

Het geschiedeniscurriculum

Inhoud

Het geschiedeniscurriculum.....	1
Het doel van het geschiedeniscurriculum.....	1
Visie.....	1
Een concentrische ordening.....	3
Een Europees perspectief.....	3
Kritiek op de visie.....	3
Referentie.....	5

Het doel van het geschiedeniscurriculum

Het beoogde curriculum van het schoolvak geschiedenis bestaat uit twee onderdelen, te weten een *algemene visie* op het geschiedenisonderwijs en de vertaling daarvan in een *geschreven curriculum*.

Visie

Zoals in het historische overzicht hiervoor al kort is uiteengezet is de huidige visie op het geschiedenisonderwijs in hoge mate schatplichtig aan het werk van twee commissies: de *Adviescommissie Geschiedenisonderwijs* (De Wit, 1998) en de *Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming* (De Rooy, 2001). De visie van beide commissies, mede gevoed door brede maatschappelijke en politieke discussies in de jaren negentig, rust op twee pijlers.

De eerste pijler is een 'nieuwe balans van kennis, inzicht en vaardigheden', waarvoor in het rapport van de commissie De Wit wordt gepleit (De Wit, 1998). Daarmee neemt het rapport kritisch stelling tegen het sterk thematisch georganiseerde onderwijs van de jaren negentig. Om de nieuwe balans tot stand te brengen is het volgens de commissie allereerst nodig de programma's geschiedenis en staatsinrichting in het basisonderwijs, de onderbouw en de bovenbouw goed op elkaar af te stemmen, zodat een longitudinaal en iteratief (semi-concentrisch) leerplan gestalte kan krijgen. Elke onderwijsvorm moet een identiek minumpakket aan historische overzichtskennis en vaardigheden krijgen aangeboden, zodat alle leerlingen gaan beschikken over een gemeenschappelijke basis van historische kennis en vaardigheden. De consequentie hiervan is een accentverschuiving in de richting van de historische overzichtskennis.

De tweede pijler is het antwoord dat de *Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming* (CHMV) formuleerde op wat zij 'een van de grootste problemen van het vak geschiedenis' noemt (De Rooy, 2001). Voor leerlingen, aldus de commissie, lijkt het vak geschiedenis te bestaan uit een onoverzienbare hoeveelheid weinig systematisch samenhangende feitelijke gegevens. Dit maakt het vak buitengewoon moeilijk te leren. Bijna alles komt bij geschiedenis bovendien slechts één keer aan de orde om daarna nooit meer te worden gebruikt of toegepast. Dat is een probleem, want wat niet wordt herhaald, gebruikt of toegepast, wordt niet alleen gemakkelijk vergeten, het is leerlingen ook moeilijk duidelijk te maken waarom ze dat eigenlijk moeten leren.

Volgens De Rooy c.s. is de ontwikkeling van **historisch besef**, net als overigens in veel andere landen (bijvoorbeeld Canada, Duitsland, Engeland en Australië) de belangrijkste doelstelling van het geschiedenisonderwijs. In aansluiting op een langere didactische traditie in Duitsland wordt dit historische besef gedefinieerd als *'de complexe relatie tussen de interpretatie van het verleden aan de ene kant en de perceptie van de werkelijkheid in het heden en verwachtingen ten aanzien van de toekomst aan de andere kant.'* Historisch besef is weliswaar niet hetzelfde als chronologisch besef of chronologisch inzicht, maar men kan zich geen verantwoord beeld vormen van de historisch-maatschappelijke werkelijkheid zonder een chronologisch correct kader.

Om aan deze uitgangspunten recht te doen en een antwoord te geven op de genoemde problemen stelde de commissie een voor alle onderwijsvormen gemeenschappelijk tijdvakkenkader voor. In samenhang met de inmiddels welbekende pictogrammen zouden leerlingen dat als instrument kunnen (leren) gebruiken om personen, gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen historisch te ordenen. Het praktische nut van het leren en onthouden van een zekere hoeveelheid algemene historische kennis zou leerlingen hierdoor duidelijker worden. In de loop van hun schoolloopbaan zullen zij zich geleidelijk steeds beter in de tijd leren oriënteren. De commissie noemde deze kennis daarom **'oriëntatiekennis'**.

