

De waarde van een goed verhaal

Januari jl. werd in Vught de jaarlijkse didactiekconferentie van de VGN gehouden, dit keer gewijd aan 'Geschiedenis: een vak met verbeelding'. Willem Frijhoff opende de conferentie met de hierna volgende lezing, waarin hij zijn gedachten liet gaan over de relativiteit van feiten en verhalen.

2

We weten allemaal dat er geen 'feiten' zonder 'beelden' zijn – beelden natuurlijk in de brede zin van het woord, als wijzen van verbeelding en beeldvorming. Voor sommige historici is het woord 'feit' zo'n beetje als vloeken in de kerk, maar zo bar wil ik het hier niet maken. Wel denk ik dat het tot de kern van elke vorm van geschiedenisonderwijs behoort te laten zien dat 'feiten' iets te maken hebben met 'beelden'.

Het welslagen van dat onderwijs kan worden afgemeten aan de vraag of leerlingen enigszins in staat zijn met historische beelden te werken: door ze te relativiseren, in een context te plaatsen of ter discussie te stellen, in elk geval door ze te ontdekken of herkennen en, in het allerbeste geval, er zelf een te vormen.

Feiten en beelden

We kunnen het ook anders zeggen: wat voor een 'feit' wordt versleten, is vaak een geselecteerd en geretoucheerd 'beeld'. Zo bijvoorbeeld het 'feit' dat Nederlanders door de eeuwen heen vrijheidslievend zijn geweest –

want om te beginnen waren ze dat alleen voor zichzelf, en bovendien ging die collectieve vrijheidszin heel goed samen met een standenhiërarchie, met een ver doorgevoerde vorm van oligarchie, en met een van de oudste gevangenisssystemen ter wereld, die andere naties tot voorbeeld gold. Zelfs chronologische feiten, zoals jaartallen, hebben slechts zin als onderdeel van een grotere kapstok of een langere tijd-balk, in samenhang of confrontatie met andere jaartallen die orde scheppen en tijdsdiepte aanbrengen.

Wie wel eens heeft geprobeerd duidelijk te maken wat de Reformatie of de Revolutie betekende, zonder een contrastbeeld met het verleden te schetsen, weet wat ik bedoel.

Tenslotte krijgen 'feiten' in de zin van 'gegevens' alleen betekenis als ze binnen het globale beeld van een persoon (bijvoorbeeld een biografie), een groep, een gemeenschap of een periode worden geplaatst, dan wel binnen een ontwikkeling of een vergelijking. Wat zegt bijvoorbeeld het 'feit' dat het dagloon in de zeventiende eeuw rond de gulden lag als we niet weten hoe het kostenplaatje en het bestedingspatroon eruit zagen, hoeveel dagen in het jaar men kon werken, wat de vormen van loon of steun in natura waren,

welke kansen er waren om meer te verdienen, hoe sterk dat loon afweek van de inkomsten van anderen in hogere of lagere echelons van de samenleving, en wat men, meer in het algemeen, van het leven verwachtte?

In deze drie betekenissen van het 'feit' is het aanleren van blote gegevens onvoldoende om historisch inzicht te krijgen: zonder kapstok, zonder context of zonder verhaal blijft er niets van hangen. Kapstok, context en verhaal verwijzen alle drie naar een hulpmiddel om orde aan te brengen: zoals een boek, een video, of een leraar. Wat de leraar op de andere hulpmiddelen voor heeft, is niet alleen dat hij of zij een spannender verhaal kan vertellen dat beter op de concrete situatie van de klas en het moment is toegesneden en de beeldvorming bij de leerlingen sneller en trefzekerder kan corrigeren, ook kan hij stukken beter op het leerproces van individuele leerlingen of groepjes leerlingen inspelen door ogenblikkelijk de juiste bronnen en hulpmiddelen aan te dragen om de beeldvorming te verdiepen of te verbreden, te actualiseren of juist te historiseren. Kortom, hij kan helpen een authentieke vorm van historisch inzicht te doen ontstaan, en af en toe een echte interesse in het historisch vak.

De aard van historische kennis

Hierbij rijzen enkele problemen. In de eerste plaats gaat het erom hoe we de noodzakelijke relatie tussen feit en beeld in stand kunnen houden in een onderwijssituatie, waarin de didactische verhouding tussen leraar en leerling op de helling staat en waarin juist de interventie van de leraar aan erosie onderhevig is.

In de tweede plaats is het de vraag, hoe we de verbeelding zoals die in het voortgezet onderwijs vorm krijgt, kunnen doen aansluiten bij het wetenschappelijk onderwijs – want dat is immers een van de hoofddoelen van de invoering van het 'studiehuis'.

En eigenlijk is er ook nog een 'in de derde plaats' – want bij laatstgenoemde operatie en de invoering van de Tweede Fase lijkt het wetenschappelijk onderwijs impliciet als een onwrikbaar gegeven te worden beschouwd, waaraan het voortgezet onderwijs zich moet aanpassen. Maar het is niet duidelijk, ook gezien de ontwikkelingen die het wetenschappelijk onderwijs thans zelf doormaakt, of dit wel zo goed op de voor eerdere onderwijsfasen gewenste ontwikkelingen aansluit als vaak wordt verondersteld.

Dat geldt met name voor de geschiedenis.

Wat is namelijk de aard van de kennis-overdracht? Preciezer gezegd: *hoe* wordt historische kennis gevormd? Sluit de manier waarop dat in het studiehuis dient te gebeuren wel aan op wat de universiteit zich daarbij voorstelt?

