

De biografische benadering

10

Biografieën, of het nu om die van Odysseus of van Freddy Heineken gaat, vormen de kern van ons collectieve geheugen. Van alle informatie raakt de beschrijving van een mensenleven ons wel het meest. Dat geldt in het bijzonder bij mensen die, ondanks de beperkingen die ze laten zien, iets deden waar we ze dankbaar voor zijn.

Hoe iemand iets bedacht of gedurfd heeft wat anderen niet durfden, met voor zijn of haar omgeving onvoorstelbare gevolgen.

Wordt het geen tijd om ook in het onderwijs weer eens wat meer met 'helden' te werken?

Voor sommigen kan de indruk die een held heeft gemaakt bepalend zijn voor de verdere levensloop. Zo heeft het optreden van Luther op de bewuste Rijksdag te Worms ('Hier sta ik, ik kan niet anders') voor de scholier Jan Romein een bijzondere betekenis gehad. Luthers biografie zou een gidsfunctie krijgen bij zijn carrière als historicus. De biografische benadering zou bovendien centraal komen te staan in zijn oeuvre. Het lijvige *Erfaters van onze beschaving* (Amsterdam 1938), waarin hij met zijn vrouw Annie Romein-Verschoor zesendertig heldenlevens beschreef, is daarvan de neerslag. Later schreef hij nog een monografie over het onderwerp.

Zoals blijkt uit het volgende citaat, streefde Romein op zijn beurt pedagogische doelstellingen na:

"Niets vormt naast de ervaring het leven van jonge mensen en daarmee hun toekomstig lot méér dan de keuze van hun 'held', van wiens 'legende' zij zich een beeld vormen door het lezen van de beschrijving van zijn leven" (*De biografie*, Amsterdam 1951, 13).

Er is, behalve deze overtuiging die ik, hoewel misschien in mindere mate, deel met Romein, nog een andere reden dat ik 'helden' centraal wil stellen. Helden zijn altijd op een of andere manier beladen, en als zodanig lastig te gebruiken rolmodellen. Tegelijk echter zijn zij ook geheugensteunen voor culturele kennis, normen en waarden. En vooral in die laatste functie zijn zij op den duur, denk ik, onmisbaar: niet alleen als collectieve referentie, maar ook als didactisch hulpmiddel. Zo kan het levensverhaal van Luther ons

inspireren, zoals dat bij Jan Romein het geval was, maar het kan ook als inleiding dienen voor de behandeling van de Reformatie. Door de beschrijving van bijvoorbeeld de jeugd en de volwassenwording van de held stelt men zich op aan de wieg van het gebeuren. En zo maakt, om een ander voorbeeld te nemen, de naam Bill Gates onze kennis met betrekking tot de computerwereld inzichtelijk. De biografie van deze Microsoft-voorman, met zijn jongensachtige ontdekkingsstocht en zijn enorme rijkdommen, 'belichaamt' een stukje hedendaagse cultuur, inclusief de commerciële en onafgebroken innoverende kanten daarvan.

Bij het pleidooi dat ik eerder hield voor verhalend onderwijs, ben ik op zoek gegaan naar een culturomvattend onderwijsverhaal, zo dat al mogelijk zou zijn.¹ Zo is het concept van een 'heldenboek', een chronologische reeks biografieën ontstaan.² Een leesboek,

Guido Everts was werkzaam in het Freinet-onderwijs en aan de Vrije School. Hij publiceerde de laatste jaren over het belang van 'grote personen' voor het basisonderwijs.



Erasmus



Willem van Oranje



Jan Pietsz. Coen

een soort raamvertelling, met zo'n tweehonderd levensbeschrijvingen van Adam tot Mandela en van Eva tot Diana, voor tien- tot veertienjarigen. Met de bedoeling een cognitieve inhoud te geven aan gemeenschappelijk te beleven culturele waarden. Zo'n boek zal met een *Bosatlas* te vergelijken zijn.

Na publicatie van mijn idee werd positief gereageerd op de biografische benadering. Vraagtekens werden echter gezet bij het historische gehalte van 'mijn' helden. Zij zouden volgens een critica te statisch, te context-arm, dus a-historisch zijn. Kritiek die overigens inherent is aan de heldencultus in het geschiedenisonderwijs, zoals zal blijken. Bovendien, zo luidde de kritiek, waren mijn helden te veel een afspiegeling van een wit-mannelijk beeld van de geschiedenis.

Omdat het probleem dat hier aangesneden wordt zijn specifieke context overstijgt - hoeveel heldencatalogi zijn er niet waarvoor hetzelfde opgaat, in schoolboeken, historische overzichten, encyclopedieën? - zou het de moeite kunnen lonen het onderwerp eens nader te bestuderen. Ik nam mij voor een literatuuronderzoek te doen naar de vraag: wat vinden vakdidactici van helden, 'Grote Mannen'(!), in het geschiedenisonderwijs? Het hiernavolgende verslag probeert die vraag te beantwoorden en de geschiedenis te schetsen van de Grote Mannentheorie tot op heden.

