

# Historisch denken en redeneren

## Goede doelen voor het geschiedenisonderwijs?

Onder vakdidactici lijkt overeenstemming over de belangrijkste doelen van geschiedenis- onderwijs: historisch denken en historisch redeneren. Met behulp van de drieslag van Biesta, *kwalificatie*, *socialisatie* en *subjectificatie*, betoog ik dat ook historische kennis en burgerschap als volwaardige doelen van geschiedenisonderwijs kunnen worden gezien. Ook toon ik aan dat het historisch denken zoals dat nu aan de lerarenopleidingen wordt onderwezen, problematisch is.

Matthijs Wieldraaijer is  
redacteur van Kleio.

In Nederland zijn er twee ‘kampen’ van vakdidactici die de afgelopen decennia ideeën hebben geformuleerd over wat de doelen van geschiedenisonderwijs zouden moeten zijn. Het ene is het kamp van het historisch redeneren, aangevoerd door Carla van Boxtel en Jannet van Drie, het andere is het kamp van het historisch denken, aangevoerd door Arie Wilschut. Er is in recente publicaties (bijvoorbeeld in de publicaties *Bij de tijd* 1, 2 en 3 van de VGN) wel een poging gedaan om deze twee tradities te verenigen, maar naar mijn opvatting is dit nog niet erg geslaagd. Historisch redeneren concentreert zich namelijk op de vakvaardigheden en kan geschaard worden onder wat onderwijsfilosoof Gert Biesta *kwalificatie* noemt – het aanleren van kennis, vaardigheden en houdingen, met als doel dat een leerling iets kan. Het historisch denken in het kamp Wilschut daarentegen wordt omschreven als een bepaalde mentaliteit die rond 1800 is ontstaan in West-Europa. Als zodanig kan het historisch denken beter geschaard worden onder wat Biesta *socialisatie* noemt – de oriëntatie op de bestaande tradities, culturen en praktijken van de hedendaagse samenleving met als doel te kunnen deelnemen aan die samenleving. Bij historisch denken gaat het namelijk om het aanleren van de normen en waarden van de ‘moderne’ historicus. Laten we het beestje maar gelijk bij de naam noemen.

### **‘Historisch denken zoals Wilschut dat beschrijft is niets anders dan een vorm van historisme’**

Historisch denken zoals Wilschut dat beschrijft is niets anders dan een vorm van historisme. Het is inmiddels wel duidelijk dat historisme een negentiende-eeuwse levensbeschouwing is. Daarom leidt het aanleren van historisch redeneren bij leerlingen niet automatisch tot historisch denken. Vanuit de historische redeneervaardigheden die worden aangeleerd door historische kennis te gebruiken, kom je niet automatisch uit bij een levensbeschouwing. Ik denk dat elke leraar

geschiedenis deze observatie kan onderschrijven. Vandaar dat ik beide tradities ook apart beschrijf en van elkaar onderscheid.

### **Elegant en praktisch**

Het model historisch redeneren van Carla van Boxtel en Jannet van Drie is elegant in zijn overzichtelijkheid en praktisch in zijn bruikbaarheid in de geschiedenisles. Daarvoor verdienen de bedenkers alle lof. Historisch redeneren legt de nadruk op de vaardigheden die komen kijken bij het schoolvak geschiedenis. Het gaat dan om vaardigheden zoals het gebruik van begrippen, het geven van argumenten, contextualiseren, bronnenonderzoek doen, veranderingen beschrijven en historische verklaringen geven. Het is ontstaan vanuit de empirische beschrijving van wat leraren en leerlingen doen op het moment dat zij vakinhoudelijke geschiedeniskennis gebruiken om over het verleden na te denken. Omdat de onderdelen van historisch redeneren heel goed in meetbare (les)doelen zijn om te zetten, kun je als docent de vordering van leerlingen goed bijhouden. Het is daardoor relatief eenvoudig om aan de hand van dit model een leerlijn te formuleren. In het geschiedenisonderwijs valt goed met dit model te werken en daar wil ik dus niets op afdingen. Maar er zijn ook nadelen. Het eerste nadeel is dat het model is ontstaan vanuit een empirische beschrijving van wat leerlingen en leraren doen wanneer zij geschiedeniskennis gebruiken om historisch te redeneren. Een empirische beschrijving geven van wat leraren en leerlingen doen, is op zichzelf heel nuttig. Maar het model kan daardoor geen antwoord geven op de vraag of dit model wel de *juiste* historische onderzoeksmethoden en redeneerwijzen bevat. De normatieve vraag *Welke redeneerwijzen zouden leerlingen in het onderwijs moeten worden aangeleerd?* is met een verwijzing naar de onderwijspraktijk zelf niet te beantwoorden. Dat zou een cirkelredenering zijn. Daardoor is het model kwetsbaar voor aanvallen vanuit de geschiedfilosofie, waar veel fundamenteler wordt nagedacht over de werk- en denkwijze van een historicus wanneer deze onderzoek doet of een historisch verhaal schrijft.



