

V. Onderwijsgeschiedenis - Histoire et Enseignement

MATTHIAS MEIRLAEN

***Revoluties in de klas. Secundair geschiedenis-
onderwijs in de Zuidelijke Nederlanden,
1750-1850***

Leuven, Universitaire Pers, 2014, 391 p.

In deze herziene versie van zijn doctoraal proefschrift toont Matthias Meirlaen hoe het vak geschiedenis vorm kreeg en ingang vond in het secundair onderwijs in de Zuidelijke Nederlanden tegen de achtergrond van talrijke regimewissels tussen 1750 en 1850. Hij baseert zich hiervoor onder meer op een ronduit indrukwekkende hoeveelheid aan uniek archiefmateriaal, verspreid over een dozijn locaties in België, Frankrijk en Nederland. De nauwgezette analyse van dit onuitgegeven bronnenmateriaal in combinatie met talrijke uitgegeven wetteksten, examenprogramma's, handboeken geschiedenisonderwijs en een zeer uitgebreid corpus aan secundaire literatuur, laat hem toe om op een overtuigende wijze een aantal bevindingen uit de bestaande historiografie te corrigeren. Zo heeft, aldus Meirlaen, het Napoleontische bewind het geschiedenisonderwijs nooit echt voor politieke doeleinden ingeschakeld, al beweerde June K. Burton enkele decennia geleden het tegendeel¹. En het inzetten van het geschiedenisonderwijs in het kader van een doordachte unificatiepolitiek door de regering van Willem I is volgens Meirlaen niet mislukt, zoals Riemar Reinsma had geconcludeerd op basis van zijn eigen onderzoek, maar hiervoor bestond eenvoudigweg nauwelijks politieke interesse².

Niet enkel de durf om heersende opvattingen in vraag te stellen maakt het boek vernieuwend, maar vooral de combinatie van drie thematische niveaus die tegelijkertijd een duidelijke structuur verlenen aan het geheel. Ten eerste is er de ideeënhistorische benadering waarbij wordt nagegaan hoe over geschiedenisonderwijs werd gedacht. Welke functie kenden leraren, handboekenauteurs en de overheid toe aan de studie van geschiedenis? Ten tweede heeft de auteur oog voor het narratieve karakter van de geschiedenis. Welke geschiedverhalen werden via de gebruikte handboeken doorgegeven in het onderwijs? Ten slotte wordt geprobeerd zicht te krijgen op de praktijk en (de aanzet van) een antwoord te bieden op de vraag naar de impact van de revoluties in de klas.

Vooraf omwille van het fragmentarisch bewaard bronnenmateriaal blijft dit laatste duidelijk een uiterst moeilijke opdracht. De Theresiaanse onderwijshervorming van 1777 introduceerde bijvoorbeeld geschiedenis als apart vak (weliswaar als bijvak bij de studie van het Latijn), dat twee keer een half uur per week mocht worden onderwezen, in het Latijn vanaf het vierde jaar. De onderwijsinspectie toonde zich over het algemeen vrij tevreden over het nieuwe geschiedenisonderwijs waarin verschillende historische thema's aan bod kwamen: de gewijde geschiedenis (het lineaire verhaal van de voortgang van het Joodse volk), de profane universele geschiedenis (met aandacht voor de cyclische neergang van achtereenvolgens het Assyrisch-Babylonische, het Medisch-Perzische, het Grieks-Macedonische en het Romeinse rijk, in navolging van Daniëls profetie), maar ook

1. JUNE K. BURTON, *Napoleon and Clio. Historical Writing, Teaching and Thinking during the First Empire*, Durham, 1979. 2. RIEMAR REINSMa, "Aardrijkskunde en geschiedenis als unificatiemiddelen tijdens de vereniging van België en Nederland", in *Tijdschrift voor Geschiedenis*, 80 (1969), p. 158-176.

de nationale en soms zelfs de lokale en/of regionale geschiedenis. Wetende dat in de praktijk de meestal zeer feitelijke lesinhoud werd overgebracht via het dictaat, blijft men als lezer (en misschien ook wel als onderzoeker) bijna onvermijdelijk zitten met de vraag hoe dit alles op twee keer een half uur per week in drie jaren kon worden gepropt.

Ondanks dergelijke minimale en bijna onvermijdelijke beperkingen slaagt de auteur erin zeer overtuigende conclusies te trekken met betrekking tot de drie niveaus. Meest opvallend, zeker wat betreft de praktijk, was de grote mate van continuïteit doorheen de hele periode, al had de auteur hierin soms zelfs nog iets verder kunnen gaan. Is het bestaan van twee onderwijsnetten (het vrij katholieke onderwijs enerzijds en het officieel onderwijs anderzijds) immers niet terug te voeren tot de oprichting van staatscolleges als onderdeel van de Theresiaanse hervorming in plaats van zuiver een erfenis uit de Napoleontische overheersing? Hoe dan ook, zonder het belang van de Franse republikeinse hervormingen te onderschatten, nuanceert Meirlaen met verve het beeld van de revolutie als een 'omslagdenken'. Vernieuwingen, zoals de invoering van lessen historische methode en de vervanging van de providentiële geschiedschrijving door een geschiedschrijving in de lijn van de *philosophes* (waarbij de mens en niet langer God de geschiedenis had gemaakt), gingen gepaard met het verderzetten van de traditie om de geschiedenislessen te starten met onderwijs in geografie en chronologie en het blijvend geloof in de exemplarische waarde van geschiedenis als leermeesteres voor het

leven.

