

Geven we geschiedenis of leiden we historici op?

Geschiedenis stond vorige week centraal in het nieuws. Aanleiding was het standpunt van de Vlaamse Academie over de Canon van Vlaanderen. Het pamflet verdient een grondige lezing, zowel omwille van haar inhoudelijke standpunten als omwille van haar polemisch karakter. Je kan je bijvoorbeeld afvragen waarom de auteurs 52 pagina's (van de 70) nodig hebben vooraleer ze naar de essentie van het debat gaan, nl. wat is goed geschiedenisonderwijs?

Welke feiten?

De vraag naar goed geschiedenisonderwijs kan deels herleid worden tot wat de leerlingen van het basis- en secundair onderwijs moeten leren over het menselijk verleden. Maar dat verleden is ruim en wanordelijk: een opeenstapeling van feiten, gebeurtenissen, processen en historische figuren. Geschiedenisonderwijs probeert hierin klaarheid te scheppen, bijvoorbeeld door het verleden chronologisch en ruimtelijk te ordenen. Op die manier krijg je tijdvakken waarin de historische feiten die erin worden samengebracht enigszins op elkaar lijken. Over dit onderdeel van de historische methode bestaat er weinig discussie. Wanneer je het verleden niet ordent, blijft het een onoverzichtelijke brei van losse, toevallige vaststellingen en wetenswaardigheden. Goed geschiedenisonderwijs vraagt meer.

De discussie wordt moeilijker wanneer je het hebt over *welke* feiten, gebeurtenissen, processen of historische figuren je wil ordenen. Selectie dringt zich onvermijdelijk op en die is niet neutraal. Door bepaalde inhoud te kiezen geef je ze een aura van relevantie en van belangrijkheid. De gebeurtenissen die je voor het voetlicht haalt, stellen ook andere in de schaduw. Het belichten van de twee wereldoorlogen duwt bijvoorbeeld een eerder wereldconflict zoals de Zevenjarige oorlog (1756-1763) in de vergetelheid. Het probleem van selectie stelt zich ook ruimtelijk. Moet het verleden dat je selecteert verband houden met de plek waar je leeft en opgroeit? Zo maak je voor Mechelse leerlingen de Jodenvervolging tijdens WO II concreet aan de hand van de kazerne Dossin. Een Parijse leerkracht zal veeleer kiezen voor een analyse van de gebeurtenissen in de Vélodrome d'Hiver te Vincennes. Zijn beide voorbeelden inwisselbaar? Ja. Zijn ze even effectief? Waarschijnlijk niet.

De bouwstenen van de eindtermen

Dergelijke selectieproblemen zijn elke geschiedenisleerkracht niet onbekend. Maar net over dat selectieprobleem blijven de auteurs van het pamflet opvallend op de vlakte. In de pagina's die expliciet over onderwijs gaan, verwijzen ze naar "de hogere ambities" van het huidige geschiedenisonderwijs. Dat wil leerlingen "historisch leren denken, hen inzicht verschaffen in de betekenis van historische processen en hun kritische blik ten aanzien van de in de samenleving circulerende beelden (en mythes) van het verleden aanscherpen" (p. 54). Rond de vraag hoe dit in de praktijk moet worden omgezet, fietsen de auteurs heen door het didactisch kader van de eindtermen 'historisch bewustzijn' toe te lichten. Welnu, hier zit het echte probleem. Misschien is het kader van de eindtermen zo academisch dat het werkveld wel degelijk behoefte heeft aan inhoudelijk materiaal.

Leest u even mee: zo stellen de eindtermen geschiedenis vier bouwstenen centraal: (1) de opbouw van een historisch referentiekader, (2) het denken met en over bronnen, (3) tot een beargumenteerde historische beeldvorming komen vanuit verschillende perspectieven en (4) reflecteren over de complexe relatie tussen verleden, heden en toekomst. Leerkrachten kunnen hierover verheldering vinden in de toelichting of in de vertaling ervan in de leerplannen. Maar geef

toe, dit leest behoorlijk methodologisch en conceptueel. En wat erger is: het vertaalt zich ook in een steriele onderwijspraktijk waarbij bron A geconfronteerd wordt met bron B en leerlingen worden uitgenodigd om bijvoorbeeld na te denken over het auteursperspectief van de geschiedschrijver. Bijgevolg vraag je je bij stagebezoeken af waar de finaliteit van het vak geschiedenis ligt: geschiedenis onderwijzen of historici opleiden?

Let wel: de ambities van de vier bouwstenen zijn nobel. Alleen sporen de doelstellingen ervan niet met de leeftijd van de leerlingen. Conceptueel en methodologisch wordt geschiedenis pas boeiend wanneer je voldoende kennis over het verleden hebt vergaard, m.a.w. wanneer het historisch referentiekader voldoende van kennis en feiten is voorzien. Die feitenkennis is de voorwaarde om de andere stappen te zetten. Zonder een historisch referentiekader met leerstof kan de rest niet functioneren. In een ander stuk (Hermes, okt. 2022) geven de auteurs dit overigens ook toe: een discussie over “wat het waard is geleerd te worden in het geschiedenisonderwijs” is nodig.

Een heel mooie vraag, maar geen woord over een eventueel antwoord. De discussie zal in regie van de auteurs eind deze maand gevoerd worden in een gesprek met lerarenopleiders en leraren. Op het programma staan vreemd genoeg geen mensen van het lager onderwijs en ook geen leden van de Canoncommissie. Nochtans deden die laatsten deze moeilijke selectieoefening al eens voor. Ze herbergt ook uiterst competente mensen: naast historici ook gedreven literatuurhistorici en mensen uit andere disciplines. Zij zouden ons kunnen inspireren, bv. door informatie te delen over de criteria die zij hebben gehanteerd om te selecteren “wat het waard is geleerd te worden in geschiedenisonderwijs”.

Henk Byls is docent geschiedenis aan de lerarenopleiding van de Thomas More Hogeschool, Mechelen-Antwerpen.