### Inhoud ondergeschied

Het aanwijzen van historisch redeneren als hoofddoel van geschiedenisonderwijs heeft verder als nadeel dat er op grond van het model geen beargumenteerde keuze gemaakt kan worden voor de inhoud van het schoolvak geschiedenis. Historisch redeneren veronderstelt namelijk dat er een bepaalde vakinhoud geleerd moet worden waarmee leerlingen kunnen redeneren. Maar er kunnen op grond van het model geen uitspraken worden gedaan over welke inhoud dat zou moeten zijn. In sommige publicaties van Carla van Boxtel en Jannet van Drie lijkt het erop dat de vakinhoud ondergeschied is aan het redeneren. Zo bezien kan historisch redeneren ook prima aangeleerd worden aan de hand van het feodalisme in Japan, de Maori's in Nieuw-Zeeland of het Ashantirijk in Afrika. Eigenlijk maakt het helemaal niet uit welke historische kennis er overgedragen wordt. Als er maar historisch geredeneerd wordt.

### ***‘Zo bezien kan historisch redeneren ook prima aangeleerd worden aan de hand van het feodalisme in Japan, de Maori's in Nieuw-Zeeland of het Ashantirijk in Afrika’***

De vraag naar de vakinhoud is uiteraard minder relevant wanneer er zoiets als een Nederlandse canon of een West-Europees tijdvakkenkader wettelijk verplicht is, zoals nu het geval is. Maar er kunnen geen antwoorden gegeven worden op de vraag welke inhoud centraal moet staan in het schoolvak. Daaruit volgt mijns inziens dat het niet onredelijk is om te denken dat de vakinhoud – de specifieke historische kennis – ook een doel kan zijn van geschiedenisonderwijs. Je zou het zelfs scherper kunnen formuleren. Met behulp van de redeneervaardigheden kun je beter nadenken over het verleden en wordt je beter in het schoolvak geschiedenis. Zo bezien is historisch redeneren een instrument om geschiedenis te leren. Maar heeft het niet iets vreemds om een hulpmiddel te verheffen tot het belangrijkste doel van geschiedenisonderwijs? Zo zou je zelfs kunnen beweren dat het historisch redeneren ondergeschied is aan de vakinhoud. Als hulpmiddel is het onmisbaar, maar uiteindelijk gaat het om de historische kennis. Dat de concrete vakinhoud een belangrijk doel is van geschiedenisonderwijs, wordt zelden opgemerkt in de vakdidactische literatuur. Daardoor wordt de discussie over de inhoud van het historische referentiekader in het voortgezet onderwijs vaak niet gevoerd, terwijl die wel belangrijk is. De vragen *Wat moeten leerlingen leren, Welke historische kennis is de moeite waard?* worden daardoor minder vaak gesteld. ▶



### Besef of denken

Historisch denken staat duidelijk in een andere traditie. Ooit noemde Arie Wilschut historisch denken historisch besef. Maar al snel stapte hij over op het begrip historisch denken, terwijl tegenwoordig Wilschut en de zijnen het begrip historisch besef toch weer aantrekkelijker lijken te vinden dan historisch denken. Het is ook zo dat historisch besef en historisch denken (zoals Wilschut dat beschrijft) in elkaars verlengde liggen. Het belang van historisch denken zoals dat is uitgewerkt door Wilschut kan niet onderschat worden. Het begrip historisch denken en de kenmerken zoals die door Wilschut worden omschreven, zijn namelijk opgenomen in de kennisbasis van zowel de eerste- als de tweedegraadsopleidingen geschiedenis. Deze kennisbasis is verplichte kost voor alle studenten die in Nederland leraar geschiedenis willen worden. Alle leraren worden dus in beginsel opgeleid in de traditie van Wilschut. Dat is echt anders bij het model van Van Boxtel en Van Drie. Daar komen studenten alleen mee in aanraking als lerarenopleidingen dat zelf aanbieden of als de student of docent daar zelf actief naar op zoek gaat. Wat historisch denken precies inhoudt, wordt uitgewerkt in het handboek *Geschiedenisdidactiek*. Omdat dat handboek de basis vormt van veel wat in de kennisbasis staat, zal het hier als uitgangspunt worden genomen bij de bespreking van het concept historisch denken.

