



“En, hoe was het op school vandaag?”

De beeldvorming en representatie van de Eerste Wereldoorlog in Nederlandstalige handboeken bestemd voor de lagere school gedurende het interbellum en de jaren 1950 en 1960.

Freya De Coster

Promotor: Dr. Aline Sax

Commissarissen: Prof. Dr. Bruno De Wever en Dr. Koen Verstraeten

Academiejaar 2013- 2014

Masterproef voorgelegd aan de Faculteit Letteren en Wijsbegeerte
voor het behalen van de graad van Master in de geschiedenis

Inhoudsopgave

| | |
|---------------------------------------------------------------------------|----|
| Voorwoord | 5 |
| Deel I: Inleiding | 6 |
| 1. Inleiding..... | 6 |
| 2. Historiografisch debat..... | 9 |
| 3. Bronnen over de Grote Oorlog: de leerboeken..... | 15 |
| 4. Methodologie..... | 20 |
| Deel II: Geschiedenis in België..... | 23 |
| 1. Het onderwijs voor en na de Eerste Wereldoorlog..... | 23 |
| 1.1. Sociaal-maatschappelijke context..... | 23 |
| 1.2. Structuur..... | 24 |
| 1.3. De schoolstrijd | 25 |
| 1.4. De invloed van de pedagogie en de psychologie in het onderwijs | 26 |
| 1.5. Reformpedagogie | 27 |
| 1.6. Geschiedenisonderwijs..... | 29 |
| 1.7. Leerplannen..... | 32 |
| 2. Het onderwijs na de Tweede Wereldoorlog | 37 |
| 2.1. ‘De gulden middenweg’ | 37 |
| 2.1. Geschiedenisonderwijs | 38 |
| 2.3. Leerplannen..... | 41 |
| 2.4. Katholieke reactie | 45 |
| 3. Conclusie | 46 |
| Deel III: Analyse van de bronnen | 47 |
| 1. De weergave van de Eerste Wereldoorlog tijdens het interbellum | 47 |
| 1.2. Objectiviteit..... | 47 |
| 1.2. Het ‘wij’-‘zij’ motief..... | 53 |
| 1.3. De legitimatie van de oorlog..... | 58 |
| 1.4. Herinnering aan de Grote Oorlog –De grote helden van België..... | 62 |
| 1.5. Het ideaal van de vrede..... | 69 |
| 1.6. De Vlaamse Beweging- Flamingantisme in de leerboeken? | 74 |
| 1.7. Het vrij onderwijs versus het officieel onderwijs | 77 |
| 1.8. Opmerkingen..... | 80 |
| 1.9. Conclusie..... | 81 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------|-----|
| 2. De weergave van de Eerste Wereldoorlog in de jaren '50-'60..... | 84 |
| 2.1. Objectiviteit..... | 84 |
| 2.2. Het 'wij'- 'zij' motief..... | 88 |
| 2.3. De legitimatie van de oorlog..... | 92 |
| 2.4. Herinnering: De helden in nood?..... | 95 |
| 2.5. Vredesideaal..... | 99 |
| 2.6. De Vlaamse Beweging- Flamingantisme in de leerboeken? | 105 |
| 2.7. Het vrij onderwijs versus rijksonderwijs | 109 |
| 2.8. Opmerkingen..... | 111 |
| 2.9. Conclusie..... | 111 |
| Deel IV: Algemeen besluit..... | 115 |
| Bibliografie..... | 117 |
| 1. Secundaire literatuur..... | 117 |
| 1.1. Uitgegeven werken | 117 |
| 1.2. Onuitgegeven werken | 119 |
| 1.3. Sites..... | 120 |
| 1.4. Lezing | 120 |
| 1.5. Les..... | 120 |
| 2. Bronnen | 121 |
| 2.1. Gebruikte werken..... | 121 |
| 2.2. Handboeken interbellum..... | 121 |
| 2.3. Handboeken 1945 -1969 | 123 |

Voorwoord

Het schrijven van deze thesis was een boeiende, maar ook vermoeiende taak die ik zonder de steun van enkele mensen nooit tot een mooi einde had kunnen brengen. Met dit voorwoord wil ik daarom de gelegenheid aangrijpen om deze mensen te bedanken voor al de hulp en steun die ze mij geboden hebben tijdens de verwerking van mijn onderzoek.

Allereerst wens ik mijn dank te betuigen aan mijn promotor Dr. Aline Sax. Met haar kennis en inzicht heeft ze me doorheen het hele proces begeleid. Ik kon steeds bij haar terecht met al mijn vragen en problemen. Haar enthousiasme en steun waren het hele jaar door een enorme motivatie. Vervolgens dank ik ook Leuvense doctoraatsstudent Matthias Meirlaen voor zijn hulp in de zoektocht naar de bronnen. Hij heeft me letterlijk op het juiste pad gezet richting de Facultaire bibliotheek Psychologie en Pedagogie van Leuven, waar ik een uitgebreide collectie schoolboeken kon raadplegen. Ook wens ik mijn vrienden te bedanken, met wie ik vier jaar lief en leed gedeeld heb. Ik zal onze tijd aan de Blandijn nooit vergeten. Ten slotte wil ik ook mijn familie bedanken. Door de onvoorwaardelijke steun van mijn ouders en twee zussen wist ik steeds de moed op te vatten om door te gaan.

Bedankt!

Deel I: Inleiding

1. Inleiding

Honderd jaar. Een eeuw. Zo lang is het geleden dat een van de meest catastrofale rampen uit de universele geschiedenis heeft plaatsgevonden. In juli 1914 bezocht de Oostenrijk-Hongaarse troonopvolger Frans Ferdinand samen met zijn vrouw Sophie Chotek Servië dat deel uitmaakte van hun toekomstig grondgebied. Op 28 juli 1914 werd echter een aanslag gepleegd op het koppel door een Bosnisch-Servische nationalist, waarbij ze beiden het leven lieten. Oostenrijk-Hongarije stelde een ultimatum aan Servië, dat hier niet aan voldeed. Door een ingewikkeld kluwen van bondgenootschappen werden de grootmachten van Europa betrokken in de zaak. Al snel vormden zich twee blokken. De Triple Alliantie, met Duitsland, Oostenrijk en Italië en de Triple Entente, zijnde Rusland, Frankrijk en Groot-Britannië. Op 3 augustus vroeg de Duitse Keizer Wilhelm II België om het land te doorkruisen, in de hoop de Franse grens via een snelle route te bereiken. België, dat sinds het Verdrag van London, ondertekend in 1893, een neutraal statuut bezat, weigerde. Duitsland besloot de volgende dag met geweld en wapens binnen te vallen. De Eerste Wereldoorlog was uitgebroken. De oorlog zou vier volle jaren verder woeden, tot in 1918 Duitsland zich bewust werd van zijn uitzichtloze situatie en een staak het vuren aanvroeg. Op 11 november 1918 werd de wapenstilstand afgeroepen. Het Verdrag van Versailles werd op 28 juni 1919 door de verschillende partijen ondertekend. De vrede was weergekeerd.¹

Het verhaal van ‘De Grote Oorlog’ is na al die tijd nog vers in ons geheugen gegrift. Meer zelfs, met de symbolische datum 2014-2018 is de oorlog niet enkel in gedachte, maar ook in de samenleving prominent aanwezig. De verjaardag van historische gebeurtenissen vormt immers vaak een katalysator voor verschillende georganiseerde culturele initiatieven en herdenkingen. Wanneer we om ons heen kijken, zien we overal evenementen om de nagedachtenis levendig te houden.

Maar hoe zat dit voor de periode van het interbellum? En de jaren na de Tweede Wereldoorlog? Op welke wijze werd de Eerste Wereldoorlog voorgesteld en herdacht? Deze vragen kunnen via verschillende pistes onderzocht en beantwoord worden. In deze masterproef zal ik me toeleggen op een bepaald gebied, namelijk het onderwijs.

Tijdens de oorlog waren veel scholen onder de bezetting van de Duitsers gevallen. Het oorlogsgebeuren was nooit veraf en de lessen werden gegeven in beroerde omstandigheden. Na het vertrek van de Duitse soldaten uit België werd het onderwijsnet geleidelijk aan hersteld en tegen 1919 konden kinderen opnieuw genieten van een veilige schoolopleiding.² De Belgische overheid werd geconfronteerd met de vraag op welke wijze het gebeuren van de Eerste Wereldoorlog ingepast moest worden in het Belgische onderwijs. Hun antwoord bestond erin dat de wereldoorlog als instrument gebruikt kon worden om te reflecteren over de toekomst. Pionier in dit gebied was Jules Destrée, toenmalige minister van Kunsten en Wetenschappen. De thematiek van de oorlog moest volgens hem een patriottisch geladen herinnering in de gedachten van de leerlingen creëren, opdat zij hieruit vaderlandslievende

¹ L. De Vos, *De Eerste Wereldoorlog*, Leuven, Davidsfonds, 2011, pp. 1-191.

² J. Delbecke, Y. Castelyn en E. Chatelet, *Kinderen in de Eerste Wereldoorlog*, Tielt, Lannoo, 2000, p. 105.

sentimenten zouden ontwikkelen.³ Waar anders dan in het geschiedenisonderwijs zou deze herinneringspraktijk ten volle tot uiting kunnen worden gebracht? In 1924 werd de Eerste Wereldoorlog bijgevolg voor de eerste maal als leerstof in de schoolboeken opgenomen.⁴

Na de Tweede Wereldoorlog wensten vele leden vanuit het onderwijsmilieu om geschiedenis als vak een andere invulling te geven. Haar taak bleef, net zoals tijdens het interbellum de burgerschapsvormende opvoeding. Dit kon echter niet bereikt worden door een louter patriottische herinneringspraktijk. Spilfiguren in het onderwijs als rijksinspecteur André Puttemans, Leuvense hoogleraar Emile Lousses en later ook filosoof en onderwijsinspecteur Leopold Flam ijverden om het geschiedenisonderwijs een maatschappelijke relevantie te verschaffen.⁵ Het moest leerlingen de belangrijkste democratische vaardigheden bijbrengen en hen onderrichten in de vredeseducatie. Oorlogen mochten enkel nog deel uitmaken van de leerstof indien de thematiek werd toegepast om de nutteloosheid van het leed en verlies aan te tonen.⁶ Onlosmakelijk hiermee verbonden veranderde ook de functie van de Eerste Wereldoorlog in de geschiedenisles.

Vertrekkend vanuit de vraagstelling ‘Hoe manifesteerde er zich een beeldvorming en representatie van de Eerste Wereldoorlog in Nederlandstalige handboeken bestemd voor de lagere school gedurende het interbellum en de jaren 1950 en 1960?’, wordt in deze masterproef getracht te onderzoeken op welke wijze de oorlog gepresenteerd werd in de geschiedenis-handboeken aan de leerlingen van het basisonderwijs. Deze geschriften kunnen ons immers meer vertellen dan het overzicht van de verschillende inhoudelijke topics die aan bod kwamen tijdens de les geschiedenis. Zoals Antoon De Baets, actief als historicus aan de Nederlandse Universiteit van Groningen, affirmeert, hebben de handboeken een sociaal-maatschappelijke functie. Enerzijds reflecteren ze de opvattingen van een bepaalde periode. Anderzijds liggen ze ook mee aan de basis van de creatie van bepaalde mentaliteiten. Ze vormen de spiegel van een denksysteem, maar beïnvloeden het eveneens.⁷ De selectiecriteria van de handboeken-auteurs determineert wat jonge studenten over de geschiedenis onthouden. De dubbele taak van de werken, met name enerzijds onderwijzen en anderzijds opvoeden, bepaalt hoe de leerlingen staan ten opzichte van de verschillende gebeurtenissen uit het verleden. Met de probleemstelling van deze masterproef wil ik bijgevolg niet enkel kijken hoe de auteurs en met hen de samenleving dachten over de Eerste Wereldoorlog, maar voornamelijk op welke wijze zij dit aan de jeugd wilden voorstellen en welk effect zij hiermee hoopten te bereiken.

Deze probleemstelling zal uitgewerkt worden voor zowel de periode meteen na de Grote Oorlog als de jaren na de Tweede Wereldoorlog tot 1969 (deze laatste periode zal omwille

³ T. Hens, S. Vandenborre en K. Wils, ‘De oorlog maakt school: herinneringspraktijken in het Belgisch onderwijs na de Eerste Wereldoorlog’, In: *Volkskunde*, 2014, p. 5.

⁴ T. Hens, S. Vandenborre en K. Wils, *op. cit.*, 2014, pp. 5-6.

⁵ T. Lobbes, ‘Geschiedenisonderwijs tegen de horizon van het verleden: Het experiment van Leopold Flam in het Nederlandstalige rijksonderwijs (1955-1970)’, In: *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis*, 2012, nr. 42, pp. 149-152.

⁶ K. A. Crawford en S. J. Foster, *War, nation and memory: international perspectives on World War II in history textbooks*, Charlotte, Information Age, 2007, pp. 9-15.

⁷ A. De Baets, *Auteurs van leerboeken geschiedenis voor lager en secundair onderwijs in Vlaanderen 1945-1984: biografisch register*, Gent, RUG: historische onderwijscollectie, 1987, p. V.

van praktische redenen ook vaak aangeduid worden als “de jaren ’50-’60”). Deze twee chronologisch afgebakende kaders werden gekozen op basis van de interessante inzichten die ze kunnen opleveren. De handboeken van het interbellum kunnen een inzage bieden in de manier waarop de samenleving dacht over de Eerste Wereldoorlog, meteen na de desbetreffende feiten. Welke directe invloed had die op de bevolking nagelaten, maar belangrijker, welke les wilden ze er de volgende generatie over meegeven? Ten tweede zullen ook de leerboeken die gepubliceerd werden na 1945 opgenomen worden in het bronnencorpus. Het doel hiervan is te analyseren welke impact een nieuwe oorlog had op de beeldvorming van de Eerste Wereldoorlog. Werd deze aangepast en op welke manier werd dit dan verwezenlijkt? Het geografisch kader beperkt zich evenwel tot Vlaanderen.

In deze masterproef zal ik in verschillende stappen een antwoord proberen te bieden op mijn onderzoeksvraag. Allereerst wordt in het historiografische debat een overzicht gegeven van de meest beduidende werken, zowel uitgegeven als onuitgegeven, over enerzijds de Eerste Wereldoorlog en anderzijds het schoolmilieu. Vervolgens zal onder het hoofdstuk methodologie een korte toelichting gegeven worden over de concrete methode die toegepast werd bij het analyseren van de bronnen. In het tweede deel wordt een historisch overzicht gegeven omtrent educatie en specifiek het geschiedenisonderwijs. Geschiedenis is immers geen afgesloten hoofdstuk. Zolang de tijd vooruitgaat, maken gebeurtenissen na enige tijd vanzelf deel uit van het verleden. Het vak geschiedenis is dus steeds onderhevig aan verandering, aangezien het steeds meer informatie moet opnemen. Maar ook de onderwijspraktijk zelf staat nooit stil. Opvattingen over de inhoud, didactiek en organisatie van het onderwijs in België evolueerden en werden bijgevolg aangepast. Het is niet onbelangrijk het milieu van het schoolwezen te begrijpen bij een onderzoek waarbij de belangrijkste primaire bronnen de schoolboeken zijn. Deze werden immers beïnvloed door de heersende ideeën van de educatief geladen omgeving. De wereld van het onderwijs wordt in dit onderdeel uiteengezet aan de hand van drie invloedrijke factoren, met name de heersende psychologische en pedagogische ideeën, de strijd die woedde om de macht over educatieve opvoeding tussen de katholieke zijde en de Staat en ten slotte de leerplannen, opgesteld in het voor deze thesis afgebakende chronologische tijds kader. In het derde deel van het onderzoek zullen de primaire bronnen geanalyseerd worden, om vervolgens in het laatste hoofdstuk een besluit te vormen.

2. Historiografisch debat

Het onderwerp van deze thesis bevat twee belangrijke componenten, met name de Eerste Wereldoorlog enerzijds en anderzijds het geschiedenisonderwijs met de gebruikte leerboeken.

Het eerste topic heeft uiteraard in het verleden een veelbesproken en analytisch subject uitgemaakt in verschillende historische onderzoeken. Zoals de benaming het zelf zegt, is de Eerste Wereldoorlog een gebeurtenis waar volken en landen van over heel de wereld mee in betrokken raakten. Het maakt deel uit van de geschiedenis van enorm veel landen en vormt dus ongetwijfeld de thematiek van vele werken. In de eerste decennia na de oorlog werd voornamelijk getracht een feitelijk en waarheidsgetrouw beeld weer te geven met militaire en politieke focuspunten. In België is het slechts met de publicatie van het progressieve werk ‘Van den Grooten Oorlog’ door leden van de Elfnovembergroep in 1978 dat afgestapt werd van deze benaderingswijze.⁸ In het werk focusten de verschillende medewerkers zich op het sociale en economische leefmilieu tijdens de Eerste Wereldoorlog. Aan de hand van getuigenissen van oorlogsoverlevenden wilde men de tot dan toe ongehoorde verhalen neerschrijven omdat ze nu wel een luisterend oor konden vinden.⁹ Dit viel samen met de grote accentverschuivingen die zich voordeden in de historiografie. Hoewel het belang van de sociale geschiedenis reeds onder de aandacht werd gebracht in de jaren 1920 en 1930 door de Franse historici Lucien Febvre en Marc Bloch in de Annales-school, kende de historiografie pas vanaf circa 1970 een ‘cultural turn’. Deze ‘draaiing’ in de praktijk van de geschiedschrijving was een voortvloeisel van de idee, vooropgesteld door de hierboven vernoemde initiatiefnemers van de Annales-school, om steeds meer op een interdisciplinaire manier over de geschiedenis te verhalen. De humane en sociale wetenschappen konden en moesten verwerkt worden in de historiografie. Bijgevolg kwam er steeds meer aandacht om de sociale, economische en culturele mentaliteiten en structuren uit het verleden bloot te leggen. Deze vernieuwde methodologie werd voornamelijk na de Tweede Wereldoorlog opgepikt door historici als Fernand Braudel, Carlo Ginzburg en Michel Foucault.¹⁰ De ‘cultural turn’ hing sterk samen met een andere verandering in de analyse-methodiek, met name de ‘linguïstic turn’. Pioniers als taalwetenschapper Ferdinand de Saussure en historicus Hayden White hechtten veel meer belang aan de betekenis en functies van woorden, taal en tekst en zagen het als een nieuwe vorm om de realiteit of de voorstelling van de realiteit van het historische verleden te achterhalen. De wereld en hoe men hiernaar keek, van zowel het heden als het verleden, kon enkel begrepen worden aan de hand van de studies van linguïstische uitingen.¹¹

De laatste twee decennia wordt er steeds meer aandacht besteed aan de invloed van historische gebeurtenissen op het collectieve geheugen van een samenleving. Historiografie had niet langer het doel om een overzicht van de geschiedenis te geven, maar om de

⁸ R. Barbry, *Oorlog en vrede in het onderwijs: voor tijdens en na wereldoorlog I*, Ieper, stad Ieper: Dienst stedelijke musea, 1998, p. 2.

⁹ E. Barbry, J. Hardeman en M. Demeester (eds.), *Van den Grooten Oorlog*, Kemmel, Malegijis, 1978, p. 1

¹⁰ M. Boone, *Historici en hun métier: een inleiding tot de historische kritiek*, Gent, Academia Press, 2007, pp. 209-216, 238.

¹¹ G. M. Spiegel, *Practicing history: new directions in historical writing after the linguistic turn*, New York, Routledge, 2005, p. 2.

herinneringen aan het verleden neer te pennen.¹² Dit werd bereikt door de persoonlijke verhalen van getuigen, zoals dagboeken of mondelinge getuigenissen te gebruiken. In de internationale wereld heeft vooral het uitgebreide oeuvre van geschiedenisprofessor Jay Winter, gespecialiseerd in de Eerste Wereldoorlog, bijgedragen aan deze nieuwe vorm van geschiedenisinterpretatie. Hij schreef werken als het in 1995 gepubliceerde boek *'Sites of memory, sites of mourning: The Great War in European cultural history'* en *'Remembering war: The Great War between memory and history in the twentieth century'* van 2006.¹³ In het Belgische milieu biedt historica Sophie De Schaepdrijver met haar werk *'Erfzonde van de twintigste eeuw: notities bij '14-'18'*, een bundel van haar artikels over de Eerste Wereldoorlog, de verwerking in de naoorlogse literatuur en de herdenkingspraktijken.¹⁴

Ook de tweede component, met name het onderwijs, is het onderwerp geweest van geschiedschrijving. Niet omdat het, zoals Wereldoorlog I, een prominent gebeuren is uit het verleden, maar juist omdat het als maatschappelijk gegeven aanwezig is in de samenleving. Aan het einde van de 19^e eeuw ontstond vanuit enerzijds de overheid en anderzijds de pedagogische en psychologische hoek de wil om het onderwijsnet te organiseren. De reden van de regering betrof voornamelijk een gestructureerde maatschappij te creëren met een voldoende geschoolde populatie.¹⁵ Onderzoekers van de humane wetenschappen wilden voornamelijk tegemoet komen aan de noden van de kinderen door een hervormd onderwijs.¹⁶ De politieke en opvoedkundige instanties sloegen hiervoor de handen in elkaar. Tijdens het interbellum en de naoorlogse periode in de jaren '50 en '60, heerste het progressieve gedachtegoed van de pedagogische wetenschappen over de didactiek van het onderwijs. Een geordende weergave van het geschiedenisonderwijs gaande van de 16^e eeuw tot 1939 kon gevonden worden in de *Paedagogische encyclopaedie*, samengesteld door Rommert Casimir en J. Emiel Verheyen.¹⁷ Maar ook in de literaire kringen werden tussen de jaren '30 en '60 werken uitgegeven, voornamelijk door auteurs met een pedagogische achtergrond. Hierin werd kritiek geuit op de aanpak van het onderwijs in de voorgaande periode en de frisse ideeën werden op deze wijze gepromoot. Er was sprake van een wisselwerking tussen de secundaire literatuur en de organisatie en hervormingen in het onderwijs, de curricula en de schoolboeken. Veel pedagogische autoriteiten lieten het immers niet na hun opinies te verwoorden in hun boeken. Deze ideeën werden opgepikt door de opvoedkundige instanties. Gevolg hiervan was dat er vervolgens geschreven werd over de vernieuwingen die werden doorgevoerd en waarop wederom kritieken werden geuit. Opnieuw probeerden de instanties verantwoordelijk voor het organiseren van het onderwijs hierop in te pikken en ontstond een

¹² G. Deneckere en B. De Wever, *Publieksgeschiedenis in Vlaanderen tussen erfgoed, herinnering en media*, Les Publicksgeschiedenis, 2014, p. 10

¹³ J. Winter, *Sites of memory, sites of mourning: The Great War in European cultural history*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995, 310 p. en J. Winter, *Remembering war: The Great War between memory and history in the twentieth century*, New Haven, Yale University Press, 2006, 340 p.

¹⁴ S. De Schaepdrijver, *Erfzonde van de twintigste eeuw: notities bij '14-'18*, Antwerpen, AltasContact, 2013, 255 p.

¹⁵ K. De Clerck, B. De Graeve en F. Simon, *Dag meester, goedemorgen zuster, goedemiddag juffrouw : facetten van het volksonderwijs in Vlaanderen (1830-1940)*, Tielt, Lannoo, 1984, pp. 35-36.

¹⁶ ASLK, Dienst culturele activiteiten, *De lagere school in België van de middeleeuwen tot nu*, Brussel, Reyns, 1986, pp. 33-34.

¹⁷ R. Casimir en J. E. Verheyen, *Paedagogische encyclopaedie*, Antwerpen, De Sikkel, 1939.

cirkel die oneindig bleef doorlopen. In de secundaire literatuur werd aangenomen dat vanaf omstreeks 1970 een drastische nieuwe richting ingeslagen werd in het onderwijsmilieu. Nieuwe ideeën domineerden sinds de linguïstic en cultural turn de verschillende disciplines van de humane en sociale wetenschappen. Taal en cultuur wonnen steeds meer aan belang. Ook het onderwijs kon deze vernieuwde visies niet ontlopen.¹⁸ Hierbij werden de meeste praktijken die sinds de structurering van het schoolonderwijs in de 19^e eeuw gehanteerd werden, verlaten.¹⁹ Bijgevolg werden vanaf deze periode ook veel werken uitgegeven waarin de voorgaande didactiek geanalyseerd werd en de vernieuwingen werden aangekondigd. Met de opkomst van de sociaal-culturele geschiedschrijving werd dus niet enkel gereflecteerd over de contemporaine onderwijspraktijken, maar ook over onderwijs als historisch onderwerp. In deze werken werd het interbellum ofwel apart behandeld ofwel tot de jaren 1960, aangezien dit het tijds kader besloeg net voor er een nieuwe weg werd ingeslagen in de onderwijspraktijken. De periode vanaf het einde van de 19^e eeuw tot circa 1970 wordt hierbij vaak als één geheel gezien, maar waarin wel verschillende stromingen en tendensen evolueren. Hoewel het interbellum soms als afzonderlijke tijdsperiode behandeld werd, betroffen de jaren '50-'60 daarentegen amper de tijdsafbakening voor een onderzoek. De periode werd altijd vergeleken met de jaren '20-'30. Deze trend was niet enkel in België aanwezig, maar ook op het internationaal niveau. Amerika en Engeland vormden de thuisbasis voor de trendsetters van de progressieve bewegingen. Niet verwonderlijk dus dat ook in deze twee landen artikelen en boeken werden uitgegeven die reflecteerden over het onderwijs en de rol van het vak geschiedenis. In het werk *English primary education and the progressives (1914-1939)* van Richard Selleck wordt het ontstaan van de pedagogiek en de invloed die het verkreeg in het onderwijs in Groot-Brittannië uit de doeken gedaan.²⁰

Voornamelijk Marc Depaepe, en Maurice De Vroede, beide professor aan de Katholieke Universiteit van Leuven brachten in het laatste decennia van de 20^e eeuw samen of afzonderlijk enkele boeken uit betreffende een overzicht van het Belgische educatiesysteem van de lagere school. In zijn werk *Orde in vooruitgang: Alledaagse handelen in de Belgische lagere school (1880-1970)* vergelijkt Marc Depaepe de didactiek en pedagogiek gedurende twee periodes, met name het einde van de 19^e eeuw tot en met het interbellum en de jaren na de Tweede Wereldoorlog tot 1970.²¹

In de meest recente jaren werden enkele interessante thesis- en doctoraatswerken uitgegeven die het onderwijsnet bestudeerden en meer specifiek het vak geschiedenis. Vertrekkend vanuit verschillende insteken en veelal zich concentrerend op enerzijds het interbellum of anderzijds de periode na 1945, bieden zij een overzicht over de scholing en de onderwijsinstelling in België.

¹⁸ B. Vanhulle, 'The path of history: narrative analysis of history textbooks- a case of study of Belgian history textbooks (1945-2004)', In: *History of Education: Journal of the history of education society*, vol. 38, Routledge, 2009, pp.264-265.

¹⁹ M. Depaepe, *Orde in vooruitgang: alledaagse handelen in de Belgische lagere school (1880-1970)*, Leuven, Universitaire pers, 1999, 272 p.

²⁰ R. J. W. Selleck, *English primary education and the progressives (1914-1939)*, Londen, Routledge and Kegan Paul, 1972, 192 p.

²¹ M. Depaepe, *Orde in vooruitgang: alledaagse handelen in de Belgische lagere school (1880-1970)*, Leuven, Universitaire pers, 1999, 272 p.

In haar masterthesis *Een verkennend onderzoek naar wandplaten in het lager onderwijs in België (1880-1960)* bestudeerde An Kesenne het man- en vrouwbeeld dat opgehangen werd in het lager onderwijs aan de hand van het gebruik van wandplaten. Hierbij verschaft zij een doorlichting van de ontwikkelingen binnen het Belgisch lager onderwijs en specifiek de aanschouwingsmethode.²²

Voor de periode van het interbellum zal binnenkort het artikel *'De oorlog maakt school: herinneringspraktijken in het Belgisch onderwijs na de Eerste Wereldoorlog'* van Tine Hens, Saartje Vandenborre en Kaat Wils gepubliceerd worden, gebaseerd op de onafgewerkte doctoraatsverhandeling van eerst vermelde aan de Katholieke Universiteit Leuven. De verscheidene opinies omtrent de weergave van de Eerste Wereldoorlog in het onderwijsmilieu die gedurende het interbellum geuit werden en hun invloed op de herinneringspraktijk zullen hierin aan bod komen.²³ Dankzij de welwillendheid van Kaat Wils kreeg ik een primaire versie van het artikel in handen.

Voor de organisatie van het katholieke onderwijs na de Tweede Wereldoorlog biedt het werk *'De organieke vorming van het leerplan geschiedenis tussen 1949 en 1989: een analyse op basis van leerplancommissieverslagen'* van Johannes Lippens enorm veel informatie. Aan de hand van leerplancommissieverslagen toont hij aan hoe tussen 1949 en 1989 het vrije onderwijs zich centraliseerde en een steeds professionelere structuur uitbouwde. Als bewijs hiervoor decodeert hij de leerplannen die in het betrokken temporele kader werden uitgebracht. De focus ligt voornamelijk op het secundair onderwijs.²⁴

In de recente doctoraatsverhandeling *'Verleden zonder stof: de gedaanten van het heden in het Belgische naoorlogse geschiedenisonderwijs (1945 -1989)'* van Tessa Lobbes aan de Katholieke Universiteit van Leuven heeft zij aangetoond dat het geschiedenisonderwijs al reeds voor 1970 onderhevig was aan verandering. Zo ontkracht zij de idee dat er weinig sprake was van vernieuwing in het onderwijs in de jaren '50 en '60. Na de Tweede Wereldoorlog werden volgens haar bevindingen radicale ideeën naar voren gebracht door figuren uit het onderwijsmilieu om de het vak geschiedenis drastisch te veranderen. De eigentijdse geschiedenis moest meer centraal worden geplaatst, om zo de actuele vraagstukken met het verleden in contact te brengen. Lobbes kwam tot deze conclusie door de veranderende functie van het heden in het geschiedenisonderwijs te bestuderen. De bronnen die zij hanteert, waren in voorgaande werkstukken slechts weinig toegepast. Het betreft de meningen en verslagen van leden uit het educatiemilieu, waaronder leraren, handboekenauteurs, leerplancommissieleden en inspecteurs. Zij gaat na hoe zij over de jaren

²² A. Kesenne, *Een verkennend onderzoek in wandplaten in het lager onderwijs in België (1880-1960): toepassing: man- en vrouwbeelden op didactische wandplaten voor de lagere school*, Gent, (Onuitgegeven licentiaatverhandeling Universiteit Gent), 1999-2000, 180 p. (Promotor: Prof. Dr. B. De Wever).

²³ T. Hens, S. Vandenborre en K. Wils, 'De oorlog maakt school: herinneringspraktijken in het Belgisch onderwijs na de Eerste Wereldoorlog', In: *Volkskunde*, 2014, pp. 5-25.

²⁴ J. Lippens, *De organieke vorming van het leerplan geschiedenis tussen 1949 en 1989: een analyse op basis van leerplancommissieverslagen*, Gent, (Onuitgegeven licentiaatverhandeling Universiteit Gent), 2007-2008, 217 p. (Promotor: Prof. Dr. B. De Wever.)

heen dachten over de maatschappelijke relevantie van het geschiedenisonderwijs. Daarnaast onderzoekt ze eveneens de organieke structuur en werking van het onderwijsnet.²⁵

Een andere prominente auteur die bijdragen heeft geleverd aan het historisch overzicht van het geschiedenisonderwijs is Antoon De Baets. Hij onderscheidt zich van de anderen door zijn specialisatie in de handboeken die in het schoolwezen gebruikt werden. Hij houdt zich vooral bezig met de verscheidenheid aan ethische problemen waarmee geschiedkundigen geconfronteerd worden.²⁶ Een onderdeel van dit onderzoeksveld omvat de problematiek van de rol van de handboeken in het onderwijs. Meer specifiek focust hij zich op Vlaamse schoolboeken uitgegeven en gebruikt in de naoorlogse periode. Hij is werkelijk de dominerende spilfiguur in dit vakgebied. In zijn werk *'Gekaft: wereld en waarheid in het schoolboek'* toont hij aan hoe de bronnen een weerspiegeling vormen van de geestesgesteldheid en culturele mentaliteit waarin ze zijn opgemaakt.²⁷ Een gelijkaardig onderzoek voerde hij uit in zijn boek *'Beeldvorming over niet-Westerse culturen: de invloed van het geschiedenisleerboek op de publieke opinie in Vlaanderen 1945-1984'*, waarin hij zich voornamelijk focust op de relatie tussen het schoolboek en zijn ontvanger en de impact die de bron heeft op de lezer omtrent zijn visie op de notie cultuur.²⁸ Daarnaast bracht hij ook meer pragmatische werken uit, zoals *'Auteurs van leerboeken geschiedenis voor lager en secundaire onderwijs in Vlaanderen 1945-1984'*, waarin hij een lijst van schoolboekenauteurs samenstelt om zo een beter beeld te geven over het creatieproces van de boeken.²⁹ Hoewel er dus reeds pogingen ondernomen zijn, staat het onderzoek naar het gebruik en het statuut van leerboeken in België niet op punt. Een groot deel hiervan is te wijten aan de afwezigheid van een consistente archivering. De bewaring van de leerboeken als bronnen gebeurde zeer chaotisch en ongestructureerd. Ten gevolge hiervan zijn ze in verschillende instellingen terug te vinden, zonder dat er een overkoepelend orgaan bestaat die dit op een gestructureerde wijze hanteert. Onder deze instellingen bevinden zich bibliotheken, uitgeverijen, schoolarchieven en privé-collecties. Het bronnencorpus is echter onvolledig of gewoonweg afwezig.³⁰ Een systematisch historisch onderzoek naar de leerboeken was dus niet vanzelfsprekend.

In de laatste decennia werden echter steeds meer interessante inzichten bekomen omtrent niet louter de functie, het gebruik of het statuut van de leerboeken doorheen de geschiedenis, maar dit eveneens in combinatie met de inhoudelijke aspecten die de leerboeken zelf behandelden.

Een van de eerste licentiaatverhandelingen waarin een ernstig onderzoek werd uitgevoerd naar handboeken bestemd voor het vak geschiedenis was door Antonia Verbruggen-

²⁵ T. Lobbes, *Verleden zonder stof: De gedaanten van het heden in het Belgische naoorlogse geschiedenisonderwijs, 1945- 1989*, Leuven (Uitgegeven doctoraatsverhandeling Katholieke Universiteit Leuven), 2013, 262 p. (Promotor: Prof. Dr. K. Wils).

²⁶ <http://www.inth.ugent.be/directory-of-researchers/antoon-de-baets/> (geraadpleegd op 24 april 2014)

²⁷ K. Catteeuw en A. De Baets, *Gekaft : wereld en waarheid in het schoolboek : een project rond schoolboeken in het kader van: Antwerp World Book Capital 2004*, Antwerpen, UNESCO centrum Vlaanderen, 2004, 95 p.

²⁸ A. De Baets, *Beeldvorming over niet-Westerse culturen : de invloed van het geschiedenisleerboek op de publieke opinie in Vlaanderen 1945-1984*, Gent (Uitgegeven doctoraatsverhandeling Universiteit Gent), 1988. (Promotor: Prof. Dr. B. Herman).

²⁹ A. De Baets, *Auteurs van leerboeken geschiedenis voor lager en secundair onderwijs in Vlaanderen 1945-1984 : biografisch register*, Gent, RUG: historische onderwijscollectie, 1987, 156 p.

³⁰ K. Catteeuw en A. De Baets, *Gekaft: wereld en waarheid in het schoolboek*, Antwerpen, UNESCO centrum Vlaanderen, 2004, p. 5.

Aelterman in 1972-1973. Zij schreef haar masterthesis 'onderzoek naar de didactische waarde van enkele geschiedenislerboeken die opgesteld zijn naar aanleiding van het Rijksleerplan 1969'.³¹

Een andere interessante studie is deze van Ann Deschacht, opgesteld in het jaar 1983-1984. Het vak geschiedenis in het rijksonderwijs werd volgens haar bevindingen getypeerd door een nationaal gedachtegoed. Hierbij baseerde zij zich op zowel leerplannen als handboeken voor de derde graad van de lagere school. De afbakening van haar verhandeling liep van de interbellumjaren tot het jaar 1968. Het nationalistische discours zag zij naar het einde toe afgezwakt worden ten voordele van een internationale visie.³²

Ten slotte beslaat ook zowel het onderwerp als het bronnencorpus van het artikel van Bert Vanhulle de educatieve leerboeken. Hij verdedigt de hypothese dat de narratio die toegepast werd in de handboeken evolueerde binnen de periode van 1945 tot de 21^e eeuw. Het verhaal dat naar voren geschoven wordt in de handboeken verandert al naar gelang het culturele, politieke en sociale milieu waarin de werken worden opgesteld. Een verhaal werkt immers altijd naar een einde toe. In handboeken geschiedenis vormt het einde de hedendaagse samenleving van de auteur. Deze wijzigt uiteraard over de jaren heen en zo ook het narratief dat toegepast wordt.³³

Kan deze thesis nog nieuwe inzichten bieden? Toch wel. Hoewel er al veel geschreven is over het onderwijs, is er nog maar weinig actie ondernomen naar een gestructureerde analyse van het gebruik van handboeken en de effectieve weergave van gebeurtenissen in deze bronnen. Voor het franstalige onderwijs heeft Christophe Béchet zijn licentiaatsverhandeling *Une Grande Guerre pour un petit pays : La vision de la guerre '14-'18 dans l'enseignement primaire francophone (1918-1940)* omtrent de representatie van de Eerste Wereldoorlog in leerboeken tijdens het interbellum, heruitgegeven in 2007.³⁴ In deze masterproef zal hetzelfde gedaan worden, maar deze keer voor het Nederlandstalig onderwijs. Daarbovenop wordt niet enkel de weergave tijdens het interbellum besproken, maar wordt ook bestudeerd op welke wijze de Tweede Wereldoorlog een invloed heeft uitgeoefend.

³¹ A. Aelterman, *Onderzoek naar de didactische waarde van enkele geschiedenislerboeken : analyse van zes geschiedenislerboeken die opgesteld zijn naar aanleiding van het Rijksleerplan 1969*, Gent, (Onuitgegeven licentiaatverhandeling Universiteit Gent), 1972-1973, 106 p..

³² A. Deschacht, *Nationalisme in leerplannen en handboeken geschiedenis, 3^e graad, rijksonderwijs (1968)*, Gent, (Onuitgegeven licentiaatverhandeling Universiteit Gent), 1983-1984.

³³ B. Vanhulle, 'The path of history: narrative analysis of history textbooks- a case of study of Belgian history textbooks (1945-2004)', In: *History of Education: Journal of the history of education society*, vol. 38, Routledge, 2009, pp.263-282.

³⁴ C. Béchet, *Une Grande Guerre pour un petit pays : La vision de la guerre 14-18 dans l'enseignement primaire francophone (1918-1940)*, Luik, (Onuitgegeven licentiaatverhandeling Université de Liège), 2007, 507 p.

3. Bronnen over de Grote Oorlog: de leerboeken

Het opzet van deze masterproef is analyseren op welke wijze de Eerste Wereldoorlog geportretteerd werd voor kinderen tussen negen en veertien jaar. Dit niet in literaire werken, maar in leerboeken die deel uitmaakten van het curriculum. Schoolboeken vormen een zeer interessante bron, omdat verwacht wordt dat deze teksten een waarheidsgetrouwe weergave illustreren, in tegenstelling tot fictieve verhalen die als hoofddoel hebben te entertainen in plaats van te informeren.

De bronnen betreffen de handboeken die gehanteerd werden in de klaslokalen gedurende de jaren '20-'30 en de jaren '50-'60. Het gaat om Nederlandstalige geschiedenishandboeken die bestemd waren voor de tweede en derde graad. In de eerste graad werd nog geen gebruik gemaakt van leerboeken.

Maar welke benaming is nu de juiste om de bronnen aan te duiden? Leerboek, handboek of schoolboek? Welke betekenis kan men aan deze begrippen toekennen en is er sprake van een fundamenteel verschil tussen de drie termen? De verschillende definities blijven zeer ruim en ook zeer vaag over wat men er nu juist onder kan verstaan. Toch kan er van uitgegaan worden dat in de huidige samenleving praktisch iedereen in contact komt met een leerboek geschiedenis en er zich dus wel een voorstelling van kan maken.

Zoals in het onderdeel van het historiografisch debat reeds werd aangegeven, liet het Belgische klasseringsstelsel van de leerboeken in het verleden veel te wensen over. Het was daarom niet gemakkelijk een uitgebreid, gevarieerd en vooral representatief bronnencorpus samen te stellen. Dankzij de hulp van Leuvense doctoraatsstudent Matthias Meirlaan vond ik een uitgebreide collectie handboeken geschiedenis in de bibliotheek van de Leuvense vakgroep historische pedagogiek. Analoot met mijn probleemstelling bakende ik mijn corpus af tot handboeken uit het Vlaamse onderwijsmilieu voor de jaren '20-'30 en '50-'60. Hierin werden zowel rijkshandboeken als katholieke handboeken opgenomen. De katholieke beweging had lange tijd de bovenhand in de schoolstrijd en domineerde het onderwijs gedurende de hier desbetreffende tijdsperiodes. Een groot aandeel van de geanalyseerde handboeken was bijgevolg bestemd voor het vrij onderwijs. Toch werd ook een aanzienlijk aantal rijkshandboeken bestudeerd, om een vergelijking tussen beide te kunnen maken. Hoewel ik in dit stadium van mijn onderzoek dus wel mijn bruikbare bronnen had gevonden, wist ik nog weinig over hun ontstaan- en gebruikscontext. Het werk *'Auteurs van leerboeken geschiedenis voor lager en secundair onderwijs in Vlaanderen 1945-1984'* van Antoon De Baets bood hier een antwoord. Hoewel hij enkel de periode na 1945 bestudeert, kan er van uitgegaan worden dat zijn bevindingen projecteerbaar zijn op de tijdsspanne van het interbellum. Zijn werk gaf inzicht in de achtergrond van de auteurs van de handboeken. Het betroffen voornamelijk onderwijzers, schoolinspecteurs en leden die actief zijn bij historische tijdschriften, de leerplancommissies of het uitgeverijmilieu.³⁵ Schoolboeken zijn echter niet het product van één man. De uitgeverijen hebben heel wat inspraak bij de samenstelling. Zij hechten echter niet zozeer belang aan de onderwijskundige aspecten als wel aan de commerciële waarde van het boek. Voor beide periodes is er een overrepresentatie van de

³⁵ A. De Baets, *Auteurs van leerboeken geschiedenis voor lager en secundair onderwijs in Vlaanderen 1945-1984 : biografisch register*, Gent, RUG: historische onderwijscollectie, 1987

katholieke uitgeverij Van In te Lier in het bronnencorpus. Sinds de 19^e eeuw is deze uitgeverij gespecialiseerd in pedagogische werken en legt het zich toe op de publicatie van schoolboeken.³⁶ De leerboeken bestemd voor het rijksonderwijs vielen voornamelijk onder de Antwerpse uitgeverij De Sikkel. Andere bronnen werden uitgegeven door meer kleinschalige ondernemingen. Over kenmerken als de verspreiding, kosten en populariteit van de handboeken is weinig terug te vinden. Daarom heb ik ernaar gestreefd het corpus zo uitgebreid mogelijk te maken, zonder echter onnodige en onbruikbare bronnen op te nemen om de afbakening te respecteren.

Het statuut van de handboeken is geen vaststaand gegeven, maar veranderde doorheen de tijd. Naar het einde van de 19^e eeuw toe werden de schoolboeken steeds professioneler opgesteld. Hun juistheid qua inhoud stond steeds meer op punt. De handboeken hadden als belangrijkste functie het verklaren van de huidige samenleving aan de hand van een overzichtelijk relaas van de geschiedenis, met de focus op het vaderland.³⁷ In de jaren '20 en '30 werd er echter veel kritiek geuit op het gebruik van geschiedenisboeken vanuit de progressieve beweging. De reformpedagogie (cf infra) ging immers uit van een actieve methode in het onderwijs. Leerlingen moesten zelf ondervinden en beleven. Droge materie opdoen binnen het klaslokaal aan de hand van een schoolboek werd afgeraden. Leraren moesten les geven door op boeiende wijze de inhoud van de leerstof te vertellen.³⁸ Hiervoor konden ze hun informatie halen uit de schoolboeken.³⁹ De handboeken waren dus voornamelijk bestemd voor de leraar en niet voor de leerling. De status van de handboeken mag echter niet onderschat worden. In de praktijk bleek het namelijk een ware opgave om de actieve methode effectief toe te passen. De schoolboeken werden gebruikt als herhaling na de les en dienden nog altijd als leermateriaal voor de leerlingen.⁴⁰

Na de Tweede Wereldoorlog werd het handboek steeds meer in ere hersteld. Het onderwijs maakte een democratisering en verschooling door en leermiddelen wonnen aan belang. Dit ging gepaard met de tendens waarbij de actieve methode steeds meer werd afgebouwd. Occasionele onderwerpen zorgden ervoor dat leraren te vaak moesten improviseren en niet genoeg waren voorbereid. Het gebruik van de handboeken werd bijgevolg opnieuw aangeprezen.⁴¹ Tussen de Europese landen bestond zelfs de ambitie om een internationaal geschiedenishandboek uit te brengen, maar dit werd nooit bereikt.⁴²

De onderstaande lijst betreffen de handboeken die bestudeerd werden, voor zowel het interbellum als de jaren 1950 en 1960.

³⁶ L. Simons, *Geschiedenis van de uitgeverij in Vlaanderen*, Tielt, Uitgeverij Lannoo, 1984, pp. 84-87.

³⁷ R. Casimir en J. E. Verheyen, *Paedagogische encyclopaedie*, Antwerpen, De Sikkel, 1939

³⁸ M. Depaepe, *Orde in vooruitgang: alledaagse handelen in de Belgische lagere school (1880-1970)*, Leuven, Universitaire pers, 1999, p. 113.

³⁹ *Bulletin of the international committee of historical science*, Parijs, PUF, 1934, p. 329.

⁴⁰ R. Casimir en J. E. Verheyen, *Paedagogische encyclopaedie*, Antwerpen, De Sikkel, 1939

⁴¹ M. Depaepe, *Orde in vooruitgang: alledaagse handelen in de Belgische lagere school (1880-1970)*, Leuven, Universitaire pers, 1999, p. 142.

⁴² *Bulletin of the international committee of historical science*, Parijs, PUF, 1934, p. 330.

Handboeken 1920-1939

Broeckaert (O.). *Geschiedenis van België (Middelgraad)*. Gent, N. V. Uitgeversfirma Vanderpoorten & Co, 1934, 80 p.

Broeckaert (O.). *Geschiedenis van België (3^e graad)*. Gent, Uitgeversfirma Vanderpoorten, 1934, 125 p.

Broeckaert (O.). *Geschiedenis van België (4^e graad)*. Gent, N. V. Uitgeversfirma Vanderpoorten & Co, 1934, 105 p.

Cryns (P.A.). *Geschiedenis van België: een boekje voor den middelgraad der lagere scholen*. Lier, Jozef Van In & Co, 1929, p. 38

Delmelle (M.). *Geschiedenis van België door kaart en beeld voor den tweeden graad*. Doornik, Drukkerij Casterman, 1934, 48 p.

Delmelle (M.). *Geschiedenis van België door kaart en beeld van den tweeden graad*. Doornik, Drukkerij Casterman, 1939, 48 p.

Delmelle (M.). *Geschiedenis van België door kaart en beeld voor den hooger graad*. Doornik, Drukkerij Casterman, 1939, 98 p.

Deru (J.). *Belgische geschiedenis: verteld voor leerlingen van den tweeden graad*. Lier, Jozef Van In & Co, 1932, 41 p.

De Smedt (J.). *Wat onze kinderen van België's geschiedenis zouden moeten weten en onthouden*, Lier, Jozef Van In & Co, 1932, 166 p.

De Wachter (L.). *Geschiedenis in de tweede graad* Antwerpen, De Sikkel, 1936, 146 p.

Hébette (R. J.) en Hébette (E.). *Belgische geschiedenis volgens de aanschouwelijke en actieve methode*. Lier, Jozef Van In & Co, 1935, 163 p.

Jacobs (A. F.). *Geschiedenis van België*. Lier, Jozef Van In & Co, 1930, 132 p.

Kurth (G.). *Beknopte geschiedenis van België voor de lagere scholen*. Gent, Siffer, 1930, 154 p.

M. G. en A. D. S. *Algemeene geschiedenis*, Oostakker, Glorieux, 1926, 156 p.

Mathieu (C. J.). *Geschiedenis van België*. Brussel, Paelinck, 1928, 142 p.

Rondou (W. F.) en K. Mignon (K.). *Atlas- Handboek van de Belgische geschiedenis: voor den derden en den vierden graad der lagere scholen en voor de middelbare scholen, volgens het programma van 1923*. Lier, Jozef Van In & C, 1926, 97 p.

Schmets (P.). *Belgische geschiedenis*. Namen, Uitgaven ad. Wesmael-Charlier (N. V.), 1936, 40 p.

Van Laar (A.). *Lessen in de vaderlandsche geschiedenis*, Antwerpen, De Sikkel, 1926, 95 p.

Van Laar (A.). *Lessen in de vaderlandsche geschiedenis (3^e graad)*, Antwerpen, De Sikkel, 1939, 124 p.

Van Mieghem (R.C.). *Atlas leerboek: Geschiedenis van België*, Lier, Jozef Van In & Co, 1932, 125 p.

Van Mieghem (R.C.). *Belgische geschiedenis*, Lier, Van In, 1939, 217 p.

Handboeken 1945 -1969

Collen (M.). *Bloktreintje voor het memoriseren van de Belgische geschiedenis*. Lier, Van In, 1951, 40 p.

Collen (M.). *Bloktreintje voor het memoriseren van de Belgische geschiedenis*. Lier, Van In, 1955, 45 p.

Broeckaert (O.). *Geschiedenis van België (3^e graad)*. Gent, Dukkerij-uitgeverij Vyncke, 1948, 202 p.

Broeckaert (O.). *Geschiedenis van België (4^e graad)*. Gent, Dukkerij-uitgeverij Vyncke, 1948, 178 p.

Delmelle (M.). *Geschiedenis van België door kaart en beeld voor den tweeden graad*. Doornik, Drukkerij Casterman, 1947, 48 p.

Heimans (B.). *Kern der Belgische geschiedenis*, Retie, De Berk, 1946, 12 p.

Houbrechts (R.) en Van Bouwel (M.). *Wat voorbij is: geschiedenis van ons land voor de lagere school*, Antwerpen, De Sikkel, 1952, 137 p.

K. E. R. *Ons landje vroeger en nu: Geschiedenis van ons land (6^e leerjaar)*. Lier, Van In, 1954, 161 p.

K. E. R., *Ons landje vroeger en nu: geschiedenis van ons land*, Lier, Van In, 1961, 161 p.

K. E. R. en Eysermans (A.). *Ons landje vroeger en nu*. Lier, Van In, 1954, 45 p.

K. E. R. en Laureyssens (M.). *Ons landje vroeger en nu: Geschiedenis van ons land*, Lier, Van In, 1954, 161 p.

Laureyssens (M.). *Hoe het groeide, Geschiedenis van ons land*. Lier, Van In, 1956, 75 p.

Laureyssens (M.). *Hoe het groeide, Geschiedenis van ons land*. Lier, Van In, 1961, 75 p.

Laureyssens (M.). *Uit vroeger dagen: eenvoudige nationale geschiedenis*. Lier, Van In, 1960, 49 p.

Nauwelaerts (A.). *Het tijdsbegrip: het begrip van de tijd en ruimte op de L. S*, Lier, Van In, 1950, 32 p.

Magnus (J.). *Stilleestaken en oefeningen bij het geschiedenisonderricht*. Brussel, De Boeck, 1963, 130 p.

Martony (C.) en Van Herck (P.). *Terug/1*. Antwerpen, De Sikkkel, 1966, 128 p.

