

KLEIO HEEFT NOG GEEN AFRIKAANSE KLEREN

Het geschiedenisonderwijs in Afrika

H.L.M. Obdeijn

De koloniale erfenis

In de traditionele prekoloniale samenleving had de vertrouwddheid met het verleden en met de tradities altijd deel uitgemaakt van het dagelijkse leven van de Afrikanen. De verhalen van beroepsvertellers beschreven de heldendaden van de voorouders, tijdens de initiatierituelen was er plaats ingeruimd voor de kennis van de tradities van het volk en bij sommige volkeren hielden ook kunstuitingen als houtsnijwerk, beelden en schilderijen herinneringen aan het verleden levendig. Geschiedenis was niet alleen een vermelding van het verleden. Helden werden symbolen en de geschiedenis drong het heden binnen en het verleden nam zo in het dagelijkse leven een grote plaats in. De voorouders maakten als het ware nog deel uit van de samenleving. De dimensie tijd, in strikt chronologische zin, speelde hierbij een ondergeschikte rol. Zo werd de opgroeiende Afrikaan als het ware ingebed in de geschiedenis van zijn omgeving.¹

Met de komst van de koloniale machthebbers en de invoering van een op Westerse leest geschoeid onderwijssysteem werden de Afrikanen geconfronteerd met een visie op de geschiedenis welke er duidelijk op gericht was de Afrikaan in te lijven bij de Westerse geschiedenis en ontzag bij te brengen voor de Europese machthebber. Binnen een onderwijsfilosofie die het prestige van de blanke wilde vergroten had de Europeaan een glorieuze en heroïsche geschiedenis, de Afrikaan geen enkele. Had Hegel in zijn *Cours sur la Philosophie de l'Histoire* (1830) niet beweerd dat Afrika geen deel uitmaakt van de wereldgeschiedenis?² Ook latere schrijvers hadden stellingen verkondigd die in dezelfde richting gingen. Afrika zou geen interne dynamiek kennen en alles wat er gebeurd of veranderd was zou op rekening moeten worden geschreven van niet-Afrikaanse invloeden: Romeinen, Arabieren, volkeren uit Azië en Europa. De geschiedenis van Afrika was zo een geschiedenis van ontmoetingen van Afrika met andere volkeren en culturen. In het gunstigste geval werd de passiviteit van de Afrikaan op rekening gezet van de zon en de muskieten, in het ergste geval werd beweerd dat de Afrikaan tot een minder ontwikkeld ras

1 Boubou Hama en J. Ki-Zerbo, 'Place de l'histoire dans la société africaine' in: *Histoire Générale de l'Afrique I: Méthodologie et Préhistoire Africaine* (Paris 1980) 65-76.

2 J.D. Fage, 'L'Evolution de l'historiographie de l'Afrique' in: *Histoire Générale, tome 1*, 51.



Dieu créa l'homme.



On gravait des livres
sur des plaques d'argile.



Monde moderne.

Geschiedenisonderwijs in Kameroen; illustraties uit een schoolboekje. Uit: J. Criaud, *Histoire générale. Pour les écoles primaires du Cameroun* (Yaoundé 1972).

behoorde, dat tot weinig in staat was.³ Het koloniale onderwijs was er heel duidelijk op gericht om een geest van navolging van de Europeanen te wekken.⁴ Het moest de leerlingen duidelijk gemaakt worden dat hun land door de koloniale verovering in de vaart der volkeren was opgenomen. De toekomst lag in een blijvende band met de Europese mogendheid en alles wat er door deze nieuwe heersers werd gedaan was uiteindelijk ook in het belang en voordeel van de Afrikaanse bevolking. De onderwijsprogramma's ter plaatse waren geheel of grotendeels de onderwijsprogramma's van de metropool. Slechts door dezelfde leerschool te doorlopen konden Afrikanen hopen op een betere toekomst.

