



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.

De ontwikkeling van geschiedenisonderwijs en geschiedenisdidactiek¹

¹ Dit hoofdstuk is een verkorte, aangepaste, Nederlandstalige bewerking van een artikel dat verschenen is in *Journal of Curriculum Studies*: Wilschut (2010).

Hoe ontwikkelden het geschiedenisonderwijs en de geschiedenisdidactiek zich tot dusverre en welke rol speelde het besef van een historische tijd daarin? Een beknopt historisch overzicht kan dienen om deze vraag te beantwoorden. Het verleden van het geschiedenisonderwijs in Nederland wordt besproken naast dat van twee buurlanden: Duitsland en Engeland. Daarmee wordt duidelijk in hoeverre bepaalde ontwikkelingen de situatie van het geschiedenisonderwijs in het algemeen of die van dat onderwijs in een bepaald land in het bijzonder betreffen.

Het korte historische overzicht dat hier wordt gegeven is bedoeld om de vraag te beantwoorden naar de rol die historisch tijdsbewustzijn tot dusverre in het geschiedenisonderwijs heeft gespeeld. Het is daarom geen uitgewerkte geschiedenis van het geschiedenisonderwijs. Alleen de belangrijkste karakteristieken die het geschiedenisonderwijs heeft vertoond, komen aan de orde. Een gedegen studie naar de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs blijft een desideratum van zowel geschiedwetenschap als geschiedenisdidactiek.

De drie landen zijn gekozen omdat in Duitsland zowel als in Engeland (in de Engels sprekende wereld in het algemeen, maar Engeland heeft een voortrekkersrol gehad) een goed ontwikkelde discipline ‘geschiedenisdidactiek’ bestaat die zich baseert op empirisch onderzoek op dit terrein. Beide academische gemeenschappen hebben zich echter betrekkelijk onafhankelijk van elkaar ontwikkeld, zonder veel kennis van wat zich in de andere gemeenschap heeft voorgedaan: in Duitstalige werken worden niet veel Engelstalige publicaties geciteerd, en in Engelstalige praktisch geen Duitstalige publicaties.² Nederland is zowel vanuit het Engelstalige als het Duitstalige gebied beïnvloed en kan daarom gezien worden als een brug tussen twee werelden.

De ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs wordt in drie fasen beschreven: eerst de ontwikkelingen tot aan de jaren zestig van de twintigste eeuw (1.1), vervolgens de ‘crisis’ van de jaren zestig en de antwoorden daarop (1.2), en daarna de nieuwe maatschappelijk-politieke interesse in geschiedenisonderwijs vanaf de jaren negentig (1.3). Deze indeling is zo gekozen omdat het geschiedenisonderwijs vanaf zijn ontstaan tot ongeveer de jaren zestig van de twintigste eeuw bepaalde karakteristieken vertoonde die vanaf de jaren zestig ter discussie werden gesteld. De antwoorden op de crisis van de jaren zestig hebben voor een groot deel de huidige discussie over de rol en het doel van het geschiedenisonderwijs bepaald. In de conclusie (1.4) wordt nagegaan welke rol historisch tijdsbewustzijn in het geschiedenisonderwijs tot dusverre heeft gespeeld.

1.1 Ontwikkelingen tot de jaren zestig van de twintigste eeuw

Van geschiedenis als algemeen voorkomend schoolvak was in Duitsland al vroeg sprake: in 1763 werd het op de lagere scholen in Pruisen algemeen verplicht ingevoerd.³ In

1 Seixas (1994), p. 107.

2 Eén van de eerste keren dat dat veranderde was toen Lee via een vertaling van een klein deel het werk van Rüsen opmerkte. Lee (2004).

3 Ebeling (1973), p. 19-20.

Nederland kwam het op de lesroosters van de lagere scholen door de lager-onderwijswet van 1857.⁴ In Engeland bestond lange tijd weerstand tegen een door de overheid aangestuurd onderwijs.⁵ Scholen gingen er uit van kerken en private instellingen. Daarin bloeide een geschiedenisonderwijs dat min of meer gezien werd als verlengstuk van de godsdienstige en ideologische opvoeding.⁶ Pas met de *Elementary Education Act* van 1870 werd een nationaal kader geschapen voor het onderwijs in Engeland en Wales, in 1872 gevolgd door soortgelijke wet in Schotland.⁷ In deze wetten werd geschiedenis niet verplicht gesteld. De invloedrijke Schotse hoogleraar Laurie had in zijn *On Primary Instruction in Relation to Education* (1867) gepleit voor een algemene invoering van geschiedenis, een vak dat volgens hem alleen tijdverspilling zou zijn als het niet werd gebruikt 'to bring to the schoolboy knowledge of wonderful deeds done in the discharge of patriotism and duty. History can bring him in bold relief the grand characters who through their heroic struggles for right and freedom have gained the privileges we now enjoy and by their great discoveries have made it possible for England to grow into a mighty empire'.⁸ Langzamerhand kreeg het vak een vaste plaats in het gehele Britse lager-onderwijscurriculum. De *Board of Education*, voorloper van het latere *Department of Education and Science*, stelde in 1905 dat 'there are strong reasons why an important place should be given to history in the curriculum of every school'.⁹

Wat waren deze sterke redenen? Wat werd gedurende de honderdjarige periode van ca 1860 tot ca 1960 door het geschiedenisonderwijs nagestreefd? Een aantal categorieën van doelstellingen zijn te onderscheiden, die hierna achtereenvolgens worden besproken.

Ethische doelen

Het eerste verplichte geschiedenisonderwijs diende ethische doelstellingen die algemeen van belang werden geacht. Zo werd bij de invoering van geschiedenis op de Pruisische scholen opgemerkt dat het hierbij ging om 'Historie als Erkenntnis von Dingen, die zur Glückseligkeit der menschlichen Gesellschaft gehören'.¹⁰ De vader van de Duitse geschiedenisdidactiek Kohlrausch (1780-1867) prees het geschiedenisonderwijs aan met op de Verlichting geïnspireerde argumenten.¹¹ Voordat de leraar zijn leerlingen de wereld instuurt, aldus Kohlrausch, geeft hij hun wijze lessen, waarschuwingen en aansporingen mee, waar hij maar kan. 'Auf dem großen Gebiete der Geschichte zeigt er ihnen, woran sie sich halten, erquickten, aufrichten, wohin sie immer wieder den Blick zurück-

4 Boekholt & De Booy (1987), p. 150.

5 Stephens (1998), p. 77.

6 Marsden (1989), p. 511.

7 Stephens (1998), p. 79.

8 Geciteerd naar Marsden (1989), p. 513-514.

9 Sylvester (1994), p. 9.

10 Ebeling (1973), p. 19-20.

11 Jeissmann (1978).

wenden sollen, um im Gedränge des Lebens den Mut nicht zu verlieren.¹² In Engeland publiceerde Newbery in 1763 een geschiedenisboek voor zijn ‚jonge vrienden‘ opdat zij ‚wise and happy‘ zouden worden door het voorbeeld van anderen, ‚which is the true end of history.¹³ William Mavor schreef een verzameling biografieën voor jonge lezers, waarin zij werden aangemoedigd ‚the temple of honour by the path of industry and perseverance‘ te betreden via de kennisname van de levens van voorbeeldige lieden.¹⁴

Dergelijke overwegingen treft men ook in Nederland aan. In Burggraafs Aanwijzing voor ‚t Onderrigt der Aardrijks- en Geschiedkunde in de Lagere Scholen uit 1824 is te lezen dat het doel van geschiedenisonderwijs voor de lagere standen is ‚om hen gelukkig voor zichzelf, nuttig voor anderen en in elke bestelling van het Opperwezen gelaten, tevreden, vergenoegd en dankbaar te doen zijn.¹⁵ Het schoolhoofd Hemkes meende in zijn handleiding voor aankomende onderwijzers en onderwijzeressen uit 1844 dat geschiedenisonderwijs nuttig was ‚dewijl het tot vorming, veredeling en beschaving dient van den menschelijken geest, de ziel met schoone en nuttige denkbeelden verrijkt, vooroordeelen bestrijdt en uitroeit, het bijgeloof fnuikt, de vaderlandsliefde aankweekt en tot kennis en verheerlijking van den Schepper opleidt.¹⁶ In de toelichting op de schoolwet van 1878 wordt over geschiedenis opgemerkt: ‚Alleen dat deel der vaderlandse geschiedenis, dat de leerling een bevattelijk overzicht schenkt van de wording van de Nederlandse Staat en hem de grote daden leert kennen van het voorgeslacht, door welks volharding onder leiding van Oranje, ons onafhankelijk bestaan werd gegrondvest, verdient bredere ontwikkeling.¹⁷ Het voorgeslacht moest de jeugd inspireren. Morele vorming was een belangrijke opdracht van het geschiedenisonderwijs, aldus ook Kollwijn, auteur van geschiedenisboeken bestemd voor de Hogere Burger School, in 1889. Uitroepen van leerlingen als ‚Dat was flink!‘ of ‚Dat was gemeen!‘ leverden dan het bewijs op ‚dat gij de snaren van het zedelijk gevoel in ‚t gemoed van het kind hebt doen trillen.¹⁸

Deze doelen van het vroege geschiedenisonderwijs kunnen worden samengevat als: het vormen van moreel hoogstaande mensen die nuttige leden van de samenleving zullen worden. Dat kon worden bereikt door kennis te nemen van voorbeeldig en heldhaftig gedrag van mensen in het verleden. In de Duitse Bondsrepubliek keerde men na de Tweede Wereldoorlog met enige nadruk naar dit soort geschiedenisonderwijs terug. Na de toestemming van de geallieerde mogendheden in 1949 om opnieuw met geschiedenisonderwijs te starten, was een vlucht uit de politieke geschiedenis naar ‚Kultur- und Menschenkunde‘ waar te nemen.¹⁹ Deze had vooral ethische oogmerken. Door inspirerende voorbeelden van personen uit het verleden (niet langer helden en staatsmannen, maar kunstenaars, wetenschappers, filosofen of ‚gewone mensen‘) moest gewerkt wor-

12 F. Kohlrausch, *Bemerkungen über die Stufenfolge des Geschichtsunterrichts an den höheren Schulen* (1818), geciteerd naar Jeissmann (1978), p. 66.

13 Reeves (1980), p. 2.

14 W. Mavor, *The British Nepos or Mirror of Youth* (2nd ed. 1800), geciteerd naar Reeves (1980), p. 2-3.

15 Geciteerd naar Toebes (1976), p. 207.

16 Geciteerd naar Mulder (1990), p. 216.

17 Geciteerd naar De Jong (1977), p. 10.

18 A.M. Kollwijn, *De geschiedenis als leenvak* (1889), p. 8, geciteerd naar Amsing (2002), p. 279.

19 Toebes (1981), p. 39.

den aan persoonlijkheidsontwikkeling en eenvoudige deugden als gehoorzaamheid, offerbereidheid, liefde, trouw, waarheid, bezonnenheid, en ijver.²⁰

Politiek-staatsburgerlijke doelen

Kollewijn roemde in 1889 niet alleen de invloed van moreel hoogstaande voorbeelden. Zijn beschrijving van de doelen van het geschiedenisonderwijs had ook een andere dimensie: '(...) om waarlijk mensch te zijn, om zijne maatschappelijke en staatkundige plichten na te komen, om zoo gelukkig mogelijk te leven, hetgeen toch ieders streven is, moet men de hedendaagse, zoo ingewikkelde maatschappelijke en staatkundige verhoudingen althans eenigermate kennen. (...) Om het heden tot op zekere hoogte te kunnen begrijpen, moet men weten hoe het uit het verleden is ontstaan, en nu is er slechts één vak, waaruit wij dat kunnen leeren: de geschiedenis.'²¹ Steeds meer inwoners van het land werden volwaardig staatsburger door de uitbreiding van het kiesrecht. Hoe de politieke samenleving waarin zij voortaan een rol moesten spelen, in elkaar zat, kon de geschiedenis leren. Zo zouden ze op verantwoordelijke wijze met hun rechten en plichten als staatsburgers leren omgaan.

