



SIEP STUURMAN

Een wereldhistorisch perspectief

Is een wereldhistorisch perspectief voor het geschiedenisonderwijs onhaalbaar?

De discussie over de historische canon is tot dusverre voornamelijk in een nationaal kader gevoerd. De vraag wat leerlingen van de geschiedenis moeten weten, werd opvallend snel teruggebracht tot de kwestie wat zij van de Nederlandse geschiedenis moeten weten. Politici en journalisten prezen een nationale historische canon aan als bindmiddel van de natie. Wanneer een enkeling een lans brak voor een wereldhistorisch perspectief, was de meest gehoorde reactie: in theorie misschien wel aantrekkelijk, maar in de praktijk onhaalbaar. Dat is jammer. Het debat over een wereldhistorische aanpak van het geschiedenisonderwijs, zo lijkt het wel, wordt afgesloten nog voordat het begonnen is.

Hier wil ik laten zien dat zo'n aanpak helemaal niet onhaalbaar is. Maar allereerst moeten we de vraag stellen waarom dit wereldhistorisch perspectief wenselijk is.

Wartoe dient geschiedenisonderwijs eigenlijk? Historische kennis heeft een unieke status. Het is geen kennis over de wereld zoals zij is, maar over wat mensen in het verleden gedaan hebben. Kennis over het verleden is dus niet instrumenteel waardevol, zoals bijvoorbeeld talenkennis of geografische kennis. Het object 'verleden' is immers niet voorhanden zodat kennis erover geen directe gebruikswaarde heeft. Waarom is historische kennis dan toch zinvol en noodzakelijk? Wat bedoelen we wanneer we zeggen dat het heilzaam is de opgroeiende generaties historisch inzicht bij te brengen?

Ik denk dat daar vier goede redenen voor zijn. Historische kennis en inzicht zijn nodig:

1. Om de culturele codes van de moderne wereld, die zichzelf definieert in termen van 'herinnering' en 'geschiedenis', te leren begrijpen, en er zinnig commentaar op te kunnen geven.
2. Om inzicht te verkrijgen in oorzaken en gevolgen van continuïteit en verandering in de ontwikkeling van menselijke samenlevingen.
3. Om te onderkennen welke rol historische kennis, historische voorbeelden en historische redeneringen spelen in maatschappelijke en politieke oordelen.

Prof. dr. S. Stuurman is hoogleraar Europese geschiedenis aan de FHKW van de Erasmus Universiteit Rotterdam.

4. Om te begrijpen dat vroegere samenlevingen en culturen in meerdere opzichten wezenlijk 'anders' waren dan onze eigen cultuur (hierin is de geschiedenis te vergelijken met de antropologie).

Historische inzicht heeft dus betrekking op het verleden, maar functioneert in het heden. Geschiedenis is altijd de geschiedenis van een collectiviteit die in het heden leeft. De maatschappelijke (economische, politieke, culturele) kaders waarin die collectiviteit zich beweegt, waarin zij 'haar weg moet vinden', zijn bepalend voor de historische kennis waaraan zij behoefte heeft.

De erosie van de nationale historische canon

Sedert de negentiende eeuw vormt de nationale canon, het verhaal van ontstaan en ontwikkeling van de nationale gemeenschap, de kern van het geschiedenisonderwijs. In de regel werd de natie zo ver mogelijk in het verleden teruggeprojecteerd, hetgeen gemakkelijk tot anachronistische constructies leidde ('Nederland in de Romeinse Tijd', Galliërs als 'oer-Fransen', etcetera). Daarnaast omvatte de nationale canon, in de vorm van een tamelijk losstaand zijluik, de koloniale geschiedenis. Kennis van de 'algemene' geschiedenis diende hoofdzakelijk om de internationale omgeving van de eigen natie beter te begrijpen. In het Nederlandse geval was de 'algemene' geschiedenis in de eerste plaats de geschiedenis van de omringende Europese landen. Na 1945 werden de Verenigde Staten en Rusland toegevoegd.

Tot aan de wereldoorlogen was dit een tamelijk adequate aanpak. De soevereine natie was de basiseenheid van de politiek. Historische kennis maakte het de leerlingen mogelijk de culturele codes van de natie te begrijpen, inzicht te verkrijgen in het ontstaan en de ontwikkeling van de natie, en in de positie van de eigen natie in het internationale veld. Daarenboven had het onderwijs in de geschiedenis het expliciete doel de vaderlandsliefde te stimuleren. De canon was niet slechts nationaal, hij was ook nationalistisch.

