen het geschiktste uitgangspunt vormen: *Doelstellingen bepalen de inhoud en het niveau van de vraag*. Vandaar dat in *Het construeren van meerkeuzevragen* vrij uitgebreid ingegaan wordt op de relatie die er is tussen doelstellingen en vragen. Vervolgens wordt in de publikatie aandacht besteed aan de voor- en nadelen van de gesloten vraag ten opzichte van de open vraag en aan situaties waarin de meerkeuzevraag de meest geëigende vraagvorm is. Daarnaast krijgt de lezer een compleet beeld van de eisen waaraan meerkeuzevragen moeten voldoen. De uitleg daarvan gaat vergezeld van een groot aantal voorbeelden. Tenslotte geeft de publikatie een aantal aanwijzingen voor het samenstellen van een toets. Na een samenvatting volgt nog een beknopte bespreking van vier publikaties die voor de lezer wellicht interessant kunnen zijn.

Het construeren van meerkeuzevragen van N.G. Verhoeven en C.H. Beuk is uitgegeven als Algemene publikatie nummer 29 bij het Cito. De prijs is f 12,00 inclusief verzendkosten en het bestelnummer is 26069. Voor nadere informatie kunnen geïnteresseerden terecht bij de afdeling Voorlichting en documentatie van het Cito, Postbus 1034, 6801 MG Arnhem, telefoon (085) 455555.

Tegen de stroom in

Vanaf september is de energietentoonstelling 'Tegen de Stroom In' van de Stichting voor Milieu-Edukatie beschikbaar voor scholen.

De tentoonstelling is bruikbaar in een programma over milieu, energie en maatschappij.

Zij bestaat uit 42 kleurrijke panelen, een diaserie, een maquette en twee vitrines, en is geschikt voor iedereen vanaf 12 jaar. Tot nog toe heeft de tentoonstelling zich voornamelijk op volwassenen gericht. Aangezien echter ook veel scholen belangstelling hebben getoond is nu een deel van de tijd voor hen gereserveerd.

Voorwaarden

huur f 100,— per week, huur minimaal 1 week, ruimte minimaal 100 m² en afsluitbaar, toezicht.

Wij bieden

hulp bij opbouwen en afbreken, advies voor het geven van rondleidingen, een uitgebreide leestafel.

Voor meer informatie: Wies Akkermans, Stichting voor Milieu-Edukatie, Oude Gracht 42, 3511 AR Utrecht, tel. 030-333357.

Recensies

Maarten van Rossem, *Het radicale temperament: de dubbele politieke beleving van een generatie Amerikaanse intellectuelen (1934-1953)*. Hes Uitgevers, Utrecht 1983, 371 blz., gelijmd, f 70,—.

Het boek dat ik hier bespreek is een proefschrift verdedigd in de subfaculteit der geschiedenis te Utrecht en het behandelt wat op het eerste gezicht een erg specialistisch onderwerp lijkt, namelijk de geschiedenis van het tijdschrift *Partisan Review*, een blad van een groep New Yorkse intellectuelen gedurende de jaren 1934-1953. Maar die engte is maar schijn. Niet alleen waren de intellectuelen die bij het blad betrokken waren mensen van grote betekenis in de Amerikaanse cultuur, zoals de namen van Daniel Bell, Seymour Martin Lipset, Daniel Boorstin, Richard Hofstadter, Sidney Hook, Irving Howe, Mary McCarthy etc. wel aantonen. Maar bovendien waren deze mensen geobsedeerd door problemen van algemene geldigheid, problemen die bovendien de historicus wel extra moeten aanspreken. Zij geloofden namelijk dat zij de Geschiedenis met een hoofdletter begrepen, ja aan hun zijde hadden. Het hele thema van het boek is nu dat die geschiedenis zich niet zo makkelijk aan de leiband liet houden, maar hen voor lelijke verrassingen stelde. Het was dan ook de wel zeer spectaculaire en dramatische geschiedenis van de jaren rondom de Tweede Wereldoorlog.

