

Jan Pieterszoon Coen op school

Historisch besef en geschiedenisonderwijs in Nederland, 1857 – 2011

15

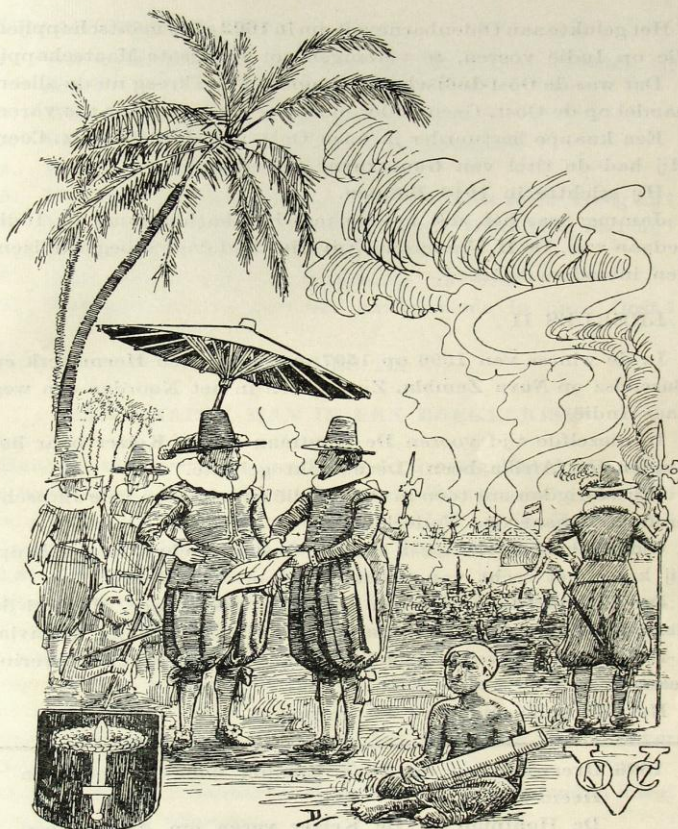
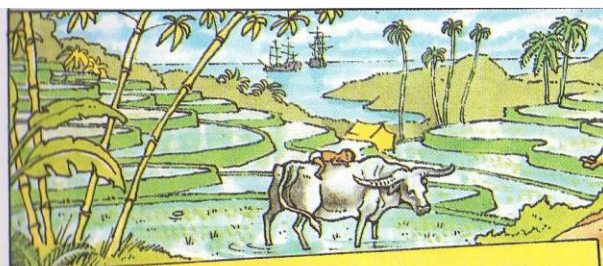


Fig. 6. In 1619 werd Jacatra verbrand. Op de puinhopen stichtte Jan Pietersz. Coen Batavia. Een inlander houdt een pajong boven het hoofd van Coen. Een landmeter laat Coen een kaart zien, waarop hij het plan van de nieuwe stad heeft getekend.

Jasper Rijpma
0618047
Blasiusstraat 55D
1091CL Amsterdam
0618047
jasperrijpma@gmail.com

Masterscriptie geschiedenis
Universiteit van Amsterdam
Scriptiebegeleider: dr. C.M. Lesger
Januari 2012

De bezetting van Oost-Indië lukte beter. Men benoemde een gouverneur-generaal in Indië die de opdracht had de boel daar goed te besturen en alle zaken "eerlijk" te regelen... Dat daar wel enige dwang aan te pas kwam, vond iedereen toen normaal: blanken stonden immers boven gekleurde mensen?



Een van de bekendste gouverneurs-generaal was Jan Pieterszoon Coen. Hij verdreef de Engelsen van het eiland Java en stichtte er de stad Batavia. Batavia heet nu Djakarta en is de hoofdstad van Indonesië. Batavia werd al gauw het middelpunt van alle Nederlandse koloniën in het oosten...

Toean belanda amok?

AUW!

De prent in de linker bovenzijde is afkomstig uit het tweede deeltje van de katholieke geschiedenismethode voor het lager onderwijs Rood, wit en blauw uit 1956. Het onderschrift luidt: 'In 1619 werd Jacatra verbrand. Op de puinhopen stichtte Jan Pietersz. Coen Batavia. Een inlander houdt een pajong boven het hoofd van Coen. Een landmeter laat Coen een kaart zien, waarop hij het plan van de nieuwe stad heeft getekend.' (Met dank aan Lucia Hogervorst)

De prent in de rechter onderzijde is afkomstig uit de historische stripserie *Van nul tot nu* uit 1985. De tekst in het ingevoegde gele kader luidt: 'Een van de bekendste gouverneurs-generaal was Jan Pieterszoon Coen. Hij verdreef de Engelsen van het eiland Java en stichtte er de stad Batavia. Batavia heet nu Djakarta en is de hoofdstad van Indonesië. Batavia werd al gauw het middelpunt van alle Nederlandse koloniën in het Oosten'. De tekst in het grootste kader luidt: 'De bezetting van Oost-Indië lukte beter. Men benoemde een gouverneur-generaal in Indië die de opdracht had de boel daar goed te besturen en alle zaken "eerlijk" te regelen... Dat daar wel enige dwang aan te pas kwam, vond iedereen toen normaal: blanken stonden immers boven gekleurde mensen?' Op het plaatje is Jan Pieterszoon Coen te herkennen. Hij zegt tegen een aantal Indiërs: "Wij hebben specerijen nodig en geen rijst! Neemt allen dus een schop en spit uw dessa om!. Zijn gewapende kompanen voegen daar aan toe: "En wie geen schop neemt, KRIJGT er van mij een!". Een van de onderworpen Indiërs vraagt aan Coen: "Toean Belanda Amok" ("Hollandse man kwaad?").

De volgende mensen ben ik bijzonder dankbaar voor hun hulp en medewerking:

Jacques Dane
Lucia Hogervorst
Jurrien van Goor
Maria Grever
Iris Groen
Jan Jüngen
Dennis Koolmoes
Isabelle van Leeuwen
Ad Leurs
Kees Ribbens
Hans Rijpma
Pia Rijpma-Staal
Jan Viergever

Ik had deze klus niet kunnen klaren zonder jullie hulp!

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	4
Inleiding	5
Een hete zomer in Hoorn	5
Vraagstelling	7
Periodisering	9
Onderwijstype	10
Materiaal	11
Bronnen	12
Methodologie	13
Opbouw	15
Hoofdstuk 1: Over schoolboeken en historisch besef	17
1.1 Geschiedenis van het schoolboekonderzoek	17
1.2 Typen schoolboekonderzoek	18
1.3 Het schoolboek	21
1.4 Hoe komt een schoolboek tot stand?	22
1.5 Historisch besef	25
Hoofdstuk 2: Jan Pieterszoon Coen	29
2.1 Jeugd en carrière	29
2.2 Coen als bestuurder	31
2.3 Terugkeer en visie	35
2.4 Tweede termijn	36
2.5 Nagedachtenis en receptie tot vandaag	38
Hoofdstuk 3: Een vaderlandse held (1857 – 1916)	45
3.1 Maatschappelijke beroeringen	45
3.2 Geschiedenis van het onderwijs	48
3.3 Geschiedenis van het geschiedenisonderwijs	53
3.4 Schoolboeken in de periode 1857 – 1917	55
3.5 Onderzoeksopzet	57
3.6 Onderzoeksresultaten	57
3.7 Conclusie	69
Hoofdstuk 4: Verzuild onderwijs (1918 – 1963)	72
4.1 Maatschappelijke beroeringen	72
4.2 Geschiedenis van het onderwijs	75
4.3 Geschiedenis van het geschiedenisonderwijs	78
4.4 Schoolboeken in de periode 1918– 1963	80
4.5 Onderzoeksmethode	81
4.6 Onderzoeksresultaten	82
4.6.1 Openbaar onderwijs	82
4.6.2 De rooms-katholieke boeken	94
4.6.3 Protestantse boeken	98
4.6.4 Schematisch overzicht van de onderzoeksresultaten	101
4.7 Conclusie	102
Hoofdstuk 5: Na de Mammoetwet (1964 – 2011)	105
5.1 Maatschappelijke beroeringen	105
5.2 Geschiedenis van het onderwijs	110
5.3 Geschiedenis van het geschiedenisonderwijs	112
5.4 Geschiedenisboeken in de periode 1964-2011	115
5.5 Onderzoeksopzet	117
5.6 Onderzoeksresultaten	118
5.5.1 Schematisch overzicht van de onderzoeksresultaten	136
5.6 Conclusie	136
Conclusie	139
Literatuur	147
Primaire bronnen	147
Eerste onderzoeksperiode	147
Tweede onderzoeksperiode	148
Derde onderzoeksperiode	150
Secundaire bronnen	153
Websites en krantenartikelen	159
Bijlage met figuren	160

Inleiding

Een hete zomer in Hoorn

Op dinsdag 17 augustus 2011 viel Jan Pieterszoon Coen van zijn voetstuk. Daar lag hij dan, de gouverneur-generaal, nogal oneerbiedig op zijn rug op het plaveisel van de Roode Steen in zijn oude woonplaats Hoorn. In de vroege ochtend kreeg hij een tik van een kraanwagen die bezig was lantaarnpalen te zetten, waarmee hij met een enorme klap op het plaveisel terecht kwam. Niet lang nadat Coen met een hijskraan werd afgevoerd, verscheen op diens lege sokkel een nieuw standbeeld, een engel, gemaakt door kunstenaar Tinus D, ‘want het was de hoogste tijd dat de koppensneller plaats zou maken voor een engel’.¹ Dat Tinus D. niet de enige Hoornaar was die moeite had met het standbeeld, bleek wel uit de oprichting van een heuse anti-Coen beweging, die zich ten doel had gesteld om de terugkeer van Coen op de Roode Steen te verhinderen. Nadat initiatiefnemer Eric van de Beek op verschillende internetfora werd bedreigd, besloot de anti-Coenbeweging haar activiteiten te staken. Op woensdag 19 oktober werd Jan Pieterszoon Coen terug gehesen op zijn voetstuk (zie bijlage, figuur 1).

Een maand eerder, op 12 juli, werd er door dezelfde Eric van de Beek een burgerinitiatief ingediend bij de gemeenteraad van Hoorn over het controversiële standbeeld. Volgens Van de Beek was het standbeeld van deze ‘massamoordenaar’ een ‘historische vergissing’, aangezien Coen zich schuldig zou hebben gemaakt aan ‘volkerenmoord’.² Hij gaf de gemeenteraad drie opties: of het standbeeld wordt vervangen voor een braver icoon van Hoorn (Liorne, de uitvinder van het fluitschip!), of het zou voorzien moeten worden van een begeleidende tekst waarop de ‘wandaden’ van Coen vermeld staan. Anders zou het standbeeld maar helemaal moeten verdwijnen van zijn prominente plaats in Hoorn. De gemeenteraad liet blijken over voldoende historisch besef te beschikken en besloot om het standbeeld te laten staan. Voor de begeleidende tekst werd een tweetal ‘onafhankelijke’ deskundigen benaderd. Ook werd besloten om

¹ <http://www.rtvnh.nl/nieuws/61897/>

² <http://www.noordhollandsdagblad.nl/nieuws/stadstreek/enkhuizen-westfriesland/article10068351.ece/Ereplek-J.P.-Coen-'historische-fout'>

het standbeeld in de toekomst te voorzien van een ‘QR-code’, die bezitters van een *smartphone* kunnen scannen om informatie over de gouverneur-generaal op te vragen.

Niet alleen voor de inwoners van Hoorn is Jan Pieterszoon Coen een buitengewoon controversieel historisch figuur. Ook volgens zijn biografen was Coen berucht om zijn ‘ijzeren discipline’ en vermogen om keihard in te grijpen.³ De lijst van controversiële daden is lang, maar de strafexpeditie op de Banda-eilanden (1621) wordt het scherpst veroordeeld. Saillant detail is dat de woorden ‘etnocide’ en ‘genocide’ in dit verband niet geschuwd worden, zoals we al zagen bij het indienen van het burgerinitiatief. Zelfs gerenommeerde historici als Jan Luiten van Zanden schuwen deze termen niet wanneer zij het optreden van Coen op Banda typeren.⁴ Bewonderaars zijn er echter ook. Vooral in de negentiende eeuw nam Coen een ereplaats in tussen de Hollandse helden. Voor velen die in de Oost hun geluk gingen beproeven, was hij tijdenlang hét voorbeeld van de roemrijke Hollandse koopmansgeest.⁵ Het hoogtepunt van de Coen-verering vormde de onthulling van diens standbeeld in zijn geboorteplaats Hoorn in 1893 (zie bijlage, figuur 2). Ook de viering van zijn driehonderdvijftigste geboortjaar in 1937 mocht er wezen: in aanwezigheid van minister-president Colijn werden de heldendaden van Coen uitgebreid bejubeld.⁶ Het standbeeld van Coen in Hoorn was niet alleen in 2011 het onderwerp van controverse. Sinds de jaren zestig van de twintigste eeuw heeft de gemeente Hoorn het druk met het wegpoetsen van teksten als “moordenaar”, die zo nu en dan het voetstuk (ont)sieren.⁷

³ Ruud Spruit, *J. P. Coen. Dagen en daden in dienst van de VOC* (Houten 1987), 110-111.

⁴ Jan Luiten van Zanden, *Arbeid tijdens het handelskapitalisme. Opkomst en ondergang van de Hollandse economie 1350-1850* (Bergen 1991), 86.

⁵ L. Dalhuisen, e.a. (red.), *Geschiedenis van Indonesië* (Den Haag, 2006), 53.

⁶ Ibidem.

⁷ Ruud Spruit, ‘Politieke geschiedenis in monumenten. Jan Pieterszoon Coen’, *Openbaar bestuur*, 13 (2003), 27.

Vraagstelling

Vereerd als held, verguisd als schurk. Jan Pieterszoon Coen is een ambivalent historisch figuur. Het is interessant om na te gaan hoe de heftige emotionele reacties rond Coen veroorzaakt worden. Welke factoren spelen een rol bij de waardering van een (omstreden) historisch figuur? Ongetwijfeld zal dit iets te maken hebben met abstracte termen als ‘tijdsgeschiedenis’ en ‘historisch besef’; de manier waarop de maatschappij zich verhoudt tot het verleden. Welke cultureel-mentale factoren liggen hieraan ten grondslag? Waarom verandert dit historisch besef in de tijd? Zijn er verschillen in historisch besef aanwijsbaar tussen bepaalde groepen in de samenleving? De Franse historicus Marc Ferro geeft in *Hoe de geschiedenis aan kinderen wordt verteld* (1984) een eerste aanwijzing:

Laten we ons goed realiseren: het beeld dat wij hebben van andere volken, of van onszelf, is verbonden met de geschiedenis die ons is verteld toen we nog kind waren. Daardoor worden we getekend voor ons hele leven. Op deze voorstelling [...] enten zich vervolgens meningen, ideeën die vluchtig zijn of duurzaam, als een verliefdheid... terwijl tegelijk onuitwisbaar de sporen van onze eerste nieuwsgierigheid, van onze eerste emoties blijven bestaan.⁸

Volgens Marc Ferro zijn de vormende jaren van beslissende invloed op ons beeld van andere volken, van onszelf en van ons verleden. Alle associaties die wij later opdoen over dit verleden, binden zich vervolgens aan de emotie die wij beleefden bij de eerste kennismaking van een (historisch) fenomeen. Een interessant vertrekpunt. Zou het zo kunnen zijn dat de tijd die mensen als Tinus D. en Eric van de Beek in de schoolbanken hebben gezeten van beslissende invloed is geweest op hun latere mening over Jan Pieterszoon Coen? De historicus Antoon de Baets heeft eenzelfde uitgangspunt als Ferro; hij stelt dat de geschiedenisles een sterke invloed heeft op de maatschappij en dat beide in voortdurende wisselwerking met elkaar zijn.⁹ Een onderzoek naar historische

⁸ Marc Ferro, *Hoe de geschiedenis aan kinderen wordt verteld* (Weesp 1984), 7.

⁹ Antoon de Baets, *De figuranten van de geschiedenis. Hoe het verleden van andere culturen wordt verbeeld en in herinnering gebracht* (Hilversum 1994).

beeldvorming in het onderwijs kan daarom tot waardevolle inzichten leiden over de manier waarop verschillende generaties om zijn gegaan met het verleden. Jan Pieterszoon Coen zou in dit onderzoek een veelzijdige casus zijn: een controverser leidt immers tot waardeoordelen, die weer wat zeggen over het ‘historisch besef’ en de ‘tijdsgeest’. In het geval van Coen gaat het bovendien om een specifiek soort geschiedenis, namelijk het koloniale verleden - wat een extra dimensie aan het onderzoek geeft.

Een studie naar ‘Jan Pieterszoon Coen op school’ heeft dus niet alleen betrekking op de geschiedenisles zelf. Ook andere factoren die de waardering van Coen beïnvloed kunnen hebben, zullen in dit onderzoek opgenomen moeten worden. Zo krijgt dit onderzoek een ‘gelaagde structuur’: de kern bestaat uit het onderzoek naar de beeldvorming over Jan Pieterszoon Coen in de geschiedenisles. Hier wikkelen de factoren die de inhoud van de geschiedenisles beïnvloed kunnen hebben, zoals cultureel-mentale trends of de ontwikkeling van het schoolvak geschiedenis, zich als ‘schillen’ of lagen om de kern heen.

Dit alles leidt logischerwijs tot de volgende vraagstelling: hoe verhoudt de aandacht en de waardering voor J.P. Coen in het voortgezet onderwijs zich tot bredere maatschappelijke ontwikkelingen? Welke cultureel-mentale trends hebben hier een invloed op? Welke rol speelt de institutionele ontwikkeling van het (geschiedenis)onderwijs hierbij? En wat leert dit ons, ten slotte, over de wijze waarop er in Nederland om is gegaan met het (koloniale) verleden?

Zoals ik later duidelijk zal proberen te maken, is er in de literatuur verhoudingsgewijs veel aandacht besteed aan de relatie tussen de geschiedenisles en het ‘collectief geheugen’, weinig aan de ontwikkeling van het schoolvak geschiedenis en nog minder aan de receptie van en beeldvorming over J.P. Coen. Deze scriptie nestelt zich op het brandpunt van deze onderzoeksvelden, waarbij Coen fungeert als ‘venster op het verleden’. Een verleden dat bestaat uit de relevante ontwikkelingen in de samenleving, het onderwijs in algemene zin en het geschiedenisonderwijs in het bijzonder, evenals uit de schoolboeken en hun auteurs, die weer deel uitmaken van de samenleving. Zo zal in verschillende ‘schillen’ getracht worden een constructie te maken van het verleden. Dit geheel van schillen is gecentreerd rond de kern van het onderzoek: de receptie van J.P. Coen op school, meer specifiek in schoolboeken geschiedenis, vanaf het ontstaan van het

vak geschiedenis halverwege de negentiende eeuw tot het heden. Vanzelfsprekend vereisen deze onderzoeksvragen een aantal keuzes ten aanzien van materiaal, periodisering en methodologie. In wat volgt in deze inleiding zal ik trachten deze keuzes te motiveren.

Periodisering

Een eerste uitdaging vormde de afbakening van het tijds kader waarbinnen er onderzoek wordt gedaan in schoolboeken. *A priori* leek het niet mogelijk om de complete geschiedenis van het Nederlandse geschiedenisschoolboek, grofweg vanaf Wagenaars *Vaderlandsche historie verkort* (1759), in het onderzoek te betrekken zonder aanzienlijke concessies te doen aan de representativiteit van de bronnen en daarmee de kwaliteit van het onderzoek. Met redelijke overtuiging kan daarom beargumenteerd worden dat een contemporaine onderwijs geschiedenis, startend vanaf de Tweede Wereldoorlog, een alternatief kan vormen. De Nederlandse samenleving - en daarmee het geschiedenis onderwijs in algemene zin en het schoolboek in het bijzonder - was in 1960 immers in vergelijkbare mate verzuild als in 1920.

Een nadeel bij deze periodisering is dat de Tweede Wereldoorlog een dubieus vertrekpunt vormt, niet in de laatste plaats omdat de lange periode vóór 1940 genegeerd wordt. Op aanraden van Juke Turpijn en Jeroen van Zanten koos ik aanvankelijk voor vier min of meer afgebakende periodes, verdeeld over de negentiende, twintigste en eenentwintigste eeuw. Gedurende het onderzoek bleek dit geen werkbare indeling te zijn. De periodes werden steeds langer en er viel na verloop van tijd zelfs een complete periode weg. Ik eindigde uiteindelijk met drie periodes die tezamen de gehele (formele) geschiedenis van het geschiedenis onderwijs beslaan.

De eerste periode, tussen 1857 en 1917, start met de wet op het lager onderwijs, het formele begin van het geschiedenis onderwijs in Nederland. Een logisch vertrekpunt, hoewel er ook gekozen kon worden voor de wet op het middelbaar onderwijs van 1863, waarbij het voortgezet onderwijs ingevoerd werd of de onderwijswet van 1878, waarbij (vaderlandse) geschiedenis een verplicht vak werd in dit onderwijstype. De periode eindigt met de pacificatie van 1917, waarmee de schoolstrijd beslecht werd. In de periode

die hier op volgt is het onderwijs in sterke mate ‘verzuild’.¹⁰ Geschiedenisboekjes werden geschreven naar geloofsovertuiging. De vele herdrukken die sommige methodes kregen, duiden op een hoge mate van continuïteit in deze tijd. De derde periode ligt daarom bewust in de tijd van *ontzuiling* (de late jaren zestig en de jaren zeventig). Vertrekpunt 1963 is een voor de hand liggende keuze, omdat in dit jaar de Mammoetwet werd goedgekeurd door de Tweede Kamer, die het Nederlandse voortgezet onderwijs compleet op de schop nam. Een periode van onderwijskundige hervormingen was het gevolg, een veranderingsproces dat tot op de dag van vandaag voortduurt.

Naast academische argumenten ter verdediging van deze periodisering, dwingt eerlijkheid mij te bekennen dat ook persoonlijke motieven een rol hebben gespeeld. Ik ben zelf werkzaam als docent geschiedenis op een middelbare school in Amsterdam. Het betrekken van de eigen tijd was voor mij dan ook een *must*. Ook kom ik uit een geslacht van geschiedenisleraren. Mijn overgrootvader, dr. Enne Rijpma en grootvader drs. Jan Hendrik Rijpma, zijn verantwoordelijk voor de geschiedenismethode *Ontwikkelingsgang der geschiedenis*, die met meer dan dertig herdrukken tot de meest succesvolle serie geschiedenisboeken tot op heden gerekend kan worden. Ik wilde daarom graag deze methode van begin tot einde in het onderzoek opnemen. Bij een indeling van ‘vier periodes van tien jaar’ of ‘vanaf de Tweede wereldoorlog’ was dit niet mogelijk geweest.

Onderwijstype

Ook ten aanzien van het te onderzoeken onderwijstype (lager onderwijs-middelbaar onderwijs, niveaus) en het bronnenmateriaal zijn er verschillende invalshoeken mogelijk, waarbij mijn keuze enige rechtvaardiging behoeft. Wat betreft de keuze voor het onderwijstype is het de vraag of de bestudering van één enkel schooltype de voorkeur geniet boven een zogenoemde ‘brede variant’, waarbij alle onderwijstypen van het lager en middelbaar onderwijs worden onderzocht. Het nadeel van de laatstgenoemde werkwijze laat zich raden: de hoeveelheid bronnenmateriaal is reusachtig. Hierdoor zal de keuze voor het bronnenmateriaal in deze variant onderhevig moeten zijn aan een hoge mate van (subjectieve) selectie, waardoor er wederom concessies gedaan dienen te

¹⁰ Andre Beening, *Tussen bewondering en verguizing. Duitsland in de Nederlandse schoolboeken, 1750-2000* (Amsterdam 2001), 45.

worden aan de representativiteit van de bronnenlijst. Het verleidelijke van deze werkwijze is echter de hoge mate van flexibiliteit waarmee het bronnenmateriaal benaderd kan worden. Vooral bij de vroegste periode is het aantal overgeleverde methodes vaderlandse geschiedenis voor de H.B.S.(-A), M.U.L.O en kweekschool beperkt. Een uitval naar de schoolboekjes voor het lager onderwijs zou deze verwachte schaarste aan bronnenmateriaal kunnen opvangen. Ook hier bood de gulden middenweg verlichting: ik heb ervoor gekozen om het te onderzoeken onderwijstype af te laten hangen van het beschikbare bronnenmateriaal. Een nadeel hierbij is dan weer dat het ten koste zal gaan van de onderlinge vergelijkbaarheid tussen de drie periodes. De drie periodes dreigen hierdoor verder geïsoleerd te raken van elkaar. Dit probleem heb ik geprobeerd te ondervangen door de presentatie van de onderzoeksresultaten in ieder hoofdstuk in te leiden door een rechtvaardiging van de keuzes ten aanzien van het bronnenmateriaal. In de conclusie zal ik trachten de onderlinge samenhang tussen de drie periodes zichtbaar te maken.

Materiaal

Ten slotte moest er een knoop doorgehakt worden over de vraag *welk* materiaal er bij het onderzoek betrokken moest worden. Het schoolboek stond bij voorbaat centraal, maar er kunnen meerdere factoren onderscheiden worden die de beeldvorming over Coen beïnvloed hebben. Te denken valt aan erfgoed, zoals het standbeeld in Hoorn, en aan boeken, zoals populaire lectuur over Coen. Ook het schoolboek zelf is binnen de les niet onomstreden als enige valide bron van historische kennis: het betoog van de docent (vertaald in de aantekeningen van zijn leerlingen) is een minstens zo waardevolle bron.¹¹ Zelfs het begrip ‘schoolmethode’ valt uiteen in tekstboek, vragenboek of werkboek, toetsenboek en docentenhandleiding – sinds 1995 bovendien aangevuld met digitaal materiaal.

Om enig houvast te krijgen in deze oceaan van bronnenmateriaal is er besloten om in de studie naar de beeldvorming over Coen in het onderwijs uitsluitend

¹¹ De Baets, *De figuranten van de geschiedenis*, 13.

schoolmethodes te betrekken. Erfgoed en populaire lectuur over Coen zijn wel opgenomen in het onderzoek, maar zijn verschoven naar het hoofdstuk over de historische figuur Jan Pieterszoon Coen. Voor wat betreft de methode heb ik mij voornamelijk gericht op het tekstboek, omdat ik verwachtte uit tekstboeken de meest bruikbare informatie over Coen te zullen halen. De docentenhandelingen, werkboeken, toetsenboeken en digitaal materiaal die vanaf de jaren zeventig hun intrede hebben gedaan zijn wel opgenomen in het bronnenmateriaal, omdat ze in veel gevallen een meerwaarde bieden op de informatie in het tekstboek.

Bronnen

Een laatste rechtvaardiging die genoemd dient te worden, betreft de selectie van bronnen. Allereerst heb ik geput uit het werk van eerdere schoolboekonderzoekers. Hieruit is getracht een valide lijst samen te stellen van schoolboektitels, aangevuld met vondsten tijdens het bronnenonderzoek. Ik heb hierbij gebruik gemaakt van de collecties van de Erasmus Universiteit Rotterdam, de Universiteit van Amsterdam en het Onderwijsmuseum Rotterdam.

Helaas bleek het niet mogelijk deze lijst te baseren op harde gegevens over bijvoorbeeld het marktaandeel. Door fusies, overnamen en faillissementen van uitgevers is veel administratie verloren gegaan – iets waar eerdere onderzoekers al mee kampten.¹² Om de representativiteit van de methodes te bevestigen heb ik mij gebaseerd op de expertise van medewerkers en leden van de Historisch-Didactische Collectie (HDC) te Rotterdam en het Instituut voor Geschiedenis Didactiek (IVGD), gevestigd in Amsterdam.

¹² J. Even-Zohar, 'Wereldgeschiedenis in het Onderwijs. Kwantitatief en comparatief onderzoek naar de niet-westerse component in schoolboeken voor het vak geschiedenis' (Scriptie geschiedenis, Rotterdam 2007), 16 en B. Janssens, 'Canon in perspectief. Vijftig jaar Nederlandse geschiedenis op de H.B.S.' (Scriptie geschiedenis, Rotterdam 2007).

Methodologie

Nu het duidelijk is *wat* er onderzocht gaat worden dien ik enige informatie te verschaffen over de vraag *hoe* dit volbracht moet gaan worden: de methode van onderzoek dus. De gemiddelde historicus is gewend aan de methode van *verstehen*. Bij deze ‘hermeneutische’ methode observeert de historicus de inhoud aandachtig, zoekt hij naar lacunes, gaat na welke informatie weergegeven wordt en wat de onderliggende bedoelingen zijn.¹³ Als de historicus een schoolboek al lezende probeert te interpreteren zoekt hij (of zij) vooral naar waardeoordelen en lacunes. Met waardeoordelen worden subjectieve oordelen over een bepaald fenomeen bedoeld. Wat betreft de lacunes geldt: bij het opstellen van de inhoud van een schoolboek worden altijd keuzes gemaakt. In de lacunes die ontstaan schuilt per definitie een waardeoordeel.

Aan deze methode zit een bekend risico: de historicus is geneigd te lezen wat hij of zij wil vinden: de bekende ‘hermeneutische valkuil’.¹⁴ Om dit gevaar te vermijden zijn schoolboekonderzoekers gaan experimenteren met onderzoeksmethodes uit andere disciplines, waarbij instrumenten zijn ontwikkeld die specifiek voor de analyse van schoolboeken zijn bedoeld. Voor dit onderzoek heb ik getracht uit verschillende publicaties een methodologie te ontwikkelen die aansluit bij de eisen van het bronnenmateriaal en de onderzoeksvraag. In een bundel over schoolboekanalyse van onder andere Johan Toebees en Piet Fontaine worden verschillende onderzoeksmethodes aangereikt. Deze betreffen het beschrijvend-analytische onderzoek, de inhoudelijke analyse en de didactisch georiënteerde analyse.¹⁵ De laatste methode valt bij voorbaat af, omdat deze methode zich richt op het didactische rendement van een bepaald schoolboek. De eerst genoemde methodes hebben echter een dusdanig gezag opgebouwd, dat zij in het jargon van het schoolboekonderzoek aangeduid worden als respectievelijk de kwalitatieve en kwantitatieve methode.

¹³ R. de Keyser, ‘Schoolboekenhistoriografie, een verkenning’ in: J. Tollebeek e.a., *De lectuur van het verleden: opstellen over de geschiedenis van de geschiedschrijving aangeboden aan Reginald de Schryver* (Leuven 1998) 341.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ C. Klessmann, ‘De methodiek van vergelijkende schoolboekanalyses’ in: P.F.M. Fontaine e.a. ed., *Historisch-didactische cahiers 3: Schoolboekanalyse* (Groningen 1980) 33-44.

Het ‘kwalitatieve’ beschrijvend-analytische onderzoek ligt dicht bij de hermeneutische praktijk van ‘verstehen’. De onderzoeker die deze methode hanteert, analyseert de inhoud op vooraf vastgestelde criteria en categorieën en werkt in de uiteindelijke verslaggeving zonder uitzondering met veel en uitvoerige citaten. Op die manier komt het voorwerp van onderzoek zelf aan het woord en biedt het de lezer het snelst de mogelijkheid om zelf een oordeel te vormen over de behandelde inhoud en eventuele waardeoordelen. Het voordeel van deze methode is dat het gemakkelijk te hanteren valt voor een historicus die onbekend is met de analyse van het schoolboek, want deze praktijk verschilt niet wezenlijk van hetgeen hij of zij gewend is. Bovendien kan er behoorlijk in detail getreden worden bij de analyse van het onderzoek. Meer moeite kost het om acceptabele criteria en categorieën te formuleren waarmee een schoolboek beoordeeld of geanalyseerd wordt.¹⁶ Daarnaast is deze manier van onderzoek doen niet geschikt om een groot aantal schoolboeken te beschrijven en onderling te vergelijken. Het is arbeidsintensief en de resultaten zijn zo uitgebreid dat een lezer zich bij een grote onderlinge vergelijking al snel verliest in details.¹⁷ De Duitse schoolboekonderzoeker Klessman concludeert dat de beschrijvend-analytische methode, wanneer het om beperkte projecten gaat die betrekking hebben op de inhoudelijke beoordeling of van afzonderlijke onderwerpen daaruit, ‘de meest eenvoudige, bruikbare en instructieve methode’ is.¹⁸

De ‘kwantitatieve’ inhoudelijke analyse laat zich het best omschrijven als de positivistische tegenpool van de kwalitatieve onderzoeksmethode. Duidelijk geformuleerde criteria en categorieën worden gebruikt om de inhoud van schoolboeken met elkaar te vergelijken. De resultaten gaan niet in detail, maar geven enkel de scores van de verschillende methoden aan op de verschillende criteria.¹⁹ De voordelen laten zich raden: deze methode maakt het mogelijk een grote hoeveelheid methodes in het onderzoek te betrekken en het geeft de mogelijkheid instrumenten en inzichten uit de sociale wetenschappen te implementeren. Hierdoor ligt de ‘objectiviteitspretentie’ van onderzoeken die gebruik maken van deze methode doorgaans hoger dan bij onderzoeken

¹⁶ *Ibidem*, 35.

¹⁷ P. Renou, ‘De NSB in de klas. Het beeld van de Nationaal Socialistische Beweging in lesmethodes voor het voortgezet onderwijs na 1945’ (Scriptie geschiedenis, Utrecht 2009) 27.

¹⁸ Klessmann, ‘De methodiek van vergelijkende schoolboekanalyses’, 35.

¹⁹ Renou, ‘De NSB in de klas’, 27.

die gebruik maken van de kwalitatieve methode. Sommige van deze kwantitatieve verslagen lijken eerder op studies uit de sociale wetenschappen dan op hermeneutisch georiënteerde historiografie.²⁰

Dit onderzoek zou op beide manieren uitgevoerd kunnen worden. Er wordt immers gezocht naar waardeoordelen, een praktijk waar de kwalitatieve onderzoeksmethode het beste bij past. Het nadeel is echter dat het bronnenmateriaal een ruim aantal publicaties betreft, waardoor een puur kwalitatief onderzoek wel erg omvangrijk zou worden. Hierdoor heb ik moeten experimenteren met mijn methodiek. Naast het ‘kwalitatieve’ speurwerk naar hiaten, lacunes en waardeoordelen, heb ik *a priori* een aantal categorieën (zie bijlage, figuur 3) opgesteld, waarmee zichtbaar wordt aan welke deelonderwerpen de auteur(s) aandacht hebben besteed. Hierdoor moeten trends in onderwerpkeuze aantoonbaar worden tussen grotere hoeveelheden schoolboeken. Ook heb ik het aantal woorden (globaal) geteld om kwantitatieve verschuivingen in de aandacht te kunnen registreren. In de uiteindelijke presentatie van de onderzoeksresultaten heb ik wel weer gekozen voor de kwalitatieve aanpak. Het is prettiger leesbaar en – toegegeven - deze manier van verslaglegging ligt dicht bij mijn ervaring als (aspirant-)historicus.

Opbouw

Na deze uitweiding over het *wat* en *hoe* van het bronnenonderzoek volgt een hoofdstuk over (de geschiedenis van) het schoolboek als historische bron, de theoretische concepten ‘historisch besef’, ‘collectief geheugen’ en ‘nationale identiteit’ en de complexe verbindingen hiertussen. Dit hoofdstuk is van belang omdat het onderzoek zich in ‘schillen’ voltrekt, waarbij de buitenste randen worden gevormd door de politieke en maatschappelijke beroeringen. Uit dit hoofdstuk zal blijken welke schillen dit zijn, hoe deze zich onderling verhouden en welke gevolgen dit zal hebben voor mijn onderzoek.

²⁰ Wellicht het beste voorbeeld hiervan is J. Even-Zohar, ‘Wereldgeschiedenis in het Onderwijs. Kwantitatief en comparatief onderzoek naar de niet-westerse component in schoolboeken voor het vak geschiedenis’ (Scriptie geschiedenis, Rotterdam 2007).

Jan Pieterszoon Coen zelf staat centraal in het tweede hoofdstuk, want wat is een scriptie over J.P. Coen zonder enige biografische informatie over J.P. Coen? De hoofdstukken drie, vier en vijf vormen het hart van de scriptie. In deze hoofdstukken ga ik per periode na hoe Jan Pieterszoon Coen op school is behandeld. Deze hoofdstukken beginnen met een verhandeling over de *Zeitgeist* en de institutionele ontwikkeling van het (geschiedenis)onderwijs. Aan het eind van deze verhandeling introduceer ik het bronnenmateriaal, waarna een presentatie van de onderzoeksresultaten volgt. Ik eindig ieder hoofdstuk met een (sub)conclusie. Na de genoemde hoofdstukken sluit ik af met een eindconclusie, waarin ik een uitspraak doe over de wijze waarop Coen is behandeld in het Nederlandse onderwijs, in welke relatie dit staat tot de maatschappij en wat dat ons leert over de manier waarop in Nederland met het koloniale verleden om is gegaan.

Hoofdstuk 1: Over schoolboeken en historisch besef

1.1 Geschiedenis van het schoolboekonderzoek

Het schoolboekonderzoek is een relatief jonge discipline. Voorafgaand aan de Tweede Wereldoorlog vonden de eerste aanzetten plaats om schoolboeken te ontdoen van extreem nationalistische denkbeelden en negatieve stereotyperingen. Dit pionierswerk werd aangestuurd door het *International Committee on Intellectual Co-operation*, een organisatie van leraarverenigingen binnen de Volkenbond.²¹ Dit systeem bleek weinig succesvol, omdat nationale overheden geen bemoeienis tolereerden met het nationale onderwijs.²² Zo was ook de Nederlandse regering van mening dat zij zich voldoende richtte op internationale geschiedenis en zich dus niet schuldig maakte aan een nationalistische visie op de geschiedenis.²³

Na de Tweede Wereldoorlog kwam het onderzoek naar het schoolboek als historische bron desalniettemin goed op gang. Raphael de Keizer verklaart dit met de veronderstelling, dat er na de oorlog geconcludeerd kon worden dat totalitaire regimes als nazi-Duitsland het (geschiedenis)onderwijs misbruikt hadden om de jeugd te indoctrineren.²⁴ Het schoolboek was één van de middelen die deze regimes voor dit doel hanteerden. Het is dan ook weinig verwonderlijk, dat de eerste initiatieven tot kritisch onderzoek van schoolboeken afkomstig waren uit het naoorlogse West-Duitsland. Hiervan is de oprichting van het *Internationale Schulbuchinstitut* in 1951, in 1971 omgedoopt tot het *Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung*, het meest in het oog springende voorbeeld. Mensen als Georg Eckert pakten de lijn van het vooroorlogse pionierswerk op; zij richtten zich op het internationaal vergelijkende speurwerk naar ‘foute’ elementen in schoolboeken.²⁵ Dit deden zij bovendien in samenwerking met UNESCO, de opvolger van het *International Committee on Intellectual Co-operation*.

²¹ Even-Zohar, ‘Wereldgeschiedenis in het Onderwijs’, 11.

²² F. Pingel, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* (Parijs 1999), 7.

²³ J.K.A. Knoppen, ‘Voorbij kolchozen en sovchozen. Beeldvorming over de Sovjet-Unie in Nederlandse geschiedensismethodes 1920-2000’ (Scriptie geschiedenis, Rotterdam 2005), 8.

²⁴ De Keyser, ‘Schoolboekenhistoriografie, een verkenning’, 338.

²⁵ Even-Zohar, ‘Wereldgeschiedenis in het Onderwijs’, 11.

Overigens nam UNESCO zelf vanaf het begin actief deel aan de vorming van het nieuwe discours, getuige de publicatie in 1949 van *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teachingmaterials*. Vanaf 1993 brengt UNESCO bovendien een nieuwsbrief uit waarin deze organisatie aandacht schenkt aan de inhoud van schoolboeken.²⁶ Het *Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung* en UNESCO staan heden ten dage niet alleen bij hun inspanningen om de inhoud van Europese schoolboeken te verbeteren. Vanaf de jaren negentig hebben het ‘EUSTORY-project’ van de *Körber-Stiftung* en de Europese Geschiedenislerarenvereniging *Euroclio* zich ingespannen om discriminatie ten opzichte van minderheden te verwijderen uit schoolboeken, om zodoende bij te dragen aan de stabilisatie van post-conflictgebieden op de Balkan.²⁷

1.2 Typen schoolboekonderzoek

Naast deze ‘internationaal-vergelijkende’ tak van het schoolboekonderzoek - gericht op het vinden en verwijderen van (extreem) nationalistische en negatieve stereotyperingen, daarbij aangestuurd door internationale instituten - worden er tevens binnen de *nationale* context schoolboeken kritisch onderzocht. Volgens Klessmann kunnen er vijf typen schoolboekonderzoek onderscheiden worden:

- 1) Het herzien van schoolboeken met het doel de internationaal aanwezige conflictstof uit de weg te ruimen (de internationaal-vergelijkende tak).
- 2) Een op het eigen kind en maatschappij gerichte schoolboekanalyse die ten doel heeft tot uitgangspunten te komen voor een op democratie gerichte opvoeding en voor politiek engagement.
- 3) Agressief-apologetische analyse, die vooral zelfverdediging als doel heeft en wel door het aantonen van de ondeugdelijkheid van de schoolboeken van de andere zijde.

²⁶ De Keyser, ‘Schoolboekenhistoriografie, een verkenning’, 339.

²⁷ Even-Zohar, ‘Wereldgeschiedenis in het Onderwijs’, 11.

- 4) Analyse van schoolboeken als bron voor reconstructie van de geest van de tijd en het geschiedbeeld van bepaalde perioden.
- 5) Onderzoeken die beoordelen op algemene kwaliteit en kijken of de boeken politiek en didactisch in overeenstemming zijn met de uitgevaardigde leerplannen en richtlijnen.²⁸

Deze studie schaart zich onder het vierde type van Klessman, waardoor de overige typen buiten ons aandachtsveld vallen. Het onderzoek naar beeldvorming in Nederlandse schoolboeken staat in de kinderschoenen, zeker in vergelijking met het buitenland. Illustratief voor deze lacune is de opmerking van Lucia Hogervorst in 2004, dat wanneer de term ‘schoolboekonderzoek’ ingetikt wordt op de internetzoekmachine Google, dit ‘geen enkel resultaat oplevert’.²⁹ Op het moment van schrijven, juni 2011, is dit aantal gestegen naar elf. Dit wijst er op dat er inmiddels enige aanzetten zijn geweest om het schoolboekonderzoek van de grond te krijgen, zij het uiterst bescheiden. Veelzeggend voor de stand van het Nederlandse onderzoek is verder dat het belangrijkste Nederlandstalige werk van de hand komt van Antoon de Baets, een Vlaming. In *De figuranten van de geschiedenis* (1994) bestudeerde de auteur uitsluitend Vlaamse schoolboeken, waardoor het niet gerekend kan worden tot het onderzoeksveld naar beeldvorming in schoolboeken binnen de Nederlandse nationale context. Desalniettemin levert de Baets op het gebied van methodologie en conceptualisering een belangrijke bijdrage aan de vorming van het Nederlandse onderzoeksveld.³⁰

Naast een aantal kleinschalige gelegenheidspublicaties naar bijvoorbeeld slavernij en vrouwengeschiedenis en socialistisch getinte onderzoeken zoals *Kazerne, kerk en kapitaal. Indoktrinatie in ons geschiedenisonderwijs* (Nijmegen, 1973), kennen we in

²⁸ Klessmann, ‘De methodiek van vergelijkende schoolboekanalyses’, 33.

²⁹ L. Hogervorst, ‘Van etnocentrisme naar cultuurrelativisme? Over de historische beeldvorming van het Nederlands koloniaal verleden in de geschiedenisboekjes voor het lager- en basisonderwijs in de periode 1945-2000’ (Scriptie geschiedenis, Rotterdam 2004), 26.

³⁰ Niet alleen verrichtte De Baets pionierswerk op het gebied van Nederlandstalig schoolboekonderzoek, ook wordt zijn experimentele methodiek internationaal geprezen. Van waarde voor dit onderzoek zijn vooral de conclusies over de wisselwerking tussen schoolboek en maatschappij. Daarover meer in de volgende paragraaf.

Nederland slechts één volwaardig onderzoek naar beeldvorming in schoolboeken.³¹ Dit betreft *Tussen bewondering en verguizing. Duitsland in de Nederlandse schoolboeken, 1750-2000* (Amsterdam 2001) van André Beening. Met de structuur van deze studie levert Beening een verdere bijdrage aan de vorming van een Nederlands onderzoeksveld.³² Na deze publicatie is de kogel enigszins door de kerk. Er is de laatste jaren dan ook een toegenomen academische belangstelling waarneembaar voor het schoolboekonderzoek binnen de nationale landsgrenzen. Dit heeft echter op de korte termijn (nog) niet geleid tot nieuwe publicaties; het onderzoek weet het niveau van doctoraal/masterscriptie vooralsnog niet te ontstijgen.³³ Wat verder opvalt aan de toegenomen academische interesse voor beeldvorming in schoolboeken is dat deze activiteiten zich concentreren rond de Erasmus Universiteit te Rotterdam, waar al enige tijd onderzoek verricht wordt naar historische cultuur. Sinds 2006 zijn deze academische inspanningen geïnstitutionaliseerd in het *Centrum voor Historische Cultuur* (CHC) onder leiding van prof. Maria Grever. Het instituut bezit een voortreffelijke collectie schoolboeken, de *Historisch Didactische Collectie* (HDC) en werkt samen met het Onderwijsmuseum in Rotterdam.

Deze scriptie kan gezien worden als een poging om (onafhankelijk van het *Centrum voor Historische Cultuur*) een bijdrage te leveren aan de vorming van een onderzoeksveld naar beeldvorming in Nederlandse schoolboeken. Om dit te bereiken zal

³¹ Met deze ‘kleinschalige onderzoeken’ refereer ik aan de volgende publicaties: M. Cornelis en A. van Oostrom, *Vrouwen, een vergeten geschiedenis in de schoolboeken. Een analyse van de huidige praktijk in dertig schoolboeken en aanbevelingen voor de toekomst* (Utrecht 1990). A. Beening, ‘“Wat zegt ge van zulke helden?” De overwintering op Nova Zembla in 19de-eeuwse schoolboeken.’, *Spiegel Historiae*, 31 (1996), 408-413. L. Hogervorst, ‘Is de slaaf slecht bedeed in het onderwijs? Een onderzoek naar beeldvorming rond slavernij in de naoorlogse Nederlandse geschiedenisboekjes’, *Oso. Tijdschrift voor Surinaamse taalkunde, letterkunde en geschiedenis* 25 (2006), 56-67. V.A. de la Porte, ‘Slaaf en meester: een gedeelde geschiedenis? Onderzoek naar slavernij in schoolboeken’, *Kleio* (2009).

³² Beening laat ieder hoofdstuk beginnen met een verhandeling over de maatschappij en de ontwikkeling van het (geschiedenis)onderwijs. Voor de structuur van mijn scriptie ben ik om deze reden schatplichtig aan De Baets en Beening.

³³ Deze Rotterdamse scripties betreffen o.m. J.K.A. Knoppen, ‘Voorbij kolchozen en sovchozen. Beeldvorming over de Sovjet-Unie in Nederlandse geschiedenismethodes 1920-2000’ (Scriptie geschiedenis, Rotterdam 2005). B. Janssens, ‘Canon in perspectief. Vijftig jaar Nederlandse geschiedenis op de H.B.S.’ (Scriptie geschiedenis, Rotterdam 2007). L. Hogervorst, ‘Van etnocentrisme naar cultuurrelativisme? Over de historische beeldvorming van het Nederlands koloniaal verleden in de geschiedenisboekjes voor het lager- en basisonderwijs in de periode 1945-2000’ (Scriptie geschiedenis, Rotterdam 2004).

ik mij in het vervolg van dit hoofdstuk richten op het fenomeen waar het allemaal om draait: het schoolboek.

1.3 Het schoolboek

Dit onderzoek past dus in een traditie van studies over beeldvorming in schoolboeken, onderzoeken waarbij de *Zeitgeist* om de hoek komt kijken. Historici hebben doorgaans moeite met deze ‘tijdsgeest’, die in de regel ervaren wordt als vluchtig en ongrijpbaar. Dat schoolboeken de potentie hebben om iets zo abstract als de tijdsgeest bloot te leggen, doet het vermoeden rijzen dat het hier om een bijzonder soort bron gaat. Ook het werk van het *Georg-Eckert-Institut* berust op het axioma, dat leerboeken een reële band met het collectieve geheugen hebben.

Hoewel de sterke invloed van schoolboeken niet ontkend kan worden, moeten we ons ook realiseren dat het schoolboek niet de enige factor is die ons wereldbeeld beïnvloedt. Volgens Antoon de Baets bestaat er een veelheid aan factoren die bovendien onderling op elkaar inspelen. Om enige ordening te scheppen in deze ‘duiventil van mogelijkheden’, komt De Baets met twee basisgegevens uit de sociale psychologie. Ten eerste stelt De Baets dat opinies zeer stabiel en resistent blijken te zijn tegen verandering, een voortdurend wisselend mens- en wereldbeeld zou de maatschappelijke oriëntatie immers ernstig bemoeilijken. Ten tweede stelt De Baets dat opinies in grote mate door interacties tussen personen en groepen gevormd worden, persoonlijke invloeden prevaleren volgens de Baets dus boven niet-persoonlijke invloeden, zoals (school)boeken.³⁴ Deze simpele optelsom leert ons dat mensen vooral naar andere mensen luisteren - al dan niet in hun directe omgeving - en dat de opinies die uit deze interactie gevormd worden bijzonder hardnekkig zijn. Dit lijkt mij een belangrijke nuancering in een onderzoeksveld waar aan schoolboeken een bijna bovennatuurlijke zeggingskracht toegedicht wordt.

Een onderzoeker van het *Georg-Eckert-Institut* zou hier echter weer tegen in kunnen brengen, dat het schoolboek weliswaar niet tot de persoonlijke invloedssfeer

³⁴ De Baets, *De figuranten van de geschiedenis*, 18.

behoort, maar dat de docent hier wel degelijk toe behoort. Hij zou vervolgens kunnen stellen dat de meeste docenten op de methode ‘leunen’: het lesprogramma wordt immers vorm gegeven met het leerleesboek in de hand, of in ieder geval in het achterhoofd. Er valt weinig af te dingen aan deze redenering, al moet gezegd worden dat ook het betoog van de docent zelf een belangrijke variabele is in dit verhaal – zeker in de eerste twee onderzochte periodes, waar leervormen als samenwerkend leren en zelfwerkzaamheid nauwelijks gebruikt werden.³⁵ Kortom, het schoolboek is een belangrijke factor in de vorming van het wereldbeeld van de leerling - en daarmee op de maatschappij als geheel. De docent fungeert hierbij als ‘programmeur’ en speelt zowel een actieve als passieve rol.

Naast het schoolboek en de docent is er nog een derde variabele: de auteur van het schoolboek. Als we concluderen dat het schoolboek een belangrijke invloed uitoefent op de maatschappij, dan kan verondersteld worden dat de mensen achter de schoolboeken een evenredig grote invloed hebben. Dit vraagt om een nadere bestudering van de wijze waarop schoolboeken in de onderzochte periode tot stand komen.

1.4 Hoe komt een schoolboek tot stand?

De informatie in de literatuur over het productieproces van schoolboeken is zeer schaars.³⁶ Op basis van eigen onderzoek, aangevuld met *Schoolboeken tussen uitgeverij, onderwijs en overheid* (1988) van Jan de Groot ben ik tot de conclusie gekomen dat er twee scherpe momenten van discontinuïteit aanwijsbaar zijn in de wijze waarop schoolboeken tot stand komen. Deze liggen rond de pacificatie van 1917 en de Mammoetwet van 1968. Hierdoor is de geschiedenis van het schoolboek onder te verdelen in drie ‘tijdvakken’ – die min of meer parallel lopen met de drie onderzoeksperiodes van deze scriptie.

Het eerste tijdvak begint met de institutionalisering van het (lager) onderwijs en loopt tot de pacificatie van 1917, waarmee er een einde kwam aan de schoolstrijd. Het productieproces van een schoolboek was in deze periode simpel: één of twee individuele

³⁵ J.G. Toebe, ‘Van een leervak naar een denk- en doevak. Een bijdrage tot de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs’, *Kleio* 17 (1976), 209.

