

De school in dienst van de democratie? *

door Mieke CLAEYS-VAN HAEGENDOREN,

Aspirant NFWO.



Inleiding.

De algemene aanvaarding van de democratie in het Westen en de overweging dat haar welslagen niet alleen afhangt van de deugdelijkheid van de politieke instellingen, maar ook van de democratische gesteldheid van de burgers, van de aanwezigheid van een *democratische politieke cultuur*, vormen het uitgangspunt van deze studie.

Politieke cultuur — in het algemeen — wordt begrepen als een systeem van geloof en ervaringen, symbolen en waarden, die bepalend zijn voor de omstandigheden waarbinnen de politieke actie plaats vindt; het omvat bijgevolg zowel politieke idealen als het concrete raam van de politiek. Politieke cultuur is het produkt zowel van de collectieve geschiedenis van het politieke systeem als van het individuele verleden van de burgers die er deel vanuit maken (1). Zij refereert daarom niet naar de formele en informele structuren van de politieke interactie (regering, politieke partijen, pressiegroepen ed.), maar naar de opvatting van de burgers over het verloop van het politieke proces. Zij houdt zich bijgevolg niet bezig met wat gebeurt in de politiek, maar met wat de burgers geloven en denken over dit gebeuren (2).

De democratische politieke cultuur, of — zoals Almond het noemt — de *civic culture* veronderstelt zowel een hoge graad van kritisch denken bij de burgers, hun deelname aan het politieke proces, als de mogelijkheid tot zo volledig en objectiefmogelijke informatie. Deze civic culture is bijge-

* Dit artikel vormt de neerslag van een aantal losse bedenkingen en opzoekingen over het probleem van de politieke socialisatie in het Belgisch onderwijs. Het beoogt niet een systematische uiteenzetting en benadering van deze kwestie te geven, wel een aantal vragen op te roepen, die de discussie verder op gang zou kunnen brengen:

(1) PYE L.W., VERBA S. ed., *Political culture and political development*, Princeton, 1965, p. 8.

(2) a.w., p. 516.

volg in eerste instantie een *participerende cultuur* (3). Voor zover reeds onderzoeken gebeurden blijkt deze participerende cultuur evenwel niet diep doorgedrongen te zijn, en is de interesse van de burgers voor het politieke gebeuren eerder beperkt. Dat dit een gevaar inhoudt voor het functioneren van de democratie is zonder meer duidelijk.

Voor wie de democratie ter harte gaat, stelt zich bijgevolg de vraag naar de oorzaken van deze onverschilligheid van de burgers. Eén der oorzaken zou kunnen gelegen zijn in de manier waarop de politieke socialisatie gebeurt. Deze laatste heeft niet alleen betrekking op de attitudes en sentimenten, opgedaan in het primaire groepsleven, maar ook op latere ervaringen van lessen op school, van contacten met de massacommunicatiemedia, en met andere factoren van politieke socialisatie (4).

In dit verband treedt de rol van de school duidelijk naar voor. Hier worden voor het eerst en voor velen ook voor het laatst systematische pogingen ondernomen tot politieke socialisatie van de jonge burger.

Het lijkt bijgevolg zinvol zich de vraag te stellen of de politieke socialisatie op school het aankweken van een « civic culture » bij de jonge burgers mogelijk maakt en stimuleert. Concreet betekent dit : biedt de school objectieve informatie, over het politieke gebeuren of leert zij hoe deze informatie kan verworven worden ; zet de school de leerlingen aan tot een rationele en kritische beoordeling van de politiek ; stimuleert zij politieke participatie.

Het is evident dat het antwoord op deze vragen van belang is voor het functioneren van de democratie.

De rol van de school bij het aankweken van een « civic culture » mag evenwel niet overschat worden : de invloed van het gezin en later van vrienden- en beroepskring zijn eveneens zeer belangrijk. Ook de directe confrontatie met het politieke systeem is medebepalend voor de politieke cultuur van de burgers.

Het nagaan van de rol van de school bij de politieke socialisatie van de leerlingen, is een zeer complexe en moeilijke studie. Het gaat immers niet in de eerste plaats om het aanleren van een bepaalde leerstof, maar wel om het vertrouwd maken van de leerlingen met de voorwaarden van een democratische politieke cultuur : het stimuleren tot politieke participatie, het aankweken van kritisch denken, het geven, en vooral het leren gebruiken van informatie.

Deze eerste voorwaarde, participatie, kan niet schools aangeleerd worden ; het kind moet het leren « doen ». Maar kan dit wel binnen de

(3) ALMOND G.A., VERBA S., *The civic culture. Political attitudes and democracy in five nations*, Princeton, 1963, p. 31.

(4) PYE L.W., *a.w.*, p. 10.

huidige gezagsstructuren op school? Samen met het klassikale systeem lijken zij weinig bevorderlijk voor het aankweken van een participerende politieke cultuur: het huidige onderwijs is nog te eenzijdig afgestemd op de onbestaande middelmatige leerling, de individuele bijdrage van de leerling komt onvoldoende tot haar recht, omdat het leerproces al te zeer een monoloog is van de leraar; de competitiegeest brengt het groeps-werk in het gedrang (5).

Het kritisch gebruiken van informatie kan het kind evenmin in een « schoolvak » aangeleerd worden: het dient gestimuleerd te worden door de hele geest van het onderwijs. De indruk bestaat evenwel dat op school het leerprogramma centraal staat, en niet de individuele ontwikkeling van het kind. Hierdoor wordt een democratische participerende cultuur eerder afgeremd dan aangemoedigd. Onafgezien hiervan stelt zich overigens de vraag of de strakke leerprogramma's, en de opdeling in « vakken » de kinderen wel voldoende voorbereiden op het leven in de wereld van morgen, een wereld die onderhevig zal zijn aan enorme en snelle veranderingen, en waarin de vrije tijd belangrijker wordt dan de arbeidstijd (6). Het is zeer de vraag of het aanleren van « parate » en « encyclopedische » kennis de kinderen voldoende vertrouwd maakt met dit verschijnsel van de verandering, essentieel voor onze tijd, en meer nog voor de toekomst.

Vanuit deze visie dient ook het probleem van de politieke vorming van de leerlingen benaderd te worden: essentieel is niet een losse feitenkennis, maar wel het vatten van structuren en fundamentele problemen: concreet betekent dit bijvoorbeeld dat de leerlingen weinig hebben aan de kennis van de parlementaire instellingen, wanneer hun niets meegedeeld wordt over de politieke besluitvorming.

Het is de bedoeling van dit artikel na te gaan of en in hoeverre het onderwijs beantwoordt aan deze eisen van de tijd, voor wat de politieke vorming betreft.

Het zou nuttig zijn indien ook pedagogen en onderwijs-sociologen, vanuit hun discipline, en met het oog op de politieke socialisatie van de leerlingen de gezagsstructuren op school zouden bestuderen en de wijze waarop het kritisch denken kan gestimuleerd worden.

In deze studie wordt alleen nagegaan welke informatie, belangrijk voor de politiek cultuur, de leerlingen te verwerken krijgen, en hoe: of het bij

(5) BEHRENDT R.F., *Empirie of visie. Een tijdskritische sociologie*. Utrecht, 1966, pp. 108-110.

(6) STEMERDING A.H.S., *Vorming, voorlichting, beïnvloeding in de moderne maatschappij*, Utrecht, 1967, pp. 167-197. — SOUREN C.J.M.H., *Hoe kunnen veranderingen in het onderwijs tot stand komen? Zesde voordracht in de reeks Toekomst-planning*. Uitgave van Werkgroep 2000, Amersfoort.

feitenkennis, « parate » kennis blijft, dan wel of er gepeild wordt naar inzicht in het algemene verloop van het politieke gebeuren.