'Grote Mannen maken de geschiedenis ...'

De Grote-Mannentheorie is gevormd door, hoe kan het anders, Grote Mannen. Vooral in het negen-

tiende-eeuwse Duitsland lieten romantische idealisten als Burckhardt en Nietzsche zich niet onbetuigd. Historici als Leopold von Ranke, Johann Droysen en Heinrich von Treitschke legden de basis voor een geschiedwetenschap waarin Grote Mannen hoofdrollen speelden.

Als er echter ooit iemand met heldenverering vereenzelvigd is, dan is het wel de Schotse, romantische historicus Thomas Carlyle (1795-1881). Diens studie over de Franse Revolutie oogstte zoveel bijval, dat zijn naam al gauw ook buiten vakkringen bekend werd. Met zijn *On Heroes, Hero-Worship & the Heroic in History* (1840; meest recente uitgave: Berkeley 1993) wist hij vervolgens op uitzonderlijke manier de aandacht te trekken. Hij zou als de profeet beschouwd gaan worden van de boodschap dat heldenverering het fundament vormt van de samenleving.

Het boekje, neerslag van een lezingencyclus over een elftal helden, van Odin tot Luther en van Cromwell tot Rousseau, werd ontelbare keren uitgegeven en vertaald, tot in het Chinees en het Hebreeuws. De naam van Carlyle ging in Engeland en in de VS van mond tot mond. Ik citeer een paar uitspraken. "*De Universele Geschiedenis is uiteindelijk de geschiedenis van Grote Mannen. Alle verworvenheden in de wereld zijn de materiële belichaming van de Ideeën die Grote Mannen de wereld in hebben gestuurd. Zij zijn de ziel van de wereldgeschiedenis*"(3). "*Heldenverering is de diepste wortel van bewondering, de ultieme verlevendiger van het leven*"(11). "*Zoals geloof de trouw is aan een geïnspireerde Leraar is de gehele samenleving gefundeerd op heldenverering*"(12). "*Zelfs als je helemaal niets meer over hebt behalve revolutie, is er nog altijd*

een basis van heldenverering waarop je opnieuw kunt gaan bouwen"(15).

"*Terwijl Homerus nog steeds voor ieders open ziel aanwezig is, is Griekenland al sinds millennia verworden*"(85). "*Als we de keus hadden tussen India en Shakespeare? Op een dag zal India ons ontvallen, maar Shakespeare blijft altijd bij ons. Shakespeare kunnen we niet opgeven! Die houdt de natie bijeen en doet samenleven in broederlijke en vreedzame uitwisseling*"(96).

Zonder helden "*geen merkteken op Aarde, geen leid-ster in de Hemel*"(152).

Carlyle wist in die tijd met zijn boodschap een snaar te raken, die doortilde tot de verste uithoeken van het westerse denken. Ook Nietzsche wist dat, zoals bekend, te doen met zijn Uebermensch-theorie.³ Ware Carlyle alleen de romanticus geweest, voor wie de verafgoding van Kracht en Macht meer met natuur dan met politiek te maken had, en ware hij de aanklager van sociale misstanden gebleven die hij aanvankelijk was, dan hadden zijn ideeën nog opgeld kunnen doen. Maar hij schoot door in de verheerlijking van politieke Macht, en koesterde een volledige onderwerping daaraan als ideaal. Zijn weerzinwekkend racistische en absolutistische uitlatingen op latere leeftijd (hij zou het roer over zichzelf volledig zijn kwijt geraakt, zegt men) zouden het Derde Rijk niet minder in de kaart hebben gespeeld dan die van Nietzsche.

Pieter Geyl stelt in 'Thomas Carlyle, zijn betekenis en reputatie' (*Verzamelde opstellen* 4, Utrecht 1978) dat "propaganda met het werk (van Carlyle en Nietzsche) alleen mogelijk was omdat zichzelf veilig dood waren". Niemand zal echter ontkennen dat er uit hun werk griezige conclusies te trekken zijn.

Carlyles machtsverheerlijking maakt zijn cultuurkritiek tot een gevaar en vervolgens, hoe kan het anders, tot wapen in een vernieuwde strijd tegen idolen. Niet dan met weerzin verwijzend naar Carlyle staan we voor de ambivalente opgave heldendom in cultureel-pedagogische zin recht te doen. Waar Geyl zijn artikel als historicus kan besluiten met "*de erkenning van Carlyle's tragiek maakt het mogelijk het levenwekkende in zijn werk dankbaar te aanvaarden en van de schoonheden erin onbevangen te genieten*", dient de pedagoog pas op de plaats te maken.