De Partisan Review, geleid door hoofdredacteur Philip Rahv, bijgestaan door Dwight MacDonald en William Phillips, begon in 1934 als een communistisch blad dat alle heil uit het oosten verwachtte. De voornamelijk Joodse intellectuelen die er aan meewerkten wilden graag geloven aan een ideale maatschappij waarin avant garde-ideeën aangaande de kunst en utopische dromen van de arbeidersklasse harmonisch samenvloeiden. De werkelijkheid die volgde corrigeerde hun gedroomd hardhandig. Stalin wurgde de laatste resten vrijheid in Rusland en sloot vervolgens een pact met Hitler. En de Joodse intellectuelen in New York mochten dan dromers zijn – en hun idealisme was tegelijk zoals zo vaak een protest tegen hun herkomst – zij waren gevoelig en oprecht, zij registreerden hartstochtelijk en ontgaan de bittere teleurstellingen die hen overkwamen. Zij waren intellectuelen, zij lazen Malraux en vervolgens Koestler en tenslotte Orwell. Zij worstelden met de barre werkelijkheid.

Het boek van Maarten van Rossem behandelt die worsteling. Het doet dat eerst

langs de lijn der historische ontwikkeling, het geeft in twee hoofdstukken de historie van het tijdschrift. Vervolgens gaat het thematisch te werk, het bespreekt verschillende problemen waar de genoemde intellectuelen mee worstelden. In de eerste plaats hun relatie tot de Verenigde Staten, het vaderland dat zij in hun wilde jeugd verachtten en later hartelijk omarmden. In de tweede plaats hun worsteling met de cultuur en hun geloof in wat één van hen in een beroemd boek het einde der ideologie noemde (Daniel Bell). Ten derde hun botsing met hun eigen oorspronkelijke ideaal, de zo droevig geperverteerde totalitaire staat. De schrijver laat zien hoe wanhopig deze intellectuelen probeerden om in de pas te blijven met een voortdurend verrassende geschiedenis. Geweldig was de zwenking, of liever de bekering die ze daarvoor moesten doormaken. Mensen die gedweept hadden met de Sovjet-Unie werden er tenslotte toe gebracht om al hun heil te verwachten van de Amerikaanse democratie. Bewonderaars van Stalin werden profeten van de Koude Oorlog.

De schrijver volgt deze boeiende ontwikkeling aan de hand van de vele belangrijke en intelligente boeken die door de medewerkers van de *Partisan Review* werden geschreven, en niet te vergeten de artikelen en recensies in het blad. Zo geeft hij niet alleen een beeld van een intellectuele crisis maar lardeert zijn betoog ook nog met briljante résumés van zulke beroemde boeken als *The Lonely Crowd* van David Riesman, *The Liberal Imagination* van Lionel Trilling, *The Managerial Revolution* van James Burnham, *The Origins of Totalitarianism* van Hannah Arendt etc. Ook romans bespreekt hij met dezelfde verve en kritische originaliteit, speciaal de boeken die zo'n kolossale invloed hebben gehad: Arthur Koestler's *Darkness at Noon* en George Orwell's *Nineteen Eighty-Four*.

Een van de interessantste hoofdstukken voor de historicus is zeker dat over de zgn. Consensus-historiografie van vlak na de oorlog. Het werk van Daniel Boorstin en Louis Hartz komt daar aan de orde. Zij beweerden in zulke bekende boeken als *The Genius of American Politics* en *The Liberal Tradition in America* dat de Verenigde Staten een uniek land was, nimmer geteisterd door de diepe klasse- tegenstellingen en nationale verschillen die de oude wereld ontredde hadden. Amerika was het land van de daad, van de praktische gerichtheid, Europa ver vooruit. De schrijver analyseert die verbazingwekkende theorieën zeer bekwaam. Hij toont vervolgens meer waardering maar ook niet zonder kritiek, voor het beroemde boek van Richard Hofstadter *The Age of Reform*.

Kostelijke bladzijden wijdt hij aan deze historici.

