

EEN VERGETEN ZIJDE VAN DE VERLICHTING?

EEN KRITISCHE ANALYSE VAN HET BEELD VAN DE VERLICHTING IN
VLAAMSE GESCHIEDENISHANDBOEKEN

Aantal woorden: 10 394

Natan Maes

Studentennummer: 01608592

Promotor: dr. Pieter Beck

Leescommissaris: dr. Broos Delanote

Masterpraktijkproef (9 SP) voorgelegd voor het behalen van de graad van de Educatieve Master in
de Cultuurwetenschappen

Academiejaar: 2024 – 2025

Toen ik heel jong was vergat ik in de trophonische grot het lachen, toen ik ouder werd en mijn ogen opendeed om de werkelijkheid te bekijken, toen moest ik lachen en sindsdien ben ik er niet meer mee opgehouden.

Søren Kierkegaard, *Of/Of, Diapsalmata*, 43

O Voltaire! O humaniteit! O stompzinnigheid! Met de 'waarheid', met het zoeken naar de waarheid is het vreemd gesteld; en als de mens dat op een te menselijke manier doet – 'il ne cherche le vrai que pour faire le bien' – wed ik dat hij niets vindt!

Friedrich Nietzsche, *Voorbij Goed en Kwaad*, §35

Mijn geheugen – met permissie, het geheugen van een wetenschappelijk mens! – zit propvol hoogmoedige naïveteiten die ik van jonge natuuronderzoekers en oude artsen over de filosofie en de filosofen heb aangehoord (om maar niet te spreken van de meest ontwikkelde én ingebeelde geleerden van alle, de filologen en pedagogen, die van beroepswege beide zijn –).

Friedrich Nietzsche, *Voorbij Goed en Kwaad*, §204

Inhoudsopgave

LIJST VAN FIGUREN EN TABELLEN	I
ABSTRACT	III
INLEIDING	1
I. STATUS QUAESTIONIS	5
1.1 DE STATUS VAN HET KLASSIEKE BEELD VAN DE VERLICHTING	5
1.2 DE RADICALE VERSUS DE GEMATIGDE VERLICHTING	6
II. ONDERZOEKSDESIGN	9
2.1 DE SLEUTELCOMPETENTIE HISTORISCH BEWUSTZIJN	10
2.2 VERANTWOORDING VAN DE ONDERZOEKSAANPAK EN HANDBOEKANALYSE	14
III. RESULTATEN	17
3.1 SAPIENS (VAN IN)	17
3.2 STORIA (VAN IN)	20
3.3 MEMORIA (PELCKMANS)	22
3.4 EPIC (PLANTYN)	25
IV. DISCUSSIE	27
4.1 EVALUATIE VAN DE VIER HANDBOEKEN	27
4.2 AANBEVELINGEN	33
4.3 VOLTAIRE ALS SCHOOLVOORBEELD?	35
CONCLUSIE	37
BIBLIOGRAFIE	39

Lijst van figuren en tabellen

Figuur 1. Vlaamse overheid, De 10 eindtermen van de sleutelcompetentie historisch bewustzijn die van toepassing zijn op de dubbele en doorstroomfinaliteit.

Figuur 2. Overzicht van de behandelde filosofen, gebruikte werkvormen en het aantal pagina's per handboek.

Abstract

Deze masterproef onderzoekt in hoeverre recente historiografische en filosofische nuances over de Verlichting weerspiegeld worden in het Vlaamse geschiedenisonderwijs. In de academische literatuur wordt de Verlichting steeds minder als een homogeen en eenduidig fenomeen beschouwd, en er is toenemende aandacht voor de interne spanningen, contradicties en exclusieve aspecten binnen deze intellectuele stroming. Dit onderzoek analyseert of en hoe deze kritische perspectieven doordringen in de onderwijspraktijk, met specifieke aandacht voor de manier waarop verlichtingsdenkers en hun ideeën worden gepresenteerd in geschiedenishandboeken. Finaal betoogt dit onderzoek dat de incorporatie van een genuanceerd narratief over de Verlichting pedagogische voordelen met zich meebrengt inzake het bereiken en behandelen van de eindtermen van de sleutelcompetentie historisch bewustzijn.

De studie combineert een literatuuronderzoek met een handboekanalyse. Vier veelgebruikte Vlaamse geschiedenishandboeken werden geanalyseerd op hun benadering van de Verlichting, nl. de mate waarin zij aandacht besteden aan de diversiteit binnen de beweging en de integratie van recente historiografische inzichten. De resultaten tonen aan dat de handboeken nog grotendeels vasthouden aan een klassiek en lineair vooruitgangsnarratief. Hoewel sommige handboeken, zoals *Sapiens*, pogingen doen om een kritische en multiperspectivistische benadering te hanteren, blijft de uitwerking hiervan vaak beperkt. Andere handboeken presenteren de Verlichting voornamelijk als een eenduidig succesverhaal zonder diepgaande reflectie op haar interne spanningen en beperkingen.

Deze bevindingen wijzen op het potentieel voor verdere didactische ontwikkeling die een kritische en genuanceerde benadering van de Verlichting binnen het geschiedenisonderwijs bevordert, met duidelijke pedagogische voordelen als resultaat. De studie onderstreept het belang van een lespraktijk die niet alleen oog heeft voor de emancipatorische idealen van de Verlichting, maar ook ruimte maakt voor de schaduwzijden en historiografische discussies. Zo kunnen leerlingen een genuanceerd en historisch onderbouwd beeld ontwikkelen, wat tegelijkertijd bijdraagt aan een rijkere leerervaring en het behalen van de eindtermen.

Inleiding

De Verlichting, een van de meest invloedrijke periodes in de westerse geschiedenis, is al decennialang onderwerp van intensieve academische reflectie en debat.¹ Hoewel het idee van de Verlichting oorspronkelijk werd gepromoot als een eenduidige beweging gericht op onder meer de bevordering van rationaliteit, vrijheid en gelijkheid, hebben stemmen in de recente historiografie haar complexiteit en pluraliteit benadrukt. Het idee van de Verlichting als een homogeen project is inmiddels grotendeels verlaten.² Historici en filosofen zijn het erover eens dat de Verlichting niet als één samenhangend geheel moet worden gezien, maar eerder als een diverse en dynamische beweging met uiteenlopende visies, belangen en doelstellingen. Deze pluraliteit heeft ertoe geleid dat het academisch debat zich richt op de vraag hoe deze beweging in zijn geheel moet worden begrepen en gecategoriseerd.³

Binnen dit debat wordt vaak gebruik gemaakt van de dichotomie tussen gematigde en radicale Verlichting, waarbij het gematigde kamp streefde naar een balans tussen de vernieuwende ideeën van de rede en de bestaande tradities, terwijl het radicale kamp een radicale hervorming van de maatschappij voorstond, gedreven door de menselijke rede alleen. Deze scheiding is in de laatste decennia verder uitgewerkt, vooral door de invloedrijke publicaties van onderzoekers als Jonathan Israel en Margaret Jacob, die beide in hun benaderingen van de Verlichting verschillende visies naar voren brachten.⁴ De vraag die echter blijft, is in hoeverre de

¹ Deze masterpraktijkproef bouwt voort op mijn eerdere verhandeling over het debat rond de dichotomie tussen de radicale en de gematigde Verlichting: Natan Maes, 'Voorbij radicaal en gematigd. Een kritische studie over Israëls benadering van Voltaire en de Verlichting' (Masterproef, Universiteit Gent, 2024).

² Steffen Ducheyne, 'The radical Enlightenment. An introduction', in *Reassessing the radical Enlightenment*, Steffen Ducheyne (red.) (Londen: Routledge, 2017), 1–12; Peter Gay, *The Enlightenment. An interpretation*, vol. 1 (New York: Alfred A. Knopf, 1966); Annelien de Dijn, 'The politics of Enlightenment. From Peter Gay to Jonathan Israel', *The Historical Journal* 55 (2012): 785–805.

³ Emiliano Acosta, 'How radical can enlightenment be? Foreword', *Philosophica* 88 (2013): 5–11

⁴ Enkele van Israëls en Jacobs voornaamste publicatie: Margaret C. Jacob, *The radical Enlightenment. Pantheists, freemasons and republicans* (Londen: Allen and Unwin, 1981); Margaret C. Jacob, 'How radical was the Enlightenment? What do we mean by radical?', *Diametros* 40 (2014): 99–114; Margaret C. Jacob, 'The radical Enlightenment. A heavenly city with many mansions', in *Reassessing the radical Enlightenment*, onder redactie van Steffen Ducheyne (Londen: Routledge, 2017), 48–60; Jonathan Israel, *Radical Enlightenment. Philosophy and the making of modernity, 1650–1750* (Oxford: Oxford University Press, 2001); Jonathan Israel, *A revolution of the mind. Radical Enlightenment and the intellectual origins of modern democracy* (Princeton: Princeton University Press, 2010).

nuance van dit academisch debat zich vertaalt naar de onderwijspraktijk, vooral binnen het secundair onderwijs.

Mijn onderzoek richt zich op de manier waarop de Verlichting wordt onderwezen in het Vlaamse secundair onderwijs, met de nadruk op de vraag of het filosofisch-historiografisch debat over de Verlichting zich pedagogisch vertaalt in het geschiedenisonderwijs. In het bijzonder wordt onderzocht of en in welke mate de complexiteit van de Verlichting en de verschillende visies op de beweging zich weerspiegelen in de lespraktijk. Een centrale vraag in dit verband is of de Verlichting in de onderwijscontext nog steeds klassiek wordt gepresenteerd als een eenduidig fenomeen met een duidelijk begin en einde, of dat er ruimte is voor een meer genuanceerde benadering die de verschillende standpunten en kritiek in acht neemt. Daarnaast wordt specifiek gekeken naar de wijze waarop het onderscheid tussen gematigde en radicale Verlichting in het onderwijs wordt gepresenteerd. Dit onderzoek is niet gericht op het vaststellen of deze dichotomie al dan niet wordt onderwezen, maar wel op de vraag hoe verlichtingsfilosofen en hun filosofie worden gepresenteerd. Veel van de beroemde denkers uit de Verlichting worden gekarakteriseerd door hun pleidooi voor gelijkheid en vrijheid, maar tegelijkertijd waren zij ook vaak auteurs van exclusieve, en vandaag problematisch geachte standpunten, zoals racistische overtuigingen of een beperkte visie op de politieke participatie van vrouwen. Het is dan ook van belang te onderzoeken of deze minder rooskleurige aspecten of 'keerzijde' van de Verlichting ook aandacht krijgen in de onderwijspraktijk en of er enige nuancering plaatsvindt in de presentatie van deze filosofen.⁵

Deze vraagstelling is niet louter inhoudelijk, maar raakt ook aan bredere pedagogische en maatschappelijke implicaties. Indien het onderwijs een simplistisch en kritiekloos beeld van de Verlichting blijft reproduceren, dreigt er niet enkel een reductie van historische kennis, maar wordt ook de ontwikkeling van kritische denkvaardigheden belemmerd. Vanuit pedagogisch oogpunt is het problematisch wanneer leerlingen niet worden geconfronteerd met de interne spanningen, blinde vlekken en morele ambiguïteiten binnen de Verlichting, zoals het uitsluiten van vrouwen, de rechtvaardiging van kolonialisme of de raciale hiërarchieën bij sommige denkers. Deze thema's

⁵ Zie opmerking hierboven, hier is er dan een extra explicitering nodig waarom dit volgt uit het voorgaande. Los van het pedagogische kan het trouwens ook vanuit een ethisch perspectief zijn, dat je argumenteert dat het onethisch zou zijn (om welke reden dan ook) om in ons onderwijs niet stil te staan bij die schaduwzijde.

bieden juist kansen om leerlingen kritisch te leren omgaan met de spanningen tussen universele idealen en historische realiteit – een vaardigheid die ook in de onderwijsdoelen tot uiting komt, zoals het ontwikkelen van historisch bewustzijn, burgerschap, en het vermogen om verschillende perspectieven te analyseren. Het opnemen van recente historiografische inzichten in handboeken is dus geen academische luxe, maar sluit aan bij het bredere vormingsideaal van kritisch en maatschappelijk betrokken onderwijs.

