

me de geschiedenis als een proces waarin de eenheid van geest en materie tot uiting komt en is het pluralisme van de huidige idealistische geschiedbeschouwers grotendeels schijn. "De veelheid en ondoorzichtigheid van de verschijnselen zijn niet een afspiegeling van de historische realiteit maar komen voort uit de ideologische bevangenheid van de historische waarnemers. Zij kunnen - om maar een voorbeeld te geven - in de artistieke, wetenschappelijk, economische en religieuze uitingen van de perioden rond 1500 geen eenheid 'ontdekken' die zich groepeerd rond de technische vooruitgang van de produktie in die tijd, maar moeten vanuit hun idealistische vooringenomenheid de materiele basis van die verschijnselen ontkennen. Hun kompleksiteit en ondoorzichtigheid wordt tot een Idee verheven en vervolgens op de historie toegepast.

Zo'n geschiedbeschouwing dient een maatschappelijk doel om de ideologische vooringenomenheid van de burgerlijke mens- en maatschappijopvatting te versterken en daarmee het voortbestaan van de kapitalistische produktieverhoudingen te verzekeren.

De fout die in veel geschiedenisboeken gemaakt wordt is dat zij een bepaalde visie huldigen zonder haar uit te spreken. Hierdoor kunnen veel mensen de tegenstellingen niet ontdekken en dus ook geen keuze maken. De keuze moet gebaseerd zijn op inzicht, inzicht moet leiden tot handelen".

Paul Offermans en Bernt Feis,
Geschiedenis van het gewone volk van Nederland. Nijmegen 1976,
5e druk. pg. 12, 21, 22, 23.

EEN WEG NAAR DE HISTORIE.

door: Paul Offermans

In 1565 verbood het stadsbestuur van Haarlem de opvoering Lauris Jansz. van Haarlem's toneelstuk "tSpel vant Coren". Misschien is het nooit opgevoerd. Vier eeuwen later heb ik het er maar op gewaagd en het spel in aangepaste vorm laten uitvoeren door leerlingen van 2 HAVO. In het kader van de geschiedenisles wel te verstaan. Wat hebben de leerlingen daarvan opgestoken? Dat het jaar 1565 en de omliggende jaren een tijd van grote duurte vormden voor de Haarlemse burgerij. Dat burgers en boeren (en niet alleen van Haarlem en omstreken) hun laatste bezittingen verkochten om brood te kunnen kopen en zo hun gezin van de hongerdood te redden. Dat de graanspekulanten welvoeren bij de ellende van het volk. En dat het dus geen verbazing hoeft te wekken dat een jaar later de volkswoede zich richtte tegen de bezittende klasse en met name tegen de kerk. De Haarlemse magistraten verboden niet voor niets de opvoering van dit opruiende toneel-

stuk. Het is haarscherp in zijn analyse van de economische situatie van die tijd. Het is zo duidelijk dat leerlingen vier eeuwen later als je de taal een beetje aanpast precies begrijpen wie uitbuitte en wie werd uitgebuit; wie aan de touwtjes trokken en wie hadden te gehoorzamen, wie in weelde leefde en wie arm waren; kortom het is een dokument van de geschiedenis van ons mensen.

Kunt U me de weg naar Hamelen wijzen menheer?

Kijk, ik sta hier laten we zeggen in 1976 en ik moet naar, laten we zeggen 1565. Ik ga niet alleen maar met honderd jonge mensen, die nooit zo'n reisje hebben gemaakt naar een land dat voor hen volkomen onbekend is, in een voertuig zonder wielen: het geschiedenisboek. Mijn ervaring is dan ook dat ik aan dat ding kan sleutelen en wrikken hoe ik wil, wij blijven

hardnekkig in 1976 staan en alleen dank zij het feit dat ik kan dreigen met cijfers worden happen onverwerkt verleden opgeslokt om vervolgens in echte boekentaal weer te worden uitgespuwd op zeer eigentijdse proefwerkblaadjes. En de enige vraag achteraf luidt dan ook: wat is mijn cijfer menheer? Zo komen we nooit in Hamelen.

