



## UvA-DARE (Digital Academic Repository)

### Beelden van tijd: De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis

Wilschut, A.H.J.

**Publication date**  
2011

[Link to publication](#)

#### **Citation for published version (APA):**

Wilschut, A. H. J. (2011). *Beelden van tijd: De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis*. [Thesis, externally prepared, Universiteit van Amsterdam]. Koninklijke Van Gorcum.

#### **General rights**

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

#### **Disclaimer/Complaints regulations**

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, P.O. Box 19185, 1000 GD Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

# Inleiding

Dit is een boek over geschiedenisdidactiek: een vakgebied op de grens van verschillende werelden. De component *didactiek* refereert aan de kunst van het onderwijzen. Het ligt voor de hand dat bij het ontwerpen van leeromgevingen voor geschiedenis onderwijskundige inzichten een belangrijke rol spelen. Deskundigheid in *geschiedenis* speelt echter ook een grote rol, omdat voor doeltreffend vormgeven van onderwijs duidelijk moet zijn wat de aard is van de kennis en denkwijzen die leerlingen zich eigen moeten maken. Daarom gaat het vooral om geschiedtheoretische deskundigheid. De doelstellingen van onderwijs en de daarmee samenhangende werkwijzen worden voor een belangrijk deel door de aard van het te onderwijzen vak bepaald.

Geschiedenisdidactiek is dus een hybride tak van wetenschap. Tussen de culturen van de vakgebieden waarmee de didacticus te maken krijgt, bestaat nogal wat afstand. De onderwijskunde ontwikkelt zich steeds meer in de richting van een empirische sociale wetenschap, waarin meten tot weten leidt en gepoogd wordt via statistische becijferingen greep te krijgen op het gecompliceerde domein van denk- en leerprocessen. De geschiedtheorie berust op filosofische reflectie die op het eerste gezicht een weinig exacte indruk maakt. Ook in de geschiedwetenschap speelt interpretatieve beeldvorming in de vorm van historische narratieven een grote rol. Het uiterlijk van publicaties op beide vakgebieden verschilt dan ook hemelsbreed: de onderwijskundige publiceert het liefst in de vorm van artikelen, samengesteld volgens een standaardpatroon en voorzien van tabellen en grafieken; de geschiedfilosoof en de historicus maken liefst gebruik van lijvige boekwerken waarin met taalmiddelen en beelden uitdrukking wordt gegeven aan een bepaalde gedachtegang.

Degene die zich met geschiedenisdidactiek bezighoudt is ófwel een historicus die zich de onderwijskunde enigszins heeft eigen gemaakt, ófwel een onderwijskundige die zich enigszins heeft verdiept in de beginselen van het vak geschiedenis. Een andere optie is er niet, omdat het – in Nederland en op de meeste plaatsen daarbuiten – niet mogelijk is om in geschiedenisdidactiek af te studeren. Opleidingen tot geschiedenisdidacticus bestaan niet. Een geschiedenisdidacticus is dus altijd tot op zekere hoogte een *self made man* of *woman*. Het ligt voor de hand dat zijn of haar oorsprong in één van de nogal ver uiteen liggende werelden van geschiedenis of onderwijskunde in bepaalde mate in zijn of haar werk herkenbaar zal blijven. Schrijver dezes is van oorsprong histo-

ricus en dus wat betreft de onderwijskunde een autodidact. Dat heeft natuurlijk invloed op keuzes die in dit boek worden gemaakt en visies die erin worden ontwikkeld.

Het grensgebied tussen de wereld van de geschiedwetenschap en die van de onderwijskunde kan worden beschouwd als enigszins betwist, wat te maken heeft met de weinig uitgekristalliseerde positie van vakdidactieken. Welke van de twee werelden heeft het recht de andere te domineren? Moet geschiedenisdidactiek worden opgevat als toegepaste onderwijskunde, die inzichten uit de moederwetenschap slechts heeft uit te werken voor een bepaald schoolvak? Of is zij een loot aan de stam van de geschiedwetenschap, die slechts tot taak heeft de academische discipline te vertalen in een voor leerlingen behapbare vorm?