Een interessante analogie dringt zich op wanneer we kijken naar andere wetenschapsdomeinen, zoals fysica of biologie. Stel dat een bestaande theorie op basis van nieuw en breed gedragen onderzoek wordt weerlegd of fundamenteel herzien, en dat deze theorie deel uitmaakt van het leerplan. Het zou dan ondenkbaar zijn dat men blijft vasthouden aan de achterhaalde theorie, en de nieuwe inzichten stelselmatig negeert. Uiteraard is er in elk domein sprake van een zekere vertraging tussen academisch onderzoek en de vertaling ervan naar de onderwijspraktijk – dat is begrijpelijk. Maar wanneer er in een bepaald veld, zoals de historiografie van de Verlichting, reeds decennialang consensus bestaat over bepaalde herzieningen of kritieken, wordt het moeilijk te verantwoorden dat deze inzichten nog steeds nauwelijks doordringen tot de klaspraktijk of onderwijshandboeken. In zo'n geval lijkt het niet alleen redelijk, maar ook noodzakelijk om te pleiten voor een bijsturing van de manier waarop dit thema wordt onderwezen.

Om de centrale vraag van deze verhandeling te beantwoorden, zal dit onderzoek zich richten op de Vlaamse lesmethoden en handboeken die worden gebruikt in het secundair onderwijs. Door een handboekanalyse uit te voeren, kan worden onderzocht in hoeverre de actuele stand van zaken in de historiografie over de Verlichting wordt weerspiegeld in de manier waarop de Verlichting in de klas wordt gepresenteerd. Gezien de beperkte tijd en middelen is het niet haalbaar om een uitgebreide steekproef van leraren of lesvoorbereidingen te analyseren, en is er gekozen voor een gerichte handboekanalyse. Daarnaast zal het onderzoek de adequate eindtermen voor het secundair onderwijs betrekken, om te onderzoeken in hoeverre de huidige onderwijsdoelen ruimte bieden voor een kritische en genuanceerde benadering van de Verlichting.

Het doel van dit onderzoek is om te bepalen of de huidige lespraktijken de complexiteit en de verschillende visies binnen het verlichtingsdebat adequaat weerspiegelen. Verder wordt onderzocht of de huidige onderwijsdoelen voldoende ruimte bieden voor de integratie van de

recente historische en filosofische inzichten. Dit onderzoek hoopt bij te dragen aan het gesprek over mogelijke interventies om zo het onderwijs over de Verlichting te verrijken en de leerlingen een meer genuanceerd begrip van deze invloedrijke periode te bieden.

In het eerste deel van deze verhandeling wordt een beknopte literatuurstudie gepresenteerd over de Verlichting. Het tweede deel richt zich op de onderzoeksopzet, met een verantwoording van het onderzoek en de methode. In het derde deel worden de resultaten van de handboekanalyse gepresenteerd, waarna in het vierde deel een kritische bespreking met aanbevelingen volgt. Daarbij wordt onder meer stilgestaan bij de impact van dit onderzoek op de onderwijspraktijk.

I. Status quaestionis

Dit hoofdstuk biedt een beknopte bespreking van de huidige stand van zaken in de historiografie over de Verlichting. Eerst wordt de evolutie van het klassieke beeld naar een meer complex en genuanceerd perspectief besproken, waarbij de hedendaagse discussie over gematigde en radicale Verlichting centraal staat. Vervolgens wordt het onderscheid tussen deze twee stromingen toegelicht.

1.1 De status van het klassieke beeld van de Verlichting

De gangbare visie over de oorsprong van de Verlichting situeert deze beweging vaak aan het einde van de zeventiende eeuw. De werken van Isaac Newton, zoals zijn *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica* (1687), en het werk van John Locke, *An Essay Concerning Human Understanding* (1690), worden doorgaans beschouwd als de klassieke startpunten van de Verlichting. Deze visie benadrukt het belang van de wetenschappelijke revolutie en de opkomst van de rede als bepalende factoren voor het ontstaan van de Verlichting. Volgens deze dominante visie markeerden deze werken de overgang van een wereldbeeld gedomineerd door religie en autoriteit, naar een wereldbeeld gebaseerd op rationaliteit en empirisch onderzoek.⁶

Jonathan Israel echter daagt deze traditionele kijk uit. Hij stelt dat de wortels van de Verlichting veel vroeger liggen dan de late zeventiende eeuw. In plaats van het begin van de Verlichting te situeren in de late jaren 1680, plaatst Israel de oorsprong ervan in de vijftiger en zestiger jaren van de zeventiende eeuw. In zijn visie was deze periode een cruciaal keerpunt in de Westerse intellectuele geschiedenis. Tot 1650 was de westerse cultuur grotendeels gebaseerd op gedeelde tradities en religieuze overtuigingen. Vanaf 1650 begon men echter steeds meer te twijfelen aan deze overtuigingen en werd de rede gebruikt om traditionele opvattingen over religie, autoriteit en sociale ordening ter discussie te stellen.⁷

⁶ Harvey Chisick, 'Interpreting the Enlightenment', *The European Legacy* 13, nr. 1 (2008): 35-57.

⁷ Jonathan Israel, *Radical Enlightenment. Philosophy and the making of modernity, 1650-1750* (Oxford: Oxford University Press, 2001), 3-6, 12; Jonathan Israel, *The Enlightenment that failed. Ideas, revolution, and democratic defeat, 1748-1830* (Oxford: Oxford University Press, 2019), 2.

Israel beschouwt de radicale Verlichting als de werkelijke oorsprong van de bredere verlichtingsbeweging. Dit aspect van de Verlichting ontwikkelde zich volgens hem voornamelijk op het Europese continent, met name in de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden. Israel benadrukt dat de radicale Verlichting niet voortkwam uit het Engelse radicale gedachtegoed, zoals andere stemmen in het debat, waaronder Margaret Jacob, wel betogen. In plaats daarvan is het volgens Israel de Republiek die de geestelijke en culturele voedingsbodem bood voor de ideeën die de Verlichting aandreven. Israel wijst erop dat de Republiek in die tijd politiek, economisch en sociaal heel anders was dan andere Europese landen, wat het een geschikte plaats maakte voor het ontwikkelen van radicale ideeën.⁸

1.2 De radicale versus de gematigde Verlichting

De tegenstelling tussen de radicale en de gematigde Verlichting is een centraal thema in Israels werk en het verlichtingsdebat. De gematigde Verlichting wordt gekarakteriseerd door een verzoenende houding tussen de rede en religie, waarbij compromissen met de autoriteiten mogelijk waren. In deze traditie werd de rede gebruikt om de bestaande politieke en sociale orde te verbeteren zonder het systeem volledig omver te werpen. De gematigde Verlichting was dan ook vaak bereid om samen te werken met monarchieën, kerken en aristocraten.⁹ Dit contrasteert met de radicale Verlichting, die stelde dat de oude autoriteiten volledig moesten worden vervangen door een nieuw, democratisch systeem gebaseerd op gelijkheid en vrijheid.¹⁰

Het debat rond de radicale Verlichting is nog altijd volop in beweging en wordt intensief gevoerd door onderzoekers. Dit betekent echter niet dat de onderwijspraktijk en de geschiedenishandboeken dit debat naast zich neer kunnen leggen totdat er een definitieve consensus is bereikt. Integendeel, wat dit debat duidelijk maakt, is dat de Verlichting geen homogene beweging was waarin alle filosofen een gezamenlijke visie deelden. Binnen de

⁸ Jonathan Israel, *Enlightenment contested. Philosophy, modernity, and the emancipation of man, 1670-1752* (Oxford: Oxford University Press, 2008), 27, 42.

⁹ Jonathan Israel, *Democratic Enlightenment. Philosophy, revolution and human rights 1750-1790* (New York: Oxford University Press, 2011), 7; Israel, *Enlightenment contested*, 27, 38.

¹⁰ Israel, *Radical Enlightenment*, 11-2, 21; Israel, *Enlightenment contested*, 41, 866; Israel, *The Enlightenment that failed*, 923.

Verlichting zelf bestonden fundamentele discussies over uiteenlopende idealen, en zelfs binnen het gedachtegoed van individuele filosofen waren er vaak aanzienlijke inconsistenties, zoals bijvoorbeeld bij Voltaire.¹¹

Juist dit aspect blijft onderbelicht in de klassieke voorstelling van de Verlichting. Posities en uitspraken van verlichtingsfilosofen die niet verzoenbaar zijn met het traditionele beeld—zoals racistische opvattingen of de uitsluiting van vrouwen binnen de samenleving—worden vaak genegeerd. Om een vollediger en genuanceerder beeld te schetsen, is het essentieel dat de onderwijspraktijk en geschiedenishandboeken deze recente academische inzichten integreren. Door de complexiteit en tegenstrijdigheden binnen de Verlichting te belichten, wordt niet alleen recht gedaan aan het actuele historisch onderzoek. Een dergelijk genuanceerd beeld van de Verlichting brengt, zoals we later in deze verhandeling zullen zien, pedagogische voordelen met zich mee inzake het behandelen en behalen van de eindtermen.

¹¹ Voor een uitvoerig overzicht van dit debat en de bespreking van Voltaire's filosofie, zie: Maes, 'Voorbij radicaal en gematigd', *passim*.

II. Onderzoeksdesign

Sinds 2019 werkt de Vlaamse overheid met zestien sleutelcompetenties voor het secundair onderwijs. Deze sleutelcompetenties vormen de basis voor de nieuwe eindtermen. Deze worden door de Vlaamse overheid dus niet langer per vak of leergebied geformuleerd, met als gevolg dat elke sleutelcompetentie in verschillende vakken kan worden gerealiseerd.¹² Inhoudelijk situeren we de Verlichting traditioneel binnen de academische vakgebieden geschiedenis en wijsbegeerte. In deze verhandeling wordt er bewust gekozen om enkel de sleutelcompetentie historisch bewustzijn te behandelen. Deze sleutelcompetentie leunt inhoudelijk aan bij het vakgebied geschiedenis en het bevat eindtermen die van toepassing zijn voor alle leerlingen in het Vlaamse onderwijs.

Sinds de onderwijshervorming van 2019 zijn er ook specifieke eindtermen filosofie. Deze worden echter om twee redenen bewust buiten beschouwing gelaten in deze verhandeling. Ten eerste zijn deze specifieke eindtermen enkel van toepassing binnen bepaalde studierichtingen, zoals Humane Wetenschappen, Maatschappij- en Welzijnswetenschappen en de Rudolf Steinerpedagogie.¹³ Slechts een beperkte groep leerlingen komt dus effectief in aanraking met deze eindtermen. Ten tweede sluiten de specifieke eindtermen filosofie inhoudelijk minder aan bij het thema van dit onderzoek, dat expliciet focust op hoe de Verlichting wordt gepresenteerd aan leerlingen als historisch fenomeen. In de specifieke eindtermen filosofie ligt de nadruk op politieke

¹² De scholen hebben in Vlaanderen de vrijheid om het behalen van de sleutelcompetenties, en dus de eindtermen, naar keuze te organiseren. In realiteit verdelen de scholen de sleutelcompetenties over verschillende vakken, waardoor leraren mee verantwoordelijk worden voor het behalen van de eindtermen. Zo koppelt men de sleutelcompetentie historisch bewustzijn vaak aan het vak geschiedenis, maar dat is finaal de keuze van elke school. Het onderwijsveld in Vlaanderen is complex en er is sprake van verschillende soorten onderwijs. Ten eerste het officieel onderwijs met scholen die zijn ingericht in opdracht van de overheid (i.e. de Vlaamse Gemeenschap, provincie of gemeente) en ten tweede het vrij onderwijs dat wordt gesubsidieerd door Vlaanderen. Deze tweede soort omvat scholen die niet ingericht zijn in opdracht van de Vlaamse overheid, zoals katholieke scholen, methodescholen, Steinerscholen etc. Elk schoolbestuur is in Vlaanderen bevoegd om de eindtermen te vertalen naar een leerplan. Dit leerplan dient vervolgens te worden goedgekeurd door de Vlaamse overheid, waarna het door leraren van de school in kwestie kan worden gebruikt. Een leerplan is namelijk een overzicht van de leerstof die leraren in een klas moeten behandelen. De leerplannen moeten gebaseerd zijn op de eindtermen, maar mogen ook meer bevatten. Ze zijn dus afhankelijk van de visie en ambitie van de schoolbesturen. Voor meer info over het onderwijsveld in Vlaanderen, zie: Martin Valcke e.a., *Onderwijsbeleid in Vlaanderen* (Leuven: Acco, 2023); <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijspersoneel/van-basis-tot-volwassenenonderwijs/lespraktijk/onderwijsdoelen-en-leerplannen/leerplannen>.