Dat elke vorm van heldenhysterie het geschiedenisonderwijs vreemd dient te zijn, is ons juist dankzij figuren als Carlyle meer dan duidelijk geworden.

De held in onderwijsland

Opvoeding door helden tot voorbeeld te nemen is zo oud als de gewoonte van mensen om doden te herdenken. Het loflied bij het graf van een gedenkwaardige persoon hielp door de eeuwen heen het verleden in herinnering te brengen, en was tevens opvoedingsmiddel bij uitstek. De pedagogische bedoelingen waren evident. Het aanreiken van rolmodellen en de ontstaansgeschiedenis van de cultuur gingen in één moeite door. Initiatierituelen bestonden (bestaan) voor een groot deel uit het naspelen en -vertellen van de stichtende daden der voorouders. Het bijhouden van genealogieën vormt de epische 'topografie' van het wereldgebeuren. Als vanzelf cultiveerde de gewoonte zich tot kunstvorm, eerst van de orale, later van de geschreven epiek. Een belangrijk kenmerk van het heldenverhaal is dus het ritueel, herhaald, in herinnering brengen van de stichters van familie en samenleving.

Door invloeden van het christendom werd de aandacht voor verwantschapsbanden en de daaraan verbonden afgodendienst verlegd naar de – soms voorouderlijke – heiligencultus. De vooroudercultus werd zo door de kerk gemonopoliseerd. (Hoe sterk dat na Constantijn van bovenaf gedirigeerd werd, leze men in Peter Browns *The Cult of the Saints* (Chicago 1981). Hetzelfde dirigisme gold voor de beginnende Middeleeuwen, zoals te vinden in de omvangrijke studie *Volk, Herrscher und Heiliger im Reich der Merowinger* (Praag 1965), van de Tsjechische historicus Frantisek Graus.

In de late Middeleeuwen opende het humanisme opnieuw de weg naar de heidense idolen uit de oudheid. Door de traditioneel-christelijke strijd tegen idolatrie (zie voor een historisch overzicht hierop het lemma 'Idolatry' in *The Encyclopedia of Religion*, ed. M. Eliade, New York 1987) had de vooroudercultus echter een gekunstelde krampachtigheid gekregen. In de Renaissance werd dat er niet minder om. Zo lezen we in Jean Seznec's *The Survival of the Pagan Gods* (Princeton 1972) hoe schrijvers en kunstenaars in die tijd hun klassieke rolmodellen uit oude boeken opdiepten om daarmee hun werk de 'historisch'-mythische dimensies te geven die aan de bijbelse thema's hadden ontbroken.

En zo lazen scholieren de Latijnse *Aeneas*, vereerden de christelijke martelaren, en vergaten intussen de eigen banden met het verleden.⁴ De geschiedschrijving zoals de oudheid die had overgeleverd werd pas weer in de Verlichting grondig ter hand genomen. En daarmee dus ook het geschiedenisonderwijs. Waar sprake was van academische geschiedbeoefening, hebben tot aan het begin van deze eeuw heldenverhalen gegolden als aanloopfase voor het eigenlijke onderwijs. Of het daarbij nu ging om klassieke, christelijke dan wel patriottische 'voorouders', zij vormden voor de jongere leerling de voorbereiding op het echte werk.

Nadat de Franse Revolutie de toon had gezet voor patriottisme in het onderwijs, werd rond 1820 een sterk nationalistisch getinte heldendidactiek geïntroduceerd. Aanvankelijk vooral in Duitsland, maar vervolgens ook in Frankrijk, Engeland en de VS.⁵ Hoe belangrijk de helden in historische zin ook waren, onderling was er niet de minste samenhang. Zo zag een in de VS gebruikelijk biografisch leerplan er als volgt uit. Eerste klas: schetsen van Miles Standish (?) en George Washington. Tweede klas: wat meer George Washington, Richard Henry Lee en selecte verhalen over Burgeroorloghelden. Derde klas: helden uit andere tijden, zoals Jozef, Mozes, David, Odysseus, Alexander, Horatius, Willem Tell, Roland, Alfred, Jeanne d'Arc, Harroun, Columbus. Vierde klas: op wat intensievere wijze ingaan op Amerikaanse kolonisten, Washington en Franklin. Vijfde klas: selecte biografische verhalen van Patrick Henry tot Lincoln en R.E. Lee.

Al in de vorige eeuw werd van verschillende kanten gewaarschuwd tegen de heldencultus in het onderwijs. De vrees bestond ook toen al voor opvoeding in passiviteit en blind vertrouwen in grote persoonlijkheden.

Terwijl nog rond de eeuwwisseling de nationalistische heroïek een hoogtepunt beleefde, werd zij na de Eerste Wereldoorlog sterk afgeremd. Met de laatste, funeste Blut-und-Boden-variant, met haar hysterische verheerlijking van mythologische en volkse helden, lijkt er tenslotte een definitief einde aan te zijn gekomen.

