

Canons in dialoog

MARNIX BEYEN

Deel mij maar bij de onzin in, bij de onzin in, bij de onzin in. Met dat recente fragment uit de Nederlandse cultuurhistorische canon ben ik geneigd te antwoorden op de vraag die in de titel van dit dossier vervat zit. Inderdaad, het idee een nationale canon op te stellen en als uitgangspunt te laten dienen voor het geschiedenisonderwijs in Nederland lijkt mij weinig zinvol. Tot die overtuiging kom ik als academisch historicus, als een zichzelf progressief wanend intellectueel en, jawel, als Belg. Laat mij die drie motivaties van naderbij beschouwen. Ik wil beginnen met de laatstgenoemde motivatie, die meteen ook de minst evidente en vermoedelijk de minst doorslaggevende is. Principiële stellingnamen over de wetenschap of over de rol van de wetenschap in de maatschappij dienen immers niet bepaald te worden door nationale achtergronden. Met nationalistisch ressentiment heeft mijn weerstand tegen de canon-gedachte dan ook weinig te maken, wel met een grotendeels nationaal bepaalde vorm van wetenschappelijke en maatschappelijke socialisatie. In de Belgische context waarbinnen ik ben opgegroeid, heb ik de canon vooral leren kennen als een literair begrip, en dan nog wel een met een vrijwel uitsluitend pejoratieve bijklank. Noch in de Belgische academische historiografie, noch in de geschiedenisdidactiek of de onderwijspolitiek lijkt tot hiertoe nood aan een canon te zijn gevoeld. Sinds jaar en dag wordt het geschiedenisonderwijs gedomineerd door min of meer gedetailleerde leerplannen en misschien meer nog door handboeken geschiedenis, die richting geven aan de door de leerlingen te verwerven leerinhouden. Deze leerplannen en handboeken verschillen naargelang het onderwijsnet (het officiële versus het vrije, overwegend katholieke onderwijs) en naargelang de studierichting. Gedurende het voorbije decennium is in Vlaamse onderwijskundige kringen weliswaar een beweging op gang gekomen om deze onderwijsinstrumenten te stroomlijnen, maar daarbij is zeer bewust gekozen voor niet-inhoudelijke criteria. De eindtermen die voor elk van de graden van het onderwijs als resultaat worden beoogd, zijn voornamelijk gericht op vaardigheden en attitudes en dringen kennis terug tot een ondergeschikte plaats. In die nagestreefde attitudes bekleedt kritisch burgerschap een centrale plaats, maar is nationale identificatie hoegenaamd afwezig. Geen enkele moeite is door de bedenkers van deze eindtermen en door de opstellers van de leerplannen geschuwd om de indruk te vermijden dat zij een patriottisch, of zelfs maar een eurocentrisch geschiedbeeld wilden promoten.

Het spreekt voor zich dat deze eindtermen niet ongecontesteerd zijn. Ook de stiefmoederlijke behandeling van de nationale geschiedenis wordt uiteraard niet door iedereen op gejuich onthaald. Maar een nationale canon als alternatief? Neen, zover lijkt toch niemand te willen gaan. Dat heeft ongetwijfeld veel te maken met de problematische geschiedenis van de nationale identificaties in België. Een nationale canon, zou dat een Belgische of een Vlaamse canon moeten zijn? Geen van beide lijkt erg aannemelijk. Het zou immers vreemd zijn dat de Vlaamse overheid, die bevoegd is

over het onderwijs, het verleden gaat promoten van de natie die zij zelf heeft helpen ontmantelen. Maar anderzijds doet diezelfde overheid er alles aan om te ontkennen dat zij de erfgenaam is van het rechtse, exclusivistische denken dat het Vlaams-nationalisme tot in de jaren 1950 heeft gedomineerd. Het ongegeneerde stimuleren van Vlaamse identitaire strategieën in het onderwijs is dus uit den boze.