¹³ Omdat deze eindtermen filosofie specifiek zijn en niet behoren tot de algemene eindtermen, vallen deze niet onder een sleutelcompetentie.

filosofie als een middel tot maatschappelijk denken en reflectie. Hoewel de politieke filosofie van de Verlichting hierbij kan worden aangewend, is dit optioneel en hoeft de Verlichting binnen deze eindtermen bovendien niet behandeld te worden als historisch fenomeen.¹⁴ Dit staat in contrast met de sleutelcompetentie historisch bewustzijn, waarin het expliciet de bedoeling is om de Verlichting wel degelijk als historisch fenomeen te doceren. Om deze redenen bespreek ik in wat volgt enkel de eindtermen behorende tot de sleutelcompetentie historisch bewustzijn. Vervolgens licht ik de keuze voor de handboekanalyse als onderzoeksmethode toe en motiveer ik de selectie van de onderzochte handboeken.

2.1 De sleutelcompetentie historisch bewustzijn

Alle leerlingen in het Vlaamse onderwijs komen in contact met de sleutelcompetentie historisch bewustzijn, maar de invulling van deze sleutelcompetentie verschilt inhoudelijk naargelang de finaliteit van de school.¹⁵ In Vlaanderen is er sprake van drie finaliteiten: doorstroomfinaliteit, arbeidsmarktfinaliteit en dubbele finaliteit. Scholen behorende tot de doorstroomfinaliteit hebben als doel om de leerlingen voor te bereiden op het hoger onderwijs, zoals de hogeschool of universiteit, en zijn abstract-theoretisch. Scholen behorende tot de arbeidsmarktfinaliteit bereiden de leerlingen dan weer voor om na hun diploma secundair onderwijs meteen te gaan werken via een praktijkgerichte opleiding. Leerlingen die hebben gestudeerd aan een school met een dubbele finaliteit hebben na hun diploma de keuze om direct te gaan werken of nog verder te studeren, aangezien de studierichtingen van deze scholen zowel theoretisch als praktijkgericht zijn.¹⁶ De sleutelcompetentie historisch bewustzijn kent twee verschillende invullingen. Enerzijds is er een versie met tien eindtermen. Deze is van toepassing op scholen uit de dubbele en doorstroomfinaliteit. Anderzijds is er sprake van een versie met vier eindtermen en deze is

¹⁴ Zie <https://onderwijsdoelen.be> voor een overzicht van de eindtermen.

¹⁵ Zie <https://onderwijsdoelen.be> voor een overzicht van de verschillende sleutelcompetenties en de verschillende invulling ervan naargelang de finaliteit.

¹⁶ <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/wegwijs-in-de-onderwijsniveaus/wegwijs-in-het-gewoon-secundair-onderwijs/structuur-van-het-voltijds-gewoon-secundair-onderwijs>

uitsluitend van toepassing op de arbeidsmarktfinaliteit.¹⁷ In deze verhandeling focussen we louter op de uitgebreide sleutelcompetentie historisch bewustzijn:

- 08.01 De leerlingen bouwen een historisch referentiekader op met structuurbegrippen, scharnierpunten en kenmerken eigen aan de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd.
- 08.02 De leerlingen lichten verbanden toe tussen de maatschappelijke domeinen voor westerse en niet-westerse samenlevingen uit de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd.
- 08.03 De leerlingen lichten kenmerken toe van interculturele contacten tussen westerse en niet-westerse samenlevingen uit de middeleeuwen en uit de vroegmoderne tijd.
- 08.04 De leerlingen vergelijken kenmerken van bestudeerde samenlevingen in eenzelfde periode en tussen periodes.
- 08.05 De leerlingen vergelijken de courante westerse periodisering met andere periodisering in tijd en ruimte.
- 08.06 De leerlingen analyseren kritisch historische bronnen met betrekking tot de bestudeerde periodes in functie van een historische vraag.
- 08.07 De leerlingen vergelijken historische bronnen met betrekking tot de bestudeerde periodes in functie van een historische vraag.
- 08.08 De leerlingen beantwoorden een historische vraag aan de hand van historische bronnen met betrekking tot de bestudeerde periodes en historische redeneerwijzen.
- 08.09 De leerlingen analyseren de invloed van de eigen standplaatsgebondenheid en die van anderen op historische beeldvorming met betrekking tot de bestudeerde periodes.
- 08.10 De leerlingen lichten betekenissen toe die men geeft aan historische fenomenen uit de bestudeerde periodes.

Figuur 1. Vlaamse overheid, De 10 eindtermen van de sleutelcompetentie historisch bewustzijn die van toepassing zijn op de dubbele en doorstroomfinaliteit.

Bovenstaande eindtermen zijn erop gericht om een gestructureerd historisch referentiekader te ontwikkelen bij leerlingen.¹⁸ De eerste eindterm (08.01) stelt dat de leerlingen een historisch referentiekader moeten opbouwen met structuurbegrippen, scharnierpunten en kenmerken eigen aan de moderne en hedendaagse tijd. De Verlichting kan via deze eindterm worden gepositioneerd als een scharnierpunt in de Vroegmoderne Tijd dat de basis legde voor nieuwe samenlevingsvormen en politieke ideeën. Verder kunnen begrippen zoals rede, scheiding der machten en diverse vrijheden worden gekoppeld aan deze periode. Via eindterm 08.02 kunnen leerlingen onderzoeken hoe de verlichtingsideeën invloed hadden op verschillende maatschappelijke domeinen, zoals bijvoorbeeld economie, religie en wetenschap en welke

¹⁷ <https://onderwijsdoelen.be>.

¹⁸ Voor een overzicht van de Vlaamse onderwijsdoelen, zie: <https://onderwijsdoelen.be>. De cijfers tussen haken in dit hoofdstuk verwijzen respectievelijk naar de eindtermen zoals Figuur 1 weergeeft.

gevolgen dit had voor andere delen van de wereld, bijvoorbeeld via kolonisatie of culturele export van verlichtingsideeën.

Een belangrijk aspect is de analyse van interculturele contacten (08.03), waarbij men niet alleen kijkt naar westerse samenlevingen, maar ook naar hun interacties met andere regio's. Het thema van de Verlichting biedt heel wat mogelijkheden om deze eindterm te behandelen. De Verlichting biedt aanknopingspunten om de dubbele houding van westerse denkers tegenover niet-westerse culturen te analyseren: enerzijds het universele mensbeeld, anderzijds oriëntalistische en raciale denkbeelden. Daarnaast willen de eindtermen dat leerlingen maatschappelijke kenmerken vergelijken binnen en tussen periodes (08.04). De Verlichting kan worden vergeleken met kenmerken van het Ancien Régime, maar ook met de latere politieke revoluties, zoals de Franse en Amerikaanse Revolutie of de hedendaagse Belgische constitutionele monarchie. Verder kan er ook worden stilgestaan bij de centrale vragen binnen de historiografie: Is er sprake van één Verlichting en hoe moeten we het fenomeen historiografisch benaderen? Moeten we blijven spreken over dé Verlichting of moeten we het fenomeen benaderen vanuit een specifieke nationale of territoriale context, bijvoorbeeld de Franse, Duitse, Schotse, Nederlandse Verlichting? Ook wordt expliciet gevraagd om de westerse periodisering in perspectief te plaatsen door deze te vergelijken met andere historiografische tradities (08.05). Zo kan men de leerlingen laten reflecteren over de verschillende soorten Verlichting (bv. de Franse, Schotse, Duitse Verlichting...) en hoe deze term wordt gebruikt om een historische periode af te bakenen, wat onder meer behoort tot het debat tussen gematigde en radicale Verlichting.

Daarnaast ontwikkelen leerlingen analytische vaardigheden door historische bronnen kritisch te bestuderen en te vergelijken in functie van een historische (onderzoeks)vraag (08.06–08.08). Ze leren verschillende historische perspectieven hanteren, continuïteit en verandering analyseren en historische argumentatie toepassen. Dit draagt bij tot een genuanceerde en kritische omgang met het verleden en historische bronnen.

De Verlichting is het historisch fenomeen bij uitstek dat zich leent om te worden benaderd vanuit diverse historische vragen. Ten eerste omdat het om een complex en veelzijdig intellectueel en maatschappelijk fenomeen gaat, dat zich uitstrekt over verschillende domeinen: filosofie, wetenschap, religie, politiek en economie. Hierdoor kunnen leerlingen het fenomeen vanuit

meerdere invalshoeken benaderen en leren ze verbanden leggen tussen ideeën en maatschappelijke ontwikkelingen. Ten tweede laat de Verlichting een rijkdom aan geschreven bronnen na, gaande van filosofische teksten en pamfletten tot politieke documenten en karikaturen. Dit bronnenmateriaal is bijzonder geschikt om leerlingen te leren omgaan met complexe, argumentatieve teksten én om hun vermogen tot bronkritiek te trainen. Ten derde leent de Verlichting zich uitermate goed tot het hanteren van verschillende historische perspectieven. Niet alleen waren er uiteenlopende visies binnen de Verlichting zelf (bv. het onderscheid tussen de gematigde en radicale Verlichting), ook de latere geschiedschrijving over de Verlichting vertoont verschillende accenten en interpretaties. Dit maakt het mogelijk om leerlingen inzicht te geven in hoe geschiedkundige beeldvorming werkt, en hoe de Verlichting doorheen de tijd betekenis heeft gekregen in verschillende contexten (bv. de Franse Revolutie, koloniale ideologieën, de mensenrechtenbeweging). Ten slotte biedt de Verlichting als onderwerp ook een uitstekende gelegenheid om moreel-filosofische reflectie en historisch denken met elkaar te verbinden. Leerlingen kunnen nadenken over vragen zoals: Was de Verlichting een project van universele emancipatie, of was het selectief in haar vrijheidsidealen? Dergelijke vragen stimuleren kritisch denken en laten leerlingen stilstaan bij de rol van geschiedenis in actuele maatschappelijke debatten. Kortom, de Verlichting is geen afgewerkt, eenduidig verhaal, maar een historisch fenomeen dat uitnodigt tot onderzoek, debat en nuancering — precies de vaardigheden die centraal staan in de eindtermen van de sleutelcompetentie historisch bewustzijn.

De eindtermen benadrukken finaal ook de invloed van standplaatsgebondenheid op historische beeldvorming (08.09). Leerlingen worden aangemoedigd om zich bewust te zijn van hoe historische interpretaties worden gevormd door tijd, plaats en maatschappelijke context. Ten slotte wordt ook aandacht besteed aan de betekenisgeving van historische fenomenen, zowel op individueel als collectief niveau (08.10). Deze eindtermen kunnen leerlingen uitdagen om te reflecteren over hoe wij vandaag de Verlichting interpreteren: als een vooruitgangproject of als een beweging gekenmerkt door uitsluiting, eurocentrisme, vrouwenhaat en racisme? Daarnaast kunnen leerlingen de Verlichting onderzoeken vanuit hedendaagse debatten en controverses, zoals *cancel culture*, vrijheid van meningsuiting en de bekladding of verwijdering van standbeelden.

Hoewel de eindtermen geen specifieke historische stromingen of gebeurtenissen vermelden, vormen ze een kader waarbinnen belangrijke periodes zoals de Verlichting ongetwijfeld aan bod komen. Thema's zoals politieke revoluties, democratisering, mensenrechten en wetenschappelijke vooruitgang sluiten aan bij de kernideeën van de Verlichting en kunnen in lessen geschiedenis worden geïntegreerd. Daarnaast toont bovenstaande bespreking en koppeling van de eindtermen aan het fenomeen van de Verlichting nogmaals hoe het thema zich als geen ander leent om te worden gedoceerd, aangezien het elke eindterm kan behandelen. Met andere woorden, de Verlichting is op pedagogisch vlak een zeer rijke periode.

2.2 Verantwoording van de onderzoeksanpak en handboekanalyse

Gezien de afwezigheid van de Verlichting in de eindtermen voor filosofie en de brede toepassing van de sleutelcompetentie historisch bewustzijn in het vak geschiedenis, heb ik ervoor gekozen om mijn onderzoek te richten op de manier waarop de Verlichting in geschiedenisboeken wordt behandeld.