In de Franse koloniale gebieden in West-Afrika was de assimilatiegedachte heel duidelijk de leiddraad voor het onderwijs. Als er al eens pogingen werden ondernomen om een meer aangepast onderwijs in te richten waarbij grotere aandacht werd geschonken aan bijvoorbeeld landbouw of technische opleidingen dan waren het vaak de Afrikanen die hiertegen protesteerden uit angst dat dit een tweederangs onderwijs zou worden. In de Engelse gebieden was het onderwijs grotendeels in handen van missie en zending. Hier trof men een grotere variatie aan in de programma's, maar de blanke, c.q. christelijke superioriteit straalde hier toch ook van alles af. In elk geval gold zowel voor de Franse als voor de Engelse koloniale gebieden dat slechts een zeer klein deel van de bevolking in staat was van het onderwijs te profiteren: aan de vooravond van de onafhankelijkheid genoot in de meeste landen niet meer dan 10% van de jeugd lager onderwijs.

Het geschiedenisonderwijs in de nieuwe Afrikaanse staten

De jonge, pas onafhankelijk geworden staten zagen zich in het begin van de zestiger jaren dan ook voor ontzaggelijke problemen gesteld. Allereerst moest geprobeerd worden een beangstigende achterstand in te halen. Overal werden in snel tempo nieuwe scholen geopend. Bovendien zagen de nieuwe staten zich opgescheept met een soort onderwijs dat inhoudelijk nauwelijks was afgestemd op de nieuwe realiteit. De voormalige koloniale onderwijsautoriteiten hadden de Europese cultuur als normgevend beschouwd. Hierin moest verandering komen. De herwaardering van de Afrikaanse cultuur en een terugkeer naar authenticiteit kregen hoge prioriteit. Dit bracht echter ook een aantal spanningsvelden met zich mee. Een grotere nadruk op Afrikaanse waarden en normen zou er toe kunnen leiden dat het Westerse produktiegerichte denken minder aandacht zou krijgen. Bovendien bestond het gevaar dat de belangstelling voor de cultuur

3 J. Ki-Zerbo, 'La barrage des mythes' in: *Histoire de l'Afrique noire d'hier à demain* (Parijs 1972) 10-12.

4 J. Devisse, 'The development of education and training in Africa: an outline history for 1930-1980' in: *The Educational Process and Historiography in Africa. Final report and papers of the symposium organized by the Unesco in Dakar (Senegal) from 25 to 29 januari 1982* (Parijs 1985) 101-115.

van de verschillende Afrikaanse volken zich zou keren tegen de centraliserende tendens van de nieuwe staten, die immers bijna allemaal min of meer kunstmatig afgebakende grenzen kenden, niet bepaald door taalkundige of culturele banden maar door de Europese veroveringspolitiek van de negentiende eeuw. Veel leiders van de nieuwe staten wilden het onderwijs duidelijk in dienst stellen van de natievorming: men zocht de wortels voor de nieuwe staat in een min of meer mytisch verleden en de roemruchte daden van de regerende partij en haar leiders werden opgehemeld. Tot teleurstelling van een aantal idealisten werden de panafrikaanse idealen die tijdens de strijd tegen de koloniale machthebbers nog bezielend hadden gewerkt nu naar het tweede plan verschoven. De nieuwe staten en hun leiders erfden staten met grenzen die door de Europese machten waren vastgesteld en niets bleek in de loop der tijd zo onaantastbaar als juist deze koloniale grenzen.

