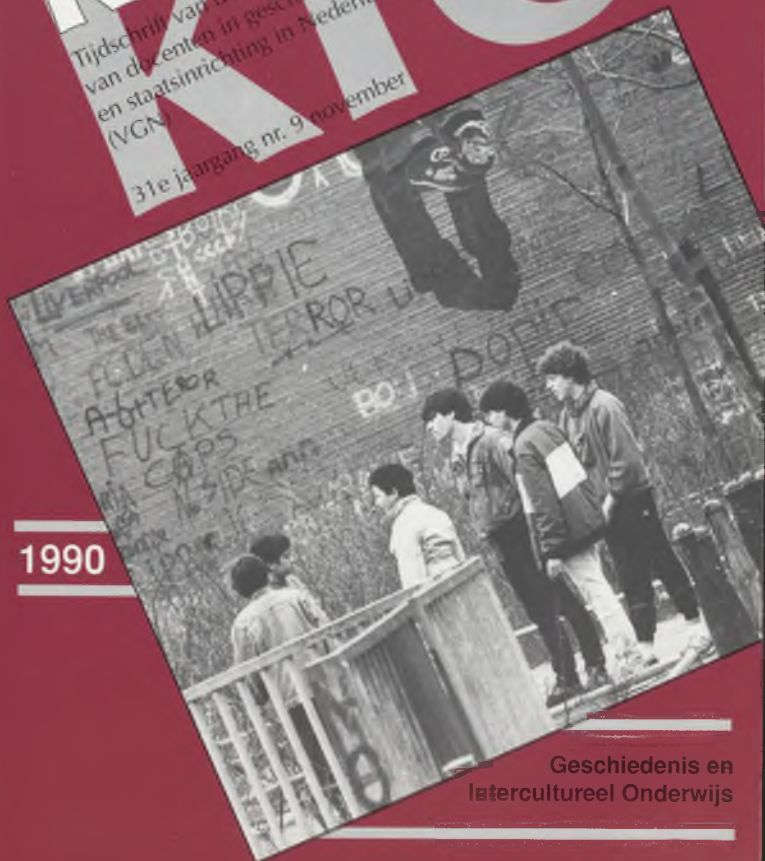


kleio

Tijdschrift van de vereniging
van docenten in geschiedenis
en staatsinrichting in Nederland
(VGN)

31e jaargang nr. 9 november

1990



Geschiedenis en
intercultureel Onderwijs



**Vereniging van docenten
geschiedenis en staatsinrichting
in Nederland**

Algemeen Bestuur

Mw. Z. Mathee, *voorzitter*,
Heivlinder 53, 2317 JT Leiden.
Tel. 071 - 21 58 73.
Mw. T. Perdeck-Schimmel,
vice-voorzitter, Timorstraat 27,
3818 CK Amersfoort.
Tel. 033 - 61 50 97.
Mw. J. van der Leeuw-Roord,
1e secretaris, Louise Henriëtestraat 16,
2595 TH Den Haag.
Tel. 070 - 38 24 872.
Mw. H.J.C. van Herwaarden-
Rijlaarsdam, *2e secretaris*, Postbus 360,
2920 AJ Krimpen a/d IJssel.
Tel. 01807 - 12 298.
H. van Duijsen, *penningmeester*,
Lokeren 105, 5235 DC Den Bosch.
Tel. 073 - 41 78 22.
L.J.G. van Schie, Dennenbosweg 17,
7556 CB Hengelo.
Tel. 074 - 50 05 40.
F.R. Kat, Jeudestraat 4,
4011 GL Zoelen. Tel. 03448 - 16 86.
R. Donk, Wijnmanlaan 32,
8014 KA Zwolle. Tel. 038 - 65 25 23.

U kunt zich opgeven als lid van de VGN bij de administratie Vreeswijkstraat 329, 2546 AK Den Haag. Wilt u daarbij aangeven tot welke categorie van leraren u behoort en op welk schooltype u werkzaam bent.

Voor 1990 bedragen de contributies:

1. Docenten havo, vwo, pabo en tertiair onderwijs f100,-
2. Docenten mavo en lbo f80,-
3. Buitengewone leden (zij die niet meer werkzaam zijn in het onderwijs) en studenten f75,-
4. Partnerlidmaatschap f125,-

Leden die minder dan 16 uur per week les geven kunnen in aanmerking komen voor een korting. Hiertoe moet u jaarlijks voor 1 december een verzoek indienen bij de penningmeester met vermelding van het aantal lessen, de school en de categorie waartoe u behoort.

Adreswijzigingen en opzeggingen dienen schriftelijk aan de administratie te geschieden.

**Kleio is het blad van de VGN en
verschijnt tien maal per jaar,
incidenteel met (mini-)didactica.**

Redactie

A.C.M. Peek, *voorzitter*,
Nijenheim 21-09, 3704 AJ Zeist.
Tel. 03404 - 62 886.
J.A. de Ruiter, Almelo.
Mw. J. van der Leeuw-Roord, Den Haag.
B. Engbers, Utrecht.
D. Verkuil, Den Haag
H.J.C. Termeer, Nijmegen.
W. Rongen, Utrecht.

*Secretariaat: J.A. de Ruiter, Parkweg 5,
7602 JC Almelo. Tel. 05490 - 60 987.*

*Eindredactie: Mw. T. Bogaerts-Stoop-
man, Omloop-West 9, 3402 XM IJssel-
stein. Tel. 03408 - 8 35 76.*

Alle leden van de VGN hebben een abonnement op Kleio. Niet-leden kunnen zich abonneren, maar reglementair komen alleen diegenen in aanmerking voor een abonnement zonder lidmaatschap, die niet werkzaam zijn als docent geschiedenis en staatsinrichting in enigerlei categorie van onderwijs in Nederland. Over uitzonderingen beslist het bestuur.

Voor 1990 kost een abonnement:
In Nederland en België (incl. porto) f85,-
In het buitenland (incl. porto) f105,-
In het buitenland met luchtpost f130,-
Losse nummers kosten f8,50.

Informatie over het leerlingenmateriaal in de serie Kleio-Didactica en andere uitgaven van de VGN vindt u in de Kleio-krant achter in het blad.

U kunt bestellen door het betreffende bedrag over te maken op Postbanknummer 128701 t.n.v. Penningmeester VGN te Den Haag. Wilt u op het girobiljet aangeven om welke nummers het gaat.

In Kleio kan geadverteerd worden.

Prijzen:

1 pagina f410,-
1/2 pagina f325,-
1/4 pagina f225,-

Voor informatie over andere formaten en inleverdata van de opnamemodellen kunt u zich wenden tot de eindredacteur.

Vormgeving: Concepts DTP Utrecht
Druk: Elinkwijk Utrecht

ISSN 0165-6449

Inhoud

3 Intercultureel onderwijs en geschiedenis

R. Donk

7 Een uitdaging voor het onderwijs. Geschiedenis in intercultureel perspectief

H.L.M. Obdeijn

16 Beeldvorming over niet-westerse culturen. De invloed van het geschie- denisleerboek op de publieke opinie in Vlaanderen 1945-1984

A. de Baets

21 De geschiedenis volgens Han Entzinger

G. Peek en D. Verkuil

26 Boek van de maand

B. Boter

29 In 't kort en recensies

36 Kleio-krant

Het middenkatern van dit nummer bevat informatie over de didactiekconferentie 'Verhalen Vertellen' in januari 1991. U kunt zich opgeven door de bon op te sturen naar het antwoordnummer van de VGN.

Wilt u artikelen voor Kleio toezenden aan de secretaris. Berichten voor de Kleio-krant kunnen rechtstreeks naar de eindredactie.

Zonder schriftelijke toestemming van de redactie mag niets uit dit nummer worden overgenomen.

Kopij voor Kleio moet getypt, in tweevoud, ingeleverd worden. Of, en dat bij voorkeur, op een diskette met daarbij een uitdraai

kleio

nummer 9/90
pagina's 2 en 3

Intercultureel onderwijs en geschiedenis

Dit nummer van *Kleio* is gewijd aan intercultureel onderwijs. In de artikelen en de boek-van de maand-bespreking komen vragen aan de orde als 'wat is het/wat is het niet', 'waarom moet het/of niet', 'bestaat er lesmateriaal van intercultureel karakter om te gebruiken tijdens lessen in geschiedenis en staatsinrichting', 'heeft het onderwijs eigenlijk wel invloed op attitudevorming' en 'wat negeer je als je er niets aan doet'.

Een duidelijk en eensluidend antwoord op deze vragen biedt dit themanummer uiteraard niet. Wel hopen we iets aangedragen te hebben waarmee u in uw eigen schoolsituatie verder kunt op dit gebied.

In dit eerste artikel gaat Ronald Donk in op de vraag wat intercultureel onderwijs (ICO) is en voor welke moeilijkheden een docent komt te staan die er in zijn geschiedenislessen iets aan wil doen.

De auteur is studieleader geschiedenis bij de Christelijke Hogeschool Windesheim in Zwolle en tevens als vakdidacticus verbonden aan de VU in Amsterdam.

Over intercultureel onderwijs (ICO) wordt veel gepraat en gepubliceerd. De mening van de auteurs over dit onderwerp wordt veelal bepaald door hun positie, werkring, functie en herkomst.

Bij al het geschrijf over intercultureel onderwijs gaat het volgens mij om vier hoofdvragen:

1. wat houdt intercultureel onderwijs in?
2. moet het op alle scholen in alle vakken ingevoerd worden of is het slechts een vrijblijvende zaak van individuele docenten en/of individuele scholen?
3. levert ICO een meerwaarde voor het geschiedenisonderwijs op?
4. hoe kan ICO in het schoolvak geschiedenis gepraktiseerd worden?

Wat precies onder intercultureel onderwijs verstaan moet worden, is moeilijk onder woorden te brengen. Voor sommigen gaat het vooral om de sfeer in de school en een positief benoemingsbeleid ten aanzien van leden uit etnische minderheidsgroepen. Anderen pleiten voor het intercultureel maken van de lesinhouden. Zelf krijg ik het idee dat de laatste tijd het begrip ICO een verzamelbegrip geworden is. Bij al het pedagogische en didactisch handelen in school moeten interculturele kenmerken herkenbaar zijn.

Het gevaar van zo'n algemene formulering is dat het begrip hol of leeg dreigt te worden. Net als bij het 'toverwoord' sociale vernieuwing krijg je als belangstellende lezer geen duidelijkheid.

De invulling van ICO

Ik ben een warm voorstander van intercultureel onderwijs en vind dat het zeker geen vrijblijvende zaak van enkele scholen en individuele docenten mag zijn. Sinds de rijksoverheid in

1982 in de Wet op het Basisonderwijs intercultureel onderwijs een wettelijke basis heeft gegeven, kan door pedagogische centra en onderwijsbegeleidingsdiensten veel meer aandacht besteed worden aan de positie van allochtone kinderen in de school en de maatschappij. In de Wet op het Voortgezet Onderwijs is een artikel opgenomen waarin staat dat scholen in het leerplan moeten aangeven hoe zij alle leerlingen voorbereiden op de zich ontwikkelende multiculturele samenleving.

Zo'n wettelijke maatregel hoeft nog geen effecten hebben in de schoolpraktijk. De overheid kan slechts kaders omschrijven en voorwaarden scheppen. In de praktijk zal het begrip intercultureel onderwijs concreet in kennis, vaardigheden en attitudes vertaald en uitgetoetst moeten worden. Nog altijd kan niemand in Nederland precies aangeven welke doelstellingen en aspecten van het onderwijs de leerling echt voorbereiden op een multiculturele samenleving.

Intercultureel onderwijs gebeurt mijns inziens tot nu toe te ondoordacht. Er wordt nog te vaak in algemene termen over geschreven, terwijl



Uit een leerlingenlijstje: ...Berkhout, Bihari, Bouchikhi, Candan, Daalhuizen, Ettaihi, Roçen, Janssen, Hamkadam, Malfi, M'ghaouch, Peek, Pfeifer, van de Pol...



De meeste Nederlanders stammen nu eenmaal niet af van goede Hollandse voorouders...

in het voortgezet onderwijs echte veranderingen slechts via de schoolvakken kunnen worden gerealiseerd. Men gaat in de scholen van allerlei veronderstellingen uit die nog steeds niet goed onderzocht zijn.

Belangengroepen zien daarom bij het invoeren van intercultureel onderwijs mogelijkheden om hun eigen doelen na te streven. Ik noem een aantal voorbeelden:

- ontwikkelingseducatie of de geschiedenis van ontwikkelingslanden is bij uitstek intercultureel;
- mondiale vorming en vredesonderwijs passen helemaal in de doelstellingen van het intercultureel onderwijs;
- intercultureel onderwijs is vooral anti-racistisch onderwijs;
- het gaat bij intercultureel onderwijs om het scheppen van gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen.

Doelen van ICO

Of deze belangengroepen gelijk hebben, is moeilijk te zeggen. Dat hangt juist af van de omschrijving en inhoud van het 'containerbegrip' ICO. Ondanks deze onduidelijkheid mag geen school of docent dit als reden aangrijpen om niets of weinig aan ICO te doen. Intercultureel onderwijs moet, omdat anders leerlingen onvoorbereid de pluriforme samenleving ingaan.

Voor mij moet dit onderwijs de volgende elementen omvatten:

- het moet leiden tot een werkelijke ontmoeting van etnische groepen en culturen;
- alle kinderen moeten zich positief kunnen identificeren met de geboden informatie en mede daardoor een positief zelfbeeld en een eigen identiteit kunnen ontwikkelen;
- het moet een basis leggen voor de emancipatie van individuen uit etnische groepen.

De eerst hoofdvraag 'wat houdt intercultureel onderwijs in?' is dus moeilijk concreet te beantwoorden terwijl langzamerhand toch de overtuiging groeit dat op vraag twee 'moet het op alle scholen?' slechts een bevestigend antwoord kan luiden. Het onderwijs dient leerlingen voor te bereiden op hun maatschappelijke functioneren. In de pluriforme samenleving komen zij met kinderen en volwassenen van andere culturele en etnische afkomst in contact waarmee zij om moeten kunnen gaan. Daarvoor heb je achtergrondkennis en vaardigheden om te handelen nodig.

ICO of geschiedenis?

Wat betekent dit alles nu voor het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting? Welke meerwaarde kan door een interculturele aanpak van het vak bereikt worden? Ik wil beginnen met een voorbeeld.

Regilio, een leerling uit Havo 3 komt na school nogal emotioneel thuis. De leraar geschiedenis heeft gezegd dat zijn voorouders slaven waren, dat alle zwarten in Nederland die afkomstig zijn uit Suriname van slaven afstammen die vroeger uit donker Afrika naar Suriname vervoerd zijn. Het is toch niet waar, hè? Ik wil helemaal niks met slaven, Afrika en Suriname te maken hebben. Ik ben een Nederlander net als Ruud Gullit.

Dit eenvoudige, uit de praktijk geplukte voorbeeld verduidelijkt een aantal zaken:

- Als intercultureel onderwijs in het schoolvak geschiedenis op een ongenueanceerde wijze gebeurt, dan werkt het alleen maar

rolbevestigend. Het kan vooroordelen bij witte leerlingen juist versterken en gekleurde leerlingen een negatief zelfbeeld opdringen.

- Deze geschiedenisleraar heeft waarschijnlijk weinig weet van en inzicht in de geschiedenis van West-Afrika en Suriname. Dit geldt voor de meeste geschiedenisleraren.

Maar is dat wel nodig, is het niet veel gevraagd? Moet je van overbezette en soms niet optimaal gemotiveerde leraren ook nog vragen dat zij kennis hebben van de geschiedenis en cultuur van Suriname (Javanen, Creolen, Hindoestanen, Indianen, Chinezen, Boslandcreolen) de Antillen en Aruba, Molukken (Keiezen en Zuidmolukkers), Taiwan, Hong Kong en China, Marokko (Berbers en Arabieren), Turkije (moslims en christenen), Iran, Kaapverdië, Vietnam? Betekent intercultureel onderwijs bij het vak geschiedenis en staatsinrichting dat wij ons maar moeten storten op al die exotische culturen die wij slechts in vogelvlucht kunnen behandelen? Blijft er dan nog tijd over voor de Grieken, de Romeinen, Nederlandse en Europese geschiedenis en al die andere interessante onderwerpen die perse niet overgeslagen kunnen worden?

Natuurlijk ben ik ook van mening dat aan buiteneuropese geschiedenis veel aandacht besteed moet worden. Maar als wij bij het vak geschiedenis en staatsinrichting de geschiedenis van de herkomstlanden van de grootste etnische groepen zouden behandelen blijft er geen tijd meer over voor China, India, Latijns-amerikaanse en Afrikaanse landen. Stel dat wij als docenten de geschiedenis van de herkomstlanden wel wensen te behandelen dan vraag ik mij toch nog af of dat wel zin heeft? Geeft deze kennis autochtone en allochtone leerlingen werkelijk meer inzicht in het verschijnsel van de multiculturele en multi-etnische samenleving in Nederland? Zaden wij de leerlingen niet met veel ballast op die niet of nauwelijks bijdraagt tot een beter maatschappelijk functioneren? In het onderwijs huldigen wij toch ook niet het standpunt dat de cultuur en geschiedenis van Nederlandse arbeiders behandeld moet worden om arbeiderskinderen in onze samenleving te confronteren met hun eigen 'roots' of om alle leerlingen redzaam te maken in de maatschappij?

De interculturele dimensie van geschiedenisonderwijs

Na al deze opmerkingen en vragen wordt het tijd om in te gaan op het intercultureel maken van het schoolvak geschiedenis en staatsin-

richting. Als alle leerlingen kennis en vaardigheden moeten verwerven voor de huidige en toekomstige multiculturele samenleving dan is het van belang gemeenschappelijke doelstellingen na te streven en thema's te behandelen die de vereiste kennis, inzichten en vaardigheden bijbrengen.

Ik wil in dit verband op een aantal mogelijkheden wijzen:

1. Allerlei analyses tonen overduidelijk aan dat er nog heel wat mis is met onze schoolboeken. Derde Wereldlanden worden marginaal en zeer oppervlakkig behandeld en vaak vanuit een etnocentrisch standpunt. Gekleurde naties worden dan voorgesteld als volken zonder een eigen geschiedenis die pas door de Europese veroveringen in de vaart van de westerse volken worden gestuwd. Leerlingen moeten wel de indruk krijgen dat deze volken een minderwaardige cultuur hebben. Er valt blijkbaar slechts duisternis, kommer en kwel te vermelden.

Schoolboeken geschiedenis dienen daarom eerst onderzocht te worden op stereotypen, etnocentrisme, discriminatie en racisme en zo snel mogelijk verbeterd te worden. Goed lesmateriaal bevordert de mogelijkheden tot intercultureel onderwijs.

2. Het gebruik van termen en begrippen kan sterk veranderen als die door de zeef van een interculturele didactiek gaan. Spreken wij dan van zwarten, gekleurden, Afrikanen of negers? Worden het dan moslims, islamieten of mohammedanen? Blijven het gastarbeiders, medelanders of gewoon Nederlanders met een andere etnische herkomst? Moeten begrippen als kolonialisme en imperialisme dan niet anders omschreven worden?

3. Soms kun je bestaande leerboeken al aanpassen en uitbreiden door andere accenten te leggen. Ik noem slechts een paar voorbeelden:

- De meeste schoolboeken behandelen het oude Egypte, maar benadrukken niet dat het een niet-westerse Afrikaanse beschaving was in een tijd dat de meeste Europese volken nog in dierehuiden rondliepen;
- het oude Rome kan als wereldstad, een knooppunt van godsdiensten en culturen behandeld worden; ook kan de positie van een godsdienstige minderheid als de christenen bekeken worden vanuit het perspectief van assimilatie, integratie of segregatie;
- de ontmoeting van Indianen en Spanjaarden in de 16e eeuw hoeft niet eenzijdig met een Europese bril op te gebeuren. Er is genoeg materiaal om deze botsing van culturen zo te behandelen dat leerlingen meer zicht krijgen op confrontaties tussen etnische groepen en culturen;

- de Nederlandse geschiedenis is het verhaal van de emancipatie van verschillende groepen; liberalen, katholieken, kleine luyden en socialisten. Nu zijn de vrouwen en de etnische groepen aan de beurt. In schoolboeken moet deze emancipatiegeschiedenis van de verschillende groepen veel meer aandacht krijgen. Leerlingen kunnen dan zien hoe tussen aanpassing en verzet toch een integratie met behoud van het eigene mogelijk is.

4. De komende jaren zal het leerplan geschiedenis in het kader van de basisvorming ingrijpend veranderen. De gekozen leerstof zal de leerling meer inzicht moeten geven in de culturele omgeving en in het eigen maatschappelijk functioneren. Het wordt dus hoog tijd thema's op mondiaal, europees en nationaal niveau te kiezen die werkelijk tot bestaansverheldering leiden.

Gezien onze multi-etnische en multiculturele samenleving in wording mag de geschiedenis van de islam niet in onze schoolboeken ontbreken. De islam is bovendien op het wereldtoneel een economische en politieke machtsfactor. Miljoenen mensen op deze aardbol leven in islamitische staten. Het gaat niet aan om in een brugklasboek het ontstaan van de islam te beschrijven en te volstaan met de vijf pijlers van het geloof en de heilige oorlog. Leerlingen krijgen dan de indruk dat de islam maar een simpele en oorlogszuchtige godsdienst is. Door de media worden zij nog eens in die mening gesterkt door alle verhalen over Iran en Irak.

Over de geschiedenis van de wetenschap, bouwkunst, onderwijs, levenswijze en tolerantie in islamitische landen is heel wat zinnols te vermelden. Een thema als de 'Islam weg en dichtbij' kan leerlingen (derdeklassers) wegwijs maken in de verschillende geloofsopvattingen en culturen in de pluriforme islamitische wereld. Zij hoeven Turkije en Marokko niet voorgeschoteld te krijgen als een optelsom van achterbuurten, Staphorstachtige dorpen en Achterhoeken.

Naast positieve verschijnselen en ontwikkelingen kunnen ook de problemen in die landen worden besproken en kan aangegeven worden waarom zoveel Turken en Marokkanen hun heil elders zijn gaan zoeken.

Zo'n hoofdstuk geeft Turkse en Marokkaanse kinderen identificatie- en vergelijkingsmogelijkheden met het land van herkomst. Het kan een positief zelfbeeld ontwikkelen. Hun ouders komen uit een land met een rijke geschiedenis. Andere allochtone en autochtone leerlingen krijgen leerstof aangedragen om kennis en inzicht op te doen over hun landgenoten in deze multiculturele samenleving. Het thema moet zo uitgewerkt worden dat



Uit: *Geschiedenis voor het Mulo, deel 4 B* (Paramaribo 1989). De verpleegster stelt Nederland voor.

foto's, teksten en opdrachten mogelijkheden geven tot een echte ontmoeting, discussie en uitwisseling van gedachten. Een centrale vraag in zo'n discussie moet dan zijn: welke tradities, normen en waarden uit herkomstlanden worden in Nederland nog gehandhaafd en welke zijn al vervangen door het samenleven in een westers land?

Een thema dat ook niet mag ontbreken is de rol van Nederlanders in Indonesië en de komst van Zuidmolukkers en Indische Nederlanders naar Nederland. Daarbij mag het niet alleen om politieke geschiedenis gaan. Juist de culturele en raciale ontmoetingen en botsingen kunnen leerlingen meer zicht geven op de Nederlandse houding ten aanzien van gekleurden in het verleden en heden. Indonesië krijgt zo meer reliëf als een groot Aziatisch ontwikkelingsland met talloze culturen en godsdiensten, dat nauwe, knellende banden heeft gehad met Nederland.

De migranten in de Nederlandse geschiedenis krijgen tot nu toe te weinig aandacht: ik denk aan Spaanse Brabanders, joden, Hugenoten en de talloze Duitssprekende officieren, soldaten en matrozen in Nederlandse dienst in de 17e eeuw. Leerlingen krijgen dan niet het idee dat de Nederlandse samenleving eeuwen lang monocultureel is geweest. Juist door te benadrukken dat sinds de middeleeuwen steeds weer nieuwe groepen naar Nederland immigrerden, gaan alle leerlingen migratieverschijnselen als normaal zien.

5. Schoolboeken kunnen weinig doen aan omgevingsonderwijs. Toch zien de leerlingen in hun eigen omgeving heel wat kerken, moskeeën, synagogen, restaurants en andere cultuuruitingen die een geschiedenis hebben.

AANBEVOLEN LITERATUUR

Er zijn recente algemene inleidingen die veel informatie geven:

De hele wereld in school. Onderwijs en allochtone etnische groepen (ABOP, Amsterdam 1989)

Een boog van woorden tot woorden. Advies over het onderwijs aan leerlingen uit etnische minderheden (Arbo, Zeist 1988)

K. Sietaram, *Intercultureel onderwijs voor de PABO* (Leiden 1986)

Voor het voortgezet onderwijs is instructief:

Intercultureel onderwijs en leerplanontwikkeling (Enschede 1989)

J. van Hoeij e.a., *Intercultureel onderwijs per vak bekeken* Suggesties voor docenten in het voortgezet onderwijs ('s-Hertogenbosch 1990)

Veel en goed lesmateriaal met name voor het avo is ontwikkeld in de serie '*Bouwenstenen voor het Intercultureel Onderwijs*'. In het volgende artikel wordt hier verder op ingegaan.

Voor een uitwerking van het thema 'Islam ver weg en dichtbij' verwijs ik naar deel 3h van de methode *Vragen aan de geschiedenis* (Wolters Noordhoff 1988).

Met behulp van foto's, teksten, stadsexcursies, gastsprekers kan de geschiedenisleraar heel wat interculturele kennis bijbrengen. Als leerlingen interviews leren houden met autochtone en allochtone informanten dan leren zij bovendien vaardigheden die later weer van pas komen.

Tenslotte

Concluderend kan gesteld worden dat in de negentiger jaren een grondige bijstelling, verandering en vernieuwing van schoolboeken geschiedenis vereist is om alle leerlingen zo goed mogelijk te laten functioneren in de multiculturele samenleving en de beroepspraktijk. Ook het hanteren van een interculturele didactiek die pedagogisch verantwoord is voor alle leerlingen en het zoeken naar gemeenschappelijke thema's die het multicultureel worden van dit land verklaren verdienen meer aandacht.

kleio

nummer 9/90
pagina's 6 en 7

Een uitdaging voor het onderwijs

Herman Obdeijn

Intercultureel geschiedenisonderwijs moet!...vindt ook de auteur van dit artikel. Het hoeft niet te betekenen dat er weer wat bij moet, maar dat vanuit een wat ruimere horizon naar ontwikkelingen wordt gekeken. Hij geeft een aantal ideeën, voor een groot gedeelte met behulp van het materiaal vervaardigd in het kader van het project 'Bouwstenen voor Intercultureel Onderwijs', waarvan hij de projectleider is.

De Franse historicus Henri Brunschwig heeft gezegd: *'L'histoire est la façon dont on se présente la passé'*. Maar men kan zich het verleden op vele manieren voorstellen.¹ Een werkelijk objectieve reconstructie van het verleden is niet mogelijk. Iedereen die zich buigt over het verleden staat op een bepaald punt in tijd en ruimte en heeft een bepaalde bril op. Bovendien verschuift in de loop der tijd de belangstelling voor bepaalde onderwerpen. Waren de geschiedenisboeken vroeger gevuld met de geschiedenis van oorlogen, vorstenhuizen en politieke macht, nu is men meer geïnteresseerd in onderwerpen als de geschiedenis van het dagelijkse leven, vrouwengeschiedenis, ideeëngeschiedenis etc. Dit zijn echter verschuivingen binnen de Europese wijze van omgaan met de geschiedenis. Een centrale vraag blijft hierbij altijd

het zoeken naar oorzaak en gevolg, naar inzicht in de fundamentele processen die de huidige maatschappij hebben gevormd.

Lang niet in alle culturen is het hoofdoel van de geschiedenis om zo goed mogelijk het verleden te reconstrueren. In de traditionele, prekoloniale samenleving in Afrika heeft de vertrouwde met het verleden en met de tradities altijd deel uitgemaakt van het dagelijks leven van de mensen. De verhalen van beroepsvertellers beschreven de heldendaden van vroeger, tijdens de initiatierituelen was er plaats ingeruimd voor kennis van de stam en bij sommige volken hielden ook kunstuitingen als houtsnijwerk, beelden en schilderijen herinneringen aan het verleden levendig. Geschiedenis is daar niet slechts een vermelden van feiten uit verleden. Helden worden

symbolen en de geschiedenis dringt het heden binnen, het verleden wordt geactualiseerd. men zou een vergelijking kunnen maken met de christelijke liturgie. In feesten als Kerstmis, Pasen en Pinksteren wordt niet alleen een feit van 2000 jaar geleden gememoreerd, maar wordt gevierd dat het nu gebeurt. In Afrika is het verleden voortdurend aanwezig in het hedendaagse. De voorouders maken als het ware nog deel uit van de samenleving. De dimensie tijd, in strikt chronologische zin, speelt hierbij een ondergeschikte rol.