Schmets (P.). *Enige verhalen: Atlas-handboek der geschiedenis van België*. Namen, Westmael-Charlier, 1949, 64 p.

Sieben (T.). *Belgische geschiedenis gesteund op de aanschouwelijke en actieve methode*. Lier, Van In, 1948, 143 p.

Van Bever (J.). *Geschiedenis van België*, Lier, Van In, 1956, 185 p.

Vermast (A.). *Klein Album-handboek voor de geschiedenis van België*. Gent, Vanderpoorteren, 1950, 62 p.

4. Methodologie

In het derde deel van de masterproef zullen de bronnen geanalyseerd worden. De weergave van de Eerste Wereldoorlog wordt aan de hand van zeven topoi onderzocht. Alle topoi worden afzonderlijk uitgewerkt voor enerzijds het interbellum en anderzijds de jaren 1950-1960. Dit om een vergelijking te kunnen maken en zo differentiaties en ontwikkelingen op te sporen. Bij het eerste topic wordt onderzocht in hoeverre sprake kan zijn van objectiviteit in de weergave. Waaraan is deze objectiviteit onderhevig en tot welke gevolgen kan dit leiden? Sterk gebonden hieraan wordt de vorming van het vijandsbeeld onder de loep genomen. Hierbij wordt nagegaan hoe de ‘wij–zij’ tegenstelling uitgewerkt wordt. Vervolgens komt de legitimatie van de oorlog aan bod. In de inleiding werd reeds aangegeven dat het geschiedenisvak diende om het glorieuze heden te verklaren. Alle gebeurtenissen uit het verleden moesten zo aangeleerd worden dat ze een nut dienden. Met deze topic zal worden nagegaan hoe de Eerste Wereldoorlog paste in het plaatje van de nationale geschiedenis van België. Belangrijk bij educatie is natuurlijk dat de leerstof onthouden wordt. Onder het topic van de herinnering wordt er op onderzoek uitgegaan of de auteurs methoden toepasten om bepaalde woorden, zaken, gebeurtenissen of persoonlijkheden meer op de voorgrond te plaatsen opdat zij een grotere plaats in het collectieve geheugen van de jonge studenten zouden verkrijgen. Voornamelijk de heldenverering komt hierbij aan bod. Vanaf de 19^e eeuw was er een grote opmars van pacifistische bewegingen in de internationale wereld. De Eerste en Tweede wereldoorlog waren hierbij sterke katalyserende factors. Het is maar de vraag of en op welke wijze de onderwerpen van vrede en geweld verenigbaar zijn in een weergave van de oorlog. Het motief van vrede behelst dan ook het vijfde topic. Belangrijk na de oorlog waren de nationale en regionale sentimenten die speelden bij de bevolking. In de jaren na de Tweede Wereldoorlog kwamen deze gevoelens nog sterker onder de aandacht in de samenleving. Er wordt dus ook nagegaan of dit ook een invloed had op de weergave van de Eerste Wereldoorlog in de leerboeken voor het lager onderwijs. Bij de laatste topic wordt gekeken welke verschillen er terug te vinden zijn tussen de schoolboeken voor het rijksonderwijs enerzijds en deze gepubliceerd voor het katholieke onderwijs anderzijds.

De doorlichting van deze topoi zal op twee manieren benaderd worden. Aan de ene kant zal gekeken worden naar de inhoudscompositie die in de handboeken aan bod komen. Tegelijkertijd zal ik bestuderen op welke wijze deze topoi taalkundig voorgesteld werden. Hiervoor zal ik me toeleggen op de methodiek van de discoursanalyse.

Discoursanalyse is een overkoepelende term voor de praktijken en methoden die gehanteerd worden om de verscheidene vormen van taaluiting niet enkel te bestuderen, maar ook te plaatsen binnen zijn ruimere context. Het omvat de verschillende werkwijze waarmee onderzoek gedaan wordt naar hoe zaken linguïstisch aangebracht worden om de politieke en ideologische geladenheid van het vertoog te achterhalen.⁴³

Discoursanalyse als onderzoekstechniek is een voortvloeisel uit de semiotiek, semantiek en linguïstiek, onderzoeksvelden die zich allen bezighielden met respectievelijk tekens, tekst en

⁴³ <http://www.arbeidinbeeld.be/lexicon/D.htm> (geraadpleegd op 2 mei 2014).

taal. De interesse voor taal kan opnieuw gevonden worden in de Annales-school.⁴⁴ Reeds onder de leidende figuren Lucien Febvre en Marc Bloch kwam de focus op het culturele en ideologische bewustzijn en de mentaliteiten van vervlogen tijden op de voorgrond als onderwerpssubject. In de jaren '50, '60 en '70 kreeg deze historiografie een vernieuwde boost. De analyse van narratieven ging hand in hand met deze nieuwe aandachtspunten. Taal was immers de expressie van een cultuur en historici konden door de bestudering van taal de structuren van de heersende mentaliteiten en het collectieve bewustzijn blootleggen.⁴⁵ Ook geschiedfilosoof Louis Mink en met in zijn kielzog Hayden White ontwikkelden een theorie omtrent taal en de structuur van een narratief. Een historische narratief is geen reconstructie van het verleden, maar een representatie. Feiten moeten volgens hen niet als waar aanschouwd worden, maar krijgen enkel betekenis wanneer ze in een verhaal gegoten worden. Narratieven zouden een historische waarheid moeten bevatten, maar staan onder invloed van de individuele verbeelding van de auteur.⁴⁶ De bestudering van een historische tekst biedt dus geen inzage in de werkelijkheid van het verleden, maar wel hoe deze door de auteur gepercipieerd en gereconstrueerd werd.⁴⁷ Samen met de linguïstic turn, op poten gezet door Ferdinand de Saussure, kregen taal, discours en de filologische methode een enorme boost bij historisch onderzoek.

Het begrip 'discours' werd voor de eerste maal geïntroduceerd door de Franse cultuurfilosoof Michel Foucault aan het begin van de jaren '60. In zijn werk *'Histoire de la folie'*, gepubliceerd in 1961, onderzocht Foucault de geschiedenis van de waanzin vanaf de 16^e tot de 19^e eeuw. Het uitgangspunt van zijn werk is niet waanzin op zich, maar wel hoe de maatschappij dit gegeven definieerde en hoe dit evolueerde doorheen de tijd. Hij bestudeert dus niet de aard van waanzin, wat volgens hem overigens niet bestaat, maar wel de omschrijving ervan en hoe de samenleving ertegenaan keek. Het is bijgevolg de mens die het begrip waanzin een betekenis geeft.⁴⁸ Op deze manier kunnen woorden beschouwd worden als de getuigen van de cultureel-maatschappelijke geschiedenis. Ze vormen de 'codes van de cultuur'.⁴⁹ Deze kunnen verschillen qua gebruik en betekenis naar gelang van tijd, ruimte en zelfs maatschappelijk niveau en verklappen hoe een bepaalde groep in een bepaalde periode de werkelijkheid zag en omschreef.⁵⁰ Het geheel van spreken en schrijven met deze 'codes' is wat men bijgevolg verstaat onder discours of vertoog.

⁴⁴ M. Boone, *Historici en hun métier: een inleiding tot de historische kritiek*, Gent, Academia Press, 2007, p. 223-227.

⁴⁵ P. Schöttler, 'Historians and discourse analysis', In: *History Workshops*, vol. 27, Oxford, Oxford University Press, 1989, pp. 38-40.

⁴⁶ B. Bevernage, *Narrativisme in het Westers historisch denken*, Les Theoretische geschiedenis, 14 november 2013.

⁴⁷ B. Vanhulle, 'The path of history: narrative analysis of history textbooks- a case of study of Belgian history textbooks (1945-2004)', In: *History of Education: Journal of the history of education society*, vol. 38, Routledge, 2009, p. 264.

⁴⁸ <http://homepages.vub.ac.be/~ncarpent/koccc/Publications/JanFoucault.html> (geraadpleegd op 26 februari 2014).

⁴⁹ G. M. Spiegel, *Practicing history : new directions in historical writing after the linguistic turn*, New York, Routledge, 2005, p. 10

⁵⁰ M. Foucault, *De orde van het vertoog*, Boom, Meppel, 1982, pp. 19-21.

Toch ontbreekt het in de historiografische kringen aan een wel omschreven definiëring van het begrip. ‘Discours’ als theoretische term krijgt verschillende invullingen in velerlei contexten. Zo heeft het in Frankrijk en Duitsland niet altijd dezelfde betekenis.⁵¹ Bijgevolg is ook de discoursanalyse als onderzoeksstrategie heel uiteenlopend. In essentie omvat het een geheel aan praktijken die tekststructuren ontleden, niet louter om het linguïstische aspect te onderzoeken, maar ook om de sociaal-culturele context, achtergrond en mentaliteit van het tijds kader waarin de tekst zijn oorsprong kent, te ontcijferen.

In mijn thesis zal ik verschillende methodes toepassen om te bestuderen welke opvattingen over de Eerste Wereldoorlog domineerden tijdens het interbellum en de twee decennia na de Tweede Wereldoorlog en op welke wijze men deze opvattingen trachtte over te brengen naar de jeugd toe. Voornamelijk zal ik kijken welke individuele woorden en welke woordcombinaties toegepast werden, hoe frequent deze voorkwamen in de teksten en hoe dit evolueerde. Ook het gebruik van metaforen wordt onderzocht. Volgens de theorie van de kinderpsychologie is eenvoud, verstaanbaarheid en levendigheid immers cruciaal in het onderwijs (cf infra). Welke terminologische constructies moest men hiervoor aanwenden om hieraan te voldoen? Ten slotte wordt onderzocht welke woorden een veranderende connotatie kregen. Een woord heeft volgens de theorie van taalfilosofen Ferdinand de Saussure en Roland Barthes immers twee lagen. De denotie van een woord slaat terug op zijn directe betekenis, datgene naar waar het verwijst. De connotatie is de gevoelswaarde dat aan een woord gegeven wordt.⁵² Een verschuiving in connotatie leidt tot een veranderende weergave, wat impact kon hebben op de denkwijze van de leerlingen.

⁵¹ P. Schöttler, ‘Historians and discourse analysis’, In: *History Workshops*, vol 27, Oxford, Oxford University Press, 1989, pp. 48-49.

⁵² R. Barthes, ‘Myth, today’, In: *A Barthes Reader*. New York, 1982, pp. 95-114.

Deel II: Geschiedenis in België

1. Het onderwijs voor en na de Eerste Wereldoorlog

Het valt niet te ontkennen dat educatie een belangrijk maatschappelijk gegeven is binnen de samenleving. De opvoeding van kinderen, die beschouwd wordt als de verzekering van onze toekomst wordt niet enkel van thuis uit verwezenlijkt, maar kent een plaats binnen het onderwijs. Niet verwonderlijk is de educatie vervolgens ook zowel direct als indirect onderhevig aan het palet van veranderingen die in de maatschappij doorgevoerd worden. Maar ook het onderwijs weet invloed na te laten op de samenleving. Onderwijs is daarom steeds in evolutie. Diens doel, methode en inhoud kennen zowel een doorlopende continuïteit als aanpassingen die niet los gezien kunnen worden van de maatschappelijke ontwikkelingen. Er kunnen hierbij drie belangrijke invloedssferen onderscheiden worden. Het eerste betreft de politieke en sociaaleconomische situatie, ten tweede is er de opkomst van de psychologische en pedagogische wetenschappen en ten slotte kent ook de religie ingang in de organisatie van het Belgische onderwijs. Het is daarom noodzakelijk om deze organisatie en diens hervormingen onder de loep te nemen.

De doelstellingen en organisatie van het onderwijs werden vervolgens door de overheidsinstanties vastgelegd in de leerplannen. Deze staatsdocumenten bepaalden voor een groot deel hoe en op welke wijze de schoolboeken als bruikbare leermiddelen opgebouwd dienden te worden en zijn dus niet onbelangrijk voor het onderzoek naar de weergave van de Eerste Wereldoorlog. Daarom zal een korte uiteenzetting van de belangrijkste leerplannen mee opgenomen worden in de thesis.

1.1. Sociaal-maatschappelijke context

Op 7 februari 1831 werd de Belgische grondwet goedgekeurd . Over het onderwijs wordt in artikel 17 het volgende gemeld:

*“Het onderwijs is vrij, elke preventieve maatregel is verboden; de bestraffing van de misdrijven wordt alleen bij de wet geregeld. Het openbaar onderwijs, op 's Lands kosten gegeven, wordt eveneens bij wet geregeld.”*⁵³

Educatie moet verschaffen waar de samenleving nood aan heeft. Na de Eerste Wereldoorlog was de samenleving sterk ontregeld, dus kwam vanuit de regering het initiatief om het onderwijs beter te organiseren. De maatschappij had niet enkel nood aan structuur en consistentie, maar door de verwoestende kracht van de oorlog moest het land weer heropgebouwd worden. Zo kon België op politiek, economisch en sociaal vlak herstellen.⁵⁴ De bevolking was echter zijn optimistische instelling verloren in het puin van Wereldoorlog I.⁵⁵ Het onderwijs en dan voornamelijk het geschiedenisonderwijs werd het ideale instrument

⁵³ De Belgische grondwet van 7 februari 1831 met de wijzigingen van 7 september 1893, 15 november 1920, 7 februari, 24 augustus en 15 oktober 1921, Établissements Émile Bruylant, Brussel, 1965, p. 6.

⁵⁴ K. De Clerck, B. De Graeve en F. Simon, *Dag meester, goedemorgen zuster, goedemiddag juffrouw : facetten van het volksonderwijs in Vlaanderen (1830-1940)*, Tielt, Lannoo, 1984, pp. 35-36.

⁵⁵ L. De Vos, *De Eerste Wereldoorlog*, Leuven, Davidsfonds, 1996, p. 175.

om het pessimisme weg te werken.⁵⁶ Geschiedenisonderwijs bood immers de kans om de Eerste Wereldoorlog een plaats te geven, opdat de jeugd hier beter zou kunnen mee omgaan. Het was namelijk ook aan de jeugd om de verwezenlijking van een nieuwe en betere samenleving door te voeren.

Het opbouwen van een standvastige maatschappij aan de hand van een duidelijk en georganiseerd onderwijs kende echter een groot probleem. Gedurende de 19^e eeuw was er nog geen sprake van leerplicht. De schoolbezoeken waren bijgevolg heel onregelmatig en het kwam wel vaker voor dat kinderen thuis werden gehouden om huiselijke taken uit te voeren of te arbeiden in de fabrieken. De industriële revolutie, de urbanisatie van de samenleving en de wetgeving in verband met een verbod op kinderarbeid zorgden er echter voor dat er een steeds grotere vraag kwam naar geschoolde arbeiders.⁵⁷ Deze tendensen vormden de kiemen voor een drang naar een geordend onderwijs en in 1914 werd door de overheid de beslissing genomen om de leerplicht in te voeren. De wet hield in dat kinderen tussen 6 en 14 jaar verplicht waren een opleiding te volgen in een instelling naar keuze. De uitbraak van de Eerste Wereldoorlog verhinderde de effectieve uitvoering van de wet, maar in 1918 werd de leerplicht uiteindelijk een feit.⁵⁸

1.2. Structuur

De structurele hervormingen zetten zich hierna door. Het lager onderwijs werd opgedeeld in drie graden, met name de aanvankelijke, de middelbare en de hogere graad die elk uit twee jaren bestond. In sommige scholen werden de twee jaren samengevoegd tot één jaar. Daarnaast kon er ook sprake zijn van een vierde graad, bestemd voor leerlingen die hun secundaire opleiding niet zouden verder zetten. Zowel wat betref de structuur als de lesinhoud waren organiserende gemeentebesturen vrij om aanpassingen te maken.⁵⁹

Het vak geschiedenis werd pas vanaf de middelbare graad onderwezen en maakte één uur uit van het wekelijkse programma. Vanaf de hogere graad verdubbelde dit voor de jongens. Meisjes moesten het blijven stellen met een uurtje geschiedenisonderwijs. In de derde graad kreeg geschiedenis een omljnd en striktere vormgeving. Pas in het vijfde en zesde jaar werd het als een apart vak beschouwd en ook met de term ‘geschiedenis’ aangeduid. Slechts op deze leeftijd zou de concrete leerstof van de geschiedenis voor de jonge studenten immers verstaanbaar zijn. In de middelbare graad werd geschiedenis verwerkt in de waarnemingsoefeningen. Tijdens deze oefening observeerden kinderen hun omgeving en milieu. Aan de hand van wat ze zagen, moest de leraar de voldoende geschiedkundige achtergrond over het geobserveerde verschaffen.⁶⁰

⁵⁶ R. Barbry, *Oorlog en vrede in het onderwijs: voor tijdens en na wereldoorlog I*, Ieper, stad Ieper: Dienst stedelijke musea, 1998, p. 5.

⁵⁷ K. De Clerck, B. De Graeve en F. Simon, *Dag meester, goedemorgen zuster, goedemiddag juffrouw : facetten van het volksonderwijs in Vlaanderen (1830-1940)*, Tielt, Lannoo, 1984, p. 35

⁵⁸ Ministerie van Openbaar Onderwijs, *Leidraad voor wie leren wil*, Brussel, s. n., 1950, p. 27.

⁵⁹ Ministerie van Openbaar Onderwijs, *Modelreglement en modelprogramma der lagere scholen*, Gent, boek-en steendruk I Vanderpoorten, 1987, p. 3.

⁶⁰ Ministerie van Openbaar Onderwijs, *op. cit.*, p. 62.

1.3. De schoolstrijd

Zoals reeds werd aangegeven, speelt het onderwijs een belangrijke rol op verschillende maatschappelijke niveaus. Het vormt niet enkel de inzet in de drang naar politieke macht, maar blijkt ook het middel bij uitstek om invloed uit te oefenen in het familiaal milieu. Niet verwonderlijk vormde het monopolie over het onderwijs in de 19^e en 20^e eeuw een twistpunt in de politieke setting. Het gevolg hiervan was een schoolstrijd die tweemaal uitgevochten werd aan respectievelijk het einde van de 19^e eeuw en midden 20^e eeuw tussen het vrij katholieke onderwijs en het rijksonderwijs.

België, sinds zijn onafhankelijkheid in 1830, kende een sterk katholiek karakter. Wanneer in 1842 een wet werd opgesteld die de verplichting van minstens één lagere school in de gemeentes en het recht voor kinderen op kosteloos onderwijs verzekerde, werd de stempel van de katholieke ideologie gedrukt op het lager onderwijs. De Staat ging er immers van uit dat de geestelijken zich over het gehele schoolwezen zouden ontfermen. Niets was echter minder waar. De katholieke zijde probeerde de openbare scholen te onderdrukken en de eigen kloosterscholen te bevoordelen.⁶¹ Een afwisseling van enerzijds liberaal-socialistische regeringen en anderzijds katholiek gezinde regeringen zorgde voor een constante stroom aan maatregelen en hervormingen die respectievelijk het rijksonderwijs of het vrij onderwijs begunstigen. Dit conflict zou nog enkele jaren doorwoeden, officieel van 1878 tot 1884. Uiteindelijk haalde de katholieke beweging op politiek niveau de bovenhand, waardoor ook de eerste schoolstrijd in hun voordeel werd beslecht. De komende drie decennia zou het vrij katholiek onderwijs domineren in Vlaanderen.⁶²

De strijd was echter nog niet beslist. De gecompliceerde situatie van de twee wereldoorlogen dwong de partijen hun strijdbijlen tijdelijk te begraven, maar in 1950 kwamen de ontevredenheden bij beide strekkingen weer snel boven. Door het invoeren van de leerplicht in 1918, groeide het aantal scholen met rasse schreden. Steeds meer jongeren gingen naar school en liepen ook langer school. De schoolstrijd van 1950-1958 werd dan ook voornamelijk uitgevochten op het niveau van het secundair onderwijs. Het vrij katholieke onderwijs had gedurende 30 jaar de lakens in het onderwijs kunnen uitdelen, maar het rijksonderwijs was bezig met een inhaalbeweging. Aan de ene kant kampte het rijksonderwijs echter nog steeds met een aanzienlijk minder aantal scholen. Aan de andere kant leed het vrij katholiek onderwijs onder financiële problemen. Zij werden namelijk minder sterk gesubsidieerd vanuit de overheid en waren bijgevolg genoodzaakt een hoger inschrijvingsgeld te vragen.⁶³ Toch bleef de katholieke zijde zijn hegemonie over het onderwijsnet behouden, hoewel in minder sterke mate dan tijdens het interbellum. Dankzij de vele inspanningen en onderhandelingen tussen de katholieken, socialisten en de liberalen wist men uiteindelijk in 1958 tot een overeenkomst te komen. Deze werd officieel bezegeld met het Schoolpact.⁶⁴

⁶¹ D. Sleeckx, *De schoolstrijd in België*, s.l., s.n., 1886, pp. 5-7.

⁶² ASLK, Dienst culturele activiteiten, *De lagere school in België van de middeleeuwen tot nu*, Brussel, Reyms, 1986, pp. 31-32.

⁶³ J. Lippens, *De organieke vorming van het leerplan geschiedenis tussen 1949 en 1989: een analyse op basis van leerplancommissieverslagen*, 2007-2008, p. 41.

⁶⁴ J. Craeybeckx, A. Meynen en E. Witte, *Politieke geschiedenis van België: van 1830 tot heden*, Antwerpen, Standaard Uitgeverij, 2005, pp. 288-289.

De strijd tussen het katholieke onderwijs en het rijksonderwijs heeft het onderwijsmilieu voor de in deze thesis te onderzoeken periode sterk bepaald. Het is daarom niet meer dan logisch dat bij de analyse van de schoolboeken een onderscheid en vergelijking gemaakt zal worden tussen aan de ene zijde de katholieke leerboeken en aan de andere zijde de leerboeken die gehanteerd werden door de rijksscholen.

1.4. De invloed van de pedagogie en de psychologie in het onderwijs

Niet enkel politieke en religieuze strubbelingen determineerden het aanzien van de onderwijspraktijken. Reeds voor de Eerste Wereldoorlog kwam er vanuit educatieve hoek kritiek op de leermethodes. Met hun opvattingen over het onderwijs stonden de 19^e eeuwse opvoedkundigen als de Duitsers Johann Friedrich Herbart en Friedrich Fröbel, de Italiaanse Maria Montessori en de Zwitserse Adolphe Ferrière in voor het ontstaan van de pedagogiek als academische discipline. Zij wilden een nieuwe maatschappij creëren waarbij het onderwijs een bepalende rol speelde. In 1911 bracht Edmond Holmes in Groot-Brittannië het controversiële boek *'What is and what might be'* uit waarin dit idee verwoord werd. Hierin uitte hij kritiek op de methodiek van het leerproces. Het ontbrak de onderwijspraktijk aan vrijheid, zelfstandigheid en aandacht voor het kind als individu. De school moest ook een veel speelsere aura uitstralen. Een antwoord op de vraag hoe het onderwijs dan juist georganiseerd moest worden ontbrak echter in zijn werk.⁶⁵ De Eerste Wereldoorlog bevestigde deze convictie en steeds meer mensen vanuit het educatiemilieu schaarden zich achter de hervormers. Aanhangers van deze beweging noemden zichzelf de progressieven en zagen hun pedagogische methode als vernieuwend en vooruitstrevend.⁶⁶ In de jaren na de Eerste Wereldoorlog kende de psychologie en de pedagogie een krachtige ontplooiing. Beide wetenschappen wisten steeds meer invloed uit te oefenen in de maatschappij. Ook in het onderwijs slaagden pedagogen en psychologen erin hun theorieën ingang te laten vinden.⁶⁷ Zo kwam er tijdens het interbellum vanuit deze humane wetenschappen een steeds groeiende stroom van kritiek op de vroegere leermethodes. De commentaren die zij uitten kwamen ongetwijfeld voort uit de afkeer van de recente oorlogsbelevissen en de beoordeling dat er noodzaak was aan de opbouw van een nieuwe maatschappij. De toekomst die men voor ogen had mocht niet gelijken op het recente verleden en meer dan ooit kwam men tot het besef dat het de kinderen zijn die de generatie van morgen vormen. Onderwijs was dan ook het middel bij uitstek om het nageslacht op te leiden tot getrouwe burgers van de nieuwe samenleving.⁶⁸

De nieuwe aanpak in het onderwijs ging verder op de theorie van de ontwikkelingspsychologie. Een kind ontwikkelt zich, ongeacht de culturele maatschappij en achtergrond, volgens een algemeen stramen van bepaalde stadia.⁶⁹ De progressieve beweging

⁶⁵ R. J. W. Selleck, *English primary education and the progressives (1914-1939)*, Londen, Routledge and Kegan Paul, 1972, pp. 23-26.

⁶⁶ R. J. W. Selleck, *op. cit.*, p. 61.

⁶⁷ ASLK, Dienst culturele activiteiten, *De lagere school in België van de middeleeuwen tot nu*, Brussel, Reyns, 1986, pp. 33-34.

⁶⁸ M. W. Apple, *Ideology and curriculum*, New York, RoutledgeFalmer, 2004, pp. 64-65.

⁶⁹ M. Depaepe, *Orde in vooruitgang: alledaagse handelen in de Belgische lagere school (1880-1970)*, Leuven, Universitaire pers, 1999, pp. 94-98.

streefde ernaar rekening te houden met deze ontwikkeling. Daarom werd er vanuit gegaan dat de leerstof aangepast diende te worden aan het persoonlijk niveau van de individuele leerling. De materie moest opgebouwd zijn op een manier waarop het voldoende verstaanbaar was voor het kind en het de kennis op zijn eigen manier kon aanleren en verwerken.⁷⁰ Deze kennis mocht bijgevolg niet meer louter bestaan uit feiten die uit het hoofd gememoriseerd dienden te worden. Blijk dat het kind de lesinhoud begreep, kwam tot uiting doordat het een zin voor analyse en kritiek ontwikkelde, dat het inzicht verwierf en associaties en verbanden tussen de verschillende besproken onderwerpen kon leggen. Het uiteindelijk doel van deze nieuwe vorm van onderwijs was de persoonlijke ontwikkeling van het kind te stimuleren, het te ontplooien in zijn individualiteit en vrijheid, opdat het zichzelf zou kunnen uitdrukken en zijn of haar mening, gedachten en gevoelens in eigen verwoording zou kunnen (re)produceren.⁷¹

Onderwijs kwam bijgevolg steeds meer vanuit het kind. Hoewel de leerkracht en zijn vertelkunsten als een noodzaak werden geacht om de belangstelling van het kind te prikkelen, was het effectief de interesse van de leerling, niet die van de leraar die de lesinhoud moest bepalen. Elk individu moest voorbereid worden op het leven en zijn functie binnen de maatschappij. Het was daarom belangrijk om de leerlingen in direct contact te brengen met zijn omgeving. Enkel op deze wijze kon het ten volle begrijpen welke invloed hij of zij had op het milieu en visa versa. Dit werd ook opnieuw teruggebracht naar de idee van het belangstellingscentrum van het kind, dat zich voornamelijk zou richten en beperken tot zijn eigen omgeving.⁷² Het grote probleem van de progressieve hervormingspedagogen betrof het feit dat zij verder heel weinig aandacht schonken aan de manier en de methode waarop hun doelstellingen bereikt dienden te worden. Dit was dan ook de grootste vorm van kritiek die op de progressieve beweging geuit werd. Zij zouden zich teveel richten op een ideaal dan op de realistische haalbaarheid van hun methodologische ideeën.⁷³ De progressieve theorieën werden door de overheidsinstanties ook niet meteen opgepikt. Dit leidde ertoe dat hun theorieën heel moeilijk en slechts gestaag na de Eerste Wereldoorlog in de praktijk werden toegepast.⁷⁴

1.5. Reformpedagogie

De nieuwe pedagogische aanpak werd in België aangeduid als de 'reformpedagogie'. Deze kende voornamelijk in de jaren '30 zijn ingang in het Belgische onderwijs onder de vernieuwingsgezinde en liberale onderwijsministers Maurice Lippens en François Bovesse. Zij werden hierbij ondersteund door pedagogisch-wetenschappelijke tijdschriften als *'Vers*

⁷⁰ M. Depaepe, *Orde in vooruitgang: alledaagse handelen in de Belgische lagere school (1880-1970)*, pp. 197-199.

⁷¹ Ministerie van Openbaar Onderwijs, *Leidraad voor wie leren wil*, Brussel, s. n., 1950, p. 27.

⁷² M. Depaepe, *Orde in vooruitgang: alledaagse handelen in de Belgische lagere school (1880-1970)*, Leuven, Universitaire pers, 1999, pp. 102-107.

⁷³ C. Richards, 'Yet Another crisis in primary education: anatomy of an aborted unpublished enquiry', 1948-1951, In: *British journal of educational science*, vol. 49, 2001, p. 25.

⁷⁴ ASLK, Dienst culturele activiteiten, *De lagere school in België van de middeleeuwen tot nu*, Brussel, Reyns, 1986, pp. 34-42.

l'école active' en '*Moderne school*' respectievelijk opgericht in 1923 en 1927.⁷⁵ De reformpedagogie vormde de basis waarop het grensverleggende leerplan van 1936 uitgewerkt werd.⁷⁶ Het leerplan stond onder invloed van de ideeën van Belgische pedagoog en psycholoog Ovide Decroly.⁷⁷ Verdergaand op de hierboven vermelde ontwikkelingspsychologie vertrok ook Decroly vanuit de theorie dat elk kind een bepaalde evolutie, opgebouwd uit enkele stadia doorliep, waaraan het onderwijs aangepast diende te worden. Deze vertaalde zich in het onderwijs in drie opeenvolgende fases: de waarneming, de associatie en de expressie.⁷⁸ Een eerste manifestatie van deze theorie betrof de afkeer voor de encyclopedische manier van lesgeven die zogenaamd voor de oorlog gehanteerd werd. Leraren dienden af te stappen van de methode waarbij de leerlingen louter feitenkennis werd voorgeschoteld.⁷⁹ Het werd cruciaal geacht dat leerlingen niet enkel braaf hun leerstof konden reproduceren, maar eerder causale verbanden wisten te leggen tussen de verscheidene onderwerpen die in de verschillende vakken aan bod waren gekomen. Ten tweede stond de individualiteit van elke leerling centraal bij de educatie. Zoals hierboven reeds werd aangegeven, gold als streefdoel van het onderwijs de persoonlijke vorming van het kind tot een goede en plichtsbewuste staatsburger die zijn taak en rol in de heropgebouwde maatschappij wist te omhelzen. De Eerste Wereldoorlog had immers bewezen dat de samenleving een gebrek aan moraal, zedelijkheid en waarden vertoonde.⁸⁰ Bijgevolg was het belangrijk om de nieuwe generatie, de toekomst van de nieuwe maatschappij, de gepaste vaardigheden en kennis bij te brengen. Een belangrijk middel hierbij was de prikkeling van de eigen interesse. Kinderen moesten geboeid worden. Er werd vanuit gegaan dat hun belangstelling voornamelijk gericht was op de eigen bodem, de eigen voorouders en de directe omgeving. De reformpedagogie steunde daarom op de theorie van de actieve participatie, het opdoen van de gepaste kennis aan de hand van spel en plezier. De methodologie betrof niet zozeer aanleren, maar leren. Het zelf ontdekken en zelf onderzoeken. Dit zou hen stimuleren om niet enkel een kritische zin te ontwikkelen, maar ook een eigen persoonlijkheid met normen en waarden.⁸¹ De actieve milieustudie werd bijgevolg een vast vak binnen het onderwijsprogramma van de lagere school.⁸² Vrijheid, waarneming, individualiteit, milieu en interesse werden beschouwd als de kernpunten van de reformpedagogie en actieve methode. Bijgevolg vormden deze karakteristieken de fundamenten waarop de leerplannen van het interbellum gebouwd werden.

De economische crisis van de jaren '30 zorgden er echter voor dat de progressiviteit van het onderwijs niet als prioriteit werd aanzien en bijgevolg op de achtergrond verdween van de

⁷⁵ ASLK, *De lagere school in België van de middeleeuwen tot nu*, Brussel, Reyns, 1986, p. 34.

⁷⁶ M. Depaepe, *Orde in vooruitgang: alledaagse handelen in de Belgische lagere school (1880-1970)*, Leuven, Universitaire pers, 1999, pp. 94-95.

⁷⁷ ASLK, *Dienst culturele activiteiten, De lagere school in België van de middeleeuwen tot nu*, Brussel, Reyns, 1986, p. 34.

⁷⁸ M. Depaepe, *Orde in vooruitgang: alledaagse handelen in de Belgische lagere school (1880-1970)*, Leuven, Universitaire pers, 1999, p. 94.

⁷⁹ R. Casimir en J. E. Verheyen, *Paedagogische encyclopaedie*, Antwerpen, De Sikkels, 1939, p. 448.

⁸⁰ T. R. McConnell, 'Liberal education after the War', In: *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 231, Sage Publications Inc, 1944, p. 86.

⁸¹ ASLK, *Dienst culturele activiteiten, De lagere school in België van de middeleeuwen tot nu*, Brussel, Reyns, 1986, pp. 42-48.

⁸² ASLK, *Dienst culturele activiteiten, op. cit.*, Brussel, Reyns, 1986, p. 34.

hervormingen die gedurende deze tumultueuze jaren werden doorgevoerd. De theorie van de reformpedagogie werd dus lange tijd niet in de praktijk vertaald.⁸³ Doch in de jaren na de Tweede Wereldoorlog zouden de hervormingsprincipes opnieuw opgepikt worden. Deze zouden echter minder radicaal geïnterpreteerd worden en de idee van een ‘gulden middenweg’ werd in de jaren ’50-’60 gepromoot.

1.6. Geschiedenisonderwijs

Het is duidelijk dat voornamelijk de methode en de doelstelling een belangrijke plaats innam in het geschiedenisonderwijs. De leerstof zelf was van ondergeschikt belang. Hoewel het bijbrengen van kennis belangrijk was, had de school voornamelijk de opvoedkundige taak om een kritische jeugd voort te brengen. Toch werd ook op de inhoud van de lesprogramma’s veel kritiek geleverd. Vanuit de overheid werd geprobeerd om toegevingen te doen, maar deze werden niet altijd even optimaal verwezenlijkt. Hierdoor werd het geschiedenisonderwijs van het interbellum gekenmerkt door twee grote paradoxen.

Voornamelijk na 1880 trachtte de aanhangers van de progressieve beweging zich te verzetten tegen de traditionele onderwijspolitiek. Het onderwijs werd sterk gekarakteriseerd door encyclopedisme. Kinderen dienden de grote namen, plaatsen, gebeurtenissen en data te onthouden. Geschiedenisfeiten werden volgens pedagogen echter op deze wijze gedeïdologiseerd.⁸⁴ Zo zou hen het grote plaatje van de geschiedenis ontgaan en het doel om inzicht te creëren teloor gaan. Voornamelijk Amerikaans psycholoog en socioloog Harold Rugg had kritieken geleverd op het encyclopedische karakter van het vak geschiedenis. Hij wilde de nauwe toespitsing op het politiek-militaire verleden verbreden door de geschiedwetenschap en de sociale wetenschappen te integreren. Ook de culturele, economische en sociale geschiedenis moesten volgens hem behandeld worden.⁸⁵

Reeds in de 19^e eeuw kwamen er in het internationaal milieu bovendien verscheidene vredesbewegingen tot stand. Ook in België was er sprake van een actieve pacifistische groepering. De vredesbeweging had een uitgesproken mening omtrent het onderwijzen van oorlogsfeiten tijdens het vak geschiedenis. De mening die gehanteerd werd, bestond erin dat geweld en gruwel van conflictueuze gebeurtenissen enkel benadrukt mocht worden met als doel de afkeer bij de kinderen op te wekken. Enkel op deze wijze zouden zij beseffen dat oorlog nooit meer mocht voorkomen.⁸⁶ Na en door de Eerste Wereldoorlog werd deze kritiek opgevoerd en streefde men vanuit pedagogische en pacifistische hoek nog sterker naar een nieuwe aanpak in het geschiedenisonderwijs. Ook de in 1920 opgerichte Volkenbond ijverde voor een aanpassing in het onderwijs, waarbij meer ingezet zou worden op de internationale

⁸³ ASLK, Dienst culturele activiteiten, *De lagere school in België van de middeleeuwen tot nu*, Brussel, Reyms, 1986, p. 36.

⁸⁴ C. Steedman, ‘Battlegrounds: History in Primary Schools’, In: *History Workshop Journal*, no. 17, Oxford University Press, 1984, pp. 102-104.

⁸⁵ T. Lobbes, ‘Geschiedenisonderwijs tegen de horizon van het verleden: Het experiment van Leopold Flam in het Nederlandstalige rijksonderwijs (1955-1970)’, In: *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis*, 2012, nr. 42, p. 140.

⁸⁶ *Bulletin of the international committee of historical science*, Parijs, PUF, 1934, p. 324.

eenheid.⁸⁷ Zo wilde men agressie, gruwel en gevechten zoveel mogelijk bannen uit de lessen. De leuze ‘nooit meer oorlog’ werd geboren en doorklonk in de gehele maatschappij.⁸⁸ De Belgische pedagoog Gaston Clémendot zag zelfs het nut van geschiedenis al helemaal niet meer in en wilde het van het leerprogramma schrappen. De methode van de ‘histoire bataille’, waarbij geschiedenis werd aangeleerd als een opeenvolging van verschillende veldslagen en heldendaden werd bekritiseerd en een noodzaak aan beschavingsgeschiedenis geproclameerd. Het sociale, economische en culturele verleden moest mee geïncorporeerd worden in de lessen.⁸⁹ Men gaf wel toe dat ook de herinnering aan de oorlog een belangrijke factor was binnen het geschiedenisonderwijs.⁹⁰ De jeugd kon zich enkel van geweld afkeren als ze begreep wat het inhield en waartoe het kon leiden. Bovendien maakte de oorlogen deel uit van het tot stand komen van de natie en dus ook van de eigen geschiedenis. Het moest dus wel besproken worden, maar liefst zo gelimiteerd mogelijk.⁹¹

De kritiek betrof niet enkel de zin en onzin van de oorlog als subject. Ook de nationale tendens kwam onder vuur te liggen. Het traditionele doel van het geschiedenisonderwijs was tot dan het aankweken van vaderlandsliefde en het opleiden van gecultiveerde, plichtsbewuste staatsburgers. Het tot stand komen van de natie moest aan de hand van het verleden verklaard worden.⁹² In voorgaande eeuwen hadden de voorouders immers gestreden voor de vrijheden en onafhankelijkheid van België. De methode van de ‘histoire bataille’ was het middel bij uitstek om dit aan te tonen. De vredesbeweging hekelde echter deze manier van lesgeven. De beschavingsgeschiedenis, waarvan zij voorstanders waren, hield niet enkel een afwijzing van teveel oorlogsfeiten in het onderwijs in, maar moest bovenal de historie van de gehele mensheid omvatten. Het isolationisme van het geschiedenisonderwijs diende doorbroken te worden en moest uitbreiden naar een universele weergave van het verleden. De nationale geschiedenis zou hier ingepast kunnen worden, waarbij afhankelijkheid ten opzichte van wat in andere delen van de wereld gebeurde, opgenomen zou worden in het leerprogramma. De morele en culturele waarden die geschiedenis meegaf, behoorden te verschuiven van patriottisme en nationalisme naar samenwerking, solidariteit en broederschap op internationaal niveau. Enkel op deze manier zouden internationale misvattingen minder frequent voorkomen.⁹³ Dit werd gezien als de sleutel tot het voorkomen van conflicten. Tot 1933 trachtte de overheid en de onderwijsinstellingen in te spelen op deze vormen van commentaar.⁹⁴

⁸⁷ J. Nicolls, *School history textbooks across cultures: international debates and perspectives*, Didcot, Symposium, 2006, p. 8

⁸⁸ R. Barbry, *Oorlog en vrede in het onderwijs: voor tijdens en na wereldoorlog I*, Ieper, stad Ieper: Dienst stedelijke musea, 1998, p. 5.

⁸⁹ T. Hens, PowerPoint presentatie, *Geschiedenis in de achtertuin: de pedagogisering van het geschiedenisonderwijs tijdens het interbellum*.

⁹⁰ A. Langley en N. Langley, *De Grote Oorlog voor kleine kinderen: Heldenmoed in beeld*, Leuven, Davidsfonds, 2013, pp. 137-138.

⁹¹ *Bulletin of the international committee of historical science*, Parijs, PUF, 1934, p. 324.

⁹² R. Casimir en J. E. Verheyen, *Paedagogische encyclopaedie*, Antwerpen, De Sikkel, 1939, pp. 450-460.

⁹³ T. R. McConnel, ‘Liberal education after the War’, In: *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 231, Sage Publications Inc, 1944, pp. 86-87.

⁹⁴ T. Hens, PowerPoint presentatie, *Geschiedenis in de achtertuin: de pedagogisering van het geschiedenisonderwijs tijdens het interbellum*.

De theorie werd echter niet altijd in praktijk omgezet. De stap om oorlog uit de geschiedenis te mijden en het nationalistische discours te verlaten werd niet zo gemakkelijk genomen. Het onderwijs bleef een patriottistische insteek behouden.⁹⁵ Oorlogen en geweld werd nog sterk bejubeld. Zoals immers reeds werd aangehaald, werd geschiedenis als vak gegeven opdat de huidige samenleving verklaard kon worden.⁹⁶ De jeugd werd aangeleerd dat ze trots mochten zijn op het glorieuze verleden, dat doordrenkt was met voorbeelden van heldhaftigheid en roemrijke daden. Oorlogen hadden volgens deze redenering bijgedragen tot de vorming van de natie waarin men leefde.⁹⁷ Hoewel in mindere mate dan voor de Eerste Wereldoorlog, was de bejubeling van geweld in het geschiedenisonderwijs niet weggewist. De kritieken van de pacifistische beweging hadden immers slechts een beperkte invloed gehad.

De doelstelling dat kinderen opgeleid moesten worden tot volwaardige burgers van de Belgische Staat kwam tijdens het interbellum dus paradoxaal weer sterk op.⁹⁸ Hiervoor kunnen verschillende redenen teruggevonden worden. De liefde voor het vaderland was een rechtstreeks gevolg van de bezetting tijdens de oorlog. De vijand had de rechten en vrijheden van de bevolking ontnomen en het land bedreigd. Logischerwijs stond het verdedigen van de eigen grenzen centraal in de boodschap die de samenleving wou meegeven aan de studenten. Ook naar de toekomst toe was dit belangrijk. België lag immers voor een groot deel in puin, zowel economisch, politiek, sociaal, maar ook moreel. Op al deze niveaus was er nood aan heropbouw om de bloei en welvaart van weleer terug te bekomen. Het mocht de maatschappij bijgevolg niet ontbreken aan soldaten en werkkrachten.⁹⁹ Zowel het aandikken van de vaderlandsliefde als het bijbrengen van waarden als gehoorzaamheid, trouw en plichtsbesef in het onderwijs zouden deze generatie voortbrengen.¹⁰⁰ De onrechtvaardigheid van de oorlog en de verheerlijking van de illustere rol van België hierbij waren de ideale instrumenten om dit te verwezenlijken. Daarbovenop werd in het midden van de jaren '30 opnieuw de hete adem van een nakende oorlog gevoeld. Hoewel de vredesgroepering erop had gehamerd dat universalisme de sleutel tot vrede was, leek het alsof de naties het risico niet durfden te nemen om over te stappen van een nationalistische naar een internationalistische visie. De natie trachtte zichzelf te beschermen door de eenheid tussen het eigen volk te verstevigen, opdat het sterk zou staan ten opzichte een andere, misschien wel grotere en meer gevaarlijke vijand.¹⁰¹ Ten slotte had ook de reformpedagogie een invloed in de nationalistische karakter van het geschiedenisonderwijs. Aanhangers van de pedagogische en psychologische wetenschappen gingen zoals reeds gezegd uit van de behoefte en interesse van het kind wat betreft het opstellen van de lesinhoud. De methode die gepropageerd werd was er een van activiteit,

⁹⁵ A. Benavot en C. Braslavsky, *School knowledge in comparative and historical perspective: changing curricula in primary and secondary education*, Hong Kong, University Press of Hong Kong, 2006, p. 262.

⁹⁶ R. Casimir en J. E. Verheyen, *Paedagogische encyclopaedie*, Antwerpen, De Sikkel, 1939, p. 448.

⁹⁷ T. Hens, S. Vandenborre en K. Wils, 'De oorlog maakt school: herinneringspraktijken in het Belgisch onderwijs na de Eerste Wereldoorlog', In: *Volkskunde*, 2014, pp. 1-2.

⁹⁸ A. Deschacht, *Nationalisme in leerplannen en handboeken geschiedenis, 3^e graad, rijksonderwijs (1968)*, Gent, (Onuitgegeven licentiaatverhandeling Universiteit Gent), 1983-1984, pp. 28-29.

⁹⁹ K. De Clerck, B. De Graeve en F. Simon, *Dag meester, goedemorgen zuster, goedemiddag juffrouw : facetten van het volksonderwijs in Vlaanderen (1830-1940)*, Tielt, Lannoo, 1984, p. 46.

¹⁰⁰ K. De Clerck, B. De Graeve en F. Simon, *op.cit*, p. 47.

¹⁰¹ A. Deschacht, *Nationalisme in leerplannen en handboeken geschiedenis, 3^e graad, rijksonderwijs (1968)*, Gent, (Onuitgegeven licentiaatverhandeling Universiteit Gent), 1983-1984, p. 30.

waarneming en zelf op onderzoek uitgaan. Beide ideeën speelden op elkaar in, aangezien men er vanuit ging dat het belangstellingscentrum van het kind zich in zijn nabije omgeving bevond. Geschiedenis was bijgevolg heel lokaal gebonden en concentreerde zich op de eigen streek en voorouders. Vanuit het microverhaal zouden kinderen het macroverhaal kunnen begrijpen. De actieve methode en de hypothesen van de reformpedagogie zorgden er dus mede voor dat geschiedenis gefocust bleef op de eigen natie.¹⁰²

1.7. Leerplannen

In de secundaire literatuur wordt dus gesteld dat de wil van de overheid om het onderwijs te ordenen en de kritieken vanuit de sociale wetenschappen en de vredesbewegingen leidden tot een veranderende vorm en inhoud van het onderwijs. De opeenvolging van leerplannen, uitgegeven door zowel het rijksonderwijs als het katholieke onderwijs, in de respectievelijke jaren 1897, 1922 en 1936 lijkt deze stelling te ondersteunen. Voornamelijk het leerplan van 1936 werd opgesteld op de fundamenteën van de nieuwe pedagogische ideeën. Dit weerspiegelde zich in de methodiek, de inhoud en de doelstellingen die naar voren werden geschoven.

Leerplan 1897

Een eerste echte poging tot het efficiënt en eenvormig organiseren van het lager onderwijs werd bewerkstelligd in het leerplan van 1897. De doelstelling van het onderwijs werd in het leerplan geformuleerd als zijnde de ontwikkeling van het kind. Het opwekken van de opmerkzaamheid, het zelf nadenken, zelf (onder)zoeken werd zowel gezien als een eindbestemming, maar ook als een middel om de zelfexpressie van elke leerling te motiveren. Dit voornamelijk door aanschouwing en actieve waarneming.¹⁰³ De hierboven besproken invloed van de pedagogische en psychologische wetenschappen blijkt in het leerplan van 1897 op dit vlak reeds sluimerend aanwezig. Toch komt ook een andere doelstelling naar voor. Het onderwijsprogramma bestond uit drie pijlers, namelijk de lichamelijke opvoeding, de verstandelijke opvoeding en de zedelijke opvoeding. Dit laatste aandachtspunt had als ultieme functie de jeugd op te voeden tot plichtsbewuste burgers van de Staat. De morele lessen van het onderwijs moesten volgens het leerplan de studenten liefde en eerbied voor het vaderland en voor de nationale instellingen bijbrengen.¹⁰⁴ De kritiek die pacifistische bewegingen uitten omtrent het sterk patriotistisch karakter en de moraliserende trend van het onderwijs was dus niet ongegrond.

Ook de verstandelijke opvoeding, dat het effectieve lessenrooster en programma betrof, blijkt volgens het leerplan nog niet gemodificeerd naar de commentaren die de pedagogische groepering bezighield. Interessant voor deze thesis is het vak ‘nationale geschiedenis van België’. De titel laat al doorschijnen dat het vak zich enkel tot België beperkt. Dit komt

¹⁰² T. Hens, PowerPoint presentatie, *Geschiedenis in de achtertuin: de pedagogisering van het geschiedenisonderwijs tijdens het interbellum*.

¹⁰³ Ministerie van Openbaar Onderwijs, *Modelreglement en modelprogramma der lagere scholen*, Gent, boek- en steendruk I Vanderpoorten, 1987, p. 2.

¹⁰⁴ Ministerie van Openbaar Onderwijs, *op. cit.*, p. 2.

overeen met de zedelijke doelstelling die hierboven vermeld werd, namelijk het aanwakkeren van de liefde voor het vaderland. Het vak geschiedenis was dus een centraal wapen in het onderwijs om de leerlingen op te leiden tot trouwe staatsburgers. Het modelprogramma stelde op dat de lesinhoud in de middelbare graad ‘merkwaardige en episodische feiten van onze nationale geschiedenis’ betrof. De leerstof behoorde dus zowel chronologisch als thematisch behandeld te worden. Ook in de hogere graad bestond de leerstof uit ‘de voornaamste personen en de grootste gebeurtenissen der geschiedenis van België’.¹⁰⁵ Geschiedenisonderwijs werd dan ook gekarakteriseerd door feitenkennis. Het encyclopedische karakter was nog aanwezig. Het was deze tendens die door de psychologen en pedagogen bekritiseerd werd. Bij de doorneming van de onderwerpen die in het geschiedenisonderwijs aangeraden worden, valt een sterke variatie op. Hoewel de thema’s allen logischerwijs in teken staan van de ontwikkeling van België als natiestaat, lijkt het dat zowel culturele, militaire, sociale, politieke en economische motieven naar voren komen. Oorlog wordt als aandachtspunt niet uitgesproken veelvuldig benadrukt.¹⁰⁶ Een eerste stap tot toegeving ten opzichte van de vredesbeweging om geschiedenisonderwijs in te zetten als beschavingsoffensief lijkt hierbij genomen.

Ten slotte werd ook de methodiek behandeld in het leerplan. Vooral in deze pijler werd de invloed van de opkomende psychologische en pedagogische wetenschappen merkbaar. De belangrijkste manier van lesgeven werd in het leerplan gekenmerkt door de methodologie van de leraar als verhalenverteller en het aangaan van gesprekken binnen de klaslokalen.¹⁰⁷ Het was zijn taak om aan de hand van levendige vertelsels de belangstelling van de kinderen voor de nationale geschiedenis te stimuleren.¹⁰⁸ De vertelkunst werd beschouwd als een positieve en profijtelijke eigenschap. De leraar kon zijn talent staven met beelden en taferelen, om de aanschouwelijkheid van de leerstof te stimuleren. De ideeën van de actieve methode komen hier sterk naar voren. Handboeken kenden daarentegen een secundaire positie. In de tweede graad waren er voor de leerlingen geen handboeken aanwezig. Pas in de hogere graad werden handboeken gebruikt.¹⁰⁹

Leerplan 1922

De vele aspiraties om het onderwijs op een organieke wijze op te bouwen, werden door het uitbreken van de Eerste Wereldoorlog als het ware opgeborgen in een kast. Na de oorlog en met de ratificatie van de leerplicht werd in 1922 door het Ministerie van Onderwijs een nieuw leerplan opgesteld, waardoor deze ambities weer bovengehaald konden worden. In grote lijnen werden de tendensen van het leerplan in 1897 verder gezet. Zo werd nog steeds een sterk nationalistische doelstelling en modelprogramma naar voren geschoven. Het onderwijs

¹⁰⁵ Ministerie van Openbaar Onderwijs, *op. cit.*, pp. 29-31.

¹⁰⁶ Ministerie van Openbaar Onderwijs, *Modelreglement en modelprogramma der lagere scholen*, Gent, boek- en steendruk I Vanderpoorten, 1987, pp. 29-31.

¹⁰⁷ R. Casimir en J. E. Verheyen, *Paedagogische encyclopaedie*, Antwerpen, De Sikkell, 1939, p. 448.