Op zich is dit idee van een grote continuïteit in het onderwijs zeker niet nieuw. Binnen de historische pedagogiek is al langer sprake van de paradox van de onderwijsvernieuwing waarbij niet de vaak met veel omhaal aangekondigde vernieuwingen de school veranderen, maar wel hoe de school deze vernieuwingen naar haar hand zet³. Het is enigszins gissen waarom niet expliciet naar dit idee werd verwezen, vooral omdat met name de praktijk, aldus Meirlaens conclusie, niet alleen blij gaf van continuïteit, maar ook van veelvormigheid. Zeer veel hing af van de manier waarop scholen en zelfs individuele leerkrachten de voorgestelde hervormingen implementeerden, met een grote variatie aan praktijken als gevolg.

Hiermee wordt meteen een andere ambitie van het boek gerealiseerd, namelijk om voldoende aandacht te besteden aan de vraag hoe het denken van de hervormers door impulsen van onderuit werd gestuurd. Het boek brengt zowel een *top down* als een *bottom up* verhaal. Een mooi voorbeeld van dat laatste is de reactie van het Napoleontische bestuur in 1809 om de plaats van het geschiedenisonderwijs als apart vak in het curriculum te verminderen. Het leek blijkbaar veiliger om aan te knopen bij wat gebruikelijk was en waarvoor draagvlak bestond. Tegelijkertijd illustreert deze maatregel één van de constante spanningsvelden doorheen het boek, zijnde de kwestie van autonomie, of met andere woorden de verhouding tussen het nieuwe vak geschiedenis en de studie van het Latijn. Andere constante spanningsvelden

3. MARC DEPAEPE, "Geen ambacht zonder werktuigen. Reflecties over de conceptuele omgang met het pedagogische verleden", in MARC DEPAEPE, FRANK SIMON & ANGELO VAN GORP (red.), *Paradoxen van pedagogisering. Handboek pedagogische historiografie*, Leuven, 2005, p. 50.

hadden betrekking op, ten eerste het nut van de geschiedenis (als aangename ontspanning tussen de klassieke studies door, omwille van haar moraliserende functie of zelfs, aldus de visie van de Franse republikeinen, voor het bevorderen van een kritische ingesteldheid), ten tweede een christelijk narratief tegenover een filosofische beschavingsgeschiedenis, en ten derde over de geschiedenis als nationaal project.

Deze vier spanningsvelden worden uiteengezet in de epiloog die ondanks de ietwat misleidende titel, "De veelvormigheid van het geschiedenisonderwijs (1830-1850)", het geheel veeleer op een uitstekende wijze afsluit, dan een diepgaande analyse biedt van de periode 1830-1850. Op zich blijven de twee decennia na de Belgische onafhankelijkheid enigszins onderbelicht, al stoort dit nauwelijks omdat heel duidelijk wordt aangegeven hoe de processen van verzelfstandiging en professionalisering van het geschiedenisonderwijs hun hoogtepunt bereikten in het debat van de jaren 1840 (dat trouwens opvallende gelijkenissen vertoonde met dat uit het midden van de 18^{de} eeuw), maar tegelijkertijd hun wortels vonden in wat voorafging.

Niet alleen het eigenlijke besluit van het boek is van een zeer hoog niveau, maar ook in de deelbesluiten en de tussentijdse inleidingen vat de auteur de krachtlijnen van zijn verhaal op een heel inzichtelijke manier samen. Het nadeel is wel dat dergelijke resumés het tempo ietwat verlagen. Vooral als men het boek van A tot Z doorleest, zou het af en toe misschien wat sneller vooruit mogen gaan. Maar het zou natuurlijk kunnen dat de auteur hiermee anticipeert op de manier

waarop waarschijnlijk een groot deel van zijn lezers het boek zal raadplegen, eerder dan het volledig door te nemen. In dat geval vormen deze tussentijdse schetsen van de hoofdlijnen enkel een bijkomend bewijs van Meirlaens toegankelijk schrijftalent. Nochtans is het boek het meer dan waard om in zijn totaliteit te worden gelezen, uiteraard in de eerste plaats voor geïnteresseerden in de onderwijsgeschiedenis en/of de geschiedenis van de historiografie, maar ook voor diegenen die zich een algemeen beeld willen vormen van de ideeëngeschiedenis in deze periode van revolutionaire politieke omwentelingen.

Pieter D'Hondt