Handboeken vormen een essentieel onderdeel van de lespraktijk in het secundair onderwijs. Ze bieden een gestandaardiseerde en breed toegepaste interpretatie van de eindtermen en leerplannen en zijn een belangrijk middel voor zowel leerkrachten als leerlingen. Een handboekanalyse laat toe om een groot deel van de onderwijspraktijk te bestuderen zonder afhankelijk te zijn van tijdrovende en moeilijk haalbare steekproeven bij individuele scholen. Het opvragen van cursussen of door leerkrachten zelf samengesteld materiaal zou methodologisch uitdagend en logistiek omslachtig zijn binnen de beperkte tijd en middelen van deze verhandeling.

Daarom richt dit onderzoek zich op de analyse van handboeken geschiedenis van drie grote Vlaamse pedagogische uitgeverijen: Pelckmans, Van In en Plantyn. Deze uitgeverijen spelen een dominante rol in het onderwijslandschap en hun handboeken vertalen de recente onderwijshervormingen in de eindtermen en sleutelcompetenties. Aangezien er enkele jaren geleden een hervorming plaatsvond van de eindtermen, worden enkel de meest recente

handboeken onderzocht die aan deze nieuwe eindtermen voldoen.¹⁹ Dit verzekert dat de analyse een actueel en representatief beeld geeft van hoe de Verlichting momenteel onderwezen wordt in het secundair onderwijs.

Deze verhandeling richt zich uitsluitend op de geschiedenisboeken die bedoeld zijn voor de doorstroomfinaliteit. Van veel handboeken bestaan doorgaans minimaal twee versies: één voor de doorstroomfinaliteit, waar geschiedenis als twee-uursvak wordt aangeboden, en één voor de dubbele finaliteit of voor scholen waar geschiedenis slechts één uur per week wordt gegeven. Er is bewust gekozen voor de doorstroomversie van het handboek, omdat aangenomen mag worden dat deze versie de meest volledige en diepgaande behandeling van de Verlichting biedt. Gezien het karakter van de doorstroomfinaliteit ligt de nadruk immers op een abstracte en theoretische benadering van de leerstof, waardoor het thema van de Verlichting, indien het zo wordt onderwezen, daar bij uitstek aanleiding zou moeten geven tot een kritische en doordachte beschouwing. Niet een versimpeld of klassiek beeld, maar een genuanceerde en theoretisch onderbouwde presentatie van de Verlichting mag hier verwacht worden.

Ten slotte moet er ook nog worden opgemerkt dat de meeste handboeken zijn gekoppeld aan een bepaald leerplan. Zo zijn de handboeken van uitgeverij Van In, nl. *Sapiens* en *Storia*, gekoppeld aan zowel de eindtermen als het leerplan van het Gemeenschapsonderwijs. *Epic*, het handboek van uitgeverij Plantyn is dan weer, net als *Memoria* van uitgeverij Pelckmans, gekoppeld aan zowel het leerplan van het Katholieke Onderwijs Vlaanderen als het Gemeenschapsonderwijs en de eindtermen.

¹⁹ Voor een bespreking van de recente hervormingen, zie: Margot De Meyer, 'De representatie van het Belgisch koloniaal verleden in geschiedenisboeken. Een case study van het handboek *Sapiens 5* van uitgeverij VAN IN.' (Masterproef, Universiteit Gent, 2023), 9-11.

III. Resultaten

Handboek	Filosofen	Werkvormen	Pagina's
<i>Sapiens</i>	Descartes, Rousseau, Locke, Montesquieu, Voltaire, Kant	Bronnenanalyse: historische en hedendaagse teksten & hedendaagse reportage, historische vragen beantwoorden op basis van bronnen	10
<i>Storia</i>	Locke, Voltaire, Diderot, Montesquieu, Rousseau, Smith, d'Alembert	Bronnenanalyse: teksten en iconografie met begeleidende vragen	9
<i>Memoria</i>	Montesquieu, Locke, Voltaire, Wollstonecraft, Rousseau, de Gouge	Invuloefeningen, bronnenanalyse via begeleidende vragen, analyse van een hedendaags muzieknummer, rollenspel, beantwoording van een historische onderzoeksvraag	23
<i>Epic</i>	Locke, Voltaire, Rousseau, Smith, Montesquieu, Diderot, d'Alembert, Beccaria	Invuloefeningen, synthesevragen, korte overkoepelende historische vraag	13

Figuur 2. Overzicht van de behandelde filosofen, gebruikte werkvormen en het aantal pagina's per handboek.

3.1 Sapiens (Van In)

In het handboek *Sapiens* (Van In) wordt de Verlichting benaderd doorheen tien pagina's aan de hand van drie centrale historische vragen, telkens ondersteund door gevarieerde bronnen, teksten en opdrachten die de leerling moeten aanzetten tot historisch redeneren, reflectie en het leggen van linken met de actualiteit en hedendaagse maatschappij. Deze historische vragen zijn een onderdeel van een breder hoofdstuk met als titel: *Absolutisme en Verlichting (Europa, ca. 1650-1800)*.²⁰ De Verlichting krijgt in dit handboek dus geen apart, volwaardig hoofdstuk.

De eerste historische vraag luidt: "Welke ideale wereld droomden verlichtingsfilosofen?"²¹ Om deze vraag te benaderen, lezen leerlingen eerst een tekst waarin de kern van de Verlichting wordt uitgelegd, met aandacht voor het ontstaan van de beweging en het belang van salons als

²⁰ Dit deel beschrijft de recentste editie van het handboek: *Sapiens 4D* (Van In, 2024), 151-60.

²¹ *Sapiens 4D*, 151-3.

ontmoetingsplaatsen voor intellectuele uitwisseling. Sapiens situeert de Verlichting chronologisch tussen 1700 en 1800. Vervolgens wordt het rationalisme toegelicht aan de hand van figuren als René Descartes, waarna het politieke luik van de Verlichting aan bod komt. Daarin staan begrippen als gelijkheid, vrijheid, burgerrechten en de scheiding der machten centraal. Deze begrippen worden verduidelijkt via een schema van de trias politica. Leerlingen analyseren daarnaast ook kritische stemmen binnen de Verlichting, bijvoorbeeld denkers die het volk liever niet zagen participeren in het bestuur, of het idee van verlicht despotisme genegen waren. Een overzichtelijk schema vat tenslotte de belangrijkste 'oplossingen' van de Verlichting samen binnen verschillende domeinen: politiek, sociaal, economisch en cultureel. De leerlingen krijgen bij elke historische vraag opdrachten die hen helpen om de overkoepelende vraag te beantwoorden. De opdrachten bij deze eerste historische vraag zetten de leerlingen aan tot actief verwerken van de leerstof: ze moeten in eigen woorden uitleggen wat de Verlichting precies inhoudt, formuleren wat verlichtingsfilosofen hoopten te realiseren, en onderzoeken ook welke groepen er zich destijds tegen de Verlichting verzetten, en waarom.

De tweede historische vraag luidt: "Welke verlichtingsidealen zijn in onze hedendaagse maatschappij nog steeds belangrijk?"²² Deze vraag biedt een brug tussen verleden en heden. Leerlingen gaan op zoek naar verlichtingsidealen in oorspronkelijke teksten van denkers als Montesquieu (*De l'esprit des lois*), Kant (*Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*) en Locke (*Second Treatise on Government*). Ze kunnen kiezen uit verschillende sleutelbegrippen zoals volkssoevereiniteit, de rechtsstaat, scheiding der machten, rationalisme, vrijheids- en gelijkheidsbeginsel. Daarna analyseren ze een hedendaags filmfragment om te ontdekken hoe bepaalde verlichtingsidealen vandaag aan de basis liggen van bepaalde democratische principes in België. Ten slotte bekijken ze recente bronnen, waaronder krantenartikelen en een uittreksel uit de Belgische nieuwkomersverklaring, om te onderzoeken welke verlichtingsidealen daarin nog herkenbaar zijn.

De derde en laatste historische vraag is een optionele uitbreiding en luidt: "Vond men tijdens de Verlichting dat iedereen gelijk was?"²³ Deze vraag biedt een kritische insteek en plaatst

²² Sapiens 4D, 154-7.

²³ Sapiens 4D, 158-9.

leerlingen midden in het hedendaagse debat over de erfenis van de Verlichting. In de inleiding wordt verwezen naar de actuele kritiek dat sommige verlichtingsdenkers seksistisch of racistisch dachten, ondanks hun pleidooi voor universele waarden. Leerlingen analyseren een opiniestuk van professor Zemni, een politicoloog gespecialiseerd in de politiek van het Midden-Oosten en Noord-Afrika. Hierin betoogt hij dat de verlichtingsdenkers “onversneden racisten waren die bewust mee gestalte gaven aan de westerse politiek van slavernij.” Hij verwijst onder meer naar Hume, die ‘de negers’ als een inferieur ras beschouwde, en Voltaire, die zich afvroeg of Afrikanen geen overgangsrassen tussen mens en aap waren. Zemni hekelt hoe “een groep witte mannen de westerse canon bepaalden” en hij stelt dat deze “witte monopolie” is beginnen afbrokkelen dankzij de komst van onderzoekers aan de universiteit van Zuid-Amerikaanse, Afrikaanse en Aziatische origine. De verering van verlichtingsdenkers labelt Zemni als pijnlijk. De leerlingen dienen hierna deze vraag te beantwoorden: “Waren mensen die leefden tijdens de Verlichting echt racistisch, zoals Sami Zemni beweert?” Deze vraag dienen de leerlingen te beargumenteren op basis van één bron, namelijk een fragment afkomstig van Willem Bosman, een Staatse koopman, waarin hij het heeft over ‘negers’. De leerlingen worden aangemoedigd om de bruikbaarheid en betrouwbaarheid van de bronnen te beoordelen, en om na te denken over het gevaar van presentisme bij het beoordelen van historische figuren.

Doorheen deze drie historische vragen tracht het handboek enerzijds de kerngedachten van de Verlichting helder over te brengen, maar anderzijds ook ruimte te bieden voor nuance en kritische reflectie. Het biedt een combinatie van verklarende teksten, primaire bronnen en actuele linken, waarmee het de leerlingen niet enkel historische kennis laat verwerven, maar ook laat nadenken over de blijvende relevantie én beperkingen van het verlichtingsdenken. Officieel pretendeert het handboek door middel van de drie historische vragen over de Verlichting slechts drie eindtermen te behandelen, nl. het opbouwen van een historisch referentiekader (08.01, vraag 1) en de kritische analyse van historische bronnen in functie van een historische vraag (08.06, vraag 2-3).²⁴

²⁴ Deze informatie is afkomstig uit het jaarplan als bijlage van het handboek: *Sapiens 4D*.

3.2 Storia (Van In)

Het hoofdstuk *De Verlichting* in het handboek *Storia 4* beslaat acht pagina's en situeert de Verlichting op de tijdslijn tussen ca. 1650 en 1800.²⁵ De opbouw van het hoofdstuk is helder gestructureerd in twee delen: een theoretische introductie bestaande uit drie onderdelen (twee pagina's) gevolgd door een afzonderlijke bronnenrubriek met opdrachten (zes pagina's).

In het eerste tekstgedeelte wordt de Verlichting voorgesteld als een eenduidige en coherente beweging met een gemeenschappelijk doel en visie. Deze introductie benadrukt het gedeelde streven van verlichte denkers naar kennis, vooruitgang en emancipatie, en presenteert het gedachtegoed als een relatief eensgezind project. Binnen deze benadering wordt weinig ruimte gelaten voor interne spanningen of pluraliteit binnen het verlicht denken.

Het tweede deel richt zich op de maatschappelijke en culturele context waarin verlichtingsideeën tot ontwikkeling kwamen. Er wordt stilgestaan bij ontmoetingsplaatsen zoals salons, koffiehuisen, tijdschriften en kranten, die in de 18e eeuw fungeerden als broeihaarden van nieuwe ideeën. Hier komen begrippen als volkssoevereiniteit en mercantilisme aan bod, waarmee het handboek duidelijk maakt hoe intellectuele concepten in een bredere sociale omgeving circuleerden.

In het derde deel komt het concept van verlicht despotisme aan bod. Aan de hand van de vorsten Frederik de Grote, Maria Theresia en Jozef II wordt de paradox van "alles voor het volk, niets door het volk" uitgewerkt. Hoewel deze machthebbers elementen van het verlichtingsdenken overnamen, zoals hervormingsgezindheid en rationalisering van het bestuur, behielden zij de absolute macht en sloten zij volksinspraak uit.