Van beide opvattingen zijn voorbeelden te noemen. In de jaren negentig van de twintigste eeuw verscheen bijvoorbeeld bij het handboek *Onderwijskunde* van Lowyck en Verloop een reeks 'vakvertalingen' waarin de algemeen-onderwijskundige inzichten op schoolvakken werden toegepast.<sup>1</sup> Het handboek was bedoeld voor de opleiding van leraren, waarin zowel onderwijskunde als vakdidactiek altijd vaste ingrediënten zijn. Een poging om op dat terrein tot afstemming te komen, is begrijpelijk, en impliceerde in dit geval een positionering van de onderwijskunde als moederwetenschap waarbij vakdidactieken zich hadden aan te sluiten. Ook op het terrein van het wetenschappelijk onderzoek is deze invalshoek waarneembaar. In een studie van Perfetti, Britt en Georgi naar leren op basis van teksten bijvoorbeeld lijkt het vak geschiedenis aanvankelijk geen belangrijk uitgangspunt. Eigenlijk gaat het de auteurs alleen om de leerprocessen die op basis van teksten tot stand komen: *'To some extent, we use history merely as an interesting subject-matter window on these cognitive problems. Ours is not a contribution to how students acquire knowledge in the discipline of history, although we do discuss some comparisons of history "experts" and novices.'*<sup>2</sup> Recente Nederlandse proefschriften laten iets soortgelijks zien. Zo promoveerde Van Drie op het toepassen van de beginselen van computer-ondersteund samenwerkend leren (een in de onderwijskunde bestaand specialisme met een eigen afkorting: CSCL, *Computer Supported Collaborative Learning*) op het schoolvak geschiedenis<sup>3</sup> en Prangmsma op de toepassing van onderwijskundige inzichten wat betreft multimodale representaties bij samenwerkend leren.<sup>4</sup> Bij al deze studies is de wijze waarop leerlingen het vak *geschiedenis* leren het object van onderzoek. De vraagstellingen die daarbij worden gehanteerd zijn door de onderwijskunde gegeneerd.

Het project *How People Learn* van de Amerikaanse National Academy of Sciences was in eerste aanleg een onderwijskundige onderneming. In een basisstudie werd een poging gedaan inzichten te bundelen uit empirisch onderzoek over de wijzen waarop mensen leren om te komen tot het - *evidence based* - best mogelijke onderwijs.<sup>5</sup> Vervolgens

1 Lowyck & Verloop (1995). Er verschenen negen vakvertalingen, waaronder één voor geschiedenis: Dalhuisen & Walhain (1997).

2 Perfetti, Britt & Georgi (1995), p. vii.

3 Van Drie (2005).

4 Prangmsma (2007).

5 Bransford, Brown & Cocking (eds.) (1999).

werden de algemene inzichten toegepast op de schoolvakken geschiedenis, wiskunde en natuurwetenschappen.<sup>6</sup> Eén van de algemene inzichten die op grond van empirische studies waren vastgesteld, luidde echter: *'Different domains of knowledge, such as science, mathematics, and history, have different organizing properties. It follows, therefore, that to have an in-depth grasp of an area requires knowledge about both the content of the subject and the broader structural organization of the subject.'*<sup>7</sup> Het lag dan ook voor de hand dat bij de nadere uitwerkingen veel ruimte werd gemaakt voor een vakeigen benadering. Zo werd in het geschiedenisdeel uitgebreid aandacht besteed aan de resultaten van onderzoek van Lee c.s. uit Groot-Brittannië en van Wineburg uit de Verenigde Staten, die bij de ontwikkeling van de vraagstellingen voor hun empirisch onderzoek uitgaan van de vakeigen denkwijzen van geschiedenis.<sup>8</sup> Aandacht voor het 'domeinspecifieke' aspect van de leerprocessen (de invloed van vakspecifieke organisatiestructuren van kennis en denkwijzen) neemt toe. Zo pleit de Amerikaanse onderwijskundige Shulman voor wat hij noemt *'pedagogical content knowledge'*: een leraar dient te beschikken over grondige kennis van zijn vak en vormen van representatie in dat vak die kunnen dienen om iets voor een ander begrijpelijk te maken - de krachtigste analogieën, illustraties, voorbeelden, wijzen van uiteenzetting en demonstraties. Hij moet ook kennis hebben van wat een vak moeilijk maakt om te leren en welke misconcepties er betreffende een bepaald vak bij leerlingen kunnen ontstaan.<sup>9</sup>