Dat het onderwijs een taak te vervullen had bij het tot stand brengen van de nationale eenheid was een veelvuldig terugkerend thema op onderwijsconferenties en nationale programmabesprekingen.⁵ Aan het geschiedenisonderwijs werd hierbij een voorname rol toebedacht. De vorming en ontwikkeling van een historisch bewustzijn werd geacht één van de fundamentele factoren van nationale eenheid te zijn. De basis voor een nationaal bewustzijn werd in het verleden gezocht, bijvoorbeeld door het Afrikaanse verzet tegen de koloniale verovering en overheersing op te hemelen of door een zekere continuïteit met prekoloniale rijken te zoeken door oude benamingen weer in te voeren. Zo is Mali genoemd naar het middeleeuwse rijk dat gedeeltelijk dezelfde geografische begrenzungen kende. Ook Ghana, Benin en Zimbabwe ontleen hun namen aan oude rijken. Er bleek echter ook duidelijk een aantal gevaren te zitten aan deze nationalistische benadering: een te grote aandacht voor het eigen land ging ten koste van de regionale of panafrikaanse geschiedenis. Sommige verantwoordelijken stelden het geschiedenisonderwijs in dienst van de versteviging van de regerende partij en verheerlijking van het zittende staatshoofd. Een echte dekolonisatie en Afrikanisering van het geschiedenisonderwijs bleek niet zo gemakkelijk te realiseren. Hier wreekte zich het Eurocentrische beeld dat zolang het onderwijs had beheerst. Enerzijds bleef in een aantal gevallen de Europese geschiedenis een grote plaats in de schoolboeken innemen. De auteurs, vaak nog Europeanen of Afrikanen geschoold in de Europese school, konden zich hiervan maar moeilijk losmaken. Anderzijds was de verleiding groot om tegenover de koloniale mythe van de minderwaardigheid van het zwarte ras nu te vervallen in het tegenovergestelde. De koloniale tijd werd afgeschilderd als een sombere periode tussen twee gouden tijdperken in: die van voor de komst van de blanke en die vanaf de onafhankelijkheid.

Dat Afrikaanse historici niet blind waren voor deze gevaren blijkt bijvoorbeeld wel uit het verslag van een Table Ronde die in augustus 1969 op initiatief

5 H.L.M. Obdeijn, 'Hoe Afrikaans is het geschiedenisonderwijs in West-Afrika?', *Kleio* 6 (1982) 1-7.

van het tijdschrift *Présence Africaine* te Parijs werd georganiseerd.⁶ De deelnemers pleitten voor een meer panafrikaanse benadering, voor aandacht voor de eigen geschiedenis van Afrika, tegen een te Eurocentrische benadering, voor samenwerking van historici en schoolboekschrijvers en tegen verheerlijking van de zittende regimes.

Ontegengesteld was er een grote activiteit op historisch gebied tijdens de eerste twee decennia na de onafhankelijkheid. Niet alleen werden in bijna alle Afrikaanse landen nieuwe schoolboeken gepubliceerd voor het geschiedenisonderwijs. Ook op onderzoeksgebied werd veel verricht, hetgeen resulteerde in een aantal belangrijke monografieën van Afrikaanse historici zoals de Nigeriaanse historici Ayandele en Ajayi, de Ghanees Boahen, de Keniaan Ogot en de uit Opper Volta afkomstige Ki-Zerbo. In verschillende landen zagen verenigingen tot bevordering van de Afrikaanse geschiedenis het licht, vaak met een eigen tijdschrift, zoals The Historical Society of Nigeria met het blad *Tarikh* en het Cameroenese blad *Zamani*. In 1964 besloot de Unesco bovendien om een grote algemene geschiedenis van Afrika te gaan publiceren, waarvan het merendeel van de auteurs uit Afrikaanse historici zou bestaan. Bij de opzet van dit beoogde standaardwerk speelde de panafrikaanse visie zeker nog een grote rol.

Een balans van de situatie rond 1975 toonde echter duidelijk aan dat de afrikanisering van het geschiedenisonderwijs wel een met de mond beleden ideaal was, maar dat het vaak bleef bij oppervlakkige aanpassingen.⁷ Weliswaar was er een respectabel aantal nieuwe schoolboeken op de markt verschenen maar het aandeel van Europese schrijvers en uitgevers in de schoolboekenmarkt bleef zeer groot. De schoolboeken, nog steeds gepubliceerd in de onderwijstalen uit de koloniale tijd, Engels en Frans, leunden sterk aan tegen de Europese visie op de geschiedenis van Afrika zoals die tot uitdrukking was gekomen in de oude schoolboeken. Ook het historisch onderzoek leverde niet de resultaten op die er aanvankelijk van verwacht werden. De mondelinge tradities werden weliswaar gekoesterd als een nieuwe bron van informatie, tezamen met onder andere archeologie en linguïstische gegevens, maar de bewaarders van de tradities werden slechts gebruikt als bron, niet als actieve interpreten van de geschiedenis.⁸ Veel historici konden zich ook maar moeilijk losmaken van hun oude Europese leermeesters. In veel gevallen was de Afrikaanse geschiedschrijving Europese geschiedschrijving in een Afrikaans jasje; banden met de Europese en Amerikaanse universiteiten en afhankelijkheid van de Westerse vakbladen hielden deze relaties levendig. Produktie van kennis ging op de oude manier door: er was grote aandacht voor de heersende elite, zowel de traditionele als de moderne, maar nauwelijks oog voor de geschiedenis van het gewone