Uit het voorgaande treedt evenwel duidelijk naar voor dat het verwerven en verwerken van informatie slechts een deelaspect is voor het aankweken van een « civic culture ».

Deze informatie wordt gegeven in twee leervakken in het lager en secundair onderwijs : moraal (c.q. godsdienst) en geschiedenis.

Een onderzoek naar de politieke vorming van de leerlingen zou zowel de kwaliteit van de leraar, het programma, als de handboeken moeten omvatten. Dat het eerste moeilijk is na te gaan — zeker indien niet in teamverband kan gewerkt worden —, moge als excuus gelden voor de verwaarlozing van dit belangrijke facet in het bestek van dit artikel. De aandacht wordt bijgevolg gericht op de programma's en handboeken (7).

Moraal.

Alleen in het vak *Moraal* wordt vrij systematisch de democratische politieke cultuur van de leerlingen gestimuleerd, en dit niet zozeer door de « staatsburgerlijke opvoeding » die in het programma van het middelbaar onderwijs voorzien wordt, maar meer nog door het beklemtonen van maatschappelijke deugden, die een noodzakelijke voorwaarde zijn voor het functioneren van de democratie, m.n. tolerantie, altruïsme, rechtvaardigheid, pacifisme.

Zij worden geïntegreerd in het democratische maatschappijbeeld ; de politieke instellingen als dusdanig worden niet of nauwelijks bestudeerd ; alle aandacht gaat daarentegen naar het vertrouwd maken van de leerlingen met de hedendaagse politieke *realiteit*, en naar het aanzetten tot actieve participatie in het politieke proces. Het programma van Moraal schijnt bijgevolg tegemoet te komen aan de voorwaarden van een civic culture, namelijk participatie, kritisch denken. Aan directe informatie wordt nauwelijks gedaan.

In het lager onderwijs is de staatsburgerlijke opvoeding in het kader van het vak Moraal daarentegen uiterst sumier ; wel wordt zeer sterk de nadruk gelegd op het bijbrengen van verdraagzaamheid, en dit reeds van in het eerste leerjaar. Dit vak wordt evenwel alleen in het officiële onderwijs gegeven, waar het een optievak is en slechts door een minderheid gevolgd wordt. Bovendien is de rol van de leraar centraal ; dit blijkt ook uit de « handboeken », die vaak slechts een bloemlezing zijn, waarvan de com-

(7) Het hoger onderwijs werd niet onderzocht. Dit is een leemte, omdat daardoor de vorming van het lerarenkorps zelf niet in het onderzoek betrokken werd.

mentaar aan de leraar overgelaten wordt. De waarde van dit vak voor de politieke vorming van de leerlingen kan bijgevolg slechts nagegaan worden, door ook de leraar bij het onderzoek te betrekken — wat hier niet kon gebeuren. Om deze twee redenen leek het aangewezen dit vak niet verder systematisch bij het onderzoek te betrekken (8).

Geschiedenis.

Uit de richtlijnen, gevoegd bij de programma's van lager en secundair onderwijs, treden de doeleinden van het geschiedenisonderwijs duidelijk naar voren: het aankweken van burgerzin en vaderlandsliefde. Alleen in dit vak wordt zo expliciet de nadruk gelegd op de politieke vorming van de leerlingen (9). Daarom lijkt het gerechtvaardigd het onderzoek naar de politieke vorming volledig te richten naar het geschiedenisonderwijs.

A. PROGRAMMA.

Uit de programma's springt reeds dadelijk een discrepantie naar voor tussen de doeleinden van dit onderwijs, en de gedoeerde stof, en dit alleen reeds door het gebrek aan belangstelling voor het meest recente verleden en voor de « current affairs ». Een initiatie in deze problemen is nochtans noodzakelijk.

Vanaf het vijfde leerjaar van het lager onderwijs wordt begonnen met systematisch geschiedenisonderricht. In het kader van de « Staatsburgerlijke Opvoeding » worden evenwel al vanaf het eerste leerjaar pogingen gedaan « om verering in te boezemen voor onze grote mannen, voor onze helden, voor al degenen die tot de grootheid van het vaderland hebben bijgedragen. De klas moet ook zoveel mogelijk deelnemen aan manifestaties met vaderlandslievend en opvoedend karakter (10) ».

In het vijfde en zesde leerjaar wordt slechts één zesde van de geschiedenislessen besteed aan de geschiedenis van België na 1830, die dan rond thema's geconcentreerd wordt (de revolutie van 1830, de dynastie, Belgisch Kongo, de industriële ontwikkeling in de XIX^e eeuw, de eerste en

(8) Wegens het enigszins aparte karakter van de godsdienstlessen werden ook zij niet bij het onderzoek betrokken. Wel wordt in de godsdienstlessen — volgens de programma's — aandacht besteed aan de plaats van de mens in de maatschappij, i.e. in de Staat.

(9) In het katholiek lager onderwijs wordt dit vak trouwens « Nationale Geschiedenis en Staatsburgerlijke Opvoeding » genoemd.

(10) *Leerplan en Leidraad voor de eerste drie graden der lagere scholen*, Ministerie van Openbaar Onderwijs, 1967, p. 32.

tweede wereldoorlog). De indeling gebeurt volgens de **regerende vorst**. Deze lessen staan duidelijk in het teken van de opwekking van **patriotische gevoelens**, via de begrippen van **koningsgezindheid**, **kolonialisme** en **militaire heldenmoed**, die in de tijd van jong nationaal berust zijn, **beperkte democratie** en **nationale expansiedrang** misschien aansloten bij de **situatie** van de XIX^e eeuw, maar niet langer beantwoorden aan de **realiteit** van de tweede helft van de XX^e eeuw.

De geringe belangstelling voor het meest recente verleden moet **bovendien** wel tot gevolg hebben dat het kind weinig begrip kan hebben van de **hedendaagse politieke** en **internationale verhoudingen**, dat het de **verovering** van Gallië door Cesar belangrijker gaat achten dan de **toetreding** van Groot-Brittannië tot de E.E.G., en meer weet van het leven « in en om de burcht », dan van **urbanisatie** en **ruimtelijke ordening**.

Ook in het secundair onderwijs bestaat relatief weinig **belangstelling** voor de hedendaagse periode. In het eerste jaar van het Middelbaar **onderwijs** worden het Romeinse Rijk, de Middeleeuwen en de Nieuwe Tijden (tot 1621) bestudeerd; in het tweede de Nieuwe en Nieuwste Tijden (verder dan 1945 geraakt men niet). In het derde jaar wordt de **grondige studie** van de Oudheid en Vroege Middeleeuwen aangevat; indien dit jaar tevens **finaliteit** is (4^e moderne) wordt ook nog de « **Territoriale en politieke evolutie van België** » bestudeerd: zij eindigt evenwel reeds na de **Belgische onafhankelijkheidsverklaring**.

De hogere cyclus is een **grondige herhaling** van wat reeds in de **lagere** gezien werd: Middeleeuwen, Nieuwe en Nieuwste Tijden worden **grondig** bestudeerd. Het tweede gedeelte van het laatste jaar wordt tevens **besteed** aan de **geschiedenis van België**, ditmaal met een **grotere belangstelling** voor het België na 1830, namelijk tot 1950.