### **‘Studenten komen alleen met het model van Van Boxtel en Van Drie in aanraking als lerarenopleidingen dat zelf aanbieden’**

Historisch denken is volgens het handboek rond 1800 in Europa ontstaan. Door de heftige breukervaring van de revoluties die in die tijd plaatsvonden, kreeg men het idee dat het verleden anders is dan het heden. Daaruit volgde het besef van veranderingen, van verschillende tijden die onderscheiden kunnen worden en dat er dus verschillende perioden zijn. Volgens het handboek heeft het ‘moderne’ historisch denken dat destijds is ontstaan de volgende vier kenmerken: realiteitsbewustzijn, chronologie en periodisering, historische distantie en tijdgebondenheid, anachronisme en onvoorspelbaarheid. *Realiteitsbewustzijn* is dat je feit en fictie, het mythische en het historische niet mag vermengen. *Chronologie en periodisering* houdt in dat elke periode uniek in zichzelf is en dat er dus onderscheid is tussen verschillende perioden. *Historische distantie* is dat er een afstand is tussen heden en verleden. Er kan dus geen sprake zijn van een wij-perspectief als er gesproken wordt over bijvoorbeeld de Gouden Eeuw. De laatste categorie *tijdgebondenheid*,



*anachronisme en onvoorspelbaarheid* is een beetje een rommelige categorie. In het handboek worden bij deze categorie verschillende dingen betoogd. Bijvoorbeeld dat elk tijd zijn eigen kenmerken heeft die niet verward mogen worden met die van een andere tijd. Er wordt geschreven dat anachronismen niet helemaal te vermijden zijn, maar dat we wel ons best moeten doen. Oordelen over het verleden volgens huidige maatstaven is uit den boze, want geen enkel waardepatroon is universeel of algemeen geldig. Elk waardepatroon is namelijk historisch bepaald. Onvoorspelbaarheid houdt volgens het handboek in dat de geschiedenis een open karakter heeft en dat de uitkomst nooit van tevoren bepaald is.

Op grond van deze beschrijving van het historisch denken worden in het handboek *Geschiedenisdidactiek* andere doelen van geschiedenis resoluut afgewezen. Het handboek stelt dat geschiedenisonderwijs niet dient om er 'morele lessen' uit te trekken, want dat is gevaarlijk. Geschiedisonderwijs mag niet in dienst staan van *staatsburgerlijke doelen* (het 'creëren' van verantwoordelijke burgers). Dat staat immers op gespannen voet met historisch denken, bijvoorbeeld het respect hebben voor de feiten. *Identiteitsvormende doelen* worden ook grotendeels afgewezen, zij het dat een reflectieve houding – het zich 'verhouden' tot het verleden zonder het te verheerlijken of te veroordelen – wel wordt geaccepteerd. Maar de belangrijkste doelen van het geschiedenisonderwijs zijn volgens het handboek de *kritisch-analytische doelen*, en dat is volgens het handboek hetzelfde als *historisch denken*. Als we *Geschiedenisdidactiek* van Wilschut volgen, is er maar één echt goed doel van geschiedenisonderwijs en dat is historisch denken.

### Abstracte doelen

In tegenstelling tot het historisch redeneren is het bij historisch denken niet duidelijk hoe door het volgen van geschiedenisonderwijs de doelen van het historisch denken bereikt worden. De kenmerken van historisch denken zijn soms abstract en vaag en daardoor moeilijk meetbaar of toetsbaar. Op zichzelf hoeft dat geen probleem te zijn: onderwijs draait om meer dan alleen maar meetbare en toetsbare doelen. Maar een probleem voor historisch denken zoals omschreven door Wilschut is dat het niet automatisch voortvloeit uit het leren van de vakinhoud (de tien tijdvakken) en het aanleren van de bijbehorende historische redeneerwijzen *verzamelen, ordenen, verklaren* en *beeldvormen*. Het is daardoor zelfs de vraag of de beste gymnasiasten die eindexamen geschiedenis hebben gedaan (of zullen doen) ooit historisch zullen leren denken zoals Wilschut dat voor ogen heeft.

