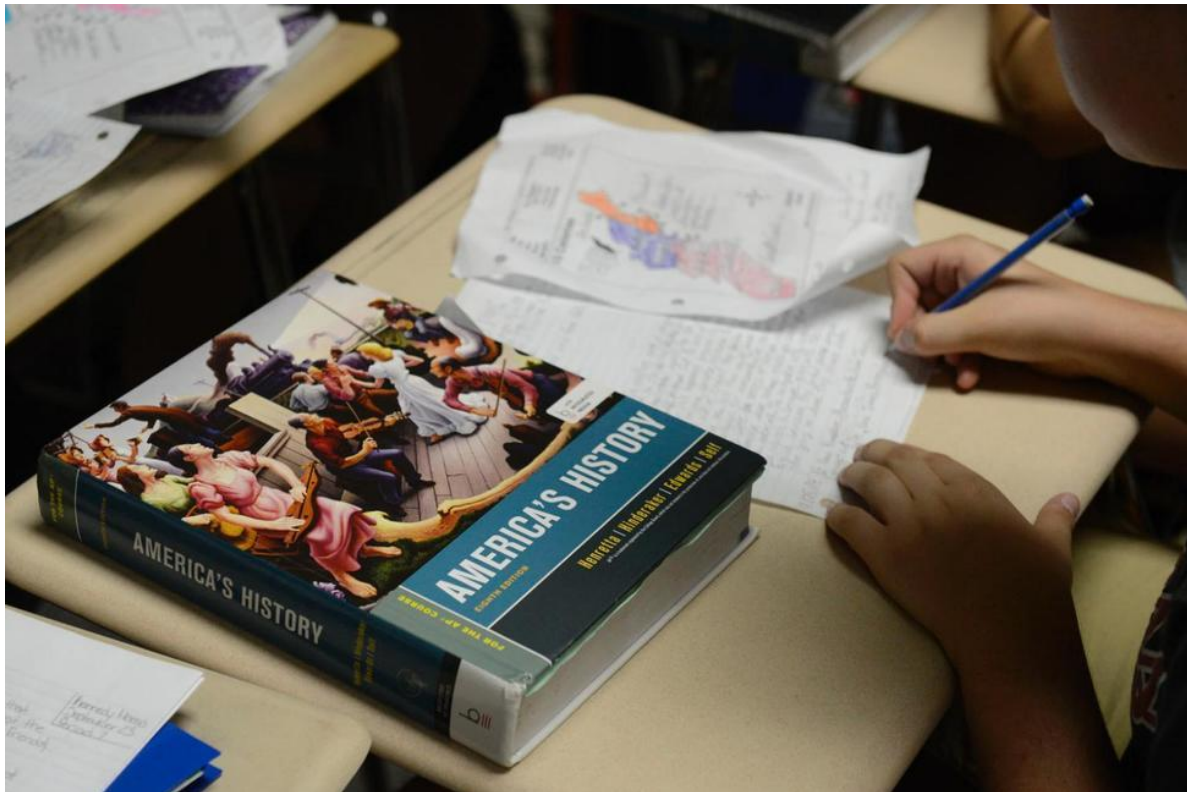




Lynne Cheney's Neoconservatieve missie

Een onderzoek naar de geesteswetenschappelijke onderwijshervormingen en het resultaat in de Verenigde Staten tussen 1960 en 1996



© Een illustratie van Amerikaanse geschiedenis lesboeken gebruikt in het artikel van Frederick M. Hess & Max Edén 'A Real History Lesson: the dubstep over AP History shows Culture War clashes don't have to end badly', (versie 18 augustus 2015) <https://www.usnews.com/opinion/knowledge-bank/2015/08/18/ap-history-clash-provides-a-culture-war-lesson> (22 maart 2017).

Auteur: Eva Gillissen

Studentnummer: 3631079

Adres: Tamboerstraat 42 A3, 3034PW Rotterdam

Email adres: e.gillissen@students.uu.nl

Bachelor Eindwerkstuk Geschiedenis

Interdiscipline: Amerikanistiek

Scriptiebegeleider: Joost Vijselaar

Aantal woorden: 11916

Datum van inlevering: 19-1-2018

Inhoudsopgave

1. Samenvatting	3
2. Inleiding	5
3. De multiculturele Onderwijshervormingen	9
3.1. Patriottisme en Protest in de Jaren Zestig	9
3.2. Multiculturalisme en Cultuurrelativisme	11
3.3. Onderwijshervormingen in de Geesteswetenschappen	12
4. Lynne Cheney en de neoconservatieve missie	16
4.1. Neoconservatisme	16
4.2. Onderwijshervormingen in de Geesteswetenschappen	18
4.3. De National Endowment for the Humanities en Lynne Cheney	22
4.4. Inhoud van de Rapporten	24
5. De National History Standards: Consensus en controverse	29
5.1. Culture wars en Consensus	29
5.2. National History Standards Project	31
5.3. Cheney's Reactie en Controverse	34
6. Conclusie	38
7. Literatuurlijst	40

1. Samenvatting

Dankzij liberaal progressieve protestbewegingen in de jaren zestig van de twintigste eeuw ontstonden er in de Verenigde Staten maatschappelijke hervormingen op basis van multiculturalisme en cultuurrelativisme. Dit resulteerde in hervormingen binnen de geschiedwetenschap en binnen het geesteswetenschappelijk onderwijs. De nadruk kwam te liggen op perspectieven en geschiedenissen van (culturele) minderheden die dankzij het blank-Europese perspectief van de traditionele geschiedenis buiten beschouwing waren gebleven. Als reactie op deze hervormingen ontstond het neoconservatisme.

Neoconservatieven streden in de jaren tachtig en negentig tegen de fragmentatie binnen de geschiedwetenschap en het geesteswetenschappelijk onderwijs die door de hervormingen was ontstaan.

Lynne Vincent Cheney was hoofd van de overheidsinstantie de *National Endowment of the Humanities* en schreef officiële rapporten, gericht aan het Congres en de Amerikaanse burger, over een 'crisis in het geesteswetenschappelijk onderwijs' en een 'crisis van de Amerikaanse ziel'. Cheney zag geschiedenis namelijk als een moreel kompas voor de Amerikaanse maatschappij. Ze stelde dat geschiedkundig onderwijs politiek correct was geworden en dat de hervormde geschiedwetenschap niet kon bijdragen aan de vorming van een nationale culturele identiteit. Zij wilde door middel van samenwerking tussen belangenorganisaties en individuen een inclusieve geschiedenis maken, waar alle nieuwe perspectieven en nieuwe geschiedenissen een plaats zouden krijgen. Cheney zag het blank-Europese perspectief als een voorbeeld van objectieve- en dus ook van de voorgestelde inclusieve geschiedschrijving.

Haar visie werd in 1992 werkelijkheid in het *National History Standards Project*, waar vanuit samenwerking tussen liberaal progressieve- en neoconservatieve historici nationale 'standaarden' voor het geschiedenisonderwijs opgesteld werden. Hoewel het project was ontstaan vanuit de neoconservatieve ideologie, verloren de neoconservatieven tijdens het project de controle over de inhoud. De multiculturele hervormingen waren namelijk geschiedwetenschappelijk erkend waardoor de liberaal progressieve historici het niet langer mogelijk achtten om het blank-Europese perspectief te laten prevaleren. De standards die uiteindelijk gepubliceerd werden lieten een voornamelijk multiculturele invulling van de geschiedenis zien en een nadruk op kritisch denken, het tegenovergestelde van wat Cheney voor ogen had.

... the view has gained currency that reality is nothing more than different perspectives advanced by different people in order to promote their interests. [...] How can a self-governing people survive if they reject even the possibility of objective standards against which competing interpretations and claims can be measured?¹

- Lynne Cheney

¹ Cheney, Lynne V., 'Telling the Truth. A Report on the State of the Humanities in Higher Education', Archief Educational Resources Information Center, ED 350 93, *National Endowment for the Humanities* (Washington D.C. 1992) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED350936.pdf> (18 januari 2018) 39.

2. Inleiding

De Verenigde Staten van Amerika (VS) zijn een democratische republiek van immigranten, stoelend op de grondwet uit 1789. In deze grondwet werden morele waarden opgetekend die de maatschappij vorm gaven. De oorspronkelijke Amerikaanse morele waarden waren gelijke rechten, zelfbestuur, vrijheid en het nastreven van geluk.² Deze waarden kregen vorm vanuit een blank-Europees perspectief.³ Historicus Matthew Frye Jacobson stelt in *Whiteness of a different color* dat de blank-Europese immigranten dachten dat God het Amerikaanse continent verborgen had totdat de beschaafde rassen klaar waren voor de '[...] bold experiment of self-government.'⁴

De makers van de grondwet geloofden dat de Amerikaanse morele waarden de culturele identiteit van het Amerikaanse volk bepaalden.⁵ Door hard te werken, afstand te doen van het verleden en te vertrouwen op de republiek, moesten vrijheid, geluk en gelijkheid voor alle immigranten bereikbaar worden.⁶ Zo ontstond het ideaal van de VS als smeltkroes.⁷ Dit ideaal was succesvol omdat tussen 1790 en 1880 de immigranten voornamelijk bestonden uit '[...]free white people of good character.'⁸ Het ideaal van de VS als smeltkroes en de groeiende economie trokken tussen 1880 en 1924 veel immigranten uit nieuwe gebieden aan, zoals Azië, Griekenland en Oost-Europa.⁹ Wanneer de nieuwe immigranten niet assimileerden naar de blank-Europese norm van de Amerikaanse waarden liepen ze het risico gediscrimineerd of uitgesloten te worden.¹⁰

In de jaren zestig van de twintigste eeuw ontstond er grootschalig protest onder culturele minderheden tegen de exclusiviteit van het blank-Europese perspectief waar de nationale culturele identiteit op gebaseerd was.¹¹ Dit protest werd ondersteund door multiculturalisme en cultuurrelativisme waarbinnen de gelijkwaardigheid van culturen en het bestaan van verschillende culturele perspectieven werd verondersteld.¹² De afwijkende

² Adam Fuller, *Taking the Fight to the Enemy: Neoconservatism and the Age of Ideology* (Lanham, Maryland 2011) 162.

³ Matthew F. Jacobson, *Whiteness of a Different Color* (Cambridge 1999) 6, 71.

⁴ Jacobson, *Whiteness of a Different Color*, 71.

⁵ Horace M. Kallen, 'Democracy Versus the Melting Pot', *The Nation*, 25 februari 1915, 2.

⁶ Kallen, 'Democracy Versus the Melting Pot', 1-2.

⁷ Linda Symcox, *Whose history?: The struggle for national standards in American classrooms* (New York 2002) 99.

⁸ Jacobson, *Whiteness of a Different Color*, 42.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Mary B. Norton, e.a., *A People and a Nation: A History of the United States* (Hampshire 2004) 572.

¹¹ Nikhil Pal Singh, 'Culture/wars: recoding empire in an age of democracy', *American Quarterly* 50 (1998) 471-522, aldaar 473.

¹² Montserrat Guibernau en John Rex (red.), *The ethnicity reader: Nationalism, multiculturalism and migration* (Cambridge 2010) 239.

perspectieven van de verschillende culturen leidden tot een nieuwe interpretatie van de Amerikaanse morele waarden. Dit zorgde voor hervormingen binnen het geesteswetenschappelijk onderwijs en met name de geschiedbeoefening. De traditionele geschiedenis werd aangepast om plaats te maken voor nieuwe multiculturele perspectieven.¹³

De nadruk op cultureel verschil zorgde eind jaren zeventig voor het ontstaan van een politieke tegenbeweging, het neoconservatisme. Neoconservatieven namen in de jaren tachtig machtsposities in binnen instanties van het geesteswetenschappelijk onderwijs om de culturele fragmentatie van de geschiedwetenschap tegen te gaan door het blank-Europese perspectief van de Amerikaanse morele waarden in zijn betekenis te herstellen.¹⁴ Publicaties vanuit de neoconservatieve instanties propageerden een crisis in het geesteswetenschappelijk onderwijs, dat politiek en onsamenhangend werd bevonden.¹⁵ Een van deze instanties was de *National Endowment for the Humanities* (NEH).

De neoconservatieve Lynne Cheney was tussen 1986 en 1993 hoofd van de NEH dat officiële rapporten publiceerde over de status van het geesteswetenschappelijk onderwijs.¹⁶ Voor Lynne Cheney was de Amerikaanse geschiedenis een moreel kompas voor de samenleving. De fragmentatie die Cheney besprak in de rapporten van de NEH bracht volgens haar de nationale culturele identiteit in gevaar. Cheney maakte van de NEH een neoconservatief bolwerk en gebruikte het om haar ideologische missie te bereiken: een synthese van de traditionele geschiedenis en de nieuwe multiculturele geschiedschrijving in een inclusieve geschiedenis vanuit blank-Europees perspectief.¹⁷ Door haar uitlatingen en beoogde oplossingen uit de rapporten, zoals het opzetten van een nationaal samenwerkingsverband om de crisis in het geesteswetenschappelijk onderwijs op te lossen, probeerde Cheney geesteswetenschappelijke en met name geschiedkundige onderwijshervormingen te bewerkstelligen.¹⁸ Ze speelde mijns inziens een grote rol in het nationale debat over een crisis in het geesteswetenschappelijk onderwijs en in de totstandkoming van het *National History Standards Project* waar vanuit nationale standaarden over geschiedenisonderwijs moesten voortkomen.

