

Verleden zonder stof

STRIJD OM HET GESCHIEDENISONDERWIJS IN BELGIË (1945-1989)

Voor mijn moeder

Verleden zonder stof

Strijd om het
geschiedenisonderwijs in België
(1945-1989)

Tessa Lobbes



ACADEMIA
PRESS



Uitgeverij Academia Press
Prudens Van Duyseplein 8
9000 Gent
België

www.academiapress.be

Uitgeverij Academia Press maakt deel uit van Lannoo Uitgeverij, de boeken- en multimediativisie van Uitgeverij Lannoo nv.

ISBN 978 94 014 4427 9
D/2017/45/287
NUR 697

Tessa Lobbes
Verleden zonder stof – Strijd om het geschiedenisonderwijs in België (1945-1989)
Gent, Academia Press, 2017, 408 p.

Vormgeving cover: Stéphane De Schrevel
Coverillustratie (Ill. 1): In 1954 bogen de Belgische rijksinspecteur geschiedenis André Puttemans, de Belgische hoogleraar Émile Lousse en de Duitse historicus Georg Eckert zich samen over de rol die het geschiedenisonderwijs moest spelen in de verzoening van Belgische en Duitse leerlingen.

Vormgeving binnenwerk: Punctilio

© De afzonderlijke auteurs & Uitgeverij Lannoo nv, Tielt

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden veeveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Inhoud

Inleiding	5
♦ Strijd om het geschiedenisonderwijs	5
♦ Onderwijsevoluties en de uitdagingen voor het geschiedenisonderwijs .	8
♦ De historiografie van het geschiedenisonderwijs	15
♦ De strijd om het naoorlogse Belgische geschiedenisonderwijs	18
♦ De rol van de geschiedenisinspecteur en de leerplancommissie	20
♦ Inhoud en opzet	22

DEEL I

PLANNEN – 1945-1961

Inleiding	35
Hoofdstuk 1. ‘Een geschiedenisonderwijs zonder grenzen?’	38
<i>De uitdaging van de internationale verstandhouding</i>	
♦ Het verbinden van nationale en internationale geschiedenis in het rijksonderwijs	40
♦ De UNESCO en de Raad van Europa.	46
♦ Internationale verzoening in het rijksonderwijs	54
♦ Controverse rond de positie en de inhoud van de nationale geschiedenis	60
♦ Het ‘eigen gelaat’ in het katholiek onderwijs	69
♦ Besluit	78
Hoofdstuk 2. Tussen wetenschap en onderwijs	88
<i>De beschavingsgeschiedenis en de contemporaine en eigentijdse geschiedenis</i>	
♦ Wetenschappelijke kritieken	89
♦ Beschavingsgeschiedenis in het rijksonderwijs	92
♦ Het katholieke onderwijs en de beschavingsgeschiedenis in twee kleuren	95
♦ De waarde van de historische kennis voor het heden	99
♦ De uitdaging van de contemporaine en eigentijdse geschiedenis	102
♦ Opvoeders als wetenschappers	111
♦ Besluit	122

INHOUD

Hoofdstuk 3. Levendige geschiedenis en actieve leerlingen.	129
♦ Democratisering en <i>Éducation nouvelle</i>	131
♦ Verniers en de ‘histoire decrolyenne’	133
♦ Concreet, actief en zelfwerkzaam geschiedenisonderwijs	137
♦ De academische lerarenopleiding als hinderpaal	145
♦ Besluit	149

DEEL II

EXPERIMENTEN – 1955-1969

Inleiding	157
Hoofdstuk 4. Tegen de horizon van het heden.	161
<i>Het alternatief van Leopold Flam in het Nederlandstalige rijksonderwijs</i>	
♦ Oorlogservaring, existentialisme en engagement	161
♦ ‘Wij voeden niet op voor het verleden’: de strijd met historicisme en conservatisme	165
♦ De thematische methode en de historische initiatie	170
♦ De alomtegenwoordigheid van het heden	176
♦ Het handboek <i>Sprekend Verleden</i> als model	181
♦ De ‘gewaden van de meester’ en de ‘goddeloze dictator’	188
♦ Besluit	194
Hoofdstuk 5. ‘L’histoire en procès’	203
<i>René Van Santbergen en zijn werkgroepen</i>	
♦ De strategie van de inspraak	203
♦ De toenadering tot de sociale wetenschappen en het structuralisme.	208
♦ De strategie van het heden.	215
♦ ‘L’historien masochiste’ ⁵³	217
♦ Besluit	222

