

**Over de valkuilen van het
Vlaams geschiedenisonderwijs**

ALEXANDER ALBICHER

Verleden in de ban van het heden

De Belgische premier Guy Verhofstadt maakte enige tijd geleden bekend meer werk te zullen gaan maken van racismebestrijding. Momenteel zint de premier op maatregelen om het geschiedenisonderwijs dusdanig in te richten dat kinderen zich collectief bewust worden van de gruwelen die mensen in het verleden tegen elkaar hebben begaan, in de hoop dat de geschiedenis zich dan niet meer zou herhalen. Het Vlaams onderwijs is echter al decennialang bezig deze taak te volbrengen. Een analyse van vier leerboeken middeleeuwse geschiedenis toont bovendien aan, dat er ernstige bezwaren kleven aan dit geknutsel.

Een kijkje in de keuken van onze zuiderburen.¹

Net als in veel andere Europese landen, heeft ook in Vlaanderen het geschiedenisonderwijs begin jaren tachtig van de vorige eeuw een belangrijke omwenteling doorgemaakt. Het traditionele geschiedenisonderwijs was in de jaren zestig en zeventig steeds meer onder vuur komen te liggen. Alleen al het ver-grijsde jargon uit de tijd van onze overgrootouders, dat in de schoolboeken van toen nog altijd een verbazend taai leven leidde, gaf daar alle aanleiding toe. Nog in 1977 viel er in Vlaamse schoolboeken te lezen hoe

de ontdekkingsreiziger Stanley het in de Kongo opnam tegen 'wilde beesten en wilde mensen'. En midden jaren zestig mochten de allerkleinsten zich zelfs verheugen op lessen waarin werd verkondigd dat Leopold II '(...) de beste en de edelste verdiger van de zwarte volkeren in het verre Afrika [was]'.² Nodeloos te zeggen dat een dergelijke inhoud, strekking en toon tegen het einde van de jaren zeventig al geruime tijd niet meer salonfähig waren.

In België werd met oog op herziening een commissie aangesteld, die in 1974 een rapport publiceerde met aanbevelingen omtrent de behandeling van de kolonisatie, de afwezigheid van niet-westerse geschiedenis, de betrekkelijkheid van de westerse periodisering en de sterk waardegebonden terminologie in geschiede-

nishandboeken. Het rapport pleitte daarom voor het 'toepassen van wetenschappelijke methodes binnen het geschiedenisonderwijs, om aldus een einde te maken aan alle vooroordelen, clichés en gemeenplaatsen (...)'.³

Het was deze nieuwe geestdrift die vanaf de jaren tachtig de grondslagen van het geschiedenisonderwijs volledig zou veranderen. Politieke (evenementiële) geschiedenis moest het afleggen tegen de egalitaire (totale) geschiedenis, bronnen namen de plaats in van verhalen en de 'alleswetende meester' werd vervangen door de coachende inspirator van vandaag. Zelf doen, zelf denken en zelf oordelen, waren de toverwoorden waarmee men de bevooroordeelde, subjectieve omgang met het verleden voor eens en voor altijd een halt toe zou roepen.

Alexander Albicher studeerde geschiedenis aan de UvA. Zijn afstudeeronderzoek was gericht op de beeldvorming in vier leerboeken middeleeuwse geschiedenis voor het derde jaar Algemeen Secundair Onderwijs in Vlaanderen.

Nu, vijftientwintig jaar later, is er wel het nodige veranderd aan het geschiedenisonderwijs. De voorgenomen plannen zijn ten uitvoer gebracht en men steekt in de handleidingen de loftrumpet van de vernieuwde geschiedenisdidactiek. Men heeft het verleden 'ontstof', besteedt minder aandacht aan een 'massa van losse feiten', maakt 'processen aanschouwelijk' en 'oefent vaardigheden in'. Concreet betekent dit, dat de Vlaamse schoolboeken nu voor ongeveer tweederde uit bronnen bestaan en dat het verhaal tot een minimum is teruggebracht. Daarnaast is er meer aandacht dan vroeger voor niet-westerse geschiedenis, zijn de boeken rijker geïllustreerd en maakt men volop gebruik van historische romans, strips, televisie en internet.

Het brede geschiedenisonderwijs van nu pretendeert daarmee een totale, alle lagen van de samenleving doorkruisende geschiedenis aan te bieden, die bovendien leuk én wetenschappelijk verantwoord is.

Onrealistisch?