¹³ Symcox, *Whose history?*, 31.

¹⁴ Wendy Brown, 'American Nightmare: Neoliberalism, Neoconservatism and De-Democratization', *Political Theory* 34 (2006) 690-714, aldaar 697.

¹⁵ Allan Bloom, *The closing of the American mind: How higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students* (New York 1987) 313.

¹⁶ Symcox, *Whose history?*, 165.

¹⁷ *Ibidem*, 76.

¹⁸ Lynne V. Cheney, 'Humanities in America. A Report to the President, the Congress, and the American People', Archief Educational Resources Information Center, ED 303 408, *National Endowment for the Humanities* (Washington, D.C. 1988) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED303408.pdf> (18 januari 2018) 36-37.

De informatie die tot mijn onderzoek heeft geleid komt uit het boek van Linda Symcox *Whose history? The Struggle for National Standards in American Classrooms* waar ze het ontstaan van de *National History Standards* toeschrijft aan de ideologieën van neoconservatieve groeperingen. Symcox noemt Lynne Cheney in haar boek die mijn aandacht trok. Na analyse van mijn primaire bronnen, de rapporten van de NEH, vond ik dat Lynne Cheney een veel grotere rol in de crisis speelde dan in eerste instantie uit de secundaire literatuur op te maken was. Ik hoop daarom een nieuwe analyse toe te voegen aan het wetenschappelijk onderzoek dat al bestaat over de neoconservatieve missie in het geesteswetenschappelijk onderwijs.

Mijn onderzoek is een historiografische studie naar de manier waarop er in de VS tussen 1960 en 1996 over geschiedenis werd gedacht. Het gaat over de inhoud van het geschiedenis curriculum en ik richt me daarom niet op de plek, het soort onderwijs, of het niveau, zoals lager of hoger onderwijs. Ik wil onderzoeken waaruit de neoconservatieve missie van Cheney bestond en wat er van terecht is gekomen. Mijn hoofdvraag is: In hoeverre heeft Lynne Cheney als vertegenwoordiger van het neoconservatisme de door haar beoogde nationale hervormingen in het geesteswetenschappelijk onderwijs bereikt tussen 1986 en 1994?

Ik beantwoord mijn hoofdvraag door in mijn onderzoek vooral uit te gaan van de primaire bronnen, zoals de rapporten van de NEH en het artikel ‘The End of History’ van Lynne Cheney, gepubliceerd op 20 oktober 1994 in de *Wall Street Journal*. Deze bronnen bewijzen het bestaan van de ideologische neoconservatieve missie. Ik vul dit aan met secundaire literatuur die de neoconservatieve missie en het belang van Cheney onderzoekt.

Ik beantwoord mijn hoofdvraag aan de hand van drie deelvragen en drie hoofdstukken. In hoofdstuk 1 onderzoek ik welke geesteswetenschappelijke onderwijshervormingen ontstonden vanuit de socio-politieke situatie in de jaren zestig. Ik beantwoord deze vraag door eerst de socio-politieke situatie van de jaren zestig te analyseren. Hierna ga ik in op multiculturalisme en cultuurrelativisme aangezien deze de onderwijshervormingen vorm gaven en vervolgens bespreek ik de hervormingen zelf.

In hoofdstuk 2 onderzoek ik hoe Lynne Cheney’s neoconservatieve missie is ontstaan. Ik definieer eerst het neoconservatisme. Vervolgens onderzoek ik publicaties en onderwijsinstellingen waarin de neoconservatieve missie vorm vormgegeven werd. Daarna sta ik stil bij de *National Endowment for the Humanities*, Lynne Cheney zelf en de inhoud van de rapporten van de NEH.

In hoofdstuk 3 onderzoek ik wat het resultaat van Cheney's neoconservatieve missie was. Ik bespreek de 'culture wars' die in de jaren negentig invloed hadden op de maatschappij. Vervolgens bespreek ik de *National History Standards Project* (NHSP) dat ontstond vanuit de controverse over het geschiedenisonderwijs. Ik sluit af met Cheney's reactie op de publicatie van de standards en wat het maatschappelijk teweeg bracht. Hierna concludeer ik in hoeverre Cheney haar neoconservatieve onderwijs hervormingen heeft bereikt.

Ik heb gekozen voor dit onderzoek omdat het over verschillende opvattingen over de nationale culturele identiteit van de VS gaat. Deze identiteit wordt mede gevormd door verhalen uit de geschiedenis, waarmee men zich kan identificeren. Het onderzoek is relevant omdat heden ten dage in Nederland ook discussie over de nationale culturele identiteit is ontstaan. De culturele minderheden in Nederland zorgen ook voor angst voor verlies van de nationale culturele identiteit. Hoewel mijn onderzoek zich specifiek op geesteswetenschappelijk onderwijs richt, heeft het een bredere betekenis en kan het voor bewustwording zorgen binnen discussies over nationale culturele identiteit.

3. De Multiculturele Onderwijshervormingen

...[T]he American people [...] had matured, in the excellent wisdom of their counsels, [and had created] a new plan of government, which embraced every security for their liberties and equal rights and privileges to all in the pursuit of happiness.¹⁹

3.1. Patriottisme en Protest in de jaren zestig

De onderwijshervormingen in de jaren zestig kwamen voort uit socio-politieke ontwikkelingen. De beurskrach van 1929 en de daaropvolgende economische crisis zorgden voor werkeloosheid en chaos in de VS.²⁰ Onder het presidentschap van Franklin D. Roosevelt werd in 1932 het ‘New Deal’ programma ontwikkeld. Hierdoor werd de taak van de overheid vergroot en was er voor het eerst sprake van een ‘welfare state’, een lichte vorm van een verzorgingsstaat.²¹

Tussen 1941 en de jaren zestig waren de VS welvarend omdat de industrialisatie voor een toename van immigranten, grotere steden, technologische ontwikkelingen en modernisering zorgde.²² Door de welvaart en de uitgebreidere overheidsmacht konden beleidsmakers, politici en intellectuelen zich bezighouden met de verbetering van bestaande instituties, zoals het onderwijs.²³ De VS presenteerden zich als voorloper op het gebied van hoger onderwijs en de regering gebruikte deze positie om de Amerikaanse morele waarden internationaal te verspreiden.²⁴

Het verspreiden van deze waarden werd door de Koude Oorlog (1945-1991) steeds belangrijker. De Koude Oorlog was een ideologische strijd over invloed en macht tussen het communisme van de Sovjet-Unie en het democratische kapitalisme van de VS.²⁵ Vanaf de jaren vijftig zorgde de Koude Oorlog voor een opleving van Amerikaans patriottisme.²⁶ Onderwijs, dat nadrukkelijk in het teken van dit patriottisme stond, werd hierdoor een

¹⁹ Alexis de Tocqueville, *Democracy in America*, (A Penn State Electronic Classics Series Publication 2002) <http://dl4a.org/uploads/pdf/Alexis-de-Tocqueville-Democracy-in-America.pdf> (18 januari 2018) 5.

²⁰ Fuller, *Taking the Fight to the Enemy*, 264.

²¹ Richard Bellamy, ‘The Liberal Democratic State: Defences and Developments’, in: Thomas Baldwin (red.), *The Cambridge History of Philosophy 1870-1945* (Cambridge 2003) 742-752, aldaar 747.

²² Odd Arne Westad, ‘The Cold War and the International History of the Twentieth Century’, in: Melvyn P. Leffler en Odd Arne Westad (red.), *The Cambridge History of the Cold War* (2010) 1-19, aldaar 13.

²³ Fuller, *Taking the Fight to the Enemy*, 264.

²⁴ Adam Wolfson, ‘Conservatives and Neoconservatives’, *Public Interest* 154 (2004) 214-231, aldaar 222-223.

²⁵ Westad, ‘The Cold War’, 13.

²⁶ Nikhil Pal Singh, ‘Culture/wars: recoding empire in an age of democracy’, *American Quarterly* 50 (1998) 471-522, aldaar 473.

belangrijke arena voor de ideologische strijd van de VS en de Sovjet-Unie, omdat hierbinnen de Amerikaanse morele waarden lijnrecht tegenover het totalitaire regime van de Sovjet-Unie werden gesteld.²⁷ Historicus Odd Arne Westad stelt: 'Both the United States and the Soviet Union placed education at the center of their social systems in a way never before seen among great powers.'²⁸

De nadruk op de Amerikaanse morele waarden zorgden vanaf de jaren zestig naast patriottisme ook voor protest onder minderheden. De waarden van vrijheid en gelijkheid zorgden voor debat over de nationale culturele identiteit van de VS, omdat deze waarden binnen de maatschappij niet voor minderheden leken te gelden.²⁹ De jaren zestig kwamen in het teken te staan van een culturele revolutie.³⁰

Minderheden zoals homo's, vrouwen en Afro-Amerikanen organiseerden zich in mensenrechtenorganisaties en wezen op de nog altijd aanwezige ongelijkheid in de maatschappij.³¹ Een van de bekendste protesten werd geleid door Martin Luther King Jr., die de segregatie van Afro-Amerikanen wilde afschaffen.³² In 1963 hield King de bekende rede 'I Have a Dream', waarin hij zijn hoop uitsprak dat Amerikaanse waarden op een dag voor iedereen in de VS zouden gelden.

De protestbewegingen werden gedragen door het 'nieuwe links', de liberaal progressieven. Het succes van deze nieuwe liberale radicale politiek berustte op het falen van grote universalistische linkse stromingen, zoals het Marxisme. Binnen de liberaal progressieve politiek maakte universalisme plaats voor individualisme, liberalisme en een nadruk op cultureel verschil.³³ Omdat de liberaal progressieven streden voor een acceptatie van cultureel verschil werd het voor Lyndon B. Johnson in 1964 mogelijk om de 'Civil Rights Act' in werking te stellen, zodat de Amerikaanse morele waarden voor iedere Amerikaan zouden gelden.³⁴

De aanvaarding van 'Civil Rights Act' betekende niet dat het blank-Europese perspectief van de Amerikaanse waarden verdween. Dit perspectief was bijvoorbeeld geïnstitutionaliseerd in het curriculum van het hoger onderwijs. Het progressieve beleid van Johnson zorgde er echter voor dat onderdrukte en vergeten groepen in de samenleving een

²⁷ Pal Singh, 'Culture/wars', 473.

²⁸ Westad, 'The Cold War', 13.

²⁹ Pal Singh, 'Culture/wars', 473.

³⁰ Ibidem, 511.

³¹ Michael A. Peters, 'Leo Strauss and the neoconservative critique of the liberal university: postmodernism, relativism and the culture wars', *Critical Studies in Education* 49 (2008) 11-31, aldaar 14.

³² Peters, 'Leo Strauss', 15.

³³ Ibidem, 19.

³⁴ Michael Bérubé en Cary Nelson (red.), *Higher Education Under Fire: Politics, Economics, and the Crisis of the Humanities* (New York 1995) 338.

stem kregen, ook binnen het hoger onderwijs.³⁵ De burgerrechtenbeweging van de jaren zestig haalde het ideaal van de smeltkroes onderuit en zou verregaande onderwijs hervormingen teweegbrengen dankzij de gelijktijdige populariteit van twee stromingen: het multiculturalisme en cultuurrelativisme.

3.2. Multiculturalisme en Cultuurrelativisme

Door het protest van minderheidsgroeperingen werd duidelijk dat in de praktijk de blank-Europese norm nog altijd overheerste.³⁶ Dit protest zorgde in de jaren zestig voor een sterke groei van het multiculturalisme.

De uitgangspunten van dit perspectief worden in *The Ethnicity Reader*, een bundel uit 2010 van politicoloog Montserrat Guibernau en emeritus professor John Rex, waarin begrippen zoals nationalisme, multiculturalisme, migratie en etniciteit gedefinieerd worden, drievoudig uitgelegd. In de reader staat dat multiculturalisme een perspectief is waarbinnen ten eerste mensen opgroeien binnen een cultureel gestructureerde wereld waarin ze hun leven en sociale relaties organiseren en betekenis geven. Ten tweede representeren deze gelijkwaardige cultureel gestructureerde werelden allemaal verschillende visies over wat een mooi en goed leven inhoudt. Verschillende culturen hebben elkaar nodig om zich tegen elkaar af te zetten. Dit is noodzakelijk omdat, ten derde, culturen intern divers zijn en constant onderhevig aan verandering. Niet alleen traditie, maar ook vernieuwing en verandering geven een cultuur betekenis. Hoewel een cultuur wel degelijk coherent is, ontwikkelt deze zich ook constant.³⁷

Multiculturalisme gaat dus uit van het bestaan van verschillende culturele systemen en perspectieven, die allemaal een eigen betekenis geven aan het leven. Het veronderstelt de gelijkwaardigheid van culturele gemeenschappen en dat het bestaan van deze verschillende culturele gemeenschappen positief is.³⁸ Hierdoor doorbrak multiculturalisme in de jaren zestig het idee van een cultureel homogeen VS.³⁹

Naast multiculturalisme had de intellectuele stroming van het cultuurrelativisme ook veel invloed. Cultuurrelativisme wordt in 'Moral Relativism defended' van Gilbert Harman

³⁵ Symcox, *Whose history?*, 32.