DEEL III

BESTAANSRECHT – 1969-1989

Inleiding	229
----------------------------	------------

Hoofdstuk 6. Geschiedenis en sociale vorming.	233
♦ ‘Wie is er bang van maatschappelijke vorming?’ – het Nederlandstalige rijksonderwijs	234
♦ ‘Geschiedenis en maatschappij’ als alternatief – Nederlandstalig katholiek VSO	248
♦ Geschiedenis als overkoepelend sociaal vormend vak – Franstalig rijksonderwijs	261
♦ De strijd tegen ‘l’homme unidimensionnelle’ – Franstalige katholiek VSO	266
♦ Besluit	274
Hoofdstuk 7. Academische historici als actievoerders.	287
♦ Nederlandstalige academische historici tegen maatschappelijke vorming	290
♦ Gentse historici en een blauwdruk voor maatschappelijk relevant geschiedenisonderwijs	298
♦ De politieke greep op het Nederlandstalige geschiedenisonderwijs	303
♦ Franstalige academische historici in de bres voor de chronologie	310
♦ Besluit	318
Hoofdstuk 8. Oude namen, nieuwe vormen?	327
<i>Het geschiedenisonderwijs in de jaren tachtig</i>	
♦ Bewust traditionalisme?	327
♦ Sociale vorming en de autonomie van geschiedenis	330
♦ De ‘eigen beschaving’ versus mondialisme.	336
♦ De terugkeer naar de chronologie, de geschiedwetenschap en het verleden	344
Slotbeschouwing	357
Lijst van afkortingen	366
Bijlagen	367
Bibliografie	372
Illustratieverantwoording.	405
Dankwoord	407

Inleiding

Strijd om het geschiedenisonderwijs

Geschiedenisinspecteur Leopold Flam ontwierp in 1955 een revolutionair model voor het geschiedenisonderwijs. Vanaf de jaren zestig zou hij als hoogleraar filosofie aan de Vrije Universiteit Brussel een van de invloedrijkste linkse vrijdenkers en existentialistische filosofen in België worden, maar als historicus en geschiedenisinspecteur drukte hij evenzeer een grote stempel op het Belgische geschiedenisonderwijs. Zijn oorlogservaring had hem bewustgemaakt van de fundamentele waarde van goed onderwijs. Als joods verzetsstrijder in Antwerpen was hij tijdens de Tweede Wereldoorlog tweemaal gearresteerd en in Mechelen en Buchenwald opgesloten. Op de laatste bladzijde van zijn oorlogsdagboek kende Flam zichzelf een taak als opvoeder toe, een voornemen dat hij meteen na de oorlog als geschiedenisleraar in Brussel in praktijk bracht. Tien jaar later benoemde de socialistische minister van onderwijs Camille Huysmans Flam tot geschiedenisinspecteur van het Nederlandstalige rijksonderwijs¹.

Tijdens een congres in Leuven voor historici maakte Flam in 1955 als inspecteur zijn debuut. In het bijzijn van collega-inspecteurs en academische historici maakte hij het gangbare geschiedenisonderwijs met de grond gelijk. In zijn lezing 'Historische objectiviteit en onderwijs in de geschiedenis' schetste hij een opvallend verouderd beeld van het schoolvak: het was antiquarisch van aard en de geschiedenisleraar stelde zich vaak conservatief op². De kern van het probleem was volgens Flam dat het geschiedenisonderwijs mijlenver van de hedendaagse samenleving af stond en door een 'oud mensbeeld' werd gedomineerd. Aan deze kwaal leed niet alleen het vak geschiedenis, maar het hele onderwijs. Leerlingen die in 1955 in een moderniserende, democratische wereldgemeenschap leefden, zo verzuchtte Flam, werden nog steeds opgevoed volgens de idealen van een negentiende-eeuws burgerlijke klassiekhumanistische opleiding met veel aandacht voor de geschiedenis van de klassieke oudheid en voor het aanleren van Grieks en Latijn. Het was echter een publiek geheim, zo stelde Flam, dat 'wij nog heel weinig begrijpen van Grieken en

Romeinen³. Hij vond het stuitend dat leerlingen op school amper met hedendaagse en eigentijdse geschiedenis in contact kwamen.

Het geschiedenisonderwijs werd volgens Flam niet alleen door een voorbijgestreefde maatschappij- en onderwijsvisie, maar ook door een verouderde geschiedwetenschap beheerst. In zijn lezing verwierp hij het historisme dat voor hem gelijk stond aan encyclopedisme en ‘verslavend traditionalisme’. Leraren leken hem geobsedeerd door feitengeschiedenis. En de historicistische drang naar objectiviteit leidde volgens hem tot een rigide afstand van het heden en een ‘verafgoding van het verleden’. Flam detecteerde in de klaslokalen een behoudsgezinde ‘verheerlijking van het verleden die op alle jonge krachten drukt’, iets wat hij bijvoorbeeld in een chauvinistische behandeling van de nationale geschiedenis aantroef. Daarnaast richtten vele geschiedenisleraren hun lessen op de middelbare school als een academisch hoorcollege in, een lesmethode die door Flam als autoritair getypeerd werd en die leerlingen niet stimuleerde om zelf tot inzicht te komen⁴.

Flam contrasteerde het bestaande geschiedenisonderwijs met zijn eigen hoogstaande ambities. In het licht van de oorlog had de geschiedenisleraar de opdracht om van de mens een moreel handelend, verantwoordelijk en maatschappelijk geëngageerd individu te maken. In een democratiserende samenleving en een groeiende wereldgemeenschap kreeg het geschiedenisonderwijs de taak om leerlingen bewust te maken van sociale ongelijkheid en internationale solidariteit. Het vak moest de leerling ontvoogden en bevrijden van knellende tradities. Tegenover het gewraakte geschiedwetenschappelijke objectiviteitsideaal pleitte Flam voor radicale subjectiviteit, onder meer door de geschiedenisles op actuele menselijke problemen te concentreren en door historische gebeurtenissen steeds vanuit een partijdig perspectief en aan de hand van hedendaagse criteria te interpreteren. Op didactisch vlak verdedigde hij een dialoog tussen de leraar en de leerlingen, onder meer via groepswork en het voeren van discussies. Als het geschiedenisonderwijs niet snel diepgaand hervormd werd, zo dreigde Flam, zou het bestaansrecht van het vak verdwijnen en was het goed mogelijk dat leerlingen geen geschiedenis meer zouden leren⁵.