In een korte recensie is het niet mogelijk recht te doen aan dit briljante proefschrift, dat wel zeer terecht met een cum laude bekroond is. De grote problemen van de verhouding tussen Amerika en Europa, tussen democratie en dictatuur, tussen elitaire en massa-cultuur, tussen ideaal en werkelijkheid komen alle aan de orde. Wat mij daarbij nog het beste bevalt is de volstrekte afwezigheid van wetenschappelijk jargon, van gewichtigheid en dikdoenerij. Van Rossem schrijft een directe, levendige, geestige stijl. Ik heb telkens strepen gezet waar ik dacht: wat is dat nu toch weer aardig geformuleerd, beeldend, boeiend. De allerfraaiste passage vond ik die op p.256-257 over het imago dat Amerikaanse intellectuelen van Europa hebben, *'voorgesteld als een kruising tussen Auschwitz en een door Gustave Doré getekende negentiende eeuwse achterbuurt, het geheel geregeerd, geterroriseerd is beter, door een wezen dat het midden hield tussen Stalin, Hitler en graaf Dracula... Europa was een amalgaam van Berlijn en Moskou, waar desperate massamensen gedurig op zoek waren naar gewetenloze charismatische leiders'* enz. Wat er volgt is nog veel mooier, maar lees het zelf.

Laat u dit boek niet ontgaan, al is het helaas akelig duur. En geloof met mij in de stelling die de proefschrift-uitgave van het boek begeleidt, *'Een overtuigende historische synthese kan alleen het werk zijn van een individueel brein.'* Met zijn eigen boek heeft Maarten van Rossem die stelling overtuigend bewezen.

J.W. Schulte Nordholt

G. Puchinger, *Ontmoetingen met Nederlandse politici*. Uitg. Terra, Zutphen 1982, 388 blz. + ill. en register, prijs f 36,—.

In de serie *Ontmoetingen* die Puchinger bij Terra uitgeeft en waarin hij reeds elders verschenen artikelen van meer of minder recente datum over bepaalde personen en hun werk thematisch ordent, vormt het deel *Ontmoetingen met Nederlandse politici* een uitschieter in de op zich toch al belangwekkende reeks.

Aansluitend bij *Ontmoetingen met anti-revolutionairen*. (1981) komen in dit deel rooms-katholieke, christelijk historische, liberale en socialistische politici aan de orde.

Terecht wordt de bundel geopend met een uitvoerige schets van mgr. prof. dr. H.J.A.M. Schaepman, de man die het r.k. volksdeel van ons land politiek bewust heeft gemaakt. Onmiddellijk daarop volgt mgr. prof. dr. W.H. Nolens de machtige

fractie leider van de RKSP in de jaren tien en de eerste helft van de jaren twintig. Bij deze drie afzonderlijke artikelen over Nolens wrekt zich het bij elke bundeling dreigende gevaar van herhaling, ook al wordt er in elk artikel een nieuw aspect aangeroerd. Verder komen nog aan bod Ruijs de Beerenbrouck, Aalberse, Verschuur, A.F. de Savornin Lohman, Gerretson, J.Th. de Visser, B.C. de Jonge, Cort van der Linden, Lely, A.C.D. de Graeff, Bosboom, Marchant, Troelstra, Wibaut, Duys, Schaper, Drees, Den Uyl en Van Tijn.

De opstellen zijn meestal geschreven n.a.v. een biografie over of memoires van de betrokkene of n.a.v. een brochure of nota van diens hand.

Al lezend komt vaak de behoefte op om vergelijkingen te maken met hedendaagse problemen of om de vele gegevens over het politieke en staatkundige leven in Nederland die Puchinger ons verschaft verder te bestuderen. Zijn twee delen *Colijn en het einde van de coalitie* bieden een mogelijkheid daartoe.

Enkele parallellen die mij opvielen zijn: de voorname rol die de fractieleider kan spelen om een bepaald kabinet te steunen wordt hier goed gedemonstreerd aan Schaepman als 'de paladijn van het kabinet Mackay' en de vergelijking met figuren als Romme en Lubbers dringt zich automatisch op.

Een andere parallel valt te trekken tussen de rol van mr. J.E.W. Duys' brochure *Ter oriëntering*, geschreven na de verkiezingsnederlaag van de SDAP in 1933 midden in de crisisjaren en het nieuw-realisme dat in de PvdA thans opgeld doet. Duys, misschien te vergelijken met Marcel van Dam, wenste veel rethoriek en revolutionair gepraat over boord te werpen. Afstand scheppen tot de CPN, erkenning van het koningshuis, erkenning van het wettig gezag en van de nationale staat stonden in zijn programma.