... Maar de 'naamlozen' niet minder

De kritiek op 'Grote Mannen' in het geschiedenisonderwijs die Ger Harmsen in zijn *Inleiding tot de geschiedenis* (Baarn 1968) geeft, werd in de jaren zeventig door ons, PA-studenten-met-specialisatie-geschiedenis, als vanzelfsprekend aanvaard. Daarover hoefde geen discussie gevoerd te worden: grote mannen hadden afgedaan. Dat was voor iedereen zonneklaar. Ook Jan Romein constateerde in zijn *Historische lijnen en patronen* (Amsterdam 1971, 474): "*Dat we in grote mannen de sleutels zouden vinden tot de geheime schatkamers der geschiedenis gelooft tegenwoordig geen zinnig mens meer*".

Toch verschijnt een jaar later nog een alarmerende monografie over het onderwerp, van de hand van de didacticus Klaus Bergmann: *Personalisierung im Geschichtsunterricht – Erziehung zur Demokratie?* (Stuttgart 1972). De vraagteken achter de titel voorspelt weinig goeds. Bergmann zet de zaak nogmaals op scherp. Met de nagalm van Hitlers aansporing tot Grosse Männerverehrung nog in de oren en een handboek uit 1969 dat geschiedenisonderwijs opnieuw wil baseren op persoonlijkheden, worden tegenhelden (!) als Marx, Engels, Brecht, Benjamin en Adorno uit de kast gehaald om voor eens en altijd af te rekenen met het verschijnsel.

De schrijnende verwaarlozing van 'de naamloze' in de geschiedenisles is elke sociaal denkende een doorn in het oog. (Denk aan formuleringen als: 'Napoleon veroverde ...', 'Berlage bouwde ...', 'James Watt vond uit ...', terwijl geen van deze mannen het zonder de hulp en het voorbeeld van vele anderen geklaard zou hebben.)



Michiel Adriaensz. de Ruyter



Herman Boerhaave



Elizabeth Wolff

Bergmann richt zijn pijlen op deelstaat-bestuurders met hun Grote-Mannen-leerplannen. De belangrijkste, inmiddels bekende bezwaren tegen die 'helden' worden uitgesponnen: de rol van de naamloze ontbreekt; kinderen ontwikkelen een gevaarlijk gedweeë en passieve houding; als de Groten de geschiedenis maken, hoef je niet meer na te denken over andere factoren; er is geen ruimte voor kritische analyse van processen; er ontstaat een statisch, onhistorisch en conservatief geschiedbeeld; historische structuren en ontwikkelingen komen op het tweede plan. Nu, enkele decennia later, kan Bergmanns kritiek op voldoende steun rekenen om Romein hierboven in het gelijk te stellen. De grote mannen zijn van hun sokkels gehaald, en 'uitgekleed' tot op hun blote merites. Een beeld dat op zijn beurt weer ontbloeit is van elke verwondering, om maar niet te spreken van *béwondering*.

Een onaangename eigenschap van radicalisme is dat het te ver doorschiet in zijn kritiek. Zo ook hier. Bergmann verliest zijn geloofwaardigheid waar hij met kracht van argumenten bestrijdt dat kinderen uit zichzelf belangstelling zouden hebben voor heldenverhalen. In haar onderzoek *Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts* (Bern 1966) toonde Waltraut Küppers aan dat kinderen tussen tien en vijftien jaar in het geschiedenisonderwijs een duidelijk verhoogde belangstelling hebben voor beroemde personages. Küppers kwam tot die conclusie door kinderen naar de mate van hun belangstelling voor beroemdheden te vragen en die te vergelijken met hun belangstelling voor andere historische onderwerpen. Volgens Bergmann echter, zijn kinderen helemaal niet vanuit zichzelf geïnteresseerd in helden. Hun interesse is veroorzaakt door 'socioculturele determi-

nanten'. De eeuwenlange gewoontevorming van de pedagogische heldencultus, 'van Arminius tot Bismarck', zou de eigenlijke oorzaak zijn van de belangstelling van kinderen. Geschiedenisonderwijs zou, in handen van een manipulerende aristocratie, een behoefte gekweekt hebben, die ontwikkelingspsychologisch niet 'gegeneraliseerd' zou mogen worden.

Nu lijkt het mij even 'fout en gevaarlijk' – om in de woorden van Bergmann te blijven – om de behoefte aan helden in een verplichting te veranderen, zoals men dat bij kerstening en natievorming heeft gedaan, als om categorisch die behoefte te ontkennen. Juist het negeren van een drijfveer tot bewondering (heeft ooit een cultuur het zonder gedaan?) leidt tot ontsporingen. Zowel Carlyle als Nietzsche, die hartsotchtelijk vochten tegen de miskenning van heroiek in hun samenleving, vormen daarvan een voorbeeld. Verstandiger vind ik Bergmann waar hij in zijn 'multiperspectivische' benadering van de geschiedenis het belang van het één naast het ander stelt. Buitenpersoonlijke omstandigheden, objectieve gegevens en structuren moeten, mét de rol die de naamloze ('de eigenlijke voorouder van de leerling') heeft in de geschiedenis, naast die van de beroemdheid worden gesteld. Daarbij zou op het laatste, ter historische compensatie, het minste accent moeten liggen.