In de tweede helft van de twintigste eeuw stuitte de nationale canon op zijn grenzen. De wereldoorlogen hadden het type nationalisme dat aan deze canon ten grondslag lag, in diskrediet gebracht. De dekolonisatie leidde er vervolgens toe dat de koloniale geschiedenis zijn vanzelfsprekende positieve inkleuring verloor. Voorts werden de Europese naties, ook het voorheen neutrale Nederland, onderdeel van grotere internationale verbanden (NATO, Europese Integratie). Het nationalisme werd van zijn harde kanten ontdaan, en als morele en politieke leiddraad werd het vervangen door de ideologie van de mensenrechten, institutioneel belichaamd door de Verenigde Naties.

Onder deze omstandigheden kon de 'algemene geschiedenis' niet meer begrepen worden als de geschiedenis van de 'omgeving' van de eigen natie. De logische consequentie zou een historische canon van de 'geschiedenis van de mensheid' zijn geweest. Maar die stap werd niet genomen. In plaats daarvan handhaafde men de oude tweedeling in vaderlandse en algemene geschiedenis, en voegde daar naar behoefte nieuwe thema's aan toe.

Het is deze ad-hoc amendering van de nationale canon die heeft geleid tot de huidige toestand. De onduidelijkheid over het wat en het waartoe van het geschiedenisonderwijs kan niet op de rekening van vaardigheids-freaks en onderwijsbureaucraten worden geschreven. Dat zou al te gemakkelijk zijn. De echte oorzaak van de onduidelijkheid is het vasthouden aan een verouderde indeling en inhoud van de historische kennis in een veranderde wereld.

We kunnen hieraan toevoegen dat de nationale canon niet alleen verouderd is omdat de historische kennis die hij aanbiedt niet meer voldoet voor een goed begrip van de huidige wereld en haar geschiedenis. Hij is ook verouderd omdat het historisch wetenschappelijk onderzoek zich steeds minder in nationale kaders beweegt. De handhaving van een nationale canon leidt tot een groeiende kloof tussen de wetenschappelijke geschiedbeoefening, die nu een-

maal sterk door het internationale onderzoeksveld gestuurd wordt, en het geschiedenisonderwijs op school. Dat is niet wenselijk. Op den duur dreigt het de schoolgeschiedenis tot een ongeloofwaardige nationaal-ideologische doctrine te maken.

Burgers van drie werelden

In welke maatschappelijke kaders leven de huidige Nederlanders? In welke omgeving moeten zij, onder andere met behulp van historische kennis en inzicht, hun weg vinden?

We kunnen de notie van het burgerschap gebruiken om dit duidelijk te maken. Thans, aan het begin van de eenentwintigste eeuw, zijn de Nederlanders burgers van drie werelden. Zij zijn burgers van de staat Nederland en daarmee leden van de nationale gemeenschap die 'Nederland' heet. Zij zijn burgers van de Europese Unie (in politieke en juridische zin) en leden van de culturele gemeenschap 'Europa' (die niet met de Europese Unie samenvalt). En ze zijn wereldburgers. De wereld ontwikkelt zich in toenemende mate tot een 'global community', en dat heeft zijn weerslag op het zelfbeeld en de geografische oriëntatie van de Nederlanders. Wat elders in de wereld besproken, gedacht, gedaan en besloten wordt, is in toenemende mate van betekenis voor de mensen die in Nederland wonen. Het internationale Engels (ook wel 'Globish' genoemd) fungeert als nieuwe lingua franca, en Nederlanders nemen, veel meer dan vroeger, kennis van cultuur en politiek in andere werelddelen (een korte blik op, bijvoorbeeld, vertaalde literatuur laat dat al zien).

Het drievoudige burgerschap van de hedendaagse Nederlanders is op zichzelf al voldoende aanleiding een nieuw type geschiedenisonderwijs te bepleiten. De komst van migranten is, in dat licht, slechts een bijkomende factor.

De Nederlandse natie is in de afgelopen decennia door twee parallelle processen 'poreuzer' geworden: in de eerste plaats doordat de autochtone Nederlanders onderhevig zijn aan een proces van 'de-nationalisering', en in de tweede plaats door de

immigratie. Dat leidt in delen van de samenleving tot neo-nationalistische reacties. De commotie rond de nationale historische canon maakt deel uit van dit vreesachtige en naar binnen gerichte neo-nationalisme.

