



Tijd-Schrift

HEEMKUNDE EN LOKAAL-ERFGOEDPRAKTIJK
IN VLAANDEREN

Onderwijs

viermaandelijks tijdschrift » jaargang 7, nr. 3 | december 2017

Onderwijs

Voor u ligt een uit de kluiten gewassen editie van Tijd-Schrift met op de cover de *Allegorie op het onderwijs*, uitgegeven bij het 25-jarig bestaan van de 'Maatschappij tot Nut van 't Algemeen', op 16 november 1809. Wijsheid en Godsdienst verwelkomen een jongen. De lijvigheid van dit nummer weerspiegelt de veelheid aan kansen die het thema 'Onderwijs' biedt voor onderzoek door lokale historici of erfgoedwerkers. Niet toevallig, want onderwijs heeft een aanzienlijke invloed op het leven elk individu. In dit Tijd-Schriftnummer worden enkele facetten belicht waaruit de maatschappelijke impact van onderwijs zal blijken en hoe de maatschappij het onderwijs beïnvloedt.

In dit Tijd-Schriftnummer worden enkele facetten belicht waaruit de maatschappelijke impact van onderwijs zal blijken en hoe de maatschappij het onderwijs beïnvloedt

De Franse socioloog Pierre Bourdieu beschreef in *La Réproduction* (1971) hoe de school 'reproductie' van de samenleving in de hand werkt en Michel Foucault beschreef in *Surveiller et punir* (1975) de disciplinerende kracht van het onderwijs op de leerlingen en bijgevolg de maatschappij. Aan de hand van diverse gebruiken en discours 'normaliseren' scholen het gedrag van individuen. Dergelijke dominante 'reproductie-' of 'normaliserings-mechanismen' kunnen blootgelegd worden aan de hand van verschillende soorten documentair bronmateriaal dat terug te vinden is in de archieven van diverse onderwijsinstellingen en archieven. Matthias Meirlaen beschrijft bijvoorbeeld in de bijdrage 'Burgers vormen. Onderwijs en politiek in de Zuidelijke Nederlanden tijdens de omwentelingen van de late achttiende eeuw' hoe het onderwijs in de Zuidelijke Nederlanden als politiek instrument werd ingezet aan de hand van de analyse van schoolprogramma's uit de Napoleonistische periode. Aan de hand van de verhandelingen van de retorica-afdeling van de studenten van het Xaveriuscollege in Borgerhout tijdens

de Tweede Wereldoorlog legt Sarah Van Ruyskensvelde een discours bloot dat een hang naar een geïdealiseerd Vlaams verleden weerspiegelt, ... of net ook niet? Ook wat het discours in de leerboeken geschiedenis betreft en in het bijzonder de passages over Belgisch Congo kan heel wat gezegd en geschreven worden. In de bijdrage 'Naoorlogse leerboeken geschiedenis als toegang tot de heersende populaire historische cultuur in scholen. Casus van het Belgisch-Congolese koloniaal verleden' tonen Karel Van Nieuwenhuysse en Denise Bentrovato aan dat Belgische leerboeken geschiedenis tot op vandaag een vrij gesloten verhaal over het verleden vertellen en dat het gebruik van geschiedenisboeken als erfgoed veel leert over onze positie ten opzichte van geschiedenis en erfgoed.

Er is duidelijk nood aan de nodige nuance als het over reproductie en normalisering gaat. Er is immers een grote diversiteit aan onderwijsvormen en pedagogische benaderingen. In de marge van het klassieke onderwijs bestonden alternatieve vormen van onderwijs. Zo belicht Tomas Verbruggen in het artikel 'Thuisonderwijs voor de kinderen van de elite: Buitenlandse gouvernantes in Brussel en omstreken rond de eeuwwisseling' de context van het thuisonderwijs onder de vorm van 'gouvernantes' rond de eeuwwisseling in Brussel. Aan de hand van de vreemdelingendossiers en advertenties worden hun profiel en hun taken in kaart gebracht. De bijdrage 'Tussen droom en daad: de heropvoeding van de Belgische verminkte soldaten van de Grote Oorlog, 1914-1921' van Pieter Verstraete en Marisa De Picker belichten het belang van re-educatie van oorlogsinvaliden na de eerste wereldoorlog. Aan de hand van de initiatieven die de Belgische staat ontplooidde van 1914 tot 1921 leggen zij de problematiek van scholing en mindervaliden bloot. Tine Patteeuw beschrijft tot slot een unieke casus met de bijdrage 'De kunstopleiding *Art et Artisanat* in het Mater Dei Instituut in Banneux', over de oprichting van een kunstrichting in de nasleep van de mariaverschijningen in de jaren 30 in Banneux. Het geloof dat kunst de christelijke geest mee zou ontwikkelen was echter weinig succesvol want de opleiding diende al na één jaar de boeken te sluiten. Ook de toegankelijkheid van bepaalde onderwijsinstellingen vraagt om de nodige nuance in het reproductie- en normaliseringsdebat. Onderwijs was immers lange tijd een zaak van de elite. Niettemin moet ook dergelijke uitspraak met de nodige voorzichtigheid worden gesteld zoals blijkt uit het eerste artikel 'Studiebeurzen in de vroegmoderne tijd: cliëntelisme versus levenskansen', waarin Eddy Put, zelf ooit bursaal van een eeuwenoude beurs, aantoonde dat ook in het ancien regime sociale mobiliteit via onderwijs mogelijk was.

Dit Tijd-Schriftnummer plaatst de huidige onderwijshervormingen in een breder perspectief en biedt een waaier van diverse onderwijsvormen en -benaderingen doorheen de tijd, hoewel het onderwijs grotendeels een 'moderne' uitvinding is. De bijdragen worden weergegeven in een chronologische volgorde en gaan telkens dieper in de op de aard van de bronnen en de mogelijkheden voor lokaal onderzoek. Laat je inspireren door de rijkdom van de vele geschiedenissen van het onderwijs en wie weet krijg je een kus van de juf en mag je straks een bank vooruit.

Namens de redactieraad

Evelien Jonckheere



Studiebeurzen in de vroegmoderne tijd:

cliëntelisme versus levenskansen

Eddy Put

In de jaren zeventig van de vorige eeuw kon ik als middelbare scholier genieten van een studiebeurs die in 1629 door Cornelis Knapen in het leven was geroepen. Deze kanunnik afkomstig uit Helchteren voorzag niet alleen een geldsom voor een jongen uit zijn eigen geboorteplaats, maar ook voor iemand uit het naburige Heusden, van waar zijn moeder en – 350 jaar later – ik zelf afkomstig waren. Het heeft me altijd een bijzonder gevoel gegeven dat de wens van iemand die eeuwen geleden leefde nog altijd gerespecteerd wordt en dat ik in die lange traditie van respect voor een laatste wil een kleine schakel vormde.

De geschiedenis van studiefinanciering is een boeiend onderwerp, dat nog nauwelijks bestudeerd is. Vaak wordt gedacht dat studiebeurzen een recent fenomeen zijn. Willem I verleende in de jaren twintig van de negentiende eeuw toelagen voor opleidingen tot predikant, priester, onderwijzer en beeldend kunstenaar. Na de Tweede Wereldoorlog kwam er in België een stelsel van door de overheid uitgereikte studiebeurzen tot stand. Cruciaal moment in deze evolutie was de oprichting in 1954 van een Nationaal Studiefonds, dat beurzen voor het middelbaar en hoger onderwijs verleende aan kinderen uit gezinnen met beperkte financiële middelen. Het was tekenend voor de welvaarts- en de verzorgingsstaat van de tweede helft van de twintigste eeuw. Dankzij de democratisering van het onderwijs vonden vele arbeiderskinderen de weg naar de universiteit.¹

Ook in de vroegmoderne tijd bestond er al een uitgebreid aanbod aan studie-toelagen, niet alleen voor universiteitsstudenten, maar ook voor scholieren aan Latijnse scholen.² Een en ander lijkt niet te stroken met de voorstelling van het *ancien régime* als een verstarde standenmaatschappij, waar weinig of geen sociale mobiliteit bestond. De school heeft altijd al in grote mate bijgedragen tot de 'reproductie' van de samenleving, zoals de Franse socioloog Bourdieu in een spraakmakend boek beschreven heeft. Ook in de vroegmoderne tijd

Foto links: Beurzen in de universiteit van Leuven waren ofwel aan een bepaald college verbonden of vrij. In het laatste geval sprak men van vliegende of losse beurzen. Het Heilig-Geestcollege (Naamsestraat) telde niet minder dan 50 bursalen (Universiteitsarchief KU Leuven).

- 1 Voor Nederland kunnen enkele recente studies vermeld worden: W.J. Marchand, *Onderwijs mogelijk maken. Twee eeuwen invloed van studiefinanciering op de toegankelijkheid van het onderwijs in Nederland (1815–2015)* (Groningen 2014); P.J. Slaman, W.J. Marchand en R. Schalk, *Kansen in het Koninkrijk. Studiebeurzen 1815–2015* (Amsterdam 2016); P. Slaman, *Staat van de student. Tweehonderd jaar politieke geschiedenis van de studiefinanciering in Nederland* (Amsterdam 2014).
- 2 Zie bij wijze van inleiding: P. Trio, 'Financing of university students in the Middle Ages: a new orientation', in *History of Universities* 4(1984) 1-24 en J. Mertens, *De onderwijspolitiek van de landcommandeurs Reuschenberg (+1603) en Amstenrade (+1634) in de balijs Biesen, provincie van de Duitse Orde: doelstellingen, functies en effecten van 34 studiebeurzen in Gemert, Keulen, Leuven en Maastricht, Studie en onderwijs in de kloosters en abdijen in het huidige België vóór de Franse Revolutie* (Brussel 2002).

reproduceerde de school de maatschappij met al zijn ongelijkheden en onrechtvaardigheden.³ Hoe valt dat te rijmen met het bestaan van studiebeurzen die aan kinderen van minder begoede ouders gegeven werden? Ook voor de lokale geschiedenis vormen deze stichtingen een bijzonder boeiend en veel te weinig bekend gegeven.

Onderwijs, standenongelijkheid en staatsvorming

In de minimaal uitgebouwde staat van voor de Franse Revolutie was de school lange tijd vooral een lokale verantwoordelijkheid. Pas in het laatste kwart van de achttiende eeuw is er voor het eerst sprake van staatsinterventie in onderwijs-aangelegenheden. Een tweede aspect, dat meteen in het oog springt in het onderwijslandschap van de vroegmoderne tijd, is de grote standen- en genderongelijkheid. De scholing van een edelman verliep heel anders dan die van een boerenjongen, als die laatste al onderwijs kreeg. Voor meisjes was er nauwelijks voortgezet onderwijs van enige betekenis; de universiteit was voor hen al helemaal uitgesloten.

Bij gebrek aan een nationale wetgeving die benoemingsbevoegdheid, onderwijsprogramma, financiering en dergelijke vastlegde, bestonden er grote variaties in het lager onderwijs. Zeker op het platteland had de kerk een grote invloed. Parochiescholen waren vooral in de winter open, wanneer op het land de hulp van de kinderen niet nodig was. In tegenstelling tot wat vaak wordt gedacht, had op het einde van de achttiende eeuw nagenoeg elk dorp zijn eigen lagere school. Naast een wedde, die erg kon variëren, ontving de leerkracht ook schoolgeld van de ouders van de schoolkinderen; het tarief kon variëren in functie van de vaardigheden (lezen, schrijven, rekenen, enzovoort) die de kinderen aanleerden.⁴ In de steden waren er privé-schoolmeesters actief, die voor eigen rekening onderwezen en die bijgevolg niet gesubsidieerd werden. In tegenstelling tot het platteland bestonden er afzonderlijke jongens- en meisjesscholen. Voor de armen waren er zondagsscholen, die vooral op catechese gericht waren, en wees- en vondelingenhuizen, die meestal door vertegenwoordigers van zowel de burgerlijke als de kerkelijke overheid bestuurd werden.⁵

Een beperkt aantal jongens ging naar een Latijnse school. Dat vroegmoderne 'middelbaar' onderwijs was nagenoeg uitsluitend op de studie van Latijn en Grieks gericht. Door de lezing van klassieke auteurs moesten de scholieren een grote – zowel mondelinge als schriftelijke – taalvaardigheid verwerven. Op dit humanistisch geïnspireerd onderwijs werd een katholiek reformatorisch programma geënt, dat vorm kreeg in catechismuslessen, predicaties en toneelopvoeringen.⁶ Voor meisjes van goeie afkomst bestonden er pensionaten, die doorgaans door religieuzen geleid werden. Die elitaire kostscholen van de ursulinen en andere orden bereidden niet voor op een beroepsloopbaan, maar gaven juffrouwen van stand een algemene culturele bagage in het vooruitzicht van hun huwelijk. De armenscholen die diezelfde ursulinen, begijnen en kwezels (of geestelijke dochters) voor meisjes uit de volksklasse organiseerden, waren vooral gericht op kantklossen en andere vormen van handwerk. Technisch onderwijs bestond niet: jongens leerden na elementair lees- en schrijfonderricht in een kleine school een ambacht door bij een meester in de leer te gaan.⁷

De universiteit van Leuven (1425–1797), lange tijd de enige instelling voor hoger onderwijs in de Lage Landen, was vooral in de eerste helft van de zestiende eeuw een internationaal gerenommeerd onderwijscentrum. Studenten volgden er eerst de lessen aan de voorbereidende Artes-faculteit, om daarna

3 P. Bourdieu, *La reproduction* (Parijs 1970).

4 Meer informatie bij E. Put, *De cleyne scholen. Het volksonderwijs in het hertogdom Brabant tussen Katholieke Reformatie en Verlichting (einde 16^{de} eeuw – 1795)* (Symbolae Facultatis Litterarum et Philosophiae Lovaniensis, Series B, dl. 7) (Leuven 1990).

5 Zie bijvoorbeeld M. De Bleecker en J. Collignon, *Kuldersbloed & blauwmeisjes-tranen: Gentse weeshuizen 1615–1984* (Gentbrugge 2010).

6 J. Vanhoutte en J. Van der Eycken, *Latijnse scholen in de Zuidelijke Nederlanden (16^{de}–18^{de} eeuw), Repertorium en archief-gids, Vlaanderen en Brussel* (Studia, 116) (Brussel 2007) [integraal raadpleegbaar op <http://search.arch.be/nl/themas/gidsen>]; D. Leyder, *Pour le bien des lettres et de la chose publique, Maria Theresia, Jozef II en de humaniora in hun Nederlandse Provincies* (Verhandelingen van de Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten, Nieuwe reeks, 19) (Brussel 2010).

7 Zie respectievelijk M. De Vroede, *Religieuses et béguines enseignantes dans les Pays-Bas Méridionaux aux XVII^e–XVIII^e siècles* (Studia Paedagogica, 20) (Leuven 1996); M. D' hoker, 'Arm onderwijs voor arme kinderen. Bijdrage tot de studie van het lager beroepsonderwijs in de Zuidelijke Nederlanden tijdens de 18^{de} eeuw', in: *Onderwijs en Opvoeding in de Achttiende Eeuw. Akten Symposium Doesburg* (Amsterdam 1983) 103–112 en B. De Munck, *Technologies of learning. Apprenticeship in Antwerp from the 15th Century to the End of the Ancien Régime* (Studies in European Urban History, 11) (Turnhout 2007).

godgeleerdheid, rechten, of geneeskunde te gaan studeren. De jongsten verbleven in pedagogieën, de ouderen zaten op kot of verbleven in een van de talrijke colleges in de Dijlestad. Behoeftige studenten werden vrijgesteld van het inschrijvingsgeld, maar dan nog bleef studeren een erg dure aangelegenheid: huisvesting, voeding en lesmateriaal kostten al snel een flinke duit, wat maakte dat alleen de *happy few* de weg naar de universiteit vonden.⁸

8 Achtergrondinformatie bij E. Lamberts en J. Roegiers, *De Universiteit te Leuven, 1425–1985* (Leuven 1988).

Behoeftige studenten werden vrijgesteld van het inschrijvingsgeld, maar dan nog bleef studeren een erg dure aangelegenheid: huisvesting, voeding en lesmateriaal kostten al snel een flinke duit, wat maakte dat alleen de *happy few* de weg naar de universiteit vonden

Studiebeurzen voor studenten aan de universiteit van Leuven

Op 17 juli 1754, enkele dagen voor zijn overlijden, liet de bekende Leuvense hoogleraar geneeskunde Hendrik-Jozef Rega zijn testament opstellen. Hij voorzag hierin de stichting van twee studiebeurzen: één voor een bedrag van 160 gulden per jaar voor een student in de medicijnen en een tweede van 140 gulden voor een scholier in het laatste jaar van de humaniora in het Leuvense Heilige-Drievuldigheidscollege, die daarna met dezelfde beurs *Artes* en een opleiding theologie, rechten of medicijnen mocht aanvatten, uiteraard op voorwaarde dat hij 'op behoorlyken tydt' promoveerde. De begunstigden waren in de eerste plaats de bloedverwanten langs vaders- en moederszijde van de stichter, die zelf overigens celibatair en kinderloos stierf. Indien er geen kandidaten uit de familie waren, dan kwamen inwoners van Leuven, Hoegaarden, Outgaarden en Lummen in aanmerking 'sonder preferentie van de plaetse van geborte'. Om dat alles te financieren liet Rega een bedrag van 10.000 gulden uitzetten. Drie provisors en een rentmeester stonden in voor het financieel beheer en voor het respecteren van de wensen van de hoogleraar.⁹

Niet alle stichters waren even beroemd als Rega en niet alle beurzen waren even riant, maar het scenario is hetzelfde als dat van honderden andere beurzen die in de vroegmoderne tijd in het leven werden geroepen. Het is een typische mengvorm: een beurs die in eerste instantie voor verwanten bedoeld was, maar daarnaast ook voor de inwoners van een of enkele dorpen (vaak de geboorteplaats van de stichter) of de ruimere regio. Ook wordt in detail aangegeven welke studierichtingen voor de toelage in aanmerking kwamen. De meeste beurzen waren bedoeld voor theologiestudies, eventueel in combinatie met filosofie (in de *Artes*-faculteit). Het toont aan dat religieuze motieven een belangrijke rol speelden.

9 H. Lentz (ed.), *Fondations de bourses d'étude établies en Belgique: fondations isolées, dites volantes, dl. 2, Recueil des fondations de la province de Brabant* (Brussel 1892) 715-720.

De financieringsmechanismen waren te vergelijken met die voor jaargetijden of andere devote stichtingen. De erflater gaf doorgaans erg gedetailleerd aan welk geld of welke onroerende goederen (landerijen, pachthoven, huizen, enzovoort) voorzien waren als financieel draagvlak voor de uitbetaling van de beurzen. Hij of zij stelde meestal ook meteen enkele provisorsen of beheerders aan die niet alleen de beurzen moesten toekennen, maar die ook het uitgezette geld moesten beheren en herbeleggen. Vooruitziende stichters voorzagen dat het geld moest worden opzijgezet of aan de armen geschonken wanneer er geen valabele kandidaten opdaagden. Om discussies tot een minimum te beperken stelden de meeste stichters ambtsdragers aan als beheerders (schepenen, burgemeesters, pastoors, enzovoort). Wanneer familieleden deze verantwoordelijkheid kregen, werd best een duidelijke regeling voor de opvolging getroffen, waarbij bijvoorbeeld de langstlevende van de twee provisorsen in de familie een opvolger aanstelde om een overleden collega te vervangen.¹⁰ Op die manier was continuïteit gegarandeerd.

10 Zie bijvoorbeeld Lentz, *Fondations*, dl. 2, 142-143.

De financieringsmechanismen waren te vergelijken met die voor jaargetijden of andere devote stichtingen

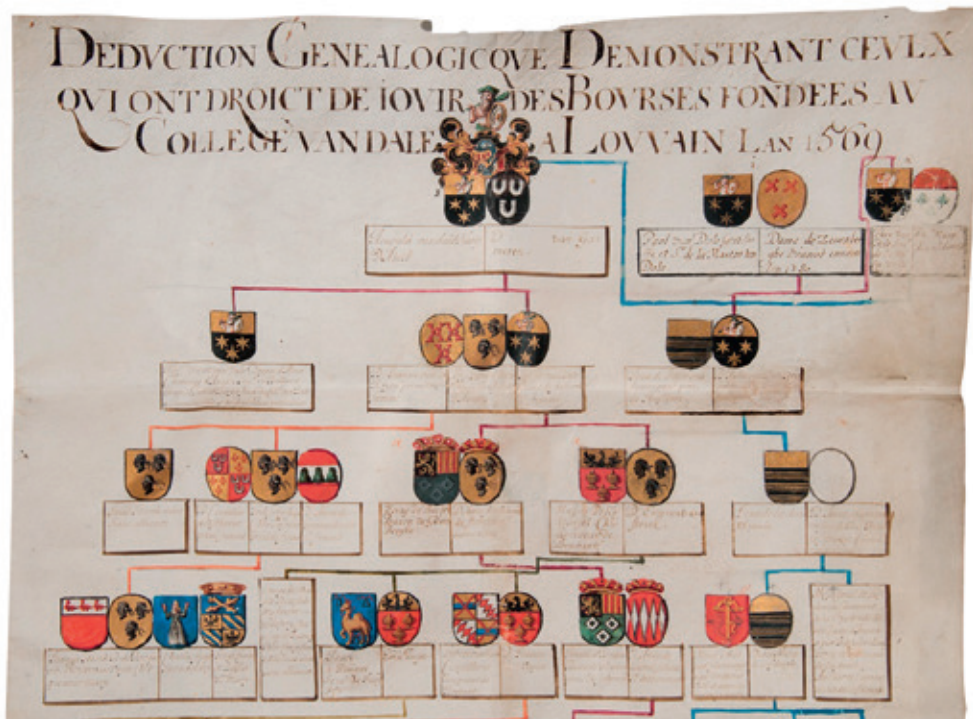
Beurzen in de universiteit van Leuven waren ofwel aan een bepaald college verbonden of vrij. In het laatste geval sprak men van vliegende of losse beurzen. Het Heilig-Geestcollege telde niet minder dan 50 bursalen; ook in het Pauscollege en het – omwille van zijn legendarische soberheid beruchte – Standonckcollege waren er vele beurzen beschikbaar.¹¹ De armoede waarop een aantal stichtingen alluderen, moet overigens niet al te strikt worden opgevat. De studenten kwamen zeker niet uit de allerarmste lagen van de maatschappij, aangezien die jongens niet leerden lezen en schrijven. Vaak zijn de bepalingen in de stichtingsakten op dit vlak eerder vaag. Josse Raes sprak in 1750 van 'eerelycke ende behoeftige studenten'.¹² De Leuvense schoolmeesteres Maria Frerart (1647) had het over 'mensen die kleyn syn van middelen'. Opvallend was dat ook zij de voorkeur gaf aan (kinderen van) voormalige scholieren; belangrijk voor haar was verder 'dat in concur[r]entie ende pariteyt van geleertheit de armste sullen worden geprefereert voor die rycker syn van middelen'.¹³ Iets gelijkaardigs voorzag de Merchtemse pastoor Philippe Van Hulsen in 1640. Wanneer er geen verwanten kandideerden voor de beurs die hij gesticht had, kwamen in de eerste plaats inwoners van Turnhout in aanmerking, 'begerende dat die arme bequaem synde, sullen worden geprefereert voor die rycke'. Hetzelfde gold voor de inwoners van Merchtem, met die bijzonderheid dat de kinderen die hij zelf gedoopt had 'midts bequaem synde, sullen worden geprefereert voor alle andere van Merchtem soo rycke als armen'.¹⁴ Over het algemeen kan men stellen dat de meeste beurzen bedoeld waren voor mensen met een bescheiden inkomen, voor wie het een welgekomen steun in de rug betekende. In een aantal gevallen moet een beurs het verschil hebben gemaakt tussen verder kunnen studeren of niet.

11 E. Dewallef, *Onder de vleugels van mijn grootoom: vliegende beurzen voor de Leuvense Universiteit tussen 1640 en 1797*, onuitgegeven licentieverhandeling (Leuven 2002).

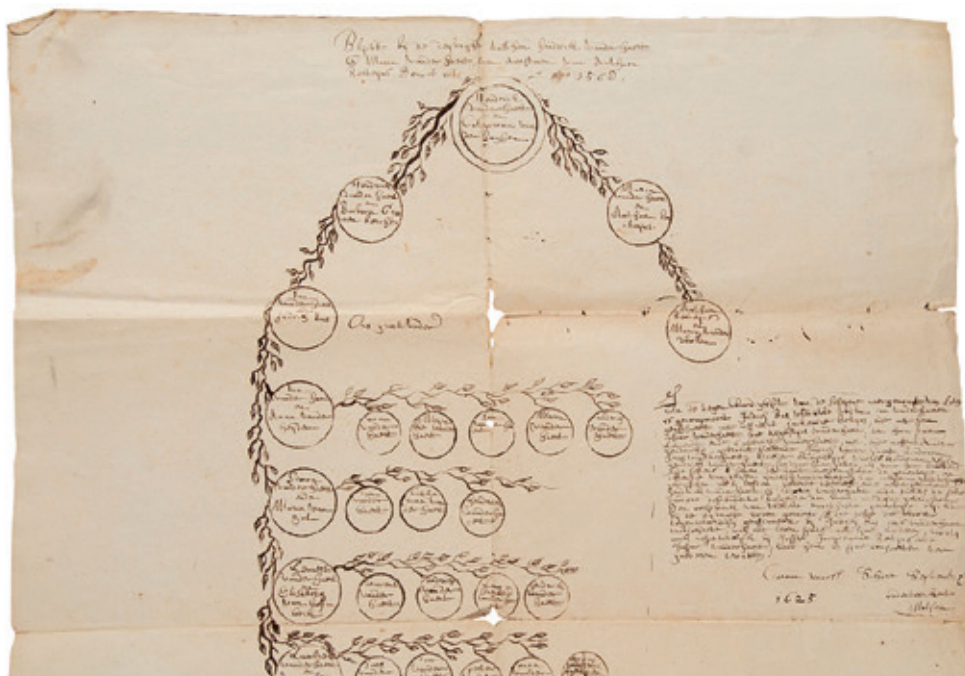
12 H. Lentz (ed.), *Fondations de bourses d'étude établies en Belgique: fondations isolées, dites volantes*, dl. 2, *Recueil des fondations de la province de Brabant* (Brussel 1892) 594.

13 Lentz, *Fondations*, dl. 2, 999.

14 Lentz, *Fondations*, dl. 2, 967.



Stamboom van de familie van Pieter van Dale, stichter van het gelijknamige college, 1654 (Rijksarchief Leuven, Oude Universiteit Leuven 3175).