Voor het **technisch- en beroepsonderwijs** bestaan geen officiële programma's; meestal wordt evenwel — mits zekere aanpassingen — het programma van het middelbaar onderwijs overgenomen: het eerste jaar bestudeert de **oudheid** en de **middeleeuwen**, het tweede de **Nieuwe Tijden**, tot 1815, het derde jaar de **Hedendaagse periode**; de **geschiedenis van België** wordt **geïntegreerd** in de **algemene geschiedenis**. In het **katholiek beroepsonderwijs** worden de **geschiedenislessen** daarentegen **vervangen door** lessen over **actualiteitsproblemen**, waarin de **leerlingen geleerd** wordt **een krant te lezen**, de **radio te beluisteren**, **film** en **televisie te bekijken**.

Bij de **samenstelling** van deze programma's blijkt men **daarenboven** uitgegaan te zijn van de opvatting dat de **verbetering** van het **leerresultaat** het meest effectief kan bereikt worden door **herhaling**. Recente **leertheoretische onderzoeken** hebben evenwel **uitgewezen** dat het **efficiënter** is te trachten de **structuren** van de **leerstof** zo **overtuigend** en **duidelijk mogelijk** aan te bieden door het **inzichtelijk leren begrijpen** van

onderlinge verbanden, i.p.v. het systeem van de veelvuldige herhaling toe te passen. Bij de hervorming van het geschiedenisonderwijs, die momenteel aan de gang is, zou ook hiermede moeten rekening gehouden worden.

Tevens is het duidelijk dat het geschiedenisonderwijs verder moet durven gaan dan 1945 of 1950. Deze leemte wordt wel opgevangen door het feit dat de geschiedenis-handboeken het officiële programma in die zin vooruitlopen. Deze handboeken kunnen evenwel niet anders dan spoedig verouderen — tenzij ze jaarlijks zouden bijgewerkt worden. Is het niet een eerste vereiste — wil het geschiedenisonderwijs inderdaad « de burgerzin en vaderlandsliefde » aankweken — dat de leerlingen vertrouwd gemaakt worden met het meeste recente verleden, en dat hieraan een uitvoerige aandacht zou worden besteed — eventueel ten koste van oudheid en middeleeuwen. Zou het programma daarom niet jaarlijks dienen aangevuld te worden? Maar zijn onder die voorwaarde « handboeken » nog wel bruikbaar? Veronderstelt dit overigens niet een jaarlijkse bijscholing van het lerarenkorps en een soepel programma?

B. HANDBOEKEN.

Voor het aankweken van een participerende politieke cultuur is niet alleen de inhoud van het programma belangrijk, maar ook de visie van waaruit ze gedoceerd wordt. In dit verband zijn de geschiedenis-handboeken bijzonder leerrijk. De leerboeken, goedgekeurd door de Verbeteringsraad voor het middelbaar onderwijs, werden hiertoe bestudeerd. De geschiedenisleraren van het officieel onderwijs, kunnen hieruit een keuze maken; deze boeken worden overigens eveneens in het vrij onderwijs gebruikt, hoewel dit ook eigen handboeken aanbeveelt. Een kwantitatieve methode van content analysis leek niet aangewezen omdat het een onmogelijk werk is, na te gaan welke handboeken effectief gekozen worden door de leraren, en hoeveel leerlingen dan deze gekozen handboeken gebruiken. Indien het aantal leerlingen niet kan vastgesteld worden, dat door een bepaald handboek beïnvloed worden is het weinig zinvol een kwantitatieve studie van de handboeken zelf door te voeren. Daarom leek het evenmin noodzakelijk *alle* handboeken te bestuderen; alleen deze die in de bibliotheek voor Nationale Opvoeding en in de Koninklijke bibliotheek voorhanden waren — en dat zijn de meeste — werden bestudeerd. Uit een oppervlakkige lectuur, en meer nog, uit de Voorwoorden van deze boekjes, blijkt dat onder de leraren zelf weinig eensgezindheid bestaat over de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs, ondanks de richtlijnen van het ministerie. Slechts in één reeks handboeken, namelijk *Sprekend Verleden*, gaat de grootste aandacht naar de politieke vorming van de leerlingen, en wordt het verleden voortdurend in betrekking

gebracht met de huidige politieke gebeurtenissen (12). In alle andere handboeken wordt de grootste aandacht besteed, aan het aankweken van de kritische geest bij de leerlingen, aan de juistheid van de bronnen, de kunst- en beschavingsgeschiedenis, het verloop van oorlogen, de afwikkeling van vorstelijke stambomen. Grotendeels tevergeefs spannen de auteurs zich in te ontkomen aan een dorre opeenstapeling van feiten.

C. STIMULING VAN VADERLANDSLIEFDE EN BURGERZIN ?

Na de kennismaking met het programma en een vluchtige lektuur van de handboeken werd met het eigenlijke onderzoek een aanvang gemaakt. Hierbij werden drie vragen gesteld :

1. Hoe wordt het « aankweken van vaderlandsliefde », zoals geformuleerd in het programma, concreet uitgewerkt in de handboeken (In het programma zelf staat de geschiedenis van Europa, en van België wel vrij centraal : in de algemene geschiedenis wordt steeds de geschiedenis van België ingeschakeld ; het laatste jaar van iedere cyclus behandelt de Belgische geschiedenis grondig, in het lager onderwijs staat de « vaderlandse » geschiedenis centraal).

Hiertoe werd nagegaan op welke manier een aantal — voor de aankweking van een Belgisch nationaal gevoel belangrijke — gebeurtenissen en begrippen geïnterpreteerd werden. De onvermijdelijk vrij arbitraire keuze viel op volgende feiten en concepten :

- de Belgische revolutie van 1830
- de Belgische politieke instellingen, en grondwet
- het vorstenhuis
- het Belgische kolonialisme
- het uitbreken van de eerste wereldoorlog, en de houding tegenover de oorlogshelden.

2. Hoe wordt de burgerzin gewekt bij de leerlingen ?

De operationalisering van deze vraag wordt bemoeilijkt door het feit dat in het programma zelf geen omschrijving gegeven wordt van het begrip « burgerzin ».

Twee reeksen problemen werden in dit verband nagegaan :

a) Hoe worden de leerlingen geïnitieerd in de specifiek—Belgische

(11) Een reeks handboeken en werkboeken voor het geschiedenisonderricht in het Middelbaar, Normaal en Technisch Onderwijs, samengesteld door de redactie van *Geschiedenis in het Onderwijs en OHO*, Antwerpen, 1962-1964, 6 delen.

problemen, die grosso modo tot drie conflictreeksen kunnen teruggebracht worden, dit tussen de Vlaamse en Waalse subculturen, tussen klerikalen en antiklerikalen, tussen « progressieven » en « conservatieven ». Daar zo weinig aandacht besteed wordt aan het meest recente verleden, dient meestal vrij ver in de geschiedenis opgeklimmen te worden om na te gaan hoe deze problemen benaderd worden.

b) Op welke manier worden de leerlingen vertrouwd gemaakt met het Westerse politieke systeem, waarvan de wortels in de Griekse democratie liggen. Wordt hun de noodzaak van een participerende politieke cultuur ingeprent en de moeilijkheden en gevaren voor het functioneren van het democratische bestel.

3. Draagt het geschiedenisonderwijs ook bij tot de vorming van wereldburgers ?

Sluit de uitvoerige kennis die de leerlingen krijgen over de internationale verhoudingen in het verleden aan bij een inleiding op de huidige internationale problemen, die in hoofdzaak tot volgende twee kunnen herleid worden, deze van de ontwikkelingslanden, en deze van oorlog en vrede. Hiertoe dient in eerste instantie nagegaan te worden op welke wijze het kolonialisme behandeld wordt, en hoe de dekolonisatie van Azië en Afrika besproken wordt. Tevens dient onderzocht of de honger en het anal-fabetisme, de machtsstrijd tussen Oost en West eveneens hun beslag krijgen, en hoe.

