



MARIA GREVER EN
KEES RIBBENS

De historische canon onder de loep

In veel westerse landen is de afgelopen twintig jaar intensief gedebatteerd over de waarde, de inhoud en de vorm van historische cultuuroverdracht. Voorafgegaan door debatten in Duitsland over de plaats van het nazi-verleden in de schoolboeken, volgden discussies in Engeland, Frankrijk, de Verenigde Staten en Canada. Ook in Nederland bleef het niet stil.

Maar terwijl in de Verenigde Staten een heuse 'culture war' werd uitgevochten over het geschiedenisonderwijs op de universiteiten, concentreerde men zich in Nederland op het voortgezet onderwijs.

In deze bijdrage wordt ingegaan op de cultuurhistorische context van de problematiek van de leerstofkeuze in het geschiedenisonderwijs. Achtergrond is een door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO) gefinancierd onderzoeksproject dat we samen met Siep Stuurman onlangs zijn gestart: 'Paradoxes of De-Canonization. New Forms of Cultural Transmission in History'. In dat project onderzoeken we processen van canonvorming en decanonisering in Nederland en Engeland op twee verwante terreinen: de historiografie en herinneringscultuur van naties, en de geschiedenis van de politieke theorie. Het onderzoek wordt ondersteund door Euroclio, the European Standing Conference of History Teachers Associations, en een expertgroep van geschiedtheoretici, vakdidactici, docenten en museumspecialisten.

Maria Grever en Kees Ribbens zijn als historici verbonden aan de Erasmus Universiteit Rotterdam.

Het aantal publicaties in dagbladen en vaktijdschriften over het gebrek aan historisch besef bij de Nederlandse jeugd is haast niet meer te overzien. Sinds 1980 werd bovendien de ene commissie na de andere werkgroep opgericht en afgebrand, doorgaans in het kielzog van onderwijsvernieuwingen die het ministerie van Onderwijs over de betrokkenen uitstortte. Want als er één ding duidelijk is geworden uit al deze discussies, dan is het dat de overheid zich in toenemende mate met de inrichting van het onderwijs en – niet in de laatste plaats – ook met het geschiedenisonderwijs bemoeit. Dit heeft er mede toe geleid dat praktisch elke commissie moest werken onder grote druk van deadlines en belangen van politici. Bijvoorbeeld de Werkgroep Herziening Eindexamens Geschiedenis en staatsinrichting (HEG: 1984-1986), de Commissie Basisvorming Geschiedenis (1986-1988), de werkgroep Geschiedenis voor de Tweede Fase (1994-1995) en de commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (commissie-De Rooy, 2000-2001).

Een uitzondering vormde de door staatssecretaris Jacques Wallage ingestelde Werkgroep Implementatie Eindexamens Geschiedenis (WIEG) (1990-1998). Deze groep moest een nieuw examen maken en invoeren dat uit de volgende elementen bestond: toepassing van structuurbegrippen of historische vaardigheden (met name door Leo Dalhuisen ontwikkeld); examinering van de hele geschiedenis (dus ook de tijd vóór 1917); keuze voor een nationaal én een internationaal onderwerp; evenwichtige afstemming van schoolexamens en centraal schriftelijk examen. De eindexamenregeling van 1981 werd in 1990 door de WIEG geheel herschreven.

De andere verantwoordelijke bewindspersonen wilden snel resultaat zien en hadden – niet geheel onbegrijpelijk – weinig boodschap aan historici die het maar niet met elkaar eens konden worden over de opzet van het geschiedenisonderwijs. Meer dan eens werden verschillen van mening in felle polemieken via de pers uitgevochten. Vooral in de

columns leidde dat tot een tegen elkaar opbieden van anecdotes over welke historische feiten Kamerleden niet zouden beheersen en over angstwekkende voorbeelden van historisch analfabetisme onder jongeren. Sommige auteurs maakten een karikatuur van het huidige geschiedenisonderwijs; het beeld ontstond zelfs dat leerlingen in de bovenbouw alleen geschiedenisles over de twee eindexamen thema's zouden krijgen. Deze reacties werden niet zelden vertroebeld door onwetendheid over de veranderde organisatie van het onderwijs en de door de overheid gepropageerde didactische eisen die aan vakken als geschiedenis, aardrijkskunde en maatschappijleer worden gesteld.