Een van de vele stambomen van kandidaten voor een beurs (Rijksarchief Leuven, Oude Universiteit Leuven).

De bevoordeling van verwanten was logisch; het was een manier om de faam van de familie te bestendigen en wellicht ook om nazaten tot studie aan te zetten. Kandidaat-bursalen dienden in sommige gevallen een uitgewerkte stamboom in te leveren om hun verwantschap met de stichter te bewijzen. Dat sommigen met verzonnen genealogieën hun geluk beproefden, laat zich raden. Overigens was de beurs voor verwanten niet altijd een blanco cheque. Nogal wat stichters voorzagen in hun wijsheid dat enkel de studenten die in de voorbereidende *Artes*-studies een behoorlijke uitslag behaalden (in de eerste helft van de rangschikking of toch zeker niet in het laatste derde) in aanmerking kwamen voor een voortzetting van de beurs in de hogere faculteiten.¹⁵

15 Voorbeelden bij Lentz, *Fondations*, dl. 2, 645, 717 en 1050.

De bevoordeling van verwanten was logisch; het was een manier om de faam van de familie te bestendigen en wellicht ook om nazaten tot studie aan te zetten

Dat vele stichters hun geboortedorp, -stad of -streek bevoordeelden, is ook evident. Het was een manier om jongeren uit de eigen regio vooruit te helpen en om de status van de familie te versterken. Op sommige plaatsen werden er in de loop van de eeuwen diverse beurzen gesticht. Voor een stad als Dendermonde telde Jozef Dauwe 14 studiebeurzen.¹⁶ In Brugge werden tussen 1544 en 1575, de gouden tijd voor studiebeursstichtingen, niet minder dan 29 nieuwe fundaties genoteerd.¹⁷ In vele gevallen gaven de stichters, zoals Van Hulsen en Knapen deden, meerdere lokaliteiten aan, met daarin – anders dan bijvoorbeeld Rega deed – een duidelijke rangschikking.

16 J. Dauwe, 'Dendermondse studenten aan de oude Leuvense universiteit, 1426–1797', *Gedenkschriften van de Oudheidkundige kring van het Land van Dendermonde*, vierde reeks, 2 (1976) 5-149.

17 P. Vandermeersch, 'Brugge studenten aan de universiteit', *Annales de la Société d'Emulation de Brugge*, 122 (1985) 27-63.

Andere vormen van studietoelagen: Latijnse colleges en begijnhofschoolen

Ook voor een aantal dorpsscholen bestond er een goed uitgewerkt systeem van subsidiëring van het onderwijs voor de arme kinderen. De armentafel betaalde dan het schoolgeld van de scholieren van wie de ouders dat niet zelf konden opbrengen. Een zeldzame keer zijn de lijstjes van behoeftige leerlingen bewaard die de schoolmeester op het einde van het schooljaar bij de armentafel inleverde als verantwoording voor zijn onkostennota.¹⁸

18 Put, *De cleyne schoolen*, 234.

Opmerkelijk is dat nogal wat begijnen beurzen in het leven riepen om de scholing van jonge meisjes in een begijnhofschool te financieren. Anna Mangelschots uit Olmen en haar dochter Catharina Boonen, begijn in Diest, stichtten in 1702 een aantal dergelijke beurzen. In eerste instantie waren die bestemd voor familieleden van henzelf en van hun pachter, maar ook voor 'arme doghterekens van Olmen'.¹⁹ Helena Smekens, afkomstig uit Eksel en eveneens begijn in Diest, stichtte een beurs die een jongen of een meisje toeliet om van hun negende tot hun zestiende jaar te studeren. Verrassend detail: 'Item, in sooverre datter gepresenteert sal worden eene dochter ende eenen jonghen even naer sal altydt de dochter voor den jonghen moeten geadmitteerd [toegelaten] worden alwast oock soo dat de dochter jonger waere als den jonghen'.²⁰

19 F. Jennen, 'De studiebeurs Mangelschots-Boonen', *'t Schreeneel*, 23 (2006) 100-119.

20 Lentz, *Fondations*, 436-450.

De meeste beurzen waren bestemd voor jongens die aan de universiteit, een bisschoppelijk seminarie of een Latijnse school gingen studeren. Vaak gaven de stichters aan welke onderwijsinstelling hun voorkeur genoot. Aan het Leuvense Heilige-Drievuldigheidscollege, dat bekend stond als de ideale voorbereiding op de universiteit, waren er een twintigtal beurzen te begeven.²¹ Als aspiranten aan alle voorwaarden voldeden, viel het nog af te wachten of ze zich naar behoren gedroegen en voor een verlenging in aanmerking kwamen. Jacobus Cletus De Grave uit Kruikeke die in 1784 een beurs genoot, studeerde goed, 'dog wij syn van syn gedrag en manier van doen niet te seer content', schreef een van de provisors uit het Heilige-Drievuldigheidscollege. Martinus De Backer uit Sint-Gillis verdiende, nog steeds volgens dezelfde bron, 'geen oort van de fundatie, want doet in t collegie niet als eeten en drincken en observeert geen wetten, hadde sulcks van te voren geweten soude hem noyt in t' college aenveert hebben'.²² Sommige stichters voorzagen bepaalde clausules om klaplopers uit te sluiten. Petronella van Bockstael stichtte in 1710 een beurs voor een jongeman die in het seminarie van Mechelen theologie kon gaan studeren 'voor hen die philosophie te Leuven gedaen hebben en aen gheen rusiemaeckers ofte deugnieten en magh [ze] gegeven worden'.²³

Voor jongens die goed konden zingen, waren er vaak bijzonder mooie carrière-perspectieven. Aan vele kapittelkerken waren immers choraalscholen verbonden waar zij niet alleen de talrijke officies verzorgden, maar ook een erg verzorgde opvoeding kregen, die na het breken van hun stem nog voortgezet werd. Het Brusselse Sint-Goedelekapittel, waaraan zes zangertjes verbonden waren, besteedde jaarlijks 480 gulden aan beurzen voor oud-koralen, die aan Latijnse scholen en de universiteit studeerden.²⁴ Ook aan bisschoppelijke seminaries waren beursstichtingen verbonden die behoeftige studenten toelieten om priesterstudies te doen.²⁵

In de negentiende eeuw werden – na een verwarde overgangperiode – de meeste van deze studiebeurzen nog altijd toegekend. Het koninklijk besluit van 2 december 1823 gaf de overheid weliswaar meer controle over het goederen-beheer, dat in 1864 tenslotte werd overgedragen aan provinciale studiebeurs-commissies, die voortaan – met respect voor de testamentaire beschikkingen van de stichters – zouden instaan voor de begeving van de beurzen. Elk jaar nog maken provinciale studiebeurscommissies op grote affiches het aanbod van studietoelagen bekend. Vele van deze beurzen zijn eeuwenoud en de bepalingen van de stichters worden in de mate van het mogelijke nog altijd gerespecteerd.

Elk jaar nog maken provinciale studiebeurscommissies op grote affiches het aanbod van studietoelagen bekend

21 Zie RA Leuven, Archief van de oude universiteit Leuven (verder afgekort als OUL) 4456-4501.

22 P. Vanden Baviere, 'Wase beursstichtingen aan de oude Leuvense universiteit (1596-1797)', *Annalen van de Koninklijke oudheidkundige kring van het Land van Waas*, 98 (1995) 90-91.

23 Geciteerd door Dauwe, 'Dendermondse studenten', 14.

24 K. Verboom, *De koraalschool van het Sint-Goedelekapittel te Brussel tijdens de 18^{de} eeuw*. Onuitgegeven licentieverhandeling (Leuven 2002) 124; zie voor achtergrond ook: L.R. Baratz, 'St. Gudula's children: The Bonifanten and Choraelen of the collegiate church of Brussels during the ancien regime' in: *Musicology and archival research* (Brussel 1994) 214-305 en B. Bouckaert, 'Koralen-scholen in de Lage Landen', in L.P. Grijp (ed.), *Een muziekgeschiedenis der Nederlanden* (Amsterdam 2001) 75-91.

25 J. Laenen, *Geschiedenis van het Seminarie van Mechelen* (Mechelen 1930) 107.

Besluit

Vele studiebeursstichtingen hebben eeuwenlang gefunctioneerd, soms enkel onderbroken door oorlogen en pestepidemies. Die onveranderlijkheid staat in schril contrast met de regelgeving en de financieringsmechanismen die in onze postmoderne maatschappij voortdurend wijzigen. Over zin en onzin van studietoelagen bestaat er anno 2017 nog steeds discussie. Moeten ze selectief zijn of universeel? Heeft iedereen recht op een basisbeurs of moet er in de eerste plaats gekeken worden naar mensen die het echt nodig hebben? Gaat het om studiebeurzen of – terugvorderbare – studieleningen?

Mensen in de vroegmoderne tijd waren op het vlak van studiebetoeelaging behoorlijk creatief. De scenario's waren uiteraard erg uiteenlopend. Lokale loyauteit was erg belangrijk, maar in een maatschappij waar de leefwereld in de eerste plaats bestond uit de familie en de stads- of dorpsgemeenschap is dat eigenlijk helemaal niet verwonderlijk. De begunstigden waren niet in de eerste plaats de meest behoeftigen, maar de verwanten, vrienden of dorpsgenoten van de stichter. Toch kan dit systeem niet zonder meer tot cliëntelisme herleid worden. Ondanks de beperkte sociale mobiliteit kregen kinderen dankzij deze studiebeurzen levenskansen die ze anders wellicht nooit zouden gehad hebben. Vaak lagen die levenskansen in het verlengde van een opleiding godgeleerdheid, maar dat er een vorm van sociale mobiliteit bestond, staat als een paal boven water. Hoeveel studenten er in dat geval waren, is moeilijk te zeggen. Alleen door arbeidsintensieve microhistorische *case-studies* kan deze problematiek verder worden uitgediept.

Verscheidene auteurs hebben er al op gewezen dat deze studiebeursstichtingen en het archiefmateriaal dat ze gegenereerd hebben, bijzonder interessant zijn voor de familiegeschiedenis.²⁶ Wie solliciteerde voor een beurs moest vaak met een stamboom zijn of haar verwantschap met de stichter bewijzen. Ook voor de negentiende eeuw bevatten de aanvraagdossiers in de archieven van de provinciale studiebeurscommissies boeiend genealogisch materiaal.

Daarnaast zijn deze beursstichtingen ook relevant voor de plaatselijke geschiedenis. Vaak zijn ze zo goed als onbekend voor heemkundigen en lokale historici. Het is een intrigerend fenomeen dat vele generaties uit dezelfde gemeente of regio eeuwenlang van dezelfde beurzen genoten hebben. Sommige onderzoekers hebben vastgesteld dat de oprichting van een Latijnse school de drempel voor universitaire studies vanuit een bepaalde regio aanzienlijk verlaagd heeft.²⁷ Een werkhypothese zou kunnen zijn dat ook studiebeurzen een gelijkaardig effect gesorteerd hebben. Op dit domein zijn er in elk geval nog heel wat boeiende studies te ondernemen.

26 Zie bijvoorbeeld P. Cnops, 'Genealogie en studiebeurzen', *Eigen Schoon en de Brabander*, 37 (1954) 144-146 en M. Goyens, 'De familiebeursstichtingen', *Vlaamse Stam*, 3 (1969) 237-253.

27 Zie bijvoorbeeld H. De Ridder-Symoens, 'Studenten uit het Meetjesland aan Europese universiteiten', in: L. Stockmans en P. Vandermeersch (eds.), *Liber Amicorum Achiel De Vos* (Evergem 1998) 99-116.

Beredeneerde bibliografie

De stichtingsakten van de studiebeurzen vormen een goed uitgangspunt voor onderzoek. Na de oprichting van de provinciale studiebeurscommissies in 1846 liet het Ministerie van Justitie een gedetailleerde inventaris opmaken van alle fundaties. De teksten van vele stichtingsakten werden integraal uitgegeven in een aantal vuistdikke volumes: Ch. Piot (ed.), *Fondations de bourses d'étude établies en Belgique: fondations isolées, dites volantes*, dl. 1, *Recueil des fondations de la province d'Anvers* (Brussel 1885) en H. Lentz (ed.), *Fondations de bourses d'étude établies en Belgique: fondations isolées, dites volantes*, dl. 2, *Recueil des fondations de la province de Brabant* (Brussel 1892); dl. 3, *Recueil des fondations de la Flandre occidentale* (Brussel 1893); dl. 4, *Recueil des fondations de la Flandre orientale* (Brussel 1894); dl. 7, *Recueil des fondations du Limbourg* (Brussel 1896).

Wie een studie wil wijden aan een bepaalde gemeente, zal in deze bronnenuitgaven zeker het basismateriaal vinden voor zijn of haar onderzoek. Inspiratie kan verder ook gevonden worden in reeds bestaande studies over studiebeursstichtingen in een bepaalde regio. Zie onder meer: P. Vanden Baviere, 'Wase beursstichtingen aan de oude Leuvense universiteit (1596 – 1797)', *Annalen van de Koninklijke oudheidkundige kring van het Land van Waas*, 98 (1995) 49-143; P.B. de Meyer, 'Kan. Claudius Verrijt stichter van 10 studiebeurzen aan de Hogeschool van Leuven', *Geschied- en oudheidkundige kring van Ronse en het tenement van Inde: annalen*, 9 (1960) 42-77.

In archieven van parochies, schepenbanken en gemeenten treffen we vaak sporen aan van studiebeurzen: de begeving ervan, de inning van de inkomsten, de discussies over de voorrang tussen de aspiranten, enz. Dat komt omdat – zoals

boven reeds aangegeven – pastoors en andere lokale ambtsdragers door stichters vaak als testamentuitvoerders waren aangewezen. De meest homogene documentatie is te vinden in de archieven van de onderwijsinstellingen waartoe de beurzen toegang gaven. In de eerste plaats dient te worden verwezen naar het archief van de oude universiteit Leuven (bewaard in Rijksarchief Leuven). Het is niet meteen een archief waar lokale historici gaan zoeken, maar het bulkt van informatie over studenten uit de vroegmoderne tijd. Die moesten zich binnen 14 dagen na aankomst laten registreren door de rector, die hun namen registreerde in de matrikels of inschrijvingsregisters. Over het algemeen is de scholingsachtergrond van mensen uit het *ancien régime* erg moeilijk te traceren. Voor enkele Latijnse scholen zijn er inschrijvingslijsten of palmaressen bewaard gebleven,²⁸ maar de meeste zijn verdwenen. De matrikels waarin de Leuvense studenten geregistreerd werden, vormen dan ook een uitzonderlijke bron van informatie, die – op de jaren 1569–1616 na – volledig bewaard is gebleven. Ze werden integraal uitgegeven door E. Reusens, J. Wils en A. Schillings, *Matricule de l'Université de Louvain* (Brussel 1903–1980) (10 volumes) en zijn via indices gemakkelijk raadpleegbaar.

28 Zie bijvoorbeeld K. Van den Bergh, 'Een Geels palmares uit de 18^{de} eeuw', in *Jaarboek van de Vrijheid en het Land van Geel* 1 (1962) 123-154; 2(1963) 117-164 en 3 (1964) 7-100 en D. Butaye, 'De schoolbevolking van het Sint-Jozefscollege te Aalst in de 17^{de} en in de 18^{de} eeuw', *Het Land van Aalst*, 35 (1983) 58-110.

De matrikels zijn in digitale vorm doorzoekbaar op <http://search.arch.be/nl/zoeken-naar-archieven/> (tik in als zoektermen: 'universiteit Leuven inschrijvingsregisters'). Zoals voor de parochieregisters hebt u wel een login nodig. Momenteel moeten onderzoekers nog via de klassieke bronnenuitgave van Schillings, bijvoorbeeld om uit te zoeken welke studenten uit een bepaald dorp de weg naar Leuven vonden. Binnenkort is dat via de zoekrobot 'zoeken naar personen' van het Rijksarchief met een eenvoudige zoekopdracht uit te vissen.

Specifieke categorieën studenten zijn in detail bestudeerd. Zie onder meer: C. Bruneel en C. Moreau de Gerbehaye, *Les gradués de la Faculté de médecine de l'ancienne Université de Louvain (XVI^e–XVII^e siècles)* (Académie royale de Belgique. Commission royale d'histoire. Publications in-4°, 74) (Brussel 2004) voor de studenten geneeskunde en J. Nilis (ed.), 'Irish students at Leuven University, 1548–1797', *Archivium Hibernicum* 60 (2007) 1-304 voor de talrijker Ieren.

Het archief van de oude universiteit van Leuven bevat uiteraard ook vele bronnen over studiebeursstichtingen die openstonden voor studenten uit tientallen Vlaamse dorpen en steden. De inventaris is online raadpleegbaar en in pdf af te halen via <http://search.arch.be/nl/zoeken-naar-archieven/>.

Per stichting is er doorgaans een omslag of een pak met documenten bewaard. Die betreffen het financiële beheer, maar ook de toekenning van de beurzen en de discussies in dat verband. Bijvoorbeeld 974. Stichting van een beurs (Lier, Ekeren, Duffel) door Jan van Santvliet, van Ekeren, plebaan van Sint-Gommaar te Lier, bij testament van 12 september 1576: uittreksel; beheer; toekenning.

Het ministerie van Justitie oefent het administratieve toezicht uit op de studiebeursstichtingen en de werking van de provinciale studiebeurscommissies. De archieven die op die manier gevormd werden, zijn bewaard in het Algemeen Rijksarchief te Brussel en worden ontsloten door D. De Stobbeleir, *Ministère de la Justice. Inventaire d'archives concernant notamment les fondations de bourses d'études* (Brussel 1983) en R. Depoortere en N. Saoudi, *Inventaire des archives du Ministère de la Justice. Direction générale de la Législation civile et des Cultes. Services des Cultes, Dons, Legs et Fondations, Versement 2001* (Brussel 2002). (online raadpleegbaar via search.arch.be).

Ook de archieven van de provincies en de provinciale studiebeurscommissies bevatten voor de negentiende en de twintigste eeuw interessante informatie over deze stichtingen. De stand van de ontsluiting van deze archieven verschilt van provincie tot provincie, maar het is zeker de moeite waard om deze onderzoekspiste uit te proberen. Voor meer info hierover zie:

J. Lavalleye, *Inventaire des Archives de la Commission provinciale du Brabant des Bourses d'Etudes* (Brussel 1988);

M. Strauven, *Archief van de Provinciale Commissie voor studiebeursstichtingen van Limburg en haar rechtsvoorgangers. Overdracht 1954*. Onuitgegeven licentieverhandeling (Brussel 2009);

V. Van Vanrenterghem, *Inventaris van het archief van de provincie West-Vlaanderen. Vierde afdeling (1830–1875)* (Brussel 1992). (online raadpleegbaar via search.arch.be);

B. Willems, *Inventaris van het archief van het departement van de Twee Neten en de provincie Antwerpen reeksen J en K (1615) 1794–1910 (vnl. 1794–1860)* (online raadpleegbaar via search.arch.be).

Biografie

Eddy Put (1959) is plaatsvervangend directeur van de Vlaamse Rijksarchieven en deeltijds hoogleraar aan de Katholieke Universiteit Leuven. Hij promoveerde in 1987 met een proefschrift over de geschiedenis van het vroegmoderne volks- onderwijs in Brabant.

1813
Université Impériale.

ACADÉMIE DE BRUXELLES.

COLLÈGE D'OOSTERHOUT.

PROGRAMME B8315
DES EXERCICES PUBLICS.

Qui auront lieu dans le Local de l'École Hollandaise, Jeudi le 19 Août 1813, depuis 10 heures du matin jusqu'à 1 heure de relevée.

*Hoc opus, hoc studium parvi properemus et ampli,
Si patriæ volumus, si nobis vivere cari.*

(HOR. Lib. I. Epist. III.)

Les exercices seront ouverts par un Discours Latin sur la nécessité de la Rhétorique, que prononcera un élève de cette classe: après l'examen se fera la distribution solennelle des prix par Monsieur F. X. JANSSENS, Président du Bureau d'Administration, Maire de la Ville, etc. Après la distribution un autre élève de la Rhétorique prononcera un petit Discours Français, pour remercier la Municipalité de la Ville d'OOSTERHOUT.

MATIÈRE D'EXAMEN.

RHÉTORIQUE.

Definitio Rhetoricæ etiam philosophicè considerata. Officium Rhetoris et Oratoris, utriusque finis. Partes Rhetoricæ, inventio, dispositio, elocutio.

De inventione. Argumenta Rhetorica, loci communes intrinseci et extrinseci. Loci peculiare cujuslibet generis. De requisitis in Oratore et de affectibus.

De dispositione. Exordium; varia ejus

Burgers vormen

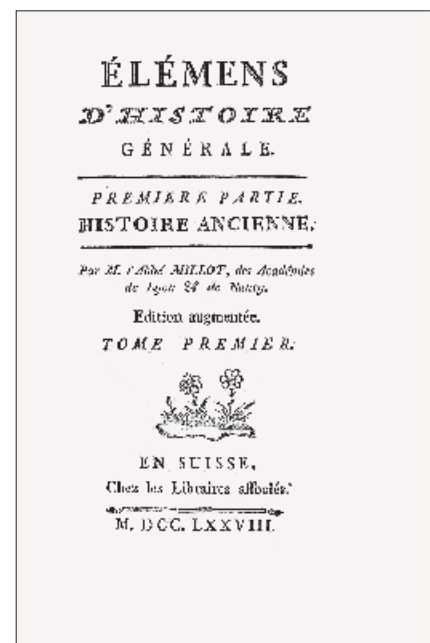
Onderwijs en politiek in de Zuidelijke Nederlanden tijdens de omwentelingen van de late achttiende eeuw

Matthias Meirlaen

Op 9 mei 1799 liet de Franse minister van Binnenlandse Zaken, Nicolas-Louis François de Neufchâteau, een rondvraag uitsturen naar alle geschiedenisleraren in de jonge Franse Republiek, waartoe sinds 1794 ook de Zuidelijke Nederlanden behoorden. Er waren de minister immers geruchten ter ore gekomen dat het geschiedenisonderwijs niet overal naar behoren verliep. Neufchâteau wenste daarom in kaart te brengen hoe de geschiedenislessen er in het revolutionaire Frankrijk voorstonden. Hij schotelde de leraren elf vragen voor, waarmee hij trachtte te weten te komen wie zij waren, wat hun vooropleiding was, welke methodes ze gebruikten en hoeveel leerlingen hun lessen bijwoonden. Deze vragen waren uiteraard verre van onschuldig, en al zeker niet louter informatief bedoeld. De minister wilde zich er net van vergewissen of de geschiedenisleraren wel volgens de juiste filosofie lesgaven. De leraren waren zich hier bij het invullen van de enquête duidelijk van bewust. Op de vraag welke methodes werden gehanteerd, verwezen ze steeds weer naar werken van dezelfde verlichtingsdenkers (Millot, Mably, Condillac, Voltaire, Montesquieu); alsof ze zo hun loyaliteit aan het revolutionaire project wilden bewijzen. In hun retoriek presenteerden de Franse revolutionairen zich immers vaak als intellectuele erfgenamen van deze grote verlichte denkers. Ook de geschiedenisleraren uit de Zuidelijke Nederlanden verwezen in hun antwoorden geregeld naar de Franse verlichtingsdenkers.¹

Scholen vormden de burgers van morgen: zij moesten de juiste politieke waarden en deugden uitdragen

- 1 De antwoorden van de geschiedenisleraren zijn bewaard in de *Archives nationales de Paris* (verder ANP), 'Sciences et lettres du Ministère de l'instruction publique', F/17/1344/5.



Titelpagina van Claude-François-Xavier Millots *Éléments d'histoire générale*, herziene uitgave uit 1778 (Universiteitsbibliotheek Leuven).

De enquête van 1799 illustreert hoezeer het onderwijs aan het einde van de achttiende eeuw als een zaak van politiek belang werd beschouwd. Vanaf de jaren 1760, in tijden van bestuurlijke centralisatie, werden nationale machthebbers overal in Europa zich in toenemende mate bewust van de macht van het onderwijs. Scholen vormden immers de burgers van morgen: zij moesten de juiste politieke waarden en deugden uitdragen. Het onderwijs kwam zo hoog op de bestuurlijke agenda te staan. In deze bijdrage zal ik stilstaan bij de vraag hoe het onderwijs in de Zuidelijke Nederlanden als politiek instrument heeft gefungeerd. Ik zal me hiervoor richten op de periode 1750–1830; een periode die in de geschiedschrijving pas recentelijk hernieuwde aandacht geniet en waarin de Zuidelijke Nederlanden met de regelmaat van de klok met regimewissels werden geconfronteerd. Precies deze laatste vaststelling maakt de vraag óf en hoe scholen politieke macht maakten des te prangend. Vallen de regimewissels af te lezen in de schoolprogramma's? In wat volgt, zal ik aantonen hoe een lokaal-historisch perspectief kan helpen om deze vraag te beantwoorden. Ik zal mijn bijdrage hiertoe in drie delen laten uiteenvallen. Eerst zal ik kort het onderwijsbeleid toelichten van de verschillende regimes die de Zuidelijke Nederlanden tussen 1750 en 1830 bestuurden. Vervolgens zal ik stilstaan bij hoe een lokaal historicus nieuwe impulsen kan geven aan het bestaande onderzoek. Door bronnen van onderaf consistent vanuit een bredere context te bestuderen, kan lokaal onderzoek juist van een onschatbare waarde zijn om de verhoudingen tussen de door de beleidsmakers gepropageerde visies en de alledaagse schoolpraktijken in kaart te brengen. In een laatste deel zal ik dan een concreet voorbeeld uit de Napoleontische tijd uitwerken om zo de precieze meerwaarde van het lokale perspectief helder te stellen.