Uit dit Belgisch/Vlaamse voorbeeld kan ex contrario worden afgeleid dat de Nederlandse canongedachte niet moet worden gezien als een gewettigde reactie tegen de decennialange verwaarlozing van de nationale identiteit in Nederland. In tegendeel zelfs, volgens mij is de canon een zoveelste loot aan de stam van een sterk ontwikkeld Nederlands nationalisme — een nationalisme dat zich moeizaam staande tracht te houden in een context van democratisering en multiculturalisme. Zelfs de steeds weer herhaalde bewering van de voorstanders dat zij met deze canon niet aan navelstaanderij willen doen, maar integendeel de traditionele Nederlandse openheid naar de buitenwereld willen bevorderen, past binnen deze nationalistische traditie.¹

Daarmee ben ik meteen aanbeland bij mijn tweede argument voor het verwerpen van de canongedachte. Of juist, bij de ernstige twijfels die ik heb over de maatschappelijke doeltreffendheid van de canon. Achter de doelstelling die de voorstanders van de canon, in theorie althans, voor ogen staat, kan ik mij probleemloos scharen: het bevorderen van de multiculturele samenleving is ook in mijn ogen een nobel doel. Hoe uitgerekend het instellen van een nationale canon daartoe kan bijdragen is mij evenwel een raadsel. De pleitbezorgers van de canon lijken daarop een dubbel antwoord te geven: enerzijds gaan zij ervan uit dat een cultuur die over een duidelijk gearticuleerde nationale identiteit beschikt zelfzeker genoeg zal zijn om nieuwkomers uit andere culturele tradities te ontvangen en naar waarde te schatten. Anderzijds zullen deze nieuwkomers zelf zich gemakkelijker inburgeren wanneer zij de geschiedenis van het gastland kennen. In deze opvatting, die zeer sterk aanwezig lijkt in het denken van onderwijsminister Van der Hoeven², wordt inburgering als een eenrichtingsbeweging voorgesteld: de nieuwkomers passen zich aan de gewoonten en zeden van het gastland aan, en nemen zelfs het collectieve geheugen van dat gastland over. Maar moet gedeeld burgerschap dan niet berusten op idealen van wederkerigheid en dus van dialoog? Is het niet even belangrijk dat het gastland het verleden van zijn nieuwe burgers kent als omgekeerd? En moeten de geschiedenislessen niet gedacht worden als een plaats waar die dialoog kan plaatsgrijpen?

Niet alleen deze misvatting over multiculturalisme stoort mij aan het hele vertoog over de canon. Ook met het moraliserende en disciplinerende karakter van deze onderneming heb ik moeite. Ik slaag er nu eenmaal niet in de bijbelse of ruimer religieuze connotaties van het woord canon te vergeten. Door hen te canoniseren worden religieuze teksten bijbelse geschriften, worden theologische visies dogmatische leerstellingen, worden vrome christenen heiligen. Kortom, canonisering rijmt op

¹ Voor mijn opinie in dat verband, zie: 'Naties in gradaties. Nationaal en historisch besef in België en Nederland', *Ons erfdeel. Algemeen-Nederlands tweemaandelijks cultureel tijdschrift*, VL (2002) 233-241.

² Zie haar toespraak bij de persconferentie over de start van de canoncommissie, 31 augustus 2005; te consulteren op <http://www.canonvannederland.nl>.

sacralisering. Maar zijn we het er niet allemaal over eens dat de sacralisering van het verleden grote gevaren in zich draagt?

Toegegeven, diegenen die met het idee van een Nederlandse historische canon op de proppen zijn gekomen hadden niet deze religieuze betekenis van het woord op het oog. Maar de meer gesecculariseerde, literair-artistieke variant waarop zij zich hebben gebaseerd, is nauwelijks minder belerend. In deze betekenis is het woord canon hecht verweven met het negentiende-eeuwse beschavingsoffensief van een weldenkende burgerij, die haar goede smaak trachtte op te leggen aan bredere lagen van de bevolking. Dat is onvermijdelijk ook de indruk die men krijgt bij het aanschouwen van de canoncommissie en haar werkzaamheden. Een handvol goedmenende intellectuelen buigt zich zowat eenmaal per maand over de vraag hoe ze het licht der historie kunnen doen schijnen over het ignorante volk. Dat willen ze overigens niet alleen via het onderwijs bewerkstelligen. Volgens minister Van der Hoeven althans zouden ook ‘allerhande instituten op het gebied van cultuur en ook wel wetenschap’ moeten instaan voor de verspreiding van de door de commissie opgestelde canon.³