In hetzelfde jaar waarin Kollewijn zijn brochure publiceerde, zette de Duitse keizer Wilhelm II in een 'Allerhöchster Erlass' hoogstpersoonlijk richtlijnen voor het geschiedenisonderwijs uiteen. De school moest de kinderen duidelijk maken dat de sociaal-democratische leer niet alleen in strijd was met de goddelijke geboden en de christelijke zedenleer, maar in werkelijkheid ook onuitvoerbaar en in zijn consequenties verderfelijk. Alleen de staatsmacht kon voor het individu diens familie, vrijheid en rechten te beschermen. De jeugd moest leren hoe de koningen van Pruisen daarmee vanaf de hervormingen van Frederik de Grote tot op heden bezig waren geweest.²²

Ook in de eerder besproken Engelse bronnen is het element van de plichten van de goede burger waar te nemen.²³ Deze doelen van het geschiedenisonderwijs kunnen als volgt worden samengevat: via inzicht in de historische ontwikkeling begrip kweken voor de toekomstige rol van leerlingen als staatsburgers en hen ertoe aanzetten hun plichten in dit opzicht met verantwoordelijkheid te vervullen.

Nationalistische doelen

Een specifiek politiek doel was het opwekken van vaderlandsliefde. Hoewel het schoolhoofd Hemkes in 1844 de vaderlandsliefde expliciet als doel van het geschiedenisonderwijs noemde en in de toelichting op de schoolwet van 1857 van Van der Bruggen gesproken werd van 'opwekking van warme vaderlandsliefde als bestanddeel der nationale opvoeding'²⁴, ontwikkelde het nationalisme zich in Nederland in de negentiende minder

20 Toebees (1981), p. 41. Bauvois-Cauchepin (2002), p. 112.

21 A.M. Kollewijn, *De geschiedenis als leervak* (1889), p. 3, geciteerd naar Amsing (2002), p. 277-278.

22 Tekst van het 'Allerhöchster Erlass' in Ebeling (1973), p. 20.

23 Zie bijvoorbeeld de eerder geciteerde beschouwing van Laurie.

24 Geciteerd naar Toebees (1976), p. 207.

sterk dan in de buurlanden.²⁵ In een methodiekboek uit 1889 voor het Duitse onderwijs zag Rusch de waarde van geschiedenis bovenal in het scheppen van een vaderlandse gezindheid.²⁶ In 1914 schreef zijn collega Rude: *„Eine echte, entschieden deutsche Gesinnung muß der Geschichtsunterricht in erster Linie anstreben. Wenn er sie nicht erreicht, dann hat er seiner herrlichsten Aufgaben verfehlt. Schon die Schüler müssen stolz darauf sein, dass sie Deutsche sind.“* Trouw tot in de dood moest aan de hand van voorbeelden getoond worden en er moest op gewezen worden dat vele belangrijke uitvindingen, zoals de boekdrukkunst en de telefoon, Duitse voortbrengselen waren.²⁷ Tijdens de Republiek van Weimar was het regeringsbeleid gericht op matiging van het nationalisme en meer aandacht voor algemene staatsburgerlijke vorming, maar conservatief ingestelde leraren weigerden vaak aan de maatregelen te gehoorzamen en zetten de oude nationalistische lijn gewoon voort.²⁸ Dat soortgelijke doelen ook in het nationaal-socialistische Duitsland werden nagestreefd, ligt voor de hand.²⁹

Het Engelse geschiedenisonderwijs deed hiervoor nauwelijks onder. Op de scholen werd vrijwel uitsluitend aandacht besteed aan Britse geschiedenis *‘with the object of showing the emergence of Britain as a great power as well as the guardian of liberty.’* De *‘unique qualities of the British, stability at home and success abroad’* werden benadrukt.³⁰ Gedurende de gehele negentiende eeuw was het creëren van *‘good citizens’*, geworteld in een antipapistisch protestantisme, doel van het geschiedenisonderwijs, dat in de jaren vóór de Eerste Wereldoorlog onder invloed van imperiale ontwikkelingen en sociaal-darwinisme ook steeds meer trekken begon te vertonen van patriottisme, heldenverering en racisme.³¹ De gruwelen van de Eerste Wereldoorlog veroorzaakten wel enige reactie tegen het overdreven nationalisme, maar toch bleven anglocentrisme en patriotisme het curriculum overheersen: *‘The notion still prevailed that patriotism and imperialism, so long as they were of British variety, were the keys to world understanding.’*³² Deze traditionele doelen bleven vrijwel onaangetast tot de jaren zestig van de twintigste eeuw.³³

Onder invloed van de schoolstrijd ontwikkelden zich in Nederland protestantse en katholieke varianten van geschiedenisonderwijs, naast een ‘algemene’, neutrale variant. Opvallend is het verschil in de hoeveelheid aandacht voor de (katholieke) Middeleeuwen en de (protestants gedomineerde) zeventiende eeuw in schoolboeken van de onderscheiden denominaties.³⁴ De kerk in de Middeleeuwen, de Nederlandse opstand, de rol van Willem van Oranje en de bloei van de Republiek onder leiding van Oranje waren even zovele twistappels tussen katholieken en protestanten, zodat het reeds eerder ge-

25 Toebees (1976), p. 211-212.

26 Glöckel (1973), p. 16.

27 Glöckel (1973), p. 17.

28 Bauvois-Cauchepin (2002), p. 95-99.

29 Glöckel (1973), p. 19. Bauvois-Cauchepin (2002), p. 100-105.

30 P. Carpenter, *History Teaching* (1964), p. 16, geciteerd naar Toebees (1981), p. 162.

31 Phillips (1998), p. 13.

32 Marsden (1989), p. 522.

33 Little (1990) p. 321-322.

34 De Jong (1977), p.16-19.

citeerde (neutrale) schoolhoofd in zijn handleiding voor aanstaande onderwijzers in de versie van 1862 vertwijfeld opmerkte dat de confessionelen *'de geschiedenis enkel beschouwen uit een protestantsch, een roomsch catholiek, een christelijk of een joodsch oogpunt, en er maar niet toe kunnen komen, om zich de menschen in hun doen en laten als menschen voor te stellen.'*³⁵ De verzuild-nationale geschiedenis zou in het lager onderwijs in Nederland de toon blijven aangeven tot de jaren vijftig en zestig van de twintigste eeuw. Zo leest men in het voorwoord van een in 1950 verschenen protestants-christelijk geschiedenisboek: *'Wij hopen dat ons eenvoudig werk mag bijdragen tot een verdieping van het nationaal besef bij jongeren en ouderen. Een nationaal besef dat volgens ons alleen dan reële waarde kan hebben, wanneer het gegrond is op de overtuiging dat God ook met Nederland Zijn werk heeft gedaan en zal blijven doen, tot het einde der tijden.'*³⁶

Ideologische kleuring van het geschiedenisonderwijs onder invloed van religieuze denominaties was overigens geen uniek Nederlands verschijnsel. Zo wordt in een Engels methodologieboek uit 1860 uiteengezet hoe het werken met tegenstellingen de leerstof kan verhelderen, bijvoorbeeld door de regering van Mary Queen of Scots te vergelijken met die van Victoria: De eerste was *'despotic and cruel, bigoted and intolerant, miserable, a blind romanist, a friend of ignorance and superstition.'* De tweede daarentegen *'liberal and benevolent, pious and tolerant, cheerful and happy, an enlightened protestant, a promotor of education and religion.'*³⁷

Deze doelen kunnen worden samengevat als: het opwekken van liefde voor en trots op het eigen volk, of de eigen groepering binnen dat volk, en via de geschiedenis aantonen dat dit volk of deze groep altijd de juiste zaak hebben gediend.

Afwijkende doelen

In elk van de drie landen zijn in deze periode pogingen gedaan iets tegen de hoofdstroom van het politiek-ideologische, nationalistische geschiedenisonderwijs in te brengen. In Duitsland ontstond tijdens de Weimar-Republiek een *Reformpädagogik* die probeerde het onderwijs meer *'vom Kinde aus'* vorm te geven.³⁸ Voor het geschiedenisonderwijs betekende dit dat het gebruik van vertellingen en aanschouwelijke beelden werd gepropageerd. In Engeland publiceerde Keatinge in 1910 zijn *Studies in the Teaching of History*. Hij wilde leerlingen kennis laten maken met de onderzoeksmethode van de historicus en 'problemen' aan hen voorleggen die moesten worden opgelost.³⁹ Zijn voorbeeld werd in 1927 gevolgd door Happold toen hij zijn pamflet *The Study of History in Schools as a Training in the Art of Thought* publiceerde. Geschiedenisonderwijs diende zich volgens hem bezig te houden met *'the ability to collect, examine and correlate facts and to express the result in clear and vivid form, freedom from bias and irrational prejudices, the ability to think and argue logically and to form an independent judgement supported by*

35 Geciteerd naar Mulder (1990), p. 222.

36 De Fouw, Van Bennekorn & Van de Bunt (1950), p. 3.

37 T. Tate, *The Philosophy of Education* (1860), geciteerd naar Marsden (1989), p. 512.

38 Ebeling (1973), p. 21. Schuthof (1983), p. vii-ix.

39 Aldrich (2006), p. 160.

*the evidence which is available, and, at the same time, the realisation that every conclusion must be regarded as a working hypothesis to be modified or rejected in the light of fresh evidence.'*⁴⁰

In 1928 publiceerde Happold zijn *Approach to History* waarin hij zijn visie op geschiedenisdidactiek uiteenzette: actieve leerlingen, projecten en problemen. Andere hervormers trachtten aandacht te besteden aan sociale geschiedenis en diachronische thema's zoals wonen, kleding of transport door de eeuwen heen. Dat pedagogische overwegingen van 'kindgerichtheid' hierbij een rol speelden, blijkt wel uit het feit dat men dit soort geschiedenis vooral geschikt vond voor de 'less able'.⁴¹ De hooggestemde idealen van iemand als Happold waren tijdens de jaren dertig zeker geen doorsnee. Volgens Worts, hoofd van de City of Leeds School, kon de school waar Happold zijn experimenten had uitgevoerd niet worden beschouwd 'as a normal standard for the average secondary school'.⁴² In plaats van het kritisch bestuderen van bronnen bepleitte Worts 'stimulating interest, adding colour and infusing the sense of action and reality' in het geschiedenisonderwijs.⁴³

Ook in Nederland zijn er in de loop van de eerste helft van de twintigste eeuw enige pleitbezorgers geweest van een nieuwe aanpak van het geschiedenisonderwijs, zoals Te Lintum, De Vletter en Albers.⁴⁴ Volgens hen moest meer rekening gehouden worden met het bevattingsvermogen van leerlingen, het primaat van de politieke geschiedenis moest doorbroken worden, er moest meer aandacht zijn voor sociale en economische geschiedenis, het dagelijkse leven en gewone mensen. Volgens Albers moest ook een poging gedaan worden het zelfstandig kritisch denken van de leerlingen te ontwikkelen. De vernieuwingspogingen stuitten echter op een taaie traditie en vaak ook op duidelijk verzet van behoudende leraren, met name die uit het confessionele onderwijs.⁴⁵ De roep om meer aanschouwelijkheid in het onderwijs, ook vanuit pedagogische overwegingen, werd wél gehonoreerd door het maken van historische schoolplaten met bijbehorende verhalen, die vooral in het lager onderwijs veel werden gebruikt.⁴⁶

De doelen van de onderwijsvernieuwers, die geen doorslaggevende invloed wisten uit te oefenen op de hoofdstroom van het geschiedenisonderwijs, kunnen worden samengevat als: rekening houden met de mogelijkheden en belangstelling van het kind en dus meer geschiedenis over het dagelijkse leven dan over politiek en oorlogen. Voor

40 Citeerd naar Aldrich (2006), p. 161.

41 Toebe (1981), p. 163.

42 Aldrich (2006), p. 163.

43 Aldrich (2006), p. 164.

44 C. te Lintum, 'Eenige opmerkingen over het middelbaar onderwijs in geschiedenis', in *Tijdschrift voor onderwijs en opvoeding*, jrg. 6 (1903), afl. 6 en 9. A. de Vletter, *Over geschiedenisonderwijs, beginsel en methode*. Groningen (etc.): Wolters 1919. M.O. Albers, *Experimenten op het gebied der geschiedenis*. Zwolle: Tjeenk Willink 1934-1935. Deze vernieuwers worden besproken door Toebe (1976), p. 222-227.

