

Het verborgen curriculum

‘Vorming’ op het Erasmiaans Gymnasium

Leo Molenaar, leraar scheikunde

*De school heeft een eigen pedagogische opdracht en dient zich teweer te stellen tegen de politieke waan van alledag.*¹

Naast het gewone onderwijs met zijn vakken, roosters en cijfers, hanteert elke school een ‘verborgen curriculum’. We zijn als onderwijzend en ondersteunend personeel onophoudelijk bezig met de *vorming* van jonge mensen. Over die vorming hoeft meestal niet gepraat te worden: ze is nodig en spreekt vanzelf. Maar soms moeten we ons bewust maken van wat vanzelfsprekend is. Als we bijvoorbeeld moeten anticiperen op een veranderende samenstelling van ons leerlingenbestand. Zou de wijziging van ons medewerkersbestand de laatste vijftien jaar gelijke tred hebben gehouden met die van ons leerlingenbestand, wat op zichzelf wenselijk zou zijn, dan zouden we door *interne* discussies al veel eerder op de noodzaak van zelfreflectie gewezen zijn.²

De voornaamste aanleiding voor mijn artikel is de verandering van de etnische samenstelling van de Rotterdamse metropool en daarmee van onze schoolbevolking: eerst die van de leerlingen, dan die van het onderwijsondersteunend personeel en op termijn die van de leraren. Dat proces is aan de gang: hebben wij daarmee te maken als opvoeders? Hoe zouden we er niet mee te maken kunnen hebben?

De voorbereiders van de *Dialogdag* hebben wat vragen neergelegd. Ik noem er enkele:³
Hoe beïnvloeden normen en waarden van andere culturen het leven van elk van ons? Waarom zouden we een veilige afstand willen behouden ten opzichte van medeleerlingen en collegae die in een andere cultuur leven? Wat zou de school moeten doen om de interculturele relatie en dialoog te bevorderen? Geeft de school veilige kansen aan jongeren om tot een eigen verhaal te komen, met respect voor het verschil tussen leerlingen? Is de school zich bewust van een specifieke, pedagogische verantwoordelijkheid? Wat kan een school doen opdat alle leerlingen zich er ‘thuis’ voelen? Zijn jongeren vaardiger in de constructieve dialoog en de actieve verdraagzaamheid met en ten opzichte van anderen? Biedt de school hun daartoe de nodige ruimte?

Zulke vragen worden aan de leraren gesteld in hun dubbele hoedanigheid van vakdocent én opvoeder. Op dit moment worden we in Nederland door overheid en media opnieuw als *opvoeders* aangesproken. We vergeten bijna dat de megaoperatie *Tweede Fase* bijna uitsluitend gericht was op de algemene didactiek en aan zulke kwesties achteloos voorbijging. De vragen die ons thans worden voorgelegd raken ons direct in ons dagelijks functioneren. Elk type opleiding zal haar vormende ‘missie’ moeten vaststellen. Onze leerlingen zeggen bijvoorbeeld: “*er zitten geen allochtonen of autochtonen op deze school: slechts Erasmianen*”. Dat is een resultaat van geslaagde ‘vorming’: die geest van saamhorigheid zou, telkens aangepast, een uitgangspunt voor elke school moeten zijn.⁴

In dit verhaal put ik uit bijdragen aan de recente lustrumbundels die ik heb mogen redigeren.⁵ Ik beperk mij tot algemene aspecten van vorming: ik laat de specifieke vormende waarde van de afzonderlijke vakken buiten beschouwing. Behalve wanneer het gaat om de vakken die bij uitstek de waarde van de gymnasiale opleiding bepalen: de klassieke talen, Nederlands, filosofie en geschiedenis. Het is de kunst van elke docent om de vormende waarde van zijn vakgebied, zij het Engels, wiskunde of tekenen, in verband te brengen met de waarde van de ‘gymnasiale vorming’.

Ik ga eerst in op het algemene begrip ‘*vorming*’. Waar vind je dat terug, heeft ons type onderwijs nog een taak in dezen? Waaruit bestaat ons werk eigenlijk? Ik ga voor een vroege analyse te rade bij Erasmus, één van de eerste pedagogen. Dan behandel ik de ‘*gymnasiale vorming*’, waarbij ik me beperk tot citeren. Vervolgens neem ik de ruimte voor een ongebruikelijke categorie: de ‘*erasmiaanse vorming*’. Een actuele vraag is: kan het opvoeden tot tolerantie een expliciet onderwijsdoel zijn? Ten slotte probeer ik ‘*interculturele vorming*’ te omschrijven en geef ik voorbeelden.

Ik wilde twintig collega’s interviewen om tot een inventarisatie van meningen en praktijken te komen. Ik kwam door tijdsdruk niet verder dan een handvol. Hoe boeiend zou een echt overzicht kunnen zijn! Ik hoop niettemin dat ik de vormende activiteit, die een aanzienlijk deel van onze lestijd beslaat en een relatief groter deel van onze energievoorraad, uit de kast heb kunnen halen.

1.

De vormende taak van een school, het overdragen en ‘voorleven’ van normen en waarden, van *pietas*, *civilitas* en *humanitas* in de termen van Erasmus, legt de basis voor een eigen schoolcultuur.

Opvoeding is een proces waarvan ouders, leerkrachten en een ieder die met kinderen omgaat deel uitmaken.⁶ Een kind vormt zich in dat proces. *Dus* heeft de school een morele taak die vooral wordt voltrokken in het persoonlijk contact tussen kind en leraar. Voor veel leerlingen geldt dat de ‘groep’ waarvan zij deel uitmaken in overwegende mate de school is: een groot deel van hun ‘normen en waarden’ zal aan de school ontleend worden.⁷ De school stelt regels aan haar leerlingen en aan medewerkers en eist dat de kinderen zich daaraan conformeren. De medewerkers zien erop toe dat de kinderen hiermee kunnen omgaan en zich geborgen gaan voelen. Een ieder die met de absentiecontrole is belast, die de computers beheert of toezicht houdt op de hygiëne in de gangen, de kantine en de toiletten, weet dat het implementeren van deze afspraken een permanent gevecht vereist. Naarmate de leerlingen de eigen schoolcultuur met de daarbij horende afspraken beter kennen en respecteren, voelen zij zich sneller thuis en kunnen zij zich openstellen voor het opnemen van kennis en begrip.