Curieus is ook de opmerking van Den Uyl na de gewonnen verkiezingen in 1977 dat nu de partij geen 'miskende' en 'achtergestelde' groep meer was. Afgezien van het achterwege blijven van de vraag: waarom hebben we dat beeld, blijken de gloriejaren van de partij onder W. Drees wel heel snel historie te zijn geworden.

In het artikel over de oud gouverneur-generaal en minister van buitenlandse zaken A.C.D. de Graeff komen we in aanraking met een bekend thema uit het Nederlandse buitenlandse beleid: de rechten van de mens. Het gelukte De Graeff dankzij kundig, vasthoudend maar tegelijk ook voorzichtig manoeuvreren om in de Volkenbondsvergadering van 29-9-1933 een resolutie te doen aannemen tot hulpverlening aan uit Duitsland verdre-

ven joden. En dat op een moment dat Duitsland nog lid was van de Volkenbond!

Interessant is het ook om te lezen (p. 188/9) welke verklaring Colijn aan Gerretson geeft over de aanvaarding van de motie Deckers in 1939 die leidde tot de val van het vijfde kabinet van Colijn. Colijn schrijft de motie aanvaard te hebben omdat er de volgende dag gestemd zou moeten worden over een belangrijke supplementie op de defensiebegroting. Dat duldde geen uitstel en afwijzen van de motie Deckers zou zeker geleid hebben tot een verwerping van de aanvullende begroting voor de defensie en dat zou het landsbelang nog meer schade doen.

Het al oude probleem van de relatie tussen partijen en Kamerlid (p. 145) wordt door A.F. de Savornin Lohman als volgt gesteld: De Kamerleden van een partij behoren zoveel mogelijk homogeen te zijn in hun optreden, en ook is een morle band met de kiezers wel degelijk gewenst, maar de Kamerleden behoren jegens de partijorganisatie en ook onderling in hun beslissingen in het parlement vrij en zelfstandig te zijn. Opgelost if ever, is dit vraagstuk nog niet.

In het stuk over Wibaut viel op de beschrijving, ontleend aan diens memoires, van zijn breuk met het r.k. geloof, op het punt van het stellen van verschillende eisen aan de massa en aan de intellectuelen. Wat bleef er zo over van de 'Eenheid des Geloofs' (p. 321/2). Wibaut zelf koos voor een ander geloof en voor de 'massa'. Er zou nog meer aan te halen zijn, ook uit de bundel over de anti-revolutionairen, waarin o.a. Groen, Kuyper, Heemskerk, Idenburg, Colijn, Schouten, Gerbrandy, Bruins Slot en Zijlstra figureren. De plaatsruimte staat het niet toe.

Tot slot, een serie bundels waar zeker de geschiedenisdocent veel van zijn of haar gading uit kan putten en waar ook een leerling uit de Havo/Vwo top voordeel en lering uit kan trekken.

P. van Hees

F.S. Gaastra, *De geschiedenis van de VOC* Unieboek, Bussum 1982.

De twee hoofdstukken over de VOC in Azië, verschenen in de delen 7 en 9 van de AGN, vormen de basis van dit boek.

In het inleidend hoofdstuk over de oprichting en de organisatie van de VOC wordt twijfel uitgesproken over de oude stelling dat de handelsbelemmeringen die Filips II opwierp op het Iberisch schiereiland de Noord-Nederlanders de steven deed wenden naar Azië. De staatkundige structuur aldaar bepaalde in hoge mate de invloed die de VOC er kon verwerven. In verschil-

lende delen van Azië toont de expansie dan ook een wisselend karakter. Soms agressief en militair, soms louter commercieel.