¹⁰⁸ R. Casimir en J. E. Verheyen, *op. cit.*, p. 450.

¹⁰⁹ Ministerie van Openbaar Onderwijs, *Modelreglement en modelprogramma der lagere scholen*, Gent, boek- en steendruk I Vanderpoorten, 1987, p. 9.

stond in voor de voorbereiding van de jongeren tot mens en staatsburger.¹¹⁰ De introductie van het vak ‘staatsburgerlijke opvoeding’ kan dit niet duidelijker illustreren.¹¹¹ Ook het vak geschiedenis had als nut om aan de hand van het verleden het tot stand komen van de huidige natie te verklaren. Hoewel de krachtig opkomende vredesbeweging een oproep deed naar een globale onderwijsaanpak, werd deze stap nog niet prominent genomen.

Net als de lesinhoud bleef men op vlak van de methodologie dezelfde weg bewandelen. De leraar moest de leerlingen boeien en ontroeren door middel van verhalen die zij graag wilden horen. De aanschouwelijke methode werd verder toegepast. Elke graad had recht op aangepast aanschouwingsmateriaal en uitstapjes naar belangrijke plaatsen, monumenten en de natuur waren bedoeld om de kinderen in directer contact te brengen met hun eigen milieu om zo beter hun leefwereld en het verleden ervan te begrijpen.¹¹² Deze methode was duidelijk geïnspireerd op de ontwikkelingspsychologie en de milieustudie. Hoewel deze werkwijze een sterke nadruk legde op het individu van het kind, bleef de pedagogische droom om aan de hand van het onderwijs de leerlingen een kritische zin en unieke persoonlijkheid mee te geven, beperkt tot een droom. Volgens het leerplan moest de leraar immers een kort en krachtig overzicht geven van de geschiedenis van de natie en de verschillende verbanden tussen allerlei gebeurtenissen. Leerlingen behoorden dit te onthouden en te reproduceren. Echt sprake van een zelfstandige analyse werd nog steeds niet geambieerd.¹¹³

Leerplan 1936

Het leerplan van 1936 zou zich echter volledig laten inspireren door de theorieën van de reformpedagogie. Vanuit verschillende opvoedkundige hoeken, met name leraren, inspecteurs, psychologen, pedagogen en uiteraard het Ministerie van Openbaar Onderwijs, hoopten zij de vooruitgang en theorieën van de kinderpsychologie te vertalen naar een leerplan dat het onderwijs zou optimaliseren. Het katholieke onderwijsnet reageerde hierop door zelf leerplan op te stellen. Buiten de godsdienstige inslag, was er echter weinig verschil op te merken met het rijksleerplan.¹¹⁴

Zoals reeds uit de leerplannen en secundaire literatuur blijkt, hechtte men in het interbellum vooral belang aan de methode die toegepast werd en minder aan het lessenprogramma. De invulling van het onderwijs werd niet gezien op een klassieke manier, waarbij leraren een vooropgesteld rooster volgden en de studenten de les leerden aan de hand van een schoolboek. De lessen werden opgebouwd al naar gelang de interesses van de kinderen en de

¹¹⁰ A. Deschacht, *Nationalisme in leerplannen en handboeken geschiedenis, 3^e graad, rijksonderwijs (1968)*, Gent, (Onuitgegeven licentiaatverhandeling Universiteit Gent), 1983-1984, p. 21.

¹¹¹ R. Barbry, *Oorlog en vrede in het onderwijs: voor tijdens en na wereldoorlog I*, Ieper, stad Ieper: Dienst stedelijke musea, 1998, p. 5.

¹¹² A. Kesenne, *Een verkennend onderzoek in wandplaten in het lager onderwijs in België (1880-1960): toepassing: man- en vrouwbeelden op didactische wandplaten voor de lagere school*, Gent, 1999-2000, p. 22.

¹¹³ A. Deschacht, *Nationalisme in leerplannen en handboeken geschiedenis, 3^e graad, rijksonderwijs (1968)*, Gent, (Onuitgegeven licentiaatverhandeling Universiteit Gent), 1983-1984, p. 22.

¹¹⁴ ASLK, Dienst culturele activiteiten, *De lagere school in België van de middeleeuwen tot nu*, Brussel, Reyns, 1986, p. 34.

omgevingsfactoren.¹¹⁵ Het systeem van het handboek werd dus verworpen.¹¹⁶ Naast de belangstelling moest ook rekening gehouden worden met de psychologische toelaatbaarheid van kennis. De leerstof mocht niet te gecompliceerd worden, maar moest sober en eenvoudig blijven zodat kinderen alles konden begrijpen. Daarom werden de meest interessante en belangrijke feiten uitgediept. Niet dat men op deze wijze enkel encyclopedische kennis wou meegeven. In tegendeel, hier kwam juist steeds meer kritiek op vanuit pedagogische hoek. Men wilde de leerstof eenvoudig maar volledig onderrichten, waarna de leerlingen leerden om zelf een compleet overzicht op de geschiedenis te vormen. Op deze manier zou niet enkel de blik van de leerlingen op de wereld verruimen, maar ook zijn eigen persoonlijkheid.¹¹⁷

In de mate dat de methode van het onderwijs in 1936 een sterke uitwerking en profiel kende, zo was de eigenlijke materie en de einddoelstelling onderhevig aan een schijnbare tegenstelling. Het geschiedenisonderwijs zette sterk in op een nationalistisch discours. Het vaderland vormde immers de rode draad doorheen het vak. De leerlingen zouden zich zo bewust worden van hun plichten ten opzichte van hun natie en zich ontwikkelen tot staatsburgers.¹¹⁸ De interesse van de leerlingen zou volgens aanhangers van de kinderpsychologie liggen bij wat zij zelf kenden en waarmee zij indirect of direct in contact stonden. Het vak geschiedenis behandelde dus voornamelijk het verleden van de eigen streek. Enkel de meest levendige gebeurtenissen werden verhaald en liefst over lokaal gebonden helden en voorouders. Herdenkingsceremonies werden hier vaak bij betrokken.¹¹⁹ Dit sloot ook mooi aan bij de veronderstelling dat geschiedenis eenvoudig en verstaanbaar moest blijven. Geschiedenis op microniveau kon men vervolgens verheffen naar een macroniveau. De verschillende regionale geschiedenissen werden samengevoegd en verbonden met elkaar om op deze manier tot het verleden van de natie te komen. Glorificatie was hierbij troef. Het negatieve gevolg was dat dit zich kon verder zetten in de behandeling van de oorlogen. Meer nog dan in het leerplan van 1922 werd echter ook nadruk gelegd op de beschavingsgeschiedenis. Niet enkel de politieke en dynastieke geschiedenis behoorde deel uit te maken van het leerprogramma. Ook cultuur was van groot belang.¹²⁰ Toch kan niet ontkend worden dat het oorlogsgebeuren en heldendaden het grootste aandeel uitmaakten van het lessenrooster. De verheerlijking van oorlogsgeweld werd echter sterk onder de loep genomen door pacifisten. Zij wilden het geschiedenisonderwijs getransformeerd zien naar een scholing over de wereldgemeenschap. Dit contrasteerde met de doelstelling in het leerplan waarbij de creatie van een natuurlijke, nationale eenheid centraal stond. In het leerplan trachtte men deze paradox op te heffen door het nationalisme en internationalisme te verenigen. Haat tussen volkeren mocht geen gevolg zijn van een patriottistische aanpak en de afhankelijkheid van landen in het verleden en heden moest een plaats krijgen in de leerstof. Volgens het leerplan stond de Belgische geschiedenis hier vol met voorbeelden van, waardoor

¹¹⁵ Ministerie van Openbaar Onderwijs, *Leerplan en leidraad voor de eerste drie graden der lagere scholen en der oefenklassen toegevoegd aan de normaalscholen en voor de voorbereidende afdelingen der middelbare scholen - ministerieel besluit van 13 mei 1936*, Brussel, 1936, pp. 10-14.

¹¹⁶ Ministerie van Openbaar Onderwijs, *op. cit.*, pp. 1-3.

¹¹⁷ Ministerie van Openbaar Onderwijs, *op. cit.*, pp. 1-3.

¹¹⁸ Ministerie van Openbaar Onderwijs, *op. cit.*, pp. 10-14.

¹¹⁹ Ministerie van Openbaar Onderwijs, *op. cit.*, p. 12.

¹²⁰ Ministerie van Openbaar Onderwijs, *op. cit.*, p. 15.

men opnieuw een nationalistisch discours kon promoten.¹²¹ De weigering om de nationale focus in het geschiedenisonderwijs te verlaten, kan ongetwijfeld gezocht worden in de voelbare dreiging van een tweede oorlog.¹²² Het vredesideaal, dat op internationale congressen gepromoot werd, leek steeds meer een lege doos. Het geloof in een universele aanpak van het onderwijs over het verleden bloedde langzaam dood. Hoewel aan het begin van het interbellum pogingen ondernomen werden om toegevingen te doen ten opzichte van de vredesgroeperingen om het thema oorlog meer te bannen uit het geschiedenisonderwijs, werden deze pogingen in het midden van de jaren '30 gestaakt.¹²³ De waarden van solidariteit, broederschap, gemeenschapszin en naastenliefde die volgens de vredesgezinde voorstanders uitgedragen dienden te worden, werd dan ook eerder tijdens de zedelijke opvoeding aangeleerd dan bij het geschiedenisonderwijs.¹²⁴

¹²¹ Ministerie van Openbaar Onderwijs, *Leerplan en leidraad voor de eerste drie graden der lagere scholen en der oefenklassen toegevoegd aan de normaalscholen en voor de voorbereidende afdeelingen der middelbare scholen - ministerieel besluit van 13 mei 1936*, Brussel, 1936, pp. 10-14.

¹²² A. Deschacht, *Nationalisme in leerplannen en handboeken geschiedenis, 3^e graad, rijksonderwijs (1968)*, Gent, (Onuitgegeven licentiaatverhandeling Universiteit Gent), 1983-1984, p. 30.

¹²³ T. Hens, PowerPoint presentatie, *Geschiedenis in de achtertuin: de pedagogisering van het geschiedenisonderwijs tijdens het interbellum*.

¹²⁴ K. De Clerck, B. De Graeve en F. Simon, *Dag meester, goedmorgen zuster, goedmiddag juffrouw : facetten van het volksonderwijs in Vlaanderen (1830-1940)*, Tielt, Lannoo, 1984, p. 51.

2. Het onderwijs na de Tweede Wereldoorlog

2.1. 'De gulden middenweg'

De didactiek van de reformpedagogie had tijdens het interbellum geheerst over de onderwijspraktijk. In de eerste jaren na de Tweede Wereldoorlog was er weinig sprake van verandering. Pas in 1954 kwam het katholieke onderwijs op de proppen met een leerplan voor de lagere scholen. Ook zou het nog tot 1957 duren alvorens er een volgend leerplan werd opgesteld voor het rijksonderwijs. Niet toevallig werd even later het schoolpact afgesloten. De pedagogische ideeën die gedurende de jaren '20 en '30 de fundamenten hadden gevormd waarop het onderwijs was gebouwd, werden na 1945 dus niet afgebroken. Zij bleven de kerngedachte van de educatie..

Het katholieke leerplan van 1954 getuigde van weinig verandering en was nog sterk nationaal gericht.¹²⁵ Daartegenover had de Staat met de uitgaven van het nieuwe leerplan in 1957 de ideeën van de reformpedagogie gemilderd. Het individu bleef nog steeds een belangrijk uitgangspunt in de onderwijsdidactiek, maar wel alleen als deze binnen het kader van de groep geplaatst werd. Kinderen moesten zich binnen het schoolleven ontplooien tot vrije volwassenen met een eigen persoonlijkheid en in staat zijn de eigen gedachten mentaal te vormen en verbaal te formuleren. Maar deze persoonlijke vrijheid moest ingebonden worden in discipline. Het leren beheersen van instincten en het aanpassen van het gedrag waren bijkomende doeleinden, waar in de reformpedagogie van het interbellum veel minder plaats voor was geweest. Het individu moest zich kunnen rijpen naar zijn ware 'ik', maar het moest hierbij ook rekening weten te houden met anderen binnen zijn leefomgeving. Studenten mochten niet meer louter aan zichzelf denken, maar moesten leren samenwerken, andere helpen en de medeleerlingen bijstaan.¹²⁶ De ambitie van het onderwijs om de leerlingen voor te bereiden voor het echte leven werd op deze manier beter toegepast. Door van de klas een gemeenschap op microniveau te maken, zouden de leerlingen een beter beeld verkrijgen van hun functie en rol binnen de samenleving.¹²⁷

Deze theorie indachtig, wilde men ook afstappen van de idee dat kinderen in een speelse omgeving onderwijs moesten genieten. In het proces van kind naar volwassene moest men nu eenmaal de schoolperiode doorlopen. De school moest een aangename omgeving blijven, maar striktheid en discipline konden ook niet ontbreken. Hierdoor werd steeds minder ingezet op de milieustudie.¹²⁸ Het was onmogelijk gebleken om de lessen enkel en alleen vanuit de waarnemingen en lukrake interesses van de kinderen op te stellen. Dit had immers een te ongecontroleerde en chaotische lesmethode tot gevolg. De lessen moesten beter voorbereid zijn. Hiervoor kon de leraar de handboeken raadplegen. Het is opmerkelijk dat de handboeken in de periode na de Tweede Wereldoorlog veel meer aan respect hadden gewonnen dan in de jaren tussen de twee oorlogen. Kinderen moesten leren om een interesse voor de leerstof op te brengen en niet enkel aangeven wat hen zelf persoonlijk aansprak. Het curriculum en de

¹²⁵ Centrale Raad van het katholiek onderwijs, *Leerplan voor de lagere scholen*, Lier, Van In, 1954, 264 p.

¹²⁶ M. Depaepe, *Orde in vooruitgang: alledaagse handelen in de Belgische lagere school (1880-1970)*, Leuven, Universitaire pers, 1999, pp. 132-134.

¹²⁷ M. Depaepe, *op. cit.*, p. 195.

¹²⁸ M. Depaepe, *op. cit.*, 127.

leerplannen kregen dus veel meer inspraak, daar waar op deze van het kind ingeboet werd. Daarnaast behoorde het onderwijs ook veel meer probleemgericht te werk te gaan.¹²⁹

Terwijl de ideeën over de individualiteit en de actieve methode van de reformpedagogie aan belang verloren, deed zich een omgekeerde trend voor in verband met de ontwikkelingstheorie. Deze werd veel verder toegepast dan tijdens het interbellum het geval was geweest.¹³⁰ Onderwijs moest aangepast worden aan het niveau van de leerlingen. In hoeverre de jonge studenten geconfronteerd konden worden met de werkelijkheid, zijn leersnelheid en het leesniveau, dit alles had mee zeggenschap over de opstelling van het lessenrooster. Meer zelfs, volgens de Zwitserse pedagoog Jean Piaget, die zich specialiseerde in de cognitieve ontwikkeling van kinderen, moest ook de sociale achtergrond van elk kind in consideratie genomen worden. Rekening houdend met de verschillende fases van hun ontwikkeling waarin de verschillende kinderen zich bevonden, werden de drie graden nog strikter onderscheiden van elkaar.¹³¹

Ten slotte was er na de Tweede Wereldoorlog sprake van een democratisering van het onderwijs. Jongeren bleven immers langer op school. In plaats van zich meteen tot de beroepensector te wenden, opteerden steeds meer jongeren ervoor hun studies op secundair en hoger niveau verder te zetten.¹³² De lagere school was dus geen finaliteit meer voor de meeste jongeren, maar een voorbereidend proces op het middelbaar.¹³³

Vanaf de jaren '60, of beter gezegd vanaf de uitgave van het nieuwe leerplan van 1957, werden vernieuwingen aangebracht aan het onderwijs. Hierbij werd niet afgestapt van de voorgaande onderwijskundige en opvoedkundige theorieën, maar werden ze van binnenuit herwerkt en afgezwakt. Anderzijds kwamen er ook nieuwe ideeën op. Het onderwijs van de jaren '50 en '60 bewandelde bijgevolg een tussenweg, wat een synthese vormde tussen de meest radicale opinies van de voorgaande leerplannen.

2.1. Geschiedenisonderwijs

Een logisch gevolg van de ontwikkelingen in het onderwijs is dat deze ook doorleefden in het vak geschiedenis. Het moraliserende en nationalistische karakter van het geschiedenisonderwijs zette zich in de eerste jaren, wanneer er nog geen sprake was van hervormingen, door. Toch kwam hier stilaan verandering in. De kritieken van de progressieve en pacifistische bewegingen op het traditionele, encyclopedische en nationale geschiedenisonderwijs kregen eindelijk gehoor.

¹²⁹ M. Depaepe, *Orde in vooruitgang: alledaagse handelen in de Belgische lagere school (1880-1970)*, Leuven, Universitaire pers, 1999, p. 144.

¹³⁰ C. Steedman, 'Battlefields: History in Primary Schools', In: *History Workshop Journal*, no. 17, Oxford University Press, 1984, p. 105.

¹³¹ M. Depaepe, *Orde in vooruitgang: alledaagse handelen in de Belgische lagere school (1880-1970)*, Leuven, Universitaire pers, 1999, p. 132.

¹³² J. Lippens, *De organieke vorming van het leerplan geschiedenis tussen 1949 en 1989: een analyse op basis van leerplancommissieverlagen, 2007-2008*, p. 41.

¹³³ M. Depaepe, *Orde in vooruitgang: alledaagse handelen in de Belgische lagere school (1880-1970)*, Leuven, Universitaire pers, 1999, p. 130.

Na, maar vooral ook door de Tweede Wereldoorlog had men ingezien dat uit het aanleren van geschiedenis weinig lessen getrokken waren.¹³⁴ Vanuit pedagogische en educatieve hoek kwam de kritiek dat de oorlog het bewijs bood dat met de onderricht over het verleden de leraren er niet in geslaagd waren de leerlingen een gepast gevoel van principiële waarden en normen bij te brengen.¹³⁵ Het moraliserende doel bleek niet effectief en naar de jaren '50 en '60 toe kwam binnen het onderwijsmilieu steeds meer de drang op om geschiedenis in te zetten in teken van het heden en de toekomst. Om te kunnen inspelen op de actuele problematiek moest het recente en eigentijdse verleden een veel centralere plaats krijgen in de leerstof.¹³⁶ De impact van het verleden speelde immers door in het heden en aan de hand van het bestuderen van de ontwikkelingen en situaties van dat verleden, zouden de leerlingen het inzicht krijgen om de geschiedenis effectief toe te passen in de hedendaagse samenleving en in de toekomst.¹³⁷ Niet enkel het onderwijs, maar ook de geschiedenis moest dus probleemgericht werken. Dit ging samen met de veranderingen in het eindnarratief van de handboeken. In de schoolboeken van het interbellum kende de geschiedenis een positief einde. Na de wereldoorlog was de democratie en vrijheid immers eindelijk bestendigd. Door het uitbreken van de Tweede Wereldoorlog kon met dit discours niet meer aanhangen.¹³⁸ De geschiedenis eindigde niet plotsklaps en zeker niet met een positieve noot. Hoewel er in de jaren '50-'60 op vlak van methodiek weinig ingrijpende veranderingen werden doorgevoerd, werd de noodzaak voor inhoudelijke verandering ingezien.

Ook de focusverschuiving van het individu op zich, naar het individu binnen een groep werd merkbaar in het geschiedenisonderwijs. Door de individuele aanpak van de progressieve methode die het kind en zijn persoonlijke interesse centraal hadden gesteld, was het zijn voeling met de gemeenschap verloren.¹³⁹ Een overdreven egoïstische, patriottistische mentaliteit had tot weinig goeds geleid.

Het nationalistische gedachtegoed moest daarom steeds meer plaats ruimen voor een internationale visie. De volksverbondenheid kon zich niet enkel beperken tot de eigen natie, want mensen stonden met elkaar in contact en waren afhankelijk van elkaar. De geschiedenis van België kon bijgevolg niet gegeven worden zonder de globale ontwikkelingen hierbij te betrekken.¹⁴⁰ De onderwijsinspecteur André Puttemans verkondigde zijn pleidooi voor het

¹³⁴ C. Richards, 'Yet Another crisis in primary education: anatomy of an aborted unpublished enquiry', 1948-1951, In: *British journal of educational science*, vol. 49, 2001, p. 9

¹³⁵ T. R. McConnel, 'Liberal education after the war', in: *Annals of the American academy of political and social science*, vol. 231, Sage publications, 1944, p. 86.

¹³⁶ T. Lobbes, 'Geschiedenisonderwijs tegen de horizon van het verleden: Het experiment van Leopold Flam in het Nederlandstalige rijksonderwijs (1955-1970)', In: *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis*, 2012, nr. 42, p. 141.

¹³⁷ T. R. McConnel, 'Liberal education after the war', in: *Annals of the American academy of political and social science*, vol. 231, Sage publications, 1944, pp. 84-85.

¹³⁸ B. Vanhulle, 'The path of history: narrative analysis of history textbooks- a case of study of Belgian history textbooks (1945-2004)', In: *History of Education: Journal of the history of education society*, vol. 38, Routledge, 2009, pp. 267-273.

¹³⁹ C. Steedman, 'Battlefields: History in Primary Schools', In: *History Workshop Journal*, no. 17, Oxford University Press, 1984, p. 106.

¹⁴⁰ A. Deschacht, *Nationalisme in leerplannen en handboeken geschiedenis, 3^e graad, rijksonderwijs (1968)*, Gent, (Onuitgegeven licentiaatverhandeling Universiteit Gent), 1983-1984, pp. 41-42.

samenvoegen van het regionale, nationale en internationale verleden in de leerstof.¹⁴¹ Daarnaast was dit ook de nieuwe boodschap die het onderwijs wou meegeven. Niet langer een volk, maar de wereldgemeenschap en de menselijkheid moesten centraal staan.

De afloop van de Tweede Wereldoorlog had een nieuw Europa ingeluid. Intensere samenwerking werd nagestreefd. De oprichting van de Unesco in 1945, de Raad van Europa in 1949 en de Europese Gemeenschap van Kolen en Staal in 1958 waren de eerste succesvolle ondernemingen. Dit jonge Europa kon enkel een sterke macht vormen indien een gevoel van Europese eenheid heerste binnen deze nieuwe organisatie. De Raad van Europa kwam bijgevolg samen om te overleggen hoe het aanleren van geschiedenis hierbij kon helpen. Het besluit was enerzijds dat de nationale visie op het verleden van de troon gestoten moest worden om plaats te ruimen voor een Europese geschiedenis. Anderzijds moest ook de sociale en culturele geschiedenis meer behandel worden in de lessen. Zij waren immers betere instrumenten om een Europese verbondenheid aan te tonen dan de politiek-militaire aanpak.¹⁴² Ook vanuit de Unesco werden initiatieven op poten gezet om het discours van nationale stereotiepen en vooroordelen te bannen uit het geschiedenisonderwijs en te vervangen door een focus op de globale samenleving en de mensenrechten.¹⁴³

Opmerkelijk genoeg kwam echter ook een tegengestelde trend op. De nieuwe nadruk op een culturele eenheid, deed mensen ook teruggrijpen naar hun eigenheid en roots. Dit vertaalde zich niet zozeer naar een geschiedenis van de natie, maar naar een lokale geschiedenis.¹⁴⁴ Vanuit de internationale wereld werd echter toch voornamelijk de globale aanpak nagestreefd.

De afname van het belang van de vaderlandsliefde ten voordele van de menselijkheid in een globale context kwam tot uiting door de stopzetting van de verheerlijking van het verleden en een verhoogde nadruk op de gruwelijkheden die zich, voornamelijk in de meest recente geschiedenis hadden voorgedaan.¹⁴⁵ De Eerste Wereldoorlog mocht dus zeker niet ontbreken in het curriculum. Het geschiedenisonderwijs werd toegepast om leerlingen een kritisch en vooral democratisch inzicht mee te geven. Naast de functie om de leerlingen trachtten te integreren in de nationale en internationale burgermaatschappij, verkreeg het geschiedenisonderwijs nu ook een vredesopvoedende taak.¹⁴⁶ Deze trend hangt samen met de meer probleemgerichte aanpak van het onderwijs. Het leren samenwerken met anderen dat in het onderwijs werd toegepast, werd dus ook geprojecteerd op het geschiedenisonderwijs. Deze evolutie gebeurde echter geleidelijk aan. In de jaren '50 en '60 valt op hoe het geschiedenisonderwijs uitgaat van de regionale en lokale geschiedenis, om zo over te gaan tot de nationale geschiedenis en deze uiteindelijk weet in te passen in de internationale geschiedenis. Het beminnen van het land werd nog verder gezet, maar hing samen met de

¹⁴¹ Lezing: T. Lobbes, *Nationaal verleden in het Belgisch onderwijs*, 9 mei 2014.

¹⁴² J. Slater, *Teaching history in the New Europa*, London, Cassell, 1995, p. 108.

¹⁴³ J. Nicolls, *School history textbooks across cultures: international debates and perspectives*, Didcot, Symposium, 2006, p. 8.

¹⁴⁴ J. Slater, *Teaching history in the New Europa*, London, Cassell, 1995, p. 108.

¹⁴⁵ R. Barbry, *Oorlog en vrede in het onderwijs: voor tijdens en na wereldoorlog I*, Ieper, stad Ieper: Dienst stedelijke musea, 1998, p.5.

¹⁴⁶ T. Lobbes, *Verleden zonder stof: De gedaanten van het heden in het Belgische naoorlogse geschiedenisonderwijs, 1945- 1989*, Leuven (Uitgegeven doctoraatsverhandeling Katholieke Universiteit Leuven), 2013, pp. 260-262.

bewustmaking dat deze zich binnen een wereldgemeenschap situeerde. Men was zowel een staatsburger als een wereldburger.¹⁴⁷

2.3. Leerplannen

Leerplan 1957

Het leerplan van 1936 bleef gedurende 2 decennia van kracht. Ook na de Tweede Wereldoorlog werden in de lagere school de uitgeschreven principes verder gezet. Dit tot in 1957 de regering een nieuw Leerplan en Leidraad voor de eerste drie graden van de lagere scholen uitbracht.

Reeds in de inleiding wordt duidelijk gemaakt dat het leerplan ijvert om verder te bouwen op het leerplan van 1936. Men wil het vorige leerplan niet afschrijven, integendeel. Het Ministerie van Openbaar Onderwijs was er immers nog steeds van overtuigd dat de pedagogische aanpak tot de beste resultaten in de onderwijspraktijk leidde. Men beschouwde het leerplan van 20 jaar eerder als een mijlpaal in de educatiegeschiedenis. Toch was men tot het besef gekomen dat de innovatieve methodes en theorieën niet overal en meteen uitgewerkt werden.¹⁴⁸ Met deze veronderstellingen op de neus gedrukt had het Ministerie besloten een vernieuwd programma uit te geven, die het belangrijkste gedachtegoed van 1936 nogmaals verdedigde. Het bijkomende doel bestond erin vernieuwingen aan te brengen die nodig waren door en voor een veranderde maatschappij en evoluerende pedagogiek.¹⁴⁹

Zoals reeds vermeld won de theorie van de ontwikkelingspsychologie aan belang. De eerste twee graden hebben slechts een heel beperkte toegang tot geschiedkundige kennis, want algemeen werd aangenomen dat kinderen tussen 6 en 10 jaar oud nog onvoldoende ontwikkeld waren om de complexe feitenkennis van het verleden te begrijpen. Zij worden in eerste instantie onderricht in het verwerven van inzicht in tijdsbegrippen en de notie duur. Aangezien er in de eerste twee graden dus geen sprake is van een effectief geschiedenisvak, is er ook geen handboek geschiedenis voorhanden voor de leerlingen. Integendeel, het leerplan benadrukt dat de leerstof in het actieve leven en milieu teruggevonden dient te worden, niet in leerboeken. Het is de taak van de leraar om de leerlingen hierin dan te begeleiden.¹⁵⁰

Het is pas vanaf de derde graad dat een officieel vak geschiedenis ingevoerd wordt. Er wordt verkondigd dat men af wil van de pretentie om de gehele nationale geschiedenis aan te leren. Deze bevat teveel informatie en kan door de leerlingen niet voldoende begrepen worden. In schoolklassen is het de bedoeling dat de meest significante feiten en belangrijkste personen besproken worden. Het is zeker niet de bedoeling om hierbij louter feitenkennis mee te geven. Allesbehalve willen onderwijzers juist zo de meest markante gebeurtenissen in hun volledigheid uitdiepen vanuit verschillende oogpunten, opdat de studenten het niet louter

¹⁴⁷A. Deschacht, *Nationalisme in leerplannen en handboeken geschiedenis, 3^e graad, rijksonderwijs (1968)*, Gent, (Onuitgegeven licentiaatverhandeling Universiteit Gent), 1983-1984, p. 43.

¹⁴⁸ Ministerie van Nationale Opvoeding, *Leerplan en leidraad voor de eerste drie graden van de lagere scholen*, Brussel, 1957, p. 85.

¹⁴⁹ Ministerie van Nationale Opvoeding, *op. cit.*, p. 85.

¹⁵⁰ Ministerie van Nationale Opvoeding, *op. cit.*, p. 85

memoriseren, maar juist begrijpen. Het draait om inzicht, niet om kennisverwerving.¹⁵¹ Deze focus valt in het leerplan van 1957 sterker op dan dat van 1936. Aangezien niet de gehele Belgische geschiedenis gegeven kan worden, benadrukt het Ministerie dat het geschiedenisonderwijs in de lager school slechts als een initiatie in de vaderlandse geschiedenis kan beschouwd worden.¹⁵²

De methodiek die bij deze initiatielessen horen, gaat nog steeds terug op aangeprezen actieve participatie van de studenten, waarbij de voeling met de omgeving de hoofdzaak uitmaakt. Het historisch milieu is een ondersteunend studieonderdeel voor het vak geschiedenis, waarbij overblijfselen en getuigenissen besproken en becommentarieerd worden. Met de idee van het historische milieu en de directe leefomgeving als belangstellingscentrum voor kinderen, betreft het uitgangspunt van de geschiedenis weer het lokale of regionale verleden. Vervolgens wordt hieraan de nationale vaderlandsgeschiedenis opgehangen.¹⁵³ Wat opvalt echter, in vergelijking met het leerplan van 1936, is dat bij de einddoelstelling van het zesde leerjaar ook uitgebreid wordt naar de nadruk op afhankelijkheid tussen volkeren en de noodzaak aan internationale samenwerking om haat ten opzichte van anderen te vermijden.¹⁵⁴ Er wordt afgestapt van de idee om van kinderen louter staatsburgers te maken. Hoewel dit nog een finaliteit blijft, wil men de leerlingen ook verruimen tot burgers van Europa, de wereld en de gehele mensheid.¹⁵⁵ Wanneer de leerstofinhoud en de methodiek geanalyseerd wordt, is het duidelijk dat in 1957 niet afgeweken wordt van de nationale tendens die in 1922 en 1936 vooropgesteld werd in de leerplannen. Het geschiedenisonderwijs bleef zijn doel van het opvoeden van vaderlandslievende burgers ondersteunen. Het leerplan begunstigde, in tegenstelling tot voor de Tweede Wereldoorlog echter ook een internationale benadering. Het solidariteitsprincipe, dat steeds meer ingang vond in het geschiedenisonderwijs, diende als doel het benadrukken van de noodzaak aan de opbouw en het behoud van de vrede.¹⁵⁶ Hoewel de globale aanpak nog redelijk bescheiden voorkomt, valt duidelijk op dat een te sterke nationalistische trend in de onderwijspraktijk vermeden wil worden. De ervaringen van de twee Wereldoorlogen zullen hier ongetwijfeld mee op ingespeeld hebben. Het nationalisme werd afgezwakt in voordeel van het internationalisme, al blijft de nationale tendens flagrant overheersen.

Ten slotte dient in teken van deze masterproef onderzocht te worden hoe het programma voor het vijfde en zesde leerjaar werd opgebouwd. In vergelijking met het leerprogramma van 1936 komt de culturele geschiedenis veel meer tot uiting. Aspecten als de kunst, uitvindingen, het stads- of plattelandleven enzovoorts krijgen een steeds groter aandeel. De militaristische geschiedenis en de stamboom van de koningshuizen houdt echter nog steeds het grootste deel

¹⁵¹ Ministerie van Nationale Opvoeding, *Leerplan en leidraad voor de eerste drie graden van de lagere scholen*, Brussel, 1957, p. 87

¹⁵² Ministerie van Nationale Opvoeding, *op. cit.*, p. 86

¹⁵³ Ministerie van Nationale Opvoeding, *op. cit.*, pp. 86-88.

¹⁵⁴ Ministerie van Nationale Opvoeding, *op. cit.*, pp. 86-88.

¹⁵⁵ A. Deschacht, *Nationalisme in leerplannen en handboeken geschiedenis, 3^e graad, rijksonderwijs (1968)*, Gent, (Onuitgegeven licentiaatverhandeling Universiteit Gent), Gent, (Onuitgegeven licentiaatverhandeling Universiteit Gent), 1983-1984, p. 43.

¹⁵⁶ Ministerie van Nationale Opvoeding, *Leerplan en leidraad voor de eerste drie graden van de lagere scholen*, Brussel, 1957, p. 91-92.

van de leerstof in. Zeker de lesinhoud van de tijdsperiode ‘Hedendaagse geschiedenis’ behandelt de verschillende opstanden en oorlogen en de opeenvolging van vorsten en hun daden. Ongetwijfeld speelt de herinnering aan de wereldoorlogen hierbij een grote rol. In het vijfde jaar worden verschillende thema’s uitgewerkt doorheen verschillende periodes. Het zesde leerjaar werkt de verschillende periodes vervolgens apart en in zijn volledigheid uit. Aan het einde van de lessen kan een synthese uitgewerkt worden. Waar het vijfde jaar zich hierin nog beperkt tot de natie België en zijn onafhankelijkheid, wordt in het zesde jaar al deels stappen gezet in de richting van een synthese over de internationale samenwerking.¹⁵⁷

Leerplan 1968

Eigenlijk behoort het leerplan van 1968 niet meer tot de chronologische afbakening van deze thesis. Bijgevolg zal het hier slechts kort besproken worden, om aan te tonen hoe na de jaren ’50-’60 de onderwijspraktijk opnieuw hervormingen doorvoert en een steeds meer afwijkende weg wordt bewandeld dan in de eerste jaren na de Eerste Wereldoorlog.

Het leerplan verschilt op zich al wat betreft de samenstelling van de andere leerplannen. Enkel de wijzigingen die doorgevoerd worden, worden opnieuw uitgegeven. In het behandelde document wordt enkel het geschiedenisonderwijs van de derde graad besproken, aangezien enkel deze op vele vlakken herwerkt werd. Steeds meer leerlingen kiezen ervoor hun secundaire opleiding aan te vatten. Hierdoor krijgt de derde graad niet enkel de functie een afsluitende periode te zijn. Ze vormt ook de overgang naar een nieuwe onderwijsinstelling en verkrijgt dus bovenop een voorbereidende functie.¹⁵⁸ Verder werd de animo van 1957 behouden.

De oplijsting van de concrete doelstellingen van het geschiedenisonderwijs in de lagere school komt grotendeels overeen met het vorige leerplan. Toch valt op dat de Belgische gebeurtenissen steeds meer in een internationaal kader geplaatst dienen te worden. De vernieuwende focus over de rol van België binnen de historische evolutie van Europa en de wereldgemeenschap zorgt ervoor dat het nationaal karakter van de geschiedenispraktijk niet verdwijnt, maar wel duidelijk naar achter wordt geschoven opdat de globale benadering de voorgrond kan innemen.

De aangepaste doelstelling wordt hieronder weergegeven. De aanpassing is onderlijnd, om zo duidelijk de evolutie te illustreren.

“doel van initiatie (1957)

[...]Concrete, suggestieve en kenschetsende elementen van de vervlogen tijdperken aanbrenge[n] en aldus een idee geven van de evolutie der beschaving.[...]”¹⁵⁹

Ter vergelijking:

¹⁵⁷ Ministerie van Nationale Opvoeding, , *Leerplan en leidraad voor de eerste drie graden van de lagere scholen*, Brussel, 1957, pp. 86-88.

¹⁵⁸ J. Lippens, *De organieke vorming van het leerplan geschiedenis tussen 1949 en 1989: een analyse op basis van leerplancommissieverslagen*, Gent, onuitgegeven licentiaatverhandeling, 2007-2008, p. 41.

¹⁵⁹ Ministerie van Nationale Opvoeding, *Leerplan en leidraad voor de eerste drie graden van de lagere scholen*, Brussel, 1957, p. 86.

“doel van initiatie (1968)

[...]Concrete, suggestieve en kenschetsende elementen van de vervlogen tijdperken aanbrengen en aldus een idee geven van de evolutie der beschaving; bijzondere aandacht zal besteed worden aan de bijdrage van ons land, wat een gelijktijdige situering van de grote etappen van onze nationale geschiedenis in het raam van de historische evolutie van Europa en van de wereld mogelijk maakt .[...]”¹⁶⁰

Deze accentverschuiving heeft geleid tot drie focuspunten die in de vorige leerplannen niet of veel minder aan bod kwamen. Allereerst wordt de louter politieke geschiedenisvorm, die in voorgaande programma's zo'n groot aandeel uitmaakte, deels afgeschreven. Het Ministerie wil de menselijke realiteit aan de hand van de geschiedenis aanbieden en politieke geschiedenis biedt slechts een onderdeel. Ook culturele aspecten, geestelijke waarden, technologische innovaties en menselijke betrekkingen houden het verleden in. Deze staan ook dichter bij studenten en zijn vaak minder abstract, waardoor hun interesse hierin vaak groter is.¹⁶¹

Een van de grootste opmerkelijkheden is dat in het leerplan van 1968 de toekomst een meer belangrijke rol krijgt toegespeeld dan het verleden. In het leerplan valt te lezen hoe de mens het verleden maakt, maar er ook een product van is. De hedendaagse problematiek vindt zijn oorsprong in de geschiedenis. Om deze redenen wordt nogmaals benadrukt dat het opdoen van kennis niet het grondbestaan van geschiedenisonderwijs is, maar wel het verschaffen van inzicht, een bepaalde houding opdat de studenten in de toekomst zullen kunnen omgaan met verschillende problemen. Daarom worden niet enkel de glorificatie nog verdedigd in het onderwijs. Ook de mislukkingen dienen aan bod te komen, om een diepgaander inzicht te verkrijgen in de menselijke realiteit.¹⁶²

Ten slotte dienen bovenstaande vernieuwingen tot een algemeen doel. Net als de periode na de Eerste Wereldoorlog hecht het onderwijs belang aan het ideaal van de vrede. Gedurende het interbellum werd dit voornamelijk gepromoot aan de hand van vaderlandsliefde. In de jaren '50 maakt het nationaal karakter echter steeds meer plaats voor het behoud van vrede door middel van broederlijke liefde en samenwerking over de grenzen heen. In het leerplan van 1968 komt dit ten volle tot uiting. Het uitgangspunt wordt niet meer herleid tot het lokale of regionale verleden, maar juist de wereldgemeenschap. Volkeren worden niet meer apart en afzonderlijk bestudeerd. In de huidige maatschappij staat de mens immers steeds meer in contact met zijn medemens, die hij moet leren waarderen. Ook het verleden van België is geen losstaand gegeven, maar is een evolutie die harmoniseerbaar is met de Europese en globale ontwikkeling.¹⁶³

¹⁶⁰ Ministerie van Nationale Opvoeding, *Rijkslageronderwijs geschiedenis: voorlopig programma*, Brussel, 1968, p. 2.

¹⁶¹ Ministerie van Nationale Opvoeding, *op. cit.*, 1968, p. 2.

¹⁶² Ministerie van Nationale Opvoeding, *op. cit.*, p. 15.

¹⁶³ Ministerie van Nationale Opvoeding, *op. cit.*, pp. 36-37.

Het eigenlijke programma van het vijfde en zesde leerjaar is qua opbouw vergelijkbaar met een decennia geleden. De onderwerpen zijn, zoals hierboven vermeld, zowel van culturele, sociale als politieke aard. Zowel thema's als oorlog en onderdrukking staan op het programma van het leerplan, als onderwerpen die de aandacht vestigen op de individuele rechten van de mens, de internationale instellingen en de vrijheid.¹⁶⁴ Het internationale discours van samenwerking komt duidelijk op de voorgrond, zonder de problemen van de oorlog uit de weg te gaan.

Het leerplan van 1968 vertoont duidelijk de intrede van een nieuwe periode in het geschiedenisonderwijs. Het nationalisme dat gedurende het interbellum primeerde, werd geleidelijk afgebouwd en moest plaats ruimen voor een internationaal gedachtegoed. De schrik voor te nationalistische gevoelens, waar een groot aandeel van de oorzaken voor de Tweede Wereldoorlog in gevonden werd, had de onderwijspolitiek geleerd hiervan af te stappen en de solidariteit, broederlijkheid en naastenliefde centraal te plaatsen in een pacifistische discours, zonder het nationale verleden uit het oog te verliezen.

2.4. Katholieke reactie

In het gewoel van de schoolstrijd reageerden het katholieke onderwijs op de meest vernieuwende leerplannen van het rijksonderwijs door er zelf op te stellen. Qua methodologie, lesinhoud en doelstellingen kwamen de visies van de documenten sterk overeen.¹⁶⁵ Waar ten eerste wel een verschil in kan gezien worden, is dat tijdens het interbellum het rijksonderwijs de nadruk legde op de vorming van burgers van de staat, waartegenover de katholieke zijde voornamelijk de jeugd trachtte te modeleren naar voorbeeldige leden van de katholieke kerk.¹⁶⁶ De morele waarden die medegedeeld moesten worden, hadden uiteraard een godsdienstige inslag en waren gebaseerd op het ideaal van het christelijke mensbeeld.¹⁶⁷

Ten tweede concentreerden het katholieke geschiedenisonderwijs, in tegenstelling tot het rijksonderwijs, zich nog lang op het nationale verleden. Pas in de jaren '70 werden stappen ondernomen om het vak geschiedenis een meer internationaal karakter te geven.¹⁶⁸ Het katholieke leerplan van 1954 was bijgevolg minder vernieuwend dan het rijksleerplan van 1957.

Om de twee bovenstaande redenen werd een volledige uiteenzetting van de analyse van de uitgegeven katholieke leerplannen als overbodig beschouwd en niet opgenomen in deze thesis.

¹⁶⁴ Ministerie van Nationale Opvoeding, *Rijkslageronderwijs geschiedenis: voorlopig programma*, Brussel, 1968, pp 48-50.

¹⁶⁵ ASLK, Dienst culturele activiteiten, *De lagere school in België van de middeleeuwen tot nu*, Brussel, Reyns, 1986, p. 34.

¹⁶⁶ Centrale Raad van het katholiek onderwijs, *Leerplan voor de lagere scholen*, Lier, Van In, 1954, 264 p.

¹⁶⁷ K. De Clerck, B. De Graeve en F. Simon, *Dag meester, goedemorgen zuster, goedemiddag juffrouw : facetten van het volksonderwijs in Vlaanderen (1830-1940)*, Tielt, Lannoo, 1984, p. 45.

¹⁶⁸ Lezing: T. Lobbes, *Nationaal verleden in het Belgisch onderwijs*, 9 mei 2014.

3. Conclusie

De belangrijkste ontwikkelingen van het geschiedenisonderwijs die uit de leerplannen opgemaakt kunnen worden betreffen volgende conclusies.

Ten eerste valt op hoe het encyclopedisch karakter vervangen wordt door een eenvoudig maar diepgaand curriculum die leidt tot inzichtelijke kennis. Het thema oorlog moet daarnaast steeds meer plaats ruimen voor de geschiedenis van de beschaving. Hieraan gekoppeld ontwikkelt het onderwijs van het verleden zich van een nationaal naar en internationaal discours. De methode van de ‘histoire bataille’ werd vervangen door een vredeseducatie. De meest frappante verandering die van betekenis is voor deze thesis betreft de status van de handboeken. Deze werden steeds meer geapprecieerd en kregen een prominente plaats in het klaslokaal. Het is duidelijk dat de onderwijsinstanties, zowel binnen het katholiek net als het officieel net, steeds meer rekening hielden met de commentaren die de pedagogische en pacifistische bewegingen hadden op het traditionele onderwijs.

De leerplannen boden echter vooral een blik op de top-down invloed. Zij kunnen ons als bron weinig vertellen over de effectieve onderwijspraktijk binnen de klaslokalen. De analyse van de schoolboeken kunnen een veel beter inzicht geven van de educatievorm op microniveau. Daarom worden zij in deze masterproef als primaire bron beschouwd.

Deel III: Analyse van de bronnen

1. De weergave van de Eerste Wereldoorlog tijdens het interbellum

1.2. Objectiviteit

Objectiviteit. De Duitse historicus Leopold von Ranke formuleerde in de 19^e eeuw dit begrip als een geestesgesteldheid die ervoor zorgde dat historici de waarheid van het verleden konden construeren, ‘zoals deze werkelijk geweest is’. Dit aan de hand van een kritische en onpartijdige analyse van de bronnen.¹⁶⁹ Ook de schoolboeken voor het lager onderwijs moesten een neutrale weergave bieden van de geschiedenis van België. Dit is wat de leerplannen van 1922 en 1936 verkondigden.¹⁷⁰ Hoewel het een mooie theorie betreft, hielden de auteurs zich in werkelijkheid minder strikt aan deze taak. Het doel van de leerboeken was een goede basiskennis en opvoeding verschaffen aan de leerlingen. In eerste instantie zou dit een hoge mate van objectiviteit in het discours van de leerboeken veronderstellen. Maar er was echter ook sprake van een tweede functie van geschiedenisonderwijs tijdens het interbellum. De idee speelde dat de jonge kinderen de toekomstige generatie van de samenleving vormden en zij bijgevolg opgeleid moesten worden tot waardige staatsburgers. Het vak geschiedenis werd daarom ingezet om de liefde voor het vaderland aan te vuren. Zo werd op het voorblad van het ‘*Atlas-handboek van Belgische geschiedenis*’, uitgegeven in 1926, volgende uitspraak van Hendrik Conscience geciteerd:

“*Gij zult uw vaderland beminnen en zijn taal en zijn roem.*”¹⁷¹

De Eerste Wereldoorlog was echter een grove schending geweest ten opzichte van de natie. Daarom werd in de geschiedenis-handboeken sterk de nadruk gelegd op het recente lijden van de voorouders en het grondgebied. Het betrof immers de methode bij uitstek om in te spelen op de nationalistische gevoelens van de leerlingen. De traumatische ervaringen van de oorlog waren echter nog te vers in het geheugen gegrift en nog te zeer merkbaar in de directe omgeving om een objectief beeld van de Eerste Wereldoorlog te kunnen schetsen. De verontwaardiging en het patriotistische gevoel van trots bij de handboekenauteurs stonden de onpartijdigheid in de weg.

De subjectiviteit van de schrijvers valt het sterkst op in het taalgebruik dat zij hanteerden om de oorlog van ‘14-’18 voor te stellen. De handboeken waren bestemd voor kinderen tussen negen en veertien jaar. Volgens de nieuwste bevindingen van de reformpedagogie waren zij nog niet in staat om de complexiteit van de oorlog te bevatten. Bijgevolg was men genoodzaakt de Eerste Wereldoorlog op een eenvoudige manier te verbeelden.¹⁷² De nieuwe geschiedenispraktijk ging daarenboven uit van de belangstelling van het kind. Zijn of haar

¹⁶⁹ C. Lorenz, *De constructie van het verleden: Een inleiding in de theorie van de geschiedenis*, Boom, Amsterdam Meppel, 1994, p. 282

¹⁷⁰ A. Deschacht, *Nationalisme in leerplannen en handboeken geschiedenis, 3^e graad, rijksonderwijs (1968)*, Gent, (Onuitgegeven licentiaatverhandeling Universiteit Gent), 1983-1984, p. 32.

¹⁷¹ W. F. Rondou en K. Mignon, *Atlas- Handboek van de Belgische geschiedenis: voor den derden en den vierden graad der lagere scholen en voor de middelbare scholen, volgens het programma van 1923*, Lier, Jozef Van In & C, 1926, voorblad.

¹⁷² M. Depaeppe, *Orde in vooruitgang: alledaagse handelen in de Belgische lagere school (1880-1970)*, Leuven, Universitaire pers, 1999, pp. 197-200.

interesse moest steeds geprikkeld blijven. De leerstof mocht niet op een droge manier aangeleerd worden, maar moest inspelen op de verbeelding van de jonge geesten. Om deze reden heeft het handboek wel vaker het uitzicht van een verhaal. Het beste voorbeeld daarvan is het boek *‘Geschiedenis van België: een boekje voor den middelgraad der lagere scholen’* van P. A. Cryns. De oorlog wordt in het werk gepresenteerd aan de hand van enkele ‘schoonen verhalen’. Het handboek vormt een opsomming van relazen van de Belgische helden die zich verdienstelijk hadden gemaakt voor het vaderland gedurende de oorlogsperiode. De verschillende vertelsels waren enorm gedramatiseerd en liepen over van sensatie.

*“Het was onder het wuiven van het hare en onder het toejuichen van België, dat zij onder de Deutsche kogels sneuvelde.”*¹⁷³

*“Zoo verzwolg de Noordzee al de droomen van den Duitschen keizer!”*¹⁷⁴

Het is maar de vraag in hoeverre de waarheid in deze teksten ondergeschikt was aan de literaire vorm, die er eerder toe diende de fantasie van de kinderen te stimuleren dan hen een waarachtig beeld van de realiteit voor ogen te houden. Sommige zaken die verhaald werden, zouden immers praktisch onmogelijk zijn geweest. De zin uit één van de vertelsels gaat als volgt:

*“Bij elk schot zag men gansche rijen paarden en ruiters neer tuimelen.”*¹⁷⁵

Hier werd waarschijnlijk meer gepoogd een bepaalde sfeer te schetsen dan een authentiek feit weer te geven. Ook Carolyn Steedman, professor geschiedenis aan de Universiteit van Warwick waarschuwt in haar artikel *‘Battlegrounds: History in primary schools’* van 1984 voor de combinatie van simplistische voorstellingen van historische gebeurtenissen en dramatiek. Aan de ene kant oefent deze sensationele vorm van discours een enorme kracht uit op de belangstelling van het kind en zijn de leerboeken die deze narratieve stijl bevatten bijgevolg zeer gegeerd door leraren. Steedman vraagt zich aan de andere kant af welke impact dit echter heeft op de psychologie van het kind en de beeldvorming die zij zo verkrijgen over het verleden en ten gevolge hiervan ook over het heden. Volgens Steedman ontbrak er in het educatiesysteem een manier om de kinderen aan te tonen dat de verhalen niet als geheel waar mogen beschouwd worden, maar ook een grote mate van fictie bevatten.¹⁷⁶

Dit schoolboek is echter het enige werk dat zich enkel beperkte tot een opsomming van verhalen om de geschiedenis weer te geven. In de overige leerboeken probeerde men een zo goed mogelijk verloop van de oorlog te schetsen. Toch kwam ook hier wel vaker de verhalende vorm voor. Enerzijds direct, waarbij de tekst letterlijk werd onderbroken om een relaas over een bepaalde memorabele gebeurtenis of heldendaad aan te halen. Anderzijds was de zogenaamde analytische tekst doordrongen van woordgebruik die de leerstof moest behoeden van droge en saaie taal. Het meest dankbare instrument hiervoor was het gebruik

¹⁷³ P. A. Cryns, *Geschiedenis van België: een boekje voor den middelgraad der lagere scholen*, Lier, Jozef Van In & Co, 1929, p. 38

¹⁷⁴ P. A. Cryns, *op. cit.*, p. 51.

¹⁷⁵ P. A. Cryns, *op. cit.*, p. 43.