Op die vraag hoop ik straks nog kort terug te komen.

Op het ministerie en andere beleidsinstanties leven veel onuitgesproken misverstanden over de alledaagse werkelijkheid van het onderwijs, ook en niet in het minst van het geschiedenis-onderwijs. Vele daarvan zult u zelf beter kunnen opnoemen dan ik. Eén misverstand raakt het wetenschappelijk onderwijs zelf – of misschien moet ik zeggen: de verhouding tussen het voortgezet en het wetenschappelijk onderwijs.

Dat alledaagse misverstand zou ik willen definiëren als het idee dat historische kennis cumulatief is. Dat er zoiets bestaat als een *body of knowledge* waaraan historici telkens weer nieuwe, nog



H.J. Isings op 82-jarige leeftijd. Met zijn schoolplaten en andere illustraties oefende hij grote invloed uit op de historische beeldvorming van heel wat generaties Nederlanders.

niet gekende feiten toevoegen. Dat die kennis in bestanden kan worden ondergebracht, die een objectieve geldigheid hebben en naar believen oproepbaar of toepasbaar zijn. Dat ze dus ook objectief kan worden overgedragen, zoals talen worden geleerd of wiskunde. En tenslotte dat ze autonoom, of relatief autonoom, door belangstellenden kan worden toegeëigend.

Dat misverstand leeft overigens ook her en der in het wetenschappelijk onderwijs zelf. Universiteiten profileren zichzelf als kennisfabriek, en beloven objectiveerbare 'kennis' waar ze van debatten in de wetenschap zouden moeten spreken.

Debatten in de samenleving

De getergde historicus kan de beleidsmakers verwijten dat ze niet veel van het verleden hebben geleerd. Maar misschien moeten de historici de hand in eigen boezem steken, en hebben ze, tegen de andere producenten van geschiedenis in (en dat zijn er velen, want er is geen terrein waarop elke willekeurige scribent zich zo competent voelt als op dat van het eigen verleden), niet genoeg weten duidelijk te maken dat geschiedenis vóór alles een zaak van weloverwogen beeldvorming

is. Voor de historici zelf is dat toch eigenlijk al gesneden koek.

In de afgelopen decennia zijn achtereenvolgens alle overgeleverde historische beelden ter discussie komen te staan, al dan niet onder druk van nieuwe maatschappelijke ontwikkelingen: de Tweede Wereldoorlog, de dekolonisatie, de verzuiling, de immigratie in Nederland en de multiculturele samenleving (een thema dat het voordeel heeft diep de geschiedenis in te kunnen duiken), maar ook, wat verder weg, de Reformatie en het calvinistische zelfbeeld van de natie, de Gouden Eeuw en de scheiding tussen Noord en Zuid; zelfs de ooit zo versmadede Revolutietijd en de Bataafs-Franse periode hebben een herwaardering ondergaan, en zo verder.

Het is eigenlijk verrassend hoeveel thema's de afgelopen decennia hun vanzelfsprekendheid weer op de helling hebben zien zetten – niet alleen onder de vakhistorici maar, aan de hand van concrete gevallen, historische romans of media-producties, niet zelden ook onder een breder publiek.

In bijna al die gevallen hebben de discussies tegelijk duidelijk gemaakt hoezeer historische kennis ligt ingebed in groepsbeelden, al dan niet gestuurd door groepsbelangen.



LUTHER OP DE RIJKSDAG TE WORMS



Algemeen bekend: rechtsboven de slotkerk van Wittenberg, waar Luther zijn vijftien-negentig stellingen op de deur spijkerde, links de illustratie van Isings in 'Toen... en nu' van W.G. van de Hulst e.a. Onderdelen van een vaak verteld verhaal over de reformatie: 'Ik sta hier, want ik kan niet anders'.

nu' van W.G. van de Hulst e.a. Onderdelen van een vaak verteld verhaal over de reformatie: 'Ik sta hier, want ik kan niet anders'.

Het 'kennisgat'

Die discussies zijn voor een groot deel ook op de scholen gevoerd, maar het is verbazingwekkend hoe weinig daar per saldo soms bij de leerlingen van blijft hangen. Elke universitair docent kan dat getuigen. Propedeusestudenten geschiedenis lijken vaak blanco binnen te komen, alsof ze van hun leven nog niet van geschiedenis gehoord hebben, en al helemaal niet van discussies over interpretaties, van beeldvorming en -betekenisverschillen.

Voor een deel heeft dat ongetwijfeld te maken met de leeftijd, met de behoefte aan zekerheid, aan veilige kennis die een baken in het beangstigend naderende maatschappelijk leven is. In de propedeuse is dat te merken: de overvloed aan geschiedenis die studenten dan ineens over zich uitgestort krijgen, brengt bij velen onder hen een behoefte aan duidelijke, grote lijnen met zich mee. Wel discussiëren als het zo nodig moet, werken aan opdrachten of een werkstukje schrijven – maar toch wordt af en toe een woord van gezag van de docent verwacht om te zeggen hoe het nu echt was, weg van alle gerelativeer en van alle wetenschappelijke debatten.