In de islamitische cultuur heerst een andere opvatting over geschiedenis. In een wereldbeeld waarin God rechtstreeks geacht wordt de gebeurtenissen te bewerkstelligen is geen plaats voor een geschiedopvatting die zoekt naar oorzakelijke verbanden. De geschiedenis is een opeenvolging van gebeurtenissen zonder dat gesproken kan worden over oorzaak en gevolg. De traditionele geschiedschrijving binnen de Islam bestaat dan ook vaak uit een pure opsomming van feiten, met een sterke nadruk op de chronologie. Hieruit konden gevolgtrekkingen worden gemaakt omtrent de status van een persoon of van een groep: stamde men af van de profeet, was de bekering tot de islam eerder of later tot stand

Bouwstenen voor intercultureel onderwijs

Nederlandse Antillen en Aruba

algemene informatie

opzet van de thema's
opzet van het historisch overzicht
suggesties voor de praktijk

Bouwstenen voor intercultureel onderwijs

Suriname

algemene informatie

opzet van de thema's
opzet van het historisch overzicht
suggesties voor de praktijk

Bouwstenen voor intercultureel onderwijs

Marokko en Islam

algemene informatie

opzet van de thema's

Immigranten in Nederland 1550-1990



gekomen dan elders, enzovoorts. In deze opvatting van de geschiedenis is er geen plaats voor profane geschiedenis en zeker niet voor de geschiedenis van de niet-islamitische wereld. Voor de traditionele moslimgeschiedschrijvers begint het gebeuren dat de moeite van het beschrijven waard is met de komst van de islam; de rest is prehistorie.

De traditionele Japanse en Chinese geschiedsbeoefening was sterk moraliserend. De gebeurtenissen werden geselecteerd met de bedoeling dat het verleden een spiegel, een voorbeeld en een waarschuwing zou zijn voor de toekomst. Lof en blaam werden toegekend aan historische personages, met veel anecdotes werd hun juist of onjuist gedrag geïllustreerd.

Tenslotte zou ook nog gewezen kunnen worden op de Bijbel. Ofschoon daar veel historische gebeurtenissen vermeld staan, kan dit boek niet gelezen worden als een geschiedenis van het Joodse volk in de Westerse zin van het woord. Het is een heilsgeschiedenis, waarin de verhalen een ander doel hebben dan precies te vertellen wat de Joden is overkomen in de loop der tijden.

Als men dus spreekt over geschiedenis in intercultureel perspectief is het belangrijk om er rekening mee te houden dat mensen uit verschillende culturen verschillende visies op het verleden kunnen hebben.²

Geschiedenisonderwijs

In het hedendaagse onderwijs in Nederland wordt aan het vak geschiedenis heel duidelijk als doelstelling meegegeven dat het de leerlingen moet voorbereiden op een volwaardig

PUBLICATIE

Tegens het Inkomen en vernachten van

Hoogduytsche Joden of Smou-
fen, derselver Wyven of Kinderen,
Binnen de Stadt UTRECHT.

By provisie in de Vroedschap gearresteert den 8 October,
1736, en (more folito) van den Stadthuyse der Stadt
Utrecht gepubliceert op den 16 dito.



Te UTRECHT,

Gedrukt by JACOB VAN POOLSUM Stads-Drukkers
tegen over 't Stadhuys, 1736.
MET PRIVILEGIE.



Immigranten uit de Zuidelijke Nederlanden

functioneren in de Nederlandse samenleving. In het onderwijs in het algemeen gaat het volgens de Memorie van Toelichting bij het wetsvoorstel 'Invoering Basisvorming' (9 december 1987) om 'gemeenschappelijke en algemene vorming op intellectueel, cultureel en sociaal gebied, die als grondslag dient voor een verdere ontwikkeling van de persoonlijkheid, voor het zinvol functioneren als lid van de samenleving en voor een verantwoorde keuze van een verdere scholing en een beroep'.

Een belangrijk doel van het onderwijs is derhalve bij te dragen aan een volwaardig functioneren van leerlingen in de samenleving. Toegespast op het vak geschiedenis betekent dit dat de leerlingen kennis verwerven van en inzicht krijgen in de wijzen waarop mensen in vroegere tijden leefden, vanuit voor het heden relevante vragen. Geschiedenis kan daardoor het bewustzijn van de historische dimensie van de huidige maatschappij versterken en bijdragen aan de vorming van de identiteit van individu en groep.

Het onderwerp van het vak geschiedenis is de mens en zijn relaties met andere mensen. Als het vak maatschappelijk relevant wil zijn en leerlingen wil voorbereiden op hun functioneren in de samenleving moet het zich richten op relaties waarvan leerlingen in de maatschappij deel uitmaken.

Onze samenleving is geen statische maar een dynamische samenleving. Situaties veranderen, nieuwe ontwikkelingen dienen zich aan. De interpretatie van gebeurtenissen en processen uit het verleden is ook niet eenduidig. Bestaande inzichten kunnen verouderen. Daarom is het belangrijk dat leerlingen niet alleen kennis verwerven, maar dat zij ook leren hoe nieuwe kennis verworven kan wor-

kleio

den, met andere woorden dat zij inzicht krijgen in het met het vak geschiedenis verbonden proces van kennisverwerving en de daarmee samenhangende vaardigheden.

Intercultureel geschiedenisonderwijs

Als het geschiedenisonderwijs de leerlingen moet voorbereiden op het leven in de Nederlandse samenleving dan zal dit onderwijs ook rekening moeten houden met het feit dat die Nederlandse samenleving multicultureel is geworden. Het geschiedenisonderwijs zal intercultureel moeten zijn.

Op zich is het fenomeen van een multiculturele samenleving in Nederland niet nieuw. De eeuwen door hebben zich buitenlanders in Nederland gevestigd, maar de ontvangende Nederlandse samenleving was zodanig georganiseerd rond de overgeërfdde waarden van het christelijke Europa, die op een eigen wijze gestalte hadden gekregen in Nederland, dat er voor de nieuwkomers eigenlijk geen ander alternatief was dan een opgaan in deze samenleving.

De toenemende ontkerkelijking in Nederland, de open communicatie met andere leefwerelden via media als pers en televisie en het feit dat vele hedendaagse migranten afkomstig zijn uit een andere cultuur dan de Europees-Christelijke maakt dat deze assimilatie niet meer zo vanzelfsprekend is, noch van de kant van de Nederlandse samenleving noch van de kant van de immigranten.

Het vak geschiedenis besteedt, per definitie zou men haast kunnen zeggen, al aandacht aan de ontmoeting en de wederzijdse beïnvloeding van culturen in de loop der eeuwen. Maar een nieuwe dimensie moet hier in het kader van het interculturele onderwijs aan worden toegevoegd. Het gaat er niet alleen om andere culturen te bestuderen op een afstandelijke manier, als iets wat vroeger of elders heeft plaats gevonden. De leerlingen moeten zich realiseren dat dit hier en nu van invloed is op onze Nederlandse samenleving. Er moet een herkenbare relatie zijn tussen de vakinhoud en hedendaagse maatschappelijke verschijnselen en problemen en de aanwezigheid van grote groepen etnische minderheden in Nederland is er daar een van. Dit betekent heel concreet dat er aandacht moet zijn voor de ontstaansgeschiedenis van onze multiculturele samenleving: wie kwamen naar Nederland en waarom? Het is belangrijk dat de leerlingen beseft krijgen van de eigen normen en waarden en die van anderen. De nieuwe Nederlanders hebben ook hun eigen geschiedenis: inzicht hierin doet hun functioneren in de Neder-



Duitse trekarbeiders in de 19e eeuw.

landse samenleving beter begrijpen.

Op deze manier levert het geschiedenisonderwijs een bijdrage aan de algemene doelstellingen van het interculturele onderwijs, te weten: het leren omgaan met overeenkomsten en verschillen die samenhangen met etnische en culturele achtergrondskennmerken. Met name het vak geschiedenis kan de leerlingen kennis bijbrengen van elkaars achtergronden en cultuur. Op deze manier kunnen vooroordelen, discriminatie en racisme op grond van etnische en culturele verschillen worden voorkomen en worden bestreden.

Hoe intercultureel is het huidige geschiedenisonderwijs?

Tot voor kort bestonden er geen officiële richtlijnen om in het geschiedenisonderwijs expliciet rekening te houden met het feit dat Nederland een multiculturele samenleving is geworden. Wel is er de afgelopen decennia een ontwikkeling in gang gezet die maakte dat de vaderlandse geschiedenis steeds meer geïntegreerd werd in de mondiale geschiedenis. Vanzelfsprekend leidde dit ook tot grotere aandacht voor verschillende landen en culturen waaruit in Nederland wonende migranten afkomstig zijn. Dit betrof met name de wereld van de Islam en Nederlands-Indië. De eisen echter die bijvoorbeeld aan het eindexamen worden gesteld bevatten geen enkele specificatie in deze richting. De enige richtlijn voor

de thema's die werden vastgesteld voor het Centraal Schriftelijk Eindexamen was dat zij moesten worden gekozen uit de geschiedenis van de laatste vijftig jaar. Dat in enkele gevallen hierbij ook thema's waren die een directe band hadden met de geschiedenis en de cultuur van in Nederland verblijvende migranten was een gelukkig toeval, maar geen regel.

Nu in de nieuwe wet op het Voortgezet Onderwijs is voorgeschreven dat het onderwijs er vanuit moet gaan dat de leerlingen opgroeien in een multiculturele samenleving zal dit ook consequenties moeten hebben voor het vak geschiedenis. Nieuwe ontwikkelingen met betrekking tot de plaats van het vak binnen het Nederlandse onderwijs scheppen hiervoor de mogelijkheden.

Basisvorming

Allereerst bieden de ontwikkelingen rond de basisvorming in het voortgezet onderwijs hier mogelijkheden voor. Er is op het ogenblik in Nederland een ontwikkeling in gang gezet die moet leiden tot een algemene basisvorming in het voortgezet onderwijs, een driejarige opleiding als vervolg op de basisschool. In deze basisvorming zullen veertien vakken, waaronder geschiedenis, een plaats vinden. Een van de richtlijnen die de commissie belast met het vaststellen van eindtermen voor de verschillende vakken, heeft meegekregen is dat een evenwichtige aandacht nodig is voor het tot stand brengen van een gezamenlijke culturele basis en het recht doen aan verschillen tussen leerlingen vanuit hun eigen identiteit. Dit geldt zowel voor de levensbeschouwelijke als de culturele pluriformiteit.

In haar in december 1988 uitgebrachte advies noemt de commissie bij de attitudes die de leerlingen door het vak geschiedenis moeten ontwikkelen onder andere de bereidheid leefwijzen van mensen in of afkomstig uit andere culturen onbevooroordeeld tegemoet te treden en bereidheid de eigen positie en de eigen tijd te relativiseren op basis van vergelijking met andere tijden en culturen.

Als het gaat om de concrete invulling van thema's en onderwerpen blijkt dat de commissie moeite heeft gehad om iedereen tevreden te stellen. Weliswaar wordt gezegd dat er aandacht moet zijn voor de plaats van de gastarbeid in de hoogconjunctuur van de jaren vijftig en zestig en voor de betekenis van de gastarbeid en de kolonisatie voor de multiculturalisering van de Nederlandse samenleving, maar de geschiedenis van de herkomstlanden van migranten wordt niet vermeld.

Maar ook de juist vermelde summier omschrijving biedt aanknopingspunten om het geschiedenisonderwijs een meer intercultureel karakter te geven. Nieuw te schrijven leermethodes voor geschiedenis zullen hier reke-



Marokkanen tussen Amsterdam en Agadir

Al meer dan twintig jaar wonen er Marokkaanse mensen in Nederland. Op dit moment zijn het er ruim 140 000. Dat zijn alleen nog maar Marokkanen. In Nederland wonen ook Turken, Surinamers, Indonesiërs, Antillianen en Vietnamezen.

Deze krant gaat over Marokko. Veel in Marokko is inmiddels veranderd. Dit komt onder andere door de trek van Marokkaanse arbeiders naar het buitenland. Maar ook is nog veel bij het oude gebleven. Gezin, huwelijk en geloof zijn bijvoorbeeld nog steeds heel belangrijk. In deze krant kom je veel van deze 'oude' gewoontes in Marokko tegen. Je leest ook wat er allemaal veranderd is. En over de Marokkanen die in Nederland wonen.

de eerste indruk

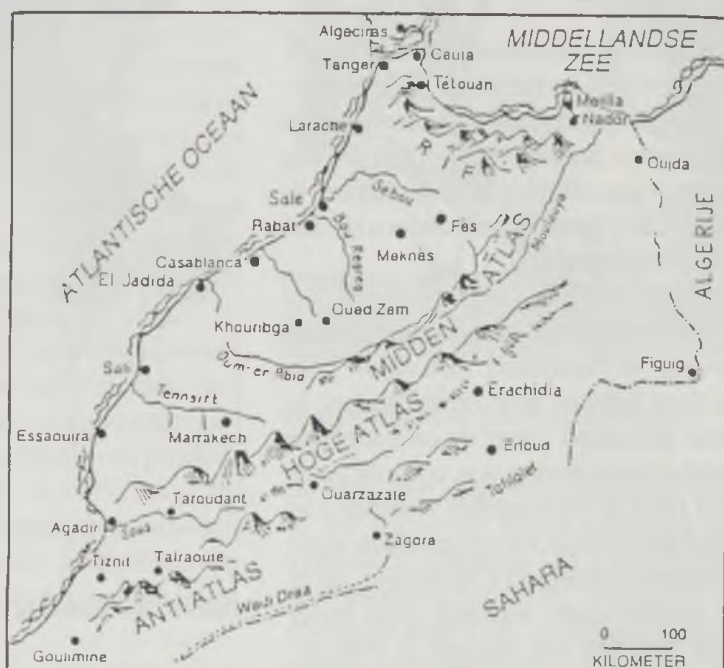
Marokko is een groot, bergachtig land dat in het werelddeel Afrika ligt. De kaart rechts laat zien hoe groot Afrika is wanneer je Europa erin legt. Marokko is wel dertien keer groter dan Nederland. Alleen is Marokko minder dichtbevolkt: de mensen wonen er verder uit elkaar. Natuurlijk is dat niet voor heel Marokko hetzelfde. In de steden wonen de mensen wel dicht bij elkaar. En op het platteland zijn er gebieden waar helemaal geen

steden

De hoofdstad van Marokko is Rabat. Andere grote steden zijn Casablanca, Marrakech, Meknes en Tanger. In het binnenland zijn er niet veel steden. Dit komt door het hoge Atlas- en Rifgebergte.

* Wat is de hoofdstad van Nederland?

* Kijk op de rechterkaart waar de hoofdstad van Marokko ligt.



Marokko. Naar: R. Peters (red.), *Van vreemde herkomst. Achtergronden van Turkse en Marokkaanse landgenoten* (Bussum 1982) 212.

geld

produkt. Verder worden ook steenkool en kobalt gewonnen. In het algemeen

ning mee moeten houden. Dit zal tot gevolg hebben dat intercultureel geschiedenis-onderwijs niet alleen uit aparte projecten of toevoegingen en correcties van bestaande methodes zal bestaan maar dat het een volwaardig aspect zal zijn van het vak geschiedenis in de toekomstige basisvorming.

Het nieuwe examen

Ook in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs zijn er ontwikkelingen gaande die openingen bieden voor een meer interculturele benadering van het vak geschiedenis. Reeds geruime tijd is een herziening van het eind-examen geschiedenis voor Havo en Vwo in voorbereiding. De werkgroep die hiermee belast was heeft haar eindadvies in 1987 aan de minister aangeboden. Voorgesteld is om in plaats van de te examineren thema's uit de laatste vijftig jaar een aantal thema's uit deze eeuw en vroegere tijden vast te stellen. Bij de lijst van voorgestelde onderwerpen zijn er een aantal die duidelijk aanknopingspunten bieden voor een interculturele benadering. Dit geldt in het bijzonder voor de onderwerpen 'Geschiedenis en minderheden'; de wording van de nationale staten in de niet-westerse wereld, met bijzondere aandacht voor Suriname en het onderwerp 'De verhouding Noord-Zuid', waarin zeker ook de trekarbeid

en de plaats van de migranten in de Nederlandse samenleving aan bod zullen komen.

In de praktijk is er bij het vak geschiedenis, meer dan bij andere vakken, vanzelfsprekend altijd aandacht besteed aan andere volken en hun geschiedenis. Maar meestal gebeurt dit vanuit een Europa-centrisch standpunt: de andere cultuur krijgt doorgaans aandacht op het moment en in de mate dat het van belang is voor de Europese geschiedenis. Zelden wordt geprobeerd om zich te plaatsen op het standpunt van de ander. In de meeste gevallen is de behandeling ook erg afstandelijk, als iets wat 'ver van ons bed' is, terwijl mensen van een andere culturele herkomst nu midden onder ons leven. Er wordt zelden recht gedaan aan verschillen en nuances binnen de andere culturen: alles wordt nogal monolithisch bekeken. Het is dan ook zeer de vraag of leerlingen uit verschillende etnische groepen zich kunnen herkennen in de manier waarop hun geschiedenis wordt behandeld. Tot een versterking van het zelfconcept zal dit in ieder geval zelden leiden en tot medewerking aan een culturele verrijking zeker niet.

Ofschoon niet gesteld kan worden dat er in de bestaande leermethodes geen aandacht wordt geschonken aan andere culturen is het toch

kleio

nummer 9/90
pagina's 10 en 11

duidelijk dat er nog veel ontbreekt aan een werkelijk interculturele benadering van het geschiedenisonderwijs.³ Hoewel ook gewaakt dient te worden voor een idealisering in de bespreking van de migranten en hun situatie in Nederland lijkt op dit moment de balans nog naar de negatieve kant over te slaan. Pessimisme en een zekere gelatenheid geven de toon aan. Aandacht voor de culturele verrijking van de Nederlandse samenleving en andere aspecten die de komst van de migranten met zich heeft meegebracht is hard nodig.

Invalshoeken voor een meer intercultureel geschiedenisonderwijs

Als men het geschiedenisonderwijs een meer intercultureel karakter wil geven zal men met een aantal omstandigheden rekening moeten houden.

Vanuit de samenleving

Een aantal hiervan vloeien rechtstreeks voort uit de samenstelling van de Nederlandse samenleving. Uitgaande immers van de doelstelling dat de leerlingen inzicht verwerven in de achtergronden van de verschillende culturen die in de Nederlandse samenleving vertegenwoordigd zijn moet een eenzijdig Europa-centrisme vermeden worden. Het geschiedenisonderwijs moet zicht geven op de bijdragen van de etnische en culturele minderheidsgroepen. Dit kan gebeuren door aandacht voor de redenen van hun komst naar Nederland, voor hun manier van leven en voor hun geloofsbeleving.

Door een expliciete waardering voor andere culturen draagt het geschiedenisonderwijs bij aan een positief zelfconcept van de allochtone leerlingen.

Bij de aandacht voor andere culturen moet men niet alleen letten op die groepen minderheden die op een bepaalde school aanwezig zijn, maar moet rekening worden gehouden met het geheel van de schoolpopulatie in Nederland. Zaak is echter er voor te zorgen dat de eigen cultuur van de minderheden niet als een statisch iets wordt benaderd. Hierdoor kan de neiging tot ghettovorming worden bevorderd en kan men in Zuid-Afrikaanse situaties van apartheid terecht komen. Migrantengroepen willen ook als volwaardige burgers geaccepteerd worden. Dus leg niet alleen de nadruk op wat hen onderscheidt van de anderen, maar wijs ook op hun bijdrage aan de Nederlandse samenleving.

Concreet betekent dit dat men bij de keuze van speciale thema's ook consequent hiermee rekening moet houden. Men kan bijvoorbeeld besluiten minstens één thema per jaar te be-



steden aan een niet-westerse cultuur waarvan leden in Nederland vertegenwoordigd zijn.

Vanuit de deelaspecten van de geschiedenis

Ook bij de invulling van de verschillende aspecten of benaderingen van de geschiedenis kan rekening worden gehouden met de multiculturele samenleving.

Bij het bestuderen van de geschiedenis krijgt het bestuurlijk-politieke niveau traditioneel veel aandacht. Bij de concretisering in lessen is het raadzaam zich dan niet te beperken tot de politieke ontwikkelingen in de westerse samenleving, maar kan men ook aandacht besteden aan bijvoorbeeld de verhouding van de bewoners van de Rifstreek tot het centrale gezag in Marokko, aan de strijd van een eigen politieke identiteit van de Koerden in Turkije of aan de relatie van de boslandcreolen in Suriname tot de regering in Paramaribo. Deze kwesties spelen bij de in Nederland levende migranten een rol en bepalen in zekere mate ook hun houding ten opzicht van het Nederlandse gezag.

Uit: Bouwstenen, Marokkanen tussen Amsterdam en Agadir.



Pasklare lessen over deze onderwerpen zal men niet zo gemakkelijk vinden maar met behulp van krantenknipsels of op video opgenomen televisieprogramma's is het zeer wel mogelijk deze onderwerpen met leerlingen te bestuderen.

De sociale geschiedenis krijgt tegenwoordig terecht in het onderwijs grotere aandacht dan vroeger. Gezinsgeschiedenis, de emancipatie van de vrouw, arbeidersgeschiedenis, zijn onderwerpen die in het brandpunt van de belangstelling staan.

Juist op dit terrein is het heel goed mogelijk om het geschiedenisonderwijs intercultureel te maken. Naast de aandacht die er besteed wordt aan de ontwikkelingen in de West-Europese maatschappij verdienen ook de sociale structuren in de landen van herkomst van migranten bestudeerd te worden. Hierbij valt te denken aan de interetnische relaties in landen als Marokko en Suriname en aan de positie van de vrouw in de islamitische samenleving. Het is heel wel mogelijk om de ontwikkelingen binnen het gezin bijvoorbeeld in vergelijkend perspectief te bestuderen. Het thema 'Het Marokkaanse gezin tussen traditie en verandering' van het project 'Bouwstenen voor Intercultureel Onderwijs' laat aan de hand van bronnenmateriaal zien hoe het Marokkaanse gezin de invloed heeft ondergaan van de Frans-koloniale periode en hoe het na migratie naar Nederland functioneert.⁴ Door dit te vergelijken met de ontwikkelingen in Nederland in de twintigste eeuw krijgen de leerlingen inzicht in allerlei parallele ontwikkelingen en gaan zij beseffen dat het gezin niet een puur statische instelling is.

Bij onderwerpen uit de economische geschiedenis krijgt natuurlijk de ontwikkeling van het kapitalisme en het socialisme in Eu-

4 Afschaffing van de slavernij

Het volgende fragment komt uit 'De eerste Adam' van Boeli van Leeuwen.

"Op 1 juli 1863 werd de slavernij op Curaçao afgeschaft door Willem III, zoon van de Willem, die van een revolutie in Parijs zó was geschrokken, dat hij in één nacht van conservatief liberaal was geworden. De vrijgelaten negers werden ingeschreven in de registers van de burgerlijke stand en keerden na een periode van opgewonden rondtrekken, terug naar de plantage waar de Sjon in de schemer op zijn schommelstoel zat te wachten.

Er was armoede op de plantages, voor de heer zo goed als voor de knecht, maar ook een beslotenheid die weinig ruimte liet voor intense haat; men kan alleen 'de anderen' haten: de mensen van de overkant, van achter bergen of rivieren, de bewoners van het kasteel, de rijke burgers in de grote steden.

Op dezelfde dag dat de proclamatie van Willem III op de Fortmuur in Willemstad werd gesproken, werd Adam Polaar geboren in Moordrecht aan de Hollandse IJssel, als vrije burger van de Staat der Nederlanden. In zijn drassig en dampig land bestond geen slavernij: de armen waren volkomen vrij om te verrekken van de honger en te verstijven van de kou. In de touwslagerij van Moordrecht stonden kinderen van zes jaar vijftien uur per dag te draaien op de touwbanen: van iedere honderd gingen er vijfzig kapot aan de tering vóór ze tien jaar oud waren. Zo was het ook in de dekenfabrieken van Leiden, de steenfabrieken van Franeker en de sigarenindustrie van Kampen.

Willen III schonk vrijheid aan de negers van Curaçao en sliep 's nachts rustig achter zijn brede baard. Dat de kinderen van zijn eigen volk vijftien uur per dag als beesten werden afgejakkerd voor één dubbeltje per dag was in die wereld zó normaal, dat hij voor het slapen gaan er niet eens over nadacht.

De almachtige God zelf had geproclameerd dat er heren zouden zijn en knechten en wie zou het wagen tegen het woord van God in te gaan? Willem III was koning bij de graue Gods en de rechter sprak recht in naam des konings."

Uit: Boeli van Leeuwen, *De eerste Adam*, p. 38-40.

Opdrachten

1 In dit fragment sluit de verteller aan bij de gangbare opvatting op Curaçao, dat de koning persoonlijk de slavernij heeft afgeschaft. Klopt dit met de historische werkelijkheid?

2 In Europa denkt men vaak dat de slaven na de emancipatie de plantages de rug toekeerden. Wat blijkt uit dit fragment?

3a Hoe waren de relaties tussen de vrijgemaakte zwarten en de plantagehouders volgens de verteller?

b Denk je dat zijn verklaring hiervoor de enige is, of zijn er ook andere verklaringen voor te bedenken? Welke?

4a Op welke punten vergelijkt de verteller de situatie van de slaven met die van de Hollandse arbeiders in de tweede helft van de negentiende eeuw?

b Waarom haalt de schrijver de vrije arbeiders in Nederland erbij?

5 De afsluitende alinea bevat de rechtvaardiging van het staatsbestel. Leg uit waarom deze alinea ironisch is bedoeld.

ropa de nodige aandacht. Maar in deze thematiek hoort ook informatie te worden gegeven over de trekarbeid. Wat waren de redenen voor migranten om hun land te verlaten; wat waren de bestaansmiddelen aldaar en hoe functioneren zij hier op de arbeidsmarkt. Een beter inzicht in hun bijdrage aan de economische ontwikkeling van Nederland zal ook het besef doen toenemen dat de ontvangende samenleving verplichtingen heeft ten opzichte van de migranten.

Tenslotte verdient juist bij de cultuurgeschiedenis de cultuur van de migranten aandacht. Godsdienst bijvoorbeeld speelt nog een zeer grote rol in het dagelijkse leven op alle niveaus. Zowel de Islam in zijn algemeenheid als zijn concrete verschijningsvorm bij Turken, Marokkanen of Surinamers kunnen in dit kader bestudeerd te worden. Ook de gehechtheid aan de eigen taal en bepaalde uitingen van kunst moeten hierbij betrokken worden. Voorbeelden van lessenseries met aandacht voor deze aspecten zijn onder andere 'Chinezen in Nederland' en 'De Islam, godsdienst en gemeenschap' uit de reeks 'Bouwstenen'.

De structuurbegrippen van het vak geschiedenis intercultureel benaderd

Voor een goed begrip van wat in de samenleving gaande is, is niet alleen historische kennis nodig, maar ook een historische manier van denken. De werkgroep Herziening Eindexamen Geschiedenis (HEG) heeft in haar eindadvies dat in 1987 aan de Staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen is aangeboden een aantal begrippen en vaardigheden omschreven die als kenmerkend voor het (school)vak geschiedenis kunnen worden beschouwd.

Toepassing van deze structuurbegrippen en eruit voortvloeiende vaardigheden werkt bijzonder verhelderend in het kader van het interculturele geschiedenisonderwijs.

Bron en vraagstelling

De leerlingen zullen vooral moeten leren omgaan met bronnen waarmee zij dagelijks worden geconfronteerd: kranten, allerlei soorten boeken, radio-, film- en televisieprogramma's. Speciale aandacht kan gegeven worden aan specifieke bronnen behorende bij niet-westerse culturen: de eigen aard van de geschreven bronnen en de verkering van hun relatieve zeldzaamheid, de mondelinge overlevering, zoals tot uitdrukking komend in volksverhalen, de archeologische bronnen, etcetera.