45 Toebe (1976), p. 233.

46 Het bekendst zijn de historische schoolplaten over de vaderlandse geschiedenis van Johan Herman Isings: 44 stuks, gemaakt in de periode 1911-1970. Het feit dat 29 van de 44 platen dateren van ná de Tweede Wereldoorlog, illustreert hoezeer de jaren vijftig en begin zestig aansloten op de voor de oorlog gevestigde traditie. Zie Niemeijer (2000).

sommige vernieuwers (Happold, Albers) ook: geschiedenis presenteren als een vak dat kritisch met informatie omgaat en naar objectieve beeldvorming streeft.

Conclusie

Het beeld van de ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs tot de jaren zestig van de twintigste eeuw in de drie besproken landen vertoont opvallende overeenkomsten. Geschiedenisonderwijs werd dienstbaar gemaakt aan ethische, politiek-staatsburgerlijke en nationalistische vorming. Vernieuwers probeerden een afwijkend geluid te laten horen, maar dat had geen grote invloed op de hoofdstroom van het onderwijs.

De ontwikkeling van een historisch tijdsbewustzijn lijkt in deze periode niet of nauwelijks een rol te hebben gespeeld. Het geschiedenisonderwijs diende de oriëntatie op het heden. De voorbeelden van grote daden uit het verleden moesten op het heden worden betrokken, zonder veel acht te slaan op de tijdsafstand en het verschil in waarden tussen verleden en heden. Met behulp van geschiedenis werden eerder eeuwige waarden en waarheden onder de aandacht gebracht dan dat gewezen werd op de veranderlijkheid en betrekkelijkheid daarvan. Dat werd bevorderd door de nationalistische interpretatie van de geschiedenis. Het bestaan van de hedendaagse natie als een *'imagined community'* werd teruggeprojecteerd in een (ver) verleden.⁴⁷ Duitse kinderen moesten de overwinning van 'Hermann' in het Teutoburgerwoud op de Romeinen zien als een Duitse prestatie⁴⁸, Nederlandse kinderen de Bataafse Opstand van 69 als een vroeg voorbeeld van Nederlandse vrijheidszin⁴⁹ en Britse kinderen de strijd van Boudicca tegen de Romeinse overweldigers als een exponent van heldhaftig gedrag van het Britse volk.⁵⁰ Onder de Duitse helden en staatslieden die op school moesten worden bestudeerd werden in het methodologieboek van Rude uit 1914 Siegfried, Frederik de Grote, Blücher en Bismarck met name genoemd.⁵¹ Historische beeldvorming was daarbij kennelijk geen belangrijk doel, getuige alleen al de aanwezigheid van Siegfried in deze opsomming.

Niet het historische tijdsbewustzijn, maar anachronistisch denken werd in de hand gewerkt. Het verschil in aandacht voor de katholieke Middeleeuwen en voor de protestantse Gouden Eeuw in katholieke en protestantse geschiedenisboeken in Nederland is veelzeggend: niet de rol die religies speelden in het verleden, maar het gelijk van de eigen zuil in het heden moest ermee worden aangetoond. De eisen van persoonlijke en politieke vorming stonden haaks op de objectiverende, relativerende, en afstandelijke kijk die wetenschappelijke geschiedbeoefening kan opleveren.⁵² *'Ziel des Geschichtsunterrichts (...) war es, den Untertanen, später den loyalen Staatsbürger hervorzubringen, der mit dem Lernen eines hochselektiven Systems historischen Wissens zugleich die Geschichtsideologie*

47 Anderson (1991), p. 6-8.

48 Bauvois-Cauchepin (2002), p. 165.

49 Teitler (1998), p. 10, 75.

50 Williams (2009).

51 Glöckel (1973), p. 17.

52 Grever (2007a), p. 57.

oder das ‘Geschichtsbild’ des Staates in sich aufnahm. Der Geschichtsunterricht geriet damit in einen objektiven Gegensatz zur Geschichtswissenschaft, die auf ihre Zweckfreiheit und auf die Objektivität als ihrer regulativen Idee pochte.⁵³ Waarbij moet worden aangetekend dat ook de ‘wetenschappelijke’ geschiedschrijving in de negentiende, deels ook nog in de twintigste eeuw doorgaans behoorlijk nationalistisch is geweest.⁵⁴ Van de objectieve tegenstelling tussen geschiedenisonderwijs en geschiedwetenschap die Bergmann hier suggereert, kon dus lange tijd weinig sprake zijn.

1.2 De crisis van de jaren '60 en de antwoorden daarop

Uit een door de Britse regering in 1966 ingesteld onderzoek onder leerlingen van het voortgezet onderwijs bleek dat geschiedenis door hen onderaan de lijst werd gezet van vakken die ‘*useful and interesting*’ waren en bijna bovenaan de lijst van vakken die ‘*useless and boring*’ werden geacht.⁵⁵ Veel Britse geschiedenisleraren waren in een staat van ‘*perplexity and pessimism*’ over de toestand van hun vak.⁵⁶ Britse leerlingen staken hun gebrek aan waardering voor het vak niet onder stoelen of banken: ‘*With change proceeding in a nightmare progression, of what use to me is the experience of people born before the Second World War?*’ ‘*How can anything before the Space Age teach me to cope with it?*’⁵⁷ Uit Duits onderzoek onder leerlingen, uitgevoerd omstreeks 1970, kwam een soortgelijk beeld naar voren: ‘*Die alten Zeiten interessieren mich nicht mehr. Wir sind jetzt in einer anderen Zeit.*’⁵⁸ Enige Duitse didactische publicaties uit deze periode wijzen in dezelfde richting.⁵⁹ Het aandeel van geschiedenis in de leerplannen van diverse Duitse deelstaten werd verminderd ten gunste van geïntegreerde sociale wetenschappen. Hier en daar werd geschiedenis daarin zelfs geheel opgenomen.⁶⁰ In Nederland werd in het kader van de ‘Mammoetwet’ (aangenomen in 1963 en in 1968 algemeen ingevoerd⁶¹) het aantal lessen voor geschiedenis in de onderbouw van het voortgezet onderwijs sterk verminderd en werd het in de bovenbouw een keuzevak. Volgens de hoogleraar Geyl, die een verontrust artikel schreef in het weekblad *Vrij Nederland*, had inspecteur-generaal van het onderwijs Goote hem meegedeeld dat hij ‘*in een dynamische tijd als de onze aan het vak geschiedenis niet meer zoveel waarde kon toekennen*’.⁶² Het is duidelijk dat het schoolvak geschiedenis, dat zo lang had kunnen bogen op door politiek en samen-

53 Bergmann (1976), p. 3.

54 Blaas (1988), p. 101. Jonker (2001a), p. 23. Geary (2002), p. 15.

55 Price (1968), p. 343.

56 Price (1968), p. 342.

57 Reeves (1980), p. 3.

58 Wiesemüller (1972), p. 32.

59 Süßmuth (1972).

60 Kocka (1977), p. 11-12.

61 Boekholt & De Booy (1987), p. 285-291.

62 Geyl, P. ‘Ernstige aanslag op het geschiedenisonderwijs. Minister ruïneert niet “maar een schoolvak”’, in: *Vrij Nederland*, 16 juli 1960. Geciteerd naar Toebes (1981), p. 251.

leving als zeer relevant ervaren politieke en ideologische doelen, in een crisis verkeerde.

De crisis van het schoolvak weerspiegelde een algemene afname van de waardering voor geschiedenis. In Duitsland sprak men van een *'Verlust der Geschichte'*, van *'Geschichtsmüdigkeit'* of zelfs *'Geschichtslosigkeit'*.⁶³ In Engeland kondigde de historicus Plumb *The Death of the Past* aan en pleitte voor een nieuwe rol voor geschiedenis: *'The past used to dictate what a man should do or believe; this history cannot do...'*⁶⁴ De moderne geschiedwetenschap maakte mensen eerder bewust van het vreemde en andere van het verleden dan van de banden die hen met het voorgeslacht verbonden. Daarom waren de lessen van het verleden minder helder dan zij plachten te zijn: *'Bygone feats would soon cease to justify tyrannous authority, to affirm self-serving manifest destinies, to incite citizens to voice malign vainglory.'*⁶⁵ De sociale wetenschappen boden andere, wellicht waardevollere mogelijkheden om de wereld te verklaren. Daarnaast had speciaal Duitsland te kampen met een jongste verleden waarmee de omgang moeizaam was, vooral voor de generatie die de schoolbanken bevolkte, die geen deel had gehad aan wat er was gepasseerd, maar wel geconfronteerd werd met de schuldvraag hieromtrent. In het Verenigd Koninkrijk speelde het uiteenvallen van het Britse imperium een rol in de steeds moeilijker wordende boodschap van *'Britain's greatness'*.⁶⁶

Antwoorden op de crisis (1): het gaat om historisch besef

Een herbezinning op doelstellingen en inrichting van het schoolvak was het gevolg van de aanvallen die op geschiedenis werden gedaan. Op de Duitse *Historikertag* van 1970, gewijd aan het thema *Wozu noch Geschichte?*, presenteerde de historicus Kocka een zevental functies die geschiedenis in de moderne liberaal-democratische samenleving kon, of zelfs moest vervullen:

- 1 Het begrijpen van hedendaagse verschijnselen vanuit hun oorsprong en ontwikkeling in het verleden.
- 2 Het besef dat er in het verleden veel meer vormen van menselijk bestaan zijn geweest dan alleen de tegenwoordige, wat inhoudt dat iemands inzicht kan worden verruimd door het bestuderen van analoge of juist aan het heden tegengestelde ontwikkelingen in het verleden.
- 3 Het kritisch inschatten van de rol die tradities in de samenleving spelen.
- 4 Inzicht in de veranderlijkheid van menselijke samenlevingen (inclusief de tegenwoordige), maar ook begrip voor de macht van het bestaande, waardoor veranderingen niet zomaar gemakkelijk tot stand kunnen worden gebracht.
- 5 Inzicht in de menselijke natuur door bestudering van samenlevingen in het verleden.

63 Toebees (1981), p. 62. *Verlust der Geschichte* is de titel van een boek van Alfred Heuss uit 1959.

64 Plumb (1969), p. 15.

65 Lowenthal (1998), p. 90. Dit is een toespeling op de inhoud van *Death of the Past*.

66 Ward (2004).

- 6 Inzicht in de complexe samenhang van allerlei verschillende factoren in de geschiedenis, waarbij soms unieke omstandigheden een rol spelen; inzicht in multicausaliteit en contingentie in de geschiedenis.
- 7 Begrip voor de totaliteit van het menselijk bestaan (waarvan andere vakken vaak slechts een aspect belichten).⁶⁷

Geschiedenis, aldus Kocka, leidt schade in dictaturen of onder autoritaire systemen. Omgekeerd is haar bijdrage aan een liberaal-democratische samenleving essentieel, het is een bijdrage die zij slechts 'um den Preis ihrer eigenen Selbstaufgabe' kan opgeven.⁶⁸ Geschiedenis en een vrije samenleving zijn wederzijds van elkaar afhankelijk. Kocka probeerde uit de geschiedwetenschap zoals zij zich in een vrije democratische samenleving ontwikkelt, de functies af te leiden die zij voor zo'n samenleving vervult. Dat was een fundamenteel andere benadering dan het 'opleggen' door overheden van doelen zoals in het traditionele geschiedenisonderwijs gebruikelijk was geweest - doelen die, zoals in het voorgaande duidelijk geworden is, vaak in strijd waren met wat een kritisch-wetenschappelijke geschiedschrijving beoogt te doen en die haaks stonden op het ontwikkelen van een historisch tijdsbewustzijn.