Leerstofkeuze een probleem

Opvallend aan de discussies is dat de vraag welke historische kennis en inzichten relevant zijn voor jongeren en volwassenen in de huidige samenleving zelden expliciet wordt gesteld. Men roept heel gemakkelijk van alles, maar waaróm jongeren de ene held wel moeten kennen en de andere niet, blijft in de lucht hangen. Als we niet uitkijken wordt het geschiedenisonderwijs in de nabije toekomst bepaald door historische *Idols*. Heel vermakelijk natuurlijk dat we hebben kunnen kiezen tussen Willem van Oranje en Johan Cruijff, maar een verkiezing als 'De grootste Nederlander aller tijden' van de KRO leidt eerder tot een verstarring van 'de' Nederlandse identiteit dan tot inzicht daarin. Een dergelijke 'versoaping' van de historische cultuur is geen beste basis voor een doordachte selectie van leerstof.

Criteria voor zinvolle leerstofkeuzes worden hooguit in vakdidactische kringen serieus besproken, zoals in het vakdidactisch platform dat gelieerd is aan het Amsterdamse Instituut voor Geschiedenisdidactiek. Historiografen en geschiedfilosofen hebben er, zeker in Nederland, tot nu toe erg weinig aandacht aan besteed.

Juist in deze tijd is reflectie op leerstofcriteria echter noodzakelijk. Ten eerste is de buitenschoolse verwerving van historische kennis en inzicht bij jongeren in vergelijking

met circa dertig jaar geleden sterk veranderd, terwijl het aantal geschiedenislessen in de scholen tegelijkertijd drastisch is verminderd. In die zin is de maatschappelijke zorg zeker terecht. Docenten staan voor het probleem dat leerlingen bijvoorbeeld nauwelijks notie (meer) hebben van basale chronologische en historische kennis.

Ten tweede lijken politici het geschiedenisonderwijs steeds meer als een effectief instrument te beschouwen om de in hun ogen toenemende desintegratie van de samenleving te voorkomen. Deze instrumentalisering van het vak geschiedenis is niet zonder gevaar.

Fragmentatie van de historische cultuur

De bemoeienis van de overheid met het geschiedenisonderwijs is een internationaal verschijnsel. Een belangrijke factor is dat in moderne maatschappijen de traditionele sociale kaders aan het afbrokkelen zijn als gevolg van onder meer ontkerkelijking, globalisering en migratie. De vanzelfsprekende overdracht van historische kennis aan grote groepen mensen via kerken, subculturen en naties is sterk verminderd. Met name onder invloed van de Europese eenwording worden de grenzen van natiestaten poreuzer. De historische cultuur raakt daardoor gefragmenteerd.

Nieuwe herinneringsculturen ontstaan overigens niet alleen door toedoen van nieuwkomers, ook bij de 'gevestigden' in de betreffende landen is sprake van een toenemende differentiatie die tot een andere omgang met het verleden leidt. De verwerving van *gemeenschappelijke* (!) historische kennis en inzichten moet daarom steeds explicieter overdacht en georganiseerd worden. En daar spelen politici op in.

Dat wordt overigens ook in Europees verband beseft. De Raad van Europa hamert al vanaf de jaren vijftig op meer Europees geschiedenisonderwijs en de Europese Unie bereidt momenteel een vooral op jongeren gericht 'Musée de l'Europe' voor in het machtscentrum Brussel.

Een andere factor is dat meer mensen de mogelijkheid hebben om zelf informatie over het verleden tot zich te nemen, in het bijzonder via internet en toeristische attracties van historische aard. De digitale revolutie heeft de historische cultuur verder gefragmenteerd en zelfs geïndividualiseerd. Terwijl de vertrouwdheid met voorheen maatgevende kaders van de geschiedenis is afgenomen, hebben meer mensen met verschillende culturele achtergronden de mogelijkheid om eigen keuzes en presentaties te maken uit uiteenlopende onderdelen van de geschiedenis.

Behalve andere vormen van kennisoverdracht zoals het bezoeken van musea, het bekijken van televisieprogramma's en websites, kunnen mensen zich ook vermaken met het bezoeken van historische pretparken en andere vormen van de 'light cultural heritage'.