¹⁷⁶ C. Steedman, ‘Battlegrounds: History in Primary Schools’, In: *History Workshop Journal*, no. 17, Oxford University Press, 1984, p. 109.

van adjectieven. In de schoolboeken werd overvloedig gebruik gemaakt van sprekende bijvoeglijke naamwoorden. In het volgende hoofdstuk zal blijken dat het beeld dat van België en Duitsland in het discours van de handboeken voorgesteld werd, sterk contrasteerde ten opzichte van elkaar. Zij vormden elkaars uitersten. Om dit te verwezenlijken hanteerden de auteurs een heel gekleurd taalgebruik. Items als het Belgische leger, de bevolking en het vorstenpaar werd steeds gecombineerd met woorden als ‘heldhaftig’, ‘onvermoeibaar’, ‘rechtvaardig’, ‘eervol’ en ga zo maar door. Dit werd steeds in schril contrast gebracht met de vijandelijke partij. De Duitse keizer, Duitse soldaten en hun daden waren ‘wreed’, ‘lafhartig’ en ‘gruwelijk’. In de voorstelling van de Eerste Wereldoorlog was geen plaats voor een grijze zone. Alles werd zwart-wit voorgesteld en er werd geen ruimte voorzien voor enige vorm van nuance. Hier ging de gegeerde objectieve en onpartijdige status van de leerboeken al een eerste maal de mist in.

De afwezigheid van een neutrale weergave van de strijdende kampen valt niet enkel op te merken door het gebruikte vocabulaire. Het ‘België en de rest van de wereld tegenover Duitsland’ -vertoog bepaalde wat wel verteld werd in de handboeken en wat niet. Waar werd enorm veel aandacht aan besteed en waar ging men vluchtig overheen? Ook hier kan de objectiviteit in twijfel worden getrokken. De Belgische territoriale en logistieke macht werd steeds als zeer kleinschalig omschreven, ten opzichte van een overmachtig Duitsland. Deze tactiek zorgde ervoor dat de strijd tussen beide legers oneerlijk overkwam. De overwinningen die het Belgische leger boekte, kwamen op deze wijze echter spectaculairder over.

*“Ondanks de zwakke getalsterkte, waarover hij [generaal Leman] beschikte, bracht hij den overmoedigen eerst een vreeselijke nederlaag toe. Meer dan 40.000 Duitschers sneuvelden.”*¹⁷⁷

De veldslag die het meest belangstelling kreeg in de leerboeken was de slag aan de IJzer. Deze had uiteraard een beslissende rol gespeeld in het verloop van de oorlog, maar was ook de grote trots uit de Belgische geschiedenis.

*“De vijand stond voor den IJzer met 12 afdeelingen en sterk geschut. ’t Werd een strijd op leven en dood.[...] In 1918 staken de Belgen den IJzer over en dwongen de Duitschers tot den terugtocht.[...] Albert I werd bij zijn leven de legendarische koning van den IJzer.”*¹⁷⁸

De nederlagen aan Belgische zijde kregen aan de andere kant iets minder aandacht in de handboeken. Indien ze aan bod kwamen, werden ze ofwel slechts opgesomd, ofwel werd hen een superieur moraal toegediend. Zo werd bijvoorbeeld in het reeds vermelde werk ‘*Geschiedenis van België*’ gesteld dat de weerstand die men in Luik geleverd had, van belang was geweest voor de victorie die het geallieerde leger bij de slag om de Marne had kunnen kraaien.

¹⁷⁷W. F. Rondou en K. Mignon, *Atlas- Handboek van de Belgische geschiedenis: voor den derden en den vierden graad der lagere scholen en voor de middelbare scholen, volgens het programma van 1923*, Lier, Jozef Van In & C, 1926, p. 66

¹⁷⁸M. Delmelle, *Geschiedenis van België door kaart en beeld voor den tweeden graad*, Doornik, Drukkerij Casterman, 1939, p. 42.

“De wederstand van Luik was het voorspel van de overwinning der Marne. Terwijl Luik aan de woeste aanvallen der Duitschers een hardnekkigen weerstand bood, bewerkte het Belgisch leger in de eerste dagen van Augustus samentrekking achter de Geete.”¹⁷⁹

De val van Luik werd in het narratief gelegitimeerd door te veronderstellen dat het noodzakelijk was geweest voor de triomf die de soldaten bij Marne hadden kunnen behalen. Opmerkelijk is ook hoe hier de tekst bewerkt werd met een subjectief geladen woordenschat als ‘woeste’ en ‘hardnekkigen’.

In zowat elk handboek werd elk hoofdstuk of subthema gevolgd door een vragenreeks, waaruit duidelijk werd welke informatie de leerlingen dienden te memoriseren. Ook deze vragen waren niet onpartijdig. De vragen zelf, of de manier waarop ze geformuleerd werden, insinueerden meestal de goedheid van de Belgen ten opzichte van de slechtheid van de Duitsers.¹⁸⁰

“Wie is die flinke ruiter in het midden van de plaat afgebeeld?- Schijnt hij niet erg aangedaan, en waarom, meent u?”¹⁸¹ (vragen over koning Albert I)

De koning wordt in deze vragenreeks niet onpartijdig voorgesteld, maar als een ‘flinke’ ruiter. Ook de tweede vraag is niet objectief. De manier waarop de vraag gesteld werd, vormde al eigenlijk het antwoord. Het heeft eerder het uitzicht van een feit, dan van een neutrale vraag.

Ook de vragen over Duitsland hadden een subjectieve lading.

“Welke barbaarsche wreedheden beging de vijand nog tijdens de bezetting?”¹⁸²

Aan de hand van het taalgebruik, met name de combinatie van de lexicale eenheden ‘barbaarsche’, ‘wreedheden’ en ‘vijand’ werden de Duitsers volledig ontmenselijkt. Ook de vraag aan sich toont aan dat er een sterke nadruk werd gelegd door de auteurs op de zogenaamde kwaadaardige eigenschappen van het Duitse leger.

De schoolboeken leerden de leerlingen aan dat gedurende de oorlog het Belgische leger zich steeds één getoond had. Elke landgenoot, zonder uitzondering, zou zich achter zijn vorst geschaard en ingezet hebben voor het vaderland.

“Als één man sprongen de Belgen recht en besloten een onverwachten en heldhaftigen tegenstand aan den Duitschen reus te bieden.”¹⁸³

Dit voorgeschreven gevoel van verbondenheid had hoogst waarschijnlijk de functie om bij te dragen tot de patriotistische waarden die de leerlingen dienden te indoctrineren. Door het motief van solidariteit toe te passen, werden andere problemen echter genegeerd. De

¹⁷⁹ W. F. Rondou en K. Mignon, *Atlas- Handboek van de Belgische geschiedenis: voor den derden en den vierden graad der lagere scholen en voor de middelbare scholen, volgens het programma van 1923*, Lier, Jozef Van In & C, 1926, p. 66

¹⁸⁰ M. Delmelle, *Geschiedenis van België door kaart en beeld voor den tweeden graad*, Doornik, Drukkerij Casterman, 1934, p. 40.

¹⁸¹ M. Delmelle, *op. cit.*, p. 46.

¹⁸² W. F. Rondou en K. Mignon, *Atlas- Handboek van de Belgische geschiedenis: voor den derden en den vierden graad der lagere scholen en voor de middelbare scholen, volgens het programma van 1923*, Lier, Jozef Van In & C, 1926, p. 75

¹⁸³ W. F. Rondou en K. Mignon, *op. cit.*, p. 65.

problematiek van de deserteurs, van de collaboratie en het ongenoegen van de Vlaams sprekende soldaten ten opzichte van hun Franstalige officieren kwamen in de handboeken nergens aan bod. Uiteraard kon niet elk aspect besproken worden. Voor kinderen die hun adolescentiejaren nog niet bereikt hadden, werd deze materie hoogst waarschijnlijk ook nog te moeilijk geacht. Toch bood dit een dankbaar excuus om deze kwesties uit de weg te gaan. Ze zouden de assumptie van het vaderlandslievende sentiment, dat heel de bevolking beademde, onderuit halen. In het simplistisch discours van de handboeken was iedereen bereid zijn leven voor de natie te geven. Vrijwilligers zouden zich aangeboden hebben om zich bij het leger te voegen.¹⁸⁴ Van desertie was geen sprake. Collaboratie kwam in de schoolboeken niet aan bod. De geschiedenisboeken waren er meer op gebrand de gepaste idealen naar voren te schuiven en een trotse, patriotistische terugblik op de oorlog te werpen dan het volledige ware verhaal te schetsen.

Niet elk handboek was echter even vooringenomen. In de beginjaren, vlak na de oorlog, zinderde de traumatische ervaringen nog na en had het een invloed op het herinneringsbeeld van de oorlog.¹⁸⁵ De verbale aanval op Duitsland lijkt in dit opzicht niet onlogisch. Er zou ook geopperd kunnen worden dat de afstand tot het verleden nog niet groot genoeg was om met een objectieve blik de Eerste Wereldoorlog te analyseren.¹⁸⁶ In de jaren '30 hanteerden de handboeken een iets genuanceerder discours. Er kwam meer aandacht voor de verschillende oorzaken van de oorlog, daar waar deze anders volledig bij de heerszuchtigheid van het Duitse rijk gelegd werd.

*“In juni 1914 werd de kroonprins van Oostenrijk, Franz-Ferdinand en zijn gemalin vermoord.[...]Oostenrijk stelde aan Servië een ultimatum.[...]Rusland trok partij voor Servië.[...] Hierop volgde een oorlogsverklaring van Duitsland aan het Czarenrijk[...]”*¹⁸⁷

De aanleiding tot de Eerste Wereldoorlog werd in dit fragment veel uitvoeriger besproken dan voordien. De auteur besteedde meer aandacht aan de verschillende partijen en had niet enkel oog voor Duitsland.

Een ander voorbeeld is dat de verheerlijking van de helden (cf infra) iets minder sterk geproclameerd werd. Zo verwees M. Delmelle in het schoolboek *‘Geschiedenis van België door kaart en beeld’*, uitgegeven in 1934 naar de koning en koningin als respectievelijk de bevelhebber en de moeder der soldaten.¹⁸⁸ De in 1939 heruitgegeven opgave van datzelfde handboek laat deze bijnamen in hetzelfde stukje tekst vallen en verwijst naar hen gewoon als de koning en koningin van België.¹⁸⁹ Toch bleef het merendeel van de auteurs vasthouden aan

¹⁸⁴ W. F. Rondou en K. Mignon, *Atlas- Handboek van de Belgische geschiedenis: voor den derden en den vierden graad der lagere scholen en voor de middelbare scholen, volgens het programma van 1923*, Lier, Jozef Van In & C, 1926, p. 72.

¹⁸⁵ S. De Schaepdrijver, *Erfzonde van de twintigste eeuw: notities bij '14-'18*, Antwerpen, AltasContact, 2013, p. 172.

¹⁸⁶ M. Boone, *Een inleiding tot de historische kritiek*, Gent, Academia Press, 2007, p. 162.

¹⁸⁷ O. Broeckaert, *Geschiedenis van België (4^e graad)*, Gent, N. V. Uitgeverijfirma Vanderpoorten & Co, 1934, p. 34.

¹⁸⁸ M. Delmelle, *Geschiedenis van België door kaart en beeld voor den tweeden graad*, Doornik, Drukkerij Casterman, 1934, p. 39

¹⁸⁹ M. Delmelle, *Geschiedenis van België door kaart en beeld voor den tweeden graad*, Doornik, Drukkerij Casterman, 1939, p. 39

de veroordeling van Duitsland en werd de trend van het gekleurde taalgebruik verder gezet. Natuurlijk zijn er ook uitzonderingen op deze regel. Het werk *'Geschiedenis van België'* van C. J. Mathieu werd uitgegeven in 1928 en is één van de handboeken die probeerde een zo overzichtelijk mogelijk beeld van de oorlog te schetsen. Het verviel niet in een al te simplistisch zwart-wit verhaal. Verschillende aspecten kwamen aan bod, zoals het onderscheid tussen de oorzaken en de aanleiding tot de oorlog. Hierbij werd niet enkel een politiek en militaire verhaal aangehaald, maar er werd ook rekening gehouden met de economische situatie. Ook de toestand in andere meestrijdende landen kwam aan bod.¹⁹⁰ Het verhaal van het Oostelijk front werd immers vaak in andere schoolboeken genegeerd. Het is maar de vraag of dit mede werd bepaald door het feit dat Duitsland hier grote successen boekten en men hier niet teveel op in wou gaan. Nuance kon in het werk van Mathieu meer botvieren. Niet mis te verstaan ontsnapte ook dit schoolboek niet aan de valkuilen van de subjectiviteit. Het betrof dan ook eerder een uitzondering dan de regel.

Zoals hierboven dus geanalyseerd werd, hadden de auteurs van de schoolboeken rond het begin van de jaren '30 al een beter zicht op de verschillende aspecten van de oorlog kunnen werpen. Niet toevallig kwam het Ministerie van Openbaar Onderwijs ook op de proppen met een nieuw leerplan. Zij stonden al iets verder verwijderd van het pijnlijke verleden. Dit zou geleid moeten hebben tot een hogere mate van objectiviteit.¹⁹¹ Toch was er iets op til. De dreiging van een nieuwe oorlog was voelbaar. De spanningen die vanuit Duitsland en Italië aanzetten, deed de gehele samenleving weer op scherp staan. Indien het opnieuw tot een oorlog zou komen, zou het belangrijk zijn de eigen natie te beschermen. Wat anders dan de geschiedenisboeken waren het ultieme instrument om strijders voor het vaderland te kweken en te werven onder de leerlingen. Aan de ene zijde had de evolutie in de tijd ervoor gezorgd dat er in de handboeken iets objectiever te werk werd gegaan. Naar het midden van de jaren '30 toe werd deze trend door de meeste schoolboeken echter weer verlaten. Het eergevoel en de verkondiging van een nationaal bewustzijn zou opnieuw de bovenhand halen over de nuance. De wreedheden van de Duitsers tegenover de onschuldige bevolking en de beschaving werd opnieuw sterk in de verf gezet. Verhalen over broederlijke strijdmakkers die vochten voor het vaderland sierden de bladzijden.

*"De aanvallers hadden hun handen met onschuldig bloed besmeurd. Zij konden niet slagen."*¹⁹²

*"Achter dit stroompje konden onze dapperen vier jaar stand houden: zoo bleef er tot in 1918 een deeltje van ons Vaderland vrij."*¹⁹³

Hoewel objectiviteit een vereiste was volgens de leerplannen, was dit in werkelijkheid in de schoolboeken, bestemd voor leerlingen van het lager onderwijs, in de tijdspanne tussen de twee wereldoorlogen nog ver te zoeken. Het patriottistische ideaal stond een

¹⁹⁰ C. J. Mathieu, *Geschiedenis van België*, Brussel, Dessain, 1928, pp. 124-131.

¹⁹¹ M. Boone, *Historici en hun métier: een inleiding tot de historische kritiek*, Gent, Academia Press, 2007, pp. 162-163.

¹⁹² P. Schmets, *Belgische geschiedenis*, Namen, Uitgaven ad. Wesmael-Charlier (N. V.), 1936, p. 40.

¹⁹³ O. Broeckaert, *Geschiedenis van België (Middelgraad)*, Gent, N. V. Uitgeverijfirma Vanderpoorten & Co, 1934, p. 69.

onbevooroordeelde blik nog teveel in de weg. De leerlingen kregen als gevolg een niet-objectief beeld van de oorlog en de oorlogsgebeurtenissen voorgeschoteld.

1.2. Het 'wij'-'zij' motief

De mens heeft steeds de neiging een oorlog te legitimeren. Op deze wijze kunnen de begane immorele daden een betekenis worden gegeven. Een cruciaal onderdeel van deze justificatie betreft het creëren van een vijandsbeeld. Door te verklaren dat het conflict uitgelokt werd door de agressiviteit van een 'ander', hoeft men de schuld niet bij zichzelf te leggen.¹⁹⁴ Daar bovenop kon de voorstelling van de Eerste Wereldoorlog voor leerlingen van het lager onderwijs niet ontsnappen aan de valkuilen van het simplisme dat heerste in het discours van het geschiedenisonderwijs. Het nefaste gevolg hiervan was een te ver doorgedreven reductionisme bij de voorstelling en bespreking van de elkaar bevechtende kampen. De vijand werd heel stereotiep afgebeeld, als een groep die bepaalde typische kenmerken werd toegeschreven. Ruimte voor individualiteit was er niet. Deze groep kon vervolgens afgezet worden ten opzicht van de eigen groep. De leerboeken waren doordrenkt met een sterk 'wij' tegenover 'zij' gevoel. De oorlog werd uitgevochten tussen de grote mogendheden met aan de ene zijde de Triple Entente en aan de andere zijde de Triple Alliantie. Om de leerlingen deze moeilijke begrippen te besparen, werden de twee strijdende partijen daarom in de meeste gevallen herleid tot België tegenover Duitsland.

Zoals reeds vermeld had geschiedenis tot doel het opvoeden van de leerlingen tot plichtsbewuste staatsburgers, die hun eigen vaderland eerbiedigen en liefhebben. Zij werden op deze wijze bewust gemaakt van hun functie binnen de maatschappij en plicht ten opzichte van de samenleving, met name het verdedigen en in stand houden van de eigen natie. In de leerboeken werd het 'wij-zij' motief als methode voor deze doelstelling op zeer duidelijke wijze doorgevoerd.

De glorificatie van België kon aan de hand van het thema van de Eerste Wereldoorlog sterk uitgespeeld worden. Zowel het taalgebruik als de heldenverering als de aanzienlijke tegenstelling die tussen België en Duitsland gemaakt werden, droegen hiertoe bij.

Wanneer de auteurs van de leerboeken van start gaan met het behandelen van de Eerste Wereldoorlog, krijgen de concepten 'wij' en 'zij' meteen een invulling. België krijgt een slachtofferrol toegeschreven, terwijl Duitsland gelijk gesteld wordt aan de vijand die de oorlog ontstak.

“Duitschland had, sedert 1870, bij zijn volk een buitengewonen hoogmoed ontwikkeld. Gretig om Europa en gansch de wereld te beheerschen, was Duitschland lang in stilte de plannen aan 't beramen om Frankrijk aan te vallen.[...] Om sneller Frankrijk te kunnen overwinnen, zond Willem II, keizer van Duistschland, op 2 augustus 1914, 's avonds een ultimatum aan onzen koning, waarin hij vroeg, ongehinderd, mits betaling, met zijn troepen door België te mogen trekken. Koning Albert, zijn eed getrouw, sloeg met verontwaardiging

¹⁹⁴ K. A. Crawford en S. J. Foster, *War, nation and memory: international perspectives on World War II in history textbooks*, Charlotte, information Age, 2007, pp .1-2.

dit aanbod af. Overigens, België had zelfs het recht niet de Duitse legers door ons land te laten trekken.[...] Duitschland verklaarde België den oorlog op 3 augustus 1914."¹⁹⁵

De Duitsers hadden duidelijk in hun zucht naar heerschappij het Belgische grondgebied bedreigd. In de leerboeken, waarbij de liefde voor de natie niet onder stoelen of banken werd gestoken, werd dit duidelijk als een grove misdaad omschreven. De koning kon niet anders dan weigeren en zo werd het land ongewild de oorlog in gesleurd. De neutraliteit, die op het internationaal akkoord van 1839 besloten werd, werd geschonden en België was zowel politiek maar ook moreel ten opzichte van zijn eigen land verplicht de wapens tegen de Duitse indringers op te nemen. De Belgische vorst en bevolking zou zijn plicht negeren indien het ingegaan was op de Duitse eis om Frankrijk via België binnen te vallen. Een eerste deel van het 'wij tegenover zij'-discours werd reeds ten uitvoer gebracht, namelijk de creatie van een vijand. Deze groep werd afgebakend om tegenover een 'wij'-compositie te plaatsen.

In de leerboeken werd dit op een heel direct manier gedaan. Zo komt het woord 'wij', in alle bronnen voor. Maar naar wie verwezen de auteurs hier dan mee? De 'wij' in de handboeken sloeg volgens hen op het gehele Belgische volk, het land en het vorstenpaar. Een duidelijke omschrijving van wat het Belgische volk juist inhoudt, werd nooit gegeven, maar het was wel duidelijk dat de 'wij'-groep geen andere landen of volkeren omvatte. Veel verschillende woordgroepen werden toegepast om de eenheid en verbondenheid van de groep aan te tonen.

"Gans het land schaarde zich rond de koning.

De koning en zijn volk.

Als één man sprongen de Belgen recht."¹⁹⁶

"Van den 16n tot den 23^e October hielden de Belgen alleen stand.

*Ons klein leger, dat gans alleen stond[...]"*¹⁹⁷

Het land, de koning, het volk, de Belgen. Al deze concepten werden aan elkaar gelijk gesteld en aangeduid als zijnde een geheel. Maar de specifieke woordkeuze bereikte meer dan de constructie van een groep. Door herhaaldelijk gebruik te maken van de begrippen 'ons' en 'wij' vond er een identificatieproces plaats tussen de leerlingen zelf en hun voorouders. Identificatie is een begrip dat door Sigmund Freud geïntroduceerd werd. Hij omschrijft het als een proces waarbij een persoon zich gelijkstelt aan iets of iemand anders en hiervan de gedragingen en opvattingen overneemt.¹⁹⁸ In de handboeken werd dit als doeleinde vooropgesteld.

¹⁹⁵ W. F. Rondou en K. Mignon, *Atlas- Handboek van de Belgische geschiedenis: voor den derden en den vierden graad der lagere scholen en voor de middelbare scholen, volgens het programma van 1923*, Lier, Jozef Van In & C, 1926, pp. 63-65.

¹⁹⁶ W. F. Rondou en K. Mignon, *op. cit.*, p. 65.

¹⁹⁷ W. F. Rondou en K. Mignon, *op. cit.*, p. 66.

¹⁹⁸ I. Berkel, *Sigmund Freud*, Paderborn, Verlag GmbH & Co, 2008, p. 28.

“Wat onze voorvaderen gedaan hebben, moeten wij ook doen. Wij moeten zijn wat zij geweest zijn, taaie werkers, vereerders en verdedigers van de vrijheid, van den vorst en van God.”¹⁹⁹

Met bovenstaand citaat sloot de auteur zijn leerboek af. Op deze manier probeerde hij een wijze les aan de leerlingen mee te geven. Hij benadrukte de rol van het vak geschiedenis, namelijk een voorbeeld en leermeester zijn voor de studenten. Zo ontstond er een gevoel van zowel trots voor het verleden als verbondenheid tussen de leerlingen en de voorouders. De liefde voor het vaderland en de voorouders diende ertoe het volk te verenigen. De verbondenheid en solidariteit die men ten opzichte van elkaar voelde is waartoe de educatie in geschiedenis moest bijdragen.

Volgens de toen heersende pedagogische ideeën van de reformpedagogie, moest de geschiedenis levendig zijn en aanspreken tot de verbeelding. De auteurs hoopten het eenheidsgevoel bij de leerlingen te prikkelen aan de hand van twee sprekende metaforen. In de eerste plaats werd in het discours van de geschiedenisboeken meermaals de metafoor van de familie naar voren geschoven. Koning Albert I vocht samen ‘*met zijn zonen*’ en de koningin werd gekroond met de bijnaam ‘*moeder van de soldaten*’. Deze laatste waren dan ook ‘*broeders*’ van elkaar. Zelfs nationale heldin Gabrielle Petit werd in een van de handboeken als ‘*moederke*’ omschreven.²⁰⁰ De metafoor van de familierelatie schepte een mooi beeld van verbondenheid. Daarnaast werd ook het concept van de vlag als zinnebeeld voor de Belgische eendracht toegepast.

“Doch het fiere antwoord van het hoofd der gemeente luidt: ‘Nimmer of nooit zullen we onze vaderlandsche driekleur schenden; nimmer of nooit doen we afstand van onze onafhankelijkheid; wij willen onze vaderen waardig zijn!’ En dan wordt de vlag met honderden geweerkogels doorschoten, totdat ze geheel in flarden op den drempel der kerk nederstort. Maar zie! De schooljongens vliegen bij, verzamelen de dierbare stukken en brokken, en hollen, tusschen de rangen der Duitschers door, naar huis. Den volgenden dag worden de kostbare overblijfsels, als zoovele relikwiën, den onderwijzer overhandigd, met verzoek ze weer aaneen te willen brengen.”²⁰¹

Met dit verhaal trachtte men aan te tonen dat België, voorgesteld als de nationale vlag, nooit overwonnen zal worden. Opvallend in deze tekst is de rol van de schooljongens. Het zijn zij die de versnipperde stof redden en samen met hun leraar weer herstellen. Op deze wijze werd wederom vooropgesteld dat het de taak was van de leerlingen, de nieuwe generatie, om België na de oorlog opnieuw tot zijn oorspronkelijke staat van welvaart en geluk te brengen.

Nadat in de handboeken de eenheid van de groep vastgelegd werd, werd aan de groepen een bepaalde identiteit gegeven met uitgesproken karaktertrekken. Individualiteit verdween

¹⁹⁹ M. Delmelle, *Geschiedenis van België door kaart en beeld voor den tweeden graad*, Doornik, Drukkerij Casterman, 1939, p. 48.

²⁰⁰ O. Broeckaert, *Geschiedenis van België (Middelgraad)*, Gent, N. V. Uitgeverij Vanderpoorten en Co, 1934, p. 73.

²⁰¹ P. A. Cryns, *Geschiedenis van België: een boekje voor den middelgraad der lagere scholen*, Lier, Jozef Van In & Co, 1929, p. 36

volledig uit het plaatje. Het beeld dat de auteurs van de Belgen portretteerden, was in alle opzichten een tegenstelling van de omschrijving van de Duitse identiteit.

In de handboeken werd heel simplistisch steeds een goed België tegenover een slecht Duitsland geplaatst.

*“Bij de verbondenen heerschten geestdrift en heldenmoed, in het vijandelijk kamp woekerden ontmoediging en tuchteloosheid.”*²⁰²

Het comparatieve woordgebruik omvatte een oneindige resem van termen. De Duitsers werden omschreven als ‘barbaren’, ‘Noormannen’, ‘ruwaards’, ‘laffe indringers’ en ‘hartelozen’ en werden steeds in combinatie gebracht met negatief geladen bijvoeglijke naamwoorden als ‘moorddadig’, ‘wreed’, ‘gulzig’, ‘imperialistisch’ en ‘hoogmoedig’. De Belgische bevolking en soldaten daarentegen waren ‘dapper’, ‘moedig’ en ‘bewonderenswaardig’. Zij vormden een toonbeeld voor de leerlingen en de wereldoorlog was het ideale voorbeeld van de figuurlijke grootsheid van België. In sommige handboeken ging men heel ver in het toeschrijven van bepaalde karakteristieken.

*“Om die ellendige loopgraven te behouden grepen dikwijls heldhaftige gevechten en bovenmenselijke zelfopofferingen plaats.”*²⁰³

*“Generaal Leman bracht de wereld de beschaving terug!”*²⁰⁴

*“[...]maar hun [Duitsers] doel werd niet bereikt en juist jegens hun onmenselijke optreden schaarde Amerika zich aan de zijde der Entente.”*²⁰⁵

*“[...]begon Duitschland, met zijn gewone wreedheid, zijn barbaarsche uitvinding der stikgassen te gebruiken[...] waarvan heel de wereld walgde.”*²⁰⁶

De eigenschappen van de Belgen werden in die mate uitvergroot, dat zij een bovenmenselijke status verkregen. Zij werden beschouwd als diegenen die de beschaving hadden doen weerkeren. Volgens leerboekspecialist Antoon De Baets was beschaving een begrip dat in de leerboeken zeer populair was. Hoewel de auteurs er amper een definitie op plakten, werd de term voornamelijk gebruikt om de evolutie van de westerse maatschappij tot de hoogste vorm van cultuur aan te duiden.²⁰⁷ Door de Duitse zijde te omschrijven als ‘barbaars’, werden zij het symbool voor de achteruitgang.²⁰⁸ Hun wrede heden zouden van hen immorele monsters hebben gemaakt, waardoor zij als vijandelijke ‘anderen’ ontmenselijkt werden. Meer zelfs, in het laatste citaat staat de opmerkelijke woordgroep ‘met zijn gewone wreedheid’. De auteurs leken hiermee te insinueren dat de wreedheid van de Duitse bevolking in hun genen zit en dus

²⁰² A. F. Jacobs, *Geschiedenis van België*, Lier, Jozef Van In & Co, 1930, pp. 85-86.

²⁰³ C. J. Mathieu, *Geschiedenis van België*, Brussel, Paelinck, 1928, p.127-128.

²⁰⁴ C. J. *op.cit.*, p. 132.

²⁰⁵ W. F. Rondou en K. Mignon, *Atlas- Handboek van de Belgische geschiedenis: voor den derden en den vierden graad der lagere scholen en voor de middelbare scholen, volgens het programma van 1923*, Lier, Jozef Van In & C, 1926, p. 75.

²⁰⁶ W. F. Rondou en K. Mignon, *op. cit.*, p. 73.

²⁰⁷ A. De Baets, *De figuranten van de geschiedenis*, Berchem, Drukkerij EPO, 1994, pp. 37.

²⁰⁸ S. De Schaepdrijver, *Erfzonde van de twintigste eeuw: notities bij '14-'18*, Antwerpen, AtlasContact, 2013, p. 164.

erfelijk is. Hiermee trokken ze de lijn van het verleden door naar het heden en projecteerden ze de eigenschappen die de Duitsers tijdens de oorlog werd toegeschreven, ook op de huidige Duitse bevolking. De afzetting van ‘wij’ versus ‘zij’ refereerde in het discours van het handboek ook naar de toenmalige samenleving. Daarbovenop wisten ze Duitsland als aparte groep nog meer te isoleren door te stellen dat de gehele wereld op hun praktijken neerkeek en zich van hen distantieerde.

In vele handboeken werd ook het subthema van de bezetting en onderdrukking besproken. Het vormde opnieuw een gegeerd onderwerp voor de auteurs om de wreedheden van de Duitsers te onderlijnen. Zeker in de latere leerboeken van de jaren '20 kon sterk ingespeeld worden op de traumatische ervaringen die nog voelbaar waren in de toenmalige samenleving. Het taalgebruik alleen al, dat een voorgeschreven objectiviteit nogal sterk aan de kant schoof, speelde hier rechtstreeks op in. Gelijkaardige adjectieven als deze die bij de weergave van de veldslagen gebruikt werden, kwamen in dit subthema weer op. Zij lieten weinig aan de verbeelding over. De vijand was ‘wreed’, ‘onmenselijk’, ‘overmatig’ en ‘gruwelijk’. Deze begrippen werden in de zinsconstructie al snel tegenover de ‘weerloze en onschuldige vrouwen en kinderen’ geplaatst. De Belgische bevolking had net zo hard geleden als de soldaten, maar eveneens ook weten te getuigen van moed en standvastigheid. Op deze wijze slaagde men erin het respect voor de voorouders opnieuw aan te vuren.

Naast de lexicale tegenstellingen, maakten de auteurs ook gebruik van een strategie waarbij de militaire positie van de twee strijdende kampen enerzijds aangedikt en anderzijds juist beknot werd. Het Belgische leger zou steeds in de minderheid verkeren en dit ten opzichte van een overmachtig Duitsland. Het Duitse leger had steeds de bovenhand en België stond er in het beginne van de oorlog alleen voor.

*“Maar tegen den overmachtigen en welgewapenden vijand was er niets te doen, ondanks talrijke overwinningen zooals deze van Halen, waar de Belgen, met 2000 lanciers en 400 wielrijders, 6000 Duitschers verslaan, trots den heldhaftigen weerstand.”*²⁰⁹

Aan de hand van deze beschrijving, geïllustreerd met voor zich sprekende cijfers, lijkt in eerste instantie België klein tegenover een almachtige vijand. Dit werd echter volgens het toegepaste narratief in de leerboeken gecompenseerd door de heldhaftigheid van de soldaten. Twee wegen kunnen bewandeld worden met dit discours. Wanneer de Belgen in een veldslag een overwinning behaalden, kwam dit extra schitterend over doordat al vooraf gesteld werd dat ze in de minderheid verkeerden. Bij een nederlaag kon het leger niets verweten worden, want zij kwamen te kort in aantal, maar nooit in moed en standvastigheid. De soldaten streden immers tot het einde. Waar België in kwantiteit te kort schoot, vond het zijn grootsheid in heroïsche daden.

Deze methode werd bij de voorstelling van het Duitse rijk juist volledig omgedraaid. Duitsland was groot, machtig en imperialistisch. Het kleine Belgische landje moest het opnemen tegen de ‘Duitse reus’. Toch was het uiteindelijk Duitsland die het onderspit delfde in 1918. Een overwinning smaakt nog zoeter wanneer het onverwacht en buiten de logica van

²⁰⁹ R. J. Hébette en E Hébette, *Belgische geschiedenis volgens de aanschouwelijke en actieve methode*, Lier, Jozef Van In & Co, 1935, p. 103.

het legeraantal valt en daar hadden de handboeken gretig gebruik van gemaakt. In werkelijkheid beschikte Duitsland inderdaad een aanzienlijk leger, maar door op dit feit nadruk te leggen, kon de aanwakking voor de eerbied van het vaderland nog dieper bij de jonge en beïnvloedbare leerlingen ingeworteld worden.

In de handboeken werd dit bewerkstelligd door België als een eenheid aan te tonen. De natie vocht tijdens de oorlog als één volk, leed tijdens de oorlog als één volk en behaalde uiteindelijk de overwinning en zo ook zijn onafhankelijkheid als één volk. Zowel de soldaten, de bevolking als het vorstenpaar stonden samen tegenover de vijand, die ze wisten te trotseren.

1.3. De legitimatie van de oorlog

De geschiedenis op zich werd als instrument gebruikt om het bestaan van de natie als politiek regime te legitimeren.²¹⁰ Zoals reeds vermeld bleef de lesinhoud tijdens het interbellum hierdoor veelal militaristisch. De oorlog en voornamelijk zijn helden werden opgehemeld. De handboeken trachtten daarbij de rol van België binnen de oorlog te legitimeren aan de hand van verschillende narratieve methodes. Het was immers noodzakelijk de oorlog te rechtvaardigen en te rationaliseren door het een hoger doel toe te schrijven.²¹¹ Dit doel was het tot stand brengen van een onafhankelijk België met zijn eigen vrijheden. De oorlog werd dus ingepast in het discours van de vooruitgang dat zo typerend was voor de geschiedenisleerboeken. Het toekennen van het superieure moraal was cruciaal omdat het op deze wijze de begane oorlogsdaden van de eigen natie goed praatte. In vele handboeken werd dit reeds bij de inleiding duidelijk gemaakt.

*“Het verleden van ons land is roemrijk. Vele eeuwen moest het strijden om zijn vrijheid en zijn onafhankelijkheid te veroveren. Deze strijd kostte veel lijden en veel opoffering.”*²¹²

Uit deze tekst wordt meteen duidelijk dat, hoewel de strijd veel van de voorouders gevergd had, het noodzakelijk en de moeite waard was, omdat de huidige samenleving er nu de vruchten van kon plukken. Oorlogen kregen op deze manier een betekenis. Dit had echter als ongewenst neveneffect dat de weergave van de Eerste Wereldoorlog nog moeilijk neutraal kon blijven.

Zoals hierboven reeds werd bewezen, werd zonder uitzondering de schuld van het oorlogsgebeuren tijdens '14-'18 in elk schoolboek bij Duitsland gelegd. Zeker aangezien het verhaal van de oorlog niet te ingewikkeld kon worden voorgesteld. Aangespoord door hun heerszucht hadden de Duitsers de andere landen de oorlog verklaard. Dit stond in sterk contrast met de vooropgestelde persoonlijkheid van de Belgische bevolking en zijn vorst. Zij werden getypeerd als zijnde doorvoed van edelmoedigheid en plicht. Zoals het oprechte burgers beaamde, hielden zij van hun vaderland, dat ze ten koste van alles zouden

²¹⁰ H. W. von der Dunk, *Sprekend over identiteit en geschiedenis*, Amsterdam, Prometheus, 1992, p. 21.

²¹¹ K. A. Crawford en S. J. Foster, *War, nation and memory: international perspectives on World War II in history textbooks*, Charlotte, Information Age, 2007, p. 1.

²¹² M. Delmelle, *Geschiedenis van België door kaart en beeld voor den tweeden graad*, Doornik, Drukkerij Casterman, 1934, p. 1.

beschermen. Duitsland had hun grondgebied geschonden en het was de plicht van de Belgen om de onafhankelijkheid, die zij zo eerbiedigden, te verdedigen. België moest wel vechten voor zijn eigen vrijheid.

*“Alleen de stem van eer en plicht mocht spreken, en het klonk beslist en krachtig: ‘NEEN!’”*²¹³

Het motief van het eerbiedigen en verdedigen van het vaderland komt hier op de voorgrond te staan. De vorst Albert I had de doorgang van het Duitse leger tot Frankrijk omwille van de bescherming van zijn grondgebied en zijn neutraliteit geweigerd. In de handboeken komt hem daarom een uitvoerige geprezen lof toe. Meer zelfs, de neutraliteit die in het verdrag van 1839 door de grote mogendheden aan België toegekend was, dwong de koning het Duitse leger een halt toe te roepen. Niet enkel in het morele en eervolle karakter van de Belgische vorst, die naar verluidt van de auteurs volledig gesteund werd door de gehele natie, maar ook bij zijn trouw en plicht aan het verdrag werd door de auteurs van de handboeken de rechtvaardiging voor de verdediging van België gevonden.

*“België, getrouw aan de verdragen, weigerden den doortocht aan zijn legers, en zoo werden wij meegesleept in dien vreeselijken oorlog.”*²¹⁴

De onderwijspraktijk hing sterk samen met de zedenpraktijken. Het onderwijs zag het als zijn functie om de opvoedkundige taak niet enkel over te laten binnen het huiselijk milieu, maar ook om in de klaslokalen de morele waarden die nodig zijn binnen een samenleving mee te geven. Het *‘Atlas-handboek van de Belgische geschiedenis’* doet dit expliciet door bij elk subthema een zedenles voor de kinderen voorop te stellen. Een daarvan is:

*“Blijven we steeds getrouw aan één gegeven woord, aan onzen eed.”*²¹⁵

Dit citaat verwijst opnieuw naar de plicht die Albert I had ten opzichte van het verdrag omtrent de neutraliteit van het Belgisch grondgebied. In de handboeken trachtte men met deze les aan te tonen dat hij deze verantwoordelijkheid niet enkel bij de oorlog opnemen moest, maar het een algemene waarde betrof die steeds door iedereen, ten alle tijden opgevolgd moet worden. Zo verkreeg de deelname aan de oorlog door de Belgische vorst en het leger een overstijgende moraliteit. Bovendien vervulde Albert I voor eenieder een voorbeeldfunctie.

Indien de koning wel was ingegaan op de eis van Duitsland, zouden de gevolgen voor de vrijheid van de natie rampzalig zijn geweest. In het handboek *‘Belgische geschiedenis volgens de aanschouwelijke en actieve methode’* van R. J. en E. Hébette werd de volgende vraag gesteld, waarover de leerlingen dienden te mediteren:

“Wat zou er gebeurd zijn, indien ze [de Duitse soldaten] waren toegelaten?”

²¹³ J. De Smedt, *Wat onze kinderen van België's geschiedenis zouden moeten weten en onthouden*, Lier, Jozef Van In & Co, 1932, p. 163

²¹⁴ G. Kurth, *Beknopte geschiedenis van België voor de lagere scholen*, Gent, Siffer, 1930, p. 135.

²¹⁵ W. F. Rondou en K. Mignon, *Atlas- Handboek van de Belgische geschiedenis: voor den derden en den vierden graad der lagere scholen en voor de middelbare scholen, volgens het programma van 1923*, Lier, Jozef Van In & C, 1926, p. 65.

Het kan niet ontkend worden dat hiermee geïnsinueerd werd dat België geen andere keuze had dan te ageren tegen het binnenvallende Duitsland.²¹⁶ De voorspoed van de natie moest immers verzekerd worden. De bescherming van het land en zijn welvaart werden zo als belangrijker voorgesteld dan de kans op het uitbreken van een oorlog. Voor 1914 had België immers zowel op politiek als cultureel gebied een enorme vooruitgang gekend en genoten van bloei en geluk. De oorlog had hier echter abrupt een einde aan gemaakt. Met het oog op de toekomst moest er gevochten worden om de Belgische voorspoed opnieuw te bereiken.

*“Het leger moest gered worden, en met het leger, de toekomst”.*²¹⁷

Een land dat zichzelf verdedigt zou immers nooit vergaan, zo werd gesteld. De vooruitgangstheorie, waarbij het verleden steeds verbeterd en een bepaald einddoel bereikt, droeg mee bij tot het legitimeren van de oorlog. Indien de Belgen immers de wapens niet opgenomen zouden hebben, zou het volledig verwoest geweest zijn. België zou de reeds behaalde onafhankelijkheid verliezen aan de Duitse overheersers. Oorlog werd mee ingepast in het plaatje van de ontwikkeling. Dit is het verhaal dat in de leerboeken aan de leerlingen voorgedragen werd.

*“Veel blijft er te doen om België te maken wat het voor den oorlog was: een schoon en rijk land. Maar de taaië wilskracht van ons volk en de heerlijke geloofsbelijdenis te Koekelberg, den 29 juni, zijn de waarborg voor een zegerijke toekomst.”*²¹⁸

De wil om mee te strijden moest volgens de auteurs bijgevolg bij de soldaten niet ver gezocht worden. Vrijwilligers waren bereid om naast hun broeders het Duitse leger uit het teergeliefde land te verdrijven en keerden zelfs vanuit Nederland speciaal terug. De handboeken schotelden de leerlingen een narratief voor waarbij geestdrift het gehele Belgische volk vervulde om de toekomst, de vrijheid en de onafhankelijkheid van zijn geboortegrond te waarborgen.²¹⁹ De wil om te strijden zou de geesten van de soldaten begeistert hebben, zoals blijkt uit volgend citaat.

*“[...]moest generaal De Witte, de held van Halen, met droefheid in het hart, den aftocht bevelen.”*²²⁰

Ook tijdens de oorlog zelf werd de oorlogvoering van België gerechtvaardigd aangezien zij de laatste strook onafhankelijkheid achter de IJzer diende te verdedigen.

*“Achter dit stroompje konden onze dapperen vier jaar stand houden: zoo bleef er tot in 1918 een deeltje van ons Vaderland vrij.”*²²¹

²¹⁶ R. J. Hébette en E Hébette, *Belgische geschiedenis volgens de aanschouwelijke en actieve methode*, Lier, Jozef Van In & Co, 1935, p. 105.

²¹⁷ G. Kurth, *Beknopte geschiedenis van België voor de lagere scholen*, Gent, Siffer, 1930, p. 137.

²¹⁸ J. De Smedt, *Wat onze kinderen van België's geschiedenis zouden moeten weten en onthouden*, Lier, Jozef Van In & Co, 1932, p. 165.

²¹⁹ W. F. Rondou en K. Mignon, *Atlas- Handboek van de Belgische geschiedenis: voor den derden en den vierden graad der lagere scholen en voor de middelbare scholen, volgens het programma van 1923*, Lier, Jozef Van In & C, 1926, p. 72.

²²⁰ W. F. Rondou en K. Mignon, *op. cit.*, p. 67.

²²¹ O. Broeckaert, *Geschiedenis van België (Middelgraad)*, Gent, N. V. Uitgeversfirma Vanderpoorten & Co, 1934, p. 69.

De auteurs beweerden dat de moedige en onbevreesde houding van het leger en de bevolking, ondanks de erbarmelijke en onmenselijke situatie de wereld niet zou ontgaan. Hoewel 1914-1918 herdacht werd als een periode van wreedheden, had het echter ook bijgedragen aan de trots die voor het verleden gekoesterd mocht worden. Het verhaal dat verkondigd werd, was er een van wereldrijke roem. Aan het einde van de oorlog had de Belgische bevolking zich ten opzichte van de hele wereld kunnen bewijzen. Niets dan lof kwam hen ter ore wanneer de vrede eindelijk verklaard werd. De oorlog had zo de mogelijkheid geboden België op de internationale kaart te plaatsen en de bewondering van eenieder te verkrijgen. Ook de Belgische vorst zou het ontzag van de andere naties genoten hebben, iets wat in de handboeken niet nagelaten kon worden telkens opnieuw te vermelden.

*“Het land zal in de geschiedenis een roemvollen naam behouden. Over heel de wereld zal voortaan de naam ‘Belg’ gelijk staan met dien van ‘eer’.”*²²²

De ultieme legitimatie die voor de oorlog opgevoerd werd in de schoolboeken is dat het had bijgedragen aan enkele glorieuze herinneringen aan het verleden, die met trots in de geschiedenis-handboeken opgenomen mochten worden.

De rechtvaardiging voor de oorlog kent in de schoolboeken bestemd voor het katholiek onderwijs nog een bijkomende invalshoek. God had volgens de handboeken-auteurs in de strijd de kant van de Belgen gekozen. Ook van godsdienstige zijde had het Belgisch leger de toestemming gekregen zich in het krijgsgewoel te storten. De oorlog zou ten voordele van de geallieerden beslecht worden, aangezien zij de steun van God genoten in hun rechtvaardige zaak.²²³ In een aangehaalde redevoering van Koning Albert I noemt hij de deelname aan de wereldstrijd de lotsbestemming van België. Er was geen ontkomen aan de oorlog.²²⁴

*“Ik ben vol hoop en betrouwen in onze lotsbestemming. God zal met ons zijn in deze rechtvaardige zaak.”*²²⁵

Twee woorden komen hier naar voren die de legitimatie van de oorlog veronderstellen, met name ‘lotsbestemming’ en ‘rechtvaardige’.

Een allerlaatste bijkomende legitimatie voor de oorlog is het feit dat de oorlog ervoor gezorgd had dat sommige volken zich wisten te ontdoen van hun onderdrukkers. De geallieerden hadden zo aan bijvoorbeeld Palestina de onafhankelijkheid weten te schenken.²²⁶ Dit motief kwam slechts in twee handboeken voor, namelijk het *‘Atlas- Handboek van de Belgische geschiedenis’* van W. F. Rondou en K. Mignon en het werk *‘Algemeene geschiedenis’* door M. G en A. D.S.

²²² G. Kurth, *Beknopte geschiedenis van België voor de lagere scholen*, Gent, Siffer, 1930, p. 130.

²²³ J. De Smedt, *Wat onze kinderen van België's geschiedenis zouden moeten weten en onthouden*, Lier, Jozef Van In & Co, 1932, p. 183.

²²⁴ W. F. Rondou en K. Mignon, *Atlas- Handboek van de Belgische geschiedenis: voor den derden en den vierden graad der lagere scholen en voor de middelbare scholen, volgens het programma van 1923*, Lier, Jozef Van In & C, 1926, p. 64.

²²⁵ W. F. Rondou en K. Mignon, *op. cit.*, p. 65.

²²⁶ W. F. Rondou en K. Mignon, *op. cit.*, p. 73.

*“In 1917 verlost de Engelschen Palestina van de Turken, de moordenaars der Christenen. Alzoo werd Palestina onafhankelijk onder Englands bescherming.”*²²⁷

Concluderend kunnen in het discours van de handboeken twee voornamelijk motieven ten opzichte van de rechtvaardiging van de oorlog onderscheiden worden. Aan de ene kant werd de rol van België in de oorlog als een noodzaak beschouwd. Hoewel het niet wou deelnemen aan de oorlog, had het geen andere keuze. De bescherming van de onafhankelijkheid en de verdediging tegen de Duitse wrede daden waren de hoofdredenen waarom België wel moest deelnemen aan de oorlog. Bij dit motief werd de gruwel en verschrikking van de Duitsers ten opzichte van de Belgen in de verf gezet, opdat de legitimatie zeker overkwam naar de leerlingen toe.

*[...] strijden wij zo noodig, voor eer en vrijheid, zooals de koene gemeentenaren[...] en de soldaten van 1914.[...] Wat onze voorouders deden, moeten wij ook doen, en daarom moeten wij zijn, wat zij waren, taai en onvermoeibare werkers, vereerders en verdedigers van de vrijheid, van den vorste en van God.”*²²⁸

In dit fragment proclameerde de auteur dat, indien het nodig is, de leerlingen zullen moeten vechten. Ook hier noemde hij zowel de voorouders als de studenten ‘verdedigers’ en niet ‘strijders’. Het motief van ‘niet willen, maar moeten’ komt hier weer duidelijk naar voren.

Paradoxaal ging dit echter ook gepaard met de verheerlijking van geweld. Strijden voor het vaderland werd als een gunstige zaak beschouwd, iets wenselijk zelfs.

*“Heeft de rampzalige oorlog veel weel en ramspoed verwekt, toch heeft het onze geschiedenis ook tal van roemvolle bladzijden geleverd.”*²²⁹

De handboeken hielden bij dit rechtvaardigheidsmotief eerder een triomfalistisch verhaal dan een pacifistisch verhaal in. Het militaristisch discours en de glorificatie van het verleden bleven de bovenhand behouden wanneer het aankomt op de voorstelling van de Eerste Wereldoorlog in de handboeken.

1.4. Herinnering aan de Grote Oorlog – De grote helden van België

Het onderwijs heeft als voornaamste doel de leerlingen iets bijleren. Ook de onderdompeling in de geschiedenis brengt studenten lessen, kwaliteiten en bruikbare kennis bij. Na de Eerste Wereldoorlog speelde de vraag welke levenslessen juist getrokken konden en moesten worden uit dit historisch feit? Of anders gesteld, wat moest de jonge kinderen bijblijven van zo’n gruwelijke gebeurtenis waar men in het geschiedenisvak niet omheen kon? Wat moesten zij onthouden en herinneren en op welke wijze zou het onderwerp van de Eerste Wereldoorlog

²²⁷W. F. Rondou en K. Mignon, *Atlas- Handboek van de Belgische geschiedenis: voor den derden en den vierden graad der lagere scholen en voor de middelbare scholen, volgens het programma van 1923*, Lier, Jozef Van In & C, 1926, p. 37

²²⁸M. Delmelle, *Geschiedenis van België door kaart en beeld voor den tweeden graad*, Doornik, Drukkerij Casterman, 1934, p. 48.

²²⁹W. F. Rondou en K. Mignon, *Atlas- Handboek van de Belgische geschiedenis: voor den derden en den vierden graad der lagere scholen en voor de middelbare scholen, volgens het programma van 1923*, Lier, Jozef Van In & C, 1926, p. 80.

dan ingepast worden in de leerboeken? Volgens Belgisch historica Sophie De Schaepdrijver werd hier in het historiografisch debat op twee manieren op gereageerd. In literaire kringen focuste men voornamelijk op de ontgoocheling, angst en weerzin van de oorlog. Historici hingen echter een meer positief beeld op. Zij concentreerden zich op de politiek-militaire structuur van de geschiedenis. Na de oorlog was de parlementaire democratie opnieuw in ere hersteld. Daarom konden zij een meer optimistisch verhaal vertellen.²³⁰ In 1924 werd voor de eerste maal de Eerste Wereldoorlog als subject ingevoerd in de handboeken. Wel moet indachtig gehouden worden dat de reformpedagogie, die tussen de twee wereldoorlogen geproclameerd werd, niet al te hoog opliep met de leerboeken. Leerstof moest voortkomen uit het tastbare milieu en het was de taak van de leraar de meest interessante gebeurtenissen uit het verleden op te halen en op een aangename manier door te geven. De rol van het handboek mag echter ook niet onderschat worden. Het betrof uiteindelijk het studeermiddel voor de leerling. De handboeken bevatten de essentiële zaken die onthouden moesten worden. Dit werd in de bronnen vaak vermeld en ze boden de kennis die de leerlingen hun hele leven met zich hoorden mee te dragen.

*“Dan zal de geschiedenis van uw land, nadat ge ze goed hebt begrepen, u nog mooier toeschijnen en ge zult beter de taal van uw ouders kennen, en dit is immers de eerste schat dien ge van hen hebt ontvangen: zij zal u alle kennis bezorgen uw leven lang.”*²³¹

Bij de onderwijspraktijk van het interbellum was het aangewezen historische kennis op te doen vanuit de directe omgeving van de kinderen. Uitstapjes, contact met de natuur en les buiten het klaslokaal droegen hiertoe bij. Dit was mogelijk dankzij de vele gedenktekens die voor de Belgische helden uit de Eerste Wereldoorlog waren opgericht. De verschillende graven, monumenten, gedenkwaardige plaatsen en standbeelden moesten de leerlingen en natuurlijk ook de rest van de samenleving doen herinneren aan de grote namen en voorvallen van de oorlog. Van hieruit kon de geschiedenisles aangegeven worden. De hulde die in de praktijk gebracht werd, ging men ook in de handboeken niet uit de weg. Ook op cognitief niveau werd de herinneringseducatie dus uitgewerkt. Het handboek *‘Belgische geschiedenis volgens de aanschouwelijke en actieve methode’* maakte gebruik van foto’s en kaarten om de *“juiste beelden en gedachten in ’t geheugen te prenten”*.²³² De herinnering aan de oorlog werd op deze manier verder gezet.