Dat klinkt goed, maar we kunnen ons afvragen of zoiets wel tot de mogelijkheden behoort. Wat ten eerste opvalt, is dat het soort geschiedschrijving waartegen men zich afzet, al heel lang niet meer bestaat. Juist in Vlaanderen had het geschiedenisonderwijs al een sterk sociaal-economisch karakter. Zo treffen we reeds in de leerboeken van kort na 1945 uitgebreide beschrijvingen van het feodalisme of het stedelijk leven aan, die we toch wel moeilijk evenementieel kunnen noemen. Het 'nieuwe' geschiedenisonderwijs is dus niet zo nieuw, of althans niet om de redenen die men geeft. Het lijkt er op dat men de schoolboekhistoriografie met deze retorische feestneus een wetenschappelijk verantwoord imago aan probeert te meten, waar we grote vraagtekens bij kunnen plaatsten. Het ontbreken van literatuurverwijzingen in het lesmateriaal en de handleidingen voorspelt op dit punt in ieder geval niet veel goeds.

Daarbij komt dat men binnen het Vlaams onderwijs sinds enkele jaren

met de zogeheten 'attitudinale eindtermen' werkt. Het doel daarvan is om de leerlingen te socialiseren ten aanzien van bepaalde maatschappelijke kwesties, wat neerkomt op een verplicht³ gestelde waardering voor democratische en humanitaire ontwikkelingen binnen de geschiedenis. Men is daarmee dus opnieuw een stapje verder gegaan, want er bestaat een subtiel, maar wezenlijk verschil tussen het *niet willen bevorderen* van etnocentrisme en xenofobie, en het *actief stimuleren* van een open, democratische en menslievende houding met behulp van het verleden. Het probleem hier is uiteraard dat, hoe goed de bedoelingen ook mogen zijn, men onmogelijk vol kan houden dat op deze manier een objectieve omgang met het verleden wordt nagestreefd.

Hieronder ga ik na welke consequenties dat heeft voor het beeld dat men van het verleden schept.

Het verleden gevonnist

Een van de onderwerpen die een goed inzicht geven in de manier waarop moderne maatschappelijke kwesties in het geschiedverhaal zijn vervlochten, is de historisch gegroei-de verhouding tussen moslims en christenen, momenteel een erg populair onderwerp. De hoofdstukken hierover beslaan in sommige boeken maar liefst eenderde van de totale stof, en ze vallen gewoonlijk uiteen in twee delen: de geschiedenis van Moors Spanje en die van de kruistochten.

Geheel in de geest van de nieuwe didactiek heeft men zich ten doel gesteld om af te rekenen met bestaande vooroordelen over de islam. Dit doet men door de schijnwerper te richten op de culturele en wetenschappelijke prestaties van de moslims en op de betekenis daarvan voor de latere ontwikkeling van Europa. Tegenover deze 'verfinde beschaving' plaatsen de auteurs een veel minder verfinde christelijke beschaving, zeer onverdraagzaam tegenover moslims en joden, met de kruistochten als een absoluut cultureel dieptepunt. De boeken situeren de motieven voor de tochten in de opportunistische sfeer. Religieuze motieven worden afgezwakt en de kruisvaarders komen voornamelijk

naar voren als op land en buit beluste lieden, die zich onderweg schandelijk hadden misdragen en die ook in het Heilige Land niet in staat bleken om enige vorm van beschaving aan de dag te leggen.

'Slechts weinig Europese edelen leerden Arabisch of informeerden zich over de islam of de plaatselijke wetenschap', stelt een van de auteurs teleurgesteld vast.

Een enkeling beweert zelfs dat de kruistochten het oudste voorbeeld zijn 'van westerse overzeese expansiedrang, die uit was op territoriale uitbreiding, grondstoffen, werkkrachten, rijkdommen en allerhande handelsvoorraden'. De gebeurtenissen worden door deze auteur gekenschetst als 'een zwarte bladzijde uit de westerse geschiedenis' en hij stelt verbitterd vast dat deze 'in het Nabije Oosten ook vandaag nog lang niet vergeten [zijn]'.

De kruistochten hadden niets dan dood, verderf en een eeuwenlange vijandschap tot gevolg gehad, zo luidt de unanieme mening van de auteurs.

Hoewel de pedagogen onder ons waarschijnlijk tevreden zullen knikken bij lezing van dit verhaal, dat immers volop aandacht schenkt aan niet-westerse geschiedenis, dat historische rehabilitatie van moslims beoogt en een westers superioriteitsgevoel bestrijdt, zou er vanuit historisch oogpunt toch nog eens naar gekeken mogen worden. Bij nader inzien is dit beeld namelijk verouderd, eenzijdig, incorrect en vooral heel onzorgvuldig samengesteld. Zo dateert de neiging om de kruisvaarders in hoofdzaak economische motieven toe te dichten uit de jaren vijftig van de afgelopen eeuw.⁴ Later kruistochtonderzoek, dat de sociale betekenis van de tochten onder de loep nam, heeft echter allerlei nieuwe zaken aan het licht gebracht welke deze visie sterk relativiseren.⁵

Er bestaat tegenwoordig geen twijfel meer dat religieuze motieven een grote rol hebben gespeeld.