Oriëntatiekennis en historische vaardigheden

Deze oriëntatiekennis is een onmisbaar hulpmiddel bij de ontwikkeling van historisch besef. Maar historisch besef gaat verder. Het heeft te maken met de manier waarop iemand zijn werkelijkheid interpreteert en zijn positie ten opzichte van die werkelijkheid bepaalt. Het gaat dus (ook) om activiteiten van leerlingen, om een historisch verantwoorde wijze van benaderen van historische kwesties en om historisch redeneren. Daarom is historisch besef onlosmakelijk



verbonden met een aantal benaderingswijzen en **vaardigheden** zoals die zich in de afgelopen decennia in het geschiedenisonderwijs hebben ontwikkeld.

Deze benaderingswijzen en vaardigheden betreffen enerzijds informatieverwerkingsvaardigheden en onderzoekvaardigheden (zoals het verzamelen, beoordelen en interpreteren van bronnen), anderzijds beeldvormende (structurerende) vaardigheden, zoals het onderscheiden van continuïteit en verandering of van oorzakelijke verbanden en standplaatsgebondenheid. De commissie is van mening dat voor het ontwikkelen van historisch besef vooral die structuurkenmerken van belang zijn. Daarom ligt in de kerndoelen en eindtermen het accent meer op wijzen van verklaren, op beeldvorming en oordeelsvorming dan op het kritisch beschouwen van bronnenmateriaal.

Een concentrische ordening

Op basis van vorenstaande is er bewust niet voor gekozen om een longitudinaal programma te maken beginnend met de prehistorie in het basisonderwijs en eindigend met het heden aan het eind van de onderbouw. Zo'n ordening zou immers betekenen dat tijdvakken voor de meeste leerlingen alsnog slechts éénmaal aan de orde komen, waarbij het geleerde nooit meer wordt herhaald, gebruikt of toegepast. In plaats daarvan stelt de commissie een (op zichzelf al heel oude), concentrische ordening van het onderwijs voor, met een in alle onderwijsvormen steeds terugkerend herkenbaar stelsel van benaderingswijzen, vaardigheden en oriëntatiekennis. Op die manier wordt het voor docenten idealiter mogelijk om in een volgende onderwijsfase uit te gaan van wat in een vorige fase als basis is gelegd. Voor leerlingen betekent dit dat zij in een volgende fase van onderwijszaken herkennen die zij in een vorige fase hebben geleerd. Daardoor zullen zij het gevoel krijgen verder te komen met het vak, waardoor de kans groter wordt dat iets van het geleerde beklijft. Dit maakt het voor sommige leerlingen wellicht onoverzichtelijke en moeilijk leerbare vak geschiedenis beter hanteerbaar.

Een Europees perspectief

Het tijdvakkenkader met tien tijdvakken en de daarbij behorende kenmerkende aspecten is onmiskenbaar geënt op de Nederlandse en Europese geschiedenis. Je zou kunnen menen dat dit de algemene bruikbaarheid ervan beperkt. De commissie geeft hier echter aan dat er een didactische keuze is gemaakt. Een universeel systeem voor een benadering van de gehele wereldgeschiedenis is volgens de commissie ofwel weinig zeggend, ofwel buitengewoon onoverzichtelijk en zodoende om didactische redenen af te raden. Er moest gekozen worden voor één samenhangende benadering. De commissie had daarbij natuurlijk voor een niet-westers systeem kunnen kiezen, bijvoorbeeld de Chinese wereldbeschouwing. Dat leek voor het Nederlandse onderwijs een minder voor de hand liggende keuze.

Kritiek op de visie

In het veld is heel verschillend gereageerd op de hier geformuleerde visie op het geschiedenisonderwijs. Bijval voor de tijdvakindeling kwam vooral uit het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs (Wilschut en Sniekers, 2005). Ook de keuze voor een longitudinaal programma werd breed toegejuicht.

Sommigen (o.a. de Intercommissie KNHG/VGN, CITO, Euroclio en Dalhuisen & Van der Dussen) onderschreven de noodzaak van een nieuw tijdvakkenkader echter niet en meenden dat deze indeling een internationale uitwisselbaarheid van het curriculum bemoeilijkt. Kritiek was er ook op

die tijdvakken, omdat de indeling onjuist c.q. wetenschappelijk niet verantwoord zou zijn, de benamingen bovendien kinderachtig en stereotiep.

De reactie hierop luidde dat de tijds-kaders niet gekozen zijn op wetenschappelijk gronden; het gaat erom dat een bepaalde tijd geassocieerd wordt met bepaalde beelden. Dat daar van alles op af te dingen valt, spreekt vanzelf. Er is bewust gekozen voor eenvoudige benamingen die ook leerlingen in het primair onderwijs aanspreken. Zeker in (de bovenbouw van) het voortgezet onderwijs kunnen leerlingen op een vruchtbare manier aan de slag, zowel met die namen als met de afbakening van de tijdvakken waar ze naar verwijzen.