Een ander probleem is dat de omschrijvingen van de kenmerken van historisch denken discutabel zijn. Zo is het onderscheid tussen het mythische en het historische veel moeilijker te maken bij

historische verhalen dan Wilschut denkt. Om een voorbeeld te geven: de bewering dat de (radicale) verlichting de basis vormt van onze seculiere samenleving zou je best mythisch kunnen noemen, in de zin dat het een oorsprongsverhaal is. Toch zijn er voldoende professionele historici te vinden die deze mythe aanhangen. Denken deze historici dan niet correct historisch? Verder zijn de meeste historici van mening dat er verschillende tijdlagen in het verleden aan te wijzen zijn. Daardoor is het niet eens zo eenvoudig om verschillende perioden van elkaar te onderscheiden op grond van unieke of specifieke kenmerken, zoals het handboek dat wil. Wanneer is iets anachronistisch en wanneer niet? Hoe zit het met de gelijktijdigheid van het ongelijktijdige?

## ***'In de geschiedenisles mag geen moreel oordeel geveld worden. Ik zie dat als een zeer problematisch en onwenselijk standpunt'***

*Historische distantie* is op zichzelf een prima uitgangspunt om het wetenschappelijk debat te reguleren. Maar in het maatschappelijke debat over bijvoorbeeld slavernij of Zwarte Piet is het veel moeilijker en misschien zelfs wel onwenselijk. Bovendien heeft het concept historische distantie geen boodschap aan het *aanwezige verleden*. Dat is het verleden dat maar niet weg wil gaan uit het heden. Een voorbeeld van het aanwezige verleden is bijvoorbeeld hoe in Duitsland vandaag de dag nog steeds wordt geworsteld met het collectieve trauma dat door de Holocaust is veroorzaakt.

### Moreel oordelen

Wat ook opvalt, is dat in het handboek geclaimd wordt dat onderwijs weliswaar een pedagogische opdracht heeft, maar dat morele lessen geen geschiedenislessen zijn. Met andere woorden: in de geschiedenisles mag geen moreel oordeel geveld worden. Ik zie dat als een zeer problematisch en onwenselijk standpunt. Ik pleit ervoor dat er juist in de geschiedenisles moreel geoordeeld wordt. Het is zeker zo dat in eerste instantie historische personen begrepen moeten worden vanuit hun eigen context. En zelfs kunnen we met onze leerlingen de dialoog aangaan met de 'morele horizonten' van personen en groepen uit het verleden. Wellicht kunnen we ons eigen morele kader op grond daarvan verder aanscherpen. Maar vervolgens lijkt het mij ook goed verdedigbaar dat geschiedenislessen gebruikt worden om leerlingen te oefenen in het ethisch redeneren. In het kader van de socialisatiefunctie van onderwijs, kun je in de geschiedenisles best een discussie voeren over 'goed en fout'. Als dan de eindconclusie van de leerlingen luidt dat kinderarbeid ronduit verwerpelijk is, dan lijkt mij dat een mooie uitkomst. ►

Het is mij dan ook een raadsel waarom in het handboek *moreel-pragmatische doelen en burgerschapsdoelen* van geschiedenisonderwijs naar de prullenmand worden verwezen.

Als laatste wil ik nog ingaan op de opmerking die in het handboek *Geschiedenisdidactiek* gemaakt wordt dat geen enkel waardepatroon universeel of algemeen geldig is. Er wordt aangegeven dat elk waardepatroon historisch bepaald is. Deze opmerking is bijzonder merkwaardig. In de eerste plaats is deze claim zeer betwistbaar. Er zijn voldoende historici te vinden die van mening zijn dat er zoiets is als een universele morele wet of objectieve morele standaarden, bijvoorbeeld in de vorm van mensenrechten of grondwettelijke rechten. Dat in-