³⁶ Pal Singh, 'Culture/wars', 511.

³⁷ Montserrat Guibernau en John Rex (red.), *The ethnicity reader: Nationalism, multiculturalism and migration* (Cambridge 2010) 239.

³⁸ Guibernau en Rex(red.), *The ethnicity reader*, 239.

³⁹ Ibidem.

tweevoudig gedefinieerd: ‘there are no universal moral principles’⁴⁰ en ‘one ought to act in accordance with the principles of one's own group’.⁴¹ Cultureel relativisme berust op de overtuiging dat morele waarden afhankelijk zijn van cultuur. De waarden binnen een cultuur zijn niet universeel, maar slechts te begrijpen binnen het perspectief van de cultuur waaruit ze ontstaan, zoals het blank-Europese perspectief van de Amerikaanse morele waarden. Mensenrechtenskundige Elizabeth M. Zechenter omschrijft dit als volgt: ‘Stated briefly, cultural relativism is a theory which asserts that there is no absolute truth, be it ethical, moral, or cultural, and that there is no meaningful way to judge different cultures because all judgments are ethnocentric.’⁴²

Het cultuurrelativisme bood tegenwicht aan de veronderstelde universaliteit van het blank-Europese perspectief van de Amerikaanse morele waarden. Cultuurrelativisme en multiculturalisme ontstonden zodat de verschillende culturen binnen de maatschappij van de VS gerespecteerd konden worden en verschillen tussen culturen geaccepteerd. In de bundel *Higher Education Under Fire* van Michael Bérubé en Cary Nelson staat: ‘The very language of [white-European American moral values] came to be perceived by the new movements as a colonialist smothering – and ideology to rationalize white male domination.’⁴³

3.3. Onderwijshervormingen in de Geesteswetenschappen

Cultuurrelativisme, multiculturalisme en de protestbewegingen zorgden voor geesteswetenschappelijke onderwijshervormingen.⁴⁴ Cultuurrelativisme en multiculturalisme beïnvloedden de vorm en inhoud van het curriculum van het hoger onderwijs en universiteiten.⁴⁵ De grootste veranderingen in het onderwijs vonden plaats binnen de geschiedwetenschap. Zo ontstond er een focus op sociale geschiedenis. De nieuwe sociaal-historici onderzochten sociale bewegingen en de bijdrage van groepen die eerder uitgesloten waren van de traditionele geschiedschrijving. De eerste toevoegingen, zoals de geschiedenis van arbeiders, pasten nog binnen het blank-Europese perspectief.⁴⁶ Volgens historicus Joyce

⁴⁰ Gilbert Harman, ‘Moral relativism defended’, *The Philosophical Review* 84 (1975) 3-22, aldaar 3.

⁴¹ Harman, ‘Moral relativism’, 3.

⁴² Elizabeth M. Zechenter, ‘In the name of culture: Cultural relativism and the abuse of the individual’, *Journal of Anthropological Research* 53 (1997) 319-347, aldaar 323.

⁴³ Bérubé en Nelson (red.), *Higher Education Under Fire*, 315.

⁴⁴ Symcox, *Whose history?*, 159.

⁴⁵ Fuller, *Taking the Fight to the Enemy*, 166.

⁴⁶ Symcox, *Whose history?*, 36.

Oldham Appleby werkte dit echter niet voor geschiedschrijving vanuit een afwijkend cultureel perspectief, zoals de Afro-Amerikaanse geschiedenis:

Their lives couldn't be folded into old stories because the old story line was too simple in its linear development, too naive in its celebration of individual achievement, too ideological in its insistence on common national values.⁴⁷

Cultuurrelativisme en multiculturalisme zorgden ervoor dat historici zich probeerden te verdiepen in het perspectief van de te onderzoeken cultuur, waar zij zelf geen deel van uitmaakten.⁴⁸ Het multiculturele werk van historicus Gary B. Nash is hier een voorbeeld van. In 1974 publiceerde hij *Red, White, and Black: The Peoples of Early America*, waarin hij de interacties tussen de inheemse Amerikaanse bevolking, de slaven en de Euro-Amerikanen beschrijft.

Naast de nieuwe invalshoeken zorgde de theorie van het postmodernisme van de zeventiger jaren binnen de geschiedwetenschap voor een nieuwe visie op de werkelijkheid. Historicus John Tosh definieert Postmodernisme in zijn boek *The Pursuit of History* als volgt: 'Postmodernism puts] [t]he prioritization of language over experience, leading to outright skepticism as to the human capacity to observe and interpret the world, and especially the *human* world.'⁴⁹ Het postmodernisme trok hiermee de werkbaarheid van grote geschiedverhalen in twijfel, zoals de traditionele Amerikaanse geschiedenis uit blank-Europees perspectief.⁵⁰ Tosh stelt dat hoe breder het historisch perspectief is, des te minder objectief geschiedkunde is.⁵¹

Liberaal progressieven schreven volgens Tosh geschiedenis veelal vanuit 'presentism', dat hij omschrijft als: 'history written out of political commitment to a social group that had previously been marginalized by the prevalent historiography.'⁵² Deze politisering was volgens Tosh noodzakelijk om het bestaande idee over de Amerikaanse geschiedenis te doorbreken.⁵³ Michael Bérubé en Cary Nelson beamen dit in hun bundel en stellen verder dat de revolutie van de jaren zestig de universiteiten en de maatschappij dwong om anders na te denken over ras en cultuur.⁵⁴

⁴⁷ Joyce Oldham Appleby, *A Restless Past: history and the American public* (Lanham 2007) 138.

⁴⁸ Symcox, *Whose history?*, 31.

⁴⁹ John Tosh, *The pursuit of history: Aims, methods and new directions in the study of modern history* (Harlow 2010) 195.

⁵⁰ Symcox, 38.

⁵¹ Tosh, *The pursuit of history*, 195-197.

⁵² Ibidem, 192.

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ Bérubé en Nelson (red.), *Higher Education Under Fire*, 338.

In 1972 wordt geschiedenis door historici Gordon Connel-Smith en Howell A. Lloyd in *The Relevance of History* als volgt omschreven: '[History is] a reconstruction of certain parts of the past (from surviving evidence) which in some way have had relevance for the present circumstances of the historian who reconstructed them.'⁵⁵ Geschiedenis werd door historici steeds meer gezien als een reconstructie van het verleden. In 1984 schreef historicus Hayden White in *The Question of Narrative in Contemporary Historical Theory* dat het onmogelijk was om geschiedenis te schrijven zonder enige vorm van interpretatie.⁵⁶ Geschiedenis werd dus steeds meer geïnterpreteerd als een subjectief, creatief proces.⁵⁷

Historici richtten zich vanaf de jaren zeventig daarom op de geschiedkundige processen in plaats van de inhoudelijke historische kennis van de feiten. Ze onderzochten hoe groepen, individuen en stromingen veranderden en zich ontwikkelden.⁵⁸ In plaats van op basiskennis richtten onderwijzers zich op basisvaardigheden, zoals kritisch denken. Basisvaardigheden waren noodzakelijk voor de ontwikkeling van gelijkwaardigheid, het werd een '[...] tool both for maintaining ethnic, linguistic and cultural diversity and achieving social inclusion, equity and intercultural understanding.'⁵⁹ Volgens Linda Symcox was er ondanks al deze verschillende perspectieven een '[...] broad overarching paradigmatic consensus [...]'⁶⁰, ontstaan onder historici over de noodzakelijkheid en wetenschappelijkheid van de hervormingen.

De nieuwe sociale en multiculturele geschiedschrijving zorgden wel voor fragmentatie in de geschiedwetenschap, omdat deze niet langer gebaseerd was op universele waarden.⁶¹ De traditionalisten wezen de sociaal-historici op het uitblijven van een werkbare nieuwe manier van geschiedschrijving.⁶² Historicus Linda Symcox stelt in haar boek *Whose History? The Struggle for National Standards in American Classrooms*, waarin ze de verschillende perspectieven binnen de geschiedenis onderzoekt, het volgende:

[...] the very explosion of new histories had fragmented historical scholarship into a series of competing voices, overlooking the fundamental beliefs and enduring themes that unite [the United States] as a nation.⁶³

⁵⁵ Gordon Connell-Smith en Howell A Lloyd, *The Relevance of History* (Madison 1972) 41.

⁵⁶ Symcox, *Whose history?*, 36.

⁵⁷ Ibidem.

⁵⁸ Charlotte Crabtree, 'Improving history in the schools', *Educational Leadership* 47 (1989) 25-28, aldaar 25-26.

⁵⁹ Carl A. Grant en Agostino Portera, *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness* (New York 2010) 28.

⁶⁰ Symcox, *Whose history?*, 39.

⁶¹ Bérubé en Nelson (red.), *Higher Education Under Fire*, 316.

⁶² Symcox, *Whose history?*, 32.

⁶³ Ibidem, 33.

Grootschalige kritiek zou uitblijven tot begin jaren tachtig omdat de ontwikkelingen veelal verborgen bleven binnen de muren van universiteiten.⁶⁴ De eerste wetenschappelijke artikelen met een multicultureel uitgangspunt werden ook pas eind jaren zeventig gepubliceerd.⁶⁵ Neoconservatieven en met name Lynne Cheney, zouden de hervormingen naar buiten brengen en bekritisieren.

⁶⁴ Grant en Portera, *Intercultural and Multicultural Education*, 247.

⁶⁵ *Ibidem* 22.

4. Neoconservatisme, de NEH en Lynne Cheney

4.1. Neoconservatisme

De opkomst van cultuurrelativisme, multiculturalisme en postmodernisme hadden het vertrouwen in een eenduidige werkelijkheid geschaad voor degenen die zich niet achter de positie van de liberaal progressieven schaalden. Hoewel deze perspectieven voor een evenwichtiger geschiedwetenschap zorgden, rees ook de vraag of geschiedkundig onderwijs nog kon bijdragen aan gedeelde morele waarden.⁶⁶

Een nieuwe politieke stroming die veel invloed zou uitoefenen op zowel nationaal als internationaal beleid boog zich over deze vraag: het neoconservatisme. Hoewel neoconservatieve tendensen al in de jaren zestig aanwezig waren, kreeg het neoconservatisme pas eind jaren zeventig haar naam en brede maatschappelijke invloed.⁶⁷ Deze beweging ontstond uit zowel politiek linkse als politiek rechtse stromingen.⁶⁸

Vanuit politiek rechtse stromingen ontstond het neoconservatisme uit angst voor verlies van de universaliteit van de van origine blank-Europese Amerikaanse morele waarden.⁶⁹ Cultuurrelativisme en multiculturalisme hadden tijdens het presidentschap van Lyndon B. Johnson deze universaliteit in gevaar gebracht. Politiek rechtse stromingen legden de schuld van het morele verval bij het relativisme en de vergrote rol van de overheid. Adam L. Fuller stelt in zijn boek *Taking the Fight to the Enemy: Neoconservatism and the Age of Ideology*, waarin hij het ontstaan van neoconservatisme beschrijft, dat dankzij de positieve economische ontwikkelingen politiek rechts zich genoodzaakt voelde juist steun te betuigen aan de grotere rol van de overheid.⁷⁰ Neoconservatisme ontstond uit de hoop door overheidssteun machtsposities in te nemen en zo het veronderstelde morele verval tegen te kunnen gaan.⁷¹ Politicologe Wendy Brown beaamt dit in haar definitie van het neoconservatisme:

⁶⁶ Pal Singh, 'Culture/wars', 499.

⁶⁷ Wendy Brown, 'American Nightmare: Neoliberalism, Neoconservatism and De-Democratization', *Political Theory* 34 (2006) 690-714, aldaar 697.

⁶⁸ Brown, 'American Nightmare', 697.

⁶⁹ Ibidem.

⁷⁰ Fuller, *Taking the Fight to the Enemy*, 264.

⁷¹ Brown, 'American Nightmare', 697.