Een probate manier om de overgang behapbaar te maken, is dan in te spelen op de concrete leefwereld van

de studenten – maar juist een universitair docent staat veelal ver van de jeugdcultuur af, en aan de universiteit komen ze uit zo veel verschillende richtingen en plaatsen bijeen dat er vaak een flinke tijd overheen gaat voordat er iets als een herkenbaar groepsleven is ontstaan. Hetzelfde vindt plaats bij de overgang tussen het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs: ook daar verdwijnt de elementaire historische kennis die eerder was verworven ogenschijnlijk weer in het niets, om daarna met veel moeite weer te worden aangeleerd.

Ik denk dat het volgende aan de hand is. Wie vertrouwd is met de werking van het geheugen, weet dat weliswaar alle kennis in het geheugen wordt opgeslagen, doch steeds in bepaalde patronen en structuren. Om kennis te reproduceren moeten we zulke geheugenpatronen reactiveren. De probate werking van geheugensteuntjes zoals rijtjes namen, ronde jaartallen of gemakkelijk memoriseerbare schema's berust op dat beginsel. Veel kennis komt nooit meer, of eerst na vele jaren, weer te voorschijn omdat de juiste activering ontbreekt.

Toegepast op historische kennis mogen we stellen dat beelden en verhalen de visuele of narratieve patronen vormen waarin kennis wordt opgeslagen. Hoe sprekender het beeld, des te sterker het

geheugenpatroon. Maar ook: des te sterker de binding van kennis aan zo'n patroon.

In dat opzicht kan de overgang van voortgezet naar wetenschappelijk onderwijs voor de leerling gemakkelijk een kleine cognitieve ramp gaan vormen. Hij of zij is elk houvast kwijt: de referenties veranderen, en daarmee de beelden; vakdebatten nemen de plaats in van meer maatschappijgerichte vormen van historisch onderricht. Ze plaatsen kennis in nieuwe, weinig vertrouwde kaders en maken het voor de student uiterst moeilijk om oude kennis met enige zelfverzekerdheid op te roepen. Zo blijft reeds verworven kennis op achterstand, en lijken er gaten te zijn gevallen die in werkelijkheid geen gaten in de kennis vormen, maar op een geringe vertrouwde met nieuwe beelden wijzen, op onvermogen om eerder verworven kennis te operationaliseren in de nieuwe kaders waarmee de student zich in snel tempo vertrouwd moet maken.

Als deze ervaringsanalyse ook maar een schijn van didactische juistheid bezit, ligt het echte probleem van het komend studiehuis niet in het aanleren van vaardigheden, maar in de noodzaak de leerlingen te leren verstandig, kundig en zelfverzekerd om te gaan met historische beelden.

Peilingen van feitenkennis

Soms werken goedwillende lieden daarbij contraproductief, wellicht omdat ze inzicht missen in wat werkelijk aan de hand is. Een enquête als die van het *Historisch Nieuwsblad*, die een gebrek aan historische kennis bij de Kamerleden zou aantonen, getuigt naar mijn gevoel van een verkeerde geschiedopvatting die ik in geen geval zou willen bevorderen. Jaartallen en gebeurtenissen zijn daar volledig losgevoerd uit de referentiekaders, zeg maar uit de vormen van verbeelding, die ons juist helpen die kennis te reproduceren en ook maatschappelijk operationeel te maken. Geschiedenis is in die optiek niet meer dan een vrij zinloze geheugenkunst, in de geest waarin anderen feilloos de reïtjes tussen Kopenhagen en Wladiwostok opsommen, de acht echtgenoten van Liz Taylor, of de kleuren van willekeurig welke landsvlag in Afrika.

Zelf zou ik verschillende vragen van die enquête hebben gemist. Waarom ook

niet? Wat doet het er in hemelsnaam toe te weten waar de eerste parlementaire enquête over ging? Het probleem van het geschiedenisonderwijs op alle niveaus is niet een eventueel gebrek aan kennis (daarvoor hebben we immers encyclopedieën, handboeken, woordenboeken, kalenders en atlassen, en niemand weet alles, zelfs niet van zijn eigen specialisme), maar de moeilijkheid inzicht te krijgen in de meest efficiënte manier om gegevens zo te selecteren en tot een kennispatroon te ordenen dat ze een zinvol geheel vormen.

Ik zou wel de stelling durven verdedigen dat een overdosis aan objectiveerbare kennis (zoals jaartallen) de selectie van gegevens, die wezenlijk is voor een verantwoorde beeldvorming, in de weg staat en dus in wezen een onhistorische uitwerking heeft.

Het belang van een context

Selectie en ordening geschieden steeds in functie van een voorbestaand beeld. Kennis is dan ook steeds gesitueerd: ze ontstaat in een bijzondere context en blijft alleen hangen zolang zo'n structurerend beeld intact blijft. Zo leven Opstand en Reformatie voort bij de gratie van hun koppeling aan het ontstaansbeeld van de Nederlandse natie.

Eventueel kan zo'n beeld grondig worden vernieuwd, maar de elementen ervan dienen eraan gekoppeld te blijven: het perspectief van de koloniatoren wordt thans bijvoorbeeld veelal door het perspectief van de gekoloniseerden vervangen, maar dit tast het koloniaal beeld als referentiekader niet aan. Dat geldt ook voor de herwaardering van onze houding tegens de joden in de Tweede Wereldoorlog. De waarden en de waardering veranderen, niet de beeldvormende kaders waarbinnen dat geschiedt.

Over zulke beelden gaat ons vak. In die zin is het een 'beeldig' vak: een vak vol beelden, maar ook een vak dat, mits met gevoel voor het ambacht en de didactiek beoefend, de voldoening geeft zinvolle, vaak esthetisch bevredigende en emotioneel rijke beelden over het verleden en de verhouding daarvan tot heden en toekomst aan te bieden. Zo maakt het de leerlingen rijker, en rust het ze beter toe voor hun latere leven.