Laar ik het nu eens anders proberen. Ik gaf als proefwerk op dezelfde 2 HAVO de volgende opdracht. Speel een spel: de Heer van Nistelrode geeft in 1213 zijn boeren de opdracht om een weg aan te leggen van Nistelrode naar de markt in Uden. Zij moeten daarvoor gedurende een half jaar één dag in de week voor de Heer werken. In het spel komen de boeren bijeen op de binnenplaats van het kasteel van Nistelrode. De Heer en de plaatselijke geestelijkheid zitten op een verhoging. Zij kondigen de maatregel af, de boeren reageren. Van tevoren had ik verteld over de verhouding tussen heer en boer, over de plaats van de geestelijkheid, over de verschillen in eigendom, macht en cultuur. De klas vormde groepjes, enkelen speelden de heer en zijn familie, anderen waren pastoor en kapelaan, de meerderheid was boer of boerin en daar werd opgevoerd: een middag in Nistelrode 1213.

Nu kun je onmiddellijk bezwaren tegen deze didaktiese aanpak gaan aanvoeren, bezwaren die indertijd ook zijn ingebracht tegen het in Groningen niet onbekende LEDO-project. De leerlingen reageren eigentijds op de gegeven situatie, het is de vraag of een dergelijk geschiedenisonderwijs het befaamde historische inzicht bijbrengt. Ik meen van wel.

De kwestie is dan wel: wat versta ik onder geschiedenisonderwijs? Elders in dit nummer staat een samenvatting van mijn histories materialistische opvattingen. Ik wil daar nog dit aan toevoegen: ik geloof pas dat we te maken hebben met geschiedenisonderwijs als jonge mensen zodanig gekonfronteerd worden met alle levensaspecten van alle lagen van de bevolking in het verleden dat zij deze kunnen aanvoelen vanuit hun eigen leefsituatie. Inhoud en didaktiese aanpak moeten dus zodanig pp elkaar afgestemd worden,

dat een voor 20e-eeuwse mensen begrijpelijk beeld ontstaat dat zij bovendien nog als iets van zichzelf ervaren.

Wat betekent dit ten opzichte van de inhoud van het onderwijs? Dat geschiedenisonderwijs niet enkel of zelfs voornamelijk bestaat uit een overzicht van koningen kunstenaars en gesanktioneerde zeerovers en hun heldendaden. Dat de zg. ideeëngeschiedenis niet de overhand krijgt boven de geschiedenis van het dagelijkse leven, de klassenstrijd over het lapje grond, de arbeidsbepalingen, de woning en het dagelijks brood. Dat de kunst gezien wordt als wat zij was en is: de kultuuruiting van een klein deel-tje van de bevolking, en dat daarnaast dus veel aandacht wordt besteed aan de schaarse uitingen van volkskultuur. De boerenopstanden en arbeidersbeweging geschilderd worden als de strijd van verschillende maatschappelijke klassen en niet als een strijd tussen zomaar groepen of individuen onder het motto: oorlog is er altijd geweest en zal er altijd blijven. Dat tenslotte een ernstige poging wordt gedaan om de verschillende aspecten van de geschiedenis: de politieke, economische en kulturele te beschrijven zoals ze zich in de werkelijkheid voordoen: nl. als onderdelen van het hele menselijk leven.

Vorm en inhoud zijn een, meenden de Tachtigers. Ik denk dat dit zeker moet gelden als het gaat om het bijbrengen van een beeld van het leven in het verleden. Wat voor eisen stel ik dus aan de didaktiese aanpak? Het eigentijds maken van historische gebeurtenissen met behoud van het historische karakter ervan. Laat ik het zo stellen: als ik een boerenopstand in het land van Waas in de veertiende eeuw beschrijf in het kader van aan de ene kant de afgenomen horigheid en aan de andere kant de poging van de adellijke heren hun stijgende kosten af te wentelen op de vrije boeren, dan zit ik er histories niet ver naast. Maar voor leerlingen van 13 jaar is horigheid een onbekend begrip. De adel kennen ze slechts uit de stripverhalen en de geestelijkheid heeft ook al wei-