Wat speelt zich af in die eerste maanden en jaren van de middelbare school? Eén van de eersten die deze opvoeding heeft geanalyseerd is onze patroon. In *De civilitate morum puerilium* onderscheidde Erasmus verschillende aspecten van de ‘kinderlijke onderwysingh’.⁸ Het voornaamste (!) doel van het onderwijs was volgens hem de *pietas*, dat is, modern gezegd, de manier waarop kinderen met elkaar en waarop ouders met hun kinderen moeten omgaan. Dán werd er onderwezen in plichten en rechten, *officia* naar Cicero: het gaat over eerlijkheid, betrouwbaarheid, voor elkaar opkomen en het streven naar vrede in de gemeenschap en in de klas. Vervolgens was er het onderricht in de goede zeden en manieren, de *civilitas*. Het lesgeven in ‘vakken’ behoorde tot de *artes liberales*: de leerlingen moesten leren schrijven, rekenen en lezen, ze moesten de taal leren gebruiken, allereerst Latijn en ook Nederlands en Grieks. Ze moesten zich de *humanitas* van de antieke cultuur eigen maken opdat er een harmonische eenheid kon ontstaan tussen *pietas* en *humanitas*.

De ‘zaakvakken’ zijn in zijn analyse dus *slechts* een onderdeel van het grote geheel van de schoolse opvoeding. Door de eeuwen heeft de notie dat de verschillende aspecten van onderwijs een rol moeten spelen, in verhoudingen die met het stijgen van de leeftijd wijzigen, haar geldigheid behouden. In de dagelijkse gang van zaken lijkt echter één aspect, het onderricht in de zaakvakken, ogenschijnlijk dominant te zijn. Toch worden beginnende leraren geconfronteerd met het gegeven dat hun vakkennis beslist niet toereikend is als het gaat om het onderwijzen van kinderen. Een ‘goede leraar’ leert, gaandeweg, meestal met vallen en opstaan, met al deze aspecten om te gaan.

Onze ‘programmaboekje’ steekt dit eeuwenoude verhaal in een eigentijds jasje.⁹ In de beginfase voorziet de school in een degelijke ondergrond van kennis en feiten, van spelregels en normen (*artes liberales, pietas, officia*). Al in de eerste klas wordt aandacht besteed aan het denken over kennis, over de achtergronden ervan, over de specifieke waarde maar ook de betrekkelijkheid van kennis (*humanitas*). Op basis van verworven kennis worden leerlingen gestimuleerd hun eigen mening en oordeel beargumenteerd te geven. Ook de creativiteit gedijt beter naarmate er sprake is van een grotere basiskennis. De school besteedt veel aandacht aan de intellectuele vorming van de leerlingen. De ontwikkeling van het vermogen tot communicatie wordt gestimuleerd door de betrekkelijk grote aandacht aan culturele activiteiten: hun gedachtegoed en gevoelens worden daarin omgezet in concrete uitingsvormen. Bij elke presentatie van een school naar buiten, zoals in deze gids, moeten de schrijvers een aantrekkelijk verhaal bieden. Datgene waarover betrekkelijk weinig wordt gepraat en nagedacht, de *vormende waarde* van de opleiding, staat dan centraal. Er worden verregaande pedagogische *statements* gemaakt zoals die over de relatie tussen kennis en oordeelsvermogen of die tussen kennis en creativiteit, die nergens verantwoord worden. De uitgangspunten van ‘*Het Nieuwe Leren*’ of de ‘*Tweede Fase*’, om maar wat in het midden te brengen, staan hier haaks op.

Lange tijd heeft ook het *klassenverband* een belangrijke rol gespeeld in de discussie over opvoeding. De gemeenschap van ‘de klas’ werd door pedagoog Theo Thijssen gezien als van grote, opvoedende waarde: in de klas vormden kinderen en onderwijzer een hechte eenheid. Andere onderwijsvernieuwers hebben vanaf het begin van de 20^e eeuw eerder gepleit voor het losser maken van dat verband, voor het rekening houden met of uitgaan van individuele verschillen in tempo, aanleg en werklust.¹⁰ In het laatste decennium heeft dat pleidooi voor individualisering, bijvoorbeeld bij de invoering van de *Tweede Fase*, de vorm van een dwangbuis aangenomen. Toch is onze school, zeker in de onderbouw, voor hechte klassenverbanden en mentoraten blijven kiezen.

Er zijn immers tal van argumenten die pleiten voor een sterk klassenverband, dat verdwijnt als de zelfontplooiing in de afzonderlijke vakken centraal wordt gesteld. De klassendiscussies in de dagen na de moord op Theo van Gogh liggen vers in het geheugen.¹¹ In die bijeenkomsten konden docenten en leerlingen op verhaal komen en kon het onderlinge vertrouwen tussen leerlingen onderling, en tussen docent en leerlingen, worden herbevestigd. Theo Thijssen had kennelijk een punt te pakken.

De docenten in de onderbouw bespreken in hun ‘mentoruren’ tal van vraagstukken en problemen met de klassen. Neem nu de regels die gymnastiekdocente en mentor Brus én klas 1 F samen hebben opgesteld: regels waaraan leerlingen zich moeten houden en waaraan leraren hen kunnen houden:¹²

Hoe ga je met elkaar om in de klas?

1. Je hoeft niet *iedereen* aardig te vinden, maar laat dat niet blijken.
2. Als iemand je niet aardig vindt, blijf dan uit de buurt en zoek de ruzie niet op.
3. Wees niet bang om je eigen mening te geven, maar doe dat op een beleefde en rustige manier. Plaats geen beledigende opmerkingen.
4. Heb evenveel respect voor anderen als voor jezelf, ook voor je docenten.
5. Behandel iedereen zoals jij behandeld wilt worden. Lach bijvoorbeeld nooit iemand uit om zijn uiterlijk, naam of kleding.
6. Als je iets (vervelends) doet, denk dan tevoren hoe je het zelf zou vinden als een ander dat bij jou doet. Aan elkaar zitten bijvoorbeeld, of aan spullen van een ander, spotten met namen, iemand uitschelden.

7. Gebruik geen humor ten koste van een ander. Wat jij een grapje vindt, vindt een ander misschien wel heel vervelend.
8. Nooit elkaar chanteren om iets te doen. Bijvoorbeeld: jij krijgt een cadeautje als je dit of dat doet.
9. Als je chagrijnig bent, reageer dat dan niet op anderen af.
10. Als je problemen hebt, zorg dan dat je het aan iemand vertelt die iets voor je kan betekenen.

Deze geboden mogen illustreren hoe wezenlijk deze vorming voor *elke school* is. Het gaat niet alleen om regels, maar ook om organisatievormen zoals ‘de klas’ en ‘het mentoraat’. Die spreken niet vanzelf.

Voor een gymnasium komen daar uiteraard specifieke typen van vorming bij.

2.

Het centraal stellen van de klassieke talen geeft leerlingen een gelijke kans, ongeacht hun sociale en culturele achtergrond. *Initiatie in de klassieke cultuur* vooronderstelt kennis van humanisme, Verlichting en rationaliteit. Het gymnasium draagt een historisch besef uit: niet alles is altijd zo geweest. De gymnasiast heeft een verantwoordelijkheid voor de samenleving.