De creatie van gemeenschappelijke heroïsche voorstellingen van het verleden versterkt de band tussen mensen en geeft ze een collectief gevoel van eigenwaarde. Dat realiseerden politici zich al aan het einde van de negentiende eeuw. Het is dus niet verwonderlijk dat de huidige politieke woordvoerders, van rechts tot links, pleiten voor meer historische kennis over het eigen land.

De nadruk op nationale geschiedenis werd al in 1996 door de toenmalige VVD-leider Frits Bolkestein gelegd. Onlangs kwam deze kwestie opnieuw prominent in beeld tijdens de door SP-leider Jan Marijnissen aangezwengelde discussie over een nationaal historisch museum. Zijn keuze om in plaats van scholen ditmaal musea centraal te stellen, verandert weinig aan het onderwerp van de discussie.

De wens dat jongeren via onderwijs en musea gedegen kennis en inzichten aangereikt krijgen over het nationale verleden leeft dus in brede kring. Maar het zou merkwaardig zijn als deze geschiedenis voorbij gaat aan recente historisch wetenschappelijke inzichten en aan de veranderende samenstelling van de leerlingpopulatie.

De van oorsprong vaderlandslievende functies van het geschiedenisonderwijs die tot ver in de twintigste eeuw gericht waren op 'nation building', voldoen niet meer in het nieuwe millennium. Deze nationale geschiedenis werd immers ondermeer geschraagd door kolonialisme en imperialisme. Onbekende culturen en samenlevingen werden in kaart gebracht, vergeleken en beoordeeld vanuit West-Europees perspectief. Wetenschappers maakten taxonomieën van menselijke beschavingen die hun eigen plaats op de tijdbalk en de beschavingsladder kregen.

Dat perspectief is in de geschiedwetenschap ontmaskerd en geldt ook in het onderwijs als verouderd.

Het geschiedenisonderwijs heeft inmiddels een haast onmogelijke taak gekregen: dáár moet gezorgd worden voor gemeenschappelijke historische kennis en voor besef van continuïteit. Terwijl de geschiedwetenschap op een afstandelijke manier kennis construeert en deconstrueert over de natiestaat aan de hand van begrippen als 'invented traditions', 'imagined communities' en 'memory sites', willen diverse politici, intellectuelen en historici dat leerlingen de vertrouwde, soms naar nostalgie zwemende canon van historische kennis aangereikt krijgen.

Maar wat bedoelen we met historische canon?

De historische canon

Canon betekent in het algemeen 'regel' of 'richtsnoer'. In een kerkelijke context verwijst de term naar personen – heiligen of kandidaten voor die status – en teksten. Afgezien van het canoniek recht waarin de kerkelijke wetten schriftelijk zijn vastgelegd, gaat het bij de teksten bovenal om het erkende, afgebakende en maatgevende geheel van canonieke bijbelboeken. Het betreft uitverkozen kennis, in dit geval theologische kennis. En waar erkenning wordt uitgedeeld en afbakening plaatsvindt, worden ook zaken naar het tweede plan verwezen en zelfs buitengesloten (zoals de apocriefe geschriften die niet in de Bijbel zijn opgenomen).

Dat het thema van de canon voer was voor theologen, ligt voor de hand. In de jaren tachtig en negentig van de vorige eeuw kwam het onderwerp ook op de agenda van de literatuurwetenschap te staan. Hier werden vraagtekens geplaatst bij de vorming, samenstelling en (on)veranderlijkheid van wat inmiddels ingeburgerd was geraakt als 'de literaire canon'. Daaraan ten grondslag lag een sterke belangstelling voor het proces waaruit die canon voortkwam en de machtsverhoudingen in het literaire veld. Onderzoek toonde aan dat de canon nogal eenzijdig was ten aanzien van gender en etniciteit.

Bij de geschiedbeoefening liggen de zaken iets ingewikkelder. Indicatief daarvoor is het feit dat de historische canon weliswaar bestaat – denk aan de historische afbeeldingen op postzegels of de namen van historische personen voor straten – maar dat het begrip zelf in bredere kring niet erg bekend is.