De lezing van Flam raakte aan debatten die de vormgevers van het geschiedenisonderwijs sinds het einde van de Tweede Wereldoorlog hadden gevoerd. Inspecteurs, ministers en leerplancommissies hadden zich gebogen over de vraag welk geschiedenisonderwijs er bij een democratiserende en snel veranderende samenleving paste en op welke maatschappelijke, geschiedwetenschappelijke en didactische fundamenteën het vak moest worden opgetrokken. Zij hadden al eerder in de jaren veertig en de vroege jaren vijftig diverse maatregelen genomen die getuigden van de

wil om het geschiedenisonderwijs actueler, meer betrokken en didactischer te maken. Flam miskende, wellicht bewust, deze hervormingen door het geschiedenisonderwijs van de jaren vijftig als statisch voor te stellen. Zijn plannen waren bovendien veel radicaler dan elk voorstel dat zijn voorgangers hadden geformuleerd: hij verkoos het heden boven het verdere verleden, de moraal boven de geschiedwetenschap als pijler van het vak en de thematische en actualiserende benadering boven de chronologische leergangen.

Flam schudde daarbij de institutionele verhoudingen door elkaar. Een inspecteur in het naoorlogse Belgische rijksonderwijs beschikte over een bijzondere machtspositie: hij – zonder uitzondering waren geschiedenisinspecteurs mannen – had de vrijheid en de autoriteit om een eigen koers te varen. Gewapend met deze privileges besloot Flam zijn eigen experiment te ontwerpen, gebruikte hij zijn machtspositie om hierin vele tientallen geschiedenisleraren te betrekken en verwierp hij het officiële leerplan geschiedenis dat onder zijn Franstalige collega-geschiedenisinspecteur André Puttemans in 1949 en 1951 tot stand was gekomen. Deze zet van Flam lokte een grote machtsstrijd uit tussen beide inspecteurs, die elk hun eigen model van geschiedenisonderwijs verdedigden⁶.

Het eigenzinnige alternatief van Flam en de strijd die zijn experiment uitlokte, brengt ons bij de vragen die in de vormgeving van het Belgische geschiedenisonderwijs vanaf 1945 tot 1989 centraal stonden. Na de Tweede Wereldoorlog was er een voortdurende strijd over welke geschiedenis precies moest worden onderwezen en hoe dat moest gebeuren. In een halve eeuw dachten inspecteurs en leerplancommissies sterk uiteenlopende modellen uit die het bestaansrecht van het vak moesten legitimeren. Dat gebeurde in een periode – zeker vanaf de jaren zestig – waarin de maatschappelijke relevantie van het geschiedenisonderwijs voor de opvoeding van de hedendaagse burger steeds meer in vraag werd gesteld. Flams experiment demonstreert hoe de strijd om het geschiedenisonderwijs zich in de kern steeds concentreerde op drie terreinen. Inspecteurs, onderwijsbestuur en leerplancommissies leverden met name strijd over welke politiek-maatschappelijke, welke geschiedwetenschappelijke en welke didactische opvattingen het vak moesten domineren en over welk gewicht aan elk van deze drie factoren moest worden gegeven. Het schoolvak geschiedenis werd immers steeds in belangrijke mate vanuit deze drie pijlers – maatschappij, wetenschap en pedagogie – gevoed. Flams gevecht met Puttemans illustreert eveneens hoezeer de strijd over het geschiedenisonderwijs altijd een gevecht was tussen personen (inspecteurs, leerplancommissieleden, politici) en hun achterban (verenigingen van leraren, politieke partijen, tijdschriften) en hoe sterk vooral de inspecteur de koers van het schoolvak kon bepalen. Dit boek

geeft een historisch beeld van hoe deze strijd plaatsvond en voortdurend van dominante insteek veranderde.

Onderwijsevoluties en de uitdagingen voor het geschiedenisonderwijs

Het geschiedenisonderwijs ontwikkelde zich in de naoorlogse periode tegen de achtergrond van diepgaande onderwijshervormingen. Het schoolvak werd in deze context voortdurend uitgedaagd om doelstellingen, lesinhouden en methodes te herzien. De opbouw van de sociale welvaartsstaat ging gepaard met een groot geloof in maatschappelijke vooruitgang. In dit kader werden de democratisering van het secundair onderwijs en het wegwerken van sociale ongelijkheden op het vlak van onderwijsdeelname belangrijke agendapunten. Deze politiek was ook economisch geïnspireerd, aangezien de groeiende economie nood had aan geschoolde arbeiders en bedienden. De overheid wenste een grotere controle over het onderwijs uit te oefenen en werkte maatregelen uit om meer leerlingen te stimuleren om middelbaar onderwijs te volgen⁷.