Recentelijk is een lessenserie gepubliceerd over het thema 'Slavernij in Suriname'. Bij de bestudering van bronnen over de slavernij in

35

Nederlandstalige Antilliaanse literatuur

Uit: *Bouwstenen 35, Nederlandstalige Antilliaanse literatuur*

Suriname worden de leerlingen geconfronteerd met uiteenlopende opvatting over het denken van blanken en zwarten, vrije mensen en slaven. Vonden de slaven de slavernij normaal? Vonden alle blanken in de koloniën dat? Welke waarde hebben bepaalde bronnen zoals fragmenten uit kranten en reisverhalen voor het beantwoorden van deze vragen. Dit thema leent zich er in het bijzonder voor om de oorsprong van allerlei nu nog levende tradities beter in hun historische context te kunnen situeren. Hierbij valt te denken aan de wintcultuur, aan de eigen taal en aan bepaalde familiestructuren.

Feit en objectiviteit

Feiten bestaan niet op zichzelf, maar worden vastgesteld door wie het verleden onderzoekt. Dit gebeurt in de verschillende culturen niet altijd volgens dezelfde regels. Feiten worden door de onderzoeker vaak geselecteerd op grond van hun waarde als bouwsteen voor de constructie die de historicus probeert op te zetten. Het beschikbare bronnenmateriaal geeft vaak slechts een bepaald soort feiten. Feiten, meningen en interpretaties van feiten zijn vaak moeilijk van elkaar te onderscheiden. Mensen zien en horen beter wat ze graag willen zien en horen, dan wat hen niet interesseert. Mensen veroordelen vaak dat wat anders is dan ze gewend zijn. In discussies tussen of over autochtonen en allochtonen in de media en in gesprekken met mensen uit de eigen omgeving worden op grond van het voorgaande vaak halve waarheden en veroordelen te berde gebracht.

Het is heel wel mogelijk om leerlingen aan de hand van krante-artikelen te leren om impliciete en expliciete waarde-oordelen te leren onderscheiden.

kleio

Een concreet onderwerp wat zich hier goed voor leent is bijvoorbeeld de Molukse kwestie. In de laatste veertig jaar is deze zaak op heel wat verschillende manieren beoordeeld. Een leraar zou een aantal artikelen uit de tijd van de treinkapingen kunnen kopiëren en deze met leerlingen kritisch kunnen bekijken. Boeiend materiaal hiervoor levert ook een reader over Gandhi, waarin de visie van de bekende film over Gandhi geconfronteerd wordt met authentieke documenten van allerlei aard.⁵

Inleving en standplaatsgebondenheid

De bereidheid zich in anderen in te leven is een noodzakelijke voorwaarde om tot historisch begrip te komen.

Dat zich inleven kan betrekking hebben op de tijd en de historische situatie waarin bepaalde gebeurtenissen zich voltrokken hebben, maar ook op de plaats die bepaalde personen binnen het historisch proces innamen. Voor een beter verstaan van de geschiedenis van de Creolen in Suriname zal men als het ware in de huid van een negerslaaf moeten proberen te kruipen. En voor een beter begrip van de Marokkaanse immigrant in Nederland is niet alleen de kennis van de Marokkaanse elite belangrijk maar juist en vooral de ontwikkelingen in het Noord-Marokkaans Rifgebied. Immers uit deze streek die een geheel eigen ontwikkeling heeft gekend komen de meeste Marokkanen die nu in Nederland wonen.

Er zijn intussen de nodige publicaties verschenen van Turkse en Marokkaanse migranten die beschrijven hoe zij tegen de Nederlandse samenleving aankijken. Fragmenten uit deze boeken laten de leerlingen ontdekken hoe iemand die niet hier is geboren tegen Nederland aankijkt.⁽⁶⁾ Een bloemlezing van in het Nederlands schrijvende Antilliaanse auteurs geeft ook een geheel eigen kijk op de Antilliaanse samenleving.⁽⁷⁾

Oorzaken en gevolgen

Oorzaken en gevolgen zijn altijd constructies achteraf. In krantenartikelen, radio- en televisieprogramma's worden oorzaken vaak als helder en eenvoudig gepresenteerd. In werkelijkheid zijn ze echter vrijwel steeds ingewikkeld. Men moet ervan uitgaan dat er steeds meer dan één oorzaak van iets is aan te wijzen. Vele oorzaken zorgen gezamenlijk voor een bepaald gevolg. Ook gevolgen van gebeurtenissen zijn vaak complexer dan veelal wordt aangenomen.

Iedere geschiedenisleraar weet dat er heel wat discussie mogelijk is over de oorzaken van de Eerste Wereldoorlog of over de Koude Oorlog. Maar ook met betrekking tot de migranten in de Nederlandse samenleving is alles niet zo duidelijk als soms wordt voorgesteld. Redenen om te emigreren bijvoorbeeld kunnen complex van aard zijn, maar worden vaak

Interview

Een Koerdische vluchteling in Nederland:

'Vroeger dacht ik van Nederlanders dat ze helemaal geen gevoel hadden. Dat ze niks konden begrijpen. Ze vinden alleen de disco leuk dacht ik, discomuziek, tv kijken... Zo dacht ik er toen over. Maar nu weet ik dat het niet zo is. Ik ben namelijk met G., een Nederlandse vriendin, naar de film Yol geweest. Er was een scene over Koerdistan, komt dat met grote letters op het doek: KOERDISTAN en op dat moment begon zij te huilen. Zij weet dat ik daar vandaan kom, er geleefd en op school gezeten heb, mijn hele jeugd daar heb doorgebracht. Toen dacht ik: Goh, we komen allemaal uit verschillende werelden, wat daar gebeurt, ik wéét het allemaal, maar zij kon het aanvoelen. Ik moest natuurlijk ook huilen, maar dat zij mij begrijpen kon, dat gaf me toch meer vertrouwen.'

*** Waarom denkt deze Koerdische vluchteling nu anders over Nederlanders? Vind jij dat begrijpelijk?**



Een krantencartoon uit 1925 toonde hoe de regering de Koerden aanpakte.

Uit: *Bouwstenen. Het andere Turkije.*

eenduidig voorgesteld. Welke gevolgen hadden eeuwen van discriminatie ten tijde van de slavemij? In hoeverre zijn daarvan nog steeds sporen herkenbaar?

Verandering, continuïteit en discontinuïteit

De leerlingen moeten in staat gesteld worden om het historisch proces te begrijpen als een continu wordingsproces. De geschiedenis wordt gekenmerkt door voortdurende verandering. Elke cultuur is eraan onderhevig, zij het niet altijd in het zelfde tempo. De leerlingen moeten ook oog krijgen voor de continuïteit: wat zijn essentiële elementen in de verschillende culturen.

Wie het denken van blanken en zwarten in de 19e eeuw bestudeert en vervolgens de eigen

tijd onder de loep neemt, ontkomt niet aan de conclusie dat het verleden nog doorwerkt: blanken die zich superieur voelen en voor de 'gekleurde' cultuur geen aandacht hebben, zwarten die zo blank mogelijk willen zijn (of juist het omgekeerde). Het is in dit verband ook goed erop te wijzen dat reeds eeuwenlang migranten naar Nederland zijn gekomen. Immigratie is geen nieuw verschijnsel. Als de bijdrage van de Hugenoten, Portugese Israëlieten en Duitse marskramers aan de Nederlandse samenleving wordt bestudeerd zal men ook de huidige immigratie in een betere context kunnen beschouwen.⁽⁸⁾

Interpretatie en vergelijking

Een historisch proces kan vaak op verschillende manieren worden geïnterpreteerd. Dit kan bijvoorbeeld gebeuren in het kader van meer algemene concepten of verklaringsmodellen. Een historisch proces kan ook vergeleken worden met ontwikkelingen die in tijd en/of ruimte elders zijn gesitueerd. Bij vergelijking van ontwikkelingen in verschillende culturen zullen de leerlingen oog moeten hebben voor het typisch eigene van de ontwikkeling en voor de overeenkomsten. Terwijl de westerse geschiedschrijving geneigd is om de nadruk te leggen op de bijdrage van het westen aan de ontwikkeling in de Derde Wereld zullen historici uit de voormalige koloniën de nadruk leggen op het eigene van hun cultuur en op uitbuiting en vernietiging van inheemse cultuuruitingen. Het is raadzaam om de verschillende culturen niet slechts apart te bestuderen, maar ook met elkaar te vergelijken. Talloze zaken die nu bijvoorbeeld gemakkelijk als typisch Marokkaans of Turks worden aangemerkt zijn ook in de Nederlandse samenleving terug te vinden. Dit geldt bijvoorbeeld zowel voor kledinggewoonten (het hoofd van de vrouw bedekt, geen lange broek voor meisjes) als voor seksuele gedragingen en andere kwesties.

Suggesties voor de praktijk

Het is te hopen dat de geïnteresseerde geschiedenisleraar al de nodige ideeën uit hetgeen hierboven is geschreven heeft opgedaan. Intercultureel onderwijs veronderstelt natuurlijk een bepaalde kennis van zaken, maar meer nog een bepaalde houding. Als iedere docent bij het onderwerp wat aan de orde komt zich afvraagt: welke interculturele aspecten zitten er aan dit onderwerp? dan zal blijken dat dit tot verrassend veelzijdige benaderingen aanleiding kan geven. Intercultureel geschiedsonderwijs betekent niet dat men er weer wat bij moet doen, maar eerder dat men bepaalde ontwikkelingen in een ander perspectief plaatst, de horizon ver-

ruimt. Intercultureel onderwijs is niet allereerst een probleem, een verzwaring van de taken, maar het vormt een uitdaging. Het geschiedenisonderwijs kan er rijker van worden.

Men kan bijvoorbeeld gebruik maken van bronnenmateriaal uit andere culturen. Vooral als men zich hierbij niet beperkt tot geschreven teksten maar ook geluid en beeld weet te benutten kan dit zeer verrijkend zijn. Via rollenspel kan men leerlingen ook laten proberen zich in te leven in de situatie van anderen. Bij de leerlingen zal een soort reflex ontwikkeld moeten worden die maakt dat men alert is op discriminerende uitspraken.

Noten

1. Zie Marc Ferro, *Comment on raconte l'histoire aux enfants a travers le monde entier* (Parijs 1981), vertaald in het Nederlands onder de titel 'Hoe de geschiedenis aan kinderen wordt verteld'.
2. Zie R.B. van de Weijere, a. (red.), *Tussen traditie en wetenschap. Geschiedbeoefening in niet-westerse culturen* (Nijmegen 1987).
3. Zie Doe eens een ander boekje open. *Omtrent de aanpassing van leermiddelen aan de multiculturele samenleving in Nederland* (SLO rapport, Enschede 1988).
4. 'Het Marokkaanse gezin tussen traditie en verandering', lessenserie bestaande uit 5 bronnenboekjes plus lerarenhandleiding (Project 'Bouwstenen voor Intercultureel Onderwijs'). Meer hierover en over de hierna genoemde onderwerpen in de lijst met lesmateriaal verderop in dit artikel.
5. 'Gandhi: Film en werkelijkheid' (Project 'Bouwstenen').
6. Hassan BelGhazi, *Van Marokko naar Nederland. Herinneringen van een gastarbeider* (Project 'Bouwstenen').
7. Nederlandstalige Antilliaanse literatuur (Project 'Bouwstenen').

LESMATERIAAL

Aan de Faculteit der Letteren van de Rijksuniversiteit Leiden is het initiatief genomen om lesmateriaal te ontwikkelen voor intercultureel onderwijs. Het project 'Bouwstenen voor Intercultureel onderwijs' heeft zeker niet de pretentie materiaal te leveren voor alle onderdelen en alle aspecten van het interculturele onderwijs, maar met name voor het vak geschiedenis zijn een groot aantal lessenseries beschikbaar, zowel voor de bovenbouw van Havo en Vwo als voor de onderbouw en voor Mavo en Lbo.

De catalogus van het project is gratis verkrijgbaar bij de Leidse Faculteit der Letteren, Postbus 9515, 2300 RA Leiden. In het volgende nummer van Kleio zal een recensieartikel gewijd zijn aan deze serie.

Ook in het kader van het Educatief Project Ontwikkelingssamenwerking (EPOS) zijn lessenseries ontwikkeld waarvan een aantal heel geschikt is voor het geschiedenisonderwijs in intercultureel perspectief. Voor Lbo/Mavo bijvoorbeeld is er een serie lessen over Suriname en Surinamers in Nederland (uitgave SLO 1987).

Ook bruikbaar voor het onderwijs zijn de door de NOT vervaardigde televisieseries 'Avonturen aan de Wilde Kust' over Surinaamse geschiedenis en 'Antilliaans Verhaal' over de Antillen.

Een geschreven tekst en een beschrijving van de beelden van 'Avonturen' maakt deze televisieserie nog bruikbaar (verkrijgbaar bij het Project 'Bouwstenen voor Intercultureel Onderwijs').

Het samenwerkingsverband Bicultureel Onderwijs in Assen (SBO) heeft lesmateriaal ontwikkeld over de Molukken. Dit wordt gepubliceerd in de reeks 'Marilah' (SBO, Platolaan 4, 9404 EN Assen).

Voor het geschiedenisonderwijs zijn van belang 'Marilah' 9: RMS-proclamatie en aktivisme en 'Marilah' 10: dominee Kam op bezoek in Soja, een rollenspel over de confrontatie van christendom en adat.

Van het tijdschrift Kleio verscheen in mei 1985 (26e jg., nr. 4) een speciaal nummer over geschiedenis en intercultureel onderwijs. Hierin staan onder andere artikelen over het geschiedenisonderwijs in Turkije en Marokko en de bespreking van de serie 'Onder Anderen' geschreven door Ruud Spruit, met deeltjes over Suriname, de Molukken, Turkije en Marokko. Nog verkrijgbaar is Kleio-Didactica 8 over Suriname.

Over migratie in Nederland door de eeuwen heen verscheen lesmateriaal in de vorm van een tentoonstelling van achttien wandplaten onder de titel 'Nieuwkomers, Nakomelingen, Nederlanders. De geschiedenis van immigranten van 1550 tot nu' (Uitgeverij Zorn, Leiden z.j.).

Het hier genoemde lesmateriaal is zeker niet het enige dat er bestaat. Wie op de hoogte wil blijven van nieuwe initiatieven en uitgaven doet er goed aan de publicatie 'Onderwijs in Intercultureel Perspectief' van het KPC in Den Bosch te raadplegen. Hierin worden praktisch alle nieuwe initiatieven vermeld.

Overzicht publicaties

		Niveau				Vakken									
		1	2	3	4	Gs	Ak	Ma	Ne	En	Du	Fa	ETC	Ku	Go
Chinezen en Nederlanders															
1	Chinezen in Nederland	.				.		.							
Indonesiërs, Molukkers en Nederlanders															
4	De Westerse Kijk op Nederlands-Indië (1839-1939). De foto als historische bron	.				.								.	
5	De Indonesische samenleving en haar erfenis in Nederland		.			.		.							
6	De Molukkers	.				.		.							
7	Indische Nederlanders	.				.									
Turken en Nederlanders															
8	Modernisering in Turkije: een beeld van de maatschappelijke ontwikkelingen vanaf het einde van de 18e eeuw	.				.									
9	Geografie van Turkije		.				.								
10	Duitstalige migrantenliteratuur	.									.				
11	Education in the Netherlands and Turkey. Proceedings of the Dutch-Turkish education conference. Leiden-Utrecht, March 1989	Reader voor docenten											.		
K5	Turken uit en thuis. Leskrant			.		.	.	.							.
Marokkanen en Nederlanders															
12	De familie van Si Abd Allah. De geschiedenis van een familie uit de Rif	.				.	.	.							
13	De papavers van het Oosten. Autobiografie van een Berber	.				.	.	.							
14	Maatschappij en individu in Marokko. Een antropologische benadering	.				.	.	.							
15	Van Marokko naar Nederland. Herinneringen van een gastarbeider	.				.	.	.							
16	Marokkanen in Nederland. Statistiek en documenten	.				.	.	.							
17	Het Marokkaanse gezin tussen traditie en verandering. Lerarenhandleiding														
19	Marokkaanse trekarbeid. Een bijdrage voor het CSE Aardrijkskunde 1991		.			.	.								
19bis	Marokko in kaart gebracht. Ondersteunend materiaal voor het CSE Aardrijkskunde		.			.	.								
20	Nederlandse reizigers in Marokko door de eeuwen heen		.			.	.								
21	Franstalige Noord-Afrikaanse literatuur		.									.			
22	Stripverhaal 'De papavers van het Oosten'. Nederlandse en Arabische versie			.		.	.						.		

De invloed van het geschiedenisleerboek op de publieke opinie in Vlaanderen 1945 - 1984

Antoon de Baets

De bronnen van het onderzoek

Dit artikel is een omgewerkte versie van een betoog dat de auteur hield op 23 december 1988 tijdens de openbare verdediging van zijn promotieonderzoek in de geschiedenis aan de Rijksuniversiteit van Gent.

Op 27 september 1973, zo weet een recent geschiedenisleerboek te melden, tekste het persagentschap UPI vanuit het Rome het volgende bericht de wereld rond:

'De Amerikaanse Indianenleider Adam Nordwall arriveerde afgelopen maandag in Italië. Hij stak zijn speer in Italiaanse bodem, 'ontdekte' het land en eiste het voor zijn stam op. Donderdag schonk hij Italië terug. Hij zei dat als Columbus Amerika kon ontdekken toen de Indianen daar al duizende jaren woonden, hij hetzelfde kon doen met Italië. Maar Nordwall zei ook dat de Italianen hem zo gastvrij hadden ontvangen, dat hij de 'inboorlingen' een gunst wilde bewijzen: ze mochten hun eigen land houden. De Indianenleider werd ontvangen door de Italiaanse president, aan wie hij een vredespijp overhandigde'.

Nordwall doorprikte met zijn optreden de ballon van de culturele arrogantie en liet een andere ballon op, die van de culturele bescheidenheid. Ieder van ons neemt, in wisselende mate, houdingen aan van culturele arrogantie - etnocentrisme in academische taal - of haar tegendeel, culturele bescheidenheid of cultuurrelativisme.

Beide houdingen vloeien samen in de beelden die we vormen over onszelf en de anderen, over de eigen, westerse cultuur en de andere, niet-westerse culturen. De rol die de opvoeding in dat beeldvormingsproces speelt, leidde ons tot de vertrekvraag voor deze studie: ligt het denken van mensen over andere culturen in de lijn van wat ze er vroeger op school over leerden?

Om te weten hoe de mensen over andere culturen denken, beschikken we over een zeer valabele bron, namelijk opiniepeilingen. Maar de vraag welke beelden de school had doorgegeven aan de jeugd, compliceerde mijn studie in twee opzichten: de studie moest zich over een periode uitstrekken die lang genoeg was om de invloed van de school op de beeldvorming van volwassenen te kunnen volgen. We hadden een periode van veertig jaar, tussen 1945 en 1984, op het oog. En bovendien was aan de rol van de school een overvloed van factoren verbonden, waarvan de meeste, en met name de belangrijkste, het ondervragen van leerlingen vroeger en nu, niet voor onderzoek haalbaar waren. Alleen leerboeken waren in voldoende mate voorhanden om een stevig houvast te bieden.

De ambities werden bijgevolg gematigd en de vertrekvraag uiteindelijk vertaald in een concrete onderzoeksvraag: hebben geschiedenisleerboeken invloed op wat de mensen later denken over andere culturen?

Eerst diende de waarde van onze bronnen onderzocht te worden. De opiniepeilingen werden zeer kritisch gemonsterd. Zij moesten relevant, geldig en betrouwbaar genoeg zijn om de publieke opinie te meten en aanwijzingen te verschaffen over het culturele opinieklimaat waarin de mensen leven.

Rond de leerboeken stelde zich eerst en vooral de prangende vraag of ze wel voldoende door de leerlingen gebruikt werden. De leerkrachten uit het lager en secundair onderwijs bevestigden dat met klem in een enquête die we in 1985 onder 462 van hen hebben gehouden. De meeste leerlingen hadden effectief een geschiedenisleerboek en het werd toen - in weerwil van een veel verspreide mening overigens - alom gebruikt, en dat niet minder dan

kleio

nummer 9/90
pagina's 16 en 17

vroeger. Vervolgens gingen we aftasten welke de plaats was van dat leerboek in het grote web van factoren die binnen en buiten de school de beeldvorming over andere culturen bepalen. Het eventuele effect van leerboeken hangt af van een schier oneindige reeks factoren: is de leerboekinformatie didactisch geschikt, hoe wordt ze overgebracht, welke rol speelt de leraar en de dwang van toetsen en examens, welke rol de concurrerende informatie afkomstig niet alleen van andere vakken, maar ook van familie, vrienden, massamedia, reizen, hoe reageert het individu op al die informatie, hoe werken tijd en slijtage in op de in de jeugd opgedane ervaringen, en zo meer.

Wat er na die theoretische rondblik overbleef aan zekerheden, was uiterst mager: leerboeken zijn geenszins determinerend, maar evenmin onbetekenend in de beeldvorming over niet-westerse culturen. Stoere, directe uitspraken over de invloed van leerboeken zijn uitgesloten. Uit de vergelijking van wat leerboeken schrijven met wat de geënqueteerden van opiniepeilingen zeggen, kan men niet afleiden of een leerboek al dan niet de publieke opinie beïnvloedt, neen, men kan alleen bescheiden aangeven waar leerboeken en opiniepeilingen overeenkomen en waar ze verschillen. Lijken ze op elkaar, dan heeft het leerboek mogelijk invloed gehad op de publieke opinie, verschillen ze van elkaar, dan had het geen waarneembare invloed.

Met het oog op de vergelijking van beide bronnen werd een nagenoeg volledig symmetrische onderzoeksmethode ontworpen. Van beide bronnentypes legden we zo volledig mogelijke bestanden aan.

Uit de geweldig grote hoeveelheid van 418 geschiedenisleerboeken trokken we een stevig geteste steekproef, bestaande uit de 47 meest gebruikte leerboeken. Men kan zeggen dat zo goed als alle leerlingen in Vlaanderen tussen 1945 en 1984 lezers of gebruikers waren van één of meer leerboeken uit de steekproef.

Als mogelijke bron fungeerden tevens 56 beschikbare opiniepeilingen. Hieraan werden kwaliteitsnormen opgelegd en enkel de 22 beste fungeerden als databank voor de studie.

Afnemend ethnocentrisme

De confrontatie van beide bronnen laat in de eerste plaats zien dat er veel parallellen liggen tussen de inhoud van de geschiedenisleerboeken en wat de mensen later denken.¹

In beide bronnen profileerde zich zeer duidelijk het ethnocentrisme en niet het cultuurrelativisme als toonaangevende dimensie. Het ethnocentrisme werd echter in de afgelopen 40 jaar

traag, maar gestadig milder en het cultuurrelativisme navenant krachtiger, zonder ooit het ethnocentrisme te overvleugelen.

De gebeurtenis die deze trend naar meer openheid op beslissende wijze in gang zette, was de dekolonisatie van Kongo in 1960 en de mentale ommekeer in het Noord-Zuidenken die daaruit in België voortvloeide. Ook de toename van het gemiddeld opleidingsniveau - een variabele die sterk correleert met minder culturele arrogantie - speelde een grote rol.

Nauw daarmee verbonden is een andere vaststelling: het gevoel van nationale trots brokkelde bij de Vlamingen in de loop van de jaren 70 fors af, en parallel daarmee ook het Belgisch nationalisme in de leerboeken.

In de leerboeken is verder nergens sprake van systematisch en open racisme, ook niet in de koloniale periode. Geprononceerd antiracisme komt echter evenmin voor. Ook de peilingen laten zien dat scherp ethnocentrisme en racisme gevoelig minder gedeeld worden in Vlaanderen, dan matiger vormen van ethnocentrisme.

CITATEN TER ILLUSTRATIE VAN CULTUURRELATIVISME

Over de kruistochten: "De hoger beschaafde mohammedanen zullen deze (kruisvaarder)legers dikwijls wel beschouwd hebben als wij in West-Europa de Noormannen: als barbaarse plunderaars, moordenaars en vernielers." (1971; 13-jarigen). Een zin die tot nadenken stemt.

Een leestekst, "Niet noodzakelijk het westers model!" Uit de Unesco-koerier, wordt door een leerboek overgenomen. In de tekst wordt onder meer de vraag gesteld of ons model bij de geaardheid van de ontwikkelingslanden past en of we het hun wel moeten opdringen. Er wordt ook kritiek geleverd op het kapitalisme (1984; 13-jarigen).

Schoolboeken en de publieke opinie

De aandacht voor niet-westerse culturen, dat wil zeggen de interesse ervoor en de geïnformeerde erover, is, zowel bij de leerboekauteurs als bij het brede publiek, gering. Het gaat hier om een constante sinds 1960. De kans is groot dat deze geringe aandacht voor niet-westerse culturen vroeg of laat een flessenhals wordt voor de trend naar meer culturele openheid.

CITATEN TER ILLUSTRATIE VAN ETHNOCENTRISME

"De Westerse beschaving bracht de wereld de technische voortuitgang bij" (1960; 13-jarigen). De lijst van alle technieken die het Westen aan andere maatschappijen ontleende en daar een grote invloed hadden (men denke bijvoorbeeld aan de windmolens, het papier e.d.) zou lang zijn.

Een auteursteam beschrijft hoe "nieuwe landen, bevolkt door ongekenende rassen met *wonderetalen*, met *eigen levenswijze*, met *gedrochtelijke kunstvormen* ..." ontdekt worden (1963; 13-jarigen; onze cursivering).

"De meeste *edele* onder de uitzwermende Europeanen zijn de missionarissen, die aan de *opgejaagde* Roodhuiden en de *bijgelovige* zwarten, zoals aan de *zelfzekere* Chinezen en de *hoogstaande* Hindoes de boodschap van Christus en de leer van de vrijheid en het geluk gaan brengen" (1977; 14-jarigen; onze cursivering).

"De zeevaarders *nemen* de ontdekte gebieden *in bezit* voor hun koning. De rijkdommen van het land worden *mee- genomen*" (1978; 12-jarigen; onze cursivering). Alsof de koloniale inlijving op een natuurlijke wijze en zonder enig spoor van dramatiek werd voltrokken.

De edities 1963 en 1965 van een succesvol leerboek voor 18-jarigen ronden hun uiteenzetting over Belgisch Kongo als volgt af: "Uit dit alles blijkt dat het Belgisch paternalisme in Kongo, al had het *schaduwzijden*, voor de Kongolezen *een zegen* is geweest." En kijk nu naar de versie van 1969 en let op de veranderingen: "Uit dit alles blijkt dat het Belgisch paternalisme in Kongo, al had het *veel schaduwzijden*, voor de Kongolezen een *batig saldo* heeft opgeleverd." (onze cursivering).

Het verschil in formulering (getuigend van afnemend ethnocentrisme) kan te maken hebben met het feit dat de versie van 1969 door iemand anders dan de auteur zelf, overleden in 1967, werd nagelezen, maar is niettemin tekenend. De editie 1980 komt vrijwel geheel overeen met de editie 1969.



Een kaart van de vijfde eeuw. Boven de naam 'Hunnen' wordt een doodskop afgedrukt. In: R. Spillemaeckers, F. van der Heuden en D. Bergen, *Geschiedenis zesde leerjaar deel a (leerlingenboekje)* (Kapellen en Malle, 1977) 44 (voor 12-jarigen).

Zowel leerboekauteurs als het publiek worden tenslotte alom gekenmerkt door een stijl van denken die men het sociaal evolutionisme heeft gedoopt: de neiging om alleen de westerse volkeren als voortrekkers van de geschiedenis te zien en de tradities en prestaties van de Derde Wereld te miskennen. Tot in de jaren 70 domineerde deze visie de leerboeken (en ze blijft er nog heel actief), terwijl ze indirect ook uit vele enquetemetingen kan worden afgelezen, vooral dan uit de manier waarop het publiek zich het ontstaan van de onderontwikkeling van de Derde Wereld voorstelt. Voor factoren die de voortrekkersrol van het Westen diepgaand in twijfel trekken, is daarbij weinig plaats.

Karakteristiek is nu dat deze parallelle evoluties in de leerboeken en de peilingen niet de één na de ander plaatsgrijpen, maar, voor zover waar te nemen, tegelijk. Had nu het leerboek geschiedenis invloed uitgeoefend op de publieke opinie, dan zou de evolutie eerst daar te signaleren zijn en pas na verloop van tijd bij de publieke opinie. Wat hier echter gebeurt is eerder het omgekeerde: het is het opinieklimaat in de maatschappij dat de leerboeken lijkt te beïnvloeden.

