

Geschiedenisonderwijs in historisch perspectief*

DR. TH. J. HOONING

Inleiding

Het onderwijs is een maatschappelijke instelling, waarin het denken en handelen — zoals in alle maatschappelijke instellingen — gebaseerd is op tal van waarden, vanzelfsprekendheden en onbewuste vóóronderstellingen, die we slechts met moeite met enige distantie kunnen bezien. We vinden doorgaans slechts het vreemde, zelden de eigen opvattingen en praktijken merkwaardig. De buitenlander zal met moeite het Nederlandse, deels op confessie gebaseerde onderwijs kunnen begrijpen en waarderen; wij vinden ons eigen schrift vanzelfsprekend, verbazen ons echter over het Chinese, dat het noodzakelijk maakt vele jaren te besteden aan leesonderwijs. We hebben de neiging de eigen beschaving als de beschaving, de eigen godsdienst of levensbeschouwing als de godsdienst of levensbeschouwing te zien.

Zo worden ook in het onderwijs praktijken, opvattingen en procedures voor onveranderlijk en onaantastbaar gehouden, die bij nader inzien meer of minder sterk aan plaats en tijd gebonden zijn, dat wil zeggen voor verandering in aanmerking komen. Was de onderwijswereld tot voor kort een betrekkelijk gesloten wereld, de verhoogde dynamiek in onze maatschappij en cultuur gaat ook het onderwijs niet onopgemerkt voorbij; veel van wat tot voor kort vanzelf sprak, staat nu ter discussie. Vele veranderingen worden het onderwijs

aangedaan van buitenaf, door de maatschappij, die andere eisen gaat stellen, maar momenten van verhoogde dynamiek zijn ook geschikt binnen het onderwijs zelf op constructieve wijze te gaan twijfelen aan wat vanzelfsprekend lijkt.

In de volgende bladzijden zullen enige opvallende eigenschappen van het geschiedenisonderwijs nader worden bezien, vooral aan de hand van leer- en leesboekjes. Uit de eigenschappen van deze boekjes kan niet zonder meer geconcludeerd worden, dat het onderwijs zoals dit gegeven wordt, steeds van een bepaalde inhoud en kwaliteit zal zijn. Er zal noodzakelijk enige generalisering plaats vinden, waarin menig lezer zichzelf niet zal herkennen, maar enige conclusies zijn toch uit de gebruikte boekjes wel te trekken. De geconstateerde kenmerken zullen tegen een historische achtergrond worden geplaatst en tenslotte komt het sociale en culturele kader van dit vak aan de orde. Langs deze weg kunnen we onszelf wellicht open stellen voor enkele mogelijke veranderingen.

Vaderlandse Geschiedenis

Het meest opvallende is, dat op de lagere school vrijwel uitsluitend Vaderlandse Geschiedenis wordt gegeven. Nu vormt dit geen bijzondere situatie: in de ons omringende landen doet men niet anders, bovendien is dáár de eigen geschiedenis ook vaak in het voortgezet onderwijs nog de hoofdschotel, wat van het Nederlandse middelbaar en voortgezet onderwijs niet gezegd kan worden: de Nederlandse geschiedenis vormt in het leerboek

* Enigszins gewijzigde tekst van een voordracht gehouden op de onderwijsdag in Enschede, 29 september 1969.

voor de middelbare school meestal het bescheiden slothoofdstuk van een behandelde periode in de algemene geschiedenis.

Deze nadruk op de Vaderlandse Geschiedenis is vooral een erfenis van de negentiende eeuw, de eeuw niet alleen van het liberalisme, maar ook van het nationalisme. Reeds lang vóór de negentiende eeuw echter kunnen we een (overigens begrijpelijke) voorkeur constateren voor de eigen geschiedenis. Eén van de eerste leerboeken in Engeland, *Anglorum Praelia*, was geschreven met de bedoeling het patriottisme te bevorderen. Het boek behandelde de Engelse geschiedenis van het begin van de Honderdjarige Oorlog tot 1558, het jaar waarin Elizabeth 1 aan de macht kwam. Deze patriottische „histoire bataille” vond de regering kennelijk goed bruikbaar, want de bisschoppen kregen opdracht, het boek op alle scholen te laten lezen.

In tijden van gevaar wordt de Vaderlandse Geschiedenis gebruikt om het moreel hoog te houden of om te inspireren tot heldhaftige daden: tijdens de Krimoorlog las Tolstoi aan zijn soldaten tijdens de pauzes in de gevechten verhalen voor over helden in vroegere oorlogen. Vóór de landing in Normandië op 6 juni 1944 las een majoor King zijn soldaten voor uit Shakespeare.

Patriottisme leidt gemakkelijk tot chauvinisme, tot minachting en afkeer van en vrees voor het vreemde en tot agressiviteit tegenover anderen. De zojuist gehouden Bondsdagverkiezingen hebben laten zien tot welk een laag niveau de politieke discussie daalt als nationalistische sentimenten worden bespeeld. We hebben hier te maken met zo diep gewortelde behoeften, dat diegenen die om welke reden dan ook het eigen vaderland niet meer waarderen doorgaans een ander land gaan vereren; alle sentimenten van liefde en bewondering worden dan op dat vreemde land gericht. Zo hebben Engelsen Duitsland bemind en Fransen Japan en omgekeerd. Hoe sterk nationalistische sentimenten zijn, hoe gemakkelijk men ze kan reactiveren als ze een tijd sluimerend zijn geweest, kunnen we in tal van

landen op bepaalde momenten zien. We hebben kennelijk te maken met een universeel verschijnsel.