'Onbezongen helden'

Het moge duidelijk zijn dat Bergmann zich afzet tegen 'het conservatieve kamp' met zijn traditionele probleem om westerse superioriteitsgevoelens in toom te houden. Over het algemeen is men het er wel over eens dat de aanprijzing van heldendom in de geschiedenis gevaren in zich bergt.

Tegelijkertijd wordt ingezien dat men haar niet kan en ook niet hoeft te verbloemen. Auteurs benadrukken daarbij vooral *bezonnenheid* niet uit het oog te verliezen. Wat de didacticus Hans Glöckel in zijn *Geschichtsunterricht* (Bad Heilbrunn 1979, 30) schreef, kan nog steeds tot richtsnoer dienen. Waar het ons aan ontbreekt, als je kijkt naar de behoefte die de jeugd heeft aan in personen belichaamde maatstaven en richtlijnen, aldus Glöckel, is een goed oordeel over werkelijke grootheid, die waarheidsgetrouw is. Nadat de verkeerde helden van hun sokkels zijn gestoten, laten opvoeders het aan de jeugd zelf over bij hun eigen, vaak twijfelachtige helden te zweren. In het algemeen hebben we verzuimd ze andere aan te bieden. Neem bijvoorbeeld een Franciscus, een Dunant en een Gandhi. En daarnaast hebben we te weinig over de 'onbezongen helden' gesproken in het dagelijks leven, hetzij in oorlog of in vrede.

Te behandelen personages dienen in een 'dialectische relatie' met hun omgeving te worden gesteld. 'Het genie is eerder in staat tot het leveren van eeuwigheidswaarden', aldus Jan Romein in het 'Woord vooraf' bij zijn *Erflaters*, 'naarmate hij dieper in zijn tijd en deze in hem is doorgedrongen'. Elders verwoordt Romein deze stelregel nog treffender, waar hij schrijft: "De Opstand groeide niet door Willem van Oranje, maar Willem van Oranje door de Opstand".

Recente ontwikkelingen

In de VS maakt men zich de laatste tijd zorgen om het cultuurrelativisme in het onderwijs. Volgens bestsellende schrijvers als Allan Bloom (*The Closing of the American Mind*, in vert. *De gedachteleze generatie*, Utrecht 1988) en Donald Hirsch (*Cultural Literacy*,



Johan Rudolf Thorbecke



Eduard Douwes Dekker



Vincent van Gogh

what every American needs to know, New York 1987) zouden we terug moeten grijpen naar de Grote Boeken en de Grote Namen. Daarmee zou de morele onverschilligheid, die met dat cultuurrelativisme in verband zou staan, kunnen worden tegengegaan. Tevens zouden de beangstigend grote lacunes, die geconstateerd werden in de kennis van de jeugd over hun cultuur, kunnen worden opgevuld. Voor dit doel stelden Hirsch *cs* een woordenlijst samen voor de bevordering van 'cultureel alfabetisme' (*The Dictionary of Cultural Literacy*, Boston 1988). Daarin vinden we onder meer 835 beroemde personages.⁶ Deze maken volgens Hirsch een 'kern' uit van zijn leerinhouden. De kleine lemmata zouden ergens in het leerplan een plaats moeten krijgen om door de leerling uit het hoofd geleerd te worden.

Een voorbeeld van een held(in). Onder het lemma 'Frank, Anne' vinden we: "*The author of The DIARY OF A YOUNG GIRL. After her capture by the NAZIS, she died in a CONCENTRATION CAMP.*" Meer niet. De naam van een beroemd personage zou, aldus Hirsch, niet alleen een definitie bij kinderen moeten oproepen, maar 'een netwerk van levendige sporen', inclusief traditionele waarden en feiten.

Ik vraag me dan af waar je dat netwerk en die waarden en feiten vandaan haalt met zo'n woordenboek. Waar blijft bij 'Frank, Anne' de context waaraan Hirsch zegt zo'n waarde te hechten? In de verwijzingen naar 'Nazis' en 'concentration camp'? Het moge duidelijk zijn dat hier per onderwerp te weinig informatie geboden wordt om zulke pretenties te kunnen koesteren. Bij het lemma over bijvoorbeeld George Washington staat – uiteraard – meer informatie, maar over het alge-

meen geldt een benauwend soort encyclopedisme, waar men didactisch niet mee uit de voeten kan.