Het geschiedenisonderwijs moet leerlingen helpen zich te oriënteren in een wereld waarin de nationale gemeenschap waarop de neo-nationalisten zich beroepen, feitelijk niet meer bestaat. Sterker nog: een te eenzijdig nationale canon maakt een goed begrip van de rol van het nationalisme in de moderne geschiedenis alleen maar moeilijker. Niet door de natie zonder meer in het centrum van het verhaal te plaatsen, maar door de interactie tussen nationale en andere (ecologische, economische, intellectuele, religieuze) kaders in beeld te brengen, wordt een goed historisch begrip van onze globaliserende wereld mogelijk.

Ook de vervanging van het nationale door een Europees perspectief is niet afdoende. Zonder kennis van en inzicht in de historische dimensie van 'global connections' beantwoordt een historische canon voor de 21e eeuw niet aan haar doel.

De doodlopende weg van het encyclopedisch overzicht

Het meest gehoorde bezwaar tegen een wereldhistorisch geschiedenisonderwijs is dat de wereldgeschiedenis te omvangrijk is: er is gewoon te veel van. Enige reflectie leert echter dat dit 'teveel' niet uitsluitend een probleem van de wereldgeschiedenis is. Van geschiedenis is er feitelijk altijd teveel. De geschiedenis omvat immers potentieel alles wat door mensen gedaan, gemaakt en gezegd is. Zelfs wanneer men zich beperkt tot een kleine geografische ruimte is dat al te veel voor welk onderwijsprogramma dan ook. Een nationale canon heeft net zo goed met dat probleem te kampen als een wereldhistorische canon.

In de praktijk is de nationale canon nooit een encyclopedisch overzicht van de nationale geschiedenis geweest. Hij bestond altijd uit een selectie van 'belangrijke' gebeurtenissen, personen en denkbeelden. In hun recente voorstel voor een

canon van de Nederlandse geschiedenis gaan Jan Bank en Piet de Rooy niet anders te werk.

Zij hanteren drie criteria:

Hoe heeft het huidige Nederland zich gevormd? Welk politiek-bestuurlijk systeem was in dit gebied overheersend? Welke ontwikkelingen hebben de Nederlandse samenleving sterk beïnvloed? (*NRC-Handelsblad*, 30-31 oktober 2004).

Dat levert een canon op waarvan de politieke geschiedenis de kern vormt, terwijl economische en culturele ontwikkelingen daar tamelijk eclectisch aan worden gekoppeld. Daar is niets op tegen, maar de pretentie dat dit een 'overzicht' van de Nederlandse geschiedenis is, valt niet staande te houden. Een nationale canon bestaat bij de gratie van een zekere consensus over wat 'belangrijk' was en is voor de natie en wat niet. Die consensus komt in de regel voort uit de dominante nationale mythen.

Vanuit dit perspectief stelt het probleem van een wereldhistorische canon zich anders. De vraag is welke gebeurtenissen en ontwikkelingen we uit de enorme massa van potentiële 'feiten' moeten selecteren om tot een handzaam en enigszins overzichtelijk onderwijsprogramma te komen.

Het probleem van een wereldhistorische canon is dus niet het 'teveel', maar het vooralsnog ontbreken van een consensus over de selectie-criteria. Het encyclopedische overzicht van 'alle' civilisaties (à la Arnold Toynbee) is een poging het selectieprobleem te omzeilen door middel van een volstrekt onhaalbare pretentie van volledigheid.

Van 'world history' naar 'global history'

In een terugblik op de ontwikkeling van het wereldhistorisch onderzoek schreef de Amerikaanse historicus Michael Adas al in 1990 dat onderzoekers er veel minder dan voorheen naar streefden een omvattend overzicht of een 'totale chronologie' van de ontwikkeling van de mensheid te geven. Het nieuwe onderzoek was overwegend thematisch en comparatief.¹ Een andere wereldhistoricus, Bruce Mazlish, gaat nog een stap verder. Volgens

hem maakt de globalisering van de wereld, een proces dat in onze tijd een enorme versnelling doormaakt, een nieuw type geschiedenis mogelijk dat hij *global history* noemt. De traditionele *world history*, stelt Mazlish, was in de eerste plaats het verhaal van opkomst, bloei en ondergang van de grote civilisaties.

William McNeill brak het model open door 'transcivilizational encounters' als dynamiserende factor op te voeren, zodat de interacties tussen civilisaties een grotere rol gingen spelen. Maar voor het overige hield hij aan het civilisatieperspectief vast.