6 'Table Ronde sur l'Enseignement de l'Histoire en Afrique Noire, Paris 20-21 août 1969', *Présence Africaine* (1972) 49-131.

7 Obdeijn, 'geschiedenisonderwijs'.

8 Bogumil Jewsiewicki en V.Y. Mubide, 'Afrika: Geschiedenis schrijven', *Unesco Koerier* 201 (1990) 32-34.



Verzet van Afrikanen tegen koloniale veroveraars. De slag bij Dogba, Dahomey. Uit: D. Dione en S.M. Cissoko, *Histoire de l'Afrique* (Parijs 1972).

volk. De nationalistische strijd werd zodanig opgehemeld en verzelfstandigd dat er geen oog meer was voor het grotere raamwerk waarin dit nationalismefunctioneerde. Tijdens de elfde conferentie van de Canadian Association of African Studies in 1981 in Calgary probeerde een aantal vooraanstaande afrikanisten de balans op te maken; de algemene stemming was er één van crisis.⁹

De crisis

Het was duidelijk dat de afrikanisering van het geschiedenisonderzoek en geschiedenisonderwijs via de ideologie van de nationale staten niet geslaagd was. Het was de Unesco, en met name het team dat belast was met de publicatie van de *General History of Africa*, die het initiatief nam tot een nieuwe benadering.

Het besluit tot publicatie van dit standaardwerk was al in 1964 genomen, maar het zou tot het begin van de zeventiger jaren duren voordat de verschillende teams die per deel waren samengesteld effectief aan het werk gingen. Begin jaren tachtig verschenen de eerste delen die aanvankelijk door de Westerse collegae nogal sceptisch werden ontvangen: "reeds volledig achterhaald, slecht verzorgd, juist goed om als boekenstandaard te dienen" waren kwalificaties die werden gegeven.¹⁰ Maar dit veranderde toch met het verschijnen van nieuwe delen en deel zeven over het koloniale tijdvak werd zelfs gekarakteriseerd als het tot nu toe beste standaardwerk over deze tijd.¹¹

Groot probleem voor de Unesco bleef om de verworvenheden van deze serie ingang te doen vinden in Afrika. Ondanks de subsidie bleef de aanschafprijs hoog en met name de uitgever van de Engelstalige versie werd verweten weinig te doen aan de verspreiding in Afrika. Daarom werd besloten tot een verkorte versie die in meer talen zou verschijnen. Tegelijkertijd, en dat is van belang in het kader van deze uiteenzetting, werd besloten dat er activiteiten zouden worden ontplooid om de verworvenheden van deze publicatie te doen doordringen in het geschiedenisonderwijs in de verschillende Afrikaanse staten. Daartoe organiseerde de Unesco een aantal regionale conferenties om te praten over de herziening van de geschiedenisboekjes: 1984 en 1985 in Nairobi, in 1986 in Dakar en 1989 opnieuw in Nairobi.¹²

9 Robert O. Collins, 'Synthesis and Reflections: African History is a Precarious Business' in: *Into the 80's. The Proceedings of the eleventh annual conference of the Canadian Association of African Studies* (Calgary 1981) 241-250.