Onderwijs als politiek instrument: een eeuw van onderwijshervormingen

In de Belgische geschiedenis wordt staatsinterventie in het onderwijs vaak verbonden met de tweede helft van de negentiende eeuw. Het beeld bestaat dat de nationale autoriteiten vrij laat interesse toonden voor het reglementeren van het onderwijs. De bepaling van de 'vrijheid van onderwijs' in artikel 17 van de Belgische grondwet van 1831 heeft sterk bijgedragen tot dit beeld. Na de Belgische onafhankelijkheid was 'elke preventieve maatregel' tegen de vrije inrichting van onderwijs conform artikel 17 verboden.² Wanneer nationale regering vanaf de jaren 1840–1850 vooral onder liberale impuls een meer uniforme structuur voor het onderwijs gingen nastreven, leidde dit tot hevige discussies over de interpretatie van de grondwettelijke vrijheden. Katholieken verzetten zich tegen een algemeen wettelijk kader, zich beroepend op het vrije recht van gezindten en particulieren om eigen onderwijs in te richten. Liberalen wezen vooral op het individuele recht van elk kind op kosteloos onderwijs, en zagen het als een opdracht van de staat om dit recht te vrijwaren. Zij pleitten voor de uitbreiding van het rijksonderwijs en inzage in de programma's van alle officieel gesubsidieerde scholen (waaronder zich ook vrije, katholieke scholen bevonden). Dat de kwestie van overheidsinspraak in het onderwijs in het jonge België gevoelig lag, blijkt uit de schoolstrijd die in de jaren 1880 losbarstte naar aanleiding van een nieuwe organieke wet die de subsidiemogelijkheden voor vrije scholen aan banden legde.³

Toch dateren de eerste initiatieven voor een nationale reglementering van het onderwijs niet uit de tweede helft van de negentiende eeuw, maar van ruim een eeuw vroeger. In de jaren 1750 en 1760 ontstonden op verschillende plaatsen in Europa in geleerde en bestuurlijke kringen debatten over de nood aan onderwijsvernieuwingen. Om competente bestuurlijke, juridische en

2 'Décret contenant la Constitution de la Belgique', *Bulletin des arrêtes et actes du gouvernement provisoire et des décrets du Congrès National de la Belgique* (Brussel 1831), dl. III, 162.

3 Zie hierover K. Dams, 'Inzet en omvang van de schoolstrijd. Doorlichting van Individu, Gemeenschap en School in twee opvoedkundige tijdschriften (1879-1914)', *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis*, 3-4 (1996) 139-200.

kerkelijke ambtenaren voor de natie te vormen, zo luidde het, drongen grondige modernisering van de bestaande programma's en structuren zich op. Voor het realiseren van dergelijke hervormingen werd naar de vorst gekeken. Volgens de nieuwste interpretaties van het natuurrecht, werd van de verlichte vorst verwacht dat hij of zij zich inspande voor het behartigen van het algemeen welzijn van de burgers. Het onderwijs behoorde tot de publieke domeinen waarin een goede monarch stelselmatige verbeteringen trachtte aan te brengen ten aanzien van de bestaande toestand (net zoals bijvoorbeeld in de gezondheidszorg, de economische ontwikkeling of de strafrechtspleging).⁴

In de jaren 1750 en 1760 ontstonden op verschillende plaatsen in Europa in geleerde en bestuurlijke kringen debatten over de nood aan onderwijsvernieuwingen

Keizerin Maria Theresia was zo een verlichte vorstin. In 1777 keurde ze een centraal hervormingsplan goed dat een nieuwe structuur gaf aan het onderwijs in de colleges en de pensionaten in de Zuidelijke Nederlanden. De hervorming staat bekend als de 'Theresiaanse onderwijshervorming' en kan worden beschouwd als de eerste, op nationale schaal doorgevoerde staatsinterventie in het Belgische onderwijs. Ze was op een tweetal vlakken vernieuwend. Ten eerste legde ze een uniform onderwijsprogramma op dat voortaan aan alle colleges en pensionaten in de Zuidelijke Nederlanden moest worden gevolgd. Ten tweede bepaalde ze de oprichting van een eerste netwerk van zestien staatscolleges, die de vier jaar eerder verdwenen colleges van de opgeheven jezuïetenorde moesten vervangen.⁵ Dit netwerk bleek min of meer bestendig: volgende regimes hergebruikten de gebouwen van verschillende van deze staatscolleges om hún staatsscholen op te richten. En met de nieuwe regimes kwamen tevens nieuwe onderwijswetten. Net als de Theresiaanse hervormers, streefden de nationale bestuurders onder het Directoire (1795–1800), het Napoleontische keizerrijk (1800–1814) en het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden (1815–1830) naar een uniforme structuur voor het onderwijs. Het Belgische onderwijs had met andere woorden decennialange ervaring met staatsinterventie wanneer in 1831 de vrijheid van onderwijs in de grondwet werd afgekondigd.

Van alle onderwijshervormingen die voorafgaand aan de Belgische onafhankelijkheid in de Zuidelijke Nederlanden werden doorgevoerd, was het politieke programma het meest uitgesproken onder het Franse Directoire. Nooit eerder werd zo hevig en intens in de hoogste politieke kringen over de inrichting van het onderwijs gediscussieerd als tussen 1791 en 1795 in de Assemblée Nationale en de Nationale Conventie. Goed onderwijs was voor vele revolutionaire machthebbers niet enkel een basisrecht voor alle burgers. In revolutionaire middens groeide het besef dat het succes en welslagen van de nieuwe republiek op middellange termijn afhing van de vorming van de jeugd.⁶ Het was de plicht van scholen om leerlingen te vormen tot staatsburgers, die overtuigd de republikeinse waarden in de praktijk zouden brengen. De onderwijshervorming die de revolutionairen in 1795 bij wet declareerden, beoogde precies dit doel.

4 L. Dhondt, *Verlichte monarchie, Ancien Régime en revolutie. Een institutionele en historische procesanalyse van politiek, instellingen en ideologie in de Habsburgse, de Zuidnederlandse en de Vlaamse politieke ruimte (1700-1790)* (Brussel 2002) dl 2, 444-451.

5 Zie hierover D. Leyder, *Pour le bien des lettres et de la chose publique. Maria-Theresia, Jozef II en de humaniora in hun Nederlandse Provincies* (Brussel 2010).

6 Om het in de woorden van de republikeinse gezinde priester en vertegenwoordiger van het departement Morbihan in de Assemblée Nationale, Yves Marie Audrein, te stellen, moest 'de stabiliteit die de nieuwe grondwet zou brengen op termijn door het onderwijs worden gegarandeerd'. Zie Y.M. Audrein, *Mémoires sur l'éducation nationale française, suivi d'un projet de décret* (Parijs, 1791), iij.

Ze voorzag in een nieuw netwerk van staatsscholen, de *écoles centrales*, gericht op leerlingen van twaalf tot achttien jaar, waarvan het programma fundamenteel brak met wat voorheen onder het *ancien régime* aan colleges, pensionaten en Latijnse scholen werd aangeleerd.

De revolutionaire hervormers ontwierpen een programma dat hun persoonlijk geloof in wetenschappelijke vooruitgang uitdroeg, en dat de politieke vorming als hoogste goed vooropstelde

Aan de *école centrale* werden leerlingen niet langer ingewijd in de *ars poetica* en *ars retorica*. Het voortreffelijk leren spreken en schrijven in het Latijn vormde niet het uitgangspunt. De revolutionaire hervormers ontwierpen een programma dat hun persoonlijk geloof in wetenschappelijke vooruitgang uitdroeg, en dat de politieke vorming als hoogste goed vooropstelde.⁷ In dit programma werden de autoriteit van de klassieke tekst en de christelijke geloofsleer vervangen door een empiristische benadering van kennis. De leerlingen moesten leren dat enkel waarneembare kennis betrouwbaar is. Het programma van de *écoles centrales* was daarom gradueel opgebouwd. In de laagste jaren oefenden leerlingen vanaf twaalf jaar hun zintuiglijk vermogen aan de hand van lessen tekenen, natuurhistorie en de studie van de klassieke en levende talen. Vanaf veertien jaar stond het onderricht in functie van de logica en het analytisch denken. Via lessen wiskunde, fysica en chemie leerden leerlingen hoe kennis op grond van waarnemingen kon worden gededuceerd; alsook hoe via abstract redeneren tot dieper inzicht kon worden gekomen. De morele en politieke vorming gebeurde tot slot in de laatste twee jaar, wanneer de leerlingen de leeftijd van zestien jaar hadden bereikt. Voor deze vorming bleken het literatuuronderricht, de filosofische geschiedenis en de studie van de wetgeving uiterst geschikt. Het waren vakken die toelieten om op een beredeneerde en theoretische wijze uiteen te zetten hoe de revolutie de samenleving had gereorganiseerd. Ze hadden tot doel de nieuwe politieke structuren te legitimeren, en de leerlingen te overtuigen van de republikeinse waarden van vrijheid, gelijkheid en (zelf)opoffering voor de publieke zaak.

Het programma van de *écoles centrales* en de politieke ambities van de revolutionaire machthebbers onder het Directoire lagen in elkaars verlengde. Onder de andere onderwijs hervormingen was de ideologische beïnvloeding van de schoolprogramma's minder geprononceerd. Toch betekent dit niet dat de inhoud van het onderwijs tijdens het Oostenrijkse, Napoleontische of Hollandse bewind minder politiek geladen was. De beslissing van de Napoleontische autoriteiten om de *écoles centrales* door lycea te vervangen en terug te grijpen naar het jaarklassensysteem van de klassieke *humaniora*, behelsde bijvoorbeeld een niet mis te verstaan politiek *statement*. Napoleon propageerde verzoening met de kerk. Door het staatsonderwijs aan de lycea in te richten volgens de oude *humaniora*structuur en de geestelijkheid in beperkte mate opnieuw de kans te bieden om eigen scholen te openen, toonde Napoleon zijn

7 Zie hierover D. Julia, *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution* (Parijs 1981).

bereidwilligheid om met de kerkelijke autoriteiten samen te werken. Religie kreeg weer een plek in de schoolprogramma's, terwijl de politieke vakken van de revolutie (literatuur, filosofische geschiedenis en wetgeving) verdwenen.⁸ Een nieuw opvoedingsproject zag zo het licht: de leerlingen werden niet langer opgeleid tot kritische republikeinen, maar tot loyale staatsburgers.

Ook onder het Oostenrijkse en Hollandse bewind bekleedde de opvoeding tot het staatsburgerschap een centrale plaats in de onderwijspolitiek. De Theresiaanse onderwijshervormers – die vanuit Brussel opereerden – legden hiertoe de nadruk op twee zaken. Ten eerste vonden ze het belangrijk dat alle leerlingen in de Zuidelijke Nederlanden een uniforme opleiding genoten. Om de Zuidelijke Nederlanden op een efficiënte manier te besturen, moest aan de toekomstige ambtenaren en juristen dezelfde kennis, op hetzelfde niveau en uit dezelfde handboeken worden onderwezen. Ten tweede schreven de hervormers twee nieuwe vakken voor die de leerlingen duidelijk maakten welke de geografische grenzen waren waarbinnen ze als staatsburger zouden acteren: de Belgische geografie en de Belgische geschiedenis.⁹ Het nieuwe curriculum stond ten dienste van de centralisatiepolitiek van de Oostenrijkse bestuurders in Brussel, die wensten te breken met de heersende lokale en gewestelijke loyaliteiten.

Onder het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden zette het gepromote staatsburgerschap daarentegen minder sterk in op territoriale identiteiten. De Haagse bestuurders beseften dat Noord en Zuid eeuwenlang gescheiden waren geweest, wat het moeilijk maakte om het staatsburgerschap onder het nieuwe bewind op historische of geografische gronden te verdedigen. Ze richtten zich daarom veeleer op het taal- en godsdienstonderwijs om de leerlingen aan de natie te binden.¹⁰ In tegenstelling tot onder de vorige regimes, schreven ze hiervoor geen verplichte curricula of handboeken voor. Wél stelden Willem I en zijn bestuurders alles in het werk om via het onderwijs het gebruik van het Nederlands – de officiële bestuurstaal – zoveel mogelijk te stimuleren. Via een uitgekiend beleid trachtten zij het gebruik van het Frans in het Vlaamse onderwijs terug te dringen, en het aanleren van het Nederlands als tweede taal in het Waalse onderwijs te bevorderen. Vervolgens waakten ze erover dat het onderwijs in het rijk in een confessioneel neutrale sfeer verliep. Orthodox-protestantse of ultramontaanse opvattingen werden geweerd. Immers, in een rijk dat katholieken en protestanten verenigde, moesten leerlingen van beide gezindten in Noord en Zuid school kunnen lopen. Op die manier ontwikkelde Willem I een onderwijspolitiek die binnen zijn politieke opdracht paste om zijn rijk tot een *union intime et complète* te smeden.

Een roep om meer lokaal-historisch perspectief

DE BRONNEN

Veel van de bovenstaande inzichten zijn gebaseerd op analyses van bronnenmateriaal van bovenaf. We weten dat beleidsmakers het onderwijs als een politiek instrument trachtten aan te wenden, doordat ze zelf hun onderwijshervormingen op verschillende manieren hebben gedocumenteerd. Ten eerste aan de hand van de hervormingsplannen zelf. De visie van de beleidsmakers valt vaak af te lezen in de nieuwe programma's: uit de toelichtingen bij de tekst, de vakken die wel of niet werden voorgeschreven (bv. godsdienst onder het Directoire vs. de Napoleontische periode, Nederlands tijdens het Verenigd Koninkrijk, etc.) of het lessenmateriaal dat werd aanbevolen. Ten tweede zijn er beleidsmakers, zoals Jean-Baptiste Lesbroussart in de Oostenrijkse tijd of Sylvestre François Lacroix onder het Directoire, die hun hervormingen achteraf in memoires hebben becommentarieerd.¹¹ Een derde, niet onbelangrijke bron,

8 Zie hierover P. Savoie, 'Construire un système d'instruction publique: de la création des lycées au monopole renforcé (1802-1814)', in: J.-O. Boudon (red.), *Napoléon et les lycées. Enseignement et lycées au début du XIX^e siècle* (Paris 2004) 27-44.

9 Zie hierover M. Meirlaen, *Revoluties in de klas. Secundair geschiedenisonderwijs in de Zuidelijke Nederlanden, 1750-1850* (Leuven 2014) 74-90.

10 Zie hierover G. Janssens en K. Steyaert, *Het onderwijs van het Nederlands in de Waalse provincies en Luxemburg onder koning Willem I (1814-1830). Niets meer dan een boon in een brouwketel?* (Brussel 2008) en J.P. De Valk, 'Landsvader en landspaus? Achtergronden van de visie op kerk en school bij koning Willem I (1815-1830)', in: C.A. Tamse en E. Witte (red.), *Staats- en Natievorming in Willem I's Koninkrijk (1815-1830)* (Brussel 1992) 76-97.

11 J. B. Lesbroussart, *De l'éducation belge, ou réflexions sur le plan d'études adopté par sa Majesté pour les Collèges des Pays-Bas Autrichiens, suivies du développement du même Plan dont ces réflexions forment l'apologie* (Brussel 1783) en S.F. Lacroix, *Essais sur l'enseignement en général et sur celui des mathématiques en particulier* (Paris 1815).

zijn de verschillende documenten die de hervormers in het kader van de nieuw ingevoerde inspectie hebben nagelaten. Het betreft veelal rapporten die de stand van het onderwijs in de doorgelichte scholen samenvatten of die formuleringen ter verbetering opperden. Heel soms is ook uniek lesmateriaal bewaard dat ter controle van individuele scholen werd opgevraagd.

Wat het werken met deze bronnen bemoeilijkt, is dat ze het onderwijs voornamelijk van één kant belichten. Ze helpen vooral te begrijpen hoe men in hogere bestuurskringen over onderwijs en opvoeding dacht. Dat geldt in mindere mate ook voor de bronnen die in het kader van de inspectie werden bewaard. De samenvattende rapporten van inspecteurs brengen geen één-op-één relaas van hoe in een specifieke school werd lesgegeven. Ze verwoorden veeleer wat volgens de inspecteur anders en beter kon, en expliciteren zo dus tevens de norm. Iets soortgelijks gaat op voor het ter doorlichting ingezonden lesmateriaal. Op eventuele sancties beducht, zagen de schoolbesturen er uiteraard op toe dat de ter inspectie ingestuurde documenten zo goed mogelijk in overeenstemming waren met de voorschriften. Bronnen die in het kader van de inspectie zijn bewaard, laten dus slechts ten dele toe om de onderwijspraktijk te vatten. Om het onderwijs van de zijde van de leraren en de leerlingen te belichten, zijn met andere woorden andere bronnen nodig. Net hiervoor kan de lokale historicus te hulp schieten.

De moeilijkste opdracht voor een onderwijshistoricus is het traceren en verwerken van bronnenmateriaal van individuele scholen

De moeilijkste opdracht voor een onderwijshistoricus is het traceren en verwerken van bronnenmateriaal van individuele scholen. Ze veronderstelt toegang tot lokale archieven, kennis van de plaatselijke context, en vooral veel tijd en geduld. Sommige scholen zijn nog in het bezit van een rijk archief, maar heel vaak is dit archief slecht geordend en al helemaal niet geïnventariseerd. In de meeste gevallen zijn schoolbesturen vandaag evenmin op de hoogte van wat zich in hun archieven bevindt. Alle initiatieven die helpen om nader in kaart te brengen waaruit de archieven van individuele scholen bestaan, kunnen een belangrijk hulpmiddel vormen voor de onderzoeker die de onderwijsgeschiedenis in de Zuidelijke Nederlanden of het latere België bestudeert. Voor het onderwijs onder het *ancien régime* bestaat een repertorium dat de schoolarchieven van 78 colleges en pensionaten uit de Zuidelijke Nederlanden ontsluit – alle 78 gelegen op het grondgebied van het huidige Vlaamse of Brussels Hoofdstedelijk Gewest.¹² Dergelijke hulpmiddelen bestaan voor de latere perioden – de Franse revolutie en de negentiende eeuw – helaas niet. Nochtans bezitten scholen met een lange geschiedenis en een rijk archief dikwijls nog materiaal dat zelfs tot de vroege negentiende eeuw terug reikt: onderwijs- en examenprogramma's, steloefeningen, leerlingenlijsten of bewaarde handboeken.

Aanvullend op deze schoolarchieven vormen de gemeentearchieven vaak een belangrijke vindplaats voor bronnen van lokale scholen. Dit is zeker het geval voor de scholen die door gemeentelijke of stedelijke autoriteiten werden opgericht. Aangezien de gemeente of stad het onderwijs aan deze scholen inrichtte, zijn van deze scholen soms individuele dossiers met schoolprogramma's,

12 J. Vanhoutte, J. Van der Eycken, E. Put en M. D'hoker, *Latijnse scholen in de Zuidelijke Nederlanden (16^{de}-18^{de} eeuw)*, Repertorium en archiefgids, Vlaanderen en Brussel (Brussel 2007).

rekeningen, stukken met betrekking tot de oprichting, enzovoort in het gemeentearchief bewaard. Ook voor katholieke scholen gebeurt het dat in de gemeentearchieven nog bronnen terug te vinden zijn.

Een bijzondere bron die voor het schrijven van onderwijsgeschiedenissen tot nog toe te weinig is gebruikt, zijn lokale kranten. Zeker voor wie de achttiende en negentiende eeuw bestudeert, kunnen kranten een bijzonder nuttige bron vormen. In beide eeuwen werd in vele steden en gemeenten immers onderwijs ingericht dat onder de radar van de nationale onderwijshervormers bleef. Het betreft vaak nieuwe types onderwijs die op handel, nijverheid en techniek waren gericht, en verkort onderricht aanboden. In de vakliteratuur worden zij doorgaans als Franse of Nederduitse scholen getypeerd. Maar ook het meisjesonderwijs en het huisonderwijs bleven in die periode uit het zicht van de onderwijshervormers. Lokale kranten kunnen ons meer inzicht geven in deze vormen van onderwijs. Ze vormen vaak de enige bronnen waarlangs meer kan worden geweten over het bestaan van deze scholen, doordat schoolbesturen en privéleraren via advertenties hun aanbod kenbaar maakten. Nauwgezet onderzoek op lokaal niveau kan ons helpen om beter in te schatten wat het totale aandeel was van de Franse en Nederduitse scholen, het meisjesonderwijs en het huisonderwijs in de Zuidelijke Nederlanden. Ook de impact van de omwentelingen van de late achttiende eeuw op dit onderwijs dient nader te worden onderzocht. Leidde de sluiting van de traditionele colleges en pensio-naten onder de Franse revolutie tot een toename van minder formele vormen van onderwijs? Hoe gemakkelijk konden Franse en Nederduitse scholen blijven bestaan onder de strenge Napoleontische overheidscontrole? Wat was de impact van regimewissels op het onderwijsaanbod *an sich*? Het zijn vragen die tot vandaag nog onbeantwoord zijn, en waartoe lokale historici een bijzondere bijdragen kunnen leveren.

PERSPECTIEVEN

Een belangrijk uitgangspunt voor wie de onderwijsgeschiedenis bestuderen wil, is dat scholen veel meer zijn dan gebouwen waarin de overdracht van kennis en (technische) vaardigheden plaatsvindt. Scholen zijn instituten waar de leerlingen worden gesocialiseerd in een groter maatschappelijk systeem, in de cultuur die wordt uitgedragen door de inrichtende overheid. Dit valt af te lezen aan het geheel van waarden en normen in het opvoedingsprogramma van de school. Bronnen van individuele scholen kunnen ons niet alleen vertellen wat inhoudelijk op school werd aangeleerd. Het is net veel interessanter dat we via deze bronnen het bredere culturele waardepatroon dat op school werd gedeeld, kunnen achterhalen. Strookte dit patroon met de visie die door hoger-hand werd gepropageerd?

De meest interessante en vaak ook best bewaarde bron die deze vraag kan helpen beantwoorden, zijn de schoolprogramma's van de individuele scholen. Vele colleges gaven in de achttiende en negentiende eeuw geregeld kleine brochures uit waarin ze hun lesprogramma en de behandelde leerstof kort toelichtten. Deze brochures waren meestal bestemd voor de ouders van de leerlingen. Aan de meeste colleges werden ze opgesteld naar aanleiding van de publieke mondelinge examens die aan het einde van het schooljaar werden gehouden (en waarop de ouders samen met de notabelen van de stad doorgaans aanwezig waren). Aangezien deze bronnen een algemeen overzicht bieden van wat in het onderwijs aan bod kwam, zijn ze uiterst geschikt om de visie van de school te achterhalen. Alleen vormen deze schoolprogramma's geen gemakkelijke bron. De onderzoeker dient ze vanuit het geschikte perspectief te lezen. Drie aanbevelingen kunnen hierbij helpen.

1. Beschouw de schoolprogramma's niet als eenvoudige opsommingen van de leerstof. Achter de in de programma's vermelde leerinhouden, werken en auteurs, gaat steeds een bewuste keuze schuil. Wie via de schoolprogramma's wil achterhalen welk cultureel waardepatroon wordt aangereikt, moet dieper durven kijken. Wat wordt wél en niet onderwezen? Waarvoor staan de voorgeschreven auteurs? Een goed voorbeeld vormt het catechismus-onderwijs. Wie louter naar de onderwijsprogramma's kijkt, zal vaststellen dat in de achttiende eeuw aan zowat alle colleges en pensionaten in de Zuidelijke Nederlanden catechismusonderwijs op het programma stond – een specifieke vorm van godsdienstonderwijs in vraag- en antwoordvorm ingevoerd onder de contrareformatie. Wie echter dieper graaft, zal vaststellen dat voor dit catechismusonderwijs twee werken in omloop waren: de Mechelse catechismus, waarvan de eerste uitgave reeds uit 1623 dateert, en Claude Fleury's *Catéchisme historique*, die voor het eerst in 1679 verscheen.¹³ Beide werken werden in 1777 door de Theresiaanse onderwijshervormers voorgeschreven, maar niettemin was de inhoudelijke aanpak in beide werken verschillend. Terwijl de Mechelse catechismus de leerlingen initieerde in de katholieke leer door hen op de verschillende sacramenten voor te bereiden, richtte Claude Fleury zich op de gewijde geschiedenis zoals die beschreven werd in het Oude Testament. Fleury plaatste met andere woorden vanuit een historiserende benadering het heilig schrift centraal. Zijn aanpak was intellectualistischer, waardoor zijn werk in verlicht christelijke kringen beter viel. De Mechelse catechismus was het werk van het aartsbisdom. Scholen die de Mechelse catechismus verkozen, zoals bijvoorbeeld de augustijnen-colleges van Leuven, Ieper en Bouvignes, legden vaak meer nadruk op religieuze contemplatie en de vorming van nieuwe geestelijken.¹⁴ Een ander, reeds vermeld, voorbeeld is het gebruik van de werken van Franse verlichtingsdenkers voor het politieke en morele onderwijs tijdens de Franse Revolutie. Scholen die deze werken gebruikten, onderschreven het nieuwe politieke programma van de revolutie. Maar hoe concreet aan dit programma invulling werd gegeven, kon verschillen. Ook hier kunnen de gehanteerde auteurs en hun werken een aanwijzing bieden. Zo is het opvallend dat de geschiedenisleraren van de *écoles centrales* in Brugge, Brussel, Luik en Luxemburg naar het historisch werk van Gabriel Bonnot de Mably verwezen.¹⁵ Mably was geen kamergeleerde, maar een politiek geëngageerde activist *avant la lettre*, die in het achttiende-eeuwse Frankrijk bekend stond als een van de grondleggers van de revolutionaire ideologie. Hij had in de jaren 1770 in de Franse Staten-Generaal al opgeroepen tot ingrijpende hervormingen die de macht van de absolute monarch aan banden moesten leggen. Bovendien was hij de auteur van de moedertekst van *Des droits et devoirs du citoyen* (1758), die in 1789 na zijn dood als manifest van de revolutie werd herdrukt. Zijn geschiedenissen waren sterk anti-despotisch en hielden de klassieke Griekse en Romeinse republieken als model voor: om Frankrijk er bovenop te halen waren een herverdeling van het landeigendom en bezit, een reorganisatie van de culten tot staatsgodsdienst en directe volksinspraak noodzakelijk.¹⁶ Dat de geschiedenisleraren uit Brugge, Brussel, Luik en Luxemburg naast het voorgeschreven handboek *Éléments d'histoire générale* van Claude-François-Xavier Millot ook Mably's werk gebruikten, kan erop wijzen dat zij een militante verdediging van de nieuwe orde brachten. Het voorgeschreven werk van Millot was immers wel anti-despotisch, maar op andere punten toch een stuk gematigder dan de geschiedenissen van Mably. Millot toonde respect voor het katholieke geloof, pleitte op politiek vlak voor een *balance of power* tussen de verschillende standen, en las het verloop van de geschiedenis veeleer als een gestage groei naar hogere beschaving dan als een lange vrijheidsstrijd.¹⁷

13 *Catechismus oft Christelijke Leeringe Ghedeyldt in Vijf Deelen ende Eenenvēertich Lessen voor de Catholijcke Ionckheydt van het Aartsch-Bischdom ende alle de andere Bisch-dommen der Provincie van Mechelen* (Antwerpen 1623); C. Fleury, *Catéchisme historique, contenant en abrégé l'histoire sainte et la doctrine chrétienne* (Parijs 1679).