De commissieleden handelen ongetwijfeld allemaal vanuit de oprechte veronderstelling dat ze het volk hiermee gelukkiger en de maatschappij vredelievender zullen maken. Op de website tracht de commissie weliswaar een breed publiek debat over deze materie los te weken, maar veel meer dan een aantal bezorgde intellectuelen lijkt zij hiermee niet te kunnen bereiken. In wezen spreekt uit deze paternalistische houding een onmiskenbaar misprijzen voor het volk en een krampachtig vasthouden aan oude zekerheden. Bovendien getuigt zij van een schromelijke overschatting van de opvoedende waarde van de geschiedenis. Het is niet omdat een aantal historische evidenties van de hoger opgeleide burgerij van een vorige generatie verloren aan het gaan zijn, dat meteen ook het historische besef van de bevolking aan het wegwijnen is. Veel wijst er op dat het integendeel wordt vervangen door een nieuw, veelvormiger, dynamischer en misschien ook wel origineler historisch besef. Is iemand die de Elizabethvloed van 1421 perfect weet te situeren een betere Nederlander of een meer constructieve staatsburger dan iemand die alle hits van Golden Earring uit de jaren zeventig weet mee te zingen? Ik durf het te betwijfelen.⁴

Dan kom ik bij mijn laatste bezwaar tegen de canon, mijn bezwaar als academisch historicus. Indien ik het als een van mijn, helaas al te vaak verwaarloosde, taken beschouw het verleden op een inzichtelijke en dus synthetische manier voor te stellen aan mijn medeburgers, dan zie ik mijzelf niet minder als behoeder van de onuitputtelijke verscheidenheid van het verleden. Uitgerekend daarom behoort het tot mijn quasi-

³ Zie opnieuw haar toespraak bij de persconferentie over de start van de canoncommissie, 31 augustus 2005; te consulteren op <http://www.canonvannederland.nl>.

⁴ De literatuur hierover is bijzonder uitvoerig. Ik beperk mij tot enkele bijdragen uit het Nederlandse taalgebied: F. van Vree, *De scherven van de geschiedenis. Over crisisverschijnselen in de hedendaagse historische cultuur* (Amsterdam, 1998); L. Dorsman, E. Jonker, K. Ribbens, *Het zoet en het zuur. Geschiedenis in Nederland* (Amsterdam, 2000); K. Ribbens, *Een eigentijds verleden. Alledaagse historische cultuur in Nederland* (Hilversum, 2002); J. Tollebeek, ‘De conjunctuur van het historisch besef’, in: B. Raymaekers, G. van Riel, ed., *Horizonten van weten en kunnen. Lessen voor de eenentwintigste eeuw* (Leuven, 2002) 167-194.

dagelijkse praktijk kritisch te onderzoeken hoe verbeelde gemeenschappen zich hebben geconstitueerd rond tot mythen of *invented traditions* gestolde geschiedbeelden. Hoewel de initiatiefnemers tot de Nederlandse canon die laatste concepten niet in de mond zullen nemen en eerder spreken van ‘Het Verhaal Nederland’ is het ook hen wel degelijk te doen om het verbeelden van een Nederlandse, transhistorische gemeenschap. En ook zij doen dit door de complexiteit van het verleden te reduceren tot een reeks hoogtepunten (en dieptepunten, zo benadrukken de voorstanders van de canon telkens weer, maar in de discussies over de concrete invulling van de canon is van die dieptepunten tot hiertoe relatief weinig te bespeuren⁵).

Kortom, het opstellen van een historische canon druist zozeer tegen mijn deontologische code als historicus in, dat ik er onmogelijk de verdediging van op mij kan nemen. Uiteraard besef ik dat de academische logica een andere is dan de pedagogische en dat in deze laatste vanuit ontwikkelingspsychologische overwegingen een hogere mate aan complexiteitsreductie noodzakelijk is. Daarin is dan ook een van de argumenten van de meer gesofisticeerde verdedigers van de canon gelegen. Zij betogen dat jongeren er nog niet rijp voor zijn de complexiteit van het verleden te begrijpen en dat daarom het vak geschiedenis beter vanuit een robuuste inhoudelijke basis kan vertrekken. De canon moet in hun ogen geen kant-en-klaar kennispakket zijn, maar veeleer een degelijke uitvalsbasis van waaruit een kritische benadering van het verleden en dus eventueel een relativering van de canon kan vertrekken.⁶ Als dat zo is, dan is het woord canon, met zijn leerstellige connotaties, wel erg ongelukkig gekozen. Bovendien duikt ook in deze benadering een vorm van paternalisme op, die vergelijkbaar is met de houding van veel negentiende-eeuwse liberalen tegenover religie: hoewel zijzelf vaak sceptisch stonden tegenover het geopenbaarde geloof, meenden zij dat het gewone volk het ongelooft niet zou aankunnen.