Na deze kernteksten volgt een reeks historische bronnen die dienen als oefenmateriaal voor analyse en reflectie. De bronnen zijn uiteenlopend van aard: het handboek combineert iconografisch materiaal, filosofische fragmenten, statistische gegevens en literaire teksten. Elke bron wordt begeleid door inhoudelijke vragen die leerlingen aanzetten tot kritisch denken. Zo worden leerlingen gevraagd een gravure van Chodowiecki (*Aufklärung*) te interpreteren aan de hand van vragen over symboliek en situering. Een fragment uit Kants *Beantwortung der Frage:*

²⁵ Kristel Bekers e.a., *Storia HD classic 4D* (Wommelgem: Van In, 2022), 158-66.

Was ist Aufklärung? dient om de betekenis van het begrip 'Verlichting' te verkennen vanuit een primaire bron. Uit deze bron moeten de leerlingen de kernspreuk van de Verlichting volgens Kant halen. Vervolgens analyseren leerlingen een schilderij van Lemonnier over een salonlezing van een toneelstuk van Voltaire en reflecteren ze op de rol van vrouwen binnen dit intellectuele milieu.

Ook wetenschappelijke vooruitgang komt aan bod, bijvoorbeeld via het titelblad van een wetenschappelijk werk van Lavoisier en een grafiek over de toename van wetenschappelijke tijdschriften. Deze bronnen illustreren het geloof in rationaliteit en empirisch onderzoek dat de Verlichting kenmerkte. Bij de *Encyclopédie* van Diderot en d'Alembert ligt de focus op sociale spreiding: leerlingen bestuderen een grafiek over de beroepsgroepen die het werk aankochten en onderzoeken waarom bepaalde lagen van de bevolking hierin afwezig zijn.

Daarnaast komen opvoedkundige ideeën aan bod via gedichten van Hiëronymus van Alphen, waarin leerlingen de morele boodschappen moeten identificeren. De politieke filosofie wordt uitgediept met fragmenten van Locke, Montesquieu en Rousseau. Bij Locke analyseren leerlingen zijn visie op vrijheid en het recht op verzet tegen slecht bestuur. Montesquieu's *trias politica* en zijn invloed op moderne politieke systemen worden in kaart gebracht. Rousseau's democratiebegrip wordt vergeleken met het hedendaagse parlementaire systeem.

Tot slot volgen twee bronnen uit politieke geschriften van Frederik de Grote. Deze nodigen uit tot een vergelijking tussen zijn verlichte hervormingen en de traditie van het vorstelijk absolutisme, waarmee een kritische reflectie wordt gestimuleerd over de grens tussen retoriek en realiteit in het beleid van zogenaamde verlichte despoten.

Deze aanpak van het hoofdstuk maakt duidelijk dat *Storia 4* een eerder traditionele benadering hanteert. De kernteksten presenteren de Verlichting als een homogeen project en de bronnen worden geanalyseerd via begeleidende vragen, en niet als bronnen voor een overkoepelende historische vraag. Hierdoor blijft het kritische perspectief beperkt en wordt er weinig expliciet aandacht besteed aan de blinde vlekken van het verlichtingsdenken, zoals racisme, kolonialisme of de uitsluiting van bepaalde bevolkingsgroepen. Het hoofdstuk biedt daarmee een algemene introductie tot de Verlichting, maar mist deels de gelegenheid om de complexiteit en de tegenstrijdigheden binnen deze beweging ten volle te belichten. De auteurs van het handboek geven aan dat het hoofdstuk van de Verlichting uitsluitend eindterm 08.02 behandelt, nl. de

toelichting van verbanden tussen de maatschappelijke domeinen voor westerse en niet-westerse samenlevingen uit de Vroegmoderne Tijd.²⁶

Samenvattend biedt *Storia 4 HD* een gestructureerde behandeling van de Verlichting met aandacht voor haar filosofen, praktijk en invloed. De nadruk ligt sterk op het ideeëngoed van afzonderlijke denkers, maar minder op de bredere maatschappelijke en historische context. Hoewel belangrijke werken zoals de *Encyclopédie* vermeld worden, ontbreekt een diepgaandere analyse van hun impact. De tekstfragmenten van Kant, Locke en Montesquieu geven wel een directe inkijk in de kernideeën van de Verlichting.

3.3 Memoria (Pelckmans)

In het handboek *Memoria 4* wordt de Verlichting niet als een apart hoofdstuk behandeld, maar maakt ze deel uit van een breder thematisch kader in het hoofdstuk *Op het pad van vernieuwing: Nieuwe inzichten in de 17e en 18e eeuw*.²⁷ Dit hoofdstuk is drieëntwintig pagina's lang. Op de titelpagina van dit hoofdstuk wordt de 18e eeuw expliciet aangeduid als de periode van de Verlichting (1700-1800). Een visuele tijdslijn benadrukt enkele cruciale mijlpalen, waaronder Montesquieu's publicatie *De l'Esprit des Lois*, waarin hij de scheiding der machten uiteenzet.

Het hoofdstuk onderzoekt verschillende nieuwe inzichten die in de 18e eeuw opkwamen, met specifieke aandacht voor de samenleving, geneeskunde, hekserij en vrouwenrechten. Binnen het luik over maatschappijvisies worden John Locke en Montesquieu gepresenteerd als de grondleggers van democratische ideeën, waarbij Montesquieu's scheiding der machten centraal staat. Voltaire wordt genoemd in verband met religieuze tolerantie en godsdienstvrijheid, terwijl Mary Wollstonecraft wordt aangehaald als pleitbezorger van vrouwenrechten. Daarnaast wordt, zij het in vage bewoordingen, vermeld dat slavernij steeds vaker in vraag werd gesteld.

Een concreet citaat van Voltaire uit zijn *Traité sur la tolérance* illustreert zijn pleidooi voor religieuze verdraagzaamheid, en ook Montesquieu wordt behandeld door te verwijzen naar zijn pleidooi voor de scheiding der machten. Vervolgens bespreekt het handboek hoe de verlichtingsideeën verankerd werden in fundamentele grondrechten die de basis vormen van de

²⁶ Deze informatie is afkomstig uit het jaarplan als bijlage van het handboek: Ibid.

²⁷ Franky Croes e.a., *Memoria. Leerwerkboek 4.1* (Kalmthout: Pelckmans, 2022), 107-29.

hedendaagse rechtsstaat. Het handboek benadrukt dat deze principes een grote invloed hebben gehad op de uitbouw van westerse samenlevingen, waarbij de koppeling wordt gemaakt met de Belgische grondwet.

Een overzichtstabel in het handboek vat de belangrijkste maatschappelijke evoluties samen, waaronder de transitie van absolutisme naar democratie (met volkssoevereiniteit en scheiding der machten), de verschuiving van religieuze onverdraagzaamheid naar tolerantie (inclusief scheiding van kerk en staat en persvrijheid) en de vooruitgang op vlak van gelijkheid (waarbij slavernij steeds vaker bekritiseerd werd en vrouwenrechten een onderwerp van discussie werden).

Binnen het thema vrouwenrechten wordt opgemerkt dat de 18e eeuw al enkele voorvechters van vrouwenemancipatie kende. Dit onderdeel bevat onder meer een citaat uit Rousseau's *Émile, ou De l'éducation*, waarin hij stelt dat de opvoeding van mannen en vrouwen wezenlijk verschillend moet zijn en dat lezen en schrijven niet voor vrouwen is weggelegd. Een tijdslijn illustreert hoe vrouwenrechten langzaam een plaats kregen binnen maatschappelijke discussies. De Franse *Verklaring van de Rechten van de Mens en de Burger* (1789), waarin vrouwen niet werden opgenomen, wordt als voorbeeld gegeven, waarna Olympe de Gouges' reactie met haar *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne* aan bod komt. Enkele citaten uit dit werk worden kort vermeld. Daarnaast wordt Mary Wollstonecraft genoemd als een van de belangrijkste stemmen in het debat, met haar centrale pleidooi voor vrouwenrechten in *A Vindication of the Rights of Woman*.

Het hoofdstuk sluit af met een overzicht waarin de overgang van de perceptie van vrouwen als inferieur naar het nieuwe 18e-eeuwse inzicht van vrouwenemancipatie en gelijkheid tussen mannen en vrouwen wordt samengevat. Hoewel *Memoria de Verlichting* niet als een opzichzelfstaand thema behandelt, worden enkele kernideeën en hun impact op de hedendaagse samenleving wel aangestipt. De focus ligt daarbij op de democratische staatsinrichting, religieuze tolerantie en mensenrechten, maar de complexiteit en interne tegenstellingen binnen de Verlichting blijven grotendeels onderbelicht.

Het handboek maakt gebruik van een gevarieerd aanbod aan activerende werkvormen. Zo vullen leerlingen een schema in waarin de drie machten worden gekoppeld aan hun

respectievelijke instellingen en taken, wat hen helpt om de staatsstructuur beter te begrijpen. Deze invuloefening wordt aangevuld met interpretatievragen bij een tekst van Montesquieu en een creatieve opdracht waarbij het nummer *Power to the People* van Beatle John Lennon wordt gelinkt aan Montesquieus politieke ideeën. Ook de denkbeelden van Voltaire komen aan bod via gerichte interpretatievragen die de leerlingen aanzetten tot kritische lezing.

Daarnaast wordt er een analyse van de Belgische Grondwet voorzien, waarbij de leerlingen democratische basisprincipes leren herkennen en toepassen. Op lokaal niveau onderzoeken ze de politieke situatie in hun eigen gemeente: wie de burgemeester is, hoeveel zetels er in de gemeenteraad zijn, welke partijen vertegenwoordigd zijn, en welke partijen samen de coalitie vormen.

Binnen het luik over wetenschap en techniek wordt het belang van vaccinatie besproken aan de hand van begeleidende vragen en de interpretatie van een cartoon, wat bijdraagt aan hun historisch en maatschappelijk bewustzijn. Historische empathie en inzicht worden verder gestimuleerd in een rollenspel rond hekserij, waarin de leerlingen een rechtbankscène naspelen en zich inleven in de denkwereld van de Vroegmoderne Tijd.

Bij het thema vrouwenrechten vullen de leerlingen een tabel in op basis van bronnen, waarna ze deze bronnen evalueren op hun betrouwbaarheid voor historisch onderzoek. Tot slot reflecteren ze over de vraag of de Franse Revolutie bijgedragen heeft aan de vrouwenemancipatie in West-Europa, waarbij ze argumenten pro en contra moeten afwegen. Zo draagt het handboek bij tot de ontwikkeling van een breed historisch bewustzijn en stimuleert het de leerlingen om actief en kritisch om te gaan met het verleden. *Memoria* beoogt in het brede hoofdstuk over de Verlichting en de nieuwe wetenschappelijke inzichten drie eindtermen te behandelen: 08.01 en 08.04 komen aan bod in elk deel, terwijl 08.10 specifiek aan bod komt in de onderdelen over vaccinatie en hekserij, waar expliciet een link wordt gelegd met actuele thema's.²⁸

²⁸ Deze informatie is afkomstig uit het jaarplan als bijlage van het handboek: Ibid.

3.4 Epic (Plantyn)

In het bronnenhandboek *Epic* wordt de Verlichting negen pagina's lang als een afzonderlijk onderwerp behandeld.²⁹ De centrale vraag binnen dit hoofdstuk luidt: Waarom leidde de Verlichting tot een diepgaande verandering in de samenleving?

Het hoofdstuk opent met een tijdslijn, maar opvallend is dat de Verlichting als historische periode niet expliciet wordt aangeduid. In plaats daarvan worden de levensjaren van vijf invloedrijke filosofen weergegeven: John Locke, Voltaire, Jean-Jacques Rousseau, Montesquieu en Adam Smith. Hierdoor ligt de nadruk op de filosofische en intellectuele figuren van de Verlichting, eerder dan op de periode als geheel.