Een en ander betekent allerm minst dat ik jaartallen, feitelijkheden, zeg maar

gegevens los van enige context, niet belangrijk zou vinden. Integendeel, ik deel de studenten nogal eens rijtjes jaartallen uit als kapstok om het verhaal te kunnen volgen en als het ware het groeiritme van de historische ontwikkelingen te kunnen proeven.

De vraag is echter of het veel zin heeft structuurloze rijen jaartallen uit het hoofd te laten leren. Er ligt een groot verschil tussen ongestructureerd memoriseren of reproduceren enerzijds, en de invoeging van gegevens in een beeldend verhaal anderzijds.

Om welke gegevens het dan gaat – jaartallen, bevolkingscijfers, boektitels, afbeeldingen, of economische tijdreeksen – maakt per saldo weinig uit.

Hoofdzak is dat kennis pas met vrucht wordt opgenomen, als er een systeem in zit dat in het geheugen een zinvolle plaats kan vinden.

Veranderende kaders

Een tweede enquête van het *Historisch Nieuwsblad*, in het voorjaar van 1997 mede onder een aantal vakhistorici gehouden en enkele maanden geleden gepubliceerd, heeft mij nog eens opnieuw aan het denken gezet. De vraag was onder andere welke tien data een leerling van de bovenbouw van havo/vwo minimaal zou moeten kennen op drie gebieden: de geschiedenis van Nederland, die van Europa, en die van de wereld.

De antwoorden bleken voorspelbaar: de Tachtigjarige Oorlog, de Tweede Wereldoorlog en de Franse Revolutie gooiden de hoogste ogen. Geen zinnig mens zal het goed recht daarvan betwisten. Toch bleef bij mij een knagend gevoel hangen. Jaartallen zijn niet meer dan een kapstok voor historische diepte. Zo'n minimale kapstok is noodzakelijk, maar ieder die met de geschiedenis begaan blijft, kleedt hem in de loop van zijn leven met andere gegevens aan, die voor zijn of haar belevingswereld zinvol zijn: waar de een aan Reformatie denkt, noemt de ander op de eerste plaats het humanisme; Restauratie en romantiek vormen nog zo'n koppel waaruit de keuze niet bij ieder a priori voorspelbaar is; en zo zijn er nog vele andere alternatieven in de historische beeldvorming.

Om haar nut te blijven bewijzen moet een kapstok met de eigen kleding worden gevuld, en af en toe worden opgeschoond.

Wil een kapstok goed functioneren, dan moeten de jaartallen of gegevens

bovendien enige actuele betekenis hebben, zodat ze een gereede kans krijgen af en toe uit het geheugen te worden opgeroepen om zich er dan des te sterker weer in te kunnen nestelen. Gegevens kunnen dus van belang veranderen: sommige krijgen een sterkere positie, andere een zwakere. We zien dat duidelijk als we schoolboeken uit verschillende perioden met elkaar vergelijken. Niemand zal het goed recht van de Opstand en de Vrede van Munster op een centrale plaats in ons geschiedbeeld bestrijden, maar voor de Engelse Zeeoorlogen, ooit zo prominent in de schoolboekjes aanwezig, is dat al veel minder duidelijk, om van de Boerenoorlog in Zuid-Afrika nog niet te spreken. Reeksen moeten dus kunnen veranderen – maar ook daar geldt: geen verandering van kapstok zonder een nieuw beeldontwerp dat de nieuwe kapstok vorm geeft.

Aan gegevens moet hoe dan ook een verhaal kunnen worden opgehangen zodat ze gaan spreken en inderdaad de gewenste kapstok-functie kunnen krijgen. Ze hebben dan soms een meer symbolische dan 'reële' betekenis. Luthers 'Thesenanschlag' in 1517 is zo'n symbolische daad, waarvan de realiteit en de onmiddellijke gevolgen sterk aan twijfel onderhevig zijn, maar die ontegenzeggelijk het uitgangspunt kan vormen van een sterk en beeldend verhaal, vele malen sterker dan de publicatie van de 'Institutie' van Calvijn, een uitgeversdaad die op termijn zeker zoveel gevolgen voor de Nederlandse samenleving zou hebben. Er zijn tientallen gebeurtenissen denkbaar waarvan de symbolische betekenis op de lange termijn ver uitstijgt boven hun onmiddellijke impact op de geschiedenis: de inname van Den Briel, het rampjaar, de Aprilbeweging, de kinderwet van Van Houten, of het bombardement van Rotterdam, om er maar enkele te noemen. Juist zulke symbolische data hebben een zorgvuldige beeldvorming nodig waarbij, naar mijn gevoel, een docent niet of node kan worden gemist. Ik ben benieuwd hoe daar in het studiehuis mee zal worden omgegaan.