Mazlish pleit er voor het civilisatieperspectief los te laten, en het te vervangen door een andere thematiek. *Global history*, stelt hij, richt zich vooral op de geschiedenis van globalisering, van processen die wereldwijde verbindingen tot stand brengen. Bovendien kunnen veel historische ontwikkelingen het beste in een wereldhistorische context onderzocht worden.²

Zo'n perspectief is een goede basis voor een wereld-historische aanpak van het geschiedenisonderwijs. De opvatting van wereldgeschiedenis als geschiedenis van globaliseringsprocessen geeft precies aan waarom dit type historische kennis en inzicht noodzakelijk is voor de burgers van de eenentwintigste eeuw.

Gschiedenisonderwijs moet de leerlingen materiaal en ideeën aanreiken om zich te oriënteren in de huidige wereld. Kennis en inzicht moeten in de plaats komen van het mythische en angstaanjagende beeld van 'de' globalisering die 'van buitenaf' op 'ons' afkomt.

Mazlish' invalshoek maakt het bovendien mogelijk af te komen van de encyclopedische volledigheidspretenties. Wereldgeschiedenis als *global history* is niet de geschiedenis van de hele wereld (komen de Tasmaniërs er wel in voor? Krijgt Afrika genoeg aandacht?), maar de geschiedenis van processen die wereldwijde verbindingen tot stand brengen. Een onderwijsprogramma moet dus berusten op een beredeneerde selectie van een beperkt aantal van dat soort processen.

Thema's voor wereld-geschiedenis in de klas

Bij de selectie van thema's moeten we letten op relevantie voor globaliseringsprocessen (wat draagt het thema bij aan kennis en inzicht in global history?), aantrekkelijkheid (spreekt het tot de verbeelding van leerlingen?) en de beschikbaarheid van materiaal (lessen, bronnen, digitale archieven). In de workshop *Teaching European History as Global History* op de jaarvergadering van de American Historical Association (Seattle, januari 2005), waaraan zowel universitaire historici als High School docenten deelnamen, werd van meerdere kanten gepleit voor 'leren vanuit de bronnen', bij voorkeur met behulp van digitale archieven: verzamelingen van verschillende typen bronnen en secundaire literatuur over een thema, voorzien van ruime zoekmogelijkheden. Potentiële thema's zijn er genoeg. Ter illustratie geef ik enkele voorbeelden. Ze zijn gekozen om de mogelijke variatie te laten zien, niet als voorstel voor een curriculum.

Om te beginnen een thema op het gebied van de geschiedenis van de technologie. De opkomst van de telegrafie kan als ingang gebruikt worden voor de 19e-eeuwse globalisering.¹ Allerlei kanten ervan zijn interessant: de problemen bij de uitvinding en implementatie van een nieuwe technologie, de afwisseling van skepsis en hype in de reacties op de telegrafie, het ontstaan van transcontinentale economische netwerken, en de effecten op het bestuur van de koloniale imperia. Er zitten epische verhalen in zoals het leggen van de eerste trans-Atlantische kabel. De aanvankelijke skepsis, gevolgd door overspannen verwachtingen over de totale omwenteling die de telegrafie teweeg zou brengen, kunnen er bovendien toe bijdragen dat leerlingen de huidige internet-revolutie wat afstandelijker en kritischer leren beoordelen.

Zo'n aanpak sluit de nationale geschiedenis niet uit, maar in: aan de hand van de geschiedenis van de telegrafie kan men laten zien hoe zich een Nederlands netwerk vormt, maar ook hoe Nederland deel van een wereldomspannend netwerk

wordt. Het zijn twee aspecten van hetzelfde globale proces. Zo krijgen leerlingen inzicht in de Nederlandse geschiedenis, maar uitdrukkelijk als onderdeel van een groter geheel, en dus niet binnen een kunstmatig nationaal kader. De telegrafie is geen 'Nederlands verschijnsel' maar een aanvankelijk West-Europese en later globale ontwikkeling waarin Nederland betrokken wordt. Via de telegrafie zijn er vervolgens weer ingangen te vinden op andere thema's, zoals de industriële revolutie, het communicatie-vermogen van nationale staten en de vernieuwing van het bestuur van de koloniale imperia

Een tweede voorbeeld betreft de Europese expansie. Een grote hoeveelheid reisverhalen is beschikbaar in moderne edities. Digitale archieven voegen daar nieuw materiaal aan toe. Het zijn aantrekkelijke, verhalende bronnen, bovendien goed te combineren met kaart- en beeldmateriaal, en bezoeken aan volkenkundige of 'wereld'-musea. Sommige reisverhalen bevatten complete ethnografische verhandelingen. De enorme populariteit van het genre toont de betekenis van kennis en fantasie over andere werelddelen voor de wording van de 'moderne Europeaan'. In een korte formule gebracht: zonder reizigersliteratuur geen Verlichting.