Een ander punt van kritiek gold en geldt de uitgesproken westerse, eurocentrische benadering. Degenen die voor de indeling van de tijdvakken verantwoordelijk waren pareerden de kritiek door te wijzen op de beperkte tijd die voor geschiedenisonderwijs beschikbaar is en op het beperkte bevattingsvermogen van leerlingen op de meeste niveaus van onderwijs. Ook het argument dat leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond zich zo minder zouden herkennen in het vak wijzen zij van de hand: 'allochtone' leerlingen identificeren zich niet per se meer met het land van hun voorouders en moeten functioneren in de Nederlandse samenleving. 'Autochtone' kinderen hebben bovendien niet als vanzelf meer affiniteit met onderwerpen als de christelijke kerk in de middeleeuwen of de Nederlandse opstand (of welke dan ook) dan leerlingen van 'allochtone afkomst'. Ook in die zin is het verschil tussen 'autochtone' en 'allochtone' leerlingen met andere woorden niet zo groot.

Opmerkingen in de media dat het geschiedenisonderwijs met het nieuwe programma weer terug is naar het leren van feiten, zijn volgens de opstellers ervan onjuist. Het leren van veel feiten is nooit weggeweest. Juist daarom is expliciet de vraag gesteld *welke* feiten er geleerd moeten worden en hoe, wetende dat veel 'weetjes' op langere termijn niet worden onthouden. Menig geschiedenisdocent deelt immers de ervaring dat je leerlingen aan het eind van (bijvoorbeeld) het derde leerjaar niets meer 'kunt vragen' over wat ze in de brugklas geleerd hebben, omdat ze daar dan 'natuurlijk niets meer van weten'.

Om de onderwijsdoelen die vanuit deze visie ontwikkeld zijn gepast te toetsen stellen Wilschut en Sniekers zich een examen voor waarin een of meerdere casus centraal staan. Tegenstanders vrezen dat dit zal neerkomen op handigheid in lezen en schrijven en op het toetsen van taalvaardigheid meer dan op historisch besef. De redenering die leidt naar casustoetsing is, opnieuw volgens Wilschut en Sniekers, glashelder: leerlingen hebben een vak geleerd, namelijk geschiedenis. De kern van dat vak bestaat uit historisch denken en redeneren en uit het in juiste kaders plaatsen van dingen – uit historisch besef, dus. Op het eindexamen laten leerlingen hun bedrevenheid daarin zien door een en ander toe te passen in een voor hen nieuwe, onverwachte situatie. Dat sluit overigens niet uit dat er mogelijk andere vormen van examinering denkbaar zijn om aan historisch besef als onderwijsdoel recht te doen.

In een reactie op het conceptadvies van het Platform Onderwijs 2032 (november 2015) vraagt Carla van Boxtel, hoogleraar geschiedenisdidactiek aan de UvA zich recentelijk opnieuw hardop af of de huidige periodisering in tien tijdvakken bij het specificeren van historische basiskennis moet worden gebruikt. Dat kader was immers bedoeld als didactisch hulpmiddel, maar is steeds meer gaan functioneren als een periodisering die leerlingen moeten leren – naast (!) de ook nog gangbare oudere indeling in Oudheid, Middeleeuwen, enz.

Historische ontwikkelingen zitten nu 'opgesloten' in de tijdvakken – zijn daar zelfs een 'kenmerk' van. Met hun ronde jaartallen kunnen de tijdvakken niet functioneren als betekenisvolle ankerpunten om de verwerving van overzichtskennis te ondersteunen. Bovendien lijken zij meer aandacht voor vakoverstijgende thema's en thema's uit de wereldgeschiedenis in de praktijk in de weg te staan. Om dat wel (meer) mogelijk te maken zou de huidige lijst van kenmerkende aspecten kunnen worden aangepast c.q. omgevormd tot een (beperkte) lijst van historische ontwikkelingen en verschijnselen die

- samen voldoende overzicht kunnen geven van de Nederlandse, Europese en wereldgeschiedenis
- het mogelijk maken om relaties te leggen tussen ontwikkelingen op deze verschillende niveaus
- voldoende aanknopingspunten bieden voor het leggen van relaties met vraagstukken en verschijnselen in het heden en
- aanknopingspunten bieden voor het onderzoeken van vakoverstijgende thema's en vraagstukken.

Referentie

Adviescommissie Geschiedenisonderwijs (1998). *Het verleden in de toekomst*. Den Haag: Author.

Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (2001). *Verleden, heden en toekomst*. Enschede: SLO.