In de laatste honderdvijftig jaar heeft het geschiedenisonderwijs in sommige landen ten aanzien van dit chauvinisme en nationalisme een droevige rol gespeeld.¹

Ook in de Nederlandse geschiedenis is het verschijnsel van chauvinisme en vooroordelen over andere volken niet onbekend. Tijdens het Twaalfjarig Bestand verscheen in Middelburg de *Spiegel der Jeught, Ofte Een kort verhael der voornaemste Tyrannyen, Ende Barbarische Wreetheyden, Welcke de Spangjaerden hier in Nederlandt bedreven hebben aan menig duysend menschen gedurende de Nederlandsche oorloge ende daer voren*. De schrijver wilde graag dat zijn tekst „by de Jeught, als met de melck ingesogen wiert om noyt meer te sterven”. Het laat zich begrijpen, dat in dit boekje weinig goeds over de Spanjaarden wordt verteld.

De Spanjaarden zijn volgens de schrijver geboren duivels:

Soo weynig als het Laken, 't welck inde Wolle geverwet is sijn colour kan verschieten: soo weynich als eenen Moriaen ofte Moor sijn swarticheyt, een Luypert sijn vlekken kan verliesen, ja sooweynich hebben wy te vermoeden dat de Spangiaert sijn bloetstortigh ende wraeckgierig gemoet sal veranderen.

In Amsterdam verscheen in 1674 een boekje over het Rampjaar, *Nieuwe Spiegel der Jeugd, of Franse Tiranny*.

Voor een beschrijving van het Franse volkskarakter trekt de auteur nogal wat registers open:

Als men haar aard teregt zou willen beschryven, had men moeyte genoeg om leelijke Woorden uyt te zoeken, waar mede die boosaardigheyd te regt kon uitgedrukt worden: want zy zijn Vuyl, Loos, Twist-gierig, Verwoed, Bloed-dorstig, Moorddadig, Ligtveerdig, Geyl, Vals, Ontrouw, Meyn-ceedig, Vloekers,

Verraders, Godts-lasteraars, Heylig-schenders, Wet-breekers en gants Onchristelijke ja Heydensche Christenen.

De laatste kwalificatie doet in haar onlogica haast modern aan. Boekjes als deze zijn vooral verhelderend voor de mentaliteit van de schrijver en van zijn lezerspubliek. Na de gruwelverhalen die de vader in het laatste boekje aan zijn zoon heeft verteld, roept de laatste uit: „Vader: de hayren staen mij te berge als ick U hoore dese dinghen met sulck eenen yver vertellen. Niet te min bidde ick U vaert voort”. Sensatielust speelde duidelijk een belangrijke rol.

De trilogie van de gruwel werd voltooid toen een Amsterdamse uitgever in 1781 een *Engelsche Tieranny* publiceerde. Van de „Fraaije Kunstplaatzen” waarmee het werk is „verlucht” zal er tenminste één de op sadistische sensatie beluste kijkers en lezers volledige bevrediging hebben geschonken. Het was niet de bedoeling van de schrijver „om eenen algemeenen volkshaat tegen de *Engelschen* inteboezemen”. De schrijver noemt de gruwelen uit de *Franse Tiranny* voor een groot deel verzonnen en ingegeven door haat en partijdigheid, maar ten opzichte van de eigentijdse vijand is hij niet zo kritisch. De Nederlanders zijn „redelyk, bestendig, nederig, goed van vertrouwen, eerlyk en Menschlievend van aart”. Van de Engelsen acht hij het zeker, dat „zy in moord en bloedvergietingen een welgevallen vinden”. Het boekje staat vol gruwelen die de Engelsen bedreven zouden hebben. Van de Engelse hoofdstad geeft de schrijver het volgende beeld:

Men ziet in Londen des nachts, op de voornaamste plynen, de vuilste zonden, en de onnatuurlykste beestachtigheden, zonder eenige stoornis bedryven. Er gaat bijna geen dag om, of de publyke nieuwspapieren, doen elcks hart, behalven dat van een Engelschman, door het verhaalen van gepleegde zelfmoorden, sidderen. De man op wetten noch godsdienst acht geevende, ver-

acht en verlaat zyne vrouw als het hem goeddunkt, en deze neemt daadlyk tot den moord van haren echtverbreker den toevlucht. Om de minste verdrietige voorvallen aan het menschelyke leven verknocht, is het pistool of den strop het gereede werktuig, waar mede de Engelschman zyn lot bepaalt.

Het is te begrijpen, dat de zoon na een reeks pakkend verhaalde gruwelen — die de vader wel niet uit eigen aanschouwing zal hebben gekend — op een ogenblik uitroept: „O Vader, laat my van myne ontroering, eer gy vervolgt, een weinig bedaaren”.

Dergelijke beschrijvingen zullen we in onze geschiedenisboeken niet meer aantreffen; ten aanzien van wat verder in druk verschijnt, kan men minder optimistisch zijn en in de conversatie zijn vergelijkbare uitlatingen, nu ten aanzien van andere rassen en volken, nog altijd te horen. In de schoolboeken vinden we vooroordelen nog wel ten aanzien van de koloniale geschiedenis, een, zoals de laatste tijd is gebleken, zeer kwetsbare plek in ons nationale zelfbewustzijn. In een boekje, dat nog maar net tien jaar oud is, wordt de zeventiende-eeuwse koloniale geschiedenis nog als volgt behandeld:

De bekwaamste gouverneur-generaal uit de moeilijke begintijd was Jan Pieterszoon Coen. Hij was een moedig, gelovig man, een streng en krachtig bestuurder.