Het ‘programmaboekje’ meldt over de bijzondere betekenis van het gymnasium:

De klassieke talen nemen op het gymnasium een unieke plaats in. Leerlingen die daarvoor aanleg hebben, komen gedurende hun hele schoolloopbaan in aanraking met een belangrijke oorsprong van de westerse beschaving, namelijk de taal en de cultuur van het oude Griekenland en het oude Rome. Op deze wijze wil het Erasmiaans Gymnasium een bijdrage leveren tot de cultuuroverdracht die essentieel is voor het behoud van de westerse beschaving. Door het nauwkeurig lezen en vertalen van oude teksten en het verwerven van inzicht in de culturele en maatschappelijke achtergronden ervan wordt het historisch besef van de leerlingen verdiept. Zij worden daardoor gestimuleerd tot een kritische bezinning op eigen cultuur en waarden.¹³

Ik stel vast dat aspecten van opvoeding, zoals de *civilitas*, *humanitas* en *officia* van Erasmus, opnieuw prominent aanwezig zijn. De lat wordt hoog gelegd: het gymnasium wil bijdragen aan het behoud van de westerse beschaving. Ook wordt beweerd dat het aanleren van een ‘analysestrategie’ kan leiden tot een groter inzicht in (taal)structuren en derhalve tot een bijzondere vorm van analytisch denken. Sommigen ontwaren in deze ‘acribie’, deze nauwgezetheid bij de interpretatie, zelfs dé formele vorming van een gymnasium. Die zou een positieve invloed hebben op het leren van moderne talen en exacte vakken.¹⁴ Opnieuw presenteert de school zich in deze regels als een *vormende* gemeenschap.

Voor leerlingen met verschillende culturele achtergronden biedt dit kenmerk van het gymnasium een *buitengewoon voordelig pedagogisch uitgangspunt*. Alle leerlingen moeten in hun eerste jaar een onbekend alfabet leren en de intellectuele uitdaging aanvaarden van het leren van twee talen die niet meer gesproken worden. Elke leerling krijgt de kans zich te laten meeslepen door het avontuur van Griekenland en Rome, van het oude Europa. De kernstof van dit gymnasium bevindt zich in geografisch opzicht dichter bij Turkije en Marokko dan bij Rotterdam. *De Grieks-Romeinse cultuur kan voor ieder een poort naar zelfontplooiing zijn.* Als het besef van deze *gezamenlijke* culturele achtergrond van de klassieke cultuur langzamerhand doordringt tot de leerlingen, zal dit een toename van wederzijds begrip en respect tot gevolg hebben.¹⁵

Kinderen worden *ingewijd in een andere wereld*. Dat is de kern. Het maakt eigenlijk niet zoveel uit wat op een school het bindmiddel is van die andere wereld: het Grieks en het Latijn op een gymnasium, het bankwerken op de ‘praktijkschool’ van Kees Beekmans¹⁶ of een curriculum in de Chinese dan wel de Arabische letterkunde op nieuw te ontwerpen VWO-scholen waarover wordt gespeculeerd. Een allochtoon is net als een autochtoon gebaat bij een klassieke opleiding. Kennis van de klassieke cultuur zorgt voor een persoonlijke en tevens een maatschappelijke voorsprong die van waarde is. Of jij je die eigen wilt maken en je daarvoor andere dingen wilt ontzeggen, is de keuze van elke leerling.

Volgens de historicus Versnel betekent het kennismaken met ‘cultuur’, met literatuur en geschiedenis, met woord en inhoud, dat je het vanzelfsprekend vindt dat je een paar uur besteedt aan de verovering van deze unieke twee-eenheid in een Latijnse passage: *dat is de zin van de gymnasiale cultuur*. “Cultuur’ is wat overblijft wanneer je alles wat je geleerd hebt, weer bent vergeten. Het gymnasium biedt een ideale toegang tot bewierookte onderwijsdoelen zoals het voorbereiden op het kritisch en creatief functioneren in de maatschappij, het leren participeren in cultuuroverdracht, het stimuleren van persoonlijke ontplooiing: het is een *initiatie in de cultuur*. De dingen hebben klaarblijkelijk een geschiedenis: democratie is niet vanzelfsprekend. De voorbije cultuur ligt op fundamentele, zij het veelal vage, wijze aan de wortel van onze eigen cultuur.”¹⁷

Door het nauwkeurig lezen en vertalen van oude teksten en het verwerven van inzicht in de culturele en maatschappelijke achtergronden ervan wordt het historisch besef van de leerlingen verdiept, die daardoor idealiter worden gestimuleerd tot een kritische bezinning op eigen cultuur en waarden. De menselijke rede krijgt met de Grieken een kans, verleden wordt ‘geschiedenis’, er is een begin van wetenschappelijke analyse, de mens doet een stap naar zelfstandigheid. De kritisch-vragende én de esthetisch-verbeeldende kwaliteiten bepalen de waarde van de *gymnasiale vorming*.¹⁸

De Europese cultuur is doordrenkt van klassieke invloeden, niet alleen talige, maar vooral conceptuele en thematische. De Grieks-Romeinse beschaving is een component in de geschiedenis en de culturele identiteit van Europa. Het gaat om het besef dat er meer bestaat dan je zonder kennismaking met het gymnasium ook maar zou kunnen vermoeden. Het zetten van vraagtekens bij gevestigde vooronderstellingen zoals Socrates deed, is lonender dan het direct aankomen met eigen overtuigingen. De oudheid is niet normatief, maar stelt vragen. Zaken kunnen ter discussie gesteld worden, ook het geloof in God of goden, ook de gevestigde maatschappelijke structuren. In Griekenland is ooit de democratie ontworpen, is verzonnen dat een samenleving kan bestaan dank zij een stelsel van afspraken, gedragen door een consensus. Dat dit zo *moet* zijn behoort inmiddels tot onze ideologie. Het Romeinse imperium met het meest uitvoerige rechtsstelsel exploiteerde miljoenen anderen in rechteloze onderwerping: dit te voorzien helpt voorkomen dat die ideologie verstart, aldus nog steeds Versnel.

In gesprekken tussen enkele docenten en leerlingen als voorbereiding op de *Dialogdag* bleken de leerlingen de bindende kracht van de *klassieke talen* erg belangrijk te vinden.¹⁹ Zij vroegen zich af of de school niet beter de *gezamenlijke elementen* kan versterken in plaats van in te spelen op het begrijpen van de verschillen in culturele achtergrond. Die suggestie lijkt erg belangrijk: een toekomstig lustrumproject (2008-2009), van docenten en leerlingen, over de mythologie van de klassieke wereld, met als basis veertien jaar columns KCV-avant la lettre van oud-rector Rein van der Velde in het *Algemeen Dagblad*, zou daaraan tegemoet kunnen komen.²⁰

Het is duidelijk welk een enorme betekenis dit aspect van de opleiding van het gymnasium *kan hebben* voor een leerlingenpopulatie die uit tal van etnische en culturele groepen is samengesteld. Maar is het echt zo dat ons gymnasium zijn leerlingen en medewerkers op

gezette tijden confronteert met dergelijke uitgangspunten? Scheikundedocent Bank had daar zijn twijfels over en nam zichzelf als voorbeeld:²¹ “Hoe kan een docent tien jaar lang op het Erasmiaans Gymnasium lesgeven en niet weten wat ‘humanisme’ is? Noem mij één gezaghebbend werk dat de geschiedenis van het humanisme in Nederland en wereldwijd getrouw beschrijft! Als wij hier nauwelijks over geïnformeerd zijn, wat praten we dan over de ‘boodschap overbrengen aan de nieuwe burgerij’? Alles wat ik na tien jaar weet had me in een serie colleges in één jaar verteld kunnen worden.” Die colleges waren er niet, zijn er nu niet en lijken er evenmin te komen. Voorlopig moet ieder zijn eigen pad hakken.