Reisverhalen lenen zich bovendien goed voor klassikale projecten waarin verschillende leerlingen telkens een ander aspect van hetzelfde verhaal onder de loupe nemen. Mogelijke thema's zijn: de 'edele' en de 'onedele' wilde; wat te denken van de religies en rituelen van andere volkeren en beschavingen? Hoe is het gesteld met de betrekkingen tussen mannen en vrouwen bij de 'anderen'? Welke denkbeelden over 'ontwikkeling' en 'voortgang' vinden we terug in de reizigersliteratuur?

Reisverhalen zijn bovendien beschikbaar voor alle historische perioden: van de Oudheid en de Middeleeuwen tot de twintigste eeuw. Het is dus goed mogelijk lesmateriaal bijeen te brengen over verschillende werelddelen, regio's en landen

in uiteenlopende tijdvakken. Dat maakt fascinerende vergelijkingen in de tijd en de ruimte mogelijk. Intussen komen er ook reisverhalen beschikbaar van Aziaten, Afrikanen, Amerikanen (natives) en Polynesiërs die Europa bezochten. In de toekomst worden dat er hopelijk meer, ook in Nederlandse vertalingen. Door de twee typen reisverhalen naast elkaar te lezen, wordt het mogelijk de culturele ontmoetingen in de moderne wereld (ca. 1400 tot heden) van twee kanten te bekijken. In het geval van Europa en de Islamitische Wereld sluit zo'n aanpak bovendien goed aan bij het huidige vraagstuk van de multiculturaliteit.

Net als in het geval van de telegrafie sluit zo'n benadering de nationale geschiedenis niet uit maar in. Zij maakt het mogelijk op een andere manier naar de ontwikkeling van Nederland te kijken. Men kan bijvoorbeeld de vraag stellen: op welke plaatsen in de wereld worden in 1700 of 1800 Nederlanders aange troffen? Dan zal blijken dat 'de Nederlanders' zich lang niet allemaal 'in Nederland' bevonden. Ze vormden een wereldwijd netwerk, waarvan sommige onderdelen slechts een precare band met het 'vaderland' onderhielden.

Wat Nederland in de eeuwen sinds Columbus geworden is, wordt pas inzichtelijk door dat netwerk in het historische verhaal te betrekken. Nederlanders participeerden bijvoorbeeld in een Atlantisch netwerk waarin ook andere Europese naties, Afrikanen en Amerikanen (natives en kolonisten) participeerden.⁴ Omgekeerd kwamen de reizigers, de kooplieden en de zendelingen, evenals de reisverhalen, de 'exotische' producten en de 'inlandse' voorwerpen weer in Nederland terecht. Ook de provinciale elite in Zwolle, om maar een voorbeeld te noemen, participeerde op haar manier in een wereldwijd netwerk.⁵

Mijn derde voorbeeld is de geschiedenis van de democratie. Traditioneel wordt dit thema behandeld als onderdeel van de Europese geschiedenis, eventueel voorzien van een proloog in de Griekse oudheid. Met een comparatieve aanpak kan het

thema echter gemakkelijk uitgebreid worden naar de andere werelddelen. Een vergelijkende studie van revolutionaire perioden is daar geschikt voor. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld eerst een aantal lessen krijgen over de Amerikaanse en de Franse Revolutie, waarna verschillende groepjes zich, met behulp van digitale bronnen, gaan bezighouden met een aantal andere revoluties in de periode 1780 tot heden. Ieder groepje krijgt een 'eigen' revolutie. Bijvoorbeeld de 'zwarte Jacobijnen' op San Domingo, de Taiping opstand in China, de Meiji-hervorming in Japan, de Mexicaanse revolutie, de eerste fase van de Chinese revolutie na de val van het keizerlijke regime, de Russische revolutie van 1905. Sommige van de genoemde revoluties zijn geslaagd, andere niet. Sommige hebben een democratisch politiek bestel voortgebracht, andere niet.