In de inleiding van zijn woordenlijst stelt Hirsch 'mythen' als even belangrijk te zien als feitelijke geschiedenis. Geschiedenis zou 'de levendigheid en de geheugenwerking van de mythe' moeten hebben. Reden te meer om voor uitgebreidere biografieën te kiezen.

Geschiedenis en folklore

Tegelijk zit hier ook de crux van het probleem. 'Geschiedenis' zoals Hirsch *c.s.* haar benaderen, als mythe dus, is in feite geen geschiedenis, maar folklore. Bedoeld in de eigenlijke betekenis van het woord: traditionele, volkse kennis, of: volksverhaal.

Omdat de laatste tijd meer ideeën in die richting gaan, is het van belang bij deze ontwikkeling stil te staan. Zo pleit ook de Canadese pedagoog Kieran Egan in diens *Teaching as Storytelling* (Ontario 1988) voor een 'leerplan van verhalen', waarbij hij de leraar vergelijkt met een 'verteller van de stam'. Het lijkt raadzaam een onderscheid te gaan maken tussen traditionele en historische leerinhouden. Temeer daar aan de overkant van de oceaan 'erfgoed-rages' woeden en zoektochten naar wortels en voorouders epidemische vormen lijken aan te nemen. (Zie David Lowenthal: *The Heritage Crusade and the Spoils of History*, Cambridge 1998, besproken onder de titel *Possessed by the past* door Kees Bogaerts in *Kleio* nr 2, maart 1998).⁷

Traditie en geschiedenis zijn verschillend van karakter, of men nu de tegenstelling tussen beide groter of kleiner acht. In het al eeuwenlange debat daarover zijn zij nooit over één kam geschoren. (Zie Alice Kohli-Kunz, *Erinnern und Vergessen. Das Gegen-*

wärtigsein des Vergangenen als Grundproblem historischer Wissenschaft, Berlin 1973.)

De feitelijke, historische waarheid en de 'narratieve' en daardoor selectieve waarheid van de folklore hoeven niet altijd gescheiden te zijn, zij moeten wel onderscheiden worden. Commentaar van het een op het ander kan vruchtbaar zijn. Maar ongewilde invloeden van semi-religieuze, traditionalistische denkbelden kan het einde van een kritische geschiedopvatting inluiden. In zijn hiervoor genoemde boek maakt ook David Lowenthal zich daar sterk voor. Er zou inzicht moeten worden bijgebracht, aldus Lowenthal, in het onderscheid tussen geschiedenis en erfgoed, opdat de een niet gaat pronken met de pretenties van de ander.

In zijn voorwoord schrijft hij: "*In feite is erfgoed in het geheel geen geschiedenis; terwijl het te leen gaat bij historische studies en die verlevendigt, is erfgoed geen onderzoek naar het verleden maar een viering (celebration) ervan ... Erfgoed-onderwijs is in wezen 'een zaak van geloof'.*"

Onnadenkende acceptatie

Terug weer naar Hirsch. Wat ontbreekt bij zijn didactische ideeën over traditionele leerstof is dus een fundamenteel en functioneel onderscheid tussen mythe en geschiedenis. De kritiek op zijn plannen wordt echter in de politieke sfeer getrokken. De 'neo-conservatieve' plannen van Hirsch en zijn – veelal conservatievere – geestverwanten worden door progressieve historici onder vuur genomen. Waarmee de discussie van Klaus Bergmann van hierboven wordt voortgezet.

De remedies voor de crisis in het geschiedenisonderwijs, die Hirsch en geestverwanten bieden, zouden "religieuze ervaringen en belevingen van

onkritisch nationalisme" in de hand werken. Zij zouden aanleiding kunnen geven tot "onnadenkende acceptatie van de dictaten van autoritaire figuren". "Men zou deze geschiedenis een soort van voorouderverering kunnen noemen", maar "de neiging tot een bepaalde manier van doen – een wit-manlijke upper-class manier van doen – betekent dat de meeste van ons opgeroepen worden niet onze eigen, maar andermans voorouders te vereren".

Het citaat is uit het boek van George Lipsitz, *Time Passages, Collective Memory and American Popular Culture* (Minneapolis 1990, 27).

Nu lijkt het me toe dat Lipsitz de zaak hier overdrijft. We zijn er altijd nog zelf bij, wanneer 'autoritaire figuren' ons 'andermans voorouders' willen voorzetten. Dat soort 'dictaten' worden tegenwoordig niet meer zo makkelijk gepikt. Zelf bestrijdt Hirsch ook dat zijn lijst tot conservatisme en kritiekloosheid zou aanzetten. Zolang dwang ontbreekt en de vrijheid gewaarborgd blijft om kennisinhouden tegen elkaar af te wegen, worden kinderen niet gedwee gemaakt.