Het eerste deel van het hoofdstuk behandelt de wetenschappelijke vooruitgang die voorafging aan en samenhang met de Verlichting. Er wordt een evolutie geschetst van de wetenschap vanaf de 16e eeuw tot de 18e eeuw, met bijzondere aandacht voor de oprichting van academies en de groeiende rol van wetenschappelijke genootschappen. De tekst benadrukt hoe wetenschap steeds toegankelijker werd voor een geletterd publiek. Filosofen en wetenschappers introduceerden nieuwe ideeën bij een breder publiek via salons, koffiehuisen en wetenschappelijke publicaties, zoals de *Encyclopédie* van Diderot en d'Alembert. Op die manier droeg de Verlichting bij aan een veranderend mens- en wereldbeeld, gebaseerd op systematisch verworven wetenschappelijke kennis.

In het tweede deel wordt de vernieuwende kracht van de ideeën van de verlichtingsfilosofen onderzocht. Hierin wordt de *Encyclopédie* kort besproken, met de nadruk op de bijdragen van Voltaire, Montesquieu en Rousseau, die via dit werk de nieuwste wetenschappelijke inzichten en hun rationele kijk op staatsinrichting en bestuur wilden verspreiden. Montesquieu wordt verder belicht als een felle tegenstander van het vorstelijk absolutisme en als de bedenker van de scheiding der machten. John Locke komt aan bod met zijn *Two Treatises of Government*, waarin hij pleit voor volkssoevereiniteit. Daarnaast wordt Adam Smith besproken als de grondlegger van het klassieke economisch liberalisme.

²⁹ *Epic 4D bronnenboek* (Plantyn, 2022), 96-104.

Het derde en laatste deel behandelt de impact van de Verlichting op de Europese samenleving. De vernieuwende ideeën leidden tot diepgaande maatschappelijke veranderingen, vooral op het gebied van wetgeving en bestuur. Cesare Beccaria's invloed op het strafrecht wordt uitgelicht, met de vermelding dat zijn ideeën in vele staten tot hervormingen en de afschaffing van folterpraktijken leidden. Ook de hervormingen van keizer Jozef II worden besproken binnen het kader van het verlicht despotisme. Het hoofdstuk sluit af met een koppeling tussen de Verlichtingsideeën en de Belgische grondwet.

In een apart werkboek dienen de leerlingen met de bronnen aan de slag te gaan. Eerst dienen de leerlingen de bronnen over wetenschappelijke vooruitgang en de ideeën van verlichtingsfilosofen (i.e. deel 1 en 2 in het bronnenboek) te lezen om vervolgens ontbrekende woorden in te vullen in een invuloefening. Daarna moeten de leerlingen een synthese schrijven met daarin de begrippen 'verlichtingsfilosofen', 'maatschappelijke domeinen', 'heersende opvattingen' en 'Vroegmoderne Tijd'. Over het derde deel in het bronnenboek moeten de leerlingen uitsluitend een synthese schrijven met daarin de begrippen 'korte termijn', 'lange termijn', 'religieuze verdraagzaamheid' en 'Europese samenleving'. Tenslotte dienen de leerlingen de historische vraag te beantwoorden waarom de Verlichting leidde tot een diepgaande verandering in de samenleving.³⁰ *Epic* pretendeert de meeste eindtermen te behandelen van alle handboeken, nl. 08.01, 08.02, 08.04, 08.06 en 08.10.³¹

Samenvattend behandelt *Epic* de Verlichting als een afzonderlijk thema, waarbij de nadruk ligt op de wetenschappelijke en maatschappelijke impact van de nieuwe ideeën. Het handboek schenkt expliciet aandacht aan politieke en economische vernieuwingen, maar bepaalde belangrijke denkers blijven onderbelicht, evenals de complexiteit en vele inconsistenties binnen de Verlichting.

³⁰ *Epic 4D werkboek* (Plantyn, 2022), 114-8.

³¹ Deze informatie is afkomstig uit het jaarplan als bijlage van het handboek: *Epic 4D werkboek*.

IV. Discussie

4.1 Evaluatie van de vier handboeken

De mate waarin de handboeken rekening houden met de recente historiografie en de complexiteit van de Verlichting verschilt sterk. Sommige handboeken besteden meer aandacht aan de interne inconsistenties binnen de verlichtingsfilosofie dan andere. Verlichtingsdenkers deelden immers niet allemaal dezelfde idealen, en zelfs binnen hun eigen werken zijn tegenstrijdigheden te vinden, zoals bij Voltaire.³² Daarnaast kiest één handboek voor een alternatieve chronologische situering van de Verlichting, zoals Jonathan Israel die al een kwarteeuw verdedigt, nl. *Storia* die het startpunt van de Verlichting situeert in 1650. In de overige drie onderzochte handboeken wordt de Verlichting uitsluitend binnen de 18e eeuw geplaatst.

Een van de grote sterktes van *Sapiens* is de expliciete focus op historisch bewustzijn en historische vaardigheden. Het handboek werkt met centrale historische vragen die leerlingen moeten beantwoorden aan de hand van de aangereikte bronnen. Deze aanpak stimuleert kritisch denken en nodigt uit tot een actieve omgang met het verleden. Bovendien combineert het handboek een klassiek beeld van de Verlichting met een kritische reflectie, waarbij niet alleen de emancipatorische ideeën zoals democratie en gelijkheid worden belicht, maar ook de vraag wordt gesteld in hoeverre deze idealen daadwerkelijk voor iedereen golden. Op die manier kunnen leerlingen worden geconfronteerd met de complexiteit en inconsistenties binnen de Verlichting, wat aansluit bij het hedendaagse wijsgerig-historiografische debat en in lijn ligt met de verwachtingen van de eindtermen historisch bewustzijn.

Toch schiet de uitwerking van deze historische vraag op bepaalde vlakken tekort. De focus ligt te eng op slavernij, terwijl andere vormen van exclusie, zoals de uitsluiting van vrouwen uit het politieke en maatschappelijke debat, onbesproken blijven. Dit is een gemiste kans om het vraagstuk van gelijkheid in een bredere context te plaatsen en om linken te leggen met de latere strijd voor vrouwenrechten, waardoor het handboek via het thema van de Verlichting ook eindterm 08.04 zou kunnen behandelen, nl. het vergelijken van kenmerken van bestudeerde

³² Maes, 'Voorbij radicaal en gematigd', *passim*.

samenlevingen in eenzelfde periode en tussen periodes. Daarnaast is de selectie van bronnen beperkt en mist het handboek nuance in de manier waarop het bepaalde perspectieven presenteert.

Een goede illustratie hiervan is het opiniestuk van Zemni, dat zonder kritische duiding wordt opgenomen. Zemni, die schrijft met de autoriteit van een professor, stelt dat de verlichtingsfilosofen "onversneden racisten" waren die actief bijdroegen aan het koloniale en slavernijsysteem. Hoewel zijn perspectief waardevol is om leerlingen aan te zetten tot een kritische benadering van de Verlichting, wordt het in het handboek gepresenteerd als een vaststaand feit, zonder enige nuancering of tegenkritiek, aangezien de aangereikte historische bron racistisch is.³³

Dit contrasteert met het multiperspectivistische uitgangspunt dat *Sapiens* hanteert: in plaats van uiteenlopende visies op het thema naast elkaar te plaatsen, wordt hier opnieuw gekozen voor een eenzijdige benadering — zij het dat het deze keer niet het klassieke narratief is. De leerlingen krijgen de opdracht om de validiteit van Zemni's bewering te onderzoeken door middel van slechts één andere historische bron, nl. een tekst afkomstig van een Staatse koopman, en geen verlichtingsfilosoof. Het is een gemiste kans dat leerlingen niet in contact worden gebracht met een reeks (korte) citaten van verschillende verlichtingsfilosofen. Net door die citaten te lezen, zouden leerlingen kunnen ontdekken hoe divers en tegenstrijdig sommige stemmen binnen de Verlichting waren. Denk bijvoorbeeld aan Voltaire, die zichzelf op bepaalde punten tegensprak.³⁴ Door dergelijke bronnen te analyseren, zouden leerlingen niet alleen inzicht krijgen in de veelheid aan opvattingen binnen de Verlichting, maar ook een meer genuanceerd en kritisch beeld ontwikkelen van deze intellectuele beweging. Door deze werkvorm op een dergelijke manier te verrijken zou *Sapiens* drie eindtermen in de diepte behandelen, nl. 08.06-0.8. De historische bronnen zouden niet alleen kritisch worden geanalyseerd, maar ook worden vergeleken met elkaar om de centrale historische vraag te beantwoorden.

³³ Opvallend genoeg is de historische bron niet afkomstig van een verlichtingsdenker, maar wel van een handelaar. Het zou bijvoorbeeld waardevol kunnen zijn om Zemni's betoog te positioneren tegenover een expert in het wijsgerig-historiografisch verlichtingsdebat. Het is een zwakte om in het handboek de kwestie te besluiten met een opiniestuk afkomstig van iemand die geen brede expertise heeft in het verlichtingsdebat. Het opiniestuk is een ideale bron om de leerlingen uit te dagen en te prikkelen, maar niet om de kwestie mee te besluiten.

³⁴ Maes, 'Voorbij radicaal en gematigd', 109-14.

Een historiografisch, maar ook pedagogisch relevant gemis is dus het ontbreken van aandacht voor de interne inconsistentie binnen de filosofie van de verlichtingsdenkers zelf. Door leerlingen met deze tegenstrijdigheden te confronteren, zou het handboek beter aansluiten bij het hedendaagse academische debat, waarin deze inconsistenties juist een centraal thema vormen, en tegelijk voldoen aan meerdere eindtermen.³⁵

Hoewel *Sapiens* in zijn opzet dus sterk inzet op kritische reflectie en multiperspectiviteit, blijft de uitwerking ervan op bepaalde punten te beperkt. De toevoeging van bredere vormen van exclusie, een kritische duiding van de bronnen en een diepere analyse van de tegenstrijdigheden binnen de Verlichting zelf zouden het handboek inhoudelijk en pedagogisch naar een hoger niveau tillen. Mits enkele kleine en doordachte toevoegingen zou het handboek meer dan de gepretendeerde twee eindtermen kunnen behandelen.³⁶ Toch blijft het een verdienste van *Sapiens* dat het niet blijft hangen in een traditioneel narratief, maar wel degelijk een poging doet om leerlingen aan te zetten tot kritisch denken over het verleden.

Storia vertrekt dan weer vanuit een interessante nuancering: de Verlichting is geen door historici bedachte term, maar een benaming die de historische actoren zelf hanteerden. Dit sluit aan bij hedendaags academisch onderzoek en draagt bij aan het historisch bewustzijn van de leerlingen, omdat het hen doet beseffen dat historische begrippen vaak een eigen, contextgebonden oorsprong hebben.³⁷ Daarnaast wordt de Verlichting klassiek gesitueerd in de 18e eeuw, zonder verwijzing naar de invloed van het radicale verlichtingsdebat zoals dat door onderzoekers als Jonathan Israel en Margaret Jacob is uitgewerkt. Nochtans zou een dergelijke verdieping wel degelijk pedagogisch zinvol zijn, aangezien de eindtermen (08.05) net verlangen dat leerlingen nadenken over de courante westerse periodisering.

³⁵ Voltaire leent zich bijvoorbeeld tot schoolvoorbeeld van de complexiteit en inconsistenties binnen de Verlichting. Zo uitte Voltaire ook kritiek op slavernij en pleitte hij voor het ideaal van broederschap en de gelijke behandeling van verschillende bevolkingsgroepen, ongeacht hun afkomst. Naast racistische uitspraken is er dus ook sprake van inclusieve uitspraken in het werk van Voltaire, wat de problematiek in het hedendaags debat perfect illustreert en Zemni's opiniestuk ondergraaft, of op zijn minst nuanceert: Maes, 'Voorbij radicaal en gematigd', 113-5.

³⁶ Zo zagen we in het vorige deel hoe *Sapiens* slechts twee eindtermen pretendeert te behandelen via het thema van de Verlichting, nl. 08.01 (de ontwikkeling van een historisch referentiekader) en 08.06 (het kritisch analyseren van historische bronnen).

³⁷ De leerlingen krijgen dit inzicht gepresenteerd via Kants beantwoording van de vraag wat Verlichting is en dienen niet zelf deze conclusie te trekken.