Het comparatieve element ligt al besloten in de opzet van een dergelijk lesprogramma. Het kan op twee manieren worden uitgewerkt. Ten eerste door te vragen naar de invloed van de politieke idealen van de Amerikaanse en Franse revoluties in latere omwentelingen. Ten tweede door de leerlingen, met behulp van geschikt bronnenmateriaal, overeenkomsten en verschillen tussen 'hun' revolutie en, bijvoorbeeld, de Franse revolutie te laten opsporen, en ze te laten nadenken over de oorzaken van die overeenkomsten en verschillen. Daarnaast kunnen ze nagaan welke revoluties uitliepen op een democratisch regime en welke niet, en of het mogelijk is daar een verklaring voor te geven. Het is absoluut niet nodig om erg veel revoluties in zo'n lesprogramma op te nemen. Een doordachte selectie is beter, al was het alleen om tijdig goed lesmateriaal klaar te hebben. Het idee is overigens niet van mij; het is gebaseerd op een ontwerp van Peggy McKee, lerares geschiedenis aan *Castilleja High School* in Californië.

Wederom sluit zo'n aanpak de nationale geschiedenis niet uit maar in. Op een Nederlandse school ligt het voor de hand de Bataafse revolutie in

de vergelijking te betrekken. Door met een historisch-vergelijkende blik naar een cruciale episode van hun 'eigen' geschiedenis te kijken, krijgen de leerlingen tevens een nuttige oefening in het bekijken van de nationale geschiedenis in een 'buitenperspectief'.

Besluit

Bovenstaande voorbeelden zijn geen voorstel voor een model-curriculum. Wat ik er mee wil laten zien is het volgende: ten eerste, dat een wereldhistorische aanpak van het geschiedenisonderwijs mogelijk en haalbaar is, mits van overdreven encyclopedische pretenties wordt afgezien; ten tweede dat zo'n aanpak de nationale geschiedenis niet uitsluit, maar er een ander perspectief op biedt; en ten derde dat zo'n aanpak aantrekkelijk is, door, liefst met digitale archieven, relevante en fascinerende thema's te behandelen. Ten slotte sluit deze aanpak het trekken van grote lijnen door de wereld-geschiedenis niet uit.

Een beknopte chronologie van de prehistorie tot heden is heel bruikbaar, en een chronologisch kader van de laatste duizend jaar is absoluut nodig. Maar dat is geen reden de inrichting van het gehele geschiedenisonderwijs aan zo'n chronologisch kader ondergeschikt te maken door ieder tijdvak in het lesprogramma op te nemen (zoals de commissie-De Rooy heeft voorgesteld). Dan wordt inzicht opgeofferd aan overzicht. Historisch inzicht is niet hetzelfde als oppervlakkige kennis van tien of meer tijdvakken. Waar het om gaat, is inzicht in wereldwijde ontwikkelingen en samenhangen, en in de wijze waarop lokale en nationale gebeurtenissen deel uitmaken van, en beïnvloed worden door, globale veranderingen. Een wereldhistorische, thematische en comparatieve aanpak is daarvoor beter geschikt dan een Eurocentrisch chronologisch overzicht.

Siep Stuurman is met Maria Grever en Kees Ribbens betrokken bij het NWO-project 'Paradoxes of Decanonization'. In Kleio 7/2004 stond een artikel door Maria Grever en Kees Ribbens hierover.

Noten

- 1 Series foreword, in Richard M. Eaton, *Islamic History as Global History* (AHA: Washington, D.C., 1990), v.
- 2 Bruce Mazlish, 'Crossing Boundaries: Ecumenical, World, and Global History,' in *World History: Ideologies, Structures, and Identities*, ed. Philip Pomper, Richard H. Elphick, and Richard T. Vann (Oxford: Blackwell, 1998), 47.
- 3 Zie Tom Standage, *The Victorian Internet: The Remarkable Story of the Telegraph and the Nineteenth Century's Online Pioneers* (London: Weidenfeld & Nicolson, 1998).
- 4 Zie Bernard Bailyn, *Atlantic History: Concepts and Contours* (Cambridge Ma. & London: Harvard University Press, 2005).
- 5 Zie Susan Legêne, *Nu of Nooit: Over de Actualiteit van Museale Collecties* (Oratie: Universiteit van Amsterdam, 2004). Haar artikel in dit nummer van *Kleio* is een verkorte versie hiervan (red).

De cartoons in dit nummer zijn afgedrukt in dit boek, in 1996 uitgegeven door Novib. Je ziet het wel eens in het kringloopcircuit. Het bevat cartoons van twaalf tekenaars uit Noord en Zuid.

BROEDERS



en nog 119 tekeningen over Noord en Zuid

Knoos van Wiering en Ingela Sjögren