³⁶ Voor deze paragraaf leun ik sterk op het werk van Jan de Groot, ex-directeur van een grote educatieve uitgever. J. de Groot, *Schoolboeken tussen uitgeverij, onderwijs en overheid* (Groningen, 1988).

auteurs schreven een manuscript, zij stuurden dit op naar een uitgever en als deze 'er wat in zag' dan liet hij het zonder veel redactionele ingrepen drukken. De auteurs waren nagenoeg zonder uitzondering zelf als docent werkzaam in het onderwijs. Niet zelden werd een schoolboek 'uit nood geboren', doordat een docent in de praktijk tekortkomingen tegenkwam bij de bestaande schoolboeken. De docent kon van mening zijn 'het beter te kunnen'. Ook kon een auteur financiële motivaties gehad hebben: schoolboeken waren immers het meest gelezen type boek (en zijn dat nog steeds) en daar kon aardig wat geld aan verdiend worden. Vanaf het midden van de negentiende eeuw lijkt de markt voor geschiedenisboekjes voor het lager onderwijs zeer dynamisch en competitief: de diversiteit aan methodes was groot en het aantal drukken laag.

Dit veranderde met de pacificatie van 1917, die een grote toename van het aantal bijzondere scholen als gevolg had. Hierdoor verschenen er ook steeds meer methodes die specifiek gericht waren op een bepaalde levensbeschouwelijke stroming. Deze specialisering lijkt een stagnatie in de markt voor geschiedenisboekjes teweeg gebracht te hebben. Vanaf 1920 is een scherpe stijging waarneembaar in het gemiddeld aantal (her)drukken en een concentratie van het aantal schoolboekauteurs. Vermoedelijk kozen scholen een bepaalde methode die aansloot bij het schoolprofiel en bij tevredenheid was er geen reden om van methode te veranderen, mits deze om de zoveel tijd een *update* kreeg. Het gevolg hiervan was dat een aanzienlijk deel van de stabiele markt werd bediend door een relatief klein aantal methodes. Hierbij moet bijvoorbeeld gedacht worden aan de boekjes van M.G. de Boer, J.W. Pik en E. Rijpma.

Ontzuiling en Mammoetwet leidden eind jaren zestig tot een tweede breuk in de geschiedenis van het schoolboek. Jan de Groot legt uit dat de uitgeverij sinds de jaren zestig een allesoverheersende invloed heeft bemachtigd op de inhoud van schoolboeken.³⁷ Deze ontwikkeling heeft plaatsgevonden in wisselwerking met een vergaande commercialisering en professionalisering van de uitgevers. Zo hebben uitgeverijen marktdeskundigen in dienst, die de marktvraag onderzoeken en concurrentie-analyses maken. De ontwikkeling van het schoolboek wordt uitgevoerd door een wisselend redactieteam, die vastomlijnde opdrachten uitvoert. Ook de overheid heeft na de Mammoetwet een andere rol: sinds de jaren zestig heeft de overheid meer en meer het

³⁷ Ibidem, 105.

voortouw genomen om ontwikkelingen in het onderwijs op gang te brengen, zodat in de loop der jaren de overheidsbemoeienis met het onderwijs sterk is toegenomen en constructiever is geworden. Zoals De Groot het uitdrukt: ‘de overheid is zich gaan bezighouden met het uitdenken, kanaliseren, coördineren, en ondersteunen van onderwijsinnovaties’.³⁸ Deze veranderde rol van de overheid is volgens De Groot het gevolg van ‘de integratie van de onderwijsagenda in het totale overheidsbeleid’.³⁹ Een recent voorbeeld hiervan is het werk van de commissie-Van Oostrum (2006), aangestuurd vanuit de politiek en resulterend in de verplichte integratie van de ‘vijftig vensters op het verleden’ in het geschiedenisonderwijs.

Resumerend is het lastig om te ontsnappen aan een zeker gevoel van romantiek als men de wijze waarop een schoolboek vóór de Mammoetwet tot stand kwam vergelijkt met het productieproces hierna. De dominante rol van het individu heeft plaats gemaakt voor overheid en commercie. Toch moeten we niet vergeten dat auteur, uitgever en overheid niet de enige factoren zijn die de totstandkoming van een schoolboek beïnvloeden. De school kiest immers de methode. In het eerste tijdvak kozen de scholen om tal van redenen voor een bepaalde methode. Daar konden pedagogische, vakinhoudelijke en didactische redenen aan ten grondslag gelegen hebben, maar vaak was de levensbeschouwelijke uitgangspositie van de docent en de school van doorslaggevend gewicht. In de periode na de pacificatie werd de levensbeschouwelijke motivatie op veel scholen dominant in de keuze voor een bepaald schoolboek. Tegenwoordig wordt deze keuze in de meeste gevallen door een sectievergadering gedaan, die op basis van didactische argumenten voor een bepaalde methode kiezen.

³⁸ Ibidem, 61-62.

³⁹ Ibidem.

1.5 Historisch besef

Nu we weten hoe het schoolboek tot stand is gekomen en welke factoren hier invloed op hebben uitgeoefend, gaat het vervolg van dit hoofdstuk over de relatie tussen het schoolboek en vormen van ‘historisch besef’. Zoals uit de inleiding blijkt, doel ik met historisch besef op het bewustzijn van de historiciteit van onszelf en onze omgeving.⁴⁰ Een fraaie illustratie hierbij zijn de woorden van Johan Huizinga, die in 1950 stelde: ‘Geschiedenis is de geestelijke vorm, waarin een cultuur zich rekenschap geeft van haar verleden’.⁴¹ Hiermee belanden we bij de zogenoemde *memory studies*: studies naar de wijze waarop individuen, groepen en naties zich verhouden tot het verleden.⁴² Dit is een onderzoeksgebied dat zich in de laatste jaren stormachtig heeft ontwikkeld.⁴³ In deze paragraaf komen de theoretische concepten uit deze *memory studies* aan bod die relevant zijn voor deze studie.

Er kunnen verschillende vormen van historisch besef onderscheiden worden. Het individuele geheugen is daar het meest voor de hand liggende voorbeeld van. Geheugen en herinneren zijn in essentie immers persoonsgebonden. Volgens de Duitse cultuurwetenschapper Aleida Assmann is het menselijk geheugen echter niet volledig geïsoleerd.⁴⁴ Dit komt omdat bepaalde herinneringen gekoppeld zijn aan narratieve of visuele beelden, waardoor ze gedeeld kunnen worden met anderen. Verhalen en anekdotes die mensen via de tweede hand vernemen zijn onpersoonlijk. Ze komen voort uit wat Maurice Halbwachs het ‘sociale kader’ noemt. Hij doelt hierbij op de gedeelde ervaringen en praktijken die samen het ‘wij-gevoel’ vormen.⁴⁵ Deze gedeelde herinneringen kunnen mondeling uitgewisseld worden (*bottom-up*) of door middel van instituten overgedragen worden, zoals de politiek, musea en het onderwijs (*top-down*).⁴⁶

⁴⁰ M. Grever, ‘Nationale identiteit en historisch besef. De risico’s van een canon in de postmoderne samenleving’, *Tijdschrift voor geschiedenis* 2 (2006), 160-177.

⁴¹ Ibidem.

⁴² M. Grever, ‘Visualisering en collectieve herinneringen. “Volendams meisje” als icoon van de nationale identiteit’, *Tijdschrift voor geschiedenis*, 117 (2004), 207.

⁴³ N.C.F. van Sas, ‘Towards a new national history. *Lieux-de-mémoire* and other theaters of memory’ in J. Leerksen en A. Rigney e.a. (red.), *Historians and social values* (Amsterdam 2000), 169.

⁴⁴ A. Assmann, ‘Memory, individual and collective’ in: R.E. Goodin en C. Tilly e.a. *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis* (Oxford 2006), 213.

⁴⁵ A. Assmann, ‘Transformations between History and Memory’ in: *Social Research* 75 (2008), 50.

⁴⁶ Assmann, ‘Memory, individual and collective’, 213.

Vanzelfsprekend speelt geschiedenis een essentiële rol bij deze vormen van historisch besef. Men eigent zich een bepaald verleden toe, waar de groep zich mee kan identificeren. Geschiedenis wordt op deze manier omgezet in een 'collectieve herinnering' of 'collectief geheugen'.

Voor de exacte definiëring van het begrip 'collectief geheugen' volg ik Maria Grever, die in 2004 stelde dat collectieve herinneringen verwijzen naar gemeenschappelijke historische ervaringen: 'het is het materiële en immateriële erfgoed van een familie, groep, beweging of natie, gebaseerd op gedeelde (of 'aangeleerde') ervaringen die als zodanig erkend worden door de dominante groep van een gemeenschap'.⁴⁷ Uit deze definiëring volgen vier observaties die voor dit onderzoek van belang zijn.

Ten eerste: een collectief geheugen is een constructie en is dus niet voortgekomen uit een soort 'natuurlijk proces'. Hieruit volgt dat een collectief geheugen een bepaalde maatschappelijke functie heeft. Zo had het collectief geheugen van katholieke Nederlanders in de tweede helft van de negentiende eeuw een duidelijke emancipatorische functie. Ten tweede: er zijn in Nederland te allen tijde verschillende collectieve geheugens actief. Deze kunnen met elkaar conflicteren of juist raakvlakken hebben, waaruit een synthese kan ontstaan. Collectieve geheugens zijn dan ook dynamische constructies, ze veranderen niet alleen onder invloed van hun onderlinge wisselwerking, maar ook in tijd. Het collectieve geheugen van katholieke Nederlanders vandaag de dag verschilt bijvoorbeeld aanzienlijk van dat van hun geloofsgenoten eind negentiende eeuw.⁴⁸ Ten derde: volgens de definitie van Grever is er ook op nationaal niveau sprake van een collectief geheugen.

Deze nationale vorm van collectief geheugen is nauw verwant aan een derde theoretische concept: de 'nationale identiteit'. Op het eerste oog lijkt het hier niet om een vorm van historisch besef te gaan, maar om een collectief identificatieproces met de natiestaat.⁴⁹ Evenwel benadrukt Maria Grever in *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (2006), dat zij samen met Kees Ribbens schreef, de rol van het

⁴⁷ Grever, *Visualisering en collectieve herinneringen*, 212.

⁴⁸ P.G.J.M. Raedts, "'Geen essentieel bestanddeel der Nederlandsche nationaliteit". Van katholieken in Nederland tot Nederlandse katholieken', *Tijdschrift voor geschiedenis*, 120 (2007), 534-547.

⁴⁹ C. Baker, *Cultural Studies, Theory and Practice* (Londen 2000), 387. T. Nairn, *The enchanted glass. Britain and its monarchy* (Londen, 1988), 128.

gemeenschappelijk verleden in dit identificatieproces. De nationale identiteit is volgens hen ‘een tijdgebonden imago van een land, gebaseerd op bepaalde kenmerken die verbonden zijn met een (gedeeld) verleden en die verwijzen naar de toekomst’.⁵⁰ Volgens deze omschrijving wordt een belangrijk onderdeel van de nationale identiteit gevormd door het historisch besef van de natie; de manier waarop er om wordt gegaan met het gemeenschappelijke verleden. Een nationale vorm van collectief geheugen dus (over het ontstaan van de nationale identiteit in de negentiende eeuw kom ik in hoofdstuk drie uitgebreid terug).

In minder abstracte termen kan gesteld worden dat deze vormen van historisch besef niet slechts een collectief uitgedrukte vorm van nostalgie zijn, maar een essentiële maatschappelijke functie hebben. Tal van groepen hechten er immers waarde aan hun gemeenschappelijke aspecten te benadrukken. Daarbij is het verleden een voor de hand liggende keuze, omdat het (op het eerste oog) onveranderlijk en eenduidig lijkt. Bovendien is dat verleden vaak te koppelen aan heroïsche verhalen die als voorbeeld gehanteerd kunnen worden. Tal van groepen kennen dit fenomeen van gezamenlijk terugblikken op en vormgeven aan de geschiedenis. Dit noemen we collectief geheugen. Sinds de opkomst van de natiestaat in vooral de negentiende eeuw kennen naties ook een behoefte aan een gemeenschappelijk ‘vaderlands’ verleden, dat als bijzonder en gedenkwaardig werd beschouwd. Deze vaderlandse geschiedenis werd via de officiële instituten (politieke organen, onderwijs) gepropagandeerd. Het belang van de vaderlandse geschiedenis werd steeds benadrukt. Ook hier was er sprake van een maatschappelijke functie: het verbond de eigentijdse burgers met voorgaande generaties en het verbond alle hedendaagse burgers onderling. Het feit dat die historische interesse op dezelfde wijze werd ingevuld, werd beschouwd als onderdeel van datgene wat men gemeenschappelijk had: de nationale identiteit.⁵¹

Om de verhouding tussen historisch besef en de nationale identiteit verder te verduidelijken, kan het werk van de antropoloog James Wertsch erbij betrokken worden. In de bundel *Theorizing historical concieneness* geeft Wertsch een interessante visie op de relatie tussen de nationale identiteit en het gemeenschappelijke verleden. Volgens

⁵⁰ M. Grever en K. Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam 2007), 26.

⁵¹ Deze alinea is in samenwerking met Kees Ribbens tot stand gekomen.

Wertsch heeft historisch besef per definitie een verhalende, narratieve structuur.⁵² Op het niveau van het nationale collectieve geheugen ziet Wertsch een sturende rol voor de overheden van de moderne natiestaten, die deze *narratives* als officiële interpretaties van het gemeenschappelijke verleden in het leven hebben geroepen om de legitimiteit van de natiestaat te verzekeren. Ook controleren zij het gebruik van de *narratives* en bewaken ze de toegang tot alternatieve versies.⁵³ Wertsch maakt daarbij een onderscheid tussen *specific narratives* en *schematic narrative templates*. Een *specific narrative* betreft een bepaalde episode in de geschiedenis, met een vaste verhaallijn en vaste hoofdrolspelers. Deze verhalen zijn vaak terug te vinden in schoolboeken. De *narrative templates* zijn terugkerende elementen in de *specific narratives*, ‘bouwstenen’ van de nationale identiteit waaruit deze verhalen zijn opgebouwd. Een voorbeeld van zo’n *narrative template* is ‘Nederland is tolerant’.

Samengevat bestaan er naast persoonlijke herinneringen verschillende gedeelde herinneringen, of collectieve geheugens, in Nederland. Deze collectieve geheugens zijn geen essenties, maar zijn in constante wisselwerking met elkaar en veranderen in de tijd. Het collectieve geheugen op nationaal niveau, dat even dynamisch is als andere vormen van collectief geheugen, is een essentieel aspect van de nationale identiteit. In deze scriptie staat de verhouding van deze vormen van historisch besef met de *specific narrative* over Jan Pieterszoon Coen centraal. Daarbij ben ik op zoek gegaan naar de *schematic narrative templates* die leren welke eigenschappen een bepaalde groep, of de natie, zich hebben toeëigend. Door de bestudering van het *specific narrative* over Jan Pieterszoon Coen zou aangetoond kunnen worden hoe de ethiek van de maatschappij zich heeft ontwikkeld. Op deze manier komt er misschien toch iets van de *Zeitgeist* bloot te liggen.

⁵² J.V. Wertsch, ‘Specific narratives and schematic narrative templates’ in: P. Seixas e.a. (red.), *Theorizing historical consciousness* (Toronto 2004), 49-63.

⁵³ *Ibidem*, 53.

Hoofdstuk 2: Jan Pieterszoon Coen

2.1 Jeugd en carrière

Over Coens jonge jaren is weinig bekend.⁵⁴ Wel staat vast hij op 8 januari 1587 gedoopt werd als zoon van Geert Jansdochter en Pieter Willemszoon, beiden afkomstig uit het Westfriese dorp Twisk. Ergens in de jaren zeventig of tachtig van de zestiende eeuw waren zij naar Hoorn getrokken, ongetwijfeld aangetrokken door de bedrijvigheid die daar heerste. Traditioneel was de haringvisserij een vooraanstaand middel van bestaan voor veel inwoners van Hoorn. Voor het benodigde zout ter conservering werd er met de Spaanse staatsvijand gehandeld, die dit in eerste instantie oogluikend toe liet. Toen deze handel in het derde kwart van de zestiende eeuw steeds riskanter werd, begonnen Hoornse schepen rechtstreek op de ‘Soute Eylanden’ van het Caribisch gebied te varen. De geconserveerde vis werd over grote afstanden verhandeld, bijvoorbeeld in de landen aan de Oostzee. In de vijftiende en zestiende eeuw kon Hoorn om deze reden uitgroeien tot een belangrijk knooppunt in de Oostzeehandel. De haven lag vol schepen met hout, huiden en vooral graan uit Scandinavië en de Baltische landen.

Het is daarom weinig verwonderlijk dat er een carrière in de handel lonkte voor de jonge Jan Pieterszoon Coen. Op advies van bevriende Vlamingen vertrok hij dan ook op dertienjarige leeftijd per schip naar Italië om ‘stage te lopen’ in het kantoor van Justus Pescatore (Joost de Visser) in Rome, een voornaam koopman. In zijn zesjarige verblijf aldaar leerde Coen onder meer de kunst van het dubbele boekhouden en maakte hij zich diverse talen meester. Ook zijn verschillende biografen van mening dat Coens rechtlijnige, onbuigzame karakter voor een belangrijk deel gevormd is door zijn ervaringen in het Rome van de Contrareformatie.⁵⁵ De uitvloeisels van de uitbundige religieuze festiviteiten zouden bij hem een diepe afkeer van het gewone volk, met zijn

⁵⁴ Over Coen is de laatste vijfenzeftig jaar (!) opvallend weinig geschreven. Een moderne wetenschappelijke biografie ontbreekt zelfs in zijn geheel. De enige zelfstandige contemporaine publicatie die geheel aan Coen geweid is, betreft R. Spruit, J.P. Coen. *Dagen en daden in dienst van de VOC* (Houten, 1987). Verder zijn er sporadisch enkele artikelen verschenen die Coen als (deel)onderwerp behandelen. Een voorbeeld daarvan is J. van Goor, ‘Sara Specx en de reputatie van Jan Pieterszoon Coen’ in: M. Bloembergen e.a., *Het koloniale beschavingsoffensief. Wegen naar het nieuwe Indië 1850-1950* (Leiden, 2009), 143-168. Dezelfde auteur is thans bezig aan een biografie over Coen, die in 2012 of 2013 zal moeten verschijnen.

⁵⁵ J.C.H. de Pater, *Jan Pieterszoon Coen en Indië in zijn tijd* (Den Haag 1952), 5. J. Romein en A. Romein, *Erflaters van onze beschaving. Nederlandse gestalten uit zes eeuwen* (Amsterdam 1938), 73.

bedenklijke zeden, gekweekt hebben. Ook de allesoverheersende corruptie rond de katholieke kerk zouden op de jonge Coen een blijvende indruk achtergelaten hebben over het (dis)functioneren van machtsinstellingen.

Na terugkomst in Hoorn was er veel veranderd. De VOC was opgericht en vanuit Hoorn vertrokken jaarlijks schepen naar de Oost om te delen in de spectaculaire winsten die gemaakt konden worden in de specerijenhandel. Zo vertrok in december 1607, terwijl de Staatse en Spaanse diplomaten een wapenstilstand aan het smeden waren, een VOC-vloot van dertien schepen onder leiding van admiraal Pieter Verhoeff vanaf Texel. Het doel van de onderneming was om het alleenrecht te verkrijgen op de handel in nootmuskaat en foelie op Banda en van kruidnagels op de Molukken. De pas twintigjarige Coen deed op een schip uit Hoorn dienst als onderkoopman. Zijn boekhoudkundige vaardigheden, opgedaan in Rome, waren vrij zeldzaam en gaven hem een functie die te vergelijken is met de moderne *chief of financial offices*. De onderneming was bijna vier jaar bezig om deze wel erg ambitieus geformuleerde missie uit te voeren. Onderweg werd de onderneming geplaagd door vele tegenslagen. De belangrijkste daarvan was de mislukking van de doelstellingen op Banda, waar admiraal Verhoeff het leven liet in een hinderlaag van vijandige Bandanezen. De meeste biografen zijn het er over eens dat Coen aan deze episode een haat tegen de Bandanezen heeft overgehouden.⁵⁶

Bij terugkomst had Coen naam gemaakt bij de Heren XVII als een bekwaam dienaar. Zo schreef Gouverneur-Generaal Pieter Both over Coen ‘...een eerlijck ende godvreesent jonckman, seer modest van leven, zedig ende van goeder aert, geen dronkaert, niet hoovaerdig, seer bekwaam in den raed, in’t stuck van coopmanschap ende het boeckhouden hem wel verstaende’.⁵⁷ Both liet niet na de zeldzame boekhoudkundige kwaliteiten van Coen te roemen. De jonge Hoornaar wist in de jaren die volgden dan ook snel te stijgen in de hiërarchie van de compagnie. Zo voerde Coen voor zijn tweede reis in 1612 als opperkoopman het bevel over twee Amsterdamse schepen. Een jaar na zijn aankomst in de Oost werd Coen benoemd tot directeur-generaal, feitelijk de tweede man

⁵⁶ Spruit, J. P. Coen. *Dagen en daden in dienst van de VOC*, 41. Tulkens, Jan Pieterszoon Coen. *De bedwinger van Indië* (Kampen, 2007), 62-6. Jan en Annie Romein, *Erflaters van onze beschaving. Nederlandse gestalten uit zes eeuwen* (Amsterdam 1938), 74-75.

⁵⁷ J.J. Doodkorte, C.G. van Grevenbroek en J.H. Werkman, *De roep der historie* (Tweede druk, Utrecht, 1931), 240.

onder de gouverneur-generaal. Coen viel op als kundig boekhouder en jurist, rechtlijnig en bovendien in staat om hard op te treden als de situatie dat verlangde. In zijn uitvoerige berichtgeving aan de Heren XVII schroomde hij niet kanttekeningen te plaatsen bij het beleid en zijn mening te geven over de te volgen koers. Door deze eigenschappen groeide hij in afzienbare tijd uit tot de spil van de Nederlandse aanwezigheid in de Oost. Zijn benoeming tot gouverneur-generaal (1617) kan dan ook gezien worden als een formalisering van de bestaande machtsverhoudingen.

2.2 Coen als bestuurder

Toen Coen in 1613 aankwam op Bantam was er allerminst sprake van een stevig gefundeerde basis waarop de VOC haar handelsimperium kon uitbouwen. De VOC bezat weliswaar een aantal factorijen en forten, maar deze konden slechts met veel moeite in stand gehouden worden. Met name de Engelsen boden stevige concurrentie en ook de inlandse vorsten lagen dikwijls dwars. Coen ergerde zich aan het korte termijn-denken van de Heren XVII, die volgens hem alleen dachten aan rijke retouren en snelle winsten. Om continuïteit te bewerkstelligen volgde Coen de lijn van zijn voorgangers. Deze rustte op twee pijlers: het komen tot een monopoliepositie op de specerijeneilanden (de Molukken) en het vestigen van een rendez-vousplaats waar de handelsactiviteiten van de VOC zich konden concentreren.⁵⁸ Wat het laatste betreft was het de keuze tussen Bantam en Jakatra. De factorij op Bantam die Coen in 1613 aantrof was afgebrand, compagniedienaren waren gedood en de administratie was verwaarloosd. Coen redeneerde daarom dat de rendez-vousplaats niet in Bantam, maar in het nabijgelegen Jakarta moest komen te liggen. Toen Coen in 1619 besloot de factorij aldaar te versterken, resulteerde dit in een oorlog met de lokale vorst en de Engelsen. Het fort werd belegerd en Coen vertrok naar de Molukken om hulp te halen. Toen hij maanden later terugkeerde was van een gewapend conflict nauwelijks sprake geweest. Toch achtte hij het noodzakelijk om duizend man aan land te zetten en met wapperende vaandels op te trekken naar Jakatra. Zonder slag of stoot werd de stad ingenomen en verbrand, waarna

⁵⁸ Spruit, J. P. Coen. *Dagen en daden in dienst van de VOC*, 43.

de Engelsen vluchtten. Op de puinhopen verrees al snel een nieuwe stad, die de naam Batavia kreeg, ondanks dat Coen de stad liever naar zijn geboorteplaats Nieuw-Hoorn had willen vernoemen.

In de ambitie van Coen om ook de eerste pijler van het beleid te verwezenlijken, het behalen van een monopoliepositie op de specerijeneilanden, bleken de Engelsen wederom een obstakel te zijn. Hoewel Coen een uitstekend jurist was en had kunnen weten dat de VOC geen juridische basis had voor haar overzeese bezittingen in de Indische archipel, was het Coen een raadsel waar de Engelsen de brutaliteit vandaan haalden om in de Oost te komen handelen. Coen probeerde het de Engelsen waar dan ook in de archipel onmogelijk te maken om vaste voet aan wal te krijgen. Toen de Staten-Generaal met het aflopen van het twaalfjarig bestand in 1620 met de Engelsen een overeenkomst sloten, waarbij de Engelsen aanspraak konden maken op de helft van de inkomsten in de specerijenhandel, dreef dit Coen tot razernij. Hoewel hij de reputatie en het aanzien genoot van een Oosterse vorst, was hij in naam slechts een dienaar van de VOC. Hij had zich te voegen naar de wensen van de bewindhebbers in Amsterdam. Coen zocht in de jaren die volgden de uiterste marges van het toelaatbare op om het de Engelsen zo lastig mogelijk te maken – en ging hier dikwijls overheen. De spanning bereikte een hoogtepunt met de zogenaamde Ambonse Moord in 1623, waarbij tien Engelsen na foltering onthoofd werden door de Nederlanders. Dit gebeurde overigens toen Coen reeds in patria terug was, al hielden de Engelsen hem lange tijd persoonlijk verantwoordelijk voor de *Amboyna Massacre*.

Coen zag er nauwgezet op toe dat het monopolie van de VOC op de handel in de Oost gehandhaafd werd. Zo ondervond ook de koopman Isaac le Marie. In een poging het monopolie van de compagnie (letterlijk) te omzeilen stuurde hij zijn zoon Jacob met twee Hoornse schepen erop uit om te probeerden een route te vinden naar het ‘Zuidland’ (Australië) via de Stille Oceaan. De onderneming slaagde wonderwel en op 17 september 1616 werd Le Marie allerhartelijkst ontvangen op Ternate door gouverneur-generaal Reael. Met saluutschoten werd er afscheid genomen toen zij doorzeilden naar Jakatra, waar hen echter een geheel andere ontvangst wachtte. De Heren XVII hadden Coen per brief op de hoogte gesteld van de komst van schepen uit Hoorn die het monopolie van de compagnie probeerden te ontduiken. Coen liet daarop het schip ‘De Eendracht’ en alle

goederen in beslag nemen. Le Marie werd naar Holland teruggestuurd, waarmee zijn reis om de wereld compleet zou zijn geweest, ware het niet dat hij onderweg het leven liet.

Voor de Heren XVII leek niets de normen van het fatsoen te overschrijden om het alleenrecht op kruidnagel in de Molukken en de muskaatbomen van de Banda- eilanden in handen te krijgen. In een brief aan Coen stelden de bewindvoerders voor om Banda ‘te vermeersteren, de principalen uit te doen roeien ende te verjagen ende het land liever met heidenen wederom te doen publeren’.⁵⁹ Ook commandeur Hendrik Brouwer stelde in een brief uit 1611 dat ‘lichtelycker ende met minder peryckel sall connen geschieden dan hun vaste nesten te overweldighen’.⁶⁰ Omdat deze kostbare producten alleen hier groeiden, waren vooral de Bandanezen in de loop der jaren gewend geraakt om hun gezochte muskaatnoten aan verschillende partijen aan te bieden. Ze waren afhankelijk van deze ruilhandel, want op hun eilanden groeide veel te weinig om in leven te blijven. De Bandanezen voelden er vanzelfsprekend niets voor om uitsluitend met de VOC te handelen. Toen Coen vernam dat de Bandanezen hun noten heimelijk aan de Engelsen verkochten, besloot hij in te grijpen. Een strafexpeditie van duizend VOC soldaten en tachtig Japanse huurlingen voer op Banda om hen aan het contract te houden, desnoods met geweld. Na machinaties van Engelse zijde, een mislukte onderhandelingspoging en een verijdelde hinderlaag van de Bandanezen greep Coen naar de wapens.

Wat er hierna precies gebeurde en hoeveel slachtoffers er daarbij zijn gevallen is het onderwerp van debat. Ruud Spruit verkondigt het algemeen bekende beeld:

Mannen, vrouwen en kinderen werden gedood, dorpen platgebrand en schepen stukgeslagen. Honderden Bandanezen werden in de ruimen van de VOC-schepen opgesloten om als slaven naar Batavia vervoerd te worden. De stamhoofden werden ter dood veroordeeld en door de Japanse huurlingen onthoofd. Hun hoofden werden op bamboespiesen gestoken. De overgebleven eilandbewoners vluchtten de bergen in, waar zij volgens de bekende lezingen omkwamen van de honger en de kou. Banda was onderworpen. Na deze ontvolking werden de eilanden opnieuw gekoloniseerd door compagniedienaren (zogenoemde ‘perkeniers’) en aangevoerde slaven.⁶¹

⁵⁹ <http://www.vocsite.nl/geschiedenis/handelsposten/banda.html>

⁶⁰ Romein, *Erflaters van onze beschaving*, 274.

⁶¹ Spruit, *J.P. Coen*, 71-72.

Deze gang van zaken, die in de meeste literatuur terug te vinden is, wordt door een aantal historici van belangrijke kanttekeningen voorzien. Zo wijst Lucas Kiers in 1943 op het zeventiende-eeuwse recht. Coen zou zich binnen de juridisch toegestane kaders gemanoeuvreerd hebben.⁶² C. Gerretson, die Kiers veelvuldig citeert, voegt daar aan toe dat het beeld van de ‘conqueste’ in hoge mate bepaald is door de ‘misprijste’ en ‘ondeskundige’ getuigenissen van een compagnie-dienaar.⁶³ Coens beleid was juist ‘ronduit voorbeeldig’.⁶⁴ Niet alleen hield Coen zich volgens Gerretson aan de afspraken, hij bleek over een ‘volmaakte zelfbeheersing’ te beschikken, terwijl zijn geduld continu op de proef gesteld werd door de verraderlijke Bandanezen.⁶⁵ Een belangrijk argument dat Gerretson aandraagt is dat Coen zijn eigen manschappen onder een strenge tucht plaatste:

Zenuwachtigheid en bandeloosheid in de eigen rangen worden onderdrukt; geen stap wordt gedaan aler hij nodig is; geen dwang wordt gebruikt, eer vast staat, dat vrijwillige nakoming der voorwaarden niet te verkrijgen is; geen grooter geweld wordt aangewend, dan de te overwinnen weerstand vereischt. Het gestelde doel wordt met de geringst-mogelijke middelen in den kortst-mogelijken tijd bereikt.⁶⁶

De visie van Gerretson is interessant. Zelf geeft Gerretson aan: ‘heeft men Coens daden, in stede van met het licht van zijn tijd, niet te veel met dat van den tijd der beoordeelaars bestraald?’⁶⁷ Het merendeel van de biografen, waaronder Ruud Spruit, lijkt inderdaad vervuld te zijn van een contemporaine afkeer van geweld. Weinig commentatoren lijken de moeite genomen te hebben om zich de zeventiende-eeuwse context aan te leren. Kiers en Gerretson geven overtuigend aan dat Coen binnen de marges van het recht bleef. Het komt op mij over als een belangrijke nuancering in het beeld over Coen, waarbij men elkaar veelvuldig nageschreven lijkt te hebben. Daarvan getuigt onder meer de vaak aangehaalde anekdote dat grote groepen Bandanezen de bergen gevlucht in zouden zijn, waar ze om zouden zijn gekomen van de honger en de kou. Saillant detail: het hoogste punt op de zeven Banda-eilanden is Banda Api, een vulkaan van 640 meter. Bergachtig

⁶² L. Kiers, *Coen op Banda. De conquiste getoetst aan het recht van den tijd* (Utrecht 1943), 96.

⁶³ C. Gerretson, *Coens eerherstel* (Amsterdam 1944), 43.

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵ Ibidem.

⁶⁶ Ibidem, 43.

⁶⁷ Ibidem, 4.

kan de archipel dus niet genoemd worden. De eilanden liggen bovendien op de evenaar, dus koud kan het er evenmin geweest zijn. Het verhaal is ook nergens in Coens eigen verslag van de conquiste terug te vinden.⁶⁸ Toch komt de anekdote vrijwel altijd terug in de literatuur over Coen.

2.3 Terugkeer en visie

Met of zonder onbillijke excessen, Banda was onderworpen. De Heren XVII hadden hun doelen bereikt en het was voor Coen tijd om terug te keren naar patria om zijn verdiensten om te zetten in fortuin en maatschappelijke status. Na terugkomst namen de Heren XVII (toch enigszins hypocriet) publiekelijk afstand van de strafexpeditie naar Banda. De waardering voor zijn verdiensten won het echter van de calvinistische moraal, want Coen werd toch vooral met ontzag ontvangen. Van de Heren XVII ontving hij geschenken, alsmede een klein fortuin aan salaris en nabetalingen. Bovendien werd hij benoemd tot hoofd van de kamer van de VOC in Hoorn. Tijdens zijn verblijf in Holland trouwde Coen met Eva Ment, dochter uit een Amsterdams regentengeslacht, waardoor hij zijn entree maakte in regentenkringen. Trots liet hij zich portretteren als gewichtig patriciër (zie bijlage, figuur 4).

Tegenslag was er in die periode ook, gepersonifieerd door Laurens Reael, zijn voorganger als gouverneur-generaal. In de loop der jaren had Coen een eigen visie ontwikkeld over de toekomst van de VOC in de Oost. Hij zag met lede ogen aan hoe de VOC rekruteerde uit de onderste lagen van de Hollandse samenleving, ‘vele banaude ende benoodichde herten’ die volgens Coen het moreel van de natie geen goed deden.⁶⁹ Onder zijn bevel lag de discipline desondanks beduidend hoger dan onder zijn voorgangers (als ook onder zijn latere opvolgers), wat voortkwam uit de strikte naleving van de strafmaatregelen onder Coens bevel. Coen vond dat er eerlijke, godvrezende lieden moesten komen, op wie er een deugdzame, christelijke samenleving in de Oost gesticht kon worden.⁷⁰ Hij was van mening dat om de kolonie levensvatbaar te houden,

⁶⁸ H.T. Colenbrander, W.T. Coolhaas, *Jan Pieterszoon Coen. Bescheiden omtrent zijn verblijf in Indië* (Den Haag, 1919), 623-633.

⁶⁹ L.P. van Putten, *Gouverneurs-generaal van Nederlands-Indië. Deel 1: Ambitie en onvermogen* (Rotterdam 2002), 50.

⁷⁰ De Pater, *J.P. Coen en Indië in zijn tijd*, 20-21.

de VOC het haar dienaren moest toestaan om op eigen gelegenheid handel te drijven. Zo kon ook de enorme corruptie aangepakt worden, die de compagnie intern verzwakte. Reael was het fundamenteel met deze ideeën oneens en werd daarbij gesteund door de aandeelhouders, die vooral op korte termijn rendement wilden zien. Coen zag zijn visie op de toekomst van Indië stuk lopen op het type kortzichtigheid waar hij zijn hele carrière tegen ageerde. Volgens Annie Romein zou hij nadien een ander persoon zijn, verbeterd, zo mogelijk nog killer en afstandelijker dan voorheen.⁷¹

Het leven in patria beviel Coen dus allerminst. Holland en zijn woonplaats Hoorn waren te klein voor hem geworden, of zijn ambities waren inmiddels te groot. Bovendien was hij de kou niet meer gewend en raakte hij zo ziek dat zijn huwelijk uitgesteld moest worden. Hoe het ook zij, na zijn herstel onderzochten de Heren XVII de mogelijkheid om de kundige voormalig-bewindvoerder terug te sturen naar de Oost. Dit werd hem echter belet door de Engelsen, die er alles aan gelegen waren hun aartsvijand uit de Indische archipel te weren. De Ambonse Moord verschaftte het nodige politieke schandaal om hun eisen kracht bij te zetten. De Staten-Generaal achtten het in het licht van de internationale verhoudingen niet verstandig om Coen op de korte termijn terug te sturen naar Batavia. Coen moest daarom tot maart 1627 wachten op zijn verlangde terugkeer. Toen dit moment eindelijk aangebroken was, vertrok hij met zijn gezin in het diepste geheim met de vloot naar Indië. De bemanning zou pas voor de kust van Afrika de vermaarde commandant te zien krijgen.

2.4 Tweede termijn

Terug in Batavia trof Coen tot zijn tevredenheid een stad aan die stevig was uitgebreid sinds zijn vertrek. Coen nam direct zijn positie als gouverneur-generaal weer in, waarbij ‘interim’ landvoogd Pieter de Carpentier bedankt werd voor zijn diensten en met de retourvloot naar patria terugkeerde. Tijdens zijn afwezigheid waren de politieke spanningen met (en tussen) de lokale vorsten van Bantam en Mataram behoorlijk toegenomen. Mataram was een groot inlands rijk, waarmee de Hollanders voorheen op

⁷¹ Romein, *Erflaters van onze beschaving*, 278.

vreedzame voet gestaan hadden. Toen de Soesoehoenan, sultan van Mataram, een jaar na Coens terugkeer zijn oog liet vallen op Bantam, waarmee geheel Java (met uitzondering van Batavia) in zijn bezit zou vallen, was een gewapend conflict niet meer te voorkomen. Argwaan en machinaties van beide zijden leidden tot het onvermijdelijke uitbreken van vijandigheden. In 1628 werd Batavia voor de eerste keer belegerd. Na een aantal aanvallen afgeslagen te hebben, waagde Coen een geslaagde uitval, waardoor het vijandige leger op de vlucht sloeg. Een jaar later bekende een gezant van Mataram na foltering dat er een nieuw leger van naar schatting 100,000 man in aantocht was, ditmaal met krijgsolifanten en bewapend met kannonnen - nota bene een jaar eerder geschonken door de VOC. Men kwam er verder achter dat de Soesoehoenan op verschillende plaatsen langs de kust grote voorraden rijst had opgeslagen voor zijn oprukkende leger. Coen, die zich in deze jaren ontpopte als begaafd krijgsheer, begreep het strategisch belang en liet de voorraden vernietigen. Tijdens het beleg dat volgde, ging Coens gezondheid plotseling sterk achteruit. In de nacht van 20 op 21 september 1628 verergerde de situatie en kwam Coen onverhoeds te overlijden. Enkele dagen na zijn dood brak het hongerlijdende en gedemoraliseerde leger van Mataram het beleg af. Batavia was behouden, maar gouverneur-generaal Jan Pieterszoon Coen was overleden.⁷²

Vlak voor zijn dood deed zich in de privésfeer nog een incident voor, dat voor de gouverneur-generaal van minstens zo groot belang geweest moet zijn als het beleg van zijn stad. In huize Coen woonde in deze tijd een twaalfjarig meisje genaamd Sara Specx, de dochter van compagniedienaar Jacques Specx en een Japanse geisha. Specx, deelgenoot van de expeditie naar Indië in 1607 en sindsdien een goede kennis van Coen, had zijn dochttertje onder het strenge toezicht van de gouverneur-generaal laten plaatsen toen hij zelf terug moest naar de Republiek. In het 'wilde oosten' van de vroege zeventiende eeuw leek het voogdschap van Jan Pieterszoon Coen in Batavia voor Specx blijkbaar het enige acceptabele alternatief, boven een gevaarlijke terugreis naar Holland. Batavia was echter een ruwe plek, een mannengemeenschap bestaande uit soldaten en VOC-dienaren. Het was daarom geen toeval dat het 'staatsmeisje' Sara in de zomer van 1629 verliefd werd op de jonge vaandrig Pieter Cortenhoeff. Op een nacht sloop de minnaar het huis van Coen binnen om bij Sara in bed te kruipen. De nachtelijke vrijpartij

⁷² Spruit, *J.P. Coen*, 107.

werd ontdekt en Coen was door het dolle heen. Zijn aanvankelijke bevel luidde dat Sara Specx moest worden verdronken in een ton en Pieter Cortenhoeff onthoofd. Raadsheren wisten hem echter te kalmeren, waarna Sara ‘slechts’ publiekelijk gegeseld werd en verbannen voor vijf jaar. Cortenhoeff verloor alsnog zijn hoofd. Op 22 september (een dag na de dood van Coen!) keerde Specx terug in Batavia om zijn dochter op te halen. Dat moet ongetwijfeld een pijnlijk moment geweest zijn voor de Raad van Indië, dezelfde lieden die het vonnis over zijn dochter hadden uitgesproken. Jacques Specx werd pardoes door de Raad benoemd tot nieuwe gouverneur- generaal.

2.5 Nagedachtenis en receptie tot vandaag

De geschiedenis van Sara Specx is voor veel mensen exemplarisch voor het beeld dat zij hebben van de gouverneur-generaal. Coens was voor hen een harde man, die zijn leven in dienst stelde van de compagnie. Het is niet bekend of hij überhaupt vriendschappelijke banden onderhield, gebaseerd op wederzijds respect, met wie dan ook. Hij was tot enkele jaren voor zijn dood ongehuwd; uit het huwelijk met Eva Ment in 1625 kwamen twee dochters voort die het kraambed echter niet overleefden. Zijn ondergeschikten sidderden onder zijn strenge tucht. Er circuleren tientallen anekdotes over zijn exorbitante straffen voor de kleinste vergrijpen. Als bijvoorbeeld iemand voor de tweede keer tijdens zijn wacht in slaap viel, dan moest hij dat met de dood bekopen. Zijn meerderen ergerden zich mateloos aan zijn felle kritiek. Ze waren echter te afhankelijk van zijn diensten, waardoor ze veel moesten slikken. Zijn vijanden haatten hem, de Engelsen voorop. Toen zij in 1627 merkten dat Coen naar Indië was vertrokken, ondanks de zware politieke druk om dit te voorkomen, kende hun woede geen grenzen. Ten slotte deed Coens optreden op Banda iedereen, zelfs de meest geharde compagniedienaar, gruwelen.

Toch valt er op ieder punt nogal wat af te dingen. De affaire rond Sara Specx was een regelrecht schandaal, een directe aantasting van zijn gezag. In een kleine samenleving die met uitsterven bedreigd wordt, is het gezag van haar leider van essentieel belang voor haar voortbestaan. Daarnaast was hard optreden bij een zedendelict in de zeventiende eeuw eerder norm dan uitzondering. Zo stond er aan boord van Indiëvaarders de doodstraf op homoseksuele praktijken. Coen heeft bij een dergelijk zaak zelfs een keer

clementie verstrekt.⁷³ De jurist Jan Pieterszoon Coen hield zich gewoonlijk aan het recht van de tijd, ook ten aanzien van slaapkoppen op wacht. In het oorlogsrecht van die tijd moest een slapende wachter zijn fout *de jura* met de dood bekopen. Coen was rechtlijnig en consequent, maar van ‘mateloze gestrengheid’ en ‘exorbitante straffen’ is geen sprake. Ook het begrip ‘vriendschap’ heeft in onze tijd een andere invulling. In de zeventiende eeuw ging het meer om zakelijke relaties dan om amicale verstandhoudingen; ‘netwerkcontacten’ zoals we dat nu zouden noemen. Ook hebben we eerder vastgesteld dat het wel meeviel met de verontwaardiging van de Heren XVII. Als de strafexpeditie al publiekelijk afgekeurd werd, dan was dat om de schijn van calvinistische moraal hoog te houden. Coen volgde – ook ten aanzien van de strafexpeditie naar Banda – het beleid van de bewindvoerders uit.

Toen de levende herinnering aan Coen uitstierf en de Republiek tegelijkertijd haar leidende positie op de wereldmarkt kwijtraakte, blonken zijn daden steeds feller tegen het licht van de geschiedenis. Zijn naam was voor altijd verbonden met de stichting van Batavia. Dichters uit de achttiende eeuw bejubelden steeds weer de verovering van Jakatra en de stichting van *zijn* stad, die nooit de naam heeft gedragen die de stichter had gewenst. In de negentiende eeuw raakte de waardering voor Coen in een stroomversnelling. Door toedoen van nationalisme en natievorming ontstond er een behoefte aan vaderlandse helden. Coen werd een voorbeeld voor de jeugd. Er verschenen boeken met veelzeggende titels als *Het leven en de daden van den doorluchtigen zeeheld J. Psz. Koen, gouverneur-generaal en voornaamsten grondlegger van Nederlands uitgebreide heerschappij in de Oostindië. In gesprekken tusschen eenen vader en zijne kinderen* (1835) of *Mannen van sta-vast, of De Oost-Indische Compagnie onder den gouverneur-generaal Jan Pietersz. Koen. Geschiedkundig verhaal voor oud en jong Nederland* (1882). Coen werd hét voorbeeld van de Hollandse koopmansgeest, een rolmodel voor een ieder die in Nederlands-Indië ‘iets groots’ wilde verrichten.

1887 vormt het onbetwiste hoogtepunt van de Coen-verering. In dit jaar werd in Hoorn het driehonderdste geboortjaar van Coen herdacht. Reden voor een keur aan festiviteiten en plechtigheden: zo was er vuurwerk en een gekostumeerde optocht waarbij Jan Pieterszoon Coen omringd werd door VOC-dienaren en Indische vorsten. Dezelfde

⁷³ Van Goor, ‘Sara Specx en de reputatie van Jan Pieterszoon Coen’, 165.

dag trok er een stoet van notabelen door de straten, voorafgegaan door een muziekkapel. In de schouwburg werden tussen de programmanummers *tableaux vivants* uit het leven van Coen vertoond en er werd besloten om een huisje aan de Gravenstraat in Hoorn te restaureren, waarvan men vermoedde dat het om het geboortehuis van Coen ging. Ondertussen werd de roep om een officieel Coengedenkteken in Nederland steeds luider – in Batavia stond reeds een standbeeld van haar stichter. Ook de politiek roerde zich. Zo pleitte dr. H.J.A.M. Schaepman voor een standbeeld in Hoorn. Bij die gelegenheid zei hij over Coen: ‘hij gaf zijn krachten onder de tropische zon en heeft daardoor van ons land van mist en motregen een zonnerijk geschapen, heerlijker dan waarop enige natie zich beroemen kan’.⁷⁴ Het standbeeld kwam er en werd op 30 mei 1893 onder grote belangstelling onthuld aan de Roode Steen in Hoorn.

In dezelfde tijd was er echter ook een ander geluid te horen. Steeds vaker begonnen historici, naast waardering, hun kanttekeningen te plaatsen bij het optreden van de grote Hollandse held. Met name de wreedheden gepleegd op de Banda- eilanden vielen moeilijk te rijmen met Coens pedagogische voorbeeldfunctie. Reeds in 1868 meende Otto van Rees in zijn *Geschiedenis der koloniale politiek van de Republiek der Vereenigde Nederlanden* dat Coen op Banda met ‘meedoogenloze gestrengheid’ optrad.⁷⁵ Deze revisie op Coen past in een bredere pacifistische trend die aan het einde van de negentiende eeuw inzette, deels voortkomend uit verzet tegen de heilloze Atjeh-oorlog. Coen en Van Heutz (generaal tijdens de Atjeh- oorlog) werden voor de pacifisten de personificatie van het kolonialisme. Zo schreef de historicus J.A. van der Chijs in 1886: ‘Ware voor Coen niet reeds een standbeeld opgericht, ik betwijfel of zulks nog zoude verrijzen. Aan zijn naam kleeft bloed.’.⁷⁶ Ook de Leidse hoogleraren Blok en Colenbrander schroomden niet de zwarte pagina’s van Coen ‘daden en werken’ te belichten.⁷⁷

In 1937 vierde Hoorn het driehonderdvijftigste geboortjaar van Coen. Ondanks de kritiek op Coen, die toenam als een stormwind, leek er op het eerste oog geen vuiltje aan de lucht te zijn. Bij de plechtige herdenking in de Grote Kerk van Hoorn hield

⁷⁴ Dalhuisen, *Geschiedenis van Indonesië*, 52.

⁷⁵ Otto van Rees, *Geschiedenis der koloniale politiek van de Republiek der Vereenigde Nederlanden* (Utrecht, 1868), 229-330.

⁷⁶ Spruit, *J.P. Coen*, 120.

⁷⁷ L. Dalhuisen, *Geschiedenis van Indonesië*, 53.

burgemeester Leemhorst in aanwezigheid van minister-president Colijn een rede waarin hij stelde: ‘Bezielde met een vurige liefde voor zijn vaderland, toegerust met uitgebreide kundigheden, begaafd met een groot verstand, ja met een verziende blik, heeft hij, onverschrokken in de grootste gevaren en ook dan nimmer wanhopend, de grondslagen gelegd voor de kolonisatie van Indië’.⁷⁸ In de verscheidene Coen-gerelateerde publicaties die in dat jaar het licht zagen, varieerden de auteurs echter sterk in hun meningen over de gouverneur generaal.⁷⁹ Een deel van de publicisten was revisionistisch (kritisch), terwijl anderen juist conservatief (positief) in hun waardering van Coen. De marxistische historica Annie Romein gaf in *Erflaters van onze beschaving, Nederlandse gestalten uit zes eeuwen* (1938), dat zij samen met haar echtgenoot Jan Romein schreef, een opvallend genuanceerd beeld van Coen. Getuige bijvoorbeeld de laatste alinea:

Hij legde de grondvesten van een koloniaal rijk, dat de gehele verdere politieke, maatschappelijke en culturele geschiedenis van Nederland mede bepaald heeft en hij werd er voor beloond (...) met de vloek van duizenden ongelukkigen. Wie het eerste als zijn doelbewuste daad geëerd wil zien, aanvaarde ook de last van de laatste.⁸⁰

Het debat woedde de jaren na 1937 onverminderd voort, tot Nederland in 1940 bezet werd door nazi-Duitsland en het geschreven woord onder censuur kwam te staan. Omdat Coen door de NSB tot het rijtje ‘Hollandse helden’ van Piet Heijn, Maarten Tromp en Michiel de Ruijter werd gerekend, waren er tijdens de bezetting geen publicaties met een kritische kijk op Coen te vinden. De ‘conservatieve school’ deed echter wél van zich spreken. *Coen op Banda, de conquiste getoetst aan het recht van den tijd* van Kiers en *Coens Eerherstel* van Gerretson verschenen in respectievelijk 1943 en 1944. Dat Kiers en Gerretson hun werk in de oorlogsjaren gepubliceerd hebben, lijkt hun geloofwaardigheid niet ten goede te zijn gekomen. Over beide studies hangt een zweem van collaboratie. Ze worden in latere studies dan ook zelden aangehaald. Kiers en Gerretson hebben op een aantal cruciale punten echter voor nuanceren gezorgd en zijn in mijn ogen

⁷⁸ Ibidem.

⁷⁹ Bijvoorbeeld: L. Knappert, *Jan Pieterszoon Coen, 8 Januari 1587-21 September 1629* (Rotterdam 1937). J. van der Woude, *Coen. Consequent koopman* (Den Haag 1937). J.M. Fuchs, *Jan Pieterszoon Coen in uitspraken van hemzelf en anderen* (Baarn, 1937).

⁸⁰ Romein, *Erflaters van onze beschaving*, 107.

ondergewaardeerd. Met name de nuanceringen over de strafexpeditie naar Banda zijn van belang, omdat zij overtuigend aan hebben getoond dat Coen zich binnen de marges van het zeventiende-eeuwse recht manoeuvreerde.

Desondanks was er van ‘eerherstel’ voor Jan Pieterszoon Coen na de oorlog geen sprake meer. J.C.H. de Pater en Johan van der Woude vlak na de oorlog met twee nieuwe Coen- biografieën, *Erflaters* verscheen in een nieuwe druk en ook

W.Ph. Coolhaas, die eerder met H.T. Colenbrander werkte aan de publicatie van de brieven van Coen (1919), kwam met nieuw materiaal.⁸¹ Met de dekolonisatie van Nederlands-Indië kreeg de receptie van Coen echter een nieuwe dimensie. Batavia, de stad van Coen, werd onder haar oude naam Jakarta de hoofdstad van de Republiek Indonesië. Het standbeeld van Coen (zie bijlage, figuur 5 en 6) werd tijdens de oorlog al ontmanteld door Indonesische nationalisten. De politionele acties van 1947-1949, de soevereiniteitsoverdracht in 1949, de kwestie Nieuw-Guinea en niet te vergeten de cultureel-mentale omwenteling van de jaren zestig en zeventig zorgden ervoor dat Coen, als personificatie van het kolonialisme, een dermate heet hangijzer werd, dat na de laatste druk van De Pater (1952) niemand meer zijn vingers durfde te branden aan Jan Pieterszoon Coen. Dit taboe bleef voortduren tot het volgende Coen- jaar (1987), toen de publicatie van *J.P. Coen, dagen en daden in dienst van de VOC* van Ruud Spruit liefst vijfendertig jaar historiografische stilte doorbrak.