Deze relatieve onbekendheid heeft enerzijds te maken met het feit dat historici tot voor kort altijd huiverig zijn geweest om bepaalde inhouden voor te schrijven, omdat dan blijkt hoe moeilijk de keuzes te onderbouwen zijn. In de praktijk van het onderwijs en de cultuur heeft de historische canon die steunde op de vaderlandslievende politieke geschiedschrijving van de school van Robert Fruin nog lange tijd gefunctioneerd. Dit bleek (en blijkt) vooral uit de reacties op de jaarlijks uitgekozen onderwerpen voor het Centraal Schriftelijk Eindexamen (CSE), met als dieptepunt (of hoogtepunt, zo men wil) de commotie tot op parlementair niveau over de als ideologisch beschouwde behandeling van het 'thema' vrouwengeschiedenis in het CSE van 1990 en 1991. Juist het CSE maakte de veelal impliciete canon in de historische cultuur expliciet.

Anderzijds is de historische canon heel complex. Hij kan niet gereduceerd worden tot een lijst boeken, zoals in de literatuur of de theologie. De canon in historische cultuuroverdracht omvat behalve personen en objecten ook gebeurtenissen, ontwikkelingen, fenomenen, tijdvakken en perspectieven.



Borstbeeld van de jonge Karel V (toegeschreven aan Conrad Meit). Oude canon: Nederlander, die heerser werd over een wereldrijk, die altijd Nederlander is gebleven en leunend op Willem van Oranje afstand deed van de troon in 1555. Nieuwe canon: heerser van een wereldrijk, waarvan de Nederlanden deel uitmaken - een klein deel, in de periferie?

Definitie

Bij wijze van werkdefinitie kan de historische canon als volgt worden omschreven:

het als dominant verhaal gepresenteerde geheel van geselecteerde historische feiten en interpretaties dat binnen een gemeenschap erkend wordt als wezenlijke kennis omtrent het gemeenschappelijke verleden.

De canon is in deze betekenis een min of meer afgerond en zelfs finalistisch verhaal dat geacht wordt de continuïteit te belichamen tussen degenen die als leidende figuren worden opgevoerd in deze specifieke historische representatie en degenen die de canon recipiëren en als gedeeld referentiekader beschouwen. Daarmee vervult hij een belangrijke bindende en uniformerende functie in de cultuuroverdracht. Het begrip ‘decanonisering’ duidt dan op de ontmanteling van de canon, een proces waarin de vanzelfsprekende betekenis van de vertrouwde historische kennis (personen, objecten, tijdvakken en perspectieven) ter discussie komt te staan.

De canon en het onderwijs

De paradox is nu dat de grondslagen van de oude historische canon in de geschiedwetenschap zijn ondermijnd maar dat hij nog steeds het format lijkt te zijn voor het geschiedenisonderwijs en de cultuureducatie, ondanks tal van creatieve initiatieven sinds de jaren zeventig om de geschiedenis van arbeiders, vrouwen, migranten en slaven te beschrijven en te verbeelden, en om perspectieven als klasse, gender en etniciteit in de geschiedbeoefening te integreren. Deze paradoxale omgang met de canon zien we ook in het publieke debat over het geschiedenisonderwijs en in het adviesrapport van de commissie-De Rooy, *Verleden, heden en toekomst* dat in 2002 werd uitgebracht. De commissie heeft voor alle onderwijsvormen een gemeenschappelijk chronologisch kader gemaakt dat leerlingen kunnen gebruiken als instrument om (nieuwe) kennis over personen, gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen historisch te plaatsen. Met behulp van dit kader dat in de schoolloopbaan verder wordt uitgewerkt, kunnen leerlingen

zich ‘steeds beter in de tijd oriënteren’. Deze ‘oriëntatiekennis’ is opgehangen aan de kenmerkende aspecten van de tien tijdvakken die in beeldmerken zijn gerepresenteerd.

Het kunnen herkennen en toepassen van de kenmerkende aspecten van de tijdvakken in historische teksten en afbeeldingen beschouwt de commissie als een belangrijk didactisch hulpmiddel voor de ontwikkeling van historisch besef (17-20).