10 Recensie in *Journal of African History* 23 (1982) 115-120.

11 Recensie in *Journal of African History* 27 (1986) 178-180.

12 Zie hiervoor de Meeting on the Revision of History Textbooks in East and Central Africa, Unesco, Nairobi 1984; Meeting on the Revision of History Textbooks in East and Central Africa, Unesco, Nairobi 1985; Meeting of a working group to determine the procedure for the preparation of a model textbook on history on the basis of the abridged version of the General History of Africa, Unesco, Dakar november 1986; Meeting of experts on textbooks and teaching of History in African Schools, Unesco,

De tekortkomingen van het geschiedenisonderwijs tot dan toe werden met name op de conferentie van Nairobi in 1989 breed uitgemeten.¹³ Allereerst werd geconstateerd dat het schoolvak geschiedenis in een aantal landen gedevalueerd was tot een onderdeel van de sociale vakken en dat de aandacht grotendeels werd opgeslorpt door de recente situatie. De interesse voor het vak is verslapt: de exacte vakken die nu eenmaal meer perspectief bieden op een goedbetaalde baan staan hoger in aanzien. Voor teams die willen werken aan nieuwe methodes zijn er nauwelijks financiële middelen. De historici in de academische wereld, in zoverre zij niet in beslag zijn genomen door bestuursbanen, zijn nauwelijks geïnteresseerd in medewerking aan schoolboeken: daar valt niet veel academische eer en prestige aan te behalen.

Naast deze problemen van meer structurele aard werden er ook inhoudelijk veel tekortkomingen aangestipt. De eerste algemene klacht was de geringe plaats die de geschiedenis van Afrika in het geheel van het geschiedenisprogramma inneemt: in vele gevallen niet meer dan 10 à 15%. Vaak is er dan alleen maar aandacht voor het nationale verleden of op zijn hoogst voor de geschiedenis van de regio; Afrika als geheel krijgt zeer weinig aandacht.

De Afrikaanse bijdrage aan de wereldgeschiedenis komt niet naar voren. De Europese geschiedenis staat model en ook nu nog wordt Afrikaanse geschiedenis vaak beschreven als een soort onderdeel van de Europacentrische wereldgeschiedenis, die als norm van het gehele wereldgebeuren wordt gepresenteerd. De vergelijkingen die gemaakt worden gaan volkomen mank: pre-industrieel Afrika wordt vergeleken met het geïndustrialiseerde Europa en niet met de overeenkomstige periode uit de Europese geschiedenis.

De geschiedenis van Afrika wordt niet als een geheel gezien. Meestal wordt Noord-Afrika apart behandeld, speciaal in de voormalige Engelse gebieden in Oost- en Zuidelijk Afrika. Anderzijds is er in de schoolboeken van de Noord-afrikaanse landen weinig aandacht voor Afrika bezuiden de Sahara. De Noord-afrikaanse schoolboekauteurs hebben de neiging hun blik naar het noorden te richten: de Middellandse Zee als verbinding of naar het oosten: Noord-Afrika als onderdeel van de Arabische wereld. Regionale verbanden die in feite erfenissen van het koloniale verleden zijn, zoals 'Centraal Afrika' of 'West-Afrika' worden te snel tot historische eenheden bestempeld. De nationale geschiedenis wordt in feite bepaald door de koloniale grenzen.

De periodisering in de geschiedenis is bijzonder ongelukkig; men gaat nog teveel uit van de indeling prekoloniaal, koloniaal en postkoloniaal. Dit leidt tot een overdreven aandacht voor de laatste honderd jaar en doet geen recht aan de eigen interne dynamiek van de Afrikaanse geschiedenis.

De prekoloniale tijd wordt vaak zeer statisch beschreven, alsof het een soort nauwelijks veranderende toestand was in plaats van een eeuwenlange periode waarin allerlei ontwikkelingen hebben plaats gevonden. Bij de beschrijving van

Nairobi 1989.

13 Samenvatting van de discussie in: Tiyaambe Zeleza, 'The production of historical knowledge for schools', *Transafrican Journal of History* 19 (1990) 1-23.

de koloniale periode wordt de voormalige koloniale mogendheid veelvuldig als referentiekader gebruikt. In een soort misplaatst chauvinisme wordt de voormalige koloniale mogendheid voorgesteld als "nog niet zo slecht in vergelijking met de anderen".