Om na te gaan hoe dit hiaat van vijfendertig jaar te verklaren is, kan het beste de geschiedenis van het toneelstuk *Jan Pieterszoon Coen, drama in elf taferelen* van J. Slauerhoff worden aangehaald. In dit stuk uit 1931 werd Coen genadeloos ontmythologiseerd als een wrede huistiran die kampt met onzekerheden. De autoriteiten verboden de opvoering van het stuk, uit angst dat het aanleiding zou geven tot demonstraties tegen het kolonialisme.⁸² Wel werd het stuk herdrukt in 1936, wat duidt op een zekere populariteit. In 1948, niet toevallig tijdens de onafhankelijkheidstrijd van Indonesië, verscheen een tweede herdruk. Ook zou het stuk dat jaar tijdens het Amsterdamse boekenbal eindelijk opgevoerd worden. Vanwege de politieke gevoeligheid

⁸¹ J.C.H. de Pater, *Jan Pieterszoon Coen en Indië in zijn tijd* (Den Haag 1947). J. van der Woude, *Coen, koopman van Heren XVII. Geschiedenis van den Hollandschen handel in Indië 1598 1614* (Amsterdam 1948). W.Ph. Coolhaas, *Generale missiven van gouverneurs-generaal en raden aan Heren XVII der Verenigde Oostindische Compagnie* (Den Haag 1960).

⁸² Spruit, *J.P. Coen*, 121.

besloot Burgemeester D'Ailly echter in te grijpen en verbood de opvoering. Dit leidde tot vele protesten van kunstenaars tegen deze vorm van censuur.⁸³ In de jaren vijftig en zestig werd de opvoering nog een aantal keer verboden, onder meer in 1962 door de Amsterdamse burgemeester Van Hall, die de opvoering niet opportuun achtte in verband met de gevoelige Nieuw- Guineakwestie. Wel zond de rebelse VPRO in 1969 een bewerking voor de radio uit. Het duurde uiteindelijk nog veertien jaar tot het eindelijk zo ver was: op 25 maart 1986, vooruitlopend op zijn vierhonderdste geboortejaar in 1987, bracht het Nederlands Repertoire Gezelschap het stuk ten uitvoer.

Niet alleen door de uitvoering van Slauerhoffs toneelstuk, de nieuwe biografie van Spruit en een nieuwe herdruk van Slauerhoffs stuk was 1987 een bijzonder Coen-jaar. Dat jaar stemde de linkervleugel van de Hoornse gemeenteraad tegen een herdenking. Een teken aan de wand dat de waardering voor Coen, na de culturele omwenteling van de jaren zestig en zeventig, een dieptepunt had bereikt. De herdenking kwam er toch, zij het op kleine schaal en met een teneur die meer kritisch dan lovend was. Zo werd er onder meer een tentoonstelling gewijd aan Coen in de Oosterkerk waar een genuanceerd beeld van de gouverneur- generaal werd uitgedragen.⁸⁴ Buiten deelden Molukkers pamfletten uit, waarmee ze de aandacht wilden vestigen op de slachtingen die Coen destijds had aangericht onder de Molukse en Indische bevolking. De politie moest uitrukken om de actievoerders te verwijderen. Prins Claus, die namens de Koninklijke familie aanwezig was, toonde zijn begrip voor de Molukse actie.⁸⁵

Hierna werd het weer stil rond Coen. Geen biografieën, geen populaire lectuur, geen academische artikelen, geen heruitgaven van ouder werk. Ook de opvoering van Slauerhoffs toneelstuk bleek eenmalig. Was hier sprake van een afgerond verwerkings proces? Als we naar het standbeeld in Hoorn kijken als fysieke plaats van herinnering, dan moet het antwoord ontkennend zijn. Immers, vanaf 1987 is het standbeeld meermalen voorzien van het onderschrift: “moordenaar” of iets vergelijkbaars.⁸⁶ Ook het uitblijven literatuur na 1987 kan eerder geïnterpreteerd worden als continuïteit van het

⁸³ Ibidem.

⁸⁴ L. Dalhuisen, *Geschiedenis van Indonesië*, 53.

⁸⁵ Ibidem.

⁸⁶ Ruud Spruit, ‘Politieke geschiedenis in monumenten’, 27.

maatschappelijk taboe op Coen dan als een normalisering van de herinneringcultuur (of een afgerond verwerkingsproces).

Dit verandert echter na de millenniumwisseling. Door een heroriëntatie op de nationale identiteit en een hernieuwde belangstelling voor de vaderlandse geschiedenis - of Nederlandse geschiedenis, zoals het thans politiek correct uitgedrukt wordt – is ook Coen bezig aan een rehabilitatie. Zo vinden we hem onder het venster van de VOC terug in de ‘Canon van Nederland’, het product van de commissie- Van Oostrum.⁸⁷ In 2007 verscheen zelfs een historische roman, een *vie romancée*, over Coen van Joyce Tulkens, met als veelzeggende ondertitel *De Bedwinger van Indië*.⁸⁸ Ook de academische interesse wakkerde weer aan.⁸⁹ Luc Panhuysen schreef in 2008 een artikel voor het *Historisch Nieuwsblad* over Coen, dat uitnodigde tot verder onderzoek.⁹⁰ Het heeft er alle schijn van dat de rehabilitatie ingezet is. Is hier sprake van een ‘normalisering’ van de herinneringscultuur rond Jan Pieterszoon Coen?

⁸⁷ Frits van Oostrum e.a., *Entoen.nu. De canon van Nederland. De vijftig vensters* 2^e herziene druk (Den Haag 2008), 26-27.

⁸⁸ J. Tulkens, *Jan Pieterszoon Coen. De bedwinger van Indië* (Kampen, 2007).

⁸⁹ Naast het artikel over Sara Specx verscheen van dezelfde auteur ook een artikel over het karakter van Coen. J. van Goor, ‘Empires, strategies and trade. The origin of the ideas of Jan Pieterszoon Coen 1587-1629’ in: *O Estado da India e o desafios Europeus Axtas do XII Seminario Interbacional de Historia Indo Portuguesa* (Lissabon 2010), 419 – 443.

⁹⁰ Luc Panhuysen, ‘Dossier Indonesië. Jan Pieterszoon Coen’, *Historisch Nieuwsblad* (2010), 32-41.

Hoofdstuk 3: Een vaderlandse held (1857 – 1916)

3.1 Maatschappelijke beroeringen

De negentiende eeuw is de eeuw van het nationalisme.⁹¹ Het is de eeuw van de standbeelden, van de nationale musea, van de folklore. Het is de eeuw waarin mensen zich af gingen vragen wat hen onderling bond, welke cultuuruitingen hier bij hoorden, welk gemeenschappelijk verleden zij deelden en welke helden een rol speelden in dit gemeenschappelijke verhaal (ook wel: *narratives*, zie hoofdstuk één). Het is, kortom, de eeuw waarin de nationale identiteit gevormd is. Omdat Jan Pieterszoon Coen als *specific narrative* gaandeweg de negentiende eeuw een vast onderdeel is geworden van het gemeenschappelijke verleden - en daarmee dus een integraal onderdeel is geworden van de nationale identiteit - is het voor de strekking van dit onderzoek van belang om in ieder geval een vluchtige schets te geven van de wijze waarop natie, nationalisme en nationale identiteit zich in Nederland manifesteerden in de negentiende eeuw.

Wat precies verstaan moet worden onder de begrippen ‘natie’ en ‘nationalisme’ en de vraag wanneer deze zaken zijn ontstaan, is onderwerp van een omvangrijk historiografisch debat.⁹² Vanzelfsprekend ligt het niet binnen de marges van dit onderzoek om mij in dit debat te mengen. Wel zal ik drie noties uit dit debat bespreken, om zodoende aan te kaarten hoe de nationale identiteit in Nederland gestalte heeft gekregen. Voor alle drie de noties geldt het axioma dat de natie geen natuurlijk fenomeen is, maar een culturele constructie. De natie (en de nationale identiteit) is dus bedacht door mensen, in plaats van dat het op ‘organische’ wijze uit de volksaard voortgekomen zou zijn.⁹³

⁹¹ De vraag in welke mate het ontstaan van natie, nationalisme en natiestaat in Nederland verband hield met een sterke samenballing van mondiale structuren – globalisatie – is het onderwerp van F.J. Lechner, *The Netherlands. Globalisation and National Identity* (New York, 2006).

⁹² Standaardwerk over de historiografie (hoewel gedateerd) is A.D. Smith, *The Nation in history. Historiographical debates about Ethnicity and Nationalism* (Cambridge 2000).

⁹³ In het debat over nationalisme schaar ik mij hiermee achter de zogenoemde ‘modernisten’, zij zien nationalistische ideologieën en de natiestaten als moderne fenomenen die het product zijn van de globalisering en van de moderniteit. Bekende uitdragers van deze school zijn Benedict Anderson, Ernest Gellner en Eric Hobsbawm.

Dit axioma zien we dan ook duidelijk terug bij de politicoloog Benedict Anderson, die stelt dat de natie een *imagined community* is.⁹⁴ Mensen binnen een bepaalde natie hebben het gevoel op culturele en psychologische gronden verbonden te zijn, hoewel ze elkaar niet persoonlijk hoeven te kennen. Anderson breekt met dit werk uit 1983 met de traditie om nationalisme vooral als een politiek fenomeen te beschouwen en geeft hiermee de eerste penneestreek van onze schets.

De tweede notie ligt in het verlengde hiervan en komt van de historicus en literatuurwetenschapper Joep Leerssen, die spreekt over ‘cultureel nationalisme’ als voornaamste drijfveer achter de manifestatie van het Nederlands nationalisme.⁹⁵ Boven alles is Nederland een cultureel bepaalde natie. In tegenstelling tot bijvoorbeeld Frankrijk, waar het principe van *ius solis* gold, dit wil zeggen dat iedereen die binnen de grenzen van het land geboren is tot de Franse natie behoort. Of in tegenstelling tot Duitsland, waar het principe van *ius sanguinis* gold, wat inhoudt dat nationalisme etnisch is bepaald. Gaandeweg de negentiende eeuw zou er een omvangrijk taal- en literatuurprogramma zijn opgezet om de (Noord-) Nederlandse natie te definiëren en het saamhorigheidsbesef te vergroten.⁹⁶ Volgens Leerssen werd de nationale identiteit dus primair gevormd doordat men zich een gemeenschappelijke *cultuur* heeft toegedicht.⁹⁷

Nu dankzij het werk van Leerssen de contouren zichtbaar zijn, zal de derde notie aan onze schets een duidelijk herkenbare gestalte geven. Het gaat om de vraag of dit ‘cultureel nationalisme’ van bovenaf opgelegd is, een *top-down* proces dus, of dat er sprake is van het omgekeerde: een *bottom-up* proces dus. Frank Lechner geeft enkele aanwijzingen in de richting van dit antwoord, maar voor een bevredigend antwoord moeten we uitwijken naar de academische periferie.⁹⁸ In de scriptie ‘Cultureel nationalisme en identiteitsvorming in Nederland in de negentiende eeuw’ (2009) toont Suzanne van de Ven aan dat het Nederlands ‘cultureel nationalisme’ voornamelijk

⁹⁴ B. Anderson, *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism* (London, 1983).

⁹⁵ J. Leerssen, *Nationaal denken in Europa. Een cultuurhistorische schets* (Amsterdam 2003) en J. Leerssen, *De bronnen van het vaderland. Taal, literatuur en de afbakening van Nederland, 1806-1890* (Nijmegen, 2006).

⁹⁶ Leerssen, *De bronnen van het vaderland*, 13-14.

⁹⁷ Ibidem.

⁹⁸ Lechner, ‘Reimagining the Nation in the Golden Age’, 46-47.

uitgedragen werd door particuliere en stedelijke initiatieven.⁹⁹ Cultureel nationalisme in Nederland wordt door Van de Ven getypeerd als ‘nationale burgerschapsvorming, dat geheel tot uiting kwam door particuliere initiatieven van de intellectuele elite’.¹⁰⁰ Volgens de liberale principes moest de overheid zich zo min mogelijk bemoeien met zaken als cultuur en onderwijs, waardoor de liberale burgerij zich verplicht voelde om de lagere bevolking van Nederland op te voeden. De overdracht van nationaal besef was hierbij essentieel. Deze burgers verenigden zich in tal van genootschappen en organisaties en het waren deze verenigingen die volgens Van de Ven een centrale rol speelden in de ‘inventarisatie’, ‘engagement’ en ‘mobilisatie’ van de nationale identiteit.¹⁰¹ Hiermee wordt bedoeld dat deze organisaties zich actief hebben ingezet in respectievelijk de creatie, invulling en de overdracht van de nationale identiteit.

Een voorbeeld van een vereniging die een substantiële bijdrage heeft geleverd aan de inventarisatie (creatie) van de nationale identiteit, was het *Historisch Genootschap*. Dit gezelschap was halverwege de negentiende eeuw ontstaan uit initiatieven van intellectuelen die zich bezighielden met geschiedschrijving. Het genootschap bestond uit lieden met ‘meer dan oppervlakkige kennis van het verleden die bovendien bekend zijn met het uitgeven van bronnen’.¹⁰² Zij hadden zich ten doel gesteld: ‘de aankweking van vaderlandsliefde, bevordering van Burgerdeugd en instandhouding van het Nationaal Karakter’.¹⁰³ Dit uitte zich met name in de publicatie van bronnen uit het vaderlandse verleden en in de professionalisering van de geschiedwetenschap. Dit alles ‘met het oog op de bevordering van het historisch en nationaal bewustzijn van de bevolking’.¹⁰⁴ Deze doelstellingen laten zien dat het *Historisch Genootschap* zich actief inspande voor de canonisering van de vaderlandse geschiedenis. Door deze bijdrage aan de vorming van het nationale verleden, met haar *specific narratives* en *schematic narrative templates* (zie

⁹⁹ S. van de Ven, ‘Cultureel nationalisme en identiteitsvorming in Nederland in de negentiende eeuw’ (Scriptie Utrecht, 2009).

¹⁰⁰ Ibidem, 65.

¹⁰¹ Deze termen worden niet door Van de Ven gebruikt, maar komen van Joep Leerssen. Leerssen, ‘De bronnen van het vaderland’, 170-172.

¹⁰² L.J. Dorsman en E. Jonker, *Anderhalve eeuw geschiedenis. (Nederlands) Historisch Genootschap 1845-1995* (Den Haag, 1995), 10.

¹⁰³ Ibidem.

¹⁰⁴ S. van de Ven, ‘Cultureel nationalisme en identiteitsvorming in Nederland in de negentiende eeuw’, 49.

hoofdstuk 1) hebben zij daarmee een belangrijke rol gespeeld in de constructie van de nationale identiteit.

Een ander voorbeeld was de *Maatschappij tot Nut van 't Algemeen*, die in 1784 ontstaan was op initiatief van een aantal vooraanstaande protestantse burgers. Deze organisatie, die op haar hoogtepunt halverwege de negentiende eeuw uit ruim dertienduizend leden bestond, had zich ten doel gesteld: ‘op gemoedelijke en stichtelijke wijze de kennis en deugden van het volk te verbeteren’ en ‘de verbetering van het schoolwezen en de opvoeding der jeugd als de voornaamste grondslag zijnde ter vorming, verbetering en beschaving van den burger’.¹⁰⁵ De Maatschappij onderwees de lagere klassen in de Nederlandse taal, cultuur en geschiedenis. Al degenen die geen (lager) onderwijs hadden genoten konden in principe rekenen op de educatieve en pedagogische hulp van de filantropische Maatschappij. Het belang van de Maatschappij in de constructie van de nationale identiteit is dan ook indirect: zij droeg door haar liberale burgerschapsvorming bij aan de mobilisatie van de nationale identiteit. De inspanningen van de Maatschappij leidden halverwege de negentiende eeuw tot de onderwijswetten, die voorzagen in een nationaal stelsel van lager- en voortgezet onderwijs. In verschillende opzichten kwam dit feitelijk neer op een institutionalisering van bezigheden die de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen reeds uitvoerde.

3.2 Geschiedenis van het onderwijs

Zoals gezegd was de bijdrage van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen in de ontwikkeling van het Nederlandse schoolwezen niet gering. Van meet af aan vestigde zij de aandacht op de discutabele staat van het onderwijs in Nederland, zoals dit aan het einde van de achttiende eeuw ervaren werd.¹⁰⁶ De schoolboekonderzoeker en historicus André Beening beaamt deze sturende rol van de Maatschappij: ‘zij stimuleerde de introductie van nieuwe schoolboeken, subsidieerde vertalingen van buitenlandse

¹⁰⁵ W.W. Mijnhardt en A.J. Wichters, *Om het algemeen volksgeluk. Twee eeuwen particulier initiatief 1784 -1984* (Edam, 1984), 11.

¹⁰⁶ P.Th.F.M. Boekholt en E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd* (Assen 1987), 95.

schoolboeken, verspreidde handleidingen voor onderwijzers en was betrokken bij de oprichting van scholen'.¹⁰⁷

Het onderwijs had in deze tijd een lokaal karakter, met een sterke inhoudelijke nadruk op godsdienstonderwijs. Tijdens de Franse bezetting kwam hier verandering in. De grondwet van 1798 gaf de centrale overheid de verantwoordelijkheid voor het onderwijs, wat leidde tot centrale wetgeving (1801, 1803 en 1806) waaruit het openbare lager onderwijs is ontstaan.¹⁰⁸ Vanaf dit moment had de overheid de plicht om lager onderwijs voor alle Nederlandse kinderen toegankelijk te maken. André Beening laat zien dat hier het nodige bij kwam kijken: 'er werden openbare scholen gebouwd, schoolopzieners aangesteld en departementale schoolbesturen in het leven geroepen die toezicht hielden bij de tentamens en in het algemeen moesten waken over de kwaliteit van het onderwijs'. Om de kwaliteit van het lerarenkorps te waarborgen werden er tevens kweekscholen opgericht waar de aankomende docenten opgeleid werden voor het nieuwe, klassikale onderwijs dat tegelijkertijd haar intrede deed.¹⁰⁹ Deze maatregelen zorgden er voor dat halverwege de negentiende eeuw circa 75 procent van de Nederlandse kinderen naar school ging.¹¹⁰

Halverwege de eeuw (begin van de onderzoeksperiode) brak er een nieuwe periode van onderwijs hervormingen aan. Dit begon met de Wet op het Lager Onderwijs van 1857. In deze wet werd de leerstof van de lagere scholen vastgelegd en ontstond het uitgebreid lager onderwijs (ULO) en het meer uitgebreid lager onderwijs (MULO). Dit waren feitelijk nieuwe onderwijstypen die een vorm van vervolgonderwijs waren, maar tot het lager onderwijs gerekend werden. Ook werden de arbeidsomstandigheden van de onderwijzers aanzienlijk verbeterd, onder meer doordat het maximaal aantal leerlingen per docent werd vastgesteld. De wet verlegde bovendien de verantwoordelijkheid voor het openbaar onderwijs naar de gemeenten. De lokale overheid stelde personeel aan, stelde het salaris vast, regelde het schoolgeld en benoemde plaatselijke schoolcommissies

¹⁰⁷ Beening, *Tussen bewondering en verguizing*, 19.

¹⁰⁸ Boekholt en De Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 97-100.

¹⁰⁹ Beening, *Tussen bewondering en verguizing*, 19.

¹¹⁰ Boekholt en De Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 170-173.

voor het toezicht. De kosten kwamen echter ook volledig op rekening van de gemeenten, alleen in geval van nood schoot het Rijk te hulp.¹¹¹

De schoolwet van 1878, die de naam draagt van de minister Kappeyne van de Coppello, leverde als belangrijkste bijdrage aan de ontwikkeling van het schoolwezen een eerste aanzet gaf tot een algemene leerplicht. Toch duurde het nog tot 1900 tot deze leerplichtwet een feit was. Ook betekende de Wet- Kappeyne een versteviging van de positie van de vrouwelijke onderwijzers, alsmede van de positie van het schoolhoofd. Daarnaast werden de klassen kleiner (tot ten hoogste dertig leerlingen), werden massascholen opgeheven (de grens lag bij vierhonderd leerlingen) en werd een deel van de financiële lasten (30%) teruggeschoven naar het Rijk.¹¹²

In deze periode kreeg ook het middelbaar onderwijs een vaste, institutionele, vorm. De grote man achter de creatie van het middelbaar onderwijs was Johan Rudolph Thorbecke (1798-1872), toentertijd minister van Binnenlandse Zaken. Het algemeen vormend middelbaar onderwijs, dat met de wet van 1863 gecreëerd werd, bestond uit de driejarige en vijfjarige HBS en de Middelbare Meisjesschool (MMS). De HBS was (net als het MULO overigens) tegelijkertijd eindonderwijs en voorbereidend onderwijs. De driejarige HBS kwam overeen met de eerste drie jaar van de vijfjarige HBS en gaf toegang tot de Militaire Akademie en het Instituut voor de Marine. Hoewel niet expliciet vermeld, leek de driejarige HBS bedoeld te zijn voor de kleine burgerij en de vijfjarige versie voor de meer vermogende burgerlijke klasse. Naast al deze hervormingen bleef het gymnasium bestaan als vooropleiding voor de universiteit.¹¹³

Rond de eeuwwisseling stond Thorbeckes middelbaar onderwijs ter discussie. De kritiek op het systeem was tweeledig: ten eerste was men niet te spreken over de verdeling van de HBS in twee opleidingen. Reeds in 1872 waren de drie- en vijfjarige HBS al dusdanig uit elkaar gegroeid, dat er van aansluiting tussen beide geen sprake kon zijn. De overstap van de driejarige naar de vijfjarige HBS verliep in de praktijk niet zo soepel als Thorbecke zich had voorgesteld. In 1903 stelde de minister van onderwijs een

¹¹¹ Boekholt en De Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 151.

¹¹² Ibidem.

¹¹³ K. Mandemakers, *HBS en Gymnasium. Ontwikkeling, structuur, sociale achtergrond en schoolprestaties. Nederland 1800-1968* (Amsterdam 1996), 68-69 en H. Amsing, *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs, 1863-1920. Gymnasium, h.b.s. en m.m.s. in onderwijssysteem, leerplan en geschiedenisonderwijs* (Delft 2002), 55-57.

speciale ineenschakelingscommissie in. Deze commissie kreeg als opdracht om na te denken over het hervormen van het onderwijs binnen de bestaande structuren. In het plan dat volgde werd de vijfjarige HBS samen met het gymnasium samengebracht tot een zesjarig lyceum, dat ondergebracht werd in het hoger onderwijs. Dit lyceum bestond uit een tweejarige gemeenschappelijke opleiding, gevolgd door een drie- of vierjarige vervolgopleiding. Het lyceum kreeg drie afdelingen, A, B en C. De A- en B-afdeling waren het oude gymnasium en gaven toegang tot de universiteit. De C-afdeling kwam overeen met de vijfjarige HBS, maar bood geen toegang tot de universiteit. Hoewel de aanbevelingen leidden tot de gewenste hervormingen zijn ze nooit formeel in een wet gegoten.¹¹⁴ Dat had veel te maken met een politiek en maatschappelijk conflict, dat de gemoederen in deze tijd flink bezighield.

De schoolstrijd speelde tijdens de gehele onderzochte periode op de achtergrond van deze ontwikkelingen en heeft deze dikwijls (direct en indirect) beïnvloed. De oorzaken van de schoolstrijd zijn te vinden in de wisselwerking tussen de toenemende secularisering van het openbaar onderwijs enerzijds en de emancipatie van katholieken en gereformeerden anderzijds. Op het breukvlak van deze ontwikkelingen vormde zich de strijd om de subsidie van het bijzonder onderwijs.

In de nieuwe grondwet van 1848 was opgenomen dat de overheid verantwoordelijk was voor voldoende openbaar onderwijs. Ook bevatte de grondwet een ‘neutraliteitsbeginsel’ ten aanzien van godsdienst op deze openbare scholen. Thorbecke bedoelde hier slechts mee, dat theologische twistpunten vermeden dienden te worden op de openbare scholen, maar in de praktijk verdween de bijbel geheel uit de school. In 1857 kwam het zelfs tot een verbod op godsdienstonderwijs op openbare scholen, dat opgenomen werd in de Wet op het Lager Onderwijs. Daartegenover werd in de schoolwet van 1857 vastgelegd, dat het iedereen vrij stond om op eigen initiatief bijzondere scholen op te richten, die in tegenstelling tot de openbare scholen echter geen subsidie ontvingen. Hiermee ontbrandde de strijd om de financiële gelijkschakeling van de bijzondere scholen.¹¹⁵

¹¹⁴ Amsing, *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs*, 90-92.

¹¹⁵ B. Janssens, ‘Canon in perspectief’, 21 en Mandemakers, *HBS*, 72.

Het eerste verzet tegen de secularisering van het openbaar onderwijs kwam uit de hoek van de gereformeerden, die het ‘onchristelijke’ openbare onderwijs verwerpelijk vonden en meenden dat het onrechtvaardig was dat ze via belastingen bijdroegen aan de gehate openbare scholen, terwijl ze het eigen onderwijs ook nog eens geheel uit eigen zak moesten betalen. De katholieken mengden zich pas later in de schoolstrijd. Het is opvallend dat een groot aantal katholieken in deze vroege fase het openbaar onderwijs juist steunden. Dat kwam omdat de katholieken niet langer gezien werden als tweederangs burgers, waardoor velen onder hen liberale ideeën hadden. Dit veranderde door de pauselijke encycliek *Quanta Cura* uit 1864 en het bisschoppelijk amendement vier jaar later. Deze geschriften veroordeelden samenwerking met liberalen en steun aan het openbaar onderwijs. Dit betekende het startschot voor het stichten van eigen, katholieke scholen.¹¹⁶

De nieuwe Wet op het Lager Onderwijs van 1878 voerde vele kwalitatieve verbeteringen door. Aan deze nieuwe kwaliteitseisen moesten ook de bijzondere scholen voldoen, maar er was in deze wet nog steeds geen sprake van enige vorm van subsidieregeling voor bijzondere scholen. Beter onderwijs betekende wel hogere kosten en de wet leek de financiële nekslag te worden voor het confessionele onderwijs. Deze dreiging bracht de katholieken en protestanten nader tot elkaar. In 1888 leidde de toenadering zelfs tot een christelijke coalitieregering. Het confessionele kabinet- Mackay kwam in 1889 met een nieuwe schoolwet, waarin onder andere werd bepaald dat dertig procent van de salarissen van docenten en onderwijzers in het bijzonder onderwijs gesubsidieerd werd.¹¹⁷

Dit eerste confessionele succes was de opmaat tot de laatste, felle fase van de schoolstrijd. Rond de Eerste Wereldoorlog werd de strijd uiteindelijk beslecht. De socialistische SDAP was de grote winnaar van de verkiezingen van 1913, maar weigerde in een coalitie te stappen. De niet-confessionelen hadden te weinig zetels om een meerderheidskabinet te vormen, waardoor de bal kwam te liggen bij de confessionele partijen, maar die konden het onderling niet eens worden over de invulling van het bijzonder onderwijs. Uiteindelijk nam een liberaal extraparlamenteair minderheidskabinet

¹¹⁶ Janssens, ‘Canon in perspectief’, 21 en Mandemakers, *HBS en Gymnasium*, 72-73.

¹¹⁷ Janssens, ‘Canon in perspectief’, 22 en Mandemakers, *HBS en Gymnasium*, 73.

het bestuur van Nederland op zich. Dit kabinet- Cort van der Linden stelde de grondwetswijziging van 1917 op. Die wijziging bevatte naast het algemeen kiesrecht een passage waarin stond dat al het onderwijs een zorg van de overheid was. Deze ‘pacificatie van 1917’ betekende dus een feitelijke gelijkschakeling van openbaar- en bijzonder onderwijs, waardoor de weg vrij werd gemaakt voor de financiële gelijkschakeling. Dit werd uiteindelijk vastgelegd in de Wet op het Lager Onderwijs van 1920, die bekend geworden is als de Wet-Visser. Deze wet betekende het einde van de schoolstrijd. De daadwerkelijke subsidieregeling volgde twee jaar later als onderdeel van de nieuwe Wet op het Middelbaar Onderwijs van 1922, eveneens van minister De Visser.¹¹⁸

3.3 Geschiedenis van het geschiedenisonderwijs

Vanaf het midden van de achttiende eeuw ontwikkelde geschiedenis zich tot een volwaardig schoolvak. Deze ontwikkeling liep parallel aan en in wisselwerking met de ontwikkeling van de geschiedwetenschap zelf. Beide vormen van geschiedbeoefening veranderden in deze periode van een verzameling feiten in een samenhangend verhaal. Ook de Maatschappij tot Nut van ’t Algemeen hechtte in deze periode de nodige waarde aan het onderwijzen in de geschiedenis, aangezien het gebruikt kon worden voor het ontwikkelen van deugden en het aankweken van vaderlandsliefde.¹¹⁹ In 1806 leidden de inspanningen van de Maatschappij tot de ‘geboorte’ van het vak geschiedenis, toen het facultatief werd ingevoerd in de hogere klassen van de lagere school. Het vak speelde in de eerste helft van de eeuw, geheel in de lijn van de Maatschappij, vooral een rol bij de zedelijke vorming van de kinderen.¹²⁰ Er werden historische figuren ten voorbeeld gesteld die stevast uitblonken in godvrezendheid, deugdzaamheid en volharding.¹²¹ Helaas voor dit onderzoek was Coen in deze periode nog geen vast onderdeel van het pantheon (zie hoofdstuk twee).

¹¹⁸ Janssens, ‘Canon in perspectief’, 22 en Mandemakers, *HBS en Gymnasium*, 73.

¹¹⁹ Beening, *Tussen bewondering en verguizing*, 19-20

¹²⁰ Toebe, ‘Van een leervak naar een denk- en doevak’, 207.

¹²¹ Beening, ‘“Wat zegt ge van zulke helden?”’, 408-409.

Vanaf het midden van de negentiende eeuw veranderde het karakter van het geschiedenisonderwijs. De nadruk verschoof naar de vaderlandse geschiedenis en daarmee kwam het doel meer te liggen bij het opwekken van vaderlandsliefde. De Maatschappij pleitte in deze periode voor de verplichte invoering van het vak geschiedenis in alle klassen van de lagere school. Met de Wet op het Lager Onderwijs van 1857 was dit feit voldongen. In de ‘memorie van toelichting’ stond ondubbelzinnig vermeld wat het doel van het nieuwe geschiedenisonderwijs was: ‘opwekking van warme vaderlandsliefde als bestandsdeel der nationale opvoeding’.¹²² Deze functie werd bij de wet- Kappeyne in 1878 opnieuw bevestigd, toen de term ‘vaderlandse geschiedenis’ officieel ingevoerd werd en de ‘algemene geschiedenis’ facultatief werd. In de Memorie van Toelichting bij deze wet stond vermeld: ‘[opdat] de leerling de grote daden van het voorgeslacht leert kennen door welks volharding onder leiding van Oranje ons onafhankelijk bestaan werd gegrondvest’.¹²³

Ook in het voortgezet onderwijs - dat wil zeggen: HBS, gymnasia, militaire academies en andere beroepsopleidingen - was het opwekken van vaderlandsliefde een centraal doel. Op de HBS werd geschiedenis direct met de Wet op het Middelbaar Onderwijs in 1863 als verplicht vak ingevoerd. Het geschiedenisonderwijs op de HBS was vanzelfsprekend uitgebreider en complexer dan op de lagere scholen, maar ook het karakter was anders. De burgerschool van Thorbecke was gericht op het creëren van een beter begrip van de eigen, moderne maatschappij en dat was terug te vinden in de onderwijsdoelen van het vak.¹²⁴ Daarnaast was geschiedenis op de HBS een ethische leerschool: karaktervorming en goed burgerschap stonden centraal. Historische voorbeelden werden gebruikt om leerlingen zedelijkheid bij te brengen.¹²⁵

Het algemene beeld van het geschiedenisonderwijs in de periode 1857 – 1917 is dat het weinig dynamisch was. De nadruk lag op politieke en militaire geschiedenis, feitenkennis stond centraal, pedagogische en didactische aspecten zouden verwaarloosd worden.¹²⁶ André Beening heeft in meerdere publicaties echter aangetoond dat dit beeld niet klopt. Beening wijst op de levendige maatschappelijke en politieke discussies die

¹²² Ibidem.

¹²³ Ibidem.

¹²⁴ Janssen, ‘Canon in perspectief’, 24 en Amsing, *Bakens*, 258-259.

¹²⁵ Ibidem.

¹²⁶ Toebe, ‘Van een leervak naar een denk- en doevak’, 209.

eind negentiende eeuw werden gevoerd over doel en inhoud van het geschiedenisonderwijs.¹²⁷ Ten eerste was er de opkomst van het pacifisme, eind negentiende eeuw. Beening wijst in dit verband op de publicatie van het geschiedenisleerboek *De Beginselen der geschiedenis* (Zutphen, 1899) van de pacifist C. te Linthum, waarin oorlog een minder prominente plaats innam en er bovendien werd gewezen op de ellende die oorlog veroorzaakt. Ten tweede bestonden er aan het begin van de twintigste eeuw talrijke hulpmiddelen voor het geschiedenisonderwijs, waarbij in het belang van dit onderzoek vooral gewezen moet worden op de bekende schoolplaten van J.H. Isings. Voordat Beening afsluit met de opmerking dat de discussies door de opmars van het conservatieve bijzondere onderwijs na 1900 wegebden, wijst hij nog op de invloed van de ideeën van de Duitse pedagoog Friedrich Herbart (1776 – 1841), die stelde dat kennis slechts kan beklijven in het menselijk geheugen als het kan aansluiten bij of verder bouwen op reeds aanwezige voorstellingen. Volgers van Herbart pleitten voor het aanschouwelijk maken van het onderwijs door aandacht te besteden aan familie, gebruiksvoorwerpen, huizen en beroepen.¹²⁸

3.4 Schoolboeken in de periode 1857 – 1917

Eén van de eerste lesboeken was *Vaderlandse geschiedenis verkort* van Jan Wagenaar uit 1759. In dit boek werden honderden historische vragen geformuleerd, waarbij sterk de nadruk lag op politieke en militaire geschiedenis. Het voorbeeld van Wagenaar kreeg lange tijd navolging: tot aan het begin van onze onderzoeksperiode (1857) bestond het leeuwendeel van de schoolboekjes uit lange rijen vragen en antwoorden, waarbij de reproductie van feitenkennis centraal stond.¹²⁹

In 1799 schreef de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen een prijsvraag uit voor een nieuw schoolboek voor de vaderlandse geschiedenis. De winnaar werd het werk *Schoolboek der geschiedenissen van ons vaderland* van de onderwijzer Henrik Wester. Om de stof boeiender te maken schreef Wester het boek in vertelvorm, 'dewijl men, door

¹²⁷ Beening, *Tussen bewondering en verguizing*, 46-47 en A. Beening, 'Noodelooze plagerij. Geschiedenis is altijd meer geweest dan jaartallen.' In: *NRC Handelsblad* (3 mei 1997).

¹²⁸ Beening, *Tussen bewondering en verguizing*, 47.

¹²⁹ Beening, "'Wat zegt ge van zulke helden?'" , 408-410.

deze omkleeding, de opmerkzaamheid der Jeugd meer gaande houdt, de duidelijkheid bevordert, en het verhaal voor haar meer levendigheid en bevalligheid bijzet'.¹³⁰ Het bestond uit een reeks gesprekken tussen een 'liefhebbenden vader' (die toepasselijk 'vader Kroostlief' heet) en zijn leergierige kinderen.¹³¹ Dit boek heeft bijna zestig jaar lang stand gehouden en is vanwege het grote bereik dan ook opgenomen in het bronnenonderzoek. Geschiedenisonderwijs diende volgens Wester ook voor de zedelijke vorming van de kinderen. De deugden van de voorouders werden uitvoerig geprezen en Wester schroomde niet om 'slechteriken' door het slijk te halen.¹³² Het voorbeeld van Wester vond navolging: de gespreksvorm die hij had geïntroduceerd, het gebruik van afbeeldingen en de moraliserende toon waren terug te vinden in tal van andere schoolboekjes.¹³³

De onderwijswetten uit de tweede helft van de negentiende eeuw leverden een stortvloed aan schoolboekjes op. In de meeste gevallen ging het om boekjes 'vaderlandse geschiedenis'. Boekjes 'algemene geschiedenis' waren doorgaans rechtstreekse vertalingen van Duitse schoolboekjes.¹³⁴ De boekjes voor de vaderlandse geschiedenis werden meestal geschreven naar niveau: 'voor de lagere klassen', 'voor de middelste klassen', 'voor de hogere klassen' of een combinatie hiervan. Ook werden er boekjes gepubliceerd die speciaal gericht waren op een bepaald onderwijstype: hoger onderwijs, het thuisonderwijs, de beroepsopleidingen en de kweekscholen. Vanaf het midden van de negentiende eeuw was de vertelvorm, naar het voorbeeld van Wester, niet langer gangbaar. Alleen nog in enkele boekjes voor de allerkleinsten werd deze vorm gehandhaafd, in alle overige gevallen werd gebruik gemaakt van een chronologische indeling. In sommige boekjes was er binnen deze chronologische indeling ruimte voor een thematisch ingedeeld hoofdstuk. Zo is Jan Pieterszoon Coen doorgaans te vinden in een apart hoofdstuk over de verrichtingen in Indië, dat meestal tussen de hoofdstukken over de stadhouders Maurits en Frederik Hendrik geplaatst was.

¹³⁰ H. Wester, *Schoolboek over de geschiedenis van ons Vaderland* (Dertiende druk, Leiden en Deventer, 1854), 2.

¹³¹ Ibidem, 6.

¹³² Beening, "'Wat zegt ge van zulke helden?'"', 409.

¹³³ Ibidem.

¹³⁴ Beening, *Tussen bewondering en verguizing*, 19.

3.5 Onderzoeksopzet

Voor dit onderzoek is het belangrijk om te weten dat aan het einde van de eeuw bijna alle Nederlandse kinderen lager onderwijs genoten en dat al deze kinderen geschiedenis kregen.¹³⁵ De onderwijsparticipatie in het voortgezet onderwijs was beduidend lager, dit lag op een magere acht procent.¹³⁶ Voor het onderzoek in deze periode heb ik mij daarom primair op het lager onderwijs gericht. Een tweede distinctie in de onderzoeksmethode is dat ik mij expliciet heb gericht op het openbaar onderwijs. De reden dat ik het bijzonder onderwijs buiten beschouwing heb gelaten, is omdat verreweg de meeste leerlingen tot aan de pacificatie van 1917 naar de openbare scholen gingen.¹³⁷ Ook is het aantal schoolboekjes voor het bijzonder onderwijs zeer schaars, vermoedelijk gebruikten veel scholen een ‘openbaar’ schoolboek, dat tijdens de les door de docent van een confessioneel ‘sausje’ voorzien werd. Het bijzonder onderwijs komt echter in het volgende hoofdstuk volledig tot zijn recht.

Voor het kwalitatieve deel van het onderzoek (zie de methodologische verantwoording in de inleiding) heb ik geprobeerd om vast te stellen welk beeld van Jan Pieterszoon Coen in de periode 1857 – 1917 dominant is geweest. Ik stel daarbij de hypothese dat het beeld van Coen in de periode 1857 – 1917 redelijk stabiel is. A priori verwacht ik dan ook geen grote verschillen tussen de diverse schoolboekjes. Om eventuele verschuivingen waar te nemen die in het kwalitatieve onderzoek onopgemerkt zouden blijven, heb ik het aantal woorden geteld dat per boek aan Coen besteed is. Dit kan gezien worden als een kwantitatieve aanvulling op het onderzoek.

3.6 Onderzoeksresultaten

Het beroemde boekje *Schoolboek over de geschiedenis van ons vaderland* dat Wester in 1799 schreef in opdracht van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen bevat geen informatie over Coen. Dat is niet verwonderlijk, Coen maakte eind achttiende, begin

¹³⁵ Beening, *Tussen bewondering en verguizing*, 45 en Boekholt en de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 170-173.

¹³⁶ Ibidem.

¹³⁷ Boekholt en de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 247-248.

negentiende eeuw ‘nog’ geen deel uit van het ‘pantheon der vaderlandse helden’, zoals Piet Hein en Michiel de Ruyter dat wel deden. Zo is de stichting van Batavia aan ‘de Nederlanders’ te danken en dus niet aan Coen persoonlijk. Bij meerdere bronnen uit de jaren vlak voor de onderzochte periode zien we hetzelfde patroon.¹³⁸

Het eerste leerboek waarin ik Coen ben tegengekomen is *Geschiedenis des vaderlands* van W.A. Elberts. Ik heb de derde druk bekeken (1851), de eerste druk komt uit 1847. De auteur, een onderwijzer in Leiden, zegt in de inleiding een boek geschreven te hebben voor meer gevorderde leerlingen en aankomende onderwijzers. Elberts geeft in de inleiding aan neutraliteit en objectiviteit na te willen streven:

(...) derwijl ik deze in elk historisch geschrift als een eerste vereischte beschouw. Het komt er derhalve volstrekt niet op aan, dat men vraagt wie de schrijver is, maar wel of datgene, wat hij schrijft, op waarheid is gegrond. Dat niet al mijn medeonderwijzers op de punten van verschil eenstemmig met mij denken zouden, was gemakkelijk te gissen, doch onbillijk zoude 't zijn, uit gehechtheid aan vroegere indrukken en beschouwingen, of uit vooringenomenheid met een of ander groot man, der waarheid te kort te doen of haar te verbloemen.¹³⁹

Na de onthoofding van Oldebarnevelt maakt Elberts een uitstapje naar de andere kant van de wereld om de verrichtingen van de Hollanders in de Oost te bespreken. Zoals gezegd komen we Jan Pieterszoon Coen bij Elberts voor het eerst tegen. Het betreft echter slechts enkele zinnen:

Op den 1 januarij 1619 had er tusschen de Engelschen en Hollanders een scherp gevecht plaats over het wegnemen van een rijk geladen Hollandsch schip, waarin onze dappere Gouverneur- Generaal Jan Pietersz. Koen de Hollandsche vlag krachtdadig handhaafde (...). Deze kloeke bevelhebber stichtte ook de stad

¹³⁸ De volgende publicatie uit deze periode bevatten geen informatie over Coen: A.A. Holst, *Schetsen en verhalen uit de geschiedenis van ons Vaderland. Leesboek voor de scholen*, Eerste deel (Negende druk, Amsterdam, 1865).

H. Hemkes, *Korte schets der Vaderlandsche geschiedenis. Een leer- en leesboekje voor jonge kinderen* (Derde druk, Groningen, 1851) en J. van Wees, *Geschiedenis der Nederlanden, voor de jeugd* (Tweede druk, 's Hertogenbosch, 1854). T. Knuivers, *Kort overzicht van de geschiedenis des Vaderlands tot op onze tijden. Een leesboek voor de Nederlandsche jeugd* (Derde druk, Amsterdam, 1851) en van dezelfde auteur: T. Knuivers, *Vaderlands tot op onze tijd. Ten behoeve van meer gevorderde leerlingen* (Dertiende druk, Amsterdam, 1862).

¹³⁹ W.A. Elberts, *Geschiedenis des Vaderlands voor gymnasiën en instituten* (Derde druk, Deventer, 1851), 2.

Batavia op de puinhopen van het door hem verwoeste Jacarta, welker inwoners, door de Engelschen ondersteund, eene Nederlandsche factorie aldaar hadden aangetast.¹⁴⁰

Lovende woorden die gelijk lopen met een toegenomen interesse voor Coen in de academische geschiedbeoefening (zie hoofdstuk twee). In 1847 kwam het *specific narrative* over Coen eigenlijk pas net om de hoek kijken in de officiële lezing van het nationale verleden. Wel zijn de contouren van de heldenverering zichtbaar: ‘dapper’, ‘krachtdadig’ en ‘kloek’ zijn de eigenschappen die we vaker tegen zullen komen. Ook de onderwerpkeuze is, zoals zal blijken, een voorbode voor wat zal volgen: Batavia en de strijd tegen de Engelsen zijn de favoriete onderwerpen van de meeste auteurs in de onderzochte periode.

Geschiedenis des Nederlandschen volks (Amsterdam, 1868) van W.J. Hofdijk is wat dat betreft een tweede mijlpaal te noemen in de vorming van het *specific narrative* over J.P. Coen.¹⁴¹ Bij Hofdijk krijgt Coen een duidelijke plaats in dit gemeenschappelijke verhaal. Ook tekent zich een ander patroon af dat in latere jaren navolging zal krijgen. Hofdijks begint net als Elberts met een brug tussen het levenseinde van Oldenbarnevelt en de opbouw van de Hollandse macht in het verre oosten. Hofdijk: ‘terwijl in Holland het bloedend hoofd van Oldenbarnevelt viel op het schavot, stevende in de Indische wateren een Nederlandsche vloot, onder het opperbevel van den Goeverneur- Generaal Jan Pieters Coen, van Amboina naar Java, om daar de sinds eenige maanden ontredderde zaak der Compagnie te herstellen’.¹⁴²

De antagonisten in het verhaal, de Engelsen en de inlandse vorsten, worden geïntroduceerd en bediend van eigenschappen: de Engelsen waren jaloerse lieden en de inlandse vorsten waren sluw.¹⁴³ De stichting van Batavia wordt breed uitgemeten over meerdere pagina’s. Een bijzondere rol is weggelegd voor commandant Van den Broek, die in afwezigheid van Coen de verdediging van het fort in handen heeft. In alles wordt deze man neergezet als het tegenbeeld van Coen: door zijn gebrek aan standvastigheid

¹⁴⁰ Ibidem, 137.

¹⁴¹ Zie ook L. Mulder, *Handleiding tot de kennis der Vaderlandsche geschiedenis* (Negende druk, Den Haag, 1875), 108.

¹⁴² W.J. Hofdijk, *Geschiedenis des Nederlandschen volks*. Een handboek voor het onderwijs en zelf-onderricht (Tweede druk, Amsterdam, 1868), 530.

¹⁴³ Ibidem.

gaat het fort bijna verloren aan de Engelsen en de vorsten van Jakatra en Bantam. Door zijn gebrek aan inzicht laat hij zich in een hinderlaag lokken en gevangen nemen. In al zijn lafheid smeekt hij vervolgens zijn landgenoten het fort op te geven om zo het vege lijf van hun commandant te redden. Op dat moment keert, net op tijd, onze protagonist uit de Molukken met versterkingen terug. De Engelsen vluchten bij het eerste zicht van de onverschrokken held. Met duizend man komt Coen vervolgens aan land om het fort te ontzetten, de vijand te verjagen, Jakarta plat te branden en op de puinhopen Batavia te stichten. Hofdijk: ‘en dusdanig geraakte op dezen dag onder de magt en het gebied van de generale Nederlandse geoctrojeerde Oost- Indische Maatschappij de stad en het Koninkrijk van Jakarta, zijnde voor de vuist en met het zwaard gewonnen’.¹⁴⁴ Voor Van den Broek loopt het overigens toch nog goed af:

Spoedig ging Coen den Bantammers bewijzen dat de Nederlanders op Java een zetel van gezach hadden opgeslagen. Op den zevenden Juny verscheen hy ter Reede van Bantam, en eischte er van den Rijksbestuurder de invrijheidstelling, binnen vier-en-twintig uren, van Van den Broecke en diens lotgenoten, waarop de Indiër in vreeze het hoofd boog, en toegaf.¹⁴⁵

Hofdijk eindigt zijn stuk door te recapituleren welke rol Jan Pieterszoon Coen gespeeld heeft in het nationale verleden:

Coen ging voort met den voet, door hem zoo schrap gesteld, by het stuk te houden, en de macht zijner meesters uit te breiden. Hy deed de vereeniging der Hollandsche kooplieden op indrukken wijze eerbiedigen, en de Indiërs dachten zich in hem den vertegenwoordiger van een machtigen Vorst uit het verre noorden, die den naam droeg van Jan Compagnie.¹⁴⁶

Een volgende mijlpaal is *Verhalen uit de geschiedenis van ons vaderland* van W. Heetjans (1887). Het boek van Heetjans heeft een opvallende opbouw: de vaderlandse geschiedenis wordt opgehangen aan de hand van een aantal sleutelfiguren. Jan Pieterszoon Coen is één van hen, wat een aanwijzing vormt dat Coen in 1887 definitief een plek heeft veroverd in de officiële lezing van het nationale verleden. Ook bij Heetjans zijn de antagonisten op sluwe wijze aan het samenspannen: ‘Hij [Coen] ontdekte al ras,

¹⁴⁴ Ibidem, 531.

¹⁴⁵ Ibidem, 532.

¹⁴⁶ Ibidem, 533.

dat de Compagnie in eenen hachelijken toestand verkeerde. De rijksbestuurder van Bantam en zijn vazal, de radja van Jacarta, spanden met de Engelschen samen om alle Nederlanders uit Indië te verdrijven'.¹⁴⁷

Het stichtingsverhaal van Batavia vertoont sterke overeenkomsten met Hofdijks visie op de gebeurtenissen. Pieter van den Broek is ook hier de schlemiel van het verhaal die maar wat blij kan zijn dat de Hollanders niet naar zijn laffe smeekbeden luisterden.¹⁴⁸ Coen kwam, zag en overwon: Heetjans '(...) en in den morgenstond van den 30sten mei stelde Coen zich met de sabel in de vuist aan het hoofd zijner duizend dapperen en rukte met vliegende vaandels en schetterende trompetten op den vijand aan'.¹⁴⁹

Net als Hofdijk eindigt ook Heetjans resumerend:

De Sultan van Bantam moest de gevangenen de vrijheid hergeven, al het land (...) afstaan en Coen, de doortastende man, die zich nooit had laten ontmoedigen, kon fier zelfgevoel den bewindhebbers schrijven: "wij hebben voet en heerschappij in het land van Java bekomen. De grondslag is gelegd van den hoofdzetel onzer macht in Indië". De Algemeene Staten eerden zijne stoute daden en schonken hem eenen zwaren gouden keten met gouden gedenkpenning.¹⁵⁰

Aldus vertoont *Verhalen uit de geschiedenis van ons vaderland* weinig verschil met Hofdijk. Bij Heetjans is er echter een nieuw element aan het verhaal toegevoegd: de terugkeer van Coen, het beleg van Batavia en zijn dood aldaar. De auteur schrijft hier onder meer over: 'Coen moest de stad verdedigen tegen den machtigen soesoehoenan van Mataram (...) doch de blijdschap der zegepraal mocht onzen held niet streelen: hij stierf gedurende het beleg op twee-en-veertigjarigen leeftijd'.¹⁵¹ Heetjans sluit af met: 'het nageslacht heeft te zijner eer een standbeeld geplaatst op het Waterlooplein te Batavia [1869]'.¹⁵²

¹⁴⁷ W. Heetjans, *Verhalen uit de geschiedenis van ons Vaderland*, Tweede deel (Eerste druk, Kampen, 1887), 8.

¹⁴⁸ Ibidem, 9.

¹⁴⁹ Ibidem.

¹⁵⁰ Ibidem.

¹⁵¹ Ibidem, 10.

¹⁵² Ibidem.