Kennis is relatief

Al voordat ik de uitslag kende, kwam ik dus zelf tot soortgelijke rijtjes kerndata als die welke het *Historisch Nieuwsblad* publiceerde. Toch bleef ik aanhikken tegen de paar foutjes die ik



Het standbeeld van Erasmus op de Grote Markt in Rotterdam, foto circa 1865. Vele generaties vóór en na deze foto zijn groot geworden met Erasmus en het boek. Links: Jan van Goyen, gezicht op Rotterdam met het standbeeld van Erasmus, tekening van vóór 1645.



in de eerste enquête maakte. Nu heb ik wel een klein excuus voor mijn gebrek aan kennis van de Nederlandse parlementaire geschiedenis. Ik heb namelijk niet in Nederland geschiedenis gestudeerd, maar in Frankrijk, waar de geschiedenis van Nederland buiten de Gouden Eeuw non-existent is en men zelfs al lang weer vergeten is dat wij van 1810 tot 1813 tot de Franse staat behoorden.

Ook in Frankrijk doceert men trivialiteiten, zij het weer andere dan in Nederland. Maar wat ik daar van mijn opleiding vooral heb geleerd, is dat alle kennis relatief is, gebonden aan context, en aan concreet gebruik. Ik had op het gymnasium in Nederland uitste-

kend geschiedenisonderwijs genoten, en had ook nog een vervolgstudie gedaan. Desondanks voelde ik mij in Parijs vanaf het allereerste begin van het eerste jaar een absolute nul in de geschiedenis.

Ik wist absoluut niets van zaken die voor Franse geschiedenisdocenten en -studenten zo vanzelfsprekend zijn dat er niet eens over wordt gepraat, en die bovendien telkens weer zo belangrijk blijken dat wie er niets van weet het nijpende gevoel houdt de kern van de geschiedenis te missen: de langdurige Frans-Engelse confrontatie in de middeleeuwen; de namen van de *maitresses* van de latere Franse koningen; een hele reeks kerndata van de Franse Revolutie die nooit werden gespecificeerd maar steeds als bekend verondersteld (14 juli, de nacht van 4 augustus, thermidor, 18 brumaire, om de bekendste te noemen), de voor een Nederlander, gewend aan koloniën ver overzee, vreemde situatie van het nabije Algerije, toen net onafhankelijk maar voor vele Fransen van toen eigenlijk een verlengstuk van het vaderland. Heel merkwaardig ook vond ik de voorrang van de Eerste Wereldoorlog op de

Tweede in het Franse geschiedsbewustzijn: wij kregen eindeloos hoor- en werkcollege over de oorzaken van de Eerste Wereldoorlog aan de hand van alle mogelijke theorieën, maar over de Tweede hoorden we vrijwel niets, op een binnen-Frans verhaal over Vichy na. Als ik thans het proces-Papon op de Franse radio volg, krijg ik niet de indruk dat daar intussen veel aan veranderd is. En het maakt misschien heel wat duidelijk over de Franse houding in Europa.

Vreemder nog was voor mij – en is nog steeds – het beeld dat in Frankrijk aan tal van historische figuren is blijven kleven: Karel de Grote als een in wezen Franse keizer (en Van Gogh als een Franse schilder); Jeanne d'Arc als een figuur van actueel politiek belang; Descartes als een shibboleth van het rationalisme dat Frankrijk zich zo graag toedicht ('la langue de Descartes'); de grote emotionele genegenheid jegens de revolutionaire voorvechters Danton en Saint-Just, en voor een leke-heilige als Jules Ferry, voorvechter van de laïciteit; Dreyfus tenslotte als de steeds weer actuele splijtzwam in de samenleving.

Een geschiedvijandig Nederland wordt door columnisten gretig vergeleken met een land als Frankrijk, waar geschiedenis een veel belangrijker rol in de samenleving zou spelen.

Ik zou zeggen: ja en nee. Als ik in enkele zinnen een tegenstelling mag construeren: Nederland denkt zichzelf niet echt als een historisch land, maar identificeert wel zijn kernwaarden als historische categorieën (het calvinisme, de tolerantie, de vrijheidszin, de consensusdemocratie); het gebruikt de geschiedenis concreet voor actuele belangen wanneer dat in zijn kraam te pas komt.

In Frankrijk ligt dat precies omgekeerd: de natie wordt er in historische termen gedacht, maar als cultuurgemeenschap handelt het land volstrekt buiten elk historisch besef om.

Geschiedenis is in Nederland op zijn best een cultureel hulpmiddel, in Frankrijk een politiek alibi. Het is goed om af en toe eens over zulke vergelijkingen na te denken, niet alleen als tegengif tegen het wensdenken van intellectuelen, journalisten en politici, maar ook om ons eigen kompas zuiver te houden.

Een culturele kapstok?

De enquête bracht me nog tot een andere vraag. Hoe komt het dat ook ik bij jaartallen vooral aan politieke data dacht, hoewel ik als cultuurhistoricus ben gevormd en in Rotterdam ook die leeropdracht had?

Kunnen we geen reeksen culturele data leren, vroeg ik me af: zoals het jaar van de stichting van de Leidse Universiteit, van de Nachtwacht, van de Toverfluit, van de eerste wolkenkrabber, van de uitvinding van de gloeilamp, de weck-fles, de televisie of de pc?

Maar, besloot ik, uiteindelijk krijgt ook een cultuurgemeenschap gestalte door staatsvorming, door politiek beleid en door maatregelen op sociaal en cultureel terrein. De politieke kapstok sluit dus per saldo de andere in.

Toch blijft daar iets wringen, temeer daar juist culturele ontwikkelingen zich pas blootgeven in het raam van duidelijke historische beelden zoals de Renaissance, de Verlichting, de Roaring Twenties, de Nieuwe Zakelijkheid, het Postmodernisme.