De postkoloniale periode wordt niet kritisch besproken maar staat meestal in dienst van de staatsideologie. Er is geen panafrikaanse visie en de geschiedenis beperkt zich hoofdzakelijk tot de politieke geschiedenis; aandacht voor de sociale, economische of culturele geschiedenis ontbreekt grotendeels. Er wordt ook nauwelijks gebruik gemaakt van kwantitatieve gegevens, ook als die ruim voorhanden zijn zoals daar waar het migratie-aantallen, handelsstatistieken en ontwikkeling van de urbanisatie betreft.

Veel kritiek kwam er op de gebruikte terminologie. Termen die in de Europese geschiedenis een heel eigen betekenis hebben worden door de schoolboekschrijvers klakkeloos overgenomen: feodaal, koninkrijk, adel, klasse, Middeleeuwen. Ook termen die de Europeanen plachten te gebruiken en die een negatieve bijklank hebben worden nog veelvuldig gebruikt: Bosjesman, Hottentot, neger, inboorling, heiden, stam etcetera.

Tenslotte was er ook nogal wat kritiek op de uitvoering van de schoolboeken: het illustratiemateriaal is vaak erg pover en vooroordeelbevestigend. De Europeanen zijn modern, de Afrikanen primitief.

De achtergronden van de crisis

Verbijsterd door zoveel tekortkomingen vroegen de deelnemers aan de verschillende bijeenkomsten zich ook af hoe het nu komt dat er zo weinig vooruitgang is geboekt. Het dekolonisatieproces ging aanvankelijk toch gepaard met een explosie van historische publicaties over de Afrikaanse geschiedenis. Het onderwijs en de plaats van de geschiedenis daarin hadden een hoge prioriteit bij de eerste hervormingen. De panafrikaanse benadering was een geweldige stimulering voor nieuw enthousiast onderzoek. Maar er bleken ook enorme tegenkrachten aan het werk.

In de loop van de jaren tachtig werd steeds meer duidelijk dat er van de hoog gespannen verwachtingen omtrent de toekomst van de nieuwe Afrikaanse staten niet veel was terecht gekomen. In een recente studie betoogt de Britse Afrika-kenner Basil Davidson dat de wortel van het kwaad ligt in het van de koloniale overheersers overerfde idee van de natie-staat.¹⁴ De koloniale machten hadden van hun tamelijk willekeurig tot stand gekomen koloniale territoria bestuurlijke eenheden gemaakt. De lokale bestuurseenheden die tot dan toe de levende kracht van de Afrikaanse samenleving hadden gevormd werden gedegradeerd tot 'stammen'. In feite kregen de Afrikaanse staten op het

14 Basil Davidson, *The Black Man's Burden* (Londen 1992). Bespreking hiervan door D.K. Fieldhouse, 'How Africa lost its past', *Times Literary Supplement* (18-05-92) 9.

moment van hun onafhankelijkheid een structuur opgedrongen die geenszins was aangepast aan de Afrikaanse tradities. Een moderne natie-staat veronderstelt een hoge mate van territoriale samenhang, een goed opgeleid middenkader en een boven de partijen staand rechtstelsel. In Afrika was gezag veelal gedecentraliseerd geweest. In de nieuwe onafhankelijke staten bleek het centrale bestuursstelsel niet te werken. Politieke partijen werden georganiseerd langs etnische lijnen en de heersende klasse bevoordeelde vaak mensen uit de eigen groep. Staatsgrepen betekenden in feite dat de ene bovenliggende groep door een andere werd vervangen. Lokale gemeenschappen werden gededuceerd en de centrale macht werd niet als de rechtvaardige bestuurder van het hele land gezien maar als de uitbuitende instantie die zoveel mogelijk geboycot moest worden. Tegen het licht van deze ontwikkelingen is het begrijpelijk dat krampachtige pogingen om een eigen nationale geschiedenis te creëren weinig enthousiasme opwekten.