In twee gevallen houdt de parallel dan nog maar gedeeltelijk stand. De meeste mensen zien de onderontwikkeling als een situatie van achterstand in het Zuiden op het Noorden, die er altijd is geweest, wegens het harde klimaat, de oorlogen of de onkunde en onwil van de mensen aldaar, of die er gekomen is door plaatselijke factoren zoals voedselgebrek, overbevolking en uitbuiting door de leiders. Dat is min of meer de visie die ook leerboeken uit het lager onderwijs vertolken. In boeken voor het VO, vooral van recentere datum, is een meer evenwichtige kijk te vinden. Sommige van de genoemde redenen worden er fel afgezwakt terwijl aan de overblijvende een juiste plaats wordt toegekend naast andere,

internationale, factoren, zoals het kolonialisme, de wereldhandel, de rol van multinationals en grootmachten.

In een tweede geval was vast te stellen dat de mensen over het algemeen blijk gaven van eenzelfde relatieve dosis aandacht voor andere culturen als de leerboeken die ze tijdens hun specifieke opleiding kregen. Alleen technisch opgeleiden brachten minder aandacht voor de Derde Wereld op dan men op grond van hun leerboeken mocht verwachten.

In nog twee andere gevallen dacht de publieke opinie volkomen anders dan men aan de hand van de leerboeken alleen voorspeld zou hebben. Ten eerste: de leerboeken van voor 1960 zijn doordrenkt met opgeschroefd nationalisme, maar dat belette niet dat het gevoel van nationale trots bij de volwassen Vlamingen van de jaren 70 en 80 gevoelig daalde.

Ten tweede, in alle leerboeken nemen Griekenland, Hellas en Rome een centrale en fel opgewaardeerde plaats in. Desondanks boezemen noch de Grieken, noch de Italianen de Belgen vandaag veel vertrouwen in, als men afgaat op uitslagen van enquêtes dien-aangaande. Terzelfdertijd is te zien dat Turken en Arabieren meer dan wie ook in de leerboeken als vijand bejegend worden, zeker in de oudere exemplaren, en dat het Vlaamse publiek ook in de latere opiniepeilingen het grootste wantrouwen tegenover die twee volkeren blijkt te uiten. De positieve voorstelling van Griekenland en Italië heeft géén, de negatieve voorstelling van Turkije en de Arabische landen wel parallellen met de mate van vertrouwen die de Belgen vandaag in ze stellen.

CITATEN TER ILLUSTRATIE VAN NATIONALISME

"De Vlamingen hebben tot bijzondere opdracht het groots verleden van het kleine lapje gronds, dat eeuwen lang aan de spits stond der Westelijke Staten, waardig te worden" (1950' 11- tot 14-jarigen).

"De zeden der Oud-Belgen waren zuiverder dan die der andere heidense volkeren" (1960; 9- en 10-jarigen).

"Spijts twee bloedige wereldoorlogen, is België één van de belangrijkste staten van de wereld geworden, onder het wijs beleid van zijn Vorstenhuis. De prachtige Wereldtentoonstelling levert een stralend bewijs van het hoge beschavingspeil dat ons land bereikt" (1960; 16-, 17- en 18-jarigen; onze cursivering)

De causaliteitswaarde van dat verband - zo er al een verband denkbaar is tussen actuele volkeren en hun voorgangers uit een ver verleden - is dus twijfelachtig.

In twee gevallen tenslotte bestond er zoiets als een circulaire relatie tussen leerboeken en publieke opinie. Geschiedenisleerboeken van alle slag blijken zich constant en systematisch negatief uit te laten over nomaden. Dit antinomadisme loopt parallel met het etnocentrisme van de Vlamingen tegenover de migranten vandaag. Beide houdingen kunnen geïnspireerd zijn door de oervrees die migrerende groepen, gaande van de Hunnen en de Vikingen, via de zigeuners, de marktkramers en de kernmigranten, tot de gastarbeiders van vandaag, bij sedentaire samenlevingen wakker maken. Het is mogelijk en aannemelijk dat de vrees in de maatschappijen de vrees in de leerboeken elkaar wederzijds voeden.



Vanaf de jaren 60 sippelt de mentale ommekeer in het Noord-Zuiddenken -gevolg van de dekolonisatie en de 'ontdekking' van de Derde Wereld- langzaam door in de leerboeken. Dit schema, nog ondenkbaar in de jaren 50, komt voor de eerste keer in de editie 1969 van een wijd verspreid leerboek voor 18-jarigen voor. De gestileerde figuurtjes op het schema appeleren aan klassieke voorstellingen: het figuurtje met pet op de tractor staat voor gemechaniseerde landbouw; het figuurtje met de stereotiepe punthoed voor landbouw met hak of houten ploeg. Dit voorbeeld toont vooral hoe delicaat de analyse kan zijn. De symboliek van het schema is niet correct: er waren vast boeren uit China of de rest van de Derde Wereld die, in 1969, met de tractor werkten; er waren ook bij ons boeren met pet en zonder tractor. Maar de symboliek is ook niet etnocentrisch: symbolen moeten namelijk altijd concessies doen aan de accurate weergave van de realiteit. Het schema kan echter een etnocentrisch effect sorteren als het wordt verbanden aan etnocentrische voorstellingen over de Noord-Zuidverhoudingen die al voordien bij de leerling leefden. In: M. Dierickx, *Geschiedenis van België en van onze eigen tijd* (Antwerpen, 1969) 313 (voor 18-jarigen).

CITATEN TER ILLUSTRATIE VAN ANTI-NOMADISME

"Het temmen van het vee en de landbouw hebben de mens een vaste woonstede geschonken. *Het maatschappelijk leven neemt een aanvang.*" (1954; 14-jarigen; onze cursivering)

"Een vaste woonplaats maakt cultuur mogelijk" (1971; 13-jarigen).

"De eerstemen stonden *nog* zeer dicht bij de halve dierlijkheid. Ze konden hun eigen voedsel zelf *nog* niet voortbrengen (...)" (1975; 18-jarigen; onze cursivering). Nomaden zijn primitief en half dierlijk, en worden gedefinieerd door wat ze niet hebben, zijn of kunnen (in één woord is dat: beschaving)

Zie verder voor de manier waarop leerboeken de eerste (paleolithische) en laatste (hedendaagse) jagers vergelijken: A. de Baets, "Historische vergelijkingen op wereldschaal in geschiedenisleerboeken", in *DIGO*, 13/1, 1989, sept., 17-24.

Het meest overtuigende geval van tijdsequentie kwamen we tegen in de jaren 60, toen de omslag van nationalistische leerboeken naar boeken met een breder perspectief prompt werd gevolgd door een gevoelige afname van de nationale trots bij de adolescenten van de jaren 1961 - 1967. Nauwkeuriger observatie leerde echter ook hier dat zowel de omslag in de leerboeken als het zeer zwakke patriottisme bij die specifieke leeftijdsklasse het meest plausibel worden verklaard door de werking van één en dezelfde derde factor, de dekolonisatie van Kongo.

De leerboeken hebben de mentale ommekeer uit de jaren versterkt, niet geïnitieerd.

Conclusies

Alles samen genomen vonden we dus nergens een onomstootbaar bewijs voor het argument dat geschiedenisleerboeken autonoom de publieke opinie hebben beïnvloed tussen 1945 en 1984. Als die autonome invloed bestaat, hebben we hem niet waargenomen; als men hem ooit wel zou waarnemen, zou men trouwens ook meteen moeten verklaren waarom leerboekauteurs op een bepaald moment volstrekt originele ideeën en gevoelens ver-

tolken omtrent andere culturen die de leerlingen bovendien dan nog duurzaam beïnvloeden. Een uitrafeling van de biografieën van de auteurs en van de maatschappelijke achtergronden waartegen ze leerboeken schrijven, en met name een belichting van de rol van uitgeverijen, inrichtende machten en leerboekgebruikers, toonde ons hoe diep auteurs verankerd zijn in de maatschappij. Het opinieklimaat in de maatschappij is het produkt van niet één, maar zeer vele factoren, soms zeer oude, veelal recente, en het leerboek kan er één van zijn.

Dit opinieklimaat heeft echter zijn eigen ritme. Nergens vonden we genoeg, laat staan afdoende, bewijzen voor de stelling dat de economische crisis sinds 1973 het etnocentrisme, het nationalisme en het racisme heeft aangewakkerd of, omgekeerd, afgeremd. De dalende trends in die fenomenen lijken zich er onafhankelijk van de economische crisis te hebben doorgezet. De studie toonde aan dat de invloeden eerder lopen van de publieke opinie, van de maatschappij, naar het leerboek, dan omgekeerd.

In feite moet de onderzoeksvraag dus aangevuld worden door een tweede, belangrijkere vraag: schrijven auteurs van geschiedenisleerboeken over andere culturen in de trant van wat de maatschappij er op dat moment over denkt?

De vraag is minder triviaal dan ze lijkt. Ook de invloed van de maatschappij op het leerboek verloopt verre van moeiteloos. De mentale ommekeer in het Noord-Zuiddenken rond 1960 drong slechts in 1969-70 in de leerplannen door en pas in 1975 - 15 jaar of een halve generatie later - in de leerboeken.² Die achterstand is hoofdzakelijk te wijten aan allerlei factoren eigen aan het onderwijs en aan de productie van leerboeken. Dat leerboekauteurs de circulatie van ideeën en gevoelens in de maatschappij bewust of onbewust kunnen weerkaatsen in hun leerboeken, zij het met vertraging, en soms zelf actief versterken, vinden wij op zich impressionant. Maar er is meer. Als belezen schrijvers beschikken leerboekauteurs bovendien over een zekere marge tegenover het maatschappelijke gebeuren. Dat betekent dat zij in bescheiden mate met hun leerboeken kunnen inwerken op het opinieklimaat om het te veranderen. Leerboeken kunnen een correctief bieden voor de etnocentrische gevoelens die de leerling elders, bijvoorbeeld thuis, aankweekt en zij bezitten bovendien, zeker vergeleken met de massamedia, het voordeel dat zij hun informatie over de culturele problematiek systematisch kunnen presenteren.

Maar, welk beeld moet men schetsen over het samenleven van culturen op de planeet? Met die vraag schopte de Franse antropoloog

Claude Lévi-Strauss groot schandaal bij de opening van een Anti-Racismeconferentie van de Unesco in 1971. Zijn hele leven had de 80-jarige Lévi-Strauss de stelling bepleit dat culturele verscheidenheid een absolute noodzaak is als de mensheid wil overleven, en dat men dus daarom alleen al de andere culturen, hoe anders ook, moest respecteren. In zijn beruchte openingsspeech ging hij verder door te stellen dat men het etnocentrisme niet diende te zien als een kwaal die kost wat kost uitgeroeid moest worden. De extreme uitwassen ervan, zoals racisme, genocide, etnocide, kolonialisme moet men volstrekt veroordelen, zowel in de eigen als in andere culturen, hoe cultuurrelativistisch men zich ook moge opstellen. Maar de zo nastrevenswaardige culturele diversiteit is niet te realiseren zonder een minimale dosis etnocentrisme, waarmee een cultuur haar specifieke identiteit en traditie kan handhaven. De opdracht is dus paradoxaal: culturen moeten openstaan voor elkaar en tegelijk vasthouden aan hun eigen culturele waarden, wereldbeeld en creatieve kern.

Ons beeld over niet-westerse culturen moet de paradox van Lévi-Strauss verteren. Nieuwe geschiedenisboeken kunnen, door de overdracht van een correct begrip van de culturele verscheidenheid, een belangrijke troef worden in de opbouw van dat beeld, en in de opbouw van een verdraagzame en open mentaliteit.

Noten

1. De citaten afgedrukt in de bijgevoegde teksten geven wel een idee van het soort teksten dat bij analyse van de geschiedensismethoden is aange troffen, maar er waren honderden van dergelijke citaten nodig om aan de hier verwoorde conclusies te komen.
2. Zie A. de Baets, 'Aandacht voor niet-westerse culturen in leerplannen geschiedenis van de laatste vijftig jaar 1936-1986' in *DIGO*, 11/4, 1988, mei, blz. 3-12.

Bijlage

Notitie over het aandeel van niet-westerse culturen in de Vlaamse leerstof

Het heeft maar beperkt zin om het aandeel van de leerstof dat voor andere volkeren wordt gereserveerd, te kwantificeren. De regel is dat het om een miniem aandeel gaat. Zo werd bijvoorbeeld wel eens berekend dat China gemiddeld 2% van de plaatsruimte in 21 leerboeken voor het secundair onderwijs (VO) inneemt. Het voorbeeld van Kongo toont hoe ver kwantificering op zich maar draagt. Dit gebied wordt in de leerboeken van de jaren 40 en 50 als kolonie gereduceerd tot een appendix van de Belgische geschiedenis, wat dan weer niet belet dat het soms ruim aan bod komt.

Hoe een thema wordt behandeld, is van meer belang dan hoeveel er van wordt behandeld. Slechts vier leerboeken vallen op door de relatief grote plaats die ze inruimen voor niet-westerse culturen: twee leerboeken uit de jaren 70, een leerboek met een eerste editie uit 1954 en een dat in 1963 debuteerde. Het leerboek van 1954 reduceert overigens, bewust of niet, zijn niet-westerse informatie in latere edities (zoals die van 1968): een passage over de organisatie van het Ottomaanse rijk en hoofdstukken over de Slaven en Mongolen zijn bijvoorbeeld stevig ingekrompen of verdwenen. Ook bij leerboeken die zich niet door bovenmaatse aandacht voor het niet-westen onderscheiden, is af en toe hetzelfde te bespeuren. Zo brengt een leerboek in 1958 passages over Azië in het Interbellum, terwijl 20 jaar later, in 1977, het gedeelte over het Verre Oosten fel is afgeslankt.

Zou het kunnen dat sommige leerboeken, onder druk van het verwijt te encyclopedisch te zijn, besnoeid hebben op de 'niet-essentiële geschiedenis', waaronder in hun conceptie dan in de eerste plaats niet-westerse geschiedenis viel? Het feit blijft dat er, algemeen gesproken, een zeer sterk kwantitatief onevenwicht is tussen westerse en niet-westerse geschiedenis, een onevenwicht dat, ondanks de enkele voorbeelden van het tegengestelde hierboven, over het algemeen traagjes afneemt sinds de jaren 70.

De vraag die hier meteen op volgt, is welke thema's worden behandeld en welke niet. Het is bijna niet te doen om omissies op een absolute manier te benaderen, d.w.z. door zich af te vragen wat er allemaal had kunnen staan en er toch niet te vinden is. Zo'n waslijstje zou erg lang dreigen te worden en omwille van het speculatieve, bediscussieerbaar. Zoiets als een ideale hoeveelheid leerstof over niet-westerse culturen bestaat niet. Wel kan men constateren dat de meeste leerboeken driekwart van de wereld behandelen als non-issue. De verdeling van omissies over de verschillende tijdvakken of thema's of landen, is dus moeilijk te evalueren. Wat de tijdvakken betreft, lijkt het zeer plausibel te stellen dat de leemten voor de nieuwste periodes, voor 1800 dus, groter zijn. Wat de landen betreft, dat verder afgelegen zones minder in aanmerking komen. In een relatieve benadering van omissies daarentegen, zit meer brood: men kan een leerboek gaan vergelijken met andere, of men kan van hetzelfde leerboek de edities naast elkaar leggen, en vervolgens verschillen constateren.

Ondanks het risico van speculatie, is het interpreteren van leemten in leerboeken de moeite



25/26 januari 1991

Didactiekconferentie

LIP-SERVICE

ALLES OVER MONDELINGE OVERDRACHT

- Over het Nut der Welsprekendheid
- Het Verhaal als Cultuurgoed
- Een Preek per Week; de Dominee als Verteller
- De Vertellende Leraar
- Het Leven als Verhaal; de Biografie van ...
- Dramatiseren in de Les
- De Stem als Instrument
- Wetenschap; van Onderzoek tot Verhaal

Inleiders: o.a. Mw. M. Ferguson
A. Th. van Deursen
N. ter Linden
L. Tornow
F.P. van Oostrom

Plaats: De Pietersberg, Oosterbeek

Kosten: f150,- (Informeer op uw school naar een vergoedingsregeling)

CONFERENCE

PROGRAMMA

(onder enig voorbehoud)

Vrijdag 25 januari 1991

Vrijdag 25 januari 1991		17.00 - 18.00 u.	Borrel
Vanaf 10.00 u.	Inschrijving en koffie	18.15 - 19.15 u.	Diner
10.30 - 10.45 u.	Opening	19.30 - 22.30 u.	'Het leven als verhaal' Mw. Th. Coppens
10.45 - 11.30 u.	'Over het nut der welsprekendheid' A. Klaasse, directeur Instituut Rhetorica		
11.30 - 12.30 u.	'Over het gebruik van de stem' Mw. M. Vorwerk		
12.30 - 13.30 u.	Lunch		
13.45 - 14.45 u.	'De vertellende leraar' H. van Duijsen		
14.45 - 15.45 u.	'Hoe maak ik een preek' N.M.A. ter Linden		
16.00 - 17.00 u.	'Hoe vertel ik een verhaal' Mw. M. Ferguson		

Zaterdag 26 januari 1991	
vanaf 8.00 u.	Ontbijt
9.00 - 10.00 u.	'Zelf een historische verhaal' L. Tornow
10.00 - 12.00 u.	'Spelregels voor het verhaal' J. de Vroomen
12.30 u.	Lunch
13.45 - 15.00 u.	'Van archief tot verhaal' A. Th. van Deursen

Zaterdag 26 januari 1991

vanaf 8.00 u.	Ontbijt
9.00 - 10.00 u.	'Zelf een historische vertelling maken' L. Tornow
10.00 - 12.00 u.	'Spelregels voor het vertellen' J. de Vroomen
12.30 u.	Lunch
13.45 - 15.00 u.	'Van archief tot verhaal' A. Th. van Deursen

De Conferentie in concreto

Bij de organisatie van de conferentie hebben wij ons laten leiden door de plaats van het verhaal in de cultuur. Verhalen zijn als parken en landschappen; voor iedereen toegankelijk. En evenals parken en landschappen zijn verhalen kwetsbaar. Ze kunnen vergeten en verminkt worden. Dat is een probleem op zich en daarmee zijn we er nog niet. Het verhaal kan om zichzelf verteld worden, maar vaker kiezen we verhalen die iets meer vertellen. Er is dan met andere woorden sprake van een concreet verhaal en een verhaal in overdrachtelijke zin.

Een dergelijke reverie kan leiden tot een keuze, maar ook tot een compilatie. Dat laatste leek ons aardiger.

De keuze voor een veelheid aan facetten bracht ons automatisch bij een opzet van de conferentie, die de deelnemers in staat stelt alle onderdelen te volgen.

De inleiders onderhouden alle een zeer specifieke relatie tot 'HET VERHAAL'. Een predikant, een professor, een rethor, een didacticus, een dramaturg, een biograaf, een leraar, een verteller, wie hoort er niet thuis in het rijtje? Het leuke van de voorgesprekken was dat geen der beoogde inleiders dat gevoel had...

Een greep uit het programma

Mevrouw Marijke Ferguson verzorgt wekelijks het radioprogramma 'Musica religiosa et profana' op radio 4. Zij vertelt, gaat al vertellende na, hoe de grote verhalen uit het wereldrepertoire verteld (zouden) moeten worden.

N.M.A. ter Linden, predikant in de Westerkerk in Amsterdam en ook te beluisteren bij de NCRV, verenigt de literaire, zo u wilt theatrale benadering met de historisch-theologische.

De heer Klaasse, directeur Rhetorica, zal de staf breken over welsprekendheid. Of is het spreekvaardigheid?

A.Th. van Deursen, hoogleraar Nieuwe Geschiedenis aan de VU in Amsterdam, heeft bewezen dat minutieus historisch onderzoek en onleesbaarheid niet de Siamese tweeling zijn waar een breed publiek ze voor houdt. Hij houdt een verhandeling over de methode.

L. Tornow, Fachseminarleiter für Geschichte in Hamburg, brengt u terug in het lokaal. Praktisch en toch degelijk.

Mevrouw Thera Coppens weet van zoiets chaotisch als een mensenleven een leesbaar en betrouwbaar verhaal te maken. Het leven als verhaal.

Historia is ook het verhaal

Anton J.L. van Hooff

Wat was geschiedenis toch een mooi vak. Het was in 1973 of 74 op de Nieuwe Lerarenopleiding in Nijmegen dat we ons dagenlang konden vermeien in de prachtige doeleinden van ons heerlijke vak. Dagen zonder eind filosofeerden we als docenten over de grootse effecten van het nieuwe geschiedenisonderwijs dat wij via onze studenten gestalte gingen geven. De NIEUWE GESCHIEDENIS-LERAAR zou de leerling helpen maatschappelijke structuren te ontmaskeren. Zo zouden zij de jonge mensen weerbaar maken en helpen de samenleving als maakbaar te ervaren. De nieuwe scholier zou door ons vak een bestaansverheldering krijgen waaraan andere vakken niet konden tippen. We werden helemaal enthousiast als we elkaar opzweepten met uiteenzettingen over de kwaliteit van het denken dat het nieuwe geschiedenisondericht teweeg ging brengen: begrip van het procesmatige - zonder de neus van Kleopatra helemaal uit het oog te verliezen -, redeneren in termen van intentie en effect, het bloot leggen van vooronderstellingen en vooroordelen... Hoe was het toch mogelijk dat de boze wereld zo weinig begrip had voor de waarde van geschiedenis op school?

Eens kwam aan het eind van zo'n discussiedag een moment van bezinning: hoe was de weg van ieder van ons tot de geschiedenis geweest? Opeens begonnen de ogen te glanzen. Elk bekende: ik had een leraar die zo prachtig kon vertellen.



Het goede verhaal staat niet alleen aan het begin van de persoonlijke toewending tot de geschiedenis. De Griekse *historia* was ondenkbaar zonder de vertelling. Ons aller vader

Herodotos begint zijn werk met een klarenstoot: "Dit is de presentatie van het onderzoek van Herodotos van Halikarnasos...".

JA

Bij deze meld ik mij aan als deelnemer aan de DIDACTIEKCONFERENTIE 1991

NAAM _____

ADRES _____

POSTCODE/WOONPLAATS _____

Stuur deze bon of een kopie hiervan naar:

VGN
ANTWOORDNUMMER 43213
2504 WB DEN HAAG

Voor de Griekse historicus is de demonstratie een intrinsiek onderdeel van het geschiedwetenschappelijk bedrijf. Natuurlijk, hij is er trots op door kritisch onderzoek tot de waarheid te komen: de antieke historicus ziet zichzelf graag als een medicus die een diagnose stelt, of als een onderzoeksrechter die via een kruisverhoor van ooggetuigen de waarheid en niets dan dat achterhaalt. Maar persoonlijk inzicht is niet genoeg. De kennis moet onder de mensen gebracht worden. En daarvoor is het goede verhaal nodig.

Herodotos, die het zelfs tot tekstschrijver voor het VPRO-toneel heeft gebracht, is altijd vermaard geweest om zijn schitterende relaas. Hij is er ook wel om verguisd door kritische vakgenoten, reeds in de Oudheid gebeurde dat.

Het heeft zin even na te denken over het nieuwe dat de eerste historia-vertellers brachten. Herodotos kan worden beschouwd als de *logograaf* in optima forma. Ieder overzicht van de geschiedschrijving zegt dat *logographoi* als Hekataios van Milete niet meer dan zijn voorlopers waren. Nu hebben wij van die auteurs niet meer dan droevige brokstukken over, zodat wij voor de inhoudelijke kwaliteit van hun werken moeten afgaan op het - afwijzende - oordeel van de Oudheid. Maar het revolutionaire van hun prestatie wordt al uitgedrukt door het predicaat '*logographoi*'. Zij hebben namelijk ontdekt dat men ook gesproken taal kon opschrijven. Niet alleen de bezielde poëzie van Homeros of de persoonlijke lyriek van Sappho was de moeite van optekening waard. Ook de zinnige dingen die mensen in de spreektaal tegen elkaar zeiden, konden worden vastgelegd. Een drastische vertaling voor de term '*logographos*' die het unieke van deze ontdekking uitdrukt is dan ook 'spraakschrijver': *logografen* schrijven voor het eerst wetenschappelijk proza.

De introductie van dat genre betekent op zichzelf al dat de keuze wordt gemaakt voor een rationele aanpak: de historicus beschouwt zich niet als de spreekbuis van de goddelijke Muze, die bijvoorbeeld Homeros in de eerste regels van zijn epen aanroept. Het is de eigen menselijke geest die het weefsel van de gebeurtenissen ontrafelt en de oorzaak blootlegt. Die rationaliteit is gekoppeld aan het medium van proza. Het Griekse woord '*logos*' heeft de dubbele betekenis van 'gesproken woord' en van 'verstand'. Ook in het Nederlands is die dubbelheid aanwezig in 'rede'. *Logografen* zouden ook redeschrijvers genoemd kunnen worden.

Hoe hoog de antieke geschiedschrijver ook opgeeft van de kwaliteit van zijn rationeel onderzoek, nooit vergeet hij de waarde van

een goede presentatie. Ook Thukydides is zich ervan bewust. Hij kritiseert waarschijnlijk in het bijzonder Herodotos als hij zegt dat het 'niet-fabelachtige' van zijn eigen werk misschien niet iedereen zal aanstaan, maar - zegt hij erbij - 'voor het gehoor'. Dat wil zeggen dat hij ervan uitgaat dat zijn eigen *Historiai* altijd verklankt zullen worden. Hij zal altijd gehoord worden, via de voorlezer of via de oren van de solitaire lezer, die niet anders kon dan hardop lezen. De kunst van het stillezen is een recente ontwikkeling: pas van bisschop Ambrosius van Milaan - tweede helft vierde eeuw - is bekend dat hij die verbazingwekkende kunst verstond.

Het antieke boek werd dus steeds geschreven met het oog op het oor. Eigenlijk had het prozawerk de functie die tegenwoordig is toebedeeld aan de bandrecorder: het was een 'geluidsdrager' die het - beredeneerde - gesproken woord vastlegde.

Deze terugkeer naar de wortels van de geschiedschrijving is een legitimatie temeer om het goede verhaal zijn plaats terug te geven in het geschiedenisonderwijs: de uiteenzettingen van Ankersmit en anderen over de betekenis van de 'narratio' en de verbeelding in de geschiedwetenschap geven de vertellende leraar het aangename gevoel dat hij hoogst modern bezig is. Natuurlijk kan er niet simpel sprake zijn van een weer oppakken van de praktijken van de onderwijzer die zo heerlijk kon vertellen: er is geen terugkeer mogelijk naar de behaaglijkheid van het laatste uur in de winter als de lichten al aangingen en de meester zijn belofte inlost een verhaal te vertellen als we ons goed gedragen zouden hebben.

In dat romantische verleden had de school nog een monopolie in het overdragen. Nu kan de meest begaafde leraar niet wedijveren met de perfectie van de soap-opera. Leerlingen zijn ook veel te ongedurig geworden om lang naar een verhaal te luisteren. Het verhaal zelf mag niet alleen sfeerscheppend zijn. Het breed opgezette historische schilderij is echt uit de tijd. '*De jeugdige zoon van Nederland was bijna geheel naakt. In woeste krullen hingen de goudgele lokken langs den blanke hals en schouderen; slechts van de heup tot de knieën reikte een stierenhuiden rok, met eenen doorn bevestigd. De avondnevel was koud en scherp; maar zijn lichaam was tegen den nadeligen invloed ervan gehard. Het was of zijn hemelsblauw oog het uitdrukte, dat hij, gelijk zijn Geboorteland, de ongenade der Natuur trotseerde*'. (L. Leopold, *Leesboek voor de Volksschool A*, Groningen 1881/7) Welke leraar kan nog zo vertellen?

Maar zo mag een leraar geschiedenis ook niet meer vertellen. In een modern geschiedenisonderwijs is alleen plaats voor het korte, toe-

gespitste verhaal met een historische boodschap. Maar dat moet dan wel echt verteld worden. De leraar mag zich niet verschuilen achter het voorleesboek. Voorlezen levert meestal teleurstellingen op: de gedrukte tekst die thuis zo aantrekkelijk oogde, blijkt voor het auditorium in de klas hopeloos gecomplceerd.

De didactische raad die aan mijn studenten - klassieke talen - geef, is simpel: vertellen is altijd beter dan voorlezen. Want de essentie van het goede verhaal is interactie met het publiek. Zie je de leerlingenogen schitteren als je vertelt van de gouden deuren van het paleis? Onmiddellijk gooi je er een schepje bovenop: '...en de deurknop was van diamant...'.

Een goed verhaal wordt gemaakt door de leraar en de leerlingen.