Cultuur is echter moeilijker te objectiveren dan samenleving, economie en politiek. Bovendien hebben ideeën, normen en waarden de neiging aan de gebondenheid van de tijd te ontsnap-

pen en een eigen leven te gaan leiden. Daar is vanzelfsprekend niets op tegen, maar het stelt de historicus wel voor een heel concreet probleem. Hoe moeten we niet-tijdgebonden waarden aan historische ontwikkelingen koppelen? In het algemeen spraakgebruik wordt de tolerante samenleving zoals we die voor Nederland wensen tot ver in het verleden teruggeprojecteerd, liefst in de Gouden Eeuw. Maar wie de tolerantie in de zeventiende eeuw bekijkt, ziet hooguit een schoorvoetend gedoogbeleid, naast de stilzwijgende afspraak dat omwille van de politieke eenheid in de openbare ruimte (de herberg, de postwagen, de trekschuit) niet over geloofszaken of politieke issues mocht worden getwist, en dat is nog heel wat anders.

Een voorbeeld: Erasmus

Bij wijze van voorbeeld check ik bij de propedeusestudenten altijd terloops de bekendheid van de naam van Erasmus – bekend als kampioen van tolerantie, en een internationaal symbool voor Rotterdam, waar ik de afgelopen jaren werkte, en trouwens voor heel Nederland. Aan de Erasmus Universiteit in Rotterdam werd daar in de groep dan stevast wat lacherig over gedaan, want je moet daar natuurlijk wel als een blindeman door universiteit en stad lopen om die naam niet te kennen.

Ook nu ik in Amsterdam ben aangesteld, oogst mijn vraag een wat ongelovige glimlach – alsof ze beneden de stand van de student zou zijn. Maar is dat wel zo? Meer dan de naam van zijn geboortestad, het steekwoord 'humanisme' en wat gemompel over de *Lof der Zotheid* komt er meestal niet uit.

Dit is een constatering, geen verwijt. Erasmus stelt namelijk heel concreet het probleem van de verhouding tussen het feit van zijn bestaan en zijn werk enerzijds, en de verbeelding van zijn persoon en betekenis anderzijds. Erasmus' vaak wat nurkse, ijdele en betweterige persoonlijkheid, bij nadere kennismaking niet steeds even sympathiek, is niet echt geschikt om in spannende verhalen te verbeelden, of het moest zijn als de 'nowhere man', het verre voorbeeld van een Europees burger, een van de eersten die zijn natiegevoel met supranationaal Europees gedrag combineerde. Bovendien was hij een patente workaholic, en workaholics oogsten weinig enthousiasme onder jongeren.

Andere workaholics zoals koning Lodewijk XIV of Johan de Witt, Metternich of Thorbecke, redden hun reputatie door te schitteren op andere gebieden: als middelpunt van de hofcultuur, als strijdbaar diplomaat, briljant eerste minister, partijman of wetgever, of eenvoudig als martelaar van staat. Maar waar staat de burgerlijke intellectueel Erasmus voor? Humanisme? Christendom? Wetenschap? Maatschappijkritiek? Opvoeding? Pacifisme? Tolerantie?

Een antwoord daarop is niet gemakkelijk te geven, noch door de student noch door de docent. Zulke abstracta zijn in de tijd moeilijk te situeren en vergen eigenlijk al een complex beeld van de geschiedenis, met een duidelijke kapstok en met inzicht in sociale verhoudingen en culturele controversen, wil men er iets mee kunnen doen.

En toch: wie zou willen beweren dat Erasmus niet het boegbeeld van een bepaalde vorm van vaderlands gevoel is, van een zekere Nederlandse identiteit? De talloze naar Erasmus of zijn werk genoemde instellingen, stichtingen en prijzen laten dat ondubbelzinnig zien. Maar heeft het beeld dat wij ons collectief van Erasmus maken hoegenaamd nog wel iets met het verleden van doen, of met geschiedenis? Trouwens, hoe belangrijk is het eigenlijk dat de actuele Erasmus aansluit op de historische?





Bij de 450-jarige herdenking van Erasmus' sterfdag, nu ruim tien jaar geleden, hebben enkele leerlingen van het Erasmiaans Gymnasium te Rotterdam met een bandrecorder bij het beeld op de Grote Markt aan de voorbijgangers gevraagd of ze wisten wie dat was. Het resultaat was bedroevend vanuit het oogpunt van de historische kennis, al sloegen enkele voorbijgangers een redelijk figuur. Maar wie de antwoorden anders bekijkt, heeft niet zonder meer reden tot klagen: alle geboren Rotterdammers kennen het verhaal van de bladzijde die door Erasmus wordt omgeslagen als hij de klok hoort slaan. Dat verhaal internaliseert een bepaalde waarde: Erasmus is, om het zo te zeggen, de heilige van het boek, en die heilige is de echte stadspatroon van Rotterdam.

Erasmus' standbeeld behoort duidelijk tot de stad, en daaraan zit ondubbelzinnig een beeld gekoppeld van een belangrijk man uit het verleden, iets in de richting van cultuur (zie het boek in zijn hand en de naam van de universiteit). De commotie over de recente val van Erasmus' beeld van zijn voetstuk en de vraag of het origineel dan wel een replica moest worden herplaatst, laat nog eens duidelijk zien hoe sterk de band tussen zo'n beeld en het stedelijk identiteitsgevoel kan zijn, helemaal afgezien van de historische inzichten zelf. Samen met Zadkine's beeld De Verwoeste Stad en de bronzen zakenman Monsieur Jacques op de

Coolsingel, vormt Erasmus een trio boegbeelden van Rotterdams identiteit. Beelden in alle betekenissen van het woord: beeldhouwwerk, beeldvorming, verbeelding. In Rotterdam althans kan omgevingsonderwijs de juiste toegang tot Erasmus vormen, echter niet vanuit het verleden, doch juist vanuit het heden, vanuit de toeëigening van zijn beeld door de stad.