Een vergelijkbaar patroon vinden we terug bij *vaderlandsche geschiedenis* van A. Nuiver en O.J. Reinders (1890). De auteurs starten hun informatieverstrekking met de mededeling: ‘Koen wist echter door krachtdadig handelen verschillende vorsten ontzag voor de Nederlandsche wapenen in te boezemen’.¹⁵³ De jaloerse Engelsen proberen ook in dit leerboek vaste voet aan de grond te krijgen, maar zij ‘hadden echter buiten de waard gerekend’.¹⁵⁴ Het beleg van Jakatra en de stichting van Batavia passeren op vergelijkbare manier de revue, inclusief het laffe optreden van Van den Broek.¹⁵⁵ De heldhaftige terugkeer van Coen is er natuurlijk ook niet uitgelaten:

Juist toen de zaken weder hachelijker dan ooit (...) stonden, kwam Koen terug. Met eene kleine macht tastte hij den vijand aan, versloeg hem geheel, veroverde de stad Jakarta, bevrijde Van den Broeke, die te Bantam gevangen gehouden werd, liet vervolgens de stad in vlammen opgaan en deed den 30 mei 1619 op hare puinhopen de Nederlandsche banier wapperen.¹⁵⁶

De nieuwe episode over Coens terugkeer ontbreekt ook in dit leerboek niet en ook de oprichting van het standbeeld voor Coen in Batavia wordt genoemd.¹⁵⁷ De wijze waarop Nuiver en Reinders resumeren verschilt echter enigszins van de eerdere leerboekjes, in die zin dat deze auteurs wel heel erg ver gaan in hun heldenverering. De auteurs suggereren dat de Republiek haar Gouden Eeuw voor een groot deel aan Jan Pieterszoon Coen te danken heeft gehad:

Als 't waar is, dat de Republiek der Vereenigde Nederlanden voor een groot deel haren bloei heeft te danken gehad aan de Oostindische Compagnie, dan komt zeker een groot deel van die eer toe aan den dapperen en vastberaden stichter van Batavia. Men wist dan ook den 250sten gedenkdag van de stichting van Batavia niet beter te vieren, dan door het oprichten van een standbeeld aldaar voor Jan Pietersz. Koen (1869).¹⁵⁸

¹⁵³ A. Nuiver en O.J. Reinders, *Vaderlandsche geschiedenis. Schetsen en tafereelen voor de hoogste klasse der volksschool* (Achtste druk, Groningen, 1890), 57.

¹⁵⁴ Ibidem.

¹⁵⁵ Ibidem.

¹⁵⁶ Ibidem, 58.

¹⁵⁷ Ibidem, 58-59.

¹⁵⁸ Ibidem, 59.

Coen groeit gaandeweg de negentiende eeuw in zijn roem (zie hoofdstuk twee). Zo heeft L.J. Tielemans, in zijn *Schetsen uit de geschiedenis van ons vaderland* een speciaal hoofdstuk voor hem gereserveerd.¹⁵⁹ De auteur vertelt het nationale verleden aan de hand van grote personen. Coen is nummer veertien, na nummer dertien Hugo de Groot en voor nummer vijftien Piet Heyn. Klaarblijkelijk is Coen definitief doorgedrongen tot het pantheon der vaderlandse helden. Tielemans, een katholiek nota bene, steekt zijn bewondering niet onder stoelen of banken, getuige de volgende passage:

Een der bekwaamste gouverneurs is Jan Pieterszoon Coen geweest. Aan zijn beleid en moed, aan zijne geestkracht en volharding hebben wij het vooral te danken, dat onze macht in Indië werd gegrondvest; dat het gebied veroverd werd, wat wij nog heden kennen onder den naam van Nederlandsch Oost-Indië.¹⁶⁰

Niettegenstaande de veroveringen van de protestantse Coen feitelijk verliezen betekenden voor de katholieke missie, sluit Tielemans af met: ‘hij slaagde er in het gezag der Compagnie op hechte grondslagen te vestigen, uitgestrekte landstreken te veroveren en vele volken te onderwerpen’.¹⁶¹

Niet alleen in leerboeken worden de daden van Coen geroemd. Van de hand van P. Louwerse verscheen in 1878 een bijzonder didactisch hulpboekje getiteld *Geschiedenisversjes voor onze volksschool* (1878), een versjesboek over de vaderlandse geschiedenis. Jan Pieterszoon Coen heeft een eigen versje gekregen. We herkennen drie centrale aspecten rond Coen: de stichting van Batavia, het behoud van de archipel en de standvastigheid van de gouverneur- generaal:

Op de rookende ruïne,
Van 't verwoeste Jacarta,
Stichtte Koen een' koopmanszetel,
In de stad Batavia.
En wat stormen zich verhieven,
Koen hield onbezweken stand;

¹⁵⁹ L.J. Tielemans, *Schetsen uit de geschiedenis van ons Vaderland* (Eerste druk, Arnhem 1896), 80.

¹⁶⁰ Ibidem.

¹⁶¹ Ibidem, 81-82.

Hij behield den Gouden Sleutel,
Van het heerlijk Oosterstrand.¹⁶²

Twintig jaar later verscheen van dezelfde auteur *Vaderlandsche geschiedenis. Voor jong en oud Nederland* (1894), geschreven voor kinderen ‘die den heelen cursus in eene volksschool doorloopen hebben en de maatschappij intreden, als werkkracht op allerlei gebied en voor ouderen’, oftewel ‘de eenvoudigen in den lande, die hetgeen zij in hunne jeugd van de vaderlandsche geschiedenis geleerd hebben, zoo goed als geheel vergeten zijn’.¹⁶³ De inleiding, die overigens af wordt gesloten met de kreet: ‘Ons Nederlandsch volk heil!’ bevat nog een andere interessante passage:

Voor zoover ik er over oordeelen kon, vond ik bij geen’ enkelen der nieuwere geschiedschrijvers opzettelijke onwaarheden. Ik ontdekte alleen dit: Wilde men een persoon, die bij de tegenpartij verheerlijkt werd, in een ongunstig daglicht stellen, dan zocht men alles uit zijn openbaar en huiselijk leven op, wat inderdaad niet mooi kon genoemd worden, terwijl men zich zooveel mogelijk onthield, het goede, dat hij gedaan had, mede te deelen. Bij de verheerlijkeren van dien persoon kon ik dat goede en bijna niets anders dan dat goede vinden. Nu heb ik zooveel mogelijk getracht dat goed en kwaad ondereen te mengen, en daardoor kreeg ik meer gewone menschen. De heilige, zoowel als de booze geesten onzer geschiedenis zijn in dit boek zoo heilig en zoo boos niet.¹⁶⁴

Dat voorspelt weinig goeds voor onze vaderlandse held! Op pagina 299 wordt Coen geïntroduceerd:

Coen werd dus de vierde Gouverneur- Generaal (...), een gelukkiger keuze was niet mogelijk geweest. Hij was een goed koopman, die geene kans op winst voorbij liet gaan. Hij was bovendien een man met een buitengewoon vlug verstand. Een plan te bedenken kostte hem niet veel tijd, en zoodra hij een besluit genomen had, zette hij dat door, snel en schielijk, maar wel overlegd en vastberaden. Hij was zowel een goed Scheepsbevelhebber, als Aanvoerder van eene landmacht; aan dapperheid en moed ontbrak het hem niet, en in zijn voorkomen had hij dat flinke, ferme en kloeke, dat ontzag afdwingt.¹⁶⁵

¹⁶² P. Louwerse, *Geschiedenisversjes voor onze volksschool. Hulpmiddel bij het onderwijs in de geschiedenis des Vaderlands* (Eerste druk, Groningen 1878), 22.

¹⁶³ P. Louwerse, *Vaderlandsche geschiedenis. Voor jong en oud Nederland* (Tweede druk, Amsterdam, 1894), 1-2.

¹⁶⁴ Ibidem, 2-3.

¹⁶⁵ Ibidem, 299-300.

Louwers lijkt zich te realiseren dat het bovenstaande niet bepaald overeenkomt met de gelofte die hij zijn publiek in de inleiding heeft gedaan. Hij voegt er dan ook aan toe: ‘(...) doch te ontkennen valt het niet, dat hij wel eens heel bar te werk kon gaan’.¹⁶⁶ Een tamelijk neutrale uitspraak, maar Louwerse is hiermee wel een van de eerste schoolboekauteurs die een kritische kanttekening plaatst bij het optreden van Coen. Hier blijft het echter bij. Louwerse doorloopt vervolgens het bekende patroon. Na een lofuiting worden de antagonisten geïntroduceerd:

Het is dan ook alleen aan Coen te danken, dat het grootste deel van dien schoonen, Indischen Archipel aan ons land behoort; want zonder hem was het stellig in de handen der Engelschen gevallen. Machtiger en grooter tegenstander dan Coen hadden de Engelschen nog niet gehad en zouden ze later ook niet krijgen, en daarom is het geen wonder, dat Coens grootste vijanden niet in Spanje of Portugal, ook niet in de Indiën, maar in Engeland woonden.¹⁶⁷

Dan volgt er een lange verhandeling over de stichting van Batavia, met de bekende ingrediënten. Bijzondere aandacht besteedt ook Louwerse aan het laffe optreden van Van den Broek.¹⁶⁸ Komisch is verder de toevoeging: ‘van “praetjens voeren” hield Coen niet’.¹⁶⁹ Coens terugkeer en dood ontbreken bij Louwerse.

Louwerse stond niet alleen in zijn (milde) kritiek op het handelen van Coen.¹⁷⁰ A. Brouwers en J.A. de Bruyne maakten in respectievelijk 1889 en 1891 melding van de gebeurtenissen op de Banda-eilanden, maar brachten deze niet rechtstreeks in verband met Jan Pieterszoon Coen. Ook volgden beiden het bekende patroon: introductie met lofuitingen, aanvaringen met de Engelsen, stichting Batavia, terugkeer en dood, recapitulatie.¹⁷¹ Wel heeft De Bruyne een primeur: in de recapitulatie van zijn *vaderlandse geschiedenis* verscheen (naar mijn weten) voor het eerst een kritisch geluid over Coen in een Nederlands schoolboek. De Bruyne: ‘niettegenstaande zijne strengheid

¹⁶⁶ Ibidem, 301.

¹⁶⁷ Ibidem.

¹⁶⁸ Ibidem, 302.

¹⁶⁹ Ibidem.

¹⁷⁰ J.A. de Bruyne, *Vaderlandsche geschiedenis. Ten gebruike bij het middelbaar en gymasiaal onderwijs*, Eerste deel (Tweede druk, Schiedam, 1891).

¹⁷¹ Zie ook bijvoorbeeld J. van Lennep, *De voornaamste geschiedenissen van Noord-Nederland*, Tweede deel (Vijfde druk, Amsterdam, 1865) en de katholieke bron L.J. Tieleman, *Schetsen uit de geschiedenis van ons Vaderland* (Eerste druk, Arnhem 1895).

en hardvochtigheid, was hij een der bekwaamste mannen, die aan Nederland zijn rang als koloniale mogendheid verschaft hebben'.¹⁷² De kritiek op Coen drong dus tegen het einde van de negentiende eeuw mondjesmaat de schoolboeken binnen. In 1895 hintten de Amsterdammers H. Deelman en J.D. Knoop naar betrokkenheid van Coen bij de slachting op Banda:

De man, die door zijn kloeke daden voorgoed onze macht in Indië vestigde, was de Gouverneur- Generaal Jan Pieterszoon Koen. Hij onderwierp een groot gedeelte van Java en stichtte op de puinhopen eener veroverde Javaansche stad Batavia. Het is jammer, dat ik u er bij moet vertellen, dat hij de inboorlingen wel eens zeer hardvochtig en wreed behandeld heeft.¹⁷³

In 1899 verscheen het beroemde leerboek van de pacifist C. te Linthum. Het is niet verwonderlijk dat Te Linthum een kritische houding zou hebben ten aanzien van Jan Pieterszoon Coen. Te Linthum brengt in dit boek Coen dan ook rechtstreeks in verband met de slachting op Banda.¹⁷⁴ Het gaat maar om een enkele opmerking: 'Ook veroverde Koen de Banda-eilanden en bracht de inboorlingen aldaar op wreedelijke wijze tot rust'.¹⁷⁵ Te Lintum gooit hiermee wel degelijk de knuppel in het hoenderhoek.

In de tijd waarin de eerste kritische geluiden de schoolboeken binnendrongen verscheen een wel heel bijzonder schoolboek. Het ging om een leerboek over de geschiedenis van de koloniën: het *Leer- en leesboek bij de beoefening der geschiedenis van de Nederlandsche bezittingen en koloniën in Oost- en West-Indië* (1898) van A.P. Fortananier en R. van Eck. Gezien de titel behoeft het geen verdere toelichting dat ik *a priori* hoge verwachtingen had van dit leerboek! Onderstaande passage uit de inleiding licht een tipje van de sluier over de te verwachten koers. Let vooral ook op de laatste zin.

Het is een opmerkelijk verschijnsel, dat een klein volk als het onze zooveel rijke en aanzienlijke landen in andere werelddeelen bezit. Nog opmerkelijker echter, dat ditzelfde volk, door sterkere vijanden beoorloogd, die landen heeft kunnen overheerschen, de voormalige bezitters er uit verdrijven en er zijne eigene macht en grootheid, in weerwil van velerlei wederwaardigheden, heeft weten te vestigen, te

¹⁷² J.A. de Bruyne, *Vaderlandsche geschiedenis. Ten gebruike bij het middelbaar en gymasiaal onderwijs, Eerste deel* (Tweede druk, Schiedam, 1891), 118.

¹⁷³ H. Deelman en J.D. Knoop, *Leesboek over de Vaderlandsche geschiedenis voor de lagere scholen te Amsterdam, Tweede deel* (Eerste druk, Amsterdam, 1895), 28.

¹⁷⁴ C. te Lintum, *Overzicht der Vaderlandsche geschiedenis* (Eerste druk, Zutphen, 1899), 99.

¹⁷⁵ *Ibidem*, 99.

handhaven en uit te breiden. Niemand zal ontkennen, dat de kennis van de vestiging en uitbreiding onzer macht in Oost- en West-Indië, van den belangrijken wereldhandel, die er het gevolg van was, en van de bron der schatten die van daar in het vaderland gevloeid zijn, voor elken Nederlander gewichtig mag heeten. Maar strekt het aan de eene zijde tot roem van het voorgeslacht, dat het door inspanning en volharding zoo groot is geworden; aan den anderen kant moet het nageslacht ook weten, dat er naast veel loffelijke daden, ook vrij wat berispende handelingen zij gepleegd.¹⁷⁶

Vanzelfsprekend hebben de auteurs veel aandacht besteed aan Coen. Toch volgen ook zij het vaste patroon. Coen wordt als volgt geïntroduceerd:

De man, wien 't gegeven zou zijn in deze aan het verlangen van de Heeren in Holland te voldoen, was de beroemde Jan Pieterszoon Koen (...) en door zijn edel karakter, zijne onkreukbare trouw en onverdroten ijver zich eene eenige plaats onder de 55 Gouverneurs- Generaal, die Indië bestuurd hebben, verworven heeft. Zijn bekend "Ende despereert niet", weerklonk juist op het ogenblik dat alles scheen samen te spannen om de Hollanders, die overal door de Spanjaarden als 'zeeschuimers' werden uitgekreten, uit de door hen veroverde stellingen te verdringen. Zoo ooit dan was 't hier: de rechte man op de rechte plaats.¹⁷⁷

Ook in de volgende passages wordt Coen meermalen geprezen om zijn onbuigzaamheid, zijn ijver, standvastigheid en dapperheid. In het langgerekte verhaal over de stichting van Batavia dat hier op volgt, herkennen we de bekende elementen. Naast het 'lafhartige' optreden van Van den Broek vinden we waardeoordelen over de fortuinlijke terugkeer van de gouverneur- generaal: 'de Engelschen hadden reeds bij het eerste verschijnen van Koen het hazepad gekozen'.¹⁷⁸ Tot zover niets nieuws. Op pagina zestien belanden de auteurs echter bij de expeditie naar Banda. Zij hebben hier een zeer interessante visie op. Volgens de auteurs waren de Bandanezen 'tegen het gezag der Compagnie (...) opgestaan en zij naar het oordeel van Koen streng voor deze euveldaad behoorden gestraft te worden'.¹⁷⁹ De auteurs melden dat de Engelsen verplicht waren, overeenkomstig het verdrag dat beide naties hadden gesloten, om aan deze strafexpeditie deel te nemen. Echter, 'onder voorgeven van geen schepen beschikbaar te hebben, weigerden de Engelschen aan de expeditie deel te nemen, zoodat de Nederlanders

¹⁷⁶ A.P. Fortananier en R. van Eck, *Leer- en leesboek bij de beoefening der geschiedenis van de Nederlandsche bezittingen en koloniën in Oost- en West-Indië* (Derde druk, Zwolle, 1898), 1-2.

¹⁷⁷ Ibidem, 13.

¹⁷⁸ Ibidem, 14.

¹⁷⁹ Ibidem, 16.

verplicht waren zonder hunne hulp tegen de muitelingen op te treden'.¹⁸⁰ De auteurs suggereren hiermee medeplichtigheid, of in ieder geval gedeelde schuld, van de Engelsen. Muitende inboorlingen en gluiperige 'bondgenoten' dus, maar wat is het aandeel van Coen? De auteurs deden er verstandig aan om niet veel in detail te treden:

De geschiedenis van dezen krijgstoct naar de Banda-groep is bekend. Wij behoeven dus niet in het breede te verhalen op welke verschrikkelijke wijze de onverbiddelijke Koen hier huis heeft gehouden. De meeste bewoners moesten hun verzet met hun leven boeten, terwijl van de overblijvenden een achthonderdtal naar Batavia werd overgebracht, waar zij zich, voor zoover zij niet als slaven werden verkocht, een stukje grond ter verbouwing zagen toegewezen.¹⁸¹

Als representatie van de werkelijkheid is deze verslaglegging behoorlijk timide. Als negentiende- eeuwse schoolboektekst over een vaderlandse held is dit fragment echter zeer kritisch, bijna revisionistisch te noemen. Jan Pieterszoon Coen, mijlpaal in het nationale verleden, schakel in de nationale identiteit, voorbeeld voor de Nederlandse jeugd, blijkt bloed aan zijn handen te hebben. De auteurs wassen dit echter enigszins weg door te stellen:

Men vergeete echter niet, dat Koen in een hoogst moeilijke tijdsgewricht tot die hoogte had bereikt in een tijd dat dronkenschap, oneerlijkheid, onbekwaamheid en mishandeling van de inlanders en hunne vrouwen schier zijn wedergade niet had, en dat er een man van meer dan gewone talenten en een ijzeren wil vereischt werd om te zorgen, dat het eenmaal verkregene niet weder verloren ging.¹⁸²

De auteurs volgen zoals gezegd het bekende patroon: ze verhalen over Coens terugkeer, het beleg van Batavia en zijn dood. Dan volgt de recapitulatie, die wellicht beter de 'afrekening' genoemd kan worden, aangezien de auteurs nog een enkele keer de gelegenheid krijgen om hun mening te geven over de vaderlandse held met de vuile handen:

De overledene liet den roem na van een der krachtigsten Gouverneurs- Generaal te zijn geweest, die ooit over Oost- Indië het bewind voerden. Aan hem had de compagnie de bevestiging van haren handel op Java,

¹⁸⁰ Ibidem.

¹⁸¹ Ibidem.

¹⁸² Ibidem.

het verhinderen van de mededinging der Engelschen en het behoud der Molukken te danken. Ook door zijne verbeteringen en regelingen in de administratie heeft hij zich een naam gemaakt. Kundig regent, dapper krijgsman, ervaren vlootvoogd, bekwaam administrateur, ziedaar al te maal eeretitels, door niemand hem betwist en waarvan de waarde nog aanmerkelijk door zijne vrome gezindheid en zijn edel karakter verhoogd is geworden. Dat hij ook zijne fouten heeft gehad, wij zullen de laatsten zijn dit te ontkennen. Bekeken bij het licht van den tijd waarin Koen leefde en werkte, krijgen die echter een eenigszins ander aanzien, dan wij met onze tegenwoordige begrippen van recht en billijkheid daaraan zouden wenschen toe te schrijven.¹⁸³

Resumerend kan gesteld worden dat de auteurs een stap verder gaan in de kritiek op Coen, die aan het einde van de jaren tachtig van de negentiende eeuw was ingezet. Er kleeft werkelijk bloed aan de handen van de vaderlandse held. Toch weten de auteurs deze daad te relativieren door te wijzen op de uitzonderlijke kwaliteiten van de gouverneur-generaal en de uitzonderlijkheid van tijd en plaats. Hierdoor slaat de balans op de morele weegschaal door in het voordeel van Jan Pieterszoon Coen. Verder is opvallend dat ondanks de vele woorden die aan Coen besteed worden, de onderwerpkeuze en opbouw van het leerboek naadloos aansluiten op het discours van de voorbije eeuw.

3.7 Conclusie

Concluderend kan gesteld worden dat de nationale identiteit in de negentiende eeuw gecreëerd is en dat het (geschiedenis)onderwijs een doorgeefluik werd van deze nationale identiteit. Het geschiedenisonderwijs werd gebruikt als ‘mobilisatie van het discours’, zoals Joep Leerssen het classificeert in ‘De bronnen van het vaderland’.¹⁸⁴ In de woorden van Leerssen: ‘het propagandistisch proclameren en afficheren van zulke cultuuruitingen [o.a. het nationale verleden] in de publieke sfeer, teneinde daarmee een collectieve identiteit politiek te bevestigen en uit te dragen.’¹⁸⁵

Een belangrijke rol in de vorming van het nationale verleden was weggelegd voor het *Historisch Genootschap*. De inspanningen van het *Historisch Genootschap* om de

¹⁸³ Ibidem, 21-22.

¹⁸⁴ Leerssen, ‘De bronnen van het Vaderland’, 170-172.

¹⁸⁵ Ibidem. 179-182.

vaderlandse geschiedbeoefening te professionaliseren leidden tot canonvorming. Halverwege de negentiende eeuw leek het nationale verleden (onderdeel van het ‘discours’ van Leerssen) vaste vorm gekregen te hebben. Synchron aan de vorming van dit discours liep de ontwikkeling van het onderwijsstelsel. De Maatschappij tot Nut van ’t Algemeen leverde een belangrijke bijdrage aan zowel de ontplooiing als de institutionalisering van het schoolwezen. Ook spande zij zich in voor het (facultatieve) vak geschiedenis, dat in 1857 als ‘vaderlandse geschiedenis’ verplicht werd ingevoerd in het lager onderwijs. Het nieuwe vak had als centraal doel ‘het opwekken van vaderlandsliefde’. Ook hiervoor hebben de leden van de Maatschappij zich ingezet. De Maatschappij heeft om deze reden een substantiële bijdrage geleverd aan de mobilisatie (het geschiedenisonderwijs) van het discours (het nationale verleden).

Halverwege de negentiende eeuw verscheen ook Jan Pieterszoon Coen in de geschiedenisboeken. Dit liep min of meer parallel aan de academische belangstelling voor de gouverneur- generaal (zie hoofdstuk twee). Het verhaal over Jan Pieterszoon Coen vertoont alle kenmerken van een *specific narrative* (zie hoofdstuk 1): Coen is de protagonist, de Engelsen en de inlandse vorsten zijn de antagonisten. Beiden krijgen ze hun vaste eigenschappen. Coen werd in de boekjes geprezen om zijn rechtlijnige, onbuigzame karakter en om zijn standvastigheid en dapperheid (wat vroeger ook wel fraai ‘kloekmoedigheid’ werd genoemd). Het benoemen en uitvergrooten van deze eigenschappen had een pedagogische functie: ze werden als voorbeeld aan de jeugd voorgehouden. Goed burgerschap was immers een centraal doel, vooral op Thorbeckes Hogere Burgerschool van 1863. De jaren zeventig en vroege jaren tachtig vormden het hoogtepunt van de Coen- verering in schoolboeken. De kloekmoedige gouverneur- generaal was doorgedrongen tot het pantheon der vaderlandse helden, tussen lieden als Hugo de Groot en Piet Hein.

In het *specific narrative* over Coen en de stichting van Batavia herkennen we een aantal *schematic narrative templates*. Ten eerste: Nederland is een koloniale grootmacht. Het *narrative* is halverwege de negentiende eeuw gevormd, de tijd van het moderne imperialisme. Nederland wil meetellen met de grote jongens en het *narrative* over Coen dient ter illustratie en ter onderstreping van deze gedachte. Ten tweede: de buitenlandse mogendheden zijn bedrieglijk, Nederlanders zijn recht door zee. Dit zien we terug in de

eigenschappen van Coen en zijn tegenstrevers. Dit template kan verklaard worden vanuit het felle, competitieve nationalisme dat in dezelfde periode heerste en verband hield met het imperialisme.

Vanaf de jaren tachtig van de negentiende eeuw nam de literaire en academische kritiek op het handelen van Jan Pieterszoon Coen toe (zie hoofdstuk twee). Ook nu veranderen de schoolboekjes met hun ‘grote broer’ (de academische geschiedbeoefening) mee. Vanaf het einde van de jaren tachtig zien we de kritiek op Coen in de schoolboeken binnendruppelen. Eerst voorzichtig, in algemene termen en later direct gekoppeld aan zijn optreden op de Banda- eilanden. Hoewel verzacht door relativeringen en lofuitingen was het rond 1900 voor velen duidelijk dat er bloed kleefde aan de handen van een vaderlandse held. Dit was problematisch: ‘Nederland’ bestond immers uit de som van het discours en Jan Pieterszoon Coen maakte deel uit van dit discours. Hoe er in Nederland is omgegaan met deze ‘crisis in de nationale identiteit’ is het onderwerp van het volgende hoofdstuk.

Hoofdstuk 4: verzuild onderwijs (1918 – 1963)

4.1 Maatschappelijke beroeringen

De periode 1920 – 1960 vormde het hoogtepunt van het maatschappelijke fenomeen dat we de verzuiling noemen.¹⁸⁶ Omdat deze term in de loop der jaren als containerbegrip is gaan dienen voor zo'n beetje alle sociaal-culturele uitingen in de eerste helft van de twintigste eeuw, dienen we allereerst een scherpe definitie te maken van dit begrip.¹⁸⁷ Met de verzuiling doel ik op de situatie, waarin levensbeschouwelijke groeperingen eigen voorzieningen treffen op sociaal, cultureel en politiek gebied.¹⁸⁸ De verschillende levensbeschouwelijke groepen richtten tal van organisaties op. In eerste instantie politieke partijen, later ook onderwijsinstellingen, radio-omroepen en tal van andere sociaal-culturele verenigingen. Deze vorm van sociale organisatie was niet horizontaal (naar maatschappelijke status en vermogen) maar verticaal ingericht, waarbij de solidariteit tussen arm en rijk juist benadrukt werd.¹⁸⁹ Deze verticale structuur - 'pilaren' of 'zuilen', waaruit de netwerken van levensbeschouwelijke organisaties bestonden - geeft dit maatschappelijke fenomeen haar bijzonder treffend gekozen naam. Omdat ook het onderwijs in hoge mate verzuild was, dienen we een korte schets te geven van de maatschappelijke, culturele en politieke achtergrond van de verzuiling.

De verzuiling is een proces dat in het laatste kwart van de negentiende eeuw in kracht toenam. De orthodoxe protestanten namen hierbij het voortouw. In 1879 richtten zij de Antirevolutionaire Partij op (ARP), dat algemeen beschouwd wordt als eerste

¹⁸⁶ Voor een meer algemeen overzichtswerk over de verlichting, zie J.C.H. Blom, *Verzuiling in Nederland. In het bijzonder op lokaal niveau 1850-1925* (Amsterdam, 1981). Doordat ik voor dit hoofdstuk echter een andere invalshoek op de verzuiling heb dan Blom, heb ik mij moeten wenden tot meer gespecialiseerde literatuur. Ik ben voornamelijk schatplichtig aan de bijdrage van Sjoerd Karsten in de bundel *Verzuiling in het onderwijs* (Groningen 1997).

¹⁸⁷ Onlangs heeft Peter van Dam de laatste hand gelegd aan een grensverleggend onderzoek over deze 'Nederlandse mythe', waarin hij de verzuiling als analytisch concept naar de vuilnisbak verwijst. Het dominante beeld van de verzuiling, vier stevige pilaren of zuilen die het dak van de Nederlandse natie dragen, is een polemiekt die ons begrip over het verleden in de weg zou staan. P. van Dam, *Staat van verzuiling. Over een Nederlandse mythe* (Amsterdam, 2011).

¹⁸⁸ S. Karsten, 'Praktijk en achtergronden van de verzuiling in het Nederlandse onderwijs' in: A.B. Dijktra, J. Dronkers, R. Hofman e.a. (red.) *Verzuiling in het onderwijs. Actuele verklaringen en analyse* (Groningen, 1997), 35.

¹⁸⁹ Ibidem.

moderne politieke partij met levensbeschouwelijke grondslag.¹⁹⁰ Vele organisaties volgden op landelijk, regionaal en lokaal niveau, waarbij de oprichting van de Vrije Universiteit (1881) en het Christelijk Nationaal Vakverbond (1908) twee ijkpunten zijn. De katholieken volgden enige tijd later een vergelijkbaar patroon: in 1904 werd de Bond van Katholieke Kiesverenigingen opgericht, de voorloper van de Rooms-Katholieke Staatspartij van 1924 en in 1909 richtten zij hun eigen katholieke vakbondsorganisatie op.¹⁹¹ Naast de parallellen is er ook een duidelijk verschil aan te wijzen: omdat de protestanten confessioneel versplinterd waren had deze zuil een meer ‘open’ karakter dan de zuil van de katholieken, die juist een hechte geloofseenheid vormden. Hierdoor kreeg de katholieke zuil een meer ‘gesloten’ karakter.¹⁹²

De vraag of er ook sprake is van een socialistische en een liberale zuil is omstreden en hangt nauw samen met de vraag welke definitie van verzuiling er gehanteerd wordt.¹⁹³ Wat betreft de socialisten is men het erover eens dat zij zich in ieder geval zijn gaan *gedragen* als een zuil.¹⁹⁴ Ook de socialisten richtten in het interbellum tal van sociale, culturele en politieke organisaties op, zoals een jeugdorganisatie (AJC) en een omroepvereniging (VARA).¹⁹⁵ De vraag of er sprake was van een ‘algemene’ of liberale zuil, is eveneens omstreden. De sociologen Ultee, Arts en Flap menen van wel.¹⁹⁶ Volgens anderen is er echter sprake van optisch bedrog: als men alle zuilen in beschouwing heeft genomen, dan blijft er immers nog een groep mensen over.¹⁹⁷ Duidelijk is wel dat de ‘liberalen’ - doorgaans een ongelukkig gekozen term om dit ‘overgebleven grut’ mee aan te duiden - absoluut niet een vergelijkbaar netwerk van levensbeschouwelijk georiënteerde verenigingen aanlegden als de confessionelen in dezelfde tijd.¹⁹⁸

¹⁹⁰ Ibidem.

¹⁹¹ Ibidem.

¹⁹² F. van Holthoon, ‘Verzuiling in Nederland’ in: F. van Holthoon e.a. (red.) *De Nederlandse samenleving sinds 1815* (Assen, 1985), 159-171.

¹⁹³ Karsten geeft een degelijk, zij het inmiddels gedateerd, overzicht van het debat hoe de verzuiling te definiëren is en welke verklaringen er voor het ontstaan van de verzuiling aangedragen zijn. Het ligt echter niet binnen de reikwijdte van deze scriptie om dit overzicht integraal of in samengevatte vorm op te nemen.

¹⁹⁴ Karsten, ‘Praktijk en achtergronden van de verzuiling in het Nederlandse onderwijs’, 36.

¹⁹⁵ Ibidem.

¹⁹⁶ W. Ultee, W. Arts en H. Flap, *Sociologie: vragen, uitspraken, bevindingen* (Groningen 1992), 610.

¹⁹⁷ Karsten, ‘Praktijk en achtergronden van de verzuiling in het Nederlandse onderwijs’, 36.

¹⁹⁸ Ibidem, 36.

De confessionelen wisten via hun organisaties - die de kaders vormden waarbinnen het maatschappelijke, culturele en politieke leven van hun leden zich afspeelde - hun invloed op alle terreinen sterk uit te breiden.¹⁹⁹ Mede doordat de confessionele politieke partijen vanaf de pacificatie aan iedere regering deelnamen, raakten hun organisaties ook nauw verweven met het overheidsapparaat.²⁰⁰ Doordat allerlei verzuilde organisaties overheidssubsidies ontvingen, ontstond een even complexe als solide situatie, waarin de overheid betaalde, maar de uitvoering overliet aan de verzuilde organisaties. De vertegenwoordigers van deze organisaties oefenden via de levensbeschouwelijke politieke partijen weer de nodige invloed uit op het overheidsapparaat.²⁰¹

In tegenstelling tot veler verwachting, doorbrak de bevrijding in 1945 deze vicieuze cirkel niet. In veel opzichten vormde de periode van wederopbouw zelfs het hoogtepunt van de verzuiling. Rond het midden van de jaren vijftig was het aantal verzuilde organisaties het grootst. Volgens Boekholt en De Booy was bovendien hun maatschappelijk belang in deze periode het sterkst.²⁰² Karsten haalt de politicoloog Hemerijck aan, die meent dat ‘het bouwwerk [van de verzuiling] zijn voltooiing vond in de installatie van een corporatieve structuur, vooral op het sociaal- economisch terrein’.²⁰³ Wel vond er een aantal verschuivingen plaats. De socialisten, die tot 1940 in een isolement hadden verkeerd, verschoven naar het centrum van de macht.²⁰⁴ Via de nieuw opgerichte Partij van de Arbeid kwam het in 1946 zelfs tot regeringsdeelname, die zij tot 1958 niet meer uit handen gaven. Zij deelden in deze naoorlogse ‘rooms-rode kabinetten’ de macht met de katholieken, die na de oorlog het initiatief aan de kant van de confessionelen overnamen van de ARP.²⁰⁵

¹⁹⁹ Ibidem.

²⁰⁰ Ibidem.

²⁰¹ Ibidem.

²⁰² Boekholt en De Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 235.

²⁰³ Karsten, ‘Praktijk en achtergronden van de verzuiling in het Nederlandse onderwijs’, 37.

²⁰⁴ Ibidem, 36.

²⁰⁵ Boekholt en De Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland*, 236.

4.2 Geschiedenis van het onderwijs

De geschiedenis van het onderwijs tussen 1920 en 1960 is in veel opzichten exemplarisch voor wat zich in bredere context in de samenleving afspeelde. De pacificatie van 1917 en de onderwijswet van 1920, waarmee de schoolstrijd ten einde kwam (zie hoofdstuk drie), voorzagen in een volledige gelijkstelling van het bijzonder en openbaar onderwijs. In de praktijk leidde dit tot een leerlingentoeename in het bijzonder onderwijs. Het ging in het bijzonder onderwijs om uitgesproken verzuilde organisaties, waar vanuit levensbeschouwelijke overtuiging les werd gegeven. Op katholieke scholen werd bijvoorbeeld door een katholieke leraar, katholiek- gekleurde geschiedenisles gegeven, uit katholiek georiënteerde schoolboekjes, geschreven door katholieke auteurs.

De financiële gelijkschakeling van het bijzonder- en het openbaar onderwijs betekende een enorme administratieve klus voor het nieuw opgerichte ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschap.²⁰⁶ De overheidsbemoeienis beperkte zich in de decennia na de pacificatie dan ook voornamelijk tot de financiële coördinatie van dit project. Dit onderwijsbeleid, waar de overheid betaalt, maar de uitvoering aan het particulier initiatief overlaat, wordt ook wel ‘distributief beleid’ genoemd.²⁰⁷ Ten aanzien van de inhoud van het onderwijs heeft de overheid gedurende de gehele periode 1920-1960 een uiterst beperkte rol gespeeld. In het bijzonder onderwijs kregen de confessionelen zodoende alle speelruimte om het onderwijs naar hun wensen vorm te geven. Dit lijkt mij een bijzonder relevante observatie voor het onderhorige onderzoek.

In tegenstelling tot de confessionelen, richtten de liberalen en de sociaal-democraten niet hun eigen scholen op. Zij schaarden zich gezamenlijk achter het openbare onderwijs. Het leerplan voor de Rijksscholen stelde dat de openbare school ‘niet mocht uitgaan van één bepaalde visie op mens en samenleving, maar van de verscheidenheid van levens- en wereldbeschouwing zoals die in de hele samenleving bestaat’.²⁰⁸ De openbare scholen mochten dan ook niemand weigeren op ideologische gronden, in principe was iedereen welkom. Naast de genoemde Rijksscholen bestonden

²⁰⁶ Ibidem, 238.

²⁰⁷ N.J. Dodde, *Het Nederlands onderwijs veranderd. Ontwikkelingen sinds 1800* (Muiderberg, 1983), 78-79.

²⁰⁸ G. Nijssen en P. Onvlee, *Scholen van het rijk. Geschiedenis van de Rijksscholen in Nederland 1864-1992* (Roosendaal, 1992), 104.

er binnen het openbaar onderwijs ook gemeentescholen. Het feitelijke verschil tussen beide was de bestuursvorm. De Rijksscholen werden centraal aangestuurd en waren volgens Germa Nijssen en Peter Onvlee daardoor beter bestand tegen invloeden van de directe omgeving, als het gaat om de inhoud van het onderwijs, dan de gemeentelijke scholen.²⁰⁹ Dit kwam doordat plaatselijke belangengroepen sympathiserende docenten en rectoren naar voren konden schuiven, waardoor gemeentelijke scholen alsnog een duidelijke ideologische signatuur konden krijgen – conservatief, progressief, liberaal, socialistisch etc.²¹⁰

De institutionele ontplooiing van het onderwijs, ingezet vanaf de schoolwet van 1857, kwam met de pacificatie van 1920 voorlopig tot een halt. In de wet van 1920 werd onderscheid gemaakt tussen gewoon lager, uitgebreid lager en buitengewoon lager onderwijs. Ook kwam er een speciaal programma, waarin de stof herhaald en verdiept werd, voor de leerlingen die geen voortgezet onderwijs gingen volgen. Met de leerplicht (1900) werd de noodzaak van scholing op dit niveau afgerond. Het voortgezet onderwijs kenmerkte zich in deze periode door een enorme kwantitatieve groei. Volgens Boekholt en De Booy is dit te verklaren door de toegenomen behoefte aan geschoolde arbeiders. De oprukkende industrialisatie vroeg immers een sterker administratief apparaat bij bedrijven én overheid.²¹¹ De resulterende *run* op het voortgezet onderwijs werd opgevangen binnen de toen bestaande institutionele kaders. Naast de beroepsopleidingen hield dat in: gymnasium, de vijfjarige HBS (met een alfa en een bèta-variant), MMS voor de meisjes en MULO (na de wet van 1920 officieel ULO genaamd). Vanaf 1909 kwam daar het lyceum bij, waar de leerlingen na twee jaren onderbouw konden kiezen voor een drie- of vierjarige vervolgopleiding.²¹²

Tussen 1940 en 1945 was Nederland bezet door nazi-Duitsland en kwam het onderwijs onder controle van de bezetter te staan. Het nieuw opgerichte departement van Opvoeding, Wetenschap en Cultuurbescherming, dat onder leiding stond van de germanist Jan van Dam, stelde zich ten doel om via het onderwijs de banden tussen

²⁰⁹ Ibidem, 105.

²¹⁰ Ibidem.

²¹¹ Ibidem, 257-262.

²¹² Ibidem, 272-273.

Nederland en Duitsland te benadrukken.²¹³ Het was hierbij niet de intentie om het Nederlandse onderwijs inhoudelijk op één lijn te brengen met het nationaal- socialistische gedachtegoed, wel werden er richtlijnen opgesteld om schoolboeken te zuiveren van toespelingen die de Duitsers in diskrediet konden brengen. Marxisme en pacifisme mochten slechts als historisch verschijnsel strikt zakelijk genoemd worden.²¹⁴ Nog voor het eind van het jaar (1940) had de ijverige commissie zo'n negenduizend (!) schoolboeken gecontroleerd. Als bepaalde passages niet door de beugel konden, dan had de commissie de gewichtige taak om deze nauwkeurig af te plakken met een strookje blanco papier. Door papierschaarste moest de commissie uiteindelijk voorzichtig zijn met het verbieden of laten herdrukken van boeken.²¹⁵

Na de oorlog werden de meeste besluiten van Van Dam teruggedraaid. Echter niet de maatregel waarmee het aantal uren voor geschiedenis werd verlaagd. Minister Gielen (KVP) besloot in 1947 zelfs tot een verdere inkrimping. Het protest van onder meer Pieter Geyl, hoogleraar geschiedenis in Utrecht, bleek tevergeefs, de minister legde een ingediende motie tot restauratie van de vooroorlogse situatie naast zich neer.²¹⁶ Hiermee brak de minister enigszins met de geest van restauratie van vooroorlogse tradities die zich na de oorlog van het land meester maakte. Initiatieven tot onderwijshervorming kwamen niet van de grond, omdat met name de confessionelen vast hielden aan behoud van de verworvenheden binnen de eigen zuil. Hiermee bleef ook een 'doorbraak' in de verzuiling, waar sommigen na de oorlog op rekenden, voorlopig uit. Het is mede om deze reden, dat de periode tussen 1920 en 1960 gekenmerkt wordt door een hoge mate van continuïteit.

²¹³ J.K.A. Noppen, 'Voorbij kolchozen en sovchozen', 14.

²¹⁴ Ibidem, 11.

²¹⁵ M. Beyen, *Oorlog en verleden. Nationale geschiedenis in België en Nederland 1938-1947* (Amsterdam 2002), 197.

²¹⁶ Knoppen, 'Voorbij kolchozen en sovchozen', 15.

4.3 Geschiedenis van het geschiedenisonderwijs

Ook ten aanzien van de doelstellingen en inhoud van het geschiedenisonderwijs bleef er veel hetzelfde in deze periode. De doelstellingen van vóór 1920 (zie hoofdstuk 3) bleven in grote lijnen gehandhaafd. In het openbaar onderwijs waren dit: de overdracht van algemene kennis en beschaving, het komen tot een beter begrip van de eigen maatschappij en het opwekken van vaderlandsliefde en goed burgerschap.²¹⁷ Voor het bijzonder onderwijs kwam daar de eigen levensbeschouwelijke vorming bij. Inhoudelijk bleef geschiedenis een *leervak*, gericht op het overdragen van overzichtelijk geordende historische kennis.²¹⁸ Zoals J.G. Toebees het in zijn proefschrift *Geschiedenis: een vak apart?* (1981) uitdrukt, was het geschiedenisonderwijs te kenmerken als ‘het overdragen, soms verheerlijken van het verleden om zichzelf wil of om de daden van groten en machtigen te verheerlijken’.²¹⁹

Wat het curriculum betreft vonden er wel degelijk enige verschuivingen plaats. De examenstof voor gymnasia en HBS-B bleef beperkt tot de negentiende eeuw, bij HBS-A werd dit aangevuld met (sociaal-) economische geschiedenis. De meisjes van de MMS kregen daarnaast staatsinrichting en ‘kennis van de hoofdlijnen der beschavingsgeschiedenis na 1648’.²²⁰ De (M)ULO-scholen hadden geen vastomlijnde examenstofomschrijvingen. In het basisonderwijs en de lagere klassen van het voortgezet onderwijs (zowel op de MULO als op de hogere onderwijsniveaus) werd het onderscheid tussen vaderlandse geschiedenis en algemene geschiedenis gehandhaafd (zie hoofdstuk 3). In het lager onderwijs kregen de leerlingen uitsluitend vaderlandse geschiedenis, in het voortgezet onderwijs algemene geschiedenis.²²¹ Zoals we zullen zien betekende dit allerminst dat er geen ruimte was voor vaderlandse geschiedenis in het voortgezet onderwijs. Ten slotte lag inhoudelijk het accent op politieke, dynastieke en militaire geschiedenis, aangevuld met enige economische geschiedenis.²²²

²¹⁷ Janssens, ‘Canon in perspectief’, 23-24.

²¹⁸ J.G. Toebees, *Geschiedenis: een vak apart? : het probleem van de verbinding van geschiedenis met andere mens- en maatschappijvakken – in het bijzonder maatschappijleer – in het voortgezet onderwijs van de Bondsrepubliek Duitsland, Engeland en Nederland* (Nijmegen, 1981), 244.

²¹⁹ Ibidem.

²²⁰ Ibidem, 242.

²²¹ Beening, *Tussen bewondering en verguizing*, 45.

²²² J.G. Toebees, ‘Van een leervak naar een denk- en doevak’, 215-216.

Uit de spaarzame literatuur over de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs blijkt dat er de nodige onenigheid bestond over de kwaliteit van het onderwijs tussen 1920 en 1960. Toebees is uitgesproken negatief in zijn waardering voor het geschiedenis onderwijs in deze periode. Vooral de ‘op hoorcolleges geïnspireerde luisterlessen’, het gebrek aan waardering voor vaardigheden als bronnenonderzoek en ‘verstehen’ en het ‘verwaarlozen van de contemporaine geschiedenis als zijnde geen geschiedenis’, kunnen niet op zijn goedkeuring rekenen.²²³ De auteur hekelt vooral de ‘verwaarlozing van het pedagogische en didactische aspect’ in deze periode.²²⁴ André Beening is juist positief gestemd, maar roemt vooral de kwaliteit van de geschiedenisboekjes: ‘in de periode 1920 – 1965 zijn de beste schoolboeken geschiedenis geschreven’, jubelt hij in *Tussen bewondering en verguizing*.²²⁵ Ook Pim den Boer is positief over de schoolboeken in deze periode. Hij stelt dat de toegenomen kwaliteit van het geschiedenisonderwijs af te lezen valt aan de schoolboeken: ‘deze waren helder geschreven en voorzien van treffende en aantrekkelijke illustraties; er werden bronteksten ingelast en de leerling werd geactiveerd met opdrachten’.²²⁶

Het einde van de schoolstrijd en de verzuiling leidden mijns inziens wel degelijk tot institutionele verstarring. Enerzijds zat er weinig dynamiek in het onderwijs tussen 1920 en 1960. De doelstellingen bleven hetzelfde, het primaat lag op politieke geschiedenis. Pedagogische en didactische aspecten werden verwaarloosd. Anderzijds betekende dit echter niet dat er inhoudelijk geen beweging zat in het (geschiedenis)onderwijs. Juist de concurrentie tussen de zuilen zorgde voor een verbetering van de kwaliteit van het geschiedenisonderwijs. Beening en De Boer hebben gelijk wanneer zij stellen dat de kwaliteit van de schoolboeken tussen 1920 en 1960 hoog lag: voor het eerst waren de boeken voorzien van afbeeldingen en bronnenteksten. Er werd gebruik gemaakt van historische hulpmiddelen; zo maakten de historische atlas en de wandplaat (Jetses en Isings) hun introductie in het klaslokaal. De verzuiling zorgde dus zowel voor institutionele stagnatie als voor inhoudelijke progressie.

²²³ Toebees, *Geschiedenis: een vak apart?*, 244.

²²⁴ Toebees, *Van een leervak naar een denk- en doevak*, 209.

²²⁵ Beening, *Tussen bewondering en verguizing*, 49.

²²⁶ P. den Boer, ‘Geschiedenisonderwijs op school en aan de universiteit’, in: P. den Boer en G.W. Muller, *Geschiedenis op school* (Amsterdam 1998), 97.

4.4 Schoolboeken in de periode 1918– 1963

Zoals te verwachten valt op basis van het voorgaande, hadden de schoolboeken in deze periode een duidelijke levensbeschouwelijke signatuur. Voor wat betreft de katholieke en protestantse boekjes spreekt dit in de meeste gevallen voor zich. Als het niet al op de kaft vermeld stond, bekenden de auteurs meestal in het voorwoord al hun levensbeschouwelijke kleur. In katholieke schoolboeken is bovendien vaak een ‘evulgetur’ of ‘imprimatur’ (bisschoppelijke toestemming) te vinden.²²⁷ Schoolboeken zonder duidelijk confessioneel karakter werden gebruikt voor het openbaar onderwijs en vormen samen de derde categorie in dit onderzoek. In enkele gevallen was er bij mij sprake van twijfel. Dan ging het vermoedelijk om een schoolboek van een protestants- christelijke auteur, dat zowel op protestantse- als op openbare scholen werd gebruikt. Ik hanteer hierbij het criterium: ‘is een bepaald boek gebruikt in het openbaar onderwijs, dan hoort het bij openbaar onderwijs’.

Omdat het om een periode van veertig jaar gaat, ontkwam ik niet aan een zekere mate van selectie (zie de inleiding). Ik heb mij daarbij in eerste instantie laten leiden door het aantal herdrukken dat een bepaald schoolboek kreeg. Sommige boeken kregen vele herdrukken. Zo werden bepaalde schoolboeken die in eerste druk in de jaren twintig verschenen nog tot ver in de jaren zestig op scholen gebruikt. Omdat er vooral in de jaren vijftig een groot aantal methodes bijkwam, dat vaak een tweede of derde druk niet haalde, zijn vooral in deze periode veel boeken gesneuveld.

Zoals in de inleiding te lezen valt, heb ik mij in deze periode geconcentreerd op boeken voor het voortgezet onderwijs. Hierbij is geen onderscheid gemaakt tussen de niveaus gymnasium, HBS-A en –B, kweekschool (lerarenopleiding), MMS of (M)ULO. De makers van de schoolboeken nemen zelf namelijk nauwelijks de moeite tot differentiatie van de leerstof, waardoor het onderscheid tussen de niveaus voor dit hoofdstuk irrelevant is. Ook heb ik de meeste boeken algemene geschiedenis buiten beschouwing gehouden, omdat J.P. Coen doorgaans in het boek vaderlandse geschiedenis behandeld werd. Wel is er in deze periode een ontwikkeling zichtbaar, waarbij een

²²⁷ C.F.A. Langschmidt, *De politiek van koning Willem I ten opzichte van het Zuiden en de Belgische opstand, 1814-1839 in de Nederlandse schoolboeken tussen 1918 en 1940* (1970), 5.

groeiend aantal schoolboeken algemene en vaderlandse geschiedenis gezamenlijk in één boek behandeld worden.²²⁸

4.5 Onderzoeksmethode

A priori verwachtte ik een Coenbeeld in de schoolboekjes aan te treffen, dat sterk door levensbeschouwelijke overtuiging gekleurd zou zijn. Het is dan ook mijn intentie geweest om op basis van het onderzochte onderwerp (J.P. Coen) te herleiden wat voor visie ten grondslag heeft kunnen liggen aan de publicatie van een bepaald schoolboek. De schoolboeken voor het openbaar onderwijs zijn onmogelijk ‘neutraal’ te noemen, zoals sommige onderzoekers in het verleden hebben gedaan.²²⁹ Zoals in het bovenstaande te lezen valt, heeft het geschiedenisonderwijs in de onderhevige periode tot doel om vaderlandsliefde op te wekken en goed burgerschap bij te brengen. Dit zien we dan ook duidelijk terug in het voorwoord van verschillende methodes. Ook is het predicaat ‘neutraal’ slecht gekozen, omdat de auteurs van deze boeken – vaak één of twee academisch opgeleide leraren – een persoonlijke visie op de loop van de geschiedenis weergaven. Hierdoor achtte ik het onverstandig om de auteurs in de bekende ‘hokjes’ confessioneel, socialistisch of liberaal te plaatsen. In plaats daarvan heb ik een afweging gemaakt om hun positie te bepalen in het debat over Coen (zie hoofdstuk twee) dat in deze periode woedde. Hieruit zijn drie groepen ontstaan: conservatief, gematigd kritisch en revisionistisch. De conservatieve school kenmerkt zich door een uitgesproken positieve beoordeling van Coen, waarbij de zwarte pagina’s niet- of uitsluitend feitelijk - behandeld worden. De gematigd kritische school besteedt wel aandacht aan deze zwarte pagina’s (Banda!), maar prijst de kwaliteiten van Coen en diens andere ‘werken en daden’. De revisionistische school, ten slotte, is uiterst kritisch en heeft weinig lovende woorden over voor Coen.

²²⁸ Ibidem, 6.

²²⁹ Bijvoorbeeld L. Hogervorst, ‘Van etnocentrisme naar cultuurrelativisme?’, 29. Langschmidt, *De politiek van koning Willem I ten opzichte van het Zuiden en de Belgische opstand*, 7.