Het kost wel enige zelfoverwinning aan de fijnbesnaarde, belezen academicus om af te dalen tot het niveau van de sprookjesverteller. Wij merken dat als we onze studenten de kenmerken van een goed verhaal laten ontdekken: we zetten hen eenvoudig voor hun kornuiten en geven de opdracht een mythe te vertellen. Vaak is de spanning voelbaar: zo sterk heeft men zich nog nooit blootgegeven. Maar er is altijd wel iemand die aan een jonger broertje af nictje op de rand van het bed verhalen heeft verteld en die voor de doorbraak zorgt. Binnen de kortste keren hangen we aan de fraaie lippen van de studente die beschrijft wat er in Ariadne omging toen zij op Naxos werd achtergelaten. Variatie in gezichtsuitdrukking, afwisseling van gebaren en stembuigingen ontwikkelen zich vanzelf in het samenspel van verteller en luisteraars: ook de stijfste hark blijkt over onvermoede talenten te beschikken.

Dergelijke ervaringen hebben mij optimistisch gemaakt: iedereen kan zich een paar eenvoudige technieken eigen maken om minstens een behoorlijk verteller te worden. Het is vooral een kwestie van even de horde te nemen.

Van het programma van de conferentie weet ik niet meer dan dat het over vertellen in het geschiedenisonderwijs gaat. Ik hoop dat de organisatoren en deelnemers de schaamte voorbij zullen komen en zichzelf de beste didactiek zullen aandoen die bij het onderwerp past, de praktijk.

Want Thukydides kan me nog meer vertellen. Ook voor het geschiedenisonderwijs geldt: mythe moet!

waard. Opvallende leemten zijn niet eens moeilijk te signaleren. Een greep uit het materiaal:

- Een veel gebruikt leerboek uit de LO slaagt erin een leertekst over de kolonisatie van Kongo te geven, zonder ook maar één keer de zwarten te vermelden (1962; 9- en 10-jarigen).

- Een ander leerboek slaagt erin een 23 blz. lang overzicht van de economische geschiedenis te geven, zonder met één enkel woord te reppen over de Derde Wereld (1963; 14-jarigen).

- Een leerboek bespreekt 50 blz. lang "het

culturele verleden van de mens", praktisch zonder Europa te verlaten, behalve voor de stof over het Oude Egypte en de Islam (1976; 13-jarigen).

In het LO is het droeviger gesteld dan in het SO. In sommige boeken draait de niet-westerse informatie rond het absolute nulpunt. Hoe kan het ook anders als één leerboekje bijvoorbeeld in het geheel niets weet te melden over de tijd tussen 1500 en 1790? Hoofdstukje 21 gaat nog over keizer Karel, maar in hoofdstukje 22 belanden we al bij de Boerenkrijg (1967; 9- en 10-jarigen).

Leerlingen uit het katholieke onderwijs maken vaak even kennis met niet-westerse volken door het prisma van de missionering: als de Indianen, Indiërs en inwoners van Molokai behoren tot hun niet-westerse voorstellingswereld, dan is dat omdat Vlaamse missionarissen erheen trokken. Recentere leerboeken voor het lager onderwijs lijken het niet veel beter te doen, tenzij een of ander thematisch opgezet leerboek quasi per toeval ook niet-westerse voorbeelden ter illustratie van een thema aanhaalt.



De geschiedenis volgens Han Entzinger

In de serie 'De geschiedenis volgens ...' spraken Guus Peek en Dik Verkuil met Prof.dr. Entzinger, deskundige in vraagstukken betreffende etnische minderheden.

Prof.dr. Han Entzinger (43) is een omstreden figuur. Wegens diepgaande meningsverschillen met een aantal van zijn medewerkers werd zijn centrum "Studies van de Multi-etnische samenleving" aan de RU Utrecht deze zomer gesplitst. Hij gaat door voor een no-nonsense figuur. Zelf plaatst hij zich in het brede midden van de samenleving.

Volgens hem is de discussie over de minderheden jarenlang overgelaten aan uiterst links en uiterst rechts. Daarbij zag uiterst links de minderheden in de eerste plaats als object van zorg, wier komst naar onze samenleving als een verrijking beschouwd moest worden, terwijl ze voor uiterst rechts object van haat waren, wier massale invasie als een primaire bedreiging van ons volksbestaan diende te worden gezien.

Entzinger vindt dat de overheid de allochtonen in het verleden te zeer als "zorgcategorien" heeft beschouwd. De bezuinigingen in de jaren tachtig op welzijn en sociale zekerheid hebben hen zodoende extra zwaar getroffen. In plaats van hen afhankelijk te maken van de zorg van de overheid, bijvoorbeeld via uitkeringen, welzijnsvoorzieningen en huisvesting, moet de overheid volgens Entzinger kansen geven in de Nederlandse samenleving te integreren. Het beleid dient zich daarom toe

te spitsen op arbeid en onderwijs. Op de arbeidsmarkt moeten overheid en bedrijfsleven zich inspannen voor het scheppen van werkgelegenheid voor laaggeschoolden. Het onderwijs moet - zo nodig door middel van dwang - kansen bieden voor aanpassing aan het Nederlandse kennis- en vaardigheden-niveau.

De denkbeelden van Entzinger lijken de laatste jaren terrein te winnen. Ze liggen onder meer ten grondslag aan het WRR-rapport *Allochtonenbeleid* uit 1989.

Kleio: U hebt in de jaren zestig in Leiden sociologie gestudeerd. Hoe waardeerde u de geschiedenis toen?

Entzinger: Als een zinnige bijdrage. Ik weet niet hoe het nu is, maar destijds kwamen leraren meestal in tijdnood, dus op de middelbare school was de geschiedenis van de 20e eeuw er nogal bekaaid vanaf gekomen. Ik



vond het daarom wel prettig dat die periode als vast onderdeel in het eerste jaar werd gegeven.

Kleio: Had de sociologie toen geen sterk anti-historische inslag?

Entzinger: Nee, die heeft ze later pas gekregen. Ik ben in 1964 begonnen. De grote omwenteling in de sociologie is pas aan het eind van de jaren zestig gekomen.

Kleio: Maar de sociologie van de jaren zestig was toch bij uitstek onhistorische maatschappelijke ingenieurskunst?

Entzinger: Dat zou ik niet willen zeggen. Parsons was onhistorisch, maar die was toen ik ging studeren al wel min of meer passé. Merton en Dahrendorf waren in mijn studententijd de grote namen en die hadden dat anti-historische perspectief helemaal niet. Pas nadat ik was afgestudeerd is dat gaan overheersen en dat heeft geduurd tot de tijd van Schuyt.

In deze tijd merk je weer dat het zin heeft historisch besef te hebben. We leven nu in een periode waarin geschiedenis gemaakt wordt. Een tijd waarin dus ook weer teruggegrepen wordt op vroegere periodes waarin ook geschiedenis gemaakt is. Je hoort nu bijvoorbeeld weer over de vrede van Brest-Litovsk, en dan denk je: goh, dat zegt me toch iets. Ik kan dan niet helemaal reproduceren wat het was, maar het komt me toch niet helemaal vreemd voor. Ik denk dat geschiedenis een perspectief biedt op de factor tijd en de gebeurtenissen van het laatste jaar tonen aan dat je niet alleen onderdeel bent van een hele wereld, maar je ook bevindt op een bepaald tijdspad. Zonder daar kennis van te hebben lijkt het me niet goed mogelijk het heden te begrijpen.

Identiteitsvorming

Kleio: Laten we overgaan naar de allochtonenproblematiek.

Voor u heeft geschiedenis vooral een functie gehad bij uw oriëntatie op de wereld. Een andere vaak genoemde functie van geschiedenis is die van de identiteitsvorming. Het lijkt ons dat hier het grote probleem zit bij het geschiedenisonderwijs aan allochtonen.

Entzinger: Het is niet alleen een probleem bij het geschiedenisonderwijs, maar bij de hele didactische aanpak. Geschiedenis is niet meer dan een onderdeel van de identiteitsvorming. Identiteitsvorming zou ik willen omschrijven als ontplooiing van de persoonlijkheid van de leerling, voortbouwend op wat zij of hij van huis uit heeft mee gekregen. Hierbij is natuurlijk onmiskenbaar sprake van spanningsrelaties. Die hebben vooral te maken met de

andere hoofdfunctie van het onderwijs: de voorbereiding op het functioneren in de samenleving, waarbij het onderwijs als taak heeft om mensen vaardigheden, kennis en deskundigheid bij te brengen.

De spanningen die hierbij optreden worden groter naarmate de primaire socialisatie van de leerlingen verder afstaat van de Nederlandse cultuur, want het Nederlandse onderwijs heeft natuurlijk toch zijn wortels in de Nederlandse samenleving, en daarmee in de Nederlandse cultuur. Daar moeten oplossingen voor komen. De twee functies van het onderwijs moeten ook samengebracht worden wanneer de culturele afstand groot is. Daarbij zijn vooral het curriculum en de houding van de docenten van belang.

Kleio: Moet in het curriculum meer ruimte komen voor niet-westerse culturen?

Entzinger: Daar zou ik zeker niet de nadruk op leggen. Veel belangrijker is dat docenten goed weten hoe ze met leerlingen van verschillende culturele achtergronden moeten omgaan. Daarbij is een grotere aandacht voor andere culturen in het curriculum niet meer dan een element. Het is meer een attitudekwestie bij de leraren. Zij moeten zich ervan bewust zijn dat mensen met allochtone achtergronden soms anders reageren en zich anders gedragen dan mensen met autochtone achtergronden. Aan dat gegeven hebben de Nederlandse opleidingen in het verleden om begrijpelijke redenen te weinig aandacht besteed. Bijscholingscursussen lijken me wat dit betreft absoluut nuttig. Je ziet namelijk dat het onderwijs in de grote steden, waar met vallen en opstaan enige kennis is opgedaan, van lieverlede beter is geworden. Dat is voor mij het bewijs dat het best mogelijk is je wat opener op te stellen. Maar daarvoor moet je wel over de noodzakelijke kennis en vaardigheden beschikken.

Kleio: Denkt u aan een apart curriculum voor allochtonen?

Entzinger: Nee, ik ben hier niet geneigd verschil te maken tussen allochtonen en autochtonen. Als je streeft naar gelijke kansen voor iedereen, dan moet je iedereen in principe hetzelfde onderwijs aanbieden. Daarbij is het bepaald niet voldoende om af en toe aandacht aan Turkije, Marokko of Suriname te besteden, want het land van herkomst is toch min of meer een toevallige factor, een factor die bovendien minder relevant wordt naarmate het moment van de migratie langer geleden is. Er zijn veel landen van herkomst en ik denk niet dat het de weg is om nou specifiek die landen naar voren te halen, waaruit we veel migranten hebben.

De komst van de allochtonen zou ik willen zien in een veel breder perspectief: het perspectief van het internationaliseringsproces.

De migratie is daar in zekere zin alleen maar een symptoom van. Heel belangrijk bij de internationalisering is voor ons in Nederland het Europese integratieproces. Ook dat confronteert ons dagelijks met het feit dat zaken in andere landen anders georganiseerd worden dan bij ons en dat men daar anders tegen de wereld aankijkt dan hier.

Een kwestie van attitude

Kleio: Dat is een abstract uitgangspunt. Hoe zou je dat in het geschiedenisonderwijs moeten inpassen?

Entzinger: Ik denk dat je de aanwezigheid van migranten, het verschijnsel migratie überhaupt, wel kunt gebruiken als illustratie van de groeiende internationale samenhang. De steeds inniger wordende handelsrelaties zijn een ander voorbeeld daarvan. Het is zeer waarschijnlijk dat de huidige leerlingen later bijna dagelijks met het buitenland telefoneren en veel meer reizen dan mensen van onze generatie. Het perspectief wordt steeds mondialer. Ik denk dat zich dat op twee manieren in het onderwijs moet weerspiegelen. Enerzijds doordat er meer kennis overgedragen wordt over andere delen van de wereld, anderzijds doordat er gewerkt wordt aan een relativerende houding. Dat laatste is het belangrijkste. Het besef van betrekkelijkheid moet voorop staan. Wij leerden vroeger op school van de Engelse oorlogen die wij gewonnen hadden, terwijl op Britse scholen gedoceerd werd over de Nederlandse oorlogen, die de Engelsen gewonnen hadden. Het lijkt me nu niet bepaald belangrijk dat de huidige Nederlandse leerlingen alles van de Engels-Nederlandse oorlogen weten, maar ze moeten wel leren dat je dergelijke gebeurtenissen vanuit verschillende perspectieven kunt bekijken.

Thematische aanpak

Kleio: U beschouwt de hele wereld als kennis-terrein. Leidt dat niet toe dat de overgedragen kennis erg oppervlakkig wordt?

Entzinger: Dat hoeft niet. Bij een thematische aanpak zal dat echt niet het gevolg zijn.

Kleio: Maar doe je dan recht aan de Nederlandse cultuur? Je kunt je afvragen of je niet juist in het licht van de mondialisering moet streven naar versterking van het nationale culturele erfgoed.

Entzinger: Nee. In de eerste plaats bouw je een cultuur niet bewust en in de tweede plaats zou dat getuigen van een nogal irrealistische conservatieve houding. De cultuur is volop in beweging. Onze cultuur, wat dat dan ook mag zijn,

internationaliseert. Er is een debat gaande over de Nederlandse cultuur in het geïnternationaliseerde Europa.

Sommigen menen inderdaad dat nu de economie internationaliseert de nationale cultuur versterkt moet worden. Nou, ik kan die twee absoluut niet los van elkaar zien. Ik denk dat ook de Nederlandse cultuur europeaniseert. Door het economisch integratieproces worden namelijk tal van terreinen meegezogen. Neem het mediabestel. Door de technologische ontwikkelingen blijkt ons verzuilde bestel ineens in hoog tempo te fossiliseren.

Een heel interessant voorbeeld is ook de sociale zekerheid. Een paar jaar geleden moesten de sociale zekerheidsstelsels in Europa geharmoniseerd worden. Individualisering was daarbij het leitmotiv.

Nou, individualisering is toch een prachtige westerse waarde. Maar wie lag er dwars? Nederland. Wij dachten dat wij zo vooruitstrevend waren met ons stelsel en wilden het niet aanpassen. Maar in feite waren we helemaal niet progressief. Ja, wel wat betreft de hoogte van de uitkeringen misschien, maar niet in de systematiek van het stelsel. Dat bleek bijvoorbeeld nogal discriminerend ten opzichte van vrouwen. Door de Europese regels werd Nederland ten slotte gedwongen een andere systematiek aan te brengen.

Dat zijn zo van die dingen. Je kunt je niet meer isoleren. De tijd van de Nederlandse cultuur is voorbij. Bepaalde 'typisch Nederlandse' culturele trekken zullen wel blijven bestaan, maar de invloed van buitenaf wordt steeds sterker.

Een voorbijgaande fase

Kleio: Henk Hofland poneerde hier een totaal andere stelling. Hij zei dat je pas deel kunt hebben aan de internationale cultuur als je eerst een stevige basis hebt gekregen in je eigen, nationale cultuur.

Entzinger: Ik heb in diverse landen gewoond en ben niet zo geneigd de wereld vanuit het Nederlandse perspectief te bekijken. Die nationale cultuur is toch eigenlijk niet meer dan een ersfuk van het 19e eeuwse nationalisme. Voor die tijd was er enerzijds een veel sterkere Europese en anderzijds een veel sterkere lokale oriëntatie. En ik denk dat we over een aantal jaren, terugkijkend kunnen vaststellen dat de nationale staat een voorbijgaande fase in de geschiedenis is geweest.

Hieraan kan ook het geschiedenisonderwijs niet ontkomen. Dat is sterk beïnvloed geweest door het nationalisme, omdat het pas in die tijd vorm gekregen heeft. Maar het is nu al sterk veranderd en die verandering zal alleen maar verder gaan.

Kleio: Maar u bent zelf toch ook tot uw mondiale perspectief gekomen vanuit een traditionele vorm van nationaal onderwijs.

Entzinger: Dat is zo, maar dat kan ik ook niet helpen. Daar hoeft ik toch niet uit af te leiden dat het niet ook op een andere manier zou kunnen? Je kan zelfs zeggen dat ik ondanks het onderwijs tot mijn inzichten gekomen ben.

Kleio: U zegt zelf dat een van de functies van het onderwijs is het voortbouwen op wat je van huis uit meekrijgt. Als je daarop de nadruk legt kom je uit op lokaal of nationaal, maar in ieder geval niet op internationaal gericht onderwijs.

Entzinger: Dat ben ik niet met u eens. De samenleving internationaliseert en wordt bovendien steeds multi-etnisch. De meeste leerlingen, autochtoon en allochtoon, hebben van huis uit misschien wel een lokaal perspectief, of dat nou van Anatolië of Amsterdam is, maar juist het onderwijs kan die perspectieven met elkaar confronteren en, wie weet, een nieuw, min of meer gezamenlijk perspectief bieden.

Kleio: Maar dan zou je toch kunnen overwegen vanuit bijvoorbeeld het Anatolisch perspectief te werken.

Entzinger: Dat gaat me te ver, ook om praktische redenen, maar je moet zeker rekening houden met de eigen achtergrond. Vandaar dat ik ook bepaald voorstander ben van onderwijs in eigen taal en cultuur mits dat niet ten koste gaat van het overige onderwijs.

Maar tegelijkertijd moet je je afvragen wat een samenleving maakt tot een samenleving. Ik denk dat dat een hele serieuze vraag is waar we in de toekomst nog veel meer mee geconfronteerd gaan worden.

Ondanks belangrijke verschillen in cultuur en religie heeft de Nederlandse samenleving tot op heden eigenlijk een opvallende consensus gekend over een aantal belangrijke basiswaarden. Zo is een gevoel van 'wij Nederlanders' ontstaan met bepaalde nationalistische trekken zoals bijvoorbeeld bij de voetballerij duidelijk blijkt. Dat zou in de toekomst wel eens anders kunnen worden.

Eigen verantwoordelijkheid

Kleio: Toch zie je op dit moment bijvoorbeeld in Oost- en Midden-Europa dat het nationalisme nog altijd een niet te onderschatten kracht is.

Entzinger: Natuurlijk, dat is zo. Maar er is daar soms een heel duidelijk verschil tussen het nationale en de staat. In Nederland en andere Westeuropese landen zijn die twee onder invloed van het 19e eeuwse nationalisme gaan samenvallen, maar in Oost-Europa was



'...Je mag hier op straat niet schreeuwen dat Rushdie dood moet en ik zou eertlijk gezegd ook wel graag willen dat dat zo bleef...'

het communisme zo dominant dat het de nationale gevoelens heeft doodgedrukt. Nu het systeem wordt opgeheven, komen die gevoelens weer naar boven.

Maar ik denk dat hier toch hetzelfde proces als ook in West-Europa gaande is. In beide delen van Europa is sprake van uitholling van de nationale staat. Dat krijgt enerzijds vorm in de overdracht van bevoegdheden naar hogere niveaus, anderzijds in een tendens van terugkeer naar lagere niveaus.

Neem de sociale vernieuwing. Wat is dat anders dan een overdracht van sociaal en cultureel beleid naar de lagere bestuurslagen?

Kleio: De centrale overheid heeft de laatste tientallen jaren een steeds grotere greep gekregen op het onderwijs. Geschiedenis bijvoorbeeld heeft een centraal schriftelijk eindexamen opgelegd gekregen en krijgt nu te maken met eindtermen voor de basisvorming. De tendens die u noemt is althans in het geschiedenisonderwijs niet aan te wijzen.

Entzinger: Ik denk dat de nationalisering van het onderwijs toch nu ook zijn maximum wel bereikt heeft. Ik zie nu duidelijk een wens om in ieder geval het ministerie te verkleinen. Er is een duidelijke politieke wil om weer meer verantwoordelijkheid bij de scholen te leggen. Tegelijkertijd zie ik dat de oude zuilen juist in het onderwijs buitengewoon vitaal zijn. Wij zouden in Nederland tegelijk met het verdwijnen van de staatsinvloed best een herleving van het groepspluralisme kunnen krijgen. Daarvoor zijn nu al aanwijzingen. In katholieke kring komen al weer oekazes bij het benoemingenbeleid voor, waarvan je dacht dat die met het bisschoppelijk mandement ten einde waren gekomen. Dat soort dingen kan terug keren. En het is best mogelijk dat die tendens tot souveriniteit in eigen kring ver-

sterkt wordt door de migratie.

Kleio: Denkt u dat werkelijk? De drijvende kracht achter de verzuiling was de godsdienst en die wordt nog altijd verder teruggedrongen. En de allochtonen zijn uiteindelijk een zeer beperkte groep.

Entzinger: Dat is volstrekt juist. De verzuiling van de eerste helft van deze eeuw zal nooit meer terugkeren. Een belangrijke functie van de verzuiling was de emancipatie van de verschillende subculturen en dat proces is nu althans voor de autochtone Nederlanders voltooid. Toch blijven gevoelens van nestgeur bestaan.

Ik kan niet voorzien welke kant het opgaat, maar ik constateer dat ook binnen de autochtone Nederlandse samenleving wel degelijk saamhorigheidsgevoelens binnen subgroepen blijven bestaan die hun basis vinden in gemeenschappelijke normen en waarden. Die worden misschien niet meer door de kerkgang in stand gehouden, maar verdwijnen toch ook niet. Ik maak me bovendien niet de illusie dat de secularisatie een proces voor de eeuwigheid is. In twintig eeuwen christendom zitten voortdurend ups en downs. Zeker door de komst van de islam kunnen de mensen in de westerse samenlevingen weer gaan zien welk een saamhorigheidsgevoel en kracht een gemeenschappelijk geloof oplevert.

Spanning

Kleio: Maar het blijft toch om randgroeperingen gaan.

Entzinger: Nog wel. Maar toch zegt dat niet alles. Het christendom als zodanig is als randgroepering begonnen. Het is heel moeilijk op dit punt betrouwbare voorspellingen te doen, zeker voor de lange termijn. In de jaren zestig en zeventig werd gedacht dat we voor de eeuwigheid met het geloof hadden afgerekend. Maar de geschiedenis leert dat je in het leven net als in de politiek nooit 'nooit' moet zeggen.

Kleio: We willen even terugkomen op de spanning die u constateert tussen de noodzakelijke vrijheid van groepen en het belang van de eenheid van de samenleving.

Die spanning lezen wij ook uit het WRR-rapport. Dat gaat aan de ene kant uit van de vrijheid van onderwijs, waarin bijvoorbeeld hindoe- en moslimscholen passen. Aan de andere kant benadrukt het ook heel duidelijk dat de nationale overheid eisen stelt en dat de allochtonen naast rechten ook plichten hebben. In ons vak bepaalt de centrale overheid de eindexamenonderwerpen. Ze bepaalt bijvoorbeeld dat vrouwengeschiedenis eindexamenonderwerp is. Levert dat geen pro-

blemen op?

Entzinger: Zeker wel. Ik denk alleen dat dat ook geldt voor het protestants-christelijk onderwijs. Ik zou zeggen dat men zich maar heeft te houden aan de voorgescreven eindtermen. Daar houdt de vrijheid van onderwijs op.

Kleio: Dat kan dan toch hele grote conflicten opleveren? Bijvoorbeeld als het gaat om vrouwenemancipatie?

Entzinger: Daarover zou ik willen opmerken dat islamieten net zo min allemaal hetzelfde denken over de positie van de vrouw als westerlingen. Er zijn islamitische landen waar meer vrouwen op vooraanstaande posities zitten dan in Nederland. Je moet oppassen voor generaliseren.

Kleio: Toch komt de spanning tussen de doelstellingen van de overheid en die van de diverse etnische minderheden sterker tot uiting naarmate die minderheden meer over eigen scholen beschikken.

Entzinger: Zeker. Daarom zie je ook een beweging naar decentralisatie. De neiging is sterk om meer aan de scholen zelf over te laten. Weliswaar blijft de vraag hoeveel vrijheid het individu en de groep kunnen krijgen zonder het idee van de eenheid der samenleving daarbij op te geven, maar ik denk dat daar best veel ruimte zit.

Westerse waarden

Kleio: Niettemin legt het rapport van de WRR de nadruk sterk op socialisatie binnen de Nederlandse samenleving. Het uitgangspunt is dat leden van etnische minderheden daarin moeten functioneren. Daartoe moeten ze zich ook de normen en waarden van die samenleving eigen maken.

Entzinger: Ze zullen ze zich in ieder geval cognitief eigen moeten maken.

Kleio: Maar waarden liggen niet in de eerste plaats op het cognitieve vlak. Neem nu een typisch westerse waarde als zin voor relativiteit. Die is nauwelijks te kennen, zonder ervanuit te leven. Maar etnische minderheden zullen deze waarde wel tot op zekere hoogte over moeten nemen, willen ze hier functioneren.

Entzinger: Voorzover het gaat om het functioneren in de publieke setting, het functioneren als burger, het functioneren op de arbeidsmarkt denk ik dat dat inderdaad zal moeten. De Nederlandse rechtsorde, waarin een aantal westerse waarden is verankerd zal in ieder geval moeten worden geëerbiedigd. Je mag hier op straat niet schreeuwen dat Rushdie dood moet en ik zou eerlijk gezegd ook wel graag willen dat dat zo bleef. Er liggen dus wel degelijk bepaalde grenzen,

maar toch denk ik dat die grenzen nogal ruim zijn en dat het de overgrote meerderheid van de migranten geen enkele moeite kost ze te eerbiedigen.

Kleio: Bewijst het overspannen gedrag rond Rushdie niet dat het niet zo simpel ligt. Dat de scheiding tussen privé- en openbare sfeer niet zo eenvoudig te trekken is en dat de aanpassing pijn en moeite kost?

Entzinger: Dat is waar. Ook omdat de scheiding tussen privé en publiek op zich al een typisch westerse verworvenheid is. Net zo goed als de scheiding tussen kerk en staat. De hele westerse samenleving is opgebouwd rond dit soort waarden en ik denk dat het buitengewoon moeilijk is om tegelijk ook andere waarden op dit soort fundamentele punten van kracht te laten zijn.

Kleio: Welke consequenties heeft dat voor het geschiedenisonderwijs? Nederlandse kinderen moeten kennis krijgen van de middeleeuwen en over de Nederlandse opstand. Daar hoort een heel stuk geschiedenis bij van het christendom. Daarbij komt de relatie tussen kerk en staat aan de orde. Hoe zwaar moet dat nu zijn in het intercultureel onderwijs? Is het voor allochtone kinderen belangrijk daarvan kennis te nemen?

Entzinger: Dat lijkt mij buitengewoon belangrijk, want de overgrote meerderheid zal toch in de geseculariseerde Nederlandse samenleving moeten leven.

Keuzes

Kleio: De reactie van het geschiedenisonderwijs op de komst van islamieten is sterk bepaald geweest door de traditie van tolerantie en gastvrijheid. Vandaaruit is de geschiedenis van de islam in de schoolboeken terechtgekomen. In sommige boeken staat er veel meer over dan over het christendom. Als we u goed begrijpen dan vindt u juist dat de geschiedenis van het christendom een belangrijke plaats in moet innemen. Maar het aantal uren is schaars. Is er dan eigenlijk wel plaats voor de geschiedenis van de islam?

Entzinger: De vraag is wat mij betreft eerder of je wel zo nodig moet kiezen tussen deelonderwerpen. Onder invloed van de urenvermindering moet je misschien veeleer komen tot een herdefiniëring van het hele geschiedenisonderwijs. Er zit in het onderwijs een cognitief element, maar je moet mensen vooral leren hoe ze de wereld kunnen interpreteren. Misschien is het in dat perspectief wel belangrijker om ze te leren hoe ze een geschiedenisboek moeten lezen, dan om ze feitenkennis bij te brengen. Als ze eenmaal goed kunnen lezen, kunnen ze zich de fei-

tenkennis zelf wel eigen maken.

Je zou geschiedenis ook kunnen geven aan de hand van biografieën. Misschien is dat net zo interessant. De biografie van Churchill of zo. Je moet met die keuze tussen allemaal verschrikkelijk belangrijke onderwerpen heel erg oppassen. Net als de overheid heeft het geschiedenisonderwijs natuurlijk te maken met pressiegroepen. Nu, ik denk dat wanneer het onderwijs daar geen behoorlijke resistentie tegen opbouwt, het dezelfde problemen krijgt als de regering. Dan gaat het iedereen een beetje te vriend houden, met als resultaat dat het niemand tevreden stelt en richtingloos blijft.

