



## DOCTORAATSONDERZOEK - DOCTORATS

TESSA LOBBES

### **Verleden zonder stof. De gedaanten van het heden in het Belgische naoorlogse geschiedenisonderwijs, 1945-1989**

KU Leuven, Faculteit Letteren, OG Cultuurgeschiedenis vanaf 1750, 2012. Promotor : Kaat Wils; copromotor : Tom Verschaffel.

Bij het begin van een nieuw schooljaar is het traditie om politici, academici en andere spraakmakers over het belang van diverse schoolvakken te ondervragen. Geschiedenis werd in deze enquêtes vaak als een waardevol vak met een belangrijke maatschappelijke en democratische opdracht opgevoerd. Het diende volgens deze spraakmakers jongeren te behoeden voor de terugkeer van gruweldaden uit het verleden zoals racisme, neonazisme en autoritarisme. De ondervraagden toonden vooral belangstelling voor de meest nabije historische wortels van het heden, namelijk de twintigste eeuw met als ijkpunten de Eerste Wereldoorlog, de Holocaust, de dekolonisatie en de groei van de Europese Unie. Deze enquêtes noopten de journalist en historicus Marc Reynebeau tot de volgende kritische bemerkingen. Het verleden functioneerde hier, zo stelde hij, louter als decor van de actualiteit en als 'gruwelkabinet' waaruit moest worden geleerd. De geschiedenis stond bij deze spraakmakers sterk in dienst van het heden en diens moraal. Hij was van mening dat het vak meer van nut kon zijn als leerschool in verandering, relativering en diversiteit. Door aandacht te hebben voor het vaak 'vreemde' en veranderende karakter van het verleden zou het idee dat het vertrouwde slechts tijdelijk is meer ingang krijgen. 'Het heden duurt nooit lang', zo besloot Reynebeau, 'en dat is niet erg'.

Het debat dat hier recentelijk in de media werd gevoerd, is niet nieuw. De verhouding tussen verleden en heden in het onderwijs over het verleden vormt precies één van de belangrijkste vraagstukken in de naoorlogse geschiedenis van het geschiedenisonderwijs. De centrale vraag in dit proefschrift is dan ook : hoe en in welke mate evolueerde het Belgische geschiedenisonderwijs van een encyclopedisch, historistisch geïnspireerd, algemeen vormend vak met patriottische doelstellingen naar een probleemgericht, op de hedendaagse maatschappij en op het heden betrokken vak met mondiale en democratiserende ambities? Deze vraag werd in het proefschrift vertaald naar een studie van de evoluerende gedaanten van het heden in het naoorlogse geschiedenisonderwijs. Het heden bleek immers op verschillende niveaus van het vak (van doelstellingen en lesinhouden zoals de positie van de contemporaine geschiedenis en actuele vraagstukken tot didactische methodes) en op diverse manieren (zoals het beoordelen van het verleden vanuit het heden, vergelijkingen tussen heden en verleden) aanwezig te zijn.

Waarom staat de vraag naar de verhouding tussen verleden en heden zo centraal? Het heden speelde in het geschiedenisonderwijs altijd al een bepaalde rol en dat komt door de specifieke identiteit van het vak. Het wordt als onderdeel van de bredere historische cultuur niet alleen vorm gegeven door de geschiedwetenschap, maar krijgt ook gestalte door maatschappelijke verwachtingen en didactische voorschriften. Na de Tweede Wereldoorlog werd de rol van het heden in het geschiedenisonderwijs sterker en dat was een breder Europees en Amerikaans