De concrete voorbeelden per schooltype en onderwijsniveau zijn slechts suggesties. Alleen het kader van de tien tijdvakken met de kenmerkende aspecten is verplichtend voorgeschreven, de beeldmerken of logo’s zijn facultatief. Desondanks hoopt de commissie ‘dat het gebruik van het kader van tijdvakken en van de daarbij aansluitende beeldmerken er toe leidt dat deze op den duur ook in de samenleving een soort algemene geldigheid zullen krijgen, bijvoorbeeld in musea, in historische televisiedocumentaires, etcetera.’ (21)

Kortom, het lijkt erop dat dit rapport eerder uitnodigt tot een historische canon dan dat het een canon is. *Lijkt*, want de keuze voor deze tien tijdvakken als chronologische ordening met de kenmerkende aspecten - zoals ‘tijd van monniken en ridders’ of ‘tijd van pruiken en revoluties’ - veronderstelt een bepaalde visie op het verleden. En het kan haast niet anders of dit kader genereert een canon.

Ook al is de keuze voor de tien tijdvakken ‘uitsluitend didactisch gemotiveerd’ (20), geen enkele tijdvakindeling is neutraal of kleurloos.

Periodiseren is het bewerken van zowel chronologische tijd als menselijke ervaringstijd. Het is een ‘achteraf vooruit zien’ vanuit het gezichtspunt van de historicus, aldus Piet Blaas. De tien tijdvakken veronderstellen dus een gezichtspunt en werken als een soort mal waarin niet elk perspectief of onderwerp past. Dat in het rapport-De Rooy wel degelijk een canon aanwezig is, blijkt ook uit het feit dat de diversiteit aan perspectieven en interpretatiekaders die we aantreffen in de huidige geschiedwetenschap grotendeels ont-

breekt; de logo's bij de tijdvakken herinneren zelfs aan de schoolboeken van veertig jaar geleden. Kortom, met de invoering van het rapport De Rooy in 2007 voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs wordt een bepaalde historische canon ge(her)introduceerd.

Het NWO-project

In het NWO-project richten we ons niet op deze laatste aanzet tot een nieuwe canon, maar op de uitgangspunten van een historische canon en de randvoorwaarden waaronder die zinvol kan functioneren. We hopen daarmee bij te dragen aan een systematische reflectie op het fenomeen van de canon en de invullingen daarvan op de lange termijn.

Een eerste vraag die dan beantwoord moet worden is of een historische canon nodig is. Kritiek op de canon die doorgaans voortkomt uit belangrijke nieuwe historische en maatschappelijke inzichten, kan immers, behalve pogingen om een positie binnen die traditionele canon te verwerven of het opzetten van een dissidente parallelcanon, ook leiden tot het geheel verwerpen van de canon als 'geijkt kennisbestand'. Wij menen echter dat een geïnstitutionaliseerde wijze van overdracht van historische kennis en inzicht niet zonder enig historisch overzicht kan.

Geschiedisonderwijs staat of valt met een oriënterend overzicht, in de terminologie van Johan Huizinga: met een zinrijke samenhang. Een grondige heroverweging is niettemin op zijn plaats in verband met de toenemende invloed van de globalisering, migratie en Europese eenwording op maatschappij en wetenschap. Deze veranderingen vragen om een andere benadering van de overdracht van historische kennis en inzichten.

Dat losse historische feitjes nietszeggend zijn als ze niet in een samenhang of ontwikkelingslijn zijn ingekaderd is vanzelfsprekend. Een dergelijke samenhang heeft een ruimtelijke en een temporele dimensie, en is gericht op sociaal-economische, politiek institutionele en culturele levensdomeinen. Daarnaast is er een verhalende of narratieve

structuur waardoor samenhang mogelijk wordt.

De tweede vraag is dan voor welk plot en welke invalshoek(en) we kiezen in de huidige samenleving. Is dat een bovenal Nederlands verhaal in een westers kader, met alle uitsluitingen en historische onvolkomenheden van dien? Ligt juist een wereldhistorisch verhaal meer voor de hand? Of zijn er andere reële mogelijkheden die wellicht de genoemde benaderingen combineren? Hoe kunnen we dat historiografisch en theoretisch onderbouwen, zodanig dat we niet vervallen in nieuwe vormen van uitsluiting of tot een volstrekt chaotische overdracht?