Het Belgische onderwijslandschap kende een lange traditie van vrijheid van onderwijs en was sinds de negentiende eeuw sterk verzuild. Er bestonden verschillende onderwijsnetten. De nationale overheid en dus de minister van onderwijs richtte het rijksonderwijs in. De katholieke instanties waren verantwoordelijk voor het vrije of het katholieke net. Daarnaast was er ook het net van provinciale, stedelijke en gemeentelijke scholen⁸. Door het groeiende aantal leerlingen moesten er meer scholen worden opgericht. De ideologische spanningen tussen het katholieke onderwijs en het rijksonderwijs resulteerden vanaf 1954 in de tweede schoolstrijd, die in 1958 met het Schoolpact werd beëindigd. De bestaanszekerheid van beide onderwijsnetten werd hierdoor verzekerd. In ruil voor subsidies moest het katholieke onderwijs zich aan overheidscontrole onderwerpen. Het katholieke net moest zijn onderwijsstructuren, leerplannen en lessenroosters aan het Ministerie van Onderwijs ter goedkeuring voorleggen. Deze maatregel werd ook al eerder toegepast en kreeg nu een wettelijke basis. De beleidsvoerders wensten zo te voorkomen dat de structuren en de leerplannen van beide netten uit elkaar zouden groeien. Maar over de pedagogische invulling van de vakken en de leerplannen kon elk net vrij beslissen. Bij grote onderwijshervormingen, zo werd besloten, zou er overleg tussen de netten worden georganiseerd⁹.

Net als de overheid wilden ook de katholieke instanties het onderwijs sterker aansturen. In 1951 ontstond het Nationaal Verbond voor Katholiek Middelbaar

Onderwijs, dat verantwoordelijk werd voor de pedagogische eenheid in het secundair onderwijs. Vóór de Tweede Wereldoorlog werden de richtlijnen van het onderwijs grotendeels door elk bisdom zelf bepaald. Diocesane inspecteurs waren verantwoordelijk voor de inspectie van de individuele schoolvakken in een bepaald bisdom¹⁰. Op het einde van de jaren vijftig was het aantal katholieke scholen en het aantal rijksscholen ongeveer even groot. Vanaf de jaren zestig veranderde deze verhouding. In Nederlandstalig België werd het katholieke het grootste net, het rijksonderwijs ontving er één derde van de leerlingen. In Franstalig België was de situatie omgekeerd: het rijksonderwijs werd er het grootste net¹¹.

Het secundair onderwijs van 1945 was categoriaal en gesegmenteerd, en het bestond uit diverse richtingen met verschillende leerplannen. De sociale afkomst bepaalde in grote mate welke richting de leerlingen zouden volgen. De oudste afdeling was de klassieke of de oude humaniora, een opleiding die op de studie van klassieke talen was gebaseerd. De oude humaniora was een opleiding van zes jaar, voor leerlingen vanaf twaalf tot achttien jaar. Vanaf de negentiende eeuw werd een nieuwe afdeling ingericht, namelijk de moderne humaniora met een opleiding in wetenschappen, economie en moderne talen. De klassieke en de moderne humaniora werden aangeboden in de athenea en de lycea – de scholen van het rijksonderwijs – en in de katholieke colleges. De moderne humaniora was formeel gelijkwaardig aan de oude humaniora. Conform het gangbare onderwijsideaal waarin cultuur- en kennisoverdracht belangrijk werd geacht, bleef de oude humaniora echter de klassieke weg naar de universiteit en werd hier de elite gevormd.

Naast de humaniora waren er de middelbare scholen die een opleiding van drie jaar aanboden. De leerlingen werden er op administratieve functies voorbereid. Daarnaast waren er talrijke technische en beroepsafdelingen. Als de leerlingen een afdeling hadden gekozen, konden ze niet meer overschakelen. De leerplicht lag tot in 1983 op veertien jaar. Dit impliceerde dat de leerlingen de school konden verlaten na het vierde jaar. Volgens de omgekeerde telorde die tot 1970 gold, startten leerlingen van twaalf jaar in het zesde jaar en klommen ze op tot in het eerste jaar. In 1945 werd het schoolvak geschiedenis in al deze afdelingen gegeven. Er werden twee lessen geschiedenis in de oude en de moderne humaniora en in de middelbare scholen voorzien. In het beroepsonderwijs voor meisjes werd er al lange tijd één of twee lessen geschiedenis voorzien. Vanaf 1959 werd het geschiedenisonderwijs ook in het technisch onderwijs voor jongens ingericht, het vak kreeg er één lesuur¹².