Maar vooral stelt zich de fundamentele pedagogische vraag of relativiseringsvermogen het best kan worden aangescherpt door allereerst een set zekerheden aan te bieden, om deze nadien ter discussie te stellen. Zou het resultaat van een dergelijke strategie geen verlies van elk geloof in de historische werkelijkheid kunnen zijn? Als wij willen dat jongeren uitgroeien tot volwassenen die kunnen omgaan met de complexiteit en met het geconstrueerde karakter van elk verhaal over het verleden, moeten wij hen dan niet vanaf het begin, en uiteraard met daartoe geëigende middelen, wapenen tegen de illusie van de eenduidigheid en tegen de verlokkingen van het naïeve realisme? Mijn ervaring met universitaire studenten geschiedenis leert mij in elk geval dat zij uitgerekend op dit punt vaak een duidelijk gemis vertonen.

⁵ Het is in dat opzicht veelbetekenend dat commissievoorzitter Van Oostrom in zijn toespraak bij de installatie van de canoncommissie benadrukte dat de keuze voor een canon ook een ‘keuze voor kwaliteit’ betekende: ‘Het gaat in de canon om belangrijke verschijnselen, rijke verhalen, markante persoonlijkheden en fraaie kunstwerken.’ Zie <http://www.canonvannederland.nl>.

⁶ Voor een verdediging van deze positie, zie onder meer G. Mak, ‘De ondraaglijke lichtheid van het verleden’, *NRC Handelsblad*, 4 maart 2005.

Begrijp me echter niet verkeerd. Mijn requisitoir tegen canonieke benaderingen is geenszins een pleidooi om nationale verhalen uit het geschiedenisonderwijs te verbannen en deze volledig te laten verdampen in analyses van wereldomvattende structuren en mechanismen. Integendeel zelfs, ik ben ervan overtuigd dat het geschiedenisonderwijs het eigen verleden weer resoluter op het programma mag zetten dan dat vandaag het geval is. Zelfs zou ik ervoor durven pleiten in deze herwaardering van het eigen verleden het begrip canon een rol te laten spelen. Die rol moet echter van een heel andere aard zijn dan degene die wordt beoogd door de canoncommissie en haar medestanders.

Het tot stand brengen van historische canons, zo dunkt mij, is niet de taak van een of andere toevallig samengestelde commissie die periodiek aan de Amsterdamse grachten vergadert. In realiteit zullen historische canons blijvend worden geproduceerd vanuit de bestaande en zelfs bijzonder levendige historische cultuur. Daarmee wordt het geheel aan culturele producten bedoeld waarin een (nationale, regionale, lokale, sociale) collectiviteit haar past-relationship articuleert. Die articulatie gebeurt in de vorm van voortdurende selectieprocessen waarbij belangrijke elementen worden onthouden en onbelangrijke elementen (tijdelijk) worden vergeten. Maatschappelijke elites zullen er altijd naar streven hun historische cultuur tot de nationale historische cultuur te canoniseren en het onderwijs — met de bijbehorende leerplannen, maar vooral handboeken — is daarbij altijd een belangrijk wapen geweest. Toch zal deze elite er nooit volledig in slagen alternatieve historische subculturen, met hun eigen historische canons, volledig te verdringen. Dat is mijns inziens een gegevenheid waarmee het geschiedenisonderwijs dient rekening te houden. De geschiedenisklas moet een ruimte zijn waarin leerlingen met elkaars subculturele historische canons kunnen kennismaken en waar in het beste geval de dialoog tussen deze canons een plaats kan krijgen. De taak van de leerkracht moet er dan niet in bestaan deze verschillende verhalen zomaar naast elkaar te laten bestaan, noch om een poging te doen hen zonder meer te stroomlijnen. Wel zou hij of zij de confrontatie tussen deze verhalen moeten aangrijpen om ze te bekijken in het licht van ruimere historische processen en om zodoende hun selectieve en eenzijdige karakter te openbaren. Hij of zij zal daarbij uiteraard ook een beroep doen op zijn of haar (subcultureel bepaalde) canonieke kennis, maar zal toch in de eerste plaats zijn of haar professioneel-historisch ethos moeten aanwenden. En dat ethos bestaat er nu eenmaal in elementen die aan iedere historische canon dreigen te ontsnappen voor de vergetelheid te behoeden.