In de achttiende eeuw maakte de maritieme expansie plaats voor een proces van territoriale machtsontplooiing, dat gepaard ging met een explosieve groei van de uitgaven. De behoefte aan personeel kon bij lange na niet gedekt worden door de Ned. provincies. Over de gehele periode van de VOC zou circa 40 procent van de matrozen en 60 procent van de soldaten van buitenlandse afkomst geweest zijn. In het algemeen meldden zich diegenen als matroos of soldaat aan die niet gegrouwd waren, geen zorg hadden voor een gezin en die tot de allerarmsten behoorden. Immers het loon, de arbeidsomstandigheden en het hoge sterftecijfer waren bepaald niet aantrekkelijk. Bij de discussie over de vraag of de VOC de Aziatische economie beïnvloed heeft, stelt Gaastra dat dit inderdaad het geval is geweest. Met name gold dit voor een aantal produkten als peper, textiel en edel metaal.

Ten aanzien van de invloed van zilver op de economie van India zijn de meningen verdeeld. De Duitse historicus Rothermund komt tot de conclusie van een stagnerende invloed, zijn Indiase collega Prakash meent dat er integendeel sprake was van een aanmerkelijke stijging van inkomsten, produktie en werkgelegenheid. De eindconclusie over dit boek kan zijn: schitterend uitgegeven, veel platen, nuttige tabellen en een uitgebreide literatuurlijst. Toch lijkt mij het wetenschappelijke niveau van het boek te hoog om het voor leerlingen interessant te maken voor een werkstuk of een scriptie. Maar hierin wil ik mij graag vergissen!

F.R. Kat

Rudolf Bahro, *Het alternatief. Een kritiek van het reëel bestaande socialisme*. V. Genep, 1980, prijs f 42,50.

Volgens Marcuse is dit boek de belangrijkste bijdrage tot de marxistische theorie en praxis die in de laatste decennia is verschenen. Uiteraard is dit de subjectieve zienswijze van de studentenpastor van de jaren zestig. Toch kan in alle objectiviteit gesteld worden dat deze pil (438 blz.) een levendige discussie heeft uitgelokt onder linkse intellectuelen in het westen. De ondertitel van het boek is ontleend aan Marx. Diens voorstudie tot *Das Kapital* kreeg in 1859 de titel *Zur Kritik der politischen Oekonomie* mee. Natuurlijk is deze overeenkomst geen toeval. Net als zijn grote voorganger wil Bahro op wetenschappelijke wijze radicale maatschappijkritiek leveren. Niet om een interpreta-

tie toe te voegen maar om de wereld te veranderen!

Wat beweert Bahro nu eigenlijk en waaruit bestaat zijn alternatief? Zijn centrale stelling is dat het reële socialisme in Oost-Europa in werkelijkheid geen socialisme is. Het gebruik van termen als deformatie van de revolutie of de verraden revolutie vermag geen inzicht te geven in de oost-europese maatschappijstructuur die sui generis is. Naar analogie van het vroegkapitalisme spreekt Bahro dan ook van protosocialisme. De afschaffing van het privé-eigendom heeft de gehele maatschappij weerloos gemaakt tegenover het almachtige staatsapparaat: een politieburocratische produktieverhouding. Als oplossing om uit de problemen te komen stelt hij dat het echte socialisme alleen bereikt kan worden langs de weg van een culturele revolutie.

Zeer uitgewerkt geeft hij een vijftal punten aan die een strategie kunnen vormen voor een communistisch alternatief (hoofdstukken 10, 13 en 14). Los van elk jargon geformuleerd komen die neer op sociale en politieke emancipatie van de totale, onmondig gehouden bevolking achter het IJzeren Gordijn.

Wat nu nog klinkt als utopie zou best eens realiteit kunnen worden. Kettters zijn wel meer wegbereiders geweest van latere hervormingen.

F.R. Kat

De complete geschiedenismethode met aparte edities voor vwo, havo/mavo en lbo. Maakt actief kennis verwerven mogelijk door:

- aanbieding van de leerstof in een taal die de leerling boeit;
- zinvolle en originele illustraties;
- werkboeken gericht op zelfwerkzaamheid met afwisselende opdrachten.

**KLIK OP
DE TIJD**

Auteurs-team:
E.W. Heist
drs. C.P.W.F. Herzberg
A.J. Kaaysemaker
drs. H. Ulrich
(eindredacteur)
A.L. Verhoog
G. Vermeulen
prof. dr. H.L. Wesseling

NIEUW!!!