Iemand die niettemin ruime ervaring heeft met het ‘dialogeren’ is de neerlandicus Overheul.²² “Ik heb me in de begintijd vooral als vakdocent opgesteld. In de loop der jaren heb ik steeds meer van mezelf laten zien en ‘wisten de leerlingen wat ze aan me hadden’. Tegenwoordig stel ik in de bovenbouw openlijk *morele vragen* aan de orde. Ik stel de vragen en leid ze in – de leerlingen geven de antwoorden die ik zelf niet ken. Die vragen zijn aan de orde bij mijn vak Vakoverstijgend LiteratuurOnderwijs (VOLO): *Heeft de mens een vrije wil?, Wat is goed en wat is kwaad?* of *Wat zijn de drijfveren van de mens?*, dus waarom doen mensen wat ze doen? Soms kies ik een onderwerp aan de hand van de actualiteit, maar soms is er geen directe aanleiding. Zij kunnen die discussies aan. Het zou misschien beter gaan als er in de onderbouw iets van ‘maatschappijleer’ behandeld zou worden. Ik moet nu in klas 5 veel vaardigheden aanleren. Ik heb de indruk dat de kinderen op de zusterscholen wat meer in de maatschappij staan.

Vorig jaar heb ik bij VOLO een opstel gekoppeld aan een discussie over goed en kwaad. Ik heb *De Hel* van Dante behandeld: daar zitten de verdoemden in negen kringen naar gradatie van hun verdorvenheid. Wie zitten waar, wat zijn dat voor straffen en waarom zitten ze in die ring? Mijn opdracht luidde om naar het voorbeeld van Dante een eigen hel te ontwerpen met ringen voor maatschappelijke groepen of personen én een geschikte straf. Ik kreeg honderdenvijftig essays die varieerden van flauw tot briljant. Ik had tevoren een verbod ingesteld op het kiezen van mensen op school, geen collega’s of medeleerlingen. Ik kan je vertellen dat kinderverkrachters heel dicht bij Lucifer zitten. Politici zijn voor hen vaak leugenaars. In de tijd van Fortuyn zag je grote tegenstellingen: de ene zijde zag hem als een duivel, de andere zijde als een verlosser.

De school moet meer zijn dan een instituut voor kennis en vaardigheden, zeker de school van Erasmus. Gaandeweg heb ik geleerd dat onze opleiding tamelijk plat is en niet veel te maken heeft met de idealen van de patroon. De reflex ‘Laten we van vorming afblijven, die is van de ouders’, is bij docenten vrij sterk. Er zit uiteraard een conflict met de ouders ingebakken als je actief met vorming bezig bent. Ik mis het ‘humanistische’ in deze school. Op dit moment ben ik bij VOLO bezig met een serie lessen waarin we scheppingsverhalen bezien in verschillende heilige teksten. In Genesis 1 en 2 van de Bijbel, in de Sjoera’s uit de Koran, in de Edda en in het Zonnelied van Echnaton. Je ziet in die liederen uit het polytheïsme de monotheïstische godsdienst ontstaan. In de Koran wordt gerept van Allah als ‘de beste der scheppenden’. Dan waren er kennelijk meer. Je merkt dan een zekere halsstarrigheid bij de islamitische leerlingen. De godsdienst maakt deel uit van hun identiteit, zo hebben ze het niet geleerd! Vroeger hadden we een project over de Bijbel in klas 4. Als je de Middeleeuwen behandelt moet je duidelijk maken dat mensen leven in een theocentrische samenleving: daaruit zijn elementen overgebleven (‘koningin bij de gratie Gods’). Dan hebben ze enige bijbelkennis nodig. De leerlingen kennen de Bijbel niet, enkelen uitgezonderd: ze weten niet wat het verschil is tussen het Oude en het Nieuwe Testament. Er bestaat een afkeer jegens religie. Als je de Middeleeuwen literair behandelt, of Jan Wolkers en Maarten ’t Hart, dan kun je niet zonder die kennis. ‘Ik geloof niet in God’, zeggen ze dan. Ik antwoord meestal: ‘Ik ook niet, maar ik geloof evenmin in Zeus en toch ken ik al die mythische verhalen en jullie ook. Die heb je nu eenmaal nodig voor je culturele vorming.’ Die achtergrondkennis, de behandeling

van de mythologie: de *Tweede Fase* heeft ze eruit gekegeld. Wij zijn als neerlandici bezig die elementen terug te sluisen.”

3.

Het bevorderen van *tolerantie* en het aanleren van het *vermogen tot zelfkritiek* zou in een multiculturele samenleving een primair doel in het onderwijs kunnen zijn en een tribuut aan Erasmus. Noem het de kern van de ‘erasmiaanse’ vorming.

Erasmus pleitte als humanist voor de vernieuwing van opvoeding en onderwijs. De humanisten waren ervan overtuigd dat de liefdevolle omgang met kinderen én goed onderwijs essentiëler zijn voor het menselijk geluk dan rijkdom, macht en eer.²³ Zijn metafoor van de zuigeling als een ‘ongelike beer’ maakt duidelijk dat de mens één groot leerproces is: nooit is hij te jong om te leren en alleen zó kan hij bestaan, de mens is *animal rationale*. Mensen die zich door hun affecten laten meeslepen verliezen hun menselijkheid. Onderwijs is essentieel opdat wij leren menselijk met elkaar om te gaan.