Doordat de leerboeken weigeren dit te onderkennen, ontbreekt het hun aan de empathie die voor een beter begrip van het verleden noodzakelijk is. Zo kan men de mohammedanen roemen om hun fluwelen veroverin-

gen van christelijke gebiedsdelen, maar als daar niet bij verteld wordt dat de erkenning van Jezus als profeet binnen de islam van doorslaggevende betekenis was, of dat de erkenning van Mohammed als profeet voor de christenen een ontkenning van het geloof in Christus als verlosser zou impliceren, wat draagt zo'n onderwerp dan nog bij aan het historisch besef van de leerlingen?

Een ander voorbeeld is dat van de vierde kruistocht (1204), die uitliep op de plundering van Constantinopel. In zijn ijver om aan te tonen dat de kruistochten niets meer waren dan een koloniale onderneming *avant la lettre*, stelt een van de auteurs dat de paus opdracht zou hebben gegeven tot plundering van de stad.

De waarheid is dat de kruisvaarders vanwege geldgebrek door Venetiaanse schippers werden betrokken bij een machtsstrijd in Byzantium – iets waarvoor de paus het complete leger excommuniceerde.

Het mag opmerkelijk genoemd worden dat de leerboeken uit de jaren zestig nog wel een juiste weergave van dit verhaal geven. Blijkbaar is men daarna zo gefixeerd op socialisatie dat het verleden naar believen aangepast wordt aan de morele wensen van vandaag.

De Kinderkruistocht

Dat deze opvoedkundige idealen soms leiden tot een veronachtzaming van historisch onderzoek, is ook te zien aan de bronnenselecties in de leerboeken.

Een van die boeken begint de les over de kruistochten met een passage uit *Kruistocht in spijkerbroek* van de schrijfster Thea Beckman, waarin enkele kinderen uit het door de graaf gevangen genomen kinderkrusleger ter dood worden gebracht. Op de vraag aan de leerlingen of infanticide een typisch middeleeuws verschijnsel was, luidt het antwoord in de leraarhandleiding ontkennend, omdat: 'kinderen in verschillende landen voor van alles en nog wat worden gebruikt. Ze moeten er (...) werken of dienst nemen in een leger, (...) worden ook seksueel uitgebuit. Ook vandaag worden er nog kinderen vermoord'.

Oók vandaag. Kennelijk was het lot van een gemiddeld middeleeuws kind dus niet veel beter dan dat van de huidige Liberiaanse kindsoldaten of Thaise kinderprostituees. Toch is er de laatste jaren uitstekend onderzoek verricht, waarin genadeloos afgerekend wordt met deze stereotiepe voorstelling van de middeleeuwse kindertijd, die een stuk minder wreed was dan voorheen werd aangenomen.⁶

Het is erg vreemd dat deze onderzoeken volledig worden genegeerd en dat men in plaats daarvan een kinderboek uit 1973 opvoert als bewijs voor de meest wilde veronderstellingen over kinderen in de Middeleeuwen. Op deze manier stimuleert men geen oprechte interesse in het verleden, maar slechts het instandhouden van stereotypen ter bevestiging van een modern zelfbeeld. En dat gebeurt in meerdere gevallen, want ook de levens van middeleeuwse boeren, vrouwen, armen en zieken blijft men omwille van het humanitaire contrast situeren in het stadium van de pre-menselijkheid.

Het verleden geactualiseerd

De strijd tegen stereotypen en vooroordelen uit de vroegere schoolboekhistoriografie wordt momenteel dus gestreden door ze te vervangen door een aantal verse clichés. Het verschil is dat de auteurs van nu natuurlijk geen enkel excuus meer hebben om zich niet te informeren. Er is dan ook meer aan de hand. Dat blijkt als we proberen na te gaan waarop het broodje aap-verhaal gebaseerd is, dat door de kruistochten een eeuwenlange vijandschap tussen de moslims en de christenen (lees: het Westen) zou zijn ontstaan.