Na de oorlog werden er talrijke blauwdrukken gepubliceerd om dit categoriale onderwijs te hervormen. ‘De dag van de opvoeders is op komst’, zo luidde het

enthousiast in sociaal vooruitstrevende en vooral vrijzinnige en socialistische onderwijskringen. Deze onderwijsvernieuwers wilden het secundair onderwijs grondig democratiseren en jongeren uit alle sociale klassen de mogelijkheid geven om middelbaar onderwijs te volgen¹³. Een belangrijk voorbeeld van deze pedagogische ijver was de invloedrijke studie *Jeunesse à la dérive* van de linkse Franstalige pedagoog Marion Coulon uit 1948. Coulon nam de scheiding tussen het technisch onderwijs en de humaniora onder vuur, een scheiding die hij als een toonbeeld van een burgerlijke elitaire maatschappijvisie zag. Kinderen uit hogere sociale klassen kwamen in de humaniora terecht, terwijl deze uit lagere klassen meestal technisch en beroepsonderwijs volgden. De technische opleidingen verdienden volgens hem een opwaardering. Coulon bepleitte een zogeheten comprehensief onderwijs: een integratie van alle onderwijsafdelingen. Met name een gemeenschappelijke vorming in de eerste jaren van het secundair onderwijs zou alle leerlingen de kans bieden hun talenten volledig te ontplooiën. Coulons voorstellen waren een hereniging van vooroorlogse ideeën. De Tweede Wereldoorlog vormde dus op het vlak van onderwijsvisies geen breuk, maar het naoorlogse klimaat zorgde er wel voor dat het idee van democratisering en comprehensief onderwijs meer aanhang kreeg en al vlug tot experimenten zou leiden. Bovendien moedigden de Raad van Europa en de UNESCO, twee belangrijke spelers in de naoorlogse onderwijspolitiek, hun lidstaten tijdens de jaren vijftig aan om het secundair onderwijs een comprehensieve structuur aan te meten¹⁴.

Vooraf de socialistische onderwijsminister Camille Huysmans, maar ook de katholieke minister Pierre Harmel, zetten zich tijdens de jaren veertig en vijftig in om de democratisering door te voeren. Coulon was bij dit democratiseringsbeleid betrokken als pedagogisch adviseur van Huysmans. Enkele obstakels die leerlingen verhinderden om na de leerplicht van veertien jaar verder te studeren in hogere afdelingen, zoals het inschrijvingsgeld voor hogere leerjaren, werden weggenomen. Het overstappen naar andere afdelingen werd vergemakkelijkt. Bijgevolg nam in de eerste tien jaar na de oorlog de schoolpopulatie met ruim vijftig procent toe. In 1956 liep ongeveer zestig procent van de niet-leerplichtige jeugd school, in 1960 was dit bijna zeventig procent. Het secundair onderwijs transformeerde op deze manier tot een massaonderwijs.

Onder de socialistische onderwijsministers Léo Collard en Henri Janne gingen vanaf 1957 experimenten van start met een gemeenschappelijk zesde jaar. Zij wensden de toenadering tussen het algemeen en het technisch onderwijs in enkele rijkscholen te bevorderen. Het oprichten van een experimentele gemeenschappelijke observatiegraad of eerste graad volgde snel. Op het moment dat het maatschappij-

kritische en democratische gedachtegoed tegen het eind van de jaren zestig tot een hoogtepunt kwam, werden de gemeenschappelijke start en het samenbrengen van leerlingen uit algemene en technische afdelingen officiële beleidslijnen van het rijksonderwijs. In 1969-1970 werd immers het Vernieuwd Secundair Onderwijs (VSO) gradueel in het rijksonderwijs ingevoerd¹⁵.

Het VSO werd al vlug als een typisch product van mei '68 beschouwd, maar had dus veel diepere wortels. Bregt Henkens corrigeerde in zijn proefschrift over het VSO ook het traditionele beeld van het VSO als een uitsluitend socialistisch en liberaal project; het was ook een project van het katholieke onderwijsnet. Zoals de regels van het Schoolpact voorschreven, moesten grote onderwijshervormingen immers met overleg tussen de netten gepaard gaan. Conform de pedagogische vrijheid behield het katholieke onderwijs het recht om in bepaalde scholen het VSO of het type I in te voeren en in andere scholen de oudere onderwijsvorm of het type II te behouden¹⁶. Kenmerkend voor het VSO was de verdeling van het onderwijs in drie graden. De observatiegraad bevatte de eerste twee jaar, dan volgden de oriëntatiegraad en de determinatiegraad. Door de gemeenschappelijke start in de observatiegraad, zo betoogden de beleidsvoerders, zouden de leerlingen via een brede algemene vorming hun talenten ten volle kunnen ontplooiën. Een definitieve studiekeuze werd pas in de latere jaren gemaakt. Het VSO was sterk gericht op het dichten van de kloof tussen school en maatschappij. Het opvoeden van democratische en kritische burgers vormde een belangrijk element van deze onderwijsvorm. In de curriculumopbouw van het VSO stond de leerling centraal. Actieve lesmethodes werden opgenomen.