Daarnaast staat een plaatje van deze krachtige, strenge en moedige man, compleet met stijve Hollandse kraag, in zijn werkkamer in Djakarta; een kamer die uitzicht biedt op vertrekkende en ongetwijfeld goed gevulde Hollandse schepen. Iets verder lezen we:

De Compagnie deed alles, om met de Indische vorsten in vrede te leven. Dan kon zij immers het beste handel drijven. Zij voerde alleen strijd, als zij aangevallen werd, of als haar handel bedreigd werd.

Na deze opwekkende schildering van de zeventiende eeuw verbaast het niet meer de Indonesische revolutie van na 1945 te zien behandeld als een opstand van roofzuchtige en moordende benden, waartegen de Nederlandse troepen wel moesten optreden om orde en rust te handhaven; vanzelfsprekend kwamen zij volgens de schrijver niet om het land te heroveren.² Van de inmiddels nu ook in Nederland zeer bekende kapitein Westerling is geen spoor te vinden. Het is helemaal niet uitgesloten dat ook hij over honderd jaar zal blijken een krachtig bestuurder en een gelovig man te zijn geweest. Er zit een aardige kweekschool-scriptie in een systematisch onderzoek naar de voorstelling van de koloniale geschiedenis in onze schoolboekjes.

Veel van wat een kennelijk aanwezig, zij het niet steeds bewust ideaalbeeld zou kunnen verstoren, wordt vaak weggelaten: het Nederlandse aandeel in de slavenhandel, de uitbuiting van de koloniën, de armoede in de Gouden Eeuw, de corruptie van kooplieden tijdens de Tachtigjarige Oorlog, die aan de Spanjaarden wapens leverden, de corruptie van de regenten.

Deze nadruk op de geschiedenis van de eigen groep, van het eigen volk, kan merkwaardige consequenties hebben. Het Engels-sprekende deel van Canada geeft zijn jeugd een Angelsaksische en protestantse geschiedenis, waarin de nadruk wordt gelegd op politieke en constitutionele ontwikkelingen; de Frans-Canadezen leggen de nadruk op de onderdrukking door de Engels-sprekenden, die ook wat godsdienst betreft van hen verschillen. Beide groepen hebben zeer uiteenlopende beelden van hun nationale geschiedenis, waarin zelfs de nationale helden niet dezelfde figuren zijn. Gecomplceerder nog wordt de situatie als we denken aan dat derde deel van de Canadese bevolking, dat wat afkomst betreft noch Engels, noch Frans is: voor hen bestaat er nog geen vaderlandse geschiedenis.³

Enigszins vergelijkbaar hiermee is onze Vaderlandse Geschiedenis, die tot diep in de negentiende eeuw een duidelijk protestantse

signatuur droeg. De emancipatie van de katholieken is dan ook gepaard gegaan met een voor katholieken herschreven Vaderlandse Geschiedenis met voor een deel andere helden, met een iets andere voorstelling van de „gewone” helden en vooral gekenmerkt door een heel andere nadruk op de diverse perioden van de geschiedenis. In katholieke schoolboeken wordt veel meer aandacht besteed aan de middeleeuwen, in protestantse leerboekjes meer aan de zestiende en zeventiende eeuw.⁴

Nu zal geen geschiedenisonderwijs op de lagere school het kunnen stellen zonder de geschiedenis van het eigen land en die geschiedenis moet veel aandacht krijgen. Twee andere soorten geschiedenis worden echter verwaarloosd: de plaatselijke en regionale en de wereldgeschiedenis. Van de geschiedenis is in de eigen directe omgeving veel te leren en het verdient aanbeveling daarmee te beginnen. Anderzijds: in een wereld die steeds kleiner wordt en waarin we steeds meer geïntegreerd raken in grotere economische, politieke en militaire eenheden is de overmatige of zelfs exclusieve aandacht voor de Vaderlandse Geschiedenis wat ouderwets aan het worden.

Aan de Vaderlandse Geschiedenis zoals deze zich in de schoolboekjes voordoet, zijn nog enkele andere nadelen verbonden. De gebeurtenis die elke Nederlander zich uit de geschiedenis herinnert — het is vaak het eerste waarmee men reageert bij het horen van het woord geschiedenis — is: „1600 slag bij Nieuwpoort”. Het is merkwaardig, dat bij een a-militaristische natie, die zelfs zijn vrijheidsstrijd voor een belangrijk deel met huursoldaten liet uitvechten, juist een voorval uit de militaire geschiedenis zo in het collectieve geheugen staat gegrift. Dat het bepaald niet de belangrijkste slag uit de Tachtigjarige Oorlog is geweest, die zo'n belangrijke plaats in de historische kennis inneemt, mag wellicht worden beschouwd als een aanwijzing voor de vaak povere kwaliteit van het geschiedenisonderwijs in vroeger jaren.

Uit dit stukje historiekennis blijkt ook een overwaardering van de militaire geschiedenis.