Daarnaast stelt zich de vraag op welke wijze de leerlingen het probleem van de oorlog leren benaderen, en of zij de gevaren leren kennen van een atoomoorlog.

1. *Vaderlandsliefde.*

In het secundair onderwijs krijgen de leerlingen over het algemeen een vrij objectief overzicht van de oorzaken van de *Belgische revolutie van 1830*, en wordt van deze gebeurtenis zelden gebruik gemaakt om de vaderlandsliefde aan te wakkeren. Uit een aantal franstalige geschiedenisboekjes blijkt evenwel een groter entoesiasme voor deze septemberdagen dan in de nederlandstalige, en worden zij graag voorgesteld als een « spontane volksofstand », die België eindelijk de « vrijheid » gaf.

Bij de bespreking van de *Belgische grondwet* en politieke instellingen treedt daarentegen een algemene fierheid naar voor over haar vooruitstrevend karakter. Niet steeds wordt er evenwel voldoende gewezen op het zeer beperkte karakter van het stemrecht in de XIX^e eeuw. Bij de uiteenzetting over de politieke instellingen beperken de auteurs zich bovendien meestal tot een formele toelichting ervan (scheiding der machten) ; het bestaan van politieke partijen wordt nauwelijks vermeld ; van de feitelijke functionering van het politieke bestel krijgen de leerlingen geen hoogte.

Het *vorstenhuis* daarentegen wordt als een duidelijk symbool aangewend voor het wekken van nationale gevoelens. Leerlingen die na de lagere cyclus van het secundair onderwijs de school verlaten, hebben wel uitvoerig de stamboom van het koningshuis bestudeerd, maar hebben de reële functie van de monarchie in de democratie niet leren waarderen. Evenmin hebben ze kennis gemaakt met de XIX^e eeuwse en huidige politieke problemen in België. Daar het bovendien in de geschiedenisboekjes van het lager onderwijs nog normaal is de hedendaagse Belgische geschiedenis (vanaf 1830) in te delen volgens de regerende vorst of zelfs te beperken tot de activiteiten van de koningen (Leopold I liet de eerste spoorweg aanleggen, Leopold II schonk ons Kongo, Albert I, « de koning-ridder », over Leopold III blijft men in het vage), moeten de leerlingen onvermijdelijk de indruk krijgen dat het vorstenhuis als in het verlicht despotisme een reële politieke macht vertegenwoordigt. Alleen de leerlingen die het hoger secundair onderwijs volgen, krijgen een meer volledig en waarheidsgetrouw onderricht over de XIX^e eeuwse Belgische geschiedenis.

In het lager onderwijs en de lagere cyclus van het secundair onderwijs geldt de *kolonisering van Kongo* (zij het in mindere mate dan de dynastie) eveneens als middel om het nationaal gevoel te stimuleren; enkele uitzonderingen niet te na gesproken krijgen de leerlingen de indruk dat Leopold II overging tot de verovering van Kongo om de zwarte bevolking te vrijwaren tegen de Arabische slavenhandel, en om haar in contact te brengen met de « beschaving » (12).

Vooraf in het lager onderwijs worden de ontdekkingsreizen en de expedities tegen de Arabieren voorgesteld als ware heldendaden: de namen van Stanley, Lippens en De Bruyne worden diep in het geheugen geprent. Op deze manier moet het patriottisme bij de jeugd aangemoedigd worden. Over de dwangarbeid, ingesteld door de Belgische kolonistoren, de decimering van de inlandse bevolking, de oppositie in België tegen de overname van de Kongostaat, de politieke functie van de missies, het om politieke redenen onmondig houden van de bevolking, komen de leerlingen niets te weten (13).

In de hogere cyclus van het secundair onderwijs krijgen de leerlingen een meer objectieve, maar toch nog zeer onvolledige, kijk op deze zaak.

Met deze lessen als achtergrond kunnen de leerlingen zich onmogelijk

(12) Het volgende zinnetje is typisch voor de geest waarin de leerlingen geconfronteerd worden met het Belgische kolonialisme: La présence belge au Congo a permis à celui-ci de réaliser la mise en exploitation de ses richesses naturelles ainsi que le contact avec une civilisation de type occidentale. Uit: HAYT F., PAYE M., *Histoire contemporaine de 1815 à nos jours*, Namen, 1967, p. 166.

(13) BIRNIE A., *Economische geschiedenis van Europa, 1760-1939*, Utrecht, 1965, p. 310.

een beeld vormen van het dekolonisatieproces en van de moeilijkheden die de Kongo-republiek nu doormaakt, en moeten zij de Kongolezen zelfs bijna onvermijdelijk beschouwen, als wel zeer ondankbaar door het Belgische beschavingswerk niet langer te accepteren. Slechts één enkele auteur — in een handboek voor de hogere cyclus evenwel — vermeldt dat het Belgische beleid in Kongo paternalistisch was, in de hoop de politieke bewustwording van de elite aldus te verhinderen (14).

De zogenaamde *oorlogshelden* vervullen dezelfde functie voor de stimulering van de vaderlandsliefde als de eerste kolonisten in Kongo. Zowel in het lager als in de lagere cyclus van het secundair onderwijs wordt de leerlingen de eerbied ingeprent voor hen die « vielen voor het vaderland ». In het geschiedenisonderwijs schijnt een duidelijke relatie te bestaan tussen patriotisme en oorlog : symptomatisch hiervoor is dat de leerlingen wel de namen leren kennen van E. Cavell en G. Petit bijvoorbeeld, maar niet van belangrijke politici als P.E. Janson, P. Poulet, E. Vandervelde. Sterven voor het vaderland is blijkbaar als maatschappelijke deugd nog steeds te verkiezen boven leven voor het vaderland.

2. *Burgerzin.*

A. Initiatie van de leerlingen in de politieke conflicten in België.

Over de problemen en conflicten tussen de *Vlaamse en Waalse subculturen* blijven de geschiedenisboeken zeer beknopt en vaag. Wel wordt het ontstaan van de taalgrens verklaard, en worden met zekere belangstelling de gebeurtenissen van 1302 en 1312 vermeld. Opvallend is evenwel dat in het lager onderwijs aan de hand van deze gebeurtenissen het subnationaal gevoel gestimuleerd wordt ; in het secundair onderwijs wordt daarentegen eveneens, en vaak zelfs meer, de nadruk gelegd op de sociale achtergronden ervan.

De Vlaams-Waalse verhoudingen na 1830 worden meestal zeer sumier behandeld. In het lager onderwijs komt de bespreking ervan helemaal niet te berde. In de lagere cyclus van het secundair onderwijs wordt het probleem in sommige handboeken aangeraakt, in andere helemaal niet.

De benadering van de problematiek is bovendien vaak verouderd, en in sommige gevallen zelfs zeer tendentius (15). Indien de kwestie wordt

(14) MARTONY C., DENORME R., *De ontwikkeling van de Westerse cultuur. Deel IV : Imperialisme en socialisme*, Antwerpen, 1960, p. 290.