## **‘Waarom zouden we een mentaliteit (het historisme) die ergens in de negentiende eeuw is ontstaan nog willen onderwijzen?’**

zichten over wat goed en fout is door de tijd heen *veranderen*, betekent nog niet per definitie dat deze *relatief* zijn. Uit de veranderingen van morele kaders, die inderdaad evident waarneembaar zijn in de tijd, volgt nog niet automatisch de conclusie dat moreel relativisme de enige juiste (levensbeschouwelijke) positie is. Hieruit blijkt duidelijk de levensbeschouwelijke component van historisch denken. Maar stel dat Wilschut en de zijnen gelijk hebben: het hoort bij het historisch denken dat elk waardepatroon historisch bepaald is en dat geen enkel waardepatroon universeel geldig is. Dan betekent dat ook het *historisch denken* historisch bepaald is. Daarmee ondergraaft het zijn eigen positie. Historisch denken kan geen absolute geldigheid claimen en op grond van de relativiteit van waarden en normen op elk moment verworpen worden. Historisch denken is tijd- en plaatsgebonden en er is geen enkele reden om deze levensbeschouwing centraal te stellen in het onderwijs. Waarom zouden we eigenlijk een mentaliteit (het historisme) die ergens in de negentiende eeuw is ontstaan nog in de eenentwintigste eeuw willen onderwijzen?

### **Doelen van het onderwijs**

Volgens Biesta is onderwijs een doelgerichte activiteit. Het is daarom belangrijk om goed over de doelen van het onderwijs na te denken. Als je er met Biesta van uitgaat dat onderwijs drie doelen heeft: *kwalificatie*, *socialisatie* en *subjectificatie*, dan valt het goed te verdedigen dat historisch redeneren zoals omschreven door Van Boxtel en Van Drie een doel is van geschiedenisonderwijs. Het past goed bij *kwalificatie* zoals omschreven door Biesta. Historisch denken als doel van het geschiedenisonderwijs zoals omschreven door Wilschut is problematischer. Het geeft een

eigenzinnige en naar mijn mening soms onjuiste visie op wat historisch denken is. Het historisch denken is een bepaalde mentaliteit, een waarden- en normenstelsel. Het hoort zo bezien vooral bij het onderwijsdoel *socialisatie*. Het historisme is ontstaan in de negentiende eeuw, werd destijds niet eens breed gedragen in de samenleving en het moet nog maar blijken in hoeverre de normen en waarden van het historisme vandaag de dag nog houdbaar zijn of aangehangen worden. In elk geval zijn de argumenten om het historisch denken dwingend aan leerlingen op te leggen niet sterk. De typologie die ontwikkeld is door Jörn Rösen, die aangeeft dat alle vier categorieën van historisch besef in het onderwijs bruikbaar zijn (van traditioneel tot exemplarisch en van kritisch tot genetisch), is in dat opzicht doordachter dan het model van historisch denken zoals ontwikkeld door Wilschut. Rösens typologie is daardoor in levensbeschouwelijk opzicht ‘flexibeler’ en kan zo ruimte laten voor het ‘subject’.

### **Vakinhoud als doel**

Verder zou ik ervoor willen pleiten om de specifieke vakinhoud als doel van geschiedenisonderwijs een plaats te geven. Het begrip oriëntatiekennis is daarvoor nog steeds geschikt. Een referentiekader dat bestaat uit de Nederlandse en West-Europese geschiedenis, dat dient om leerlingen in staat te stellen de hedendaagse samenleving beter te begrijpen, is goed verdedigbaar. Op die manier staat de vakinhoud van het schoolvak geschiedenis in dienst van de socialisatiefunctie van onderwijs en hoort het niet alleen bij *kwalificatie*. Leerlingen worden door het bestuderen van het verleden ingeleid in de historische achtergrond van de hedendaagse maatschappij en leren zo de ontwikkeling ervan begrijpen. Je zou zelfs kunnen stellen dat de socialisatiefunctie daarom het belangrijkste doel van al het geschiedenisonderwijs is. Daar komt bij dat leerlingen door de bestudering van het verleden kennismaken met de democratische traditie, de rechtsstaat, de grondrechten en de achterliggende waarden als menselijke waardigheid, vrijheid, gelijkheid en solidariteit met als doel dat zij zich daartoe op een goede manier gaan verhouden. Op die manier kunnen zij een positieve bijdrage leveren aan de samenleving. Dat betekent ook dat we bij al het geschiedenisonderwijs dat we geven, goed na moeten denken over de waarden die we leerlingen voorhouden. Het aanscherpen van het morele oordeelsvermogen van leerlingen aan de hand van voorbeelden uit het verleden kan daarbij behulpzaam zijn. Uiteraard met ruimte voor het subject: de individuele leerling. Leerlingen moeten in het onderwijs de ruimte krijgen hun eigen normen en waarden te ontwikkelen. Zij hebben namelijk altijd de mogelijkheid ‘nee’ te zeggen tegen socialisatie. Maar dat is juist wat Biesta het ‘prachtige risico van onderwijs’ noemt. ■