Tijdens deze naoorlogse periode richtten de beleidsvoerders van het rijksonderwijs en het katholiek onderwijs zich niet alleen op de einddoelen en de structuren van het secundair onderwijs. Ze wilden ook de individuele vakken herzien. Daartoe werd per vak een leerplancommissie ingericht. De beleidsmakers voerden controle uit op deze werkzaamheden door de commissies te superviseren. Er moesten immers antwoorden geformuleerd worden op de vraag welke vakken, lesinhouden en methodes bij een modern onderwijs en bij de democratische vorming van jongeren uit alle sociale klassen pasten. Hoe moest de verhouding tussen school en maatschappij zijn? Sloten de bestaande schoolvakken wel goed aan bij 'het leven'? Pasten oude vakken uit de klassieke humaniora nog wel bij eigentijdse opvattingen over burgerschap? Was het nodig om meer aandacht te besteden aan vaardigheden en actieve lesmethodes dan aan het aanleren van kennis?¹⁷

In beide taalgemeenschappen bevonden de tegenstanders van een comprehensive onderwijsstructuur zich vooral in katholieke kringen, maar ze waren ook in

liberale en vrijzinnige milieus aanwezig. De controverse bereikte haar hoogtepunt op het eind van de jaren zeventig en in de jaren tachtig, wanneer het VSO geëvalueerd werd. Uiteenlopende onderwijsidealen, mens- en maatschappijbeelden raakten hier in conflict. Vereenvoudigd gesteld pleitten de voorstanders van een gemeenschappelijke start voor alle leerlingen voor een sterke maatschappelijke oriëntatie van het onderwijs en voor het aanleren van vaardigheden. Ze beschouwden het onderwijs als een instrument om een meer democratische en egalitaire samenleving te bereiken. De tegenstanders waren niet altijd tegen een verregaande democratisering van het onderwijs, maar eisten wel voldoende aandacht voor de sterkste leerlingen. Sommigen wilden over het behoud van de klassieke Latijnse humaniora waken. Ze stonden eerder argwanend tegenover het primaat van de vaardigheden en eisten aandacht voor de overdracht van kennis¹⁸.

Vanaf het eind van de jaren zeventig leidde de polemiek in het Nederlandstalige katholieke onderwijs tot een ‘typenstrijd’. Met deze term wordt het conflict tussen het VSO en de traditionele type II-scholen aangeduid. Vanaf de jaren tachtig klonk de kritiek op het VSO luider. Dit conflict leidde tot de ontwikkeling van een eenheidsstructuur waarin beide types werden verzoend. Zowel in het Nederlandstalige katholieke onderwijs als in het rijksonderwijs werd deze eenheidsstructuur in 1989 ingevoerd. De drie graden werden behouden, maar de definitieve studiekeuze kwam opnieuw op twaalf jaar te liggen. Dit betekende een terugkeer naar een meer categoriaal onderwijs, met aparte afdelingen algemeen secundair onderwijs, technisch secundair onderwijs en beroepssecundair onderwijs. In Franstalig België was het verzet tegen het VSO veel minder groot. Het VSO bleef er, met aanpassingen, bestaan¹⁹.

Vanaf 1945 werd het Belgische geschiedenisonderwijs binnen deze naoorlogse onderwijspolitieke kaders hervormd. De genoemde maatschappelijke en pedagogische eisen brachten vooral vanaf de jaren zestig, wanneer de voorbereiding van het VSO versnelde, een aantal knelpunten aan het licht. Vakken als Grieks, Latijn én geschiedenis werden als ‘verouderd’ en ‘antimodern’ gezien²⁰. Er bestond twijfel of het geschiedenisonderwijs in zijn toenmalige vorm wel een zinvolle bijdrage kon leveren om de hedendaagse samenleving te begrijpen en democratische en kritische burgers op te voeden.

Geschiedenisinspecteurs, academische historici en geschiedenisleraren stelden vast dat het bestaansrecht van hun vak in vraag werd gesteld. Dat was niet voor het eerst: na beide wereldoorlogen was het geschiedenisonderwijs als drager van nationalistische ideeën veroordeeld. Pedagogen bekritiseerden om andere redenen de aanwezigheid van het geschiedenisonderwijs in de lagere school en in de eerste jaren

van het secundair onderwijs: geschiedenis zou volgens hen onbegrijpelijk zijn voor jonge leerlingen. Op deze uitdagingen probeerden de verantwoordelijken van het geschiedenisonderwijs meteen na de Tweede Wereldoorlog een antwoord te formuleren²¹.

Het gevoel van onbehagen over de toekomst van het vak was in de jaren zestig en zeventig dus niet nieuw, maar het was wel anders en ernstiger van aard. Het geschiedenisonderwijs werd immers op het eind van de jaren zestig geconfronteerd met de opkomst van nieuwe sociaal vormende vakken zoals maatschappelijke vorming en ‘*éducation à la vie familiale et sociale*’. Sommige beleidsmakers, zoals de Nederlandstalige socialistische onderwijsminister Piet Vermeulen, vonden deze vakken beter geschikt dan geschiedenis om jongeren inzicht te geven in de hedendaagse samenleving. Sociologen, economen en politicologen konden hun wetenschappelijke, politieke en maatschappelijke succes vanaf dat moment ook in het onderwijs bestendigen²². Het Belgische geschiedenisonderwijs verloor voor het eerst in zijn geschiedenis lessen. De autonome positie van de geschiedenis werd bevestigd, een integratie in nieuwe sociaal vormende vakken en diverse vakkenverbindingen werd regelmatig bepleit. Het imago van een ‘antiquarische’ studie moest in elk geval worden bestreden. Het verlies van maatschappelijk nut en de concurrentie met de sociaal vormende vakken stelden de vragen over de rol van het heden en van actualiteit in het geschiedenisonderwijs op scherp. Het was de vraag op welke manier geschiedenis in deze context als verplicht schoolvak kon worden gerechtvaardigd.