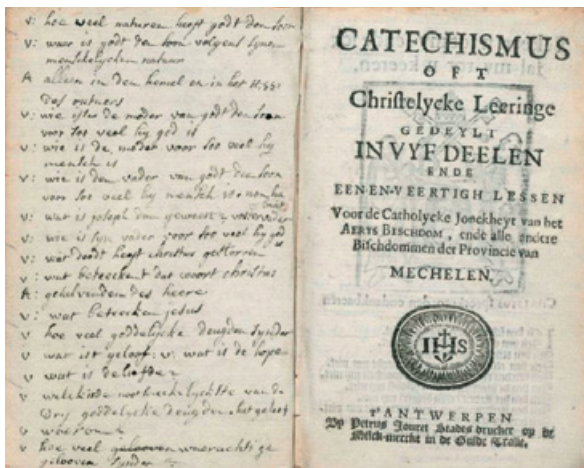
14 Zie examenprogramma's bewaard in het Algemeen Rijksarchief Brussel (ARA), Koninklijke Commissie der Studiën, n° 27A-27B en 28A-28B.

15 ANP, Sciences et lettres du Ministère de l'instruction publique, F/17/1344/5.

16 Over het leven en werk van Gabriel Bonnot de Mably, zie J.K. Wright, *A Classical Republican in Eighteenth-Century France: the Political Thought of Mably* (Stanford 1997).

17 Over de geschiedvisie van Claude-François-Xavier Millot, zie M. Meirlaen, 'Philosophical history in the revolutionary curriculum: Claude-François-Xavier Millot's *Éléments d'histoire générale*', *History of European Ideas*, 3 (2010) 302-3010.

Het waren kleine nuances, maar ze maakten wel een verschil in de burgerschapsopvoeding van de jeugd.



Titelpagina van de Mechelse catechismus met voorbeeld vragen en antwoorden op de binnenpagina, 1623 (Universiteitsbibliotheek Leuven).

2. Bestudeer de schoolprogramma's steeds in hun geheel. Welk groter cultureel project schoolbesturen onderschrijven, valt veel beter te begrijpen als het volledige programma in acht wordt genomen. De geselecteerde leerinhouden houden vaak verband. Als aan bepaalde inhouden voorrang wordt verleend, kunnen andere bewust naar de achtergrond verdwijnen. Het aantal lessen op school is steeds beperkt. De vraag naar de verdeling van de lessen is dus instructief: wat verdient meer of minder aandacht? Zo valt te begrijpen waarom de revolutiegezinde geschiedenisleraar van de *école centrale* in Brugge, Louis Henri Joseph Lannée, aandacht besteedde aan het toelichten van de nieuwe Franse grondwet: vanuit zijn politieke overtuiging stemde Lannée zijn onderricht af op dat van zijn collega die het vak wetgeving gaf.¹⁸ Bovendien kan een blik op de programma's in hun geheel niet alleen helpen om de verbanden tussen de vakken, en dus de duidelijke keuzes in het opvoedingsprogramma, te ontwaren. Hij kan ook andersom helpen om een overschatting van bepaalde vernieuwingen te vermijden. De programmahervorming die het Leuvense Heilig Drievuldigheidscollege in 1755 doorvoerde, geldt hier als een mooi voorbeeld. Doordat het Heilig Drievuldigheidscollege als eerste school in de Zuidelijke Nederlanden vakken als Grieks, Frans en geschiedenis introduceerde, wordt deze hervorming vaak in termen van 'modernisering' beschreven. Ze zou tot het eerste onderwijsprogramma hebben geleid dat op de moderne, meer wereldlijke noden van de eigen tijd was afgestemd.¹⁹ Wie echter het gehele programma overschouwt, zal vaststellen dat het onderwijs in de nieuw ingevoerde, moderne vakken in de praktijk slechts een beperkt aandeel innam. De studie van het Latijn en de lectuur van de klassieke teksten bleven veeleer de hoofdmoot uitmaken. In het programma was zelfs helemaal geen sprake van een spanning tussen klassieke en moderne vakken: de nieuwe vakken werden in de Latijnse taal onderwezen. Ze vormden zo een alternatieve Latijnse taalles. Bovendien ging de aandacht in de lessen Grieks en geschiedenis hoofdzakelijk naar de klassieke oudheid. De nieuwe vakken waren minder modern dan hun benaming laat vermoeden. Het humanistische onderwijsmodel dat de nadruk legde op een moreel christelijke vorming via de lectuur van klassieke teksten bleef met andere woorden in het Leuvense Heilig Drievuldigheids-

18 ANP, Sciences et lettres du Ministère de l'instruction publique, F/17/1344/5.

19 E. Put, 'De hervorming van het Leuvense H. Drievuldigheidscollege in 1755', in: *Onderwijs & opvoeding in de achttiende eeuw. Verslag van het symposium, Doesburg 1982* (Amsterdam 1983) 85-92; E. Vandeput, 'Het florissantste college van Vlaanderen en Brabant': het H. Drievuldigheidscollege te Leuven, 1657-1798, Onuitgegeven licentiaatsverhandeling (KU Leuven 1990).

college centraal staan. Dat was ook het geval in de colleges van Halle, Kortrijk, Luxemburg en Marche, die het programma van het Drievuldigheidscollege in 1773 overnamen.

3. Hanteer een comparatieve blik. Door de programma's van individuele scholen naast elkaar te leggen, kunnen verschillen worden gedetecteerd. Deze verschillen vormen meestal een uitstekend aanknopingspunt om te achterhalen welk cultuur- en maatschappijbeeld op school werd gepropageerd. Schoolbesturen kiezen doorgaans vanuit een ideologische overtuiging voor andere leerinhouden of auteurs. De verschillen brengen dus leerinhouden en auteurs in beeld waaraan de ideologische visie van het schoolbestuur kan worden afgelezen. Hoe zo'n comparatieve blik een meerwaarde kan vormen, zal blijken uit het voorbeeld over de Napoleontische onderwijsprogramma's dat verderop wordt uitgewerkt.

De studie van de visie die door individuele scholen werd gepropageerd, kan een belangrijke bijdrage leveren aan het onderzoek naar de politieke omwentelingen van de late achttiende en vroege negentiende eeuw. Lokaal onderzoek laat toe om de effectiviteit van de politiek van de verschillende onderwijshervormers te meten. Volgden de scholen de nieuwe nationale programma's plichtsgetrouw? Of was er sprake van een eigen invulling? Vanuit deze vragen kan het lokaal onderzoek een nieuw licht werpen op de verhoudingen tussen centrale, lokale en kerkelijke autoriteiten. Dat vooral tussen centrale en kerkelijke autoriteiten spanningen bestonden, is bekend. Maar in welke mate gemeentelijke scholen en scholen van religieuze congregaties erin slaagden om in het onderwijs een eigen, afwijkende culturele opvatting te blijven uitdragen, is onduidelijk. Het lokaal onderzoek kan zo helpen om de reikwijdte van het centrale gezag in kaart brengen.

Aangezien onderwijs als een middel werd gebruikt om politieke eenheid te vestigen, is het bijzonder interessant om te onderzoeken wat in meer perifere en voor de onderwijsinspectie moeilijker bereikbare gebieden gebeurde. Voor dit onderzoek moet rekening worden gehouden dat de grenzen van de Zuidelijke Nederlanden ten gevolge van de politieke revoluties wijzigden. Het huidige Luxemburg maakte in de achttiende eeuw deel uit van de Oostenrijkse Nederlanden; het prinsbisdom Luik en het oude graafschap Loon deden dat niet, maar werden in 1794 wél samen met de andere gebieden van de Oostenrijkse Nederlanden door de Franse revolutionairen in departementen opgedeeld. Onder Napoleontisch bewind werd ook Gelderland als een apart departement aan het keizerrijk toegevoegd. Wat de periode 1794–1814 betreft, gelden de Zuidelijke Nederlanden vanuit Frans perspectief overigens in hun geheel als perifeer. Het ging om nieuw bevrijde gebieden. Ook tijdens het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden lagen de Zuidelijke Nederlanden eerder ver van het nieuwe bestuurscentrum. Om het perifere perspectief bij het onderzoek te betrekken, kunnen vragen naar transmissie en acculturatie tot nieuwe inzichten leiden. Wat wordt overgenomen uit de nieuwe voorschriften, maar ook wat blijft overeind uit de oude programma's? Worden de nieuwe richtlijnen ingepast in een specifieke lokale onderwijscontext? De aanwezigheid van andere, plaatselijk uitgegeven handboeken zou hier bijvoorbeeld op kunnen wijzen. Ook het onderwijs in de meer culturele vakken verdient in dit opzicht aandacht. Welke talen worden onderwezen? Worden meer lokale thema's uitgewerkt in de lessen geschiedenis, aardrijkskunde of het lees- en stelonderwijs?

prover. — Des lieux communs. — Des mœurs, ou *Etos*. — Des passions.
 — De la disposition. — De l'exorde. — Des différentes sortes. — Ses qualités.
 — De la narration. — Ses qualités. — De la confirmation. — Des preuves facti-
 ves & artistiques. — Des signes. — Des exemples. — Des preuves facti-
 ves. — De la réfutation. — De la péroraison. — Des arguments de droit ou
 de fait. — Des figures de style. — De l'élégance. — Du ton
 d'éloquence, indécemment, sâff, naïf, neutre, absolu, relatif, collectif, distribu-
 tif, équivoque, louche, composé, direct, littéral, spirituel, moral, adérogique,
 adépté, abstrait, concret. — Des pensées vides, noyées, gémées & majestueu-
 ses, agréables, débraïées, naturelles & ingénieuses. — Du choix des expressions.
 — De l'harmonie. — De l'élégance. — De la pureté, de la clarté & de l'abon-
 dance. — Des différents styles. — Du style simple, tempéré, sublime, composé,
 péroratoire. — De l'amplification & de ses différents genres. — Des figures de
 Rhétorique. — Des Trônes. — Des figures de mots. — Des figures de pensées.
 — De l'aptitude de la mémoire. — De la prononciation & du geste.

Ils expliqueront ce qui suit, selon les règles de la Rhétorique.

*Ex his ceterisque lectis aliquis orationem. Et
 orationem iuvanda copia est, et varietas argu-
 rum, et componendi ratio, tum ad exemplum oratorum
 sanctorum mens dirigenda. Quint. lib. X. Cap. 2.*

- P**rimo. Dans CICERON, les deux premières Cœléniques, les Oraisons pour
 la Loi Manilia, pour le pâtre Archias & pour Ligarius.
 2^o. Dans TITE-LIVE, quelques discours choisis.
 3^o. Dans VIRGILE, le 6^e. & le 7^e. Livre de l'Énéide.
 4^o. Dans HORACE, le 3^e. Livre des Odes.
 5^o. Dans OVIDE, le 3^e. le 4^e. le 6^e. & la 9^e. Élégie du 1^{er}. Livre.
 La 2^e. & la 3^e. du 3^e. Livre.
 La 10^e. du 4^e. Livre.
 6^o. L'Oraison Funèbre de M^{rs}. De Turcotte, par FLECHIER, & celle de Henriette
 Marie de France, Reine de la grande Bretagne, par BOSSUET.
 7^o. La 3^e. la 6^e. la 7^e. la 8^e. & la 9^e. Épître de BOILEAU.

SUITE DE L'HISTOIRE DE FRANCE.

*Historia resis temporum, seu civitatis, nris memoria.
 magnifica vita, nuntiis veritatis, Ch. Lib. 2. de Orat.
 N. 36.*

On pourra en outre les interroger sur ce qui suit :

Gouvernement de la France, après la mort de Louis XVI. — Tyrannie de
 Robespierre. — Fin de ce monstre & de ses complices. — Principaux Faits Répu-
 blicains de l'an 4. & de l'an 5. — Troubles intérieurs. — Traité de Campo-Formio.
 — Congrès de Rastadt. — Journée de 18 Fructidor, art. 6. — Maffere des pé-
 nementaires Français. — Expédition en Egypte. — Campagne de l'an 7. — Lutte
 entre le Directoire & le corps législatif. — Campagne de l'an 8. — Nouveaux trou-
 bles intérieurs. — Napoléon préfère du naufrage le Yulcan du l'État, près de
 s'engouffrer — Il donne une nouvelle Constitution à la France. — Son Consul,

(13) — Troubles de Saint-Domingue.
 — Rétablissement de la Religion. — Services rendus à l'État par le premier Consul.
 — La France reconnaissante lui donne le titre d'Empereur. — Son sacre & son
 Couronnement. — Il crée l'ordre de la Légion d'honneur. — Il encourage les sciences
 & les arts. — La République Italienne témoigne le désir de l'union, &
 & la Russie & l'Autriche déclarent la Guerre à la France. — Bataille d'Austerlitz, ou
 la bataille de Wagram. — Prise de Vienne. — Confédération du Rhin. — Le
 défilé de l'armée Autrichienne. — Traité de Presbourg. — Confédération des
 trois Empereurs. — Traité de Schönbrunn. — La Hollande sollicite l'Empereur des
 Français de lui donner pour Souverain le Prince Louis, son Frère.

Les mêmes Elèves réciteront quelques Epîtres de Boileau.

ARITHMETIQUE.

- | | |
|---|---|
| MM. HENRI WILLEMS, d'Ypres,
FRANÇOIS JOUS, d'Ypres,
LOUIS GERMAIN, de Péronne,
JACQUES SCHOCKEEL, d'Ypres,
JESUÛ SCHOCKEEL, d'Ypres,
PIERRE SANTI, d'Ypres,
AUGUSTE BARDET, de Paris, | JEAN SCHRYVER, de Bruges,
CHARLES LANNOL, d'Ypres,
FRANÇOIS DE BRAUWERE, de Nieu-
port,
ISNAGE DEMARENZI, de Bruges,
THOMAS GODTSCHALCK, de War-
neton, |
|---|---|

Répondront,

Sur les quatre règles fondamentales, sur quelques Réductions & sur les
 Fractions.

**MATHEMATIQUES ELEMENTAIRES.
 PREMIÈRE ANNÉE.**

*Professeur
 M. MORLÉ
 principal du Collège.*

- | | |
|---|--|
| MM. CHARLES DE CODT, d'Ypres,
JEON DE LA FONTEYNE, de Wacken,
JEAN RABAU, d'Ypres,
LOUIS MARCOTTE, de Comines,
LOUIS VANRAES, de Ghelwee,
HERMI HAEU, de Steenvoorde,
LIEVIN HOVIN, de Comines, | LOUIS MORLÉ, de Furnes,
LOUIS DELLEBECQUE, de War-
neton,
ANTOINE GHESQUIÈRE, de Comines,
JESUÛ DONCKER, d'Ypres,
JEAN ANGLIETS d'Ypres,
CESAR DELEPLANQUE de Lille, |
|---|--|

Répondront,

Primo. Sur l'Arithmétique de LACROIX. 2. 2^o Sur la Géométrie du même Auteur,
 jusqu'à la Théorie des Paraboles.

Fragment uit het examenprogramma van het college van leper uit 1811 waarin het Napoleontische bewind wordt gehuldigd. *Programme des exercices qui auront lieu à l'école secondaire*, plaatsingsnummer B 8315, Programme des exercices littéraires du collège de la ville d'Ypres (Universiteitsbibliotheek Leuven).

Napoleontische onderwijsprogramma's en burgerschapsopvoeding: een voorbeeld

Om de meerwaarde van lokale bronnen voor de studie van de onderwijs- geschiedenis te illustreren, zal ik hier tot slot een aantal schoolprogramma's uit de Napoleontische tijd toelichten. De bron die ik hiervoor zal gebruiken, is bewaard in de universiteitsbibliotheek van Leuven. Het betreft een zeldzame bundeling van schoolprogramma's van een negentiental scholen, opgesteld naar aanleiding van de jaarlijkse eindexamens. De gebundelde programma's zijn afkomstig van de colleges van Aalst, Aat, Antwerpen, Bergen, Brussel, Chimay, Edingen, Ieper, Kortrijk, Lier, Mechelen, Nijvel, Oudenaarde, Veurne en Zinnik; de lycea van Brugge en Luik; de Latijnse school uit het Noord-Neder- landse Oosterhout en het gymnasium van Nijmegen.²⁰

20 Universiteitsbibliotheek Leuven (verder UL), *Programme des exercices qui auront lieu à l'école secondaire*, plaatsingsnummer B 8315. Soortgelijke bundelingen van examenprogramma's zijn voor zover bekend niet bewaard.

21 Ter controle over het onderwijs richtten de Napoleontische administratoren een academie op in elke stad waar een hof van beroep was gevestigd. Deze academies vielen op hun beurt onder het toezicht van de Keizerlijke Universiteit in Parijs. Voor meer informatie, zie Dhondt, P., *Un double compromis. Enjeux et débats relatifs à l'enseignement universitaire en Belgique au XIX^e siècle* (Gent 2011), 19-48.

Hoe de schoolprogramma's uit de Napoleontische tijd gebundeld in de Leuvense universiteitsbibliotheek terecht zijn gekomen, is niet bekend. Maar het lijkt erop dat de programma's bewaard zijn gebleven, omdat ze op verzoek door de schoolbesturen naar de inspecteurs aan de Brusselse en Luikse Academie waren verstuurd.²¹ Mogelijks gaat het dus om een bron die deels ook een normatief karakter heeft. Toch is ze voor ons interessant, omdat ze toelaat om het cultureel- politieke project van individuele scholen het Napoleontische bewind vanuit

een vergelijkend perspectief te bestuderen. Immers, wie de bewaarde programma's naast elkaar legt, stelt inderdaad opmerkelijke gelijkenissen en verschillen vast. Zo valt bovenal op dat alle scholen naar vakkenprogramma toe de nieuwe voorschriften volgden. Zoals voorgeschreven, grepen de scholen terug naar de oude humaniorastructuur. Ze maakten van de studie van het Latijn een hoofdoel, en vulden hun programma aan met de andere vakken die de Napoleontische hervormers aanbevelen: wiskunde, natuurhistorie, fysica en chemie voor de technische vorming; de Franse taal, religie, mythologie, geografie en geschiedenis voor de morele vorming. Maar wat betreft de inhoud die op school werden aangeleerd, springen wél verschillen in het oog.

De programma's leggen duidelijke verschillen bloot tussen de twee Noord-Nederlandse scholen en de zuidelijke colleges en lycea

De programma's leggen duidelijke verschillen bloot tussen de twee Noord-Nederlandse scholen en de zuidelijke colleges en lycea. Veel meer dan dit aan de zuidelijke colleges en lycea het geval was, werden de nieuwe voorschriften aan de Latijnse school van Oosterhout en het gymnasium van Nijmegen aangepast aan de lokale context. De taal van het onderwijs is in dit verband reeds betekenisvol. Terwijl het onderricht in Oosterhout, zoals aan de zuidelijke colleges en lycea in het Frans en het Latijn gebeurde, hanteerde het gymnasium van Nijmegen het Nederlands als onderwijstaal. Daarbij kwam een duidelijk verschil in gehanteerde werken. Anders dan in het Zuiden, vonden in Nijmegen en Oosterhout geen aanbevolen Franse werken ingang. Voor hun onderwijs behielpen de leraren van de Latijnse scholen zich grotendeels met de wijdverspreide, voor het onderwijs uitgegeven verzamelingen van Latijnse teksten. In Oosterhout werden deze teksten ook voor het godsdienst-, mythologie-, aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs gebruikt – wat overigens was toegelaten volgens de officiële voorschriften. In Nijmegen grepen de leraren echter tevens naar 'eigen' Nederlandse werken. Het programma verwees naar Everhard Schoncks Latijnse *rudimenta*, Gerardus Vossius' Latijnse prosodie en grammatica, Gerardus Outhofs *Rudimenta linguae graecae* en Christian Jacobs' *Grieks leesboek voor eerstbeginnenden*. Maar het meest opvallende werk was *Vitae excellentium Batavorum*, waarin de Groningse classicus Petrus Hofman Peerlkamp in navolging van de Latijnse schrijver Cornelius Nepos lofdichten hield op moderne Nederlandse helden. Het werk paste binnen de Napoleontische onderwijsfilosofie: de Napoleontische hervormers wensten de revolutionaire filosofische geschiedenis die de vrijheidsgeest bezong te vervangen door een grote mannen geschiedenis. Alleen waren de door Peerlkamp bezongen helden niet klassiek, noch Frans of behorend tot de wereldgeschiedenis. Het ging om grote Bataven: republikeins gezinde figuren uit de Gouden Eeuw.²²

In Nijmegen was duidelijk sprake van acculturatie. De voorschriften werden vertaald in een schoolprogramma dat was aangepast aan de lokale context, en dat daardoor qua politiek-morele vorming ook andere accenten legde. Aan het gymnasium werden leerlingen niet zomaar tot Franse staatsburgers opgevoed. Ze werden ook bewust gemaakt van hun Nederlandse identiteit. Soortgelijke vormen van acculturatie vinden we ook in de programma's van bepaalde

22 UL, *Programme des exercices qui auront lieu à l'école secondaire*, plaatsingsnummer B 8315, Keizerlijke universiteit. Academie van Brussel. Latijnsche school van Nijmegen. Université impériale. Académie de Bruxelles. Gymnase de Nimègue.

zuidelijke colleges terug. Zowel het college van Oudenaarde als het college van Veurne maakten er in hun programma melding van dat aan hun school de Belgische geschiedenis werd onderwezen. Aan het college van Oudenaarde gebeurde dit met behulp van Jean des Roches' *Epitomes historiae Belgicae*, het eerste handboek vaderlandse geschiedenis dat in de Oostenrijkse tijd door de Theresiaanse onderwijshervormers was uitgegeven.²³ Welk werk in Veurne werd gebruikt, is niet bekend. Wél vermeldde het programma van Veurne naast de Belgische geschiedenis ook onderricht in de Franse en de universele geschiedenis. Voor de Franse geschiedenis werd gebruik gemaakt van Louis Domairons voorgeschreven *Rudimens de l'histoire*. Het onderricht in de universele geschiedenis gebeurde aan de hand van Jacques-Bénigne Bossuets *Histoire universelle*, een werk dat eveneens met de Oostenrijkse onderwijshervorming kan worden verbonden.²⁴

Zoals in Nijmegen, werden de leerlingen van Oudenaarde en Veurne bewust gemaakt van een andere, eigen identiteit die verschilde van de Franse identiteit. De leraren in Oudenaarde en Veurne vonden het nodig om hun leerlingen aan te leren dat ze 'Belgen' waren, en dat de geschiedenis van hun voorouders een verschillend beloop had gekend dan die van de Fransen. Ze legden zo andere accenten in de burgerschapsopvoeding in vergelijking met wat officieel was voorgeschreven. Het bevorderen van dit Belgisch-nationaal sentiment hoefde overigens niet in strijd te zijn met de opdracht van de school om loyale Franse staatsburgers te vormen. Uit het feit dat in Veurne Belgische en Franse geschiedenis naast elkaar werden onderwezen, blijkt dat de twee konden samengaan. Alleen was het bespelen van het Belgische nationaal sentiment op school verre van regel. In de examenprogramma's van de andere colleges was geen sprake van Belgische geschiedenis. Evenmin leek het gebruikelijk om voor andere vakken specifiek Zuid-Nederlandse werken te hanteren. In tegenstelling tot in Oudenaarde en Veurne, waren er wel een aantal scholen die exclusief de Franse identiteit naar voren schoven in hun opvoedingsprogramma. In Bergen, Nijvel, Ieper en Zinnik werd uitsluitend de Franse geschiedenis onderwezen. Dat deze Franse geschiedenis beslist een politiek doel kon hebben, blijkt uit het voorbeeld van Ieper. Aan het college van Ieper eindigde het onderricht in de Franse geschiedenis immers met een onverholen lofrede op de nieuwe keizer, Napoleon, die de Franse staat 'voor schipbreuk had behoed'.²⁵ De Ieperse leerlingen kregen de boodschap dat voorspoed het nieuwe Franse keizerrijk toelachte, en dat zij hun keizer daarom moesten liefhebben. Doch, aan de meeste colleges in de Zuidelijke Nederlanden speelden nationale identiteiten amper een rol in het opvoedingsprogramma. Het geschiedenisonderwijs beperkte zich op de meeste plaatsen tot de oude geschiedenis. Dit was onder meer het geval aan de colleges van Aalst, Aat, Antwerpen, Brussel, Edingen, Kortrijk, Mechelen, Lier en het lyceum van Brugge. Geschiedenis vormde er een hulpwetenschap die extra duiding verschafte bij de lectuur van klassieke teksten of het godsdienstonderwijs. Aan deze scholen domineerde een sterk op de klassieke oudheid gericht burgerschapsideaal.

23 Ibidem, *Collège d'Audenarde. Programme des exercices publics qui précéderont la distribution solennelle des prix, qui commenceront le 24 Août, à 3 heures de l'après-midi, au Théâtre du Collège. C'est l'an 1812.*

24 Ibidem, *Programme des exercices scholastiques, qui se feront publiquement dans une des salles du collège de Furnes, le 22 Août 1812, et jours suivants.*

25 Ibidem, *Programme des exercices littéraires du collège de la ville d'Ypres, qui auront lieu publiquement, vendredi 23 Août 1811.*

Besluit

De programma's uit de Napoleontische periode tonen dat de burgerschapsopvoeding op school een lokale invulling kreeg. Zoals door de Napoleontische hervormers voorgeschreven, grepen alle scholen terug naar oude, klassieke modellen. In het herstelde humanioraonderwijs werd aan de leerlingen in de eerste plaats een gechristianiseerde variant van de Grieks-Romeinse deugdenleer aangereikt. Wat moreel goed, kwaad en schoon was, werd aangeleerd aan de hand van de teksten van de grote klassieke auteurs (Ovidius, Cicero, Vergilius), in combinatie met de studie van het christelijke geloof. Maar aan bepaalde scholen werd deze deugdenleer ook met moderne varianten aangevuld, die de leerlingen tegelijk een nationaal bewustzijn aanreikten. Het lokaal onderzoek kan net een belangrijke bijdrage leveren om dergelijke variërende invullingen op te sporen.

Onderzoek naar individuele scholen kan op vele manieren nieuwe inzichten aanreiken. Het kan discrepanties tussen de norm en de praktijk blootleggen, of wijzen op alternatieve of variërende invullingen van de officiële voorschriften. Wanneer onderwijshervormingen worden doorgevoerd, moeten schoolbesturen en leraren vaak op zoek hoe zij de nieuwe voorschriften in de praktijk zullen toepassen. Ze moeten de richtlijnen inpassen in hun schoolse context. Dit verklaart ook waarom vernieuwingen vaak met enige traagheid gepaard gaan, en oudere visies en methodes soms langer doorleven dan door de hervormers gewenst. Om processen van adaptatie en inpassing van, of verzet tegen onderwijshervormingen in kaart te brengen, zijn studies op lokaal niveau vereist. De lokale historicus dient hiervoor inzicht te hebben in zowel de door de centrale overheden gevoerde onderwijspolitiek, als in hoe individuele schoolprogramma's vanuit een comparatieve benadering veel meer kunnen vertellen over de op school uitgedragen visie dan op het eerste zicht lijkt. Ik hoop in dit artikel de middelen te hebben aangereikt om zo'n lokaal onderzoek voor de late achttiende en de vroege negentiende eeuw te starten: een beknopt overzicht van de wisselende onderwijspolitiek en algemene beschouwing over hoe naar de bronnen kan worden gekeken.