Wat betreft de keuze tussen de geschiedenis van het christendom en die van de islam denk ik dat het er in ieder geval om gaat dat je ook de westerse waarden erbij overdraagt. Je moet dat op zo'n manier doen dat andersdenkenden er geen aanstoot aan nemen. Ik denk dat het heel belangrijk is om aan te geven dat in andere culturen anders gedacht wordt, zonder dat je daarbij zoals vroeger spreekt in termen van beter en slechter. Je moet niet zeggen dat de scheiding tussen kerk en staat beter is, wel dat zo'n scheiding in sommige culturen wel bestaat en in andere niet, en welke gevolgen dat kan hebben.

Kleio: Maar u vindt een scheiding toch beter?

Entzinger: Persoonlijk wel, ja. Maar ik ben dan ook gesocialiseerd in de westerse cultuur. Ik kan me heel goed voorstellen dat mensen met andere culturele achtergronden er totaal anders over denken. Dat is hun goed recht. Alleen denk ik dat als je van elders komt, je niet veel anders kunt doen dan je gedrag aanpassen aan je nieuwe culturele omgeving. Je denken en voelen blijven vrij, maar je moet in ieder geval de rechtsorde eerbiedigen, met de scheiding van kerk en staat en alle andere fundamentele principes daarin. Dat geldt voor islamieten hier net zo goed als het voor mij zou gelden wanneer ik in een islamitische of andere niet-westerse samenleving ging wonen.

Saamhorigheid

Kleio: In het rapport staat dat culturele minderheden de samenleving hebben verrijkt. Daarbij wordt verwezen naar de Portugese joden. In welke zin kunnen de huidige allochtonen de samenleving verrijken?

Entzinger: Ik denk dat ze de samenleving een spiegel voorhouden die de betrekkelijkheid laat zien van onze eigen waarden. Ze laten de autochtone Nederlanders zien dat er alternatieve leef- en denkwijzen zijn.

Kleio: Dan gaat het om versterking van een element dat al typerend is voor onze eigen cultuur.

Zijn er ook elementen uit hun cultuur die ons kunnen verrijken?

Entzinger: Je kan dan denken aan de eetcultuur, het grotere saamhorigheidsgevoel, misschien de grotere discipline, maar in het algemeen is het natuurlijk een kwestie van smaak of je zulke elementen als verrijking of verarming waardeert.

Ik denk dat we niet zozeer in dit soort termen moeten praten. Ik pleit voor een veel pragmatischer benadering. We zitten nu eenmaal met het feit dat dragers van uiteenlopende culturen binnen een samenleving met elkaar moeten leven. Dat probleem moeten we oplossen. De laatste vijftien jaar hebben we vaak

gehoord dat het zo mooi en fijn is dat al die culturen bij elkaar leven, maar dat is niet aangeslagen. Ik denk dat we nuchterder moeten zijn. We moeten het probleem opnieuw definiëren. De WRR heeft de regering dan ook geadviseerd zich niet teveel met de culturele kant van het probleem te bemoeien. Dat kan je beter overlaten aan het vrije spel van de maatschappelijke krachten. De overheid moet zich concentreren op het bieden van kansen. Dat is al moeilijk genoeg. En daarbij neemt het onderwijs, de toerusting voor de arbeidsmarkt, een speerpuntpositie in.

Kleio: Bedankt voor dit gesprek.

Boek van de maand

Babs Boter bespreekt:

Amy Tan, *De vreugde- en geluk club* (Bert Bakker, Amsterdam 1989) Nederlandse vertaling Heleen ten Holt.

Door Chinees-Amerikaanse vrouwen wordt er wel gezegd dat er twee soorten geschiedenissen bestaan: de geschiedenis die vanuit het oogpunt van witte mannen is geschreven en waarin zij totaal niet zijn opgenomen, of alleen als cliché's en niet als individuen met een eigen naam en gezicht; *en* de geschiedenis waarin hun identiteit is gevormd door hun eigen verhalen. Deze eigen, orale geschiedenis bestaat onder meer uit de vertellingen die Chinees-Amerikaanse kinderen en kleinkinderen vernemen van grootouders, ouders, tantes en ooms en via welke zij het Chinese culturele erfgoed in zich opnemen.

De vreugde- en geluk club gaat over een dergelijke soort van geschiedenis. Of liever: van geschiedenissen, de geschiedenissen die vier Chinese immigrantenvrouwen en hun Chinees-Amerikaanse dochters zelf doorvertellen. In een raamvertelling, waarin beurtelings moeders en dochters aan het woord komen en waarin hun stemmen met elkaar zijn verbonden, biedt Amy Tan een fascinerende en fabelachtige collage van verhalen.

De Chinese immigratie in de VS

In de eerste vorm van geschiedenis, die Chinees-Amerikaanse vrouwen uitsluit of stereotipeert, is dikwijls wel informatie aanwe-

zig over de Chinese immigratie in het algemeen. En in die geschiedenis vinden we ook enkele redenen voor de afwezigheid of stereotypering van de Chinese immigrantenvrouw.

De eerste Chinese immigranten die tijdens de Gold Rush naar Californië trokken waren mannen die van plan waren daar rijk te worden en daarna weer terug te keren naar huis. Vrijgezellen lieten geen Chinese bruiden naar Amerika overkomen; gehuwde mannen lieten hun echtgenotes en gezinnen in China achter. Ook door andere factoren werd de migratie van Chinese vrouwen klein gehouden: culturele beperkingen in China (zoals het idee dat het onbehoorlijk was voor een vrouw om zonder begeleiding naar het buitenland te reizen); gebrek aan geld voor de reis; verhalen over seksueel geweld door zeelieden; lage lonen, onzekerheid en anti-Chinees sentiment in het Amerikaanse Westen.

Door dit immigratiepatroon ontstond een zeer onevenwichtige verhouding tussen het aantal mannelijke en vrouwelijke immigranten en waren Chinese vrouwen die wel/immigreerden kwetsbaar en gemakkelijk uit te buiten. Gecombineerd met wetten die huwelijken tussen Chinezen en witten verboden, werd spoedig een vraag naar Chinese prostitutie gecreëerd. Vanaf het midden van de 19e eeuw ontwikkelde zich dan ook een bloeiende prostitutiehandel en ontstond in Chinese immigrantengemeenschappen een uitgebreid netwerk van georganiseerde prostitutie.

In de tachtiger jaren nam de prostitutie af door speciaal daarvoor aangenomen wetten en door

kleio



de Chinese Uitsluitingswet van 1882. Deze laatste vormde de culminatie van een lange periode van racisme tegen Chinese immigranten. Vanaf het begin van hun komst waren de Chinezen in het Westen als een laag-betaalde, tweede klasse van arbeiders gediscrimineerd. Zij werden niet geaccepteerd als burgers, maar waren vreemdelingen, die zich slechts voor tijdelijk vestigden en op allerlei manieren "lastig" en zelfs "gevaarlijk" waren voor de Amerikaanse maatschappij. In toenemende mate werden allerlei wetten aangenomen om hen in hun rechten te korten. De wet van 1882 beperkte Chinese immigratie ten slotte tot een zeer kleine, mannelijke groep van studenten, diplomaten en kooplieden. Van de gehuwde Chinese mannen die waren geëmigreerd kon slechts een handvol hun echtgenotes laten overkomen. Ook ongehuwde Chinese vrouwen konden, op enkele uitzonderingen na, niet naar de VS emigreren. Daardoor bleef de Chinees-Amerikaanse gemeenschap tot na de Tweede Wereldoorlog voornamelijk mannelijk.

Met de Tweede Wereldoorlog kwam er een einde aan het anti-Chinese sentiment en discriminatoire regels. In 1943 werd de Chinese Uitsluitingswet weer ingetrokken en werden Chinezen onder het quota-systeem gesteld. Hierdoor konden meer vrouwen immigreren. Ook de War Brides Act van 1945 vergemakkelijkte immigratie van vrouwen en kinderen. Latere immigratiewetten, in 1952 en 1965, wijzigden de numerieke man/vrouw

verhouding in de Chinese gemeenschap nog meer. Dit droeg bij aan het proces van normalisatie en regeneratie in de Chinees-Amerikaanse gemeenschap.

De moeders

De vreugde- en geluk club gaat over vier vrouwen die in deze periode naar de VS zijn geëmigreerd. Daar, aan de westkust, vormen zij een mahjongclub waarbinnen zij elkaar allerlei verhalen vertellen. Maar het boek gaat ook over een ander soort van verhalen: de verhalen waarmee deze vrouwen, zoals dat vaak gebruikelijk was in de immigrantengemeenschap, traditionele culturele waarden aan hun kinderen overleveren - hoe in het oude China meisjes vanaf hun geboorte als minder beschouwd werden dan jongens; hoe huwelijken dikwijls door ouders waren gearrangeerd; dat van nieuwe echtgenotes werd verwacht dat ze hun schoonouders dienden, en dat zij helemaal weinig status hadden wanneer ze nog geen mannelijke erfgenamen hadden voortgebracht; dat gehuwde vrouwen zich volledig moesten onderwerpen aan de autoriteit van hun echtgenoten. Zo vertelt Linda, een van de moeders in het boek, dat ze als kleuter al gekoppeld werd aan een andere kleuter en ook op jonge leeftijd bij haar schoonfamilie moest gaan wonen. "Er werd geen groot feest gevierd toen ik aankwam. (...) In plaats daarvan bracht Huang Taitai me

vlug naar boven, naar de tweede verdieping, naar de keuken, een plaats waar de kinderen van de familie gewoonlijk niet kwamen. Het was een plaats voor koks en bedienden. Ik wist dus waar ik thuishoorde."

Dergelijke herinneringen en verhalen-van-toen zijn in *De vreugde- en geluk club* verweven met vertellingen die de luisteraars (meestal de in Amerika geboren dochters) waarschuwen. Dit begint al in de anecdotes die de verschillende delen van het boek inleiden: "Ga niet de hoek om met je fietsje", had de moeder tegen de dochter gezegd toen ze zeven was. "Waarom niet?" protesteerde het meisje. (...) "Het staat in een boek, De zeshentwintig onheilsporten, alle erge dingen die buiten de bescherming van dit huis met je kunnen gebeuren." "Ik geloof u niet. Laat dan eens kijken dat boek." "Het is in het Chinees. Je kunt het niet begrijpen. Daarom moet je naar me luisteren."

Ook in de vertellingen van de moeders en dochters zelf komen dergelijke waarschuwingsverhalen steeds terug. Zo heeft Lena's moeder de gave om dingen te zien voordat ze gebeuren. Toen Lena acht jaar was had haar moeder in haar rijstkom gekeken en haar voorspeld dat ze een slechte man zou krijgen: "Jouw toekomstige man heeft pokpuntje in zijn gezicht voor elke rijstkorrel jij niet opgegeten (...) Ik heb man met pokpuntjes gekend. Akelige man, slechte man." Wanneer Lena's moeder de deur van het souterrain barricadeert en Lena waarschuwt de deur nooit te openen, vertelt ze haar over een andere slechte man: "Hij woonde daar al duizenden jaren, zei ze, en hij was zo boosaardig en hongerig dat hij vijf baby's in me zou hebben geplant en ons in een diner van zes gangen een voor een allemaal zou hebben opgegeten en de botjes op de smerige vloer gesmeten." Maar ook buitenshuis was het gevaarlijk: wanneer Lena voor het eerst alleen naar school gaat, waarschuwt haar moeder dat ze regelrecht van school naar huis moet komen. "Waarom?" vroeg ik. "Dat soort dingen kun je nog niet begrijpen." "Waarom niet?" "Omdat ik ze nog niet in je hersens heb geplant." "Waarom niet?" "Aya! Wat een vragen! Omdat het te verschrikkelijk is om aan te denken. Een man zou je van de straat kunnen stelen en je aan iemand anders verkopen en maken dat je een baby krijgt!"

Een andere dochter, Rose, herinnert zich dat haar moeder vertelde dat deuren 's nachts vanzelf open zouden gaan als niet twee keer gecontroleerd werd of ze goed dicht waren. En "ze zei dat een spiegel alleen mijn gezicht kon zien maar dat zij me binnenste buiten kon zien, zelfs als ik niet in de kamer was. (...) Als ik goed naar haar luisterde, zei ze, dan zou ik later weten wat zij wist: waar ware woorden

vandaan kwamen".

Omdat Rose volgens haar moeder zonder hout was geboren bestond er het gevaar dat ze teveel naar andere mensen zou luisteren: *"Een meisje is als een jonge boom,"* zei ze. *"Je moet rechtop staan en luisteren naar je moeder die naast je staat. Dat is de enige manier om sterk en recht te worden. Maar als je je buigt om naar andere mensen te luisteren, dan wordt je krom en zwak. Dan waai je met de eerste harde storm omver."*

Toen de moeder haar dit echter vertelde was het al te laat. Rose was door haar veramerika- nisering al begonnen te buigen.

De tweede generatie

De veramericanisering van de vier dochters is een belangrijk thema in het boek. Zoals bij andere immigrantengroepen ontwikkelde zich binnen de Chinees-Amerikaanse gemeenschap dikwijls zowel een generatie- als een cultureel conflict, wanneer de in Amerika geboren kinderen zich "westers" gingen gedragen. Ook bij de dochters in *De vreugde- en geluk club* vormt de kloof tussen oosterse en westerse culturele waarden vaak een bron van conflicten en onbegrip. En daarom willen zij niet altijd luisteren. In een dergelijke situatie schreeuwt de moeder van Jing-Mei haar dochter dan ook in het Chinees toe dat er in haar huis slechts plaats is voor maar één soort dochter: een gehoorzame dochter! Maar wanneer zij haar dochter haar eigen versie van de organische scheikunde uitlegt (elke persoon zou uit vijf elementen bestaan en Jing-Mei, die te veel aan water had, zou in teveel richtingen stromen) doet de laatste dit af als het zoveelste staaltje van Chinees bijgeloof, dat voor alle omstandigheden een pasklare verklaring had.

Ook dochter Waverly luistert niet meer en haar moeder weet waarom: *"Ze had het te druk met kauwgum kauwen"*. Wanneer ze haar koffie door de gootsteen wil gooien en haar moeder haar maant het op te drinken en niet haar zegeningen weg te gooien, zegt Waverly haar moeder dat deze niet zo ouderwets moet doen.

Lena, ten slotte, noemt het "Chinees onzin" wanneer haar moeder haar uitleg geeft over het gebrek aan evenwicht dat zou ontstaan wanneer er iets tegen je aard indruist.

Voor de dochters zijn hun moeders' anecdotes behalve ouderwetse onzin ook verwarrend. Ze begrijpen niet altijd wat hun moeders met hun verhalen bedoelen. *"De ene gedachte leidde zonder verband naar de volgende"*, vindt Lena van uitspraken van haar moeder. Volgens Jing-Mei spraken zij en haar moeder zelfs twee verschillende talen: zij sprak Engels, haar moeder antwoordde in het Chinees. Ook de moeders beseffen dit. Lena's moeder weet dat haar dochter haar niet meer hoort: *"Ze zit naast haar mooie zwembad en hoort alleen haar Sony-walkman, haar draadloze telefoon, haar grote, belangrijke man die vraagt waarom ze houtskool hebben en geen aanmaakvlloeistof."*

Soms lijkt het daarom of de moeders van *De vreugde- en geluk club* alles voor niets hebben verteld. Altijd op hun hoede voor ongeluk, bevreesd in hun nieuwe omgeving en bang om hun culturele erfgoed en hun autoriteit over hun kinderen te verliezen, hadden zij hun dochters grootgebracht met verhalen van het

verleden en waarschuwingen voor wat nog zou komen. Ze vertelden hen niet te ver van huis te gaan - in hun invloedssfeer te blijven - en vooral naar hen te luisteren. Op een overheersende wijze hadden zij geprobeerd met hun vaak nare voorspellingen de toekomst van hun dochters te manipuleren en controleren.

Toch boden zij met hun verhalen hun dochters ook een verleden. *"Toen ze werd geboren, is ze als een glibberige vis uit me tevoorschijn gesprongen en sindsdien zwemt ze van me vandaan"*, vertelt de moeder van Lena. *"Haar hele leven heb ik haar gadegeslagen als van een andere kust. En nu moet ik haar alles over mijn verleden vertellen. Het is de enige manier om door haar huid heen te dringen en haar op de veilige wal te trekken."*

Door over hun verleden te vertellen legden de moeders hun dochters uit wie hun voorouders waren en waaruit hun culturele erfgoed bestond. Zo vertelden ze over een vlucht voor de Japanners, vol ontberingen en ellende, over de tirannie van familietrots en de angst om je gezicht te verliezen. Deze verhalen waren voor de dochters een belangrijk middel om achter hun verleden te komen en hun eigen identiteit te ontdekken en te vormen. Bovendien waren zij hierdoor in staat hun moeders in een ander licht te zien. En hun angsten en bezorgdheid te begrijpen.

Na het overlijden van haar moeder krijgt Jing-Mei van de overgebleven leden van de vreugde- en geluk club de opdracht haar halfzusters in China op te zoeken en hen over haar moeder te vertellen. Ze vraagt zich echter af wat ze hen over haar moeder kan vertellen: ze kende haar immers niet echt. De drie clubleden tonen zich geschokt. *"En dan begrijp ik het. Ze zijn bang. In mij zien ze hun eigen dochters, net zo onwetend, net zo onverschillig voor alle waarheden en verwachtingen waarmee hun moeders naar Amerika zijn gekomen als ik. (...) Ze zien dochters die het leven zullen schenken aan kleinkinderen, die geboren zullen worden zonder de verbindende hoop die van generatie op generatie wordt doorgegeven."*

Maar wanneer je *De vreugde- en geluk club* uit hebt, weet je dat de tantes niet bezorgd hoeven te zijn: Amy Tan heeft, als dochter van een Chinese immigrante, voor alle vier gesproken en heeft zo hun verhalen, die ook werkelijke geschiedenissen zijn, aan ons doorverteld.

RECENSIES



In 't kort

In 't kort is een rubriek waarin maandelijks de uitgaven die bij de redactie zijn ontvangen worden aangekondigd. Een selectie uit deze boeken wordt in een later nummer van *Kleio* besproken.

De Curaçaose historicus James Schrils beschrijft in *Een democratie in gevaar. Een verslag van de situatie op Curaçao tot 1987* welke onzekere toekomst dit gebied tegemoet gaat. Schrils geeft eerst de kenmerken van een ideale democratie en de voorwaarden zonder welke zo iets dergelijks niet tot bloei kan komen, vervolgens toetst hij de situatie op Curaçao aan dit ideaaltypische model, waarbij aandacht wordt geschonken aan de staatsinrichting, de sociaal-economische ontwikkelingen en de politieke cultuur. De 290 bladzijden tellende studie verscheen bij Van Gorcum in Assen en kost f42,50.

Bij Groningen University Press is verschenen *De negende-eeuwse Moravische cultuur in Europees verband*, geschreven door P. Oprsâl. De studie werd in 1987 afgesloten en kon door inspanning van P. Boekholt onlangs verschijnen. Het boek is te bestellen bij de vakgroep RAHS van de RU Groningen, Postbus 716, 9700 AS Groningen.

In de serie Ambo Klassiek verscheen *Panegyricus*, de lofrede op keizer Trajanus, die in het jaar 100 bij gelegenheid van zijn aantreden als consul in de senaat door G. Plinius Caecilianus Secundus werd uitgesproken. Vertaling, inleiding en aantekeningen zijn verzorgd door F.J.A.M. Meijer en D. den Hengst. Het boekje kost f35,-. Bij uitgeverij Arko is in de Deventer Reeks verschenen *De geschiedenis van de Hanze, bloeitijd langs de IJssel*. Het boek is geschreven door Leo Lensen en Willy H.

Heitling, die al meer publicaties over oostelijk Nederland op hun naam hebben staan. Het is uitgegeven ter gelegenheid van de Hanzedagen in Deventer en Zutphen en mede daarom bestemd voor een bredere doelgroep. Dat het daarmee de geschiedenis van de Hanze is geworden valt te betwijfelen, dat het vlot geschreven is mag daarentegen wel verwacht worden.

Bij Kok in Kampen verschenen twee boeken over de jodenvervolging tijdens de Tweede Wereldoorlog.

Onder de titel *Dat heeft mijn oog gezien, het leven in oorlogstijd in kranteberichten uit de algemene en joodse pers 1940-1945* heeft Mau Kopuit 125 pagina's foto's en kranteberichten bijeengebracht. Hij heeft hiermee willen aantonen dat ondanks de massale jodenvervolging de maatschappij vrijwel gewoon bleef functioneren. Het met zorg uitgegeven boek kost f35,-.

Ds. J.M. Snoek heeft de houding van de Nederlandse kerken ten aanzien van de jodenvervolging beschreven. In drie delen, de protesten bij Seyss-Inquart, hulp aan joodse onderduikers en de motieven voor hulpverlening, beschrijft Snoek vlot leesbaar de officiële contacten die de kerken hebben onderhouden met de bezetter. Het boek *De Nederlandse kerken en de joden 1940-1945* telt ruim 200 pagina's en kost f27,50.

Tot stand gekomen met steun van... is de titel van het jubileumboek van het vijftigjarige Prins Bernhard Fonds. Dit werkelijk

prachtig geïllustreerde luxe herdenkingsboek is geschreven door Jaap Verheul en Joost Dankers. Het is uitgegeven door de Walburg Pers, voorzien van een notenapparaat en register, en door de aanpak van de auteurs meer dan een 'gewoon' gedenkboek geworden. Prijs f45,-.

Voor de geïnteresseerde in technologische ontwikkelingen is *Uitvindingen en Ontdekkingen uit het verleden* van W. Sanderman boeiende leesstof. Het boek geeft met vele (technische) tekeningen inzicht in de ontdekkingen en uitvindingen die gedaan zijn vanaf het Neolithisch tijdperk. Het gaat de schrijver daarbij niet om het raadselachtige en mystieke, maar hij tracht de materie toegankelijk te maken door deze feitelijk en begrijpelijk uit de doeken te doen. Het boek verscheen bij Elmar in Rijswijk en kost f27,50.

Tenslotte wil ik de aandacht vestigen op een bij uitgeverij Rodopi verschenen boekje *Met zicht op zee, zeewetenschappelijk onderzoek in de Lage Landen na 1800* onder redactie van A. de Knecht-van Eekelen en G. Vanpaemel. Als themanummer voor de geschiedenis der geneeskunde, natuurwetenschappen, wiskunde en techniek zijn hier tien artikelen verzameld. C.A. Davids heeft een artikel geschreven met de interessante titel 'Van vrijheid naar dwang. Over de relatie tussen wetenschap en zee-wezen in Nederland in de 19e en vroege 20e eeuw'. Dit nummer 1 van de dertiende jaargang kost f17,50.

Jan de Ruiter

SCHOOLBOEK

Geschiedenis voor het Mulo. deel 4b, Politieke ontwikkelingen in ons land na de Tweede Wereldoorlog (Paramaribo 1989) 48 blz.

De afdeling Historische en Maatschappelijke studies van het Surinaamse Ministerie van Onderwijs stuurde de redactie van *Kleio* dit boekje met het verzoek het te bespreken. Als lezer kunt u zich afvragen of zo'n recensie wel in een Nederlands vaktijdschrift thuishoort. De Nederlandse docent zal niet gauw de mogelijkheid hebben dit boek in handen te krijgen. Hij of zij zal zich überhaupt afvragen wat men aan de inhoud ervan heeft. Ik had dus mijn aarzelingen. Bijeen al te kritische recensie zou de recensent wellicht van koloniale uitgangspunten kunnen worden beticht. Bovendien kan de opmerking gemaakt worden of onze maatstaven voor een recensie wel recht doen aan de omstandigheden waarin het boek

RECTIFICATIE

In de rubriek 'Ideetje misschien...?' in het septembernummer van *Kleio* werd het project *Op schoenen en klompen*.

Honderd jaar werken in Noordoost Nederland besproken. Het bestaat uit een verhalenboek door Harm van der Veen en een werkboek door Fokko Dijkstra. De complete set kost f27,50, het verhalenboek apart f17,50. De boeken zijn te bestellen bij de boekhandel en bij uitgeverij Van Gorcum in Assen (Postbus 43, 9400 AA Assen, tel. 05920-46846).

ontstaan is.

Mijn eerste neiging was daarom om het aan de redactie terug te sturen, maar na lang nadenken ben ik toch tot een ander besluit gekomen. Onze vakcollega's in het dooreenburgeroorlog geteisterd land hebben de moed gehad over het meest actuele thema, de democratie, een cursusgang te schrijven. Wie op de hoogte is van de huidige omstandigheden in Suriname kan het initiatief van de schrijvers, voor het merendeel leraren, om de democratische worstelingen van het land te beschrijven alleen maar toejuichen. Een andere belangrijke reden om de inhoud van het boek kritisch te bekijken is het feit dat de auteurs in Suriname ons uitdrukkelijk gevraagd hebben dit te doen. Tenslotte geeft het materiaal een goed tijdsbeeld van de moeilijke situatie waarin de samenstellers verkeren.

In een begeleidende brief zeggen de auteurs dat zij de natievorming willen stimuleren, het etnisch gericht denken wensen te doorbreken en de leerlingen bewust willen maken om mee te werken aan de opbouw van het land. Het kiezen van zulke doelstellingen lijkt ons voor een land dat pas vijftien jaar onafhankelijk is geen overbodige luxe. Wie zoals de recensent uit eigen ervaring vertrouwd is met de langdurige etnische tegenstellingen van het land, kan alleen maar hopen dat het lesmateriaal niet aan haar doel voorbij zal schieten.

In vijf hoofdstukken proberen de schrijvers de leerlingen zoveel mogelijk kennis van en inzicht in het verschijnsel democratie bij te brengen. Voor 1945 toen de Nederlanders het land in hun greep hadden, was er nog weinig sprake van democratie. De gouverneur had de uiteindelijke beslissingsmacht. Pas in 1948 werd het algemeen kiesrecht ingevoerd.

Getoond wordt dat de democratie labiel was tijdens het Nederlandse bewind tot 1954 en de periode van zelfbestuur (1954-1975). Terwijl voor- en tegenstanders van de onafhankelijkheid uitvoerig middels bronteksten worden opgevoerd, worden mijns inziens de problemen van de democratische staat na de onafhankelijkheid te summier en te eenzijdig besproken. Het afglijden van de democratie ligt zeker niet alleen aan de etnische verdeeldheid in de politiek. Juist het verklaren van de staatsgreep vereist meer uitleg van de periode daarvoor. Waarom vele Surinamers geen vertrouwen in de corrupte democratie meer hadden en bij de aanvang van het zogenaamd revolutionair proces de militairen met gejuich en enthousiasme begroetten, had in de tekst niet mogen ontbreken.

Met de jaren tachtig hebben de auteurs vanzelfsprekend geworsteld. Ik heb deze gedeelten met belangstelling maar soms ook met verbazing gelezen. Veel blijft onvermeld. De moord op vijftien tegenstanders van het mi-

litaire regime in december 1982 wordt heel voorzichtig beschreven. Het wordt als een gevolg gezien van 'meningsverschillen tussen militairen, vakbondsleiders en kritische burgers' en.... 'in december leidde deze spanning tot de dood van 15 Surinamers'.

Eerlijkheidshalve moet gezegd worden dat de jaren na 1982 met de termen 'onzekerheid en repressie' worden aangeduid. Konden de auteurs gezien hun opdrachtgever niet vrijuit schrijven of is het gevaarlijk om de historische waarheid openlijk te vermelden.

Op bladzijde 7 trof de zin 'Ons land is ook een democratische gemeenschap' mij. De schrijvers baseren hun mening op het feit dat Suriname een grondwet heeft en een door het volk gekozen assemblee. De leerlingen en docenten in de Surinaamse klassen weten wel beter. Niet de democratische krachten hebben het voor het zeggen in het land maar de Uzi's. Er zou gewezen moeten worden op de theorie en praktijk van de democratie. Op bladzijde 32 wordt er gesuggereerd dat democratie en welvaart voor de volksgemeenschap samen moeten gaan. Dat hoeft natuurlijk niet. Bij democratie gaat het om de organisatie van de staten de bewachering van de democratische rechten van het volk of het individu. Democratische staten kunnen een behoorlijke welvaart hebben, maar evenzo kan in niet democratische geregeerd land sprake zijn van een welvaartstoename.

Gelukkig worden de leerlingen gevraagd de stelling over de relatie tussen armoede en een slecht functionerende democratie kritisch te bekijken.