fenomeen. Het vak stond tijdens deze periode immers voor een aantal uitdagingen die het debat over het statuut van het heden stimuleerden. Het nut van het verleden werd in diverse contexten in vraag gesteld. De naoorlogse omgang met het verleden, zo tonen studies over de conjunctuur van het historisch besef aan, veranderde. Sommigen stelden de vraag of erflaters en tradities in deze snel veranderende, moderne, haast 'historieloze' cultuur nog een rol konden spelen. In het onderwijs vond op zijn beurt een democratisering van het onderwijs plaats. Hier werd nagedacht over welke vakken, inhouden en methodes bij een democratische massaopvoeding pasten. Er was een groeiend verlangen merkbaar om maatschappij en onderwijs sterker op elkaar af te stemmen. Moest er niet meer aandacht komen voor vaardigheden in plaats van voor cultuur- en kennisoverdracht, had een eigentijdse democratische opvoeding wel nood aan geschiedenis, was er niet meer belangstelling nodig voor sociologie, politieke vorming en actualiteit? Vakken zoals geschiedenis en Latijn kampten met een verouderd, nutteloos en conservatief imago. Dergelijke vragen stimuleerden reflecties over het statuut van het heden in het geschiedenisonderwijs.

In dit proefschrift staan de ideeën en praktijken van een groot aantal onderwijsfiguren die een belangrijke rol in het vak speelden centraal. Het gaat over geschiedenisinspecteurs, leerplancommissieleden, vooraanstaande geschiedenisleraren en handboekauteurs. Deze figuren zijn interessant omdat ze enerzijds in contact stonden met het onderwijsbeleid (het macro-niveau) door hun aanwezigheid in leerplancommissies en anderzijds met de klaspraktijk (het micro-niveau) die ze als inspecteurs en leraren op een bepaalde manier

frequenteerden. Vanuit een ideeënhistorische invalshoek werd het discours van deze figuren over het heden geanalyseerd. Hun tijdervaring en motieven om een bepaalde omgang met het verleden te promoten, werden achterhaald. Concrete richtlijnen in verband met de positie van het heden in het geschiedenisonderwijs werden via een analyse van leerplancommissieverlagen en historisch-didactische tijdschriften blootgelegd. Het historisch narratief in leerplannen, handboeken en modellessen werd bestudeerd. Naast een ideeënhistorische studie bevat het proefschrift ook een institutioneel onderzoek. Het landschap van officiële instanties, commissies, verenigingen, werkgroepen en tijdschriften waarbinnen het geschiedenisonderwijs gestalte kreeg, werd in kaart gebracht.

De veranderende positie van het heden wordt vanuit de drie vermelde pijlers van het geschiedenisonderwijs onderzocht, namelijk maatschappij, geschiedwetenschap en didactiek. Welke stimulansen of remmingen geven deze drie pijlers aan de veranderende positie van het heden? Zo is er aandacht voor de implicaties van het groeiende verlangen om het geschiedenisonderwijs met een maatschappelijke en burgerschapsopvoedende vorming te verbinden, voor de interacties tussen de wereld van het geschiedenisonderwijs en de wereld van de geschiedwetenschap en voor de betekenis van pedagogische en didactische vernieuwingen in de transformatie van de geschiedenis tot 'een wetenschap van het heden'. Het geografische kader van dit proefschrift beperkt zich tot België, maar bevat ook vergelijkingen met andere Europese landen. Vele Belgische inspecteurs onderhielden immers nauwe contacten met





internationale onderwijsnetwerken van de UNESCO en de Raad van Europa. Het geschiedenisonderwijs in het secundair onderwijs van de twee belangrijkste netten, namelijk het rijksonderwijs en het katholiek onderwijs, wordt onderzocht en dit zowel in Nederlandstalig als in Franstalig België.