Beredeneerde bibliografie

Zoals in de tekst aangegeven, bestaat voor het *ancien régime* een repertorium dat de schoolarchieven van 78 colleges en pensionaten uit de Zuidelijke Nederlanden ontsluit: J. Vanhoutte, J. Van der Eycken, E. Put en M. D'hoker, *Latijnse scholen in de Zuidelijke Nederlanden (16^{de}-18^{de} eeuw), Repertorium en archiefgids, Vlaanderen en Brussel* (Brussel 2007). Wie op zoek is naar inspectieverslagen en onderwijs- en examenprogramma's van colleges en pensionaten na de Theresiaanse onderwijshervorming, kan in het Algemeen Rijksarchief in Brussel het Archief van de Koninklijke Commissie der Studiën raadplegen. Van de onder het Directoire opgerichte écoles centrales van Brugge, Brussel en Luik zijn examenprogramma's bewaard in het Stadsarchief van Brugge, het Stadsarchief van Brussel en het Rijksarchief van Luik. In de Archives Nationales de Paris zijn nog twee onderwijsprogramma's bewaard van de écoles centrales van Brussel en Gent.

Voor de Napoleontische periode zijn examenprogramma's terug te vinden in de hier besproken bron uit de Leuvense universiteitsbibliotheek. Van het college van Doornik is een examenprogramma bewaard in Archives Nationales de Paris. Tot slot zijn voor de Hollandse periode inspectieverslagen terug te vinden in het Nationaal Archief in den Haag (colleges van Aalst en Virton). De rijksarchieven van Antwerpen, Brugge en Gent hebben archiefmateriaal over het onderwijs in hun provincie onder het Hollandse bewind (lesprogramma's, reglementen, leerlingenlijsten en boekenlijsten). In de Koninklijke Bibliotheek in Brussel zijn verschillende examenprogramma's van het lyceum van Brussel bewaard.

Dit artikel is gebaseerd op de inzichten uit mijn eigen doctoraatsonderzoek dat in 2014 bij de Universitaire Pers Leuven verscheen onder de titel *Revoluties in de klas: secundair geschiedenisonderwijs in de Zuidelijke Nederlanden, 1750-1850*. Wie graag meer leest over hoe het onderwijs ook elders in de wereld voor burgerschapsopvoeding instond, kan terecht in het verzamelwerk D. Tröhler, T.S. Popkewitz en D.F. Labaree, *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century: Comparative Visions* (New York en Londen 2011). Voor de Zuidelijke Nederlanden specifiek is vooral over de Theresiaanse onderwijshervorming heel wat verschenen. Het belangrijkste werk is D. Leyder, *Pour le bien des lettres et de la chose publique. Maria Theresia, Jozef II en de humaniora in hun Nederlandse Provincies* (Brussel 2010). In dit werk schetst Leyder de ontstaansgeschiedenis van de Theresiaanse onderwijshervorming, plaatst haar in zijn sociale context en laat zien dat de hervormers zelf vooral bekommerd waren om het herwaarderen van de studie van het

Latijn. Andere interessante publicaties over Theresiaanse onderwijshervorming zijn: P. Lenders, 'Koninklijke Commissie voor de Studies (1776-1785, 1791-1794)', in: E. Aerts, M. Baelde en H. Coppens (red.), *De centrale overheidsinstellingen van de Habsburgse Nederlanden 1482-1795* (Brussel 1994) dl II, 938-947; E. Put, 'Koninklijke Colleges (1777-1794)', in: *idem*, dl II, 951-957; M. Vanhamme, 'Contribution à l'étude de la réforme de l'enseignement secondaire sous le régime autrichien', *Belgisch tijdschrift voor filologie en geschiedenis*, 24 (1945) 109-137.

Over het onderwijs in de Zuidelijke Nederlanden onder het Franse regime bestaat een algemeen overzichtsartikel, maar geen diepgravende, systematische studie: M. De Vroede, 'Onderwijs en opvoeding in de Zuidelijke Nederlanden 1794-1814', in: D. Blok, W. Prevenier en D. Roorda (red.), *Algemene geschiedenis der Nederlanden* (Haarlem 1983), dl. XI, 60-69. Voor verschillende écoles centrales bestaan afzonderlijke artikelen, waarvan het meest recente en inspirerende werk van de hand van Marie-Thérèse Isaac en Claude Sorgeloos de oprichting en het onderwijs aan de centrale school van Bergen bespreekt: M.-T. Isaac en C. Sorgeloos, *L'école centrale du Jemappes 1797-1802* (Brussel 2004). Wie meer wil lezen over de centrale scholen van Brugge, Brussel, Maastricht en Luik kan terecht in: C. De Keyser en F. Slabinck, 'De école centrale van het Leiedepartement te Brugge. Bijdrage tot een historisch-comparatieve studie', *Tijdschrift voor Opvoedkunde*, 20/4 (1974-1975) 199-230 en 20/5 (1974-1975) 331-358; H. Fassbender, 'L'enseignement à l'École centrale du département de la Dyle', *Cahiers bruxellois* 14 (1969-1970) 179-272; J. Spekkens, *L'école centrale du département de la Meuse-Inférieure, Maëstricht 1798-1804* (Maastricht 1951); F. Macours, 'L'école centrale du département de l'Ourthe à Liège (1797-1804)', *Bulletin de l'Institut archéologique liégeois*, 74 (1961) 267-405. Over de reorganisatie van het onderwijs onder het Napoleontische keizerrijk zijn vanuit het Franse perspectief twee interessante bijdragen geschreven: J.-O. Boudon (red.), *Napoléon et les lycées. Enseignement et lycées au début du XIXe siècle* (Parijs 2004) en P. Caspard, J.-N. Luc en P. Savoie (red.), *Lycées, lycéens, lycéennes. Deux siècles d'histoire* (Parijs 2005). Vooral het eerstgenoemde werk is interessant, omdat het enkele bijdragen bevat over de invoering van het Napoleontische onderwijssysteem in de ingelijfde gebieden. Over het onderwijs in de Zuidelijke Nederlanden onder het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden bestaat opnieuw een algemeen overzichtsartikel van Maurits De Vroede: M. De Vroede, 'Onderwijs en opvoeding in de Zuidelijke Nederlanden 1815 – circa 1840', in: D. Blok, W. Prevenier en D. Roorda (red.), *Algemene geschiedenis der Nederlanden* (Haarlem 1983), dl. XI, 128-144. Daarnaast is voor de Zuidelijke Nederlanden vooral het talenonderwijs uitvoerig bestudeerd in G. Janssens en K. Steyaert, *Het onderwijs van het Nederlands in de Waalse provincies en Luxemburg onder koning Willem I (1814-1830). Niets meer dan een boon in een brouwketel?* (Brussel 2008). Het werk J. Lenders, *De burger en de volksschool. Culturele en mentale achtergronden van een onderwijshervorming. Nederland 1780-1850* (Nijmegen 1988) reikt een algemeen overzicht aan van de onderwijshervormingen die aan het eind van de achttiende en het begin van de negentiende eeuw in de Noordelijke Nederlanden plaatsvonden. Tot slot verdient het artikel J.P. De Valk, 'Landsvader en landspaus? Achtergronden van de visie op kerk en school bij koning Willem I (1815-1830)', in: C.A. Tamse en E. Witte (red.), *Staats- en Natievorming in Willem I's Koninkrijk (1815-1830)* (Brussel 1992) 76-97 een vermelding, omdat het op een uitstekende wijze inzicht biedt in de godsdienstpolitiek die Willem I in het onderwijs voerde.

Biografie

Matthias Meirlaen (°1984) is historicus en als stafmedewerker onderzoek verbonden aan de Faculteit Letteren van KU Leuven. Hij promoveerde in 2011 aan KU Leuven op een proefschrift over het achttiende- en negentiende-eeuwse geschiedenisonderwijs in de Zuidelijke Nederlanden. De resultaten uit dit artikel zijn gebaseerd op dit doctoraats-onderzoek. In 2012 en 2014 verrichtte hij als postdoctoraal onderzoeker aan KU Leuven en de Université Lille3 (Frankrijk) onderzoek naar het negentiende-eeuwse professoraat in de geschiedenis in België, en naar de herinnering van de Eerste Wereldoorlog in de departementen Nord en Pas-de-Calais in Frankrijk.



Thuisonderwijs voor de kinderen van de elite

Buitenlandse gouvernantes in Brussel en omstreken rond de eeuwwisseling

Thomas Verbruggen

On demande, pour fille de 14 ans, gouvernante, dlle ou veuve, de bonne famille, diplômée, sachant l'anglais et piano. Premières références exigées. Adress[e] Lettres avec conditions: Château de Vroenhof, à Houthem lez-Fauquemont (L.H.) 5792¹

Deze krantenadvertentie uit de Brusselse krant *Le Vingtième Siècle* van 30 juli 1907 vat kort de kwaliteiten van een goede gouvernante samen. Ze moest vlot een vreemde taal spreken – liefst Engels of Duits, muziek kunnen spelen en vooral van een deftige familie afkomstig zijn en over goede referenties beschikken. In de lange negentiende eeuw nam de Europese adel en rijke burgerij in grote getale een gouvernante in dienst om te vermijden dat hun dochters naar een school zouden moeten gaan om hun opleiding te krijgen.² In een schoolomgeving zouden ze namelijk in contact komen met jongens en meisjes van andere sociale klassen wat niet bevorderlijk kon zijn voor de opvoeding van een toekomstige echtgenote van een grootgrondbezitter, advocaat of officier. Het kasteel waarnaar in de advertentie verwezen wordt, lag nabij Valkenburg in Nederlands Limburg. Dat de kasteel eigenaren in een Brusselse krant adverteerden toont aan dat werkgevers over de landsgrenzen heen keken om een geschikte gouvernante te vinden. Vaak werd ook expliciet gevraagd om een buitenlandse gouvernante, omdat die meer prestige aan het huishouden gaf en ook haar moedertaal beter kon onderwijzen.³

Tot nog toe werd in België nauwelijks onderzoek gedaan naar het profiel en de onderwijspraktijken van gouvernantes.⁴ Deze vrouwen komen dan ook amper voor in de bronnen die meestal voor de studie van de onderwijsgeschiedenis gebruikt worden. Gouvernantes waren namelijk niet verbonden aan een onderwijsinstelling en ontsnapten zo ook aan de controle door de overheid.

1 Koninklijke Bibliotheek, Belgicapress, *Le Vingtième Siècle*, 30/07/1907, 4. Vertaling: Men vraagt, voor een meisje van 14 jaar, een gouvernante, juffrouw of weduwe, uit een goede familie, gediplomeerd, kent de Engelse taal en kan piano spelen. Goede referenties noodzakelijk. Adres voor brieven met voorwaarden: Vroenhofkasteel in Valkenburg-Houthem (L.H.) 5792.

2 G. Huisman, *Tussen salon en souterrain. Gouvernantes in Nederland 1800-1940* (Amsterdam 2000) 52 en K. Hughes, *The Victorian Governess* (Londen 1993) 19-20.

3 Huisman, *Tussen salon en souterrain*, 53.

4 Zie beperkte bespreking in: D. De Keyser, *"Madame est servie": leven in dienst van adel en burgerij, 1900-1995* (Antwerpen 1995).

Vaak werd ook expliciet gevraagd om een buitenlandse gouvernante, omdat die meer prestige aan het huishouden gaf en ook haar moedertaal beter kon onderwijzen

Ze moesten vooral rekening houden met de wensen van hun werkgevers. In de privé-archieven van de Belgische elite is echter ook maar weinig informatie over gouvernantes te vinden. In deze bijdrage wordt getoond hoe via vreemdelingendossiers, bevolkingsregisters en krantenadvertenties er toch een grote hoeveelheid aan informatie kan verzameld worden over gouvernantes in laatnegentiende- en vroegtwintigste-eeuws België. In tegenstelling tot andere mogelijke bronnen, zoals autobiografieën, laten deze bronnen toe om een individuele casus te overstijgen en de gouvernantes als groep te bestuderen.

In het eerste deel van deze bijdrage zal de context worden geschetst waarbinnen gouvernantes werkten. Vooral hun rol als buitenstaander binnen het elitaire huishouden zal benadrukt worden. Vervolgens zal de prosopografische analyse van een groep van buitenlandse gouvernantes besproken worden.⁵ Voor deze analyse werden de Brusselse vreemdelingendossiers uit 1910 en de bevolkingsregisters van dezelfde periode gebruikt.⁶ Deze bronnen leveren informatie over de herkomst van de gouvernantes, maar ook over het huishouden waarin ze terecht kwamen. Tot slot zal via een studie van advertenties uit de krant *Le Vingtième Siècle*, beschreven worden welke vakgebieden belangrijk werden geacht door werkgevers en de gouvernantes zelf en over welke eigenschappen een goede gouvernante diende te beschikken.⁷

Thuisonderwijs voor de kinderen van de elite

Het gebruik om de opvoeding van de kinderen over te laten aan een gouvernante had reeds voor de negentiende eeuw ingang gevonden bij de adel.⁸ In navolging van onder meer de Franse koningen, begonnen in de achttiende eeuw ook de lagere adel en rijke burgerij een gouvernante in dienst te nemen. Ze wilden namelijk hun dochters kunnen uithuwelijken aan een zoon van een goeude familie en daarvoor moesten ze ook een gepaste opvoeding krijgen. Daarnaast gingen de moeders zich steeds meer bezighouden met allerlei filantropische activiteiten en het onderhouden van hun sociaal netwerk en hadden ze geen tijd meer om hun kinderen op te voeden.

5 H. De Ridder-Symoens, 'Prosopografie en middeleeuwse geschiedenis: een onmogelijke mogelijkheid?', *Handelingen der maatschappij voor geschiedenis en oudheidkundige te Gent*, 45, 1991, 95-117: 'Een prosopografie is een Kollektieve [sic] of groepsbiografie waarin de eksterne [sic] karaktertrekken van een populatie die iets gemeenschappelijk heeft (beroep, sociale of geografische oorsprong, leeftijd, opvoeding, enz.) beschreven wordt. Aldus worden gemeenschappelijke kenmerken van een groep *actores* in de geschiedenis bloot gelegd. Een prosopografische studie is een studie die, vertrekkend van een vragenlijst, biografische gegevens verzamelt over een welomschreven groep mensen en op grond van deze verzamelde gegevens antwoorden vindt op historische vragen.'

6 Stadsarchief Brussel, *Vreemdelingendossiers/ Dossiers des étrangers*, 76521-82852.

7 Stadsarchief Brussel, *Bevolkingsregisters/ Registres de la population*.

8 Hughes, *The Victorian Governess*, 11 en I. Hardach-Pinke, 'Intercultural education by governesses (seventeenth to twentieth century)', *Paedagogica Historica* (2010) 715-716.



Interieur van een gouvernantekamer. Foto van A.J. van der Wal (Collectie Rijksdienst voor het Cultureel Erfgoed).

Opdat de burgerlijke en adellijke dochters een kwaliteitsvolle opleiding konden krijgen, moesten gouvernantes natuurlijk zelf ook van een gegoede familie afkomstig zijn.⁹ Vaak waren deze vrouwen dan ook de ongehuwde dochters van iemand uit de lagere adel of van een advocaat, leraar of officier. Op deze wijze kon verzekerd worden dat zijzelf ook een goede opleiding genoten hadden. Ondanks deze afkomst, beschreven historici, tijdgenoten en gouvernantes zelf hun positie als die van een buitenstaander.¹⁰ Doordat ze in dienst traden, kwamen ze namelijk in een onderdanige positie terecht en waren ze niet (langer) de gelijke van hun werkgevers. Daarnaast waren ze ook erg verschillend van het ander huishoudpersoneel dat niet uit de gegoede klasse kwam en van wie ze de taal vaak niet spraken.

Opdat de burgerlijke en adellijke dochters een kwaliteitsvolle opleiding konden krijgen, moesten gouvernantes natuurlijk zelf ook van een gegoede familie afkomstig zijn

Deze rol van buitenstaander heeft verschillende auteurs in de late negentiende en vroege twintigste eeuw geïnspireerd om de gouvernante een centrale plaats te geven in hun romans.¹¹ Deze boeken zijn vaak verfilmd en nog erg populair bij een breed publiek maar het is onduidelijk in welke mate ze een realistisch beeld geven van het leven van een negentiende-eeuwse gouvernante. Het was namelijk niet de eerste intentie van de schrijvers om betrouwbare informatie over deze vrouwen te geven, maar vooral om hun publiek te boeien. De gouvernante werd daarbij vaak als een weinig benijdenswaardige figuur neergezet.

Vooral in Engeland werd het beroep van gouvernante gezien als de minst aantrekkelijke levensweg voor een dame van stand.¹² Pas als er geen geschikte echtgenoot gevonden was en de ouders haar niet langer konden of wilden onderhouden, ging een jonge vrouw als gouvernante aan de slag. Er waren trouwens weinig alternatieven. Een dame van stand hoorde namelijk niet buitenshuis te gaan werken. Om geen status te verliezen moest ze dan ook een job zoeken die erg nauw aansloot bij de functie die adellijke en burgerlijke vrouwen in die tijd toebedeeld kregen. Naast onderwijs geven, behoorden ook schrijven of verplegen tot de mogelijkheden. Door het gebrek aan alternatieven was het aanbod van gouvernantes in de meeste plaatsen dan ook groter dan de vraag.¹³ Toch klaagden werkgevers vaak over de moeite die ze hadden om een geschikte gouvernante te vinden. Hun eisen lagen dan ook vrij hoog.

Gouvernantes en hun werkgevers in de Belgische hoofdstad

De levensverhalen van Catharina V.P. en Norat A. illustreren mooi de diversiteit tussen de verschillende gouvernantes die in 1910 in Brussel aankwamen. Catharina V.P. kwam op 18 januari 1910 aan in Brussel.¹⁴ Ze was geboren in Leiden op 22 juni 1874 als dochter van een goudsmid en een huisvrouw.¹⁵ Het beroep van haar vader liet Catharina waarschijnlijk toe om een goede opleiding te krijgen. Het is erg waarschijnlijk dat ze in Leiden of elders reeds als gouver-

9 S.N. Bayley, 'The English Miss, German Fräulein and French Mademoiselle: foreign governesses and national stereotyping in nineteenth- and early twentieth-century Europe', *History of Education* (2014) 163 en Hughes, *The Victorian Governess*, 28.

10 Hughes, *The Victorian Governess*, 3.

11 *Ibidem*.

12 *Ibidem*; Huisman, *Tussen salon en souterrain*, 37.

13 Hughes, *The Victorian Governess*, 37.

14 Databank vreemdelingendossiers Brussel 1910.

15 Archief van de ambtenaar van de burgerlijke stand Leiden, 1816–1828, inventarisnummer 4739, aktenummer 802.

nante aan de slag was vooraleer ze op 36-jarige leeftijd naar Brussel kwam. In de Belgische hoofdstad kreeg ze de zoon en dochter van een Duitse wissel-agent onder haar hoede.¹⁶ Ze zou echter al na drie maanden terugkeren naar Nederland. Norat A. kwam in tegenstelling tot Catharina niet uit een buurland van België maar was op 21 oktober 1889 geboren in Kingston in Brits Guyana.¹⁷ Ze was de dochter van een Ierse vader en een Amerikaanse moeder en bezat zelf de Amerikaanse nationaliteit. Vooraleer ze op 21-jarige leeftijd naar Brussel kwam, verbleef ze in de Engelse hoofdstad Londen. Het is mogelijk dat ze daar haar eerste ervaring als gouvernante opdeed. Uiteindelijk zou ze in Brussel de opleiding verzorgen van de zoon en twee dochters van Raymond R. uit Oudenaarde.¹⁸

16 Databank bevolkingsregisters Brussel 1910.

17 Databank vreemdelingendossiers Brussel 1910.

18 Databank bevolkingsregisters Brussel 1910.

Dat zowel Catharina als Norat als gouvernante in Brussel terechtkwamen is geen toeval. De Belgische hoofdstad werd in de tweede helft van de negentiende eeuw namelijk steeds meer een grootstad waarin de Europese adel en rijke burgerij graag vertoefden.¹⁹ Het leven was er goedkoper dan bijvoorbeeld in Londen en de stad deed ook veel moeite om deze elite aan te trekken. Naast de elite die uit het buitenland kwam, was het vooral de Belgische elite die zich in Brussel vestigde. Het was namelijk zowel het financiële, administratieve als politieke centrum van het land. Er kan dan ook verondersteld worden dat de vraag naar gouvernantes er relatief groot was.

19 S. de Schaepdrijver, *Elites for the capital? Foreign migration to mid-nineteenth-century Brussels* (Amsterdam 1990).

Aangezien een groot deel van de gouvernantes uit het buitenland kwam, zijn de Brusselse vreemdelingendossiers een goed vertrekpunt om deze beroepsgroep te bestuderen

Aangezien een groot deel van de gouvernantes uit het buitenland kwam, zijn de Brusselse vreemdelingendossiers een goed vertrekpunt om deze beroepsgroep te bestuderen. Zij zijn te vinden in het Brussels stadsarchief. Vanaf 1840 moesten de lokale autoriteiten in opdracht van de nationale *sûreté publique*, een dergelijk dossier aanmaken voor elke buitenlander die langer dan twee weken in de stad verbleef.²⁰ Daar werd steeds een vragenlijst of bulletin aan toegevoegd waarin onder meer naar de voor- en achternaam, geboorteplaats en -datum, beroep, vorige verblijfplaats, woonplaats, migratietraject en documenten van de buitenlander gevraagd werd. Een kopie van dit bulletin werd opgestuurd naar de *sûreté publique*. Zo werd ook door deze centrale instelling voor elke buitenlander een nationaal dossier aangemaakt. Deze nationale dossiers worden bewaard in het Rijksarchief en zouden voor verder onderzoek als bijkomende bron kunnen geconsulteerd worden.²¹ Ze bevatten namelijk soms meer informatie dan de lokale dossiers. Zowel de nationale als de lokale vreemdelingendossiers zijn unieke bronnen aangezien ze zelden in andere Europese landen terug te vinden zijn. Op dit moment wordt een databank ontwikkeld door het IMMIBEL-project waardoor de nationale dossiers toegankelijker zullen worden.²² De website van dit project bevat erg veel informatie

20 A. Coppens, *Tussen beleid en administratieve praktijk: De implementatie van het Belgische migratiebeleid in negentiende-eeuws Brussel* (Brussel 2017) en E. Debackere, *Tussen stad en staat: Het lokale beleid ten aanzien van buitenlanders in Antwerpen 1830–1880* (Antwerpen 2016) 109.

21 Algemeen Rijksarchief, Brussel, *Vreemdelingendossiers*.

22 S. Heynssens, 'België, land van belofte? Individuele vreemdelingendossiers als bron voor lokale migratiegeschiedenis' *Bladwijzer*, 19 (2017) 9-17.

over migratie van buitenlanders naar negentiende-eeuws België.²³ Daarnaast is ook het Antwerpse stadsarchief volop de toegankelijkheid van de Antwerpse dossiers aan het verbeteren door een verbeterde zoekrobot te ontwikkelen.²⁴ Behalve in Antwerpen en Brussel, zijn er ook vreemdelingendossiers te vinden in andere steden zoals Leuven en zijn ze waarschijnlijk ook in enkele kleine (grens)gemeenten bewaard gebleven.

Naast de bulletins bevatten de vreemdelingendossiers regelmatig ook politie-rapporten, kopieën uit kranten of gerechtelijke dossiers, foto's, huwelijksakten. Deze bron geeft dus een unieke kijk op het leven van buitenlanders in België. Wat betreft de onderwijsgeschiedenis kunnen ze ook interessante informatie bevatten over buitenlandse studenten of leerkrachten. Vaak wordt voor dit type onderzoek enkel gebruik gemaakt van de inschrijvingslijsten van de desbetreffende onderwijsinstelling.²⁵ De vreemdelingendossiers kunnen hierbij echter belangrijke aanvullende informatie bieden en een andere onderzoeksopzet mogelijk maken. Bij de studie van de vreemdelingendossiers moet wel rekening gehouden worden met het feit dat nagenoeg alle documenten door overheidsambtenaren zijn opgemaakt. Slechts zelden komt de buitenlander zelf aan het woord. Bij wijze van steekproef werden alle dossiers van buitenlandse gouvernantes die in 1910 in Brussel aankwamen, onderzocht. Om onbekende redenen zijn de bulletins echter uit deze dossiers gehaald. Gelukkig werd de informatie uit de bulletins op exact dezelfde wijze op de kافت van het dossier genoteerd. Het is deze informatie die vervolgens in een relationele databank werd ingevoerd.²⁶

Uiteindelijk werd voor 74 buitenlandse gouvernantes die in 1910 in Brussel aankwamen een dossier gevonden. Hun geboorteplaatsen werden hieronder op een kaart weergegeven via het programma *ArcMap*.²⁷ Vooral het relatief grote aantal gouvernantes uit het Verenigd Koninkrijk en Duitsland valt op. Uit Frankrijk en Nederland daarentegen kwamen amper gouvernantes naar België. Dit is waarschijnlijk een gevolg van het feit dat de Brusselse kinderen voldoende in contact kwamen met de Franse en Nederlandse taal. Hun ouders zullen dan ook vooral een gouvernante hebben willen aannemen die hun kinderen de Engelse en Duitse taal kon aanleren. Vandaar dat er ook uit Oostenrijk en Zwitserland gouvernantes naar België kwamen. Vooral de laatsten genoten internationaal een goede reputatie dankzij de gespecialiseerde scholen die er in Zwitserland bestonden.²⁸ Deze instellingen leidden jonge Zwitserse vrouwen op om als onderwijzeres of gouvernante in binnen- of buitenland aan de slag te gaan.