Het verzet tegen deze „histoire-bataille” is al oud. In 1827 verklaarde Alexis Monteil, leraar in de geschiedenis aan de Ecole de Saint-Cyr, zich er reeds een tegenstander van; in plaats van de gebruikelijke geschiedenis van Frankrijk, schreef hij een *Histoire des Français des divers états aux cinq derniers siècles*. Tolstoi pleitte ervoor, dat men bij de studie der geschiedenis maar niet teveel zou letten op de koningen, ministers en de generaals, maar dat men zich zou bezighouden met de beschavingsgeschiedenis.⁵

De internationale relaties van de Republiek worden doorgaans teveel behandeld in het kader van de militaire geschiedenis: Spanje, Engeland, Frankrijk moeten zo voor vele schoolkinderen wel in de eerste plaats vijanden zijn. Op tal van gebieden: handel, godsdienst, intellectueel leven bestonden — ook met andere dan de genoemde landen — vreedzame relaties, waarvan de sporen in de gebruiksvoorwerpen, het voedsel en de taal zijn terug te vinden.⁶ Hier is ook de stof te vinden die kinderen werkelijk interesseert: hoe leefden de mensen vroeger, hoe kleedden zij zich, wat aten ze, hoe leefden kinderen vroeger.

Kan men iets anders doen dan Vaderlandse Geschiedenis geven op de lagere school? Een ontkennend antwoord lijkt haast, gezien de praktijk, vanzelfsprekend; toch leert een blik op de wetgeving, dat er meer mogelijkheden zijn. Vóór de negentiende eeuw was er geen sprake van systematisch onderwijs in de geschiedenis. De i.o. wet van Van den Ende in 1806 nam de geschiedenis op als facultatief vak. Pas de volgende i.o. wet van Van der Brugghen in 1857 maakte de geschiedenis tot een verplicht vak. De schoolwet van Kappeyne van de Coppello in 1878 maakte een onderscheid, voor het eerst, tussen vaderlandse en algemene geschiedenis. De vaderlandse geschiedenis bleef verplicht, de algemene werd facultatief. De i.o. wet van De Visser in 1920 voegde er eenvoudige kennis der gemeente, provinciale en staatsinrichting van Nederland aan toe. De formulering van de wet opent dus ten aanzien van het geschiedenisonderwijs ve-

le mogelijkheden.

Een zaakvak

Geschiedenis wordt meestal een „zaakvak” of een „leervak” genoemd, een kwalificatie, die het vak gemeen heeft met de aardrijkskunde. Wie ijverig leert, zo meent men, kan altijd een voldoende cijfer halen; als de leerling daarin niet slaagt, ligt dit aan het onderwijs. We zagen zojuist al, dat de doorsnee Nederlander bij het horen van het woord geschiedenis reageert met „1600 slag bij Nieuwpoort”, een welhaast geconditioneerde reflex. Het onderwijs is helaas niet vrij te pleiten van schuld aan het tot stand komen en de handhaving van dit beeld van een wat dom leervak, waarin begrijpen, nadenken, fantasie, het zinvol ordenen van gegevens en het zien van verbanden niet van belang zijn.

Geschiedenis is voor vele kinderen (en volwassenen) identiek met jaartallen leren, een schier onuitroeibaar misverstand, waaraan in hoge mate is bijdragen door vele schrijvers van leerboekjes. Nog in 1969 verscheen een geschrift met de opwekkende titel *Ons nieuwe jaartallenboekje*.⁷ Het nieuwe in dit geschrift, dat dit jaar zijn achtste druk beleefde, bestaat hieruit, dat de schrijver de jaartallen heeft genummerd en wel tot en met 127.

De onderwijzer kan dan, hoopt de schrijver, gemakkelijker dan vroeger die jaartallen schrappen, die hij overbodig vindt.

Er zijn in de laatste tien jaar nog heel wat boekjes verschenen, die of uitsluitend jaartallenlijsten zijn, of van jaartallen de hoofdzaak maken. De oorspronkelijke, toe te juichen idee van tijdsbegrip bijbrengen, is hier geheel verzaand in voor kinderen vrij zinloos memoriseerwerk, waarvan nauwelijks meer verwacht kan worden, dat het tijdsbegrip erdoor bevorderd wordt. Het feit, dat op het vroegere toelatingsexamen voor de middelbare school veelvuldig werd uitgegaan van een jaartallenlijst, heeft het onderwijs op de lagere school ook geen goed gedaan.

Het leren van jaartallen kan men bij het

geschiedenisonderwijs evenmin missen als de Vaderlandse Geschiedenis. Het verloop van de gebeurtenissen in de tijd is daarvoor te fundamenteel voor de geschiedenis. Jaartallen dienen echter niet meer te zijn dan een ordeningsmiddel, ze moeten niet tot inhoud van het vak worden. Als men tijdsbegrip wil aanbrengen, is het veel beter te werken met tijdbalken, waarop de jaartallen sleutels zijn.⁸

Niet alleen de jaartallenboekjes hebben het beeld van de geschiedenis als een leervak bepaald: ook de historische catechismus heeft daartoe bijgedragen. Waarschijnlijk geïnspireerd op de catechismus voor het godsdienstonderricht verschenen in Nederland de eerste geschiedenisleerboekjes in vraag en antwoord op het einde van de achttiende eeuw. De boekjes die de geschiedenis in dialoogvorm behandelen, zoals het geval is met de hiervóór genoemde „tirannieën” mag men als voorlopers van deze methode beschouwen. Eén der eerste leerboekjes in deze vorm was: *Wagenaar's Verkorte Vaderlandsche Historie in Vragen en Antwoorden*.