Voor de Nederlandse geschiedenis valt te denken aan een meer internationale inkadering. Zo zou de Opstand behalve vanuit de Nederlandse zienswijze tevens gepresenteerd kunnen worden vanuit een Spaans perspectief, waarbij 'onze' positie kan worden afgezet tegen de situatie in het gehele Spaanse wereldrijk van die dagen met alle interne problemen en externe bedreigingen.



In haar recente studie *De Tachtigjarige Oorlog in Spaanse ogen* benadrukt Yolanda Rodríguez Pérez juist de wezenlijke rol die de Nederlanden vervulden als onderdeel van het grondgebied van Karel V en Filips II. Door duidelijk te maken dat de Opstand een belangrijke factor was bij de ondergang van de Spaanse wereldmacht, verschuift de aandacht

als het ware van een Nederlandse naar een meer mondiale context.

Engeland en Nederland

Bij wijze van vergelijkende pilot study onderzoeken we in Engeland en Nederland hoe de vaststelling van de inhoud van het geschiedenisonderwijs tot stand komt. Belangrijke actoren in dit ingewikkelde proces zijn: vakdocenten, didactici, verenigingen van docenten geschiedenis, universitaire historici, medewerkers van pedagogische centra en toetsingsinstituten, betrokken ambtenaren en uitgevers van onderwijsmethoden die auteurs en redacteurs in dienst hebben. Bovendien laten ook pers, politici en andere opiniemakers dit terrein bepaald niet ongemoeid. Tenslotte zijn er de leerlingen, degenen die zich de canon eigen moeten maken. Hun opstelling, en die van hun ouders of verzorgers, tegenover de aangeboden historische kennis kan van grote invloed zijn.

De receptie van de historische canon op scholen is mede afhankelijk van de aansluiting van het geschiedenisonderwijs op de brede en veelvormige historische cultuur. Deze omvat het geheel aan activiteiten en mogelijkheden waarmee in de eigentijdse samenleving uiting wordt gegeven aan de publieke omgang met het verleden: in musea en monumentale gebouwen, bij festiviteiten en herdenkingen, in kranten, tijdschriften, films, op televisie en websites. Het geschiedenisonderwijs neemt binnen de historische cultuur een markante positie in aangezien alle jonge inwoners van Nederland en Engeland via het onderwijs min of meer systematisch in aanraking komen met een zeker historisch overzicht. Maar de canon die in educatief verband wordt overgedragen vervult vandaag de dag géén monopolie als het gaat om het aanbieden van historische beelden en kennis. Dat geldt zeker voor Engeland waar cultureel erfgoed hoog op de educatieve agenda staat. In hoeverre het geschiedenisonderwijs en buitenschoolse historische representaties elkaar beïnvloeden bij de constructie van de historische canon in beide landen is een belangrijke kwestie in ons onderzoek.

Voor ons project onderzoeken we zowel de discussies over de inhoud van het geschiedenisonderwijs als concrete schoolmethoden en eind-examenprogramma's. Om het project uitvoerbaar te maken bestuderen we de invloed van koloniale geschiedenis en gendergeschiedenis op het Nederlandse en Engelse geschiedenisonderwijs voor de bovenbouw van het vwo (high schools). Langs deze weg gaan we na óf en in welke mate deze wetenschappelijke subdisciplines de canon uit balans hebben gebracht. De omgang met de inzichten en resultaten van deze twee specialismen kan zicht bieden op de wijze waarop binnen de canon tot dusverre ruimte is geboden aan voorheen ondergewaardeerde aspecten van het verleden en welke consequenties dat heeft (gehad) voor 'het historische verhaal'.

Om die bevindingen meer reliëf te geven betrekken we ook het eerste jaar van het universitaire onderwijs in ons project. Daarbij gaat het om de vraag in hoeverre de universitaire geschiedenisstudie beïnvloed is door de ontwikkeling van de twee genoemde subdisciplines. Is er iets gedaan met de onderzoeksresultaten van gendergeschiedenis en koloniale geschiedenis? Zijn de inzichten ondergebracht in het curriculum? De handboeken van de studie geschiedenis als studenten een verplicht programma volgen, lijken iets anders te suggereren. En, in hoeverre heeft de wetenschappelijke ontmaskering van de natiestaat als 'imagined community' door de publicaties van onder anderen Pierre Nora, Benedict Anderson en Eric Hobsbawm een plaats gekregen in de curricula van de universitaire studies? Uit buitenlands onderzoek blijkt dat de wetenschappelijk gefundeerde kritiek op (delen van) de canon uiterst traag doorwerkt bij historische cultuuroverdracht, ook op academisch niveau. Het voortleven van gezaghebbende representaties van het verleden in handboeken en andere overzichtswerken duidt op een grote aantrekkingskracht van het fenomeen canon. Wat is daarvan de achtergrond?