nig gemeen met de hedendaagse bescheidenpastoor. Ik zal dus mijn histories gegeven eerst moeten aktualiseren. In dit voorbeeld de strijd tussen boeren en heren zien als een histories moment van de klassenstrijd. Dat betekent dat ik moet aansluiten bij de herkenbare klassenstrijd nu. Ik zal het moeten hebben over stekingen, over verzet van boeren in Frankrijk. Daarna zal ik moeten duidelijk maken dat het verzet van boeren en arbeiders vroeger anders was omdat ze onder andere omstandigheden werkten en leefden. Kortom: een histories gegeven verduidelijken betekent bijna altijd: van het verleden naar het heden en dan weer terug naar het verleden. Aktualisering is moeilijk en ze roept bezwaren op bij historici die menen dat de geschiedenis op deze manier gebruikt wordt om een maatschappelijk doel te bereiken. In simpel taalgebruik heet dit: indoktrinatie. In de eerste plaats moet ik dan zeggen dat elk geschiedenisboek aktualiseert en dan vaak om burgerlijke waarden te ondersteunen. Zo heet een les over Karel de Grote in een veelgebruikt schoolboek: "Van Karel de Grote tot Karel de Groteprijs". En zie daar de zo gewenste eenheid van Europa nu, begint al met Karel de Grote. De Griekse democratie heet de "Voorloper" van onze democratie. In de Renaissance worden de moderne idealen van verdraagzaamheid en onbaatzuchtige wetenschappelijkheid geboren, terwijl Engeland de bakermat van onze democratische, parlementaire regeringsvorm. Een andere les heet dan ook: Absolutisme of democratie? Zo worden historische begrippen bij elkaar gebracht die niets met elkaar te maken hebben. Nu begrijp ik de moeilijkheden van die schrijvers best. Als je zegt: Absolutisme of burgerlijke inspraak?, dan zegt dat de leerlingen niets. Je zoekt dus naar begrippen die iedereen kent. Maar laten deze mensen dan wel ophouden met verwijten in het rond te slingeren van linkse indoktrinatie, als je enkel en alleen aktualiseert om des te beter het verleden te kunnen begrijpen.

AAN HET HANDJE OF ALLEEN?

De didaktiek van het ge-

schiedenisonderwijs omvat meer dan alleen de weg om het historische doel te bereiken, het gaat er ook om hoe je deze weg gaat. Om het maar eens zwart-wit te stellen. Je kunt links of rechts geschiedenisonderwijs geven door je verhaal af te steken, het boek of stencil te behandelen en dan een letterlijke reproductie eisen van het geleerde, zo in de trant van: Wie was Karel de Grote en waarom? Je kunt de leerlingen ook massa's gegevens verstrekken en maar hopen dat de daaruit hun historische konklusies trekken. Aan het handje dus, of alleen? Nu, ik geloof in geen van beide methoden. In de eerste niet omdat ze het zelf verwerken van kennis in de weg staat en in de tweede niet omdat de ideologische vooringenomenheid van de meeste jonge mensen zo groot is en het vermogen tot structureel inzicht daarentegen zo weinig ontwikkeld, dat het resultaat van deze methode onvermijdelijk wijsneuzige prietpraat moet zijn. Toch sta ik dicht bij de tweede manier om de weg naar Hamelen te vinden. Ik bedoel, het is niet erg als er omwegen worden gemaakt, als de leerlingen verdwalen, maar je moet als leraar wel weggennis bijbrengen, kunnen corrigeren.

Hoe los je zo'n dilemma op: niet te zeer aan het handje, niet helemaal alleen? Ik heb daar nooit een pasklaar recept voor gehoord en ik weet het nu ook niet zo goed. Er zijn allerlei strategieën die de zelfwerkzaamheid en het zelf oordelen van leerlingen zeggen te bevorderen. Binnen de VGN wordt daarover ook wel gedacht. Sommige didaktici zijn weg van de mastery-learning strategie. Ik heb die een jaar lang toegepast in die 2 HAVOklas. Naast het genoemde goede aspect van zelfwerkzaamheid, bevat deze strategie ook een groot gevaar: de zelfselectie van de leerlingen wordt erdoor bevorderd en de meeste leerkrachten worden afhankelijk (ook al zullen voorstanders dat graag bestrijden) van centrale thema's, centraal vervaardigd materiaal en centrale toetsing (CITO). Het principe van zelfwerkzaamheid is erg goed: het werken met histories materiaal, bronnen, teksten, afbeeldingen. Ik aktualiseer deze historische gegevens door ze te plaat-