De populaire, progressieve filosoof Martha Nussbaum denkt ook in deze lijn. In haar *Cultivating Humanity, a Classical Defense of Reform in Liberal Education* (Cambridge 1997, 35), waarin zij een socratische leer methode aanprijst, onderkent zij de propedeutische functie van traditionele kennisinhouden. "Geletterdheid, inclusief cultureel alfabetisme, verleent zowel kracht als onafhankelijkheid, mits gezien als een soort basistraining en -voeding, niet als doel in zichzelf".

Het gaat er dus om hoe je ermee omgaat, en hoe je het inbouwt in het leerplan.

Concluderend

Als ik een oordeel zou moeten vellen over heldenverering dan zou ik me willen aansluiten bij de al vaker genoemde David Lowenthal, waar hij over de erfgoeddrage zegt (*The Heritage Crusade*, 2): "Its potential for both good and evil is huge". Ook over helden is hij duidelijk genoeg (idem, 59): "The heroic dead are essential to the collective heritage". Er is weliswaar grondig misbruik gemaakt van helden, gemonopoliseerd als zij zijn door zowel 'rechts' als 'links', maar tegelijkertijd zijn zij onmisbaar. De VS kennen een democratische tradi-

tie bij de verering van haar helden, die op hun beurt hun roem danken aan de egalitaristische boodschap die zij uitdroegen. (Zo worden nog steeds in veel staten de Washington- en Lincoln-dagen gebroederlijk naast de Martin-Luther-Kingdag gevierd.) Heldenverering hóeft dus niet samen te gaan met machtsmisbruik. Het is maar hoe je ermee omgaat, waar je je accenten legt.

De promotie van de heldenbiografie en het heldenboek zou ik vervolgens niet in het licht willen zien van een 'trend' of een Angelsaksische rush-op-voorouders. Dat zou ook niet passen bij onze Nederlandse aard. Voor een dergelijke rush valt in ons onderkoelde land dan ook niet zo te vrezen. Volgens de neerlandicus Herman Pleij, wiens cynisme op dit gebied beroemd zou zijn als beroemdheid bij ons een plaats zou hebben, willen we geen helden, "en als ze er ongemerkt zijn dan dienen ze te excelleren in gewoonte" (*Het Nederlandse onbehagen*, Amsterdam 1991, 13-14). "En van heldenverering kan al helemaal geen sprake zijn. ... Zo is het mogelijk om je af te vragen of wij eigenlijk trots zijn op Rembrandt, Vondel, Multatuli en van Gogh. Alleen al het stellen van zo'n vraag moet voor Amerikanen onvoorstelbaar zijn".

Misschien is juist dat oer-Nederlandse klimaat, zoals Herman Pleij het schetst, wel in het bijzonder geschikt om zoiets als een heldenboek-voor-het-onderwijs voort te brengen en te laten gedijen. Niet teveel tamtam, adoratiestand op laag, maar intussen genoeg schrijvers-talent in huis, en in de gelegenheid terug te zien op een degelijke traditie van consensus, die nodig is voor de samenstelling van zo'n boek. Geen opwinding, geen druktemakerij, gewoon, verbeeld-je-maar-niks-degelijk vakwerk leveren, van hoge kwaliteit.

Onze (!) Jan Romein noemde de kunstzinnig-wetenschappelijke biografie 'het fundament en de kroon der geschiedenis'. Ik stel voor dat fundament te leggen en de geschiedenis te kronen met een project dat het onderwijs op ordentelijke wijze aan collectieve inspiratiebronnen helpt.



Abraham Kuyper



Ferdinand Domela Nieuwenhuis

Strijd tegen de stilte

Johanna Naber (1859-1941)
en de vrouwenstem in geschiedenis



MARIA GREVER

Hilda Verwey- Jonker ER MOET EEN VROUW IN



De bij dit artikel afgedrukte 'Grote Mannen' zijn uitgezocht door Jan en Annie Romein en staan in hun 'Erflaters van onze beschaving'. De enige vrouw in hun boek is Betje Wolff. Voor een 'Atlas van Groten' voor leerlingen van nu is nog heel wat denkwerk nodig.