De grote historicus vatte hierin zijn twintigdelig geleerdenwerk samen tot een boekje „ten dienste der jeugd in scholen en huisgezinnen”. In 1799 schreef de Maatschappij tot Nut van het Algemeen een prijsvraag uit voor „Een schoolboek over de Geschiedenissen van ons Vaderland, 't welk klaar, voor weinig ervaarenen bevatbaar, in één woord geheel in den volksstijl, of populair, samengesteld zij”. De gelukkige winnaar was burger Hendrik Wester, schoolonderwijzer in de Oude Pekel-A, wiens *Schoolboek der Geschiedenissen van ons Vaderland* in 1801 werd uitgegeven; het beleefde in de negentiende eeuw talrijke herdrukken; voor meester Wester ongetwijfeld een welkome aanvulling op de, naar men mag aannemen, magere financiële beloning van de Maatschappij tot Nut van het Algemeen. Hendrik Wester koos weer de dialoogvorm: een vader vertelt aan zijn kinderen de geschiedenis, nadat zij hem telkens vragen hebben gesteld.

Deze Nederlandse catechismussen zijn heilig

bij wat Engelse kinderen voorgezet kregen, in ieder geval nog tot kort na de eeuwwisseling. Hier is een voorbeeld uit zo'n Engelse catechismus — een veelgebruikte — van omstreeks 1900:

Question: Which was the next king? *Answer:* John, the brother of Richard, succeeded. *Q.:* What sort of king was he? *A.:* A very wicked, deceitful, cruel king. *Q.:* Was Edward II a good king? *A.:* No, he was a weak monarch, and liked his own ease better than the welfare of his subjects, and always had favourites. *Q.:* Had he any children? *A.:* Yes — and they rebelled against him, in which they were encouraged by their mother, who was a cruel woman. *Q.:* What was the Duke of Lancaster called when he was made king? *A.:* Henri IV. *Q.:* Was he happy? *A.:* No, far from it. . .⁹

De beste scholen in Engeland maakten gebruik van dit soort methoden. De plaatsen van de slagen in de Rozenoorlogen werden geleerd met behulp van ezelsbruggen, die tot hele zinnen uitgroeiden: „A black Negress was my aunt: there's her house behind the barn”¹⁰

Deze catechismussen zijn van een niet te doden vitaliteit gebleken; ze verschijnen dan ook nog steeds. Een recent Nederlands boekje pakt de Egyptische geschiedenis aldus aan:

In welk gedeelte van Egypte woonden de piramidenbouwers? In Neder-Egypte.

Waarom daar? Daar was het dodenrijk dacht men.

Wat was de hoofdstad? Memphis.

Wat zijn piramiden? Grafmonumenten.

Wie dreef de buitenlandse handel? De staat.

Hoe heet de vorst? Farao.

Zo wordt de wereldgeschiedenis doorgomen tot en met vraag 247: „Welke beeldhouwer, schilder, bouwmeester kregen een wereldnaam in deze eeuw? Zadkine, Picasso en Le Corbusier”.¹¹ In het voorbericht schrijft de

samensteller: „Steeds weer constateren wij bij onze leerlingen en bij ons zelf, dat het moeilijk is geschiedkundig feitenmateriaal in het grote historische geheel te plaatsen. Wij menen dat wij door de hier gegeven schema's met corresponderende vragen in de behoefte aan een stevig houvast voorzien. Men lere de kinderen vooral studeren aan de hand van de schema's". Dit is adembenemend van bescheidenheid, pretentie en degelijkheid; het is echter zeer de vraag of de aangeboden methode voor de kinderen aantrekkelijk is.

Dit vraag en antwoord systeem vinden we overigens niet alleen op de lagere school: ook in het onderwijs in de geschiedenis en in de literatuurgeschiedenis op de middelbare school bloeit deze methode nog, leidt kennelijk meestal tot goede examenresultaten en „bewijst" daarmee elk jaar weer haar degelijkheid. Door gaans zullen echter niet meer dan geconditioneerde reflexen worden aangeleerd; buiten de school- en examensituatie functioneert de aldus verkregen kennis niet.

In de negentiende eeuw vond een grote uitbreiding van de historische kennis plaats. Daarvan, zo vond men, moest ook de middelbare scholier en het lagere schoolkind profiteren.¹² Geschiedenisonderwijs werd in deze — Victoriaanse — tijd ook nuttig geacht voor morele instructie, dit laatste vooral in Engeland onder invloed van Matthew Arnold, hoofd van de beroemde public school in Rugby. Zo kwamen rond de eeuwwisseling de historische leerboeken in gebruik. In menig schoolboekje vinden we nog steeds een streven naar encyclopedische volledigheid, waaraan is te zien, dat het boekje een vereenvoudiging is van het leer- en handboek; een Gosses-Japikse in het klein, op maat gesneden wat omvang en niveau betreft, maar met een aanwijsbare hang naar „wetenschappelijkheid". Aan dit type ouderwets-degelijke leerboekje kleven enkele grote nadelen vanuit psychologisch en didactisch gezichtspunt. Teveel onderwerpen die voor kinderen te moeilijk zijn, komen aan de orde: onderwerpen als de bestandswisten, de partijvorming in de negentiende eeuw, de

schoolstrijd, de constitutionele geschiedenis.¹³ Het is ook niet wat kinderen in de eerste plaats interesseert: uit de onderzoeken van Waltraut Küppert blijkt, dat kinderen vooral belangstelling hebben voor spannende gebeurtenissen, verhalen waarin personen optreden en voor cultuurgeschiedenis.¹⁴ Het leerboek probeert het kind teveel kennis bij te brengen die nog niet kan functioneren. Strong spreekt in dit verband terecht van „inert ideas"; het aanbrenge van deze kennis (of de poging daartoe) stimuleert niet tot actief leren, daarom acht hij dit streven verwerpelijk.¹⁵