Toch schiet het handboek tekort in zijn historiografische diepgang. Er is weinig tot geen aandacht voor recente academische inzichten die de Verlichting niet alleen als een succesverhaal, maar ook als een complex en tegenstrijdig proces beschouwen. Het handboek blijft grotendeels hangen in een traditionele narratief zonder diepgaande reflectie op de interne inconsistenties en spanningen binnen de verlichtingsbeweging zelf. Dit is een gemiste kans, aangezien een kritische benadering net zou bijdragen tot een genuanceerder begrip van deze intellectuele stroming en, zoals we in de bespreking van *Sapiens* zagen, net ervoor zou kunnen zorgen dat er meerdere eindtermen worden behandeld. Door meer aandacht te besteden aan hedendaagse historiografische debatten had *Storia* de leerlingen beter kunnen uitdagen om de Verlichting niet enkel als een eenduidige vooruitgangsgedachte te beschouwen, maar ook als een historisch fenomeen met tegenstellingen en beperkingen.³⁸

Storia pretendeert met het stuk over de Verlichting slechts één eindterm te behandelen, nl. 08.02. Volgens deze eindterm moeten leerlingen verbanden toelichten tussen maatschappelijke domeinen. In de bespreking van de sleutelcompetentie historisch bewustzijn, eerder in deze verhandeling, betoogde ik hoe de Verlichting zich leent voor de behandeling van elke eindterm. Het is hierdoor erg opvallend dat *Storia* slechts één eindterm probeert te behandelen via de Verlichting, waardoor er sprake is van een gemiste kans, zowel op inhoudelijk als pedagogisch vlak. Zeker omdat de Verlichting een tekstueel erg rijke historische periode was zou je als gebruiker op zijn minst mogen verwachten dat het handboek inzet op eindtermen 08.06-08.08, waarin de analyse en vergelijking van bronnen in functie van een historische vraag centraal staan.

Memoria situeert de Verlichting, net als de andere handboeken, klassiek in de 18e eeuw en vertoont opnieuw onder meer geen beïnvloeding van het radicale verlichtingsdebat van Israel en Jacob. Bovendien wordt de Verlichting ook hier vrijwel uitsluitend gepresenteerd als een eenduidig succesverhaal van vooruitgang, zonder aandacht voor de interne spanningen en inconsistenties binnen de beweging. Dit resulteert in een simplistische voorstelling die quasi geen recht doet aan de complexiteit van de historische realiteit en de stand van zaken in de historiografie.

³⁸ Zie de bespreking van de sleutelcompetentie historisch bewustzijn eerder in deze verhandeling voor suggesties om via de Verlichting alle eindtermen te behandelen.

Opnieuw is een pedagogisch en historiografisch gemis in het handboek het ontbreken van een nuancering van de Verlichting als historische periode. Het wordt niet expliciet vermeld dat niet alle verlichtingsdenkers politieke inclusie voor alle burgers nastreefden. De spanning tussen de idealen van de Verlichting en de maatschappelijke realiteit, zoals de blijvende uitsluiting van bepaalde groepen, blijft grotendeels onderbelicht. Dit is opnieuw een gemiste opportuniteit om leerlingen te laten nadenken over de beperkingen en contradicties binnen de Verlichting, om finaal meerdere eindtermen te behandelen.³⁹

Toch bevat *Memoria* ook een waardevolle casus over vrouwenrechten. Het handboek vertrekt hierbij vanuit een vrouwonvriendelijk citaat van Rousseau en introduceert vervolgens de feministische tegenstemmen van Wollstonecraft en de Gouge. Echter, het handboek had hier verder kunnen gaan door ook de interne complexiteit binnen de filosofie van de Verlichting zelf te belichten. Het gevaar schuilt erin dat leerlingen foutief de indruk krijgen dat enkel vrouwelijke denkers zich verzetten tegen de uitsluiting van vrouwen, terwijl ook mannelijke filosofen zoals Voltaire kritiek uitten op de toenmalige behandeling van vrouwen. Tegelijkertijd bevat Voltaire's oeuvre ook vrouwonvriendelijke passages, wat hem opnieuw tot een ideaal voorbeeld maakt om de interne contradicties binnen de Verlichting bloot te leggen en te illustreren.⁴⁰ Door hier meer aandacht aan te besteden, had het handboek beter kunnen aansluiten bij het hedendaagse academische debat, wat niet alleen een historiografische, maar ook pedagogische verrijking zou kunnen zijn.

Net als bij *Sapiens* en *Storia* zou deze verdieping ertoe kunnen leiden dat er meerdere eindtermen worden behandeld dan de drie gepretendeerde eindtermen in het handboek. Opvallend in *Memoria* is de afwezigheid van eindtermen 08.06-08.08, ofwel de eindtermen om via een kritische bronnenstudie een centrale historische vraag te beantwoorden. Zoals eerder aangehaald is dit opvallend voor een beweging als de Verlichting, die een overvloed aan bronnen

³⁹ Zie de bespreking van de sleutelcompetentie historisch bewustzijn eerder in deze verhandeling voor suggesties om via de Verlichting alle eindtermen te behandelen. Een dergelijke spanning is evenwel optimaal om eindtermen 08.06-08 te behandelen. De leerlingen kunnen via een comparatieve bronnenstudie de spanning zelf opmerken wanneer ze een centrale historische vraag behandelen. Daarnaast kan men in een volgende stap eindtermen 08.09—10 behandelend door verbanden te leggen met de hedendaagse valorisering en erfenis van de Verlichting.

⁴⁰ Zie hoofdstuk 7 voor een uitvoerige bespreking van Voltaire vrouwonvriendelijk en proto-feministische ideeën: Maes, 'Voorbij radicaal en gematigd', 77-93.

biedt, waaronder tal van toegankelijke filosofische teksten. Opnieuw wordt het volledige potentieel van de Verlichting door het handboek niet benut. Sterker nog: de kracht van de Verlichting in functie van de eindtermen blijft opnieuw grotendeels onbenut.

Een van de meest problematische aspecten van *Memoria* op historiografisch vlak is de overzichtstabel aan het einde van het hoofdstuk, waarin de Verlichting wordt samengevat. De tabel suggereert een rechtlijnige vooruitgang: van absolutisme naar democratie, van religieuze intolerantie naar tolerantie, van ongelijkheid naar gelijkheid en de inclusie van vrouwen. Dit schept een foutief beeld, alsof deze veranderingen abrupt plaatsvonden in de 18e eeuw en alsof er onder de verlichtingsfilosofen consensus over bestond. Dit is een vertekende voorstelling van de historische realiteit en een fundamenteel verschil met *Sapiens*, dat er wél in slaagt om de beperkingen en inconsistenties van de verlichtingsidealen, al dan niet beperkt, te belichten. *Memoria* had hier kritischer kunnen zijn en een genuanceerder beeld kunnen schetsen van de Verlichting als een intellectuele beweging met interne tegenstellingen en beperkingen. Een dergelijke nuancering zou er net toe leiden dat meer eindtermen zouden kunnen worden behandeld, zoals reeds eerder in deze verhandeling werd benadrukt.

Finaal onderscheidt *Epic* zich van de andere handboeken doordat het de Verlichting nooit expliciet situeert als historische periode. In plaats daarvan beperkt het zich tot het chronologisch plaatsen van enkele filosofen op een tijdslijn, zonder een bredere duiding van de Verlichting als beweging. Opvallend is dat, op Locke na, alle opgenomen denkers overwegend in de 18e eeuw leefden, waardoor impliciet wel een tijds kader wordt gesuggereerd, maar zonder expliciete afbakening of contextualisering.

Net als de andere handboeken presenteert *Epic* de Verlichting op een klassieke manier, als een eenduidig succesverhaal, zonder aandacht voor de interne spanningen, contradicties of de bredere historiografische debatten over de periode. De complexiteit van de Verlichting als intellectuele beweging, waarin denkers vaak onderling verschilden en soms zelfs tegenstrijdige opvattingen hanteerden, blijft volledig onderbelicht. Hierdoor missen leerlingen een kritische en genuanceerde blik op de Verlichting en blijven ze verstoken van een dieper inzicht in de historische realiteit.

Epic pretendeert zes eindtermen te behandelen via het hoofdstuk over de Verlichting, maar men kan zich de vraag stellen hoe diepgaand deze eindtermen worden behandeld en gehaald. Zo dienen leerlingen bijvoorbeeld de bronnen wel degelijke te lezen of analyseren om een de invuloefening te kunnen oplossen, maar is er amper sprake van teksbegrip en -interpretatie. Een dergelijke aanpak wordt daarnaast ook gehekeld door het nieuwe Vlaamse regeerakkoord.⁴¹ Kortom, bij *Epic* rijzen er zowel op historiografisch vlak als op pedagogisch vlak bedenkingen over de manier waarop de Verlichting wordt behandeld.

4.2 Aanbevelingen

De eindtermen van de Vlaamse overheid vermelden niet expliciet dat in het geschiedenisonderwijs rekening moet worden gehouden met actuele debatten binnen de historiografie. Toch is het redelijk om te eisen dat na verloop van tijd de onderwijspraktijk aansluiting dient te vinden bij de recente ontwikkelingen in academisch historisch onderzoek. In het geval van de Verlichting kan bovendien niet worden gesteld dat het kritisch herinterpreteren ervan een recent debat is; reeds enkele decennia wordt het klassieke beeld van deze periode genuanceerd en bevraagd. Desondanks presenteren veel handboeken nog steeds een overwegend traditioneel narratief aan leerlingen.

De recent ingevoerde eindtermen bieden echter wel ruimte om dit klassieke beeld kritisch te analyseren. Sinds de modernisering van het geschiedenisonderwijs ligt de nadruk sterker op historische vaardigheden, zoals bronnenanalyse, bronnenkritiek en het beantwoorden van historische vragen. Hierdoor is de onderwijspraktijk niet langer verplicht om geschiedenis aan te bieden vanuit één centraal narratief, maar wordt er net meer ruimte gecreëerd om leerlingen kritisch met het verleden te laten omgaan. Concreet betekent dit dat, na het schetsen van een traditioneel beeld van de Verlichting, leraren hun leerlingen een kritische historische vraag kunnen voorleggen, die ze aan de hand van primaire en secundaire bronnen – waaronder citaten van verlichtingsdenkers – kunnen beantwoorden.

⁴¹ In het Vlaams regeerakkoord 2024-2029 lezen we immers: “Er komt een uitdoofbeleid inzake invulboeken. Als dat niet kan door een overeenkomst tussen alle betrokken partijen, nemen we dat op in de regelgeving.”: *Vlaams regeerakkoord (2024-2029)* (Brussel: Vlaamse Regering, 2024), 142.

Zoals eerder in deze studie werd vastgesteld, hanteert het handboek *Sapiens* deze werkwijze al, terwijl andere handboeken hier minder ver in gaan en vaak een te simplistisch en eenduidig beeld van de Verlichting presenteren. Dit impliceert dat het probleem zich niet situeert op macroniveau – de eindtermen zelf – aangezien ervan kan worden uitgegaan dat leraren finaal niet als doel hebben achterhaalde inzichten te onderwijzen. De uitdaging ligt veeleer op meso- en microniveau, bij de pedagogische uitgeverijen en de leraren. Enerzijds hebben de auteurs van geschiedenis-handboeken de verantwoordelijkheid om de leerinhouden en narratieven in lijn te brengen met recente historiografische inzichten, om zo kwalitatieve leerinhouden aan te bieden. Anderzijds dragen leraren de eindverantwoordelijkheid voor het behalen van de eindtermen en dienen zij kritisch te reflecteren over de gebruikte leermaterialen en opgenomen leerstof, zodat deze in overeenstemming zijn met de actuele historiografie. Elke leraar wordt door de Vlaamse overheid immers geacht een inhoudelijk expert te zijn.⁴²

Hiermee bedoel ik niet dat we van elke leraar moeten verwachten dat deze zich actief blijft inlezen door middel van academische tijdschriften. Wel dienen globale tendenzen in de historiografie gevolgd te worden. In België is het bijvoorbeeld stilaan vanzelfsprekend geworden om het narratief rond ons koloniaal verleden op een meer genuanceerde manier te benaderen. Diezelfde kritische ingesteldheid is ook noodzakelijk wanneer het gaat over de Verlichting — een historische periode die, net als het koloniale verleden, vandaag het onderwerp is van actuele controverses en hernieuwde historiografische debatten. Ook hier is de historiografische consensus geëvolueerd: waar men de Verlichting vroeger vaak eenzijdig prees als het beginpunt van moderne vrijheid, gelijkheid en rationaliteit, wijst recent onderzoek op de interne contradicties, blinde vlekken en de uitsluitende mechanismen van deze beweging. Denk daarbij aan de tolerantie die selectief werd toegepast, de uitgesloten positie van vrouwen, en de soms raciale of koloniale denkbeelden van bepaalde verlichte denkers. Het is belangrijk dat deze complexiteit ook aan leerlingen wordt meegegeven — niet alleen vanuit historiografisch oogpunt, maar ook omdat dit een pedagogische meerwaarde biedt in functie van het behalen van de eindtermen.