De meeste gouvernantes uit de steekproef zijn geboren in een Europese grootstad als Parijs, Londen of Berlijn

De meeste gouvernantes uit de steekproef zijn geboren in een Europese grootstad als Parijs, Londen of Berlijn. Door de innovaties in de transport- en communicatie-infrastructuur in de negentiende eeuw, waren deze grootsteden goed met elkaar verbonden en konden gouvernantes, werkgevers en tussenpersonen vlotter met elkaar communiceren dan voordien.²⁹ Door de grote vraag naar buitenlandse gouvernantes ontstond er zo een internationale arbeidsmarkt. Deze vrouwen legden relatief lange afstanden vaak alleen af en

23 IMMIBEL-website, <https://www.immibel.arch.be/>, laatst geconsulteerd op 27/09/2017.

24 Website van het Felixarchief, <http://zoeken.felixarchief.be/zHome/Home.aspx>, laatst geconsulteerd op 27/09/2017.

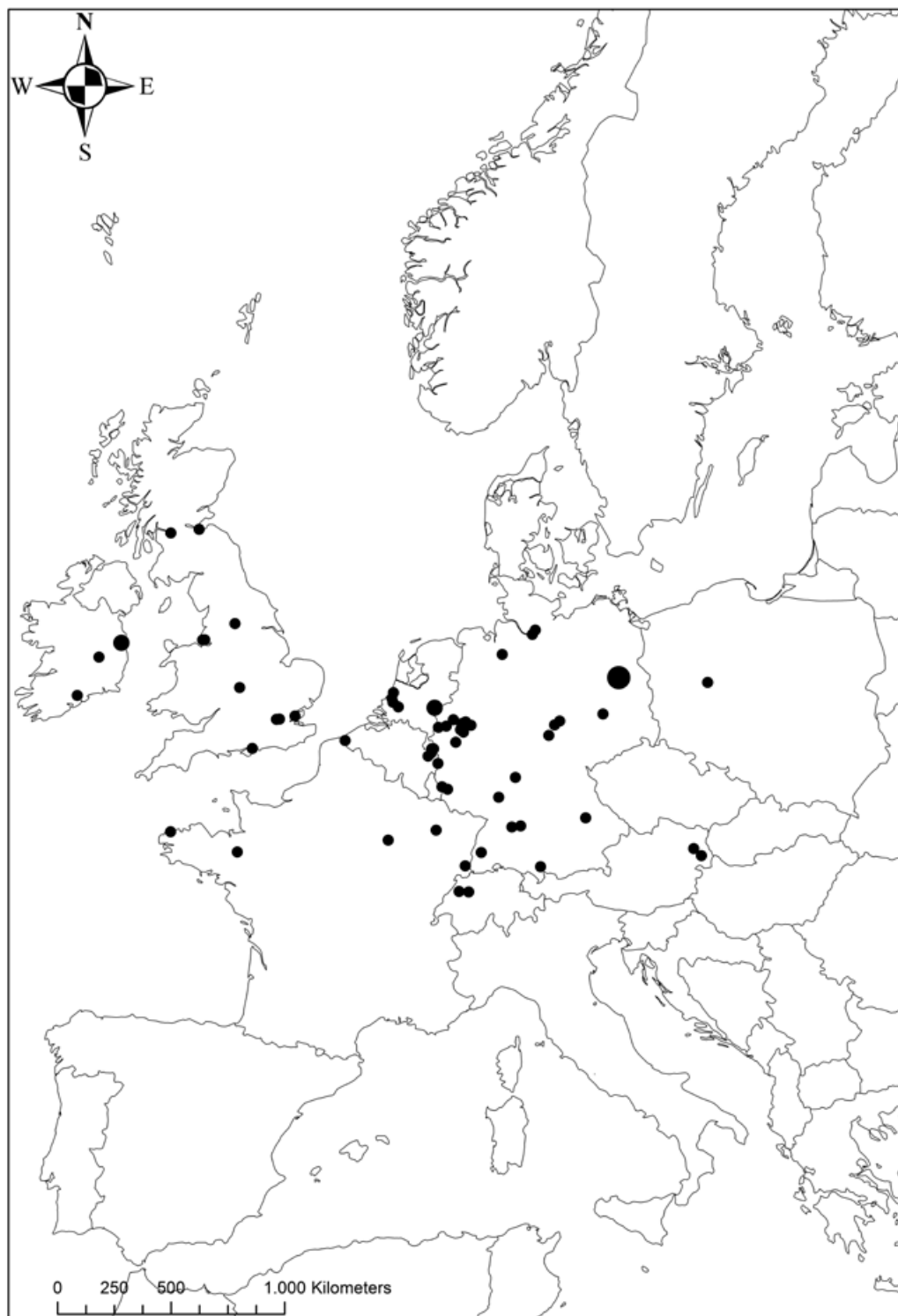
25 Een mooi recent voorbeeld is: C. Verbruggen, 'Buitenlandse studenten UGent in cijfers', UGentMemorie, Laatst gewijzigd 14/03/2016, laatst geconsulteerd op 27/09/2017.

26 Microsoft Access is het intellectuele eigendom van © Microsoft. Op volgende website vind je een goede handleiding en meer informatie over het programma: <https://support.office.com/nl-nl/access>, laatst geconsulteerd op 27/09/2017.

27 Hiervoor werd gebruik gemaakt van het programma Microsoft Access. ArcMap™ is het intellectuele eigendom van © Esri.

28 Huisman, *Tussen salon en souterrain*.

29 Zie onder meer: B. Van der Hertten, M. Van Meerten en G. Verbeurgt, *Sporen in België, 175 jaar spoorwegen 75 jaar NMBS* (Leuven 2001); Idem, *België onder stoom: transport en communicatie tijdens de 19^{de} eeuw* (Leuven 2004); H. Greefs, B. Blondé en P. Clark, 'The growth of urban industrial regions: Belgian developments in comparative perspective, 1750-1850', in: J. Stobart en N. Raven (ed.), *Towns, Regions and Industries: Urban and Industrial Change in the Midlands, C. 1700-1840* (Manchester 2005) 210-227 en G. De Block en J. Polasky, 'Light railways and the rural-urban continuum: technology, space and society in late nineteenth-century Belgium', *Journal of Historical Geography* 37 (2011) 312-328.



Kaart met de geboorteplaatsen van buitenlandse gouvernantes die in 1910 in Brussel aankwamen Deze kaart werd gecreëerd met ArcGIS® software door Esri. ArcGIS® en ArcMap™ zijn het intellectuele eigendom van ©Esri en deze kaarten werden in bezit van een licentie gemaakt. Copyright © Esri. Alle rechten voorbehouden. Voor meer informatie over Esri® software, bezoek www.esri.com. (Uit databank vreemdelingendossiers Brussel 1910).

dienden waarschijnlijk ook een internationaal netwerk op te bouwen om aan werk te geraken. Dit alles vaak op relatief jonge leeftijd. 73 procent van de buitenlandse gouvernantes was namelijk jonger dan dertig jaar. Wellicht werd dit beroep slechts gedurende een bepaalde levensfase beoefend. Over wat er nadien met deze vrouwen gebeurde, is erg weinig bekend. Het is mogelijk dat enkelingen onder hen alsnog trouwden.

In vergelijking met andere buitenlandse migranten in de Belgische hoofdstad zijn er zowel opmerkelijke verschillen als gelijkenissen op te merken. In de eerste plaats legden gouvernantes gemiddeld langere afstanden af dan bijvoorbeeld dienstmeiden die met voorsprong de grootste groep buitenlandse vrouwen waren in de stad.³⁰ Zo kwam geen enkele gouvernante uit het Groot-hertogdom Luxemburg naar Brussel terwijl dit land de belangrijkste buitenlandse rekruteringsregio was voor meiden-voor-alle-werk van de hoofdstad.³¹ Gelijklopend met andere buitenlandse migratie is bijvoorbeeld het opvallende verband tussen goede sociale afkomst en opleiding en de grote mobiliteit van de gouvernantes.³²

De volgende stap in het onderzoek was om het adres van de gouvernantes in Brussel op te zoeken in de bevolkingsregisters.³³ Net als de vreemdelingendossiers, is deze bronnenreeks terug te vinden in het Brussels stadsarchief. Het opzoekwerk was relatief gemakkelijk aangezien in de vreemdelingenbulletins meestal het volume en het folionummer van het adres van de gouvernante genoteerd staan. In het bevolkingsregister, kan vervolgens voor elke inwoner van dat adres gelijkaardige informatie gevonden worden. Op deze wijze kon dus ook het profiel van de verschillende leden van het huishouden waar de gouvernante werkte, gereconstrueerd worden. Deze onderzoeksmethode is ook makkelijk toe te passen in andere steden en gemeenten aangezien de negentiende-eeuwse bevolkingsregisters in het algemeen goed bewaard zijn gebleven. Voor deze studie werd vooral gekeken naar het beroep en de herkomst van het gezinshoofd, de herkomst van de partner en het aantal kinderen en hun leeftijd.

Van 29 gouvernantes kon eenduidig worden vastgesteld wie hun werkgever was. Ze kwamen vooral terecht in huishoudens van (adellijke) grootgrondbezitters, officieren, bankdirecteurs, rechters en andere mensen uit de toplaag van de maatschappij.³⁴ Het grootste deel had de Belgische nationaliteit. De buitenlandse werkgevers waren vooral Duitsers en Fransen. Sommigen rekruteerden een gouvernante uit hun regio van oorsprong. Anderen gingen dan weer op zoek naar een Engelstalige gouvernante. Zo koos de Duitse advocaat Victor G. een Schotse gouvernante voor de opleiding van zijn dochter.³⁵ Deze Schotse gouvernante was dertig jaar en geboren in Edinburgh. Eerder had ze gewerkt in Dunbar, een badplaats en vakantieoord ten oosten van Edinburgh. In tegenstelling tot vele andere gouvernantes binnen de steekproef moest zij slechts één dochter opleiden. De 44-jarige Anne Q. uit Plounéour-Trez in het Franse departement Finistère, was daarentegen verantwoordelijk voor de zoon en vier dochters van een Franse officier.³⁶ Vooraleer ze naar Brussel was gekomen, had Anne reeds ervaring opgedaan in de Franse hoofdstad Parijs.

Wat de leerlingen van de gouvernantes betreft, was het aantal jongens en meisjes ongeveer gelijk. 79 procent van de kinderen was twaalf jaar of jonger en slechts zelden was er een dochter in het huishouden aanwezig ouder dan dertien jaar. Dat is opmerkelijk want dochters werden meestal tot hun achttiende onderwezen door een gouvernante.³⁷ Voor dit gebrek aan oudere dochters in de steekproef zijn verschillende verklaringen te geven. Ten eerste

30 Databank vreemdelingendossiers Brussel 1910.

31 Databank vreemdelingendossiers Brussel 1910.

32 S. de Schaepdrijver, *Elites for the capital? Foreign migration to mid-nineteenth-century Brussels*, Amsterdam, Thesis Publishers, 1990, 72-84 en Databank vreemdelingendossiers Brussel 1910. Zo kwamen er relatief veel Engelse renteniers naar de Belgische hoofdstad omdat het lever er goedkoper was dan in pakweg Londen.

33 Stadsarchief Brussel, *Bevolkingsregisters 1900-1910*.

34 Databank Bevolkingsregisters 1900-1910.

35 Databank Bevolkingsregisters 1900-1910.

36 Databank Bevolkingsregisters 1900-1910.

37 Zie bereedeneerde bibliografie.

woonden gouvernantes in het begin van de twintigste eeuw liever niet meer in bij hun werkgevers.³⁸ Vanaf het moment dat de kinderen de leeftijd van twaalf jaar bereikt hadden, was dit ook steeds minder nodig. Dochters kregen dan vaak nog thuis les maar dan van een zogenaamde *demi-gouvernante* die elders woonde en soms ook in meerdere huishoudens ging onderwijzen. Soms werden er meerdere *demi-gouvernantes* in dienst genomen die gespecialiseerd waren in één welbepaald vakgebied. Daarnaast kan het ook zijn dat ouders hun kinderen vanaf die leeftijd steeds meer naar een school stuurden. De kwaliteit van het onderwijs daar was namelijk sterk verbeterd.³⁹

Hoe werkgevers en gouvernantes met elkaar in contact kwamen is vrij onduidelijk. Wanneer een candidate niet in Brussel verbleef, verliep de sollicitatieprocedure vermoedelijk per brief.⁴⁰ Waarschijnlijk speelden informele netwerken een belangrijke rol, alsook aanbeveling door voormalige werkgevers of betrouwbare bemiddelaars. Daarnaast konden rekruteringsbureaus of krantenadvertenties eveneens een belangrijke rol spelen.

38 Huisman, *Tussen salon en souterrain*, 33.

39 Zie onder meer: D. Grootaers (ed.), *Histoire de l'enseignement en Belgique* (Brussel 1998).

40 Huisman, *Tussen salon en souterrain*, 93.



Renée en Maximilien Donnez de Fierlant met gouvernante, ca. 1907 (Foto van Alexander-Charles Gyselinckx op de Beeldbank Heemkring Campenholt).

De kwaliteiten van gouvernantes en de eisen van werkgevers

De vreemdelingendossiers en bevolkingsregisters geven redelijk veel informatie over het profiel van de gouvernantes en hun werkgevers maar zeggen amper iets over het onderwijs dat gegeven werd. Volgens Greddy Huisman en Kathryn Hughes veranderde het takenpakket van de gouvernante naarmate de kinderen groter werden en verschilde dit ook van familie tot familie.⁴¹ Meestal stond ze niet in voor de zorg van de allerkleinste kinderen. Dat was namelijk de taak van de kindermid. De gouvernante begon pas een belangrijke rol in het leven van de kinderen te spelen toen deze ongeveer vijf jaar waren. Ook de zonen kregen tot en met de leeftijd van twaalf jaar hun opleiding van een gouvernante. Net als hun zussen leerden ze van haar lezen en schrijven en enkele andere zaken die belangrijk waren om later hun opleiding buitenshuis of bij een meester voort te zetten. Hun zussen bleven – zoals hierboven vermeld – thuis wonen en kregen dus ook na hun twaalfde les van een gouvernante.

41 Huisman, *Tussen salon en souterrain*, 84-90 en Hughes, *The Victorian Governess*, 21.

Krantenadvertenties zijn een erg mooie bron om te achterhalen welke vakgebieden in het elitaire thuisonderwijs voorrang kregen en welke kwaliteiten een gouvernante diende te hebben. Hoewel krantenadvertenties reeds in de zeventiende eeuw voorkwamen, werden ze toch vooral vanaf de negentiende eeuw een belangrijk medium.⁴² De meeste negentiende-eeuwse kranten trachtten namelijk via een advertentiepagina inkomsten te vergaren. Zowel werkgevers als dienstpersoneel maakten hiervan gebruik om met elkaar in contact te komen, net als vele andere beroepsgroepen. Krantenadvertenties vormen zo een interessante bron voor de geschiedenis van arbeid in het algemeen. Ze kunnen historici informeren over arbeidsbemiddeling, arbeidsvoorwaarden en de wensen van werkgevers en –nemers.

Krantenadvertenties zijn een erg mooie bron om te achterhalen welke vakgebieden in het elitaire thuisonderwijs voorrang kregen en welke kwaliteiten een gouvernante diende te hebben

De databank *Belgicapress* van de Koninklijke Bibliotheek bevat een groot aantal Belgische kranten uit de negentiende eeuw en maakt het mogelijk om via zoektermen specifieke artikelen op het spoor te komen.⁴³ Voor deze bijdrage werd de zoekterm 'gouvernante' gebruikt. Hierbij werd wel rekening gehouden met de verschillende mogelijke schrijfwijzen. Hieruit bleek dat vooral in enkele Brusselse kranten advertenties stonden in verband met gouvernantes. De vraag naar deze vrouwen lijkt in de hoofdstad dus groter te zijn geweest dan in de andere Belgische steden. Dat blijkt ook uit een vergelijking tussen het aantal buitenlandse gouvernantes dat in de binnensteden van Antwerpen en Brussel aankwam in 1910. In de Scheldestad waren dat er 32 tegenover 74 in de Belgische hoofdstad.⁴⁴

Voor deze studie werden de advertenties geanalyseerd die in de periode tussen 1897 en 1913 in de Brusselse krant *Le Vingtième Siècle* verschenen. Wat opvalt is dat in deze advertenties het woord 'gouvernante' niet steeds gebruikt werd zoals in dit artikel, maar regelmatig als synoniem gebruikt werd voor huishoudster of meid-voor-alle-werk. Meestal werd dan gesproken van een *gouvernante ménagère*. Deze advertenties werden niet opgenomen in de steekproef.

Er werden zeventien advertenties gevonden waarbij een werkgever om een gouvernante vroeg. Meestal zijn deze advertenties erg summier wat betreft de gevraagde kwaliteiten van de gouvernante, maar gelukkig waren sommige werkgevers specifieker. Hoewel dit evident was, werd regelmatig benadrukt dat de sollicitant over goede referenties diende te beschikken. Drie werkgevers vroegen zelfs expliciet naar een gediplomeerde gouvernante. Ook het geloof lijkt een rol gespeeld te hebben. Soms werd duidelijk gemaakt dat enkel een katholieke vrouw een kans maakte om tewerkgesteld te worden. Deze nadruk op het belang van religieuze affiliatie werd ook in eerdere studies over gouvernantes in andere landen reeds aangehaald. In protestantse huishoudens nam

42 M. Huisman, *Publieke levens: Autobiografieën op de Nederlandse boekenmarkt 1850-1918* (Zutphen 2008) 94.

43 Website KBR, <http://opac.kbr.be/belgicapress.php>; geconsulteerd op 25/09/2017.

44 Databank vreemdelingendossiers Brussel 1910 en databank vreemdelingendossiers Antwerpen 1910. Oorspronkelijke dossiers terug te vinden: Stadsarchief Brussel, *Vreemdelingendossiers/Dossiers des étrangers*, 76521-82852 en Felixarchief, Modern Archief, Vreemdelingenzaken, *Vreemdelingendossiers*, 132848-137649.

PLAAT II.

Het jonge Nederland.



• On demande dans une Famille distinguée, pour COMPLETER l'éducation de trois
JEUNES demoiselles, une personne FRANÇAISE ou SUISSE.... &c. •

Gedrukt bij K. Fuhri.

men bijvoorbeeld zelden een Franse gouvernante aan en ging men eerder voor een Franssprekende Zwitserse vrouw.⁴⁵

Wat de vakgebieden betreft lag de nadruk duidelijk op talen, muziek en handwerk. Wanneer de dochters van de hogere middenklasse en de bovenklasse van de maatschappij volwassen waren, werd namelijk verwacht dat ze vlot buitenlandse gasten konden ontvangen, deze konden plezieren met hun muzikaal talent en zich konden bezighouden met borduren of kantwerk.⁴⁶ Hierin speelde distinctiedrang duidelijk een belangrijke rol. Vrouwen uit de lagere klassen leerden naar alle waarschijnlijkheid niet om piano te spelen of vlot Engels te spreken. Daarnaast produceerden ze minder vaak kantwerkjes maar maakten en herstelden ze vooral hun eigen kleding en dat van de andere leden van het huishouden. Hun opvoeding was op productiviteit gericht en veel minder op het vermaak van een echtgenoot en zijn gasten.

45 Hardach-Pinke, 'Intercultural education by governesses', 719.

46 Hughes, *The Victorian Governess*, 17.

Wat de vakgebieden betreft lag de nadruk duidelijk op talen, muziek en handwerk

Uit de 74 advertenties die door gouvernantes werden geschreven, blijkt dat ze erg goed wisten wat van hen gevraagd werd. Ook zij legden de nadruk op goede referenties, talenkennis en muzikaliteit. Daarnaast gaven velen mee dat ze jong waren en tot een goede familie behoorden. In hoeverre ze ook via deze krantenadvertenties aan werk geraakten, is niet duidelijk. Zoals eerder gesteld, waren de plaatsen voor gouvernantes beperkt en was het aanbod aan kandidates voor een job relatief groot. De kans is dus reëel dat een aantal vrouwen die in *Le Vingtième Siècle* adverteerden, uiteindelijk nooit als gouvernante aan de slag zijn geweest. Het is daarbij opvallend dat een groot aantal jonge vrouwen schreef dat ze naast de job van gouvernante, ook andere taken binnen het huishouden op zich konden nemen. Zo wilden velen onder hen evengoed als gezelschapsdame werken. Schijnbaar lagen de kwaliteiten van een goede gouvernante en gezelschapsdame erg dicht bij elkaar. Anderen gaven ook aan te willen werken als kamermeid of zelfs als huishoudster.

Epiloog

Uiteindelijk werd in de loop van de twintigste eeuw ook bij de Belgische elite het thuisonderwijs steeds meer vervangen door het Katholieke of gemeenschapsonderwijs. Daarnaast ontstonden er na de Eerste Wereldoorlog ook veel meer alternatieve jobmogelijkheden voor goed opgeleide vrouwen en waren deze ook steeds minder bereid om lange tijd in een vreemd huishouden te verblijven. Samen met de dienstmeid, verdween zo ook de gouvernante stelselmatig uit onze samenleving. Hoewel thuisonderwijs nog steeds voorkomt, wordt het meestal niet langer door gouvernantes verzorgd maar steeds vaker door de ouders zelf, zo blijkt uit een recent artikel van Henk Blok en Joke Sperling.⁴⁷ Wat betreft het verleden, wordt het ondertussen steeds moeilijker om nog rechtstreekse getuigenissen van gouvernantes te vinden. Dagboeken of brieven verdwijnen vaak met de rest van het familie-archief en ook foto's zijn zelden terug te vinden. Net daarom bieden bronnen als de vreemdelingendossiers, bevolkingsregisters en krantenadvertenties een unieke inkijk in het leven van deze en andere "vergeten" groepen uit het verleden.

47 H. Blok en J. Sperling, 'Thuisonderwijs in Nederland en Vlaanderen: een review', *Pedagogiek*, 3 (2012) 235-250.

Beredeneerde bibliografie

De interesse in het vrouwelijk dienstpersoneel uit de lange negentiende eeuw groeide vanaf de jaren 1970. In 1976 publiceerde Theresa McBride haar werk *The Domestic Revolution: The Modernisation of Household Service in England and France 1820-1920* dat de opgang en neergang van het dienstbodeschap in Engeland en Frankrijk bespreekt alsook de verstedelijking en vervrouwelijking van het beroep. In de jaren '80 volgden bijdragen van onder meer Edward Higgs en Karin Walser voor Engeland en Duitsland in *Unequal Opportunities. Women's Employment in England 1800-1918* en de bijdrage 'Het Brussels dienstpersoneel in 1796' van Frank Daelemans en Karin Van Honacker in *Arbeid in veelvoud: een huldeboek voor Jan Craeybeckx en Etienne Scholliers* voor België. In al deze werken was er nauwelijks aandacht voor gouvernantes wat ook in latere werken over het huishoudpersoneel in de lange negentiende eeuw zo zou blijven. Aangezien de gouvernante hoger opgeleid en van betere komaf was, werd ze meestal apart bestudeerd. Ze was als casus minder interessant voor historici die voornamelijk geïnteresseerd waren in de verstedelijking van de samenleving, de demografische transitie en sociale mobiliteit. Vanaf de jaren '90 verschenen verschillende werken van voornamelijk Britse historici die zich specifiek focusten op gouvernantes. Ze wilden vooral het stereotype beeld van de gouvernante uit de Victoriaanse literatuur nuanceren. Een van de eerste werken is dat van Alice Renton uit 1991, *Tyrant or Victim?: A History of the British Governess*. Dit boek werd al snel gevolgd door *The Victorian Governess* van Kathryn Hughes, verschenen in 1993. In dit boek focust Hughes vooral op de vraag waarom huishoudens uit de midden- en bovenklasse in toenemende mate een gouvernante in dienst gaan nemen. Op een gelijkaardige wijze beschrijven Irene Hardach-Pinke in *Die Gouvernante. Geschichte eines Frauenberufs* en Greddy Huisman in *Tussen salon en souterrain. Gouvernantes in Nederland 1800-1940* de situatie in respectievelijk de Duitse en Nederlandse huishoudens. In 2010 bestudeerde Hardach-Pinke in 'Intercultural education by governesses (seventeenth to twentieth century)' in *Paedagogica Historica* het internationale karakter van het beroep en Susan N. Bayley in 'The English Miss, German Fräulein and French Mademoiselle: foreign governesses and national stereotyping in nineteenth- and early twentieth-century Europe' in *History of Education* (2014) de nationale stereotypering en interculturele overdrachten van de gouvernante. Deze studies zorgen ervoor dat de studie van gouvernantes niet enkel interessant is voor mensen die specifiek geïnteresseerd zijn in deze beroepsgroep maar ook kan opgenomen worden in bredere debatten binnen de historiografie.

Biografie

Thomas Verbruggen is doctoraatsbursaal aan het Centrum voor Stadsgeschiedenis (Universiteit Antwerpen) en HOST (Vrije Universiteit Brussel). Zijn onderzoek gaat over migratie naar laatnegentiende- en vroegtwintigste-eeuws België en wordt gefinancierd door het FWO.



Tussen droom en daad:

De heropvoeding van de Belgische verminkte soldaten van de Grote Oorlog, 1914–1921

Pieter Verstraete & Marisa De Picker

11 november 1922. In navolging van andere geallieerde strijdmachten, zoals Groot-Brittannië en Frankrijk, wordt die dag ook de Belgische Onbekende Soldaat van de Eerste Wereldoorlog ten grave gedragen.¹ Op ceremoniële en symbolische wijze wordt de kist door acht Belgische oorlogsverminkten naar zijn laatste rustplaats gebracht: de Congreskolom te Brussel, waar nadien de eeuwige vlam zou worden ontstoken. De vier dragers van de kist aan de linkerkant misten hun rechterarm. Bij de vier dragers rechts was de linkerarm geamputeerd. Niet alleen de dragers van de kist van de Onbekende Soldaat waren oorlogsverminkten. Ook de soldaat waaraan daags voordien gevraagd was om de Onbekende Soldaat aan te wijzen was een oorlogsverminkte: Raymon Haesebrouck.² Haesebrouck was een Belgische oorlogsblinde die zich tijdens een bezoek van de koning aan de loopgraven bovenop Albert I zou hebben gegooid om deze te beschermen tegen plots geweervuur. Wat er ook van zij, op 10 november wees Haesebrouck met zijn witte stok één van de vijf tentoongestelde kisten in het station van Brugge aan als de kist die daags nadien met de trein naar Brussel zou worden gebracht.