De herinneringspraktijk van het interbellum focuste zich voornamelijk op het herdenken en vereren van de oorlogshelden. De Grote Oorlog bracht enkele memorabele figuren voort die naar verluidt nooit vergeten mochten worden.²³³ In het schoolwezen ontstond een ware cultus rond de nationale oorlogshelden.²³⁴ Het gaat om zowel eenvoudige leden van de bevolking als dappere soldaten die zich beroemd hadden gemaakt omwille van hun uitzonderlijke daden.

²³⁰ S. De Schaepdrijver, *Erfzonde van de twintigste eeuw: notities bij ’14-’18*, Antwerpen, AtlasContact, 2013, p. 175.

²³¹ P. Schmets, *Belgische geschiedenis*, Namen, Uitgaven ad. Wesmael-Charlier (N. V.), 1936, p. 1.

²³² R. J. Hébette en E Hébette, *Belgische geschiedenis volgens de aanschouwelijke en actieve methode*, Lier, Jozef Van In & Co, 1935, p.3.

²³³ P. A. Cryns, *Geschiedenis van België: een boekje voor den middelgraad der lagere scholen*, Lier, Jozef Van In & Co, 1929, p. 35.

²³⁴ T. Hens, S. Vandenborre en K. Wils, ‘De oorlog maakt school: herinneringspraktijken in het Belgisch onderwijs na de Eerste Wereldoorlog’, In: *Volkskunde*, 2014, p. 3.

Deze helden werden opmerkelijke en soms zelf bovenmenselijke kenmerken toegeschreven en ze belichaamden de verschillende normen en waarden die elke burger in de maatschappij diende te bezitten. Niet onwaarschijnlijk werden deze uitvergroot en geromantiseerd opdat zij als voorbeeld konden dienen voor de jonge leerlingen. Zij moesten deze grootse figuren indachtig houden en op vele gelegenheden herdenken. Dankzij hun waardigheid, moed en trouw waren zij immers de toonbeelden van ware vaderlanders, zoals zij in de handboeken genoemd werden.²³⁵ Opnieuw was het opperste doel de liefde voor het vaderland opzwepen.

Het waren steeds dezelfde figuren die een plaats kregen in de geschiedenisboeken en zo ook in het roemrijke verleden van de Belgische natie. Een heldin die steeds in de pagina's terugkeert, was Gabrielle Petit. Zij werd geportretteerd als een eenvoudig maar kloekmoedig meisje die zich als spionne verdienstelijk had weten te maken. Ongelukkig als ze was, werd zij verraden en door de Duitsers terechtgesteld. Bijna zonder uitzondering maken de schoolboeken vermelding van haar laatste woorden "*Leve de Koning, Leve België*", alvorens zij met kogels getroffen werd.²³⁶ Hiermee trachtten de auteurs aan te tonen dat Gabrielle Petit een meisje was dat tot aan haar dood met fierheid trouw bleef aan het Belgisch grondgebied. In het maatschappelijke leven leidde dit tot de verheffing van haar persoon tot de status van martelares en werd zij beschouwd als voorbeeld voor de vrouwen.²³⁷ Ook Willy Coppens zou tijdens de oorlog wereldlijke faam gemaakt hebben. Hij werd beschouwd als een der dapperste vliegeniers die veel schade had weten toe te brengen aan de vijand. Bijgevolg werd hij geëerd met een borstbeeld en gedenkteken.²³⁸ Een andere steeds wederkerende naam is deze van generaal Leman. Door zijn dappere verdediging van de stad Luik zou hij eveneens bijgedragen hebben aan het glorieus verleden van de natie. Meer nog, volgens de leerstof zou hij zelfs, door zijn uiterste moed en zelfopoffering, het ontzag van het Duitse leger hebben verkregen. Ook generaal Leman wordt in de schoolboeken en ware vaderlander genoemd. De verdediging van Luik stond immers symbool voor de verdediging van de gehele natie. Zijn prestaties reikten echter nog verder dan de grenzen van België. In het schoolboek '*Geschiedenis van België: een boekje voor den middelgraad der lagere scholen*' van P. A. Cryns wordt generaal Leman beschouwd als de beschermer en redder van de vrijheid van geheel West-Europa. Hiermee verdiende hij de bewondering van al de naburige volkeren.

*"Leman heeft de vrijheid en de beschaving van westelijk Europa gered."*²³⁹

Men mocht zeer trots zijn op de rol van het Belgische leger in de oorlog. Ook korporaal Trésignies was hiervan een bewijs. Ook hij verkreeg voor zijn heldendaden een gedenkteken in de vorm van een straatnaam. In het werk '*Belgische geschiedenis: verteld voor leerlingen van den tweeden graad*' van J. Deru wordt vermeld hoe "*zijn graf nooit zonder bloemen is en hoe elk jaar, in het bijzijn van zijn nageslacht en vrouw zijn opoffering zowel door de*

²³⁵ P. A. Cryns, *Geschiedenis van België: een boekje voor den middelgraad der lagere scholen*, Lier, Jozef Van In & Co, 1929, p. 44.

²³⁶ P. A. Cryns, *op. cit.*, pp. 37-38.

²³⁷ C. Van Overbergh, *De nationale heldin, Gabrielle Petit*, Brussel, Revue de la presse et des livres, n. d., p. 1.

²³⁸ M. Delmelle, *Geschiedenis van België door kaart en beeld voor den tweeden graad*, Doornik, Drukkerij Casterman, 1934, p. 43.

²³⁹ P. A. Cryns, *Geschiedenis van België: een boekje voor den middelgraad der lagere scholen*, Lier, Jozef Van In & Co, 1929, p. 45.

burgerlijke als militaire overheden herdacht wordt”.²⁴⁰ Ten slotte had ook het verzet van Brusselse burgemeester Max tegen de Duitse bezetters hem een vermelding in de geschiedenisboeken opgeleverd.²⁴¹

Al deze helden hadden volgens de auteurs van de leerboeken uitzonderlijke daden verricht en moesten bijgevolg mee deel uitmaken van het collectieve geheugen. Niet enkel het feit dat ze vermeld werden, maar ook de manier waarop gaf dit te kennen. Zoals reeds werd aangehaald, werden hun ondernemingen en kwaliteiten gedramatiseerd, opdat de sensatie van de verhalen de verbeelding en zo ook het geheugen van de leerlingen sterk zou aanspreken. Maar in de handboeken ging men ook explicieter te werk. De auteurs hamerden erop dat deze helden de vele herdenkingen en huldigingen waardig waren.

“Gabrielle Petit was pas 23 jaar. De stad Brussel heeft haar een gedenkteken opgericht. Waarom bewondert gij Gabrielle Petit?” (vraag uit de reeks na de les over WO I) Het betaamt dat de Belgen eenige schoonen figuren uit den wereldoorlog onthouden.[...]Hun gedachtenis blijven in ons hart bewaard.”²⁴²

De grootste der Belgische helden was echter het vorstenpaar. De onderwijspraktijk in de jaren '20 en '30 behandelde de geschiedenis van België nog steeds vaak aan de hand van de dynastieke ontwikkelingen. Koning Albert I en koningin Elisabeth kregen als heersende monarchen tijdens de oorlog dan ook een hoofdstuk aan hen toegewezen in de schoolboeken. De koning verkreeg de hoogste eer in de eerste plaats door zijn weigering het Duitse leger toe te laten op Belgisch grondgebied. De auteurs benadrukten hoe hij vervolgens zijn plaats innam naast de soldaten als hun aanvoerder. Samen hadden zij de dreiging en het gevaar van de oorlog gedeeld. Hij werd in de bronnen beschouwd als het bindmiddel dat België zowel tijdens de oorlog als in de naoorlogse periode van heropbouw bijeen had gehouden.²⁴³ Dit idee sluit aan bij de theorie van historica Sophie De Schaepdrijver. Zij beweert, zoals reeds gezegd, dat geschiedschrijvers na de Eerste Wereldoorlog een grote nadruk legden op het politiek herstel van België als natie.²⁴⁴ De koning werd aanzien als de verpersoonlijking van het gehele land. Het logische gevolg was dat hij in de leerboeken als allegorie van de eenheid en het behoud van de natie ingezet werd. Hij belichaamde de beste kwaliteiten die de mens bezitten kon. Hij was bescheiden, standvastig, dapper, heldhaftig en stond paraat om zijn rijk, dat hij zo liefhad, tot het uiterste te verdedigen. Meermaals werden in de handboeken hiervoor redevoeringen aangehaald van de koning waarin hij dit verwoordde.

²⁴⁰ J. Deru, *Belgische geschiedenis: verteld voor leerlingen van den tweeden graad*, Lier, Jozef Van In & Co, 1932, p. 38.

²⁴¹ De Wachter (L.). *Geschiedenis in de tweede graad*. Antwerpen, De Sikkell, 1936, p. 133.

²⁴² J. Deru, *Belgische geschiedenis: verteld voor leerlingen van den tweeden graad*, Lier, Jozef Van In & Co, 1932, pp. 38-39.

²⁴³ J. Deru, *op. cit.*, p. 37.

²⁴⁴ S. De Schaepdrijver, *Erfzonde van de twintigste eeuw: notities bij '14-'18*, Antwerpen, AltasContact, 2013, p. 175.

*“Voordat men mijn leger zal vernietigd hebben, zal men over mijn lijk moeten stappen.”*²⁴⁵

*“Ik heb mijn land lief! De koningin deelt deze gevoelens van onbreekbare trouw aan België.”*²⁴⁶

Door zijn heroïsche persoonlijkheid kreeg hij de bijnamen Ridder-koning, Albert de Grote en Albert de Overwinnaar.²⁴⁷ De beeltenis van de koning in legeroutfit werd in vele schoolboeken herbruikt en prijkt zelfs op één van de voorpagina's.²⁴⁸ Ook de koningin had bewezen uitzonderlijke eigenschappen te bezitten. Zij troostte de gewonde soldaten en stond hen bij in hun lijdensweg. Niet voor niets kreeg zij de titel van ‘Moeder van alle soldaten’ en werd zij in de handboeken ook zo vermeld.²⁴⁹

*“Door zijn voorbeeld en zijn woord, als hij [Albert I] onder hen verscheen, in zijn rustige en glimlachende onverschrokkenheid, als een halve god, voor wien zij op de knieën vielen.[...] Zulke herinneringen worden niet uitgewischt uit het geheugen van een volk. Neen, België zal de dagen van Veurne niet vergeten.”*²⁵⁰

In deze paragraaf komen enkele opmerkelijke begrippen naar voren, zijnde ‘voorbeeld’, ‘herinneringen’, ‘geheugen van een volk’ en ‘niet vergeten’. Het is duidelijk dat het doel van de auteur erin lag een collectief geheugen te creëren bij de Belgische bevolking waarin de persoon van de vorst centraal stond. De verering van de koning is geen fenomeen dat enkel in de leerboeken naar voren komt. Reeds tijdens en na de oorlog was een hele vereringcultus rond de persoon van de koning ontstaan, zo beweert Jacques Willequet in zijn werk ‘*Albert I, koning de Belgen*’. De legende van de plichtsbewuste vorst kende zijn wortels in zowel zijn voorkomen als zijn daden. Nog voor de uitbraak van de Eerste Wereldoorlog werden er enkele aanpassingen doorgevoerd in het leger, waardoor de militaire verantwoordelijkheid onder Albert terecht kwam. Het was de onverwachte weigering tegen de Duitse eis om via een doortrek op Belgisch grondgebied Frankrijk te bereiken, ondanks de pessimistische staat waarin het Belgische leger zich bevond, die hem zo populair maakte. De bevolking beschouwde deze beslissing als een daad van moed en trouw. Hoewel de koning volgens Willequet eigenlijk in eerste instantie een oorlog wou vermijden, zou hij beseft hebben dat de toelating van een Duitse doortocht bij het Belgische volk in het verkeerde keelgat zou schieten. Zijn aanwezigheid aan het front en zijn verblijf bij de Belgische soldaten, maakte dat hij door anderen opgehemeld werd. Zo werd hij door de Franse generaal Brécart ‘*de ziel van*

²⁴⁵W. F. Rondou en K. Mignon, *Atlas- Handboek van de Belgische geschiedenis: voor den derden en den vierden graad der lagere scholen en voor de middelbare scholen, volgens het programma van 1923*, Lier, Jozef Van In & Co, 1926, p. 64

²⁴⁶J. De Smedt, *Wat onze kinderen van België's geschiedenis zouden moeten weten en onthouden*, Lier, Jozef Van In & Co, 1932, p. 162.

²⁴⁷C. J. Mathieu, *Geschiedenis van België*, Brussel, Paelinck, 1928, p. 69 en R. J. Hébette en E Hébette, *Belgische geschiedenis volgens de aanschouwelijke en actieve methode*, Lier, Jozef Van In & Co, 1935, p. 105.

²⁴⁸C. J. Mathieu, *Geschiedenis van België*, Brussel, Paelinck, 1928, voorblad

²⁴⁹M. Delmelle, *Geschiedenis van België door kaart en beeld voor den tweeden graad*, Doornik, Drukkerij Casterman, 1934, 39.

²⁵⁰G. Kurth, *Beknopte geschiedenis van België voor de lagere scholen*, Gent, Siffer, 1930, p. 130.

het verzet' genoemd.²⁵¹ De overheid trachtte de cultus rond zijn persoon te stimuleren. Zo werd in 1920 besloten dat in elke klas twee portretten van enerzijds de koning en anderzijds de koningin moest hangen. Later werd hetzelfde beslist over de beeltenissen van korporaal Trésignies en Gabrielle Petit.²⁵² De vereringcultus werd in het hele schoolmilieu merkbaar. De glorificatie van de Belgische vorst en de andere helden uit de Eerste Wereldoorlog in de leerboeken sloot dus mooi aan bij het algemene sentiment dat in België heerste.

Een laatste held die veelvuldig in de schoolboeken aan bod kwam, was Kardinaal Mercier van Mechelen. Zeker in de katholiek getinte schoolboeken werd hij als één van de meest gedenkwaardige helden beschouwd. Hij werd als toonbeeld naar voren geschoven van de moedigen die ingingen tegen de brutaliteit van de bezetters. De terneergeslagen bevolking wist zijn moed steeds te herwinnen dankzij de gebeden en aansporing van de Kardinaal, zo verklaarden de schoolboekenauteurs. Net als de anderen werd ook hij weer beschouwd als een ware vaderlander.²⁵³ Opmerkelijk is ook dat de schoolboeken die bestemd waren voor het katholieke onderwijs verzekerden dat de helden niet enkel de oprechte patriottische eigenschappen bezaten, maar ook dat zij goede christenen waren. De voorouders en vorsten handelden niet enkel omwille van een nationaal bewustzijn, maar ook omwille van de liefde voor God.²⁵⁴ De voorouders, aan wie de leerlingen een voorbeeld moesten nemen, waren volgens katholieke handboekenauteurs het toonbeeld geweest van gelovige burgers. Op deze wijze konden de christelijke waarden nogmaals verspreid en geïndoctrineerd worden bij de leerlingen van het katholiek lager onderwijs. Het doel van het katholieke onderwijs kan hier teruggevonden worden.

*“De ware Belg bemint zijn thuis, hij moet een innigen eigen haard bezitten, man en vrouw, vader, moeder en kinderen moeten samen eenzelfden leven leiden. Met eerbied en bewondering zien zij in haar [koningin Elisabeth] een voorbeeld van de eenvoud en de getrouwheid die de kracht en de schoonheid van de christen gezin [...]”*²⁵⁵

Met deze woorden zou Kardinaal Mercier in een brief het Koninklijke vorstenhuis omschreven hebben.

De grote figuren van de oorlog verdienden het volgens de leerboekenauteurs vermeld te worden in de handboeken. Deze helden waren immers bereid geweest hun leven te geven voor het land waarin zij geloofden en verdienden daarom bloemen op hun graf en tranen van de generaties die na hen komen zouden.²⁵⁶ Door hun daden kon men nu immers leven in een vrij en onafhankelijk België. In het werk van J. Deru *‘België’s geschiedenis: verteld voor leerlingen van den tweeden graad’* kregen zij zelfs een apart hoofdstuk aan hen toegewezen, met name de ‘erebladzijde voor de helden’ en ook *‘Geschiedenis van België: een boekje voor*

²⁵¹ J. Willequet, *Albert I, koning der Belgen*, Amsterdam, Elsevier, 1979, p. 82

²⁵² T. Hens, S. Vandenborre en K. Wils, ‘De oorlog maakt school: herinneringspraktijken in het Belgisch onderwijs na de Eerste Wereldoorlog’, In: *Volkskunde*, 2014, p. 3.

²⁵³ J. De Smedt, *Wat onze kinderen van België’s geschiedenis zouden moeten weten en onthouden*, Lier, Jozef Van In & Co, 1932, p. 1.

²⁵⁴ M. Delmelle, *Geschiedenis van België door kaart en beeld voor den hooger graad*, Doornik, Drukkerij Casterman, 1939, p. 1.

²⁵⁵ M. Delmelle, *op. cit.*, p.87.

²⁵⁶ M. Delmelle, *op. cit.*, p. 93.

den middelgraad der lagere scholen van P. A. Cryns verteld het verhaal van de oorlog louter aan de hand van de ‘schoonen verhalen’ van deze eveneens ‘schoone figuren’. Hun geweldige daden worden niet enkel geëerd en bewaard in de handboeken, maar door hun vermelding ook in de harten van de leerlingen. De aanwezigheid van het verleden blijft zowel door deze handboeken, door de vele gedenktekens als door de talloze herdenkingsplechtigheden in het heden aanwezig. Op deze manier zou de glorierijke geschiedenis van het Belgische land nooit vergeten worden.

Allen werden zij tot helden verheven omdat zij zich dienstig hadden gemaakt voor de verdediging van het vaderland. Hier is opnieuw duidelijk sprake van een patriottistische inslag. De leerlingen mogen volgens de handboeken terecht trots zijn op de verrichtingen tijdens de oorlog. Het identificatieproces dat reeds besproken werd, waarbij de handboeken de leerlingen direct aanspreken in de ‘gij’-vorm en verwijzen naar de besproken figuren als ‘onze’ helden, ‘onze’ voorouders en de ‘wij’-persoon toepassen, zorgden voor een nauwere band tussen de voorouders en de leerlingen. Het gevoel van trots werd hierdoor uitvergroot.

De bovenmenselijke heldendaden werden steeds in contrast geplaatst met de onmenselijkheid en wreedheid van de Duitsers. De daden van het Belgische leger werden nooit in een slecht daglicht geplaatst, maar bewezen in tegenstelling de standvastigheid en onvermoeibare moed van de soldaten. Dit wil niet zeggen dat de oorlog vanuit een louter triomfalistische hoek benaderd werd. De gruwelen maakten de oorlog onvergetelijk en de leerlingen mochten nooit uit hun geheugen wissen tot welke verwoestingen de strijd geleid had. Toch mocht ook met enige fierheid en vaderlandse trots teruggekeken worden naar de oorlog. In het narratief ging men ervan uit dat België zich bewezen had als grote natie, ondanks haar kleine territoriale omvang. De rol die zij gespeeld had, had België op de internationale kaart geplaatst en het was het ontzag van de gehele wereld waardig. Over de hele wereld zou het woord Belg gelijk gesteld worden aan de notie eer.²⁵⁷ De geprezen helden droegen bij aan dit vernieuwd glorieus verleden. Zij vormden de toonbeelden van eenheid, vaderlandse trouw, dapperheid en samenwerking. De leerlingen dienden hen hiervoor te eren en hun normen, waarden en karaktertrekken op zichzelf te projecteren. Dit was immers het grootste doel van de vermelding van de Belgische figuren. De leerlingen moesten hen als voorbeelden beschouwen en al wat hen tot held des vaderland had gemaakt indachtig houden. Dit was de uiteindelijke les die geleerd moest worden, opdat zij deze kenmerken zouden overnemen en opgroeien tot de volwaardige staatsburgers die zij behoorden te worden. Het citaat uit het boek *‘Wat onze kinderen van België’s geschiedenis zouden moeten weten en onthouden’* kan het niet beter verwoorden:

*“Zo zal elkeen van ons, nu en later, trouw zijn plichten naleven om zoo bij te dragen tot de wederopbouw van het vaderland.”*²⁵⁸

Ook M. Delmelle sloot in het werk *‘Geschiedenis van België door kaart en beeld voor den tweeden graad’* zijn hoofdstuk af met volgend advies:

²⁵⁷ G. Kurth, *Beknopte geschiedenis van België voor de lagere scholen*, Gent, Siffer, 1930, p. 135.

²⁵⁸ J. De Smedt, *Wat onze kinderen van België’s geschiedenis zouden moeten weten en onthouden*, Lier, Jozef Van In & Co, 1932, p. 16.

*“Zij moeten fier zijn op vorst, helden en soldaten[...]. Zij moeten doen wat de voorouders deden, zijn wat zij geweest zijn. Taaie werkers, vereerders en verdedigers van de vrijheid, vorst en God.”*²⁵⁹

Het discours van de leerboeken werd gedomineerd door het optimistische verhaal van het land dat gered was. De herinneringseducatie van de nationale helden stond in dit narratief centraal. Het sombere verhaal van leed en lijden was hieraan ondergeschikt

1.5. Het ideaal van de vrede

Zoals reeds vermeld werd, bevond het geschiedenisonderwijs zich tijdens het interbellum op een spanningsveld. Enerzijds werd er steeds sterkere kritiek geuit op de methode van de ‘histoire bataille’. Geschiedenis mocht niet enkel meer een feitelijke opsomming geven van de verschillende veldslagen opdat ze louter vanbuiten geleerd zouden worden. Ze mochten enkel aangeleerd worden indien ze bijdroegen tot het verkrijgen van inzicht in de geschiedenis. Ten tweede was er sprake van een spanning tussen een pacifistische beweging in het onderwijs, die nadruk wou leggen op vrede, broederschap, beschaving en internationale samenwerking en tussen de aanhangers van de actieve methode die sterk nationaal gericht was.²⁶⁰ Een evenwicht zoeken in de handboeken was niet eenvoudig.

*“Menschen! Vereenigt u in een wereldorde voor den vrede.[...] Oorlog is moord en brengt de wereld tot ondergang.[...] Menschen van de hele wereld, gij die oorlog voert uit liefde voor uw vaderland[...]. Weet gij dan niet, dat wij kinderen zijn eener zelfde moeder: De natuur? Dat wij dus allen broeders zijn?[...] Ouders en opvoeders van de hele wereld! Leert uw kinderen steeds overal het leven eerbiedigen en dit van hun prilste jeugd af.[...] Het kind leert veel meer door de waarneming van het leven dan door 't voorbeeld van den dood!”*²⁶¹

Deze tekst werd geproclameerd door Geo Verbrugge in zijn werk ‘Opvoeding tot den vrede’. Als aanhanger van de pacifistische beweging keerde hij zich sterk tegen het patriottisme en de oorlog. Hij verdedigde het narratief van de vredeseducatie. Dit discours werd echter helemaal niet toegepast in de leerboeken voor het lager onderwijs. Het ideaal van vrede, broederschap en solidariteit werd in de onderzochte bronnen ondergeschikt gemaakt aan het nationalistische gevoel dat aangewakkerd diende te worden bij de leerlingen. Broederschap en verbondenheid bleef voornamelijk beperkt tot binnen de eigen grenzen. Toch moest het concept van de vrede ook een plaats innemen in de schoolboeken. Niet onlogisch, aangezien de meeste leerboeken afgesloten werden met het thema van het Verdrag van Versailles.

In eerste instantie vingen de meeste handboeken aan met een discours waarbij de 19^e eeuw een aanloop kende naar beschaving, vooruitgang en voorspoed. Dit niet enkel voor de hogere klasse. Ook ten voordele van de arbeiders kwamen er steeds meer wetgevingen die hun positie in de samenleving verbeterden. Politieke, sociale en economische verbeteringen waren op til.

²⁵⁹ M. Delmelle, *Geschiedenis van België door kaart en beeld voor den tweeden graad*, Doornik, Drukkerij Casterman, 1939, p. 48.

²⁶⁰ T. Hens, PowerPoint presentatie, *Geschiedenis in de achtertuin: de pedagogisering van het geschiedenisonderwijs tijdens het interbellum*.

²⁶¹ G. Verbrugge, *Opvoeding tot den vrede*, Antwerpen, De Sikkell, 1932, pp. 1-2.

Het leerboek *‘lessen in de vaderlandsche geschiedenis’* door Albert Van Laar, bestemd voor de vierde graad en uitgegeven in 1926 beperkt zich enkel tot de beschavingsgeschiedenis en maakte geen vermelding van de oorlog. De drie grote hoofdstukken besloegen de ‘Nieuwe Tijden’, ‘De Beschaving in de XIXe eeuw’ en de ‘Staatkundige veranderingen’. De subthema’s als ‘hoopvolle voortekens: de omwenteling van 1789’ en ‘de economische vooruitgang’ tonen aan dat de 19^e eeuw in een positief daglicht werd gezien. Hoewel er ruimte werd gemaakt voor de ‘nationale oorlogen’ en het ‘koloniaal streven’, kreeg de Eerste Wereldoorlog omwille van ongekende redenen geen plaats in het werk. In zijn inleiding lijkt het er echter op dat het onderwerp werd weggelaten omdat het niet paste in het optimistische discours dat gehanteerd werd. Hij prijsde de democratie van de 19^e eeuw, maar benadrukte wel dat deze nog niet volledig op punt stond.

*“De XIXe eeuw zag dus eveneens in dit opzicht geheel andere maatschappelijke toestanden geboren worden, die ook voor de nederigste lagen van de bevolking meer geluk en welstand in het uitzicht stelden. Het is een bewijs te meer, dat in de laatste jaren niet minder groote afstanden dan voorheen op den weg van de beschaving afgelegd zijn geworden.”*²⁶²

Aan de ene kant lijkt het logisch dat de Eerste Wereldoorlog geen onderdeel uitmaakt van de leerstof van het schoolboek, aangezien het temporele aspect enkel de 19^e eeuw beslaat. Toch is de positieve eindnoot opmerkelijk, aangezien het werk werd opgesteld en uitgegeven na de oorlog. De auteur moet er zich dus bewust van zijn geweest dat de beschaving niet als een continuïteit zou doorlopen in de 20^e eeuw.

Toch is het gevoel van vooruitgang, dat in de leerboeken naar voren komt, niet geheel onlogisch. De vooruitgang en beschaving werd in de 19^e en het begin van de 20^e eeuw door historici veelal geïllustreerd met de opkomst en bloei van naties. Na de Eerste Wereldoorlog hadden veel onderdrukte volken hun wens tot onafhankelijkheid waar zien worden. Ook België als natie had zijn rechten en democratische vrijheden weten te beschermen. De optimistische vooruitgangsgedachte kon na de Eerste Wereldoorlog dus nog geproclameerd worden.²⁶³ Ook in de overige handboeken ving men bijgevolg aan vanuit een voorspoedigheid. De actieve methode indachtig wou men de belangstelling van de leerlingen opwekken. Dit door te werken vanuit zaken waarmee de kinderen vertrouwd zijn, met name de hedendaagse omgeving. Deze aanpak werd verdedigd in de verschillende inleidingen of voorwoorden. De auteurs van de schoolboeken benadrukten hoe het harde werk en strijden van onze voorouders de voorspoedige situatie van het land hadden verwezenlijkt.. Dit legitimeerde de nationale geschiedenis en stond in voor de promotie van de vaderlandsliefde.

“Laten we vooraf nagaan, hoe België er nu voorkomt; we kunnen het dan beter vergelijken met wat het vroeger was, en daaruit afleiden, wat al moeite en werk, geld en studie, strijden en lijden het aan de menschen die hier voor ons leefde, moet gekost hebben, om ons land zoo schoon, zoo rijk, zoo gemakkelijk, zoo vrij en zoo godsdienstig te maken als

²⁶² A. Van Laar, *Lessen in de vaderlandsche geschiedenis*, Antwerpen, De Sikkel, 1926, p. 95.

²⁶³ S. De Schaepdrijver, *Erfzonde van de twintigste eeuw: notities bij '14-'18*, Antwerpen, AtlasContact, 2013, p. 203.

*het nu is. Dat moet en zal ons aanzetten, om ons geliefde Vaderland nog veel meer te waardeeren en te beminnen.*²⁶⁴

De vooruitgang van de 19^e eeuw zou onderbroken worden door de uitbraak van de Eerste Wereldoorlog. Aan het einde van het oorlogsverhaal kwam het vredesmotief echter opnieuw naar voren. Vooral aan het begin van het interbellum stond men in de handboeken heel positief tegenover de toekomst. Hoewel de natie vergaan was in puin tijdens de rampzalige verschrikkingen van de oorlog, werd het geloof geuit dat het land uit dit puin zou kunnen verrijzen. Dankzij de verschillende veldslagen was het Belgische leger er immers in geslaagd de Duitsers, die de achteruitgang en teloorgang van de natie met zich zouden meebrengen, te verdrijven. De notie van rouw kon zo, paradoxaal genoeg, hand in hand lopen met de militaire glorie in de narratieven van de schoolboeken.²⁶⁵

*“Moge ons dierbaar Vaderland ras uit zijne puinen opstaan en voortaan eenen weldadigen en herstellenden vrede genieten.”*²⁶⁶

*“Onder de machtige bescherming van dat Goddelijk Hart, en het voorbeeld indachtig van onze geliefde vorsten en van onze moedige soldaten, zal elkeen van ons, nu en later, trouw zijn plichten naleven, om zoo het zijne bij te dragen tot den wederopbouw van ons dierbaar Vaderland.”*²⁶⁷

Door het daadkrachtige optreden van de koning en de regering zou de heropbouw van de Belgische steden en economie kunnen plaatsvinden. Volgens het ‘Atlas-handboek’ vond het hierin zelfs zijn reden van bestaan en zou de Belgische natie nooit vergaan. De bloei, welvaart en beschaving stonden opnieuw voor de deur en het geluk van de Belgische bevolking zou weldra weerkeren. De bijhorende zedenles luidde dan ook als volgt:

*“Geluk bestaat uit 3 zaken: Vrede, werk en gezondheid.”*²⁶⁸

Voorbeelden van de terugkerende beschaving werd gevonden in de wereldtentoonstellingen die na de oorlog plaatsvonden, de verscheidene feesten die gegeven werden en boven alles het grote herdenkingsfeest van 1930 die de 100-jarige onafhankelijkheid van België vierde.²⁶⁹ De vrede zou, toch wat betrof de eigen natie, snel een feit zijn. In de inleiding van het werk ‘*Wat onze kinderen van België’s geschiedenis zouden moeten weten en onthouden*’ is auteur J. De Smedt er ook van overtuigd dat het land weldra een weldadige en herstellende vrede kon genieten. De vrede werd zelfs gebruikt om een jaartal aan te duiden:

²⁶⁴ J. De Smedt, *Wat onze kinderen van België’s geschiedenis zouden moeten weten en onthouden*, Lier, Jozef Van In & Co, 1932, p. 5.

²⁶⁵ S. De Schaepdrijver, *Erfzonde van de twintigste eeuw: notities bij ’14-’18*, Antwerpen, AtlasContact, 2013, p. 172.

²⁶⁶ A. F. Jacobs, , *Geschiedenis van België*, Lier, Jozef Van In & Co, 1930, p. 86.

²⁶⁷ J. De Smedt, *Wat onze kinderen van België’s geschiedenis zouden moeten weten en onthouden*, Lier, Jozef Van In & Co, 1932, p. 165.

²⁶⁸ W. F. Rondou en K. Mignon, *Atlas- Handboek van de Belgische geschiedenis: voor den derden en den vierden graad der lagere scholen en voor de middelbare scholen, volgens het programma van 1923*, Lier, Jozef Van In & C, 1926, p. 79.

²⁶⁹ J. Deru, *Belgische geschiedenis: verteld voor leerlingen van den tweeden graad*, Lier, Jozef Van In & Co, 1932, p. 37.

“den 11^e maart van het vredesjaar”.²⁷⁰

De blik die op de toekomst gericht werd, was er één van hoop. In de schoolboeken werd ook beweerd dat het geloof in een rooskleurig vooruitzicht nooit opgegeven mocht worden. Dit bracht de natie bij elkaar en zorgde dat hun acties een succes werden.

“Na dien reuzenstrijd schaaft België zich, vrij en op de toekomst vertrouwend, hechter dan ooit rond zijn teergeliefden vorst.”²⁷¹

De handboekenauteurs pasten in hun discours van het vredesideaal een terminologie toe waarin ‘hoop’, ‘eenheid’, ‘herstel’ en ‘heropbouw’ centraal stonden. Een betere wereld zou volgens hen bereikt worden indien alle leden van de samenleving de handen in elkaar zouden slaan om België opnieuw welvarend te maken. Dit zou de sleutel naar vrede en geluk vormen. Het is maar de vraag of de auteurs hier werkelijk zelf in geloofden, of voornamelijk dit ideaal bij de jeugd wilden propageren.

Het vredesideaal dat steunde op de overwinning in de oorlog concentreerde zich niet enkel tot het eigen gebied. In de handboeken werd ook dank betuigd aan de hulp die de bondgenoten geboden hadden. Amerika, Spanje en Nederland hadden de Belgische bevolking niet in de steek gelaten. Tijdens de bezetting konden zij van deze medelevende landen rekenen op voedselpakketten. Een zedenles in het ‘Atlas- Handboek van de Belgische geschiedenis’ laat dan ook niet na te vermelden dat hulde aan de wapenbroeders betuigd hoorde te worden.

“Wezen wij dankbaar jegens hen, die ons hebben bijgestaan.”²⁷²

Het solidariteitsgevoel was bijgevolg aanwezig. In het verloop van de handboeken benadrukte men echter vooral een eenrichtingsverkeer. Het waren de andere landen die niets anders dan bewondering voor België toonden. De Belgische helden hadden, zoals in de handboeken herhaaldelijk vermeld werd, immers de vrijheid en vrede van niet enkel de eigen natie, maar ook bij de rest van de wereld verzekerd.²⁷³ Hoewel de internationale verbondenheid in de boeken naar voren kwam, bleef de nationale inslag toch nog steeds primeren. De leerlingen mochten fier zijn op wat België had betekend voor de wereld.

Het universele gedachtegoed vond echter nog een uiting in de handboeken. Na de Eerste Wereldoorlog werd vanuit de internationale gemeenschap geijverd om de kans op een even desastreuze gebeurtenis onmogelijk te maken. De leuze ‘nooit meer oorlog’, circuleerde.²⁷⁴ De Amerikaanse president Woodrow Wilson dacht hier het antwoord op te hebben. Tijdens de Verdragen van Versailles stelde hij zijn twaalf - puntenprogramma voor. Hij streefde in zijn progressief programma naar de oprichting van een Volkenbond, een internationale organisatie die de globale vrede zou verzekeren.²⁷⁵ Sommige auteurs waren eveneens overtuigd van de

²⁷⁰ G. Kurth, *Beknopte geschiedenis van België voor de lagere scholen*, Gent, Siffer, 1930, p. 135.

²⁷¹ G. Kurth, *op. cit.*, p. 135.

²⁷² W. F. Rondou en K. Mignon, *Atlas- Handboek van de Belgische geschiedenis: voor den derden en den vierden graad der lagere scholen en voor de middelbare scholen, volgens het programma van 1923*, Lier, Jozef Van In & Co, 1926, p. 75.

²⁷³ R. C. Van Mieghem, *Atlas leerboek: Belgische geschiedenis*, Lier, Jozef Van In & Co, 1939, p. 216.

²⁷⁴ R. Barbry, *Oorlog en vrede in het onderwijs: voor tijdens en na wereldoorlog I*, Leper, stad leper: Dienst stedelijke musea, 1998, p.5.

²⁷⁵ L. De Vos, *De Eerste Wereldoorlog*, Leuven, Davidsfonds, 1996, p. 176.

doeltreffendheid van dit idee en incorporeerden de oprichting, werking en doelstelling van de Volkenbond in hun vredesgeladen narratief.

*“t Is Vrede.[...] Door dit verdrag tracht de Volkenbond (= bestaande uit alle vredelievende Staten) den wereldvrede in te richten.”*²⁷⁶

Niet in alle boeken werd het vredesideaal echter zo uitvoerig uitgewerkt. De meeste handboeken eindigden de geschiedenisles met het Verdrag van Versailles, waarin de vrede getekend werd door alle partijen. Veelal beperkte de leerstof zich tot louter praktische zaken. De herstelbetalingen die Duitsland aan België moest betalen en de territoriale afspraken die vastgelegd werden, maakten hier de hoofdzaak uit.²⁷⁷

Het geloof in de toekomstige vrede werd door twee handboeken bekritiseerd. De betreffende auteurs diepten het aspect van de Volkenbond dieper uit. Hoewel het doel van dit pas opgerichte orgaan erin bestond de vrede te handhaven, miste het volgens de desbetreffende auteurs een belangrijk element. De paus was immers geweerd uit de Volkenbond. Hij was echter de plaatsvervanger van Jezus op aarde, de oprechte bringer van de vrede en zonder dit moreel gezag zou de wereldvrede nooit kunnen triomferen.²⁷⁸ Het enige wat nog redding zou bieden was het herwaarderen van de christelijke waarden.

*“Het vredescongres stichtte ook den Volkenbond. Wat de toekomst ons voorbehoudt weet God alleen. Uit de Vredescongressen, die aan de wereld den heerlijken vrede van gerechtigheid moesten brengen, werd de Paus geweerd.[...]Ook is er van vrede en verzoening tot nog toe weinig terecht gekomen.”*²⁷⁹

Toch kan afgevraagd worden of deze handboeken werkelijk een kritischere blik op het vredesideaal wierpen. Het lijkt er immers voornamelijk op dat zij op deze wijze het uitsluiten van de pauselijke macht in de Volkenbond wilden aankaarten.

Naar het einde van het interbellum toe kende het paradigma van vrede en heropbouw een deuk. Er was immers sprake van een nieuwe dreiging, met name de economische crisis. De handboeken die uitgegeven werden in het midden van de jaren '30 hadden hier meer aandacht voor. De auteurs beseften dat het herstel moeizamer zou verlopen dan oorspronkelijk gedacht.

*“Die herstellingswerken vergden van de openbare Schatkist veel geld.[...]Moge de Vorst nog lange jaren in vrede regeren over zijn dankbaar volk!”*²⁸⁰

Zoals gelezen kan worden, bleef het optimisme en het vertrouwen in de vrede toch zegevieren.²⁸¹ Wat echter ook opvalt is dat, hoewel de hoopvolle blik niet verloren gaat, de focus niet meer louter gelegd werd op de plicht van de burgers om de natie weer op te

²⁷⁶W. F. Rondou en K. Mignon, *Atlas- Handboek van de Belgische geschiedenis: voor den derden en den vierden graad der lagere scholen en voor de middelbare scholen, volgens het programma van 1923*, Lier, Jozef Van In & C, 1926, p. 79.

²⁷⁷P. Schmets, *Belgische geschiedenis*, Namen, Uitgaven ad. Wesmael-Charlier (N. V.), 1936, p. 40.

²⁷⁸M. G en A. D. S., *Algemeene geschiedenis*, Oostakker, Glorieux, 1926, p. 142.

²⁷⁹C. J. Mathieu, *Geschiedenis van België*, Brussel, Paelinck, 1928, p. 136-137.

²⁸⁰O. Broeckaert, *Geschiedenis van België (4^e graad)*, Gent, N. V. Uitgeversfirma Vanderpoorten & Co, 1934, p. 39.

²⁸¹O. Broeckaert, *op. cit.*, pp. 38-39.

bouwen. Opnieuw werd erop gehamerd dat de grondgebied ook ten alle koste verdedigd moest worden, zoals de voorouders ook voor hen hadden gedaan. Dat ze de vrijheid moesten koesteren en ervoor vechten indien het bedreigd zou worden. Het was duidelijk dat het gevaar van een nakende oorlog boven de hoofden van de auteurs hing. Zij investeerden in de leerlingen als beschermers van het land. Het nationalistische gevoel van eenheid had opnieuw de bovenhand gehaald.²⁸² Hoewel de schrijvers de handboeken met een positieve noot wilden afsluiten, maakten zij zich subtiel toch ook klaar voor wat eventueel komen zou. Bewijs hiervoor is volgend citaat uit het leerboek *'Geschiedenis van België door kaart en beeld'*, dat gepubliceerd werd in het jaar 1939, net voor de aanvang van de Tweede Wereldoorlog.

*"'t Zijn onze voorouders die het zoo bloeiend gemaakt hebben, zooals het heden is, door hun werken, hun taai volhouden, hun offers, hun lijden, ja ten koste van hun bloed.[...] Wij zullen zoo noodig strijden voor eer en vrijheid[...]"*²⁸³

Concluderend kan gesteld worden dat men tijdens het interbellum in de handboeken redelijk hoopvol naar de toekomst keek. Vrede en voorspoed stonden aan de deur te kloppen. De leerlingen moesten enkel bereid zijn de deur te openen. Naar het einde van het interbellum toe werd dit pacifistisch discours echter verraden door de economische crisis en de onheil van een nieuwe wereldoorlog. Naast termen als 'herstel' en 'wederopbouw', gingen auteurs dit steeds meer in combinatie brengen met concepten als 'strijden' en 'offeren'.

1.6. De Vlaamse Beweging- Flamingantisme in de leerboeken?

Uit de analyse van de voorgaande topics blijkt dat de notie van nationale verbondenheid bij de weergave van de Eerste Wereldoorlog enerzijds als onderwerp in elk handboek terug te vinden is en anderzijds ook sterk gepropageerd wordt als wenselijk ideaal. In de secundaire literatuur van het geschiedenisonderwijs werd reeds vermeld dat dit een rode draad vormde doorheen de lessen en schoolboeken. Toch zou er, dankzij de milieustudie, enorme aandacht uitgaan naar lokale heldenverhalen, geschiedkundige gebeurtenissen en feiten. Vertaalde deze voeling met de omgeving zich ook op gewestelijk niveau? Het is immers niet onbekend dat reeds voor, maar ook tijdens de oorlog er onenigheid was tussen de Vlamingen en Walen. Vanaf de 19^e was er sprake van een Vlaamse kwestie. Sinds de onafhankelijkheid van België in 1830 voelden de Nederlandstalige Belgen zich bedreigd door de heersende Franstalige burgerij en eisten de erkenning van een eigen Vlaamse cultuur. De Vlaamse Beweging verwees naar een geheel van Vlaamsgezinde groeperingen met aparte visies, maar die allen streefden voor de Vlaamse emancipatie.²⁸⁴ Zij hadden een verschillende kijk op wat België als land behoorde te omvatten en de meesten ijverden voor een hernieuwde staatsstructuur. Activisten waren voorstanders van een onafhankelijk Vlaanderen en streefden tijdens de Eerste Wereldoorlog een samenwerking met de Duitsers na. De passivisten wezen

²⁸² M. Delmelle, *Geschiedenis van België door kaart en beeld voor den tweeden graad*, Doornik, Drukkerij Casterman, 1934, pp. 1, 48.

²⁸³ M. Delmelle, *Geschiedenis van België door kaart en beeld voor den tweeden graad*, Doornik, Drukkerij Casterman, 1939, p. 48

²⁸⁴ J. Craeybeckx, A. Meynen en E. Witte, *Politieke geschiedenis van België: van 1830 tot heden*, Antwerpen, Standaard Uitgeverij, 2005, pp. 102-106, 147-152.

collaboratie af en streden voornamelijk voor een wettelijke gelijkheid tussen de Vlaamse en Waalse taal. Ten Slotte werd tijdens de Eerste Wereldoorlog ook de Frontpartij opgericht.²⁸⁵ Bij dit topic wordt onderzocht in hoeverre de Vlaamse kwestie in de handboeken aan bod kwam, of juist verzwegen werd voor de studenten om het patriottistische moraal centraal te houden. Aangezien in deze masterproef enkel Vlaamse handboeken als bronnen gehanteerd worden, zal ook nagegaan worden of de schrijvers een mate van partijdigheid ten opzichte van Vlaanderen lieten bemerken.

Zoals reeds geconcludeerd werd, verpersoonlijkten de helden uit de Eerste Wereldoorlog de verbondenheid en liefde van het vaderland. Vooral het vorstenpaar werden als voorbeelden bij uitstek gepresenteerd. Het verhaal van de gebroeders Frans en Edward Van Raemdonck hadden daar tegenover juist een symbolische waarde voor de Vlaamse Beweging. Beide broers waren soldaten aan het IJzerfront. Tijdens een inval in maart 1917 zou Frans Van Raemdonck hierbij het leven hebben gelaten. Zijn broer Edward zou, tegen het bevel van zijn overste in, op zoek zijn gegaan naar het lichaam van zijn broer. Beide soldaten werden daags nadien echter dood teruggevonden. De legende verhaalt dat zij in elkaars armen gestorven waren. Na de oorlog werd dit verhaal door de Vlaamse Beweging opgepikt en werden zij het symbool voor de Vlaamse strijd aan de IJzer.²⁸⁶ Zo belichaamde zij niet het Belgische, maar het Vlaamse broederschap. Er zal worden bestudeerd of en hoe het verhaal van deze soldaten tijdens het interbellum werd toegepast in de handboeken en op welke wijze dit eventueel evolueerde tijdens de naoorlogse jaren vanaf 1945.

Allereerst kan bemerkt worden dat er wel degelijk indicaties zijn die aangeven dat de auteurs zich bewust waren van de communautaire breuklijn. Voornamelijk uit de inleiding of het voorwoord van de leerboeken kan dit opgemaakt worden.

“Vrijheidsliefde en verknochtheid aan de Kerk hebben onze provinciën vereenigd, niettegenstaande het verschil tussen de twee landstalen.”²⁸⁷

De auteur liet bemerken dat er in de toenmalige samenleving inderdaad een mate van onenigheid speelde tussen de Vlaamse en Waalse landsdelen. Er werd echter benadrukt dat het verschil overbrugd werd door een gedeelde geschiedenis, verbonden aan de voorouders, de natie en de Kerk. Opnieuw werd geschiedenis ingezet om de eenheid en verbondenheid van het Belgische volk aan te tonen.

Tijdens het interbellum werd in nagenoeg geen enkel handboek vermelding gemaakt van de Vlaamse kwestie. Onderwerpen als de onenigheid aan het front tussen de Vlaamse soldaten en de Franstalige oversten, desertie en collaboratie werden gemeden als de pest. Slechts in één leerboek werd er aandacht besteed aan de naoorlogse problematiek van de gelijkheid tussen Vlamingen en Walen. In het schoolboek ‘*Geschiedenis van België*’ door O. Broeckaert kan gelezen worden hoe het standbeeld van Vlaamse priesterdichter Guido Gezelle gehuldigd werd in de aanwezigheid van koning Albert I en koningin Elisabeth.

²⁸⁵ J. Deleu, *Encyclopedie van de Vlaamse Beweging*, Tielt, Uitgeverij Lannoo, 1973, pp. 54, 541, 1175.

²⁸⁶ <http://vosnet.org/symboolwaarde-gebroeders-van-raemdonck-blijft-overeind> (geraadpleegd op 6 mei 2014).

²⁸⁷ M. Delmelle, *Geschiedenis van België door kaart en beeld voor den hooger en graad*, Doornik, Drukkerij Casterman, 1939, p. 1.

*“De koning is erop gesteld dat de Vlaamse taal in het land den eerbied en het gezag bekomt, waarop zij sedert jaren wachtten. Beloofde hij in 1919 niet de oplossing der Vlaamse Kwestie? Gelijkheid zal weldra in rechte en in feite heersen. In 1930 voorzag het de toekenning van de vervlaamsing van de Gentse universiteit. Weldra zullen de Vlamingen in alles gelijk zijn met de Walen.”*²⁸⁸

Ofschoon een diepgaande uitleg van de Vlaamse kwestie ontbrak, werd het onderwerp voor de eerste maal als leerstof beschouwd. Hoewel Broeckaert het onderwerp belangrijk zal geacht hebben, anders had hij er waarschijnlijk geen vermelding van gemaakt, valt er uit deze tekst geen doorgedreven Vlaams activisme op. De auteur lijkt geen Vlaamse afscheiding te willen, maar wel een gelijkheid met het Zuidelijke landsdeel. Het motief van één volk en vaderland leefde dus ook hier door. Broeckaert kan eerder als een passivist beschouwd worden.

Daarnaast stonden alle vormen van heldenverering in teken van het aantonen dat de daden die door hen begaan werden, zij deden omwille van het vaderland. Eenmaal komt het verhaal van de gebroeders Van Raemdonck voor, maar niet ter promotie van de Vlaamse gevoelens. Het verhaal werd in het werk *‘Belgische geschiedenis’* door M. C. Van Mieghem immers op volgende wijze ingeleid.

*“[...]als voorbeeld hoe men voor zijn land strijd en sterft!”*²⁸⁹

De auteur paste het verhaal van de broers toe om, net als de andere heldenverhalen, een voorbeeld van Belgisch patriottisme voor te schotelen. Nergens in de tekst werd verwezen naar een vorm van Vlaamsgezindheid.

Ook in het schoolboek *‘Belgische geschiedenis: verteld voor leerlingen van den tweeden graad’* van J. Deru werden enkele ‘schonen figuren’ besproken.

“Met generaal Leman huldigen wij de Vlaamsche en Waalsche soldaten die te Luik streden als dappere Belgen”.²⁹⁰

Deze tekst laat uitschijnen dat Vlamingen en Walen zij aan zij streden in de oorlog. Samen werden zij ‘Belgen’ genoemd. Beide volken van de twee landstalen werden hier ten eerste gelijk gesteld en ten tweede als een geheel beschouwd, waardoor de nationale eenheid nogmaals werd benadrukt.

De woorden ‘Vlaanderen’ of ‘Vlaamse’ komt enkele keren voor in de handboeken, maar enkel en alleen als geografische aanduiding. Concluderend kan gesteld worden dat er in de handboeken weinig plaats geruimd werd voor de communautaire spanningen, zowel als onderwerp, maar ook als subjectieve gevoelsinmenging bij de visie van de auteurs. Verbondenheid en eendracht tussen het gehele volk en beide gewesten werd als een feit, maar ook als noodzaak gezien, voornamelijk voor een gunstige heropbouw van België na de oorlog.

²⁸⁸ O. Broeckaert, *Geschiedenis van België (4^e graad)*, Gent, Uitgeverij Vanderpoorten, 1934, p. 39.

²⁸⁹ R. C. Van Mieghem, *Belgische geschiedenis*, Lier, Van In, 1939, p. 210.