(15) Zie HAYT F., PAYE M., *a.w.*, p. 215 ; uit volgende tekst moeten vijftienjarigen wel onvermijdelijk de indruk krijgen dat flamingantisme gelijk te schakelen is met nazisme : « La vie politique fut assez fortement troublée (entre les deux guerres) par l'action de partis extrémistes dont l'idéologie se rapprochait sensiblement de celle du national-socialisme allemand et du fascisme italien. En Flandre, il était représenté par ceux qui souhaitaient la constitution d'un état flamand indépendant et se montraient intransigeants dans le domaine linguistique. La guerre venue, ces « *flamingants* » qui avaient des représentants au Parlement collaborèrent avec les occupants ».

besproken, wordt ze meestal als een Vlaams-Waalse tegenstelling in het licht gesteld, terwijl in de laatste jaren het probleem Brussel toch veel prangender werd. De socio-economische achtergronden van dit belangrijke conflict worden nauwelijks toegelicht.

De leerlingen die na de lagere cyclus van het secundair onderwijs de school verlaten hebben nooit iets vernomen over de schoolkwestie, de belangrijkste politieke uiting van de *klerikale-antiklerikale tegenstellingen* en het belangrijkste politieke strijdobject in de tweede helft van de XIX^e eeuw, en een decennium geleden. Alleen in de hogere cyclus maken zij vluchtig met deze problematiek kennis.

Zij worden daarentegen regelmatig geconfronteerd met het probleem van de plaats van de Kerk in de wereld en in de politiek in het verleden, de invloed van het christendom op de Westerse beschaving, de tolerantie en intolerantie van onze voorouders. Het is misschien nuttig vluchtig in te gaan op deze problemen, om na te gaan of de leerlingen, via het geschiedenisonderwijs, noties krijgen van het tolerantiebegrip, dat als noodzakelijk aanzien wordt voor de democratie.

Vooreerst nemen zij nauwelijks kennis van de wijze waarop Europa geëvangeliiseerd werd. Slechts in één handboek wordt gewag gemaakt van de gedwongen bekeringen in het Frankische Rijk (16). Evenmin wordt hun de politieke functie van het missioneringswerk in de vroegere kolonies duidelijk gemaakt, en de politieke oorzaken van kerkvervolgingen. Tevens wordt onvoldoende gewezen op de afwezigheid van vrijheid van geweten en van denken in de middeleeuwen, en de gevolgen hiervan voor de stagnatie van de wetenschappen (17).

Van de reformatie, contrareformatie, inquisitie krijgen de leerlingen daarentegen meestal wel een vrij volledig beeld; het ene handboek legt al meer de nadruk op de godsdienstvervolgingen, intolerantie van katholieken en protestanten, de sociale achtergronden van deze gebeurtenissen dan het andere.

Aan de afwezigheid van de vrijheid van geweten na de afscheiding van de 17 Provinciën, en de verdiensten van Jozef II en de Franse revolutie deze fundamentele, persoonlijke vrijheid, onontbeerlijk voor het functioneren van de democratie, ingesteld te hebben, wordt vaak voorbij gegaan. De leerlingen van de lagere cyclus van het secundair onderwijs vernemen niets over de afwijzende houding van de Katholieke Kerk in de XIX^e eeuw tegenover de moderne vrijheden en kunnen bijgevolg onmogelijk een inzicht krijgen in de oorsprong en fundering van het anti-klerikalisme. Ook in de hogere cyclus wordt slechts vluchtig ingegaan op het conser-

(16) *Sprekend Verleden*, deel III, a, p. 128.

(17) De handboeken « *Sprekend Verleden* » maken hierop een uitzondering.

vatisme van het pausdom in de XIX^e eeuw, en op de — volgens hedendaagse normen — onredelijke aanspraken van de Kerk op medezeggenschap in buitenkerkelijke aangelegenheden.

Enkele uitzonderingen niet te na gesproken vernemen de leerlingen alleen in de hogere cyclus één en ander over de schoolstrijd in de XIX^e eeuw. Het schoolpact staat niet meer op het programma, en wordt slechts in enkele handboeken van de hogere cyclus vermeld.

Van de drie conflictlijnen die de Belgische politiek doorkruisen, wordt alleen de *strijd tussen progressieven en conservatieven*, met name het ontstaan en de opgang van het socialisme en de christen-democratie, nog vrij uitvoerig behandeld.

Reeds in het lager onderwijs wordt gewezen op de ellende van het proletariaat in de XIX^e eeuw, in de lagere cyclus van het secundair onderwijs en meer nog in de hogere wordt het ontstaan van de arbeidersbeweging toegelicht en het begin van de sociale wetgeving. Opvallend is evenwel de schroom waarmee geschreven wordt over politieke actie en over de specifieke rol van de politieke partijen. Aan de ontwikkeling van het socialisme na de eerste wereldoorlog wordt nagenoeg geen aandacht besteed (hierop wordt alleen door de reeks « Sprekend Verleden » een lofwaardige uitzondering gemaakt), met het onvermijdelijke gevolg dat voor de leerlingen geen aanknopingspunten bestaan tussen de XIX^e eeuwse sociale bewegingen en de hedendaagse BSP en christendemocratische groeperingen. Deze kloof tussen het geschiedenisonderwijs en de realiteit wordt nog verbreed door het feit dat in de meeste handboeken nauwelijks namen van politici en organisaties geciteerd worden, waardoor de leerling gemakkelijker de band tussen heden en verleden zou kunnen ontdekken.

Uit het voorgaande is af te leiden dat de leerlingen die na de lagere cyclus van het secundair onderwijs in het arbeidsproces treden nauwelijks weet hebben van de politieke problemen die het huidige België doormaakt. Zij zijn slecht geïnformeerd over het politieke leven in België : zij hebben wel de inhoud van de Belgische grondwet geleerd, en kennis gemaakt met de politieke instellingen, maar nauwelijks iets vernomen over de rivaliteiten tussen en de programma's van de politieke partijen. Zij weten niet volgens welke mechanismen de regeringen samengesteld worden ; zij hebben niet geleerd hoe de wetgevende verkiezingen verlopen, hoe de lijsten samengesteld worden, wat een kiesplatform is. « Pressiegroep » is een onbekend begrip voor hen. Over de rol en de positie van de pers verkrijgen zij geen inzicht : het is onwaarschijnlijk dat zij een krant hebben leren lezen. Het geschiedenisonderwijs schiet bijgevolg te kort in het geven van één van de middelen, die de vorming van een civie culture bevorderen, namelijk goede informatie, of de mogelijkheid deze te verwerven, en kritisch te hanteren.

In de hogere cyclus worden de leerlingen al meer vertrouwd gemaakt met het recente Belgische verleden, maar de aanknopingspunten met de hedendaagse politiek blijven sumier.

B. Vertrouwen in de democratie.

Het is duidelijk dat zelfs de meest volledige informatie over het Belgische politieke bestel geen stimulans kan betekenen voor een participerende politieke cultuur, indien de leerlingen niet overtuigd worden van de noodzaak en de deugdelijkheid van het democratische bestel. Daarom stelt zich de vraag of zij vertrouwd worden gemaakt met de verworvenheden van de democratie en het egalitarisme, en met de afwezigheid hiervan in het verleden. Belangrijk is tevens of zij leren hoe zogenoemde Westerse democratieën in feite functioneren, en welke de gevaren en moeilijkheden zijn van dit stelsel. Het is symptomatisch dat slechts in één handboek systematisch gewezen wordt op de evolutie van « slaaf tot mens », en op een aantal bewegingen, die misschien niet de loop van de geschiedenis bepaalden, maar waarbij wel het « gewone volk », de « grote massa » betrokken was (bijvoorbeeld de opstand van de slaven onder leiding van Spartacus, de boerenoorlog in de XVI^e eeuw in Duitsland) (18). In alle andere geschiedenisboekjes wordt wel vermeld dat de Griekse democratie maar een zeer beperkte democratie was, dat het lot van de lijfeigenen tijdens het feodalisme niet te benijden was, dat in de middeleeuwse steden grote tegenstellingen bestonden tussen ambachtslieden en patriciërs enz., maar de leerlingen kunnen zich moeilijk de onvrijheid en armoede van de meerderheid van de bevolking realiseren, omdat hieraan proportioneel vrij weinig aandacht besteed wordt.