4.6 Onderzoeksresultaten

4.6.1 Openbaar onderwijs

Michel Georg de Boer, afkomstig uit een doopsgezind geslacht, was één van de meest productieve historici en schoolboekauteurs uit de twintigste eeuw. Naast historicus en auteur was hij leraar in Amsterdam, redacteur van het *Tijdschrift voor geschiedenis, land- en volkenkunde*, privaatdocent aan de Universiteit van Amsterdam en auteur van boeken over scheepvaart.²³⁰ De zesde druk van zijn *Leerboek der geschiedenis van het vaderland*, inhoudelijk gelijk aan eerdere drukken, maakt op het eerste gezicht een tamelijk conservatieve indruk. De eerste aanwijzing in die richting is te bespeuren in de toevoeging dat Coen ‘met kracht ons gezag uitbreidde’.²³¹ Verder geeft hij over de stichting van Batavia aan: ‘hij wist de Engelsen en de met hen verbonden Javanen, die de factorij te Jacarta aangevallen hadden, te verslaan’. Hij is lovend over de visie van Coen en zijn plannen ten aanzien van volksplanting.²³² De Boer maakt wel melding van de strafexpeditie naar de Banda-eilanden: ‘een opstand op de Banda-eilanden werd op vreeselijke wijze onderdrukt’.²³³ De bewerking door Presser uit 1946 bevat geen wezenlijke verschillen ten opzichte van de oorspronkelijke tekst. Moderner taalgebruik, meer feitelijke informatie over Coen, maar er wordt geen wezenlijk andere toon gebezigd. Beide drukken zijn te kenmerken als gematigd kritisch.

De leerboeken van J.W. Pik liggen hier in het verlengde van. In zijn schoolboeken voor HBS en de ‘studie voor de acte van onderwijzer’ probeert Pik zo dicht mogelijk bij de feiten te blijven.²³⁴ Toch lijkt hij zijn bewondering voor Coen niet te kunnen verhullen, getuige het citaat ‘(...) doch de Engelschen, van welke “onverdraechelycke natie” de krachtige J.P. Coen de doodsvijand werd (...) hij zette overal den Engelschen den voet dwars’.²³⁵ Hij haalt Coens lijfspreuk ‘dispereert niet’ aan, die hij ‘krachtige

²³⁰ A. Beening, “Wat zegt ge van zulke helden?”, 408-413.

²³¹ M.G. de Boer, *Leerboek der geschiedenis van het vaderland met historisch leesboek*. Eerste deel. (zesde druk, Leiden, 1926).

²³² Ibidem.

²³³ Ibidem.

²³⁴ J.W. Pik (1875-1967) *Overzicht der vaderlandsche geschiedenis* (vijfde druk, Zwolle, 1928), 2.

²³⁵ Ibidem, 199-200.

woorden' noemt.²³⁶ Over de stichting van Batavia weet Pik te melden: 'een paar maanden later kwam Coen terug en nam Jakarta stormenderhand in. Jakarta werd verwoest'.²³⁷ Ook Pik maakt melding van de strafexpeditie naar Banda: 'vreeselijk heeft Coen daar huisgehouden', 'Alles werd er vernield en verbrand; de inwoners werden gedood, uitgehongerd of gevangen naar Batavia gevoerd. De ontvolkte eilanden moest men opnieuw bevolken'.²³⁸ De methode van Pik is hierin gelijk aan die van De Boer, al drukt Pik zich iets sterker uit.

In de herziening van 1956 door Riekwel en Bogaard zijn enkele redactionele ingrepen aangebracht. Zo is het niet 'vreeselijk heeft Coen daar huisgehouden', maar 'hardhandig en wreed is hij daar opgetreden'.²³⁹ Er wordt minder aandacht aan Coen besteed: het aantal woorden is teruggebracht van circa 500 naar 350. Ook is de toon behoorlijk kritischer, in de zin dat de lovende woorden over Coen uit 1928 grotendeel verdwenen zijn. Opvallend is echter de prominente plaats van de Engelsen in de nieuwe versie. Zo is er een citaat van Coen toegevoegd, waarin Coen afgeeft op Engelsen. Over het verbond dat de Staten-Generaal in 1619 met de Engelsen sloten schrijven de auteurs:

(...) tot grote ergernis van Coen sloten de Nederlandse en Engelse Oost-Indië compagnie in 1619 een verbond, waarbij ze o.a. overeenkwamen, dat elk voor zich met eigen kapitaal in Indië vrij zou mogen handelen. Hoe Coen daar over dacht bleek uit zijn brief aan de bewindhebbers, waarin hij o.m. schreef: "heeft het u.Ed. aan goede advyzen gebroocken?" Hij volgde echter stipt de hem opgelegde bevelen op. De samenwerking betekende echter weinig en de breuk vond plaats door de zogenaamde "Ambonse moord".²⁴⁰

De zesde druk, die in onbewerkte vorm van voor de Eerste Wereldoorlog stamt, is vergelijkbaar met het *Leerboek der geschiedenis van het vaderland* van M.G. de Boer, gematigd kritisch dus. De herziening van Riekwel en Bogaard geeft een geheel ander beeld van Coen en kan (mede door het gebrek aan lovende woorden) als revisionistisch beoordeeld worden.

²³⁶ *Ibidem*,

²³⁷ *Ibidem*, 200.

²³⁸ *Ibidem*, 200.

²³⁹ J.W. Pik, C. Riekwel, M.T. uit den Bogaard, *Beknopt leerboek der vaderlandsche geschiedenis* (dertienste druk, Zwolle, 1956), 210.

²⁴⁰ *Ibidem*.

Van een andere orde is het leerboek van N. Japikse. Ik heb een druk uit 1915 onder ogen gehad, die diende als stamtekst voor de herdrukken in de jaren twintig en dertig. In dit schoolboek bestaat Japikse weliswaar weinig woorden aan Coen (150), maar hij benut deze ruimte goed. Japikse begint lovend: Coen was ‘een gouverneur- generaal van groote bekwaamheid’.²⁴¹ Over zijn ambtstermijn schrijft hij: ‘toen was de compagnie goed gevestigd’.²⁴² Hij blijft feitelijk in zijn beschrijving over de Engelsen (‘meest geduchte vijand’) en de Ambonse Moord.²⁴³ Bij de stichting van Batavia verandert de toon echter: ‘Jacarta werd veroverd en verwoest’, ‘hier te lande was men van zulk een krachtig optreden weinig gediend’.²⁴⁴ Op pagina 156 is het raak:

Met dikwijls kleine middelen bereikte hij groote dingen. Maar, om het zoo ver te brengen, traden zij [Coen en Van Diemen] meermalen hard en wreed op (...) zij beschouwden de Indische bevolking als van minder ras en meenden zich tegenover haar alles te mogen veroorloven, wanneer het tot voordeel der compagnie was (...) tot de wreedste daden behoorde de uitmoording van de bevolking van het eiland Banda bij de verovering hiervan.²⁴⁵

Geen vleiende woorden! Japikse behoort, zeker in deze vroege periode, tot de revisionisten.

Dan de boekjes van Rijpma. *De ontwikkelingsgang der historie* van dr. E. Rijpma was gedurende het grootste deel van de onderzochte periode het meest gelezen schoolboek in het openbaar onderwijs.²⁴⁶ Van de hand van Rijpma is sinds de twintiger jaren een reeks geschiedenisboeken verschenen, die tot het eind van de jaren zestig gebruikt werd. *Ontwikkelingsgang der historie* had volgens Toebees dan ook een ‘ijzeren reputatie’.²⁴⁷ Volgens uitgever Jan de Groot zijn er ‘vele generaties mee opgegroeid’.²⁴⁸ Al deze schoolboeken waren gebaseerd op één manuscript, dat Rijpma in het begin van de twintiger jaren schreef. Voor dit onderzoek heb ik de vijfde druk (1933) als basistekst en herdrukken van 1938, 1954 en 1962 onderzocht.

²⁴¹ N. Japikse, *Leerboek der Nederlandsche geschiedenis* (derde druk, Groningen 1915), 119.

²⁴² Ibidem.

²⁴³ Ibidem, 135.

²⁴⁴ Ibidem.

²⁴⁵ Ibidem, 156.

²⁴⁶ Toebees, ‘Van een leervak naar een denk- en doevak’, 216.

²⁴⁷ Toebees, ‘Inleiding’, 5.

²⁴⁸ De Groot, *Schoolboeken tussen uitgeverij, onderwijs en overheid*, 13-14.

In de inleiding geeft Rijpma zijn doelstellingen weer. Hieruit blijkt dat namen en veldslagen plaats moeten maken voor onder andere economische geschiedenis.²⁴⁹ Dat betekent dat het te verwachten valt dat er relatief veel aandacht aan de VOC – en daarmee Coen – besteed zal worden. Het kwantitatieve onderzoek heeft echter uitgewezen dat niet zozeer de tweehonderd woorden die Rijpma aan Coen besteed heeft bijzonder zijn, maar de onderwerpkeuze des te meer. Hij besteedt uitsluitend aandacht aan biografische informatie, de stichting van Batavia en de oorlog met Mataram.

Rijpma introduceert Coen met de woorden: ‘onder de krachtige leiding van J.P. Coen (...) werd het Nederlandsche gezag in Indië stevig gevestigd’. Over de stichting van Batavia geen kwaad woord: ‘Coen overwon den vorst van Jacarta en stichtte in 1619 de nieuwe hoofdstad Batavia, waardoor niet langer de Molukken, maar Java de kern van het koloniale rijk vormde’.²⁵⁰ Rijpma heeft een halve bladzijde gereserveerd voor het schilderij van Coen uit 1625. In de begeleidende tekst staat een aantal interessante opmerkingen: ‘het vastberadene van den kloeken gouverneur-generaal is door den onbekenden schilder wel zeer gelukkig weergegeven’ en: ‘zijn buitengewone bekwaamheid en doortastendheid (...) bleken vooral gedurende de moeilijke jaren van zijn gouverneur-generaalschap’.²⁵¹ Rijpma is bijzonder positief over Coen. Toch kon hij blijkbaar niet om ‘Banda’ heen, getuige de volgende zinsnede:

De koloniserende mogendheden schonken in die tijd weinig aandacht aan de belangen der inlandsche bevolking en de Nederlanders deden dit al evenmin als anderen. Vandaar dat er in de 17^{de} eeuw in Indië vaak met groote hardheid opgetreden is, te meer omdat de dienaren van de compagnie slecht betaald werden en gewoonlijk niet tot de beste elementen van ons volk behoorden.²⁵²

Geen onvertogen woord over Coen. Nergens is het woord Banda te bekennen. Rijpma maakt ook geen melding van andere schaduwkanten, zoals de Ambonse Moord en de ‘hongitochten’. Hierdoor is *Ontwikkelingsgang der historie* als conservatief te kenmerken.

²⁴⁹ E. Rijpma *De ontwikkelingsgang der historie. Geïllustreerde beknopte algemeene en vaderlandsche geschiedenis. Tweede deel. Het tijdperk van 1500 tot 1789* (vijfde druk, Groningen, Den Haag, Batavia, 1933), 1.

²⁵⁰ Ibidem, 131.

²⁵¹ Ibidem, 132.

²⁵² Ibidem, 133.

De achtste druk (1938) bevatte geen noemenswaardige veranderingen, de elfde druk (1954) evenmin. Voor de negentiende druk (1962) heeft het boek echter een grondige *make-over* gekregen van de nieuwe auteurs J.J. Rijpma (zoon van E. Rijpma) en J.J. Boer. In dit schoolboek is er een aantal interessante wijzigingen aangebracht. Naast minder woorden (van 200 naar 150), is de meest opvallende wijziging ongetwijfeld de toevoeging ‘zijn doortastendheid onttaardde soms in meedogeloze hardheid, b.v. toen hij in verband met zijn optreden tegen de Engelse concurrentie de bevolking van Banda liet uitmoorden’. Hiermee lijken de nieuwe auteurs de passage over Coen in overeenstemming te brengen met de tijdgeest. Ook de tekst bij het schilderij is bewerkt. In plaats van ‘het vastberadene van den kloeken gouverneur-generaal is door den onbekenden schilder wel zeer gelukkig weergegeven’ staat er ‘het energieke en harde van deze gouverneur-generaal is goed weergegeven’. Wederom passen de nieuwe auteurs de inhoud aan, ook hier weer een ‘knieval voor de tijdgeest’! Het verhaal is verder sterk ingekort. Hoewel de waardering voor Coen niet geheel verdwenen is, komt er een geheel ander beeld van de gouverneur-generaal uit naar voren dat gekenmerkt kan worden als gematigd kritisch.

In het boekje *Korte ontwikkelingsgang der historie. Geïllustreerde kleine algemeene en vaderandsche geschiedenis* (1950) komen de hoofdpunten van *Ontwikkelingsgang der historie* naar voren. Het boekje werd vooral gebruikt op het (M)ULO. Een interessante observatie is dat de passage over Coen ongewijzigd is gebleven.²⁵³ Blijkbaar vond Rijpma zijn visie op Jan Pieterszoon Coen tot de absolute basiskennis behoren die iedere Nederlander moest weten.

In 1941 verscheen *Overzicht van de economische ontwikkelingsgang der volken*, dat Rijpma samen met J.J. Hendriks schreef voor leerlingen op de handelsscholen en het HBS-A die geacht worden enige kennis te bezitten over economische geschiedenis, in het bijzonder over de geschiedenis van de handel. Het manuscript van Rijpma dient ook hier als uitgangspunt, maar er is veel aan toegevoegd. Zo is het aantal woorden over J.P. Coen sterk uitgebreid, van 200 naar maar liefst 550 woorden. Ook inhoudelijk wijkt dit boek sterk af van het originele manuscript. Zo schreven de auteurs over de Engelsen: ‘J.P.

²⁵³ E. Rijpma, *Korte ontwikkelingsgang der historie. Geïllustreerde kleine algemeene en vaderandsche geschiedenis* (negende druk, Groningen, 1950), 174-175.

Coen trad krachtig tegen deze “onverdraegelycke natie” op’ en ‘hij behandelde de Engelsen “als een uit de gunst toegelaten, maar ondergeschikte natie”’.²⁵⁴ Met betrekking tot de stichting van Batavia schreven de auteurs: ‘Coen (...) kwam juist op tijd terug. Het fort werd ontzet en Jacarta verwoest. Coen kon met trots aan de heren bewindhebbers schrijven dat de compagnie “voet en dominie in ’t land van Java had bekomen”’.²⁵⁵ Ook komt Banda aan de beurt: ‘Coen trad met onmogelijke gestrengheid op (...) de bewoners werden deels vermoord, deels als slaven weggevoerd’.²⁵⁶ Wel voelden de auteurs zich genoodzaakt om er aan toe te voegen dat Coen ‘daartoe [werd] aangezet door de Engelsen’.²⁵⁷ De auteurs sluiten af met de opmerking: ‘het werk van Coen werd door anderen roemvol voortgezet’.²⁵⁸ Dit schoolboek is gematigd kritisch van karakter.

De zevende druk (1961), herzien door Klompmaker en Waterbolk geeft een ander beeld. Coen krijgt veel minder tekst toebedeeld (370 woorden) en er zijn de nodige ingrepen gedaan. Zo staat er over de stichting van Batavia: ‘Coen versloeg zijn tegenstanders en stichtte op de puinhopen van het in de strijd verwoeste Jacarta een stad, waar voortaan het Indische bestuur gevestigd zou zijn: Batavia (1619). In 1949 is de oude naam hersteld: Djakarta’.²⁵⁹ Interessant in dit licht is ook de slotopmerking: in plaats van ‘het werk van Coen werd door anderen roemvol voortgezet’ staat in het boek vermeld: ‘het werk van Coen werd door anderen niet roemvol voortgezet’.²⁶⁰ Een significant verschil, hiermee velden de auteurs mijns inziens eerder een algemeen negatief oordeel over Coens ‘lijn’, dan dat ze de suggestie wilden wekken dat Coens opvolgers minder capabel zouden zijn dan hun illustere voorganger. Hoe dan ook, het boek laat al met al een beduidend kritischer geluid horen dan de eerdere drukken van *Overzicht van de economische ontwikkelingsgang der volken*.

²⁵⁴ E. Rijpma en J.J. Hendriks, *Overzicht van de economische ontwikkelingsgang der volken. Voor leerlingen van middelbare en hogere handelsscholen en H.B.S. A* (derde druk, Groningen, Batavia, 1941), 103.

²⁵⁵ Ibidem, 104-105.

²⁵⁶ Ibidem, 105.

²⁵⁷ Ibidem.

²⁵⁸ Ibidem, 106.

²⁵⁹ E. Rijpma, J.J. Hendriks, Klompmaker en Waterbolk, *Overzicht van de economische ontwikkelingsgang der volken. Voor leerlingen van middelbare en hogere handelsscholen en H.B.S. A* (zevende druk, Groningen, 1961), 102-105.

²⁶⁰ Ibidem.

Terug naar de concurrentie. Van de hand van Arij Blonk en Jan Romein komt het *Leerboek der algemene en vaderlandse geschiedenis*, dat in 1940 in de eerste druk verscheen en sindsdien vele herdrukken kreeg. Omdat de naam van Jan Romein aan het leerboek is verbonden, is dit van meet af een opvallende verschijning. De Amsterdamse hoogleraar stond immers bekend als marxist, zijn boeken waren doorgaans zwanger van theorie en dialectiek. Zonder de bijdrage van Blonk weg te cijferen kon daarom *a priori* een interessante visie op Coen verwacht worden. Het was dan ook tamelijk verassend om te constateren, dat Blonk en Romein uitgesproken positief zijn in hun beoordeling van Coen. Wat te denken van de zinsnede: ‘Het was J.P. Coen uit Hoorn, die met zijn harde, maar niet onrechtvaardig, bewind de grondslagen legde voor de Nederlandse heerschappij in Indië’.²⁶¹ Hard, maar niet onrechtvaardig dus. Er volgt een citaat (van Coen zelf) ter illustratie van dit oordeel, waarna Blonk en Romein het schijnbaar welletjes vinden. Over Batavia melden ze slechts de stichtingsdatum, over Banda zwijgen zij compleet. Als er al een kritisch geluid te horen valt, dan moet dit te vinden zijn in de alinea direct voorafgaand aan de passage over Coen: ‘Het bewind in Indië was hard en moest hard zijn, wilde de VOC het doel, waarvoor zij gesticht was, bereiken’. Blonk en Romein noteren ten slotte: ‘De contracten waren niet altijd eerlijk’. Dit *understatement* maakt mijns inziens treffend duidelijk dat we te maken hebben met een conservatieve bron. Een herdruk in 1958 bevat opvallenderwijs geen wijzigingen en bij de druk van 1961 is slechts één wurgcontract van de VOC toegevoegd aan de bestaande tekst. Resteert de vraag waarom Romein en Blonk tot een dergelijke visie over Coen zijn gekomen. In *Erflaters van onze beschaving*, dat twee jaar eerder verscheen, komt immers wel degelijk een genuanceerd beeld naar voren, zij het dat de biografie over Coen voor het grootste deel door zijn echtgenote Annie geschreven is. Wellicht heeft Romein ook in het schoolboek de passage over Coen aan zijn medeauteur overgelaten? Misschien hebben de auteurs een knieval gedaan voor de eisen van de markt waar voor zij

²⁶¹ A. Blonk en J. Romein, *Leerboek der Algemene en Vaderlandse geschiedenis. Deel twee, Nieuwe geschiedenis en Vaderlandse geschiedenis* (Eerste druk, Groningen, Batavia, 1940).

publiceerden? Geen van de biografieën over hem geeft inzicht in de schoolboekschrijver Jan Romein, waardoor we deze vraag helaas onbeantwoord moeten laten.²⁶²

Het volgende schoolboek is van de hand van auteur Westendorp Boerma en was bedoeld voor de hogere onderwijsniveaus (gymnasium en HBS-A.). Het kreeg tussen 1938 en 1962 zeven herdrukken (in totaal dus acht drukken). De auteur is in de inleiding zo eerlijk om toe te geven dat de inhoud een subjectieve visie op de werkelijkheid is.²⁶³ Er is een - voor deze periode - gemiddeld aantal woorden aan Coen besteed (200), verdeeld over een brede selectie aan deelonderwerpen. Er is een afbeelding van Coen opgenomen, waarbij in een soortgelijk onderschrift als bij Rijpma staat: 'uit dit schilderij in zijn geboorteplaats Hoorn spreekt de onverzettelijke energie, waaraan wij Indië danken'.²⁶⁴ Over Coens houding ten opzichte van de Engelsen zijn de auteurs mild: 'Coen zag in de Engelsen de gevaarlijkste tegenstanders en heeft niet gerust, vóór hij ze vrijwel geheel uit de Indische archipel verdreven had'.²⁶⁵ Over Banda zijn ze kritischer: 'de bevolking der Banda-eilanden werd door Coen vrijwel volledig uitgeroeid'.²⁶⁶

Opvallend is dat er bijna geen veranderingen optreden bij de latere drukken. De enige aanpassing vindt bij de vierde druk (1953) plaats: de zinsnede 'waaraan wij Indië te danken hebben' is vervangen door 'die Indië tot een Nederlands gebied maakt'.²⁶⁷ Een even subtiele als veelzeggende verandering. Overigens is het wellicht amusant om op te merken, dat in het exemplaar dat ik onder ogen heb gekregen een leerling de woorden 'Banda- eilanden' en 'door Coen' en 'uitgeroeid' onderstreept heeft. Dit geeft ons een fraaie inkijk in de gang van zaken tijdens de les. Verder is opvallend dat de latere drukken (1955 en 1962) geen verdere wijzigingen bevatten. Het boek is te karakteriseren als gematigd kritisch.

Van de hand van het duo Eijkman en Stapel verscheen in 1930 een geschiedenisboek over de historie van Nederlands-Indië. In het voorwoord maken de

²⁶² Geraadpleegd zijn: H.M. Beliën e.a. (red.), *Vijftig jaar erflaters. Een terugblik op De Erflaters van onze beschaving van Jan en Annie Romein* (Rotterdam, 1990). B. Hageraats e.a. (red.), *Geloof niet wat geschiedschrijvers zeggen...*. *Honderd jaar Jan Romein. 1893-1993* (Amsterdam 1995). E.J. Brill, *Jaarboek van de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde te Leiden 1963-1964* (Leiden 1964), 77-89.

²⁶³ J.J. Westendorp Boerma, *Leerboek der geschiedenis. Eerste deel* (Tweede druk, Zwolle 1946), 2.

²⁶⁴ Ibidem, 203.

²⁶⁵ Ibidem.

²⁶⁶ Ibidem.

²⁶⁷ J.J. Westendorp Boerma, *Leerboek der geschiedenis. Eerste deel* (Zevende druk, Zwolle 1953), 203.

auteurs duidelijk dat het boek ontstaan is uit een behoefte in de praktijk van het lesgeven.²⁶⁸ Andere schoolboeken zouden te weinig aandacht besteden aan Nederlands-Indië. Voor dit onderzoek is het *Leerboek der geschiedenis van Nederlandsch- Indië* natuurlijk een bijzonder interessante bron. Dit blijkt eigenlijk meteen al uit de inleiding, waarin de auteurs op fraaie wijze hun standpunt ten aanzien van kolonialisme uiteenzetten:

Het hoogste, het meest verhevene standpunt van kolonisatie is, dat een moederstaat er naar streven moet, de bevolking der kolonie zóó te ontwikkelen en te leiden, dat zij ten slotte een zelfstandige natie kan vormen, met een eigen, onafhankelijk staatsbestuur. Evenals een vader en moeder hun kind tot een zelfstandig wezen opvoeden, dat z'n eigen weg kan gaan en de ouderlijke zorg kan missen, zoo moet, naar veler overtuiging, ook het moederland er naar streven, zichzelf voor de kolonie overbodig te maken. Maar tusschen de jeugd van den mensch en het tijdperk van zijn vollen wasdom ligt een leer- en werktijd van vele jaren; evenzoo kan ook een kolonie met een primitieve bevolking niet zoo maar ineens “volwassen” worden. Laat men den jongen mensch te vroeg op eigen beenen staan, dan zal hij licht struikelen en vallen of van den goeden weg afdwalen. Daarom moet hij langzamerhand en vooral geleidelijk leeren, zelfstandig te kunnen zijn. Zoo moet dan ook de kolonie in haar eigen belang niet te plotseling, maar langzaam en gestadig tot zelfstandigheid worden gebracht. Niet door revolutie (...) maar door evolutie (...) kan het schoone doel worden bereikt. En zooals elk rechtgeaard mensch met liefde en achting zijn ouders bejegt en zich dankbaar en erkentelijk betoont voor de opofferende zorg, die zij hem hebben gewijd, zoo zal ook de “volwassen” kolonie in dankbaarheid gedenken, wat het moederland voor haar deed.²⁶⁹

De vraag is of we deze opvatting van het kolonialisme, dat verband houdt met de ‘ethische politiek’, terug zullen vinden in de meer dan 1000 woorden die de auteurs aan J.P. Coen hebben besteed. Op pagina 52 komen we Coen voor het eerst tegen in een illustratieve tekst, voorzien van biografische informatie.²⁷⁰ De passages over Coen die hier op volgen, lijken soms sterk op Rijpma's *Ontwikkelsingang der historie*. Bij nauwlettende vergelijking blijken zelfs stukken uit *Ontwikkelsingang der Historie* integraal overgenomen te zijn in het *Leerboek der geschiedenis van Nederlandsch Oost-Indië*. Los van deze passages, die Rijpma's conservatieve visie uitdragen, proberen de

²⁶⁸ A.J. Eijkman en F.W. Stapel, *Leerboek der geschiedenis van Nederlandsch Oost-Indië* (Zesde druk, Groningen, Den Haag, Weltevreden, 1930).

²⁶⁹ Ibidem, 2.

²⁷⁰ Ibidem, 52.

auteurs zo dicht mogelijk bij een objectieve weergave van de geschiedenis te blijven. Afgezien van enkele kleine toespelingen (Coen trad ‘krachtig’ op tegen de sultan van Bantam) slagen zij daar wonderwel in.²⁷¹ Als de auteurs bij Banda aankomen, worden zij echter gedwongen om hun positie te bepalen in het debat, zoals alle schoolboekschrijvers in deze periode. Zij melden hier het volgende over: ‘(...) op een vreeselijke wijze hielden de overwinnaars er huis; de bevolking werd, voor zoover ze niet was gevlucht, op wreedaardige wijze vermoord, of naar Java overgevoerd (...) zoo had de compagnie bereikt, waarnaar zoo lang gestreefd was: de winstgevende specerijen waren in haar bezit en zij bekommerde er zich niet om, op wat onmenselijke wijze die was verkregen’.²⁷² Zij bedrukken overigens wel het gekonkel van de Engelsen, voorafgaand aan de strafexpeditie. Nadat ‘Banda’ hen tot een keuze heeft gedwongen, zijn de auteurs in het slot kristalhelder in hun mening over Coen:

Coen is de trotsche woorden: ‘dispereert niet’ tot zijn dood toe trouw gebleven. Hoewel hij soms te hardvochtig kon optreden – men denke aan Banda – moeten we erkennen, dat hij onder uiterst moeilijke omstandigheden het Nederlandsche gezag in den Archipel voor goed heeft gevestigd. Batavia prijkt thans met het standbeeld van zijn stichter.²⁷³

Zij besluiten met de veelzeggende zin ‘de hardvochtige onderwerping van Banda is de zwarte bladzijde in de geschiedenis van den grooten Jan Pieterszoon Coen’.²⁷⁴ Deze zin is mijns inzien exemplarisch voor het gematigd kritische standpunt van de auteurs.

Terug naar de reguliere schoolboekjes vaderlandse geschiedenis. In het voorwoord van *Geschiedenis van Nederland* hamert auteur Staverman op minder feiten en meer diepgang.²⁷⁵ Ook vinden we de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs (zoals uiteengezet in 4.3) op een wel heel directe manier terug:

Het onderwijs in de vaderlandse geschiedenis is bij uitstek geschikt om op de deugden van het voorgeslacht te wijzen en op dat wat wij aan dat voorgeslacht verschuldigd zijn. Zonder te vervallen tot chauvinisme en

²⁷¹ Ibidem, 53.

²⁷² Ibidem. 53-54.

²⁷³ Ibidem.

²⁷⁴ Ibidem,

²⁷⁵ W.H. Staverman, *Geschiedenis van Nederland. Leerboek voor scholen van het voortgezet onderwijs. Eerste deel* (Eerste druk, Zutphen, 1937), 1.

zonder na te laten verkeerdheden te noemen, mag men toch gerust een enkele maal “lyrisch” worden. De nationale gedachte behoeft niet te worden vergoed, maar behoeft evenmin te worden verdoezeld door een nutteloze en tegenover de jeugd onjuiste objectiviteit.²⁷⁶

Ook wel aardig in dit licht, is de zinsnede: ‘ik erken gaarne, dat de “groot-nederlandse gedachte” een der grondslagen van deze uitgave is’.²⁷⁷ Deze groot-Nederlandse gedachte komt neer op de samenvoeging van Nederland met Vlaanderen (in enge zin) of met België en Luxemburg (in brede zin). Met betrekking tot Coen laat deze groot-Nederlandse gedachte zich in de ruim 350 woorden echter niet zien. Staverman is te kenschetsen als gematigd kritisch en volgt het vaste patroon: eerst somt hij Coens verdiensten op: ‘J.P. Coen heeft de grondslagen [van de koloniale bezittingen] geleverd’, ‘hij verdreef de Portugezen (...) en de Engelsen (...) hij onderwierp een aantal inlandse vorsten aan zijn gezag; hij stichtte Batavia. Dit was van veel belang’.²⁷⁸ Hierna volgen enkele kritische noten: ‘Coen heeft niet tegen strenge en zelfs wrede maatregelen opgezien’.²⁷⁹ Over de strafexpeditie: ‘Banda is door Coen vrijwel ontvolkt, omdat hij de kruidnagelteelt wilde beperken’.²⁸⁰ Dit is overigens foutieve informatie (zie hoofdstuk twee). Over de Ambonse moord laat Staverman zich (al dan niet bewust) een opvallende uitspraak ontglippen: ‘de Engelsen werden gestraft met een wreedheid die aan de daden der Watergeuzen herinnerde’.²⁸¹ We hebben hier dus te maken met een bijzondere lezing van de geschiedenis: op groot- Nederlands gedachtegoed gestoeld, maar kritisch over enkele gevestigde grootheden uit het vaderlandse verleden.

Dan zijn er nog de socialistische schoolboekjes van M. Haas. Hoewel Haas deze boekjes primair voor het lager onderwijs geschreven heeft – dus in principe buiten het aandachtsveld van het onderzoek in deze periode – kon ik de verleiding om het op te nemen in dit verslag niet weerstaan. Het is simpelweg een te mooie bron om de lezer te onthouden. Alleen al de personalia van de auteur lijken garant te staan voor een sappige inhoud: Haas komt uit Hoorn, de stad van Coen, en zal dus groot gebracht zijn met de

²⁷⁶ Ibidem, 2.

²⁷⁷ Ibidem.

²⁷⁸ Ibidem, 53.

²⁷⁹ Ibidem, 54.

²⁸⁰ Ibidem.

²⁸¹ Ibidem.

‘werken en daden van den doorluchtige Hollandsche held Jan Pietersz. Coen’. Haas is daarnaast schoolmeester op een lagere school in Hoorn. Bovendien leren we al snel dat de auteur er uitgesproken socialistische ideeën op na houdt. Dat belooft wat! Haas stelt ons dan ook niet teleur in de 500 woorden die hij aan Coen besteedt. Hij valt meteen met de deur in huis, met de strafexpeditie naar Banda:

Als een beruchte geschiedenis staat bekend: “’t spel van Banda”. ’t Was onder Gouverneur-Generaal J.Pz. Coen, dat dit plaats vond. De bevolking op dit eiland liet niet goedschiks toe, dat de aanplant van nagelboomen werd omgehakt. Als straf werden daarom alle huizen in ’t gebergte afgebroken, de bevolking moest zich vestigen op het strand, alle wapens dienden ingeleverd te worden, terwijl de voornaamste kinderen tot onderpand werden verstrekt. Toch werd de bevolking nog gewantrouwd, zoodat alle plaatsen werden verwoest en de toevoer van levensmiddelen werd afgesneden. Omstreeks 2500 personen hebben van den hongers en de ellende en door ’t zwaard het leven moeten laten. De eilandengroep moest opnieuw met slaven, van Java aangevoerd, worden bevolkt.²⁸²

De lijst van beschuldigingen van Haas aan het adres van zijn roemruchte stadgenoot is lang. Sommige van de beschuldigingen zijn bijzonder interessant, omdat ze gehuld zijn in anekdotes die we alleen bij Haas tegenkomen. Wat te denken van de volgende passage:

Voor al onder ’t bewind van Coen werd de bevolking uitgemaakt. Hij wist ze er onder te houden en eischte van den Inlander den onderdanigsten eerbied. Zelfs als zijn ledige wagen voorbij reed, moesten de Javanen zich diep ter aarde buigen. Als bij parades alleen het paard van den Gouverneur-generaal verscheen, diende aan dit dier alle eerbetoen te worden bewezen, alsof Coen zelf te paard zat. De inlanders sidderden voor hem, den gevreesde. Is ’t niet te begrijpen, dat zij hem en daarbij alle blanke indringers haatten, dat af en toe opstanden uitbraken?²⁸³

Zo volgt er nog een aantal anekdotes over het bewind van Coen, alle geschreven met een uiterst kritische pen, waarbij het vermoeden moeilijk bedwongen kan worden dat er op zijn zachtst gezegd een fictieel element door de auteur aan de anekdotes toegevoegd is. Deze bron is dan ook het best te typeren als een extreem voorbeeld van de wijze waarop

²⁸² M. Haas, *Geïllustreerde geschiedenis van het Vaderland. Tweede deeltje* (Tweede druk, Zutphen, 1929), 29.

²⁸³ Ibidem, 29-30.

er in het verzuilde onderwijs met controversiële onderwerpen zoals J.P. Coen werd omgegaan in Nederland.

4.6.2 De rooms-katholieke boeken

Voor de katholieken lag de vaderlandse geschiedenis per definitie gevoelig. Dit had in eerste instantie te maken met de rol van de katholieken in deze geschiedenis. De Nederlandse Opstand, waaruit de Noord-Nederlandse staat is ontstaan, werd door velen geïnterpreteerd als een *protestantse* opstand, ingeleid als reactie op de strenge vervolgingen door de katholieke machthebbers. In de tijd van de Republiek werd het katholieken slechts oogluikend toegestaan hun geloof te belijden. In de negentiende eeuw waren zij voor de wet weliswaar gelijk aan protestanten, desalniettemin werden zij tot ver in die eeuw als tweederangs- burgers gezien. Het katholieke collectieve geheugen leek voor velen dan ook in conflict te staan met de nationale, op protestantse leest geschoeide lezing van de vaderlandse geschiedenis. Sterk ageren tegen fundamenteën van de nationale identiteit, zoals de watergeuzen, Willem van Oranje en de VOC, lag gevoelig. De katholieken werd nog wel eens een gebrek aan vaderlandsliefde verweten, waarbij zij tevens het verwijt kregen loyaal te zijn aan een buitenlandse potentaat (de paus in Rome). Het was voor de auteurs van katholieke schoolboeken de uitdaging om deze kloof te dichten. Het was daarbij zaak om de ogenschijnlijk conflicterende grootheden –de nationale identiteit en het collectief geheugen van de katholieken – tot een synthese te brengen.

Van de hand van Rooymans komt *Onze Nederlandse stam en staat*, een vuistdik boek over de Nederlandse geschiedenis. De titel verradt een zekere verwantschap met het werk van Pieter Geyl en diens *Geschiedenis van de Nederlandse Stam*. Hieruit valt te deduceren dat Rooymans wellicht, net als Geyl, er groot- Nederlandse sympathieën op na hield. Uit de inleiding blijkt dat deze aanname correct is:

Bij de samenstelling van dit leerboek heb ik me laten leiden door deze drie beginselen: (a) ons geschiedenisonderwijs moet katholiek zijn (b) we moeten Nederlandse geschiedenis geven (c) in de synthese moeten we 't totaalbeeld van de historie schetsen. Op 't voorbeeld van den eminenten historicus dr. Nuyens heb ik getracht 't principiële- katholieke tot uiting te brengen in: (1) de hoofdlijn, die door de

geschiedenis heenloopt (2) de keuze van personen en feiten (3) 't waarde-oordeel, dat over personen en feiten gegeven wordt. Misschien, dat min of meer gevestigde opvattingen daardoor aan 't wankelen gebracht worden. Ik heb ook getracht Nederlandse geschiedenis te geven, de geschiedenis van volk en staat. De stamgedachte deed ik zo goed mogelijk uitkomen; de opzet is Groot-Nederlands en niet meer eng-Hollands. Het baanbrekende werk van prof. Geyl heeft me in dat opzicht grote diensten bewezen.²⁸⁴

Onze Nederlandse stam en staat is een fraai voorbeeld van de wijze waarop de katholieke Nederlanders worstelden met hun rol in de Nederlandse geschiedenis. Ik meen Rooymans geen onrecht aan te doen door te stellen dat de groot- Nederlandse gedachte een instrument vormde om een brug te slaan tussen het vaderland en Rome. Zo konden immers de katholieke Zuidelijke Nederlanden opgenomen worden in het nationale *narrative*, terwijl de protestantse critici de mond werd gesnoeid door een sterk nationalistische boodschap uit te dragen. Hoe Jan Pieterszoon Coen er in dit werk van af komt, is om deze reden bijzonder interessant om te onderzoeken.

In zijn summiere informatieverstrekking over Coen (150 woorden) probeert Rooymans dicht bij de feiten te blijven. Sporadisch velt hij een oordeel over de gouverneur- generaal. Over de stichting van Batavia zegt hij echter de cryptische woorden: 'in deze naam werd de gehele Nederlandse natie verheerlijkt'.²⁸⁵ Hier kunnen wij niet veel meer uit concluderen, dan te bevestigen dat de groot- Nederlandse gedachte ook bij zijn beschouwing over J.P. Coen een rol speelde. Als zijn beschouwing bij Banda aanbeldt, is het ook voor Rooymans tijd om kleur te bekennen: 'de expeditie tegen de Bandanezen ondernomen, blijft de donkerste bladzijde in de geschiedenis van Coen. De bevolking is er eenvoudig uitgeroeid, en't eiland is verdeeld onder Chinezen, vrijgelaten slaven en anderen, die de Compagnie naar wens bedienden!'.²⁸⁶ Na aanleiding van deze passage lijkt het mij veilig om Rooymans in de gematigd kritische hoek te plaatsen.

De Lage Landen bij zee, van J. Kleijntjens en H.F.M. Huijbers, volgt het patroon van boeken die een gematigd kritische visie op J.P. Coen uitdragen. Dit boek, met een titel die niet verward moet worden met het nagenoeg gelijknamige boek van Jan Romein, is in eerste instantie lovend over Coen, die zij introduceren als 'de grondlegger van onze

²⁸⁴ G.J. Rooymans, *Onze Nederlandse stam en staat. Eerste deel* (Eerste druk, Amsterdam 1937), 2-3.

²⁸⁵ Ibidem, 205

²⁸⁶ Ibidem.

macht in Indië'.²⁸⁷ Ook kwam hij 'met zijn geweldige energie de grootste moeilijkheden te boven, overwon de Engelschen, de Portugezen en de Indische vorsten en verdedigde met succes Batavia tegen den sultan van het machtig rijk van Mataram'.²⁸⁸ Dan volgen de beschuldigingen:

Jammer dat Coen, die werkelijk een 'homme supérieur was, zijn grootheid ontsierd heeft door zijn wreedaardig optreden op de Molukken, vooral op Banda, waar 15 000 inboorlingen het slachtoffer van zijn hardhandigheid werden. Het geheele eiland is verwoest ter wille van het monopolie der Compagnie en de bevolking uitgeroeid'.²⁸⁹

Ook Kleijntjes en Huijbers kunnen vanwege dit patroon tot de gematigd kritische school gerekend worden. Wat zij overigens met 'homme supérieur bedoelden, blijkt uit de inleiding. Daarin geven de auteurs aan dat de (vaderlandse) geschiedenis bepaald is door 'grote mannen', die een stempel hebben weten te drukken op hun tijd. Met deze notie sluiten Kleijntjes en Huijbers tevens nauw aan bij de doelstellingen van het onderwijs in deze tijd (zoals geformuleerd in 4.3).

De belangrijkste speler in de markt van katholieke schoolboeken was A.C.J. Commissaris. In het *Leerboek der Nederlandse geschiedenis* geeft Commissaris een interessante kijk op de katholieke visie op de (calvinistische) VOC, wanneer hij stelt: 'alle veroveringen van de V.O.C. waren verliezen voor de katholieke missie'.²⁹⁰ Als verantwoordelijke voor een aanzienlijk aantal van deze veroveringen komt Jan Pieterszoon Coen er in de aan hem gewijde 300 woorden wonderbaarlijk goed van af. Het uitgangspunt van Commissaris is vergelijkbaar met Rooymans en Kleijntjes: 'het is jammer, dat Coen zijn naam geschandvlekt heeft door de uitmoording – ter wille van het monopolie der compagnie – van de bevolking der Banda-eilanden'.²⁹¹ De beschrijving van Coen en de VOC die hier op volgt, is verassend feitelijk. Alleen in zijn conclusie laat Commissaris iets van zichzelf zien: "Ende dispereert niet, ontsiet uwe vijanden niet; daer

²⁸⁷ J. Kleijntjes en H.F.M. Huijbers, *De lage landen bij de zee. Beknopt leerboek der Nederlandse geschiedenis* (Elfde druk, Leiden, 1937), 140.

²⁸⁸ Ibidem.

²⁸⁹ Ibidem

²⁹⁰ A.C.J. Commissaris, *Leerboek der Nederlandse geschiedenis. Eerste Deel* (Negentiende druk, 's-Hertogenbosch, 1956), 144.

²⁹¹ Ibidem, 142.

can in Indiën wat groots verricht worden”, had Coen aan de bewindhebbers geschreven. Inderdaad, Coen had de vijanden niet ontzien en “de eere en reputatie der Nederlandsche natie zeer vermeerderd’. Waarmee hij aansluit op zijn eerdere (gematigd kritische) uitgangspunt.

De roep der historie van het trio Doodkorte, Van Grevenbroeck en Werkman is een opvallende uitgave. Dit komt vooral door het markante voorwoord, waar de auteurs in een haast spiritueel relaas gehoor geven aan een ‘roep der historie’. Die oproep houdt min of meer in dat protestanten en katholieken hun ‘broedertwist’ moeten staken om ‘een nieuwe christelijke orde’ te scheppen.²⁹² Deze oproep heeft zich na een nauwlettende bestudering van het ‘glorieuze katholieke vaderlandse verleden’ aan de auteurs opgedrongen.²⁹³ Dat ging ongeveer als volgt:

Drie dagen lang hoorden wij de stem der geschiedenis tot ons roepen: “gij, katholieken van Nederland, zijt de grondleggers der beschaving, die gij met uw landgenooten gehouden zijt door uwe gezamenlijke inspanning te voltooien. Want bij U berusten de oudste nationale titels, rechten en vrijheden; gij deedt kiemen in ons volk de vaderland-vormende krachten, - gij zijt de eerste bouwers van de natie” En gij alleen kunt zeggen voor het forum van de respublica: “wij gingen de vroegste gangen langs de duinen van de zee en de oevers onzer rivieren; wij hebben over de wereldwegen der oude beschaving de nieuwe binnengeleid; wij droegen de Christus van Golgotha (...).²⁹⁴

Het voorwoord bestaat grotendeels uit een uitvoerig betoog over het belang van de katholieken in de vaderlandse geschiedenis, die uiteraard een allesbepalende rol hebben gespeeld in de levenswandel van het vaderland. Interessant is ook de notie dat de erfzonde zo duidelijk aanwezig is in de vaderlandse geschiedenis.²⁹⁵ Dit wekt verwachtingen voor hun beschouwing in ruime 400 woorden over de ‘beruchte’ gouverneur-generaal Jan Pieterszoon Coen.

Coen wordt door de auteurs geïntroduceerd als ‘doortastend krijgsoverste, en tevens als hardvochtig, niets ontziend kolonisator’.²⁹⁶ Ze nemen de lofuitingen van Pieter

²⁹² J.J. Doodkorte, C.G. van Grevenbroek en J.H. Werkman, *De roep der historie* (Tweede druk, Utrecht, 1931), 1.

²⁹³ Ibidem.

²⁹⁴ Ibidem, 2-3.

²⁹⁵ Ibidem, 6.

²⁹⁶ Ibidem, 236.

de Both over (zie hoofdstuk twee), waardoor er een complete alinea ontstaat waarin Coen uitsluitend bewierookt wordt.²⁹⁷ De auteurs vervolgen: ‘Coen zorgde voor orde en onder zijn bestuur zijn de uitpattingen der onderbevelhebbers en soldaten niet zoo groot geweest’.²⁹⁸ Dan komt de kritiek: ‘(...) maar zooveel te erger deed de Compagnie. En Coen moest uitvoeren, wat van hem geëischt werd. Dat vond hij wel niet zoo heel erg, want in die tijd was ’t medelijden niet zoo groot. ’t waren maar zwarten!’.²⁹⁹ Over Banda zijn de auteurs zeer uitvoerig. Ze beschrijven de geschiedenis zo feitelijk mogelijk en besluiten met de opmerking: ‘die hardvochtige wreedheid blijft ’n eeuwige schande voor Jan Pieterszoon Coen’.³⁰⁰ Dat het de auteurs menens is, blijkt uit de instructie voor de docent: ‘(op ’t bord) J.P. Coen vestigde op wreede wijze de macht der compagnie in de Molukken; hij stichtte Batavia’.³⁰¹ Wat ten slotte opvalt aan *De roep der historie*, is dat de auteurs uitsluitend aandacht besteden aan Batavia en Banda, twee controversiële deelonderwerpen. Door deze nadruk, maar vooral omdat ook *De roep der historie* het vaste patroon volgt van bewieroking naar verguizing (van de daden van Coen), is dit opvallende boek te beoordelen als gematigd kritisch.

4.6.3 Protestantse boeken

Voor de protestanten lag Jan Pieterszoon Coen bovengemiddeld gevoelig. Dit kwam omdat *hun* Coen, voorbeeld van de calvinistische Hollandse mentaliteit, rolmodel voor zo velen, in deze tijd zijn houdbaarheidsdatum leek te overschrijden. Tegen 1920 waren de meeste historici het er over eens dat Coen niet onvoorwaardelijk bejubeld hoefde te worden. Door het genuanceerde beeld dat zij uitdroegen, werd ook in de maatschappij voor velen duidelijk dat er bloed kleefde aan Coens handen. Moesten de protestanten hun held onvoorwaardelijk overeind houden of moesten zij hem laten vallen? Hoe de protestantse auteurs van schoolboeken met dit dilemma omgingen is een fascinerend vraagstuk. Zeker omdat het - net als bij de andere twee groepen - een inblik geeft in de wijze waarop het collectief geheugen zich manifesteerde.

²⁹⁷ Ibidem, 240.

²⁹⁸ Ibidem.

²⁹⁹ Ibidem.

³⁰⁰ Ibidem, 241-242.

³⁰¹ Ibidem, 243.

Een belangrijke protestantse methode was het Leerboek der vaderlandse geschiedenis van Langedijk. Ik heb de negende (1949) en tiende druk (1951) van Langedijks *Leerboek der vaderlandse geschiedenis* onder ogen gehad. In de inleiding is hij kristalhelder over zijn missie: ‘dit leerboek gaat uit van het standpunt, dat de komst van Jezus Christus op aarde het hoogtepunt is van de wereldgeschiedenis’.³⁰² De nadruk in *Leerboek der vaderlandse geschiedenis* ligt dan ook op kerkgeschiedenis. Desondanks besteedt Langedijk ruime aandacht aan Coen (300 woorden). Hij opent met: ‘Het is J.P. Coen geweest die haar [VOC in de Oost] tot een goed einde heeft gebracht’.³⁰³ Een kritische noot is er ook, zij het op uiterst milde toon: ‘Zijn optreden is evenwel niet altijd vrij te pleiten van hardheid en wreedheid’.³⁰⁴ Over de stichting van Batavia: ‘Coen kwam terug, versloeg de Jacartanen en nam hun rijk in bezit. Jacarta werd verwoest en op de puinhopen Batavia gesticht’.³⁰⁵ Over Coens optreden tegen de Engelsen toont Langedijk zich begripvol: ‘geen wonder, dat Coen besloten had, de Engelsen overal aan te tasten, waar hij ze vond’ en: ‘het is te begrijpen, dat van Coen weinig medewerking was te verwachten’.³⁰⁶ De conservatieve toon waarin Langedijk over Coen rept, vind zelfs bij zijn beschouwing over de strafexpeditie naar de Banda- eilanden een gevolg: het enige woord dat hij aan Banda besteedt is ‘berucht’.³⁰⁷ Het lijkt mij daarom veilig te stellen dat Langedijk, zeker in 1949/ 1951, uiterst conservatief is in zijn opvattingen over Coen.

Met slechts drie drukken was *Volken en tijden* van Berkelbach en Sprenkel een bescheiden methode, die bedoeld was voor HBS-A en gymnasium. Het boek bevat slechts één alinea over Coen. Hierin vermelden de auteurs: ‘bij de strijd tegen de Engelsen en de uitbreiding van het Nederlandse gezag heeft zich vooral de gouverneur-generaal Jan Pieterszoon Coen onderscheiden’, ‘hij [Coen] geldt met recht als een van de grondleggers van het Nederlandse gezag in de Oost. Tevens is hij de stichter van Batavia, dat hij tot de hoofdzetel van het Nederlandse bestuur maakte’.³⁰⁸ Juist door de absentie

³⁰² D. Langedijk, *Leerboek der vaderlandse geschiedenis. Eerste deel* (Negende druk, Groningen, Batavia, 1949), 1.

³⁰³ Ibidem, 148.

³⁰⁴ Ibidem.

³⁰⁵ Ibidem.

³⁰⁶ Ibidem.

³⁰⁷ Ibidem, 149.

³⁰⁸ J.W. Berkelbach en V.D. Sprenkel, *Volken en tijden. Tweede deel* (Tweede druk, Zwolle, 1938), 103.

van al het andere – en dan doel ik vooral op Banda - kan het tot de conservatieve school gerekend worden.

De methode *Uit vroeger eeuwen* van De Jongh en Poelje volgt het patroon van de andere protestantse leerboeken. Coen wordt zeer summier behandeld (100 woorden), waarbij in lovende woorden zijn verdiensten worden opgesomd en de lastige onderwerpen, zoals Banda, vermeden worden. Dit blijkt bijvoorbeeld uit: ‘de bekwame en doortastende gouverneur-generaal Jan Pieterszoon Coen overwon toen de Engelsen, Bantammers en Jakatranen. De stad Jakarta, aan de monding der Tji-liwong, ging in vlammen op en uit haar puinen verrees op Coens bevel *Batavia*, de koningin van het Oosten’.³⁰⁹ Banda wordt vakkundig vermeden. Ik meen De Jongh en Van Poelje geen onrecht aan te doen door hen als conservatief te bestempelen.

Ten slotte nog een opmerking over de methode *Geschiedenis des vaderlands* van Rijsens en Van der Meulen. Over deze publicatie kan ik kort zijn aangezien Coen alleen in enkele zeer feitelijk geformuleerde zinnen voorkomt. Dit is tamelijk opvallend te noemen in een boek over vaderlandse geschiedenis. Met enig voorbehoud kan daarom gesteld worden dat Rijsens en Van der Meulen hun vingers niet durfden te branden aan Coen. Conservatief dus. In de conclusie zal ik deze stellingname, die voor de meeste protestante schoolboeken geldt, nader toelichten.

³⁰⁹ J.W. de Jongh en A.G. van Poelje, *Uit vroeger eeuwen. Tweede deel* (Negende druk, Groningen, Batavia 1938), 85.

4.6.4 Schematisch overzicht van de onderzoeksresultaten

	Conservatief	Gematigd kritisch	Revisionistisch
Openbaar onderwijs	Rijpma (1933) Blonk en Romein	De Boer Rijpma (1962) Westendorp Boerma Eijkman en Stapel Staverman	Pik Japikse Haas
Katholiek		Rooymans Kleijntjens Commissaris Doodkorte, Van Grevenbroeck en Werkman	
Protestants	Berkelbach en Sprengel Rijsens en Van der Meulen Langedijk De Jongh en Van Poelje		

4.7 Conclusie

De boeken geschreven voor het openbaar onderwijs kenmerken zich door een groot verschil in beeldvorming over J.P. Coen. Rijpma en Blonk en Romein laten een conservatief, negentiende- eeuws, geluid horen. Onvoorwaardelijk prijzen zij de gouverneur- generaal, waarbij de donkere kanten van zijn ‘dadens en werken’ voor het gemak genegeerd worden. Deze passages doen hierdoor sterk denken aan de schoolboeken uit de eerste periode, hoewel de pedagogische (voorbeeld)functie minder sterk aanwezig lijkt te zijn. Pik, Westendorp en Boerma, Eijkman en Stapel en Staverman vertegenwoordigen het kritische geluid dat na 1917 over Coen te horen was. Aan het eind van de negentiende eeuw werden in de literatuur vraagtekens geplaatst bij de morele juistheid van Coens optreden op Banda. Onder invloed van het pacifisme en het ethisch kolonialisme werd dit gematigd kritische denken over Coen na de Eerste Wereldoorlog gemeengoed (zie hoofdstuk 2). De auteurs van deze schoolboeken volgden dus een maatschappelijke trend, ze schreven in de geest van het collectieve geheugen op dat moment. Japikse en Haas lopen hier op vooruit. Het uiterst kritische geluid dat zij laten horen over Coen is in deze periode een uitzondering, maar wordt vanaf de zestiger jaren algemeen gedragen.