Door de keuze voor deze belangrijke 'intermediaire' figuren, de brede selectie van het bronnenmateriaal en de grote aandacht voor de maatschappelijke, geschiedwetenschappelijke en didactische context wordt in dit proefschrift kritisch gereageerd op oudere benaderingen van het geschiedenisonderwijs. Onderzoekers van het Belgische, maar ook van het bredere Europese en Amerikaanse geschiedenisonderwijs hebben lange tijd haast uitsluitend aandacht gehad voor leerboeken geschiedenis en voor normatieve bronnen zoals leerplannen. Weinig interesse ging uit naar de figuren die precies verantwoordelijk waren voor de productie van leerplannen, inspectierichtlijnen, handboeken en modellessen. Bovendien werd de analyse van leerplannen en leerboeken vaak uit hun maatschappelijke, wetenschappelijk en didactische context gelicht waardoor veranderingen binnen het geschiedenisonderwijs weinig diepgaand en accuraat konden worden verklaard.

Het proefschrift werd in drie chronologische delen opgedeeld waarbinnen het geschiedenisonderwijs telkens vanuit de drie pijlers werd bestudeerd. In het eerste deel over de periode 1945 tot 1960 werd het geschiedenisonderwijs sterker verbonden met burgerschapsvorming. In het rijksonderwijs stond het vak onder invloed van de UNESCO en de Raad van Europa in dienst van een democratische vredesopvoeding en interna-

tionale verzoening. Rijksinspecteur André Puttemans integreerde de nationale geschiedenis met de universele geschiedenis, in de hoop zo een overdreven patriotisme te vermijden. Critici hekelden het 'verlies' van de autonome vaderlandse geschiedenis en de moralisering van het verleden. Onder druk van dit debat werd een compromis tussen nationale, Europese en ook regionale geschiedenis ontworpen. In het katholiek onderwijs werd de autonome nationale geschiedenis behouden. Onder leiding van de leerplancommissievoorzitter Michel Dierickx s.j. kwam er echter ook meer aandacht voor vredesopvoeding. Geschiedenisonderwijs kon volgens Puttemans vervolgens alleen een burgerschapsvormend vak zijn als er meer aandacht voor de tot dan toe verwaarloosde contemporaine en eigentijdse geschiedenis kwam. Dit recente verleden won ten koste van de klassieke geschiedenis meteen aan belang. Het schoolvak had zo een 'voorsprong' op de geschiedwetenschap waar de studie van het 'subjectieve' jongste verleden gewantrouwd werd. Binnen de didactiek stond het 'directe' contact met het verleden centraal. Actualisering kwam in de promotie van actieve methodes weinig aan bod, hoewel er vanuit de reformpedagogie wel aandacht was voor het idee dat de eigentijdse leefwereld van het kind een geschikte toegang was om het verleden inzichtelijk te maken.

De tweede periode van 1955 tot 1969 behelsde de experimenten van rijksinspecteurs Leopold Flam en René Van Santbergen en hun werkgroepen. Zij ontwierpen een emancipatorisch, geëngageerd en hedengericht geschiedenisonderwijs. Via de lessen over het verleden dienden leerlingen aangemoedigd worden om op te komen voor vrijmeningsuiting, sociale rechtvaardigheid





en wereldvrede. Geschiedenis was volgens hen nog steeds een 'antiquarisch' en conservatief vak. Het recente verleden en actuele vraagstukken dienden vanaf nu centraal te staan in het geschiedenisonderwijs. Alleen deze historische sporen die nog actueel waren, mochten aan bod komen. De chronologie werd verlaten voor een thematische benadering die het verleden sterker met het heden zou verbinden. De aandacht voor historische kennis verschoof meer en meer naar het aanleren van democratische vaardigheden en attitudes zoals kritische zin. Beide inspecteurs hadden ook veel oog voor het didactische gebruik van het heden, actualisering werd een essentiële lesmethode.