Het lustrumjaar 2003-2004 was daarom heel bijzonder. De klassici Stoop, Baan en De Regt presenteerden toen het verrukkelijke boekje ‘*Erasmus van Rotterdam; Een kleine bloemlezing*’ als project voor een serie lessen Latijn in klas 4.²⁴ De bundel bevat een inleiding in Erasmus’ leven en werk, een schets van zijn tijdgenoten en van het humanisme en een impressie van zijn levensloop: “Erasmus heeft het klassieke denken toegankelijk gemaakt voor het moderne denken. Een bekend adagium van zijn hand is *Homines non nascuntur, sed finguntur*.²⁵ Een school als de onze speelt bij die vorming een heel belangrijke rol. Veel docenten leven Erasmus’ ideeën en voorschriften na, bewust of onbewust. En zo zal veel van wat jij zelf vindt en denkt gebaseerd zijn op wat Erasmus zoveel eeuwen geleden al vond en voorstond.” De video van Annette Apon, op school bij collega Jukema opgenomen, een greep uit zijn spreekwoorden en een introductie op de internetsites over Erasmus zorgen voor een ideale context van de lessencyclus. De samenstellers kozen voor het Latijn de bijtende persiflage op ‘de leraar’ uit *De Lof der Zotheid*, een fragment uit *De Klaagzang van de Vrede* en een boertige passage uit zijn *Colloquia* over Lodewijk XI. Dat Latijn oogt allerm minst eenvoudig. Hoe is die bundel ontvangen? Classicus De Regt:²⁶ “We schaamden ons over die passage in Apons film waarin een leerling van onze school vertelt in de les nooit over Erasmus gehoord te hebben. Dat is met dit project meteen van de baan. Passages over de oorlog en over het leraarschap trekken de aandacht. We weten over te brengen waarom Erasmus zo’n belangrijke figuur is. Het project heeft twee jaar gedraaid: de laatste keer in het tweede blok van klas 4, te vroeg. Op het moment dat je werkelijk aan de gang gaat met de tekst, wordt het moeilijk. Zijn Latijn is buitengewoon rijk en beeldend. De jonge lezer raakt snel de draad kwijt. Misschien moeten we naar eenvoudiger passages zoeken. Zijn schets van ‘de leraar’, die nu beurtelings in het Nederlands en het Latijn is afgedrukt, moet blijven: misschien moeten we de complete vertaling gebruiken. Samen met de film van Apon geeft de tekst aanleiding tot een actuele discussie over ‘wat de leraar drijft’. De desbetreffende docenten vinden dat het project moet blijven. Wel denken we na over de optie het in klas 5 te doen.” Jarenlang is door oudgedienden zoals de classicus en schoolhistoricus Van der Blom gepleit voor de introductie van Erasmus in het lesprogramma. Dat dit nu eindelijk op zeer aantrekkelijke wijze is gebeurd, stemt tot vreugde. De actualiteit van Erasmus’ denken in het politieke debat geeft reliëf aan deze beslissing van onze klassici.

Een wezenlijk aspect van Erasmus’ opvattingen is immers zijn opvatting van het begrip ‘tolerantie’. Bij het tot zich nemen van de rationele stof van de verschillende schoolvakken hoort onlosmakelijk de *tolerantie*: een leerling mag er niet van uitgaan dat hij altijd gelijk heeft en dat de anderen *dus* ongelijk hebben. Bij tolerantie hoort de erkenning dat ook een ander het recht heeft om zichzelf te zijn. Tolerantie is je in een ander verplaatsen en zijn

mening respecteren. Zij moet echter op een redelijke wijze samengaan met *intolerantie* als fundamentele menselijke waarden in het geding zijn: ‘Dat kan niet, dát kun je niet maken.’²⁷. De leerlingen moeten dan wel in alle redelijkheid kunnen zeggen waarom je dat niet kunt maken. Dat is een element in de ‘kennisverwerving’ waar het in de school wezenlijk gaat: leren inzien wat je kunt maken en wat niet – en *waarom* niet. Erasmus’ tolerantie is geen onverschilligheid.

Voor filosofiedocent Koos Slurink sluit de kern van het begrip ‘tolerantie’ elke vorm van fundamentalisme uit.²⁸ “Wat is de zin van een vormingsproces? Waarom onderrichten we klassieke talen, filosofie en geschiedenis op een gymnasium? Het is de aloude vraag naar wie je bent. Ken jezelf, weet uit welke cultuur je voortkomt. Je leeft met de verworvenheden van de Franse revolutie. Die draag je bij je zonder het zelf te beseffen inclusief idealen zoals rechtvaardigheid en gelijkheid. De manier waarop je de werkelijkheid ziet is historisch bepaald. Als je jezelf wilt leren kennen moet je in de geschiedenis duiken; ook in die van de filosofie. Je behandelt bij geschiedenis niet alleen de Franse revolutie, maar ook de implicaties voor de situatie van nu. Bij het onderdeel filosofie van Algemene Natuurwetenschap behandel ik vanuit deze stelling dat er geen plaats kan zijn voor fundamentalisme. Zoals jij het ziet, zo is het? Als je de historiciteit aanneemt, ben je dat uitgangspunt kwijt. De manier waarop ik de werkelijkheid zie is paradigmatisch. Ik kan gevangen zitten in mijn kader; een ander kan mij bevrijden. Dat inzicht impliceert het begrip *tolerantie*: een ander spreekt zich uit en jij overweegt. Jij sluit niet uit dat hij gelijk heeft. Je wilt een ander begrijpen! Ik sta wel voor 100% achter een bepaalde uitspraak, maar ik wil overwegen of mijn standpunt soms met mijn cultuur te maken heeft. *Het gaat uiteindelijk om de nieuwsgierigheid van mensen voor elkaar*. Stimuleren we dat, geven we leerlingen de ruimte elkaar te bevragen? Neem de canon voor het geschiedenisonderwijs. Daar zal de islam bij moeten gaan horen. De docenten filosofie, klassieke talen, Nederlands en geschiedenis moeten in teksten kunnen aangeven wat de aangrijpingspunten zijn voor discussie.”

Neerlandicus Overheul²⁹: “Tolerantie? De basisfout is dat het op school en in de samenleving synoniem is met ‘onverschilligheid’. Zolang we er niets mee te maken hebben, interesseert het ons niet. De verdieping van de tolerantie vindt niet plaats. Dan gaat in een discussie iedereen meekakelen. Ik accepteer dat niet. Ik zeg hen: ‘Jij behoort later tot de intelligentia; jij hebt een verantwoordelijkheid, jij mag anderen niet napraten. Als de maatschappij als sociale groep wil voortbestaan is het vormen van een eigen mening één van jouw grootste verantwoordelijkheden.’ De leerlingen voelen zich serieus genomen door deze benadering. Het duurt wel een tijd voor je ze pakt, maar het lukt. Het duurt ook even voor ze dit herkennen als ‘les’. *Dit maakt mijn werk gymnasiaal*. We hebben te maken met intelligente kinderen die veel aankunnen. Waarom maken we daar niet meer gebruik van?”

Naar aanleiding van de moord op Van Gogh is veel geschreven over de noodzaak dat scholen een structurele voortrekkersrol spelen bij het zoeken naar de nuance, waarbij het aanleren van het vermogen tot zelfreflectie en zelfkritiek onontbeerlijk is. Dat is een serieuze suggestie, die uitwerking verdient. Volgens Gerard Hundman, docent maatschappijleer van het Haagse Terra College, is een overdenking nodig van de inhoud van het lesprogramma³⁰: “De emotionele reacties komen deels voort uit een gebrekkige kennis van de Nederlandse geschiedenis. Dat geldt onder andere voor de geschiedenis van de westerse modernisering en haar verhouding tot het fundamentalisme. Maar er bestaat ook een gebrekkige kennis van koranteksten. Bij het vak Nederlands dienen stijlvormen als ironie, grove overdrijving en sarcasme geleerd te worden.”