Dit treedt vooral duidelijk naar voor bij de besprekingen van kunst en cultuur. Zelden wordt erop gewezen dat de overgrote meerderheid van de bevolking analfabeet was, en niet deelnam aan de kunst- en cultuuruitingen, dat het onderwijs beperkt was tot de (mannelijke) elite.

Deze geringe belangstelling voor de evolutie en het streven van de maatschappij naar democratie en gelijkheid blijkt overigens nog duidelijker uit het feit dat — ondanks lofwaardige pogingen in de andere richting — het geschiedenisonderwijs nog te uitsluitend geconcentreerd is op de geschiedenis van vorsten, helden en oorlogen, van beschaving en cultuur.

Door niet te wijzen op de feitelijke functionering van het democratische stelsel, en op de noodzaak en mogelijkheden van een participerende politieke cultuur, schiet het bovendien tekort in de voorbereiding van de leer-

(18) *Sprekend Verleden*. Dit is overigens de enige reeks handboeken, die systematisch de geschiedenis benadert vanuit het oogpunt van de politieke, democratische vorming van de leerlingen.

lingen op hun democratische rechten en plichten. De politieke vorming van de leerlingen die op 15 of 16 jarige leeftijd de school verlaten, beperkt zich tot de kennis van de politieke instellingen. In de hogere cyclus leren de leerlingen iets meer over de werking ervan omdat zij de hedendaagse Belgische geschiedenis hebben bestudeerd, maar hun kennis van het partijstelsel, van vakbonden, pressiegroepen en dergelijke meer blijft zeer sumier, zonet afwezig.

Al even verontrustend is het optimisme over en de tevredenheid met het huidige bestel, dat kenmerkend is voor alle handboeken. Op de tekortkomingen en gevaren ervan wordt nauwelijks gewezen. De bedreigingen van het democratische bestel worden herleid tot communisme, fascisme en nazisme. Nog al te vaak wordt het communisme benaderd vanuit de visie van het begin van de vijftiger jaren (19) ; slechts enkele handboeken maken gewag van de groeiende toenadering tussen de USA en de USSR. Bij de uiteenzetting van het nazisme wordt in geen enkel boek gewezen op de medeverantwoordelijkheid van de Westerse mogendheden, die in 1918 Duitsland onmogelijke vredesvoorwaarden oplegden.

De sociale en economische structuren van West-Europa, de USA en de USSR worden nauwelijks uiteengezet. Slechts in één handboek wordt enige aandacht besteed aan het keynesianisme, het neo-liberalisme en neo-marxisme, en aan de ideologische crisis in het Westen sedert de tweede wereldoorlog. Dit handboek (Sprekend Verleden) is overigens ook het enige om gewag te maken van de huidige evolutie van de Westerse democratieën, met onder andere bureaucratisering, vermindering van de wetgevende macht ten voordele van de uitvoerende.

Het is de vraag of de kritische geest van de leerlingen zich genoegzaam kan ontwikkelen, indien aan deze belangrijke problemen wordt voorbijgegaan. Met de kennis die zij momenteel in het geschiedenisonderwijs meekrijgen, zullen zij misschien wel weten hoe de wereld er in 1945 uitzag, maar kunnen zij moeilijk deze kennis tot het heden doortrekken, omdat zij niet geleerd hebben informatie te gebruiken en te interpreteren, en ze te zien in het kader van de hedendaagse politieke controversen en structuren. Het blijft nog te veel bruut feitenmateriaal.

C. Vorming van wereldburgers.

In het laatste gedeelte van dit onderzoek werd tenslotte nagegaan in hoeverre het aankweken van « burgerzin » verder gaat dan de nationale staat. Deze zeer vage omschrijving werd geconcretiseerd door na te gaan

(19) Tekend hiervoor is de omschrijving van het doel van de NAVO, « om de vrijheid en de beschaving te waarborgen », in het lager onderwijs-handboek, *Mijn Geschiedenisboek* (K. Verhaegen, Antwerpen, 1967).

welke initiatie de leerlingen krijgen in de huidige internationale conflicten, of de vrij grondige kennis die zij opdoen over de internationale verhoudingen in het verleden tot het heden uitgebreid wordt en of van de kennis van het verleden gebruik gemaakt wordt om het heden beter te begrijpen. Aan de andere kant werd de vraag gesteld of de leerlingen ingeprent wordt dat het voortbestaan van de mensheid in dit atoomtijdperk, en dus het wereldburgerschap zelf, slechts mogelijk zijn door de uitschakeling van het gewapend conflict uit de politieke strijd. Op welke manier leren de leerlingen het probleem van de oorlog benaderen, wordt hun het gevaar van de atoomoorlog duidelijk gemaakt.

a) Is het eenzijdig te stellen dat de huidige internationale conflicten het gevolg zijn van het dekolonisatieproces, van de pogingen van de ontwikkelingslanden zelf een oplossing te vinden voor hun politieke en sociale problemen, en van de machtsstrijd tussen het Westen (i.c. de USA) haar invloed te behouden in de wereld, en de communistische landen (i.c. China) hun invloed uit breiden in de vroegere Westerse kolonies. Voor een juist begrip van de huidige wereld is het bijgevolg noodzakelijk een inzicht te hebben in de problematiek van de kolonisatie, dekolonisatie en van de ontwikkelingslanden.

Wat wordt de jonge burgers hierover geleerd op school ?

Hoewel het kolonialisme vrij diepgaand wordt bestudeerd, wordt dit bijna uitsluitend door een West-Europese bril gezien, namelijk als de machtsstrijd tussen de Europese staten om nieuwe afzetgebieden en grondstoffenmarkten. Op de minder fraaie gevolgen van de kolonisatie voor de inheemse bevolking, zoals de uitroeiing van de Indianen in Noord-Amerika, wordt nauwelijks gewezen. Zelfs het dekolonisatieproces wordt niet of uiterst sumier behandeld.

Alleen in het handboek « Sprekend Verleden » wordt grondig ingegaan op de problematiek van de ontwikkelingslanden (« De schande van onze tijd: twee op drie mensen lijden honger »), op de enorme welvaartsverschillen tussen de rijke en de arme landen, die te kampen hebben met een demografische explosie, met honger, met epidemieën, met analfabetisme.

De meeste leerlingen die op 14 of 18 jarige leeftijd de school verlaten, hebben slechts een uiterst oppervlakkige kennis van één van de belangrijkste politieke problemen van deze tijd, zij zijn er zich onvoldoende van bewust dat de welvaartsstaat slechts het voorrecht is van een kleine minderheid.