Waarom zijn de zeven functies van geschiedenis van Kocka essentieel voor een vrije democratische samenleving? Historisch denken toont niet alleen aan dat zaken ooit anders geweest zijn, maar ook dat ontwikkelingen in het verleden een andere richting hadden kunnen nemen. Dit maakt het mogelijk om een gedistantieerd standpunt in te nemen ten opzichte van de dingen zoals ze zijn. Zo opent historisch denken de weg naar kritisch denken en nadenken over alternatieven. Geschiedenis laat zien dat dingen waarin mensen geloven en menselijke waarden veranderlijk en relatief zijn, dat mensen van mening veranderen. Dat inzicht kan bevorderlijk zijn voor een open debat in een democratische samenleving. Kocka zag er bewust van af identiteitsvorming als functie van geschiedenis te noemen, juist vanwege het feit dat kritisch inzicht in de geschiedenis eerder afstandelijkheid dan verbondenheid met mensen uit het verleden teweeg brengt.⁶⁹

De crisis van de jaren zestig leidde er in Duitsland toe dat historisch denken voortaan serieus werd genomen als doelstelling van het geschiedenisonderwijs. De historische ervaring van tijd speelde daarbij een belangrijke rol, zoals blijkt uit de zeven functies van Kocka, die voor een belangrijk deel voortvloeien uit inzichten in tijdsverschil. Volgens Rüsen komt het leren van geschiedenis neer op '*ein Vorgang des menschlichen Bewusstseins, in dem bestimmte Zeiterfahrungen deutend angeeignet werden und dabei zugleich die Kompetenz zu dieser Deutung entsteht und sich weiterentwickelt.*' Bij deze operaties van het menselijke bewustzijn gaat het volgens hem om de voor geschiedenis kenmerkende omgang met de tijd.⁷⁰ Dat juist in Duitsland op deze manier geredeneerd werd, houdt vermoedelijk verband met het Duitse historisme en het werk van denkers

67 Kocka (1977), p. 24-30.

68 Kocka (1977), p. 22.

69 Kocka (1977), p. 30-31.

70 Rüsen (1994), p. 64.

als Husserl en Heidegger, die zich uitvoerig met het ‘in-de-tijd-bestaan’ van de mens en zijn cultuur hebben beziggehouden.⁷¹ Het besef van bestaan in de tijd, de herkomst en de toekomst van datgene wat door de mens is voortgebracht en de veranderlijkheid daarvan zijn volgens Rüsens definitie belangrijke componenten van historisch besef. Het zijn onderwerpen waarop Kocka in zijn beschouwing ook inging.

Geschiedenisonderwijs waarin categorieën als die van Kocka een sturende rol gingen spelen concentreerde zich op de keuze van bepaalde leerstof en vooral op de wijze waarop leerstof aan de orde werd gesteld.⁷² Zo konden bepaalde onderwerpen dienen om veranderlijkheid of juist de macht van het bestaande te laten zien, andere om inzicht te creëren in gecompliceerde causale relaties of in de onvoorspelbaarheid van het geschiedverloop, en weer andere om vergelijkingen te maken, analogieën en verschillen te tonen.

Een voorbeeld van een serie schoolboeken die volgens deze uitgangspunten was samengesteld, was *‘Fragen an die Geschichte’*, voor het eerst gepubliceerd in 1974.⁷³ De titel ervan laat zien hoe vraagstukken een criterium moesten opleveren voor de keuze van leerstof, zodanig dat geschiedenis zijn onmisbare rol in een vrije samenleving kon spelen. Zo noemt de auteur Schmid als traditioneel leerdoel: ‘Inzicht in de religieuze en politieke factoren die een kruistocht bepaalden’ en als leerdoel nieuwe stijl het ‘probleemdoel’: ‘Kan een christen vanuit zijn overtuiging en opvattingen over zichzelf een oorlogszuchtige missie rechtvaardigen?’, of (traditioneel doel) ‘Redenen voor de ontdekking van Amerika noemen’, (probleemdoel nieuwe stijl) ‘Wat kan een mens ertoe bewegen zijn leven voor de ontdekking van vreemde werelden te riskeren?’⁷⁴ Leerstofkeuze zou niet langer een kwestie van de overdracht van een culturele erfenis moeten zijn, maar tot stand moeten komen via doelgerichte vragen gericht op voor hedendaagse mensen relevante problemen. Daarmee liep geschiedenis toch ook weer de kans een ‘algemene menskunde’ te worden, waarin het besef van historische tijd een ondergeschikte rol zou spelen, zoals blijkt uit de voorbeelden van ‘probleemdoelen’ die Schmid naar voren bracht.

Antwoorden op de crisis (2): het gaat om het onderzoeken van bewijsmateriaal

Het Engelse antwoord op de crisis werd diepgaand beïnvloed door Amerikaanse onderwijskundige publicaties: de taxonomie van Bloom e.a. en het visionaire werk van Bruner.⁷⁵ In de taxonomie van Bloom e.a.⁷⁶ werden naast kennis als doel van het onderwijs vijf hogere categorieën onderscheiden: begrip, toepassing, analyse, synthese en evaluatie. Bruner meende dat ieder vak op elk niveau behoorlijk kon worden onderwe-

71 Zie hierover verder hoofdstuk 2.

72 Zie voor concrete uitwerkingen volgens dit uitgangspunt: Wilschut, Van Straaten & Van Riessen (2004), p. 29-38. Toebees (1989), p. 31-45.

73 Schmid (1974), gebaseerd op uitgangspunten zoals uiteengezet in Schmid (1972).

74 Schmid (1972), p. 233.

75 Booth (1994), p. 62.

76 Bloom e.a. (1956).

zen, mits men leerlingen vroegtijdig in aanraking bracht met de basisbegrippen en -beginselen ervan: 'The basic themes that give form to life and literature are as simple as they are powerful'.⁷⁷ De basisbegrippen en -beginselen moesten volgens hem via een 'spiraal curriculum' steeds opnieuw op een steeds hoger niveau aan de orde worden gesteld.⁷⁸

Bloom en Bruner wierpen vragen op waarop het geschiedenisonderwijs niet onmiddellijk het antwoord klaar had. Als het niet alleen om kennis ging, maar ook om die andere vijf categorieën, welk soort geschiedenisonderwijs leverde dat dan op? Hoe kon je in geschiedenis een hoger niveau bereiken, anders dan door het memoriseren van steeds meer en steeds ingewikkelder kennis? Hoe moest men zich een 'spiraal curriculum' bij geschiedenis voorstellen? Wat waren de basisbegrippen en -beginselen die vroegtijdig moesten worden geleerd en dan steeds opnieuw op een hoger niveau aan de orde moesten komen? Kon zo iets bereikt worden door het chronologisch behandelen van steeds weer andere historische gebeurtenissen?

In de Verenigde Staten kwamen deze vragen aan de orde bij de vernieuwing van de 'social studies', waarvan geschiedenis slechts een deel, vaak een ondergeschikt deel was.⁷⁹ Bij de 'new social studies' kon het niet meer gaan om het memoriseren van kennis omtrent de maatschappelijke werkelijkheid, omdat die nu eenmaal snel verouderde. Getrouw aan Bruners uitgangspunt dat elk vak op ieder niveau kon onderwezen, als de basisbeginselen ervan maar in een vroeg stadium werden bestudeerd, zocht men zijn aanknopingspunten bij academische disciplines en de methoden van onderzoek die daarin werden toegepast. De basisbeginselen moesten zelfstandig door leerlingen worden ontdekt via het werken met gegevens en teksten in plaats van met leerboeken waar ze kant en klaar in stonden. Het proces van ontdekken moest worden gemodelleerd naar 'the mode of inquiry of history and the social sciences, the manner in which practicing social scientists develop and validate hypotheses'.⁸⁰ De vaardigheden die daarbij werden opgedaan, konden ook na de schoolperiode op steeds nieuwe inhouden worden toegepast.

In deze geest werkten Coltham en Fines voor Engeland een doelstellingendocument voor het geschiedenisonderwijs uit. De invloed van Bruner en Bloom en de gedachten over de methode van onderzoek (*mode of inquiry*) uit de *new social studies* van de Verenigde Staten waren daarin duidelijk herkenbaar.⁸¹ In het onderdeel *Nature of the Discipline* kwamen alleen doelen voor over bewijzen die in historische bronnen gevonden kunnen worden. Dit laat zien dat geschiedenis, net als de *social studies* in het algemeen, werd opgevat als een vak waarin kritisch met informatie moest worden omgegaan. In het onderdeel *Skills and Abilities* werden de categorieën uit de taxonomie van Bloom toegepast op het omgaan met historisch bewijsmateriaal. Er was nauwelijks aandacht voor historisch besef en historisch denken op de wijze waarop die door de Duitsers

77 Bruner (1960), p. 12-13.

78 Bruner (1960), p. 33: 'Any subject can be taught effectively in some intellectually honest form to any child at any stage of development'. De gedachten over het spiraal curriculum komen voor op p. 52-54.

79 Seixas (1994), p. 107.

80 Fenton & Good (1965), p. 207.

81 Coltham & Fines (1971).

waren omschreven. Vragen als ‘hoe stel ik een goede vraag of formuleer ik een goede hypothese?’, ‘hoe schat ik de betrouwbaarheid en representativiteit van mijn bronnen in?’, ‘hoe ga ik om met de gekleurdheid van mijn bronnen?’, ‘wat kan ik als feit accepteren?’ en ‘is het mogelijk objectief te zijn?’ stonden centraal.⁸² Dat zijn vragen die gelden voor iedere sociale wetenschap, niet speciaal voor geschiedenis. Ze hebben weinig of niets te maken met een historisch tijdsbewustzijn; wel met het wantrouwen van traditionele, gezaghebbende informatie, zoals die in geschiedenislessen van het tot dan toe gebruikelijke patroon zonder discussie werd overgedragen. Daar vragen bij te stellen was de nieuwe politieke boodschap die leerlingen vanaf de jaren zestig werd voorgehouden.

Een voorbeeld van deze nieuwe benadering van het geschiedenisonderwijs was het Engelse *Schools Council History Project* (SCHP), bestemd voor de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs. Dit project, waaraan niet alle Engelse scholen deelnamen, beoogde geschiedenis meer af te stemmen op wat gezien werd als ‘de behoeften van leerlingen’ om deze in staat te stellen de wereld om hen heen te begrijpen.⁸³ Daarom werd het traditionele, chronologisch geordende curriculum dat zich toelegde op Britse nationale geschiedenis, verworpen. Geschiedenis diende niet te worden beschouwd als een chronologisch geordend geheel van kennis, maar als een oneindige hoeveelheid slecht gestructureerde gegevens over wat mensen in het verleden gedaan hebben. Geschiedenis was een methode van onderzoek gericht op het verwerken van die gegevens.⁸⁴ Daarom diende het curriculum te worden gebaseerd op vakmatige onderzoeksmethoden, waarbij bronnen als bewijsmateriaal werden bestudeerd om daar feiten op te kunnen baseren. Door het centraal stellen van begrippen als ‘bron’, ‘vraagstelling’, ‘feit’ en ‘objectiviteit’ en daarmee samenhangende denkvaardigheden, konden de hogere niveaus zoals voorgesteld in de taxonomie van Bloom, worden bereikt. Het onderwijs kon in een spiraal curriculum worden geordend door op een steeds hoger niveau op deze vaardigheden en basisbegrippen terug te komen. De historische inhoud aan de hand waarvan dit gebeurde, speelde een secundaire rol. Heel wat *Schools Council History* zag er wat de inhoud van de stof betreft dan ook nogal traditioneel uit; het nieuwe was dat over bijvoorbeeld Elizabeth I of Hendrik VIII tegenstrijdige bronnen moesten worden geraadpleegd, of afwegingen moesten worden gemaakt over oorzaken en gevolgen.⁸⁵

Dat bronnenstudie dominant was en aandacht voor historisch tijdsbewustzijn ondergeschikt, blijkt uit de samenstelling van de lessenreeks ‘*What is History?*’ die het geschiedenisonderwijs volgens de plannen van het SCHP moest inleiden.⁸⁶ Van de vijf eenheden uit die lessenreeks waren er drie gewijd aan bronnenstudie (nrs 2-4) en één aan vragen stellen (nr 5). De eerste, over ‘mensen in het verleden’, diende om uit te leggen hoe jaartellingen en tijd balken werken. In tegenstelling tot de eenheden over het werken met bronnen - die alle drie bestonden uit een cahier van 25 tot 45 pagina's - be-

82 Fenton (1967), p. 15-16.

83 Sylvester (1994), p. 17. *Schools Council 13-16 Project* (1976a), p. 11-16.

84 *Schools Council 13-16 Project* (1976a), p. 16-17.

85 Sylvester (1994), p. 19.

86 *Schools Council 13-16 Project* (1976a), p. 22-24.

stond de eenheid over de tijdrekening en tijdbalken uit één enkel vouwblad.⁸⁷ Het is duidelijk dat het omgaan met tijd niet werd beschouwd als een onderwerp dat veel aandacht nodig had.