[Neoconservatism is] animated by an overtly avowed power drive, by angst about the declining or crumbling status of morality within the West, and by a concomitant moralization of a certain imaginary of the West and its values . [...] [The] endorsement of state power, and attribution of moral authority to the state, is at odds with liberalism in every sense of the word.⁷²

Politiek linkse stromingen die zich niet konden vinden in de visie van liberaal progressieven zagen liberalisme als oorzaak van het morele verval.⁷³ Vanuit het liberalisme ontstond een individualistische maatschappij, waarin morele waarden niet langer universeel waren.⁷⁴ Modernisme, relativisme en individualisme veroorzaakten volgens hoogleraar internationale betrekkingen Michael C. Williams voor ‘politics of self-interest’⁷⁵, eigengereidheid zonder moreel kader. Hoogleraar onderwijs Michael A. Peters noemt dit in ‘Leo Strauss and the neoconservative critique of the liberal university’, de crisis van de moderne samenleving: ‘The ‘crisis of modernity’ [...] reveals itself in the fact that ‘modern western man’ no longer believes he can distinguish right from wrong.’⁷⁶ Politiek linkse stromingen verenigden zich in het neoconservatisme om te strijden tegen de principes van cultuurrelativisme, dat het bestaan van universele morele waarden onderuit had gehaald. Volgens Peters vonden neoconservatieven namelijk dat de aanhangers van het cultuurrelativisme niet in staat waren het morele verval binnen de maatschappij te zien.⁷⁷

De ideologische missie die linkse- en rechtse politieke stromingen verenigden in het neoconservatisme, zorgde ervoor dat het neoconservatisme in korte tijd een veelbesproken stroming werd die veel macht verkreeg.⁷⁸ De oorsprong van de ideologie is volgens Michael A. Peters te herleiden naar het werk van Leo Strauss (1899-1973), een Duitse ideeënhistoricus. Strauss wees voor het eerst op liberalisme en relativisme als veroorzakers van het morele verval van de samenleving. De hoogleraar sociologie, Irving Kristol, wordt echter gezien als grondlegger van de stroming. Hij droeg bij aan de bekendheid van de stroming en maakte in de jaren zeventig van de term ‘neoconservatisme’, dat in eerste instantie gebruikt werd om de stroming te ridiculiseren, een serieuze definitie. In 1979 stond hij op de voorpagina van *Esquire* aangeduid als: ‘... the godfather of the most powerful new

⁷² Brown, ‘American Nightmare’, 697.

⁷³ Bérubé en Nelson, *Higher education under fire*, 313.

⁷⁴ Peters, ‘Leo Strauss’, 19.

⁷⁵ Michael C. Williams, ‘What is the national interest? The neoconservative challenge in IR theory’, *European Journal of International Relations* 11 (2005) 307-337, aldaar 313.

⁷⁶ Peters, ‘Leo Strauss’, 22.

⁷⁷ Williams, ‘What is national interest?’, 314.

⁷⁸ Brown, ‘American Nightmare’, 697.

political force in America – Neoconservatism.’⁷⁹ Hij publiceerde het tijdschrift *The National Interest* (1985-2001) waarin hij neoconservatisme als oplossing voorstelde voor het morele verval. Kristol had een progressief liberale achtergrond, maar hij deed hier na de jaren zestig afstand van. Een bekend citaat van Kristol is: ‘[A neoconservative is] a liberal who has been mugged by reality.’⁸⁰

Door het neoconservatisme werd er teruggегреpen naar de oude Amerikaanse morele waarden en werden ze opnieuw gedefinieerd.⁸¹ Het teruggrijpen naar deze waarden moest het individualisme tegengaan en ruimte geven aan een ideologisch sterk, toekomstgericht en naar buiten gekeerd vooruitstrevend Amerikaans nationalisme.⁸²

De steunbetuiging van de neoconservatieven aan de grotere rol van de overheid wierp haar vruchten af. Neoconservatieven wisten tijdens de Nixon regering in de jaren zeventig en tijdens de Reagan regering in de jaren tachtig, politieke machtsposities in te nemen.⁸³ Ronald Reagan, die van 1981 tot 1989 president van Amerika was, werkte samen met de neoconservatieven om de Amerikaanse morele waarden te beschermen en te verspreiden.⁸⁴ Zo kon de overheid, gesteund door het neoconservatisme, internationaal het morele kompas bepalen en de oorlog verklaren aan eenieder die zich tegen de Amerikaanse morele waarden keerde.⁸⁵ Weinig ideologieën hebben volgens Michael C. Williams zoveel invloed gehad op internationale relaties als het neoconservatisme.⁸⁶

4.2. Onderwijshervormingen in de Geesteswetenschappen

Tijdens de jaren tachtig en negentig bereikten de neoconservatieven machtsposities binnen onderwijsinstellingen. Neoconservatisme is een orthodoxe ideologie, maar progressief in beleid, waardoor deze stroming veel teweeg kon brengen in de onderwijsdiscussie.

Neoconservatieven geloofden dat onderwijs kon bijdragen aan maatschappelijke en culturele eenheid.⁸⁷

⁷⁹ Esquire archief, ‘Februari 13, 1979’ (versie 13 februari 1979) <http://archive.esquire.com/issue/19790213> (21-11-2017).

⁸⁰ N.Y. Times, ‘Irving Kristol: Patron Saint of the New Right’ (versie 6 December 1981) <http://www.nytimes.com/1981/12/06/magazine/irving-kristol-patron-saint-of-the-new-right.html> (21-11-2017).

⁸¹ Fuller, *Taking the fight to the enemy*, 263.

⁸² Williams, ‘What is national interest?’, 317.

⁸³ Symcox, *Whose history?*, 40- 41.

⁸⁴ *Ibidem*, 40.

⁸⁵ Wolfson, ‘Conservatives and neoconservatives’, 223.

⁸⁶ Williams, ‘What is national interest?’, 307.

⁸⁷ Milton Goldberg en James Harvey, ‘A nation at risk: The report of the national commission on excellence in education’, *The Phi Delta Kappan* 65 (1983): 14-18, aldaar 14.

Het doel van het onderwijs werd vanaf het einde van de jaren zeventig binnen onderwijsinstellingen vooral omschreven als het bereiken van ‘educational excellence’⁸⁸, het bereiken van ‘excellentie’. Op de website de *US Department of Education* staat het volgende:

The mission of the Department of Education is to promote student achievement and preparation for global competitiveness by fostering educational excellence and ensuring equal access.⁸⁹

De nadruk op excellentie in het onderwijs is relevant, omdat hieronder duidelijk zal worden dat er in de jaren tachtig een afname van excellentie werd gesignaleerd, die ervoor zorgde dat neoconservatieven hun ideologische missie binnen het geesteswetenschappelijk onderwijs konden doorvoeren.

In 1983 schreef historicus Diane Ravitch in haar boek *The Troubled Crusade* lovend over de onderwijshervormingen van de jaren zestig en de positieve effecten van cultuurrelativisme en multiculturalisme. Excellentie werd bereikt dankzij de toegankelijkheid van het onderwijs en Ravitch schreef over de ‘heroïsche’ verspreiding van het onderwijs onder Amerikaanse burgers, zonder onderscheid in onder andere ras en klasse.⁹⁰

De hervormingen kwamen vlak na de publicatie van Ravitch onder vuur te liggen en ook Ravitch zelf kwam terug op haar eerdere analyse. De hoeveelheid aan perspectieven binnen het multiculturele onderwijs zorgde voor nog grotere onderlinge verschillen in het historisch onderwijs tussen curricula, dat al van staat tot staat verschilde. Historicus Jonathan Zimmerman beaamt dit in zijn boek *Whose America?: Culture wars in the public schools* en analyseert dat dit onder de Amerikaanse burger voor onzekerheid zorgde over basiskennis: ‘Citizens enter the arena of curriculum so that a particular view or attitude will find a place within it. The last thing they want, it seems, is a multiplicity of perspectives.’⁹¹ De veelheid aan perspectieven had tot gevolg dat er geen eenduidige basiskennis meer bestond binnen de geschiedschrijving en er onduidelijkheden ontstonden over wat studenten nu eigenlijk dienden te leren. De neoconservatieven gebruikte de onzekerheden om hun ideologische missie na 1979 tot uiting te brengen binnen de onderwijsinstellingen en in publicaties.⁹²

⁸⁸ U.S. Department of Education, ‘About ED/ What We Do’, <https://www2.ed.gov/about/what-we-do.html> (6-1-2018).

⁸⁹ Ibidem.

⁹⁰ Symcox, *Whose history?*, 53 – 54.

⁹¹ Jonathan Zimmerman, *Whose America?: Culture wars in the public schools* (Cambridge 2009) 223.

⁹² Symcox, *Whose history?*, 41.

In 1981 werd vanuit de *US Department of Education* de *National Commission on Excellence in Education* opgericht om de stand van zaken binnen het hoger onderwijs te onderzoeken.⁹³ Onder leiding van de neoconservatieve minister van onderwijs Terrel H. Bell werd in 1983 het rapport *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* uitgegeven, waarin werd gesteld dat het Amerikaanse onderwijs op veel gebieden faalde.⁹⁴ De excellentie van de curricula van Amerikaanse scholen zou in gevaar zijn en andere landen zouden zelfs voorlopen op het gebied van onderwijs.⁹⁵ In de inleiding staat:

Our Nation is at risk. Our once unchallenged preeminence in [higher education] is being overtaken by competitors throughout the world. [...] the educational foundations of our society are presently being eroded by a rising tide of mediocrity that threatens our very future as a Nation and a people.⁹⁶

De onderzoeken naar onder andere het niveau van leerkrachten, testresultaten en afstudeercijfers die gebruikt werden, lieten een daling van studentenprestaties zien.⁹⁷ In het rapport werd het belang van onderwijs als instrument voor het creëren van eenheid binnen de VS benadrukt: '[...]education is the common bond of a pluralistic society and helps tie us to other cultures around the globe[...].'⁹⁸ Het rapport werd aan 200 leiders op het gebied van politiek, onderwijs en industrie gepresenteerd in 1983 en werd breed besproken op televisie in onder andere *Good Morning America* en in de weekbladen *Time* en *Newsweek*.⁹⁹ Het rapport zou volgens Bell een keerpunt zijn voor het onderwijs en met name het geesteswetenschappelijk onderwijs.¹⁰⁰ Hij zou gelijk krijgen.

Een jaar na *A Nation at Risk* publiceerde Diane Ravitch samen met R. T. Fancher en Chester E. Jr. Finn *Against Mediocrity: The Humanities in America's High Schools*, waarin ook zij constateerden dat vooral binnen het geesteswetenschappelijk onderwijs middelmatig gepresteerd werd door leerlingen. Ravitch benadrukte het belang van het geesteswetenschappelijk onderwijs: '[...] if the sciences teach one what it is to understand

⁹³ U.S. Department of Education, 'About ED/ What We Do', <https://www2.ed.gov/about/what-we-do.html> (6-1-2018).

⁹⁴ Symcox, 'Whose History', 42.

⁹⁵ Goldberg en Harvey, 'A Nation at Risk', 14.

⁹⁶ National Commission on Excellence in Education, 'A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform,' *The Elementary School Journal* 84 (1983)112-130, aldaar 112.

⁹⁷ Goldberg en Harvey, 'A nation at risk', 15.

⁹⁸ Ibidem, 18.

⁹⁹ Ibidem, 14.

¹⁰⁰ Ibidem, 14.

and follow certain rules by which the universe is governed and by which some knowledge is ordered, the humanities teach one about freedom and wisdom.’¹⁰¹

Allan Bloom publiceerde in 1987 het boek *The Closing of the American Mind*. Bloom constateerde dat er een crisis in het geesteswetenschappelijk onderwijs was ontstaan, omdat het multiculturele curriculum geen duidelijke inhoud zou hebben.¹⁰² Hij analyseerde dat de basiskennis van studenten afgenomen was door de nadruk op basisvaardigheden en omdat leerkrachten binnen het geesteswetenschappelijk onderwijs onder druk stonden om politiek correct les te geven.¹⁰³ Bloom stelde een terugkeer naar een nadruk op inhoudelijke kennis voor, gebaseerd op ‘America’s greatest thoughts’¹⁰⁴, waarmee hij verwees naar het blank-Europese perspectief op de Amerikaanse morele waarden. Het boek stond achttien weken op de *New York Times* bestseller lijst.¹⁰⁵ De multiculturele geschiedenis werd in de pers besproken als een ‘[...] attack on dead white men and western civilization in general’.¹⁰⁶

Als gevolg van deze publicaties werd in 1987 de *Bradley Commission on History in the Schools* opgezet aangezien de discussie vooral over de invulling van het vak geschiedenis ging.¹⁰⁷ In 1988 werd door de commissie het invloedrijke rapport *Building a History Curriculum* uitgegeven.¹⁰⁸ Het rapport bestond uit 17 essays van belangrijke historici die in de conclusie het volgende vaststelden: ‘Perhaps the greatest challenge facing historians is the need for new syntheses of the growing, variegated body of historical knowledge.’¹⁰⁹

De crisis in het geesteswetenschappelijk onderwijs werd breed gepubliceerd en resulteerde in een versterking van de neoconservatieve invloed, zoals de aanstelling van Terrel H. Bell als hoofd van *National Commission on Excellence in Education* laat zien.¹¹⁰

¹⁰¹ Chester E. Finn, Jr., Diane Ravitch, & Robert T. Fancher, *Against mediocrity: The humanities in America’s high schools* (New York 1984) 244.

¹⁰² Bloom, *The closing*, 321.

¹⁰³ *Ibidem*, 318.