Ook de economische ontwikkeling liet het afweten. Terwijl op het moment van de onafhankelijkheid de verwachtingen voor de economische ontwikkeling van Afrika nog hoog gespannen waren daalden vooral in de zeventiger jaren de prijzen van de traditionele exportgoederen van Afrika dramatisch, of het nu ging om koffie, cacao, koper of katoen. Daarentegen werden de prijzen die betaald moesten worden voor de uit het Westen geïmporteerde goederen steeds hoger en stegen na de oliecrisis van 1973 de energieprijzen drastisch. Dit leidde er toe dat ieder land steeds meer aan zijn eigen belangen ging denken: het panafrikaanse ideaal werd geofferd op het altaar van het eigenbelang. Ook de geschiedbeoefening ondervond de weerslag van deze engere benadering: de geschiedenis werd nationalistischer en ook meer gepolitiseerd. Interregionale contacten kwamen er steeds minder en de historici hadden de neiging weer zoveel mogelijk aansluiting te zoeken bij de universiteiten van de voormalige koloniale mogendheden: die boden tenminste nog enige steun zowel in financieel als organisatorisch opzicht.

De economische crisis had ook zijn weerslag op de historische produktie: er was nauwelijks geld voor nieuw onderzoek en voor nieuwe uitgaven. Oudere uitgaven werden steeds maar herdrukt of gecompileerd. Lokale uitgeverijen hadden moeite om een publiek te vinden binnen eigen land en om te exporteren waren er veel bureaucratische belemmeringen te overwinnen. Historische tijdschriften staakten hun publicaties en historische verenigingen gingen ter ziele.

Vooraf dit laatste had ernstige consequenties voor de contacten tussen de wetenschap en het veld. De verenigingen van historici vormden de schakel tussen de academische wereld, het lerarencorps en de schoolboekschrijvers. De tijdschriften, de conferenties, de applicatiecursussen en vele andere activiteiten vormden een effectieve basis om onderzoek naar de schoolpraktijk te laten doordringen en vormde een stimulans voor het academische onderzoek.

Een belangrijk knelpunt bij de vernieuwing van het (geschiedenis)onderwijs vormen de nationale ministeries van onderwijs. Nieuwe schoolboeken veronderstellen een goede samenwerking tussen de ministeriële autoriteiten, die immers

vaak de stofomschrijving en de exameneisen vaststellen, de auteurs en de uitgevers. De commissies die worden ingesteld door de ministeries om te komen tot een stofomschrijving bestaan in vele gevallen slechts uit ambtenaren die geneigd zijn toegevoegde deskundigen te kiezen op basis van vriendjespolitiek en niet op basis van bekwaamheid.

In sommige landen is er de laatste decennia in het geheel niets meer gedaan aan een vernieuwing van de stofomschrijving; die voor het geschiedenisonderwijs op de middelbare scholen in de franstalige gebieden dateert van de onderwijsconferentie van Tanarive van 1967. Een belangrijke uitzondering hierop vormt Zuid-Afrika, waar sinds 1987 een werkgroep voor de herziening van het geschiedenisonderwijs probeert te komen tot een nieuwe benadering in het post-apartheidtijdvak.¹⁵ Sommige blanke leden van de commissie lijken er echter nog niet van overtuigd dat men moet komen tot een geïntegreerde geschiedenis van heel Zuid-Afrika. Zij hechten zeer aan een aparte behandeling van het blanke volksdeel.

Ofschoon schoolboeken niet altijd officiële overheids-uitgaven zijn is de invloed van de ministeries groot, al was het maar omdat de nieuwe schoolboeken goedgekeurd moeten worden voor gebruik op de scholen. Opdracht tot schrijven wordt lang niet altijd op basis van deskundigheid gegeven. Leraren beschikken vaak niet over inzicht in de nieuwe ontwikkelingen en universitaire mensen zijn weinig geneigd zich in te spannen voor dit werk. Uitgevers proberen bovendien hun invloed aan te wenden om hun boek ingevoerd te krijgen. Zij schromen er soms zelfs niet voor snelschrijvende ondeskundigen in te huren, zoals bijvoorbeeld in Kenya waar in 1985, nadat het ministerie een nieuwe stofomschrijving had vastgesteld, een notoire handige veelschrijver genaamd Malkiat Singh snel wat nieuwe schoolboeken produceerde die absoluut geen rekening hielden met de wetenschappelijke stand van zaken, maar die wel overal ingang vonden omdat ze nu eenmaal de eersten waren.¹⁶

De Unesco-geschiedenis van Afrika als een nieuwe basis voor schoolboeken?