Het feit dat de rol die Belgische oorlogsverminkten hebben gespeeld in de ceremoniële begrafenis van de Onbekende Soldaat quasi onbekend is in zowel de academische wereld als bij het brede publiek, is tekenend voor de specifieke positie die aan personen met een handicap in de bestaande Belgische geschiedschrijving wordt toegekend. Hoewel er natuurlijk uitzonderingen zijn die de regel bevestigen, lijken personen met een handicap niet echt een geliefd thema te zijn.³ Met deze bijdrage over de geschiedenis van Belgische oorlogsverminkten willen we aantonen dat de volgende vaak geciteerde uitspraak van de Amerikaanse historicus Douglas Baynton ook voor de Belgische geschiedenis opgaat: "Disability is everywhere in history, once you begin looking for it, but conspicuously absent in the histories we write".⁴ Net zoals alle andere geallieerde en centrale strijdmachten werd ook het Belgische leger al snel na het uitbreken van de Eerste Wereldoorlog geconfronteerd met de vraag wat te doen met de militairen die omwille van lichamelijke en/of psychische verwondingen niet

- 1 S. Claisse, *Du soldat inconnu aux monuments commémoratifs belges de la guerre 14-18* (Académie royale de Belgique, 2013).
- 2 Zie Stadsarchief Brugge [Schenking Raymond Haesebrouck] & Privé-archief Familie Van Eenoooghe.
- 3 Enkele uitzonderingen zijn: P. Devlieger, I. Grosvenor, F. Simon, G. Vanhove & B. Vanobbergen (2008). 'Visualising disability in the past.' *Paedagogica Historica* 44.6 (2008): 747-760 en J. Raemdonck & I. Scheiris, *Ongehoord Verleden. Dove frontvorming in België aan het begin van de 20^{ste} eeuw.* (Gent 2007). Ook binnen de medische geschiedschrijving werd en wordt aandacht besteed aan personen met een handicap. Zie bv. J. Vandendriessche, 'Ophthalmia Crossing Borders. Belgian Army Doctors between the Military and Civilian Society, 1830-1860.' *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis. Journal of Belgian History* 46.2 (2016): 48-71. – Waar echter zeker nog nood aan is, zijn benaderingen die proberen om het perspectief van de personen met een handicap zelf te integreren in de analyse.
- 4 "Eens je er naar begint te zoeken lijkt handicap alomtegenwoordig te zijn in onze geschiedenis; maar in de bestaande historische verhalen is het thema verdacht afwezig" (Vertaling PV); C. Douglas, Baynton, 'Disability and the Justification of Inequality in American History' in *The New Disability History: American Perspectives*, eds. P. K. Longmore and L. Umansky, 33-57 (New York 2001) 52; Zie voor een introductie tot 'Disability history': C. Kudlick 'Disability history: Why we need another "other"', *The American Historical Review* 108 (2003) 763-793.

langer actief aan de strijd konden deelnemen.⁵ Wat diende men bijvoorbeeld aan te vangen met een soldaat die vóór het uitbreken van de oorlog bakker, tramchauffeur of landbouwer was, en die, ten gevolge van een ontplofte granaat, een ziekte of een kogelkwetsuur, zijn beide benen verloor?

In wat volgt zal worden ingezoomd op de pedagogische component van het geheel aan medisch, juridische en politieke maatregelen die werden genomen zowel tijdens als na de *Groote Oorlog* teneinde een antwoord te bieden op het 'probleem' van de Belgische oorlogsverminkten. Deze pedagogische component wordt beschreven als heropvoeding of heropleiding.⁶ In eerste instantie zal worden ingegaan op de initiatieven die werden ontplooid ten aanzien van de fysiek verminkte soldaten. In het tweede deel van dit artikel komt de heropvoeding van de oorlogsblinden aan bod.

Heropleiding, beroepsheroïentatie en prothesen

Al tijdens de eerste oorlogsmoanden werden de Belgische regering en de militaire overheden met het invalidenvraagstuk geconfronteerd. In november 1914 en juni 1915 werden er twee instituten voor heropleiding opgericht in het noorden van Frankrijk, namelijk in Ste-Adresse en Port-Villez les Vernon. Vele soldaten die verwond werden tijdens de Duitse opmars en de veldtocht van het Belgische leger konden er een nieuw toekomstperspectief vinden. Ze volgden er een vakheropleiding die werd aangevuld met algemene vormingslessen en medische gymnastiek.

Tijdens de bouw van de scholen in Port-Villez en Ste-Adresse werd er ook in bezet België een heropleidingsinstituut opgericht te Woluwe, op een boog-scheut van Brussel. Dit gebeurde op het initiatief van een nevenorganisatie van het Rode Kruis van België: het "Oeuvre Aide et Apprentissage aux Invalides de Guerre". Het kreeg hiervoor financiële steun van het "Comité National de Secours et d'Alimentation".⁷ In 1919 kwamen de gebouwen van het instituut in handen van de Staat, die de werking liet voortzetten door het *Nationaal Werk voor Oorlogsinvaliden*.⁸

In de Belgische politiek en dagbladpers heerste het idee dat het land bij de oorlogsinvaliden in het krijt stond voor hun bewezen diensten aan het front

De heropleidingsinitiatieven hadden twee grote doelstellingen. In de eerste plaats wilde men ervoor zorgen dat zoveel mogelijk invaliden ondanks hun fysieke beperkingen opnieuw aan het werk konden gaan tijdens of na de oorlog. Hun arbeidshandicaps werden beschouwd als een nationaal probleem dat doeltreffend moest worden aangepakt. In de Belgische politiek en dagbladpers heerste het idee dat het land bij de oorlogsinvaliden in het krijt stond voor hun bewezen diensten aan het front. In tweede instantie wilde men via heropleiding zoveel mogelijk invaliden inzetbaar maken voor de heropbouw van het verwoeste vaderland.⁹

5 Sinds de jaren '90 – en deels in respons tot de hierboven vermelde disability history trend – zijn er steeds meer historici die zich hebben gewijd aan de geschiedenis van de verminkte oorlogsveteranen. Het is onmogelijk om binnen het bestek van dit artikel een exhaustief overzicht te geven, maar volgende referenties bieden een goede introductie: J. Bourke, *Dismembering the Male: Men's Bodies, Britain, and the Great War* (Chicago, 1996); S. Biernoff, 'The Rhetoric of Disfigurement in First World War Britain', *Social History of Medicine* 24 (2011) 666-685; H. Perry, *Recycling the Disabled: Army, Medicine and Modernity in WWI Germany* (Oxford, 2014); J. Anderson en N. Pemberton, 'Walking alone: aiding the war and civilian blind in the inter-war period', *European Review of History—Revue européenne d'Histoire* 14 (2007) 459-479.

6 In dit artikel zullen de termen heropvoeding en heropleiding door elkaar worden gebruikt. Beiden verwijzen naar de initiatieven waarmee werd geprobeerd om de verminkte soldaat een nieuw beroep aan te leren. Omwille van het feit dat naast het puur professionele ook enorm veel nadruk werd gelegd op het belang van de pedagogische initiatieven vanuit moreel oogpunt – t.z. het opnieuw bijbrengen van specifieke waarden en normen – zal zowel gesproken worden in termen van 'opvoeding' en 'opleiding'.

7 [Anoniem], *L'oeuvre d'aide et apprentissage aux invalides de la guerre durant l'Occupation* (Bruxelles 1918).

8 Leefmilieu Brussel BIM Brussels Instituut voor Milieubeheer, 'Het Parmentierpark', *Infiches over de Groene Ruimten in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest*. 4 januari 2011. http://document.environnement.brussels/opac_css/elecfile/IF%20EV%20Parcs%20Parmentier-park%20NL (14 augustus 2017)

9 P. Verstraete en C. Van Everbroeck, *Verminkte Stilte* (Namen 2014) 46-47.

In wat volgt zal er aan de hand van concrete voorbeelden en foto's een beeld worden geschetst van de manier waarop soldaten werden heropgeleid in de scholen van Port-Villez, Ste-Adresse en Woluwe. Het onderstaande relaas is gebaseerd op publicaties van de scholen zelf, hun archieven en artikels uit de Belgische dagblad-, oorlogs- en invalidenpers. Voorbeelden van invalidenpers zijn de ledenbladen van het Nationaal Werk voor Oorlogsinvaliden, getiteld *De Belgische Verminkte en L'Invalide belge*. Deze tijdschriften geven een unieke inzicht in het leven van Belgische invaliden van de Eerste Wereldoorlog en zijn een uitstekende bron om zelf onderzoek over oorlogsinvaliden aan te vatten. De tijdschriften zijn raadpleegbaar in het Koninklijk Museum van het Leger en de Krijgsgeschiedenis te Brussel. Van het heropleidingsinstituut in Port-Villez is het meeste drukwerk bewaard, waaronder een zeer uitgebreide studie van Leon De Paeuw uit 1917, getiteld "La Rééducation Professionnelle des Soldats Mutilés et Estropiés".¹⁰ Daarom zal de school van Port-Villez in dit artikel uitgebreider worden besproken. Ook de studie van De Paeuw is een prachtige bron voor wie zich meer vertrouwd wil maken met de leefwereld van invaliden van de Grote Oorlog, meer bepaald in het heropleidingsinstituut van Port-Villez. Het werk schetst een zeer gedetailleerd beeld – met verschillende illustraties – van de dagelijkse werking van het instituut. Ook het archief van de school in Port-Villez is bewaard, al zijn er met de tijd zichtbaar veel documenten verloren gegaan. Het archief omvat een drietal dozen over de oprichting en werking van het instituut. Hierin is ook een beperkte hoeveelheid materiaal over de scholen van Ste-Adresse en Woluwe terug te vinden.¹¹

Op 21 augustus 1915 arriveerden de eerste heropleidingskandidaten in het station van Vernon, vlakbij Port-Villez. Hun verwondingen waren recent, want kort voordien vochten deze mannen nog aan het front. De Paeuw bekeek dit positief. Een te lang verblijf in een hospitaal of zorginstelling maakte invaliden minder gemotiveerd om te leren, 'car rien n'est plus funeste pour la mentalité et le caractère des hommes qu'un "dolce far niente" trop prolongé'.¹² De school was gebouwd in een oase van rust, op een respectabele afstand van het front. De Paeuw schreef dat de zenuwen van vele invaliden nog steeds strak gespannen stonden ten gevolge van de erbarmelijke levensomstandigheden in de loopgraven. In het licht van hun fysieke en morele heropvoeding moest men ervoor zorgen dat deze mannen niet al teveel geprikkeld werden.¹³

'Car rien n'est plus funeste pour la mentalité et le caractère des hommes qu'un "dolce far niente" trop prolongé'

Alle leerlingen van Port-Villez werden na aankomst aan een medisch, pedagogisch en arbeidsgerelateerd onderzoek onderworpen om hun voorgeschiedenis in kaart te brengen. Daarna moest elke invalide voor de "Commission orientation professionnelle" verschijnen, die de kandidaat-leerling aan een beroepsatelier toeweest. De Commissie hield zoveel mogelijk rekening met de wensen van de invalide zelf bij het nemen van haar beslissing, op voorwaarde dat diens voorstellen fysiek en economisch haalbaar waren.

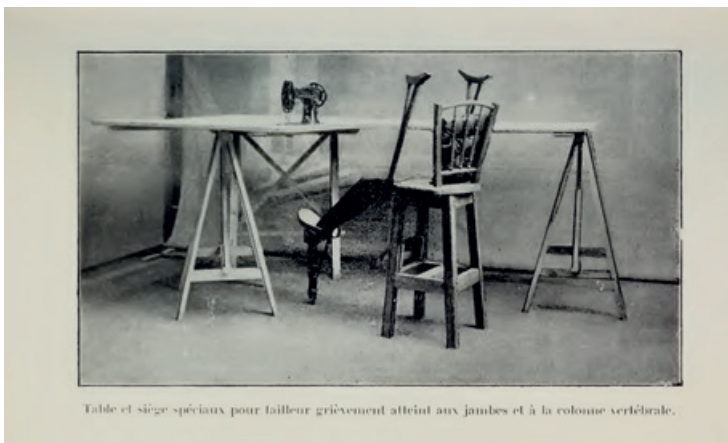
10 De Paeuw was in 1915 de kabinetschef van Minister van Oorlog Charles de Broqueville. De minister vertrouwde hem de organisatie van het project in Port-Villez toe.

11 De archieven van de heropleidingsinstituten maken deel uit van het Moskou-archief, dat wordt bewaard in het Koninklijk Museum van het Leger en de Krijgsgeschiedenis. Dit archief werd bij de bevrijding van Berlijn door Russische troepen meegenomen naar Moskou. Pas recentelijk werd het aan België teruggeschonken door de Russische overheid. Momenteel tracht het museum deze archieven weer in te passen in de oorspronkelijke archiefstructuur.

12 "Want niets heeft meer funeste gevolgen voor de ingesteldheid en het gedrag van deze mannen dan een te lange "dolce far niente" periode" (Vertaling MDP). L. De Paeuw, *La Rééducation Professionnelle des Grands Blessés de Guerre et l'Institut Militaire Belge de Rééducation Professionnelle de Port-Villez-lez-Vernon (Eure)* (Port-Villez 1916) 23.

13 De Paeuw, *La Rééducation Professionnelle des Soldats Mutilés*, 48-50; Verstraete en Van Everbroeck, *Verminkte Stilte*, 55.

Bijkomend handelde de Commissie steeds volgens drie sleutelprincipes, volgens dewelke ook in de instituten van Ste-Adresse en Woluwe werd geredeneerd. In de eerste plaats ging de Commissie na of een fysiek verminkte zijn oude beroep kon behouden, met behulp van arbeidsaanpassingen. Indien dit mogelijk was, werd hieraan de voorkeur gegeven. Om een gebrek aan kracht of motoriek te compenseren, werden er in Port-Villez toepassingen ontwikkeld om arbeidsprocessen gedeeltelijk te mechaniseren. De school ontving internationale lof voor haar naaimachinetafel met elektrische motor voor kleermakers met een verlamming aan het linkerbeen.¹⁴



Naaitafel voor verminkte kleermakers te Port-Villez. Dankzij deze speciale naaitafel kon een kleermaker met een verwonding aan het bekken en met een verlamd linkerbeen aan een naaimachine werken zonder zijn lichaam overmatig te vermoeien. Deze naaitafel liet een variabele werkpositie toe, deels zittend en deels hangend.¹⁵ Illustratie uit 'La Rééducation Professionnelle des Soldats Mutilés et Estropiés' van Leon de Paeuw, 1917 (Universiteitsbibliotheek KU Leuven).

Wanneer arbeidsaanpassingen onvoldoende bleken, ging de Commissie in tweede instantie op zoek naar een beroepsalternatief. Vaak verkoos een invalide een beroepsactiviteit die inhoudelijk of handelingsmatig aansloot bij het werk dat hij vroeger verrichtte. De Paeuw gaf in zijn studie een voorbeeld uit de bouwsector. Verschillende invalide werfmedewerkers schoolden zich in Port-Villez om tot architect of bouwkundige.¹⁶ Als derde en laatste regel stelde de Commissie dat een invalide in staat moest zijn om een aanvaardbaar inkomen te verdienen door zijn nieuwe beroep. Hierbij hield de Commissie rekening met de woonomgeving van de invalide, waar hij tijdens of na de oorlog opnieuw aan het werk zou moeten gaan. De Commissie was er zich van bewust dat er in de stad andere werkkrachten werden gevraagd dan op het platteland.¹⁷ Wanneer invaliden hun heropleiding hadden voltooid, konden ze rekenen op hulp van de instituten bij hun zoektocht naar een gepaste arbeidsplaats. Bijvoorbeeld bij een werkgever, maar ook thuiswerk kon een geschikte optie zijn, zeker voor invaliden die een ambacht hadden geleerd of zeer moeilijk te been waren. Door van thuis uit te werken kon een invalide vermoeiende werkverplaatsingen vermijden en indien nodig kon hij ook geholpen worden door zijn gezin bij zijn arbeidstaken.¹⁸

In Port-Villez konden invaliden kiezen uit 73 beroepen en verschillende administratieve specialisaties.¹⁹ Voor een universitaire opleiding zond het instituut verminkten naar Parijs, waar zij konden verblijven in het Belgische "Home Universitaire de Paris" dat met de steun van Minister van Oorlog Charles de Broqueville werd opgericht. In Woluwe en Ste-Adresse waren er respectievelijk

14 De Paeuw, *La Rééducation Professionnelle des Soldats Mutilés*, 105.

16 De Paeuw, *La Rééducation Professionnelle des Soldats Mutilés*, 114-116.

17 Idem, *La Rééducation Professionnelle des Soldats Mutilés*, 29-43.

18 Idem, *La Rééducation Professionnelle des Soldats Mutilés*, 223-245; Dépôt belge des convalescents, *Oeuvre des Invalides de la Guerre*, (Le Havre, s.d.) 10-23.

19 De leergangen voor administratieve beroepen werden tot februari 1916 georganiseerd in het "Institut d'instruction" in de gebouwen van Abbaye Blanche te Mortain. Vanaf oktober 1916 werd deze afdeling met de technische "l'École des métiers" in Port-Villez verenigd. Ze zou voortaan "l'École des auxiliaires du commerce, de l'industrie et de l'administration" heten.

een twintigtal en veertien vakopleidingen. Fysiek verminkten aan de onderste ledematen kozen vooral voor schoenmakerij, kleermakerij en mandenmakerij. Dit waren zittende beroepen die gemakkelijk van thuis uit uitgevoerd konden worden, zowel in de stad als op het platteland. Rechtstaand werken met een beenprothese was niet voor iedereen mogelijk. In 1916 schreef Leon De Paeuw dat 63 procent van alle beengeamputeerden in Port-Villez zich kon behelpen met een artificiële prothese of een houten been. Anderen ervoerden kunstledematen vaak als log of onaangenaam.²⁰

Voor geamputeerden aan de bovenste ledematen ontwikkelde de orthopedische werkplaats in Port-Villez functionele 'werkarmen' voor metaal- en houtbewerking en voor landbouwtoepassingen.²¹ Ook deze prothesen waren weinig geliefd. In plaats van een artificiële arm of hand werd er aan de stomp van geamputeerden een duur en complex werktuig vastgemaakt. Enkel dankzij een ijzeren wil en discipline kon een verminkte met deze werkarmen een aanvaardbaar arbeidsrendement bereiken, dat desalniettemin 25 tot 50 procent lager kon zijn dan dat van een arbeider zonder handicap. De Paeuw waarschuwde daarom dat kunstledematen niet mochten beschouwd worden als een ideaaloplossing:

Dans la plupart des cas, il sera infiniment préférable de rééduquer l'homme tel qu'il est avec ce qu'il lui reste de membres et de lui choisir une profession qu'il peut exercer sans trop de difficulté dans l'état où il se trouve.²²



Invaliden met een arbeidsprothese in een werkplaats voor paswerk (atelier d'ajustage) te Port-Villez. Illustratie uit 'La Rééducation Professionnelle des Soldats Mutilés et Estropiés' van Leon de Paeuw, 1917 (Universiteitsbibliotheek Leuven).

Vele invaliden met een handicap aan de arm verkozen een beroep waarvoor weinig kracht of zwaar manueel werk vereist was. Een deel heroriënteerde naar de kunstsector. In Port-Villez en Woluwe volgden zij bijvoorbeeld een opleiding decoratief of artistiek schilderen. Na de oorlog, konden invaliden ook kosteloos terecht bij de gespecialiseerde Sint-Lucasscholen voor kunst en architectuur van Antwerpen, Gent of Brussel.²³ Anderen kozen voor een niet-technisch beroep in de publieke of bediendensector, zoals postbode of telegraaf en ze bereidden zich voor op vergelijkende selectie-examens van de overheid.

Naast een praktische vakheropleiding kregen invaliden dagelijks medische gymnastiek- en algemene vormingslessen, afgestemd op hun fysieke mogelijkheden en opleidingsniveau.²⁴ Men was ervan overtuigd dat een fitte en goed geschoolde verminkte meer kans zou maken op de arbeidsmarkt en zich

20 De Paeuw, *La Rééducation Professionnelle des Soldats Mutilés*, 147.

21 Delvaux en Stassen, 'La rééducation agricole à l'institut militaire belge des Invalides et Orphelins de la Guerre à Port-Villez (Armée belge)', *Revue interalliée pour l'étude des questions intéressant les mutilés de la guerre*, 4 (1918) 375-386.

22 "Meestal is het onmiskenbaar beter om een man herop te leiden zoals hij is, met de ledematen die hij nog heeft en om voor hem een beroep uit te kiezen dat hij zonder teveel moeilijkheden kan uitoefenen in de lichamelijke toestand waarin hij zich bevindt" (Vertaling MDP). De Paeuw, *La Rééducation Professionnelle des Soldats Mutilés*, 139-140.

23 [Anoniem], 'Stielaanleering', *De Belgische Verminkte*, 15 september 1919, 2.

24 Thiébaud, F., *La Rééducation Professionnelle des Invalides de la Guerre à l'Institut Militaire Belge de Port-Villez* (Port-Villez 1918) 84-85.



Na een amputatie aan de rechterhand leerde M. Charlier, een leerling te Woluwe in 1919, in enkele maanden tijd schrijven met de linkerhand. Zijn eerste schrijfpogingen waren houterig en moeilijk leesbaar, maar dankzij veel inspanning ontwikkelde hij na twee maanden al een vastere hand en een net handschrift.²⁵ Persfoto's uit het weekblad *l'Événement Illustré* van 29 november 1919 (Universiteitsbibliotheek Leuven).

sneller aan zijn nieuwe beroepssituatie zou aanpassen.²⁶ De algemene vorming bestond voornamelijk uit lessen taal- en rekenkunde. Voor invaliden met een handicap aan de rechterhand werden er ook speciale schrijflessen voorzien om links te leren schrijven. Dit was allesbehalve een sinecure.

Naast een praktische vakheropleiding kregen invaliden dagelijks medische gymnastiek- en algemene vormingslessen, afgestemd op hun fysieke mogelijkheden en opleidingsniveau

25 [Anoniem], 'Une question sociale d'après-guerre': la Rééducation des Mutilés', *l'Événement Illustré*, 214 (1919), 707.

26 De Paeuw, *La Rééducation Professionnelle des Soldats Mutilés*, 125-136.



Deze invalide, genaamd Martin en 27 jaar oud, was landbouwer voor de oorlog. Nadat hij een verwonding opliep aan zijn rechterarm, kwam hij in 1915 naar het heropleidingsinstituut in Woluwe, waar hij zich talentvol in het vak tekenkunst specialiseerde. Hij leerde tekenen met zijn linkerhand.²⁷ Persfoto uit het weekblad *l'Événement Illustré* van 22 maart 1919 (Universiteitsbibliotheek KU Leuven).

Vanaf 1919, enkele maanden na de Wapenstilstand, werd de sluiting van de instituten in het noorden van Frankrijk voorbereid. De invaliden die nog in de instituten verbleven, werden doorverwezen naar heropleidingsinstituten in België. Naast het instituut van Woluwe voor oorlogsinvaliden waren er in België nog twee andere heropleidingsscholen voor fysiek verminkten, die voor de oorlog waren opgericht. In deze twee scholen werden reeds verschillende jongemannen met een aangeboren handicap en slachtoffers van arbeidsongevallen heropgeleid.²⁸ Vervolgens werd bij wet het *Nationaal Werk voor Oorlogsinvaliden* opgericht op 11 oktober 1919. De overheid gaf aan deze organisatie de taak om invaliden te ondersteunen in hun zoektocht naar heropleidingsmogelijkheden en werk. Het N.W.O.I. werd ook verantwoordelijk voor de organisatie van heropleiding in de school van Woluwe.²⁹ De school bleef open tot eind 1924.³⁰ Hoeveel invaliden er in alle heropleidingsinstituten scholing hebben genoten, is niet geweten. Na de oorlog richtte het N.W.O.I. een 'Commissie voor Heropleiding' op, die onder andere de individuele resultaten van alle heropleidingsinitiatieven zou bestuderen.³¹ Wellicht zijn er aantallen terug te vinden in het studiemateriaal van deze commissie, maar het is tot nog toe onzeker of er documentatie bewaard gebleven is. Wel beschikken we over enkele losse cijfers die in de publicaties en het archiefmateriaal van de instituten terug te vinden zijn. Dit cijfermateriaal geeft inzicht in de grootteorde van het aantal invaliden dat tezamen in de scholen aanwezig was. We weten bijvoorbeeld dat er in Ste-Adresse en in Port-Villez in 1916 respectievelijk ongeveer 700 en 1500 invaliden verbleven.³² In Woluwe werden er tijdens de oorlog jaarlijks gemiddeld 148 verminkten heropgeleid.³³

27 Liebrecht, Henri, 'Une visite à l'Oeuvre de «l'Aide et Apprentissage aux Invalides de Guerre», *l'Événement Illustré*, 178 (1919), 107-110.

28 Deze twee scholen heetten: l'Ecole provinciale d'Apprentissage et Ateliers pour Estropiés et Accidentés du Travail te Charleroi (*1908) en l'Institut provincial pour Estropiés du Brabant à Bruxelles (*1914).

29 'L'oeuvre Nationale des Invalides de la Guerre', *L'Invalide Belge*, 1 juni 1920, 1; Oeuvre nationale des invalides de la Guerre, 25 années d'activité 1919-1945 (Luik, s.d.).

30 'N.W.O.I. Algemene Vergadering', *De Belgische Verminkte*, 1 februari 1926, 3.

31 'L'oeuvre Nationale des Invalides de la Guerre', *L'Invalide Belge*, 1 juni 1920, 1.

32 De Paeuw, *La Rééducation Professionnelle des Soldats Mutilés*, 197; De Paeuw, *La Rééducation Professionnelle des Grands Blessés de Guerre*, 16.

33 Koninklijk Museum van het Leger en de Krijgsgeschiedenis, Moskou Archief Doos 1814 185-14-4441, Archiefstuk n°7-9.

In de ledenbladen *De Belgische Verminkte* en *L'Invalide belge* van het N.W.O.I. werd er met een dubbel gevoel gekeken naar het belang van heropleiding. Enerzijds beaamde het N.W.O.I. dat de instituten prima werk hadden geleverd en het pleitte sterk voor de oprichting van nieuwe heropleidingsinitiatieven. Anderzijds wilde het N.W.O.I. de overheid eraan herinneren dat heropleiding slechts een gedeeltelijke oplossing kon bieden voor het invalidenvraagstuk. Het N.W.O.I. ijverde ook voor bijkomende maatregelen, zoals hogere oorlogspensioenen, gratis openbaar vervoer en een wet die oorlogsinvaliden voorrang zou geven bij aanwervingsprocedures van de overheid. Zeer veel invaliden hadden immers moeite om de eindjes aan elkaar te knopen. Ook hadden niet alle verminkten baat bij een beroepsheropleiding, zoals invaliden met zware neurologische aandoeningen. Dokter Stassen van Port-Villez omschreef deze laatste groep als 'wrakken', omdat ze niet konden werken en hun familie tot last zouden zijn. Velen van hen hadden een schedelboring ondergaan en ervoeren oncontroleerbare spierspasmen, verlamingsverschijnselen of incontinentieproblemen.³⁴ Voor hen zou heropleiding altijd een toekomstdroom blijven.