²⁹⁰ J. Deru, *Belgische geschiedenis: verteld voor leerlingen van den tweeden graad*, Lier, Van In, 1932,

1.7. Het vrij onderwijs versus het officieel onderwijs

Er werd al enkele malen aangegeven dat er twee soorten handboeken waren. Deze bestemd voor het katholiek lager onderwijs en deze voor het rijksonderwijs. Tussen het katholieke onderwijs en het rijksonderwijs speelde zich gedurende het interbellum een Koude Oorlog af. Toen opnieuw een katholieke regering zetelde, werd de schoolstrijd geëindigd in hun voordeel. Op deze wijze stond het onderwijs nogal sterk onder katholieke invloed. De geanalyseerde bronnen maken zowel schoolboeken uit voor het rijks- als vrij onderwijs. De meerderheid betreft echter katholieke werken. Dit is niet geheel onlogisch aangezien een groot deel van de onderwijspraktijken, waaronder ook de publicatie van boeken, door de schoolstrijd in handen was van de godsdienstige beweging. Het Ministerie van Openbaar Onderwijs bracht in de tussenoorlogse periode twee leerplannen uit. Vanuit katholieke zijde werd hierop gereageerd en kwamen zij op de proppen met een eigen leerplan. Veel verschil was er op vlak van inhoud en methode echter niet te bespeuren.²⁹¹

Tussen de handboeken voor het lager onderwijs blijken ook de verschillen over de voorstelling van de Eerste Wereldoorlog heel beperkt. In grote lijnen vertelden beide soort handboeken hetzelfde verhaal over de oorlog, zijn gebeurtenissen en zijn grootste helden. Verschillend is logischerwijs dat de katholiek gezinde auteurs de mogelijkheden niet ontlieden om het religieus aspect in hun leerboeken aan te halen. Er kan in het onderwijsmilieu niet genoeg benadrukt worden dat het doel van het vak geschiedenis en zijn bijhorend studiemateriaal sloeg op het inspelen van de patriotistische gevoelswaarde van de leerlingen. In de katholieke handboeken kreeg dit een extra dimensie. De ambitie reikte verder dan liefde voor het vaderland, namelijk ook het aanvuren van de liefde voor God. De finaliteit van het geschiedenisonderwijs besloeg in de rijksscholen de opvoeding van de leerlingen tot staatsburgers, terwijl het vrij onderwijs als doel het vormen van de jeugd tot voorbeeldige christenen voor ogen had.²⁹² Er werd bijgevolg niet nagelaten om in het katholiek narratief van de leerboeken de christelijke waarden te prediken en als ultieme eigenschappen voor te stellen. De grote nationale helden uit de Eerste Wereldoorlog werden door de geestelijke auteurs bijgevolg getypeerd als diep gelovigen en het was de taak van de leerlingen hieraan een voorbeeld te nemen. Zo verzekerde J. De Smedt, auteur van *‘Wat onze kinderen van België’ s geschiedenis zouden moeten weten en onthouden* dat generaal Foch een christen was die zijn verantwoordelijk voor God en voor de gehele beschaafde wereld nooit verzaakte. Dit maakte dat hij slaagde in zijn missie en een held der Belgen werd.²⁹³

*“Foch werd belast met de leiding van het algemeen offensief. Dat hij een oprecht godsdienstig man is blijkt uit zijn handelwijze.”*²⁹⁴

In zijn werk *‘Geschiedenis van België door kaart en beeld voor den hooger graad’* beweert Delmelle eveneens dat de vorst zich zijn hele leven zonder enig schaamtegevoel een groot

²⁹¹ K. De Clerck, B. De Graeve en F. Simon, *Dag meester, goedemorgen zuster, goedemiddag juffrouw : facetten van het volksonderwijs in Vlaanderen (1830-1940)*, Tielt, Lannoo, 1984, pp. 35-36.

²⁹² T. Hens, PowerPoint presentatie, *Geschiedenis in de achtertuin: de pedagogisering van het geschiedenisonderwijs tijdens het interbellum*.

²⁹³ J. De Smedt, *Wat onze kinderen van België’ s geschiedenis zouden moeten weten en onthouden*, Lier, Jozef Van In & Co, 1932, p. 163.

²⁹⁴ J. De Smedt, *op. cit.*, p. 164.

christen toonde.²⁹⁵ De omschrijving van het koningshuis kreeg dan ook een sterk katholieke inslag.

“Sprekend over de koninklijke familie schreef kardinaal Mercier:[...] De ware Belg bemint zijn thuis, hij moet een innigen eigen haard bezitten, man en vrouw, vader, moeder en kinderen moeten samen eenzelfden leve leiden. Ja, de Belgen waardeeren en beminnen de familie. Met eerbied en bewondering zien zij in haar [koningin Elisabeth] een voorbeeld van de eenvoud en de getrouwheid die de kracht en de schoonheid van het christen gezin[...]”²⁹⁶

In dit vertoog trachtte de auteur hoogst waarschijnlijk niet zozeer een waarheidsgetrouwe beschrijving van de Koninklijke familie weer te geven, maar eerder deze van het traditionele katholieke gezin, dat als hoeksteen van de samenleving werd gezien. Door de voorbeeldfunctie die het vorstenpaar vervulde, hoopte de auteur dat de leerlingen zich aan deze voorstelling zouden spiegelen. Op deze wijze trachtte hij het christelijke waardepatroon te integreren in de samenleving aan de hand van het onderwijs. Ook de tot held uitgeroepen Kardinaal Mercier kreeg bij de voorstelling van de Eerste Wereldoorlog en zijn meest belangrijke figuren een vaste en belangrijke plaats toegewezen in de katholieke handboeken. Het belang van zowel zijn daden en zijn houding als die van de andere geestelijken werden uitgebreid uiteengezet.

“Overal in kerken en kloosters stegen vurige gebeden op voor het behoud van ons dierbaar Vaderland. Onze geestelijke herders hielden zooveel mogelijk den moed der bevolking staande, hierin het merkwaardig voorbeeld volgende van onzen doorluchtigen Kerkvoogd, Z. E. Kardinaal Mercier[...]”²⁹⁷

Zoals reeds aangehaald werd, kon de Eerste Wereldoorlog enkel ingepast worden in het discours van het glorierijke Belgische verleden die de hoofdnoot uitmaakte van de geschiedenisleerboeken, als het gelegitimeerd werd. In het katholiek onderwijs ging men hier handig op in, door aan de oorlog een religieuze rechtvaardiging toe te schrijven. Zowel tijdens als na de oorlog stond België onder goddelijke bescherming. God had volgens de auteurs van de katholieke schoolboeken immers de kant van de geallieerden, van de beschaafde wereld gekozen. Hij had de dappere Belgische bevolking en strijders gezegend.

*“God zal aan onze zijde zijn in deze rechtvaardige zaak.”*²⁹⁸

*“Het vertrouwen van koning Albert in de rechtvaardigheid van zijn zaak, de hoop die hij op God bouwde, werden niet teleurgesteld.”*²⁹⁹

²⁹⁵ M. Delmelle, *Geschiedenis van België door kaart en beeld voor den hooger en graad*, Doornik, Drukkerij Casterman, 1939, p. 89.

²⁹⁶ M. Delmelle, *op.cit.*, p. 87

²⁹⁷ A. F. Jacobs, Lier, Jozef Van In & Co, *Geschiedenis van België*, Lier, Jozef Van In & Co, 1930, p. 87.

²⁹⁸ M. Delmelle, *Geschiedenis van België door kaart en beeld voor den hooger en graad*, Doornik, Drukkerij Casterman, 1939, p. 91.

²⁹⁹ W. F. Rondou en K. Mignon, *Atlas- Handboek van de Belgische geschiedenis: voor den derden en den vierden graad der lagere scholen en voor de middelbare scholen, volgens het programma van 1923*, Lier, Jozef Van In & C, 1926, p. 79.

In de handboeken voor het vrij onderwijs hingen de auteurs bijgevolg het beeld op dat de goddelijke inbreng het Belgische leger tot de overwinning had geleid. Het opmerkelijke verschil met de rijkshandboeken is dat deze laatsten de legitimiteit niet bij God, maar bij de koning legden.

“Voor de Geallieerden is hij [Koning Albert I] de kalme, bezadigde, verstandige inschikkelijke bondgenoot geweest, die zonder pralerij nog gerucht een strategisch werk geleverd heeft, waarvan mogelijk het lot van den oorlog heeft afgehangen.”

Terugkerend naar de leerboeken die gebruikt werden in het vrij onderwijs, blijkt dat de schrijvers een welwillende toekomst verzekerden indien de bevolking standvastig bleef volhouden in hun geloof in God. De wederopbouw zou met de steun van God een succes zijn.³⁰⁰ De leerlingen mochten er bijgevolg niet aan twifelen dat België opnieuw uit zijn as zou herrijzen.

“Onder den zegen van God zal het land zich weder oprichten.”³⁰¹

Een laatste waarneming omtrent de legitimatie betreft een korte vermelding in slechts twee handboeken. De schrijvers stellen beiden dat onder Engelse strijdmachten de Palestijnen zich hadden weten los te rukken van de Turkse overheersing en zich onafhankelijk hadden kunnen verklaren. Het doel van de Kruistochten, die zo'n era ervoor begonnen waren, was volgens de auteurs nu eindelijk bereikt. De christenen waren bevrijd.³⁰² Zo werd de oorlog nogmaals gerechtvaardigd.

“In 1917 verlost de Engelschen Palestina van de Turken, de moordenaars der Christenen. Alzoo werd Palestina onafhankelijk onder Englands bescherming.”³⁰³

Niet enkel tijdens de oorlog had het vertrouwen in God België tot de overwinning geleid. In de inleiding van het handboek ‘*Geschiedenis van België door kaart en beeld voor den tweeden graad*’, werd beweerd dat het de liefde voor de vrijheid, maar ook de liefde voor de kerk ons land bijeen gebracht had doorheen de gehele geschiedenis en gemaakt had tot wat het nu is.³⁰⁴

“Wij zullen ons volk beminnen net als de missionarissen die het gekerstend, en als de monniken die het beschaafd en opgevoed hebben.”³⁰⁵

“Vrijheidsliefde en verknochtheid aan de kerk hebben onze provincië vereenigd, niettegenstaande het verschil tusschen de twee landstalen.”³⁰⁶

³⁰⁰ G. Kurth, *Beknopte geschiedenis van België voor de lagere scholen*, Gent, Siffer, 1930, p. 136.

³⁰¹ W. F. Rondou en K. Mignon, *Atlas- Handboek van de Belgische geschiedenis: voor den derden en den vierden graad der lagere scholen en voor de middelbare scholen, volgens het programma van 1923*, Lier, Jozef Van In & C, 1926, p. 65.

³⁰² M. G en A. D. S., *Algemene geschiedenis*, Oostakker, Glorieux, 1926, p. 193.

³⁰³ W. F. Rondou en K. Mignon, *Atlas- Handboek van de Belgische geschiedenis: voor den derden en den vierden graad der lagere scholen en voor de middelbare scholen, volgens het programma van 1923*, Lier, Jozef Van In & C, 1926, p. 73.

³⁰⁴ M. Delmelle, *Geschiedenis van België door kaart en beeld voor den tweeden graad*, Doornik, Drukkerij Casterman, 1934, p. 1.

³⁰⁵ J. De Smedt, *Wat onze kinderen van België's geschiedenis zouden moeten weten en onthouden*, Lier, Jozef Van In & Co, 1932, p. 48.

Het christelijk geloof was dus een constante geweest in het Belgische verleden en had steeds als bindmiddel gediend.

Ten slotte, zoals reeds werd besproken, is er wel een zeer opmerkelijk fenomeen dat zich in twee katholieke handboeken voordoet. In beide werken wordt de oprichting en werking van de Volkenbond besproken.

*“Uit de Vredescongressen, die aan de wereld den heerlijken vrede van gerechtigheid moesten brengen, werd Z. H. de Paus, de Plaasvervanger van Alle-Recht op aarde stelselmatig geweerd: ook is er van vrede en verzoening tot nog toe weinig terecht gekomen...Een middel kan de diepberoerde maatschappij nog redden: de onvoorwaardelijke terugkeer van regeeringen en volk tot de christelijke gevoelens van liefde en rechtvaardigheid.”*³⁰⁷

De auteurs ontkenden niet dat het doel van de pas uit zijn startblokken geschoten Volkenbond het bewerkstelligen en bewaren van de vrede was. Wel beweerden zij dat, indien zij dit succesvol wilden bereiken, zij een belangrijk aspect ontbraken. Wou men vrede in Europa en in de gehele wereld, zou ook de paus in de Volkenbond moeten zetelen. Hij bood immers een morele macht. Hij is de plaatsvervanger op aarde van de Vrede-koning en enkel hij zou vrede en verzoening kunnen garanderen. De samenhang, samenwerking en solidariteit die nodig was om een staat van vrede te bereiken, kon enkel door medewerking van de paus. Hij werd immers beschouwd als de vader van alle volkeren, de die enige boven de staten stond en absolute onpartijdigheid bezat.³⁰⁸ Indien de Volkenbond de paus echter niet toeliet, bood enkel nog de terugkeer naar het christelijk moraal de enige vorm van redmiddel voor de naties.³⁰⁹ De gruwelijkheden van de oorlog die plaats hadden gevonden, waren immers het bewijs geweest dat er opnieuw nood was aan een institutionalisering van waarden en normen. De auteurs trachtten aan de hand van de schoolboeken niet enkel de godsdienstige waarden te verkondigen, maar uitten via deze weg ook een aanklacht tegen de nalatigheid ten opzichte van de paus in de zopas opgerichte Volkenbond.

Ofschoon het discours van de rijkshandboeken en de katholieke handboeken zeer gelijklopend was, valt toch ook een verschil op. De katholieke gezinde auteurs hamerden erop dat een geloof in God en de christelijke waarden van belang waren geweest voor de overwinning van de oorlog en de heropbouw van de Belgische natie. In de rijkshandboeken werden deze twee religieuze aspecten vervangen door de vorst en de burgerlijke waarden.

1.8. Opmerkingen

Van de eenentwintig geanalyseerde handboeken, zijn er slechts vier die het thema van de Eerste Wereldoorlog niet hebben opgenomen in hun inhoudstabel. De handboeken zijn twee werken uit de reeks ‘*Lessen in de vaderlandsche geschiedenis*’, zowel voor de derde als

³⁰⁶ M. Delmelle, *Geschiedenis van België door kaart en beeld voor den tweeden graad*, Doornik, Drukkerij Casterman, 1939, p. 1

³⁰⁷ C. J. Mathieu, *Geschiedenis van België*, Brussel, Paelinck, 1928, p. 137.

³⁰⁸ M. G. en A. D. S., *Algemene geschiedenis*, Oostakker, Glorieux, 1926, p. 142.

³⁰⁹ C. J. Mathieu, *Geschiedenis van België*, Brussel, Paelinck, 1298, p. 137.

vierde graad, het ‘Atlas leerboek: Geschiedenis van België’ en ‘Geschiedenis van België (derde graad)’.³¹⁰ De reden voor de afwezigheid van de oorlog als thematiek is dat het wel werd behandeld in de handboeken uit dezelfde reeks die voor de hogere jaren of graden bestemd waren.

1.9. Conclusie

In deze thesis wordt bestudeerd op welke wijze de Eerste Wereldoorlog werd voorgesteld aan de jonge studenten net na de desbetreffende feiten enerzijds en na de Tweede wereldoorlog anderzijds. Hoe pakten de opvoedkundige instanties het aan om de meest gruwelijke en desastreuze gebeurtenis uit de Belgische geschiedenis op een begrijpbare wijze uit te leggen aan kinderen tussen negen en veertien jaar? Hoe evolueerde dit beeld over een loop van veertig jaar? Welke invloed had de Tweede Wereldoorlog hierop?

Het eerste deel van het onderzoek werd toegespitst op het interbellum. Na een uitvoerige bronnenanalyse in specifieke topoi kunnen er enkele opmerkelijke conclusies getrokken worden.

De regerende staatsinstanties hadden vooropgesteld dat een intensieve samenwerking tussen onderwijs en opvoeding, tussen de educatie en de psychologische en pedagogische wetenschappen ondersteund moest worden. Volgens de leerplannen hield een groot aspect van de eindtermen van het onderwijs in dat het de jongeren moest opvoeden tot een nationale gemeenschapszin. Specifiek het vak geschiedenis diende aan de hand van een overzichtelijke weergave van het nationale verleden, de liefde voor het vaderland bij de leerlingen te stimuleren. Het doel van geschiedenis was niet enkel het nationaal gevoel in het verleden aantonen, maar ook en misschien zelfs vooral dit nationaal gevoel construeren. Dit idee vertaalde zich in een discours van de handboeken die een sterk patriottische en verheerlijkende boodschap uitdroegen. Het thema van de Eerste Wereldoorlog bleek hier sterk te kunnen toe bijdragen. Het doel van de weergave van de oorlog was niet gewoon een objectieve voorstelling schetsen van de gebeurtenis als historisch feit, maar werd volledig in teken gesteld van de proclamatie van eenheid en patriottische verbondenheid.

Vanuit de ontwikkelingstheorie werd ervan uitgegaan dat het in het grootste voordeel van het kind was om het vak geschiedenis eenvoudig te houden, waarbij enkel de meest gedenkwaardige feiten verklaard werden, maar wel zo volledig mogelijk. Dit om zowel de kennis van de studenten uit te breiden als een gepaste vorm van inzicht te verschaffen. Uitgaande van deze veronderstelling, werd de Eerste Wereldoorlog vanaf 1924 opgenomen in de handboeken. De eenvoud en het simplisme die men probeerde te hanteren had niet altijd even positieve gevolgen. De Eerste Wereldoorlog werd voorgesteld als een strijd tussen goed en kwaad. Duitsland was de grote boeman, die op de meeste wrede wijze de andere landen en zijn bevolking aanviel en bezette. Daarom werd het ook bestraft, want zoals de

³¹⁰ A. Van Laar, *Lessen in de vaderlandsche geschiedenis (4^e graad)*, Antwerpen, De Sikkel, 1926, 95 p. en A. Van Laar, *Lessen in de vaderlandsche geschiedenis (3^e graad)*, Antwerpen, De Sikkel, 1939, 124 p. en R. C. Van Mieghem, *Atlas leerboek: Geschiedenis van België*, Lier, Jozef Van In & Co, 1932, 125 p. en O. Broeckaert, *Geschiedenis van België (3^e graad)*, Gent, Uitgeverij Vanderpoorten, 1934, 126 p.

rechtvaardigheid het vereist, kwam het uit de oorlog als de grote verliezer. België, aan de andere kant, speelde in het narratief van de handboeken de rol van het onschuldige slachtoffer. Het Duitse leger zou hen ertoe gedwongen hebben zichzelf, maar vooral de natie en zijn bestaansrecht te verdedigen. De Eerste Wereldoorlog werd bijgevolg gelegitimeerd door de nationale inslag die in het onderwijs heerste. Aangezien aan de Eerste Wereldoorlog een hogere betekenis en functie werd toegeschreven, was het voor de auteurs zodoende moeilijk om objectief te blijven. De motieven van triumfalisme, nationalisme en patriottisme die als een rode draad doorheen de leerstof diende te lopen, stonden een onpartijdige visie van de schrijvers in de weg. Er wordt natuurlijk niet gesteld dat er in de weergave van de Eerste Wereldoorlog geen waarheid schuilt. De handboeken gaven geen verkeerd verhaal mee, maar eerder een onvolledig en geromantiseerd verhaal. Drama en sensatie primeerden op de authenticiteit om de verbeelding van de studenten te prikkelen en hun interesse niet te verliezen. Er was geen ruimte voor nuance en belangrijke kwesties die het landslievende sentiment zouden kunnen verzwakken, werden achterwege gelaten. Deze nationale ingesteldheid had geleid tot een uitgesproken 'zwart wit'-narratief waarin een sterke contradictie tussen de Belgen en de Duitsers vooropgesteld werd. De Belgen werden als groep afgebakend door de constante nadruk op hun eenheid en verbondenheid in de leerboeken. Zij werden aan de hand van woordgebruik, metaforen en inhoudelijke aspecten tegenover een vijand geplaatst die als complete tegenstelling geportretteerd werd. Op deze wijze werd voor de stimulatie van een nationaal bewustzijn geijverd. Wederom kan hier de einddoelstelling van het vak geschiedenis teruggevonden worden. De Eerste Wereldoorlog werd voorgesteld als een strijd die werd uitgevochten tussen het recht en het onrecht. De leerlingen mochten wel inzicht krijgen in het thema van de Eerste Wereldoorlog als materie, maar enkel binnen het nationalistische kader dat de handboeken aanboden.

Het conflict behoorde nog tot het meest recente verleden en mentaal gezien stonden de studenten hier nog sterk mee in contact. Hun ouders hadden de oorlog meegemaakt en de gevolgen zinderden nog na in de samenleving. De onafhankelijkheid van de Belgische bodem liep tijdens deze verschrikkelijke krijgsverrichting gevaar en iedereen was bereid geweest te strijden voor hun vrijheden. De Belgische vlag had nog nooit zoveel gewapperd aan de huizen. Gedenktekens, monumenten en standbeelden gaande van de dapperste soldaten tot de gewone burger die zich op buitengewone wijze verdienstelijk had weten te maken voor het vaderland sierden het straatbeeld. Hun nagedachtenis mocht nooit verdwijnen. Allen hadden zij gestreden en offers gemaakt om één reden, met name het verdedigen van het Belgisch grondgebied. De voorstelling van de Eerste Wereldoorlog was op deze manier doordrenkt van nationalistische waarden en sentimenten. Op deze wijze kon men de Eerste Wereldoorlog inpassen in het rijke en verheerlijkte verleden van België. Het vak was immers een eerbetoon aan zijn geschiedenis. Tijdens de Eerste Wereldoorlog hadden de dappere Belgen zich kunnen bewijzen tegenover de rest van de wereld en zo bijgedragen tot een nog groter aanzien. Door het geheel aan herdenkingspraktijken was er sprake van een glorificatie van de Eerste Wereldoorlog. Hoewel men niet naliet de gruwelijkheden in de verf te zetten, werd geweld in teken van het vaderland goedgekeurd en zelfs verheerlijkt. Dit was de boodschap die naar de leerlingen werd overgebracht. Er werd nog weinig rekening gehouden met de eisen van de

pacifistische beweging om het onderwerp van de oorlog enkel nog te bespreken in teken van het aantonen van zijn nutteloosheid.

Het concept van vrede werd echter niet genegeerd. De Eerste Wereldoorlog was vanzelfsprekend het laatste onderwerp dat in de leerboeken besproken werd. De auteurs pasten de Eerste Wereldoorlog in een discours van optimisme, vooruitgang en hoop in. Op enkele uitzonderingen na, sloten ze allen af op een goede noot. Het Verdrag van Versailles werd getekend, de vrede werd besloten. De geschiedenis had zijn glorieus einde bereikt en de boeken konden gesloten worden. Na een periode van 4 jaar durende ellende, lag de vooruitgang en bloei van weleer binnen handbereik. België zou uit zijn as herrijzen als een nieuwgeboren sfinx en de oorlog was letterlijk en figuurlijk een zaak van het verleden.

Concluderend kan gesteld worden dat de vooraanstaande taak van het onderwijs om de leerlingen op te voeden tot getrouwe burgers van de natie, het discours en de beeldvorming van de Eerste Wereldoorlog in zowel de katholieke als de officiële handboeken sterk had beïnvloed tijdens het interbellum. De oorlog werd afgebeeld als een tragische historie, maar de heldendaden van lijden, sterven en opoffering voor het vaderland hadden ervoor gezorgd dat de schoolboekenauteurs de oorlog een grandioos karakter hadden kunnen toeschrijven en kunnen integreren in een optimistisch verhaal van heropbouw en vooruitgang.

2. De weergave van de Eerste Wereldoorlog in de jaren '50-'60

Het noodlot slaat toe: een nieuwe wereldoorlog is een feit

Op slechts enkele jaren tijd had de geschiedenis zich echter weten te herhalen. In 1939 viel Duitsland Polen binnen en brak de Tweede Wereldoorlog uit. De geschiedenisboeken die de vrede hadden geproclameerd hadden het bij het verkeerde eind gehad. De vraag die hierbij dan gesteld kan worden is hoe hiermee werd omgegaan. Bleef men na de Tweede Wereldoorlog met dezelfde gevoelens en ideeën achter als na de voorgaande oorlog? Werd het nationalistisch discours van het interbellum behouden? Of zag men de fouten in en besefte men dat de geschiedenisboeken herschreven moesten worden? Een analyse van de handboeken uit de jaren '50-'60 zullen het antwoord bieden.

Het is heel opmerkelijk dat in de eerste jaren na 1945 de weergave van de Eerste Wereldoorlog weinig verandering kende. Dit kan aan de hand van twee tendensen verklaard worden. Ten eerste was er pas een decennium na de afloop van de Tweede Wereldoorlog sprake van een hernieuwde uitgave van zowel het katholieke als officiële leerprogramma in respectievelijk 1954 en 1957 gepubliceerd. Twintig jaar na de vorige uitgaven werd een nieuwe inhoud, nieuwe methoden en nieuwe doeleinden naar voren geschoven. Analoog hiermee was er ook weinig vernieuwing te bespeuren in het toegepaste discours van de handboeken tot midden jaren '50. Ten tweede was ook weer deze oorlog een inbreuk geweest op de onafhankelijkheid van het Belgische grondgebied. Het lijkt niet onlogisch dat in de eerste jaren na de overwinning de nationalistische gevoelens nog steeds hevig hadden gewoed in de harten en geesten van de bevolking en zodoende ook de auteurs. Ondanks dat zij objectiviteit nastreefden, was het moeilijk om deze gevoelens niet te projecteren in de beschrijving van de Eerste Wereldoorlog.

Toch waren er ook veranderingen op til.

2.1. Objectiviteit

Bij de analyse van de handboeken die in het onderwijs tijdens de tussenoerlogse periode gebruikt werden, werd de theorie vooropgesteld dat de afstand tussen het heden en verleden in verband met de voorstelling van de Eerste Wereldoorlog nog te kort was om een objectieve weergave te bekomen. Het is maar de vraag of de auteurs van de geschiedenisboeken na de Tweede Wereldoorlog wel genoeg verwijderd waren van de desbetreffende gebeurtenis om voldoende inzicht in de materie te verkrijgen. Of was hun blik wederom vertroebeld door de recente beleving van een even desastreuze oorlog?

In vele handboeken was men inderdaad in dezelfde muizenvallen der subjectiviteit verstrikt geraakt als deze van het interbellum. Het gehanteerde taalgebruik bleef veelal partijdig, met gekleurde adjectieven die vaak hetzelfde verhaal naar voren brachten van de dappere helden tegenover de laffe Duitsers, waarin weinig ruimte voor nuance werd gelaten. Ook bij de voorstelling van de veldslagen hanteerde men andermaal de methode waarbij het kleine leger van Belgische soldaten het moest opnemen tegen de overmachtige vijand. Op deze manier kwam een overwinning aan Belgische zijde nog spectaculairder over en werd een nederlaag

meteen gelegitimeerd, zoals werd gesteld in schoolboek *‘Ons landje vroeger en nu: Geschiedenis van ons land’* van auteur K.E.R.

*“Wat niemand voor mogelijk hield, gebeurde. Het uitgeputte Belgische leger hield er stand tegen de meest hardnekkigste Duitse aanvallen!”*³¹¹

Dit doeleinde was belangrijker dan een objectieve en onpartijdige weergave van het strijdgewoel te schetsen.

Ook de verschillende lezingen van de heldendaden en meest memorabele veldslagen werden zo opgebouwd dat ze overliepen van sensatie en tragedie. Het aangehaalde citaat van Henri Pirenne bij de aanhef van P. Schmets’ handboek *‘Enige verhalen: Atlas-handboek der geschiedenis van België’*, toont aan dat men er nog steeds naar streefde om de geschiedenisles zo fantasierijk en bijgevolg interessant mogelijk te maken.

*“Het heeft geen belang dat de platen enige fantasie vertonen. Indien zij de verbeelding van de kinderen in beweging brengen, komen zij mij nuttig voor. Zonder hulp van de verbeelding blijft de geschiedenis een dood ding; om er van te houden en er van te blijven houden, moet zij leven[...]”*³¹²

De poëtische kunst van het vertellen overheerste nog steeds de authentieke weergave van de realiteit. Het verhaal over de dood van Albert I bijvoorbeeld eindigde met de koning die neerstortte. Hij werd teruggevonden met zijn lichaam liggend volgens de positie van een kruis en zijn blik ter hemel gericht. Deze beschrijving doet de lezer meteen sterk denken aan het beeld van Jezus aan het kruis. Niet enkel maakte Schmets zo een vergelijking tussen de koning de Belgen en de koning der christenen. Volgens het werk *‘Spiritueel pelgrimeren’*, van Inge van der Zanden, actief aan de Hogeschool van Diemen en de Vrije Universiteit van Antwerpen, verwijst de symboliek van het kruis naar het eeuwige leven.³¹³ Ondanks zijn dood, zou de vorst dus eeuwig voortleven door zijn heldenstatus. Deze beschrijving is onwaarschijnlijk en betreft eerder de integratie van een religieus motief in het verhaal. Daarbovenop had men in het handboek enkele regels ervoor gesteld dat men het fijne van de dood van de vorst nooit zou kennen.³¹⁴ Ook in een lezing over een slag bij Leuven staat beschreven hoe de protagonist helemaal alleen stond in zijn strijd tegenover de vijand.

*“[Soldaat] Schreurs stond alleen, gans alleen, tegen allen. Hij schouderde vijf maal, zonder zich te bekommeren om de Duitse schoten en telkens schoot hij een man neer.”*³¹⁵

De zogenaamde feiten die in dit verhaal werden weergegeven, werden hoogst waarschijnlijk uit hun context gerukt om het verhaal net dat tikkeltje spannender te maken. Niet dat de verhalen geheel verzonnen zijn, maar ze komen de lezer sterk overdreven toe en met het label van ‘een objectieve weergave’ kunnen ze bijgevolg niet bestempeld worden.

³¹¹ K. E. R., *Ons landje vroeger en nu: Geschiedenis van ons land (6^e leerjaar)*, Lier, Van In, 1954, p. 139.

³¹² P. Schmets, *Enige verhalen: Atlas-handboek der geschiedenis van België*, Namen, Westmael-Charlier, 1949, p. 1.

³¹³ I. van der Zanden, *spiritueel pelgrimeren*, Delft, Eburon Uitgeverij, 2011, p. 110.

³¹⁴ K. E. R., *Ons landje vroeger en nu: geschiedenis van ons land*, Lier, Van In, 1961, p. 135.

³¹⁵ P. Schmets, *Enige verhalen: Atlas-handboek der geschiedenis van België*, Namen, Westmael-Charlier, 1949, p. 55.

Toch zien we hier hoe na verloop van tijd de handboeken, wat betreft de weergave van de Eerste Wereldoorlog een steeds neutraler beeld opwierpen, zowel qua taalgebruik als bij de inhoudelijke aspecten. De terminologie en de zinsconstructies werden in een deel van de schoolboeken gestript van hun dramatische en sensationele connotatie. Van het handboek *‘Geschiedenis van België door kaart en beeld’*, geschreven door M. Delmelle zijn meerdere uitgaven in de reeks, waarvan een werd uitgegeven in 1939, een ander in 1947. Wanneer de werken naast elkaar geplaatst worden, valt op hoe de verwoording van sommige zaken aangepast werd. De auteur vermeldde in het eerste werk hoe *“Duitsland ons land met geweld binnenvalt”*.³¹⁶ In 1947 modificeerde hij de zin naar *“vallen de Duitsers ons land aan”*.³¹⁷ De sprekende lexicale eenheid “met geweld” werd achterwege gelaten, waardoor de zin een minder negatieve bijklank kreeg. In de vragenreeks, die in beide schoolboeken volgde op het hoofdstuk over de Eerste Wereldoorlog, stelde de Delmelle aan de leerlingen in 1939 de vraag *“Waarom eisten Duitsland België te mogen doortrekken?”*.³¹⁸ In 1947 verwoordde hij de vraag als volgt: *“Waarom wilden de Duitsers door België trekken?”*.³¹⁹ Het sterke begrip ‘eisten’ werd vervangen door het meer matige woord ‘wilden’. Deze adaptaties in het vocabularium geven reeds een minder partijdige indruk van de weergave van de oorlog.

Maar ook de materie zelf was in vele leerboeken onderhevig aan verandering die een meer objectieve weergave van het oorlogsgebeuren als gevolg leek te hebben. In eerste instantie was er veel meer sprake van verschillende facetten die nu wel besproken konden worden, waar men vroeger, bewust of onbewust geen paginaruimte aan besteedde. Zo werd in consideratie genomen welke aspecten mee aan de oorzaak van de oorlog lagen. In het hoofdstuk van het interbellum werd reeds aangegeven dat ook in het midden van de jaren '30 de oorzaken uitvoeriger besproken werden. Toch beperkten de auteurs zich tot de militaire geschiedenis. In de jaren na de Tweede Wereldoorlog kwam ook de economische situatie, de sociale geschiedenis, de zoektocht naar afzetgebieden, de wapenwedloop bij de verscheidene naties enzovoorts aan bod.

“ 1) Europa was verdeeld in twee machtige blokken of kampen, wier belangen moeilijk te verenigen waren. Door het zoeken naar afzetgebieden voor hun nijverheidsprodukten kwamen deze spoedig in botsing.

2) Gedurende de jaren 1912-1913 had, in alle landen, een wedloop naar bewapening plaats.

³¹⁶ M. Delmelle, *Geschiedenis van België door kaart en beeld voor den tweeden graad*, Doornik, Drukkerij Casterman, 1939, p. 40.

³¹⁷ M. Delmelle, *Geschiedenis van België door kaart en beeld voor den tweeden graad*, Doornik, Drukkerij Casterman, 1947, p. 40.

³¹⁸ M. Delmelle, *Geschiedenis van België door kaart en beeld voor den tweeden graad*, Doornik, Drukkerij Casterman, 1939, p. 41

³¹⁹ M. Delmelle, *Geschiedenis van België door kaart en beeld voor den tweeden graad*, Doornik, Drukkerij Casterman, 1947, p. 41.

3) *De moord, in Servië (nu Yougo-Slavië), op de Oostenrijkse troonopvolger deed het orkaan losbarsten boven Europa. De Oostenrijkers verklaarden de 28^e juli 1914, aan Servië de oorlog.*³²⁰

Drie decennia na de aanvang van de Eerste Wereldoorlog had men veel meer inzicht in de aanleiding en oorzaken van de oorlog verkregen en werden deze ook dieper geanalyseerd in de handboeken. Opmerkelijk is ook dat deze tekst veel neutraler overkomt. Er is geen sprake van beeldende adjectieven en er werd voornamelijk gesproken over ‘Europa’ en ‘de landen’. In dit discours werd dus geen expliciete schuld bij een bepaalde groep gelegd, maar bij het geheel aan naties en hun daden. Dit was echter niet het enige. Ook facetten als het Oostfront kwamen aan bod of de verschillende manieren waarop oorlog werd gevoerd, zoals de duikbotenoorlog.³²¹ In sommige handboeken van het interbellum had men er ook al over gesproken, maar de handboeken in de jaren ’50 en ’60 hadden er beduidend meer aandacht voor. Men schrok er ook steeds minder voor terug om de negatieve aspecten van de oorlog te belichten. De thema’s waar men minder mee geconfronteerd zou willen worden, zoals de werkloosheid en de rampzalige gevolgen van de oorlog zoals verminking, ziekte, dood en verwoesting werden niet uit de weg gegaan.

*“Ons land was verarmd, een groot deel van Vlaanderen verwoest, menige stad geteisterd. Duizenden soldaten waren gevallen of verminkt, honderden burgers gefusilleerd, ontelbare mensen ziek en hongerig.”*³²²

Dit liep samen met de overweging om veel meer toe te spitsen op het leed dat de oorlog veroorzaakt had, dan de glorificatie van het geweld, zoals na verdere analyse zal blijken. Men was bereid de glorieuze rol van België wat te nuanceren. Het was niet uitsluitend de overstroming aan de IJzer die de geallieerden de overwinning bezorgd had. De komst van de Amerikanen en de logistieke bovenhand waren net zo, om niet te zeggen meer van belang dan de ene daad van sluiswachter Cogghe.³²³ Men was immers niet meer te trots om toe te geven dat het Westelijk front vaak in moeilijkheden verkeerde tijdens de oorlog.³²⁴ Ter vergelijking was gedurende het interbellum de zwakke positie van het eigen leger nooit het onderwerp van discussie.

*“Op het Oostelijk front kwamen aldus grote Duitse legers vrij, die nu ingezet werden op het Westelijk front. Het zag er niet rooskleurig uit voor de geallieerden. Maar Amerika schaarde zich nu aan onze zijde. Deze tussenkomst besliste over de uitslag van een bloedige jarenlange strijd, die miljoenen doden kostte en ontelbare verminkten.”*³²⁵

³²⁰ J. Van Bever, *Geschiedenis van België*, Lier, Van In, 1956, p. 174

³²¹ R. Houbrechts en M. Van Bouwel, *Wat voorbij is: geschiedenis van ons land voor de lagere school*, Antwerpen, De Sikkel, 1952, pp. 123-124.

³²² M. Laureyssens, *Uit vroeger dagen: eenvoudige nationale geschiedenis*, Lier, Van In, 1960, p. 49.

³²³ R. Houbrechts en M. Van Bouwel, *Wat voorbij is: geschiedenis van ons land voor de lagere school*, Antwerpen, De Sikkel, 1952, p. 125. En K. E. R. en M. Laureyssens, *Ons landje vroeger en nu: Geschiedenis van ons land*, Lier, Van In, 1954, p. 135.

³²⁴ R. Houbrechts en M. Van Bouwel, *op. cit.*, p. 126.

³²⁵ R. Houbrechts en M. Van Bouwel, *op. cit.*, p. 125.

Het verhaal van de Eerste Wereldoorlog werd ook vaker vanuit beide kanten bekeken. Dit was een enorme stap naar een bereidheid om het partijdige standpunt te laten varen. Steeds minder werd een onderscheid gemaakt tussen België en de vijand. In de oorlog streed iedereen voor dezelfde doelen, niettegenstaande de kant waarvoor men vocht.

*“Aan beide zijde was de dapperheid even groot.”*³²⁶

Opmerkelijk is bijvoorbeeld hoe in het schoolboek *‘Ons landje vroeger en nu: Geschiedenis van ons land’* door de auteurs K.E.R. en M. Laureyssens beweerd werd dat de bevolking het beter had onder de bezetting dan tijdens eender ander welke oorlog, aangezien zij beschermd werden door de internationale wetgeving van Den Haag.

*“Over het algemeen had de burgerbevolking het tijdens de eerste wereldoorlog beter dan tijdens vroegere oorlogen. Zij was beschermd door de Conventie van Den Haag, maar mocht zich ook niet inlaten met vijandelikheden.”*³²⁷

Deze stelling werd in het interbellum in geen enkel werk geopteerd, in tegendeel. Ook het verhaal van Oom Jan in dit werk (cf infra) laat zien hoe tijdens de occupatie niet alles zo zwart-wit was als vroeger werd voorgesteld.³²⁸ De gevoelige thema’s, waaronder bijvoorbeeld ook de Vlaamse kwestie, ontsnapten niet meer aan een kritische analyse (cf infra).³²⁹ Een grotere mate van neutraliteit werd stilaan bereikt.

De tendens naar meer objectiviteit werd echter het sterkst geïllustreerd door de letterlijke vermelding dat dit nagestreefd werd in de handboeken. Zo claimde de auteur B. Heimans in de inleiding van zijn werk *“Kern der Belgische geschiedenis”* dat de personen en gebeurtenissen niet beoordeeld mogen worden. Dit kwam enkel de toekomst toe.³³⁰ Ook de auteurs van *‘Ons landje vroeger en nu: Geschiedenis van ons land’* kaarten het probleem van objectiviteit aan.

*“Geschiedenis is nooit volledig: ons geheugen en onze zintuigen zijn onbetrouwbaar, onze hartstochten beletten ons de hele waarheid te zien.”*³³¹

Het was belangrijk dat dit door de leerlingen begrepen werd. Het aantonen dat een werk niet volledig objectief kan zijn, is reeds een eerste stap naar een grotere vorm van objectiviteit.³³²

2.2. Het ‘wij’-‘zij’ motief

“De Duitsers zijn lafhartig, wreed en barbaars. Hun heerszucht dwong de wereld tot een internationale oorlog. Ondanks hun overmacht en groots leger, konden zij niet op tegen de dapperheid van het Belgisch leger en verloren zij de oorlog. Tijdens deze oorlog had het

³²⁶ K. E. R. en M. Laureyssens, *Ons landje vroeger en nu: Geschiedenis van ons land*, Lier, Van In, 1954, p. 158.

³²⁷ K. E. R. en M. Laureyssens, *op. cit.*, p. 134.

³²⁸ K. E. R. en M. Laureyssens, *op. cit.*, pp. 136-137.

³²⁹ K. E. R. en M. Laureyssens, *op. cit.*, p. 129.

³³⁰ B. Heimans, *Kern der Belgische geschiedenis*, Retie, De Berk, 1946, p.1.

³³¹ K. E. R. en M. Laureyssens, *Ons landje vroeger en nu: Geschiedenis van ons land*, Lier, Van In, 1954, p. 1.

³³² M. Boone, *Historici en hun métier: inleiding tot de historische kritiek*, Gent, Academia Press, 2005, pp. 327-328.

kleine, arme België met zijn beperkte middelen zich echter groot weten te maken. De moed, zelfopoffering en deugdzaamheid van het hele volk dwong respect af over de hele wereld. Uiteindelijk had het recht gezegevierd en had België mee voor de overwinning gezorgd.” Dit is het verhaal dat uit het overgrote merendeel van de handboeken geschiedenis uit het interbellum samengevat kan worden. In dit zwart-wit discours staat het goede België tegenover het slechte Duitsland. Het is bevattelijk dat tijdens de Tweede Wereldoorlog enige wrok tegenover Duitsland opnieuw gekoesterd werd. Niet verwonderlijk komt deze narratieve structuur van ‘wij’ versus ‘zij’ dan ook op verschillende plaatsen terug. De Duitse wreedheden tegenover de weerloze en onschuldige bevolking werd overvloedig benadrukt. De Belgische onafhankelijkheid had opnieuw onder dreiging gestaan door de machtige buur. De nadruk op het eigen volk die zijn vrijheden moest beschermen kwam daardoor terug op. Eendracht binnen de natie was belangrijk, indien men het wou beschermen tegenover de verachtelijke vijand. Het beste voorbeeld van het ‘wij-zij’ motief is terug te vinden het werk *‘Belgische geschiedenis gesteund op de aanschouwelijke en actieve methode’*, opgesteld door T. Sieben. Hier is een prent afgebeeld van strijdende soldaten. De opdracht die de leerlingen meekregen bestond er in eerste instantie in de Belgen op de prent aan te duiden en vervolgens de Duitsers. Daarnaast moesten ze verklaren wat de Belgische soldaten aan het doen waren. Het doelbewust maken van een onderscheid tussen het ene volk en het andere kan niet beter geïllustreerd worden.³³³ Opnieuw vierde het nationalisme hoogtij.

Toch nam de intensiteit van de distinctie tussen de volkeren naar het midden en einde van de jaren 1950 af. Een eerste aanwijzing hiertoe lag in de aandacht die besteed werd aan het analyseren van de oorzaken van de Eerste Wereldoorlog. Duitsland had er wel voor gezorgd dat België mee in de oorlog betrokken was geraakt door zijn neutraliteit te schenden, maar de ware oorzaken voor het uitbreken van de oorlog in het algemeen kon niet enkel bij de heerszucht van één keizer en één land geplaatst worden. In de leerboeken werd het discours, waarbij Duitsland als groep door zijn agressief en heerszuchtig karakter de oorlog had ontstoken, dus lichtjes aangepast. De vijand werd niet langer naïef gereduceerd tot een onnatuurlijke groep waarbij Duitsland, de keizer en de Duitsers gelijk werden gesteld aan elkaar. Er werd op gewezen dat zij niet dezelfde belangen nastreefden en er dus geen sprake van een ‘Duitse identiteit’ was.

*“Het Duitse volk was in opstand gekomen tegen zijn regeerders en riep de republiek uit.”*³³⁴

*“Het hart van vele patriotten popelde van ongeduld om op het slagveld eens vlug te bewijzen dat hun land baas boven baas was. Vooral de Duitse keizer en zijn generaals maakten het erg bont.”*³³⁵

³³³ T. Sieben, *Belgische geschiedenis gesteund op de aanschouwelijke en actieve methode*, Lier, Van In, 1948, p. 99.

³³⁴ J. Van Bever, *Geschiedenis van België*, Lier, Van In, 1956, p. 17.

³³⁵ R. Houbrechts en M. Van Bouwel, *Wat voorbij is: geschiedenis van ons land voor de lagere school*, Antwerpen, De Sikkels, 1952, p. 121.

In dit laatste citaat legde de auteur de eigenschap van wreedheid bij de keizer en de generaals, niet bij de Duitsers in het algemeen. De Duitse bevolking, het Duitse leger en de Duitse bevelhebbers waren geen synoniemen meer van elkaar.

Ook werden de doorgaans positief beoordeelde uitvindingen van de 19^e eeuw in de leerboeken nu beschouwd als wapentuig. Ook de wetenschap werd beschouwd als ‘vijand’.

*“Maar tevens was het de wetenschap ook gelukt steeds betere oorlogstuigen uit te denken. En bij het begin van onze eeuw bleek duidelijk, dat het bezit van die moderne wapens de vechtlust bij de volkeren van grote landen aanwakkerden. Die vijandigheid werd in de hand gewerkt door een handelsconcurrentie.[...] Welnu, die strijd om het bezit van koloniën verhoogde nog de vijandschap onder de volkeren.”*³³⁶

Er werd nu beweerd dat alle grote mogendheden macht wilden en bereid waren hun belangen met geweld na te streven. Conflicten zouden op agressieve wijze opgelost worden. Zowel de politieke, economische als sociale oorzaken, als ook de rol van de andere landen hierin werden eveneens besproken. Duitsland was dus niet meer de enige en ultieme slechterik, ook andere grootmachten maakten hier deel van uit.

De kleine man en de gewone soldaat kwam veel meer op de voorgrond in de leerboeken. Door deze hernieuwde focus bleek men tot het besef te komen dat niet iedereen zo verschillend was in de oorlog. Aan beide kanten werd volgens sommige auteurs even dapper gevochten.³³⁷ Tijdens de veldslagen werden door de twee kampen op eenzelfde manier oorlog gevoerd en bij de beschrijvingen van deze gevechten werd niet meer expliciet vermelding gemaakt van wie wie aangevallen had.³³⁸

*“Alle grote staten van Europa waren militaristisch. Ze meenden dat de grote oorlog het beste middel was om twistpunten uit de weg te ruimen. In Duitsland was het militarisme het sterkst. In Frankrijk was het bijna evenzeer.”*³³⁹

In deze tekst wordt Duitsland niet langer geïsoleerd. Het werd daarentegen juist vergeleken met andere landen, waarbij men tot de conclusie kwam dat het niet zo anders was als andere Europese staten. Ook hier zien we dus hoe de omlijning van de Duitse volk als aparte groep steeds meer vervaagde. Om de gelijkheid tussen de legers aan te tonen, werden de conflicten ook meer in het algemeen besproken. Ook de lezingen die in de handboeken teruggevonden konden worden, pasten het ‘wij’ versus ‘zij’ beeld aan. Het meest frappante voorbeeld is het verhaal van Oom Jan in het handboek ‘*Ons landje vroeger en nu*’, waarbij een fictief personage dat de oorlog op jonge leeftijd had meegemaakt beschrijft hoe hij de oorlog had ervaren.

“en ik moet bekennen dat ik het de eerste oorlogsweken eigenlijk plezierig vond[...].en trots doorgloeide me. Toen ik de stank van de walmende puinen in een beschoten stadswijd opsnoof, kreeg de oorlog een ernstiger uitzicht voor me.

³³⁶ R. Houbrechts en M. Van Bouwel, *op. cit.*, pp. 120-121.

³³⁷ K. E. R. en M. Laureyssens, *Ons landje vroeger en nu: Geschiedenis van ons land*, Lier, Van In, 1954, p. 158.

³³⁸ R. Houbrechts en M. Van Bouwel, *Wat voorbij is: geschiedenis van ons land voor de lagere school*, Antwerpen, De Sikkel, 1952, p. 123.

³³⁹ K. E. R. en M. Laureyssens, *Ons landje vroeger en nu: Geschiedenis van ons land*, Lier, Van In, 1954, p. 131.

Maar na verloop van weken kreeg men er genoeg van de <Belzen>, want onder de vluchtelingen zat gewetenloos schorremorrie, dat alles stal wat niet te heet of te zwaar was. En ik begreep vol ontzetting, dat niet alle landgenoten voorbeelden van deugdzaamheid zijn.

Groen van de honger ging ik zeven km ver naar school, een zware tas boeken onder de arm[...]. En zeggen dat nu en schooljongen mokt, als hij twee km ver naar school moet en geen tramabonnement krijgt!

*In mijn opstellen vervloekte ik de bezetters en schold ze voor zwijnen en honden.[...] Hij [een Duitse soldaat] keek me met zachte ogen aan en zei, dat hij thuis een jongen had, die op me geleek. Ik rukte me los en schold hem voor moordenaar en hond[...]. Ik liep weg met een raar gevoel van ontevredenheid. Voor ik thuis was begreep ik, dat niet elke vijand slecht is, dat niet de arme soldaten gehaat moeten worden, maar wel de oorlog en zij die hem aanstoken.*³⁴⁰

Het verhaal vangt aan met Jan die beweert dat hij in de beginperiode de oorlog nog spannend en plezierig vond. Pas wanneer de gevolgen van het strijdgewoel tot hem doordrongen, doorzag hij wat de oorlog werkelijk betekende. Het naar de voorgrond treden van de maatschappelijke en sociale subjecten bij het beschrijven van het verleden blijkt uit de aandachtspunten van dit relaas. De conclusie die het hoofdpersoonage trekt uit zijn ervaringen is dat de oorlog niet verdeeld kan worden tussen goed en slecht. Niet elke Belg was even deugdzaam en niet elke Duitser beantwoorde aan het beeld van de barbaar dat hem opgedragen werd. De notie van menselijkheid en onmenselijkheid kon niet herleid worden naar respectievelijk de Belgen en de Duitsers.³⁴¹ De auteur doelde ernaar dezelfde conclusie door de leerlingen te laten overnemen.

Niet enkel de ‘zij’-groep werd uitgebreid. Ook de voorstelling van de ‘wij’ kende een aanpassing. Het chauvinisme en nationalisme stimuleerde haat onder de volkeren, omdat de eigen bevolkingsnatie veel belangrijker werd geacht dan andere.³⁴² Deze opinie vond bij steeds meer auteurs van de leerboeken hun ingang. Volgens hen ontstak een overdreven nationalisatie jaloezie ten opzichte van etnische anderen, wat steeds meer als de ware oorzaak van oorlog werd beschouwd en een vredige toekomst in de weg stond. De noodzaak bestond erin deze jaloezie weg te werken opdat volkeren elkaar zouden kunnen begrijpen. Begrip zou ervoor zorgen dat de drang om problemen via geweld op te lossen, zou afnemen.³⁴³ Het was het doel van de Volkenbond dit te verwezenlijken. Na de Eerste Wereldoorlog was deze organisatie hier echter niet in geslaagd. De hoop werd nu gevestigd op de UNO. Dit was de nieuwe gedachte die naar voren werd geschoven in de handboeken aan het eind van de jaren ’50 en de jaren ’60. Het nationalistisch discours moest plaats maken voor een narratief waarbij de internationale samenwerking gepromoot werd. Het ‘wij versus zij’-motief was in de leerboeken van de naoorlogse periode verbreekt. Niet enkel was de ontdekking van het individu onverenigbaar met de idee van een uniforme ‘ander’ ten opzichte van een ‘wij’-groep. Ook de nadruk op verbondenheid tussen de verschillende populaties droeg ertoe bij dat

³⁴⁰ K. E. R. en M. Laureyssens, *Ons landje vroeger en nu: Geschiedenis van ons land*, Lier, Van In, 1954, pp. 130, 136-137.

³⁴¹ K. E. R. en M. Laureyssens, *op. cit.*, pp. 136-137.

³⁴² K. E. R. en M. Laureyssens, *Ons landje vroeger en nu: Geschiedenis van ons land*, Lier, Van In, 1954, p. 131.

³⁴³ C. Martony en P. Van Herck, *Terug/1*, Antwerpen, De Sikkel, 1966, p. 10.

in het discours de strikte afbakening van de groeperingen verdampte. Het meest opmerkelijke voorbeeld hiervan is de verschuiving in connotatie van het woord ‘patriot’.