In Nederland was de invloed van Bloom en Bruner niet expliciet merkbaar in het eerste *Doelstellingenrapport* van de in 1958 opgerichte Vereniging voor Geschiedenisleraren in Nederland (VGN).⁸⁸ Het rapport sloot zich wel aan bij de trends die de onderwijsvernieuwing van de jaren zestig in het algemeen beheersten, zoals het bevorderen van zelfstandige activiteit van leerlingen in denken, voelen en handelen. De 'oude school' legde teveel nadruk op het verwerven van kennis en de overdracht van bepaalde opvattingen. Daarvoor in de plaats moesten de leerlingen vaardigheden ontwikkelen om zelf kennis en opvattingen te verwerven.⁸⁹ Het ging daarbij om oriëntatie in de wereld van het heden, niet zozeer de wereld van vroeger. Het feit dat veel geschiedenisonderwijs niet verder kwam dan het jaar 1918, was daarbij niet behulpzaam.⁹⁰ In 1965 werd dan ook een nieuw examenprogramma ingevoerd dat de zaken omdraaide: alleen de 'laatste halve eeuw' werd examenstof (in de praktijk werd dat de geschiedenis vanaf 1917), met daarnaast enige door de leraar te kiezen thema's uit de voorafgaande eeuwen.⁹¹

In de loop van de jaren zeventig werd de Amerikaanse invloed in Nederland wél merkbaar. De Leidse didacticus Dalhuisen publiceerde een brochure waarin hij de 'methode van onderzoek' propageerde, een vrijwel letterlijke weergave van wat de Amerikaan Fenton in het kader van de *new social studies* had voorgestaan.⁹² Dalhuisen was redacteur van de beide edities van het didactische handboek *Geschiedenis op school* die resp. in 1976 en 1982-1983 verschenen.⁹³ In de editie van 1976 was aan de 'onderzoekende methode' een apart door Dalhuisen geschreven hoofdstuk gewijd, terwijl het hoofdstuk 'doelstellingen' - eveneens van zijn hand - duidelijk de invloed vertoonde van Bruner en Bloom, alsmede van de *new social studies* uit de Verenigde Staten.⁹⁴ Zelfstandig onderzoeken van bronnen nam hierbij een belangrijke plaats in.

Een andere uitwerking van de taxonomie van Bloom was die van Gieles.⁹⁵ Het onderzoeken van bronnen kreeg daarin geen plaats. Gieles was van mening dat de activiteiten van de professionele historicus op school geen rol behoorden te spelen: *'In geschiedenislessen wordt (...) nauwelijks aandacht besteed aan de belangrijke taak van de historicus om feiten te verzamelen en deze op hun echtheid te toetsen. (...) Dat wij zo weinig over deze en andere taken van de geschiedwetenschap overbrengen, hangt samen met het feit dat geschiede-*

87 Schools Council History 13-16 Project (1976b).

88 Doelstellingenrapport (1967).

89 Doelstellingenrapport (1967), p.164-165, p. 168-169.

90 Van der Werff (1973), p. 435.

91 Fontaine (1982), p. 411.

92 Dalhuisen & Korevaar (1971).

93 Dalhuisen, Geurts & Toebees (1976). Dalhuisen, Toebees & Verhagen (1982-1983).

94 Zo werd aan het hoofdstuk doelstellingen een voorbeeldles toegevoegd over 'Hongarije 1956' waarin leerlingen aan de hand van twee ooggetuigen (een Rus en een Amerikaan) zelf moesten besluiten wat zich feitelijk had voorgedaan. Dalhuisen, Geurts & Toebees (1976), p. 49-56. Deze les was letterlijk vertaald uit Fenton (1966), p. 159-164 en 182-183 ('How the Historian Decides What Is Fact').

95 Gieles (1973).

nisonderwijs in Nederland duidelijk niet met de bedoeling gegeven wordt om leerlingen in te leiden in de vakwetenschap, maar de resultaten van wetenschap worden gebruikt voor vormingsdoelen. En dat lijkt ons juist.⁹⁶ Gieles sloot zich dus aan bij de klassieke doelen van het geschiedenisonderwijs die ook vooral kennis- en 'vormingsdoelen' waren geweest.

Ontwikkelingen in het 'nieuwe' geschiedenisonderwijs in de jaren tachtig en negentig

Na de aanvankelijke concentratie op bronnenonderzoek werden in de loop van de jaren tachtig en negentig meer puur historische begrippen en categorieën in het didactische onderzoek in Engeland betrokken. Historisch was bijvoorbeeld het idee dat leerlingen zich moesten leren te verplaatsen in een andere tijd, dat zij het verleden vanuit het standpunt van destijds moesten leren begrijpen en beoordelen. Enigszins ongelukkig was dat hiervoor in de Engelse didactiek de term 'empathy' werd gekozen, waardoor verwarring ontstond met 'sympathie', met intuïtief 'meevoelen met de mensen uit het verleden' in plaats van de rationele denkoperatie die bedoeld werd. Dat heeft veel misverstanden en kritiek tot gevolg gehad.⁹⁷ Het ging om het ontwikkelen van het vermogen van de leerling iets vanuit een ander perspectief te zien, namelijk het perspectief van het verleden. Hierbij speelde een historisch tijdsbewustzijn een rol.

Dit aspect van het geschiedenisonderwijs trok in 1987 de aandacht van Ashby en Lee.⁹⁸ In de jaren negentig verrichtten ze er onderzoek naar in het kader van het ambitieuze langlopende project CHATA (*Concepts of History and Teaching Approaches*).⁹⁹ In dat project speelden het interpreteren van bewijsmateriaal en het op grond daarvan opstellen van interpretaties overigens nog steeds een grote rol, naast zaken als inzicht in historische veranderingen en het uitleggen van oorzakelijke verbanden, inclusief het aspect van zich verplaatsen in de tijd dat daarmee samenhangt. Bij hun onderzoek naar de wijze waarop leerlingen met bewijsmateriaal uit het verleden omgaan richtten Lee en Ashby zich echter niet zo zeer op de vraag hoe bronnen uit het verleden in de context van de tijd moeten worden geplaatst, als wel op de vraag hoe een betrouwbaar beeld van het verleden kon worden ontworpen 'als er niemand meer leefde die erbij was'. De duiding van informatie, zoals in sociale wetenschappen beoefend, bleef daarbij op de voorgrond staan.¹⁰⁰

Ook in het Engelse nieuwe geschiedenisonderwijs op de scholen bleef bronnenonderzoek een belangrijke rol spelen, mede doordat het in de algemene exameneisen voor het GCSE (*General Certificate of Secondary Education*) werd ingevoerd.¹⁰¹ Voor leerlingen werd ter voorbereiding op de GCSE-examens het blad *Hindsight* ontwikkeld met voorbeelden, tips en trucs en extra lesmateriaal. In de rubriek *Improve your grade* die zich richtte op training voor een beter examenresultaat, kwamen in de meerderheid van de

96 Gieles & Creep (1979), p. 30.

97 Lee & Ashby (2001), p. 21-22.

98 Ashby & Lee (1987).

99 Lee, Ashby & Dickinson (1993). Lee, Dickinson & Ashby (1997). Lee & Ashby (2000). Lee & Ashby (2001).

100 Lee & Ashby (2000), p. 212.

101 Department of Education and Science (1985).

gevallen voorbeelden van bronnenonderzoek voor. Ook de - in aantal veel geringere - voorbeelden die zich bezighielden met begrippen als causaliteit, continuïteit, verandering en interpretatie bevatten meestal verzamelingen bronfragmenten waaruit leerlingen zich een eigen beeld van het verleden moesten opbouwen.¹⁰² Het GCSE-programma leidde ertoe, aldus Stow en Hayden, dat het samenhangende verhaal in het beeld van het verleden op de achtergrond kwam te staan: *'It would be possible to gain maximum marks in a source-work question on the Second World War, without necessarily knowing how the events of the war unfolded, who was on whose side, or who won.'*¹⁰³

In Nederland kreeg het bronnenonderzoek, naast enige meer puur historische wijzen van redeneren, een vaste plaats in het curriculum, analoog aan de ontwikkelingen in Engeland. In 1986 verscheen het rapport van de Commissie Herziening Eindexamen Geschiedenis (HEG), waarin Dalhuisen een belangrijke rol speelde.¹⁰⁴ Anders dan bij de Engelse eindexamens was bij het in Nederland in 1981 ingevoerde centraal schriftelijk examen geschiedenis aanvankelijk afgezien van het toetsen van hogere categorieën uit de taxonomie van Bloom, omdat de commissie die de invoering van deze examens begeleidde van mening was dat men hier bij een vak als geschiedenis *'op grenzen stuit'*.¹⁰⁵ Dat was niet het standpunt van de HEG. Dalhuisen had zijn *'methode van onderzoek'* uitgewerkt tot een programma van wat hij noemde *'structuurbegrippen en vaardigheden'*¹⁰⁶, dat integraal in de voorstellen van de HEG werd overgenomen. Als gevolg daarvan werd het vanaf 1993 in het examenprogramma doorgevoerd.¹⁰⁷ Omgaan met bronnen speelde daarbij een belangrijke rol.

De Engelse *empathy* kwam in het Nederlandse programma terug als *'inleving en standplaatsgebondenheid'*, waarbij de laatste werd uitgewerkt in de sociaal-wetenschappelijke richting waarvoor de basis in het interbellum was gelegd door de kennissocioloog Mannheim met zijn these van *Standortgebundenheit* van kennis.¹⁰⁸ Deze these houdt kort gezegd in dat alle kennis gebonden is aan een oorsprong, aan de achtergrond van degenen die de kennis voortbrengt en dus niet zomaar als op zichzelf staand kan worden opgevat. In een omschrijving van het begrip bedoeld voor het nieuwe geschiedenisonderwijs volgens de HEG-voorstellen komt het als volgt naar voren: *'Ieder mens heeft een eigen achtergrond. Deze wordt beïnvloed door verschillende factoren, zoals de tijd waarin iemand leeft, de ervaringen in iemands leven, de plaats waar iemand woont, het land, de sexe en de sociale laag waartoe iemand behoort, iemands godsdienst en politieke overtuiging.'*¹⁰⁹ De historische tijdgebondenheid wordt in één adem genoemd met de algemene sociologische gebondenheid van een mens aan zijn maatschappelijke om-

102 *Hindsight*, vol. 1-8 (1990-1998).

103 Stow & Hayden (2000), p. 84.

104 Werkgroep HEG (1986).

105 CEGES (1979), p. 45.

106 Dalhuisen & Van der Dussen (1975).

107 Zie de tekst van dat programma in Werkgroep WIEG (1993), p. 5-8.

108 Frisby (1992), 107-173.

109 Werkgroep WIEG (1993), p. 16.

standigheden.¹¹⁰ De *inleving* werd conform de Engelse *empathy* historisch opgevat, maar de standplaatsgebondenheid bleef een algemene sociaal-wetenschappelijke categorie.

Een op de Duitse didactiek geïnspireerde vernieuwing van het Nederlandse geschiedenisonderwijs werd ondertussen voorgestaan door Toebes, die een schoolboekenreeks lanceerde onder de titel *Vragen aan de Geschiedenis*.¹¹¹ Dat deze titel overeenkwam met die van de Duitse tegenhanger uit 1974, was geen toeval. In een toelichting bij de schoolboekenreeks zette Toebes uiteen dat vooral een andere stofkeuze, een stofkeuze die licht kon werpen op de uitwerking van aspecten van historisch besef zoals ze door Kocka waren omschreven, voor het geschiedenisonderwijs van belang was.¹¹² De didactiek van Toebes werd echter niet toonaangevend bij de uitwerking van Nederlandse programma's van eindtermen en kerndoelen voor het onderwijs.¹¹³ De trend die door Dalhuisen was ingezet, waarbij de beheersing van vaardigheden van bronnenonderzoek en enkele historische denkwijzen de hoofdrol speelde - en minder van belang was op welke inhouden die werden toegepast¹¹⁴ - overheerste. De indruk dat de historische inhoud er niet zoveel toe deed, werd nog versterkt door de toepassing van jaarlijks wisselende examenthema's in de eindexamens, die sinds de vernieuwingen van de HEG niet meer alleen gingen over de geschiedenis vanaf 1917, maar over diverse thema's uit allerlei perioden.¹¹⁵ In de keuze van examenstof leek een zekere willekeur aanwezig, ook al probeerde de commissie die de examenprogramma's moest herzien in het kader van de in 1998 ingevoerde 'tweede fase havo/vwo' enige stroomlijning aan te brengen door de invoering van leerstofdomeinen waaruit thema's dienden te worden gekozen. De keuze van deze domeinen was vooral ingegeven door de ontwikkeling van nieuwe subdisciplines in de recente geschiedschrijving.¹¹⁶

Als gevolg van door de crisis van de jaren zestig ingezette ontwikkelingen was het geschiedenisonderwijs in Engeland en Nederland tegen de jaren negentig grondig herzien. Het chronologisch geordende politieke overzicht was vervangen door een veel losser geordende inhoud van thema's. Sociaal-wetenschappelijke onderzoeksvaardigheden waren als belangrijke component aan de curricula toegevoegd. Daarnaast was er enige aandacht voor redeneerwijzen die uitgingen van het besef van een historische tijd. Een sturende rol voor het geschiedeniscurriculum, zoals werd voorgestaan in

110 In de door de HEG ontwikkelde onderwijsdoelstellingen kwam de tijdgebondenheid naast andere 'gebondenheid' wel expliciet naar voren: 'Zich verplaatsen in de motieven, interessen, waardesystemen en verwachtingen van andere mensen, *ermee rekening houdend dat die mensen niet, zoals wij, achteraf kennis konden nemen van latere gebeurtenissen.*' 'Situaties en personen in het verleden beoordelen *rekening houdend met de opvattingen uit de betrokken tijd.*' Werkgroep HEG (1986), p. 17. Cursivering van mij.