Ook buitenlandse geleerden hebben zich in de discussie in Nederland gemengd. Zo sprak de Britse historicus en Nederlandkenner Jonathan Israel over de actuele betekenis van de filosoof Pierre Bayle (1647-1706) in een lezing met de veelzeggende titel ‘*Herontdek de tolerantie en maak je niet zo druk om de islam*’.³¹ Volgens asielzoeker Bayle, drie eeuwen geleden

gestorven, is het feit dat de meeste mensen menen dat iets juist is, geen reden om aan te nemen dat dit *echt* juist is. Integendeel, gegeven de menselijke neiging tot oppervlakkigheid is de wetenschap dat een bepaalde overtuiging door de meeste mensen wordt gedeeld, meestal een blijk van de onzinnigheid ervan. Omdat de meerderheid van de mensen meent dat religieuze ideeën waar zijn, vormt de religie de grootste bedreiging voor het onafhankelijke denken en de individuele vrijheid en daarmee voor de stabiliteit en de eenheid van de samenleving. Het volk en de theologen hebben immers niet alleen de macht andersdenkenden te censureren, maar ook om hen te vervolgen en uit te schakelen. Een goede theorie over *tolerantie* moet de vraag beantwoorden hoe theologische macht en religieuze overtuigingen aan banden kunnen worden gelegd. Dát was voor Bayle het centrale punt, *zoals het dat ook thans voor ons behoort te zijn*, zegt Israel. Vooroordelen en haat moeten worden bestreden – dat is lange tijd nagelaten in Nederland. Ook is een serieuze discussie over fundamentalisme systematisch vermeden in de naam van een vervalste conceptie van tolerantie.

Israel onderscheidde twee kanten aan *echte* tolerantie: “De *essentie van tolerantie* is om in een gecoördineerde actie van politieke leiders, onderwijskundigen en opiniemakers religieuze haat en vooroordeel onschadelijk te maken, evenals discriminatie en onderdrukking van impopulaire opvattingen.” Dat houdt een opdracht in voor scholen als de onze, die in het verlengde ligt van wat Hundman verlangt. Dat geldt trouwens ook voor het tweede aspect van Israel: “Principes zoals tolerantie, democratie, persoonlijke vrijheid en vrijheid van meningsuiting – de fundamenteën van de westerse moderniteit – kunnen slechts verdedigd worden en behouden blijven door mensen die begrijpen wat deze principes betekenen, hoe ze ontstaan en ontwikkeld zijn en waarom ze van belang zijn.” Daartoe is een grondig maatschappelijk besef nodig, dat is ondermijnd in de recente Nederlandse geschiedenis. Een gymnasium is daartoe in principe uitgerust.

Voor Israel zijn de ‘schurken’, de *daders* van de huidige crisis van de samenleving, niet de fundamentalisten maar degenen die de aanval openden – uit naam van nuttige kennis, beleidsmatige bekwaamheid en aanbidding van het marktmechanisme – op de klassieken van de westerse beschaving. De *daders* zijn de aanjagers van het verdwijnen van de vakken geschiedenis en literatuur uit het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs. Het verdwijnen van het vak geschiedenis uit drie van de vier profielen van het VWO staat³², we schrijven maart 2005, nog steeds te gebeuren als het aan minister Van der Hoeven ligt!

De pleidooien om op scholen actief te werken aan het doen postvatten van *tolerantie* bij leerlingen die tot de elite van Rotterdam en van Nederland zullen behoren, kennen we uit sommige van onze eigen publicaties. Honderdvoudig versterkt vliegen ze nu om onze oren. Ze verdienen het uitgewerkt te worden in een fasering van onder- naar bovenbouw en bij voorkeur gekoppeld te worden aan onderdelen van het bestaande curriculum.

4.

Culturen worden wereldwijd dooreen geschud, te beginnen bij die van de jeugd. Maak er gebruik van in het onderwijs!

Als openbare school hebben we een wezenlijk voordeel als we proberen vorm te geven aan ‘*interculturele vorming*’. We kunnen onbevangen staan tegenover onze leerlingen, omdat we niet uitgaan van beperkende, religieuze of morele vooronderstellingen. In de Onderwijswet van 1857 staan al valide argumenten vóór de openbare school.³³ “Daar leerden kinderen andere levensovertuigingen dan die van thuis respecteren; op de bijzondere school moesten wel superioriteitsgevoelens ten aanzien van de eigen groep gekweekt worden en kon minachting en haatdragendheid tegenover de anderen niet voorkomen worden.” De hoogmoed die in deze passage besloten kan liggen moet ons echter niet ten val brengen.

Hoe moet je ‘*interculturele vorming*’ definiëren? Misschien als vorming die die rekening houdt met het gegeven dat de leerlingen een multi-etnische en multiculturele achtergrond hebben. Bij de ‘*erasmiaanse vorming*’ kon dit al een directe, actuele rol spelen inzake het aanleren van ‘tolerantie’; bij de ‘*gymnasiale vorming*’ speelde het indirect. Ik wil enkele *voorbeelden* geven van de relatie tussen de inhoud van het vak geschiedenis en deze interculturele vorming.

Zo heeft oud-collega Stout, leraar geschiedenis, in recente lustrumboeken gepleit voor een bijstelling van ons onderwijs als reactie op wereldwijde veranderingen.³⁴ Volken en culturen worden meer dan voorheen door elkaar gesmeten: daar biedt geen Fort Europa soelaas: “Laten wij ons daarop voorbereiden en vooral onze steeds verscheidener wordende schare leerlingen. Bijvoorbeeld door hen de idealen van tolerantie en redelijkheid van Erasmus voor te houden, door hen te inspireren met de grote figuren uit de klassieke en de christelijke wereld maar ook door hen te confronteren met het vele goede en waardevolle uit niet-Europese culturen.” Hij nam in de jaren tachtig waar dat kinderen uit Turkse en Marokkaanse gezinnen verschilden omdat ze vaak zowel een andere sociale achtergrond hadden als een onbekende culturele en godsdienstige identiteit: “Die deelden ze klaarblijkelijk met Pakistaanse, Bosnische, Iraanse, Egyptische of Palestijnse leerlingen die al langer op school zaten. De ingrijpende internationale, politieke en sociaal-geografische veranderingen van de tweede helft van de twintigste eeuw manifesteerden zich op het Erasmiaans.”