*“Het hart van vele patriotten popelde van ongeduld om op het slagveld eens vlug te bewijzen dat hun land baas boven baas was. Vooral de Duitse keizer en zijn generaals maakten het erg bont.”*³⁴⁴

Waar ‘patriottisme’ in de leerboeken voor de Tweede Wereldoorlog nog gelieerd werd aan iets positiefs, zelfs iets wenselijk, werd het in deze bron gebruikt om de bezwaarlijkheid van de oorlogszucht te proclameren. Meer zelfs, het was de vijand die als patriot omschreven werd. Ook Nederlandse historicus en hoogleraar aan de Utrechtse Universiteit Hermann von der Dunk hangt in zijn werk *‘Sprekend over identiteit en geschiedenis’* de hypothese aan dat de woorden ‘natie’, ‘nationalisme’ en ‘patriottisme’ een verschil in betekeniswaarde krijgen in de periode voor de Tweede Wereldoorlog en de jaren na de Tweede Wereldoorlog. Sinds de Verlichting en de Franse revolutie zou het concept ‘nationale bewustzijn’ een revolutionair en emancipatorisch karakter bevatten. Het woord ‘nationalisme’ straalde hoop, vrijheid en verbetering uit. Na de Tweede Wereldoorlog veranderde de connotatie van de begrippen echter. Ze werden vanaf 1945 eerder begrepen als termen die de vijandigheid ten opzichte van anderen betekenden.³⁴⁵

Toch moeten bovenstaande veronderstellingen genuanceerd worden. Ten eerste hadden de meeste handboeken immers moeite met deze laatste stelling. De patriottistische gedachte werd niet zomaar verlaten. Daarnaast bleef het gekleurde en partijdige taalgebruik van de jaren ’20-’30 dominant. Er wordt slechts een beginnende verandering in de heersende tendens opgemerkt.

2.3. De legitimatie van de oorlog

Het geschiedenisonderwijs kende een paradox. Enerzijds diende het ertoe het roemrijke verleden van de Belgische land in de verf te zetten. Anderzijds werd het gebruikt als fundament waarop het bestaansrecht van de natie gebouwd werd. De voorouders hadden gestreden voor de vrijheden waarvan men in de huidige samenleving kon genieten en verdienden daarom de grootste eer. Oorlogvoeren was noodzakelijk geweest, anders was het onafhankelijke België nooit tot stand kunnen komen.³⁴⁶ Deze veronderstelling zorgde ervoor dat tijdens het interbellum men aan de Eerste Wereldoorlog een nut had kunnen verlenen. Op deze manier hadden de opvoeders en onderwijzers de oorlog weten te legitimeren. In vele handboeken na de Tweede Wereldoorlog was men niet van deze verhaallijn afgestapt. De Duitse keizer had ons land ongewild de oorlog in gesleurd, niet eenmaal maar tweemaal. Hoewel België niet happig was om mee betrokken te raken in het strijdgewoel, had de koning niets anders kunnen doen dan het verzoek van Keizer Wilhelm II om ons land te doorkruisen, af te wijzen. Allereerst omdat het zijn plicht was tegenover Europa, die de neutraliteit van de

³⁴⁴ R. Houbrechts en M. Van Bouwel, *Wat voorbij is: geschiedenis van ons land voor de lagere school*, Antwerpen, De Sikkel, 1952, p. 121.

³⁴⁵ H. W. von der Dunk, *Sprekend over identiteit en geschiedenis*, Amsterdam, Prometheus, 1992, pp. 11-15.

³⁴⁶ J. Magnus, *Stilleestaken en oefeningen bij het geschiedenisonderricht*, Brussel, De Boeck, 1963, pp. 1-2.

natie in het verdrag van 1839 had verzekerd.³⁴⁷ Ten tweede omdat de eer en de zelfstandigheid van het land bedreigd werd. Het was de taak van de koning en het volk deze als een man te verdedigen. Een alternatief bestond er niet.³⁴⁸ De Belgische bevolking had de verplichting het land, waarvoor ze zoveel liefde koesterde en waar in het verleden reeds zo hard voor gewerkt was geweest, zijn autonomie niet te miskennen. Voor de echte patriotten voelde dit echter niet aan als een opgave. In tegendeel, met plezier waren zij bereid te strijden en zelfs te sterven voor het vaderland. Zij zouden immers bijdragen aan het aanzien van de natie en de grootste roem zou hen en het land toekomen. In de Eerste Wereldoorlog hadden zij zich dan ook op meest heroïsche wijze verdienstelijk gemaakt en de overwinning van de wereldoorlog kon, gedeeltelijk of volledig, aan de Belgische dapperheid toegeschreven worden.³⁴⁹ Er moest bovendien niet getwijfeld worden aan de rechtvaardigheid van de zaak. Duitsland had in eerste instantie de neutraliteit van België geschonden. Ten tweede waren zij lafhartig en barbaars en laatst maar zeker niet minst hadden zij zich gewroken op de onschuldige en weerloze bevolking tijdens de bezetting. Hun handen waren besmeurd met onschuldig bloed. Er werd beredeneerd dat zij gewoonweg niet konden zegevieren.³⁵⁰ In de katholieke handboeken ging men hierbij nog een stap verder. God had zich immers aan de kant van de Belgen geschaard, de rechtmatige kant.³⁵¹ De soldaten moesten niet vrezen voor hun zonden, want het leger had de goddelijke goedkeuring gekregen. Ook de gebeden van Kardinaal Mercier hadden mee gezorgd dat de eindoverwinning aan de geallieerden was toegekomen.³⁵² Het vechten en moorden werd door de godsdienstige beweging dus niet veroordeeld, integendeel. Vanuit deze invalshoek werd een beeld van de Eerste Wereldoorlog opgehangen voor de jonge generatie. Oorlog en geweld was verschrikkelijk en gruwelijk, maar ook noodzakelijk en eervol. De onafhankelijkheid moest gevrijwaard worden en lof zou geschonken worden aan allen die hiervoor streden. Daarbovenop had België ook de rechtvaardigheid aan onze kant, want God had de geallieerden steun verleend in de oorlogsstrijd.

Toch kon men dit beeld niet meer blijven toepassen. Het oorlogvoeren werd, zoals hierboven al meermaals aangegeven, steeds meer bekritiseerd. Uit de geschiedenis had men duidelijk niet de juiste lessen getrokken, want slechts enkele decennia na de Eerste Wereldoorlog had men de uitbraak van een nieuwe oorlog gezien. De samenleving kon zich er steeds minder toe aanzetten om het geweld te verheerlijken, want het had er op te korte tijd reeds teveel van moeten doorstaan. Vechten voor de onafhankelijkheid van de natie leek nutteloos als het toch steeds opnieuw bedreigd zou worden. Zoals blijkt uit de analyse van de bronnen, was de rechtvaardiging van de Eerste Wereldoorlog niet langer de boodschap die men aan de jeugd wou meegeven.

³⁴⁷ P. Schmets, *Enige verhalen: Atlas-handboek der geschiedenis van België*, Namen, Westmael-Charlier, 1949, p. 51.

³⁴⁸ K. E. R., *Ons landje vroeger en nu: geschiedenis van ons land*, Lier, Van In, 1961, p. 137.

³⁴⁹ J. Van Bever, *Geschiedenis van België*, Lier, Van In, 1956, pp. 174-175.

³⁵⁰ P. Schmets, *Enige verhalen: Atlas-handboek der geschiedenis van België*, Namen, Westmael-Charlier, 1949, p. 55.

³⁵¹ M. Collen, *Bloktreintje voor het memoriseren van de Belgische geschiedenis*, Lier, Van In, 1955, p. 41.

³⁵² M. Collen, *Bloktreintje voor het memoriseren van de Belgische geschiedenis*, Lier, Van In, 1951, p. 40.

Zoals reeds werd beschreven, had men immers in de handboeken steeds meer oog voor de oorzaken die aan de basis van de oorlog lagen. Niet enkel Duitsland en zijn drang naar overheersing kon nog als reden aangeduid worden. Er was sprake van wantrouwen en vijandelijkheid tussen alle mogendheden in Europa. De wapenwedloop, de economische handelsconcurrentie, de strijd om de koloniale gebieden, het overdreven nationalisme... Allen waren ze voorbeelden van de wortels die de haat tussen de uiteenlopende volkeren voedden.³⁵³ Hoe zou men hier ooit een einde aan kunnen maken als in de handboeken en op de schoolbanken de verheerlijking van het geweld aangeleerd werd? Bij de weergave van de oorlog wilde men steeds meer inzetten op het aantonen tot wat oorlog werkelijk leidde. Niet enkel tot glorie, welzijn en geluk, maar voornamelijk tot leed, verdriet en de dood.

“En dit bleef over: puinhopen, ellende, haat en doden, doden, doden...”³⁵⁴

De crisissen van het interbellum en het onvoorziene plaatsgrijpen van een Tweede Wereldoorlog had de auteurs gedwongen hun positief ingestelde blik op de toekomst te verlaten. De Eerste Wereldoorlog kon geen onderdeel meer uitmaken in het narratief van de vooruitgang, want deze was in de 20^e eeuw verre van aanwezig.

“Albert I regeerde in de goede oude tijd.[...] Het jachtige leven van tegenwoordig was onbekend.”³⁵⁵

De vooroorlogse periode werd in dit leerboek met nostalgische gevoelens beschouwd als een gunstige en wenselijke tijd. Sindsdien was het alleen maar bergaf gegaan. In sommige handboeken ging men hier heel ver in. Zo werd in het handboek ‘*Klein Album-handboek voor de geschiedenis van België*’ van A. Vermast niet enkel de Eerste Wereldoorlog, maar geen enkele andere oorlog besproken. Het handboek gaf enkel een overzicht van de beschavingsgeschiedenis. Hierbij was er geen sprake van een militaristische en dynastieke benadering, maar werd enkel een focus gelegd op het volk en de grootste weldaden uit het Belgische verleden. Oorlog werd hier niet toe berekend.

“In de laatste tijden werd er geklaagd dat het onderwijs der Vaderlandsche geschiedenis in de lagere school niet tot den gewenschten uitslag leidde. Wij denken dat dit mislukken vooral hieraan te wijten is, dat de strekking van het programma verkeerd wordt opgevat. De vaderlandsche geschiedenis is niet uitsluitend de geschiedenis, of liever nog de levensbeschrijving van de vorsten, maar in de eerste plaats de geschiedenis van ons Volk zelf, van de regelmatige ontwikkeling zijner instellingen en van den algemeenen gang der beschaving.[...] Tal van oorlogen, tractaten, datums en genealogische bijzonderheden mogen dus gerust verwaarloosd worden.”³⁵⁶

In deze inleiding komt naar voren hoe de opvoedkundige tak zelf concludeerde dat de oude manier van lesgeven niet verdedigbaar bleef. Indien het onderwijs wilde bijdragen aan een succesvolle samenleving, moest het thema oorlog herzien of zelfs verworpen worden.

³⁵³ R. Houbrechts en M. Van Bouwel, *Wat voorbij is: geschiedenis van ons land voor de lagere school*, Antwerpen, De Sikkel, 1952, pp. 120-121.

³⁵⁴ C. Martony en P. Van Herck, *Terug/1*, Antwerpen, De Sikkel, 1966, p. 16.

³⁵⁵ C. Martony en P. Van Herck, *op. cit.*, p. 17

³⁵⁶ A. Vermast, *Klein Album-handboek voor de geschiedenis van België*, Gent, Vanderpoorteren, 1950, pp. 61-62.

Opvallend is ook dat het handboek slechts de periode tot en met de 19^e eeuw bespreekt. De 20^e eeuw werd om onbekende redenen niet opgenomen. Dit handboek vormt echter een uitzondering. In weinig andere bron was het onderwerp van de Eerste Wereldoorlog onbespreekbaar.

Opnieuw is deze evolutie van rechtvaardigheid en legitimatie van de wereldoorlog naar een afwijzing van het gruwelijke geweld dat hierin plaatsvond slechts een proces dat zich traag ontwikkelde. Zo werd niet in elk leerboek de vooruitgangsidee achterwege gelaten, maar lichtelijk aangepast.

*“Dit bloeitijdperk zou onderbroken worden in 1914, door de grote bloedige wereldoorlog.”*³⁵⁷

Bemerk dat in dit citaat gesproken werd over een onderbreking, geen achteruitgang van de welvaart. De oorlog werd gezien als een soort van tussenperiode in de evolutie naar verbetering. De legitimatie verviel wel in deze beredenering.

De handboeken die net na de Tweede Wereldoorlog werden uitgegeven volgden meestal nog hetzelfde discours dat tijdens het interbellum gehanteerd werd. Dit kon zelfs doorlopen tot midden jaren '50 en '60, waarbij de nieuwe uitgaven geen verschil vertoonden met de vorige druk.³⁵⁸ De meeste bronnen bevonden zich in een tussenzone. De nationalistische boodschap die het strijden voor het vaderland aanmoedigde, werd niet zo snel verlaten. Niet onlogisch in een geschiedenisboek van de natie. Toch was er minder sprake van verheerlijking en kwam men tot het besef dat er opgepast moest worden met te ver gaande chauvinistische ideeën. Dit kwam vooral tot uiting in de diepere analyse van de oorzaken. Het waren vooral de handboeken die in de jaren '60 werden uitgegeven, met enkele uitzonderingen, waarin uiteindelijk een sterke veroordeling van het geweld geuit werd ten koste van de rechtvaardiging ervan. De auteurs zette meer in op het proclameren van de noodzaak aan internationale samenwerking om vrede te garanderen dan om ervoor te vechten.

*“In Europa ging het na WOI niet naar wens.[...] Vrede zonder wapens is er sindsdien toch nog niet gekomen. De Verenigde Naties of UNO trachtten evenals vroeger de Volkerenbond- vrede en welvaart te later wederkeren in onze onrustige wereld.”*³⁵⁹

2.4. Herinnering: De helden in nood?

Een thema dat nauw aan het hart lag en waar slechts gestaag een hervorming in het discours op te merken viel, was de heldenverering. Hulde brengen aan zij die door een heroïsche daad nooit vergeten mogen worden is natuurlijk nimmer verkeerd. Tijdens het interbellum heerste er een ware cultus rond deze personen. Eerbetoon voor deze buitengewone figuren stond symbool voor verering van het vaderland. Daarnaast hing het innig samen met de glorificatie van het geweld waarmee zij zich verdienstelijk hadden weten te maken. Hoewel de Eerste

³⁵⁷ J. Van Bever, *Geschiedenis van België*, Lier, Van In, 1956, p. 170.

³⁵⁸ M. Laureyssens, *Hoe het groeide, Geschiedenis van ons land*, Lier, Van In, 1956. En M. Laureyssens, *Hoe het groeide, Geschiedenis van ons land*, Lier, Van In, 1961.

³⁵⁹ R. Houbrechts en M. Van Bouwel, *Wat voorbij is: geschiedenis van ons land voor de lagere school*, Antwerpen, De Sikkels, 1952, p. 135.

Wereldoorlog het voorbeeld bij uitstek was van de onmenselijkheid die kon plaatsvinden, had men onder andere door middel van het geschiedenisvak en de herdenkingspraktijken geprobeerd de herinnering eraan een meer positieve en voornamelijk triomfalistische toon te geven. Ook in de eerste jaren na de Tweede Wereldoorlog werd de herinnering aan de oorlog gekarakteriseerd door de mythische proporties van de heldenverering.³⁶⁰ Pas naar de jaren '60 toe zou hierin verandering komen.

Vlak na de Tweede Wereldoorlog werd dit gevoelig onderwerp nauwelijks onderhevig gemaakt aan aanpassingen bij de weergave van de Eerste Wereldoorlog in de handboeken. De nationale helden kregen nog vaak een erehoofdstuk, speciaal om hen te huldigen. Nog steeds werden zij afgeschilderd als ware vaderlanders, die hun eigen leven minderwaardig hadden geacht dan de zo geliefde geboortegrond.³⁶¹ Zij hadden gehandeld vanuit hun plicht en toewijding ten opzichte van de natie en het was vervolgens de plicht van de leerlingen hen te huldigen en indachtig te houden, zodat zij aan hen een voorbeeld zouden nemen.³⁶² Het woordgebruik bij de relazen over deze heroïsche figuren vormden een belangrijk werktuig om de herinneringspraktijk te modelleren.

“Koning Albert, Kardinaal Mercier, Burgemeester Max waren drie onvergetelijke figuren, drie helden...”

Loncin, Léman, de Marne, de overwinning! Loncin, de onsterfelijkheid!

Het graf van dezen dappere wordt sedert dien dag zorgvuldig onderhouden en door liefdevolle handen met bloemen getooid.

*Altijd moeten we het aandenken aan deze heldhaftige nationale heldin bewaren.”*³⁶³

De dynastieke geschiedenis waarbij Albert I vergoddelijkt werd en de titel ‘Ridder-koning’ verkreeg, bleef eveneens van toepassing en ook Kardinaal Mercier kon nog steevast rekenen op een plaatsje in de katholieke handboeken.

Stilaan werd de focus van de heldenverering echter verlegd. De grootse figuren werden steeds minder vaak een uitgebreide hulde toegekend. Hun namen mochten niet vergeten worden, maar de grondigheid waarmee hun daden werden uiteengezet, werd steeds meer beperkt. Het aantal bladzijde aan hen besteed verminderde op aanzienlijke wijze.³⁶⁴ Zij moesten plaats ruimen voor de gewone soldaat, die dapper had gestreden maar onfortuinlijk zijn dood in de strijd had gevonden. Opnieuw zien we de wortels van een opkomende tendens in de historiografie waarbij veel meer aandacht besteed werd aan de sociale en culturele geschiedenis. Ook de eenvoudige strijders, gesymboliseerd als de universele, onbekende soldaat waren de herinneringen van het nageslacht waardig. In het werk ‘*Hoe het groeide*,

³⁶⁰ J. Winters, *Remembering war: the Great War between memory and history in the twentieth century*, New Haven, Yale University Press, 2006, p. 25

³⁶¹ P. Schmets, *Enige verhalen: Atlas-handboek der geschiedenis van België*, Namen, Westmael-Charlier, 1949, p. 58.

³⁶² T. Sieben, *Belgische geschiedenis gesteund op de aanschouwelijke en actieve methode*, Lier, Van In, 1948, pp. 101-110.

³⁶³ T. Sieben, *op. cit.*, 1948, p. 134.

³⁶⁴ O. Broeckaert, *Geschiedenis van België (3^e graad)*, Gent, Dukkerij-uitgeverij Vyncke, 1948, pp. 172-173.

geschiedenis van ons land' werd dit duidelijk gemaakt door de leerlingen volgende vraag te stellen:

*“Of men beroemd of machtig moet zijn om herinnerd te worden?”*³⁶⁵

De kleine man, de gewone soldaat en het lijdende volk onder de bezetting konden in de uitgaven vanaf omstreeks midden jaren '50 bijgevolg op veel meer aandacht rekenen. Een goed voorbeeld hiervan zijn de verhalen of lezingen die in de werken aan bod kwamen. Deze vertelsel waren nodig om de geschiedenisles levendig te maken voor kinderen. In voorgaande boeken waren de hoofdpersonages van deze verhalen steeds de helden en hun grootse daden. Dit topic evolueerde echter. Niet dat al deze verhalen verdwenen, maar steeds vaker was er ook paginaruimte voor de lotgevallen van de eenvoudige bevolking, de invloed van de oorlog op hun leven en hoe zij hiermee omgingen. Ook Jay Winters, professor geschiedenis aan de Universiteit van Yale en gespecialiseerd in de Eerste Wereldoorlog en de impact ervan in de 20^e eeuw, gaf te kennen dat de Tweede Wereldoorlog een diepe invloed heeft gehad op de opinie van de manier waarop de Eerste Wereldoorlog herinnerd diende te worden. Volgens hem probeerden leraars aan de hand van verhalen steeds meer de gedachten en gevoelens van de lotgevallen weer te geven dan hun effectieve heldendaden.³⁶⁶ Ook de relazen in de leerboeken sloten aan bij deze tendens en kregen steeds meer het uitzicht van een getuigenis.

*“Bittere oorlogsjaren...oom Jan vertelt”*³⁶⁷

*“De Kalvarieberg. Daar moesten we heen...Ik legde mijn oor tegen de grond. Ik kende dat geluid. Men groef daaronder. Een mijn! [...] We juichten niet toen ze [de aflossing] kwamen. We keken ze met moede, medelijdende ogen aan [...]”*³⁶⁸

Zoals reeds werd aangehaald, stelde Carolyn Steedman zich in haar artikel vragen over de verhalende vorm van de geschiedschrijving en de notie van objectiviteit. Zeker nu gebruik werd gemaakt van getuigenissen, of verhalen die dit karakter overnamen, kan afgevraagd worden of er nog een correct beeld geschetst werd. Taalhistoricus Hayden White reageerde op deze vraag in zijn artikel *'Figural Realism in Witness Literature'*. Hij concludeerde dat een poëtische vertelstijl niet als minder objectief beschouwd hoeft te worden, omdat het de lezer meer vertelt over de visie en gevoelens van de auteur.³⁶⁹ Dankzij de getuigenissen kan dus beter begrepen vanuit welke gemoedstoestand de auteur een specifiek beeld van een historische gebeurtenis creëert.

Kinderen moesten dus niet meer enkel aandacht hebben voor de heroïsche verrichtingen, maar eveneens voor wat zich in de dagdagelijkse realiteit afspeelde. Het sociale, minder glorieuze, verleden kwam aan bod.

“Dierbaar is hem nu ook het goede voorbeeld van die onbekende mensen. Ja, zo gaat dat met het verleden. Zolang er geschiedenis zal verteld worden, zolang wij die geschiedenis

³⁶⁵ M. Laureyssens, *Hoe het groeide, geschiedenis van ons land*, Lier, Van In, 1961, p. 69.

³⁶⁶ J. Winter, *1914-1918: De Grote Oorlog en de vorming van de 20^{ste} eeuw*, Antwerpen, Standaard, 1997, p. 375.

³⁶⁷ K. E. R. en M. Laureyssens, *Ons landje vroeger en nu: Geschiedenis van ons land*, Lier, Van In, 1954, p. 130.

³⁶⁸ C. Martony en P. Van Herck, *Terug/1*, Antwerpen, De Sikkel, 1966, pp. 21-22.

³⁶⁹ H. White, 'Figural realism in witness literatuur', In: *Taylor & Francis*, Routledge, 2004, vol. 10, p. 124.

zullen kennen en liefhebben, zolang zullen wij ons verbonden voelen met onze afgestorven voorouders. Dat is een vorm van eerbied, die wij moeten bewijzen aan de doden. En dan gaat het hem niet alleen om de daden van een reeks beroemde figuren, maar ook om de vele nederige mensen die geleden en gestreden hebben opdat wij het beter zouden hebben dan zichzelf. Liever dan met monumenten of mooie hulde woorden eren wij hen met hun werk voort te zetten. Liever dan terug in het verleden te moeten leven, moeten wij ons inspannen om voor iedereen schoone toekomst, met een leven zonder haat mogelijk te maken. Adieu, beste meisjes en jongens, marscheert in broederschap het zonlicht tegemoet.”³⁷⁰

Opmerkelijk in deze tekst is het feit dat de auteur wil afstappen van de herdenkingspraktijken. Eren werd gedaan door het werk uit het verleden verder te zetten. Hier valt op hoe de verlegde focus van het verleden naar het heden en de toekomst in het onderwijs, zoals in de secundaire literatuur werd aangegeven, in dit handboek terugkomt.

Het vorstenpaar kon echter wel blijven rekenen op de hoogste verering. Zoals reeds gezegd, pasten vele handboeken de methode van de dynastieke geschiedenis toe. Uiteraard sloot dit aan bij de legendarische status die de koning sinds de oorlog in de ogen van de samenleving had bereikt. Toch valt in één bron een opmerkelijk fenomeen op. Het betreft het handboek *‘Wat voorbij is’* uit 1954 dat een zeer kritisch beeld van de geschiedenis en Eerste Wereldoorlog gaf. De koning kreeg hier een lichte deuk in zijn imago. In vorige handboeken stond steeds te lezen hoe de koning dapper naast zijn onderdanen streed, hen nooit in de steek latend. In dit leerboek werd gesteld dat de koning het front af en toe bezocht.³⁷¹ Niet dat het volledig afbreuk deed aan zijne Majesteit, maar op subtiele wijze werd aangetoond dat de koning geen bovenmenselijk wezen was die ten alle tijden meestreed aan de gevechtlijn.

Een van de belangrijkste accentverschuiving is echter het motief. In de handboeken uitgegeven voor en net na de Tweede Wereldoorlog waren de Belgen bereid hun leven op te offeren voor het vaderland. Dit maakte van hen ware helden. Deze gedachte werd in de vernieuwde uitgaven van de geschiedenisboeken steeds meer genuanceerd. Handelen uit patriottisme werd niet meer vooropgesteld als de enige drijfveer. Ook geld werd nu in overweging genomen.

*“Een nooit gekende omvang bereikte de spionage voor geld of uit vaderlandsliefde. Spionnen werden volgens de internationale wet gefusilleerd.[...]Tientallen andere doodsvonnissen werden om gelijkaardige redenen door de Duitse krijgswetten uitgesproken en veelal uitgevoerd.”*³⁷²

Dit fragment uit *‘Ons landje vroeger en nu: Geschiedenis van ons land’* ontkracht het beeld van nationaal gezinde verzetsleiders die enkel handelden vanuit vaderlandslievende sentimenten. Hun daden werden ook verklaard op grond van pragmatische overtuigingen. Daarbovenop leek het erop dat door de vermelding van de internationale wet en de Duitse krijgswetten het fusilleren van de spionnen zelfs gelegitimeerd werd. Het toepassen van deze

³⁷⁰ R. Houbrechts en M. Van Bouwel, *Wat voorbij is: geschiedenis van ons land voor de lagere school*, Antwerpen, De Sikkels, 1952, pp. 133-134.

³⁷¹ R. Houbrechts en M. Van Bouwel, *op. cit.*, p. 130.

³⁷² K. E. R. en M. Laureyssens, *Ons landje vroeger en nu: Geschiedenis van ons land*, Lier, Van In, 1954, p. 134.

representatiepraktijk was in de leerboeken van het interbellum uitgesloten. Er was dus sprake van een verdwijnen van het motief van triomfalisme. Zoals gezegd hadden de geschiedenis-handboeken in de jaren '20 en '30 tot doel het verheerlijken van het verleden om de politieke natie een legitimatiebasis te verschaffen. Bijgevolg maakte dus ook de Eerste Wereldoorlog deel uit van deze verheerlijking. De te enge toespitsing op het nationalisme, die volgens de geschiedkundigen, waaronder ook enkele van de handboeken-auteurs, de twee Wereldoorlogen hadden veroorzaakt, kreeg na Wereldoorlog II enorm veel kritiek over zich. Het gevolg was dat de glorificatie van de natie steeds meer werd verafschuwde.³⁷³ Op slechts vijftig jaar tijd hadden de twee gruwelijkste oorlogen uit de geschiedenis zich afgespeeld. De Eerste Wereldoorlog kon niet meer beschouwd worden als een tussenfase in de vooruitgang die zich sinds de 19^e eeuw had ingezet. Men kon zich er niet meer toe zetten de recente geschiedenis met al zijn wreedheden op te hemelen. Volgens Belgisch historica Sophie De Schaepdrijver nam er bijgevolg een verschuiving plaats in de herinneringspraktijk. Zij die de geschiedenis beschreven, zowel wetenschappelijk als literair, concentreerden zich niet meer op zij die gestorven waren voor de goede zaak. Eerder lieten de historici de balans overhellen naar de benadrukking van het oorlogsgeweld dat uitgevoerd werd op de onschuldige bevolking.³⁷⁴ Hierdoor werd in de handboeken steeds meer nadruk gelegd op het leed en lijden dat had plaatsgevonden.

*“De overwinning had veel gekost: 11000 doden en vermisten, meer dan 9000 gekwetsten en 5000 zieken. Zo eindigde die onvergetelijke, verschrikkelijke slag aan de IJzer, die ons de overwinning van de oorlog 1914-1918 heeft bewerkt.”*³⁷⁵

Deze paragraaf, die handelt over de slag aan de IJzer, toont aan dat overwinningen ook een keerzijde hebben. Tijdens het interbellum werd deze veldslag vaak als schitterend omschreven, omdat het de dapperheid van de Belgen had gedemonstreerd en de eindzege voor de geallieerden had betekend. De auteur beschreef de gebeurtenis in dit fragment echter als verschrikkelijk. Zeker door het vermelden van de cijfers wou hij aantonen tot wat de oorlog had geleid, namelijk dood en verderf. Het is deze verschrikking die hij onvergetelijk noemt en niet zozeer de overwinning. Dit voorbeeld toont aan hoe, naast het herinneren van de grootse en verheerlijkte heldendaden, ook de pijnlijke en gruwelijke kracht van de oorlog herdacht moest worden.

2.5. Vredesideaal

Tot welke boodschap hadden de ontwikkelingen op de verschillende niveaus in de handboeken nu werkelijk geleid? Welke rol kon de vrede nog spelen in het geschiedenisonderwijs, wanneer de maatschappij werd gedomineerd door oorlogen en conflicten?

³⁷³ J. Winters, *Remembering war: the Great War between memory and history in the twentieth century*, New Haven, Yale University Press, 2006, pp. 18-25.

³⁷⁴ S. De Schaepdrijver, *Erfzonde van de twintigste eeuw: notities bij '14-'18*, Antwerpen, AtlasContact, 2013, p. 174.

³⁷⁵ K. E. R., *Ons landje vroeger en nu: geschiedenis van ons land (6^e jaar)*, Lier, Van In, 1954, p. 143.

Het grote probleem van de handboeken uit het interbellum was dat de auteurs in hun narratief de vrede aangekondigd hadden. De 19^e eeuw was gekenmerkt door vooruitgang en welzijn. De Eerste Wereldoorlog had hier echter een stokje voor gestoken. Maar de toekomst werd toen nog hoopvol opgevat. De welvaart zou opnieuw een feit worden. Indien het Belgische volk de handen in elkaar sloeg, zou het land volgens de auteurs heropbloeien en de vrede zou wederkeren. De economische crisis en de Tweede Wereldoorlog hadden dit beeld echter aan diggelen geslagen. Het vredesnarratief kon geen weerslag meer vinden en handboeken moesten herschreven worden. Leuvense academicus Bert Vanhulle toonde dit in zijn artikel *'The path of history: narrative analysis of history textbooks'* al aan voor de leerboeken bestemd voor het secundair onderwijs.³⁷⁶ Ook de leerboeken van het basisonderwijs waren onderhevig aan dit fenomeen. Het bewijs is terug te vinden in het handboek *'Geschiedenis van België (4^e graad)'* opgesteld door O. Broeckaert in 1948. Dit leerboek is een heruitgave van een gelijknamig werk in 1934, een schoolboek dat mee deel uitmaakt van het geanalyseerde bronnencorpus voor de periode van het interbellum. In dit werk sloot de auteur het hoofdstuk van de Eerste Wereldoorlog af met volgend citaat:

*“Moge de Vorst nog lange jaren in vrede regeren over zijn dankbaar volk”*³⁷⁷

In het overgrote deel van de heruitgave in 1948 werd een gelijkaardig discours gehanteerd bij de voorstelling van de oorlog. De auteur had enkel een klein stukje tekst over de koloniestrijd over het Afrikaanse grondgebied tussen Frankrijk en Duitsland ingevoegd. De enige opmerkelijke verandering is de eindzin. Het bovenstaande citaat werd namelijk weggelaten. In 1948 was koning Albert I immers reeds overleden en bijgevolg gold deze uitspraak niet langer. De tekst werd echter niet enkel weggelaten, maar ook vervangen. Hierin sprak de auteur over de armoede die na de oorlog nog steeds in verschillende lagen van de samenleving aanwezig was, ondanks de steun van de Belgische regering.³⁷⁸ Het eindnarratief moest, zoals ook Vanhulle had bewezen, vanuit een veranderde context waarin de leerboeken werden opgemaakt, aangepast worden. De vergelijking van deze twee uitgaven tonen aan dat het optimistische verhaal, waarin tijdens het interbellum nog geloofd werd, vervangen werd door een meer pessimistisch discours, aangestoot door gebeurtenissen als de economische crisis en de Tweede Wereldoorlog. De nood aan verandering zorgde voor een erg gecompliceerd en verwarrend narratief in de leerboeken. Sommige auteurs waren nog steeds positief ingesteld, of weigerden deze visie te verlaten. Anderen waren eerder sceptisch en vertrouwden veel minder in de hoop op een betere wereld. Deze uiteenlopende opvattingen hadden tot gevolg dat er drie verschillende vormen van discours in de leerboeken toegepast werden.

Een deel van de auteurs losten dit probleem op door de aangaande onderwerpen dood te zwijgen. In enkele handboeken volgden de thema's van de twee oorlogen elkaar op, zonder diep of kritisch de tussentijdse periode te bestuderen. Over de mislukking van de Volkenbond

³⁷⁶ Bert Vanhulle (2009). 'The path of history: narrative analysis of history textbooks - a case study of Belgian history textbooks (1945-2004)', In: *History of Education: Journal of the history of education society*, vol. 38, Routledge, 2009, pp. 263-282.

³⁷⁷ O. Broeckaert, *Geschiedenis van België (4^e graad)*, Gent, N. V. Uitgeversfirma Vanderpoorten & Co, 1934, p. 39.

³⁷⁸ O. Broeckaert, *Geschiedenis van België (4^e graad)*, Gent, N. V. Uitgeversfirma Vanderpoorten & Co, 1948, p. 176.

werd weinig verteld en ook de economische crisis kwam slechts sporadisch aan bod.³⁷⁹ Vaak werd ook geen verklaring gegeven waarom de vrede niet had kunnen zegevieren. Zo werd in het handboek *‘Geschiedenis van België door kaart en beeld voor den tweeden graad’* door auteur M. Delmelle vooropgesteld dat de landen in vrede met elkaar leefden, maar dat een nieuwe wereldoorlog toch was uitgebroken, zonder verdere uitleg.³⁸⁰ Dit valt te verklaren doordat in sommige van deze handboeken het vredesnarratief ondergeschikt was aan de nadruk op geweld. In de bron *‘Belgische geschiedenis gesteund op de aanschouwelijke en actieve methode’* van T. Sieben werd bijvoorbeeld niets over de gehoopte, bereikte of juist mislukte vrede verteld. Het concept kwam niet aan bod. Waar wel uitvoerig aandacht aan werd besteed was de oorlog en zijn glorificatie, zoals volgend onderschrift van een prent mooi illustreert:

*“Zie eens, hoe hevig onze dapper kanonniers de Duitsers beschieten!”*³⁸¹

Het discours in deze handboeken geleek dus nog sterk op datgene dat voorkwam in de leerboeken van het interbellum. Het steunde op de idee dat na de oorlog de vrede werd ingeluid. De oorlog had bijgevolg een nut gediend en kon daarom, paradoxaal genoeg verheerlijkt worden. Hoewel de herhaling van een gruwelijke wereldoorlog niet in het narratief paste, moest het uiteraard toch opgenomen worden. Maar dit werd gedaan zonder een oplossing te vinden voor de breuk die het veroorzaakte in het positieve discours. De beeldvorming van de Eerste Wereldoorlog veranderde weinig in deze handboeken.

De tweede grote verhaallijn was van toepassing in het overgrote deel van de geanalyseerde schoolboeken. Hierin bleven de schrijvers eveneens hardnekkig vasthouden aan een positief toekomstbeeld, namelijk dat het verwoeste België na de oorlog uit het puin was herrezen en na de oorlog een periode van bloei had bereikt. Het duidende verschil met het narratief dat tijdens het interbellum gehanteerd werd en ook in de hierboven vermelde leerboeken, was echter dat er benadrukt werd dat de heropbouw zeer moeizaam was verlopen. De bevolking had op sociaaleconomisch vlak erg te lijden in de nasleep van de oorlog en de economische crisis. De periode werd gekenmerkt door werkloosheid en armoede. Toch slaagde men er uiteindelijk in de meest prachtige gebouwen op te richten, het spoorwegennet te herstellen enzovoorts. Ondanks het meer pessimistisch geladen verloop, had men nog steeds aandacht voor de positieve aspecten die zich na de oorlog hadden voorgedaan.

*“Het land heeft zijn best gedaan om zijn verwoeste streken te herbouwen.[...] Alhoewel de werklozen door de Regering ondersteund werden, heerste er in menig werkmansgezin en zelfs onder de burgerij gebrek, om niet te zeggen armoede.”*³⁸²

“Nu de oorlog voorbij was, begon onze nijverige bevolking met de wederopbouw van wat door oorlogsgeweld was vernield. In de verwoeste gewesten moesten vele dorpen geheel

³⁷⁹P. Schmets, *Enige verhalen: Atlas-handboek der geschiedenis van België*, Namen, Westmael-Charlier, 1949, p. 59.

³⁸⁰M. Delmelle, *Geschiedenis van België door kaart en beeld voor den tweeden graad*, Doornik, Drukkerij Casterman, 1947, p. 47.

³⁸¹T. Sieben, *Belgische geschiedenis gesteund op de aanschouwelijke en actieve methode*, Lier, Van In, 1948, p. 99.

³⁸²O. Broeckaert, *Geschiedenis van België (derde graad)*, Gent, Drukkerij-uitgeverij Vyncke, 1948, p. 15.

*herbouwd worden. Weldra herrees de stad Diksmuide uit haar puinen.[...]Ons spoorwegnet geraakte eveneens gauw weer in orde.[...]Andere wetten verbeterden het lot van de werklieden.*³⁸³

Ook het thema van de rol en functie van de Volkenbond werd in het discours op een gelijkaardige wijze behandeld als in de periode voor de Tweede Wereldoorlog, zoals blijkt uit de tekst, afkomstig uit laatst geciteerde handboek.

*“Deze Volkenbond[...]zou voortaan trachten geschillen, die tussen volken konden ontstaan, op vreedzame wijze te regelen.*³⁸⁴

Toch werd niet ontkend dat de Volkenbond gefaald had. Pas aan het einde van het hoofdstuk over de Tweede Wereldoorlog werd sporadisch vermeld dat de Volkenbond niet geslaagd was in zijn opzet, maar al snel vervangen werd door een nieuwe internationale organisatie met dezelfde doeleinden.³⁸⁵ De hoop die men tijdens het interbellum in de Volkenbond had, werd nu geprojecteerd op de UNO.

*“Er werd besloten dat de OVV de oorlog uit de wereld zou bannen om samen de rechten en het welzijn van de mensen in de hand te werken en de nodige voorwaarden te scheppen tot behoud van rechtvaardigheid en eerbied voor internationale verplichtingen en wetten.*³⁸⁶

Daarbovenop werd ook steeds meer aandacht besteed aan de beschaving en de sociale geschiedenis. Vooral dit laatste was in de handboeken van het interbellum amper aan bod gekomen. De sociale situatie van de lagere klasse verbeterde zowel voor als na de Eerste wereldoorlog. Wetgevingen werden in hun voordeel uitgevaardigd.³⁸⁷ In het schoolboek ‘*Geschiedenis van België*’ ging auteur J. Van Bever hierin het verst. Na elk hoofdstuk werd een hoofdstuk aan de beschaving van de zopas bestudeerde periode gependend.³⁸⁸

In deze handboeken valt op hoe de leerboeken geschreven waren in een andere context dan deze van de het interbellum. Het toegepaste discours had een veel meer sceptische inslag bij de voorstelling van de Eerste Wereldoorlog, aangezien de auteurs wisten dat het aangekondigde geluk in de vertogen van de jaren '20 en '30 een illusie was geweest. De heropbouw van België was veel minder vlekkeloos verlopen dan gedacht en de Volkenbond had zijn opzet om vrede te verzekeren niet kunnen verwezenlijken. Toch onderhielden de auteurs de hoopvolle visie die ook tijdens het interbellum gedomineerd had en lieten zij de blik naar een betere toekomst niet varen. Het sociale leven zou volgens hen blijven verbeteren in de trend van vooruitgang en de UNO zou de taak van de Volkenbond overnemen.

Ten slotte was er een groep van auteurs die de oorlog vanuit een zeer negatieve invalshoek benaderde. Zij voerden de meest radicale veranderingen door in het discours met betrekking tot het vredesideaal en bijgevolg de representatie van de Eerste Wereldoorlog. In deze leerboeken werd de komst van een vredevolle periode na 1918 sterk betwist. Er was volgens

³⁸³ K. E. R., *Ons landje vroeger en nu: Geschiedenis van ons land (6^e leerjaar)*, Lier, Van In, 1954, p.135.

³⁸⁴ K. E. R., *op. cit.*, p. 143.

³⁸⁵ K. E. R., *op. cit.*, p. 155

³⁸⁶ K. E. R., *op. cit.*, p. 156

³⁸⁷ J. Magnus, *Stilleestaken en oefeningen bij het geschiedenisonderricht*, Brussel, De Boeck, 1963, p. 127.

³⁸⁸ J. Van Bever, *Geschiedenis van België*, Lier, Van In, 1956, p. 170.

hen geen staat van vrede bereikt. Het gebeuren van de Tweede Wereldoorlog had hun visie op het toekomstbeeld enorm pessimistisch gemaakt.³⁸⁹ Bijgevolg concentreerden zij zich veel minder sterk op de rechtvaardigingsfunctie van de geschiedschrijving. De oorlog had volgens hen geen verbetering voortgebracht en het idee van triumfalisme werd volledig verlaten. In tegendeel, het door hen toegepaste discours was juist doordrongen van een sterke afkeuring van geweld en de nadruk op de ellendigheid van de oorlog kwam erg sterk naar voren komen.

*“Ons land was verarmd, een groot deel van Vlaanderen verwoest, menige stad geteisterd. Duizenden soldaten waren gevallen of verminkt, honderden burgers gefusilleerd, ontelbare mensen ziek en hongerig. Oostenrijk werd een klein, arm staatje, Duitsland een republiek, waardoor de vrede nog vreselijker werd dan de oorlog.”*³⁹⁰

Het begrip ‘vrede’ zelf had zijn positieve connotatie verloren. De idee werd naar voren geschoven dat vrede een prijs had. Dit kan mooi geïllustreerd worden aan de hand van de twee volgende voorbeelden. Bij de analyse van de bronnen uit het interbellum werd reeds geconcludeerd dat bij de behandeling van het vredesverdrag in de leerboeken vaak enkel de praktische afspraken aan de leerlingen werden meegedeeld. Omtrent onderhandelingen over de vrede verstonden zij dus het uitbreiden van het territorium, het verkrijgen van kolonies en het verzekeren van de herstelbetalingen. In twee handboeken uit dezelfde reeks ‘*Ons landje vroeger en nu: geschiedenis van ons land*’ vermeldden de auteurs K. E. R. en M. Laureyssens er echter bij dat al deze afspraken slechts een schrale troost boden voor al de verwoestingen en al de mensenlevens die verloren waren tijdens de oorlog.

*“De overwinning had veel gekost: 11000 doden en vermisten, meer dan 9000 gekwetsten en 5000 zieken. Zo eindigde die onvergetelijke, verschrikkelijke slag aan de IJzer, die ons de overwinning van de oorlog 1914-1918 heeft bewerkt.”*³⁹¹

*“Vrede werd op 28 juni 1919 te Versailles gesloten. 10 miljoen soldaten waren gedood, twintig miljoen zwaar gewond. De lijkdienst van aartshertog Ferdinand had de wereld 21.500 milliard frank gekost.[...]Het tijdperk van oorlogsellende was voor Duitsland afgesloten. Nu begon er een van vredesmiserie”*³⁹²

Op deze manier kreeg het concept ‘sluiten van een verdrag om vrede’ voor de jonge studenten een andere inhoud.

De auteurs waren echter geen doemdenkers. Ook zij hadden hoop op een nieuwe, verbeterde toekomst. Zij hanteerden echter een andere visie omtrent de wijze waarop vrede bereikt kon worden. Een opmerkelijk verschil was de nadruk op broederschap. Na de Eerste Wereldoorlog werd in de handboeken het concept van solidariteit op het eigen volk geprojecteerd en eendracht werd beperkt binnen de grenzen. Vaak werd enkel gefocust op de rol die België had gespeeld in de oorlog, zonder al te veel aandacht aan andere partijen te schenken. Ook de boodschap die werd meegegeven bestond erin dat wanneer de nationale

³⁸⁹ J. Winter, *1914-1918: De Grote Oorlog en de vorming van de 20^{ste} eeuw*, Antwerpen, Standaard, 1997, p. 361.

³⁹⁰ M. Laureyssens, *Uit vroeger dagen: eenvoudige nationale geschiedenis*, Lier, Van In, 1960, p. 49.

³⁹¹ K. E. R., *Ons landje vroeger en nu: geschiedenis van ons land*, Lier, Van In, 1961, p. 143.

³⁹² K. E. R. en M. Laureyssens, *Ons landje vroeger en nu: Geschiedenis van ons land*, Lier, Van In, 1954, p. 135.

bevolking zich verenigde, de wederopbouw niet te lang op zich zou laten wachten en een rooskleurige toekomst in het verschiet lag. In de handboeken die toegepast werden na de Tweede Wereldoorlog verschoof dit accent. Solidariteit, broederschap en samenwerking moest niet enkel meer beperkt worden tot het eigen volk of ras. Dit idee werd op twee manieren voorgesteld, op een subtiele wijze of via een directe aanpak. Bij de eerst vermelde methode verwezen de auteurs naar de steun van de troepen, de hulp van de Amerikanen en het samenwerkingsverband van de bondgenoten.

*“Velen (vluchtelingen) geraakten in Nederland, waar ze gastvrij ontvangen werden[...]Gelukkig dat toen de Verenigde Staten en Spanje, langs het Nationaal Comité voor Hulp en Voeding, aan onze bevolking de aller-noodzakelijkste voedingsmiddelen bezorgden.”*³⁹³

De overwinning werd niet meer louter op het conto van het Belgische leger geschreven. De geallieerden werden gelabeld met de tot de verbeelding sprekende benaming van ‘verbondenen’.³⁹⁴ Bij sommige schoolboeken werd er zelfs geen onderscheid meer gemaakt tussen alle strijdende kampen. In de oorlog was iedereen gelijk.

*“De legers groeven zich in.[...]Men beloerde elkaar.[...]Nu en dan brak een offensief los.[...]Dan strompelden de aanvallers door bomkraters, plassen en kunstmatige nevel op de vijand in.”*³⁹⁵

Het valt sterk op hoe de auteurs R. Houbrechts en M. Van Bouwel, in tegenstelling tot tijdens het interbellum, hun woordgebruik zo hanteren dat ze op geen enkel ogenblik een directe verwijzing maken naar de Belgen, bondgenoten of Duitsers. In tegenstelling gebruiken ze de woorden ‘aanvallers’ en ‘vijand’. Ze plaatsten de vijand dus niet gelijk aan het Duitse leger.

In vele van deze werken werd vaak nog een patriottische boodschap uitgedragen, maar men zag ook steeds meer de nood en het nut in van verbondenheid die over de grenzen heen ging. Enkele auteurs droegen het ideaal van internationale broederschap echter op een heel directe manier uit. Zij legden het falen van de Volkenbond en de oorzaak van de Tweede Wereldoorlog bij de haat en jaloezie die onder de volkeren heersten.

*“Tegenstrijdige belangen van de grootmachten verlamden zijn [de Volkenbond] werking.”*³⁹⁶

Door de nationalistische gevoelens had minachting tegenover etnische anderen het hart verduisterd en de geest vertroebeld. Teveel werden de eigen belangen nagestreefd en de concurrentie op allerlei vlakken met andere landen aangegaan. Door dit egoïsme en wantrouwen was de Volkenbond niet geslaagd in zijn opzet, met name de vrede in een gestabiliseerde wereld garanderen.³⁹⁷ In deze handboeken werd openlijk kritiek geuit op het

³⁹³ K. E. R., *Ons landje vroeger en nu: geschiedenis van ons land*, Lier, Van In, 1961, pp. 139-140.

³⁹⁴ M. Collen, *Blokkreintje voor het memoriseren van de Belgische geschiedenis*, Lier, Van In, 1955, p. 41.

³⁹⁵ R. Houbrechts en M. Van Bouwel, *Wat voorbij is: geschiedenis van ons land voor de lagere school*, Antwerpen, De Sikkel, 1952, p. 123.

³⁹⁶ K. E. R. en M. Laureyssens, *Ons landje vroeger en nu: Geschiedenis van ons land*, Lier, Van In, 1954, p. 135.

³⁹⁷ R. Houbrechts en M. Van Bouwel, *Wat voorbij is: geschiedenis van ons land voor de lagere school*, Antwerpen, De Sikkel, 1952, pp. 125-126.

nationalisme en militarisme waarin zij de voedende wortels van een nieuwe oorlog terugvonden. Zo werd in het handboek ‘*Wat voorbij is*’ van R. Houbrechts en M. Houbrechts vermeld dat tijdens het interbellum krantenknipsels voor onrust hadden gezorgd binnen de maatschappij.

*“Intussen werd de haat onder de volkeren handig aangewakkerd door ophitsende artikelen in sommige kranten. Wie de vrede wilde dienen en broederschap over heel de wereld aanpreeft, verdachte men van landverraad.”*³⁹⁸

Ook het sociaalnationalistische Duitsland had tijdens de Tweede Wereldoorlog alles wat symbool stond voor internationalisme bevochten volgens de auteur van dit handboek.³⁹⁹ De Tweede Wereldoorlog en het falen van de Volkenbond waren het bewijs dat men uit de geschiedenis niets geleerd had en dat er verkeerd was omgesprongen met de naoorlogse situatie. Gelukkig was er altijd wel een drang naar vrede en deze maal lag de zware taak in de handen van de UNO, die niet dezelfde fouten mocht maken als de Volkenbond. Er moest samen gewerkt worden, opdat welvaart en vooruitgang in elke land, voor elk volk bereikt kon worden.⁴⁰⁰

*“Van de zo vurig verhoopte algemene ontwapening kwam niets terecht, doordat het ene land het andere voor geen zier vertrouwde. De Volkerenbond trachtte nochtans de landen nader tot elkaar te brengen. In deze naoorlogse internationale organisatie zetelden de afgevaardigden van meer dan 50 landen om het behoud van de wereldvrede te verzekeren[...]. Hun nationale trots verdroeg nog geen opoffering voor aller welzijn.”*⁴⁰¹

*“Laten wij vurig hopen, dat men er betere resultaten zal bereiken dan vroeger”*⁴⁰²

In deze tekst kreeg het woord ‘nationaal’ een negatieve connotatie. De auteur stapte duidelijk af van een nationalistisch discours ten voordele van een internationaal vertoog.

Ondanks de onderscheiding van de drie grote discours, bevond het grote merendeel van de handboeken zich echter in een tussenpositie, op de verschillende scheidingslijnen tussen negeren en benadrukken, hoop en scepticisme, triomfalisme en doemdenken en nationalisme en internationalisme.

2.6. De Vlaamse Beweging- Flamingantisme in de leerboeken?

Net zoals de andere topoi, volgden de auteurs van de handboeken in grote lijnen een gelijkaardig narratief als tijdens het interbellum omtrent het thema van de Vlaamse Beweging. Nog steeds werd een nationale eenheid geproclameerd aan de hand van de aangehaalde

³⁹⁸ R. Houbrechts en M. Van Bouwel, *op. cit.*, p. 121.

³⁹⁹ K. E. R. en M. Laureyssens, *Ons landje vroeger en nu: Geschiedenis van ons land*, Lier, Van In, 1954, pp. 139-159.

⁴⁰⁰ K. E. R. en M. Laureyssens, *Ons landje vroeger en nu: Geschiedenis van ons land*, Lier, Van In, 1954, p. 147.

⁴⁰¹ R. Houbrechts en M. Van Bouwel, *Wat voorbij is: geschiedenis van ons land voor de lagere school*, Antwerpen, De Sikkel, 1952, pp. 125-126.

⁴⁰² R. Houbrechts en M. Van Bouwel, *op. cit.*, p. 131.

onderwerpen, het taalgebruik en de heldenverering. De teksten hanteerden nog steeds woorden als ‘we’ en ‘onze’, waarmee verwezen werd naar het Belgische volk.

Tijdens de Tweede Wereldoorlog collaboreerden een verscheidenheid aan Vlaams-nationalistische groeperingen als het VNV (Vlaams Nationaal Verbond), het Verdinaso (Verbond van Dietsche Nationaal Solidaristen) of gewone individuen met de Duitsers. De kiemen van hun nationaalsocialistische ideologie zou teruggevoerd worden tot in de Eerste Wereldoorlog, waar de onenigheid tussen de Vlaams sprekende soldaten en hun onverstaanbare, Franstalige legeroversten zou geleid hebben tot de oprichting van de Vlaams-nationalistische Frontpartij.⁴⁰³ Na het einde van de Tweede Wereldoorlog werden de collaborateurs bestraft en werd collaboratie vaak in één adem uitgesproken met repressie. In dit onderdeel wordt bekeken of dit ertoe geleid had dat in de decennia na 1945 zowel de maatschappelijke visie als deze van de schoolboekenauteurs op de Vlaamse Beweging en de collaboratie tijdens de Eerste Wereldoorlog veranderd was en welk gevolg dit had voor de beeldweergave.