111 Verschenen bij Wolters-Noordhoff, Groningen 1983-1996.

112 Toebes (1984), p. 12-13.

113 Examenprogramma 1993 in Werkgroep WIEG (1993), p. 5-8. Examenprogramma 1999 in Stuurgroep Profiel Tweede Fase (1995), p. 19-68. Kerndoelen basisvorming 1993 in Sniekers (1993), p. 92-96.

114 De door Dalhuisen ontwikkelde schoolboekenreeks *Sprekend Verleden* (uitgegeven door Nijgh en Van Ditmar en opvolgende uitgeverijen vanaf 1971) valt op door een traditioneel-degelijke stofkeuze, net als bij veel inhouden van het Engelse SCHK-project het geval was.

115 Zie in de lijst van examenonderwerpen de vanaf 1995 gekozen thema's in vergelijking met de keuze van thema's vóór 1995. Lijst te raadplegen op <http://historforum.digischool.nl/examen/oudeexamenonderwerpen.htm>.

116 Stuurgroep Profiel Tweede Fase (1995), p. 71.

Duitsland en in Nederland door Toebes, kregen deze in Engeland en Nederland echter niet.

Conclusie

In elk van de drie landen werd het traditionele geschiedenisonderwijs in de loop van de jaren zestig van de twintigste eeuw niet langer als acceptabel en zinvol ervaren. De traditionele historiografie had nationalistische tendenties gesteund en een basis geschapen voor de morele en politieke vorming in de scholen. Maar de moderne geschiedwetenschap stond dat niet langer toe, zoals Plumb in zijn *Death of the Past* betoogde. Als gevolg hiervan keerden politiek en samenleving het geschiedenisonderwijs min of meer de rug toe. Er werd meer gezien in sociale wetenschappen (*social studies*, maatschappijleer of *Gesellschaftkunde*) waarin geschiedenis kon opgaan, of waardoor geschiedenis kon worden vervangen. Bij historici en geschiedenisleraren leidde dat tot twee soorten reacties. De ene was nadenken over de functies die historisch besef in een moderne samenleving kon en moest vervullen. De andere was een poging om te bewijzen dat geschiedenis nuttig kon zijn als sociale wetenschap die de samenleving onderzocht via het kritisch bestuderen van bronnen en documenten.

De eerste reactie kon met name in Duitsland worden aangetroffen. In de zoektocht naar de functies van historisch besef in de moderne samenleving bleek dat denken over historische tijd hierbij een belangrijke rol speelde. De speciale manier van denken over de werkelijkheid die men 'historisch' noemt, impliceerde dat onderwerpen voor een curriculum werden gekozen die het best het historische (tijds)bewustzijn konden illustreren. Het moest gaan om leerstof die vanuit een historisch perspectief antwoorden kon geven op vragen van mensen van vandaag door het bewustzijn te bevorderen van de historiciteit van het menselijk bestaan. Omdat men zich uitdrukkelijk richtte op hedendaagse vraagstellingen en voor hedendaagse mensen relevante problemen, kon dit echter ook impliceren dat het besef van verschil tussen vroeger en nu, van een historisch tijdsverloop, gerelativeerd werd.

De tweede reactie was dominant in Engeland en Nederland. Daarbij was de invloed vanuit de Verenigde Staten cruciaal. De vernieuwing van de *social studies* in dat land impliceerde aandacht voor onderzoeksvaardigheden. Hoewel deze aanpak geschiedenis een 'nuttig' vak maakte in de moderne samenleving, maakte hij niet duidelijk waarom aan geschiedenis de voorkeur moest worden gegeven boven (andere) sociale wetenschappen. De Duitse benadering daarentegen ging uit van de functies die geschiedenis bij uitstek kon vervullen. In de loop van de jaren tachtig en negentig ontstond in de Engelse geschiedenisdidactiek ook aandacht voor andere aspecten van historisch denken dan alleen het onderzoeken van bronnen. Daarbij werd plaats ingeruimd voor het perspectief van verschillende tijden dat zo'n belangrijke rol speelt bij het uitleggen van acties van mensen en standen van zaken in het verleden. Daardoor werd de Engelse geschiedenisdidactiek wat meer gericht op een historisch tijdsbewustzijn, hoewel het kritisch gebruik van informatiebronnen nog steeds op de voorgrond bleef staan.

De nieuwe curricula van het geschiedenisonderwijs impliceerden dat de oude vertrouwde chronologisch geordende (nationale) politieke geschiedenissen van het toneel

verdwenen. De inhoud van de examenprogramma's werd in het Engelse en Nederlandse geval tamelijk willekeurig. De richtlijnen van het GCSE zowel als de nieuwe Nederlandse examenprogramma's maakten een brede keuze aan thema's mogelijk. Leerlingen begonnen de school te verlaten zonder het vertrouwde pakket aan historische kennis waaraan oudere generaties gewend waren.

1.3 Nieuwe maatschappelijk-politieke interesse in geschiedenisonderwijs vanaf de jaren negentig.

In de loop van de jaren negentig en het eerste decennium van de eenentwintigste eeuw was sprake van een opleving van de belangstelling voor geschiedenis.¹¹⁷ Dat hing samen met ontwikkelingen die de natiestaat steeds moeilijker herkenbaar maakten als de vanzelfsprekende context waarin mensen leven. Door de communicatierevolutie die was voortgebracht door het internet en andere vernieuwingen, gepaard aan de toenemende internationalisatie van economische ontwikkelingen, werden nationale grenzen steeds vaker overschreden. Migratie op massale schaal accentueerde de ontwikkeling in de richting van multi-etnische, multiculturele samenlevingen. In Europa intensiverde de politieke integratie van de Europese Unie. De aanvallen van 11 september 2001 in New York waren een symptoom van groeiende spanningen tussen de islamitische en de westerse wereld. De Duitse eenwording in 1990 en het einde van de Koude Oorlog vroegen om nieuwe historische perspectieven. Al deze veranderingen gingen gepaard met een soort identiteitscrisis onder de inwoners van westerse landen.

Ondertussen leidden ontwikkelingen in de geschiedschrijving tot een grotere afstand tussen geschiedenis en de nationale context waarin deze placht te figureren. Misschien nog belangrijker was de zogenaamde *linguistic turn* in de postmoderne geschiedfilosofie, die er de nadruk op legde dat geschiedenis alleen maar bestaat in de vorm van een aantal representaties in woorden: de enige betekenis die geschiedenis kan hebben is de betekenis die 'narratieven' eraan geven.¹¹⁸ Deze relativistische trend sloot slecht aan op de behoeften van degenen die op zoek waren naar de zekerheid van een duidelijke nationale identiteit in een snel veranderende wereld.

Een toenemend aantal politici meende dat geschiedenis een bindende factor zou kunnen vormen in zich steeds verder diversifiërende samenlevingen waarin nationaal burgerschap, nationale loyaliteit en samenbinding steeds moeilijker te creëren waren. Voor migranten zou, aldus deze politici, een nationale geschiedenis een goede kennis-making vormen met de cultuur waarin ze geacht werden te integreren.¹¹⁹ De *nation building* die werd voorgestaan, leek wel enigszins op wat in de negentiende eeuw had plaatsgevonden. Het ligt voor de hand dat overeenkomstige instrumenten opnieuw werden ingezet. Daarom werden pogingen ondernomen om het geschiedenisonderwijs terug te brengen naar zijn traditionele politiek en ideologisch geïnspireerde rol van

117 Grütter (1994). Jonker (2006). Frijhoff (2010).

118 Zie bijvoorbeeld White (1973), White (1987) en Ankersmit (1983).

119 Grever (2007b) p. 80-83.

vóór de jaren zestig van de twintigste eeuw. Daarnaast was er het geluid van diegenen die meenden dat het geschiedenisonderwijs op een andere manier diende in te spelen op nieuwe realiteiten: geen nationale geschiedenis meer, maar wereldgeschiedenis, geen nationale culturen maar een multicultureel perspectief.¹²⁰

Terug naar meer nationale geschiedenis in Engeland en Nederland

De invoering in Engeland van een *National Curriculum*, waartoe het initiatief was genomen door de regeringen onder leiding van Margaret Thatcher in de periode 1979-1990, leidde tot felle debatten over de kerndoelen (*'attainment targets'*) die daarin voor het schoolvak geschiedenis moesten worden opgenomen. De loop der gebeurtenissen in de jaren tachtig en negentig is tot in detail beschreven door Phillips in zijn *History Teaching, Nationhood and the State*.¹²¹ Een interessant aspect daarin is de rol van de politiek zoals die door de deelnemers aan het debat werd gezien. Verscheidene publicisten probeerden het 'nieuwe geschiedenisonderwijs' zoals het in de jaren zeventig en tachtig was gegroeid, belachelijk te maken en te beschuldigen van politieke vooringenomenheid. Phillips noemt er vier: Beattie, Partington, Kedourie en Deuchar.¹²² Partington zette een *'mild socialist consensus'* over het geschiedenisonderwijs in de jaren vijftig en zestig tegenover een in zijn ogen sterk gepolitiseerd curriculum in de jaren zeventig en tachtig: geschiedenis was door neo-marxisten 'gekaapt'. Volgens Beattie was het nieuwe geschiedenisonderwijs 'helemaal geen echte geschiedenis' maar eerder een *'watered down contemporary history'* of 'actualiteiten'; ook hij meende dat het gepolitiseerd was. Kedourie poneerde de stelling dat geschiedenis 'verdraaid' was en Deuchar stelde de *'wilfully perverse dismissal of historical content and facts'* geïnspireerd door *'a fundamental loss of faith in our civilization'* aan de kaak, terwijl Partington een campagne meende te kunnen onderscheiden die uit was op het prediken van *'contempt and hatred for the central political and cultural traditions both of Britain and the western civilization of which it is part'*.¹²³

Deze standpunten over politisering staan diametraal tegenover het idee dat juist het traditionele geschiedenisonderwijs tot aan de jaren zestig politiek-ideologisch geïnspireerd is geweest, en het 'nieuwe' geschiedenisonderwijs van de jaren zeventig veel minder of in elke geval op een andere manier. Blijkbaar werd het nationaal-politieke karakter van het geschiedenisonderwijs als iets zó vanzelfsprekends beschouwd, dat de afwezigheid ervan als iets 'politiëks' werd ervaren. Dat is niet zo verbazingwekkend omdat geschiedenis met het doel van nationale opvoeding in het curriculum was opgenomen en altijd dat doel had gediend. Directe politieke bemoeienis was in Engeland niet eens nodig geweest om dat te bereiken: *'It was not as though central government felt*

120 De strijd in Engeland wordt beschreven in Phillips (1998). Een weergave van Nederlandse discussies is te vinden in *Het kaf en het koren* (1998).