De eigen aard van het vakgebied eist onvermijdelijk de aandacht van de geschiedenisdidacticus op. Zo heeft Van Drie zich bijvoorbeeld afgevraagd wat historisch redeneren nu eigenlijk precies is alvorens het effect daarop van een bepaalde onderwijskundige aanpak te meten. Perfetti e.a. beginnen met het omschrijven van historisch redeneren als eigenlijk niet veel anders dan redeneren in het algemeen, maar stuiten dan toch op het gegeven dat het een manier van omgaan met teksten is, die iets speciaals heeft, waardoor het *'neither specifically historical, nor fully general'* wordt.<sup>10</sup> Toen zij *experts* en *novices* in hun werk betrokken, kon het vak evenmin buiten beschouwing blijven. Deze vaker voorkomende<sup>11</sup> empirische benadering van de vakdidactiek die volleverden vergelijkt met nieuwelingen, bezint zich indirect op de inhoud en structuur van een vak, omdat er impliciet van uitgegaan wordt dat de volleverden (bijvoorbeeld leraren of academici) een vak beter beheersen dan nieuwelingen (leerlingen) en dat de experts dus ook de richting aanduiden waarin de leerlingen zich zouden moeten ontwikkelen. Via de experts wordt de specifieke aard en structuur van een vakdiscipline binnen het gezichtsveld gebracht.

Een directere oriëntatie op aard en structuur van een vak is ook mogelijk. Zo kan men studies op het gebied van de geschiedenistheorie als uitgangspunt kiezen voor de ontwikkeling van vakdidactische vraagstellingen. Lee constateert dat aandacht voor

6 Donovan & Bransford (eds.) (2005).

7 Bransford, Brown & Cocking (eds.) (1999), p. 226.

8 Zie bijvoorbeeld Lee (1983) en Wineburg (2001).

9 Shulman (2004), p. 204-205.

10 Perfetti, Britt & Georgi (1995), p. 5.

11 Voorbeelden zijn: Wineburg (1991), Baker (1994), Greene (1994), Van Boxtel & Van Drie (2004)

de geschiedfilosofie voor de geschiedenisdidacticus voor de hand ligt: *‘first, in suggesting what the structure of the discipline might be; and second, in providing an analytical basis for investigation of the “thinking tasks” confronting children.’*<sup>12</sup> Vooral door de Duitse geschiedenisdidactiek is het belang van geschiedtheorie benadrukt. Oriëntatie op de theorie van de geschiedenis is nodig, aldus Duitse auteurs in de jaren zeventig van de twintigste eeuw, omdat vakdidactiek anders niet kan bestaan: *‘Die Fachdidaktik kann als Fachdidaktik nicht aus sich heraus ein Kategoriensystem entwerfen, sie ist dabei auf die Geschichtstheorie verwiesen.’*<sup>13</sup> *‘Die Fachdidaktik ist zur Erfüllung ihrer Aufgaben auf Ergebnisse geschichtstheoretischer Analysen angewiesen, ohne die sie zu nicht ausreichend begründeten Vorentscheidungen über Prinzipien historischer Erkenntnis genötigt wäre.’*<sup>14</sup> Op basis van zulke uitgangspunten werd in de Duitse geschiedenisdidactiek veel onderzoek verricht naar de aard, verschijningsvormen en functies van *Geschichtsbewusstsein*, wellicht het best te vertalen met ‘historisch besef’.