Er zou echter de hele naoorlogse periode en vooral in de jaren zeventig geen consensus bestaan over de manier waarop het geschiedenisonderwijs zich moest hervormen, omdat het vak een van de meest felbevochten terreinen werd waar ideologieën, maatschappijbeelden, didactische opvattingen en wetenschappelijke benaderingen zouden botsen. Toen bijvoorbeeld liberale onderwijsministers het VSO wilden terugschroeven, bekommerden ze zich vaak ook om de staat van het geschiedenisonderwijs. De strijd om het geschiedenisonderwijs was gestart: de verdeeldheid over de doelstellingen, de lesinhouden, de lesmethoden en de interpretatie van het verleden was groot. Deze verdeeldheid ging met de nodige maatschappelijke polemiek gepaard. De pers en diverse belangengroepen bemoeiden zich ermee. Ook politici voelden zich regelmatig geroepen om tussenbeide te komen. Tegen het einde van de jaren tachtig zouden deze conflicten bedaren²³.

De maatschappelijke en pedagogische eisen zorgden niet alleen in het geschiedenisonderwijs voor polemiek, ze hadden impact op alle schoolvakken. Over vakken zoals Frans en biologie werden soortgelijke debatten gevoerd. In de lessen Frans

werd bijvoorbeeld meer aandacht gevraagd voor de hedendaagse Franse literatuur en verschoof de nadruk van het leren van grammatica naar het aanleren van vaardigheden, zoals het spreken en het dialogeren. In de lessen biologie was er een verschuiving merkbaar van de studie van het dier naar de studie van de mens. Actuele problemen zoals milieuvervuiling kregen een plaats. De aandacht voor actieve lesmethodes en vaardigheden stimuleerde de invoering van practica in de jaren zeventig²⁴.

Het in vraag stellen van het nut van het geschiedenisonderwijs was uiteraard geen uniek Belgisch fenomeen. In de Verenigde Staten en in vele Europese landen verloor het geschiedenisonderwijs in nationaal verschillende tempo's maatschappelijke erkenning en daarmee ook lessen. Ook in het buitenland waren de vakgenoten verdeeld over de te varen koers van het geschiedenisonderwijs. In de Verenigde Staten werd het geschiedenisonderwijs vanaf 1916 in een 'social studies curriculum' geïntegreerd waarin actuele 'problems of democracy' en 'community civics' domineerden. Amerikaanse geschiedenisleraren werden aangemoedigd om vooral moderne en hedendaagse geschiedenis te geven. Tegenstanders verzetten zich tegen een dergelijke instrumentele benadering van het verleden²⁵. Na de Tweede Wereldoorlog had dit Angelsaksische model van 'social studies' veel invloed op de nieuwe Europese sociaal vormende vakken. In Nederland vormde het nieuwe vak maatschappijleer een uitdaging voor het geschiedenisonderwijs dat uren had verloren; in Groot-Brittannië werd eveneens het vak 'social studies' ingericht; in Duitsland werd 'Gemeinschaftskunde' geïntroduceerd. Deze concurrentie lokte ook in deze landen, zo geven historici als Toebees, Albicher en Phillips aan, debatten uit over de plaats van de recente geschiedenis, de druk van maatschappelijke verwachtingen op de studie van het verleden en de wenselijkheid van de vakkenverbinding²⁶. De verhouding van het geschiedenisonderwijs tot het heden werd in de naoorlogse periode steeds belangrijker, vooral toen critici het vak steeds meer als een stoffig en weinig maatschappelijk relevant vak beschouwden. De aandacht voor het heden in het naoorlogse Europese en Amerikaanse geschiedenisonderwijs werd ook meer divers en werd zichtbaar in leerdoelen, leerstof en didactische methodes²⁷.

Voor de Amerikaanse casus beschreven onder meer Nash, Zimmerman en Evans de tijdens de twintigste eeuw steeds terugkerende onderwijsconflicten als onderdeel van de 'culture wars'. In deze 'culture wars' raakten maatschappelijke groepen in conflict over thema's zoals de doodstraf, abortus, religie, de rol van de exacte wetenschappen en het onderwijs. Uiteenlopende mens- en maatschappijbeelden botsten hier. Deze 'culture wars' waren bij uitstek publieke debatten waarin wetenschappers, belangengroepen, media en politici betrokken waren²⁸. De 'history wars', hier

geïnterpreteerd als de vele conflicten die er in de twintigste eeuw over het doel en de inhoud van het geschiedenisonderwijs in de twintigste eeuw werden uitgevochten, typeerde Nash als een van de hevigste debatten²⁹. Vanaf de jaren negentig werd de term ‘history wars’ ook in Europa een geliefd concept om publieke controverse over de interpretatie van het – vaak nationale – verleden aan te duiden. Ook in het geschiedenisonderwijs in Europese landen werden soortgelijke ‘history wars’ uitgevochten, en ontstonden er discussies tussen de voorstanders van Bildung en het aanleren van kennis en de voorstanders van maatschappelijke relevante en toepasbare kennis en het aanleren van vaardigheden³⁰.