121 Phillips (1998).

122 Phillips (1998), p. 31.

123 Geciteerd naar Phillips (1998), p. 32-33.

*obliged to promote, through the history classroom, a sense of citizenship rooted in English Protestantism. Essentially, history teachers in England did it for them.*¹²⁴

De scherpe bewoordingen waarmee het nieuwe geschiedenisonderwijs van de jaren zeventig en daarna belachelijk werd gemaakt door de critici in Engeland zijn verklaarbaar doordat het debat niet in het professionele, maar in het publieke domein gevoerd werd. Iedere fase in de ontwikkeling van het National Curriculum ging gepaard met heftige commentaren in de pers, soms via schreeuwende koppen.¹²⁵ Een voorbeeld van zo'n commentaar luidt als volgt: *'They have drawn up a history curriculum for schools in which crucial events in British history are - disgracefully - treated as optional extras. Instead, young people would be exposed to a 'correct' approach with an emphasis on gender and ethnic perspectives. In this fashionable lunacy it would be possible for a pupil to grow up knowing next to nothing about the Gunpowder Plot, Trafalgar, Waterloo or Winston Churchill. And everything about the experiences of black peoples in the Americas or the lifestyle of the Ancient Egyptians.*¹²⁶ Het feit dat het debat in het publieke domein werd gevoerd, toont ook aan dat het in hoge mate gepolitiseerd was. In dezelfde richting wijst de voortdurende in-menging van politici in het werk dat aan het National Curriculum verricht werd.¹²⁷

De Nederlandse discussie kwam later op gang dan die in Engeland. De eerste generaties kerndoelen basisvorming en eindexamenprogramma's voor de tweede fase, die men zou kunnen opvatten als tegenhanger van het Engelse *National Curriculum*, werden nog zonder maatschappelijk-politieke druk geformuleerd. In 1997 werd echter door de Staatssecretaris van Onderwijs een 'Commissie Geschiedenisonderwijs' ingesteld, die tot taak had te onderzoeken welke verwachtingen de samenleving, waaronder het vervolgonderwijs, had met betrekking tot het geschiedenisonderwijs. De commissie kwam tot de conclusie dat er *'een verwijdering lijkt te zijn ontstaan tussen maatschappelijke opvattingen over het vak geschiedenis en dat wat momenteel binnen het geschiedenisonderwijs in algemene zin van belang wordt geacht, tot doelstellingen is uitgewerkt en in lesmethoden zijn neerslag heeft gekregen.*¹²⁸ De verwachtingen van de samenleving gingen in de richting van een herstel van traditioneel geschiedenisonderwijs: meer feitenkennis, meer chronologisch overzicht. Geluiden over meer nationale geschiedenis waren nog niet te horen, maar wel werd voor het eerst de term 'canon' gebruikt.¹²⁹

Een volgende commissie kreeg de opdracht het advies van de Commissie Geschiedenisonderwijs uit te werken in concrete voorstellen voor kerndoelen en eindtermen. Het was de eerste keer dat in Nederland een poging werd ondernomen één samenhangend programma voor het geschiedenisonderwijs op te stellen van basisonderwijs tot en met tweede fase havo/vwo. Algemeen werd verwacht dat deze commissie – de 'Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming', CHMV, of commissie-De Rooy – wel zou komen met een lijst van te leren namen, jaartallen en feiten.¹³⁰ Dat deed

124 Phillips (1998), p. 14.

125 Jones (2000). Little (1990), p. 320.

126 *Daily Mail*, 5 mei 1994, aangehaald door Crawford (1995), p. 442.

127 Crawford (1995), p. 449-451.

128 Commissie Geschiedenisonderwijs (1998), p. 12.

129 Commissie Geschiedenisonderwijs (1998), p. 21.

130 In *Kleio* bijvoorbeeld werd in 1999 - bij de instelling van de commissie - een enquête gehouden naar de namen en

zij echter niet. Naar het voorbeeld van de Duitse geschiedenisdidactiek van de jaren zeventig en daarna koos zij voor de ontwikkeling van historisch besef als hoofddoel van het geschiedenisonderwijs. Daarbij is inzicht in chronologie en de verschillende karakteristieken van tijdvakken behulpzaam, aldus de CHMV.¹³¹ Zij kwam met het voorstel het chronologisch inzicht van leerlingen te helpen ontwikkelen via een stelsel van tien 'gemakkelijk te onthouden' tijdvakken met 'eenvoudige, associatieve benamingen'.¹³² Zij was van mening dat elke keuze van concrete personen en gebeurtenissen willekeurig zou zijn en dat het bij een landelijk voor te schrijven programma alleen behoorde te gaan om algemene karakteristieken van tijdvakken ter oriëntatie in de tijd.¹³³ De keuze van de voorbeelden van concrete personen en gebeurtenissen aan de hand waarvan een en ander kon worden uiteengezet, moest worden overgelaten aan scholen, leraren en leerlingen. Het chronologische raamwerk was ontworpen om historisch besef en historisch denken mogelijk te maken, niet met het oog op het uit het hoofd leren van feiten uit de (nationale) geschiedenis. Er werden dus geen namen, data of grote gebeurtenissen en helden uit de nationale geschiedenis genoemd.

Dit was niet direct waarop een verontruste publieke opinie zat te wachten en waarop de Staatssecretaris van Onderwijs met het instellen van beide commissies had bedoeld. Het rapport van de CHMV werd in de berichtgeving in de pers dan ook op ruime schaal misverstaan als een voorstel om weer meer verplichte feitenkennis in te voeren.¹³⁴ De publieke belangstelling voor Nederlandse geschiedenis nam ondertussen toe, bijvoorbeeld in de vorm van de *Nationale Geschiedenis Quiz* (vanaf 2001) en de verkiezing van de *Grootste Nederlander Aller Tijden* (2004, in het voetspoor van de verkiezing van de *Greatest Briton* (2002) aan de overzijde van de Noordzee), en later met veelbekeken series als *Verleden van Nederland* en *Nederland in twaalf moorden*.¹³⁵ Steeds luider klonk de roep om identificatie met een 'nationaal erfgoed', dat ook aan immigranten moest worden overgedragen teneinde hen beter te laten integreren in de Nederlandse samenleving. Toen de Onderwijsraad adviseerde dat een nationale 'canon' mogelijk zou kunnen bijdragen aan een sterkere Nederlandse culturele identiteit¹³⁶, werd dan ook door de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen vrijwel onmiddellijk een Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon in het leven geroepen. Het rapport van deze commissie kwam inderdaad met de lang verwachte lijst: vijftig personen en gebeurtenissen die 'iedere Nederlander zou moeten kennen'.¹³⁷

De Raad van State adviseerde tegen verplichte invoering van de canon, omdat deze in strijd zou zijn met de vrijheid van onderwijs en haaks zou staan op de bestaande

feiten die in een 'canon van chronologische kennis' moesten voorkomen. Van Boxtel (1999a). Van Boxtel (1999b).

131 CHMV (2001), p. 15-16.

132 CHMV (2001), p. 20.

133 CHMV (2001), p. 23.

134 Getuige bijvoorbeeld een kop op de voorpagina van *De Volkskrant* van 8 februari 2001: 'Feiten weer basis lesstof geschiedenis' of het bericht 'Op naar de tasbare geschiedenis' op pagina 3 van *NRC-Handelsblad* van 22 februari 2001.

135 Vos (2009). Van Vree (2009)

136 Onderwijsraad (2005), p. 13, p. 22-24.

137 Van Oostrom (2006).

kerndoelen. De Raad gaf de regering in overweging de canon slechts als ‘inspiratiebron en uitgangspunt’ in de inleiding tot de kerndoelen op te nemen.¹³⁸ Toen de Minister van OC&W dit voorstel aan de Tweede Kamer voorlegde, drong deze er echter per motie op aan het woord ‘inspiratiebron’ te vervangen door ‘uitgangspunt ter illustratie’.¹³⁹ Een te grote vrijblijvendheid m.b.t. het nationale element in het geschiedeniscurriculum zou immers niet passen bij de ideologische doelen van het onderwijs die inmiddels weer door vrijwel alle politici werden voorgestaan.¹⁴⁰

Nog steeds ‘Geschichtsbewusstsein’ in Duitsland

In Duitsland is tot op heden geen politieke druk merkbaar geweest om een meer nationaal georiënteerd geschiedeniscurriculum tot stand te brengen. Maar het geschiedenisonderwijs wordt ook daar met nieuwe uitdagingen geconfronteerd. In september 1999 deden drie voormalige Bondsprezidenten (Herzog, Von Weizsäcker en Scheel) een oproep tot meer burgerlijke gemeenschapszin. Daardoor voelde de oud-geschiedenisdocent Henning von Burgsdorff zich aangesproken: een goed geschiedenisonderwijs zou eraan kunnen bijdragen. In het jaar 2000 werd dan ook de *Henning von Burgsdorff-Stiftung* opgericht die zich ten doel stelde het historisch besef bij de jongere generaties te bevorderen met het oog op meer burgerzin.¹⁴¹ Zij steunde de uitgave van twee boeken, ‘begrijpelijk voor jonge lezers’, over het recente Duitse verleden met als ondertitel: ‘*Wie wir wurden, was wir sind*’.¹⁴² Een andere recente publicatie draagt dezelfde ondertitel.¹⁴³ De boeken trachten iets te zeggen over een Duitse identiteit, maar ze benadrukken ook dat de Duitse geschiedenis ‘gecompliceerd’ is en dat de natiestaat geen vanzelfsprekend resultaat is van de historische ontwikkelingen: ‘*Mehr als 60 Jahre nach Kriegsende rückt die Geschichte der Deutschen neu in den Blick. Ihr wechsellvoller Werdegang mit seinen Verirrungen und Glanztaten zeigt: der Nationalstaat ist kein natürliches Ergebnis der historischen Umstände, sondern eine Erfindung.*’¹⁴⁴

Onderwijsprogramma’s worden in de Bondsrepubliek per deelstaat vastgesteld, omdat het onderwijs niet onder de federale overheid ressorteert. Niettemin wordt in het overleg tussen de ministers van onderwijs van de diverse deelstaten, de *Kultusministerkonferenz* (KMK), wel gesproken over nationale standaarden voor het onderwijs. Met het oog daarop is door het *Verband Geschichtslehrer Deutschlands* (VGD) een voorstel ontwikkeld voor onderwijsdoelen voor het gehele voortgezet onderwijs in ge-

138 Advies Raad van State d.d. 16 december 2008. *Staatscourant* 9 juni 2009, nr. 103.

139 Motie-Jan Jacob van Dijk c.s., Kamerstuk 31972 nr 5, d.d. 30 juni 2009.

140 De motie-Jan Jacob van Dijk c.s. werd gesteund door SP, PvdA, PvdD, CU, SGP en CDA. De leden van D66, VVD en PVV wilden nog verder gaan en steunden een motie die de canon zonder meer als verplichte leerstof wilde invoeren. Deze werd echter verworpen. *Handelingen van de Tweede Kamer der Staten-Generaal*, Vergaderjaar 2008-2009, nr 101, 30 juni 2009, p. 7994-7995.

141 Netzel z.j.

142 Hachtmann, Rohlfes & Ullrich (2006). Alter, Rohlfes, Wolfrum & Wolle (2006).

143 Wiegrefe & Pieper (2007).

144 Wiegrefe & Pieper (2007), p. 14.

schiedenis in Duitsland. In de inleiding worden negen bijdragen van geschiedenis aan de algemene opvoeding onderscheiden:

- 1 Culturele herinnering: geschiedenis representeert wat we ons als gemeenschap herinneren, wat belangrijk is om omstandigheden in het heden te begrijpen.
- 2 Verheldering van het heden: tegenwoordige toestanden zijn niet slechts toevalligheden of modieuze zaken, maar ze zijn historisch gegroeid.
- 3 Oriëntatie op de toekomst: toekomstige ontwikkelingen zullen het resultaat zijn van (soms langdurige) historische ontwikkelingen.
- 4 De opvoedende waarde van vroegere perioden: mensen hebben bestaan onder omstandigheden die zeer verschilden van de onze; het is leerzaam om er kennis van te nemen hoe ze daarmee omgingen.
- 5 De waarde van het ervaren van iets vreemds: geschiedenis confronteert met op het eerste gezicht onbegrijpelijke zaken. Het is nuttig te proberen die te begrijpen; dat zal o.a. tolerantie bevorderen.
- 6 Multiperspectiviteit: geschiedenis is een discipline die omgaat met informatie vanuit vele achtergronden en perspectieven.
- 7 Verdiepte algemene ontwikkeling: er zijn zoveel historische visies, uitspraken en resten aanwezig in onze culturele wereld dat het nodig is daarvan enige kennis te hebben.
- 8 Interdisciplinaire benadering: geschiedenis beschouwt de mensheid in haar totaliteit, niet slechts een aspect van het mens zijn, zoals de meeste andere vakken.
- 9 Identiteit: De identiteit van een persoon wordt gevormd door zijn persoonlijke geschiedenis. Zo wordt ook de identiteit van gemeenschappen - waarvan het individu een lid is, waardoor zijn persoonlijke identiteit gebonden is aan die van zijn gemeenschap - gevormd door hun geschiedenis.¹⁴⁵

In de lijst is de invloed van de functies van geschiedenis zoals omschreven door Kocka in de jaren zeventig en de daarop volgende publicaties over *Geschichtsbewusstsein* nog goed aanwijsbaar. Het onderwerp identiteit is een nieuwe toevoeging, maar het wordt met omzichtigheid behandeld. Nationale of Duitse identiteit, of nationaal Duits erfgoed, worden niet met name genoemd. De leerstandaarden zelf, die degelijk en traditioneel aandoen wat betreft de inhoud die erin aan de orde wordt gesteld, laten evenmin tekenen zien van een terugkeer naar nationale Duitse geschiedenis. Speciale aandacht voor Duitsland is er alleen in de 19e en de 20e eeuw: het Duitse keizerrijk sinds 1871, de Republiek van Weimar, het nationaal-socialistische Duitsland en de ontwikkelingen in Duitsland sinds 1945. Deze onderwerpen worden geplaatst in het kader van algemeen Europese of wereldgeschiedenis: imperialisme, de wereldoorlogen, de Koude Oorlog en de Europese eenwording.