Volgens Jeissmann heeft de geschiedenisdidactiek drie taken: ten eerste te onderzoeken in welke inhouden en vormen historisch besef zich in de samenleving voordoet, ten tweede na te gaan welke functies zo’n historisch besef heeft voor het zelfbegrip van een samenleving, en ten derde methodieken te ontwikkelen voor het geschiedenisonderwijs op basis van theoretische inzichten in de structuur van historische kennis en in samenhang met het historisch besef en de functies daarvan in de samenleving.<sup>15</sup> Geschiedenisdidactiek krijgt op deze manier een uitgebreide opdracht: zij ontwikkelt zich tot een *‘Wissenschaft vom Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft’*. Aan theoretisch-didactische studies en empirische studies naar de verschijningsvormen van historisch besef heeft het in de Duitse geschiedenisdidactiek dan ook niet ontbroken.<sup>16</sup> Direct toepasbare methodieken voor de dagelijkse lespraktijk leverden zulke studies echter meestal niet op, reden waarom sinds de eeuwwisseling in Duitsland een gemis aan praktijkgericht empirisch onderzoek wordt gesignaleerd: *‘Die Geschichtsdidaktik kann sich nicht länger mit dem Wohlklang der großen Begriffe – reflektiertes Geschichtsbewusstsein, historisches Denken lernen – zufrieden geben. Diese Begriffe, bei denen es um Tiefenstrukturen historischen Verstehens geht, müssen operationalisiert und ‚kleingearbeitet‘ werden, damit sie für Lehr-/Lernprozesse handhabbar und zugleich empirisch überprüfbar werden.’*<sup>17</sup> Een voorbeeld van deze benadering van geschiedenisdidactiek in het Duitse taalgebied kwam uit Zwitserland: via een uitgebreid onderzoek van lessen van ervaren geschiedenisleraren is daar gepoogd de beginselen van ‘goed geschiedenisonderwijs’ in kaart te brengen.<sup>18</sup>

In de modaliteiten van de Duitse didactiek zijn duidelijk verschillende richtingen waarneembaar waarin geschiedenisdidactiek zich kan ontwikkelen: de richting van op

12 Lee (1983), p. 20. Zie ook Burston (1972).

13 Mayer & Pandel (1976), p. 31.

14 Rüsen (1975), p. 436.

15 Jeissmann (2000), p. 83.

16 Een aantal studies uitgevoerd in Duitsland is verzameld in Von Borries, Pandel & Rüsen (1991). Op Europese schaal werd onder 32000 leerlingen een empirische studie gedaan in 27 landen in het project *Youth and History*: Angvik & Von Borries (1997).

17 Günther-Arndt & Sauer (2006), p. 8-9.

18 Gautschi (2009).

theorie gebaseerde studie, leidend tot definities van historisch besef en daaruit volgend empirisch onderzoek naar de verschijningsvormen hiervan, en de richting die empirische studie van onderwijs- en leerprocessen in de scholen als uitgangspunt kiest. In 1981 meende Toebes, die toen als één van de eersten in Nederland op een geschiedenisdidactisch proefschrift promoveerde, dat het een misvatting is om vakdidactiek te beschouwen als niet meer dan toepassingen van algemene onderwijskunde op de respectievelijke schoolvakken. Even onjuist zou het volgens hem zijn een vakdidactiek te zien als een aanhangsel van de betreffende vakwetenschap. Een vakdidactiek heeft een zelfstandige positie tussen die beide in: *‘Vakdidactiek wordt gekenmerkt door haar positie tussen de vakwetenschap (in dit geval de geschiedwetenschap), de algemene onderwijskunde en de maatschappij, ten aanzien waarvan zij een coördinerende en integrerende functie heeft.’*<sup>19</sup> Bovenstaande verkenning van de modaliteiten waarin de geschiedenisdidactiek zich heeft ontwikkeld, laat zien hoezeer Toebes het bij het rechte eind heeft gehad. Noch de onderwijskunde, noch de geschiedwetenschap dient de boventoon te voeren; geschiedenisdidactiek moet zoeken naar een eigen plaats, die niet te theoretisch, maar ook niet te empirisch is.

Naast geschiedwetenschap en onderwijskunde voert Toebes nog een derde bepalende factor aan: de samenleving, in opdracht waarvan het onderwijs zich voltrekt. Het is gerechtvaardigd deze factor apart te noemen als element in de geschiedenisdidactiek, ook als men die niet volgens de ruime Duitse omschrijving tot ‘wetenschap van het historisch besef in de samenleving’ wil promoveren. De samenleving heeft via politieke besluitvorming het vak geschiedenis op de lesroosters geplaatst, omdat zij van het onderwijs in dat vak bepaalde verwachtingen heeft. Die verwachtingen oefenen invloed uit op de onderwijsdoelstellingen en daardoor ook op de keuze van onderwijsmethoden die met zulke doelstellingen samenhangen. Men zou dus ook de stelling kunnen verdedigen dat de relatie tussen samenleving, politiek en geschiedenisonderwijs juist *geen* thema is voor de geschiedenisdidactiek, omdat samenleving en politiek nu eenmaal een beslissende rol spelen wat betreft de inhoud en doelstellingen van het onderwijs: de geschiedenisdidacticus heeft die keuzes slechts te accepteren en vanuit zijn gecombineerde expertise in vak en onderwijskunde de meest geëigende onderwijsmethoden aan te dragen om de door anderen bepaalde onderwijsdoelstellingen te realiseren. Zo’n voorstelling van zaken is echter waarschijnlijk iets te eenvoudig. Zo is het lang niet altijd zeker dat de verwachtingen van de samenleving die in het publieke debat naar voren komen in het geschiedenisonderwijs gehonoreerd kunnen worden, gezien de aard van de vakwetenschap geschiedenis en de historische denkwijzen die daarbij kunnen worden aangeleerd.