sen naast of tegenover eigentijdse, bv. een stad vroeger, een stad nu. Vervolgens laat ik de leerlingen, alleen, maar meestal in groepjes een opdracht maken, of een discussie houden of een rollenspel opvoeren. Bij wijze van toets laat ik wel eens een puzzle invullen. Daarna komt de evaluatie van de uitkomsten van de opdracht. Deze gebeurt soms in groepen, soms klassikaal, maar altijd zo, dat ze elkaar corrigeren, nieuwe oplossingen vinden, nieuwe vragen formuleren. Zelf ben ik dan vaak een soort scheidsrechter, en al probeer ik zoveel mogelijk hun oplossingen intact te laten, natuurlijk heb ik als scheidsrechter het laatste woord. Ik probeer dat te nuanceren; ik zeg dat ik een mening heb, dat je de historische dingen op verschillende manieren kunt zien, en vooral: dat uit hun uitingen blijkt dat óf zij al een mening hebben, al zijn ze zich dat helemaal niet bewust. De doelstelling van de beoordeling is dan ook niet: zeg jij wel wat ik wil horen?, maar meer: hoe benader jij het probleem, welke criteria leg je aan, hoe werk jij in de groep, zie je zelf vooruitgang?

Maar welke fraaie diagnostische toetsing je ook toepast, onvermijdelijk komt het moment waarop je een beoordeling moet geven, een cijfer. En dat blijft een probleem, voor mij tenminste.

Zelfwerkzaamheid betekent vanuit mijn optie vooral samenwerken in groepjes. Als het kan deel ik die zo in dat leerlingen met een zekere voorsprong de leerlingen met achterstand kunnen helpen. Dat biedt een zeker tegenwicht tegen het concurrentiebeginsel van ons onderwijs. Als bij de toetsing blijkt, dat sommigen goed meekunnen en enkelen achterblijven, laat ik de bollebozen niet in homogene groepjes verder werken, maar vorm ik weer heterogene groepen die een deel van het inhalprogramma voor hun rekening nemen. De "goeden" functioneren daarin als trekkers; pas als het niveau van het grootste deel van de groep 'voldoende' is begin ik met een nieuw onderwerp.

HISTORICUS OF LERAAR?

Wie uit het bovenstaande een verhaal van onvermogen destilleert heeft groot gelijk. Ik sta daarin niet alleen. Toen ik geschiedenis studeerde, stelde de didaktiese opleiding werkelijk niets voor. Ik heb het idee dat er nu een kentering bezig is, maar dat er nog veel zal moeten gebeuren. Het dilemma: historicus of leraar? is een schijndilemma, een argument waarachter het didaktiese onvermogen van de hooggeleerde historici schuilt. Zeventig procent of meer van de geschiedenisstudenten wordt leraar, welnu dan moeten ze er ook voor opgeleid worden. En niet zoals nu gebeurt door een scheiding van historische en didaktiese opleiding, maar door een samengaan van beide. Dat wil zeggen: een stuk Middeleeuwse geschiedenis moet niet alleen aanleiding zijn voor een tentamen, maar tegelijk voor een project waarin die geschiedenis verwerkt wordt tot een lesprogramma dat in stages kan worden beproefd op scholen. En waarin alle door mij hierboven bij elkaar gestamelde didaktiese middelen op een wetenschappelijke manier ingebracht worden. Het doel van de studie is niet (meer): het je eigen maken van geleerdheden waaruit je tegenover geleerde vrienden - al citerend - kunt putten, om zo, onder het genot van een goed glas wijn, te pronken met eigen en andermans kennis. Het doel moet nu zijn: de opleiding van leraren die zich intensief met de geschiedenis bezig houden, maar dan zo dat zij straks jonge mensen de historie laten zien als hun eigen geschiedenis.

paul offermans