Een ander nadeel van het leerboek is, dat het chronologisch tewerk gaat, er geen rekening mee houdend, dat het tijdsbegrip bij kinderen zich slechts langzaam ontwikkelt en dat men daarom niet steeds zo strak aan de chronologie hoeft vast te houden.¹⁶ De methode van de belangstellingscentra of bruggehoofden is op dit punt een goed alternatief of een bruikbare aanvulling.¹⁷

Een ander bezwaar van het leerboek is de overlading. Klachten hierover zijn eveneens oud: reeds in 1872 had de Franse historicus M. Bréal medelijden met de arme scholieren, die zoveel feiten van buiten moesten leren, die ze na twee jaar toch weer vergeten zouden zijn.¹⁸ Men kan overigens de bezwaren van het leerboek, evenals van de jaartallenlijst, al vergaand ondervangen door gebruik te maken van goede leesboeken. Voor goede leerlingen kan het ouderwets-degelijke leerboek dan nog goede diensten bewijzen.

Didactische bezinning

Hoe komt het, dat methoden die volgens modern psychologisch en didactisch inzicht zo verouderd en aanvechtbaar zijn, zo'n taai leven leiden? Een deel van de verklaring mag men wel zoeken in de geringe didactische belangstelling voor het vak in Nederland. Ruim twintig jaar geleden stelde de historicus Romein vast, dat van de omvangrijke Angelsaksische didactische literatuur in de Nederlandse bibliotheken vrijwel niets was te vinden.¹⁹

Dit tekort is, wat die oudere literatuur betreft, niet aangevuld.

Sinds 1945 is er op dit gebied veel veranderd. In het geschiedenisonderwijs op de middelbare school kwamen ingrijpende veranderingen: concentrische en semi-concentrische methode,²⁰ een herziening van het eindexamen-programma, meer aandacht voor de eigentijdse geschiedenis, didactiek-conferenties voor jonge leraren. Deze conferenties worden georganiseerd door de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland die het maandblad *Kleio* uitgeeft en ook op andere wijzen actief is. Ook voor de lagere school is na de Tweede Wereldoorlog veel didactische literatuur verschenen; wie belangstelling heeft voor de aanpak van het vak kan terecht in het voortreffelijk boek van G. de Jong, *Kind, School en Geschiedenis*.²¹

Toen Romein zijn bovengenoemde boek schreef, was vrijwel het enige didactische handboek in Duitsland nog het reeds uit 1905 daterende *Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts* van Oskar Jäger. Ook in de Bondsrepubliek is sinds de Tweede Wereldoorlog tengevolge van de hernieuwde bezinning op de eigen geschiedenis een uitgebreide didactische literatuur verschenen, in het bijzonder in het voorbeeldige tijdschrift *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*. De Nederlandse vakdidactiek staat sterk onder invloed van deze Duitse literatuur, waaraan een zekere zwaarwichtigheid, vooral in de formulering van de doelstellingen, eigen is. Het zou goed zijn als daarop een aanvulling kwam door een intensiever contact met de Engelse benadering.²² Ook in België houdt men zich in lager en middelbaar onderwijs intensief bezig met de aanpak van het vak.²³

Heeft deze didactische bezinning, die toch overwegend theoretisch is, resultaten afgeworpen? Het antwoord kan ook voor het lager onderwijs bevestigend zijn. Het is volstrekt niet meer nodig boekjes te gebruiken, die didactisch beneden de maat zijn. Diverse aantrekkelijke methoden zijn verkrijgbaar alsmede tal van leer-leesboekjes, die rekening hou-

den met de eis, dat geschiedenis voor het lagere schoolkind verhalend dient te zijn. Geschiedenis hoeft dan geen vak te zijn waarbij kinderen stilzitten en luisteren: het kan gecombineerd worden met handvaardigheid, het schrijven van opstellen en verhalen, het aanleggen van knip- en plakboeken, met tekenen en museumbezoek.²⁴ Als men sommige didactici mag geloven, kan men kinderen ook zelf onderzoek laten doen en daarbij gebruik maken van echte bronnen. In Engeland reizen cassettes met dit materiaal uit plaatselijke archieven langs de scholen.²⁵