De relatie tussen het in de samenleving voorkomende historisch besef en de ontwikkelingen in het geschiedenisonderwijs is complex en verdient, zoals in de Duitse didactiek is benadrukt, expliciete aandacht, zij het dat het onderwijs daarbij wel centraal moet blijven staan en de bestudering van historisch besef geen doel op zichzelf zou moeten worden. Het is gewenst dat deskundigen zich in het debat over onderwijsdoelstellingen mengen.<sup>20</sup> De bestudering van de historische ontwikkeling van (geschiede-

19 Toebes (1981), p. 5.

20 Zoals dat bijvoorbeeld gebeurt in: Grever, Jonker, Ribbens & Stuurman (2006), Grever & Stuurman (2007) en

nis)curricula kan daarbij behulpzaam zijn om actuele ontwikkelingen in perspectief te plaatsen, zoals verschillende studies op dit terrein hebben aangetoond.<sup>21</sup>

Een typering van geschiedenisdidactiek lijkt op grond van het bovenstaande mogelijk. De geschiedtheorie geeft inzicht in de eigen aard van kennis en denkwijzen van het schoolvak waarop geschiedenisdidactiek zich richt en is in die zin sturend voor de vragen en problemen waarmee zij zich zou moeten bezighouden. De relatie met samenleving en politiek is van belang omdat deze verwachtingen hebben van en eisen stellen aan het onderwijs, waarvan bezien moet worden of deze terecht en haalbaar zijn en hoe ze kunnen worden gerealiseerd. De onderwijskunde werpt licht op de methoden die in de onderwijspraktijk met vrucht kunnen worden toegepast. Deze drie componenten in samenhang kenmerken de geschiedenisdidactiek zoals deze in dit boek wordt beschreven.

Het onderzoek in de geschiedenisdidactiek richt zich op theoretische studies vanuit de geschiedtheorie en filosofie (met als aandachtspunt de specifieke kennisstructuren en denkwijzen die vertaald zouden kunnen worden in onderwijsdoelstellingen), historische studies van de ontwikkelingen in het geschiedenisonderwijs en het geschiedeniscurriculum (met als aandachtspunt de relatie tussen samenleving en onderwijs) en ten slotte op empirische studies naar in de onderwijspraktijk toe te passen onderwijsmethoden. Dit boek besteedt aandacht aan elk van deze drie aspecten van de geschiedenisdidactiek. Dat heeft als voordeel dat een samenhangend totaalperspectief ontstaat op het thema van de geschiedenisdidactiek dat in dit boek wordt behandeld. Een nadeel is echter dat geen van de drie deelterreinen binnen een studie met een zekere beperktheid van omvang diepgaand kan worden bestudeerd. Daardoor kan dit boek worden opgevat als een uitgangspunt waarop nog een reeks vervolgstudies zou kunnen worden gebaseerd.