We hebben vastgesteld dat de katholieken worstelden met hun rol in de vaderlandse geschiedenis. In de vier onderzochte schoolboeken lijken de auteurs de mogelijkheid aan te willen grijpen om een brug slaan tussen het katholieke collectieve geheugen en de ‘algemene’ nationale identiteit. Bij Rooymans en Doodkorte, Grevenbroek en Werkman is dit dan ook vrij direct uit het voorwoord te herleiden. Zo draagt Rooymans vermoedelijk zijn groot-Nederlandse gedachte uit om de katholieken in de vaderlandse *narrative* op te nemen, terwijl *en passant* de wind uit de zeilen wordt genomen van degenen die de katholieken beschuldigen van een gebrek aan vaderlandsliefde. De manier waarop deze auteurs Jan Pieterszoon Coen behandelen lijkt in het verlengde te staan van dit emanciperende verlangen. De auteurs zijn namelijk zonder uitzondering gematigd kritisch over de gouverneur- generaal: zijn verdiensten en ‘onbuigzame’ karakter worden geprezen, maar zijn wreedheid collectief afgekeurd. De katholieken volgen hiermee in principe dezelfde trend die we al constateerden bij de

boeken voor het openbaar onderwijs, maar de problematische relatie tussen het katholieke collectieve geheugen en de nationale identiteit geeft hier een extra dimensie aan. Exemplarisch voor deze problematische relatie is de opmerking van Commissaris, dat ‘alle veroveringen van de VOC verliezen waren voor de katholieke missie’.

De protestanten leken zich geen raad te weten met Coen. Terwijl de academische en maatschappelijk kritiek op Coen gedurende de bestudeerde periode aanzwol als een wervelwind (zie hoofdstuk 2), lijken deze auteurs geen andere reactie te kunnen bedenken dan aan ‘struisvogelpolitiek’ te doen. Langedijk vormt hier een uitzondering op. Net als Jan Pieterszoon Coen zelf blijft hij standvastig tegenover een overmacht zijn idealen verdedigen. Berkelbach en Sprenkel, Rijsens en Van der Meulen en De Jong en Van Poelje lossen het dilemma echter op door Coen simpelweg te negeren. Nu is de tegenwerping vanzelfsprekend dat het gebrek aan informatie over Coen in een schoolboek niet per definitie hoeft te betekenen, dat de betreffende auteur ‘de kop in het zand steekt’. Het gaat hier echter om leerboeken vaderlandse geschiedenis. Kritiek of niet, Coen is in deze periode een *onomstreden* onderdeel van het curriculum. De auteurs kunnen daarom eigenlijk niet om Coen heen, de relatief beperkte aandacht die zij aan Coen besteden is wat dat betreft veelzeggend. Sommige protestantse schoolboeken, niet opgenomen in de onderzoeksresultaten, zeggen zelfs helemaal niets over Coen. Het is wellicht interessanter te bedenken welke motieven deze auteurs gehad hebben om de controverse te omzeilen. Het is niet ondenkbaar dat de auteurs hun doelgroep niet tegen zich in het harnas wilden jagen. Kritiek op een calvinistische held zal een contraproductief effect gehad hebben op de verkoopresultaten van het schoolboek, was wellicht de gedachte.

Uit het bovenstaande valt te concluderen dat mijn aanvankelijke ‘hypothese’ - in de geschiedenisboekjes wordt een visie op Coen uitgedragen die sterk door levensbeschouwelijke overwegingen ingegeven is - correct is gebleken. Ook auteurs van het openbare onderwijs, neem bijvoorbeeld Haas, vormden hun mening over Coen (mede) uit levensbeschouwelijke overwegingen. Er dient echter een aantal belangrijke toevoegingen gedaan te worden om tot een compleet beeld te komen. Ten eerste hebben we gezien dat de mening over Coen in de schoolboeken veranderde met de tijd. Vanaf de jaren vijftig werd een conservatief, ongenueanceerd beeld van Coen eigenlijk onhoudbaar.

Dat hebben we het duidelijkst gezien bij Rijpma. Tot aan de negentiende druk bleef het beeld van Coen ongewijzigd, daarna moest ook *Ontwikkelingsgang der historie* toegeven aan de tijdgeest. Uit het kwantitatieve onderzoek is daarnaast gebleken dat er na de Tweede wereldoorlog aantoonbaar minder aandacht besteed werd aan Coen dan voor de oorlog, dat duidt op de groei van een maatschappelijke controverse. Hierover in het volgende hoofdstuk meer.

Om deze redenen zal ik dit hoofdstuk afsluiten met de conclusie dat het beeld van Jan Pieterszoon Coen in schoolboeken tussen 1917 en 1963 primair ingegeven is door de levensbeschouwelijke overtuiging van de groep waar de auteurs van de schoolboeken zich op richtten. Zo zijn de onderlinge overeenkomsten bij de katholieke en protestante schrijvers opvallend groot. Secundair wordt het beeld van Coen bepaald door wat (op een hoger niveau) de maatschappij op dat moment over J.P. Coen ‘dacht’; het algemene collectieve geheugen of de nationale identiteit dus. Vooral na de oorlog zien we immers een significante verandering ontstaan in de beeldvorming over Coen. Om de onderlinge verschillen te verklaren kan tot slot gesteld worden dat het beeld van Coen in schoolboeken tertiair bepaald wordt door al dan niet afwijkende persoonlijke opvattingen van de auteur(s) in kwestie.

Hoofdstuk 5: Na de Mammoetwet (1964 – 2011)

5.1 Maatschappelijke beroeringen

De jaren zestig zijn het collectieve geheugen ingegaan als een periode van discontinuïteit en stormachtige verandering. De tijd waarin zich een ‘culturele revolutie’ voltrok, die een abrupt einde maakte aan de gezapigheid uit de jaren van de wederopbouw. De samenleving transformeerde van een verzuilde maatschappij, waarin spaarzaamheid en soberheid als hoogste deugden omarmd werden, in een individualistische, seculiere consumptiemaatschappij. Hans Righart somt in *De eindeloze jaren zestig* de belangrijkste veranderingen op: ‘economische groei en in het kielzog daarvan welvaart en uitbreiding van de sociale zekerheid, sociaal-economische spanningen, politieke vernieuwing en radicalisme, ontzuiling, ontkerkelijking en deconfessionalisering, de snelle opmars van de televisie, grotere seksuele vrijheid, de opkomst van een jongerencultuur, de vorming van een militante, links-ideologische studentenbeweging en ten slotte een verhevigd generatieconflict’.³¹⁰

Een ware aardverschuiving, zo lijkt het althans, wanneer we dit rijtje van Righart in beschouwing nemen. Het is echter niet geheel duidelijk wat we precies moeten verstaan onder ‘de jaren zestig’. Sommige van de genoemde veranderingen zijn eerder ingezet dan 1960, andere hebben tot (ver) na 1969 hun nawerking gehad. Men is het er min of meer over eens dat er rond de jaren zestig een complex aan veranderingen op politiek, sociaal-economisch en sociaal-cultureel terrein optrad, die tezamen een zeer hoge mate van discontinuïteit brachten en zodoende een scherpere breuk met het verleden betekenden dan de Tweede Wereldoorlog.³¹¹ In verband met de beperkte omvang van een scriptie is het raadzaam om niet in dit debat duiken, of om te zoeken naar verklaringen voor de ‘aardverschuiving’ van de jaren zestig. Ik beperk me tot het cultureel-mentale

³¹⁰ H. Righart, *De eindeloze jaren zestig. Geschiedenis van een generatieconflict* (Amsterdam, 2006), 13.

³¹¹ J.C.H. Blom, ‘De Tweede Wereldoorlog en de Nederlandse samenleving. Continuïteit en verandering’ in: J.C.H. Blom, *Crisis, bezetting en herstel. Tien studies over Nederland 1930-1950* (Den Haag, 1989), 165. E.H. Kossman, *De Lage Landen 1780-1980. Twee eeuwen Nederland en België. Deel twee 1914-1980* (Amsterdam/ Brussel), 300. H.W. Von der Dunk e.a., *Wederopbouw, welvaart en onrust. Nederland in de jaren vijftig en zestig* (Houten, 1986). D. Bosscher, *De dood van een metselaar en het begin van de jaren zestig in Nederland* (Groningen, 1992). J.J. Woltjer, *Recent Verleden. De geschiedenis van Nederland in de twintigste eeuw* (Amsterdam, 1992), 317-415.

terrein, waar vanaf de jaren zestig iets fundamenteels veranderde in de manier waarop Nederlanders naar zichzelf en de eigen geschiedenis keken. De nationale identiteit onderging een transformatieproces. In de woorden van Maria Grever: ‘de coördinaten van het collectieve geheugen verschoven’.³¹² Hoe zijn deze cultureel-mentale veranderingen te verklaren?

Grever verklaart in het WRR rapport *Nationale identiteit en meervoudig verleden* deze ‘veranderde socio-mentale topografie van het verleden’, door op de ontwikkelingen in de professionele geschiedbeoefening te wijzen.³¹³ Men keek vanuit andere, sociaal-wetenschappelijke, invalshoeken naar de geschiedenis. Er kwam kritiek op de traditionele, op de eigen natie gerichte, historiografie. Ook verschoof de aandacht naar andere groepen (arbeiders, vrouwen, minderheden), waardoor de interesse voor de nationale geschiedenis in sterke mate afnam.³¹⁴ Grever wijst ook op de verwerking van de Tweede Wereldoorlog, waarover gaandeweg de jaren zestig steeds meer mythes werden doorgeprikt. Door deze factoren verdween al vroeg in de jaren zestig het geloof in het ‘heldhaftige vaderland’.

Ook het verlies van het koloniale imperium droeg in belangrijke mate bij tot een verschuiving in de nationale identiteit.³¹⁵ De verklaring is helder: Nederland was niet langer een wereldmacht, dus moest het nationale zelfbeeld bijgesteld worden. Zonder Indië was Nederland ‘een boerderij aan de Noordzee’ geworden’.³¹⁶ Nederland stond voor een pijnlijk aanpassingsproces, waarin het zichzelf moest hervinden.³¹⁷

Hoe er na het verlies van Nieuw-Guinea (1961), het laatste restant van Nederlands-Indië, omgegaan werd met de Indische erfenis is opmerkelijk te noemen. De collectieve herinnering aan het koloniale verleden werd, in de woorden van de historicus Henk Wesseling ‘eenvoudig opzij gezet, verwijderd, uitgewist’.³¹⁸ Volgens James Kennedy wijten de meeste historici dit collectieve geheugenverlies aan een

³¹² Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 62.

³¹³ Ibidem, 79-80.

³¹⁴ Ibidem, 80.

³¹⁵ Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 79. H. Righart, *Het einde van Nederland* (Utrecht, 1992), 110. J. Kennedy, *Nieuw Babylon in aanbouw. Nederland in de jaren zestig* (Amsterdam, 1995), 63.

³¹⁶ M. Kuitenbrouwer, *De ontdekking van de Derde Wereld* (Den Haag, 1994), 25.

³¹⁷ P. de Rooy, *Republiek der rivaliteiten. Nederland sinds 1813* (Amsterdam, 2005), 214.

³¹⁸ Citaat overgenomen uit J. Kennedy, *Nieuw Babylon in aanbouw*, 71.

‘sublimatieproces’; men koos er voor om zowel het verlies van de kolonie zelf, als de minder verheffende aspecten van de koloniale geschiedenis domweg te negeren.³¹⁹ Vanaf de jaren zeventig nam de publieke en wetenschappelijke interesse in het koloniale verleden weer toe. Daarbij werd ook geleidelijk meer aandacht besteed aan de schaduwkanten van de koloniale overheersing (zie hoofdstuk 2).³²⁰

Toen de vrees voor het ‘terugzakken tot de rang van Denemarken’ in 1949 realiteit werd – de kolonie werd onafhankelijk - en men in Nederland voor de taak stond om zich opnieuw uit te vinden, deed men dit door het nationalisme te verwerpen en de blik te openen naar de internationale gemeenschap. Volgens James Kennedy was de elite van Nederland ervan overtuigd, dat ‘de kleinheid en afhankelijkheid van Nederland hen ertoe dwong een internationaal karakter te ontwikkelen en het nationalisme naar het verleden te verwijzen’.³²¹ Nederland keerde het oude vaderland de rug toe en wendde het gezicht naar het buitenland. Dit internationalisme zorgde voor een scherpe vermindering van de belangstelling voor de Nederlandse cultuur en geschiedenis. Met uitzondering van de orthodoxe protestanten en (volgens Kennedy) lezers van de Telegraaf, raakten de Nederlanders gedurende de jaren zestig hun belangstelling voor het oude vaderland compleet kwijt.³²²

In de jaren zestig werd het oude, negentiende- eeuwse, discours over het vaderland verworpen. In de zoektocht naar een nieuwe identiteit werd er gegrepen naar universele waarden, die de nationale kaders overstegen. Nederland stortte zich op het internationalisme, liep voorop met de Europese integratie en was gedurende de jaren zestig op weg om één van de meest vrijgeveige landen ter wereld te worden in het verstrekken van ontwikkelingshulp.³²³ Antoon de Baets introduceert in deze context de termen etnocentrisme (‘culturele arrogantie’) en cultuurrelativisme (‘culturele bescheidenheid’). De sterke nadruk op het eigen, vaderlandse, verleden heeft volgens De Baets plaats gemaakt voor een meer weidse blik op de wereld en een kritische houding ten opzichte van het eigen verleden. Vaderlandse geschiedenis werd Nederlandse

³¹⁹ Kennedy, *Nieuw Babylon in aanbouw*, 70.

³²⁰ G. Oostindië, *Postkoloniaal Nederland. Vijfenzestigjaar vergeten, herdenken, verdringen* (Amsterdam, 2010), 151.

³²¹ Kennedy, *Nieuw Babylon in aanbouw*, 63.

³²² Ibidem, 57-59.

³²³ Ibidem, 73.

geschiedenis. De ‘coördinaten van de collectieve herinnering’ lijken in de jaren zestig te zijn versprongen van etnocentrisme naar cultuurrelativisme.

In de afgelopen decennia is er echter een sterk toegenomen belangstelling voor de Nederlandse cultuur en geschiedenis waarneembaar. In 1998 verscheen de bundel *Klein woordenboek van de Nederlandse Identiteit* van Joost Divendal en Conny Braam. De nationale identiteit bestond volgens de auteurs uit de samenhang van een reeks zeer uiteenlopende zaken: de monarchie, de geschiedenis (vooral de herinnering daaraan), de geografie en de strijd tegen het water, de taal, gebruiken en omgangsvormen, (politieke) cultuur etc.³²⁴ Een jaar later werd deze oefening herhaald in *Typisch Nederlands. Vademecum van de Nederlandse identiteit* (1999). In alfabetische volgorde lieten de auteurs verschillende aspecten van de nationale identiteit de revue passeren. Interessant is de tekst op de achterflap, waarin aangegeven wordt dat *Typisch Nederlands* korte metten maakt met de ‘nationale verlegenheid’ en ‘smiespeligheid’.³²⁵

Het debat over de nationale identiteit dat rond de millenniumwisseling op gang kwam, kreeg een flinke impuls toen prinses Maxima in 2005 stelde dat “de” Nederlander niet bestaat - waarmee zij doelde op de heterogeniteit aan collectieve identiteiten in Nederland.³²⁶ De opmerking van de prinses werd massaal verkeerd geïnterpreteerd en een breed maatschappelijk debat over de nationale identiteit was het gevolg. ‘Wat maakt ons tot Nederlanders?’ was bijvoorbeeld de centrale vraag van een tweeëntwintigdelige rubriek in *De Volkskrant*. Het thema van de Boekenweek in 2005 werd: ‘vaderlandse geschiedenis’. Op de televisie verschenen programma’s als *De Grootste Nederlander* en *Ik hou van Holland*. Het radio-omroepbestel werd in 2006 verrijkt met *100% NL*. Ook de politiek roerde zich. Er moest een ‘nationaal huis van de geschiedenis’ komen, vonden de politici Jan Marijnissen (SP) en Maxime Verhagen (CDA).³²⁷ In het Kamerdebat over de door hen ingediende motie stelde Verhagen, dat het belangrijk is om te weten wat “wij” gemeenschappelijk hebben: ‘de taal, de cultuur, de identiteit die wij in onze vaderlandse geschiedenis zoeken en vinden’.³²⁸ Ten slotte roerde ook de wetenschap zich. Het aantal

³²⁴ J. Divendal, C. Braam, *Klein woordenboek van de Nederlandse nationale identiteit* (Amsterdam 1998).

³²⁵ H. Vuijsje en J. van der Lans, *Typisch Nederlands. Vademecum van de Nederlandse identiteit*, (Amsterdam/Antwerpen, 1999).

³²⁶ *NRC Handelsblad* (27 september 2007).

³²⁷ *Trouw* (15 mei 2006)

³²⁸ Grever en Ribbens, *Nationale Identiteit en meervoudig verleden*, 82.

recente publicaties over collectief geheugen en nationale identiteit is zo groot, dat er volgens sommigen momenteel sprake is van een *memory wave*.³²⁹

Hoe is deze hernieuwde belangstelling te verklaren? Allereerst is het belangrijk om te beseffen dat dit fenomeen, net als de verschuiving in de jaren zestig, in verband staat met ontwikkelingen in andere landen. De Engelsen hadden *The Greatest Briton*, de Fransen *Le Plus Grand Français*, de Duitsers *Unsere Besten*. De meeste commentatoren zijn het er over eens dat deze hernieuwde interesse voor de nationale identiteit op gang is gekomen door globalisering en Europese integratie enerzijds en de toestroom van grote groepen immigranten met een fundamenteel andere cultuur anderzijds.³³⁰ De angst bestaat dat de nationale identiteit zal worden platgedrukt tussen deze krachten.³³¹ Dit is een thema dat door rechts- populistische bewegingen door heel Europa is opgepikt, wat het laatste decennium tot politieke aardverschuivingen heeft geleid. In Nederland hebben de politici Pim Fortuijn, Rita Verdonk en (recentelijk) Geert Wilders de nodige electorale successen behaald met een programma rond dit thema.

Hoe is deze ‘nieuwe’ nationale identiteit te karakteriseren? De journalist H.J. Schoo schreef in 2005 in *De Volkskrant* ‘Met vallen en opstaan is Nederland zelf, het nationale, een legitieme politieke categorie aan het worden’. Nationale trots is volgens Schoo jarenlang taboe geweest, het is dus eerder een ‘logische normalisatie’ dan een ‘gevaarlijke afwijking’.³³² De socioloog Dick Pels staat lijnrecht tegenover deze visie. Hij meent dat de hernieuwde belangstelling voor het vaderland een nostalgische echo is van de herinnering aan een natie, die nooit heeft bestaan. Deze echo is in gang gezet als reactie op externe factoren die als bedreigend werden ervaren en versterkt door demagogen en populistten als Fortuijn en Wilders. Pels karakteriseert de heruitvinding van het vaderland dan ook als ‘nostalgisch, pessimistisch en reactionair’.³³³ Los van het karakter, lijkt de ‘nieuwe’ nationale identiteit daarnaast een meer anekdotische vorm van

³²⁹ M. Grever, ‘Visualisering en collectieve herinneringen’, 207.

³³⁰ Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 79. L. Lucassen en W. Willems, ‘Paul Scheffer en andere moderne doemdenkers’ in: L. Lucassen en W. Willems e.a., *Gelijkheid en onbehagen. Over steden, nieuwkomers en nationaal geheugenverlies* (Amsterdam, 2006), 70-71.

³³¹ Zie bijvoorbeeld T. Sarrazin, *Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen* (München, 2010).

³³² ‘Nationaal Nederland’, *De Volkskrant* (28 mei 2005).

³³³ D. Pels, ‘De Hollandse tuin. Of hoe de Nederlandse leeuw worstelt met zijn identiteit’ in: C.C. van Baalen e.a. (red.), *De moeizame worsteling met de nationale identiteit* (Nijmegen, 2007), 22.

herinneren te behelzen.³³⁴ De Canon van Nederland (2006), met vijftig geïsoleerde ‘vensters’ op het verleden is hier een treffend voorbeeld van.

5.2 *Geschiedenis van het onderwijs*

In 1958 diende de regering een wetsontwerp tot regeling van het voortgezet onderwijs in, waarmee het hele voortgezet onderwijs – met uitzondering van het gymnasium - in één wettelijke regeling werd ondergebracht. Na vijf jaar discussie en debat leidde dit tot de Wet op het voortgezet onderwijs van 1963, ingevoerd door KVP-minister Jo Cals van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen. De wet kreeg al snel de bijnaam ‘Mammoetwet’. Het zou nog vijf jaar duren voor de wet landelijk werd ingevoerd. De lange en hobbelige weg naar de invoering van de Mammoetwet maakt meteen al duidelijk, dat het om ingrijpende wijzigingen ging. Het hele onderwijsstelsel ging feitelijk op de schop.³³⁵ Er kwam een samenhangend geheel van onderwijsvoorzieningen, waarbij de verschillende schooltypen op elkaar werden aangesloten (zie bijlage, figuur 7).

Er volgde al snel kritiek op de Mammoetwet. De wet zou tot segregatie van sociaal-economische groepen leiden. Intellectuele vorming, zo luidde de kritiek, was voorbehouden aan het voortgezet algemeen onderwijs: lyceum, gymnasium, atheneum, dat vooral bezocht werd door leerlingen uit de hogere sociale milieus. De lagere sociaal-economische bevolkingsgroepen moesten het doen met de praktijkgerichte opleidingen van het beroepsonderwijs: havo, mavo, lbo. Ook was er inhoudelijke kritiek: het onderwijs zou te weinig aandacht besteden aan individuele verschillen tussen leerlingen. In de woorden van de onderwijshistoricus N.L. Dodde was het Nederlandse onderwijs ‘leerstofgericht in plaats van leerlinggericht’.³³⁶

³³⁴ Grever, Nationale identiteit en meervoudig verleden, 80. J. Tollebeek, “Vanuit de aangrenzende kamer”. Over geschiedenis, traditie en geheugen”, *Handelingen van de Koninklijke Zuidnederlandse Maatschappij voor Taal- en Letterkunde en Geschiedenis* 51 (1996), 165-181.

³³⁵ Een nuancering is hier op zijn plaats. Volgens N.L. Dodde was de Mammoetwet slechts een bundeling van eerder ingezette initiatieven. Het sloot een periode van denken over het onderwijs af. Omdat sommige van deze initiatieven afkomstig waren uit de negentiende eeuw, was de Mammoetwet bij de invoering in 1968 reeds ‘verouderd’. N.L. Dodde, “Dag, mammoet!”. *Verleden, heden en toekomst van het Nederlandse schoolsysteem* (Leuven en Apeldoorn, 1993), 27.

³³⁶ Ibidem.

Er verschenen tussen 1975 en 1982 verschillende rijksnota's die een voorschot namen op het ontwerp van een revolutionair nieuw onderwijssysteem.³³⁷ De vernieuwingen in het onderwijs kwamen vanaf 1983 op gang. Deels waren ze het resultaat van het progressieve, egalitaire denken van 'de jaren zestig' en deels een onderdeel van de omvangrijke bezuinigingsplannen voor het onderwijs die de kabinetten-Lubbers ondernamen.³³⁸ Naast de invoering van het centraal schriftelijk examen (1983), waarbij de exameneisen voor alle Nederlandse scholen vastgesteld werden, zijn vooral de invoering van de Basisvorming (1992) en de Tweede Fase (1997) van belang voor deze studie.

De Basisvorming, voortgekomen uit een wetsvoorstel uit 1987, is in wezen een compromis tussen de 'egalitaire' wens tot horizontale integratie en de 'liberale' behoefte om het categorale onderwijs in stand te houden. De verschillende onderwijstypen worden intact gehouden, maar er wordt een gemeenschappelijk programma aangeboden om tussentijdse doorstroming te bevorderen. De overheid stimuleert de facilitering van het nieuwe onderwijs in brede scholengemeenschappen.³³⁹ De invoering van de Tweede Fase en het Studiehuis in 1998 kan eveneens gezien worden als het resultaat van een langere aanloopgeschiedenis. Met de introductie van vier profielen komt het onderwijs tegemoet aan de maatschappelijke roep om een betere aansluiting bij het vervolgonderwijs. De 'pretpakketten' (zonder exacte vakken) behoren definitief tot de verleden tijd. Ook is de vraag naar meer individuele aandacht en zelfstandigheid voor de leerling gehonoreerd: het Studiehuis is zo gezien de institutionalisering van de vraag om meer 'leerling-gestuurd' onderwijs.³⁴⁰

³³⁷ Ibidem, 121.

³³⁸ Ibidem, 126.

³³⁹ Ibidem, 128.

³⁴⁰ J.J.M. Reulen en P.H.W. Rosmalen, *Het voortgezet onderwijs in Nederland. Ontwikkelingen, structuren en regelingen* (Tilburg, 1997), 47.

5.3 *Geschiedenis van het geschiedenisonderwijs*

De cultureel- mentale veranderingen van de jaren zestig hadden grote gevolgen voor het geschiedenisonderwijs. Sinds de jaren zestig wordt het vak eigenlijk voortdurend aangepast en hervormd. Feitelijk heeft het vak zijn bestaansrecht opnieuw moeten uitvinden. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de opmerkingen van Max Goote, de inspecteur-generaal voor het Onderwijs, die in 1964 voorstelde om *alle* geschiedenis te verwijderen uit het onderwijsprogramma. Volgens hem was geschiedenis van weinig waarde in een dynamische wereld.³⁴¹ Zo ver is het niet gekomen, maar de onaantastbare status waar het vak meer dan een eeuw lang op kon rekenen, behoorde na de invoering van de Mammoetwet definitief tot het verleden.

De noodzaak tot een ‘revolutie’ in het geschiedenisonderwijs werd, na enkele voorzichtige aanzetten tot vernieuwing in de jaren vijftig, steeds urgenter. Hoewel het onderwijsstelsel zijn verzuilde structuur behield, werd de inhoud van het onderwijs ontzuild. Dat betekende voor het vak geschiedenis dat het een belangrijke maatschappelijke functie verloor, het zorgde immers traditioneel voor de plaatsbepaling van de zuil binnen de nationale geschiedenis. Daarnaast betekende het verwerpen van het vaderlandse discours dat ook de tweede maatschappelijke functie van het geschiedenis onderwijs verdween, namelijk het aankweken van vaderlandsliefde. Ten slotte werd geschiedenis na de invoering van de Mammoetwet een keuzevak. Het vak had tot dan toe een inhoudelijk samenhangend programma gehad, maar de invoering van keuzevakken vereiste een ingrijpende aanpassing van het curriculum.³⁴² Men moest zich ernstig herbezinnen op doel, vorm en inhoud, wilde het vak overleven.

Ten aanzien van de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs werd de overgebleven maatschappelijke functie, het opvoeden tot mondige staatsburgers, met beide handen aangegrepen. Staatsinrichting werd een belangrijk onderdeel van het programma. Het belang hiervan bleek uit de naamsverandering van het vak: voortaan heette het volmondig “geschiedenis en staatsinrichting”. Wat betreft de vorm voerde men de ‘semi-concentrische leermethode’ in. Omdat geschiedenis een keuzevak werd en niet

³⁴¹ J. Kennedy, *Nieuw Babylon in aanbouw*, 64.

³⁴² Beening, *Van bewondering tot verguizing*, 77.

iedereen meer geschiedenis in de bovenbouw onderwezen kreeg, was het belangrijk om in de onderbouw een min of meer afgerond programma aan te bieden. Hierbij werd de leerstof ‘ingedikt’ voor de onderbouw, waarna in de bovenbouw op enkele aspecten dieper ingegaan kon worden. Wat betreft de inhoud verschoof de aandacht van de vaderlandse geschiedenis binnen een Europese context, met een sterke nadruk op politieke geschiedenis, naar een bont palet aan invalshoeken. Om dit te kunnen faciliteren werd de stof steeds vaker thematisch aangeboden, in plaats van chronologisch.

Ook de didactiek onderging een revolutie. Nieuwe lesmethoden en didactische hulpmiddelen deden hun intrede in het klaslokaal. De klassikale les, waar het betoog van de docent centraal stond, maakte geleidelijk plaats voor nieuwe werkvormen en activerende didactiek. Er werd bijvoorbeeld geëxperimenteerd met een ‘onderzoekende methode’, waarbij leerlingen aan de hand van bronnenmateriaal zelfstandig onderzoek deden. De beheersing van (historische) vaardigheden verdrong het leren van feitenkennis. ‘Van een leervak naar een denk- en doevak’, zoals een studie van Toebees over dit onderwerp treffend getiteld is.³⁴³ De onderwijswetten van 1983 (invoering CSE), 1993 (Basisvorming) en 1998 (Tweede Fase en Studiehuis) gaven geen wezenlijke verandering aan deze koers. Vaardigheden bleven de bovenhand voeren, de semi-concentrische, thematische inslag prevaleerde.

Vanaf de jaren negentig werd de roep tot ‘meer kennis’ in het geschiedenis onderwijs echter luider. Dit leidde tot de instelling van de *Commissie historische en maatschappelijke vorming* (‘commissie-De Rooy’). In 2001 introduceerde zij een ingenieus didactisch systeem waarbij de nadruk lag op het aanbrengen van oriëntatiekennis. Dit referentiekader van tien tijdvakken, waaraan zogenoemde ‘kenmerkende aspecten’ werden gekoppeld, is sindsdien het kader waarbinnen het geschiedenisonderwijs plaats vindt. Zo valt Coen onder tijdvak zes, de tijd van regenten en vorsten (de zeventiende eeuw) en het kenmerkende aspect ‘het ontstaan van handelskapitalisme en een wereldeconomie’. De keuze om Coen wel of niet als concreet voorbeeld van dit kenmerkende aspect te gebruiken is echter aan schoolboekauteurs,

³⁴³ J.G. Toebees, ‘Van een leervak naar een denk- en doevak. Een bijdrage tot de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs’, *Kleio* 17 (1976), 209-241.

vaksecties en individuele docenten. Vanaf 2015 zal ook het centraal examen havo en vwo in het tijdvakkenmodel afgenomen worden.

Ongeveer tegelijkertijd met de roep om ‘meer kennis in het onderwijs’ stak eveneens de zoektocht naar de nationale identiteit op. Het duurde niet lang voor men deze twee zaken met elkaar verbond. Zo stelde VVD-leider Van Aartsen in 2004: ‘Er is een generatie opgegroeid die te weinig weet van onze geschiedenis. Terwijl op school de grondtoon van de natie moet worden onderwezen. De inhoud van geschiedenislessen wordt wat mij betreft aangescherpt’.³⁴⁴ In hetzelfde jaar schreef Piet de Rooy (van de tijdvakkencommissie die zijn naam droeg) met Jan Bank het opiniestuk ‘Wat iedereen móet weten van de vaderlandse geschiedenis’ - een lijst met namen en gebeurtenissen volgens het tijdvakkenmodel.³⁴⁵ Deze lijst werkten zij later uit tot een boekje, getiteld *Kortweg Nederland. Wat iedereen wil weten over onze geschiedenis* (2005).³⁴⁶ De lijst zou een voorzet blijken te zijn voor de vorming van een ‘Canon van Nederland’.

In september van dat jaar stelde minister Van der Hoeven van onderwijs de ‘Commissie ontwikkeling Nederlandse Canon’ in het leven, onder het voorzitterschap van hoogleraar Frits van Oostrum. De commissie presenteerde haar rapport, met daarin de ‘vijftig vensters op het verleden’, het jaar erop aan de minister.³⁴⁷ De publicatie van de Canon leidde tot een hevig debat. Zo vragen de makers van de bundel *Controverses rond de Canon* (2006) zich af of de Canon en het geschiedenisonderwijs hiermee niet ingezet worden als ‘sociaal smeermiddel’, ‘gedegradeerd tot een vervoermiddel van neo-nationalisme’.³⁴⁸ De commissie nam afstand van de beschuldiging dat de Canon een politiek instrument zou zijn, bedoeld om de nationale identiteit te bevorderen. De Canon zou volgens de leden van de commissie hooguit een bundeling collectieve herinneringen bieden.³⁴⁹ Dat de politiek hier anders over denkt, bleek wel in 2008, toen het kabinet Balkenende IV de Canon opnam in de kerndoelen het onderwijs. Dit ondanks een

³⁴⁴ Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 82.

³⁴⁵ *NRC Handelsblad* (30 oktober 2004).

³⁴⁶ J. Bank, G. van Es en P. de Rooy, *Kortweg Nederland. Wat iedereen wil weten over onze geschiedenis* (Wormer, 2005).

³⁴⁷ F. van Oostrum e.a., *Entoen.nu. De Canon van Nederland. Rapport van de commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon* (Den Haag, 2006).

³⁴⁸ M. Grever e.a. (red.), *Controverses rond de canon* (Assen, 2006), 108.

³⁴⁹ Grever en Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 83.

‘brandbrief’ aan Kamerleden om tegen de invoering van de Canon in het onderwijs te stemmen, ondertekend door drieëntwintig historici – onder wie Piet de Rooy(!).

5.4 Geschiedenisboeken in de periode 1964-2011

De nieuwe ideeën over doelstellingen, inhoud, vorm en didactiek vonden aanvankelijk aarzelend hun weg naar de geschiedenisboeken. In eerste instantie was vooral een verschuiving van de thematiek zichtbaar. Er werd een sterkere nadruk gelegd op de contemporaine geschiedenis, het nationale kader werd losgelaten, politieke geschiedenis verloor geleidelijk haar prominente positie. De makers van schoolboeken stonden voor de moeilijke taak om deze verschuiving te verwerken in hun methodes. Met de aankomende invoering van de Mammoetwet moesten zij na 1963 bovendien deze verschuiving zien in te passen in een semi-concentrische lesmethode.

In de jaren zestig zag een hele rits boeken het licht die in meer of mindere mate vernieuwend waren. Vanwege het experimentele karakter kwamen de meeste van deze boeken niet verder dan enkele drukken. *Geschiedenis in thema en taak* van W.F. Kalkwiek en J. Wilschut zette in deze periode een nieuwe standaard. Binnen een los chronologisch kader werd de stof verdeeld in thema's. Die thema's werden echter vaak behandeld aan de hand van een specifiek land en dat leidde er toe dat Frankrijk het land van het absolutisme, de Verlichting en de Franse revolutie werd, Engeland het land van het parlement, de industriële revolutie en het imperialisme en Duitsland het land waarmee men nationalisme en fascisme kon illustreren. Dat dit heeft bijgedragen tot een eenzijdige beeldvorming werd pas later onderkend.³⁵⁰

Na de invoering van de Mammoetwet werd ook de nieuwe didactiek belangrijk. Makers van schoolboeken stonden nu voor de taak om al deze vernieuwingen in een coherente methode in te passen. Ook de manier waarop de leerstof gepresenteerd werd veranderde: er werd onderscheid gemaakt tussen leerstoftekst en illustratieve teksten, er kwamen meer illustraties, kleur deed haar intrede. Het gevolg van deze ontwikkelingen is dat het experimentele karakter van de geschiedenisboeken toenam en dat de verschillende methodes onderling sterk verschilden.

³⁵⁰ J.K.A. Noppen, ‘Voorbij kolchozen en sovchozen’, 19.

In 1978 verscheen het schoolboek *Sprekend Verleden*. Deze methode wist de verschillende veranderingen en hervormingen op een evenwichtige manier vorm te geven. De bronnen en de opgaven kregen een gelijkwaardige plaats naast de tekst van het boek. De bedoeling was dat leerlingen met behulp van bronnen en opgaven zelf zouden gaan onderzoeken en op deze manier historische vaardigheden onder de knie zouden krijgen. Het was het eerste schoolboek waarin een didactisch stramien werd ingevuld door een groot aantal auteurs die elk een hoofdstuk voor hun rekening namen. Op deze manier konden specialisten recente wetenschappelijke ontwikkelingen in het schoolboek verwerken. Het was het eerste schoolboek waarin illustraties niet meer decoratief, maar functioneel waren, omdat ze verweven waren met de tekst en gekoppeld waren aan opdrachten. Cartoons, propagandaplatten, schilderijen, foto's, film en televisie kregen uitgebreid aandacht. Het betekende een enorme methodische vernieuwing.³⁵¹

Een andere mijlpaal in de stormachtige ontwikkeling van het geschiedenisboek is de methode *Sporen* van Arie Wilschut e.a., die vanaf 1990 verscheen. Het boek wist de nieuwste wetenschappelijke inzichten op pedagogisch en didactisch gebied succesvol te integreren in een methode die geschikt was voor de nieuwe Basisvorming. De methode maakt gebruik van een chronologisch kader, waarbinnen de stof thematisch wordt aangeboden. Vernieuwend zijn vooral de opdrachten, waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen translatie- en interpretatieopdrachten. Ook komen de historische vaardigheden terug in taken en opdrachten – zo moeten leerlingen zich veelvuldig inleven in historische gebeurtenissen. Nieuw is ook het oordelen over het verleden, dat tot doel heeft om leerlingen tot een hoger begripsniveau te brengen.

De hervormingen van het afgelopen decennium hebben de makers van schoolboeken voor nieuwe dilemma's gesteld. Achtereenvolgens werden ingevoerd:

- a. het tijdvakkenmodel voor het basisonderwijs, vmbo en de onderbouw havo vwo (2003)
- b. het tijdvakkenmodel voor de bovenbouw havo vwo (2007)
- c. de Canon voor het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs.
- d. het tijdvakkenmodel in het centraal examen havo en vwo.

³⁵¹ Ibidem.

De centrale vraag is nu: hoe kunnen deze twee ogenschijnlijk conflicterende modellen (Tijdvakken en Canon) op harmonieuze wijze in een schoolboek aangeboden worden?

5.5 Onderzoeksopzet

De stormachtige ontwikkelingen in de samenleving en in het (geschiedenis)onderwijs hebben vanzelfsprekend een uitwerking gehad op het beeld over Jan Pieterszoon Coen in de schoolboekjes. Een eerste kennismaking met het bronnenmateriaal leerde mij dat de belangstelling voor Coen gedurende en na de jaren zestig spectaculair daalde. Dit stelde mij voor een probleem. *A priori* verwachtte ik dat de ‘oogst’ wel eens bijzonder zou kunnen tegenvallen, zeker in verhouding tot de voorgaande periodes. Hierdoor zou het totale onderzoek bovendien uit balans kunnen raken. Ik overwoog de periode ‘na de Mammoetwet’ zelfs helemaal te schrappen. Dat het hoofdstuk er uiteindelijk toch in zit, heeft te maken met de realisering dat een lacune ons óók wat leert. Juist omdat er een hoge mate van selectie achter de productie van een schoolboek schuilt is het, zeker in deze periode, van belang om te analyseren welke informatie er ontbreekt.

Hoewel er in totaal meer schoolboeken uit deze periode zijn onderzocht dan uit de twee voorgaande periodes, kan vanwege de verminderde interesse in Coen de omvang van de presentatie van de onderzoeksresultaten wat magertjes overkomen. Daarom heb ik, naast het kwalitatieve onderzoek, een (bescheiden) kwantitatief onderzoek uitgevoerd naar de mate van aandacht voor Coen in schoolboeken in de afgelopen decennia. Ook heb ik de classificatie van het bronnenmateriaal moeten aanpassen. Waar ik in de eerdere twee periodes een onderscheid kon maken tussen conservatieve en kritische bronnen, volstaat deze tweedeling in de onderhevige periode niet langer. *A priori* kan immers verwacht worden dat de maatschappelijke ontwikkelingen op cultureel-mentaal gebied een schifting teweeg hebben gebracht ten aanzien van de waardering van Coen. Om deze reden zal ik de classificatie van een bron laten bepalen door de mate waarin het waardeoordelen bevatten.

Ik ben er van overtuigd dat deze werkwijze een gefundeerd beeld oplevert van de manier waarop Jan Pieterszoon Coen wordt behandeld op school in deze periode. Dit beeld zou ons vervolgens iets kunnen leren over de wijze waarop er in Nederland is

omgegaan met het (koloniale) verleden en hoe de nationale identiteit in deze periode zich heeft gemanifesteerd.

5.6 Onderzoeksresultaten

De eerste vernieuwende methodes verschenen in de jaren vijftig. *Wereld in wording* (1954), een initiatief van negen Haagse geschiedenisleraren die opereerden onder de naam 'Novem', kan gezien worden als de eerste, voorzichtige aanzet tot vernieuwing. De verandering moet vooral gezocht worden in de thematiek; in de inleiding gaven zij aan meer plaats voor contemporaine geschiedenis te willen inruimen. Deze nadruk blijkt al uit de titel. Ook beloofden zij 'geestelijke, economische en politieke geschiedenis ieder tot hun recht te laten komen'.³⁵² Een van de slachtoffers van deze verschuiving in thematiek is Jan Pieterszoon Coen die in dit schoolboek niet voorkomt. Opvallend genoeg komt Coen in de derde druk (1962) wèl voor. Naast enige biografische informatie, vertelden de auteurs:

In de begintijd [van de VOC] was de bekendste gouverneur- generaal Jan Pietersz. Coen (...). Hij was de stichter van Batavia (nu Djakarta). De onwil van de Heren XVII belette het vestigen van Nederlandse volksplantingen, zijn ideaal. Evenmin werd zijn wens ingewilligd, dat alle Nederlandse kooplui vrije vaart op Indië zouden krijgen. Buitenlanders wilde ook hij weren, in het bijzonder de Engelsen, die hij gevaarlijker vond dan de Spanjaarden of Portugezen.³⁵³

Een opvallend gematigde toon. Nergens wordt er melding gemaakt van de minder verheffende aspecten van zijn gouverneurschap. Loftuitingen blijven eveneens uit in de circa tachtig woorden die de schrijvers voor Coen hebben ingeruimd. Waarom hebben zij Coen weer teruggehaald, om vervolgens geen waardeoordeel over hem te vellen? Wellicht dat het verlies van Nieuw- Guinea in 1961 het noodzakelijk maakte om enige aandacht aan de ontstaansgeschiedenis van Nederlands-Indië te schenken, Novem legde immers de nadruk op contemporaine geschiedenis. In dat geval konden de auteurs niet om Coen heen. In latere edities, wanneer het verlies van Nederlands-Indië geen actueel

³⁵² Novem, *Wereld in wording* (Eerste druk, Den Haag en Jakarta, 1954), 2.

³⁵³ Novem, *Wereld in wording. Tweede deel* (Derde druk, Den Haag, 1962), 116.

thema meer is, neemt de belangstelling voor Coen zichtbaar af. In de editie uit 1968 (na de Mammoetwet, dus semi-concentrisch) zijn alleen de woorden ‘in de begintijd was de bekendste gouverneur- generaal Jan Pieterszoon Coen. Hij was de stichter van Batavia’ in de leerstoftekst overgebleven.³⁵⁴ De biografische informatie over Coen is gedegradeerd tot illustratieve tekst. In de editie uit 1972 is Coen helemaal verdwenen.³⁵⁵

Het ontbreken van een waardeoordeel kan een marketing-technische oorzaak hebben gehad: de docenten achter Novem - de naam duidt al op een zekere progressieve insteek - waren werkzaam op scholen van verschillende levensbeschouwelijke kleur. Zij wilden met hun vernieuwende aanpak een breed publiek aanspreken. Het zou een schoolboek moeten worden dat boven het ‘verzuilde geneuzel’ stond. Om hun ‘klanten’ – geschiedenisdocenten op zowel openbare- als bijzondere scholen - te behagen, was een voorzichtige aanpak rond controversiële thema’s als Jan Pieterszoon Coen wellicht een verstandige strategie.

De aandacht voor Coen in overige boekjes uit de periode tot de Mammoetwet wisselt per boek (zie figuur 8).³⁵⁶

³⁵⁴ Novem, *Wereld in wording. Semi- concentrisch. Eerste deel* (Derde druk, Den Haag, 1968), 262.

³⁵⁵ Novem, *Wereld in wording. Nieuwe serie. Tweede deel* (Eerste druk, Den Haag, 1972).

³⁵⁶ Voor dit onderzoek heb ik onderzocht: B. Meuwissen, *Volkeren trokken voorbij*, Tweede deel (Vierde druk, 's- Hertogenbosch, 1956). M.B. van der Hoeven, *Fundamenten en mijlpalen. Eerste deel* (Eerste druk, Amsterdam, 1959). J. Moora en H. Klompmaker, *De wereld van vroeger en nu. Tweede deel* (Derde druk, Amsterdam, 1962). F. Wijk, J.H. de Groot en B.G. Boxem, *Van alle tijden. Geschiedenis voor het mavo. Eerste deel* (Eerste druk, Zwolle, 1963). W.J.N. Boonekamp, F.A. Kraat en W.H. Mannesse, *Memoriael. Gedenkwaardigheden uit de geschiedenis van de mensheid* (Eerste druk, Groningen, 1964). H.G.M. Wigman, *De geschiedenis van de mensheid. Derde deel* (Zesde druk, Utrecht, 1966). P. Fontaine, *Van oermens tot wereldburger. Derde deel* (Zevende druk, 's-Hertogenbosch, 1966). W.F. Kalkwiek en J. Wilschut, *Geschiedenis in thema en taak. Eerste deel* (Tweede druk, Amsterdam, 1967).

Auteur	Titel	Jaar	Druk	Aantal woorden besteed aan Coen (circa)
Novem	<i>Wereld in wording</i>	1954	1	80
B. Meeuwissen	<i>Volkeren trokken voorbij</i>	1956	4	50
M.B. van der Hoeven	<i>Fundamenten en mijlpalen</i>	1956	1	-
Novem	<i>Wereld in wording</i>	1962	3	20
J. Moora en H. Klompmaker	<i>De wereld van vroeger en nu</i>	1962	3	5
F. Wijk, J.H. de Groot en B.G. Boxem	<i>Van alle tijden</i>	1963	1	70
W.J.N. Boonekamp, F.A. Kraat en W.H. Mannesse	<i>Memoriael. Gedenkwaardigheden uit de geschiedenis van de mensheid</i>	1964	1	-
H.G.M. Wigman	<i>De geschiedenis van de mensheid</i>	1966	6	-
P. Fontaine	<i>Van oermens tot wereldburger</i>	1966	7	-
W.F. Kalkwiek en J. Wilschut	<i>Geschiedenis in thema en taak</i>	1967	2	-
E. Berg, E. Gordijn, J.P. Gribling e.a	<i>Geschiedenis in toekomstperspectief</i>	1967	3	-
A.J.M. Alkemade	<i>Mensen bouwen een wereld</i>	1968	8	-

Figuur 8: ‘Vernieuwende’ schoolboeken, gepubliceerd tot de invoering van de Mammoetwet in 1968.

Wat opvalt, is dat de belangstelling voor Coen vanaf de jaren vijftig begint af te nemen. Dat kan komen door de verklaring die eerder is aangedragen bij de bespreking van *Wereld in wording*; de contemporaine geschiedenis is gaan prevaleren, waardoor Coen buiten de boot is komen te vallen. Een andere verklaring kan zijn dat de belangstelling voor het koloniale verleden simpelweg verdween na het verlies van Nederlands-Indië in 1949. Dit zagen wij eerder al in een bredere, maatschappelijke, context gebeuren (zie paragraaf 5.1). Jan Pieterszoon Coen stond voor een periode in de geschiedenis waar de Nederlanders liever niet meer aan herinnerd wilden worden, laat staan dat die aan de kinderen onderwezen zou moeten worden. Dit zou kunnen verklaren waarom zelfs in *Vaderlandse geschiedenis voor de opleidingsschool voor onderwijzers en*

onderwijzeressen (1959), een opleidingsboek voor docenten nota bene, Jan Pieterszoon Coen schittert door afwezigheid.³⁵⁷

In de boekjes waar Coen wel in voorkomt is nog iets anders opvallends aan de hand. Net als bij *Wereld in wording* maakt geen van de boekjes melding van de wandaden die verricht zijn onder zijn bewind. De opmerkingen blijven beperkt tot het opsommen van zijn wapenfeiten. Nergens wordt met een woord gerept over bijvoorbeeld de gruweldaden die gepleegd zijn op Banda. De kritiek lijkt verstomd. Positieve geluiden waren echter wel te horen. Zo noemt B. Meeuwissen, auteur van *Volkeren trokken voorbij*, Coen ‘de grootste Gouverneur-generaal’.³⁵⁸ Een exemplarisch voorbeeld van deze opvallende houding ten opzichte van Jan Pieterszoon Coen is het volgende tekstfragment uit *Van alle tijden* (1963):

Voor het bestuur in Indië zorgden de gouverneur- generaal, waarvan Jan Pieterszoon Coen wel de bekendste is. Hij is de eigenlijke grondlegger van het latere koloniale bezit in Indië. Op de plaats van het door hem verwoeste Jacarta, stichtte hij Batavia, het tegenwoordige Djakarta (...). In één van zijn brieven schreef hij: “Ende dispereert niet, want daer can in Indien wat groots verricht worden” . De eerste levensjaren heeft men veel last gehad van de Engelsen, maar langzamerhand werden dezen verdreven.³⁵⁹

Opvallend is dat de invoering van de Mammoetwet deze trend niet significant heeft veranderd. Ook de eerste jaren na de Mammoetwet wordt Coen grotendeels genegeerd – en daar waar hij wel opduikt is de toon zakelijk. Neem bijvoorbeeld de volgende passage uit *Van primitief naar modern* (1968) van G.E. van der Strate:

J.P. Coen, die van Indië een Nederlandse volksplanting wilde maken, kon de bewindhebbers niet voor zijn plannen winnen. Hij vestigde het gezag van de VOC op Java (Batavia). Ambon werd van de Engelsen gezuiverd, op Formosa een fort gesticht om de handel met China te bevorderen.³⁶⁰

³⁵⁷ A.C. Niemeyer, F.J. Schmit, *Vaderlandse geschiedenis voor de opleidingsschool voor onderwijzers en onderwijzeressen* (Vijfde druk, Zutphen, 1959).

³⁵⁸ B. Meuwissen, *Volkeren trokken voorbij*, Tweede deel (Vierde druk, ‘s- Hertogenbosch, 1956), 116.

³⁵⁹ F. Wijk, J.H. de Groot en B.G. Boxem, *Van alle tijden. Geschiedenis voor het mavo. Eerste deel* (Eerste druk, Zwolle, 1963), 124.

³⁶⁰ G.E. van der Strate, *Van primitief naar modern. Politieke-, sociaal- economische en cultuurgeschiedenis vanaf de prehistorie tot heden* (Tweede druk, Gorinchem, 1968), 121.