¹⁰⁴ *Ibidem*, 312.

¹⁰⁵ Symcox, *Whose history?*, 63.

¹⁰⁶ Richard Jensen, ‘The Culture Wars, 1965-1995: A Historian’s Map’, *Journal of Social History* (1995) 17-37, aldaar 21-22.

¹⁰⁷ Symcox, *Whose history?*, 81.

¹⁰⁸ *Ibidem*, 81.

¹⁰⁹ The Bradley Commission on History in Schools, ‘Building a history curriculum: Guidelines for teaching history in schools’, *History Teacher* (1989) 7-35, aldaar 33.

¹¹⁰ Symcox, *Whose history?*, 41.

4.3. De National Endowment for the Humanities en Lynne Cheney

Vanaf 1986 rapporteerde Lynne Cheney vanuit de *National Endowment for the Humanities* over deze crisis in officiële overheidsdocumenten.¹¹¹ De *National Endowment for the Humanities* (NEH) werd in 1965 opgericht onder het presidentschap van Lyndon B. Johnson nadat uit onderzoek was gebleken dat het geesteswetenschappelijk onderwijs op veel gebieden verbeterd kon worden.¹¹² Deze conclusie kwam voort uit de multiculturele hervormingen die de liberaal progressieven wilden doorvoeren in het geesteswetenschappelijk onderwijs. Ook de NEH legde de nadruk op excellentie:

Because democracy demands wisdom, NEH serves and strengthens our republic by promoting excellence in the humanities and conveying the lessons of history to all Americans.¹¹³

Vlak na de oprichting van de NEH werd de instantie volgens historicus Richard Jensen door neoconservatieven een ‘federal feedbox for liberalism’ genoemd.¹¹⁴ Omdat de NEH de neoconservatieve missie aanvankelijk niet steunde, streefden de neoconservatieven naar stopzetting van de overheidsfinanciering van de NEH. Dit mislukte omdat de NEH de culturele participatie bevorderde en dit doel breed gesteund werd.¹¹⁵ Vervolgens probeerden neoconservatieven tijdens het presidentschap van Ronald Reagan de controle van de NEH over te nemen.¹¹⁶

In 1981 namen neoconservatieven voor het eerst de leiding van de NEH over door de aanstelling van William Bennet. De NEH kreeg echter pas tussen 1986 en 1993 daadwerkelijke invloed toen Lynne Cheney door Reagan als hoofd werd aangewezen. Onderwijsdeskundige John K. Wilson stelt in zijn boek *The myth of political correctness: The conservative attack on higher education* dat Cheney van de NEH een neoconservatief politiek bolwerk maakte.¹¹⁷ Cheney zorgde er namelijk voor dat de werknemers van de NEH voor het overgrote deel neoconservatief waren.¹¹⁸ Volgens historicus Richard Jensen oefende de NEH

¹¹¹ Symcox, *Whose history?*, 165.

¹¹² National Endowment for the Humanities, ‘About NEH: How NEH Got Its Start’, <https://www.neh.gov/about/history> (30 november 2017).

¹¹³ National Endowment for the Humanities, ‘Home: About NEH’, <https://www.neh.gov/about> (11 augustus 2017).

¹¹⁴ Jensen, ‘The Culture Wars’, 19.

¹¹⁵ *Ibidem*.

¹¹⁶ *Ibidem*.

¹¹⁷ John K. Wilson, *The myth of political correctness: The conservative attack on higher education* (Durham 1995) 58.

¹¹⁸ Jensen, ‘The Culture Wars’, 20.

vooral invloed uit omdat bekende mensen, zoals Lynne Cheney, lid waren van de organisatie.¹¹⁹ Hoewel de macht van de NEH oorspronkelijk officieel beperkt was zorgde Cheney's bekendheid ervoor dat de instelling veel teweeg kon brengen.

Lynne Vincent Cheney, geboren op 14 augustus 1941, behaalde haar Bachelor en Master of Arts in Colorado en een Ph.D. met een specialisatie in negentiende-eeuwse Britse Literatuur aan de Universiteit in Wisconsin.¹²⁰ Ze gaf Engelse les op verschillende colleges in zowel haar thuisstaat Wyoming als in Washington, D.C. Ze raakte daardoor al snel geïnteresseerd in onderwijs en met name geschiedenis en hechtte belang aan de kennis van jongeren over de leiders, gebeurtenissen en ideeën die de VS vorm hadden gegeven.¹²¹ Cheney trouwde in 1964 met de neoconservatieve Dick Cheney, die uiteindelijk in 2001 de 46^e vicepresident onder George W. Bush zou worden.

Cheney zag net als veel (neo)conservatieven geschiedenis als een moreel kompas voor de maatschappij en verbond geschiedenis met de nationale culturele identiteit. Ze was een aanhanger van de traditionele geschiedschrijving en deelde in de overtuigingen van historici zoals Kenneth Jackson, die stelde dat: 'American history tell[s] us who we are and who we are becoming, the history of Western Civilization reveal[s] our democratic political heritage and its vicissitudes [...].'¹²² Voor Cheney was geschiedenis de lijm die de Amerikaanse natie bij elkaar moest houden. Ze streed tegen het idee dat een gedeelde werkelijkheid niet bestond.¹²³

Haar neoconservatieve missie hield stand door de jaren heen. Zo schreef ze in 1996 het boek *Telling the Truth*, waarin ze het effect van postmodernisme op de geesteswetenschappen onderzocht.¹²⁴ Heden ten dage is Cheney lid van de *American Enterprise Institute*, een neoconservatieve denktank, waar ze zich bezig houdt met onderwijs.¹²⁵ Volgens onderwijsdeskundige Michael A. Peters was en is Cheney: '[...] obsessed with 'truth', the 'denial of absolute truth' and the 'effects of postmodern relativism' evident in American education.'¹²⁶

¹¹⁹ Jensen, 'The Culture Wars', 20.

¹²⁰ 4uth, 'Lynne V. Cheney', <http://www.4uth.gov.ua/usa/english/politics/bios/mrscheney.html> (3 oktober 2017).

¹²¹ National Association of Scholars, 'Scholar: Lynne V. Cheney', <http://www.aei.org/scholar/lynne-v-cheney/> (3 december 2017).

¹²² Kenneth Jackson, in: Symcox, *Whose history?*, 81.

¹²³ Lynne V. Cheney, 'Telling the Truth. A Report on the State of the Humanities in Higher Education', Archieff Educational Resources Information Center, ED 350 93, *National Endowment for the Humanities* (Washington D.C. 1992) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED350936.pdf> (18 januari 2018) 1.

¹²⁴ 4uth, 'Lynne V. Cheney'.

¹²⁵ American Enterprise Institute, 'About', <http://www.aei.org/about/> (8 januari 2018).

¹²⁶ Peters, 'Leo Strauss', 17.

In 1986 kreeg Cheney opdracht van het Congres en Reagan om een onderzoek op te zetten en te financieren vanuit de NEH naar de status van geschiedenisonderwijs op middelbare scholen. Het kennisniveau onder middelbare school leerlingen over de Amerikaanse geschiedenis werd aan de hand van tentamenvragen onderzocht en de resultaten werden in 1987 in het boek *What Do Our 17-Year-Olds Know?* gepubliceerd.¹²⁷ 54,5% van de tentamen vragen werden goed beantwoord door de gemiddelde student. De resultaten werden in de pers breed uitgemeten.¹²⁸ De prestaties van studenten binnen het geesteswetenschappelijk onderwijs werden in de pers aangevoerd als bewijs voor de middelmatigheid van het historisch onderwijs, hoewel na analyse van het onderzoek duidelijk wordt dat de resultaten nooit vergeleken zijn met resultaten uit voorgaande jaren.

Na dit onderzoek kreeg de NEH opdracht van het Congres elke twee jaar te rapporteren over de status van het geesteswetenschappelijk onderwijs.¹²⁹ Vanuit de NEH werden officiële overheidsrapporten gepubliceerd die de neoconservatieve missie voor het Congres en de Amerikaanse burger bewijsmatig moesten onderbouwen.¹³⁰ De rapporten werden ook breed gesteund in de pers door onder anderen de prominente columnisten van de neoconservatieve *National Association of Scholars* (NAS), die in 1987 werd opgezet.¹³¹

4.4. Inhoud van de Rapporten

Onder Cheney's naam verschenen vijf officiële rapporten die het middelmatige kennisniveau binnen het geesteswetenschappelijk onderwijs en met name het geschiedenisonderwijs aan de kaak stelden.¹³² Ik bespreek er hier drie, omdat er veel herhalingen in de rapporten voorkomen en ze inhoudelijk allemaal verwijzen naar het relativisme, multiculturalisme en postmodernisme.

Het eerste rapport onder haar naam *American Memory: A Report on the Humanities in the Nation's Public Schools* werd in 1987 gepubliceerd. In de conclusie staat dat het geesteswetenschappelijke onderwijs faalde: 'history, literature, and languages are

¹²⁷ Diane Ravitch en Chester E. Finn, Jr., *What do our 17-year-olds know?: A report on the first national assessment of history and literature* (New York 1987) 46.

¹²⁸ Ravitch en E. Finn, Jr., *What do our 17-year-olds know?*, 46.

¹²⁹ Lynne V. Cheney, 'Humanities in America. A Report to the President, the Congress, and the American People', Archief Educational Resources Information Center, ED 303 408, *National Endowment for the Humanities* (Washington, D.C. 1988) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED303408.pdf> (18 januari 2018) 1.

¹³⁰ Jensen, 'The culture wars', 20.

¹³¹ National Association of Scholars, 'About NAS: NAS Overview', <https://www.nas.org/about/overview> (14 september 2017).

¹³² 4uth, 'Lynne V. Cheney'.

inadequately taught, and most students fail to learn important knowledge about their shared past and culture.’¹³³ Cheney schreef het rapport aan de hand van de informatie die was voortgekomen uit de samenwerking met deskundigen en geïnteresseerden van en in het geesteswetenschappelijk onderwijs. Cheney stelt: ‘[...] they agreed that there is reason for serious concern about humanities education in U.S. schools.’¹³⁴ Dit was voor Cheney de reden om een voorstel te doen voor een nationaal samenwerkingsverband om de crisis in het geesteswetenschappelijk onderwijs op te lossen.

In september 1988 volgde er een tweede rapport: *Humanities in America: A Report to the President, the Congress, and the American People*. Hierin stelde Cheney zich een enorm consensusverband voor tussen politici, culturele organisaties, universiteiten en burgers. In een consensusverband wordt er net zo lang overlegd tot het maximaal haalbare wordt bereikt, waar iedereen nog mee instemt. Ook wilde ze dat televisie, film en boeken werden gebruikt om het belang van geesteswetenschappelijk onderwijs verder onder de aandacht te brengen.¹³⁵ Cheney wilde dat er tijd en ruimte geïnvesteerd werden in het geesteswetenschappelijk onderwijs, zodat de kern van met name geschiedenis opnieuw kon verwijzen naar ‘the great figures of the past.’¹³⁶ Volgens Cheney was de crisis namelijk ontstaan als gevolg van een ‘refusal to remember’.¹³⁷ In *American Memory* constateert zij dat dit voortkwam uit de nadruk op basisvaardigheden en procesmatige geschiedschrijving in plaats van op inhoudelijke basiskennis:

Long relied upon to transmit knowledge of the past to upcoming generations, our schools today appear to be about a different task. Instead of preserving the past, they more often disregard it, [...] the culprit is "process" the belief that we can teach our children *how* to think without troubling them to learn anything worth thinking about, the belief that we can teach them *how* to understand the world in which they live without conveying to them the events and ideas that have brought it into existence.¹³⁸

Hoewel Cheney beargumenteerde dat zowel het proces als de inhoud en feitenkennis van geschiedenis belangrijk waren voor een genuanceerd beeld, vond ze dat dat het

¹³³ Lynne V. Cheney, ‘American memory: A report on the humanities in the nation’s public schools’, Archief Educational Resources Information Center, ED 283 775, *National Endowment for the Humanities* (Washington, D.C. 1987) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED283775.pdf> (18 januari 2018) 1.

¹³⁴ Cheney, ‘American memory’, 6.

¹³⁵ Cheney, ‘Humanities in America’, 36-37.

¹³⁶ Cheney, ‘American memory’, 31.

¹³⁷ *Ibidem*, 10.