Enkele boekauteurs hebben zich in dezen laten inspireren door een sociaal-maatschappelijke studie naar integratieproblemen onder Nederlandse moslims.⁷ In dit boekwerk wordt verkondigd dat de hinder die moslims ondervinden bij hun integratie terug te voeren is op een achttiende-eeuwse christelijke mythe van het 'islamitische gevaar', die na de val van het communisme weer actueel zou zijn geworden. De auteurs proberen daarmee historische argumenten te verzamelen voor het moderne

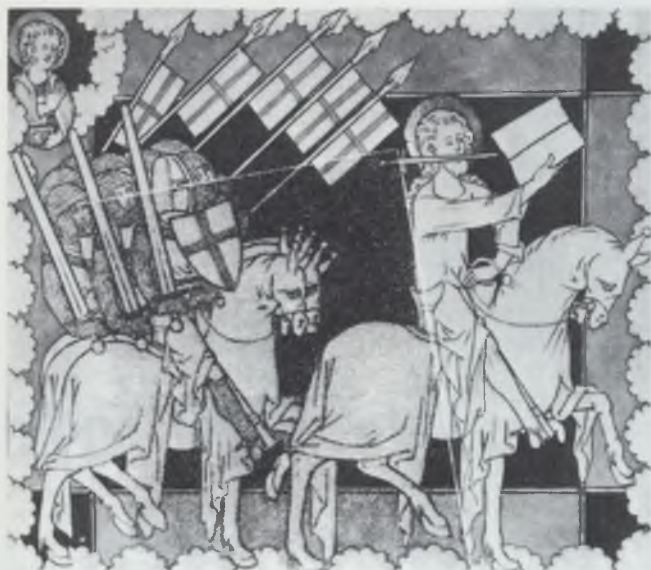
idee dat westerse vooroordelen over moslims aan de basis liggen van de huidige integratieproblemen. Dat idee wordt door de meeste leerboeken overgenomen. Een ervan reserveert binnen dat kader zelfs een volle pagina voor *The clash of civilizations* van Samuel Huntington en verlucht dit tableau op de pagina daarnaast met foto's van de brandende Twin Towers en grafieken van de huidige wereldolie-reserves. Een tamelijk suggestief verhaal voor een leerboek middeleeuwse geschiedenis!

Wat deze apocalyptische beschouwing der botsende beschavingen echter achterwege laat, is te vermelden dat moslims eeuwenlang nauwelijks interesse in hun eigen geschiedenis hebben getoond en dat de 'herinnering' aan Andalusië of de kruistochten gedurende die hele periode vrijwel non-existent is geweest. Pas met de Europese Romantiek, toen oosterse mystiek in mode raakte, maakte het Oosten via westerse oriëntalistische kennis met zijn eigen verleden, dat als een stok zou gaan fungeren om het Westen mee te slaan.⁸

Inmiddels hebben Vlaamse schoolboeken deze stok overgenomen om zichzelf ermee te kastijden, waardoor men enerzijds niet bereid is om zich in te leven in de standpunten van de middeleeuwse christen, en men aan de andere kant voetstoots aanneemt wat in Arabische bronnen wordt beweerd. Zo staat men er geen moment bij stil dat ook moslims bepaalde 'vooroordelen' over christenen hadden, of dat zij zich tegenover andere gelovigen dan christenen en joden een stuk minder coulant opstelden.⁹ De reden daarvoor is dat de leerboekauteurs geen kwalitatief goede analyses van Arabische kruistocht-literatuur hebben geraadpleegd, maar zich wederom hebben verlaten op eenzijdig, oppervlakkig, tendentiekus en niet historisch 'onderzoek'.⁹ De geschiedenis, zo lijkt het wel, is intussen zelf overbodig geworden.

Besluit

Zoals gezegd, is ook het Vlaamse geschiedenisonderwijs de laatste jaren ingrijpend veranderd – zij het niet helemaal op de manier die men



Christus als aanvoerder van de kruisvaarders (miniatuur uit een Engels handschrift van de Apocalyps, begin 14e eeuw).

ons voorhoudt. In elk geval heeft een toename van het bronnengebruik niet geresulteerd in een grotere mate van objectiviteit, wat voornamelijk te wijten is aan de integratie van morele leerdoelen in de curricula.

De ideologie waarmee de onderwijsvernieuwers zich destijds afzetten tegen de toen heersende mentaliteit, is nu een integraal onderdeel van de lesstof geworden. Paradoxaal genoeg bezondigen de leerboeken zich daarvoor aan dezelfde fout, die men als bron van kwaad uit de nationalistische geschiedschrijving heeft willen verwijderen. De boeken van nu zijn even deterministisch, populariserend en politiek geladen als die van toen, en we kunnen ons afvragen of het huidige beschavingsoffensief niet berust op een overdrijving van zowel de eigen rechtgeaardheid als de perfiditeit van de nationalistische mens. Men zou zich meer zorgen mogen maken over de wetenschappelijke kwaliteit van de gehanteerde methoden dan over de juistheid van de morele principes.