Het thema dat in deze studie centraal staat, is historische tijd. Daarvoor is gekozen vanuit de overweging dat redeneren in termen van tijdsverloop één van de meest kenmerkende aspecten is van de geschiedwetenschap: *'History is the systematic study of the past, and at its heart is time.'*<sup>22</sup> Kennis organiseren op een manier die rekening houdt met het verloop van de tijd en redeneren in termen van tijdsverloop zijn kenmerkend voor het leren van geschiedenis. De geschiedenisdidactische vraag die daaruit voortvloeit is welke leerproblemen samenhangen met een historisch tijdsbewustzijn. De veronderstelling dat bepaalde denkwijzen over tijd in het onderwijs zullen moeten worden aangeleerd is gewettigd gezien de omstandigheid dat geschiedenis tijdsdimensies hanteert die van een geheel andere orde zijn dan die van het dagelijkse tijdsbewustzijn dat ieder mens als vanzelf ontwikkelt. Het gaat bij geschiedenis niet om gisteren, vandaag en morgen, heel vaak ook niet om het tijdsverloop van één mensenleven, maar om tijdsintervallen van honderden of duizenden jaren die een mens zich moeilijk kan voorstellen. De vraag die in deze studie centraal staat, is daarom:

---

Symcox & Wilschut (2009).

21 Bijvoorbeeld: Toebes (1981), Nash, Crabtree & Dunn (1997), Phillips (1998), Symcox (2002).

22 Jordanova (2006), p. 105.

*Welke rol speelt het bewustzijn van historische tijd bij het leren van geschiedenis?*

Om deze vraag te kunnen beantwoorden, wordt nagegaan wat historische tijd precies is en in welke opzichten dit besef van tijd zich onderscheidt van andere tijdsbeelden en tijdservaringen. Daartoe wordt gebruik gemaakt van filosofische, geschiedtheoretische, psychologische en antropologische studies. Van omschrijvingen van het begrip 'historische tijd' worden vervolgens enkele centrale concepten afgeleid voor een geschiedenisdidactiek die het besef van een historische tijd als uitgangspunt kiest. Deze centrale concepten worden vertaald in onderzoeksvragen die uitgangspunt kunnen vormen voor empirisch didactisch onderzoek. Zo wordt een onderzoeksagenda voor de geschiedenisdidactiek ontwikkeld. Aan enkele van de vragen die op deze agenda voorkomen is een empirische studie gewijd, waarvan in dit boek verslag wordt gedaan. Om te kunnen vaststellen in hoeverre de in dit boek ontwikkelde geschiedenisdidactiek een vernieuwing en aanvulling betekent ten opzichte van de tot dusverre bestaande, wordt deze studie geopend met een kort historisch overzicht van de ontwikkelingen in het geschiedenisonderwijs en de geschiedenisdidactiek, waarmee de vraag wordt beantwoord welke rol het besef van een historische tijd tot dusverre heeft gespeeld in de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs.

Zo ontstond een boek dat is opgebouwd rond de volgende vragen:

- 1 Hoe ontwikkelden het geschiedenisonderwijs en de geschiedenisdidactiek zich tot dusverre en welke rol speelde het besef van een historische tijd daarin?
- 2 Wat is historische tijd en hoe onderscheidt deze tijdservaring zich van andere tijdsbeelden en tijdservaringen?
- 3 Welke belangrijke concepten voor de geschiedenisdidactiek kunnen uit het besef van een historische tijd worden afgeleid?
- 4 Wat is tot dusverre bekend uit psychologisch en didactisch onderzoek over de wijze waarop leerlingen zich in de historische tijd oriënteren?
- 5 Welke methoden kunnen het best worden gebruikt om de oriëntatie in de historische tijd bij leerlingen te bevorderen?

Deze vragen hebben betrekking op deelgebieden van de geschiedenisdidactiek die in deze inleiding worden onderscheiden: de relatie tussen geschiedenisonderwijs, samenleving en politiek (de eerste vraag), geschiedtheoretische en filosofische studie die licht kan werpen op onderwijsdoelstellingen (de tweede en de derde vraag) en empirische studie naar het effect van onderwijsmethoden (de vierde en de laatste vraag). Beantwoording van deze vragen in samenhang levert een perspectief op geschiedenisonderwijs op dat de in het publieke debat zo veelvuldig voorkomende tegenstelling tussen 'kennis' en 'vaardigheden', dan wel 'denk- en redeneerwijzen' als mogelijke doelen van het geschiedenisonderwijs overstijgt. Oriëntatie in de historische tijd vergt uiteraard een zekere mate van historische kennis over gebeurtenissen en standen van zaken in andere tijden, maar betreft ook de toepassing van bepaalde denk- en redeneerwijzen. Goed geschiedenisonderwijs is met de samenhang tussen deze twee gediend.