¹³⁸ *Ibidem*, 10.

toetsingsapparaat te veel gebaseerd was op de vaardigheden van studenten en scholieren, zoals bijvoorbeeld kritisch denken. Hierdoor zou de basiskennis op scholen volgens Cheney worden verwaarloosd.¹³⁹ Cheney verbond de teloorgang van de basiskennis die zij in haar rapporten beschreef met een afname van een gedeelde nationale culturele identiteit.¹⁴⁰ In *American Memory* beschrijft ze dit als volgt:

Indeed, we put our sense of nationhood at risk by failing to familiarize our young people with the story of how the society in which we live came to be. Knowledge of the ideas that have molded us and the ideals that have mattered to us functions as a kind of civic glue. [...] they help us all, no matter how diverse our backgrounds feel part of a common undertaking.¹⁴¹

Als oplossing voor de verwaarlozing van basiskennis, opperde Cheney een terugkeer naar 'Academic Freedom'.¹⁴²

In het rapport uit 1992, *Telling the Truth. A Report on the State of the Humanities in Higher Education* omschrijft Cheney 'Academic freedom' als volgt: 'The principal rationale for academic freedom - and the tenure that protects it- is that it makes possible the disinterested pursuit of knowledge.'¹⁴³ Volgens Cheney waren de multiculturele, postmodernistische en cultuurrelativistische hervormingen debet aan angst om geschiedenis als feit te verkondigen.¹⁴⁴ 'Truth and beauty and excellence are regarded as irrelevant; questions of intellectual and aesthetic quality, dismissed.'¹⁴⁵ Liberaal progressieve historici probeerden volgens Cheney niet langer objectief te blijven en gebruikte geschiedenisonderwijs om een politieke agenda te ondersteunen.¹⁴⁶ Ze stelde dat leerlingen met een afwijkende mening konden rekenen op: 'ostracism both by their classmates and their professors.'¹⁴⁷ Voor Cheney kwam hier de politieke correctheid uit voort die Allan Bloom voor het eerst had beschreven.

Volgens Cheney veroorzaakte politieke correctheid samen met bureaucratisering van het onderwijs voor het tegenhouden van neoconservatieve hervormingen. Uit haar rapporten blijkt dat Cheney streefde naar nationale hervormingen zodat leerkrachten weer in staat waren

¹³⁹ Cheney, 'American memory', 14.

¹⁴⁰ Ibidem, 31.

¹⁴¹ Ibidem, 12.

¹⁴² 4uth, 'Lynne V. Cheney'.

¹⁴³ Cheney, 'Telling the truth', 29.

¹⁴⁴ Bérubé en Nelson, *Higher education under fire*, 6.

¹⁴⁵ Cheney, *Humanities in America*, 18.

¹⁴⁶ Cheney, 'Telling the truth', 1.

¹⁴⁷ Ibidem.

om les te geven over de levens uit het verleden, zonder op de nek gezeten te worden door bestuurders en bureaucraten die controleerden of alles wel politiek correct was.¹⁴⁸

Cheney gaf advies over hoe deze nationale hervormingen eruit moesten zien. Het idee dat specialistische kennis een betere wetenschappelijke basis heeft dan brede kennis werd volgens Cheney steeds populairder en moest tegengegaan worden.¹⁴⁹ Ze betoogt: ‘As specialization becomes ever narrower, the humanities tend to lose their significance and centrality. The large matters they address can disappear in a welter of detail.’¹⁵⁰ Als alle onderwerpen los worden besproken, verliezen ze volgens Cheney derhalve hun significantie die voor Cheney zo belangrijk was:

Our students need [...] to understand our democratic institutions, to know their origins in Western thought, to be familiar with how and why other cultures have evolved differently from our own. They need to read great works of literature, thus confronting questions of good and evil, freedom and responsibility that have determined the character of people and nations.¹⁵¹

Cheney besprak hier de oorsprong van de VS in ‘Western thought’ die zij identificeerde met de blank-Europese origine van de Amerikaanse morele waarden. Ze wilde het blank-Europese perspectief terugbrengen in het geschiedenisonderwijs omdat ze geloofde dat de Amerikaanse burger anders niet in staat zouden zijn onderscheid te maken tussen goed en kwaad.

Hoewel Cheney accepteerde dat de Amerikaanse maatschappij ontstaan was vanuit verschillende culturele invloeden, dacht ze dat een pluralistisch, multicultureel curriculum de nationale eenheid zou bedreigen.¹⁵² Cheney, maar ook bijvoorbeeld de eerder besproken onderwijsdeskundige Diane Ravitch, waren beiden kritisch ten opzichte van pluralisme. Cheney’s idee voor nationale hervormingen behelsde een inclusieve geschiedenis, maar wel vanuit een blank-Europese origine: ‘...a narrative history that would embrace differences, yet subsume them within the larger story of a shared national identity.’¹⁵³

Cheney leek zich niet bewust te zijn van haar eigen blank-Europese perspectief, of zag dit nu eenmaal als de enige mogelijkheid om een nationale culturele identiteit te vormen. Hoewel Cheney het belang van objectieve kennis benadrukte, was de ideologie die ze

¹⁴⁸ Cheney, ‘American memory’, 31.

¹⁴⁹ Cheney, ‘Humanities in America’, 14.

¹⁵⁰ *Ibidem*, 14.

¹⁵¹ Cheney, ‘American memory’, 15.

¹⁵² Symcox, *Whose history?*, 76.

¹⁵³ *Ibidem*.

uiteenzette in haar rapporten niet objectief. John K. Wilson definieerde de NEH onder leiding van Cheney daarom ook als een neoconservatief politiek bolwerk. In de jaren negentig werd de onderwijsdiscussie, gevoerd door neoconservatieven en liberaal progressieven, onderdeel van een maatschappelijke discussie over de nationale culturele identiteit.

5. De National History Standards en de Controverse

5.1. Culture Wars en Consensus

In hoofdstuk 2 is duidelijk geworden dat de multiculturele, postmodernistische en relativistische geesteswetenschappelijke onderwijshervormingen door neoconservatieven werden beschouwd als een '[...]minority plot to "disunite America".'¹⁵⁴ Lynne Cheney probeerde in reactie hierop in haar rapporten geesteswetenschappelijk onderwijs te verbinden met de nationale culturele identiteit. Dit leidde eind jaren tachtig en in de jaren negentig tot een 'cultuuroorlog'¹⁵⁵ over de invulling van het geesteswetenschappelijk onderwijs.

In 1991 schreef de socioloog James Davidson Hunter het boek *Culture Wars: The Struggle to Define America*. Hij beargumenteerde in dit veelbesproken boek dat er een ware culturele oorlog woedde tussen links progressieve en rechts orthodoxe groeperingen over de nationale culturele identiteit.¹⁵⁶ Volgens Hunter ontstonden de 'cultuuroorlogen' uit ideologische 'world-views'¹⁵⁷ die niet met elkaar te verbinden waren: 'It is the commitment to different and opposing bases of moral authority and the world views that derive from them that creates deep cleavages between antagonists in the contemporary culture war.'¹⁵⁸ Ik leg dit graag uit aan de hand van het verschil in interpretatie van de Amerikaanse morele waarde van vrijheid. Door linkse progressieven werd de waarde van vrijheid zo breed mogelijk gedefinieerd, omdat het volgens hen zou zorgen voor acceptatie van culturele verschillen. Voor neoconservatieven resulteerde de brede definitie van vrijheid juist in 'politics of self-interest' en daardoor een afname van naleving van de Amerikaanse morele waarden. Deze cultuuroorlog ontstond op het gebied van geesteswetenschappelijk onderwijs omdat er vanuit verschillende perspectieven naar de geschiedkunde werd gekeken.

Lynne Cheney had zich vanuit de NEH opgesteld als onderwijsdeskundige. Zij verwierf morele autoriteit op het gebied van geesteswetenschappelijk onderwijs en verbond dat met de nationale culturele identiteit.¹⁵⁹ De formuleringen van Cheney hadden veel invloed omdat haar 'culture war' om een specifieke sociale en culturele kwestie ging: de invloed en

¹⁵⁴ Pal Singh, 'Culture/Wars', 472.

¹⁵⁵ James Davidson Hunter, *Culture wars: The struggle to define America* (New York 1991) 43.

¹⁵⁶ Peters, 'Leo Strauss', 24.

¹⁵⁷ Hunter, *Culture wars*, 43.

¹⁵⁸ Ibidem.

¹⁵⁹ Ibidem, 117.

het belang van geschiedenis. Volgens Hunter zijn dit soort ideeën, de ideeën die baat hebben bij de promotie van specifieke sociale/culturele kwesties, het sterkst.¹⁶⁰

De heftige debatten in het kader van de ‘culture wars’ zorgden er uiteindelijk voor dat onderwijsbeleid dat de middelmatigheid tegen moest gaan, niet of slecht doorgevoerd kon worden. In 1987 werkten Diane Ravitch en Charlotte Crabtree aan het *California History/Social Sciences Framework* in de hoop afspraken te maken over geschiedenis curricula in California. Vanuit dit initiatief werden leerboeken geschreven die beiden stromingen tevreden moesten stellen.¹⁶¹ De leerboeken die uiteindelijk gepubliceerd werden, zouden volgens links progressieven te ‘Eurocentrisch’ zijn: ‘[...] the books treated indigenous peoples and enslaved peoples as though their experiences were essentially no different from those of European immigrants.’¹⁶² Elke aanpassing binnen curricula werd door de neoconservatieven ofwel de liberaal progressieven afgekeurd.

In een poging de controverse die was ontstaan op te lossen werd er in 1990 een onderwijscomité opgezet door onderwijsdeskundige Thomas Sobol. Het comité bestond uit orthodoxe en progressieve denkers en wetenschappers zoals Charlotte Crabtree en Diane Ravitch, die uiteindelijk tot een consensus kwamen. Helaas werd het resultaat van de samenwerking, het rapport *One Nation Many Peoples: A Declaration of Cultural Interdependence*, opnieuw bekritiseerd in *Times Magazine* waardoor het voor meer controverse zorgde.¹⁶³

Naast de controverse was er wel een consensus ontstaan over de noodzaak van veranderingen binnen het geesteswetenschappelijk onderwijs. Hoewel er geen overeenstemming over de inhoud van geesteswetenschappelijke curricula ontstond werd ‘educational excellence’ door beiden stromingen geprioriteerd. Ook wilden beiden stromingen de bureaucrativering van het van het onderwijs tegengaan, door Lynne Cheney gedefinieerd als een ‘tyrannical machine’.¹⁶⁴ Deze bureaucrativering had er voor gezorgd dat hervormingen moeilijk doorgevoerd konden worden. Er moesten afspraken gemaakt kunnen worden over het curriculum waar beiden groeperingen tevreden mee konden zijn.¹⁶⁵

¹⁶⁰ Hunter, *Culture wars*, 43.

¹⁶¹ Symcox, *Whose history?*, 94.

¹⁶² *Ibidem*, 95.

¹⁶³ *Ibidem*.

¹⁶⁴ Lynne V. Cheney, ‘Tyrranical Machines: A Report on Educational Practices Gone wrong and Our Best Hopes for Setting Them Right’, Archief Educational Resources Information Center, ED 326 533, *National Endowment for the Humanities* (Washington, D.C., 1990) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED326533.pdf> (18 januari 2018) 1.

¹⁶⁵ UCLA History, Gary B Nash en Charlotte Crabtree, ‘Preface’, <https://phi.history.ucla.edu/nchs/preface/> (30 december 2017).

Vanuit dit klimaat van consensus en controverse werden vanuit de regering van George H.W. Bush, die van 1989 tot 1993 president was, voor het eerst *National Education Goals* geformuleerd.¹⁶⁶ Op 18 april 1991 kondigde Bush *AMERICA 2000* aan, waar voor het eerst de noodzaak werd geformuleerd van ‘national standards’¹⁶⁷ in onderwijs.¹⁶⁸ Het beleid werd nationaal goed ontvangen omdat er een consensus was ontstaan dat er ‘world-class standards in education’¹⁶⁹ nodig waren, voornamelijk binnen het curriculum van de geesteswetenschappen.

5.2. National History Standards project

In 1992 ontstond als resultaat hiervan de *National History Standards Project* (NHSP). Dit project werd mogelijk gemaakt dankzij de *National Council on Education Standards and Testing* (NCEST), die in 1992 opgezet was door het Congres om de mogelijkheden met betrekking tot ‘world-class standards in education’ te onderzoeken. Voor de NHSP werd 1,6 miljoen dollar vrijgemaakt door het departement van onderwijs en de NEH.¹⁷⁰ Op 24 januari 1992 werd door de NCEST het volgende gerapporteerd:

In the absence of well-defined and demanding Standards, education in the United States has gravitated toward de facto national minimum expectations. [...] Consumers of education in this country have to settle for far less than they should and for far less than do their counterparts in other developed countries.¹⁷¹

Vorm en inhoud van het project werden bepaald door de NEH en de *National Center for History in the Schools* (NCHS) die in 1988 werd opgezet onder leiding van historicus Gary B. Nash. In samenwerking met de NEH was in 1992 al het boek *Lessons from History: Essential Understanding and Historical Perspective Students Should Acquire* gepubliceerd door de NCHS. Hierin was gepoogd zowel de bekende Amerikaanse helden en gebeurtenissen, alsook de geschiedenissen van diverse minderheden een plaats te geven.¹⁷²

¹⁶⁶ UCLA History, ‘Preface’.

¹⁶⁷ Ibidem.

¹⁶⁸ Ibidem.

¹⁶⁹ Ibidem.

¹⁷⁰ Symcox, *Whose history?*, 96.

¹⁷¹ Ibidem.

¹⁷² Lynne V. Cheney, ‘The End of History’, *Wall Street Journal*, 20 oktober 1994.