Hij vertelde over een Marokkaanse leerling die een zekere trots had ervaren bij het schrijven van zijn profielwerkstuk over ‘*De expansie van de islam in de eerste honderd jaar*’: “Het was voor mij een uitgemaakte zaak, dat ikzelf binnen mijn vak en wij als school binnen de gymnasiale opleiding op deze weg verder moesten gaan.” Hij wierp de vraag op: “Welke aandacht besteden we aan niet-Europese culturen, mede in het belang van de vorming van de leerlingen met een eigen achtergrond.” Hij gaf in 2003 een stampvolle lezing aan reünisten waarbij hij uit de dertien eeuwen van de relatie tussen de islam en Europa voorbeelden behandelde van multiculturele samenlevingen in Spanje en de gebieden rond de Zwarte Zee.³⁵ Hij kreeg de vraag ‘waarom daar in het onderwijs nooit iets over was verteld’, en betoogde dat het geschiedenisonderwijs moet inhaken op de actualiteit: dat was haar ‘standplaatsgebondenheid’. Hij pleitte als pionier voor heldere grenzen. Het geven van ruimte voor de ‘eigen’ achtergrond mocht geen pleidooi zijn voor afgeslotenheid. Het zoeken naar de eigen identiteit mocht geen vrijbrief zijn voor triomfalisme. Een verharding van standpunten, een scherp tegenover elkaar stellen van groepen met een andere culturele achtergrond, kon nooit de bedoeling zijn van de verruiming van thema’s. De klassieke en erasmiaanse invloeden, die op een Rotterdams gymnasium uitgediept kunnen worden, dienen als doel te hebben dat iedereen zich veilig kan voelen.

Deze uitdaging van Stout, het scheppen van ruimte voor de eigen achtergrond, is ‘schoolbreed’ opgepakt in het lustrumboek *Ex pluribus unum*. De redactie stelde vragen:³⁶

1. Als ‘nieuwe’ Nederlanders zich de moeite getroosten om zich de klassieke cultuur eigen te maken, wil het gymnasium dan moeite doen om zijn ‘nieuwe leerlingen’ te begrijpen? Zijn er *aanknopingspunten* in ons onderwijs die het mogelijk maken een dergelijk begrip te kweken?
2. Zijn we ons ervan bewust dat de klassieke, Grieks-Romeinse beschaving haar wortels vindt in gebieden die tegenwoordig in landen zoals Turkije, Marokko, Israël of Irak liggen?
3. Zijn we er voldoende van op de hoogte dat de Arabische wetenschap een integraal onderdeel heeft uitgemaakt van de Renaissance en van de ‘wording van Europa’?

4. Zijn we ons bewust van de veranderingen die zich op dit moment voltrekken in onze schoolcultuur en willen we daaraan actief bijdragen?

Tientallen leerlingen en docenten hebben zich als auteurs met deze vraagstellingen beziggehouden. Zo vroegen vier meiden zich af of er sprake was van Arabische invloed op de westerse medische wetenschap en filosofie.³⁷ Twee leerlingen, zelf moslim, stelden vast dat de grondlegger van de Nederlandse taal, Jacob van Maerlant, de moslims te vuur en te zwaard had bestreden met argumenten die eigentijds aandeden.³⁸ Twee meisjes bestudeerden de vraag of Turkije een brug kan slaan tussen oost en west.³⁹ “Wij vinden het vanzelfsprekend dat mensen die met elkaar omgaan op onze school, zoals in ons geval een Turkse én een Nederlandse leerlinge, zichzelf en elkaar dit soort vragen stellen.” Een oud-leerling schreef: “Respect zorgt voor een groet; begrip zorgt voor een vriendschap.” Als de school op een of andere manier verschillende culturen zou belichten, zou de groepsvorming onder de leerlingen kunnen verminderen.⁴⁰ Een leerling ontwierp een enquête waaraan alle leerlingen van klas 3 meededen.⁴¹ Zijn conclusie: “Als ik zo alle antwoorden bekijk, zie ik dus dat alle mensen anders over tolerantie denken, maar toch weer min of meer hetzelfde.” Er was overeenstemming over ‘wat je wel en wat je niet kunt maken’.

De praktische opdrachten in klas 4 en 5 en de profielwerkstukken in klas 6 geven thans de ruimte waarvoor Stout had gepleit.

Ooit wierp de juriste Pessers naar aanleiding van het boek over oud-rector Jacobsen, *Een leraar met een verhaal*, een gedachte op, die het hart van de *interculturele vorming* kan raken.⁴² Zij constateerde dat de samenleving een veelheid aan verhalen kent en een veelheid aan auditoria. De leraar staat nu voor de opgave om de heterogene verhalen van de leerlingen om te smeden tot een verhaal dat alle leerlingen kunnen begrijpen. In dat verband getuigde de doorvoering van het ‘studiehuis’ van een gebrek aan inzicht in de veranderende samenleving én de cruciale rol die leraren daarin moeten spelen. De kennisoverdracht werd principieel ontkoppeld van de verhalen van de leraren én van de verhalen van de leerlingen. Wat nog erger was: er werd geen poging ondernomen een nieuw gemeenschappelijk verhaal te ontwikkelen. Toch was dat bij uitstek de opdracht van een multiculturele samenleving. Als vanouds zouden leraren de belangrijkste vertellers van deze – eenheid brengende – verhalen moeten zijn: “De leraar is immers de spilfiguur in de overdracht van kennis, cultuur en gewetensvorming aan de nieuwe generatie.” Misschien is Pessers’ ideaal te hoog gegrepen en moet dit wachten op een nieuw type docententeam. Het is tot die tijd behelpen, maar er kan bewust in die richting worden gewerkt.

Ook een andere invalshoek voor *interculturele vorming* ligt voor de hand. Onze school maakt deel uit van het ‘museumkwartier’. Er wordt al veel gemusiceerd, geschilderd en geacteerd. Als de wereld een *global village* wordt, gebeurt dat eerst op het muzische vlak. De jeugd loopt voorop. Er liggen aangrijpingspunten te over om te discussiëren over teksten, muziek en beeldtaal van kunstenaars met alle mogelijke achtergronden. Het werk op theatergebied heeft in ons onderwijs al een vaste plaats gekregen. Voor werkstukken worden regelmatig thema’s gekozen uit de grensgebieden van literatuur, muziek, beeldende kunst en maatschappelijke ontwikkelingen uit verschillende culturen.

Auteur, acteur en oud-leerling Ramsey Nasr wierp in dat verband op dat er expliciete verbindingen moeten worden gelegd naar de Arabische cultuur.⁴³ “Wij legden in het examenjaar een verband tussen de filosofie van Seneca en Etty Hillesum. Dat soort dingen zijn gemakkelijk te doen binnen het kader van de multiculturele samenleving. Het is aan de leraren om een band te scheppen met alle leerlingen van de school, ook degenen die uit andere

culturen afkomstig zijn. Scholen dienen een houvast te bieden: een cultureel kader waardoor leerlingen staande kunnen blijven in de wereld.”