⁴² Zie met name 3.2: “De leraar kan recente ontwikkelingen over inhouden en vaardigheden uit de leergebieden of vakgebieden volgen, analyseren en verwerken.”: ‘Beroepsprofiel van de leraar. Bijlage bij het besluit van de Vlaamse regering van 5 oktober 2007 betreffende het beroepsprofiel van de leraar’, *Belgisch Staatsblad*, 2007, 59246-50.

4.3 Voltaire als schoolvoorbeeld?

Voltaire wordt vaak beschouwd als een van de boegbeelden van de Verlichting. In een klassieke benadering wordt hij doorgaans gekenmerkt door de traditionele verlichtingsidealen die geassocieerd worden met vooruitgang, zoals gelijkheid, religieuze tolerantie, broederschap, persvrijheid en vrijheid van denken en meningsuiting. Toch wordt Voltaire's filosofie gekenmerkt door aanzienlijke inconsistenties. Zijn oeuvre bevat zowel racistische uitspraken als pleidooien voor gelijke rechten en de gelijke behandeling van alle mensen. Evenzo uitte hij naast een legitimering van slavernij ook expliciete kritiek op deze praktijk. Hetzelfde geldt voor zijn visie op vrouwen: al decennialang woedt er een debat over de vraag of Voltaire als een (proto-)feminist of als een vrouwenhater moet worden beschouwd, aangezien zijn standpunten op dit vlak eveneens tegenstrijdigheden bevatten.⁴³ Dit weerhield prominente feministen zoals Simone de Beauvoir er echter niet van om Voltaire positief te beoordelen in haar bespreking van verlichtingsfilosofen.⁴⁴ Eerder onderzoek heeft aangetoond dat zijn oeuvre, ondanks enkele vrouwonvriendelijke passages, overwegend proto-feministische boodschappen bevat.⁴⁵ Dit illustreert dat de filosofie van Voltaire, net als de Verlichting zelf, doordrongen is van interne inconsistenties.

Deze interne tegenstrijdigheden maken Voltaire bij uitstek geschikt als casus om de complexiteit van de Verlichting te belichten. De meeste handboeken presenteren hem als een icoon van de Verlichting en illustreren dit doorgaans met enkele van zijn beroemdste citaten over broederschap en gelijkheid.⁴⁶ Recent onderzoek en zijn positie binnen het radicale verlichtingsdebat tonen echter aan dat Voltaire's filosofie doorspekt was van tegenstrijdige opvattingen, onder meer over vrouwen en mensen van een andere afkomst.⁴⁷ In de klassieke voorstelling van de Verlichting blijven deze inconsistenties in geschiedenishandboeken doorgaans onbesproken. Net vanwege Voltaire's prominente status binnen het traditionele beeld van de Verlichting, zou hij niet alleen als boegbeeld, maar ook als schoolvoorbeeld van de interne

⁴³ Maes, 'Voorbij radicaal en gematigd', 77-93; 113-5; 117-21.

⁴⁴ Simone de Beauvoir, *Le deuxième sexe. Tome I* (Parijs: Gallimard, 1949), 181.

⁴⁵ Maes, 'Voorbij radicaal en gematigd', 77-100.

⁴⁶ Er wordt steeds aandacht besteed aan Voltaire's status in de Vlaamse geschiedenishandboeken doorheen de handboekanalyses.

⁴⁷ Maes, 'Voorbij radicaal en gematigd', *passim*.

contradicties binnen de Verlichting moeten dienen. Zijn filosofie biedt een toegankelijke manier om de complexiteit en nuance die de Verlichting kenmerkte in geschiedenishandboeken te integreren en illustreren. Voltaire is dus een rijke filosoof om op te nemen in toekomstige lesmodules en biedt voldoende opties om zowel het historiografisch-wijsgerig debat te verwerken en meerdere eindtermen te behalen.

Conclusie

Dit onderzoek heeft aangetoond dat de manier waarop de Verlichting wordt onderwezen in het Vlaamse secundair onderwijs niet volledig aansluit bij de recente academische inzichten over deze intellectuele beweging. Hoewel het klassieke beeld van de Verlichting als een homogene en eenduidige periode binnen de historiografie steeds vaker wordt genuanceerd, blijft de onderwijspraktijk grotendeels vasthouden aan een traditioneel narratief. De handboekanalyse wijst uit dat er aanzienlijke verschillen bestaan tussen de onderzochte lesmaterialen in de mate waarin zij ruimte bieden voor een kritische en multiperspectivistische benadering van de Verlichting.

Handboeken zoals *Sapiens* tonen een duidelijke inzet voor historisch bewustzijn en kritische reflectie, waarbij leerlingen worden uitgedaagd om zelf historische vragen te beantwoorden op basis van bronnenanalyse. Toch blijven zelfs deze pogingen te beperkt en ligt de focus vaak te eng op specifieke thema's, terwijl andere vormen van exclusie of interne inconsistenties binnen de verlichtingsfilosofie onderbelicht blijven. Andere handboeken, zoals *Memoria* en *Epic*, blijven grotendeels vasthouden aan een klassiek vooruitgangsnarratief, zonder diepgaande aandacht voor de complexiteit en contradicties die kenmerkend zijn voor de Verlichting als intellectuele beweging. De afwezigheid van nuances, zoals het onderscheid tussen gematigde en radicale Verlichting of de interne spanningen binnen het denken van individuele filosofen, verhindert een volwaardige weerspiegeling van het hedendaagse historiografische debat. Tenslotte betoogt deze verhandeling dat een genuanceerd narratief van de Verlichting pedagogisch wenselijk is. De meeste handboeken pretenderen slechts een handvol eindtermen te behandelen via het hoofdstuk over de Verlichting, terwijl deze verhandeling net heeft aangetoond dat een genuanceerd narratief van de Verlichting potentieel alle eindtermen kan behandelen.

De eindtermen voor het geschiedenisonderwijs bieden in theorie voldoende ruimte om een kritische en genuanceerde benadering van de Verlichting te integreren in de lespraktijk. Sterker nog, het doceren van een kritische en genuanceerde benadering van deze periode biedt mogelijkheden om alle eindtermen te behandelen. Dit zou finaal dus niet alleen leiden tot een historiografische verrijking, maar ook tot een pedagogische.

De modernisering van het curriculum heeft ervoor gezorgd dat er meer nadruk ligt op historische vaardigheden en bronnenkritiek, waardoor leerkrachten niet gebonden zijn aan één dominant narratief. De uitdaging ligt echter op het niveau van de handboekmakers en de leerkrachten zelf: enerzijds hebben educatieve uitgeverijen de verantwoordelijkheid om leerinhouden in lijn te brengen met recente wetenschappelijke inzichten, anderzijds is het aan leerkrachten om als inhoudelijk expert kritisch te reflecteren over het aangeboden lesmateriaal en indien nodig aanvullingen te voorzien.

Dit onderzoek toont aan dat een meer gebalanceerde en kritische benadering van de Verlichting in het geschiedenisonderwijs wenselijk en haalbaar is. Door de interne spanningen en beperkingen van de Verlichting explicieter te behandelen, kunnen leerlingen niet alleen een accurater historisch inzicht verwerven, maar ook voldoen aan de eindtermen van de sleutelcompetentie historisch bewustzijn. Het integreren van een meer veelzijdig en genuanceerd perspectief op de Verlichting in de onderwijspraktijk zou dan ook een belangrijke stap vooruit betekenen in het geschiedenisonderwijs in Vlaanderen. Vervolgonderzoek moet uitwijzen in hoeverre deze bevindingen toepasbaar zijn op andere historische periodes en bewegingen, of er ook bij andere episodes in de geschiedenis een kloof bestaat tussen geschiedenishandboeken en het actuele historisch debat en of de overbrugging van deze kloof niet alleen historiografisch, maar ook pedagogisch nuttig zou.

Daarnaast biedt dit onderzoek perspectief voor toekomstige masterpraktijkproeven. Om de kloof tussen historiografisch onderzoek en de onderwijspraktijk te verkleinen, zou het zinvol zijn om didactische materialen en lessenreeksen, bijvoorbeeld in het kader van een masterpraktijkproef, te ontwikkelen waarin de Verlichting niet alleen wordt gepresenteerd als een intellectuele en maatschappelijke omwenteling, maar ook kritisch wordt bevraagd. Dergelijke lesmodules kunnen expliciet aandacht besteden aan de interne spanningen binnen de Verlichting, de beperkingen van haar universele claims en de wisselwerking met koloniale, politieke en sociaal-economische vraagstukken.

Bibliografie

Beauvoir, Simone de. *Le deuxième sexe. Tome I*. Parijs: Gallimard, 1949.

Bekers, Kristel, Gorik Goris, Senne Hendrickx, Kris Merckx, Wim Moreau, Jacky Philips, Bert Struyve, Luc Van den Broeck, Jos van Dooren en Katleen Dillen. *Storia HD classic 4D*. Wommelgem: Van In, 2022.

‘Beroepsproefiel van de leraar. Bijlage bij het besluit van de Vlaamse regering van 5 oktober 2007 betreffende het beroepsprofiel van de leraar’. *Belgisch Staatsblad*, 2007, 59246-50.

Chisick, Harvey. ‘Interpreting the Enlightenment’. *The European Legacy* 13, nr. 1 (2008): 35-57.

Croes, Franky, Frederika Ducheyne, Paul Van Damme, Lieven Van de Kerckhove, Miriam Vandenbergh, en Lisa Van Nevel. *Memoria. Leerwerkboek 4.1*. Kalmthout: Pelckmans, 2022.

De Meyer, Margot. ‘De representatie van het Belgisch koloniaal verleden in geschiedenis-handboeken. Een case study van het handboek Sapiens 5 van uitgeverij VAN IN.’ Masterproef, Universiteit Gent, 2023.

Dijn, Annelien de. ‘The politics of Enlightenment. From Peter Gay to Jonathan Israel’. *The Historical Journal* 55 (2012): 785-805.

Ducheyne, Steffen. ‘The radical Enlightenment. An introduction’. In *Reassessing the radical Enlightenment*, onder redactie van Steffen Ducheyne, 1-12. Londen: Routledge, 2017.

Epic 4. Bronnenboek. Plantyn, 2022.

Epic 4D werkboek. Plantyn, 2022.

Gay, Peter. *The Enlightenment. An interpretation*. New York: Alfred A. Knopf, 1966.

Israel, Jonathan. *A revolution of the mind. Radical Enlightenment and the intellectual origins of modern democracy*. Princeton: Princeton University Press, 2010.

Israel, Jonathan. *Democratic Enlightenment. Philosophy, revolution and human rights 1750-1790*. New York: Oxford University Press, 2011.

Israel, Jonathan. *Enlightenment contested. Philosophy, modernity, and the emancipation of man, 1670-1752*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

Israel, Jonathan. *Radical Enlightenment. Philosophy and the making of modernity, 1650-1750*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

Israel, Jonathan. *The Enlightenment that failed. Ideas, revolution, and democratic defeat, 1748-1830*. Oxford: Oxford University Press, 2019.

Jacob, Margaret. 'How radical was the Enlightenment? What do we mean by radical?' *Diametros* 40 (2014): 99-114.

Jacob, Margaret. 'The radical Enlightenment. A heavenly city with many mansions'. In *Reassessing the radical Enlightenment*, onder redactie van Steffen Ducheyne, 48-60. Londen: Routledge, 2017.

Jacob, Margaret. *The radical Enlightenment. Pantheists, freemasons and republicans*. Londen: Allen and Unwin, 1981.

Maes, Natan. 'Voorbij radicaal en gematigd. Een kritische studie over Israels benadering van Voltaire en de Verlichting'. Masterproef, Universiteit Gent, 2024.

Sapiens 4D. Van In, 2024.

Valcke, Martin, Roger Standaert, Melissa Tuytens, en Ruben Vanderlinde. *Onderwijsbeleid in Vlaanderen*. Leuven: Acco, 2023.

Vlaams regeerakkoord (2024-2029). Brussel: Vlaamse Regering, 2024.