Niet relevant voor de Surinaamse situatie vind ik hoofdstuk vier onder de titel 'Democratie in andere samenlevingen'. Onduidelijk is waarom de keus is gevallen op de Sovjet Unie (drie bladzijden!) en landen in Afrika. Hebben de Surinaamse leerlingen zoveel historische kennis over deze gebieden? Licht het niet te ver van hun tropisch bed? Ik weet wel betere voorbeelden in het eigen werelddeel. Waarom niet de VS, Argentinië, Chili, Jamaica of de Nederlandse Antillen? Waarom niet een vergelijking tussen de politiek en staatsinrichting in Suriname en Nederland? Verraden de auteurs in hun keuze hun eigen voorkeur voor volksdemocratieën?

Didactisch kan ik het produkt alleen maar prijzen. Met tekeningen, schema's, bronteksten wordt het materiaal verduidelijkt. Vooral de vragen zijn naar de leerlingen toe een goed hulpmiddel om greep op de stof te krijgen. Goed vind ik de evaluatievragen die de leerlingen aan het denken trachten te zetten of uitlokken tot discussie. Met dit lesmateriaal en zulke vragen kunnen de leerlingen gemakkelijk tot bestaansverheldering komen.

Zij worden steeds weer aangemoedigd een beargumenteerd oordeel over knelpunten en problemen in de democratie te formuleren. De auteurs zijn van plan in deze reeks nog een boek uit te brengen. Daarin zullen vooral de sociaal-economische ontwikkelingen aan de orde komen. Deze opzet vind ik wat ongelukkig in het licht van de integrale beschrijving van processen en structuren. Als het nog mogelijk is, zou ik de voorkeur geven aan een synchrone behandeling van de sociaal-economische, politieke en culturele ontwikkelingen.

Met belangstelling wacht ik de nieuwe oogst af. Het voor ons liggende deel getuigt van moed en biedt de Surinaamse leerlingen veel stof tot nadenken. De leerstof kunnen zij dan aanvullen met hun eigen dagelijkse ervaringen in een democratie met de pistool op de borst.

Ronald Donk

EEN RACISTISCHE THEORIE

D. van Arkel e.a., *Van oost naar west. Racisme als mondiaal verschijnsel* (Ambo/Novib, Baarn 1990) 174 blz., prijs f 35,-.

Van Arkel stelt, dat er voor de negentiende eeuw drie voorwaarden zijn geweest voor de groei van antisemitisme:

- 1. een groep met (moreel) gezag stigmatiseert een andere groep;
- 2. er bestaat sociale afstand tussen de groepen in de samenleving (er vindt dus weinig interactie plaats);
- 3. door middel van terrorisering worden leden van de samenleving gedwongen mee te doen aan het onderdrukkend gedrag.

De bedoeling is om in de bundel te onderzoeken of deze voorwaarden ook in andere situaties van toepassing zijn. De schrijvers van de bundel zijn verenigd in een werkgezelschap en hopen door deze deelonderzoeken ooit tot een "algemene racismetheorie" te komen. Een probleem is, dat de drie gegeven voorwaarden een beschrijvingsmodel vormen en geen verklaringsmodel. Vragen naar oorzaken van discriminatie vinden daarin geen plaats. De bijdragen in de bundel verschillen nogal van niveau en aanpak. De opstellen nemen zeer uiteenlopende onderwerpen onder de loep: de burakumin, een gediscrimineerde groep in Japan, die echter niet op raskenmerken te onderscheiden valt maar afstamt van een bepaalde beroepsgroep; de aanpassing van Indische Nederlanders na hun aankomst in hun Europese vaderland, waarvan een groot probleem is dat het artikel weinig uitsluitend geeft over de latere generaties; de sociale structuur in Kaapstad, waaruit blijkt dat zelfs

het toeval als verklaringsgrond van het racisme daar kan dienen; twee artikelen over Europees anti-semitisme, bij de Franse linkse groeperingen in de 19e eeuw en bij de Nederlandse katholieken in de eerste helft van de 20e eeuw; besloten wordt met twee artikelen over de positie van de negers in de Verenigde Staten, zowel in het zuiden als in de ghetto's in de industriesteden.

Mijns inziens waren de artikelen van Quispel en Kloosterman over de Amerikaanse negers de beste.

De samenhang in de bundel zou gebracht moeten worden door de toetsing van Van Arkels theorie aan de diverse onderwerpen. Als dit al expliciet gebeurt, blijken de drie voorwaarden geen doorslaggevende rol te spelen. Verklaringen worden meestal gezocht in de economische, demografische of sociale sfeer. Racisme lijkt daarbij meer te fungeren als extra reden of legitimering achteraf. Sterk gemist wordt een afsluitend artikel waarin een synthese van de opstellen wordt gegeven. De titel roept de suggestie op van een verplaatsing van racisme langs aardrijkskundige lijn, maar wil slechts de geografische volgorde waarin de artikelen geplaatst zijn aangeven. De artikelen zijn moeilijk te vergelijken doordat ze verschillende periodes beslaan. Racisme lijkt een autonoom verschijnsel, los van plaats en tijd.

Nalezing blijft slecht een onbevredigd gevoel achter. Er zijn bouwstenen aangedragen, van verschillende vorm en verschillende textuur. Ze passen niet bij elkaar en vormen samen geen patroon.

F. Vogelzang

MIDDEN-OOSTEN

De hierna volgende besprekingen zijn geschreven door Nico Bakker.

Hoewel in Turkije onder Atatürk het latijnse alfabet is ingevoerd, kunnen we zonder speciale aanpassingen geen tekst schrijven over Ottomaanse of Turkse geschiedenis op een gewone schrijfmachine of tekstverwerker. We missen namelijk twee letters: de i zonder puntje, uitgesproken als een stomme e, en de smetcedille, uitgesproken als sj. Mede daarom spreekt bijna iedereen bijvoorbeeld het Turkse woord Topkapi. Balpoort, verkeerd uit. De i behoort zonder puntje te worden geschreven. De klemtoon ligt trouwens niet op de tweede, maar op de eerste en de derde lettergreep. Dit levert in de drie boeken die hieronder gerecenseerd worden problemen op. Het eerste doet serieuze pogingen om Turkse namen en woorden correct te spellen, maar slaagt helaas daarin niet altijd, het tweede is hierin volstrekt willekeurig en het derde doet zelfs

geen enkele poging. Voor een Turk is dit echter net zo vreemd als voor ons Nudurland zou zijn.

In de geschiedeniswetenschap moet men een duidelijk onderscheid maken tussen wat men vroeger koloniale geschiedenis en tegenwoordig o.a. geschiedenis van de overzeese relaties noemt, en niet-westerse geschiedenis. De invalshoek van deze beide deeldisciplines is diametraal tegenovergesteld. De eerste gaat uit van het Westen en van de relaties die dat heeft met de Derde Wereld, de tweede neemt haar vertrekpunt vanuit de respectieve niet-westerse culturen. Dit levert inhoudelijk totaal verschillende producten op. Een geschiedenis van Nederlands-Indië is een andere dan een van Indonesië. Beide zijn an sich volstrekt legitiem. Zij kunnen elkaar ook uitstekend aanvullen. Problemen ontstaan echter wanneer niet duidelijk is welke van de twee een auteur denkt te beoefenen. Omdat dit uiteraard ook speelt ten aanzien van de gebruikte bronnen, kunnen hier ernstige misverstanden ontstaan. Het bovengenoemde spellingsprobleem blijkt dan een symptoom te zijn van een onvermogen de geschiedenis van een niet-westerse cultuur goed te duiden.

Alexander H. de Groot (red.), *Het Midden-Oosten en Nederland in historisch perspectief* (Coutinho, Muiderberg 1989) Publicaties van de Nedederlandse Vereniging voor de studie van het Midden-Oosten en de Islam Nieuwe Reeks nr. 7, 142 blz., prijs f27,50.

Het Midden-Oosten en Nederland in historisch perspectief bevat een zevental artikelen, die gemeenschappelijk hebben dat zij ieder voor zich een aspect van de verhouding tussen Nederland en een bepaald deel van de islamitische wereld behandelen. Oorspronkelijk zijn het voordrachten die in 1988 zijn gehouden op een studiedag van de Nederlandse Vereniging voor de Studie van de Islam. Redacteur De Groot heeft ze voorzien van een compacte, heldere inleiding, waarin hij een overzicht geeft van de relaties tussen Nederland en het Midden-Oosten vanaf de zestiende eeuw en waarmee hij de niet ingevoerde lezer een kader aanreikt om elke bijdrage te kunnen plaatsen. René Bekius beschrijft de positie van de Armeense Christenen in het Perzische Rijk van de Safaviden rond 1700 en gebruikt daarvoor in 1714 gepubliceerd reisverslag van de Nederlander Cornelis de Bruin. Eerst stelt hij de vraag of westeuropese reisverslagen als bron een werkelijke bijdrage kunnen vormen voor de kennis van het reilen en zeilen in het Safavidische en Ottomaanse Rijk. Hoewel Westerlingen uit die tijd in het algemeen niet hebben uitgeblonden in kennis van

de landen en volken waarmee ze hier kennis maakten, komt hij tot de mijns inziens goed te verdedigen conclusie dat ze in combinatie met inheemse bronnen kunnen bijdragen tot nuancering van het beeld dat inheemse bronnen geven. Hij weet zo aannemelijk te maken dat de feitelijke positie van de Armeniërs slechter was dan op basis van hun juridische positie zoals die uit de inheemse bronnen naar voren komt, kan worden vermoed.

Johan de Bakker verhaalt over de smadelijke uitwijzing van de Nederlandse consul uit Marokko in 1715. Hij plaatst deze binnen de machtsverhoudingen in Marokko zelf en de problemen van wederzijdse handel en kaperpraktijken. Diens uitwijzing blijkt het gevolg van een kaping door Nederlanders van het vlaggeschip van de Marokkaanse vloot en de ongelukkige afwikkeling daarvan.

René Bakker behandelt de rol van de Nederlandse bemiddeling op het congres van Sistova (1790 - 1791), waar Ottomaanse en Oostenrijkse gezanten vredesbesprekingen hielden. De Nederlandse gezant daar had als hoofdtak de neutraliteit van de Republiek te helpen bewaren en mocht derhalve onder geen beding verplichtingen aangaan. De auteur geeft een kort overzicht van de manier waarop het Ottomaanse Rijk zich tegenover gezanten uit het christelijke Europa en in het bijzonder de Nederlandse, placht op te stellen. Ook laat hij zien hoe het Ottomaanse Rijk in die tijd koos voor het westerse diplomatieke systeem en op welke moeilijkheden dat stuitte. De positie van Nederland in dit alles is echter van geringe betekenis geweest.

Johan van Droffelaar beschrijft hoezeer de beeldvorming in Europa over het 'Oriëntaalse despotisme' vast lag. Dit Turkenbeeld werd in de achttiende eeuw sterk bepaald door de opvattingen van o.a. Montesquieu. Hij vergelijkt de beroemde memoires van Baron de Tott, die hoewel hij lange tijd aan het Ottomaanse hof verbleef, zich geheel liet leiden door Montesquieu's negatieve denkbeelden, met de observaties van de Nederlandse arts Pieter van Woensel, die door zijn niet vooringenomen houding tot een geheel ander en veel positiever beeld kwam, dat van Montesquieu en De Tott weinig heel laat.

Lucy Giebels behandelt de erkenning van de koningstitel van Willem I door de Hoge Porte. Deze kwam pas in 1819 tot stand door bemiddeling van de Russische ambassadeur. Hiervoor valt moeilijk een verklaring te vinden. Peter-Paul van Vugt stelt de angst in Nederland voor het Pan-Islamisme tijdens de regeringsperiode van sultan Abdulhamit II aan de orde. Nederland was bang voor onrust hierdoor in Nederlands-Indië. Na de revolutie van de Jong-Turken in 1908 was hiervoor echter geen reden meer.

In het eerste artikel van de bundel toont Herman de Leeuw aan dat de brief die De Houtman

meekreeg van prins Maurits voor islamitische vorsten in Indonesië naar alle waarschijnlijkheid van de hand is van Franciscus Raphelengius, die in 1585 was benoemd tot buitengewoon hoogleraar aan de Leidse universiteit. Het is mij niet duidelijk geworden waarom dit overigens goede artikel in deze bundel moest. Het valt immers buiten het in de titel omschreven kader.

Alle artikelen zijn goed leesbaar, hoewel van sommige de stijl voor mijn gevoel wat te veel lijkt op die van de gemiddelde doctoraalscriptie. Ze bevatten voor de specialist belangwekkende informatie in het kader van de geschiedenis van overzeese relaties en van de bruikbaarheid van westerse bronnen voor niet-westerse geschiedenis. Daarmee is tevens de beperking van de bundel aangegeven. Wie met de aanschaf ervan denkt een min of meer afgerond beeld van de historische relaties tussen Nederland en het Midden-Oosten in handen te hebben gekregen, komt bedrogen uit. De titel is in deze misleidend.

Het boek bevat enkele zwart-wit illustraties, die weinig aan de tekst toevoegen. Er is wat weinig zorg aan de eindredactie besteed. Er staan teveel drukfouten. Drogman en dragoman is hetzelfde woord voor tolk. Aan het eind zijn samenvattingen in het Engels opgenomen.

De geïnteresseerde docent koopt, mede gelet op de lage prijs, met deze bundel geen kat in de zak. Voor de schoolbibliotheek is de inhoud naar mijn mening te specialistisch.

Hans Theunissen e.a. (red), *Topkapi en Turkomanie. Turks-Nederlandse ontmoetingen sinds 1600* (De Bataafsche Leeuw, Amsterdam 1989) 232 blz.

Ter gelegenheid van de tentoonstellingen Topkapi (hier dus met een puntje geschreven! N.B.), 'Vier Eeuwen Turks- Nederlandse Ontmoetingen' in het Museum voor Volkenkunde te Rotterdam en 'Turkomanie: Turkse invloeden op de Nederlandse Cultuur' in Museum Het Prinsessehof te Leeuwarden dit jaar is een bundel met vijftien artikelen onder de titel *Topkapi en Turkomanie. Turks-Nederlandse ontmoetingen sinds 1600* verschenen. De thematiek wordt door Ben Slot in een tweetal artikelen over de diplomatieke betrekkingen en de handel tussen beide landen zeer instructief ingeleid. Daarna krijgen ook hier de specialisten het woord.

Annelies Abelmanns artikel over de audiëntie van gezant Cornelis Calkoen bij sultan Ahmet III in 1727 laat zien wat kennis van de Ottomaanse cultuur aan meerwaarde oplevert bij het interpreteren van een schilderij van Jean-Baptiste Vanmour, dat deze gebeurtenis uitbeeldt.

Hans Theunissen geeft in 'Barbaren en ongelovigen: Turcica in de Nederlanden 1500 - 1800' een duidelijk overzicht van het Turkenbeeld gedurende die periode. De artikelen van Bekius en Van Droffelaar uit de vorige bundel krijgen bij lezing hiervan duidelijk meer relief. Hierna beschrijft Michiel Roding het beeld van de Turk in de Nederlandse grafiek (1450 - 1900). Omdat hij vooral in een opsomming blijft steken, kan men helaas niet spreken van een verdieping van wat Theunissen heeft geboden. De beeldvorming komt hier te weinig uit de verf.

Karin Westrik gaat in op de leuze 'liever Turks dan paaps' uit de Opstand. Het blijkt dat het hier gaat om een volledige afwijzing van het Rooms-Katholicisme en dat het geenszins een positieve houding tegenover, laat staan een acceptatie van de Turken inhoudt.

D. Onno Wijndans geeft in 'Tulpen naar Amsterdam' vooral een opsomming van allerlei planten die uit deze regio naar Nederland zijn gekomen in de loop der eeuwen. Katouchka Pool geeft in een uitstekend artikel een goed overzicht van de verschillende periodes uit de Ottomaanse keramiek. Zij laat vervolgens zien welke motieven daaruit we in de Nederlandse terug kunnen vinden. Opvallend is - en dit geldt voor alle kunsthistorische artikelen uit de bundel - dat onder 'Turks' van alles kon en kan worden verstaan: ook Taraars, 'Orienteels' in het algemeen en zelfs Bijbels en Chinees! Heel duidelijk is dat ten aanzien van de Turkse kleding en de invloed daarvan op de mode in Nederland. Hier gaat het soms alleen nog maar om de naam en is elke inhoudelijke relatie verdwenen, zoals Margaret Breukink-Peeze aantoont. Hetzelfde geldt voor de Turkse tent, de moorse kiosk en het oosters paviljoen, die door Wim Meulenkamp worden beschreven, evenals voor het door hem behandelde speelgoed.

Onno Ydema behandelt Turkse tapijten op Nederlandse schilderijen. Hier zou men meer plaatmateriaal wensen. Voor een leek is het nauwelijks te volgen. Wouter Smets stelt de Turkse muziek aan de orde. Zijn instructieve artikel wijkt in zoverre af van de andere dat hier geen sprake is van Turkse beïnvloeding van de Nederlandse muziek - men zou daarbij aan Theo Loevendie kunnen denken - maar over Turkse muziek als zodanig en de uitvoeringspraktijk daarvan door Turken in Nederland. Hij beschrijft ook de negatieve houding van het Kemalisme tegenover dit Turks cultureel erfgoed. Men mag haar overigens niet verwarren met Arabische muziek! Dick Adelaar laat zien hoe koffie en tabak in de westerse wereld lang als 'Turkse' producten werden beschouwd, hoewel zij geen van beide oorspronkelijk uit het Ottomaanse Rijk afkomstig zijn. Dorrit de Laat een beknopt overzicht van het beleid - of wellicht beter het wanbeleid - van de Neder-

landse overheid ten aanzien van Turkse gastarbeiders.

Het boek is schitterend geïllustreerd. Helaas is door de plaatsing van het plaatmateriaal soms bladeren noodzakelijk. De spelling van Turkse woorden is volstrekt willekeurig. Van sommige heb ik drie verschillende schrijfwijzen aangetroffen. Storend is ook het gebruik van de naam Constantinopel, terwijl deze plaats sinds 1453 Istanbul heet. Men volgt hier klakkeloos de schrijfwijze zoals die in Europese bronnen door de eeuwen heen gebruikelijk is geweest.

Inhoudelijk heeft de bundel het karakter van voor elk wat wils. Sommige artikelen zijn streng wetenschappelijk, andere meer populair opgezet. Dit geeft het geheel iets onbestemds. Leesbaarheid en stijl zijn in het algemeen redelijk tot goed te noemen.

Ook hier geldt dat de geïnteresseerde docent in deze bundel heel wat van zijn gading zal kunnen vinden. Voor de schoolbibliotheek heb ik mijn aarzelingen. Sommige artikelen zijn wel erg specialistisch, en met name enkele kunsthistorische voor de gemiddelde leerling niet erg of helemaal niet toegankelijk. Anderzijds vergoedt het plaatwerk veel. Als kijkboek is het zonder meer aan te bevelen.

Zweder R.W.A. von Martels, Augerius Gislenius Busbequius. Leven en werk van de keizerlijke gezant aan het hof van Süleyman de Grote. Een biografische, literaire en historische studie met editie van onuitgegeven teksten (Groningen 1989) dissertatie, 584 kolommen, f75,-. Te verkrijgen bij de auteur: Tolhuisweg 11, 7722HS Dalfsen.

Augerius Gislenius Busbequius was een Zuidnederlands humanist, die onder andere gezant van Roomskoning en later keizer Ferdinand I aan het Ottomaanse hof is geweest. Hij is vooral bekend gebleven als de auteur van een viertal 'Turkse Brieven' over zijn verblijf daar. De Neolatinist Z.R.W.M. von Martels heeft over deze interessante figuur een dik proefschrift geschreven. In het eerste en tweede deel geeft hij een overzicht van wat er in de loop der eeuwen over Busbequius is gepubliceerd en wat er met zijn geschriften is gebeurd en beschrijft hij de ontstaans- en de drukgeschiedenis van de Turkse Brieven. Deze zijn altijd beschouwd als een belangrijke bron voor onze kennis van het Ottomaanse Rijk gedurende deze periode. Het blijkt echter dat hij ze niet tijdens zijn gezantschap, dat duurde van 1554 tot 1562, heeft geschreven maar een aantal jaren later. Zij werden gepubliceerd in 1589. Von Martels laat zien dat we hier te maken hebben met de brief als literair genre. Dit roept de vraag op naar de inhoudelijke betrouwbaarheid, te meer daar Busbequius

het doet voorkomen dat hij ze tijdens zijn verblijf in het Ottomaanse Rijk heeft geschreven. Toch noemt Von Martels hem, het genre in aanmerking genomen, redelijk betrouwbaar, hoewel geheugenverlies hem soms parten speelt, wat leidt tot een aantal hinderlijke chronologische fouten.

In het derde deel - we zijn dan al op kolom 105 - wordt het leven van deze Ogier van Boesbeke beschreven. In 1520 of 1521 als onwettig kind geboren, maar in het vaderlijk huis opgevoed en later geëcht, behoorde hij tot de lage adel. Hij kreeg een goede humanistische opleiding, onder andere aan de universiteiten van Leuven, Bologna, Padua en Venetië. Qua afkomst en opleiding was hij geschikt voor de dienst aan het hof van een vorst. Hij trad in 1552 in dienst van Ferdinand I. Hij maakte deel uit van het Spaanse gezantschap naar Londen in verband met het huwelijk van Filips II met Mary Tudor. In 1554 zond Ferdinand hem als gezant naar de Ottomaanse sultan. Zijn positie daar was niet eenvoudig. De verhouding tussen de koning-keizer en de sultan was gespannen en balanceerde voortdurend tussen wapenstilstand en oorlog. Het was Busbequius' taak tot een voor zijn heer acceptabele vrede te geraken. Dit lukte uiteindelijk in 1562. Volgens Von Martels was deze voor Ferdinand gunstig, volgens het gezaghebbende handboek van Stanford J. Shaw, *History of the Ottoman Empire and Modern Turkey*, Vol. I (Cambridge 1976), p. 106, week zij in essentie niet af van die van 1547, die gebaseerd was op een acceptatie van wat beide vorsten op dat moment in hun bezit hadden.

Na zijn terugkeer uit het Ottomaanse Rijk bleef Busbequius in dienst van de keizer als opvoeder van een aantal van diens kinderen. Ook begeleidde hij hen op twee reizen naar Spanje. De keizer raadpleegde hem graag en maakte hem lid van zijn Hofraad. In 1571 werd hij gepolst voor de Geheime Raad in Brussel, maar hij hield dit af, omdat hij zich als katholiek van het Erasmiaanse type niet met de intolerante Spaanse politiek in de Nederlanden kon verenigen. Vanaf 1574 was hij de behartiger van de belangen van Elisabeth van Habsburg, de weduwe van de Franse koning Karel IX. Tot 1591 woonde hij achtereenvolgens te Parijs, St. Cloud en Mantes. In dat jaar kreeg hij eindelijk verlof om naar huis, Boesbeke terug te keren. Onderweg overleed hij echter.

Het vierde deel behandelt Busbequius' verdiensten op het gebied van de wetenschap. Als typisch zestiende eeuws humanist had hij een grote waardering voor de Klassieken, maar ging hij ook zelf op onderzoek uit. Hij was een groot verzamelaar. Vooral tijdens zijn Ottomaanse periode had hij de gelegenheid allerlei in Europa onbekende zaken te bestuderen. Hem wordt vaak de ontdekking toe-

geschreven van het Monumentum Ancyranum, een grote inscriptie waarin keizer Augustus een verslag geeft van zijn leven, een tekst die we tot de dag van vandaag zelfs nog in sommige schoolboeken kunnen aantreffen. Ook bracht hij een groot aantal Griekse handschriften naar Europa. Daarnaast deed hij linguïstische studies, bij voorbeeld naar het zgn. Krim-gotisch, een taal die tot in de achttiende eeuw nog werd gesproken op de Krim en die ons helpt inzicht te krijgen in het geheel der Germaanse talen. Zijn studie van plant- en dierkunde leverde hem de naam op de tulp naar Europa te hebben gebracht, wat echter niet juist is. Hoewel een deel van zijn roem gebaseerd is op werk dat andere leden van zijn gezantschap hebben verricht, geldt hij toch als een belangrijk ontdekker en kenner op het terrein van tal van wetenschappen.

Besloten wordt met een bespreking van Busbequius' opvattingen hoe men de Turken moest bestrijden. Hij pleit voor een staand leger, zoals dat later in de Republiek door Maurits is gerealiseerd. Von Martels doet een poging deze ideeën te plaatsen binnen de discussie over de functie van het leger in die tijd: moest het een volks- of een beroepsleger zijn? Uiteraard voert Busbequius zoals al zijn tijdgenoten hier het Romeinse voorbeeld ten tonele. Von Martels is echter hier nogal onhelder over het kader waarbinnen deze discussie werd gevoerd, namelijk die van de oorzaken van de val van de Romeinse Republiek en het probleem van het teloorgaan van de traditionele deugden daar.

Von Martels heeft minitueus een groot aantal gegevens over Busbequius verzameld en in

zijn boek verwerkt. Toch bevredigt het me niet. Dit komt door de opzet en door de omvang van het onderwerp. Het mist een duidelijke vraagstelling en ook een concluderend hoofdstuk ontbreekt. Het samenbindende van het boek ligt daarom alleen in de figuur van de hoofdpersoon. Deze heeft zich echter als typisch humanist en als diplomaat op zoveel verschillende terreinen bewogen, dat het welhaast onmogelijk is ze alle in hun context te plaatsen. Het eerste deel zou de inleiding kunnen zijn van een kritische teksteditie van Busbequius' geschriften en de auteur heeft kennelijk ook met die gedachte gespeeld. Hij heeft namelijk een aantal van diens brieven geredigeerd en bijgevoegd. De kern van het boek wordt gevormd door het verblijf in het Ottomaanse Rijk. De auteur leidt de lezer echter niet in in de Ottomaanse context, maar beperkt zich geheel tot de activiteiten van Busbequius en vermeldt slechts in relatie daarmee Ottomaanse zaken. Dit levert een zeer verbrokkeld beeld op en draagt niet wezenlijk bij tot begrip van de Ottomaanse wereld, hoe belangwekkend tal van Busbequius' bezigheden ook zijn. Een uitzondering hierop vormen helaas zijn diplomatieke activiteiten, die vooral bestaan schijnen te hebben uit wachten en een soort herhaling van zetten. Dit wordt na verloop van tijd nogal saai kost.

De auteur geeft met zoveel woorden toe dat hij geen onderzoek heeft kunnen verrichten in de Ottomaanse archieven (p. 6). Dat ontslaat hem echter niet van de plicht kennis te nemen van de belangrijkste literatuur over de geschiedenis van het Ottomaanse Rijk. Pijnlijk wordt in de bibliografie bij voorbeeld het bovengenoemde handboek van Shaw gemist. Het beeld dat we krijgen is dat van een zestiende eeuwse humanist die naast zijn diplomatieke arbeid in een vreemd blijvende wereld veel interessant onderzoek heeft gedaan naar inscripties uit de Oudheid, handschriften van Griekse klassieke teksten, linguïstiek en de inheemse flora en fauna. Zijn observaties van het Turkse leven en van de Ottomaanse politiek zoals neergelegd in de Turkse Brieven, kan ik helaas - althans met hetgeen Von Martels ons aanreikt - onvoldoende op hun betrouwbaarheid beoordelen. Het is in deze vorm dan ook geen bijdrage tot niet-westerse geschiedenis, zoals de hierboven besproken artikelen van René Bekius, Johan van Droffelaar en Hans Theunissen dat wel zijn.

Het boek is goed leesbaar en van appendices, notenapparaat, bibliografie en index voorzien. Bijna konsekvent wordt niet de Turkse schrijfwijze voor Turkse namen en begrippen gehanteerd. Constantinopel blijkt ook na 1453 nog steeds Constantinopel te heten. Voor het onderwijs is het boek in deze vorm te specialistisch, zeker voor de schoolbibliotheek.

SURINAME

Hans Ramsoedh, *Suriname 1933-1944. Koloniale politiek en beleid onder gouverneur Kielstra* (Eburon, Delft 1990) dissertatie, 255 blz., prijs f49,50.