Sociale en culturele dynamiek

Al deze didactische bezinning en vernieuwing heeft toch niet kunnen verhinderen, dat het vak geschiedenis terrein heeft verloren aan vakken die velen nuttiger achten: maatschappijleer, politieke vorming, social studies, of welke andere namen de informatie over de eigentijdse wereld heeft gekregen. Ook vele kinderen zijn ervan overtuigd, dat niet het geschiedenisonderwijs de wereld begrijpelijk kan maken, zo bleek uit onderzoeken van Waltraut Küppers.²⁶ Wellicht zou de behoefte aan nieuwe vakken niet zijn opgekomen als de bakens in het geschiedenisonderwijs eerder waren verzet. De perspectieven voor het vak zullen niet alleen bepaald worden door een modernere aanpak, maar ook door de veranderingen, die zich in onze maatschappij en cultuur in de nabije toekomst nog zullen voordoen. Sommige van deze veranderingen zijn voor de historische belangstelling niet gunstig. We beleven een grote tempo-versnelling in de sociale en culturele verandering. Door de verhoogde dynamiek van het leven veroudert vandaag, wat gisteren nog zo fris en nieuw leek. We zien een snelle wisseling van modes in kleding en woninginrichting, in taalnobismen en in het amusement. Enthousiaste technici voorspellen, dat de gebruiksvoorwerpen van 1990 in de komende twintig jaar grotendeels nog uitgevonden moeten worden. We leven in een weggooibeschaving, althans

wat de materiële cultuur betreft, die het gevaar met zich brengt, dat alle gevoel van continuïteit verloren gaat. Niet het verleden is de maatstaf, maar de toekomst. Ten onrechte meent men, dat deze houding onverenigbaar is met historische belangstelling; op zich reeds een aanwijzing van gebrekkige historische vorming, want veel van wat eens revolutionair en volkomen nieuw was, is in de traditie opgegaan en vanzelfsprekend geworden. Ook dit proces speelt zich in versneld tempo af. Veel van wat nog maar tien jaar geleden ondenkbaar was, is nu haast vanzelfsprekend geworden. Een groeiend deel van de bevolking echter is jong, of wenst daarvoor te worden gehouden en heeft weinig respect voor het verleden.

Misschien is dit ook wel de beste houding als men geschiedenis wil maken. Dit realiseerden zich de provo's, die al vroeg vermoed zullen hebben, dat hun archief onmiddellijk na hun optreden reeds veel waard zou zijn.

Er zijn meer factoren die ongunstig werken ten aanzien van de historische belangstelling. De gemiddelde leeftijd van de mensen — althans in West-Europa — is haast verdubbeld vergeleken met nog maar honderd jaar geleden. In vroeger eeuwen groeide de mens op in een omgeving die ouder was dan hij zelf. De mens was vergankelijk, zijn gebouwen echter, waaraan soms enkele generaties werkten, wekten de indruk een eeuwigheidskarakter te bezitten. In onze tijd verandert de door de mens gemaakte omgeving voortdurend en in snel tempo. Steden, dorpen, gebouwen, landschappen veranderen ingrijpend in het leven van één generatie. In een dergelijke situatie heeft de omgeving niets eerbiedwaardigs meer.

We hebben voorts te maken met het verschijnsel van de informatie-overvloed: talloze boeken, tijdschriften, kranten, een wereld van snel verschietende woorden en beelden gaat dagelijks aan ons voorbij. Velen bezitten niet meer dan wat de dichter Roland Holst een „krantenbewustzijn” heeft genoemd, en een dergelijk bewustzijn is weinig toegankelijk voor historische kennis.

Door de „schaalvergroting” wordt veel onbelangrijk, dat vroeger een specifieke betekenis had. De hele wereld komt op het televisiescherm, zij het op een weinig diepgaande wijze, maar dat is niet direct zichtbaar. Tal van locale, regionale en nationale verschillen verdwijnen: de flatgebouwen in Roemenië lijken sterk op die in Enschede, Amsterdam, Londen en Oost-Berlijn. De materiële vooruitgang en de perspectieven, die zich op dit gebied nog lijken voor te doen, versterken een houding, die op het gebied der kennis doet vragen naar het directe nut en op nuttigheid kan de geschiedenis geen aanspraak maken. Velen zullen het met Nietzsche eens zijn, dat de geschiedenis naast nut (vooral) nadelen heeft: de geschiedenis kan de mens als een molensteen om de nek hangen. Dat men van dit „leervak” toch nog wel iets zou kunnen leren, wil er bij de meeste mensen niet in.

Al zijn vele eigentijdse verschijnselen ongunstig voor de historische belangstelling, hoopvolle perspectieven zijn toch niet geheel afwezig. Historische lectuur en literatuur worden in grote hoeveelheden geproduceerd en men mag aannemen, dat daarvoor in een op het winstprincipe gebaseerde economie een markt zal zijn. Er is wel belangstelling voor geschiedenis, een belangstelling waarop de school door verbeterde methoden en een herziene inhoud kan preluderen.

Van belang óók voor het geschiedenisonderwijs dient te zijn, dat de lagere school voor steeds minder kinderen begin en eindonderwijs is. Allerlei te moeilijke onderwerpen zal men kunnen delegeren. Het is meer waard in de verschillende vormen van voortgezet onderwijs leerlingen te krijgen, die nog enthousiast zijn voor het vak, dan kinderen die wel veel feiten kennen, maar die kennis als een last torsen en de uitbreiding ervan niet als een vreugde ervaren. Aan een goede leerstofverdeling (eigenlijk een aanvechtbare term voor dit vak), aan „longitudinale leerstofplanning” voor lagere school en voortgezet onderwijs is nog veel te doen, vooral voor de geschiedenis.