De historische Erasmus is voor velen, ook buiten Rotterdam, thans niet meer dan de auteur van een boek: *Lof der Zotheid*, een paar *Dialogen*, en voor degenen onder ons die hun sociologische literatuur bijhouden is er nog het *Wellevendheidsboekje*, door Norbert Elias en Philippe Ariès uit de vergeethoek gehaald, met zijn sappige citaten over snot en lichaamshouding. Alles met de mogelijkheid tot *living history of first person interpretation*, voor wie graag die toer op wil. Ondanks zijn historische rol in de controversen met Luther, in het verzet tegen de oorlogszucht van paus Julius of de kritiek op de wandaden van de troepen van hertog Karel van Gelre, is Erasmus voor bijna niemand meer een historische figuur: hij is overgegaan naar de categorie 'schrijvers', 'geleerden', of 'intellectuelen'. De rest is boekenkennis voor geleerden. Is dat magere beeld van zo'n veelzijdig man genoeg voor onze historische kennis? Zelfs als schrijver is Erasmus geen succesnummer meer. De *Lof der Zotheid* is nog wel eens goed voor een smakelijke voordracht, maar wie er wat minder bevangen naar kijkt kan niet anders dan constateren dat Erasmus' tijd voorbij is. Het gaat over een samenleving die ons niet vertrouwd meer is, zelfs veel historici niet meer. Wat blijft er dan over? Erasmus' successen zijn voorbij, zijn zeggingskracht taant, zijn wellevendheidsregels zijn zo succesvol geïnternaliseerd dat niemand meer weet hoeveel onze omgangsvormen aan Erasmus te danken hebben, en zijn bijbeluitgaven, hoe revolutionair ook in hun tijd, zijn door de geschiedenis achterhaald. Hoe krijg ik zo'n figuur aan mijn studenten verkocht?

Beeldvorming in het onderwijs

Het probleem dat Erasmus ons stelt geldt voor veel historische figuren: ze vinden geen plaats in een gestructureerd geschiedverhaal, maar staan voor een bepaalde waarde of een bepaald type activiteit. Ze worden gemakkelijk

tot een 'type' dat niet alleen losstaat van het gangbare geschiedverhaal, maar ook van de gemeenschap waarin zij leefden en de groepen waartoe zij behoorden.

Moeten we ze dan maar naar een ander ervaringsveld verwijzen, Erasmus bijvoorbeeld naar de filosofie? Hoe belangrijk is het aan zulke personen, die nog actuele waarden belichamen, weer een geschiedverhaal te koppelen? En hoe zal dat kunnen zonder de steeds weer actieve, sturende en structurerende inbreng van de docent?

Het probleem van Erasmus' beeld stelt in alle scherpheid de moeilijkheden rond de beeldvorming in het onderwijs. Erasmus spreekt niet voor zich, zijn persoon en zijn werk staan niet als een stevig bouwwerk in onze herinnering overeind, zoals dat het geval is met de Opstand, de Franse Revolutie, de Holocaust, en zelfs nog, voor wie het smakelijk weet te maken, Luthers Thesenanslag of het vrouwenkiesrecht.

Ik heb nog een andere toetssteen voor de overdracht van kennis. Die ligt thuis. Mijn dochter, 13 jaar oud en leerlinge van de brugklas, houdt mij voorlopig bij de les. Ze vindt geschiedenis soms saai, soms ook wel grappig, een enkele maal spannend. Toen ik haar, en een vriendinnetje, ter voorbereiding op deze inleiding vroeg wat zij in de geschiedenisles interessant vinden, antwoordden ze uit één mond: video's. Daarvan zijn er een paar in de les getoond, zoals die over de veenlijken – een thema dat diep is aangeslagen, wellicht door het concrete contact met een lichaam van vroeger, dat een nog onbekende emotie oproep. Jaartallen dan? Natuurlijk niet – maar wie van ons zou ook verwachten dat iemand daar warm van wordt, quizfanaten daargelaten? Verhalen? Een aarzelend ja. Bij doorvragen bleek dat ze dan wel heel concreet moeten zijn: personen van vlees en bloed, of levend spektakel.

Ik nam onmiddellijk de proef op de som. Het thema was deze week het oude Griekenland, Mycene en Troje. Wat moeiteloos was blijven hangen waren Theseus en Ariadne, en het houten paard van Troje. Al huiswerk makend werd nog wel wat andere kennis opgenomen, maar om de een of andere reden bleek Herodotus telkens weer de plaats van Homerus in te nemen, en sloeg Odysseus nog niet

echt aan. Ook de opgravingen van Schliemann, die wel een aparte kolom in het werkboek hebben gekregen, wachten kennelijk nog op een goed verhaal. Het helpt wel – maar dan zijn we ver van het lesprogramma – als ik een beroep doe op de jonge held van het moment, acteur Leonardo DiCaprio. Zijn rol in de veramerikaanse versie van *Romeo & Juliet* spreekt aan door de transpositie van het historische verhaal naar een herkenbaar heden: wie dan weer terug wil naar Verona, vind een gewillig oor. Hetzelfde geldt, met dezelfde acteur, voor de *Titanic* die thans in de bioscopen ingaat. Door de televisieprogramma's eromheen over de 'echte' *Titanic* en de wording van de film ligt het materiaal voor het oprapen. Maar het is wel allemaal visuele cultuur. Wie met beelden werkt heeft het ook in deze vorm van geschiedenis al half gewonnen.