De voordelen van een dergelijke benadering lijken mij meervoudig: ten eerste helpt zij voorkomen dat jongeren, en vooral dan jongeren uit niet-dominante bevolkingsgroepen, worden vervreemd van een verleden dat hen van buitenaf wordt opgelegd. Ten tweede staat men toe dat deze jongeren hun historische achtergronden met elkaar uitwisselen en dat op die manier een reëel multicultureel burgerschap tot stand kan komen. Ten derde behoudt men historische verhalen als een belangrijke component van het geschiedenisonderwijs, zonder ze te laten samenvloeien in Het Ene Historische Verhaal. Ten vierde zou de geschiedenis hierdoor een culturele en maatschappelijke relevantie kunnen herwinnen, terwijl zij niettemin haar autonomie ten opzichte van actuele maatschappelijke noden zou behouden. Juist door zich niet te laten reduceren

tot het verhaal dat binnen het kraam van bepaalde nationale, etnische of sociale groeperingen past, kan de geschiedenis in de actuele context een belangrijke functie vervullen. Als zij in één deugd een leerschool kan zijn, dan is het ongetwijfeld in die van het omgaan met verscheidenheid.

Eenvoudig te verwezenlijken is het hier voorgestelde alternatief niet, en ik besef maar al te goed dat tussen hooggestemde idealen en de concrete lespraktijk vaak een diepe kloof gaapt. Maar gemakzucht mag in geen geval de leidraad zijn wanneer het over de toekomst van het geschiedenisonderwijs gaat. Misschien situeert zich uitgerekend daar mijn overkoepelend bezwaar tegen de hele canongedachte: dat zij een gemakzuchtige oplossing voor een ingewikkeld probleem is.

The Dutch Canon Debate. Reflections of an American

JAMES C. KENNEDY

Writing the National History Standards for the American school curriculum was no easy thing, as historian Gary Nash and other contributors to the projects experienced in the mid-1990s. The spouse of the current vice president, Lynne Cheney, who as previous head of the National Endowment for the Humanities once had overseen the project, lambasted the Standards publicly for its deficiencies in the weeks leading up to its publication in late 1994. She decried the results for its overabundance of arcane information on ancient world civilizations, its failure to give the proper weight to Western civilization, and for its neglect of well-known American figures like George Washington in favor of less deserving figures. The United States Senate agreed, with 99 senators (out of 100) supporting a resolution on 18 January 1995 that urged the National History Standards not be adopted in schools. The Senate further resolved that funding for future projects be restricted to those which ‘have a decent respect for the contribution of western civilization, and United States history, ideas, and institutions, to the increase of freedom and prosperity around the world.’¹ In particular, it was the failure of the National Standards to directly name George Washington as the first president that generated Senator Slade Gorton’s scorn and anger. Was it ‘George Washington or Bart Simpson’, Gorton, the resolution’s sponsor, rhetorically queried of his colleagues in the Senate, who is a ‘more important part of our Nation’s history for our children to study?’

Not to be deterred, Nash and his fellow editors struck back in a 318-page rebuttal, supported by and large by the ranks of their historian-colleagues.² In the end, the opposition by the Senate prompted modest revisions in the National Standards, which were released in 1996. Since then, many teachers at secondary and primary schools have used the Standards for their own teaching plans, often in conjunction with state and local curricula. Since the mid-1990s, the Standards for U.S. and world history have generated relatively little additional controversy. Indeed, what initially struck some historians as the weakest point of the Standards was not its controversial or wrongheaded take on history, but the project’s ponderous inclusion of too much material and the failure to offer accessible, synthetic overviews of the past.³

¹ S. Res. 66, 104th Congress, 1st Session; http://frwebgate.access.gpo.gov/cgi-bin/getdoc.cgi?dbname=104_cong_bills&docid=f:sr66ats.txt.pdf.

² The major contours of the debate are summarized by, among others, S. Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past* (Philadelphia, 2001) 3-4.

³ See as examples of this critique on the American History and World History Standards respectively, D. M. Kennedy, ‘A Vexed and Troubled People’, and P. M. Stearns, ‘The World History Standards’, *The History Teacher*, XXVIII (May 1995) iii, 417-422, 441-448.