In juni promoveerde Ramsoedh aan de RU Utrecht op dit proefschrift, waarin een uiterst boeiend tijdperk uit de Surinaamse geschiedenis wordt beschreven. De benoeming in 1933 van de Utrechtse hoogleraar in de koloniale staathuishoudkunde, Johannes Coenraad Kielstra, tot gouverneur van Suriname werd alom met gejuich ontvangen. Men zag hem als redder van de kolonie en verwachtte dat hij de Surinaamse economie die sinds 1900 in een permanente crisis verkeerde, uit het slop zou halen. Kielstra werd geacht over voldoende kennis van de kolonie te beschikken en daadkrachtig te kunnen optreden. De auteur heeft in dit boek een uiterst genuanceerd beeld geschetst van de persoon en het beleid van gouverneur Kielstra. In de geschiedenisboekjes die op de Surinaamse scholen worden gebruikt wordt hij geschetst als een man die anti-democratisch was en de eenheid van het rechtstelsel verbrak. Zijn conflicten met de Koloniale Staten worden in het algemeen breed uitgemeten. Kielstrapleitte in overeenstemming met de tijdgeest voor een hard economisch beleid van bezuiniging en versobering zoals Colijn in het moederland deed. Hij brak met de assimilatiepolitiek die in Suriname werd gevoerd. Zijn beleid was gericht op 'verindisching' van de kolonie. Deze nieuwe politiek bracht hem in ernstig conflict met de belangen van de (lichtgekleurde) Creolen. De gouverneur zag de Koloniale Staten dan ook niet als de vertegenwoordiging van het hele volk maar van de stedelijke en hoofdzakelijk Creoolse bevolkingsgroep.

De 'verindisching' van Suriname heeft op de eerste plaats concrete vormen aangenomen door de instelling van dorpsgemeenschappen. Kielstra streefde ernaar om bij de oprichting van vestigingsplaatsen en bij de uitgifte van percelen 'afgeronde bevolkingscomplexen in culturele zin' te vormen. Ook poogde hij het bestuursapparaat om te vormen. De toenmalige Districts-Commissarissen achtte hij ongeschikt om zijn beleid gestalte te geven. Snel ging hij ertoe over om deze (Creoolse) DC's te vervangen door hem welgezinde 'indologen'.

De rechtsdifferentiatie die Kielstra invoerde kan gezien worden als het sluitstuk van zijn beleid. Hij schreef aan Colijn: "*Niets valt degene, die Java en de Javanen kent bij een bezoek aan de West zo pijnlijk op als de onvoldoende tegemoetkoming aan de rechtsbehoeften van immigranten uit de Oost*". Door middel van de zogenaamde huwelijks-

klein

verordeningen wilde hij tegemoet komen aan de rechtsbehoeften van de Aziaten. Ondanks krachtig verzet van de Koloniale staten werden, door gebruik te maken van het noodrechtartikel, de huwelijksverordening voor Hindoes en die voor Mohammedanen in de Surinaamse staatsregeling ingevoerd.

Het valt mijns inziens niet te ontkennen dat Kielstra veel meer oog had voor de verscheidenheid in de samenstelling van de bevolking en de daaruit voortvloeiende rechtsbehoeften dan de Creoolse bovenlaag in Suriname. Maar het autoritaire en eigengereide optreden van de gouverneur bracht niet veel goeds. Steeds weer kwam hij in conflict met deze groep.

In de periode tijdens en vlak na WOII groeide het politiek bewustzijn onder de Surinaamse bevolking. Op 10 mei 1941 verklaarde de koningin in een radiotoespraak dat zij voornemens was het staatsbestel in Nederland te veranderen en daarbij de structuur van de overzeese gebiedsdelen aan te passen. Dit bericht viel in Suriname in goede aarde, met name bij de Creolen. Van een echt massanationalisme, zoals in Indonesië en later in vele Afrikaanse landen, was in Suriname geen sprake. Er was eerder sprake van een elitenationalisme onder de Creoolse bevolking, geleid door een lichtgekleurde sterk verholandste bovenlaag. Vermoedelijk heeft juist door de sterke differentiatie van de bevolking een gezamenlijk nationalisme geen wortel kunnen schieten.

Voor Kielstra had dit tot gevolg dat hij nog heviger in aanvaring kwam met de Koloniale Staten. Hij beschouwde de kritiek, zeker nu in oorlogstijd, als gezagsondermijndend en revolutionair en schroomde niet W. Bos Verschuur, een van zijn belangrijkste tegenstanders, te interneren. Dergelijke incidenten brachten de Nederlandse regering in Londen in verlegenheid en botsingen met de Amerikaanse commandant Singer leidden er in 1945 toe dat de Amerikanen hun troepen niet terugtrokken uit de kolonie.

In Nederland werd toen besloten tot vervanging van Kielstra. Hiermee werd een belangrijke periode afgesloten. De politiek van 'verindisching' heeft later geen andere pleitbezorger meer gehad. Gouverneur Brons, die Kielstra opvolgde, was geen voorstander van vergaande rechtsdifferentiatie. Maar als herinnering bestaan nu nog in Suriname de dorpsgemeenschappen, hoewel niet echt functionerend als culturele eenheid, en de zogenaamde Aziatische huwelijksverordeningen.

Het proefschrift van Ransoedh is zeer vlot en helder geschreven. Het boek is hopelijk een onderdeel van een lange reeks publikaties waardoor de geschiedenis van Suriname in kaart wordt gebracht. Gert Oostindie merkt in zijn artikel 'De onvoltooide dekolonisatie en

de geschiedschrijving van Suriname' (in *Leidschrift* 6e jg. nr.2) op: '*Het grootste deel van de over Surinaamse geschiedenis publicerende Surinamers woont in Nederland. Gezien de beperkte financiële en educatieve middelen in Suriname zal hierin in de nabije toekomst geen verandering komen. De condities waaronder de Surinaamse historiografie zal worden geschreven zullen in hoge mate in Nederland worden bepaald.*'

Ook dit is een historisch gegeven van een koloniaal verleden. De bronnen zijn veelal in Nederland te vinden. De deskundigen bevinden zich in Nederland. De afzetmarkt is in Nederland. Toch hoop ik dat dit proefschrift (verplichte) literatuur wordt aan de Surinaamse Universiteit en dat didactici en schrijvers deze gegevens zullen verwerken in de geschiedenisboeken voor het VO in Suriname. Nederlandse leraren krijgen door dit boek inzicht in de crisisjaren van de kolonie.

Edwin Marshall

Gert Oostindie, *Roosenburg en Mon Bijou. Twee Surinaamse plantages, 1720-1870* (Foris Publications, Dordrecht 1989) dissertatie, 548 blz.

Dit proefschrift is het omvangrijke verslag van diepgaand wetenschappelijk onderzoek. Kleiolezers die niet zoveel tijd hebben raad ik aan het boek selectief te lezen. Door de gekozen opzet is het mogelijk te kiezen voor bepaalde aspecten van de studie. Bij beide plantages wordt voor een driedeling van behandeling gekozen: het agrarisch bedrijf, arbeid en bedrijfsvoering en de wereld van de slaven. Wie bij voorbeeld slechts geïnformeerd wil worden over de wereld van de slaven kan volstaan met de bestudering van ongeveer honderd bladzijden, maar men mist dan wel de uitvoerige beschrijvingen en analyses van de organisatorische en economische omstandigheden op de plantages en de transacties met belanghebbenden aan de andere kant van de oceaan. De uitgebreide conclusie maakt overigens goed duidelijk wat de bevindingen van de auteur zijn.

In de paragrafen over het agrarisch bedrijf wordt uitgebreid beschreven wat er allemaal omging in de organisatie om de aanplant, verzorging en verwerking van het product zo goed mogelijk te laten verlopen. Ook de technologische kanten van het suiker- en koffiebedrijf worden goed doorgelicht. Bij de bedrijfsvoering tracht de schrijver met behulp van cijfermateriaal, grafieken, tekeningen en foto's en vergelijkingen de lezer in te wijden in o.a. de kosten van de slavenarbeid en de productiviteit op de plantages. Via computeruitkomsten wordt inzicht gegeven in de productiviteit per slaaf per hectare. Met behulp

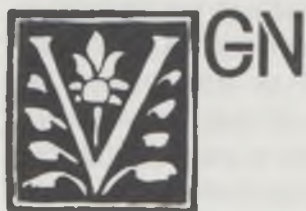
van vergelijkende cijfers is na te gaan of een directeur teveel van zijn slaven vroeg.

Over de Surinaamse slavernij is veel geschreven, maar toch weet Van Oostindie door zijn integrale aanpak van het plantagebedrijf nieuwe inzichten en verrassende analyses te geven. Door de schijnwerper te richten op twee plantages - o.a. voor Jamaica zijn dergelijke studies reeds verschenen - is het mogelijk het leven op macro- en microniveau te analyseren en te vergelijken met meer algemene studies over de Surinaamse en Caraïbische slavernij. Er mag gerust gesteld worden dat er nog nooit zo'n uitvoerig, gedetailleerd en verhelderend boek geschreven is over het Surinaamse plantagebedrijf. De lezer krijgt een helder beeld van zaken als het worstelen met financiële middelen, het plannen van het werk, de huishoudelijke en ambachtelijke activiteiten en veldwerkzaamheden. Met de auteur verwonderen wij ons over het hoge percentage inactieve en niet-productieve slaven. Dat maakt meteen duidelijk hoeveel menselijk leed door deze zwarten verwerkt moest worden.

Verrassend zijn de economische uitkomsten van de studie. Alle inspanningen en investeringen van de belanghebbenden hebben niet kunnen verhinderen dat de plantages over het geheel genomen onrendabel waren. Een belangrijke oorzaak hiervoor was de snelle prijsstijging van de factor arbeid (de slaven) ten opzichte van de arbeidsproductiviteit. Na 1800 was men niet meer in staat de slaven tot een maximale inspanning te dwingen. Volgens de auteur wonnen de slaven aan invloed en dit probeerden zij te vertalen in minder werk per hectare. Zeker op de ver van Paramaribo gelegen plantages heerste er slechts een wankel machtsverwicht. Op Roosenburg gingen de slaven een aantal keren in staking (1759, 1799, 1815, 1856). Op de koffieplantage Mon Bijou waren de verhoudingen door de aard en zwaarte van het werk gunstiger en was collectief verzet blijkbaar geringer.

Docenten die meer kennis en inzicht in de plantage-economie willen krijgen beveel ik dit boek aan. De studie is ook in het algemeen te waardevol om ongelezen te blijven. Ik raad Van Oostindie aan het boek te bewerken voor een breed publiek. In pakweg honderdvijftig bladzijden moet het mogelijk zijn bij voorbeeld voor leerlingen in het VO (ook in Suriname) een interessant en informatief boek te schrijven over de agrarische, demografische, economische, sociale en culturele processen en structuren van het Surinaamse plantagebedrijf. Ronald Donk

KLEIO KRANT



De afgelopen maand hebben we vier keer officiële post van het ministerie mogen ontvangen. De belangrijkste brief ging over het nieuw in te voeren eindexamenprogramma. Officieel worden nu de puntjes op de i gezet. Vervolgens zal de Onderwijsraad zich erover buigen.

De brief was nogal cryptisch over de problematiek van de staatsinrichting. Het werd ons niet helemaal duidelijk of dit nu in voldoende mate is opgelost. De stofomschrijving wil Wallage minimaliseren. Dit standpunt is in het kader van deregulering en vrijheid van onderwijs natuurlijk best te verdedigen, maar wie wilde er ook al weer een CSE?

Vergelijkbare geluiden heeft de staatssecretaris ook laten klinken bij de andere mens- en maatschappijvakken, wij zullen in overleg met hen een gezamenlijke actie plannen.

De onderhandelingscommissie is verzocht een begroting in te dienen voor de invoering van het nieuwe CSE. Wij zijn bij het opstellen daarvan uitgegaan van invoering in 1994. Wij kwamen op een bedrag, schrik niet - dat deden wij al -, van f500.000,- om tot een verantwoorde invoering en didactische ondersteuning te komen.

De tweede brief ging over de keuze van de onderwerpen voor 1993. De staatssecretaris heeft gekozen uit de VGN-voordracht en tegelijkertijd deze nieuwe procedure toegejuicht.

In de procedure voor vaststelling van een onderwerp hebben wij gesteld dat het voor docenten van belang is dat zij ieder jaar maar één nieuw onderwerp hebben, zodat zij de stof op een reële manier kunnen voorbereiden. Verder stelden wij voor om ieder jaar een internationaal onderwerp en een onderwerp uit het Nederlandse culturele erfgoed te kiezen.

De derde brief ging over een gesprek dat het bestuur had met plaatsvervangend directeur-generaal Van Staveren over de mogelijkheid geschiedenis

verplicht te stellen in de bovenbouw. Wallage geeft in zijn brief te kennen met belangstelling uit te kijken naar een voorstel van onze kant. De intercommissie NHG/VGN heeft zich inmiddels over deze uitdaging gebogen. Het is de bedoeling dat er per 1 februari een voorstel ligt voor de stofkeuze voor een dergelijke algemene cursus. Voor vragen en suggesties betreffende deze materie kunt u zich in verbinding stellen met de heer J. Greep.

De laatste brief ging over de stofomschrijving voor 1992. Financieringsafspraken zoals wij die vorig jaar december hadden gemaakt werden goedgekeurd. Inmiddels is de begroting voor 1993 ingediend en de stofomschrijvingscommissie voor het onderwerp 'Nederland naar een industriële samenleving 1948-1975' bijna samengesteld.

Joke van der Leeuw-Roord

Oproep

De staatssecretaris heeft de procedure dat de VGN een voorstel voor de CSE-onderwerpen indient toegejuicht. Voor 1994 is er behoefte aan een nieuw CSE-onderwerp. Commissies en individuele leden worden verzocht een voorstel in te dienen. Het thema moet probleemgericht zijn en voorzien van een korte omschrijving van de inhoud. Het is nog niet duidelijk of de planning van het nieuwe examen voor 1994 wordt gehaald, maar in principe zal de cesuur van 1917 komen te vervallen. Onderwerpen die zijn ingediend voor 1993 kunnen opnieuw (eventueel aangepast) voorgelegd worden.

De onderwerpen moeten uiterlijk 1 april bij het bestuur zijn ingediend.

Nationale Onderwijs Conferentie Atlantische Commissie

Op vrijdag 1 februari organiseert de Atlantische Onderwijs Commissie haar jaarlijkse conferentie die dit jaar als thema heeft

Veranderingen in Oost-Europa Gevolgen voor de Europese veiligheid

Als inleiders zullen o.a. optreden:
Dr. A. van Goudoever, Oosteurodeskundige RU Utrecht
Drs. K. Koch, Vakgroep Politieke Wetenschappen RU Leiden
Gen. b.d. G. Huyser, voormalig Chef Defensiestaf.

Aan de conferentie zijn geen kosten verbonden. Voor meer informatie kunt u bellen naar het bureau van de Atlantische Commissie tel. 070-36 39 495/36 45 711, waar tevens het aanmeldingsformulier verkrijgbaar is.

Atlantische Commissie
Laan van Meerdervoort 96
2517 AR Den Haag

Teachers Study Tour Japan 1991

Ieder jaar stelt de Japanse overheid in samenwerking met de Japan Foundation drie Nederlandse docenten in de gelegenheid een bezoek van twee weken aan Japan te brengen. De kosten worden gedragen door de Japanse organisatoren. U krijgt tevens een zakgeld.

Leraren die belangstelling voor deze studiereis hebben dienen:

- de Nederlandse nationaliteit te hebben;
- minimaal een tweede graads

bevoegdheid geschiedenis en staatsinrichting te hebben;
- bij voorkeur niet ouder te zijn dan 40 jaar en minimaal drie jaar leservaring te hebben.

U kunt zich als belangstellende aanmelden bij de 2e secretaris Mw. J. van Herwaarden, die u wanneer de sollicitatieformulieren binnengekomen zijn, er een zal sturen. Voor informatie kunt u terecht bij ex-Japanganger F. Kat, tel. 03448-1686.

OMO-reis naar Istanbul

In de paasvakantie, 31 maart t/m 7 april 1991, organiseert de ISVGS van het OMO een achtdaagse studiereis naar Istanbul onder leiding van het Turkse docentenechtpaar Sörmán. Ook VGN-leden kunnen zich hiervoor opgeven.

U maakt een rondrit door de stad en een boottocht over de Bosporus. Er zal onder andere een bezoek gebracht worden aan het Topkapi-Paleis, het Beylerbeyi-Paleis, de Aya Sophia, de Blauwe Moskee, de Hippodroom, de obelisk van Theodosius, de slangenzuil, de Cisterne Yerebatan, de Kapali Carsi (de grote overdekte markt), de Misir Carsisi (de kruiden bazaar), het Militair Museum, het Karye Museum, de Eyüp Moskee, het Museum voor Turkse en Islamitische kunst en het Mozaïk Museum.

De groep zal bestaan uit 20 personen. de reis kost f1350,-.

Voor verdere informatie kunt u terecht bij N.J. Stam, Kortenaerstraat 5, 5102 BV Dongen. Tel. 01623-20856.





Commissie Vrouwen-geschiedenis

Schrijfwedstrijd Vrouwengeschiedenis

In 1991 bestaat de Vereniging voor Vrouwengeschiedenis (VVG) 15 jaar en dat wil zij ook met leerlingen uit het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs vieren. Alle leerlingen, meisjes en jongens, kunnen meedoen aan een opstelwedstrijd over een van de volgende onderwerpen:

Hebben vrouwen een geschiedenis?

Een slimme meid is in haar verleden ingewijd!

Het opstel mag maximaal 4 bladzijden A4 formaat lang zijn (40 regels op een bladzijde en 60 aanslagen per regel). De opstellen moeten voor 31 december 1990 binnen zijn. Een deskundige jury zal zich erover buigen en in mei volgt de prijsuitreiking.

Naast een boek over vrouwen-geschiedenis voor alle prijswinnaars is er per onderwijstype een eerste, tweede en derde prijs, beschikbaar gesteld door uitgeverij Malmberg, de NS en uitgeverij Lemma.
1ste prijs: Benelux Junior Tourrail voor twee personen
2e prijs: walkman
3e prijs: CD/LP of boekenbon naar keuze

Stuur je opstel in viervoud aan:
Anjo Roos, Groenordstraat 9, 2316 AX Leiden
onder vermelding van 'Schrijfwedstrijd VVG'

Sociale wereldoriëntatie

In Den Haag is in samenwerking met de gemeentelijke inspectie en het HCO door het Haagse Anti-Racisme en Discriminatie Team een rapport uitgegeven over een interculturele lijn voor sociale wereldoriëntatie. Onder de titel *'Ik wil de wereld zien'* worden aanwijzingen gegeven hoe een methode 'sociale wereldoriëntatie' een bijdrage kan leveren aan het opgroeien van kinderen in een multi-etnische en multiculturele samenleving.

Het HARDT-rapport kan aangevraagd worden bij Polli Bloem-Hagenaars, tel. 070-35 33 301.

Intercultureel onderwijs in het VO

Bij het KPC in Den Bosch zijn verkrijgbaar:
'Over een andere boeg', handboek met aanwijzingen voor de invoering van ICO op scholen voor VO, in het bijzonder bestemd voor ICO-coördinatoren.

'Intercultureel onderwijs per vak bekenen' voor vakdocenten. Het rapport geeft aan welke veranderingen er nodig zijn om een vak meer intercultureel te maken en wat de gevolgen zijn voor de didactische werkvormen en de presentatie van de leerstof.

Bestellen bij de Informatiedienst, Postbus 482, 5201 AL Den Bosch. Tel. 073-21 54 35.

Stichting PAREL

Het Project AntiRacistische Evaluatie van Leermiddelen is in 1987 gestart met het doel bij te dragen aan de kwaliteitsverbetering van het onderwijs door de leermiddelen geschikt te maken voor gebruik in een multi-etnische samenleving. Er verschijnen regelmatig publicaties, waarin bestaande methodes worden geëvalueerd. Een lijst hiervan is aan te vragen bij het secretariaat: Spuistraat 210, 1012 VT Amsterdam, tel. 020-52 53 865/883.

Als nr. 12 in de reeks verscheen *Anti-racisme en schoolboeken: een evaluatie van aardrijkskunde en geschiedenis in het voortgezet*



onderwijs (f25,- + f7,50 verzendkosten). Het is een omvangrijke publicatie van 378 blz., waarin de resultaten te lezen zijn van een diepgaand onderzoek naar de hoeveelheid informatie die in aardrijkskunde- en geschiedenisboeken gegeven wordt over andere culturen, de manier waarop dit gebeurt en de onderwerpen die daarbij aan de orde komen. De meest gebruikte methoden zijn hiervoor onder de loep gelegd, zowel voor VO als voor LBO. Tevens is een overzicht opgenomen van publicaties met betrekking tot anti-racisme en schoolboeken in Nederland.

Deze publicatie is een must voor iedere docentenschoolbibliotheek. Dat er op dit gebied nog heel wat terrein braak ligt blijkt overduidelijk.

WERELDBIBLIOTHEEK

Jo Tollebeek *De toga van Fruin*

Een lacune opgevuld:
sprankelende intellectuele biografieën, o.a. van Romein, Huizinga, Geyl, met verrassende interpretaties van hun werk.

Bij de boekhandel, f 49,50



W
e
p
o
l
i
t
i
e
k
e
v
o
r
m
i
n
g
o
p

e



j

Politiek saai? Politiek ver van huis?

Niet als je zelf mag beslissen wat er moet gebeuren in de gemeente.

Als je zelf op onderzoek gaat, als je zelf gesprekken voert met de politici, belangenorganisaties of ambtenaren.

Als je zelf op het gemeentehuis kan meevoelen en meemaken wat het is om lokale politiek te bedrijven. Maak jongeren Wegwijs op het gemeentehuis.

De politieke vorminginstelling M50 biedt u de kans om leerlingen wegwijs te maken op het gemeentehuis door middel van een programma van één dag waarop leerlingen zelf de politiek bepalen op het gemeentehuis.

l o k a t i e

s
o
p
h
e
t
g
e
m
e
e
n
t
e
h
u
i
s

Stuur mij meer informatie over het "Wegwijs op het Gemeentehuis"-programma van M50

Instelling: _____

Naam: _____

Adres: _____

Postcode: _____ Plaats: _____

Stuur deze bon in een ongefrankeerde enveloppe naar M50, antwoordnummer 9039, ZA Utrecht.

K

KLEIO

Onder de titel

KLEIO-DIDACTICA

geeft de VGN leerlingenmateriaal uit, waarvan over-
drukken na te bestellen zijn.

Nog leverbaar zijn:

- KD 6 *Over Leven*
- KD 8 *Suriname*
- KD 11 *Het Algemeen Kiesrecht in Prenten*
- KD 15 *Honderd jaar Landbouw-
geschiedenis 1880-1980*
- KD 16 *Rare mensen die
Indianen, maar wat te
denken van die Spanjaar-
den....?*



Dit zijn leerlingenboekjes met
stevige kft, geniet, ca. 40 blz.

Prijs:

1 ex. f5,50, 2 t/m 10 ex. f4,50
per stuk, meer dan 10 stuks
f3,50 per ex.; alles inclusief
verzendskosten.

In het kader van het C'oornhertjaar 1990 is verschenen

KD 17 C'oornhert

Een boekje van 48 blz. met
stevige kft

Prijs:

f6,50 per stuk, 2 t/m 10 ex.
f5,50 en meer dan 10 ex. f4,50
per stuk; inclusief verzend-
kosten.

In vijf hoofdstukken, die ook
los van elkaar gelezen kunnen
worden komen de leerlingen
van de onderbouw Mavo/Havo/
Vwo in contact met C'oornhert
als persoon en met allerlei
aspecten van zijn tijd. De
Reformatie, de opstand tegen
Spanje, het dagelijks leven
komen aan de orde, bijvoor-
beeld het reizen in de zestiende
eeuw, het strafrecht, beroepen
in die tijd, rangen en standen.

Op 29 oktober is het 400 jaar
geleden dat C'oornhert
overleed. Misschien een
goede gelegenheid om dit
materiaal met vragen en
opdrachten te gebruiken bij
uw lessen over de zestiende
eeuw!

Los verscheen het derde
hoofdstuk van 'C'oornhert',
het katern 'Reizen in de
zestiende eeuw', 12 blz. met
multoperforatie
Prijs f0,50, excl. verzend-
kosten.



U kunt bestellen door het
goede bedrag over te
maken op postrekening
128701 ten name van
Penningmeester VGN in
Den Haag. Vergeet niet het
gewenste nummer en de
hoeveelheid op te geven.

Voor informatie en spoedbestellingen kunt u terecht bij de
redactie van Kleio: tel. 03408-83576.

Met de VGN naar Indonesië

**29-daagse studiereis naar Noord- en West-Sumatra, Java en Bali in de zomervakantie van 1991
donderdag 18 juli t/m donderdag 15 augustus**



Wie zou niet zo'n schitterende reis willen maken door een deel van de wereld dat geschiedenisleraren slechts kennen uit hun studieboeken of uit de stofomschrijvingen van het CSE?

'De gordel van smaragd' heeft een onweerstaanbare aantrekkingskracht. Immers, 'daar werd wat groots verricht', al kan men erover twisten door wie en wanneer.

VGN-leden en hun introducés kunnen in de zomervakantie van 1991 Indonesië bezoeken tijdens een speciale studiereis. Inschakeling van een gerenommeerd reisbureau staat garant voor de kwaliteit en de uitvoering.

Programma

Een Boeing 747 van de luchtvaartmaatschappij Garuda Indonesia brengt u van Schiphol naar Medan (Sumatra). De daarop volgende vijf dagen worden in Noord-Sumatra doorgebracht. Vanuit Medan worden dagtochten gemaakt o.a. naar het Tobameer en naar enkele Batakdorpen.

Per air-conditioned bus wordt in drie dagen een tocht naar het zuiden gemaakt langs de Westkust van Sumatra. De eindbestemming is Padang.

De tiende dag vliegen wij van Padang naar Djakarta op Java. Wij doorkruisen vervolgens dit eiland van west naar oost en bezoeken Lembang, Bandung, Baturaden en Yogyakarta. De wereldberoemde Borobudurtempel wordt daarbij niet overgeslagen. Solo, het voormalige Surakarta, Batu en een plantage te Kaliklatak staan daarna op het programma.

Op de 24e dag steken we per veerboot over van Oost-Java naar Bali. We zullen vier dagen besteden aan bezoeken en excursies op dit sprookjesachtige eiland.

De 28e en 29e dag vliegen we terug naar Nederland.

Het programma zal ook een bezoek aan een school voor voortgezet onderwijs omvatten, een ontmoeting met Indonesische (geschiedenis)leraren en een ontvangst op een hogeschool of een universiteit.

De reissom

Het staat op het moment nog niet precies vast wat de reis gaat kosten, maar in ieder geval zal de reissom voor leden niet meer bedragen dan f5.490,-. Niet-leden betalen f100,- meer.

Dit bedrag omvat de vluchten, alle maaltijden en accommodaties, de excursies, luchthaven- en lokale belastingen, Nederlandstalige reisleiding, een voorlichtingsbijeenkomst en documentatiemateriaal.

De toeslag voor een eenpersoonkamer bedraagt ongeveer f900,-.

Inschrijving en betaling

Er zijn 28 plaatsen voor deze reis beschikbaar. De inschrijving sluit op 15 december. Wacht dus niet te lang! Plaatsing geschiedt op volgorde van binnenkomst van uw (deel)betaling.

Het sluiten van een annuleringsverzekering wordt aanbevolen.

U kunt zich per briefkaart of telefonisch aanmelden bij J.C. Raven, lid Didaktiviteitencommissie van de VGN, Kinkhoorn 8, 9051 MJ Stiens. Tel. 05109-4050.

Een aanbetaling van f1000,- p.p. geldt als inschrijvingsbewijs. Dit bedrag dient u over te maken op Postbanknummer 128701 t.n.v. Penningmeester VGN te Den Haag onder vermelding van 'Indonesië'.

Op 2 januari 1991 wordt beslist of de reis door zal kunnen gaan.

Dat is afhankelijk van het aantal deelnemers op dat moment.

Dus: geef u tijdig op, want wie het eerst komt (en betaalt), het eerst maalt!!!

LEERLINGEN VOLGEN ZELF GRAAG HET TIJDSPOOR



Omdat Tijdspoor een methode geschiedenis is, waar ze zelf uitstekend mee uit de voeten kunnen. Tijdspoor ziet er namelijk leuk uit, heeft een heldere structuur en duidelijke, concrete vragen.

Docenten werken er ook graag mee. Geen wonder: Tijdspoor is een volledige methode voor de onderbouw MAVO/HAVO/VWO met alle didactische voordelen van materiaal dat uit de praktijk is voortgekomen. Tijdspoor is uitgevoerd in een stevige gebonden vorm en ... Tijdspoor is nu helemaal compleet!

En eerlijk is eerlijk: ze vinden het wel zo prettig dat hun leerlingen enthousiast en zelfstandig met het vak bezig zijn. Op die manier maakt Tijdspoor geschiedenis als methode met een zeer hoog leerrendement.

Wie meer wil weten over deze complete methode voor de onderbouw, belt onze afdeling verkoop: 03450-71880.

* ook verkrijgbaar via de erkende boekhandel



Educa-boek

Educa-boek Postbus 48, 4100 AA Culemborg