Dat is ook meteen alle informatie die Van der Strate over Coen geeft. Vergeleken met de andere schoolboeken is dit nog aardig wat. Van de zeven onderzochte boekjes die tussen 1968 en 1970 gepubliceerd werden, besteden alleen Novem en Van der Strate aandacht aan Coen. In beide gevallen gaat het om één enkele, zakelijke, zin.³⁶¹

In 1971 verscheen de methode *Kroniek* van B. van Wakeren. Dit boek, met een bijna ‘ouderwetse’ hoeveelheid Nederlandse politieke en economische geschiedenis, durfde het taboe op de koloniale geschiedenis en Jan Pieterszoon Coen te doorbreken. Het kwam met een opvallend negatief oordeel:

De bekendste en meest omstreden gouverneur was Coen. Hij was hard, meedogenloos en wreed. Engelse concurrenten had hij op Ambon laten folteren en onthoofden. De bewoners van de Banda-eilanden, die ook goederen aan de Engelsen leverden, werden uitgemoord of als slaven weggevoerd. De voorstanders van Coen wijzen er echter op, dat hij de man is geweest die in Indië “iets groots” verrichtte. Hij vestigde er de macht van de Nederlanders nadat hij de Engelsen had verdreven. Op de puinhopen van het door hem verwoeste Jakarta stichtte hij Batavia.³⁶²

Frappant is dat de vierde druk (1978) een heel ander beeld geeft. De passage is sterk ingekort en ontdaan van alle negatieve waardeoordelen. Er staat nu slechts: ‘De bekendste gouverneur was Coen. Hij vestigde er de macht van de Nederlanders nadat hij de Engelsen had verdreven. Op de puinhopen van het door hem verwoeste Jakarta stichtte hij Batavia’.³⁶³ Dit beeld lijkt sterk op wat we eerder zagen: summier, zakelijk. Wat kan auteur Van Wakeren hebben bewogen om de passage over Coen zo sterk te wijzigen? Hoewel de vierde druk geen noemenswaardige aanpassingen bevat, kunnen we redactionele of didactische overwegingen nooit uitsluiten. Er kan ook meer aan de hand zijn geweest: wellicht dat Van Wakeren met zijn passage over Coen toch iets te vrijpostig is geweest? Rond 1972 was het sublimatieproces rond het verlies van de kolonie en het onder ogen komen van wandaden allerminst voltooid. Was men ‘nog’ niet klaar voor een

³⁶¹ Novem, *Wereld in wording. Semi- concentrisch. Eerste deel* (Derde druk, Den Haag, 1968), A.J.M. Alkemade, *Mensen bouwen een wereld. Geschiedenis voor mavo en havo* (Achtste druk, ‘s-Hertogenbosch, 1968). W.M. Michels, H.G.M. Wigman en C.H.E. de Wit, *De stroom der historie. Eerste deel* (Eerste druk, Nijmegen, 1968). G.E. van der Strate, *Van primitief naar modern. Politieke-, sociaal-economische en cultuurgeschiedenis vanaf de prehistorie tot heden* (Tweede druk, Gorinchem, 1968). B. van Nimwegen, R. de Groot en E. Sanders, *Van eigen land en wereldband* (tiende druk, Nijmegen, 1969). H.G. Brusse, *Uit voorbije tijden. Een nieuwe geschiedenismethode voor m.a.v.o- scholen. Eerste deel* (Vierde druk, Zutphen, 1970).

³⁶² B. van Wakeren, *Kroniek. Tweede deel* (Eerste druk, Groningen, 1971), 89.

³⁶³ B. van Wakeren, *Kroniek. Tweede deel* (Vierde druk, Groningen, 1978), 77.

revisionistische boodschap in een schoolboek? Van de negen onderzochte titels uit de jaren zeventig is *Kroniek* bovendien het enige (!) geschiedenisboek waar überhaupt de naam Jan Pieterszoon Coen in te vinden is.³⁶⁴

Ook in de jaren tachtig wordt Coen buiten het klaslokaal gehouden. Van de twaalf onderzochte titels besteden slechts vier methodes enige aandacht aan de voormalige nationale held.³⁶⁵ In 1980 staat er in het examenboek havo/ vwo van *Mensen en machten* de volgende zin genoteerd: 'Met niets ontziende hardheid hebben Jan Pieterszoon Coen en zijn opvolgers, ten koste van veel slachtoffers en van de welvaart van Indonesië, tot 1798 deze taak uitgevoerd'.³⁶⁶ Weinig informatief, maar het bevat een helder waardeoordeel. Coen wordt geassocieerd met geweld en bloed. In *Verleden tijd?* (1985) van het trio K.A. Kalkwiek, J.W. van Lent en G.J. van Setten, lijkt Jan Pieterszoon Coen echter stelselmatig ontweken te worden. Hoewel er uitgebreid stilgestaan wordt bij zaken als de strafexpeditie naar Banda is nergens de naam van de gouverneur-generaal te lezen. Pas bij de stichting van Batavia lijken de auteurs dan toch echt niet om Coen heen te kunnen: 'Op de rokende puinhopen van deze stad, Jakarta, stichtte gouverneur- generaal Jan Pieterszoon Coen de Nederlandse nederzetting Batavia'.³⁶⁷ Waarom de auteurs Coen niet in verband hebben gebracht met de strafexpeditie is echter onduidelijk. Dezelfde

³⁶⁴ H.G. Brusse, *Uit voorbije tijden. Een nieuwe geschiedenismethode voor m.a.v.o- scholen. Eerste deel* (Vierde druk, Zutphen, 1970). A. Adang en F.E.M. Vercauteren, *Mensen en machten. Tweede deel* (Vijfde druk, Amsterdam, 1971). Novem, *Wereld in wording. Tweede deel* (Nieuwe serie, eerste druk, Den Haag, 1972). A.B. Ceulaert en O. Feitsma, *Kleio. Eerste deel* (Derde druk, Zeist, 1972). A.C. Niemeijer en W. in 't Veld, *Strijd en samenwerking. Tweede deel* (Eerste druk, Zutphen, 1972). A. Hoekstra, B. Bieleveld en A. Stellingwerf, *Functionele geschiedenis. Tweede deel* (Tweede druk, Groningen, 1972). W.F. Kalkwiek e.a. (red.), *Geschiedenis in onderwerpen. Tweede deel* (Eerste druk, Amsterdam, 1975).

³⁶⁵ A. Adang en F.E.M. Vercauteren, *Mensen en machten. Examenboek havo vwo* (Eerste druk, Amsterdam, 1980). H. van Galenlast, *Hoe mensen veranderen. Tweede deel* (Eerste druk, Groningen, 1981). L.G. Dalhuisen en P.D.M. Latour e.a. (red.), *Sprekend verleden. Een geschiedenis van de wereld* (Eerste druk, Bloemendaal, 1982). B. Boivin en K. Torremans, *Route. Eerste deel* (Eerste druk, Groningen, 1982). J. Beetsma, G. Peek, B. Pijlman, *Bezig met geschiedenis. Tweede deel* (Eerste druk, Bloemendaal, 1984). H. Ulrich e.a. (red.), *Kijk op de tijd. Tweede deel* (Tweede druk, 's Hertogenbosch, 1984). UHURU, *Achteraf bekeken. Over kolonisatie, dekolonisatie en ontwikkelingssamenwerking* ('s Hertogenbosch, 1984). W.F. Kalkwiek e.a. (red.), *Geschiedenis in onderwerpen. Aspecten van wereldoriëntatie* (Tiende druk, Amsterdam, 1982). K.A. Kalkwiek, J.W. van Lent en G.J. van Setten, *Verleden tijd? Tweede deel* (Eerste druk, Amsterdam, 1985). B. Smulders, e.a. (red.), *Kwartet. Tweede deel* (Eerste druk, Zeist, 1985). R. Donk e.a., *Vragen aan de geschiedenis. Tweede deel* (Eerste druk, Groningen, 1985). F.R. Jacobs, R.S. Postma en J.A.J. Teuwen, *Tijdspoor. Geschiedenis voor de onderbouw. Tweede deel* (Eerste druk, Culemborg, 1987).

³⁶⁶ A. Adang en F.E.M. Vercauteren, *Mensen en machten. Examenboek havo vwo* (Eerste druk, Amsterdam, 1980), 168.

³⁶⁷ K.A. Kalkwiek, J.W. van Lent en G.J. van Setten, *Verleden tijd? Tweede deel* (Eerste druk, Amsterdam, 1985), 41.

houding lijkt auteur Klaas Kalkwiek aan te nemen bij een andere methode waar hij aan verbonden was, *Geschiedenis in onderwerpen*. In de tiende druk (1982) krijgt Coen een eigen paragraaf, maar wordt uitsluitend hij in verband gebracht met de stichting van Batavia.³⁶⁸

Ten slotte kwam er in 1987 de methode *Tijdspoor* uit. Daar het boek in het Coen-jaar gepubliceerd is, mag er toch enige aandacht aan de daden en werken van de gouverneur-generaal verwacht worden. De makers stellen niet teleur:

Iemand die voor de VOC van onschatbare waarde is geweest, was Jan Pieterszoon Coen. Hij stichtte de hoofdstad Batavia, het tegenwoordige Jakarta, op het eiland Java, vanwaar hij grote delen van Oost-Indië onder controle van de VOC bracht. En dat deed hij niet zachtzinnig! Ook in de loop van de volgende eeuwen werd de bevolking vaak hard aangepakt om ze tot levering te dwingen.³⁶⁹

Enerzijds wordt Coen geprezen als stichter van het koloniale imperium, anderzijds worden er voorzichtige kanttekeningen bij zijn hardhandige optreden geplaatst. Dit beeld van Coen heeft veel weg van het ‘gematigd kritische’ beeld dat dominant was in de tijd van de verzuiling (zie vorig hoofdstuk). Er is echter een belangrijk verschil: zowel de loftuitingen als de kritiek op Coen zijn vlakker. Coen was weliswaar ‘van onschatbare waarde’, maar nergens worden specifieke karaktertrekken geprezen, zoals in de tijd van de verzuiling gebruikelijk was. Ook de kritiek is minder getand. Wellicht dat de geschiedenis rond de Banda-eilanden, ondanks het momentum van het Coen-jaar 1987, nog te gevoelig lag om in scherpe taal in een schoolboek te uiten?

In de jaren negentig lijkt de kogel door de kerk. Van de tien onderzochte titels besteden er vier aandacht aan Coen.³⁷⁰ Dat is 40%, ten opzichte van 33% in de jaren

³⁶⁸ W.F.. Kalkwiek e.a. (red.), *Geschiedenis in onderwerpen. Aspecten van wereldoriëntatie* (Tiende druk, Amsterdam, 1982), 37.

³⁶⁹ F.R. Jacobs, R.S. Postma en J.A.J. Teuwen, *Tijdspoor. Geschiedenis voor de onderbouw. Tweede deel* (Eerste druk, Culemborg, 1987), 125.

³⁷⁰ H. Ulrich en H.L. Wesseling, *Andere Tijden. Tweede deel* ('s Hertogenbosch, 1990). L.G. Dalhuisen e.a., *Toen voor straks. Tweede deel* (Eerste druk, Den Haag, 1992). A. Wilschut, K. Loggen en T. van der Geugten, *Sporen. Geschiedenis voor de onderbouw. Tweede deel* (Eerste druk, Groningen, 1992). C. Rotshuisen e.a. (red.), *Anno. Tweede deel* (Leiden, 1993). A.C. Voogt, G.A. van de Garde en L. Hildingson, *Chronoscoop. Eerste deel* (Tweede druk, Amsterdam, 1993). L. Hildingson en A. Schulp, *Levende geschiedenis. Tweede deel* (Tweede druk, Amsterdam, 1994). L. Mulder e.a., *Stappen in de tijd. Tweede deel* (Eerste druk, Apeldoorn, 1994). I. van Manen, *Historia. Geschiedenis en staatsinrichting voor de bovenbouw* (Eerste druk, Amsterdam, 1994). H. Ulrich en J. Heij e.a. (red.), *Memo. Geschiedenis*

tachtig en 20% in de jaren zeventig. Er is dus sprake van een zichtbare toename. De aandacht is bovendien in zowel kwantitatief opzicht als kwalitatief opzicht ‘verbeterd’ ten opzichte van de jaren zeventig en tachtig. De tijd dat het koloniale verleden in enkele zinnen kon worden afgedaan lijkt in de jaren negentig definitief voorbij. Een eerste voorbeeld van deze veranderde houding is te zien in de methode *Sporen* van Arie Wilschut e.a., die in 1992 werd gelanceerd. De eerste keer dat we Coen tegenkomen is in het hoofdstuk over Oost- en Westindië. Onder het kopje ‘Coen sticht Batavia’ vermelden de auteurs:

Jan Pieterszoon Coen was de vierde gouverneur- generaal van de VOC. Hij koos de stad Jakarta op Java als bestuurs-, ontmoetings-, en opslagplaats. De vorst van die havenplaats had de Nederlanders toestemming gegeven een pakhuis te bouwen. Zonder de vorst om toestemming te vragen, versterkte Coen dit pakhuis in 1618 met muren en kanonnen. Er brak een gewapend conflict uit. Jakarta werd hierbij veroverd en verwoest. Op de puinhopen bouwde Coen het fort Batavia. In een brief vroeg hij het VOC- bestuur om een flink leger.³⁷¹

De leerstoftekst wordt begeleid door een primaire bron: namelijk een citaat uit de genoemde brief van Coen aan de Heren XVII. Hierna volgt er een aantal vragen. Eén van deze vragen heeft betrekking op het optreden van Coen: ‘wat was het doel van Coens brief, hij noemt drie argumenten. Welke? Bedenk van elk van de drie of de VOC- bestuurders het een goed argument vonden’.³⁷² Naast de vernieuwende vorm waarin de leerstof aangeboden wordt, valt op dat de auteurs (vooralsnog) een waardeoordeel over Coen uit de weg gaan. Als zij enkele pagina’s verder de geschiedenis op Banda bespreken zal eenzelfde zakelijke houding moeilijk stand houden! Onder de veelbelovende kop ‘met een verdrag of met geweld: waarden en normen’ staat genoteerd:

In 1609 sloot de VOC een verdrag met de vorst van Banda. Nootmuskaat en foelie van dit eiland zouden alleen nog aan de VOC worden verkocht. In ruil voor dit alleenrecht zou de VOC bepaalde goederen aan Banda leveren. Beide partijen hielden zich niet aan de afspraak. Omdat Portugezen in Malakka de

voor de bovenbouw (Eerste druk, 's-Hertogenbosch, 1995). H. Ulrich en J. Heij e.a. (red.), *Memo. Geschiedenis voor de Tweede Fase. Basisboek Havo* (Eerste druk, 's-Hertogenbosch, 1999).

³⁷¹ A. Wilschut, K. Loggen en T. van der Geugten, *Sporen. Geschiedenis voor de onderbouw. Tweede deel* (Eerste druk, Groningen, 1992), 108.

³⁷² Ibidem.

Nederlandse schepen lastig vielen, lukte het de VOC niet om genoeg textiel uit India naar Banda te brengen. De Bandanezen gingen intussen door met de verkoop van specerijen aan andere kooplui. In 1621 besloot Coen geweld te gebruiken. Een leger uit Batavia bezette het eiland. Coen liet 44 dorpshoofden martelen en onthoofden. Honderden Bandanezen werden als slaaf weggevoerd. Anderen werden vermoord, uitgehongerd of weggejaagd.

Wat werd er gezegd over deze terreur?

Reactie 1. Een VOC ambtenaar “door die moord en mishandeling zal Holland voortaan bekend staan als het wreedste land in de wereld”

Reactie 2: Het VOC bestuur “Wij hadden gehoopt dat het met minder middelen zou lukken. Laat het zo genoeg zijn. Ze hebben hun onbetrouwbaarheid duur betaald.”

Reactie 3: Een Nederlander uit die tijd: “Het is waar dat zij straf verdienen, maar het was te wreed om de 44 te vierendelen en te onthoofden. Wij moesten weten dat zij vochten voor de vrijheid van hun land.”³⁷³

De passage wordt begeleid door de volgende vragen:

- 18 a Waaruit bestond de terreur van Coen op Banda?
 c. Welk doel had Coen met zijn terreur?
- 19 a “In welke reactie wordt Coens optreden goedgekeurd?”,
 b. “In welke reactie wordt Coens optreden afgekeurd?”

20 (...) hieronder staan enkele normen en waarden uit 1621 door elkaar.

- A Als een volk zich niet aan een verdrag houdt, mag geweld worden gebruikt
B De vrijheid van een land
C Als een volk een verdrag sluit, moet het zich daaraan houden
D De VOC moet de export van Banda in handen hebben.

Welke normen en waarden horen bij welke reactie? Leg je antwoord uit

- 21 a Wat is jouw mening over Coens optreden
 b Bedenk een waarde die daarbij meespeelt
 c Bedenk een norm die daarbij meespeelt

³⁷³ Ibidem, 113.

De zakelijke houding uit de vorige paragraaf houdt aan. Sterker, de makers weten op een genuanceerde wijze deze controversiële geschiedenis te behandelen. Het heeft daardoor weinig toelichting dat *Sporen* een zeer waardevolle bron is voor dit onderzoek. Na verschillende aanzetten in de jaren zeventig en tachtig zijn het Wilschut e.a. die werkelijk de stilte rond Jan Pieterszoon Coen weten te doorbreken. Zij doen dit bovendien op een nieuwe manier, namelijk door het oordelen over te laten aan tijdgenoten van Coen. Deze innovatieve methode hebben Wilschut e.a. ontleend aan de nieuwste wetenschappelijke inzichten over didactiek.³⁷⁴ Het eindoordeel over Coen wordt namelijk door de leerling zelf geveld, aan de hand van zeventiende-eeuwse normen en waarden. Hierdoor komen de leerlingen (als het goed gaat) tot een weloverwogen, genuanceerd beeld van Jan Pieterszoon Coen en de strafexpeditie naar de Banda-eilanden. De auteurs leveren een belangrijke bijdrage aan de normalisatie van de herinneringscultuur rond Coen, niet in de laatste plaats omdat *Sporen* zou uitgroeien tot een zeer succesvolle en invloedrijke methode.

Ook in *Anno* van C. Rotshuizen. e.a., dat een jaar later verscheen, wordt Coen niet geschuwd. De auteurs steken meteen van wal met het meest controversiële onderwerp, de strafexpeditie naar Banda:

(...) de bewindvoerder in Indië, Jan Pieterszoon Coen, besloot daarom voor eens en altijd af te rekenen met de bevolking op Banda. In een brief schreef hij: “Wy moeten ’t met de wapenen en dwang doen, oft sullen op den duym fluyten”. Met een legermacht van 2000 man trok hij naar Banda. Een groot gedeelte van de bevolking kwam om en de overlevenden werden weggevoerd. De eilanden werden opnieuw bevolkt en de nieuwkomers leverden voortaan zonder problemen de specerijen aan de Hollanders.³⁷⁵

De auteurs van *Anno* lijken hun best te doen om een genuanceerd beeld te geven van de gebeurtenis. Scherpe waardeoordelen ontbreken. Woorden als ‘slachtpartij’, ‘gruweldaad’ en ‘moord’ worden zorgvuldig vermeden. Toch kan deze passage niet als ‘waardevrij’ worden beschouwd. De toon lijkt bij benadering eerder kritisch dan zakelijk. In de passage over de stichting van Batavia lijken zij te willen compenseren: ‘Op het eiland

³⁷⁴ R. J. Marzano, *Dimensions of thinking. A framework for curriculum and instruction* (Alexandria, 1988). De ideeën van Marzano betekende een revolutie in de ontwikkelingspsychologie en in de didactiek. Volgens Marzano was oordelen de hoogste en laatste ‘dimensie’ van het leren.

³⁷⁵ C. Rotshuizen e.a. (red.), *Anno. Tweede deel* (Leiden, 1993), 73.

Java had Coen een Hollandse stad gesticht. Coen had de plaats Nieuw- Hoorn willen noemen, maar in Amsterdam werd gekozen voor de naam Batavia'.³⁷⁶ Er wordt met geen woord gerept over de verwoesting van Jakarta, wat eigenlijk altijd het geval is bij de behandeling van de stichting van Batavia. Geen 'rokende puinhopen', die we doorgaans in deze context tegenkomen. Er staat slechts dat Coen een 'Hollandse stad' had gesticht op Java. Ondanks deze observaties schetst Anno, door het gebrek aan scherpe waardeoordelen, op een zakelijker wijze een beeld van Coen dan de eerder besproken boeken.

In *Levende geschiedenis* (1994) van het auteurs-duo Hildingson en Schulp lijkt het waardeoordeel over Coen terug te keren. Er is een complete paragraaf ingeruimd voor de gouverneur-generaal. Deze is getiteld 'De VOC, Coen en Batavia'. De eerste alinea ziet er als volgt uit:

Pas na 1619 lukte het gouverneur- generaal Jan Pieterszoon Coen om vaste voet aan de Indische grond te krijgen. De manier waarop dat gebeurde, zegt wel iets over de manier waarop de Nederlanders met de inheemse bevolking omgingen. Coen liet gewoon een fort, een pakhuis en een scheepswerf bouwen in het machtsgebied van de vorst van Jacarta. Toen die het fort uiteindelijk aanviel, vond Coen dat genoeg reden om heel Jacarta in de as te leggen. Op de plek waar Jacarta had gestaan, stichtte Coen een nederzetting die hij Nieuw- Hoorn wilde noemen, naar zijn geboortestad. De Heren XVII veranderden die naam in Batavia.³⁷⁷

Van zakelijke berichtgeving is hier geen sprake. Het woord 'gewoon' is wat dat betreft veelzeggend. Het geeft de hele passage een negatieve connotatie. De auteurs vervolgen de paragraaf met een alinea, die zij de ominieuze titel 'de straffe hand van Coen' hebben gegeven:

Vanuit Batavia regeerde Coen met straffe hand. Toen het eiland Banda, in strijd met de verdragen, toch nootmuskaat verkocht aan Chinese handelaren, straffe Coen zonder genade. De helft van de Bandanezen werd vermoord, de andere helft weggevoerd. Banda werd verdeeld in 'perken' (tuinen), die bewerkt werden door slaven uit Voor- Indië.³⁷⁸

³⁷⁶ Ibidem.

³⁷⁷ L. Hildingson en A. Schulp, *Levende geschiedenis. Tweede deel* (Tweede druk, Amsterdam, 1994), 50.

³⁷⁸ Ibidem, 50-51.

Uit dit beeld klinkt de echo van de kritische katholieke boekjes uit de verzuilde periode door. ‘straffe hand’, ‘straffen zonder genade’, ‘vermoord’, ‘slaven’. Het zijn termen die de historische werkelijkheid vermoedelijk recht doen, maar het laat een krachtig beeld achter bij een kind.

Coen was niet alleen tegen de Indiërs genadeloos. Op Ambon pakte hij achttien Engelse handelaren op, waarvan hij er tien liet onthoofden. Dat ging zelfs de Heren XVII te ver. De Republiek moest Engeland te vriend houden als bondgenoot tegen Spanje.

Los van de historische fout (Coen was lang en breed terug in patria tijdens de Ambonese moord) gaan de auteurs op dezelfde voet verder; de krachtige termen ‘genadeloos’ en ‘onthoofden’ geven het beeld van Coen een negatieve lading.

Coen kon zijn macht in Indië vooral uitbreiden omdat hij gebruik maakte van de verdeeldheid tussen de vorsten die op de eilanden regeerden. Door één vorst te steunen, daagde hij de andere uit om iets te ondernemen. Voor de vuurwapens van de VOC waren de vorsten vervolgens geen partij. Toen Coen stierf, had de VOC haar zaakjes in Indië dan ook goed voor elkaar. De VOC kreeg niet alleen de handel met, maar ook de handel tussen de eilanden in handen’.³⁷⁹

In deze laatste alinea ontbreken de krachtige termen en de scherpe waardeoordelen uit de voorgaande alinea’s. Toch geeft ook deze leerstoftekst een bepaald beeld, namelijk dat Coen als sluwe imperialist, met een verdeel- en heerspolitiek de archipel onder de voet wist te lopen. Ook de vragen in het werkboek die bij deze paragraaf horen, verraden een bepaalde mate van subjectiviteit:

1. Wie was de baas van de VOC in Azië?
2. In Hoorn staat een standbeeld van Jan Pieterszoon Coen. In je lesboek heb je het een en ander over Coen kunnen lezen. Schrijf nu op een apart vel een betoog van ongeveer 250 woorden waarin je aangeeft of je het terecht of onterecht vindt dat voor Coen een standbeeld is opgericht. Probeer daarbij zowel de voordelen als de nadelen van zo’n standbeeld te overwegen. Begin je artikel met een ‘pakkende’ titel en sluit het af met een duidelijke conclusie.³⁸⁰

³⁷⁹ Ibidem, 51-52.

³⁸⁰ Ibidem, 29.

Het jaar erop (1995) verschijnt *Memo havo en vwo* voor de bovenbouw in eerste druk. Het is een exemplarisch voorbeeld van de vernieuwingsdrang van de afgelopen drie decennia, dat het hoofdstuk over de Gouden Eeuw gezien wordt vanuit het perspectief van een vrouw. Veel aandacht voor maatschappelijke en culturele thema's, weinig politiek. Jan Pieterszoon Coen valt om deze reden buiten de boot.³⁸¹ Na de invoering van de Tweede fase en het Studiehuis (1998) lijkt er een verandering op te treden bij uitgever Malmberg. Het vernieuwde boek voor de bovenbouw krijgt een totaal andere opzet dan de eerste editie. Het aantal hoofdstukken is teruggebracht van zeventien tot tien, waarbij een apart hoofdstuk is ingeruimd voor Nederlands-Indië. Hier komen we Coen tegen:

Heel belangrijk voor de ontwikkeling van de VOC was Jan Pieterszoon Coen, gouverneur- generaal van 1619 tot 1629. Hij legde de basis voor het latere VOC- monopolie op de handel in kruidnagels en bracht op gewelddadige manier de teelt van en handel in nootmuskaat onder controle van de VOC. Hoe deed hij dat? Een voorbeeld: muskaat noten groeiden alleen op de Molukse Banda- eilanden. De Bandanezen ontdoken het leveringscontact met de VOC omdat dat handel met anderen uitsloot. Zij leefden namelijk van een wijdvertakte ruilhandel (...) Om die contractbreuk te straffen liet Coen in 1621 het grootste deel van de Bandanese bevolking uitroeien. Na deze slachtpartij werden de opnieuw bevolkt door VOC- personeel dat voortaan alleen nog muskaatnoten voor de VOC mocht telen. Coens grote ideaal was een compagnie die de handel tussen India, de Indonesische archipel en de Chinese Zee zou beheersen. Zo'n onderneming vereiste een sterke militaire macht en geschoold compagniepersoneel. Het liefst zag Coen dat personeel in Indonesië bleef en er een gezin stichtte. Dankzij Coens ideeën kwam de VOC tot grote bloei.³⁸²

Hier klinkt weer de echo van het ambivalente, 'gematigd kritische' beeld uit de verzuiling door: Coen 'legde de basis voor het latere VOC- monopolie' en was 'heel belangrijk voor de ontwikkeling van de VOC', maar richtte een 'slachtpartij' aan door de Bandanese bevolking te laten 'uitroeien'. Net als in *Tijdspoor* zijn zowel de loftuitingen als de kritiek echter beduidend vlakker verwoord dan de boekjes uit de periode van de verzuiling. Dit ambivalente beeld over Coen uit *Tijdspoor* (1987) en *Memo* (1999) komt bovendien uit een geheel andere historische context, waardoor de vergelijking met het dominante beeld uit de verzuiling eigenlijk onzinnig is. Het 'dubbelwaardige' beeld uit

³⁸¹ H. Ulrich en J. Heij e.a. (red.), *Memo. Geschiedenis voor de bovenbouw* (Eerste druk, 's-Hertogenbosch, 1995), 51.

³⁸² H. Ulrich en J. Heij e.a. (red.), *Memo. Geschiedenis voor de Tweede Fase. Basisboek Havo* (Eerste druk, 's-Hertogenbosch, 1999), 142.

Tijdspoor en *Memo* heeft een eigen karakter; Coen wordt enerzijds geprezen om zijn bijdrage aan de opbouw van het handelsimperium, anderzijds wordt hij direct in verband gebracht met de ‘slachtpartij’ op Banda. Een treffend voorbeeld van deze ‘ambivalente houding’ is de begeleidende tekst die de makers van *Memo* onder het portret van Coen hebben geplaatst. Er staat: ‘Jan Pieterszoon Coen bracht met bikkelharte maatregelen de VOC tot bloei’.³⁸³

In het werkboek van de versie voor het vwo hebben de makers een complete pagina ingeruimd voor Coen. Op deze pagina - met als titel ‘Jan Pieterszoon Coen, ‘van de goede bemind en van de quade gevreesd’ - maken de leerlingen indringend kennis met de gouverneur-generaal:

“Een man van meer als gemeene lengte, bleek van couleur, mager in ’t aangesicht (...) van de goede bemind en van de quade gevreesd (...) vrij van vele Menschelijke gebreeken,” zo wordt Jan Pieterszoon Coen (1587-1629) door de *Kroniek van Hoorn* in 1648 beschreven. Coen verrichte grote daden voor de VOC; hij was de stichter van Batavia en veroverde monopolies op verschillende belangrijke specerijen. Maar zoals je in het BB hebt gelezen schuwde hij geweld niet. Coens plaats in de Nederlandse geschiedenis is dan ook omstreden; was hij een vaderlandse held of een gewetenloze potentaat? Soms wordt er op gewezen dat Coen standplaatsgebonden was en dat zijn gedrag geplaatst moet worden in de tijd waarin hij leefde. Bekijk de volgende bronnen en bepaal of je het met deze opvatting eens bent.³⁸⁴

Er komen vervolgens vier bronnen aan bod, elk met een mening over Coen. De eerste bron is van Colenbrander (zie hoofdstuk twee), die de ‘tijdplaatsgebondenheid’ van Coen moet onderstrepen. De tweede en derde bron zijn ooggetuigenverslagen. De vierde bron komt uit het toneelstuk van Slauerhoff (zie wederom hoofdstuk twee), die een kritisch geluid laat horen. Zo bieden de makers van *Memo* een afgewogen set aan perspectieven op Coen. De beeldvorming en het oordeel bij de leerling vinden plaats na afloop van het beantwoorden van de vragen:

³⁸³ Ibidem.

³⁸⁴ Ibidem.

1. a. Welk oordeel geeft Colenbrander over Coen
 b. Welke norm hanteert Colenbrander: welk standpunt neemt hij in wanneer het gaat om de beoordeling van Coen?
 c. Van welke waarde gaat hij uit?
2. Lees WB bron 2 en 3 en de laatste alinea van BB paragraaf 1.1. [over de Banda-eilanden]. Geef voor beide bronnen aan of zij het uitgangspunt van Colenbrander ondersteunen of niet. Leg uit waarom.
3. Lees WB bron 4.
 a. Hoe denkt Slauerhoff over Coen?
 b. Is Slauerhoff het eens met het uitgangspunt van Colenbrander?
 c. Gaat Slauerhoff in zijn oordeel over Coen uit van andere, 'hogere' waarden? Zo ja, welke?
4. Hoe oordeel jij zelf over Coen? Welke invloed zal zijn maatschappelijke positie en de tijd waarin hij leefde, hebben gehad op zijn handelswijze?
5. Schrijf voor de Kroniek van Hoorn een stukje over Coen, waarin jouw kritische mening tot uitdrukking komt. Zorg ervoor dat je je verplaatst in zijn tijd, maar tegelijkertijd ook je eigen hedendaagse mening geeft.³⁸⁵

In dit verdiepingsdeel over Jan Pieterszoon Coen herkennen we de methode van Wilschut e.a. uit *Sporen*, waarbij de leerling zelf een beeld vormt en oordeelt over Coen. De makers van *Memo* leggen de lat zelfs nog wat hoger door een compleet verdiepingsdeel aan het oordelen over Coen te wijden. De leerling is de rechter en kan putten uit vier (oog)getuigenverslagen om zijn of haar mening te vormen. Ook bij *Memo* lijkt de wetenschappelijke theorie over didactiek - in het bijzonder de ideeën van de Amerikaan R. J. Marzano - een rol gespeeld te hebben. Of er sprake is van 'leentjebuurt' uit *Sporen* valt moeilijk te zeggen, al is dringt de vergelijking zich nadrukkelijk op.

In het vernieuwde havo-handboek voor de Tweede fase gaan de makers van *Memo* nog een stap verder. Als handreiking naar de Canon komen zij aan het einde van ieder hoofdstuk met een 'themadeel' over Nederland. Voor hoofdstuk zes is dat het thema 'Op weg naar de Oost', dat feitelijk over niemand minder dan onze Jan Pieterszoon Coen gaat. De leerlingen proberen in dit themadeel tot een antwoord te komen op de vraag welke rol Jan Pieterszoon Coen speelde bij de vestiging van een kolonie in de Oost en waarom zijn optreden op de Banda-eilanden tot op de dag van vandaag nog steeds omstreden is. De makers beginnen met een merkwaardige instap over het nemen van

³⁸⁵ Ibidem.

krijgsgevangenen in Afghanistan. Wat de vierde gouverneur-generaal van de VOC daar precies mee te maken heeft blijft onduidelijk, maar:

(...) Coen vond in ieder geval dat degenen die de afspraken met de Hollanders niet nakwamen, hard aangepakt moesten worden. Maar ook hij werd in zijn eigen tijd al zeer kritisch gevolgd en kreeg het regelmatig aan de stok met de Heren XVII (...). Zij vonden zijn optreden nogal eens te gewelddadig en waren bezorgd over het imago van de VOC.³⁸⁶

Deze inleiding lijkt op het eerste oog zakelijk, al zou er gesteld kunnen worden dat de eerste zin wellicht een waardeoordeel bevat. De opmerking staat gelijk aan het beeld van Coens ‘mateloze gestrengheid’, dat we in de verzuilde periode nog wel eens tegen kwamen. In het vervolg van de tekst zien we iets bijzonders gebeuren: de makers lijken een aantal positieve waardeoordelen te geven over Coen:

Coen was echter een type dat heel doelmatig te werk ging en hij kreeg daardoor een hoop voor elkaar. Het lijkt erop dat hij er alles voor over had om de economische belangen van de VOC zo goed mogelijk te behartigen. Daarbij stuitte hij op het probleem dat het nogal moeilijk was voor de VOC al haar schepen goed in de gaten te houden in het uitgestrekte gebied waar zij actief was. Coen zorgde ervoor dat de Republiek een plek kreeg in Indië, Batavia (...). Daarvoor moest hij een stevige oorlog voeren. Ook zorgde hij ervoor dat de VOC het monopolie (...) op het verhandelen van specerijen (...) stevig in handen kreeg.. Om dat te bereiken moordde hij wel nagenoeg een heel eiland, onderdeel van de Banda-eilanden, uit. Hoe willen wij ons Coen nu herinneren: als iemand die geweldige dingen voor elkaar kreeg of als iemand die te veel geweld gebruikte, als een prima belangenbehartiger voor de VOC of een brute moordenaar?³⁸⁷

Coen ging doelmatig te werk en kreeg een hoop voor elkaar. Dit waardeoordeel heeft veel weg van het beeld van de ‘krachtdadige’ bestuurder, dat we in de vorige periodes veelvuldig tegen zijn gekomen. Bovendien, Coen deed er alles voor om de belangen van de VOC te behartigen. Hij zorgde er, volgens de makers, voor dat het koloniaal bewind gevestigd werd door Batavia te stichten en door het monopolie op specerijen stevig in handen te krijgen. Hier klinkt het beeld door van een daadkrachtig man, die tegen de verhoudingen in het onmogelijke voor elkaar heeft gebracht en “den vaderlandsche

³⁸⁶ D. Berents e.a. (red.), *Memo. Geschiedenis voor de Tweede fase. Handboek havo* (Den Bosch, 2008), 137.

³⁸⁷ Ibidem.

vaandel stevig in den Indische grond plantte”. Over Banda geven de makers echter een negatief waardeoordeel. Hij heeft volgens de makers immers ‘nagenoeg een heel eiland heeft uitgemoord’. We herkennen hier het dubbelwaardige beeld dat we bij de eerdere druk van *Memo* zagen en bij *Tijdspoor*. De makers onderstrepen deze observatie door de twee beelden zelf scherp te benoemen: ‘prima belangenbehartiger’ of een ‘brute moordenaar’.

Er volgt een tamelijk uitgebreide biografie over Coen waarbij tevens aandacht wordt besteed aan de historische context. Zijn levenswandel wordt op een zakelijke wijze opgesomd, waardeoordelen worden er niet gegeven. Dat de makers daar in de alinea ‘Coen veroverd Jacarta en onderwerpt de Banda-eilanden met grof geweld’ niet aan ontsnappen, blijkt al uit de titel. Het ‘dubbelwaardige’ beeld is weer te herkennen; de alinea begint eerst met een lofuiting op Coen, uitgesproken door gouverneur-generaal Pieter Both: ‘Een eerlijk en godvreezend jongeman, zedig en van goeden aerd, geen dronkaard, niet hoovaerdig, zeer bekwaam aan den Raad, in’t stuck van coopmanschap ende boeckhouden hem wel verstaende’.³⁸⁸ Daarna volgt er een lange aanloop, waarbij Coens carrière uit de doeken wordt gedaan. Op het punt van de stichting van Batavia blijft de toon relatief zakelijk: ‘(...) hij liet er alle huizen platbranden en bouwde een groot, nieuw fort. De nieuwe stad noemde hij Batavia’.³⁸⁹ Als de makers aankomen bij ‘Banda’ lijken zij hun best te doen om de zakelijke toon te handhaven, al ontsnappen ze ook nu niet aan het geven van waardeoordelen:

(...) Met deze eilanden had Coen nog een appeltje te schillen. Tijdens zijn eerste reis naar de Oost was immers de admiraal van de vloot waar Coen toen mee voer, Verhoeff, vermoord door de Bandanezen. Coen was zeer gesteld geweest op Verhoeff en had sindsdien een bloedhekel aan dit volk.³⁹⁰

Coen is volgens de makers haatdragende man, op wraak belust voor de moord op zijn voormalige bevelhebber. In de beschrijving van de gebeurtenissen op Banda zijn nog een aantal waardeoordelen te vinden:

³⁸⁸ Ibidem.

³⁸⁹ Ibidem, 139.

³⁹⁰ Ibidem, 140.

Eenmaal aan land werden de dorpen aan de kust uitgemoord en platgebrand en 800 gijzelaars gemaakt. Ook werden er 47 dorpshoofden gevangengenomen. 2000 mensen die naar de bergen waren gevlucht, kregen gebrek aan voedsel, er braken ziekten uit. Uiteindelijk werden de dorpshoofden op beschuldiging van verraad door meegebrachte Japanse soldaten onthoofd en in vieren gehakt. Nagenoeg de hele bevolking werd uitgemoord, als slaaf weggevoerd of vluchtte naar de omringende eilanden (...) Van de 15 000 oorspronkelijke inwoners bleven er 1000 over.³⁹¹

Vanzelfsprekend is het nagenoeg onmogelijk om de gebeurtenissen op Banda op een zakelijke wijze te omschrijven. In de nuanceverschillen schuilen dan ook de waardeoordelen. Zo wordt er in de eerste zin gesproken over het uitmoorden en platbranden van de dorpen aan de kust. Deze beschuldiging is omstreden, aangezien het vermoedelijk op een verdraaiing van de historische werkelijkheid berust (zie hoofdstuk twee). Ook hebben de makers de anekdote van de vluchtelingen in de bergen in de beschrijving opgenomen, waarvan het waarheidsgehalte eveneens betwist wordt. Een ander voorbeeld van een nuanceverschil is in de voorlaatste zin te vinden, waar de (krachtige) term ‘uitgemoord’ gehanteerd wordt, terwijl het (mildere) ‘ontvolkt’ gebruikelijker is in de literatuur.

In de afsluiting van het themadeel keert het dubbelwaardige beeld uit de introductie weer terug. Net als hun voorgangers uit 1999 gebruiken de makers een viertal citaten waaruit een beeld gevormd kan worden van de gouverneur-generaal. Het eerste citaat is afkomstig van een ‘anonieme aanwezige bij de terechtstellingen in Banda’, die verhaalt over de gruwelijkheden: ‘wij allen (...) waren vervuld met afschuw over de manier waarop deze zaak werd afgehandeld’. Maar, stellen de makers, ‘de Heren XVII hadden zelf in 1615 geschreven dat het beter was de inwoners van Banda ‘te vermeesteren, de principalen uit te doen roeien ende te verjagen ende het land liever met heidenen wederom te doen publeren’. De makers voegen daar fijntjes aan toe: ‘Het lijkt erop dat Coen precies dat bevel uitvoerde’.³⁹²

Uit de werkboekvragen die bij dit themadeel horen blijkt het doel van het themadeel: oordelen over het verleden. Er wordt onder meer verwezen naar de jaren dertig, ‘waar een heftige discussie tussen geschiedkundigen die Coen een wellicht beetje

³⁹¹ Ibidem.

³⁹² Ibidem, 141.

doorgeslagen, maar toch een consequente en doortastende koopman vonden en geschiedkundigen die vonden dat hij vooral een groot staatsman en krijgsman was.’ Het doel openbaart zich bij vraag negen, waar de leerlingen voor- en tegenargumenten moeten noemen bij de stelling: ‘Coen was in zijn tijd de juiste man op de juiste plek’.³⁹³ Ten slotte is ook de elfde vraag een voorbeeld van de ‘beeldvorming door te oordelen-methode’. De leerlingen moeten Coen bij deze vraag vergelijken met een ‘hedendaags iemand’.

De behandeling van Jan Pieterszoon Coen in dit themadeel uit *Memo voor de Tweede fase* (2006) staat in de traditie van van Sporen (1992). Dit beeld - beter gezegd: deze methode - kenmerkt zich door een relatief zakelijk toon van de informatievoorziening over Coen, Batavia en Banda. Ook kenmerkt het zich doordat de makers het oordelen overlaten aan de leerling zelf, waarbij gebruik wordt gemaakt van citaten en interpretatievragen. De citaten geven daarbij een gevarieerd beeld van Coen. De interpretatievragen begeleiden het oordeelgeven.

5.5.1 Schematisch overzicht van de onderzoeksresultaten

	Aantal methodes die aandacht besteden aan Coen	Aantal methodes die geen aandacht besteden aan Coen
Jaren ‘60	3	10
Jaren ‘70	2	7
Jaren ‘80	3	8
Jaren ‘90	4	6
2000 –2011	1	3

5.6 Conclusie

Samenvattend kunnen we tot de conclusie komen dat er in het onderzochte tijdperk (ten opzichte van de andere twee periodes) in geschiedenisboeken voor het voortgezet onderwijs een scherpe afname waar te nemen is in de belangstelling voor J.P. Coen. Vanaf de jaren zestig komen we Coen gemiddeld in minder dan een derde van de schoolboeken tegen, waar hij in de jaren vijftig nog een vast onderdeel van het

³⁹³ Ibidem, 83.

curriculum was. Deze breuk staat in relatie tot een complex aan veranderingen dat tegelijkertijd op politiek, sociaal-economisch en sociaal-cultureel terrein optrad. Op drie manieren heeft deze ‘culturele revolutie van de jaren zestig’ een uitwerking gehad op de mate van aandacht voor Coen en op het beeld van de gouverneur- generaal.

Ten eerste leidde de Mammoetwet van 1963, die in 1968 in werking trad, tot grote veranderingen in het geschiedenisonderwijs. Geschiedenis verloor haar ‘onaantastbare’ status en werd een keuzevak. Men moest zich herbezinnen op doel, richting en inhoud. De semi-concentrische leer methode werd ingevoerd, waarbij er meer stof in minder tijd behandeld moest worden. De focus verschoof van politieke geschiedenis naar andere invalshoeken, zoals contemporaine geschiedenis. Vaardigheden werden belangrijk, het leren van personen, jaartallen en feiten werd minder belangrijk geacht. Jan Pieterszoon Coen kreeg als gevolg van deze verschuivingen beduidend minder aandacht.

Ten tweede veranderde er gaandeweg de jaren zestig iets fundamenteels in de manier waarop Nederlanders naar zichzelf en hun geschiedenis keken. De nationale identiteit onderging een transformatieproces. Men keerde de rug naar het ‘oude vaderland’ en wendde het gezicht naar het buitenland. Nationalisme werd verworpen en maakte plaats voor universele waarden. Dit transformatieproces van etnocentrisme naar cultuurrelativisme is duidelijk merkbaar in de geschiedenisboekjes. Het dominante kader van de vaderlandse geschiedenis werd losgelaten, er werd meer aandacht besteed aan de geschiedenis van andere werelddelen. Universele thema’s als ‘arm en rijk’ maakten hun opwachting. Jan Pieterszoon Coen vertegenwoordigde het oude, etnocentrische, vaderland. Vanzelfsprekend kreeg hij minder aandacht in het nieuwe, cultuurrelativerende, geschiedenisonderwijs.

Het transformatieproces van de nationale identiteit staat in directe verhouding tot het verlies van Nederlands-Indië (1949) en Nieuw-Guinea (1961). Voor veel mensen was de angst om terug te zakken tot ‘de rang van Denemarken’ realiteit geworden. Men stond voor een pijnlijk verwerkingsproces, waarbij Nederland zichzelf opnieuw moest uitvinden. De herinnering aan het koloniale verleden werd daarbij voor het gemak uit het collectieve geheugen gewist. Vanzelfsprekend ebde ook de belangstelling voor Jan Pieterszoon Coen weg. In het bijzonder sloot men de oren en ogen voor de minder verheffende aspecten van bijna vierhonderd jaar koloniale geschiedenis, zoals eventuele

oorlogsmisdaden die gepleegd waren tijdens de politionele acties. In het kielzog van dit ‘grote zwijgen’ kwam er een taboe te liggen op de controverse rond Jan Pieterszoon Coen en de strafexpeditie naar Banda.

Vanaf de jaren negentig wordt er weer meer aandacht besteed aan de gouverneur-generaal. Deze ‘renaissance’ rond Coen houdt verband met twee factoren. Ten eerste ontstond er halverwege de jaren negentig een hernieuwde belangstelling voor de Nederlandse geschiedenis, als onderdeel van de zoektocht naar de nationale identiteit. Er verschenen steeds meer publicaties rond de vraag waar de nationale identiteit uit bestaat - culminerend in de publicatie van de ‘Canon van Nederland’ in 2006. Eén van de vijftig vensters op het verleden is de VOC. Tegelijkertijd stak er een roep om ‘meer kennis in het onderwijs’ op. Dit leidde tot de invoering van het tijdvakkenmodel in 2001, met een nadruk op de aanleg van een referentiekader met oriëntatiekennis. Eén van de kenmerkende aspecten is ‘het ontstaan van handelskapitalisme en het begin van een wereldeconomie’. Omdat de gouverneur-generaal bij zowel het ‘Canonvenster’ als het ‘kenmerkend aspect’ als concreet voorbeeld kan dienen, heeft de combinatie van deze twee factoren geleid tot de terugkeer van Jan Pieterszoon Coen in het geschiedenisonderwijs.

Ten slotte is ook het beeld van Jan Pieterszoon Coen vanaf de jaren negentig aan verandering onderhevig. In de jaren zestig, zeventig en tachtig wordt de strafexpeditie naar de Banda eilanden grotendeels verzwegen. Daar komt in de jaren negentig verandering in. De strafexpeditie en de rol van Coen daarbij wordt in de meeste gevallen breed uitgemeten. Grote woorden als ‘moord’, ‘slachtpartij’ en ‘terreur’ worden daarbij niet geschuwd. Tegelijkertijd wordt Coen geprezen als grondlegger van het koloniaal imperium. *Sporen* en *Memo* gaan nog een stap verder door op genuanceerde wijze de beeldvorming over Coen te begeleiden. Het oordelen zelf laten zij aan de leerling over.

Conclusie

De titel van deze scriptie luidt: ‘Jan Pieterszoon Coen op school. Historisch besef en geschiedenisonderwijs in Nederland, 1857-2011’. De titel verwijst naar de drie elementen die in deze scriptie centraal hebben gestaan in een onderzoeksperiode van ruim anderhalve eeuw. Ten eerste was dat: de wijze waarop collectieve vormen van historisch besef zich in Nederland gemanifesteerd hebben, in het bijzonder op nationaal niveau. Ten tweede: de ontwikkeling van het onderwijs, geschiedenisonderwijs en schoolboeken. Ten derde: de manier waarop de controversiële figuur Jan Pieterszoon Coen op school behandeld werd. Deze drie elementen hebben een onderlinge samenhang die ons in staat zou moeten stellen om tot een antwoord op de belangrijkste onderzoeksvragen te komen. Deze luiden: hoe verhoudt de aandacht en de waardering voor J.P. Coen in het geschiedenisonderwijs vanaf 1857 zich tot bredere maatschappelijke ontwikkelingen? Welke rol speelt de institutionele ontwikkeling van het (geschiedenis)onderwijs hierbij? En wat leert dit ons, ten slotte, over de wijze waarop er in Nederland om is gegaan met het (koloniale) verleden?

Over de speurtocht naar de behandeling van Coen in de geschiedenisboekjes kunnen we allereerst vaststellen, dat er uit het bronnenonderzoek niet één dominant beeld naar voren komt, maar een veelheid aan ‘Coen-beelden’ die zich laten plaatsen tussen twee extremen. Aan het ene uiterste van het spectrum bevindt zich de ondubbelzinnige verheerlijking van een ware vaderlandse held, die in het rijtje van Piet Hein en Michiel de Ruyter wordt geplaatst. Een man die met zijn doortastendheid en kloekmoedigheid het vaderlandse vaandel stevig in de Indische bodem had geplant. Een voorbeeld voor allen die iets groots wilden verrichten. Een rolmodel voor de jeugd. Aan de andere kant van het spectrum lag de verwerping van Coen als vulgair symbool van het kolonialisme. Het was een gevreesd man, die de uitgemergelde inlanders deed sidderen. Coen deinsde niet terug voor uitbuiting en moord. Hoe zwaar de kritiek ook kon zijn (met als extreem voorbeeld het socialistische schoolboekje van Haas uit 1929), het woord ‘genocide’ of ‘volkerenmoord’ werd in geen enkel schoolboek gevonden. Wellicht ging deze beschuldiging, gepleegd door een landgenoot, zelfs de meest felle criticaster te ver.

Deze nogal voor de hand liggende observatie (de specifieke behandeling van Coen in een bepaald schoolboek bevindt zich ergens tussen twee extremen) vraagt uiteraard om een nadere beschouwing. Welke factoren lagen ten grondslag aan een specifieke behandeling van Coen in een bepaald schoolboek? Zijn er trends te bespeuren? Wat de eerste vraag betreft kan geconcludeerd worden dat een specifiek Coen-beeld primair bepaald wordt door de heersende publieke opinie over Coen, die in direct verband staat met het historisch besef van dat moment. Hiermee doel ik op de maatschappelijke houding ten opzichte van het (koloniale) verleden. In deze context wordt ook wel gesproken van de ‘collectieve herinnering’ of het ‘collectieve geheugen’. Maria Grever definieerde het collectieve geheugen als ‘het materiële en immateriële erfgoed van een familie, groep, beweging of natie, gebaseerd op gedeelde of aangeleerde ervaringen die als zodanig erkend worden door de dominante groep van een gemeenschap’.³⁹⁴ Er is in Nederland te allen tijde een veelheid aan met elkaar soms conflicterende collectieve geheugens actief.

Volgens de definitie van Grever is er eveneens op nationaal niveau sprake van collectief geheugen. Dit nationale collectieve geheugen is nauw verwant aan de ‘nationale identiteit’. In essentie gaat het hierbij om een collectief identificatieproces met de natiestaat, maar het historisch besef speelt in dit proces een belangrijke rol. Het ‘nationale discours’ bestaat immers, naast een gedeelde taal en cultuur, uit een (voorgenomen) gemeenschappelijk verleden. Zo maakt dit nationale collectieve geheugen een substantieel deel uit van de nationale identiteit. Het is hierbij van belang om op te merken dat deze vormen van historisch besef geen essenties zijn, maar een zekere onderlinge dynamiek hebben, waardoor ze veranderen in tijd. De studie van Jan Pieterszoon Coen in schoolboeken heeft ons het nodige geleerd over deze dynamiek. Een (beknopt) chronologisch overzicht van de wijze waarop het historisch besef zich in Nederland heeft gemanifesteerd, kan dit verhelderen.

Zo hebben we geconstateerd dat halverwege de negentiende eeuw de nationale vorm van collectief geheugen prominent op de voorgrond trad. Dat stond in verband met de creatie van de nationale identiteit. Het ging daarbij om de toe-eigening van karakteristieken en attributen die samen het ‘nationale discours’ vormden. Daarbij hoorde

³⁹⁴ Grever, *‘Visualisering en collectieve herinneringen’*, 212.

dus een gemeenschappelijk verhaal. In de tweede helft van de negentiende eeuw werd de nationale identiteit gepropageerd door de officiële instituten, zoals het onderwijs en de politiek. Als antithese op de dominantie van dit nationale discours begon een aantal groepen zich vanaf het derde kwart van de negentiende eeuw te organiseren in verenigingen met een duidelijke levensbeschouwelijke signatuur. Dit proces staat bij velen bekend als de verzuiling.³⁹⁵ De collectieve geheugens van de levensbeschouwelijke groepen werden steeds belangrijker. Hoewel ze in grote lijnen hetzelfde verhaal vertelden, konden ze op bepaalde punten flink verschillen. Jan Pieterszoon Coen is daar een voorbeeld van (daarover straks meer). Deze synthese tussen de nationale identiteit en het collectieve geheugens van de levensbeschouwelijke groepen hield stand tot de jaren zestig.