Toetsenbundels Kijk op de Tijd, ten behoeve van de docenten. Bestaat per hoofdstuk uit:
- een eindtoets met open vragen;
- een paralleltoets met vnl. meerkeuzevragen;
- antwoorden bij de toets;
- een normering.

Reeds verschenen:
Toetsenbundel deel 1 AVO
ISBN 90 208 8603 7
Richtprijs f 25,—

Toetsenbundels voor de LBO-editie en voor de volgende leerjaren van het AVO zijn in voorbereiding.

MALMBERGS C.S.E.-KATERNEN GESCHIEDENIS

Met aparte edities voor mavo en havo/vwo.

Onderwerpen t.b.v. het examen in 1984:

Nederland van 1940-1949

(het katern Nederland 1939-1946 met bijlage voor de jaren 1946-1949)

mavo-editie

ISBN 90 208 6553 6 f 11,25

havo/vwo-editie

ISBN 90 208 6563 3 f 12,—

Aparte bijlage, bij het katern

ISBN 90 208 7823 9 f 3,60

De Verenigde Staten van Amerika van 1917-1949

mavo-editie

ISBN 90 208 7853 0 f 9,30

havo/vwo-editie

ISBN 90 208 7893 X f 9,80

Auteurs: K. van Dijk, drs. H. Ulrich en A.L. Verhoog.

Ook verkrijgbaar in de boekhandel.



malmberg

UITGEVER BV DEN BOSCH

Een uitgave van
Malmberg b.v.
Postbus 233
5201 AE Den Bosch
tel.: 073-215565.

Geschiedenis voor volwassenen

Achter het heden

een actuele geschiedenis



Drs. J.S. Wijne, E. Boerrigter, drs. G.A. Huijbregts

Actueel is het sleutelwoord voor deze speciaal voor het volwassenenonderwijs ontwikkelde geschiedenis-methode. Uitgangspunt vormt hierbij de kennis van de actualiteit die de cursisten meebrengen. Telkens wordt vanuit actuele instappen verder doorgewerkt naar de diepere historische achtergronden.

Samenstelling

De methode bestaat uit een cursusboek, drie werkboekjes en een docentenhandleiding.

Opzet cursusboek

- een beknopt chronologisch overzicht, van prehistorie tot heden
- een tiental thema's, waarin de geschiedenis van de 20e eeuw in historisch perspectief wordt behandeld
- een plezierig leesbare tekst, in een heldere structuur

Overzicht

Achter het heden

90 01 95010 8 264 p. f 40,75

Werkboek 1 (bij thema Nederland)

90 01 95012 4 48 p. f 6,40

Werkboek 2 (bij thema Internationaal)

90 01 95013 2 60 p. f 7,10

Werkboek 3 (bij thema Cultuur)

90 01 95014 0 69 p. f 7,80

Docentenhandleiding

90 01 95011 6 146 p. f 34,75

- literatuurlijsten bij chronologisch overzicht en thema's
- uitgebreid register

Opzet werkboekjes

- samenvattingen van de hoofdstukken uit het cursusboek (herhaling)
- per hoofdstuk een groot aantal vragen (zelfstudie)
- per hoofdstuk een serie gevarieerde opdrachten (voorbereiding CSE)

Docentenhandleiding

- didactische aanwijzingen en lessuggesties
- antwoordbladen voor de vragen en opdrachten

Thema's

- 1 Nederland op de drempel van een nieuwe tijd
- 2 Groeiende tegenstellingen in het na-oorlogse Nederland
- 3 Staatsinrichting van Nederland
- 4 Internationale en supranationale verbanden
- 5 Waar blijft de eeuwige vrede?
- 6 De opstand tegen het Westen
- 7 Het wonder der techniek
- 8 Emancipatie
- 9 Godsdienst en samenleving
- 10 De samenleving en haar kunst

Verkrijgbaar bij de boekhandel
en bij Wolters-Noordhoff bv
Postbus 58, 9700 MB Groningen
Telefoon (050) 16 23 13



Wolters-Noordhoff