Kardinaal Mercier en Brusselse burgemeester Adolph Max kregen in de handboeken de rol toebedeeld van helden tijdens de bezetting. De eerstgenoemde zou bij de bevolking aan de hand van teksten en prediking de moed en volharding steeds brandende gehouden hebben. Ook burgemeester Max stond in de handboeken symbool voor het verzet tegen de bezetters. Hij kwam op voor de rechten van de bevolking en raadde de mensen aan niet samen te werken met de Duitse vijand. In vele handboeken werd dit geïllustreerd met het verhaal waarbij Max weigerde een Duitse officier de hand te schudden. Het resultaat zou zijn dat eenieder het voorbeeld van Max navolgde.⁴⁰⁴ Vertellen de leerboeken hier echter een werkelijk verhaal of trachtten de auteurs op deze wijze het gevoelige onderwerp van collaboratie te ontwijken door het tegenovergestelde, namelijk het verzet tegen de Duitsers, in de verf te zetten? Willen ze zo een les aanleren aan de kinderen dat collaboratie verkeerd is en het Belgische volk een moet blijven? Waarschijnlijk wel, maar het kan niet met zekerheid gezegd worden.

Toch moet bovenstaande bevinding genuanceerd worden. De Vlaamse problematiek werd niet volledig omzeild. In enkele handboeken kwam het ter sprake. Ofwel redelijk neutraal, waarbij de situatie kort en bondig uiteengezet werd, ofwel valt op hoe de auteur zelf zijn of haar Vlaamsgezind standpunt liet bemerken in de weergave van de Eerste Wereldoorlog. Het duidelijkste voorbeeld van dit laatste vinden we het boek van M. Laureyssens ‘*Hoe het groeide, geschiedenis van ons land*’, gepubliceerd in 1961. Aansluitend op het hoofdstuk over de Eerste Wereldoorlog, volgen de verhalen van de ‘eenvoudige helden’. Opmerkelijk is reeds dat er benadrukt werd dat het niet ging om buitengewone personen, maar gewone mensen. Twee verhalen werden verteld. Deze van de gebroeders Edward en Frans Van Raemdonck en dat van sluiswachter Cogghe die de Ijzervlakte onder water liet lopen. Het eerste relaas ving meteen aan met de gebroeders te omschrijven als door en door christenen en Vlamingen, wiens leuze “*Alles voor Vlaanderen, Vlaanderen voor Christus*” inhield.⁴⁰⁵ Het valt dus

⁴⁰³ B. De Wever, *De erfenis van collaboratie in de Tweede Wereldoorlog (1944-2000)*, In: *Opstellen voor een inspirerende non-conformist*, 2002, p. 201.

⁴⁰⁴ T. Sieben, *Belgische geschiedenis gesteund op de aanschouwelijke en actieve methode*, Lier, Van In, 1948, p. 134.

⁴⁰⁵ M. Laureyssens, *Hoe het groeide, geschiedenis van ons land*, Lier, Van In, 1961, p. 68.

meteen op dat de schrijver dit heldenepos toepaste om de Vlaamse gedachten te proclameren. Het verhaal werd dus ten opzichte van het interbellum nu toegeëigend door de Vlaamse Beweging. De broers werden omschreven als echte helden. Volgens het narratief van de schoolboeken, maar ook van de literaire cultuur van de Vlaamse samenleving, waren ze als bloedbroeders gestorven in mekaars armen. De figuurlijke verwantschap tussen de Vlamingen werd zo aangedikt. Uit onderzoek blijkt echter dat de broers wel dicht bij elkaar teruggevonden werden, maar niet in de innige omhelzing zoals beweerd werd.⁴⁰⁶ Dit beeld was dus opzettelijk in het leven geroepen, maar beantwoorde niet aan de authentieke waarheid van het verleden. Ook het verhaal van Cogghe verraadde de gemoedstoestand van de auteur. Hij startte het verhaal immers met volgende woorden.

*“De legeroverheid had bevolen de Ijzervlakte onder water te zetten. Maar dat betekent niet dat die overheid dat werk zelf uitvoerde. Die had toch andere katten te geselen. En ze wist trouwens niet goed hoe dat moest gebeuren. Hij, die het wel wist en er ook de moed toe had, was een eenvoudig man.”*⁴⁰⁷

De spanningen tussen de Vlaamse soldaten en de Waalse officieren komt duidelijk naar voren en het staat buiten kijf dat de schrijver partij trok voor de Vlaamse zijde. In tegenstelling tot het voorgaande verhaal, verwees hij echter niet letterlijk naar de legeroverheid als zijnde Franstalig en de gewone soldaten als zijnde Nederlandstalig. Het is daarom onzeker of dit verhaal een impact had op de eventuele Vlaamsgezindheid van de leerlingen. Andere populaire heldenverhalen, zoals deze van generaal Leman of Gabrielle Petit, werden geweerd in dit leerboek.

De vernederlandsing van de Gentse universiteit was een gebeurtenis die de communautaire breuklijn versterkte. Het discours van de breuklijnen paste echter niet in de traditionele functie van de handboeken, namelijk de aanwakking van de vaderlandsliefde. In het handboek *‘Enige verhalen’* werd dit door auteur P. Schmets handig opgelost. Hij vermeldde hier hoe de Duitsers de school wilden vernederlandsen om de Vlamingen en Walen uit elkaar te drijven. Hoogleraar aan de Gentse universiteit Henri Pirenne zou echter geprotesteerd hebben, waarna alle Vlamingen mee deel hadden genomen aan een demonstratie tegen de opening van de universiteit, het Belgische volkslied zingend. Volgens de auteur werd de vernederlandsing doorgevoerd na de oorlog, niet door de vijand maar door de eigen regering. Hierdoor konden de Vlamingen in hun eigen taal hun studies voortzetten, volgens de nationale geest, zo schreef de auteur.

*“De Duitse gouverneur von Bissing had aan den bekenden geleerde zijn samenwerking gevraagd om te Gent een Vlaamse universiteit op te richten met het doel de Vlamingen van de Walen te scheiden. Henri Pirenne verzette er zich tegen dat een dergelijke hogeschool zou opgericht worden ten voordele van de vijand en zijn antwoord aan de Duitsers kostte hem de onmiddellijke wegvoering.”*⁴⁰⁸

⁴⁰⁶ <http://vosnet.org/symboolwaarde-gebroueders-van-raemdonck-blijft-overeind> (geraadpleegd op 6 mei 2014).

⁴⁰⁷ M. Laureyssens, *Hoe het groeide, geschiedenis van ons land*, Lier, Van In, 1961, p. 68.

⁴⁰⁸ P. Schmets, *Enige verhalen: Atlas-handboek der geschiedenis van België*, Namen, Westmael-Charlier, 1949, p. 57.

Schmets beweerde dat de vervlaamsing van de universiteit ten voordele van de vijand zou uitvallen. Door deze verbinding te maken en te verwoorden, liet hij in zijn discours reeds blijken dat hij het opsplitsen van België als iets negatiefs en slecht beschouwde.

*“De Vlamingen uit het volk, om hun haat tegen de verdrukking en het geweld uit te roepen, zongen het vaderlands lied. In hun stem klonk het fiere hart van het land.”*⁴⁰⁹

De Vlaamse kwestie werd door Schmets dus in een nationalistisch jasje gestoken. Hij beweerde dat alle Vlamingen het behoud van België na ijverden. Wel wees hij erop dat de Vlamingen ook recht hadden op Nederlandstalig onderwijs. Schmets was voorstander van gelijkheid tussen de twee landsdelen, maar niet van een afscheuring. Hij wilde het vaderland behouden. Ook verder in het leerboek paste hij het motief van de vaderlandsliefde toe. Zo beschreef hij bijvoorbeeld hoe Gabrielle Petit gehandeld had omdat zij haar eigen leven van minder waarde had geacht dan dat van het vaderland.⁴¹⁰

Anderzijds gingen enkele schrijvers zoals gezegd, de uiteenzetting van Vlaamse kwestie als onderwerp in hun werk niet uit de weg. De sociale- en beschavingsgeschiedenis kreeg een veel prominentere plaats in het geschiedenisonderwijs. Bij de hoofdstukken over koning Albert I en de Eerste Wereldoorlog ging het dan voornamelijk over de wetgeving die voor een steeds grotere gelijkheid tussen de klassen en voor een groeiende welvaart hadden gezorgd. Zo had men het voornamelijk over de leerplicht, het stemrecht en de verbeterde sociale positie van de arbeiders. Over de taalongelijkheid werd weinig gesproken. Toch kwam het hier en daar aan bod. Zo kwam in het werk *‘Klein album-handboek voor de geschiedenis van België’* de opkomst van de Vlaamse Beweging en letterkunde ter sprake. Niet zozeer om de problematiek ervan uit de doeken te doen, maar eerder om de eigenheid van de Vlaamse cultuur in de 19^e eeuw aan te duiden. Hetzelfde werd gedaan voor de Waalse kunst.⁴¹¹ Het handboek betreft immers uitsluitende de beschavingsgeschiedenis van België. Zo wordt over de oorlog niets verteld. In enkele andere handboeken wordt ook zeer kort aangehaald hoe de Gentse hogeschool vernederlandst werd of er wetten ten voordele van het rechtsherstel voor de Vlamingen werden goedgekeurd. Het leerboek *‘Ons landje vroeger en nu: geschiedenis van ons land’* echter vormt, zoals bij de andere topoi, opnieuw een uitzondering. Ook hier weer bespraken de auteurs K. E. R. en M. Laureyssens veel systematischer de spanningen tussen beide taalkampen zowel voor, tijdens als na de Eerste Wereldoorlog.

*“Na de oorlog ’14-’18 ontstonden daarbij nog de Vlaams-nationalistische en de communistische partijen.”*⁴¹²

Ze besteedden een klein onderdeel aan de Vlaamse kwestie:

“Tijdens de Eerste Wereldoorlog werden de Vlaamse soldaten, het grootst gedeelte van het Belgische leger, onwaardig behandeld. Revolutionaire Vlamingen in het bezette gebied richtten de Raad van Vlaanderen op, vervlaamsten de hogeschool van Gent, dreven de

⁴⁰⁹ P. Schmets, *Enige verhalen: Atlas-handboek der geschiedenis van België*, Namen, Westmael-Charlier, p. 57.

⁴¹⁰ P. Schmets, *op. cit.*, 1949, p. 58.

⁴¹¹ A. Vermast, *Klein Album-handboek voor de geschiedenis van België*, Gent, Vanderpoorteren, 1950, pp. 61-62.

⁴¹² K. E. R. en M. Laureyssens, *Ons landje vroeger en nu: Geschiedenis van ons land*, Lier, Van In, 1954, p. 128.

bestuurlijke scheiding door. Deze 'activisten' werden na de wapenstilstand zeer zwaar bestraft. Maar terugkerende soldaten richtten de Frontpartij op. Spoedig ontstonden verschillende richtingen.[...]Maar de strijd ging voort, voor en tegen. Tevens wenste een niet onbelangrijke groep Walen aansluiting bij Frankrijk."⁴¹³

Als enige hadden deze auteurs een dieperliggende aandacht voor de Vlaamse kwestie. Hun eigen gevoelswaarde hierover kwam naar voren door aan te stippen dat de Vlaamse soldaten onwaardig behandeld werden. Ze bekritiseerden en veroordeelden op deze manier wat er gaande was. Toch proclameerden ze verder geen uitdrukkelijk Vlaams moraal. In het handboek werd ook als enige een subtiele verwijzing gemaakt naar de collaboratie. Zo beweerden ze dat in de eerste jaren van de bezetting de arbeiders nog gewillig naar Duitsland trokken om daar een beter leven op te zoeken.⁴¹⁴ De auteurs trokken dit echter niet door naar een Vlaams of Waals probleem. Doorheen het gehele handboek werd het nationalisme echter sterk bekritiseerd en riepen ze op tot eendracht tussen alle volkeren.

Opvallend is dat ongeveer de helft van de auteurs een tipje van de sluier oplicht over de Vlaamse kwestie, maar er vaak niet al te diep op ingegaan wordt. Het werd per slot van rekening aangetoond dat er in de jaren na 1945 meer aandacht kwam voor de lokale en regionale geschiedenis. Zo werd door auteur M. Collen in haar handboek '*Bloktreintje voor het memoriseren van de Belgische geschiedenis*' verweten dat het IJzermonument op verraderlijke wijze gedeeltelijk vernield werd in 1946, zonder enige uitleg over de betekenis van het monument of wie het had beschadigd. Ook de troonsafstand van Koning Leopold werd behandeld, maar met een nadruk dat de volksmeerderheid hem terug wou. Het ware conflict rond de koningskwestie werd achterwege gelaten.⁴¹⁵ Eenheid en patriottisme ten opzichte van geheel België bleef, net zoals tijdens het interbellum de moraliserende trend van de geschiedenisboeken. De beeldvorming van de Vlaamse Beweging en de collaboratie bleef dus, op enkele uitzonderingen na vervat in een nationaal referentiekader.

2.7. Het vrij onderwijs versus rijksonderwijs

Tijdens het interbellum was er weinig sprake van een kenmerkend en uiteenlopend discours tussen de schoolboeken voor het katholiek en rijksonderwijs. Dit bleef gelden voor de jaren 1950 en 1960.

De ontwikkelingen in de leerboeken die in de hierboven besproken topoi werden opgemerkt, komen zowel bij de katholieke als de officiële beweging voor. De schoolboeken bestemd voor het katholiek onderwijs vertonen nog steeds dezelfde religieuze elementen als tijdens het interbellum. In het vertoog bleef Kardinaal Mercier nog steeds de grote held die door zijn uitspraken de moed en het vertrouwen bij de bevolking staande hield.⁴¹⁶ Ook het vorstenpaar belichaamde nog steeds alle katholieke deugden en ze werden getypeerd als gedreven

⁴¹³ K. E. R. en M. Laureyssens, *Ons landje vroeger en nu: Geschiedenis van ons land*, Lier, Van In, 1954, p. 129.

⁴¹⁴ K. E. R. en M. Laureyssens, *op. cit.*, p. 143.

⁴¹⁵ M. Collen, *Bloktreintje voor het memoriseren van de Belgische geschiedenis*, Lier, Van In, 1955, p. 42, 45.

⁴¹⁶ K.E.R., *Ons landje vroeger en nu, geschiedenis van ons land*, Lier, Van In, 1961, p. 132.

christenen.⁴¹⁷ Ook bad het bezette volk voor de kruisbeelden, opdat de familieleden aan het front veilig zouden terugkeren.

*“[...]terwijl de kinderen in de kerk of de kapel of voor het kruisbeeld thuis elken avond baden voor den spoedigen terugkeer van een teergeliefden vader of een beminden broer.”*⁴¹⁸

Bovenstaande beschrijvingen zijn enkele voorbeelden van de inwerking van religieuze motieven, een techniek die nog steeds toegepast werd binnen het discours van de katholieke leerboeken. Ook de gedachte dat het geloof in de goddelijke macht de zege had verzekerd, kwam in sommige handboeken nog naar voren. De meeste godsdienstige aspecten verdwenen echter meer en meer van de radar. De laatst vermelde stelling werd bijvoorbeeld steeds minder opgeworpen, aangezien er meer aandacht besteed werd aan een meer kritische en objectieve weergave van de oorlog. Het belangrijkste aspect was de groeiende aandacht die uitging naar het analyseren van de werkelijke oorzaken, verloop en eindzege van de oorlog. Niet enkel bij de handboeken van de rijksschool, maar ook die van het katholiek onderwijs werd immers een steeds meer neutrale en kritische projectie van de Eerste Wereldoorlog weergegeven. Ook bijvoorbeeld over de pauselijke functie in de Volkenbond, die over het hoofd zou zijn gezien, werd in de nieuwe handboeken niets gezegd. Ten slotte werd in *‘Geschiedenis van België door kaart en beeld’* van M. Delmelle ten opzichte van zijn vroegere uitgave in 1939, een heel stuk tekst weggelaten waarin de koning geprezen werd om zijn christelijke waarden en eigenschappen.⁴¹⁹

De katholieke handboeken keurden de oorlog en het geweld niet meer af dan de werken van het rijksonderwijs vanuit godsdienstige overwegingen. Integendeel, in sommige handboeken werd het juist gerechtvaardigd aan de hand van het excuus dat God zich aan onze zijde had geschaard. De rijkshandboeken waren aan de andere kant niet extra kritisch omdat zij geen religieuze remming hadden of presenteerden in tegenstelling niet per se een meer nationalistisch beeld. De tendens van nationalisme naar internationalisme en van glorificatie van het verleden en het geweld naar een nadruk op de nutteloosheid van de oorlog en de noodzaak aan vrede, kwamen in zowel enkele handboeken van de ene beweging als in enkele werken van de andere beweging voor.

Hoewel in secundaire literatuur verondersteld werd dat het katholiek onderwijs langer het nationale karakter zou behouden, komt dit niet echt opvallend naar voren. Integendeel, in het katholieke handboek *‘Ons landje vroeger en nu: geschiedenis van ons land’* uit 1954, werd vermeld dat Duitsland zich verzet had tegen alles wat internationaal is, waaronder het christelijk geloof. Eveneens werd erin beweerd dat voor het verkrijgen van vrede, een christelijke houding aangenomen moest worden. Hierin werd de katholieke beweging gelieerd aan het internationalisme en de notie vrede, waaraan steeds meer belang werd gehecht. Uit het leerboek *‘Hoe het groeide’* kan juist een tegengestelde conclusie getrokken worden. Hierin werd voor een eerste maal verwezen naar de Vlaamse kwestie die zich afgespeeld had na de Eerste Wereldoorlog. Men besprak er immers de helden uit de oorlog, die, zoals in het werk

⁴¹⁷ M. Collen *Bloktreintje voor het memoriseren van de Belgische geschiedenis*, Lier, Van In, p. 39.

⁴¹⁸ O. Broeckaert, *Geschiedenis van België (3^e graad)*, Gent, Drukkerij-uitgeverij Vyncke, 1948, p. 173.

⁴¹⁹ M. Delmelle, *Geschiedenis van België door kaart en beeld door kaart en beeld voor den tweeden graad*, Doornik, drukkerij Casterman, 1947, p. 39.

werd gesteld, Vlaams en christen waren. In het handboek werd dan ook de bekende leuze geproclameerd: “*Alles voor Vlaanderen, Vlaanderen voor Christus.*”⁴²⁰ Opmerkelijk hierin is dat de desbetreffende personen niet als Belgen bestempeld werden, wat tijdens het interbellum en meeste handboeken die na de Tweede Wereldoorlog werden uitgegeven, wel het geval was. Het nationalisme werd hierbij ook verlaten, niet ten voordele van het internationalisme, maar van het regionalisme en vervolgens aan het christendom gekoppeld.

Algemeen kan er gesteld worden dat er geen sprake is van een consensus in enerzijds de katholieke handboeken versus de officiële handboeken en anderzijds binnen het discours van de handboeken van een bepaalde ideologische beweging zelf.

2.8. Opmerkingen

Net als bij de leerboeken van het interbellum, zij er enkele leerboeken die het thema van de Eerste Wereldoorlog niet behandelden. Het gaat om drie leerboeken van het totale bronnencorpus, bestaande uit eenentwintig werken. Het handboek ‘*Ons landje vroeger en nu*’ betrof een leerboek bestemd voor de tweede graad en behandelde slecht de geschiedenis van België tot 1830.⁴²¹ Het tweede deel van het leerboek in de reeks gaat verder op de periode na 1830. Dit handboek werd eveneens bestudeerd. ‘*Het tijdsbegrip: het begrip van de tijd en ruimte op de L. S.*’ is een leerboek waarin de leerlingen onderwezen werden in de abstracte begrippen ‘tijd’ en ‘ruimte’, hoe deze beschouwd en gebruikt moesten worden.⁴²² Deze vorm van onderricht werd noodzakelijk geacht opdat de studenten in hogere graden deze abstracte begrippen konden toepassen op de concrete kennisleerstof. De historische onderwerpen, zoals de Eerste Wereldoorlog, werden nog niet behandeld. Ten slotte beperkte het schoolboek ‘*Klein Album-handboek voor de geschiedenis van België*’ uit 1950 van A. Vermast zich tot de geschiedenis tot en met de 19^e eeuw.⁴²³

2.9. Conclusie

Welke algemene conclusies kunnen nu getrokken worden na het analyseren van de handboeken uit de jaren na de Tweede Wereldoorlog? Was er sprake van een evolutie omtrent de weergave van de Eerste Wereldoorlog en zo ja, op welke manier kwam dit tot uiting?

Er was inderdaad sprake van een ontwikkeling in de weergave van de Eerste Wereldoorlog, veroorzaakt door de Tweede Wereldoorlog. Het antwoord op de laatste vraag is echter niet zo eenvoudig. Het duurde immers enkele jaren alvorens er werkelijk verandering kwam in de manier waarop het onderwerp van de Grote Oorlog in de handboeken aangepakt werd. Vele trends die tijdens het interbellum de weergave gedomineerd hadden, werden voort gezet. Het is immers niet zo eenvoudig om af te stappen van een discours dat reeds in voorgaande decennia gehanteerd werd. Toch had verandering nodig gebleken. De meeste auteurs van de geschiedenishandboeken hadden het erbarmelijke verhaal van de oorlog in een optimistisch

⁴²⁰ M. Laureyssens, *Hoe het groeide, Geschiedenis van ons land*, Lier, Van In, 1956, p. 68.

⁴²¹ K. E. R. en A. Eysermans, *Ons landje vroeger en nu*, Lier, Van In, 1954, 45 p.

⁴²² A. Nauwelaerts, *Het tijdsbegrip: het begrip van de tijd en ruimte op de L. S.*, Lier, Van In, 1950, 32 p.

⁴²³ A. Vermast, *Klein Album-handboek voor de geschiedenis van België*, Gent, Vanderpoorteren, 1950, 62 p.

kader geplaatst. De oorlog werd afgeschilderd als een onfortuinlijke gebeurtenis die echter noodzakelijk was geweest om de vrijheden en de democratie te realiseren. Paradoxaal genoeg moest de oorlog dus betreurd, maar ook verheerlijkt worden. De tijd evolueert echter. Een tweede wereldoorlog had zich voorgedaan en de auteurs van de latere handboeken leefden niet in de samenleving van weleer. Hun geschiedenis was niet gestopt in de jaren '20, waarin het geloof op een betere toekomst nog mogelijk leek. Zij waren getuige geweest van een nog verwoestendere oorlog en de geschiedenis eindigde voor hen in een maatschappij waarin het optimisme van tijdens het interbellum steeds minder opgebracht kon worden. Dit gedachtegoed werd naar het einde van de jaren '50 en in de loop van de jaren '60 weerspiegeld in de beeldvorming van de Eerste Wereldoorlog. Door het uitbreken van de Tweede Wereldoorlog had men daarbovenop nog beter kunnen bestuderen welke elementen bijdroegen tot gruwelijkheden van dergelijke proporties. De temporele afstand tot de Eerste Wereldoorlog was gegroeid en de Tweede Wereldoorlog had nieuwe inzichten geboden. Deze vernieuwde kennis en een veranderde huidige leefwereld hadden geleid tot noodzakelijke aanpassingen in de weergave van de Eerste Wereldoorlog.

De meest directe uiting van toegang tot uitgebreidere informatie was dat er meer aspecten van de oorlog belicht konden worden. De verschillende fronten kwamen aan bod, de oorlogstechnieken die toegepast werden, maar voornamelijk de verschillende oorzaken die tot de oorlog geleid hadden werden op meer uitvoerige basis behandeld. Maar ook de naoorlogse periode had men veel beter kunnen analyseren. De auteurs stonden er immers niet meer middenin, maar hadden van op afstand de jaren van het interbellum kunnen aanschouwen. De negatieve gevolgen van de oorlog kwamen veel beter aan het licht en stilaan was men bereid deze toe te geven. De meest stoutmoedige auteurs schrokken er dan ook niet voor terug om de meer vervelende effecten van de oorlog aan de jonge leerlingen te schetsen. Dit paste mee in het algemene idee van het onderwijs dat kinderen geconfronteerd moesten worden met de werkelijkheid in een schoolsere omgeving. Bepaalde onderwerpen moesten nu eenmaal aangeleerd worden, of dit de kinderen in eerste instantie interesseerde of niet. Zeker in de derde graad van het lager onderwijs kon de speelsheid niet blijven heersen en moest er ook plaats zijn voor ernst. Er werd bijgevolg een meer volledig beeld geschetst van de oorlog, wat de objectiviteit van de weergave ten goede kwam. Niet enkel de uitbreiding van het onderwerp, maar ook de partijdigheid verbeterde erop. Door de nieuwe inzichten in de oorzaken en het verloop van de oorlog, werden ook nieuwe standpunten ten opzichte van de vijand ingenomen. Zij bleven nog steeds het imago van de gevaarlijke tegenpartij behouden. Het onderwerp betrof immers nog altijd een oorlog tussen strijdende kampen. Toch waren er eerste tekenen van toegevingen om de vijand niet meer in het hok van de barbaarse onmenselijke te duwen. De vijand werd stilaan niet meer als een groep gezien, waaraan dezelfde karaktertrekken toegeschreven konden worden. Een groep bestond uit individuen en deze verschilden van elkaar. Ook hier kan een link gelegd worden met de algemene didactiek van de jaren '50 en '60. Onderwijzers moesten de kinderen aanleren dat ze inderdaad individuen waren, maar als individu ook functioneerden binnen een groep. Deze gedachte zette zich door in de beeldvorming van de vijand. Soms ging dit zelfs een stap verder. In bepaalde handboeken was er niet enkel plaats voor de menselijkheid van de vijand, maar ook voor de onmenselijkheid van de eigen partij. Men kwam tot het besef dat niet elk lid van de Belgische

bevolking zich even dapper en trouw had gedragen als tijdens het interbellum naïef vooropgesteld werd. Een gevolg hiervan was dat de verering van de helden steeds minder bezongen werd in de handboeken. De ophemeling ging te ver en de uitzonderlijke heldendaden gaven een disproportioneel beeld van de leefwereld van de gewone man of vrouw in tijden van de oorlog. Mensen gingen zich immers tegen elkaar opzetten en sprake van eenheid was er niet. Er werd niet enkel meer over de frontlinies heen gevochten, maar ook binnen de eigen grenzen. Door een gebrek aan verbondenheid verdween de menselijkheid. Steeds meer werd dit gezien als de grote oorzaak voor de gruwel van de oorlog op verschillende niveaus. Het lag mee aan de oorzaak, zette volkeren tegen elkaar op, maar ook binnen de eigen gemeenschap slaagde men er niet meer in samen te werken. In de handboeken kwam bijgevolg steeds meer de boodschap naar voren dat solidariteit nodig was. De sociale geschiedenis, die focuste op het dagdagelijkse leven won steeds meer aan belang. Tijdens het interbellum hadden de schoolboekenauteurs de solidariteitsgedachte binnen de eigen grenzen gepromoot. Na 1945 streefden ze naar een solidariteitsgevoel over de grenzen heen. Oorlogen konden naar de nieuwe inzichten enkel vermeden worden indien men de haat tussen de mensen wegnam. De idee kwam op dat iedereen afhankelijk is van elkaar, niemand alleen staat in de wereld en de mensen elkaar nodig hebben. De meestultieme methode die gehanteerd werd om deze gedachte bij de jonge leerlingen ingang te doen vinden, was het aantonen van de wreedheden waartoe het egoïsme van landen geleid had. Deze gedachte was echter nog moeilijk harmoniseerbaar met de sterke nationalistische inhoud die in vroegere handboeken overheerste. Een mondiale context werd steeds meer gehanteerd ten koste van de verheerlijking en glorificatie van de eigen geschiedenis. In de handboeken van de jaren '50 en '60 valt op hoe op verschillende manieren gepoogd werd de nationale geschiedenis in te passen en te combineren met de geschiedenis van de ontwikkelingen op Europees en internationaal niveau.

De veranderende weergave was niet enkel een gevolg van de pessimistische en vernieuwde ideeën die, bewust of onbewust ingang vonden in de handboeken. De auteurs wilden de leerlingen ook een hernieuwde boodschap meegeven. De moraliserende tendens van het interbellum had weinig opgeleverd. Integendeel, het had juist een omgekeerd effect gehad en geleid tot een herhaling van de geschiedenis. De term 'nationalisme' had steeds meer een bittere bijklank gekregen. De uitbraak van de Tweede Wereldoorlog had aangetoond dat de generatie van het interbellum niets geleerd had uit de nationaal gerichte geschiedenis en het einddoel van de leerplannen, om de leerlingen op te voeden tot staatsburgers, moest bijgevolg aangepast worden. Hierdoor veranderde ook het discours en de aanpak omtrent de beeldvorming van de Eerste Wereldoorlog. Het discours waarin lijden, sterven en opoffering om het vaderland te beschermen beschouwd werd als een roemrijke daad verloor zijn kracht. De nutteloosheid van geweld werd na de Tweede Wereldoorlog centraal geplaatst in het narratief, in de hoop de legitimatiebasis voor de oorlog onderuit te halen en een kans op een nieuwe oorlog te vermijden. Het was nu belangrijker dat de jonge studenten de juiste lessen wisten te trekken uit het verleden, opdat ze in het heden en de toekomst op een gepaste wijze zouden handelen. Het triomfalisme werd verlaten ten voordele van het aanleren om anderen te appreciëren en een nieuwe oorlog te kunnen vermijden. De probleem- en toekomstgerichte

aanpak van de onderwijspraktijk na 1945 kwam dus ook bij het topic van de Eerste Wereldoorlog naar voren.

Er dient wel enige nuance te worden gemaakt. Deze nieuwe weergave van de Eerste Wereldoorlog vond niet meteen ingang in de schoolboeken. Slechts gestaag werden adaptaties doorgevoerd. Vele auteurs leken enerzijds bewust van de nood om hun discours aan te passen aan de nieuwe inzichten, maar waren er anderzijds niet toe geneigd af te stappen van het patriottistische idee dat een hegemonie over de representatie van het verleden bezat. Dit leidde vooral tot verwarrende narratieven waarin zowel het nationalisme als het universalisme gepropageerd werden. De weegschaal helde naar het einde van de jaren '60 echter steeds meer over naar een educatie gericht op de glorificatie, niet van het geweld, maar van de vrede.

Deel IV: Algemeen besluit

Na de twee periodes te hebben bestudeerd, kunnen volgende vergelijkingen gemaakt worden.

De handboeken van het interbellum sloten het verhaal van de Eerste Wereldoorlog af met het zicht op een hoopvolle toekomst. De oorlog werd mee ingepast in het narratief dat het verleden in positieve richting evolueerde en dat de bestending van de natie hierbij het einddoel was. De voorouders hadden hiervoor vaak hevige strijd moeten leveren en moesten daarom als helden geprezen worden. Bijgevolg werden ook het Belgische leger, zijn leider Albert I en anderen die zich verdienstelijk voor het vaderland hadden gemaakt tijdens de Eerste Wereldoorlog uitvoerig in de handboeken vereerd. De glorificatie van het land en het eigen volk was de hoofdnoot van het vak geschiedenis en diende bij te dragen tot het opleiden van vaderlandslievende staatsburgers. Een nationaal gedachtegoed had in het verleden geleid tot een vrij en onafhankelijk België en moest verder gezet worden. Dit waren de belangrijkste ingrediënten tot het bekomen van vrede. Bijgevolg was ook de glorificatie van de Eerste Wereldoorlog en het geweld een feit.

Een nieuwe wereldoorlog, een economische crisis en veertig jaar hadden deze ideeën op hun kop gezet. Nationalisme leidde niet meer tot vrede, maar juist tot conflicten. Om vrede te garanderen moest men inzetten op een boodschap van internationalisme en verbondenheid tussen alle volkeren op aarde. Deze gedachte uitdragend, was het onmogelijk de Eerste Wereldoorlog goed te praten en zelfs te verheerlijken. De weergave van de Eerste Wereldoorlog werd in de handboeken aangepast. In de herinnering van de studenten moest niet meer enkel de glorieuze daden van enkele Belgische helden achterblijven, maar voornamelijk het leed waartoe de oorlog had geleid. De taak van het vak geschiedenis bestond niet meer uit de ophemeling van het roemrijke verleden van België, maar jongeren aanleren hoe ze konden vermijden dat de Eerste Wereldoorlog opnieuw zou voorkomen. De herinneringseducatie werd steeds meer vervangen door een vredeseducatie. Dit zowel in leerboeken bestemd voor het rijksonderwijs als het vrij onderwijs.

De bevindingen moeten uiteraard genuanceerd worden. Niet elk handboek kan herleid worden naar de types die hierboven beschreven staan. Zij vormen een veralgemeend resultaat van een analyse. De weergave van de Eerste Wereldoorlog maakte een evolutie mee, geen abrupte omwenteling. De nieuwe elementen vonden slechts gestaag maar zeker hun ingang in de nieuwe handboeken. Het overgrote merendeel bevond zich in een verwarrende tussenfase, waarbij elementen van beide periodes teruggevonden werden.

De ontwikkelingen bevonden zich bovendien nog maar in een beginfase. De eerste stappen waren reeds gezet, maar in sommige handboeken sneller en sterker dan in anderen. Enkel verder onderzoek zal uitmaken of de evoluties binnen de verschillende onderdelen met betrekking tot de weergave van de Eerste Wereldoorlog doorliepen in de volgende decennia.

“Bij het lezen van de laatste hoofdstukken zou men wel eens de indruk kunnen krijgen, dat sinds de 20^e eeuw de mensen niets anders meer doen dan vechten en vernielen. Mis!

*Allerwegen werd en wordt er rusteloos gewerkt om het leven hier op aarde beter, gezonder en schoner te maken.*⁴²⁴

⁴²⁴ R. Houbrechts en M. Van Bouwel, *Wat voorbij is: geschiedenis van ons land voor de lagere school*, Antwerpen, De Sikkel, 1952, p. 132.

Bibliografie

1. Secundaire literatuur

1.1. Uitgegeven werken

Apple (M. W.). *Ideology and curriculum*. New York, RoutledgeFalmer, 2004, 234 p.

ASLK, Dienst culturele activiteiten. *De lagere school in België van de middeleeuwen tot nu*, Brussel, Reyns, 1986, 287 p.

Barbry (R.). *Oorlog en vrede in het onderwijs: voor tijdens en na wereldoorlog I*, Ieper, stad Ieper: Dienst stedelijke musea, 1998, 70 p.

Barbry (E.). Hardeman (J.). en Demeester (M.), eds. *Van den Grooten Oorlog*. Kemmel, Malegijs, 1978, 370 p.

Barthes (R.). 'Myth, today.' In: *A Barthes Reader*. New York, 1982, pp. 94-149.

Benavot (A.) en Braslavsky (C.). *School knowledge in comparative and historical perspective: changing curricula in primary and secondary education*. Hong Kong, University Press of Hong Kong, 2006, 315 p.

Berkel (I.). *Sigmund Freud*. Paderborn, Verlag GmbH & Co, 2008, 135 p.

Boone (M.). *Historici en hun métier: een inleiding tot de historische kritiek*. Gent, Academia Press, 2007, 363 p.

Catteeuw (K.). en De Baets (A.). *Gekaft : wereld en waarheid in het schoolboek : een project rond schoolboeken in het kader van: Antwerp World Book Capital 2004*. Antwerpen, UNESCO centrum Vlaanderen, 2004, 95 p.

Craeybeckx (J.), Meynen (A.) en Witte (E.). *Politieke geschiedenis van België: van 1830 tot heden*. Antwerpen, Standaard Uitgeverij, 2005, 584 p.

Crawford (K. A.) en Foster (S. J.). *War, nation and memory: international perspectives on World War II in history textbooks*. Charlotte, information Age, 2007, 209 p.

De Baets (A.). *Auteurs van leerboeken geschiedenis voor lager en secundair onderwijs in Vlaanderen 1945-1984 : biografisch register*, Gent, RUG: historische onderwijscollectie, 1987, 156 p.

De Baets (A.). *Beeldvorming over niet-Westerse culturen : de invloed van het geschiedenisleerboek op de publieke opinie in Vlaanderen 1945-1984*. Gent (Uitgegeven doctoraatsverhandeling Universiteit Gent), 1988. (Promotor: Prof. Dr. B. Herman).

De Baets (A.). *De figuranten van de geschiedenis: hoe het verleden van andere culturen wordt verbeeld en in herinnering gebracht*. Berchem, Drukkerij EPO, 1994, 245 p.

- De Clerck (K.), De Graeve (B.) en Simon (F.), *Dag meester, goedemorgen zuster, goedemiddag juffrouw : facetten van het volksonderwijs in Vlaanderen (1830-1940)*, Tielt, Lannoo, 1984, 200 p.
- Deleu (J.) *Encyclopedie van de Vlaamse Beweging*. Tielt, Uitgeverij Lannoo, 1973, 2117 p.
- Delbecke (J.), Castelyn (Y.) en Chatelet (E.). *Kinderen in de Eerste Wereldoorlog*. Tielt, Lannoo, 2000, 240 p.
- Depaep (M.). *Orde in vooruitgang: alledaagse handelen in de Belgische lagere school (1880-1970)*, Leuven, Universitaire pers, 1999, 272 p.
- De Schaepdrijver (S.). *Erfzonde van de twintigste eeuw: notities bij '14-'18*. Antwerpen, AtlasContact, 2013, 255 p.
- De Vos (L.). *De Eerste Wereldoorlog*, Leuven, Davidsfonds, 1996, 175 p.
- De Wever (B.). 'De erfenis van collaboratie in de Tweede Wereldoorlog (1944-2000).' In: *Opstellen voor een inspirerende non-conformist*, 2002, pp. 200-209.
- Foucault (M.). *De orde van het vertoog*. Boom, Meppel, 1982, 63 p.
- Hens (T.), Vandenborre (S.) en Wils (K.). 'De oorlog maakt school: herinneringspraktijken in het Belgisch onderwijs na de Eerste Wereldoorlog.' In: *Volkskunde*, 2014, pp. 5-25.
- Langley (A.) en Langley (N.). *De Grote Oorlog voor kleine kinderen : Heldenmoed in beeld*. Leuven, Davidsfonds, 2013, 149 p.
- Lobbés (T.). 'Geschiedenisonderwijs tegen de horizon van het heden. Het experiment van Leopold Flam in het Nederlandstalige rijksonderwijs (1955-1970).' In: *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis*, nr.42 , 2012, pp. 139-192.
- Lobbés (T.). *Verleden zonder stof: De gedaanten van het heden in het Belgische naoorlogse geschiedenisonderwijs, 1945- 1989*. Leuven, (Uitgegeven doctoraatsverhandeling Katholieke Universiteit Leuven), 2013, 262 p. (Promotor: Prof. Dr. K. Wils).
- Lorenz (C.). *De constructie van het verleden: Een inleiding in de theorie van de geschiedenis*. Boom, Amsterdam Meppel, 1994, 349 p.
- McConnel (T. R.). 'Liberal education after the War.' In: *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 231, Sage Publications Inc, 1944, pp. 81-87.
- Nicolls (J.). *School history textbooks across cultures: international debates and perspectives*. Didcot, Symposium, 2006, p. 8
- Richards (C.). 'Yet Another crisis in primary education: anatomy of an aborted unpublished enquiry, 1948-1951.' In: *British journal of educational science*, vol. 49, 2001, pp. 4-25.

Schöttler (P.). 'Historians and discourse analysis.' In: *History Workshops*, vol. 27, Oxford, Oxford University Press, 1989, pp. 37-65.

Selleck (R. J. W.). *English primary education and the progressives (1914-1939)*, Londen, Routledge and Kegan Paul, 1972, 192 p.

Simons (L.). *Geschiedenis van de uitgeverij in Vlaanderen*. Tielt, Uitgeverij Lannoo, 1984, 640 p..

Slater (J.). *Teaching history in the New Europa*. London, Cassell, 1995, 180 p.

Sleeckx (D.). *De schoolstrijd in België*. s.l., s.n., 1886, 27 p.

Spiegel (M. G.). *Practicing history : new directions in historical writing after the linguistic turn*, New York, Routledge, 2005, 274 p.

Steedman (C.). 'Battlefields: History in Primary Schools.' In: *History Workshop Journal*, no. 17, Oxford University Press, 1984, pp. 102-112.

Van der Zanden (I.). *spiritueel pelgrimeren*. Delft, Eburon Uitgeverij, 2011, 268 p.

Vanhulle (B.). 'The path of history: narrative analysis of history textbooks- a case of study of Belgian history textbooks (1945-2004).' In: *History of Education*, vol. 38, Routledge, 2009, pp. 263-282.

Von der Dunk (H. W.). *Sprekend over identiteit en geschiedenis*. Amsterdam, Prometheus, 1992, 159 p.

Willequet (J.). *Albert I, koning der Belgen*. Amsterdam, Elsevier, 1979, 169 p.

Winter (J.). *1914-1918: De Grote Oorlog en de vorming van de 20^{ste} eeuw*. Antwerpen, Standaard, 1997, 432 p.

Winter (J.), *Remembering war: The Great War between memory and history in the twentieth century*. New Haven, Yale University Press, 2006, 340 p.

Winter (J.). *Sites of memory, sites of mourning: The Great War in European cultural history*. Cambridge, Cambridge University Press, 1995, 310 p.

White (H.). 'Figural realism in witness literature.' In: *Taylor & Francis*, Routledge, 2004, vol. 10, pp. 113-124.

1.2. Onuitgegeven werken

Aelterman (A.). *Onderzoek naar de didactische waarde van enkele geschiedenisleerboeken : analyse van zes geschiedenisleerboeken die opgesteld zijn naar aanleiding van het Rijksleerplan 1969*. Gent (Onuitgegeven licentiaatverhandeling Universiteit Gent), 1972-1973, 106 p.

Béchet (C.). *Une Grande Guerre pour un petit pays : La vision de la guerre 14-18 dans l'enseignement primaire francophone (1918-1940)*, Luik, (Onuitgegeven licentiaatverhandeling Université de Liège), 2007, 507 p.

Deneckere (G.) en De Wever (B.). *Publieksgeschiedenis in Vlaanderen tussen erfgoed, herinnering en media*, Les Publieksgeschiedenis, 2014, 12 p.

Deschacht (A.). *Nationalisme in leerplannen en handboeken geschiedenis, 3^e graad, rijksonderwijs (1968)*. Gent (Onuitgegeven licentiaatverhandeling Universiteit Gent), 1983-1984.

Kesenne (A.). *Een verkennend onderzoek in wandplaten in het lager onderwijs in België (1880-1960): toepassing: man- en vrouwbeelden op didactische wandplaten voor de lagere school*, Gent (onuitgegeven licentiaatverhandeling Universiteit Gent), 1999-2000, 180 p. (Promotor: Prof. Dr. B. De Wever).

Lippens (J.). *De organieke vorming van het leerplan geschiedenis tussen 1949 en 1989: een analyse op basis van leerplancommissieverslagen*. Gent, (Onuitgegeven licentiaatverhandeling Universiteit Gent), 2007-2008, 217 p. (Promotor: Prof. Dr. B. De Wever).

1.3. Sites

< <http://homepages.vub.ac.be/~ncarpent/koccc/Publications/JanFoucault.html> > Geraadpleegd op 26 februari 2014.

< <http://www.inth.ugent.be/directory-of-researchers/antoon-de-baets/> > Geraadpleegd op 24 april 2014.

< <http://www.arbeidinbeeld.be/lexicon/D.htm> > Geraadpleegd op 2 mei 2014.

< <http://vosnet.org/symboolwaarde-gebroeders-van-raemdonck-blijft-overeind> > Geraadpleegd op 6 mei 2014.

1.4. Lezing

Lobbes (T.). *Nationaal verleden in het Belgisch onderwijs*. Lezing, 9 mei 2014.

Hens (T.). PowerPoint presentatie, *Geschiedenis in de achtertuin: de pedagogisering van het geschiedenisonderwijs tijdens het interbellum*.

1.5. Les

Bevernage (B.). *Narrativisme in het Westers historisch denken*. Les Theoretische geschiedenis, 14 november 2013.

2. Bronnen

2.1. Gebruikte werken

Bulletin of the international committee of historical science, Parijs, PUF, 1934, 398 p..

Casimir (R.) en Verheyen (J. E.). , *Paedagogische encyclopaedie*, Antwerpen, De Sikkel, 1939.

Centrale Raad van het katholiek onderwijs, *Leerplan voor de lagere scholen*, Lier, Van In, 1954, 264 p.

De Belgische grondwet van 7 februari 1831 met de wijzigingen van 7 september 1893, 15 november 1920, 7 februari, 24 augustus en 15 oktober 1921, Établissements Émile Bruylant, Brussel, 1965, p. 6.

Ministerie van Openbaar Onderwijs ,*Modelreglement en modelprogramma der lagere scholen*, Gent, boek-en steendruk I Vanderpoorten, 1897, 63 p.

Ministerie van Openbaar Onderwijs, *Leerplan en leidraad voor de eerste drie graden der lagere scholen en der oefenklassen toegevoegd aan de normaalscholen en voor de voorbereidende afdelingen der middelbare scholen - ministerieel besluit van 13 mei 1936*. Brussel, 1936, 159 p.

Ministerie van Nationale Opvoeding, *Leerplan en leidraad voor de eerste drie graden van de lagere scholen*. Brussel, 1957, 119 p.

Ministerie van Openbaar Onderwijs, *Leidraad voor wie leren wil*, Brussel, s. n., 1950, 64 p.

Ministerie van Nationale Opvoeding. *Rijkslageronderwijs geschiedenis: voorlopig programma*. Brussel, 1968, 52 p.

Van Overbergh (C.). *De nationale heldin, Gabrielle Petit*, Brussel, Revue de la presse et des livres, n.d., 24 p.

Verbrugge (G.). *Opvoeding tot den vrede*. Antwerpen, De Sikkel, 1932, 51 p.

2.2. Handboeken interbellum

Broeckaert (O.). *Geschiedenis van België (Middelgraad)*. Gent, N. V. Uitgeversfirma Vanderpoorten & Co, 1934, 80 p.

Broeckaert (O.). *Geschiedenis van België (3^e graad)*. Gent, Uitgeversfirma Vanderpoorten, 1934, 125 p.

Broeckaert (O.). *Geschiedenis van België (4^e graad)*. Gent, N. V. Uitgeversfirma Vanderpoorten & Co, 1934, 105 p.

- Cryns (P.A.). *Geschiedenis van België: een boekje voor den middelgraad der lagere scholen*. Lier, Jozef Van In & Co, 1929, p. 38
- Delmelle (M.). *Geschiedenis van België door kaart en beeld voor den tweeden graad*. Doornik, Drukkerij Casterman, 1934, 48 p.
- Delmelle (M.). *Geschiedenis van België door kaart en beeld van den tweeden graad*. Doornik, Drukkerij Casterman, 1939, 48 p.
- Delmelle (M.). *Geschiedenis van België door kaart en beeld voor den hooger graad*. Doornik, Drukkerij Casterman, 1939, 98 p.
- Deru (J.). *Belgische geschiedenis: verteld voor leerlingen van den tweeden graad*. Lier, Jozef Van In & Co, 1932, 41 p.
- De Smedt (J.). *Wat onze kinderen van België's geschiedenis zouden moeten weten en onthouden*, Lier, Jozef Van In & Co, 1932, 166 p.
- De Wachter (L.). *Geschiedenis in de tweede graad*. Antwerpen, De Sikkel, 1936, 146 p.
- Hébette (R. J.) en Hébette (E.). *Belgische geschiedenis volgens de aanschouwelijke en actieve methode*. Lier, Jozef Van In & Co, 1935, 163 p.
- Jacobs (A. F.). *Geschiedenis van België*. Lier, Jozef Van In & Co, 1930, 132 p.
- Kurth (G.). *Beknopte geschiedenis van België voor de lagere scholen*. Gent, Siffer, 1930, 154 p.
- M. G. en A. D. S. *Algemeene geschiedenis*, Oostakker, Glorieux, 1926, 156 p.
- Mathieu (C. J.). *Geschiedenis van België*. Brussel, Paelinck, 1928, 142 p.
- Rondou (W. F.) en K. Mignon (K.). *Atlas- Handboek van de Belgische geschiedenis: voor den derden en den vierden graad der lagere scholen en voor de middelbare scholen, volgens het programma van 1923*. Lier, Jozef Van In & C, 1926, 97 p.
- Schmets (P.). *Belgische geschiedenis*. Namen, Uitgaven ad. Wesmael-Charlier (N. V.), 1936, 40 p.
- Van Laar (A.). *Lessen in de vaderlandsche geschiedenis*, Antwerpen, De Sikkel, 1926, 95 p.
- Van Laar (A.). *Lessen in de vaderlandsche geschiedenis (3^e graad)*, Antwerpen, De Sikkel, 1939, 124 p.
- Van Mieghem (R.C.). *Atlas leerboek: Geschiedenis van België*, Lier, Jozef Van In & Co, 1932, 125 p.
- Van Mieghem (R.C.). *Belgische geschiedenis*, Lier, Van In, 1939, 217 p.

2.3. Handboeken 1945 -1969

Collen (M). *Bloktreintje voor het memoriseren van de Belgische geschiedenis*. Lier, Van In, 1951, 40 p.

Collen (M). *Bloktreintje voor het memoriseren van de Belgische geschiedenis*. Lier, Van In, 1955, 45 p.

Broeckaert (O.). *Geschiedenis van België (3^e graad)*. Gent, Dukkerij-uitgeverij Vyncke, 1948, 202 p.

Broeckaert (O.). *Geschiedenis van België (4^e graad)*. Gent, Dukkerij-uitgeverij Vyncke, 1948, 178 p.

Delmelle (M.). *Geschiedenis van België door kaart en beeld voor den tweeden graad*. Doornik, Drukkerij Casterman, 1947, 48 p.

Heimans (B.). *Kern der Belgische geschiedenis*, Retie, De Berk, 1946, 12 p.

Houbrechts (R.) en Van Bouwel (M.). *Wat voorbij is: geschiedenis van ons land voor de lagere school*, Antwerpen, De Sikkel, 1952, 137 p.

K. E. R. *Ons landje vroeger en nu: Geschiedenis van ons land (6^e leerjaar)*. Lier, Van In, 1954, 161 p.

K. E. R., *Ons landje vroeger en nu: geschiedenis van ons land*, Lier, Van In, 1961, 161 p.

K. E. R. en Eysermans (A.). *Ons landje vroeger en nu*. Lier, Van In, 1954, 45 p.

K. E. R. en Laureyssens (M.). *Ons landje vroeger en nu: Geschiedenis van ons land*, Lier, Van In, 1954, 161 p.

Laureyssens (M.). *Hoe het groeide, Geschiedenis van ons land*. Lier, Van In, 1956, 75 p.

Laureyssens (M.). *Hoe het groeide, Geschiedenis van ons land*. Lier, Van In, 1961, 75 p.

Laureyssens (M.). *Uit vroeger dagen: eenvoudige nationale geschiedenis*. Lier, Van In, 1960, 49 p.

Nauwelaerts (A.). *Het tijdsbegrip: het begrip van de tijd en ruimte op de L. S*, Lier, Van In, 1950, 32 p.

Magnus (J.). *Stilleestaken en oefeningen bij het geschiedenisonderricht*. Brussel, De Boeck, 1963, 130 p.

Martony (C.) en Van Herck (P.). *Terug/1*. Antwerpen, De Sikkel, 1966, 128 p.

Schmets (P.). *Enige verhalen: Atlas-handboek der geschiedenis van België*. Namen, Westmael-Charlier, 1949, 64 p.

Sieben (T.). *Belgische geschiedenis gesteund op de aanschouwelijke en actieve methode*. Lier, Van In, 1948, 143 p.

Van Bever (J.). *Geschiedenis van België*. Lier, Van In, 1956, 185 p.

Vermast (A.). *Klein Album-handboek voor de geschiedenis van België*. Gent, Vanderpoorteren, 1950, 62 p.