De cultureel-mentale revolutie die vanaf de jaren zestig door het land waaide, maakte een einde aan deze status quo. De collectieve geheugens van andere groepen (vrouwen, arbeiders, etnische minderheden) werden prominent. De nationale identiteit transformeerde; ethnocentrisme maakte plaats voor cultuurrelativisme. Dit laatste bleek echter een metamorfose van tijdelijke aard geweest te zijn; de laatste jaren kenmerken zich juist weer door ethnocentrisme. Men is druk bezig lijstjes te maken van alles wat ‘typisch Nederlands’ is. Het voorlopige hoogtepunt is de vorming van een Canon van Nederland, dat het nationale collectieve geheugen vastlegt in vijftig vensters op het verleden. De vergelijking dringt zich op met de negentiende eeuw, toen via particuliere initiatieven van genootschappen uit de liberale burgerij geijverd werd voor de opbouw en invulling van een nationaal discours.

Deze dynamiek in het historisch besef is de primaire factor die van invloed is op de (veranderende) waardering van Jan Pieterszoon Coen, maar het kader waarbinnen het Coen-beeld nadrukkelijk vorm krijgt, is het onderwijs. De institutionele achtergrond van het onderwijs in algemene zin en van het geschiedenis onderwijs in het bijzonder is dan ook de secundaire factor bij de vorming van het Coen-beeld. De startdatum van dit onderzoek is niet toevallig 1857, het jaar van de Wet op het Lager onderwijs. Hiermee

³⁹⁵ Daarbij moet aangetekend worden dat (zeer recent) de waarde van het concept ‘verzuiling’ betwijfeld wordt. Het idee van vier geïsoleerde groepen, die samen het dak van de natie ondersteunen, is volgens de historicus Peter van Dam in *De Staat van verzuiling* onhoudbaar. Bovendien staat het ons begrip van de Nederlandse geschiedenis in de weg.

kreeg het geschiedenisonderwijs formeel gestalte binnen het lager onderwijs. De decennia die hierop volgden, kenmerkten zich door de institutionele ontplooiing van het onderwijs in Nederland. Een bekende mijlpaal was de oprichting van de Wet op het Middelbaar Onderwijs van 1863, waarmee de HBS het licht zag. Geschiedenis werd meteen bij de invoering van de wet een verplicht vak in het voortgezet onderwijs. Het einde van de schoolstrijd om de financiering van het bijzonder onderwijs, dat met de Pacificatie van 1917 beslecht werd, leidde een periode van sterke continuïteit in. Een periode van een ‘verzuilde’ status quo op institutioneel, organisatorisch, didactisch, pedagogisch en inhoudelijk gebied. Zoals gezegd brak vanaf de jaren zestig deze status quo af, om plaats te maken voor een langdurig hervormingsproces dat in wezen tot op de dag van vandaag voortduurt. Vooral het geschiedenisonderwijs is de laatste vijftig jaar continu in beweging geweest. Het werd een keuzevak, vaardigheden prevaleerden boven kennis en vaderlandse geschiedenis moest plaats maken voor een veelheid aan historische invalshoeken. Al deze ontwikkelingen kwamen de mate van aandacht voor Coen niet ten goede. De laatste jaren laten echter een ommekeer zien: zowel kennis als Nederlandse geschiedenis verschuiven weer naar het centrum van de aandacht, wat een terugkeer van Coen in de geschiedenisboeken mogelijk heeft gemaakt.

Uit de interactie tussen het historisch besef en het (geschiedenis)onderwijs wordt het Coen-beeld gevormd. Zo hebben we gezien hoe de opbouw van de nationale identiteit in de negentiende eeuw in direct verband stond met het geschiedenisonderwijs. Het opwekken van warme vaderlandsliefde was het centrale doel van het vak vaderlandse geschiedenis. Het nationale discours, waar Coen in de negentiende eeuw een vast onderdeel van was, werd via het onderwijs doorgegeven: ‘De mobilisatie van het discours’, zoals Joep Leerssen deze relatie tussen nationale identiteit en het onderwijs classificeert.³⁹⁶ Schoolboeken waren het medium, de docent de ‘programmeur’. Het verhaal van Coen bevatte de bouwstenen, of *narrative templates*, die aan de jeugd doorgegeven konden worden. “Nederland is een grote koloniale mogendheid” en “door ondernemend koopmanschap zijn wij groot geworden” zijn voorbeelden van deze *narrative templates* uit de negentiende eeuw die we bij het *specific narrative* over Coen

³⁹⁶ Leerssen, ‘De bronnen van het vaderland’, 170-172.

terug vinden. Het *specific narrative* had dan ook een tweede, pedagogische, functie. Door de bestudering van Coen kon goed burgerschap aangeleerd worden.

Na de Pacificatie van 1917 scheidden de collectieve geheugens van katholieken en protestanten zich af van de nationale identiteit, zo is althans gebleken uit het bronnen-onderzoek. Het Coen-beeld ‘verzuilde’. Daar waar de academische geschiedwetenschap sinds het einde van de negentiende eeuw kritische geluiden over Coen liet horen, zwegen de protestantse boekjes in alle toonaarden over de wandaden van Coen. De protestanten beschouwden zichzelf als ware erfgenamen van de Vaderlandse historie en volhardden in het gebruik van het *specific narrative* van Coen om de jeugd bij te spijkeren in Vaderlandse *narrative templates*. De katholieken, aan de andere kant, stonden in deze periode voor de taak om de onoverbrugbare ogende kloof tussen de nationale identiteit en het eigen katholieke collectieve geheugen te dichten. Het onderwijs leek een brugfunctie te kunnen vervullen. Deze complexe relatie met de nationale identiteit had een onvermijdelijke weerslag op het beeld over Coen. Hij was niet te negeren in het curriculum, maar ‘zijn veroveringen waren verliezen voor de katholieke missie’.³⁹⁷

Voor de auteurs van schoolboeken voor het openbaar onderwijs, dat door de helft van de Nederlandse kinderen bezocht werd, lagen de kaarten anders. Het waren veelal academisch opgeleide docenten, die in hun vrije tijd aan een eigen methode werkten. Na voltooiing stuurden zij het manuscript op naar een uitgever. Als die er wat in zag, werd het gedrukt en zag een nieuwe methode het licht. De wijze waarop zij Coen behandelden, kon sterk verschillen. De methode *Ontwikkelingsgang der historie* van E. Rijpma, die vanaf 1929 in meer dan dertig drukken verscheen en een ‘ijzeren reputatie’ opbouwde, had een uitgesproken conservatief karakter – terwijl concurrerende auteurs zoals J.W. Pik en M.G. de Boer, in navolging van de publieke opinie, een beduidend kritischer geluid lieten horen. Dit wekt de indruk dat de persoonlijke opvattingen van de auteur in kwestie een derde variabele bij de vorming van het Coen-beeld zijn. Laten we echter niet vergeten dat de auteurs hun schoolboeken schreven voor een bepaalde doelgroep. Zo werden Rijpma’s boeken gebruikt op openbare scholen met een conservatieve en/of vrijzinnige signatuur en werden de boeken van M. Haas gelezen op overwegend

³⁹⁷ Commissaris, *Leerboek der Nederlandse geschiedenis*, 144.

sociaaldemocratisch georiënteerde scholen. Hun opvattingen over Coen behoorden zodoende tot het collectief geheugen van een bepaalde groep in de samenleving.

In het derde kwart van de twintigste eeuw had de wisselwerking tussen collectief geheugen en het (geschiedenis)onderwijs tot gevolg dat Coen verdween uit de geschiedenisboeken. Dit was het resultaat van een complex aan veranderingen dat tegelijkertijd op zowel cultureel-mentaal gebied als in het onderwijs optrad. Na het verlies van Nederlands-Indië stond men voor een pijnlijk aanpassingsproces, waarbij de herinnering aan het koloniale verleden uit het collectieve geheugen werd gewist. Ongeveer tegelijkertijd verschoven de coördinaten van het geheugen van ‘etnocentrisch’ naar ‘cultuurrelativerend’. Het oude vaderland werd de rug toegekeerd en men wendde het gezicht naar het buitenland. Parallel aan deze verschuivingen vonden er stormachtige ontwikkelingen plaats in het onderwijs. Met name het geschiedenisonderwijs onderging een ware gedaantewisseling. Jan Pieterszoon Coen stond voor kolonialisme, voor het oude vaderland, maar ook voor het oude geschiedenisonderwijs. Het is dan ook niet verwonderlijk dat Coen verdween, zowel uit de nationale identiteit als uit het onderwijs.

Door een collectieve angst om platgedrukt te worden tussen enerzijds grote groepen niet-westerse immigranten en anderzijds de Europese integratie is er de laatste twee decennia een hernieuwde interesse in de nationale identiteit herkenbaar. Er verschijnen tal van publicaties rond de vraag wat ‘ons’ tot Nederlanders maakt, culminerend in de publicatie van de Canon van Nederland (2006). Vaderlandse geschiedenis ondergaat een *revival*. Synchroon aan en in wisselwerking met deze trend is er in het geschiedenisonderwijs een behoefte aan ‘meer kennis’. Dit leidde tot de introductie van de tien tijdvakken. Zowel canon als tijdvakken bieden de ruimte voor een terugkeer van Coen in het Nederlandse geschiedenisonderwijs. We zien dan ook vanaf de jaren negentig een opwaartse lijn in zowel het aantal schoolboeken dat aandacht besteedt aan Coen, als in de hoeveelheid aandacht voor de gouverneur-generaal per schoolboek. Ook de waardering voor Coen lijkt de laatste jaren te veranderen. Sinds *Sporen* (1992) is er een trend aanwijsbaar dat Coen steeds vaker op genuanceerde wijze behandeld wordt: de toon van de leerstof is neutraal, sterke termen als ‘slachtpartij’ worden vermeden. Tijdgenoten en experts geven hun mening over Coen, het oordeel is vervolgens aan de leerling zelf.

Deze uiteenzetting over het collectieve geheugen en de institutionele ontwikkeling van het (geschiedenis)onderwijs op de manier waarop Jan Pieterszoon Coen de afgelopen honderdvijftig jaar behandeld wordt in schoolboeken, heeft een algemener betekenis dan op het eerste oog lijkt. Er valt uit op te maken hoe er in Nederland is omgegaan met het koloniale verleden. Zo hebben we gezien hoe de onafhankelijkheid van Indonesië leidde tot wat James Kennedy ‘het grote zwijgen’ noemde: de herinnering aan het koloniale verleden werd uit het collectieve geheugen gewist. Deze trend was ook in de behandeling van Coen in de schoolboekjes duidelijk te zien. Tot zo ver niets nieuws. Wat uit deze studie echter valt op te maken, is dat er vanaf de jaren negentig in het geschiedenisonderwijs een toenemende belangstelling te zien is voor de koloniale geschiedenis, waardoor ook Coen weer meer in beeld komt. De gouverneur-generaal wordt immers altijd in de context van de koloniale geschiedenis behandeld. In het verlengde hiervan kan gesteld worden dat de gelijktijdige kwalitatieve trend om Coen op ‘genuanceerdere’ wijze te behandelen, zou kunnen wijzen op een normalisering van de herinneringscultuur rond de controversiële aspecten van het koloniale verleden.

Door leerlingen na te laten denken over standplaatsgebondenheid en moraliteit en zelf een afgewogen oordeel te laten vellen over het verleden, in plaats van waardeoordelen op te dringen, kan per slot van rekening verwacht worden dat zij later beter in staat zullen zijn om met een genuanceerde blik naar controversiële (historische) fenomenen te kijken. Op deze wijze zouden heftige emotionele reacties rond Coen, zoals de commotie in Hoorn in de zomer van 2011, over niet al te lange tijd tot het verleden uitgebannen kunnen worden.

Daarbij is Jan Pieterszoon een ideale casus. ‘Coen’ is immers meer dan de persoon Jan Pieterszoon Coen, de vierde gouverneur-generaal van Nederlands-Indië. Coen is de personificatie van het koloniale verleden. Coen staat voor de glorie van de Gouden Eeuw. Hij staat voor gewaagd koopmanschap, voor calvinistische vlijt en Hollandse ‘kloekmoedigheid’. Maar hij staat ook voor uitbuiting, voor genadeloze wandaden. Volgens sommigen zelfs voor volkerenmoord. Coen staat voor vaderlandse glorie, maar ook voor de zwartste pagina’s in ons collectieve verleden. Hij staat voor de ‘VOC-mentaliteit’, maar ook voor de meest grimmige aspecten van de nationale identiteit. Uit de studie van Coens receptie op school blijkt hoe er in Nederland om is

gegaan met controversiële thema's. Dit is een universeel onderwerp, waar de laatste jaren steeds meer aandacht voor is.³⁹⁸

Deze receptiegeschiedenis zou ten slotte ook een bijdrage kunnen leveren aan de jonge wetenschappelijke discipline van het schoolboekonderzoek. Het onderzoek van het schoolboek als historische bron kwam na de Tweede Wereldoorlog op gang. In het Derde Rijk werden schoolboeken gebruikt om de jeugd te indoctrineren met de nationaal-socialistische ideologie - iets wat de Duitse bezetter tevergeefs ook in Nederland probeerde te bereiken. Na de oorlog deden de eerste schoolboekonderzoekers dan ook internationaal speurwerk naar 'foute' elementen in schoolboeken. De afgelopen decennia zijn hier andere typen schoolboekonderzoek aan toegevoegd. Deze scriptie is een voorbeeld van wat de Duitse schoolboekonderzoeker Klessmann omschreef als een 'analyse van schoolboeken als bron voor reconstructie van de geest van de tijd en het geschiedbeeld van bepaalde perioden'.³⁹⁹ Dit type schoolboekonderzoek staat in de kinderschoenen. In Nederland kennen we slechts één volwaardig onderzoek naar beeldvorming in schoolboeken.⁴⁰⁰ Hopelijk heb ik met deze scriptie een aanzet kunnen geven tot de verdere ontginning van een nagenoeg braakliggend onderzoeksterrein. Het schoolboekonderzoek kan tot tal van nieuwe inzichten leiden over historische vraagstukken. Zo kan bijvoorbeeld een studie naar de inhoud van geschiedenisboeken verhelderen in hoeverre het Nederlandse onderwijs verzuimd was, een thema dat zeer recent op de academische agenda is geplaatst.

³⁹⁸ Op het 'International Congress for Historical Sciences', dat in de zomer van 2010 in Amsterdam gehouden werd, bestond er een speciaal programmaonderdeel over dit thema getiteld 'School history facing Controversial Memory's'. Het programma werd georganiseerd door het Franse 'Société internationale pour la didactique de l'histoire'. Tijdens het programma spraken onderzoekers uit Zuid Afrika (Johan Wasserman), Frankrijk (Paul Vandepitte), Turkije (Ismail Hakki Demircioglu), Cyprus (Rena Choplaru), Polen (Joanna Wojdon) en Brazilië (Oldimar Cardozo) over de manier waarop controversiële herinneringen in hun land een rol spelen in het onderwijs. Het programma en de volledige presentaties zijn te vinden op de website van het ICHS: www.ichs20110.org.

³⁹⁹ Klessmann, 'De methodiek van vergelijkende schoolboekanalyses', 33..

⁴⁰⁰ Het veelvuldig aangehaalde André Beening, *Tussen bewondering en verguizing. Duitsland in de Nederlandse schoolboeken, 1750-2000* (Amsterdam 2001).

Literatuur

Primaire bronnen

Eerste onderzoeksperiode

- Bruyne, J.A., de, *Vaderlandsche geschiedenis. Ten gebruike bij het middelbaar en gymnasiaal onderwijs*, Eerste deel (Tweede druk, Schiedam, 1891).
- Deelman, H. en J.D. Knoop, *Leesboek over de Vaderlandsche geschiedenis voor de lagere scholen te Amsterdam, Tweede deel* (Eerste druk, Amsterdam, 1895).
- Elberts, W.A., *Geschiedenis des Vaderlands voor gymnasiën en instituten* (Derde druk, Deventer, 1851).
- Fortananier, A.P. en R. van Eck, *Leer- en leesboek bij de beoefening der geschiedenis van de Nederlandsche bezittingen en koloniën in Oost- en West-Indië* (Derde druk, Zwolle, 1898).
- Heetjans, W., *Verhalen uit de geschiedenis van ons Vaderland*, Tweede deel (Eerste druk, Kampen, 1887).
- Hemkes, H., *Korte schets der Vaderlandsche geschiedenis. Een leer- en leesboekje voor jonge kinderen* (Derde druk, Groningen, 1851).
- Hofdijk, W.J., *Geschiedenis des Nederlandschen volks. Een handboek voor het onderwijs en zelf-onderricht* (Tweede druk, Amsterdam, 1868).
- Holst, A.A., *Schetsen en verhalen uit de geschiedenis van ons Vaderland. Leesboek voor de scholen*, Eerste deel (Negende druk, Amsterdam, 1865).
- Knuivers, T., *Kort overzicht van de geschiedenis des Vaderlands tot op onze tijden. Een leesboek voor de Nederlandsche jeugd* (Derde druk, Amsterdam, 1851).
- Knuivers, T., *Vaderlands tot op onze tijd. Ten behoeve van meer gevorderde leerlingen* (Dertiende druk, Amsterdam, 1862).
- Lennepe, J. van, *De voornaamste geschiedenissen van Noord-Nederland*, Tweede deel (Vijfde druk, Amsterdam, 1865).
- Lintum, C. te, *Overzicht der Vaderlandsche geschiedenis* (Eerste druk, Zutphen, 1899).

- Louwerse, P., *Geschiedenisversjes voor onze volksschool. Hulpmiddel bij het onderwijs in de geschiedenis des Vaderlands* (Eerste druk, Groningen 1878).
- Louwerse, P., *Vaderlandsche geschiedenis. Voor jong en oud Nederland* (Tweede druk, Amsterdam, 1894).
- Mulder, L., *Handleiding tot de kennis der Vaderlandsche geschiedenis* (Negende druk, Den Haag, 1875).
- Nuiver, A. en O.J. Reinders, *Vaderlandsche geschiedenis. Schetsen en tafereelen voor de hoogste klasse der volksschool* (Achtste druk, Groningen, 1890).
- Tielemans, L.J., *Schetsen uit de geschiedenis van ons Vaderland* (Eerste druk, Arnhem 1895).
- Wees, J. van, *Geschiedenis der Nederlanden, voor de jeugd* (Tweede druk, 's Hertogenbosch, 1854).
- Wester, H., *Schoolboek over de geschiedenis van ons Vaderland* (Dertiende druk, Leiden en Deventer, 1854).

Tweede onderzoeksperiode

- Berkelbach, J.W. en V.D. Sprenkel, *Volken en tijden. Tweede deel* (Tweede druk, Zwolle, 1938).
- Boer, M.G. de, *Leerboek der geschiedenis van het vaderland met historisch leesboek. Eerste deel* (zesde druk, Leiden, 1926).
- Blonk, A. en J. Romein, *Leerboek der Algemene en Vaderlandse geschiedenis. Deel twee, Nieuwe geschiedenis en Vaderlandse geschiedenis* (Eerste druk, Groningen en Batavia, 1940).
- Commissaris, A.C.J., *Leerboek der Nederlandse geschiedenis. Eerste Deel* (Negentiende druk, 's-Hertogenbosch, 1956).
- Doodkorte, J.J., C.G. van Grevenbroek en J.H. Werkman, *De roep der historie* (Tweede druk, Utrecht, 1931).
- Eijkman, A.J. en F.W. Stapel, *Leerboek der geschiedenis van Nederlandsch Oost-Indië* (Zesde druk, Groningen, Den Haag en Weltevreden, 1930).

- Haas, M., *Geïllustreerde geschiedenis van het Vaderland. Tweede deeltje* (Tweede druk, Zutphen, 1929).
- Japikse, N., *Leerboek der Nederlandsche geschiedenis* (derde druk, Groningen 1915).
- Jongh, J.W. de en A.G. van Poelje, *Uit vroeger eeuwen. Tweede deel* (Negende druk, Groningen en Batavia 1938).
- Kleijntjens, J. en H.F.M. Huijbers, *De lage landen bij de zee. Beknopt leerboek der Nederlandse geschiedenis* (Elfde druk, Leiden, 1937).
- Langedijk, D., *Leerboek der vaderlandse geschiedenis. Eerste deel* (Negende druk, Groningen en Batavia, 1949).
- Pik, J.W., *Overzicht der vaderlandsche geschiedenis* (vijfde druk, Zwolle, 1928).
- Pik, J.W., C. Riekwel en M.T. uit den Bogaard, *Beknopt leerboek der vaderlandsche geschiedenis* (dertiende druk, Zwolle, 1956).
- Rijpma, E., *De ontwikkelingsgang der historie. Geïllustreerde beknopte algemeene en vaderlandsche geschiedenis. Tweede deel. Het tijdperk van 1500 tot 1789* (vijfde druk, Groningen, Den Haag en Batavia, 1933).
- Rijpma, E., *Korte ontwikkelingsgang der historie. Geïllustreerde kleine algemeene en vaderlandsche geschiedenis* (negende druk, Groningen, 1950).
- Rijpma, E. en J.J. Hendriks, *Overzicht van de economische ontwikkelingsgang der volken. Voor leerlingen van middelbare en hogere handelsscholen en H.B.S. A* (derde druk, Groningen en Batavia, 1941).
- Rijpma, E., e.a., *Overzicht van de economische ontwikkelingsgang der volken. Voor leerlingen van middelbare en hogere handelsscholen en H.B.S. A* (zevende druk, Groningen, 1961).
- Rooymans, G.J., *Onze Nederlandse stam en staat. Eerste deel* (Eerste druk, Amsterdam 1937).
- Westendorp Boerma, J.J., *Leerboek der geschiedenis. Eerste deel* (Tweede druk, Zwolle 1946).
- Westendorp Boerma, J.J., *Leerboek der geschiedenis. Eerste deel* (Zevende druk, Zwolle 1953).

Staverman, H.W., *Geschiedenis van Nederland. Leerboek voor scholen van het voortgezet onderwijs. Eerste deel* (Eerste druk, Zutphen, 1937).

Derde onderzoeksperiode

Adang, A. en F.E.M. Vercauteren, *Mensen en machten. Tweede deel* (Vijfde druk, Amsterdam, 1971).

Adang, A. en F.E.M. Vercauteren, *Mensen en machten. Examenboek havo vwo* (Eerste druk, Amsterdam, 1980).

Alkemade, A.J.M., *Mensen bouwen een wereld. Geschiedenis voor mavo en havo* (Achtste druk, 's- Hertogenbosch, 1968).

Beetsma, J., G. Peek en B. Pijlman, *Bezig met geschiedenis. Tweede deel* (Eerste druk, Bloemendaal, 1984).

Berents, D. e.a. (red.), *Memo. Geschiedenis voor de Tweede fase. Handboek havo* (Den Bosch, 2008).

Boivin, B. en K. Torreman, *Route. Eerste deel* (Eerste druk, Groningen, 1982).

Boonekamp, W.J.N., F.A. Kraat en W.H. Mannesse, *Memoriael. Gedenkwaardigheden uit de geschiedenis van de mensheid* (Eerste druk, Groningen, 1964).

Brusse, H.G., *Uit voorbije tijden. Een nieuwe geschiedenismethode voor m.a.v.o-scholen. Eerste deel* (Vierde druk, Zutphen, 1970).

Ceulaert, A.B. en O. Feitsma, *Kleio. Eerste deel* (Derde druk, Zeist, 1972).

Dalhuisen, L.G. e.a. (red.), *Sprekend verleden. Een geschiedenis van de wereld* (Eerste druk, Bloemendaal, 1982).

Dalhuisen, L.G. e.a., *Toen voor straks. Tweede deel* (Eerste druk, Den Haag, 1992).

Donk, R. e.a., *Vragen aan de geschiedenis. Tweede deel* (Eerste druk, Groningen, 1985).

Fontaine, P., *Van oermens tot wereldburger. Derde deel* (Zevende druk, 's-Hertogenbosch, 1966).

Hildingson, L. en A. Schulp, *Levende geschiedenis. Tweede deel* (Tweede druk, Amsterdam, 1994).

- Hoekstra, A., B. Bieleveld en A. Stellingwerf, *Functionele geschiedenis. Tweede deel* (Tweede druk, Groningen, 1972).
- Hoeven, M.B van der, *Fundamenten en mijlpalen. Eerste deel* (Eerste druk, Amsterdam, 1959).
- Galenlast, H. van, *Hoe mensen veranderen. Tweede deel* (Eerste druk, Groningen, 1981).
- Jacobs, F.R., R.S. Postma en J.A.J. Teeuwen, *Tijdspoor. Geschiedenis voor de onderbouw. Tweede deel* (Eerste druk, Culemborg, 1987).
- Kalkwiek e.a. (red.), *Geschiedenis in onderwerpen. Aspecten van wereldoriëntatie* (Tiende druk, Amsterdam, 1982).
- Kalkwiek, W. F., e.a. (red.), *Geschiedenis in onderwerpen. Tweede deel* (Eerste druk, Amsterdam, 1975).
- Kalkwiek, W.F. en J. Wilschut, *Geschiedenis in thema en taak. Eerste deel* (Tweede druk, Amsterdam, 1967).
- Kalkwiek, K.A., J.W. van Lent en G.J. van Setten, *Verleden tijd? Tweede deel* (Eerste druk, Amsterdam, 1985).
- Manen, I. van, *Historia. Geschiedenis en staatsinrichting voor de bovenbouw* (Eerste druk, Amsterdam, 1994).
- Meeuwissen, B., *Volkeren trokken voorbij*, Tweede deel (Vierde druk, 's- Hertogenbosch, 1956).
- Michels, W.M., H.G.M. Wigman, C.H.E. de Wit, *De stroom der historie. Eerste deel* (Eerste druk, Nijmegen, 1968).
- Moora, J. en H. Klompmaker, *De wereld van vroeger en nu. Tweede deel* (Derde druk, Amsterdam, 1962).
- Mulder, L. e.a., *Stappen in de tijd. Tweede deel* (Eerste druk, Apeldoorn, 1994).
- Niemeijer, A.C. en W. in 't Veld, *Strijd en samenwerking. Tweede deel* (Eerste druk, Zutphen, 1972).
- Niemeyer, A.C. en F.J. Schmit, *Vaderlandse geschiedenis voor de opleidingsschool voor onderwijzers en onderwijzeressen* (Vijfde druk, Zutphen, 1959).
- Nimwegen, B. van, R. de Groot en E. Sanders, *Van eigen land en wereldband* (tiende druk, Nijmegen, 1969).
- Novem, *Wereld in wording* (Eerste druk, Den Haag en Jakarta, 1954).

- Novem, *Wereld in wording. Nieuwe serie. Tweede deel* (Eerste druk, Den Haag, 1972).
- Novem, *Wereld in wording. Semi- concentrisch. Eerste deel* (Derde druk, Den Haag, 1968).
- Novem, *Wereld in wording. Semi- concentrisch. Eerste deel* (Derde druk, Den Haag, 1968).
- Novem, *Wereld in wording. Tweede deel* (Derde druk, Den Haag, 1962).
- Novem, *Wereld in wording. Tweede deel* (Nieuwe serie, eerste druk, Den Haag, 1972).
- Rotshuisen, C. e.a. (red.), *Anno. Tweede deel* (Leiden, 1993).
- Smulders, B. e.a. (red.), *Kwartet. Tweede deel* (Eerste druk, Zeist, 1985).
- Strate, G.E. van der, *Van primitief naar modern. Politieke-, sociaal- economische en cultuurgeschiedenis vanaf de prehistorie tot heden* (Tweede druk, Gorinchem, 1968).
- UHURU, *Achteraf bekeken. Over kolonisatie, dekolonisatie en ontwikkelingssamenwerking* ('s Hertogenbosch, 1984).
- Ulrich, H. e.a. (red.), *Kijk op de tijd. Tweede deel* (Tweede druk, 's Hertogenbosch, 1984).
- Ulrich, H. en H.L. Wesseling, *Andere Tijden. Tweede deel* ('s Hertogenbosch, 1990).
- Ulrich, H. e.a. (red.), *Memo. Geschiedenis voor de bovenbouw* (Eerste druk, 's-Hertogenbosch, 1995).
- Ulrich, H. e.a. (red.), *Memo. Geschiedenis voor de Tweede Fase. Basisboek Havo* (Eerste druk, 's-Hertogenbosch, 1999).
- Voogt, A.C., G.A. van der Garde en L. Hildingson, *Chronoscoop. Eerste deel* (Tweede druk, Amsterdam, 1993).
- Wakeren, B. van, *Kroniek. Tweede deel* (Eerste druk, Groningen, 1971).
- Wakeren, B. van, *Kroniek. Tweede deel* (Vierde druk, Groningen, 1978).
- Wijk, F., J.H. Groot, en B.G. Boxem, *Van alle tijden. Geschiedenis voor het mavo. Eerste deel* (Eerste druk, Zwolle, 1963).
- Wigman, H.G.M., *De geschiedenis van de mensheid. Derde deel* (Zesde druk, Utrecht, 1966).
- Wilschut, A., K. Loggen en T. van der Geugten, *Sporen. Geschiedenis voor de onderbouw. Tweede deel* (Eerste druk, Groningen, 1992).

Secundaire bronnen

- Amsing, H., *Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs, 1863-1920. Gymnasium, h.b.s. en m.m.s. in onderwijssysteem, leerplan en geschiedenisonderwijs* (Delft, 2002).
- Anderson, B., *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism* (London, 1983).
- Assmann, A., 'Memory, individual and collective' in: R.E. Goodin en C. Tilly e.a. *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis* (Oxford 2006), 210-224.
- Assmann, A., 'Transformations between History and Memory' in: *Social Research* 75 (2008), 49-72.
- Baker, C., *Cultural Studies, Theory and Practice* (Londen 2007).
- Baets, A. de, *De figuranten van de geschiedenis. Hoe het verleden van andere culturen wordt verbeeld en in herinnering gebracht* (Hilversum, 1994).
- Bank, J., G. van Es en P. de Rooy, *Kortweg Nederland. Wat iedereen wil weten over onze geschiedenis* (Wormer, 2005).
- Beening, A., *Tussen bewondering en verguizing. Duitsland in de Nederlandse schoolboeken, 1750-2000* (Amsterdam, 2001).
- Beening, A., "'Wat zegt ge van zulke helden?'" De overwintering op Nova Zembla in 19de-eeuwse schoolboeken.', *Spiegel Historiael*, 31 (1996), 408-416.
- Beliën, H.M., e.a. (red.), *Vijftig jaar erflaters. Een terugblik op De Erflaters van onze beschaving van Jan en Annie Romein* (Rotterdam, 1990).
- Beyen, M., *Oorlog en verleden. Nationale geschiedenis in België en Nederland 1938-1947* (Amsterdam, 2002).
- Boekholt, P.Th.F.M. en E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd* (Assen, 1987).
- Boer, P. den, 'Geschiedenisonderwijs op school en aan de universiteit', in: P. den Boer en G.W. Muller, *Geschiedenis op school* (Amsterdam, 1998).
- Blom, J.C.H., 'De Tweede Wereldoorlog en de Nederlandse samenleving. Continuïteit en verandering' in: J.C.H. Blom, *Crisis, bezetting en herstel. Tien studies over Nederland 1930-1950* (Den Haag, 1989).

- Blom, J.C.H., *Verzuiling in Nederland. In het bijzonder op lokaal niveau 1850-1925* (Amsterdam, 1981).
- Bosscher, D., *De dood van een metselaar en het begin van de jaren zestig in Nederland* (Groningen, 1992).
- Brill, E.J., *Jaarboek van de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde te Leiden 1963-1964* (Leiden, 1964).
- Colenbrander, H.T. en W.T. Coolhaas, *Jan Pieterszoon Coen. Bescheiden omtrent zijn verblijf in Indië* (Den Haag, 1919).
- Coolhaas, W.P.H., *Generale missiven van gouverneurs-generaal en raden aan Heren XVII der Verenigde Oostindische Compagnie* (Den Haag, 1960).
- Cornelis, M. en A. van Oostrom, *Vrouwen, een vergeten geschiedenis in de schoolboeken. Een analyse van de huidige praktijk in dertig schoolboeken en aanbevelingen voor de toekomst* (Utrecht, 1990).
- Dalhuisen, L. e.a. (red.), *Geschiedenis van Indonesië* (Den Haag, 2006).
- Dam, P. van, *Staat van verzuiling. Over een Nederlandse mythe* (Amsterdam, 2011).
- Divendal, J. en C. Braam, *Klein woordenboek van de Nederlandse nationale identiteit* (Amsterdam 1998).
- Dodde, N.L., *“Dag, mammoet!”. Verleden, heden en toekomst van het Nederlandse schoolsysteem* (Leuven en Apeldoorn, 1993).
- Dodde, N.L., *Het Nederlands onderwijs veranderd. Ontwikkelingen sinds 1800* (Muiderberg, 1983).
- Dorsman, L.J. en E. Jonker, *Anderhalve eeuw geschiedenis. (Nederlands) Historisch Genootschap 1845-1995* (Den Haag, 1995).
- Dunk, H.W. von der, e.a., *Wederopbouw, welvaart en onrust. Nederland in de jaren vijftig en zestig* (Houten, 1986).
- Even-Zohar, J., ‘Wereldgeschiedenis in het Onderwijs. Kwantitatief en comparatief onderzoek naar de niet-westerse component in schoolboeken voor het vak geschiedenis’ (Scriptie geschiedenis, Rotterdam 2007).
- Ferro, M., *Hoe de geschiedenis aan kinderen wordt verteld* (Weesp, 1984).
- Fuchs, J.M., *Jan Pieterszoon Coen in uitspraken van hemzelf en anderen* (Baarn, 1937).

- Hageraats, B. e.a. (red.), *Geloof niet wat geschiedschrijvers zeggen...*. *Honderd jaar Jan Romein. 1893-1993* (Amsterdam, 1995).
- Hogervorst, L., 'Is de slaaf slecht bedeed in het onderwijs? Een onderzoek naar beeldvorming rond slavernij in de naoorlogse Nederlandse geschiedenisboekjes', *Oso. Tijdschrift voor Surinaamse taalkunde, letterkunde en geschiedenis* 25 (2006), 56-67.
- Gerretson, C., *Coens eerherstel* (Amsterdam, 1944).
- Goor, J. van, 'Empires, strategies and trade. The origin of the ideas of Jan Pieterszoon Coen 1587-1629' in: *O Estado da India e o desafios Europeus Axtas do XII Seminario Interbacional de Historia Indo Portuguesa* (Lissabon, 2010), 419 – 443.
- Goor, J. van, 'Sara Specx en de reputatie van Jan Pieterszoon Coen' in: M. Bloembergen e.a., *Het koloniale beschavingsoffensief. Wegen naar het nieuwe Indië 1850-1950* (Leiden, 2009), 143-168.
- Grever, M. e.a. (red.), *Controverses rond de canon* (Assen, 2006).
- Grever, M., 'Nationale identiteit en historisch besef. De risico's van een canon in de postmoderne samenleving', *Tijdschrift voor geschiedenis* 119 (2006), 160-177.
- Grever, M. en K. Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam 2007).
- Grever, M., 'Visualisering en collectieve herinneringen. "Volendams meisje" als icoon van de nationale identiteit', *Tijdschrift voor geschiedenis*, 117 (2004), 207-229.
- Groot, J. de, *Schoolboeken tussen uitgeverij, onderwijs en overheid* (Groningen, 1988).
- Holthoon, F. van, 'Verzuiling in Nederland' in: F. van Holtoon e.a. (red.) *De Nederlandse samenleving sinds 1815* (Assen, 1985), 159-171.
- Janssens, B., 'Canon in perspectief. Vijftig jaar Nederlandse geschiedenis op de H.B.S.' (Scriptie geschiedenis, Rotterdam 2007).
- Karsten, S., 'Praktijk en achtergronden van de verzuiling in het Nederlandse onderwijs' in: A.B. Dijkstra, J. Dronkers, R. Hofman e.a. (red.) *Verzuiling in het onderwijs. Actuele verklaringen en analyse* (Groningen, 1997), 33-56.
- Kennedy, J., *Nieuw Babylon in aanbouw. Nederland in de jaren zestig* (Amsterdam, 1995).

- Keyser, R. de, 'Schoolboekenhistoriografie, een verkenning' in: J. Tollebeek e.a., *De lectuur van het verleden: opstellen over de geschiedenis van de geschiedschrijving aangeboden aan Reginald de Schryver* (Leuven, 1998), 331-347.
- Klessmann, C., 'De methodiek van vergelijkende schoolboekanalyses' in: P.F.M. Fontaine e.a. ed., *Historisch-didactische cahiers 3: Schoolboekanalyse* (Groningen, 1980), 33-44.
- Knappert, L., *Jan Pieterszoon Coen, 8 Januari 1587-21 September 1629* (Rotterdam, 1937).
- Knoppen, J.K.A., 'Voorbij kolchozen en sovchozen. Beeldvorming over de Sovjet-Unie in Nederlandse geschiedenismethodes 1920-2000' (Scriptie geschiedenis, Rotterdam, 2005).
- Kossman, E.H., *De Lage Landen 1780-1980. Twee eeuwen Nederland en België. Deel twee 1914-1980* (Amsterdam en Brussel, 2005).
- Kuitenbrouwer, M., *De ontdekking van de Derde Wereld* (Den Haag, 1994).
- Langschmidt, C.F.A., *De politiek van koning Willem I ten opzichte van het Zuiden en de Belgische opstand, 1814-1839 in de Nederlandse schoolboeken tussen 1918 en 1940* (1970).
- Lechner, F.J., *The Netherlands. Globalisation and National Identity* (New York, 2006).
- Leerssen, J., *De bronnen van het vaderland. Taal, literatuur en de afbakening van Nederland, 1806-1890* (Nijmegen, 2006).
- Leerssen, J., *Nationaal denken in Europa. Een cultuurhistorische schets* (Amsterdam, 2003).
- Lucassen, L. en W. Willems, 'Paul Scheffer en andere moderne doemdenkers' in: L. Lucassen en W. Willems e.a., *Gelijkheid en onbehagen. Over steden, nieuwkomers en nationaal geheugenverlies* (Amsterdam, 2006), 69-88.
- Mandemakers, K., *HBS en Gymnasium. Ontwikkeling, structuur, sociale achtergrond en schoolprestaties. Nederland 1800-1968* (Amsterdam, 1996).
- Marzano, R.J., *Dimensions of thinking. A framework for curriculum and instruction* (Alexandria, 1988).

- Mijnhardt W.W. en A.J. Wichters, *Om het algemeen volksgeluk. Twee eeuwen particulier initiatief 1784 -1984* (Edam, 1984).
- Nairn, T., *The enchanted glass. Britain and its monarchy* (Londen, 1988).
- Nijssen, G. en P. Onvlee, *Scholen van het rijk. Geschiedenis van de Rijksscholen in Nederland 1864-1992* (Roosendaal, 1992).
- Pater, J.C.H. de, *Jan Pieterszoon Coen en Indië in zijn tijd* (Den Haag, 1952).
- Pels, D., 'De Hollandse tuin. Of hoe de Nederlandse leeuw worstelt met zijn identiteit' in: C.C. van Baalen e.a. (red.), *De moeizame worsteling met de nationale identiteit* (Nijmegen, 2007).
- Pingel, F., *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* (Parijs, 1999).
- Porte, V.A., de la, 'Slaaf en meester: een gedeelde geschiedenis? Onderzoek naar slavernij in schoolboeken', *Kleio* (2009).
- Putten, L.P. van, *Gouverneurs-generaal van Nederlands-Indië. Deel 1: Ambitie en onvermogen* (Rotterdam, 2002).
- Oostindië, G., *Postkoloniaal Nederland. Vijfenzestigjaar vergeten, herdenken, verdringen* (Amsterdam, 2010).
- Oostrum, F. van, e.a., *Entoen.nu. De canon van Nederland. De vijftig vensters* (Den Haag, 2008).
- Raedts, P.G.J.M., "'Geen essentieel bestanddeel der Nederlandsche nationaliteit". Van katholieken in Nederland tot Nederlandse katholieken', *Tijdschrift voor geschiedenis*, 120 (2007), 534-547.
- Rees, O. van, *Geschiedenis der koloniale politiek van de Republiek der Vereenigde Nederlanden* (Utrecht, 1868), 229-330.
- Reulen, J.J.M. en P.H.W. Rosmalen, *Het voortgezet onderwijs in Nederland. Ontwikkelingen, structuren en regelingen* (Tilburg, 1997).
- Renou, P., 'De NSB in de klas. Het beeld van de Nationaal Socialistische Beweging in lesmethodes voor het voortgezet onderwijs na 1945' (Scriptie geschiedenis, Utrecht 2009).
- Righart, H., *De eindeloze jaren zestig. Geschiedenis van een generatieconflict* (Amsterdam, 2006).

- Righart, H., *Het einde van Nederland* (Utrecht, 1992).
- Rooy, P. de, *Republiek der rivaliteiten. Nederland sinds 1813* (Amsterdam, 2005).
- Sas, N.C.F. van, 'Towards a new national history. *Lieux-de-mémoire* and other theaters of memory' in J. Leerssen en A. Rigney e.a. (red.), *Historians and social values* (Amsterdam 2000), 169-184.
- Sarrazin, T., *Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen* (München, 2010).
- Smith, A.D., *The Nation in history. Historiographical debates about Ethnicity and Nationalism* (Cambridge, 2000).
- Romein J. en A. Romein, *Erflaters van onze beschaving. Nederlandse gestalten uit zes eeuwen* (Amsterdam, 1938).
- Spruit, R., *J. P. Coen. Dagen en daden in dienst van de VOC* (Houten 1987).
- Spruit, R., 'Politieke geschiedenis in monumenten. Jan Pieterszoon Coen', *Openbaar bestuur*, 13 (2003), 27.
- Toebes, J.G., *Geschiedenis: een vak apart? Het probleem van de verbinding van geschiedenis met andere mens- en maatschappijvakken – in het bijzonder maatschappijleer – in het voortgezet onderwijs van de Bondsrepubliek Duitsland, Engeland en Nederland* (Nijmegen, 1981).
- Toebes, J.G., 'Van een leervak naar een denk- en doevak. Een bijdrage tot de geschiedenis van het geschiedenisonderwijs', *Kleio* 17 (1976), 209-241.
- Tollebeek, J., "Vanuit de aangrenzende kamer". Over geschiedenis, traditie en geheugen', *Handelingen van de Koninklijke Zuidnederlandse Maatschappij voor Taal- en Letterkunde en Geschiedenis* 51 (1996), 165-181.
- Tulkens, J., *Jan Pieterszoon Coen. De bedwinger van Indië* (Kampen, 2007).
- Ultee, W., W. Arts H. Flap, *Sociologie: vragen, uitspraken, bevindingen* (Groningen 1992).
- Ven, S. van de, 'Cultureel nationalisme en identiteitsvorming in Nederland in de negentiende eeuw' (Scriptie geschiedenis, Utrecht, 2009).
- Vuijsje, H. en J. van der Lans, *Typisch Nederlands. Vademecum van de Nederlandse identiteit*, (Amsterdam en Antwerpen, 1999).

Wertsch, J.V., 'Specific narratives and schematic narrative templates' in: P. Seixas e.a. (red.), *Theorizing historical consciousness* (Toronto, 2004), 49-63.

Woltjer, J.J., *Recent Verleden. De geschiedenis van Nederland in de twintigste eeuw* (Amsterdam, 1992).

Woude, J. van der, *Coen. Consequent koopman* (Den Haag, 1937).

Woude, J. van der, *Coen, koopman van Heren XVII. Geschiedenis van den Hollandschen handel in Indië 1598 1614* (Amsterdam, 1948).

Zanden, J. Luiden van, *Arbeid tijdens het handelskapitalisme. Opkomst en ondergang van de Hollandse economie 1350-1850* (Bergen, 1991).

Websites en krantenartikelen

Beek, E. van de, 'Iemand als Coen hoor je niet te eren', *De Volkskrant* (12 juli 2011).

Beening, A., 'Noodeloze plagerij. Geschiedenis is altijd meer geweest dan jaartallen.'
In: *NRC Handelsblad* (3 mei 1997).

www.ichs20110.org

www.noordhollandsdagblad.nl/nieuws/stadstreek/enkhuizen-westfriesland/article10068351.ece/Ereplek-J.P.-Coen-'historische-fout'

NRC Handelsblad (27 september 2007).

NRC Handelsblad (30 oktober 2004).

www.rtvnh.nl/nieuws/61897/

Schoo, H.J., 'Nationaal Nederland', *De Volkskrant* (28 mei 2005).

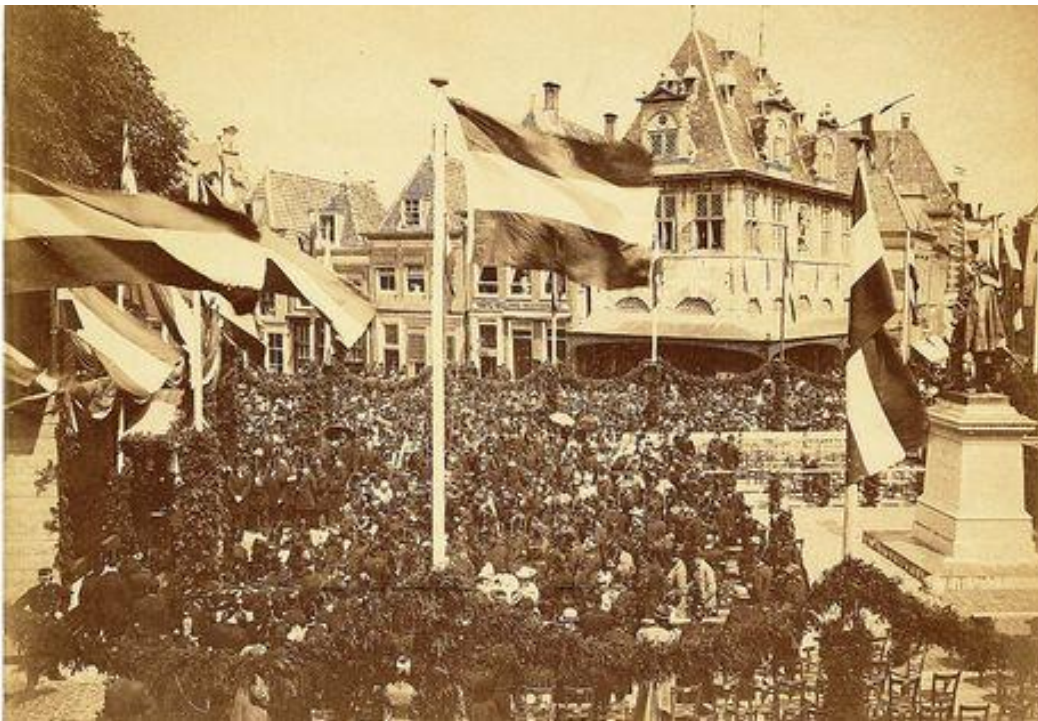
Trouw (15 mei 2006).

www.vocsite.nl/geschiedenis/handelsposten/banda.html

Bijlage met figuren



Figuur 1: Standbeeld van J.P. Coen op de Roode Steen in Hoorn



Figuur 2: onthulling van het standbeeld van Coen in 1887

AM	Ambonse moord De foltering en executie van twintig Engelsen op Ambon in 1623
BT	Batavia De stichting van Batavia in 1619
BA	Banda De strafexpeditie naar Banda in 1623
EN	Engelsen De concurrentie van de Engelsen
VV	Volksplanting en vrijhandel Coens plannen over de toekomst van de Nederlandse aanwezigheid in de Oost
MD	Oorlog met de Mataram en dood De strijd tegen de sultan van Mataram, het beleg van Batavia en Coens dood
BI	Biografische gegevens Coen jeugd, zijn periode in Rome en zijn carrière binnen de VOC
HO	Hongi-tochten Plundertochten, waarbij de specerijenoogst vernietigd
LM	Le Marie De reis van Isaac Le Marie om de wereld heen. Abrupt beëindigd door Coen.

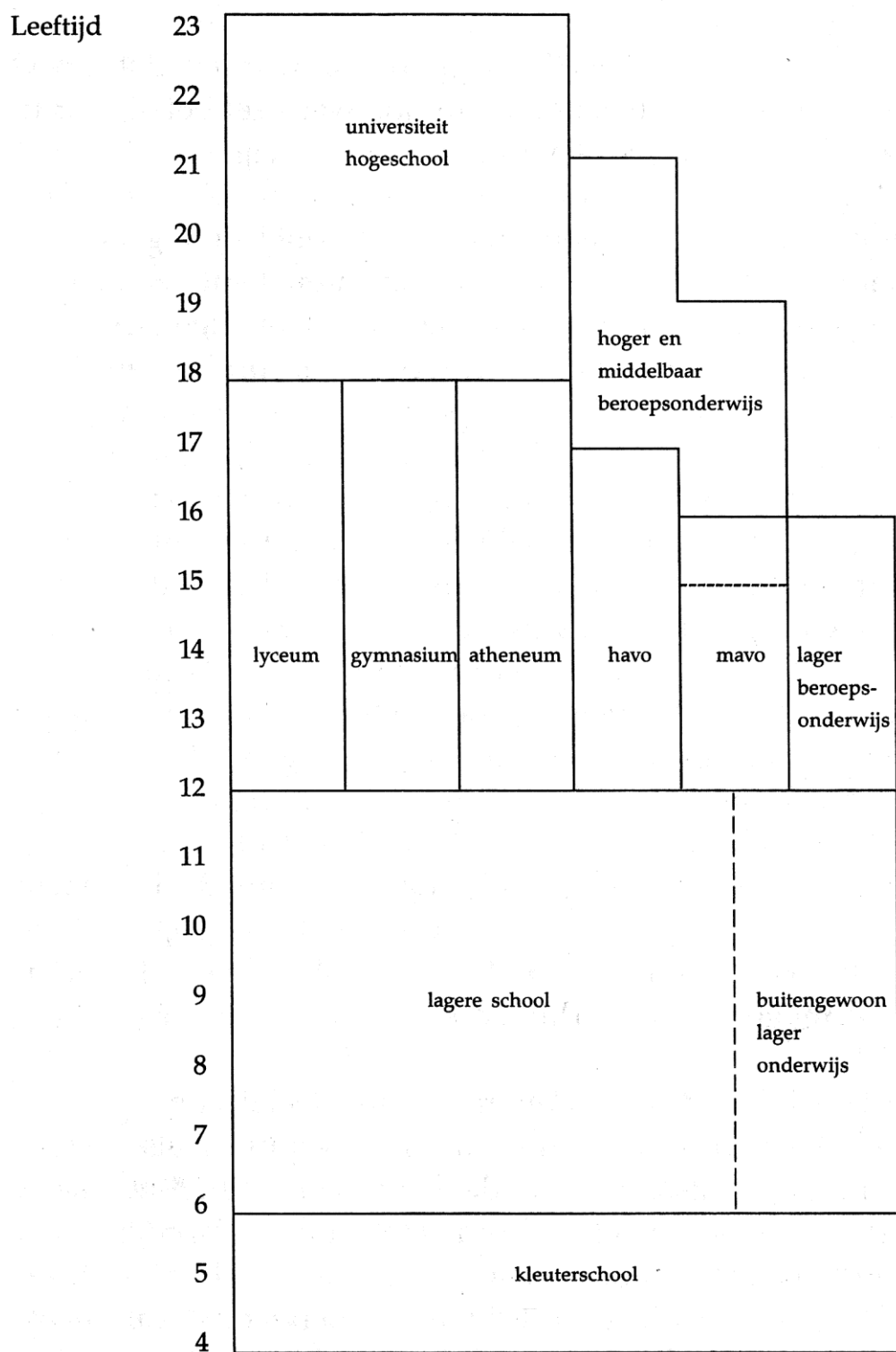
Figuur 3: inhoudelijke categorieën (of thema's) voor het kwantitatieve onderzoek



Figuur 4: portret van Jan Pieterszoon Coen door Jacob Waben (1631). West-Fries Museum, Hoorn.



Figuur 5 en 6: Het standbeeld van Jan Pieterszoon Coen op het Waterlooplein, Batavia.



Figuur 7: Het Nederlandse onderwijsstelsel sinds de Mammoetwet van 1963