Zoals reeds eerder werd vermeld was het plan voor deze grootse onderneming gelanceerd in 1964 op een moment dat men nog in volle euforie leefde van de pas verworven onafhankelijkheid en het ideaal van het panafrikaanisme nog niet geheel was verbleekt. Het feit dat deze publicatie grotendeels bekostigd wordt door de Unesco heeft er voor gezorgd dat zij niet ten onder is gegaan in het onderlinge gekrakeel van de Afrikaanse staten en niet ten prooi is gevallen aan een enge nationalistische geschiedopvatting. Voor de acht geplande delen

15 P. Kallaway, 'L'Education et la construction nationale dans l'Afrique du Sud des années 1990. Comment réformer l'enseignement de l'histoire pour l'après-apartheid', *Politique Africaine* (juin 1992) 84-98.

16 Zeleza, 'Historical knowledge', 20.

werden redactiecommissies gevormd en na een aantal voorbereidende publicaties die vooral documentaire en historiografische achtergronden belichtten, verschenen vanaf 1981 de verschillende delen. Grote kwaliteiten van deze uitgave waren dat Afrika als een eenheid werd beschreven, dat het overgrote deel van de auteurs Afrikanen waren, dat er duidelijk een interdisciplinaire aanpak was en dat geput was uit een rijk en veelsoortig bronnenmateriaal. Volgens sommige Afrikaanse auteurs wekte de hele onderneming nogal wat afgunst onder Westerse afrikanisten, hetgeen zou blijken uit de kort daarna gestarte grote *Cambridge History of Africa* en uit de negatieve kritieken op de eerste delen van Unesco-geschiedenis.

De verworvenheden van deze grote geschiedenispublicatie dreigden echter slechts in kleine kring bekend te geraken. Daarom zocht de Unesco naar nieuwe wegen om de gevonden inzichten ook ingang te doen vinden bij een groter publiek. Allereerst werd er gedacht aan een goedkopere verkorte versie van het grote werk. Deze zou bestemd zijn voor studenten aan de opleidingen en universiteiten. Maar voornaamste doel bleef om ook het onderwijs te beïnvloeden.

Op de Unesco-conferentie van november 1986 te Dakar werd besloten tot het ontwikkelen van drie standaard leerboeken successievelijk bestemd voor de hogere klassen van het lager onderwijs, de eerste jaren van het middelbaar onderwijs en de hoogste klassen van het middelbaar onderwijs. Deze standaard-leerboeken zouden model moeten staan voor de nationale schoolboeken. Benadrukt werd dat het geenszins de bedoeling was om de nationale geschiedenis van de verschillende staten te vervangen, maar dat het zaak was om deze nationale geschiedenis in te passen in de geschiedenis van Afrika als een geheel. Tegelijkertijd werd er ook op aangedrongen om invloed uit te oefenen op de nationale onderwijsautoriteiten om aan het schoolvak geschiedenis een grotere plaats en meer gewicht toe te kennen.

Conclusie

Na de periode van versnippering uitmondend in talloze weinig geslaagde pogingen op nationaal niveau om te komen tot afrikanisering van het geschiedsonderwijs lijkt het erop dat de tijd rijp is voor een meer globale benadering. De in Afrika alom gewaardeerde Unesco uitgave van de *General History of Africa* wordt door velen gezien als een goede basis en inspiratiebron voor een nieuwe generatie onderwijsprogramma's en schoolboeken.

Verschillende stappen zijn reeds gezet maar het is nog de vraag of de lokale onderwijsautoriteiten voor deze initiatieven ruim baan willen maken. Er zal nog wel heel wat water door de Nijl, de Congo en de Zambesi stromen voordat de leerlingen in de verschillende Afrikaanse landen geschiedenisles krijgen volgens één en hetzelfde lesplan. Maar laten we eerlijk zijn: ook in Europa is het nog lang niet zover.