Voor het Belgische geschiedenisonderwijs is het beeld van deze naoorlogse evoluties nog niet scherp gesteld. In dit boek wordt het verhaal verteld van het veranderende statuut en de veranderende betekenissen van geschiedenis als schoolvak. Hierbij wordt nagegaan op welke manier geschiedenisinspecteurs en leerplancommissies het geschiedenisonderwijs vorm gaven en hoe ze het vak als een noodzakelijk onderdeel van een moderne naoorlogse opvoeding legitimeerden³¹.

De historiografie van het geschiedenisonderwijs

In de historiografie van het geschiedenisonderwijs zijn een aantal tradities te onderscheiden die enigszins samenvallen met brongebruik en methodologie. De meeste studies gaan over het geschiedenisonderwijs van de twintigste eeuw. Historici hebben voorlopig weinig aandacht gehad voor de oudere tijdvakken; het onderzoek van Héry, Meirlaen, Brüter en Bauvois-Cauchepin vormen daarop belangrijke uitzonderingen³².

Historici, sociologen en pedagogen hebben lange tijd veel aandacht gehad voor beeldvormingstudies. De voorstelling van diverse onderwerpen in geschiedenis-handboeken stond daarin centraal. Deze eerste traditie kreeg vooral vorm na de Tweede Wereldoorlog en domineerde het veld tijdens de jaren zeventig, tachtig en negentig. De UNESCO, de Raad van Europa en het Institut für Schulbuchforschung in Braunschweig gaven hieraan sterke stimulansen. Deze internationale instellingen promootten dergelijke studies met het oog op de revisie van vooroordelen in de handboeken, in de hoop internationale verzoening te bevorderen. Historici vertrokken vanuit het idee dat leerboeken geschiedenis een grote impact hadden op het wereldbeeld van de leerlingen³³.

Onderzoek naar de beeldvorming in geschiedenis-handboeken werd regelmatig vanuit een geëngageerd standpunt bedreven. De ontdekte vooroordelen moesten worden afgekeurd en geëlimineerd. Historici focusten vooral, zoals Heinze aangaf,

op ideologisch geladen thema's in de handboeken en beoordeelden ze vanuit hedendaagse waarden³⁴. In het kader van het naoorlogse verlangen naar internationale verzoening gingen onderzoekers vooral op zoek naar nationalistische vooroordelen³⁵. Voor het Belgische geschiedenisonderwijs was het proefschrift van De Baets uit 1988 over de beeldvorming rond buiten-Europese volkeren in Nederlandstalige naoorlogse handboeken belangrijk³⁶. Beeldvormingstudies blijven ook vandaag een geliefde benadering in het onderzoeksveld, vooral in landen die lange tijd door oorlog, autoritaire regimes of raciale conflicten geteisterd werden, zoals Zuid-Afrika, Israël en Palestina en de voormalige communistische landen³⁷. In de context van de multiculturele samenleving is er ook meer aandacht voor het beeld van bijvoorbeeld islam, (de)kolonisatie en migratie³⁸.

Critici zoals Heinze, Repoussi en Tutiaux-Guillon vonden dat dit soort handboekenonderzoek het handboek vaak aan de context onttrok, namelijk zowel de maatschappelijke, geschiedwetenschappelijke en didactische context en de onderwijspraktijk waarbinnen het handboek vorm krijgt. Zoals Heinze aangaf, was het noodzakelijk om het handboek als een bron te beschouwen die tussen het normatieve niveau van het leerplan en de klaspraktijk in zat³⁹. Andere historici verkozen een narratieve analyse boven een beeldvormingstudie. Een thema kon volgens Vanhulle, Meirlaen en Wertsch beter niet los van het hele geschiedverhaal worden bestudeerd. Geïnspireerd door het narrativisme van Hayden White stelden ze dat een thema pas als deel van een verhaal betekenis kreeg. Narratieven in handboeken konden ook beter vergeleken worden met historiografische tradities uit de geschiedwetenschap⁴⁰.

Het onderzoek naar leerplanontwikkeling en naar de opbouw van curricula is een vrij recente tweede traditie in de geschiedschrijving van het geschiedenisonderwijs. Via een analyse van leerplancommissieverslagen willen historici en sociologen zicht krijgen op het schrijfproces van de leerplannen. De rol van verschillende actoren bij het tot stand komen van het normatieve discours over schoolvakken werd in deze 'curriculum history' voor het voetlicht gebracht. Het schrijven van leerplannen en officiële circulaires was, zoals Nygren, Legris en Meirlaen aantoonde, een complex proces waarin opgelegde ministeriële richtlijnen en de bijdrage van 'gewoonten' uit de praktijken bij elkaar kwamen⁴¹.

Het onderzoek naar 'curriculum history' hield ook een kritiek in op de beeldvormingstudies en de narratieve analyses, aangezien in het leerplanonderzoek meer aandacht was voor de context waarbinnen geschiedenis-handboeken tot stand kwamen. Voor het Franse geschiedenisonderwijs van de twintigste eeuw voerde Legris uitgebreid onderzoek naar de leerplancommissies. Van Velthoven en Witte