Als hoofd van de NEH had Lynne Cheney veel vertrouwen in de NHSP. Omdat Cheney zelf geen historicus was, droeg zij de leiding van dit project over aan de historici Charlotte Crabtree en Gary B. Nash. Aangezien Cheney met Crabtree en Nash samengewerkt had aan *Lessons*, voorzag ze geen problemen. De NHSP ontstond vanuit een vertrouwen in, en de zoektocht naar, een nationale consensus. Deze nationale consensus moest ontstaan over wat ‘excellentie’ in het geven en het leren van geschiedenis inhield en zorgen voor een nieuwe inclusieve geschiedenis waarin beide politieke stromingen zich konden vinden.¹⁷³ Een consensus ontstaat uit een gedeeld doel en kan alleen bereikt worden als meewerkende groeperingen concessies doen. Een consensus is daardoor kwetsbaar, zeker binnen de NHSP, omdat de projectgroep een diverse samenstelling kende. Crabtree en Nash schrijven dat de projectgroep bestond uit:

hundreds of gifted classroom teachers of history; of supervisors, state social studies specialists, and chief state school officers responsible for history in the schools; of dozens of talented and active academic historians in the nation; and of representatives of a broad array of professional and scholarly organizations, civic and public interest groups, parents and individual citizens with a stake in the teaching of history in the schools.¹⁷⁴

De samenwerking was een complex proces van initiatieven, goedkeuringen en revisies die tweeëndertig maanden duurde.¹⁷⁵ De besluitvorming was een moeizaam proces omdat Crabtree en Nash zich dienden te verantwoorden tegenover de *National Council for History Standards*, dat met dertig leden het uitvoerende en creatieve orgaan achter de standards was en aan organisaties zoals de *Association for Supervision and Curriculum Development*.¹⁷⁶ De consensus moest voortkomen uit de academische standpunten van de historici en de neoconservatieve standpunten, beschreven in de rapporten van Lynne Cheney.

De neoconservatieve standpunten waren politiek geëngageerd, dankzij het beargumenteerde belang van de Amerikaanse geschiedenis voor de nationale culturele identiteit. Het project was ontstaan vanuit de neoconservatieve Bush regering die geschiedenis volgens Symcox wilden gebruiken: ‘[...] to legitimate a consensual vision of how society worked.’¹⁷⁷ Voor de invulling van de standards was de kennis van professionele historici noodzakelijk. Dankzij de hervormingen bestond het grootste gedeelte van deze historici uit

¹⁷³ UCLA History, ‘Preface’.

¹⁷⁴ UCLA History, ‘Preface’.

¹⁷⁵ Symcox, *Whose history?*, 97.

¹⁷⁶ UCLA History, ‘Preface’.

¹⁷⁷ Symcox, *Whose history?*, 101.

liberaal progressieven, die sociaal- multiculturele geschiedwetenschap beoefenden.¹⁷⁸ Deze liberaal progressieve historici stonden kritisch tegenover het neoconservatieve beginsel van het project. Ze waren bang dat de standaarden gebruikt zouden worden voor nationale culturele vorming in plaats van voor het beoefenen van een gedegen geschiedwetenschap.¹⁷⁹

Vanuit liberaal progressieve organisaties zoals de *American Historical Association* (AHA) werd kritiek geuit op het boek *Lessons* van Charlotte Crabtree en Gary B. Nash, waar de standards op gebaseerd moesten worden. In *Lessons* werd vooral het belang van basiskennis benadrukt die volgens de liberaal progressieve historici vanuit blank-Europees perspectief was geschreven: '[*Lessons* had] sanitized conflict out of history.'¹⁸⁰ Linda Symcox stelt dat er binnen de NHSP conflict was ontstaan:

Bitter battles were waged over the primacy of Western Civilization in the world history standards, and over the relative weight to be given to historical content (factual knowledge) vis-à-vis the development of critical thinking skills [...].¹⁸¹

De hevigste discussie werd ook volgens onderwijsdeskundige Mary Bicouvaris gevoerd over de positie van de Westerse beschaving binnen de geschiedwetenschap, die vanuit het blank-Europese perspectief was ontstaan.¹⁸² Voor de liberaal progressieve historici was het dankzij de multiculturele hervormingen onmogelijk standards te formuleren vanuit de bestudering van slechts een klein (blank) gedeelte van de Amerikaanse bevolking.¹⁸³

De links progressieve organisaties zoals de AHA waren noodzakelijk voor het slagen van het consensusproject en door de voortdurende kritiek werd *Lessons* ingeruild voor een geheel nieuwe invulling van de standards.¹⁸⁴ De neoconservatieven waren genoodzaakt concessies te doen, omdat het project zonder instemming van alle groeperingen, gedoemd was te falen.¹⁸⁵ Volgens beiden, Linda Symcox en Mary Bicouvaris, was er tijdens het project sprake van een liberaal progressieve overname.¹⁸⁶ De makers en alle medewerkers van het project waren optimistisch over de ontwikkelde standaarden die in 1994 gepubliceerd werden: 'Now there would be one set of history standards that could unify the nation under a single

¹⁷⁸ Symcox, *Whose history?*, 106.

¹⁷⁹ *Ibidem*, 105.

¹⁸⁰ *Ibidem*, 106.

¹⁸¹ *Ibidem*, 101-102.

¹⁸² Mary Bicouvaris, 'National Standards for History: The Struggle behind the Scenes, *The Clearing House* 69 (1996) 136-139, aldaar 138.

¹⁸³ Nash, 'The history standards', 44.

¹⁸⁴ Symcox, *Whose history?*, 103.

¹⁸⁵ Bicouvaris, 'National Standards', 138.

¹⁸⁶ Bicouvaris, 'National Standards', 138 en Symcox, *Whose history?*, 106.

historical narrative, a single story-well-told.’¹⁸⁷ Crabtree en Nash zelf dachten dat de consensus over de standards veel voordelen zou opleveren:

The responsiveness, enormous good will, and dogged determination of so many to meet this challenge has reinforced our confidence in the inherent strength and capabilities of this nation to undertake the steps necessary for bringing to all students the benefits of this endeavor.¹⁸⁸

De consensus was echter alleen ontstaan binnen het project zelf en dankzij de concessies van de neoconservatieven. De inclusieve geschiedenis die opgetekend werd in de standards was, door de liberaal progressieve verschuiving binnen het project, gebaseerd op de eerdere multiculturele hervormingen en niet op de neoconservatieve ideeën over geschiedenis. Na de publicatie zou duidelijk worden dat het project niet had gezorgd voor een ‘nationale consensus’ en al helemaal niet voor een verbinding van de links progressieve- en neoconservatieve morele raamwerken.

5.3. Cheney’s Reactie en Controverse

In 1994 werden de *National History Standards* gepubliceerd. Historicus Mary Bicouvaris zegt hierover: ‘the national landscape became illuminated by an eruption of history fireworks that engulfed scholars and laypersons alike.’¹⁸⁹ De standards werden veelbesproken in de media, ook door Lynne Cheney.

Hoewel Cheney het belang van samenwerking bij het bereiken van nieuwe standards voorop had gezet, was het resultaat anders dan ze zich had voorgesteld. De standards waren volgens Cheney te veel gebaseerd op de multiculturele onderwijshervormingen die ze juist uit het geschiedenis curriculum wilde filteren.¹⁹⁰ Cheney schreef direct na publicatie van de standards het artikel ‘The End of History’ in de *Wall Street Journal*. Ze schreef:

Imagine an outline for the teaching of American history in which George Washington makes only a fleeting appearance and is never described as our first president. Or in which the foundings of the Sierra Club and the National Organization for Women are considered

¹⁸⁷ Symcox, *Whose history?*, 96.

¹⁸⁸ UCLA History, ‘Preface’.

¹⁸⁹ Bicouvaris, ‘National Standards’, 136.

¹⁹⁰ Cheney, ‘The End of History’.

noteworthy events, but the first gathering of the U.S. Congress is not. This is, in fact, the version of history set forth in the soon- to-be-released National Standards for United States History.¹⁹¹

Volgens Cheney waren de uitkomsten van de NHSP doordrenkt van politieke correctheid in plaats van gebeurtenissen die belangrijk waren voor Amerika-in-wording, zoals bijvoorbeeld het tekenen van de Amerikaanse grondwet.¹⁹² Na eigen analyse van de standards wordt duidelijk dat de grondwet wel degelijk in de geschiedschrijving was opgenomen, niet als voldongen feit maar via kritische vragen werd de grondwet aan de studenten voorgelegd. Volgens Cheney werden deze kritische vragen echter alleen gehanteerd binnen de standards van de Amerikaanse geschiedenis en niet in de standards van de wereldgeschiedenis waar heldendaden en successen wel benoemd werden. Heldendaden die binnen de Amerikaanse geschiedenis wel werden besproken zouden gebaseerd zijn op gender en ras: '[...] an African-American who helped rescue slaves by way of railroad is mentioned six times.[...] Alexander Graham Bell, Thomas Edison, Albert Einstein, Jonas Salk and the Wright brothers make no appearance at all.'¹⁹³

Het gaat er niet om of Cheney in haar analyse gelijk heeft. Het gaat er wel om dat de standards, niet conform haar ideaal, zorgden voor een inclusieve geschiedenis uit een blank-Europees perspectief met nadruk op de Amerikaanse morele waarden. De inclusieve geschiedenis die was ontstaan kon volgens Cheney niet bijdragen aan de nationale culturele identiteit of voor verbinding zorgen. Cheney's visie werd gedeeld door de bekende Amerikaanse filosoof Richard Rorty die in 1994 in de *New York Times* schrijft, dat er niets bereikt wordt met 'politics of difference', omdat het alleen voor isolatie zou zorgen.¹⁹⁴

Cheney weet het weglaten van de traditionele geschiedenis, zoals zij dit noemde, aan de presidentsverkiezingen van 1993 waarin Bill Clinton George H.W. Bush versloeg.¹⁹⁵ Hoewel Bush werd verslagen en daardoor de democraten aan de macht kwamen, was het project juist ontstaan onder het presidentschap van Bush, die de neoconservatieve ideeën ondersteunde. Zoals eerder geanalyseerd, zorgde dit juist voor de liberaal progressieve overname van het project.

¹⁹¹ Cheney, 'The End of History'.

¹⁹² Ibidem.

¹⁹³ Ibidem.

¹⁹⁴ Richard Rorty, 'The Unpatriotic Academy', *The New York Times*, 13 februari 1994

<http://www.nytimes.com/1994/02/13/opinion/the-unpatriotic-academy.html> (14 september 2017).

¹⁹⁵ Cheney, 'The End of History'.

De leiders van de NHSP waren verbaasd dat de multiculturele, sociale geschiedschrijving, die binnen de academische wereld opgeld deed, voor zoveel commotie had gezorgd.¹⁹⁶ Gary B. Nash zei het volgende: ‘Standards are under attack because it’s social history and social history is not triumphant enough.’¹⁹⁷ De neoconservatieve kritiek op de standards was volgens Nash vooral te danken aan de inclusieve geschiedenis die te ‘Grim and Gloomy’¹⁹⁸ werd gevonden.

Omdat het ‘nationale’ standards waren ontstond er bij de individuele staten van Amerika de vrees dat de standards officiële kennis zouden worden. Volgens Nash was deze angst ongegrond, omdat de leerkrachten genoeg vrijheid zouden hebben om de stof uit de standards aan te passen.¹⁹⁹ De controverse was volgens Nash vooral te danken aan kritiek van recente jaren op multiculturalisme en sociale geschiedenis vanuit neoconservatieve hoek. Ook Linda Symcox beaamt dit. Symcox concludeert dat de controverse die de NHSP veroorzaakte te herleiden is tot een kleine groep neoconservatieven die in het begin van 1980 een discours over een geesteswetenschappelijke onderwijs crisis in gang zetten.²⁰⁰ De ontvangst van de standards wees op de invloed van de culture war die eerder besproken is.

Uiteindelijk zorgden de vele kritische uitlatingen voor een revisie van de standards. Verschillende liberaal progressieve groeperingen sloten zich aaneen in panels en namen in 1995 de standards onder de loep met het doel de standards aan te passen.²⁰¹ Op elf oktober 1995 werd het rapport *History in the Making: An Independent Review of the Voluntary National History Standards* gepubliceerd. Uit het rapport bleek dat vooral de lesvoorbeelden voor controverse hadden gezorgd. Met aanpassingen konden de standards bijgesteld worden en aangenomen.²⁰² Op 3 april 1996 werd de herziene editie van de standards uitgegeven door de NCHS met aanbevelingen van de panels.²⁰³ Hoewel Cheney nog altijd vond dat de standards gebrekkig waren, werd de herziene versie dankzij het nieuwe politieke klimaat zonder veel problemen ontvangen en later door de meeste staten ingevoerd.²⁰⁴

De controverse laat zien dat er geen daadwerkelijke consensus bereikt kon worden over de inhoud van de geschiedkunde. Volgens John Tosh kan dit ook eigenlijk niet. De feiten

¹⁹⁶ Symcox, *Whose history?*, 163.