Hierbij aansluitend, is het opvallend dat hun zo weinig gewezen wordt op de huidige internationale spanningen. Ondanks de pogingen van bepaalde auteurs zijn trouwens alle geschiedenishandboeken op dit punt

verouderd. Zij ademen nog de geest van de Koreaanse oorlog en de Berlijnse crisis, maken geen melding van de expansiedrang van de USA, van de spanningen in Zuid-Amerika, van de afzwakking van het revolutionaire élan in de ontwikkelingslanden, die ondanks Bandoeng, steeds meer in de greep van het Westen komen.

b) Om na te gaan in hoeverre de leerlingen naast een nationale tevens een internationale « burgerzin » wordt aangekweekt dient eveneens bestudeerd te worden hoe zij leren staan tegenover het probleem van de oorlog. De huidige militair-politieke situatie betekent immers een gevaar voor de vrede, voor de democratie, voor de moraliteit. Zij is « een affront aan de menselijkheid. Verontrusting over dit affront zou door ieder gedeeld moeten worden.

Als men de politiek, uit deze verontrusting voortgekomen, gaat disqualificeren als « angstpolitiek » om ze dan te stellen tegenover « wereldpolitiek » — waarbij dan die wereldpolitiek bestaat uit het moedig ramelen met het atoomzwaard — dan misleidt men de argeloze met demagogisch en uitzichtloos beroep op holle heroiek » (20). Wordt de leerlingen deze noodzakelijke verontrusting meegegeven ?

Uit de geschiedenisboeken spreekt geen ondubbelzinnige afwijzing van de oorlog in het verleden : niet alleen wordt aan het verloop van de oorlogen de grootste aandacht besteed, maar bovendien worden zij stilzwijgend geaccepteerd als een noodzakelijk bijverschijnsel van de menselijke ontwikkeling. Te weinig wordt gewezen op de menselijke ellende, zowel voor soldaten als burgerbevolking, veroorzaakt door oorlogen. Zeker in het lager onderwijs worden de zo genoemde oorlogsdeugden aangemoedigd. Slechts één enkele uiting van imperialisme en oorlogszucht wordt algemeen en ondubbelzinnig veroordeeld : het nazisme. Over de oudere vormen van imperialisme beperken de auteurs zich tot een feitenrelaas, één enkele keer tot bewondering, namelijk waar het gaat om de Napoleontische oorlogen (21).

Deze stilzwijgende aanvaarding van de oorlog, maakt de leerlingen bijna onvermijdelijk ongevoelig voor het immorele ervan. Een gebrek aan verbeeldingskracht maakt hen bovendien blind voor de verdelgingskracht van de atoomoorlog. Hoewel zij het oorlogsgebeuren zo grondig bestuderen, wordt hun het besef niet bijgebracht dat één van de verworvenheden van de democratie ook de democratisering van de oorlog is : zij is

(20) RÖLING B., *Over Oorlog en Vrede*, Amsterdam, 1967, p. 9.

(21) Zie HAYT F., PAYE M., *Du XVI^e siècle à 1815*, Namen, 1964, pp. 203-212. Hierin o.a. : ... « D'autres Belges prennent une part glorieuse aux campagnes de Napoléon. Aussi le souvenir de ce grand capitaine, idole de ses soldats, est-il resté longtemps vivace parmi ses anciens et fidèles compagnons d'armes ».

niet langer een spel tussen koningen en edellieden, maar bedreigt de integriteit van het menselijk leven als dusdanig : te weinig wordt erop gewezen dat de moderne oorlogvoering proportioneel steeds meer burgerlijke dan militaire slachtoffers opeist, en onvermijdelijk de ontwrichting van de maatschappij tot gevolg heeft.

Door het feit dat nu nog patriotisme wordt gelijkgesteld met militaire deugden, dat het geschiedenisonderwijs geïnspireerd is door het « nationale denken », dat niet duldt dat aan de nationale soevereiniteit wordt geraakt, en dat evenmin twijfelt aan de noodzaak van een nationale krijgsmacht, wordt de jonge burgers onvoldoende bijgebracht dat de moderne wapens een volstrekt onbruikbaar middel geworden zijn voor de oplossingen van conflicten. Het « right or wrong my country » blijft gehandhaafd (22). Het accent blijft gelegd op militaire nationale trots, op « het offer voor het vaderland » als hoogste patriottische deugd, en dit terwijl een grondige herdenking van deze waarden nodig is, in verband met de fundamentele veranderingen die zich in de wereld hebben voltrokken, die momenteel in staat is tot « over-kill » (23).

Even verontrustend als de stilzwijgende aanvaarding van de oorlog is de afwezigheid van de vraagstelling over de verhouding tussen vrede en vrijheid. Worden de leerlingen geconfronteerd met de vraag of de Westerse democratieën dreigen te ontaarden tot een militair fort, waarin ten bate van de vrijheid de vrijheid ten ondergaat ? Loopt de vrijheid geen gevaar indien men de vrede wil veilig stellen door militaire macht ? (24).

De zwakte van de democratische regeringsvorm blijkt immers duidelijk op het terrein van de buitenlandse politiek. Het gebrek aan belangstelling voor internationale problemen — waarvoor de school mede verantwoordelijk is —, de binding van de democratie aan de trots van de natie zelf (cf de patriottische functie van de Belgische grondwet), het gebrek aan verbeeldingskracht over de gevolgen van de moderne oorlog, de acceptering van militair geweld hebben alle tot gevolg dat de democratie een bolwerk kan zijn van conservatisme in de buitenlandse politiek.

Wil een constructieve buitenlandse vredespolitiek mogelijk worden, dan zullen die grondhoudingen moeten gewijzigd worden, en zal de vredeshandhaving aan belangrijke plaats moeten gaan innemen in de publieke opinie. De rol van het onderwijs is in dit verband zonder meer duidelijk. Het pleidooi voor de vrede in de meeste geschiedenis-handboeken is nu immers veel te zwak om een reële vredeswil te bevorderen : in het lager

(22) RÖLING B., *a.w.*, pp. 15, 67.

(23) Zie ook hiervoor : DERKSEN S.C., *Hoe leren we de vrede*, Groningen, 1967.

(24) RÖLING B.V.A., *a.w.*, pp. 122-136.

onderwijs en de lagere cyclus van het secundair onderwijs wordt het streven naar de vrede beperkt tot een uiteenzetting van de werking van de Verenigde Naties. In de meeste handboeken wordt er evenwel geen gewag van gemaakt dat deze organisatie minder internationaal is dan haar naam zou kunnen laten vermoeden, door de afwezigheid van onder andere de Chinese Volksrepubliek, en dat haar reële macht zeer beperkt is, dat zij misschien wel in staat is de vrede te herstellen in beperkte conflicten, maar niet de oorlog te voorkomen. In de hogere cyclus vernemen de leerlingen wel wat meer over internationale spanningen, maar de uiteenzetting hierover is uiterst sumier, verouderd.

Conclusies.

Uit het voorgaande treedt duidelijk naar voor dat de leerlingen op school via het geschiedenisonderwijs een onvoldoende voorbereiding krijgen om hun plaats als staats- en wereldburgers in te nemen. In onderwijskringen is men zich hiervan trouwens vrij algemeen bewust. De besprekingen die aan de gang zijn voor de hervorming van het onderwijs en de inlassing van het vak staatsburgerlijke opvoeding zijn daar een uiting van.

Het telkens toevoegen van een nieuw « vak » wanneer zich hiertoe de wetenschappelijke of sociale nood doet gevoelen, is evenwel een kenmerkend verschijnsel voor een sociale organisatie die niet de flexibiliteit heeft om op een wijziging in de externe situatie met een eigen fundamentele omvorming te reageren. Het onderwijs heeft nog geen adequaat antwoord kunnen geven op twee verschijnselen, die nochtans een fundamentele verandering in de maatschappij betekenden, namelijk de democratisering van de maatschappij, onder andere door de invoering van de politieke democratie via het algemeen stemrecht, en de enorme vooruitgang in kennis, wetenschap en techniek. Daarom is het momenteel gekenmerkt door een hoge graad van onaangepastheid, die eveneens tot uiting komt op het vlak van de politieke socialisatie.