Veerkracht

Een belangrijke verklaring is het gegeven dat de canon meer is dan de som van zijn bestanddelen. In het geval van de geschiedbeoefening ontleent de historische canon zijn veerkracht juist aan het finalistisch schema van een voortgang in de tijd, gekoppeld aan een presentatie door middel van een epische concentratie op maatgevende gebeurtenissen, personen en ideeën. De Verlichting als intellectuele cultuur en de natie als politiek project waren fundamenteel toekomstgericht. Dat de natie zowel uitdrukking als vehikel van een nieuw tijdsbesef was, wordt tot op heden onvoldoende ingezien. De canon van de natiestaat schiep zodoende een eigen 'gecanoniseerde temporaliteit'. Het gevolg daarvan is dat decanonisering dreigt uit te lopen op een fragmentatie van het beeld en de tijd, die moeilijk is vast te leggen in een nieuw 'groot verhaal'.

Een aanpassing van de canon in onze globaliserende, postkoloniale wereld kan alleen maar productief zijn als er nieuwe gezaghebbende voorbeelden gevonden kunnen worden die de canon openstellen voor kritiek en die meer ruimte bieden voor tot voorheen marginale ideeën. Tegelijkertijd moet er voor gewaakt worden dat dit niet leidt tot een destructieve relativisering die ons achterlaat temidden van betekenisloze geschiedverhalen. Alleen zo kan de kritiek een visie opleveren die effectief kan zijn voor het bedenken van nieuwe vormen van cultuuroverdracht in de snel veranderende moderne samenleving. ■

Literatuur

- Piet Blaas, 'Vorm geven aan de tijd. Over periodiseren', in: Maria Grever en Harry Jansen (red.), *De ongrijpbare tijd. Temporaliteit en de constructie van het verleden* (Hilversum 2001) 35-47.
- Pim den Boer en G.W. Muller (red.), *Geschiedenis op school* (KNAW-publicatie 1998).
- Leo Dalhuisen e.a., *Geschiedenis: wat is dat? Een introductie op het nieuwe eind-examen geschiedenis en staatsinrichting* (Den Haag 1991; herdruk 1995).
- Maria Grever, 'Nostalgisch beeld van ons verleden voldoet niet meer', in: *De Gelderlander* 24 maart 2004.
- Maria Grever, 'Visualisering en collectieve herinneringen. "Volendams meisje" als icoon van de nationale identiteit', in: *Tijdschrift voor Geschiedenis* 117 (2004) 2, 207-229.
- Robert Philips, *History Teaching, Nationhood & the State: a study in educational politics* (London 1998).
- Kees Ribbens, 'De vaderlandse canon voorbij? Een multiculturele historische cultuur in wording', in: *Tijdschrift voor Geschiedenis* 117 (2004) 4.
- Yolanda Rodríguez Pérez, *De Tachtigjarige Oorlog in Spaanse ogen. De Nederlanden in Spaanse historische en literaire teksten (circa 1548-1673)* (Nijmegen 2003).
- P. Seixas (ed.), *Theorizing historical consciousness* (Toronto 2004).
- Peter N. Stearns, Peter Seixas, Sam Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (New York 2000).
- Siep Stuurman, 'The canon of the history of political thought: its critique and a proposed alternative', in: *History and Theory* 39 (2000) 147-166.
- Frank van Vree, *De scherven van de geschiedenis* (Amsterdam 1999).

Sites

- Over de canon:
www.fhk.eur.nl/onderzoek/paradoxes/
 Over historisch besef:
www.cshc.ubc.ca/
 Over geschieddidactiek:
www.ivgd.nl/
 Over geschiedenisonderwijs in Europa:
<http://www.eurocliohistory.org/>