Verdedigers van de nieuwe didactiek leggen een te sterke nadruk op de tegenstellingen tussen het onderwijs van vroeger en nu, waardoor de aandacht wordt afgeleid van een veel fundamentele verandering. Na de jaren zeventig is namelijk niet alleen de etnocentrische, maar de hele epistemologische grondslag van het traditionele schoolboek naar de prullenmand verwezen. Daarvoor in de plaats kwam een structuralistische benadering, die de rol van het indi-

vidu binnen de geschiedenis heeft geminimaliseerd en meer nadruk legt op processen die zich aan de invloed van de enkeling onttrekken. De leerboeken van nu zijn erop gericht, die processen in de geschiedenis te ontwaren. Met het oog op die doelstelling maakt men in toenemende mate gebruik van sociaal-wetenschappelijke modellen, en steeds minder van 'ouderwets' historisch onderzoek.

Daarin schuilt het werkelijke gevaar voor geschiedenisonderwijs, want als deze trend zich doorzet is straks niet alleen de 'feitjesgeschiedenis', maar ook de geschiedenis zelf aan de beurt.

Het kan moeilijk de bedoeling van geschiedenisonderwijs zijn om met verklaringsmodellen een geschiedenisloze wereld te creëren, waarin elke waarheid alleen nog afhangt van het gekozen perspectief.

Geschiedenisonderwijs zou jongeren juist attent moeten maken op de gevaren van een inlegkundig oordeel, in plaats van daaraan mee te werken. In de praktijk zal dat neer moeten komen op een kleinere en betere bronnenselectie in de leerboeken en een steviger band tussen de geschiedwetenschap en het onderwijs. Misschien is dat de enige manier waarop deze postmoderne zelfmoord nog voorkomen kan worden.

Noten

- 1 Dit artikel is gebaseerd op mijn afstudeerscriptie, getiteld *Dubbeldenk. Over beeldvorming in vier leerboeken middel-*

eeuwse geschiedenis uit het derde jaar Algemeen Secundair Onderwijs in Vlaanderen (Amsterdam 2004).

De gebruikte leerboeken, werkschriften en handleidingen zijn: Xavier Adams en Leon Cuppens, *Anno 3* (Tongeren 1999), Gorik Goris, *Storia 3*. (Lier 1999), Willy Schuermans, *Memo 3* (Antwerpen 2003) en Hugo van de Voorde en Paul Vandepitte, *Historia 3* (Kapellen 1999).

- 2 Antoon de Baets, *De figuranten van de geschiedenis. Hoe het verleden van andere culturen wordt verbeeld en in herinnering gebracht* (Berchem 1994) 103-104.
- 3 Ten aanzien van deze eindtermen geldt slechts een inspanningsverplichting, maar omdat al de onderzochte leerboeken deze raad ruimschoots hebben opgevolgd is het in feite wel verplichte lesstof geworden. De studie die aan deze nicuwe, actievere socialisatie binnen geschiedenis ten grondslag ligt is: Werner Goegebeur e.a., *Historisch besef: hoe waarden-vol?!. Ontwikkeling van een analyse-instrument* (Brussel 1999).
- 4 Steven Runciman, *A History of the Crusades*, 3 dln. (Cambridge 1951-1954).
- 5 Een goed leesbaar en recent standaard werk is dat onder redactie van Jonathan Riley-Smith ed., *The Oxford illustrated history of the crusades* (Oxford New York 1995).
- 6 Voor de geschiedenis van het middeleeuwse kind, zie: Nicholas Orme, *Medieval Children* (New Haven en Londen 2001). Voor een onthullend portret van het middeleeuwse boerenleven leze men Barbara Hanawalt, *The ties that bound. Peasant families in medieval England*, (New York, Oxford 1986).
- 7 W.A.R. Shadid en P.S. van Koningsveld, *De mythe van het Islamitische gevaar. Hindernissen bij integratie* (Kampen 1992).
- 8 Bernard Lewis, *History – remembered, recovered, invented* (New Jersey 1975) 71-74.
- 9 Zie bijvoorbeeld Carole Hillenbrand, *The crusades. Islamic perspectives* (Edinburgh 1999).
- 10 Het Arabisch bronnenmateriaal wordt voornamelijk ontleend aan: Amin Maalouf, *Rovers, christenbonden, vrouwenchenners*, die notabene denkt dat hij de eerste is, die de kruistochten vanuit Arabisch perspectief bekijkt. Daarbij negeert hij tweehonderd jaar onderzoek naar dit onderwerp. ■