¹⁴⁵ Verband der Geschichtslehrer Deutschlands (2006), p. 9-12.

Conclusie

In de jaren negentig van de twintigste eeuw keerde nationale geschiedenis met traditionele politiek-ideologische en staatsburgerlijk-vormende doelstellingen terug op de agenda's van het geschiedenisonderwijs in Engeland en Nederland. Er ontstond een confrontatie met de inmiddels in het onderwijs ontwikkelde aanpak die zich deels richtte op kritisch omgaan met bewijsmateriaal, deels op doelen die met historisch besef en historisch redeneren te maken hadden. In Duitsland bleef deze confrontatie achterwege. Het onderwijs dat zich richtte op het bevorderen van '*Geschichtsbewusstsein*' bij de jeugd, werd daar voortgezet. In het publieke debat was wel aandacht voor de Duitse identiteit zoals men die via de geschiedenis zou kunnen leren kennen, maar de omgang met dat begrip was veel voorzichtiger dan in Engeland en Nederland.

1.4 Conclusies

Geschiedenis is in de onderwijscurricula terechtgekomen omdat politici meenden daarmee opvoedende, staatsburgerlijke en nationale-identiteitsvormende doelen te kunnen bereiken. Daarmee volgden zij niet de kritisch-afstandelijke, naar objectiviteit strevende mores van de moderne geschiedwetenschap.¹⁴⁶ '*Belangeloze historische interesse, wetenschappelijk onderzoek van het verleden en legitimatie van het heden vallen moeilijk met elkaar te verenigen.*'¹⁴⁷ Dat is een probleem dat reeds in 1874 door Nietzsche naar voren werd gebracht in zijn bekende traktaat *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*, zo constateert Jonker. Onder de drie soorten geschiedschrijving die Nietzsche onderscheidt, de monumentale, de antiquarische en de kritische, vervult de laatste de rol van een soort tegenwicht tegen de eerste twee.¹⁴⁸ Maar een teveel aan elk van de drie soorten geschiedenis is niet goed 'voor het leven'.¹⁴⁹ De overheersende neiging in samenleving en politiek is – zoals in dit hoofdstuk is betoogd – de kritisch-afstandelijke wetenschappelijkheid van geschiedenis te negeren en het belang van politiek-ideologische vorming, en daarmee van monumentale en antiquarische geschiedenis, hoger in te schatten: '*history taught in schools (...) responds to political imperatives.*'¹⁵⁰ Volgens Jonker worden in schoolboeken '*wetenschappelijke pretenties, lessen in moraal, politieke stellingnames en culturele voorkeuren op ondoorzichtige wijze met elkaar vermengd.*'¹⁵¹

Gedurende een betrekkelijk korte periode, het intermezzo van de jaren zestig en zeventig van de twintigste eeuw, verloren samenleving en politiek hun belangstelling voor het traditionele geschiedenisonderwijs, waardoor het dreigde te verdwijnen. Paradoxaal genoeg heeft dat voor de geschiedenisdidactiek juist kansen geschapen. De

¹⁴⁶ Waarbij opgemerkt moet worden dat de nationale gedachte in de negentiende en vroeg-twintigste-eeuwse geschiedwetenschap ook een sterke factor was.

¹⁴⁷ Jonker (2001a), p. 25.

¹⁴⁸ Nietzsche (1874 / 1983), p. 29.

¹⁴⁹ Nietzsche (1874 / 1983), p. 47.

¹⁵⁰ Jordanova (2006), p. 17.

¹⁵¹ Jonker (2001a), p. 25.

gelegenheid ontstond om zich los van maatschappelijke en politieke druk te bezinnen op de bijdrage die geschiedenis aan de vorming van mensen kan leveren. Elke bijdrage heeft uiteraard een politieke lading: zodra het om de vorming van ‘democratische burgers’ gaat, is dat het geval. De hervormers van de jaren zestig en zeventig streefden echter op een andere manier politieke doelen na dan tot op dat moment in het geschiedenisonderwijs gebruikelijk was geweest. Bovendien waren het geen doelen die door overheidsbemoediging aan het geschiedenisonderwijs werden opgelegd.

In Duitsland onderzocht men in deze periode de kenmerken van historisch besef en kwam men tot de conclusie dat de typisch historische wijze van zich oriënteren in de tijd een voor een liberaal-democratische samenleving essentiële denkwijze opleverde. In Engeland was het denken over taxonomieën van algemene onderwijsdoelstellingen en dat van de *new social studies* uit de Verenigde Staten het belangrijkste. De zelfstandig onderzoekende leerling kwam daarbij centraal te staan. Werken met bronnen teneinde zelf een beeld van het verleden te ontwerpen was volgens deze inzichten de juiste manier om met geschiedenisonderwijs bezig te zijn. De invloed van deze didactiek is in Nederland het belangrijkste geweest, vooral vanwege de opnemings van ‘structuurbegrippen en vaardigheden’ in het eindexamenprogramma die duidelijk door de *new social studies* uit de Verenigde Staten waren beïnvloed. Naast de bronkritische vaardigheden deden ook andere, meer historische redeneerwijzen hun intrede in het Engelse en Nederlandse geschiedenisonderwijs – redeneerwijzen die zich concentreerden op verschillende perspectieven samenhangend met tijdsverschil. Ook de invoering van het stelsel van tien tijdvakken in Nederland kwam voort uit de wil om historisch besef te bevorderen zoals dat in de Duitse geschiedenisdidactiek werd voorgestaan.

Vanaf de jaren negentig van de twintigste eeuw werden opnieuw van ‘buitenaf’ politiek-ideologische taken aan het geschiedenisonderwijs opgedragen. Het politieke belang dat in deze tijd aan het schoolvak geschiedenis gehecht werd, vertaalde zich niet in een soortgelijke aandacht voor de ontwikkeling van geschiedenisdidactiek. Integendeel: in Nederland werden commissies als de Commissie Geschiedenisonderwijs en de Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon hoofdzakelijk samengesteld uit niet-deskundigen op het terrein van het geschiedenisonderwijs. In Engeland werd de discussie over het *National Curriculum* in de pers door buitenstaanders gevoerd. Geschiedenis was weer te belangrijk geworden om haar zomaar aan leraren en didactici over te laten. Misschien is de onevenwichtigheid in belangstelling voor geschiedenisonderwijs en geschiedenisdidactiek ook niet zo vreemd, want de eisen van wetenschap en politiek lopen niet parallel. De overweging dat een onafhankelijke wetenschappelijke geschiedenis met zijn kenmerkende oriëntatie in de historische tijd niet alleen het product is van een vrije democratische samenleving, maar ook een essentieel ingrediënt vormt voor het denken in zo’n samenleving, komt in het publieke debat niet gemakkelijk uit de verf.

De vraag die in dit hoofdstuk centraal stond, was welke rol een historisch tijdsbewustzijn tot dusverre in het geschiedenisonderwijs gespeeld heeft. De conclusie moet luiden dat dat een ondergeschikte rol was. In de perioden waarin traditionele politiek-ideologische doelen het geschiedenisonderwijs overheersten, was de aandacht voor historisch tijdsbewustzijn als vanzelf gering tot afwezig. Het traditionele politiek-ideologische geschiedenisonderwijs wilde immers niet de afstand tot het verleden, het verschil in waarden en de toevalligheid en grilligheid van historische ontwikkelingen benadruk-

ken, maar juist de vermeende gedeelde waarden, het duidelijke patroon in de nationale geschiedenis gericht op ontwikkeling in de richting van het heden en de vermeende continuïteit in de identiteit van de natie vroeger en nu.¹⁵² Ook in de recent herlevende nationale geschiedbeleving lijkt dat het geval. Zo merkt Vos in zijn bespreking van de televisieserie *Nederland in twaalf moorden* op dat de samenstellers weliswaar de mythe dat Nederlanders altijd al tolerant, nuchter en gastvrij geweest zijn een kopje kleiner wilden maken door te zeggen dat *'niets zo veranderlijk is als de volksaard'*, maar dat zij deze vervingen door de mythe dat Nederlanders - zoals zou blijken uit de serie moorden - zich altijd al kenmerkten door afkeer van het vreemde, intolerantie en hysterie.¹⁵³ De politieke les van het laatste is even duidelijk als die van het eerste. Ook in de televisieserie *Verleden van Nederland* kwam een vrij consequent 'wij-perspectief' voor dat suggereerde dat er altijd al, dus min of meer bovenhistorisch, sprake is geweest van Nederlanders zoals we die tegenwoordig kennen.¹⁵⁴

In de periode waarin de geschiedenisdidactiek zich min of meer vrij van overheids-inmenging kon ontwikkelen, is de ontwikkeling van historisch tijdsbewustzijn niet steeds op de voorgrond geplaatst. Met name de door de *new social studies* beïnvloede kritische bestudering van bronnen, waarbij het niet zozeer ging om de andere tijden en contexten waaruit die bronnen afkomstig waren, als wel om de sociaal-wetenschappelijke vragen die bij het beoordelen van informatie aan bod behoren te komen, heeft dat bemoeilijkt. Een geschiedenisdidactiek gebaseerd op het onderzoeken van bronnen kan niet duidelijk maken waarom aan geschiedenis de voorkeur zou moeten worden gegeven boven andere vakken die de sociale werkelijkheid bestuderen. Ook de hedendaagse vragen en problemen die in de Duitse didactiek als sturend voor de stofkeuze werden gezien, konden ertoe leiden dat geschiedenis meer een 'algemene menskunde', en dus een soort sociale wetenschap werd.

In de volgende hoofdstukken wordt een poging gedaan geschiedenisdidactiek te benaderen vanuit het uitgangspunt van oriëntatie in de historische tijd. Tijd is wat geschiedenis onderscheidt van andere vakken die de sociale werkelijkheid bestuderen, aldus Ankersmit: *'Anders dan in de sociale wetenschappen is tijd, is temporele distantie constitutief voor de geschiedbeoefening.'*¹⁵⁵ Jordanova merkt in haar algemene karakteristiek van het historisch bedrijf op dat geschiedenis geen eigen onderwerpsgebied heeft maar zich potentieel inlaat met alle aspecten van het menselijk bestaan; evenmin heeft geschiedenis een duidelijke eigen onderzoeksmethode of eigen theorieën die veranderingen kunnen verklaren.¹⁵⁶ Slechts één ding is onderscheidend voor geschiedenis: *'History is the systematic study of the past, and at its heart is time.'*¹⁵⁷ Historisch denken is vooral denken in dimensies van historische tijd. Als leerlingen op school geschiedenis moeten leren, zullen ze dus ook in het ontwikkelen van zo'n tijdsbewustzijn moeten worden bekwaamd.

152 Blaas (1988), p. X., p. 96.

153 Vos (2009), p. 380-381.

154 Van Vree (2009), p. 387.

155 Ankersmit (1989), p. 12.

156 Jordanova (2006), p. 35-37.

157 Jordanova (2006), p. 105.