Uit deze eerste twee delen valt op dat de inspecteurs een zeer belangrijke, soms autoritaire, machtspositie uitoefenden. Door de oprichting van beroepsverenigingen, tijdschriften en werkgroepen waren zij verantwoordelijk voor de professionalisering van het vak. In tegenstelling tot vaststellingen in de oudere literatuur valt inzake chronologie en breuklijnen op dat de aandacht voor een geografische verbreding van de leerinhouden, voor maatschappelijke doelstellingen en voor het recente verleden niet pas bij het ontstaan van het Vernieuwd Secundair Onderwijs in de jaren zeventig tot stand kwam, maar al meteen na de Tweede Wereldoorlog. Bovendien was er op bepaalde vlakken een opvallende continuïteit met experimentele tussenoerlogse projecten rond vredesopvoeding zichtbaar. Vanaf het midden van de jaren vijftig haalden de inspecteurs voor de vernieuwing van het vak vooral de band met de maatschappij en de didactiek aan, terwijl de geschiedwetenschap minder invloedrijk werd.

De derde periode van 1969 tot 1989 viel dus samen met het Vernieuwd Secundair Onderwijs. Het geschiedenisonderwijs werd door het nieuwe vak maatschappelijke vorming – een vak met weinig historische grond – beconcurrerd en leed urenverlies. Vele figuren in beide onderwijsnetten zagen het heden als de oplossing bij uitstek om het geschiedenisonderwijs meer maatschappelijke relevantie te verschaffen. De genoemde experimenten werden geïnstitutionaliseerd. Naast een verdere internationalisering, moralisering en didactisering van de lesinhouden ging het grootste aantal lesuren naar het recente verleden. Door het samenspel van deze diverse gedaanten van het heden was het heden alomtegenwoordig in het geschiedenisonderwijs. Het vak bleef niettemin uren verliezen. Vooral socialistische beleidsvoerders opteerden voor maatschappelijke vorming wat bij geschiedenisleraren, academische historici en verenigingen van oud-studenten geschiedenis protest uitlokte. De sterke maatschappelijke en didactische focus op het heden werd door sommigen onder hen nefast geacht. Een hernieuwde aandacht voor de geschiedwetenschap, voor de chronologie en voor de oudere tijdvakken zou volgens hen het vak meer eigenheid kunnen geven. Maatschappelijke vorming diende volgens hen eerder een vakoverschrijdende doelstelling te worden. Vooral in Franstalig België werkten rijksinspecteur Alfred Bruneel en de verantwoordelijken van het katholiek onderwijs Leopold Génicot en Jean Georges duidelijke alternatieven uit. Ze vervingen de focus op het recente verleden door een meer evenwichtige spreiding van de leerstof over alle tijdvakken heen. Ze vonden het niettemin gerechtvaardigd dat aan de contemporaine





geschiedenis meer lesuren dan de klassieke en middeleeuwse geschiedenis werden besteed. Het aanleren van historische kennis kreeg opnieuw meer aandacht waarbij de belangstelling vooral uitging naar de eigen regionale, Belgische, Europese en westerse wereld.

Uit deze laatste periode kwam een paradox naar voor. Hoe meer het heden werd ingezet om de studie van het verleden precies meer ruimte te geven, hoe minder lesuren er aan het verleden werden besteed. Het verschil tussen maatschappelijke vorming en geschiedenis werd zo klein, oordeelde een onderwijsminister, dat geschiedenis even goed zou kunnen worden afgeschaft. Tijdens de hele naoorlogse periode was er voortdurend debat over welke verschijningsvormen van het heden aanvaardbaar waren. Sommigen promootten het beoordelen van het verleden vanuit het heden en een systematisch didactisch gebruik van het heden, terwijl voor anderen dit gebruik van het heden ontoelaatbaar was. Alle actoren en onderwijsetten hadden doorheen de hele periode wel een continue en groeiende aandacht voor het recente verleden als leerinhoud. Ook het maken van occasionele vergelijkingen tussen verleden en heden en de integratie van maatschappelijke doelstellingen bleken algemeen aanvaardbare gedaanten van het heden. Rond het bestaan van andere verschijningsvormen was er meer polemiek. Ook de actuele debatten rond de jaarlijkse schoolenquêtes, de Holocausteducatie en de implementatie van vakoverschrijdende eindtermen passen duidelijk in deze al oudere discussies.