Ten slotte

Het verhaal is een *pot pourri* geworden van invallen, ideeën en praktijken rond de vorming op onze school. Het gaat niet om een uitbreiding van de lesstof, maar om een herijking van het bestaande curriculum. Er zou schoolbreed expliciet gemaakt kunnen worden van wat nu impliciet en verstrooid gebeurt. We moeten zien of het zinvol is na te denken over de opbouw van een ‘vormingscurriculum’ in samenhang met het bestaande vakkenrooster. In dat geval zou ‘de verborgen leergang’ een dik verdiende plaats bovengronds krijgen die ons kan inspireren.

¹ Over ‘vorming’ schrijft in deze bundel Hans van Crombrugge. Hij presenteert de klassieke omschrijving, “vorming als het proces van het in staat stellen van de mens tot redelijke zelfbepaling” en tevens een korte reconstructie door de tijd van de idee van vorming. De term ‘interculturele vorming’ omschrijft hij niet: ik zal die later zelf omschrijven. Het cursieve motto van Ramsey Nasr staat aan het slot.

² Daarop wees Miriam Piters mij naar aanleiding van een recente sollicitatie.

³ Oproep *Ken uzelf* voor de Dialoogdag van 18 mei 2005 aan het begin van het ‘Ten Geleide’.

⁴ Zie Philip van der Made elders in deze bundel.

⁵ L. Molenaar (red), *Ex Pluribus Unum; 675 jaar gymnasium*, 2004 (voortaan EPU).

L. Molenaar (red), *Reindert Jacobsen; Een leraar met een verhaal*, 1999; Met Symposiumboek, 1999.

L. Molenaar (red), *Het Erasmiaans Gymnasium na 666 jaar*, 1995 (voortaan 666).

⁶ Die opvatting spreekt niet vanzelf. Zie EPU, Irene Simons, *Opvoeding en onderwijs naar Erasmus op de drempel van de 21^e eeuw*, 296.

⁷ EPU, Margriet Berkhout, *Ken uzelf*, 434.

⁸ 666, J. Sperna Weiland, *Erasmus en het onderwijs*, 52-54. Ook bij Simons, EPU, 285-288.

⁹ Programmagids Erasmiaans Gymnasium, 2004-2005.

¹⁰ Röling, zie 7.

¹¹ Zie de bijdrage van Jalil Makhkash in deze bundel.

¹² Toevallig griste ik dat papier weg bij het kopieerapparaat. Zo zie je maar.

¹³ Programmagids Erasmiaans Gymnasium, 2004-2005.

¹⁴ 666, H.S. Versnel, *Over zin en nut van de gymnasiale vorming*, 20. Versnel is een oud-leerling en een oud-collega van het Erasmiaans.

¹⁵ 666, Versnel, zie 13. EPU, Marcel Möring, 33. EPU, Ramsey Nasr, 475.

¹⁶ Kees Beekmans, *Een klas kan niet klapt*, 2004. Een verplicht boek voor mensen met hart voor het onderwijs. Elke week een column in *De Groene*.

¹⁷ 666, Versnel, zie 13. Zie het betoog van Koos Slurink in deze bundel.

¹⁸ 666, Versnel, zie 13, 28.

¹⁹ Zo reageerden onder anderen Albert Kwok, Nick Hogendoorn, Dulijon Veldhoen, Julien Reincke en Philip van der Made. Alle aanwezigen, leerlingen en docenten, waren het trouwens (met hen) eens. De genotuleerde gesprekken hadden plaats op 2 december 2004 en 3 februari 2005.

²⁰ Idee van Leen Bongers en Leo Molenaar op de reünie van 8 november 2004. EPU, Bongers, 73.

²¹ EPU, Frank Bank, *Tien jaar allochtoon*, 23.

²² Interview met Hans Overheul, 23 februari 2005.

²³ 666, Sperna Weiland, 50.

²⁴ Interview met Christiaan de Regt op 7 maart 2005. Astrid Stoop, Jan Pieter Baan en Christiaan de Regt, *Erasmus van Rotterdam, een kleine bloemlezing, vertaald en van aantekeningen voorzien door de sectie klassieke talen, met eenige illustraties*, 2003-2004. Onderwijsproject voor de klassen 4.

²⁵ Mensen worden niet geboren, maar gemaakt.

²⁶ Interview met Christiaan de Regt, maandag 7 maart 2005.

²⁷ 666, Sperna Weiland, 58.

²⁸ Interview met Koos Slurink op maandag 14 februari 2005.

²⁹ Interview Overheul, zie noot 17.

³⁰ Gerard Hundman in *Trouw, Meester, u bent nu toch niet bang geworden*, circa 15 november 2004. In de discussie tussen jongeren in NRC mengde zich ook Hasna El Maroudi, net van school gekomen, die heel erg moe

en depressief werd “van het verdedigen van haar geloof” na de moord op Van Gogh (NRC, 6, 13 en 20 november, www.spunk.nl). Geert Mak schrijft over ‘de handel in angst’ na 2 november 2004 in zijn formidabele ‘*Gedoemd tot kwetsbaarheid*’, Amsterdam/Antwerpen, 2005.

³¹ Jonathan Israel is een van de Britse kenners van Nederland getuige *The Dutch Republic* (1995). Hij sprak op 10 december 2004 de *Pierre Bayle Lezing* uit in Rotterdam, *Herontdek de tolerantie en maak je niet zo druk om de islam*, NRC Handelsblad, 11 december 2004. Pierre Bayle, voor wie Israel zijn lezing verzorgde, was als Franse balling, getuige de wandtegel bij de hoofdingang, liefst twaalf jaar docent aan onze school. Het lijkt me de moeite waard de parallellen en de verschillen te analyseren tussen de opvattingen van Erasmus en Bayle.

³² Wijzigingen van de Tweede-Fase-profielen per 2007, Meldpunt, maart 2005, nog niets veranderd in haar kwalijke voornemens inzake het vak geschiedenis.

³³ Röling, zie noot 7, 78.

³⁴ Leen Stout, 666, *Enkele opmerkingen over de actualiteit van Erasmus voor het werk op onze school*, 64-69.

³⁵ Leen Stout, EPU, *Ontmoetingen met de islam*, 121-128.

³⁶ EPU, *Ten geleide*, 15.

³⁷ EPU, Gina van Ling, *Filosofie in de woestijn*, 149. EPU, Sarah Bovenberg, Renee Fontein, Meike Kiestra, *De Arabische invloed op de westerse medische wetenschap*, 139.

³⁸ EPU, Christo Hulst, Cem Lacin, *Jacob van Maerlant en de moslims*, 193.

³⁹ EPU, Marie-Christina Rynja, Isil Sincer, *Turkije: brug tussen oost en west*, 203.

⁴⁰ EPU, Hassan El Maroudi, *Respect zorgt voor een groet*, 36.

⁴¹ EPU, Brian Noltén, *Tolerantie – Enquête in klas 3*, 245.

⁴² Symposiumboek Reindert Jacobsen, Dorien Pessers, *Het verhaal van de leraar*, 32.

⁴³ EPU, Ramsey Nasr, 473.