¹⁹⁷ Gary B. Nash, ‘The History Standards’, 46.

¹⁹⁸ Ibidem.

¹⁹⁹ Ibidem.

²⁰⁰ Symcox, *Whose history?*, 158.

²⁰¹ Ibidem, 153.

²⁰² Ibidem, 154.

²⁰³ Ibidem, 155.

²⁰⁴ Ibidem, 155.

binnen de geschiedenis worden niet zozeer in twijfel getrokken, maar de vraag hoe ze geïnterpreteerd moeten worden, is voortdurend aan debat onderhevig.²⁰⁵

²⁰⁵ Tosh, *The Pursuit*, 187.

6. Conclusie

Dit onderzoek geeft antwoord op mijn hoofdvraag: In hoeverre heeft Lynne Cheney onder de noemer van het neoconservatisme de beoogde nationale hervormingen in het geesteswetenschappelijk onderwijs bereikt tussen 1986 en 1994?

In hoofdstuk 1 is duidelijk geworden dat de liberaal progressieve protestbewegingen zorgden voor hervorming in het geesteswetenschappelijk onderwijs. De hervormingen kwamen voort uit het multiculturalisme, cultuurrelativisme en postmodernisme. Deze theorieën veronderstelden een wereld van cultuurspecifieke realiteiten waardoor het bestaan van een universele werkelijkheid en de universaliteit van de Amerikaanse morele waarden geproblematiseerd werden. Culturele gelijkwaardigheid en cultureel verschil werden toegejuicht. In het geesteswetenschappelijk onderwijs ontstond een multiculturele sociale geschiedschrijving die zorgde voor een gefragmenteerde geschiedkunde, die de uit blank-Europese traditionele universele geschiedenis onderuit haalde.

In hoofdstuk 2 heb ik neoconservatisme gedefinieerd en het ontstaan van Lynne Cheney's neoconservatieve missie. Neoconservatieven waren bang dat het multiculturalisme en cultuurrelativisme moreel verval teweeg zouden brengen door de nadruk op individualisme. Neoconservatieven wilden de universaliteit van de Amerikaanse morele waarden terugbrengen. De hervormingen vanuit multiculturalisme en cultuurrelativisme in het geesteswetenschappelijk onderwijs werden in de jaren tachtig door neoconservatieven neergezet als politiek correct. Neoconservatieven schiepen een discours over een crisis in het geesteswetenschappelijk onderwijs. Basiskennis werd niet langer gemakkelijk bepaald en had plaatsgemaakt voor basisvaardigheden zoals kritisch denken. Neoconservatieven stelden dat studenten aangeleerd werden kritisch te denken, zonder dat er eenduidigheid bestond *waar ze* dan kritisch over moesten denken, omdat de kennis in diskrediet was geraakt. De crisis in het geesteswetenschappelijk onderwijs werd zo een crisis van de Amerikaanse ziel.

Lynne Cheney wist vanuit haar machtspositie als hoofd van de NEH het bestaan van deze crisis geloofwaardigheid te geven door erover te publiceren in de officiële rapporten van de NEH. Cheney geloofde heilig in het bestaan van waarheid en universele waarden en hamerde op het belang van 'Academic freedom', zodat feiten en basiskennis weer een plaats zouden krijgen binnen de geesteswetenschappen. Ze was zeer kritisch op multicultureel onderwijs, dat in haar ogen politiek correct was. Het zou zorgen voor middelmatigheid in plaats van excellentie. Dankzij de fragmentering binnen de geschiedkunde zou deze niet

langer gelden als moreel raamwerk voor de maatschappij. Cheney zag geschiedenis namelijk als een moreel kompas. Cheney's missie was het creëren van een inclusieve geschiedenis. Een nieuwe 'grand narrative' waarin de nieuwe ontwikkelingen van het multiculturalisme toegevoegd konden worden maar wel in dienst stonden van de originele Amerikaanse morele waarden en de blank-Europese origine van de VS.

In hoofdstuk 3 ben ik ingegaan op het resultaat van deze missie. De links progressieven en neoconservatieven stonden lijnrecht tegenover elkaar in hun opvattingen over het geesteswetenschappelijk onderwijs en er ontstonden volgens James Davidson Hunter 'culture wars'. De culture wars vormden de strijd over de nationale culturele identiteit van de VS. De culture wars verscherpten in de jaren negentig, maar er was door de nadruk op onderwijs ook een consensus ontstaan over de noodzaak voor verbetering van het geesteswetenschappelijk onderwijs. Niet alleen Cheney, ook de multiculturele geschiedkundigen zochten naar een inclusieve geschiedenis. De overheid publiceerde voor het eerst nationale onderwijs doelen, waarin gesproken werd over 'world-class history standards'.

In 1992 ontstond de NHSP vanuit deze consensusmentaliteit, maar vooral dankzij de door iedereen onderschreven noodzakelijkheid voor hervormingen die de neoconservatieve Cheney zo vaak had benadrukt. Cheney had enorm veel vertrouwen in haar neoconservatieve missie en in het project zelf en gaf de controle uit handen. Dankzij het neoconservatieve begin was er tijdens het project echter sprake van een linkse overname en de standards die in 1994 gepubliceerd werden waren grotendeels gebaseerd op de multiculturele hervormingen. Cheney zag het project als mislukt en brandde het af in een artikel in de Wall Street Journal. De standards zorgden voor een verheviging van de culture wars en lieten zien dat de consensus alleen oppervlakkig was geweest. Cheney was zich niet bewust dat interpretaties van 'world-class history standards' zo zouden verschillen.

Dankzij Cheney's neoconservatieve missie zijn er dus wel degelijk hervormingen ontstaan, zoals de NHSP. De uiteindelijke standards die gepubliceerd werden waren echter geen weerspiegeling van Cheney's neoconservatieve missie.

7. Literatuurlijst

- Appleby, Joyce Oldham, *A Restless Past: history and the American public* (Lanham 2007).
- Bellamy, Richard, 'The Liberal Democratic State: Defences and Developments', in: Thomas Baldwin (red.), *The Cambridge History of Philosophy 1870-1945* (Cambridge 2003) 742-752.
- Bérubé, Michael en Nelson, Cary (red.), *Higher Education Under Fire: Politics, Economics, and the Crisis of the Humanities* (New York 1995).
- Bicouvaris, Mary, 'National Standards for History: The Struggle behind the Scenes, *The Clearing House* 69 (1996) 136-139.
- Bloom, Allan, *The closing of the American mind: How higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*, (New York 1987).
- Brown, Wendy, 'American Nightmare: Neoliberalism, Neoconservatism and De-Democratization', *Political Theory* 34 (2006) 690-714.
- Cheney, Lynne V., 'American memory: A report on the humanities in the nation's public schools', Archief Educational Resources Information Center, ED 283 775, *National Endowment for the Humanities* (Washington, D.C. 1987)
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED283775.pdf> (18 januari 2018).
- Cheney, Lynne V., 'Humanities in America. A Report to the President, the Congress, and the American People', Archief Educational Resources Information Center, ED 303 408, *National Endowment for the Humanites* (Washington, D.C. 1988)
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED303408.pdf> (18 januari 2018).
- Cheney, Lynne V., 'Telling the Truth. A Report on the State of the Humanities in Higher Education', Archief Educational Resources Information Center, ED 350 93, *National Endowment for the Humanities* (Washington D.C. 1992)
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED350936.pdf> (18 januari 2018).
- Cheney, Lynne V., 'The End of History', *Wall Street Journal*, 20 oktober 1994.
- Cheney, Lynne V., 'Tyrannical Machines: A Report on Educational Practices Gone wrong and Our Best Hopes for Setting Them Right', Archief Educational Resouces Information Center, ED 326 533, *National Endowment for the Humanities* (Washington, D.C., 1990)
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED326533.pdf> (18 januari 2018).
- Crabtree, Charlotte, 'Improving history in the schools', *Educational Leadership* 47 (1989) 25-28.
- de Tocqueville, Alexis, *Democracy in America* (A Penn State Electronic Classics Series Publication 2002) <http://dl4a.org/uploads/pdf/Alexis-de-Tocqueville-Democracy-in-America.pdf> (18 januari 2018).
- Finn Jr., Chester E. en Ravitch, Diane, *What do our 17-year-olds know?: A report on the first national assesment of history and literature* (New York 1987).
- Finn Jr., Chester E., Ravitch, Diane en Fancher, Robert T., *Against mediocrity: The humanities in America's high schools* (New York 1984).

- Fuller, Adam, *Taking the Fight to the Enemy: Neoconservatism and the Age of Ideology* (Lanham 2011).
- Goldberg, Milton en Harvey, James, 'A nation at risk: The report of the national commission on excellence in education', *The Phi Delta Kappan* 65 (1983) 14-18.
- Grant, Carl A. en Portera, Agostino, *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness* (New York 2010).
- Guibernau, Montserrat en Rex, John (red.), *The ethnicity reader: Nationalism, multiculturalism and migration* (Cambridge 2010)
- Harman, Gilbert, 'Moral relativism defended', *The Philosophical Review* 84 (1975) 3-22.
- Hunter, James Davidson, *Culture wars: The struggle to define America* (New York 1991).
- Jacobson, Matthew F., *Whiteness of a Different Color* (Cambridge 1999).
- Jensen, Richard, 'The Culture Wars, 1965-1995: A Historian's Map', *Journal of Social History* (1995) 17-37.
- Kallen, Horace M., 'Democracy Versus the Melting Pot', *The Nation*, 15 februari 1915.
- Nash, Gary B., 'The history standards controversy and social history', *Journal of Social history* (1995) 39-49.
- National Commission on Excellence in Education, 'A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform,' *The Elementary School Journal* 84:2 (1983)112-130.
- Norton, Mary B. e.a., *A People and a Nation: A History of the United States* (Hampshire 2004)
- Peters, Michael A., 'Leo Strauss and the neoconservative critique of the liberal university: postmodernism, relativism and the culture wars', *Critical Studies in Education* 49 (2008) 11-31.
- Singh, Nikhil Pal, 'Culture/wars: recoding empire in an age of democracy', *American Quarterly* 50 (1998) 471-522.
- Symcox, Linda, *Whose history?: The struggle for national standards in American classrooms* (New York 2002).
- The Bradley Commission on History in Schools, 'Building a history curriculum: Guidelines for teaching history in schools', *History Teacher* (1989) 7-35.
- Tosh, John, *The pursuit of history: Aims, methods and new directions in the study of modern history* (Harlow 2010).
- Westad, Odd Arne, 'The Cold War and the International History of the Twentieth Century', In: Melvyn P. Leffler en Odd Arne Westad (red.), *The Cambridge History of the Cold War* (2010) 1-19.
- Williams, Michael C., 'What is the national interest? The neoconservative challenge in IR theory', *European Journal of International Relations* 11 (2005) 307-337.
- Wolfson, Adam, 'Conservatives and Neoconservatives', *Public Interest* 154 (2004) 214-231.

Zechenter, Elizabeth M., 'In the name of culture: Cultural relativism and the abuse of the individual', *Journal of Anthropological Research* 53 (1997) 319-347.

Zimmerman, Jonathan, *Whose America?: Culture wars in the public schools* (Cambridge 2009).

Websites

American Enterprise Institute, 'About', <http://www.aei.org/about/> (3 oktober 2017).

Esquire archief, 'Februari 13, 1979' (versie 13 februari 1979)
<http://archive.esquire.com/issue/19790213> (21-11-2017).

National Association of Scholars, 'Scholar: Lynne V. Cheney',
<http://www.aei.org/scholar/lynne-v-cheney/> (3 december 2017).

National Endowment for the Humanities, 'About NEH: How NEH Got Its Start',
<https://www.neh.gov/about/history> (30 november 2017).

N.Y. Times, 'Irving Kristol: Patron Saint of the New Right' (versie 6 December 1981)
<http://www.nytimes.com/1981/12/06/magazine/irving-kristol-patron-saint-of-the-new-right.html> (21-11-2017).

Rorty, Richard, 'The Unpatriotic Academy', *The New York Times*, 13 februari 1994
<http://www.nytimes.com/1994/02/13/opinion/the-unpatriotic-academy.html> (14 september 2017).

UCLA History, Gary B Nash en Charlotte Crabtree, 'Preface',
<https://phi.history.ucla.edu/nchs/preface/> (30 december 2017).

U.S. Department of Education, 'About ED: What We Do', <https://www2.ed.gov/about/what-we-do.html> (6-1-2018).

4uth, 'Lynne V. Cheney', <http://www.4uth.gov.ua/usa/english/politics/bios/mrscheney.html> (3 oktober 2017).

Afbeelding

Frederick M. Hess & Max Eden 'A Real History Lesson: the dubstep over AP History shows Culture War clashes don't have to end badly', (versie 18 augustus 2015)
<https://www.usnews.com/opinion/knowledge-bank/2015/08/18/ap-history-clash-provides-a-culture-war-lesson> 2015 (22 maart 2017).