Noten

1. Ik schreef hierover: 'Het labyrint der wereld. De pedagogische betekenis van het epische verhaal' in: T. Jansen, F. Ruiter en J. Hakemulder (red.), *De lezer als burger. Over literatuur en ethiek* (Kok Agora, Kampen 1994); 'De Pedagogische Opdracht en het verhaal. Pleidooi voor een universeel leerverhaal' in: *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, jrg. 16, nr. 1, 1994, 39-49; 'Voors en tegens van een universeel onderwijsverhaal' in: *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, jrg. 17, nr. 1, 1995, 54-60.
Zie mijn 'Helden in de klas. Heroïek als kern van het onderwijs' in: *Vernieuwing, Tijdschrift voor onderwijs en opvoeding*, jrg. 56, nr. 4, april 1997.
2. Klassieke heldenboeken bieden vergelijkingsmateriaal, zoals Ovidius' *Metamorfosen*, met zijn mythische en historische figuren, en de middeleeuwse *Legenda Aurea*, met zijn heiligen. Zo kennen we voor onze tijd Jostein Gaarders *De wereld van Sofie*, met een chronologische portrettengalerie van filosofen. Verder kunnen vooroudergenealogieën die in niet-westerse culturen worden bijgehouden tot voorbeeld dienen.
3. Het is zeker niet zo dat Nietzsche ongenueanceerd zou zijn bij zijn 'monumentalistische' geschiedopvatting. Zo schrijft hij in *Zeitgemässes und Unzeitgemässes* (Frankfurt 1956 (1871), 51, cursief van mij): "Regeert het monumentalisme over andere historische benaderingen, dan schaadt zij deze, omdat men grote delen der geschiedenis vergeet en veracht, ... slechts enkele gekleurde feiten verheffen zich daaruit als eilanden: enkele personen worden tot iets onnatuurlijk wonderbaarlijks; monumentale geschiedenis bedriegt door analogieën en verleidt de moedigen tot roekeloosheid, begeesterden tot fanatisme; denkt men zich de hele geschiedenis in handen van dergelijke begaafde egoïsten en schwärmerische booswichten, dan worden rijken vernietigd, vorsten vermoord, oorlogen en revoluties ontketend ..."

- Uebermensen en 'begaafde egoïsten' behoren voor Nietzsche nog lang niet tot dezelfde orde, zoals hieruit moge blijken.
4. We zouden hieruit, in zijn grove algemeenheid, tot de conclusie kunnen komen dat er blijkbaar iets is mis gegaan met de voorouderverering in Europa. De problemen die zich in de Nieuwe Tijd hiermee hebben voorgedaan, zoals enerzijds de verlegenheid, anderzijds de brute dwang ten aanzien van idolen, zouden zich daardoor laten verklaren. Ook de opvallende afwezigheid in onze cultuur van een notie van wat een vooroudercultus inhoudt zou in die richting kunnen wijzen. Zo werd pas aan het eind van de vorige eeuw het begrip voorouderverering bespreekbaar toen antropologen de daarmee samenhangende verschijnselen in andere culturen gingen bestuderen. In Afrika en Azië staat voorouderverering nog steeds aan de basis van de samenleving. Ook onder de moderne, kapitalistische variant daarvan (zie W.H. Newell ed., *Ancestors*, Den Haag 1976). Veel van de geciteerde stellingen van Carlyle zouden we, als we 'helden' en 'Grote Mannen' vervangen door 'voorouders', in die culturen kunnen terugvinden (bijvoorbeeld in de leer van Confucius).
5. Mijn belangrijkste bronnen in deze zijn J.H. Toebes, *Geschiedenis: een vak apart?* (Nijmegen 1981) en Henry Johnson, *Teaching of History in Elementary and Secondary Schools* (New York 1940.)
6. Hieronder heb ik 11% vrouwen en 2% niet-westerlingen geteld. Deze percentages komen overeen met die van de Nederlandse versie van Hirsch' woordenboek, *Het Cultureel Woordenboek, Encyclopedie van de algemene ontwikkeling* (red. G.A. Kohnstamm & H.C. Cassee, Baarn 1992). Dit telt onder 1812 (!) personages 12,5% vrouwen en (ook) 2% niet-westerlingen. Uiteraard lijken deze verhoudingen nog nergens naar, maar zoals gezegd mogen we in de nabije toekomst daarin verbetering verwachten.

7. De Britse onderwijsprogrammeur, Nicholas Tate, lijkt al door deze *heritage*-rage te zijn besmet. Op een conferentie voor de Raad van Europa beklaagt hij zich dat men in het onderwijsveld wat dat betreft nog met een blinddoek voor loopt (*NRC Handelsblad* 19-9-1995). Volgens Tate nadert een samenleving die haar tradities niet meer weet over te dragen haar terminale fase. Vervolgens legt hij mijns inziens wat teveel nadruk op het Enge(lse), nationale-erfgoed-met-haarglorieuze-verleden. In het volgende citaat echoot Tate de hierboven geciteerde Hans Glöckel na: "Het is ironisch dat wij als maatschappij zo sceptisch staan tegenover onze traditionele helden en heldinnen en tegelijkertijd de promotie van beroemdheden uit de wereld van de popcultuur toestaan, bij wie een veel gefundeerder sceptis op zijn plaats zou zijn".
Ook in ons land worden de eerste erfgoedstappen in het onderwijs gezet. Zo heeft het ministerie van OCW onlangs een vierjarig project, 'Erfgoed actueel' (*Oud Nieuws*, januari 1998 jrg. 1 nr 1), gefinancierd ter stimulering van erfgoed-activiteiten.