Leerling en onderwijzer/leraar zouden er wel bij varen als het geschiedenisonderwijs een houding van onderzoek zou bevorderen. De wens van Findlay, reeds bijna een halve eeuw geleden geuit ten aanzien van de onderwijzer en leraar, kan nog steeds verdedigd worden: „he needs to be a scholar rather than a man of learning, a student by taste, ready and even eager to master any field of history as occasion requires”.²⁷

Literatuur

1. Voor de Angelsaksische landen onderling: Ray Allen Billington, *The Historian's Contribution to Anglo-American Misunderstanding*. London, 1965.
2. Joh. van Hulzen, *Twintig Eeuwen*. Kampen, 1959. deel 2, pp. 68, 86 en les 24.
3. A. B. Hodgetts, *What Culture, What Heritage? A Study of Civic Education in Canada*. Toronto, 1968.
4. Voor een berekening in procenten in twee schoolboekjes: G. de Jong, *Kind, School en Geschiedenis*. Amersfoort, 1965. p. 45.
5. R. Cousinet, *L'Enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle*. Paris, 1947. pp. 26-28; 47-56.
6. C. P. Hill, *Suggestions on the Teaching of History*. Unesco, 1953. pp. 11 e.v., pp. 54-57.
7. J. H. Veenkamp, *Ons nieuwe jaartallenboekje*. Zeist, 1969. Andere boekjes: J. Tuinstra Jr., *Jaartallenlijst van de Nederlandse Geschiedenis tevens leskern op scholen voor v.g.l.o. en ulo*. 5 delen. I. Lockefeer, *Recht naar het doel. Geschiedenis voor het toelatingsexamen der M.S. Baarn*, 1959. I. Lockefeer, *Van Hunebed tot Maanraket*. Baarn, 1966.
8. C. F. Strong, *History in the Primary School*. London, 1950. pp. 120-133.
9. *Teaching History*. Ministry of Education, Pamphlet No. 23. London, 1952. p. 9.
10. George Orwell, *Such, Such Were the Joys*. New York, z.j. p. 21. Op dezelfde pagina een voorbeeld van de jaartallendril op één van Engeland's beste public schools: Eton College.
11. R. D. Schouwvlieter, *Inzicht door Overzicht*. Den Haag, z.j. deel 1, 2, 3.
12. Cousinet, op.cit. p. 25.
13. J. J. Findlay, *History and its Place in Education*. London, 1923. p. 141.
14. Waltraut Küppers, *Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts. Eine Untersuchung über Geschichtswissen und Geschichtsverständnis bei Schülern*. Bern-Stuttgart, 1961. p. 34. De schrijfster pleit ervoor 'Struktur und Kolorit einer Epoche mehr in den Vordergrund zu stellen' p. 126. Voor deze psychologische benadering ook: Heinrich Roth, *Kind und Geschichte*. München, 1955.
15. Strong, op.cit. pp. 14, 23. Cousinet, op.cit. p. 73.
16. Strong, op.cit. pp. 120-130.
17. Hans Ebeling, *Methodik des Geschichtsunterrichts*. Berlin (1955) 1962; in Duitsland spreekt men van 'Inselbildung'.
18. Cousinet, op.cit. pp. 73-74.
19. J. M. Romein, *Apparaat voor de studie der Geschiedenis*. Groningen, 1949. p. 78.
20. In Engeland hadden sommigen reeds lang geleden bezwaren tegen deze methode. Cf. J. J. Findlay, op.cit. p. 141.
21. Voortreffelijk is ook: B. van Nimwegen, R. de Groot, E. Sanders, *Van Eigen Land en Wereldband*. 's-Hertogenbosch, 1957. Hierin staan vele verhalen en dialogen. Bij dit boek behoort een Handleiding voor onderwijzers met literatuuropgaven en talrijke verwijzingen naar hulpmiddelen. Op pp. VI-IX enkele foto's van werkstukken van kinderen.
22. Recente Engelse publicaties: *The Teaching of History* uitgegeven door de Association of Assistant Masters in Secondary Schools. Cambridge, 1967. W. H. Burston, *Principles of History Teaching*. London, 1963. W. H. Burston and C. W. Green, *Handbook for History Teachers*. London, 1963. W. H. Burston and D. Thompson, *Studies in the Nature and Teaching of History*. London, 1967.
23. Een voortreffelijk Belgisch tijdschrift is *Geschiedenis in het Onderwijs*. Orgaan der Leraars Geschiedenis Officieel Middelbaar en Normaal-onderwijs. Antwerpen, sedert 1954.
24. Cousinet, op.cit. p. 101. Strong, op.cit. pp. 44-75. Hill, op.cit. pp. 29, 61.
25. *Archives and Education*. Education Pamphlet Number 54 van het Department of Education and Science. London, 1968. In dit verband is ook van belang de eerste aflevering van het veelbelovende nieuwe tijdschrift *Teaching History* uitgegeven door de Historical Association, mei 1969.

26. Küppers, op.cit. p. 36.
 27. J. J. Findlay, *History and its Place in Education*. London, 1923. p. 172.

Curriculum vitae

Dr. Th. J. Hooning (geb. 1928) studeerde sociologie en geschiedenis aan de Politiek-Sociale Faculteit in Amsterdam (1950-1956).

Doceerde sociologie aan de Academie voor Lichamelijke Opvoeding in Amsterdam (1955-1962). In 1959 behaalde hij de acte Geschiedenis M.O. en is sedertdien werkzaam bij het V.H.M.O. in Enschede. Promoveerde in 1968 op het proefschrift *George Orwell in Zijn Tijd*. Van zijn hand verschenen artikelen o.a. in *Mens en Maatschappij* en in *Tirade*. Heeft vooral belangstelling voor het grensgebied van geschiedenis en sociologie.