Nog te strak wordt vastgehouden aan een programma met min of meer absolute waarheden, en aan historisch gegroeide, maar voorbijgestreefde structuren.

Een dergelijk onderwijs bereidt de jongeren onvoldoende voor op het leven in een snel veranderende maatschappij. De belangrijkste taak van het onderwijs in deze tijd zou juist moeten gelegen zijn in het opwekken en onderhouden van de belangstelling voor een positief beleven (en niet alleen een passief ondergaan) van het veranderings en groeiproces in

onze — steeds ruimer wordende — omgeving. Het onderwijs zou daarom moeten gericht zijn op het aansporen tot een « *éducation permanente* », op ontwikkeling als voortdurend proces, als bereidheid en bekwaamheid tot nieuw — en anders — leren gedurende het hele leven (25).

In die zin zou de discrepantie moeten opgeheven worden tussen het bestaande onderwijsstelsel en de eisen van de moderne democratie, en van de vooruitgang, en zouden zowel de onderwijsstructuren als de gedoecerde stof dienen herdacht en aangepast (26). Door « *civic-culture* » te begrijpen als een *participerende* politieke cultuur, die bovendien gekenmerkt is door een hoge graad van kritisch denken bij de burgers en hun mogelijkheid tot het verkrijgen en leren verwerken van objectieve informatie, kan de zuivere toevoeging van een vak « staatsburgerlijke opvoeding » weinig verhelpen aan de huidige leemten in het onderwijs op dit gebied.

Een eerste vereiste lijkt daarom het doorbreken van het klassikale onderwijssysteem en de bevordering van de participatie en de actieve inzet van het kind. Aldus zou onrechtstreeks een *participerende* politieke cultuur in de hand gewerkt worden. Het kritisch denken van de leerling zou hierdoor mede gestimuleerd worden, het geheugen minder bezwaard, en de belangstelling minder afgestompt door jaarlijkse herhaling van dezelfde leerstof.

Daarenboven dient het kind een vrij grondige en objectieve informatie te verkrijgen over het politieke gebeuren. Uit het voorgaande blijkt duidelijk dat dit met de huidige onderwijsprogramma's niet het geval is. De coördinatie en vernieuwing van de bestaande vakken, die de politieke vorming zouden moeten in de hand werken, moraal en geschiedenis, is hiertoe misschien het meest efficiënte middel.

Hier stelt zich in concreto de vraag of het wel helemaal verantwoord is het geheugen van de leerlingen te verzwaren met geschiedkundige feiten, en of de hervorming van het geschiedenisonderwijs niet dringender is dan de invoering van een nieuw vak burgerzin.

Tevens stelt zich het probleem van de wereld- en levensvreemdheid van het geschiedenisonderwijs. Een schoolvak is ineffectief indien het niet direct inspeelt op de concrete levenssituatie van de leerling. Een vak « staatsburgerlijke opvoeding » dreigt dit eveneens te worden, indien het zich zou beperken tot de studie van formele instellingen. Daarom

(25) BEHRENDT R.F., *a.w.*, p. 111.

(26) Voor een concreet voorstel tot aanpassing van het middelbaar onderwijs aan de hedendaagse situatie, zie o.a. : J. DHAENENS, *Over het belang van sociologie en epistemologie als middelbaar onderwijsvakken*, in: *Persoon en Gemeenschap*, 1967, 7, pp. 289-295.

zou de gedachte moeten in overweging genomen worden of de leerlingen uit het lager en de lagere cyclus van het secundair onderwijs niet meer zouden hebben aan een vak « Actualiteitsproblemen » (zoals dit momenteel al in voege is in het katholiek Beroepsonderwijs) waarin hun onder andere zou geleerd worden een kritisch gebruik te maken van de massacommunicatiemedia, hun op die manier lerend ook politieke informatie kritisch te verwerken. Langs deze weg zou hun belangstelling voor het politieke gebeuren en zijn verband met het verleden kunnen gewekt en gestimuleerd worden. Dit nieuwe vak — voor zover de opdeling in « vakken » voor het onderwijs van de toekomst aan te bevelen is — zou geen « bijvak » zijn, maar één van de pijlers van de opvoeding voor het lager en de lagere cyclus van het secundair onderwijs. Het zou een coördinatie zijn van de huidige « Moraal » en « Geschiedenis », en gericht zijn op de integratie van de leerling in de maatschappij, als politiek belanghebbende, en in het arbeidsproces.

De opheffing van het geschiedenisvak als dusdanig, en zijn integratie in « Actualiteitsproblemen » in het lager en de lagere cyclus van het secundair onderwijs werd mede ingegeven door de vaststelling dat het hier nu zodanig sumier en oppervlakkig moet gegeven worden, dat de leerlingen er in feite weinig aan hebben. Het vak Actualiteitsproblemen daarentegen zou de mogelijkheid in zich houden de leerling toe te laten zijn eigentijdse wereld beter te begrijpen en de informatie die hij, na zijn schoolopleiding, krijgt, kritischer te verwerken. Aldus zou beter voldaan kunnen worden aan de voorwaarden tot het scheppen van een civic culture, en kan tevens vermeden worden dat, door de creatie van een vak « Staatsburgerlijke opvoeding », naast de andere, de homo politicus ten onrechte geïsoleerd wordt. Het verwerven van een civic culture is te zeer verweven in heel het leer- en socialisatieproces om het zinvol in een enkel vak te kunnen verwerken. Dit voorstel gaat evenwel uit van de overweging dat het lager en de lagere cyclus van het secundair onderwijs in de toekomst een eenheid zullen vormen, en dat de huidige onderscheidingen tussen oude, moderne en technische humaniora tot een minimum zouden herleid worden, wat in de lijn ligt van de ontwikkeling naar een modern onderwijsbestel.

Deze hervormingen zouden evenwel hun nut verliezen indien ze niet samengaan met een dynamische aanpak van het hele onderwijsstelsel, een soepele programmatie, en een permanente bijscholing van de leraars. Het is overigens de vraag of geschiedenisleraars wel de meest geschikte lesgevers zouden zijn voor dit nieuwe « vak » : op de universiteit worden historici alleszins niet voorbereid op deze taak, die zowel kennis veronderstelt van economie, sociologie, politicologie, als een degelijke peda-

gogische vorming, om een optimale interesse te wekken bij kinderen voor actuele problemen (27).

Als slot weze eraan herinnerd dat deze studie en voorstellen gebeurden vanuit een politicologische vorming en visie, en daarom onvermijdelijk eenzijdig zullen zijn. Wanneer zij een discussie zouden kunnen op gang brengen tussen historici, pedagogen, onderwijssociologen en politicologen zou reeds een eerste, belangrijke stap bereikt zijn. Het onderwijs is een te belangrijke zaak om alleen aan leraars over te laten en het geschiedenis- onderwijs en staatsburgerlijke opvoeding te essentieel voor de toekomst van de democratie om uitsluitend in handen van historici en politicologen te geven. Voor de aanpassing van het onderwijs en de programma's is een interdisciplinaire aanpak een *conditio sine qua non*.

(27) Zie ook : *Civisme et éducation européenne dans l'enseignement primaire et secondaire*, uitgegeven door *Le Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe*, Straasburg, 1963, pp. 123-130, 163. — *Civisme Européen. Documents et informations pour l'enseignement, passim*.