Beelden en bronnen

Eén ding lijkt me van fundamenteel belang. Dat is de erkenning dat héél de historische werkelijkheid een bron van historische kennis kan zijn. En als ik het over de historische werkelijkheid heb, vat ik daar ook de historische beeldvorming onder, want via die beeldvorming krijgen gegevens een zinvolle plaats in de geschiedenis, worden ze 'werkelijk'.

Wie kan nog over Willem van Oranje schrijven zonder dat de historische productie van de afgelopen eeuw daarin meeklinkt? Is de Tweede Wereldoorlog nog denkbaar zonder het dwingende, soms allesoverheersende beeld dat Lou de Jong heeft geschetst, de Holocaust zonder de echo van Presser en anderen na hem? En op een heel ander vlak: wie zou de Romeinse Tijd nog kunnen behandelen zonder dat Asterix over de schouders van de leerlingen meekijkt?

Wat geldt voor Asterix, geldt voor de historische roman, de film, het gebouw, het landschap, en alle andere wijzen van historische vormgeving in verleden en heden. Als geschiedenis in wezen beeldvorming is, betekent dit dat alle beelden voor de leerling belangrijk zijn: ook de beelden die later over de geschiedenis zijn heen gelegd, al dan niet met een baatzuchtig doel. De leerling moet ze leren herkennen, selecteren, onderzoeken, tegen elkaar afwegen, om tot een eigen, dat wil zeggen persoonlijk toegeëigend beeld te komen.

Dat lijkt een waarheid als een koe. Maar aan de universiteit krijgt de bron bijna ongemerkt een andere status, en wie zijn studenten daar niet op voorbereidt, roept problemen op. Bronnen zijn daar vóór alles primaire bronnen en in hoofdzaak geschreven bronnen, al valt daar voor steeds meer docenten ook visueel materiaal onder of fysieke resten van materiële cultuur, stedsbouw en landschapsordening – maar toch steeds duidelijk onderscheiden van latere beelden, die hoogstens secundaire bronnen zijn. Dat onderscheid is belangrijk. Het vormt de inleiding tot het historisch ambacht. Maar daarnaast is het vaak ook nog de vertaling van een wat positivistische vorm van geschiedschrijving die geen recht doet aan de plaats van de beeldvorming bij het historisch proces, en die de propedeusestudenten, aan beelden gewend, soms rauw op de maag valt.

Het studiehuis beoogt de aansluiting tussen havo/vwo en hoger onderwijs te verbeteren. Instrumenten van beeldvorming kunnen daarbij een belangrijke rol spelen maar ze moeten niet de illusie van 'objectieve' kennis wekken: een beeld is maar een beeld, zoals de student al spoedig leert. Als het studiehuis wat de geschiedenis betreft niet de mist in wil gaan, moet er meer gepraat worden over de plaats en de status van die specifieke instrumenten en over de manier waarop ze precies aansluiting tussen voortgezet en hoger onderwijs beogen.

Begrijpt u mij goed, ik heb persoonlijk absoluut niets tegen zulke instrumenten tot beeldvorming in te brengen. Integendeel, ik probeer juist er zelf wat mee te doen, waar en wanneer het van pas komt. Ik promoot aandacht voor materiële cultuur, en tracht studenten bij gelegenheid tot actieve 'lezing' van stad en landschap, van stedenbouw, sociaal verkeer en historische processen van stadscultuur te brengen. Al zal ik niet gauw een college over Asterix geven, het stoort mij niet, en ik ben niet vies van historische romans als *De Scheepsjongens van Bontekoe*, *De Stomme van Kampen* of *De Drie Musketers*.

Het probleem is wel dat zulke bronnen – of moet ik beelden zeggen? ze gaan nu door elkaar lopen! – door de tijdsdruk en het onvermijdelijk gebrek aan voorkennis door de leerlingen eigenlijk niet goed tegen primaire bronnen kunnen worden afgezet, en dus gemakke-



Johan Fabricius

DE SCHEEPSJONGENS VAN BONTEKOE

lijk worden verabsoluteerd. De universiteit doet vervolgens weer haar best die beelden opnieuw te relativiseren, en daar andere bronnen van kennis tegenover te stellen die rechtstreeks uit archief of museum komen.

Tenslotte

Niet alleen het onderwijs, ook de vakwetenschap hoort de vraag waar geschiedenis nu eigenlijk toe dient. Een radicaal negatief antwoord op de vraag naar het nut van geesteswetenschappelijke kennis zoals dat wat J.J. Voskuil in *Het Bureau* geeft, klinkt elegant maar lost niets op. Kennis van cultuur dient nergens toe, zegt hij, want ze heeft geen waarde.

Dat is een strikt monetair en eigenlijk erg ouderwets standpunt, dat in een meer evenwichtige maatschappijvisie niet valt te handhaven. Maar het probleem blijft staan, en al zullen we het antwoord nooit definitief kunnen geven, we moeten de vraag naar de zin van de beelden die we vormen steeds weer opnieuw aan de orde stellen. Dat is een vraag die ons allemaal aangaat.