34 Stassen, 'Ontwerp voor inrichting in België van een Nationalen Dienst voor Verminkten en gebrekkelijken van den oorlog', *De Belgische Verminkte*, 10 mei 1919, 2.

Het N.W.O.I. ijverde ook voor bijkomende maatregelen, zoals hogere oorlogspensioenen, gratis openbaar vervoer en een wet die oorlogsinvaliden voorrang zou geven bij aanwervingsprocedures van de overheid

Blindheid en het ideaal van onafhankelijkheid

Net zoals dat het geval was bij de fysiek verminkten, lag de nadruk in het rehabilitatiediscours ten aanzien van de Belgische oorlogsblinden op het opnieuw economisch productief maken van de invalide soldaat. Het is niet makkelijk om de manier waarop over heropvoeding werd gesproken te reconstrueren. Nog moeilijker is het achterhalen van hoe de verminkte soldaten de heropleiding zelf ervaren hebben. De bronnen waar men gebruik kan van maken zijn erg verspreid bewaard en vertonen enorm veel lacunes. De geïnteresseerde onderzoeker kan gebruik maken van de dossiers rond het oorlogsblindeninstituut die bewaard worden in de Koninklijke Archieven (Secretariaat Koningin Elizabeth) te Brussel. Verder kan informatie worden gevonden in de blindentijdschriftjes die tijdens het Interbellum werden gepubliceerd zoals bijvoorbeeld *Vers la Lumière*, *l'Alexandre Rodenbach*, *het Roomsche Licht*. Tot slot, hoewel dit allerminst een voor de hand liggende optie is, kan men op zoek gaan naar nog levende kinderen/kleinkinderen van verminkte soldaten om op basis van hun herinneringen zich een beeld te vormen van het leven van de verminkte soldaten.

In 1932 beweerde Léopold Mélis – Inspecteur-Generaal voor de Gezondheidszorg van het Belgische Leger tijdens de *Groote Oorlog* – dat er 47 Belgische oorlogsblinden zouden zijn. We kunnen echter met relatief grote zekerheid zeggen dat het Belgische leger na het beëindigen van de vijandigheden 88

militaire oorlogsblinden telde.³⁵ Net zoals dat voor andere landen ook het geval was, kende deze categorie van oorlogsslachtoffers een enorme bekendheid en figureerde ze willens nillens in een uitgebreide iconografie die zowel tijdens als na de oorlog werd ingezet om financiële middelen in te zamelen om "hun lot te verbeteren". Een mooie illustratie hiervan kan men vinden bij de kunstmap die Samuel De Vriendt uitbracht in 1919 ten voordele van de oorlogsblinden. In de toelichting bij de reproducties van de tekeningen van oorlogsblinden die De Vriendt maakte, worden zowel de ernst van hun verminking als de kansen die heropvoeding bieden, benadrukt:

Met den wensch de gedachtenis te bestendigen aan hen, die in de wereldstrijd het licht hunner klare oogen voor 't heil van 't Vaderland opgeofferd hebben, zenden we dit kunstalbum de wereld in. Dat het verkonde aan het Volk hoe zwaar de Oorlogsblinden in hun bestaan verminkt zijn; maar ook hoe, dan aan doelmatige heropleiding onder de moederlijke bescherming van Hare Majesteit de Koningin ondernomen, ze terug gevormd worden tot werkzame burgers, bekwaam om nog in breede mate van levensvreugde te genieten.³⁶

Bovenstaand citaat toont hoe tijdens van de Eerste Wereldoorlog blinden nog steeds aanzien werden als individuen die het in tegenstelling tot zienden moeilijk hadden om gelukkig te zijn. Dit was een wijd verspreide opvatting en één waarvan de oprichters van de eerste blindeninstituten in België reeds handig gebruik hadden gemaakt om het belang van hun onderwijsinstituten te legitimeren.³⁷ Tijdens de negentiende eeuw werd blindheid inderdaad gezien als één van de ergste handicaps die je kon overkomen. Het betekende dat in een samenleving waarin steeds meer nadruk werd gelegd op het visuele, blinde mensen onherroepelijk uit de boot vielen. Het enorme offer dat de oorlogsblinden hadden gemaakt voor de uiteindelijke overwinning op de Duitse bezetter, maakte van hen dan ook de meest uitgesproken helden van het vaderland.

De oorlogsblinden mochten dan wel worden gezien als helden, het waren kwetsbare helden die zonder professionele zorg en heropvoeding een kommervol leven tegemoet gingen

De oorlogsblinden mochten dan wel worden gezien als helden, het waren kwetsbare helden die zonder professionele zorg en heropvoeding een kommervol leven tegemoet gingen. Van bij de aanvang van de *Groote Oorlog* werden dan ook specifieke maatregelen genomen. In eerste instantie werden de Belgische oorlogsblinden naar het hospice Saint-Victor te Amiens gestuurd. Pas in tweede instantie werden ze net zoals de meeste andere fysieke oorlogsverminkten te Port-Villez opgevangen. In officiële verklaringen over de transfer van de Belgische oorlogsblinden luidde het dat de situatie in Amiens te gevaarlijk was geworden door de sterk oprukkende Duitse troepen.³⁸ Uit een document

35 In de Archieven van het Koninklijk Paleis wordt een lijst bewaard die werd opgesteld de 1^{ste} april 1938 en waarin alle toendertijd gekende oorlogsblinden met naam worden genoemd: Liste des aveugles de guerre (Liste au 1^{er} avril 1928)//AE806//Archives Palais Royales. Deze lijst omvat enkel de militaire oorlogsblinden. Ongetwijfeld waren er ook burgers die ten gevolge van de oorlog blind zijn geworden. Voorlopig hebben we hierover echter nog geen informatie gevonden.

36 S. De Vriendt *Croquis, schetsen, scetches*. Boitsfort: Institut des Aveugles de Guerre (1919).

37 De geschiedenis van de omgang met blinden in België moet nog worden geschreven. Een van de auteurs die herhaaldelijk streed tegen bestaande vooroordelen ten aanzien van blinden was de blinde Senator Alexander Rodenbach; Voor een introductie tot de geschiedenis van blindheid in Frankrijk zie W. Zina, *Vivre sans voir: les aveugles dans la société française, du Moyen Age au siècle de Louis Braille* (Paris 2003).

38 'Bij onze blinden soldaten', *De Belgische Verminkte*, 15 mei 1918, 3.



Schets 8 uit Samuel De Vriendt's Schetsen: La toute petite amie/Het vriendinnetje/Making friends (Privé-collectie Pieter Verstraete).

bewaard in het Koninklijk Legermuseum kan echter ook worden afgeleid dat de oorlogsblinden niet echt geneigd waren om zich te laten heropvoeden en er zich overgaven aan neerslachtigheid.³⁹

Over de heropvoeding van oorlogsblinden tijdens de oorlogsjaren is er niet veel informatie terug te vinden. In tegenstelling tot de fysiek verminkten werden de oorlogsblinden na de terugkeer naar het vaderland centraal opgevangen, met name in het oorlogsblindeninstituut te Bosvoorde dat onder bescherming stond van koningin Elizabeth en werd geleid door kapitein Delvaux. De oprichting van het instituut kan opnieuw worden gekoppeld aan de heersende idee dat het heropvoeden van blinden geen zoden aan de dijk bracht. In de koninklijke archieven zijn documenten terug te vinden waaruit blijkt dat de minister van economische zaken het voldoende achtte om de oorlogsblinden van wat afleiding te voorzien.⁴⁰ Hing het van hem af, dan zouden de blinden enkel worden afgeleid door dames die hen voorlazen en wat muziek zouden spelen. Koningin Elizabeth – mogelijk beïnvloed door de ervaringen van haar vader die oftalmoloog was – hield er een totaal andere opvatting op na. Zij ijverde voor de oprichting van een centraal heropvoedingsinstituut waar de blinde soldaten opnieuw een beroep zouden leren, zich zelfstandig zouden leren voortbewegen, in staat zouden worden gesteld om brailleschrift te lezen etc.

39 P. Verstraete, 'Disability, Rehabilitation and the Great War: Making Space for Silence in the History of Education', *Educational Research: The Importance and Effects of Institutional Spaces*. 2013, 107.

40 Brief van de Secretaris van de koningin aan mijnheer Velge – Kabinetschef van het Ministerie van Economische Zaken (Minister Jaspar)/ Archieven Secretariaat Elizabeth n°134/ Koninklijke Archieven/ Brussel.

Over de concrete werking van het instituut geven de bronnen weinig prijs. Het instituut bestond van 1919 tot de zomer van 1921 en functioneerde mede dankzij royale schenkingen uit het buitenland. Op één van de foto's van het blindeninstituut is de zogenoemde Kesslerzaal afgebeeld. Deze fungeerde als centraal klaslokaal voor de oorlogsblinden en verwijst naar de rijke Amerikaanse industrieel Georges Kessler die via het door hem opgerichte "Permanent Blind Relief War Fund" het oorlogsblindeninstituut een substantiële subsidie had verleend.

Oorlogsblinden werden opgeleid in traditionele beroepen als mandenvlechten, borstels maken, sigaretten draaien, machinaal breien, kippenkweken en pianostemmen

Uit een bundel postkaarten die werd uitgegeven om het instituut financieel te ondersteunen, kan worden afgeleid dat de oorlogsblinden werden opgeleid in traditionele beroepen als mandenvlechten, borstels maken, sigaretten draaien, machinaal breien, kippenkweken en pianostemmen. Bovendien werd er van de oorlogsblinden de bereidwilligheid verwacht zich te laten heropvoeden. Uit de enkele persoonlijke dossiers van oorlogsblinden die worden bewaard in de archieven van het Koninklijk Paleis blijkt dat dit niet altijd het geval was. Niet alle 88 Belgische oorlogsblinden konden dus succesvol heropgevoed worden. Voor sommige oorlogsblinden zoals Isidore Van Vlasselaere was het niet evident om de huiselijke kring te verlaten en zich gedurende een bepaalde tijd in het Brusselse te laten heropvoeden:

Van Vlasselaere, courageux et d'un bon moral, paraît heureux à son foyer, et s'occupe avec l'intérêt et par distraction aux études de son fils. Il serait très heureux de se rééduquer, mais hésite à quitter sa femme et son enfant. Si les circonstances s'y prêtent, viendra volontiers à l'institut de Boitsfort.⁴¹

Voor andere oorlogsblinden, en in het bijzonder de oorlogsblinden die nog additionele psychische en fysieke problemen hadden, was het eenvoudigweg niet mogelijk om een ander beroep aan te leren. Zo kan men in het dossier van de oorlogsblinde Julien Dhondt lezen:

Sa vie qui est celle d'un emmuré, est extrêmement pénible: tant au point de vue moral que physiquement; il jouit de toute son intelligence, entend tout mais ne sait plus communiquer par aucun moyen avec le monde extérieur: ni par la parole, ni par l'écriture, il ne sait exprimer un désir, ni faire connaître ses besoins naturels. Dhont étant toujours en grande appétit, a besoin de sur-alimentation, l'ordinaire de la cuisine lui est insuffisant.⁴²

De droom van heropvoeding ging dus duidelijk niet voor iedereen op. Maar zelfs voor de oorlogsblinden die in het oorlogsblindeninstituut verbleven, was het niet zeker dat ze na hun ontslag uit het instituut het ideaal van een zelfstandig werkend en onafhankelijk individu in de praktijk konden omzetten.

Eén van de bronnen die hier meer duidelijkheid over kan verschaffen zijn de interviews met kinderen en kleinkinderen van verminkte soldaten van de

41 "Van Vlasselaere, moedig en van goed moraal, lijkt gelukkig in zijn huis en houdt zich met belangstelling en plezier bezig met de studies van zijn zoon. Hij zou heel blij zijn om zich te laten heropleiden, maar aarzelt om zijn vrouw en kind achter te laten. Als de omstandigheden het toelaten, zal hij vrijwillig naar het instituut te Boitsfort komen" (Vertaling PV). Persoonlijk dossier Isidore Van Vlasselaere/ Archieven van Koningin Elisabeth n° AE 806/ Koninklijke archieven/ Brussel.

42 "Zijn leven is dat van een geïsoleerde man: extreem moeilijk – zowel vanuit moreel als vanuit fysiek oogpunt. Hij beschikt nog steeds over zijn redeneervermogen, hoort alles, maar kan op geen enkele manier meer communiceren met de buitenwereld: noch door te spreken, noch door te schrijven kan hij zijn verlangens uitdrukken of zijn natuurlijke behoeftes bekend maken. Dhondt heeft steeds een grote eetlust en moet steeds gevoed worden. Een gewone hoeveelheid eten is onvoldoende voor hem" (Vertaling PV). Persoonlijk dossier Julien Dhondt/ Archieven van Koningin Elisabeth n° AE 806/ Koninklijke archieven/ Brussel.

Groote Oorlog.⁴³ Uit het interview met de kleinkinderen van oorlogsblinde Désiré Stas kan bijvoorbeeld duidelijk worden afgeleid dat hij er alles aan deed om niet als oorlogsblinde te worden herkend.⁴⁴ Hoewel hij een witte stok had, aldus twee van zijn kleinzonen, heeft men hem deze nooit in het publiek zien gebruiken. En het nichtje van Maurice Haesebrouck – de oorlogsblinde die de onbekende soldaat aanduidde – herinnerde zich nog levendig dat Haesebrouck nooit zijn huis buiten kwam zonder begeleider, hoewel haar oom had geleerd zonder de hulp van een derde naar het nabijgelegen café te stappen.⁴⁵

De beeldvorming van de heropvoeding van oorlogsblinde soldaten – net zoals van oorlogsverminkten in het algemeen – moet dus duidelijk in perspectief worden gesteld. Foto's zoals deze in de bundel *Une promenade dans l'institut*, waarop men oorlogsblinden opnieuw zelfstandig ziet leren wandelen, zullen dan ook eerder uitdrukking hebben gegeven aan de droom van rehabilitatie dan dat ze de werkelijkheid van de blinden in de tussenoorlogse periode voorspelden.



Blinden verlaten de leszaal (Privé-collectie Pieter Verstraete).

43 In totaal werden 15 interviews afgenomen met kinderen of kleinkinderen van Belgische oorlogsverminkten van de Groote Oorlog en dat tussen 27 februari 2012 en 8 april 2015.

44 Interview met de familie Stas op 27 februari 2012.

45 Interview met Maria De Blaere en Martine Van Daele op 23 mei 2015

Besluit

Quasi onmiddellijk na het uitbreken van de *Groote Oorlog* in augustus 1914 werden de Belgische soldaten die door het oorlogsgedruis fysiek, mentaal of sensorieel verminkt waren als dringend op te lossen probleem omschreven. De oplossing om deze invalide soldaten terug economisch productief en onafhankelijk te maken, bestond er ten dele in om hen herop te leiden. Deze heropleiding bestond voornamelijk uit het heroriënteren van de soldaten naar een beroep dat in lijn lag met hun resterende fysieke capaciteiten, dan wel het voorzien van prothesen zodat de invalide soldaten hun oude beroep opnieuw konden uitoefenen.

Ondanks het beperkte en fragmentaire bronnenmateriaal kan worden gesteld dat het idee van onafhankelijkheid en arbeidsproductiviteit in vele gevallen niet kon worden bereikt. Het vinden van werk en een aangepast beroep waren voor arbeiders met een fysieke en/of sensorieële handicap een proces van geven en nemen; een evenwichtsoefening tussen eigen wensen en fysieke mogelijkheden enerzijds en de verwachtingen van de samenleving/overheid, artsen en hun familie anderzijds. De analyse van het tijdschrift *De Belgische Verminkte*, de informatie die werd gevonden in de koninklijke archieven alsook de interviews die werden uitgevoerd met kinderen en kleinkinderen van Belgische oorlogsinvaliden wijzen allen op het feit dat er in vele gevallen een enorme kloof te vinden was tussen het rehabilitatiediscours en de heropvoedingsrealiteit. Hoewel zeker ook niet kan worden gezegd dat het leven voor alle invalide soldaten kommer en kwel was, is er nood aan verder onderzoek dat op een genuanceerde manier de concrete heropvoedings- en levenservaringen van de Belgische oorlogsverminkten voor wat betreft de naoorlogse periode in

kaart kan brengen. Voor wie zelf aan de slag wil gaan, vormen volgende bronnen en archieven zeker en vast een goede start: lokale (gedigitaliseerde) kranten, stads- en gemeentearchieven, verhalen van kinderen/kleinkinderen van verminkte soldaten, Archieven van het Koninklijk Museum van het Leger en Militaire Geschiedenis, Archieven van het Koninklijk Paleis en het Documentatiecentrum van het In Flanders Fields Museum.

Beredeneerde bibliografie

Wie zelf aan de slag wil om een bijdrage te leveren aan de geschiedenis van de Belgische verminkte soldaten die doet er goed aan in eerste instantie een aantal van de beschikbare internationale studies te lezen. In het bijzonder denken we hierbij aan *Dismembering the Male: Men's Bodies, Britain, and the Great War* van Joanna Bourke, *Recycling the disabled* van Perry Heather en David Gerber's *Finding disabled veterans in history*. Dit laatste boek beperkt zich niet enkel tot de verminkte soldaten van de Eerste Wereldoorlog. Er zijn daarnaast ook studies die zich hebben toegespitst op bepaalde categorieën van oorlogsverminkten. Het meest gekend is wellicht het werk van Sophie Delaporte waarin ze het lot van de gezichtsverminkten bestudeert: *Gueules cassées: les blessés de la face de la Grande Guerre*. Wie eerder interesse heeft in de geschiedenis van de oorlogsblinden kan in eerste instatie terecht bij Julie Anderson en Neil Pemberton die het boeiende stuk "Walking alone: Aiding the war and civilian blind in the Inter-War period" publiceerden in het tijdschrift *European Review of History* (2007). Iedereen die zich waagt aan een geschiedenis van personen met een handicap – en hieronder rekenen we de verminkte soldaten – zou de inleiding moeten gelezen hebben die Paul Longmore en Lauri Umansky schreven in hun boek *New Disability History: American perspectives*. Hier vind men een toegankelijke introductie op de verschillende theoretische perspectieven die men kan aannemen bij het schrijven van een geschiedenis van handicap. Naast de internationale studies zijn er natuurlijk ook nog een aantal werken die de geïnteresseerde onderzoeker een goede basis kunnen aanreiken om de geschiedenis van de Belgische verminkte soldaten te beschrijven. Als achtergrondliteratuur is het baanbrekende boek van Sophie de Schaepdrijver *De Grootte Oorlog: Het Koninkrijk België tijdens de Eerste Wereldoorlog* onontbeerlijk. Een aanzet tot de geschiedenis van de fysiek en psychisch verminkte Belgische soldaten kan men vinden in het boek *Verminkte stilte: Belgische invalide soldaten van de Grootte Oorlog* van Pieter Verstraete en Christine Van Everbroeck. Ook in het driedelige artikel "De Belgische militaire revalidatie- en readaptatie-instellingen tijdens de Eerste Wereldoorlog" van Karel Hughebaert dat in 1981 in het *Belgisch Tijdschrift voor Militaire Geschiedenis* verscheen kan men informatie terugvinden. Voor de wettelijke omkadering en een aanzet tot de geschiedenis van de verenigingen van verminkte soldaten kan men dan weer terecht bij Stefan de Bocks licentiaatsverhandeling *Erkenning voor "onze helden van den Ijzer". Oud-Strijders van de Eerste Wereldoorlog en de Belgische Maatschappij, 1918-1923*. Tot slot geven we nog een drietal suggesties met betrekking tot concreet bronnenmateriaal. Een eerste bron van onschatbare waarde is het krantje dat de Nationale Vereniging van Verminkte Soldaten uitgaf: *Le Mutilé Belge/De Belgische verminkte*. Dit krantje werd vanaf 1917 uitgegeven en kan worden teruggevonden in de collectie van de Koninklijke Bibliotheek. Voor wie interesse zou hebben in de wijze waarop de verminkte soldaten filmisch in beeld werden gebracht, die kan terecht op de website <http://www.europeanfilmgateway.eu/nl> waar men het filmpje *La rééducation de nos grands blessés* kan bekijken. Tot slot bewaart het *In Flanders Fields Museum* een fotoboek en dagboek van de Belgische Verminkte soldaat Jules Smet.

Biografie

Pieter Verstraete is als docent historische pedagogiek werkzaam aan het onderzoekscentrum historische pedagogiek van de KU Leuven. Hij focust zich in zijn onderzoek op de geschiedenis van pedagogische initiatieven voor personen met een handicap alsook op de rol van stilte en geluid in de geschiedenis van opvoeding en onderwijs. Enkele van zijn boekpublicaties zijn *Iran: De kunst van het ontwijken* (Acco), *The imperfect historian: Disability histories in Europe* (Peter Lang), *Stilte: Essays over cultuur, macht en verandering* (ASP), *In the shadows of disability* (Barbara Budrich Publishers) & *Afterschool* (Leuven University Press). Voor zijn onderzoek werd hem de DHA Best Book Publication en de BNVGOO Mauritz de Vroede Prijs toegekend.

Marisa De Picker is sinds 2016 werkzaam als onderzoeksassistente aan het Centrum voor Historische Pedagogiek van de KU Leuven. Zij werkt aan een doctoraatsonderzoek waarin de complexe verhoudingen tussen pedagogische initiatieven voor personen met een fysieke handicap en arbeidsparticipatie vanuit historisch perspectief worden bestudeerd.



De kunstopleiding *Art et Artisanat* in het Mater Dei Instituut in Banneux

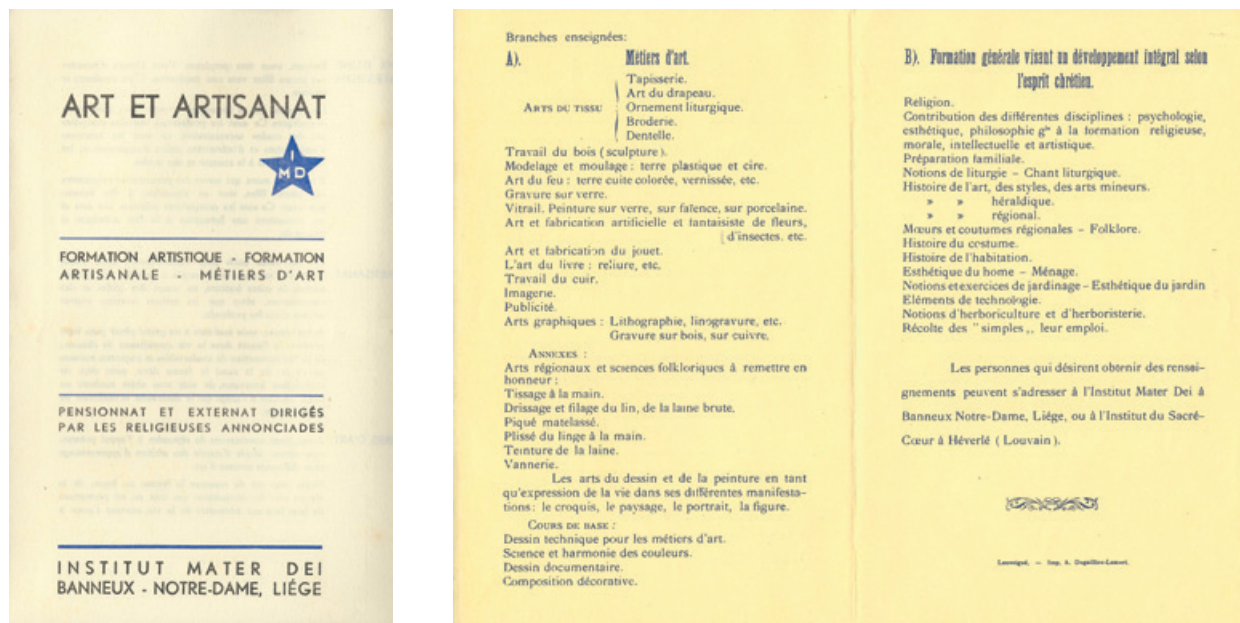
Tine Patteuw

Toen Mariëtte Beco op zondagavond 15 januari 1933 voor de eerst keer Onze-Lieve-Vrouw zag verschijnen in Banneux, kon ze zich wellicht niet voorstellen welke gebeurtenissen hiermee in gang werden gezet. Tussen januari en maart 1933 kreeg zij acht verschijningen van de "maagd der armen". Dergelijke mariaverschijningen kenden een heuse heropleving tijdens de jaren dertig. Het kleine "Banneux-Notre-Dame" groeide zo uit tot een bedevaartsoord voor Maria, Maagd der Armen. In 1934 stichtte de kloosterorde van de zusters Annuntiaten uit Heverlee er vervolgens een bijhuis: het Mater Dei instituut dat enkel onderwijs aanbood voor meisjes. Dit instituut zou in de volgende decennia



Le pèlerinage de Banneux: postkaart uit een heruitgegeven reeks: *Banneux à l'époque des apparitions 1933* met als beschrijving "En face d'un bois banal, la maison des parents Beco et son petit jardin en retrait de la route reliant Loveigné à Pepinster" (Imprimerie Chauveheid Stavelot-Malmedy, collectie CEAH).

uitgroeien tot een gevestigde waarde in het lager en middelbaar onderwijs. Wellicht één van de opmerkelijkste initiatieven van dit instituut was de organisatie van de kunstrichting *Art et Artisanat* tijdens het schooljaar 1938–1939, waarmee werd ingespeeld op de veranderende samenleving in de jaren 1930.



Ontwerpen van prospectussen van de opleiding *Art et Artisanat*, 1938 (CEAH, arch. 6.9.5.4/3).

Hoe omvangrijk de studies over de maatschappelijke veranderingen in de jaren dertig ook zijn, er blijft nog altijd ruimte voor verder onderzoek. Dit artikel wil ten eerste de onderliggende maatschappelijke structuren, verbanden en wederzijdse beïnvloedingen analyseren die leidden tot de oprichting van de kunstrichting *Art et Artisanat*. Waarom was er nood aan een alternatief onderwijsmodel in het meisjesonderwijs? Welke rol speelde het feminisme hierbij? Vervolgens is ook de theoretische en praktische uitwerking van de vernieuwende onderwijsrichting, *Art et Artisanat*, een focus in dit onderzoek. Hoe kwam deze richting tot stand? Wat was de rol en invloed van het Leuvense kunstenaarsechtpaar Pierre Van Humbeeck en Maria Piron bij de concrete voorbereiding van *Art et Artisanat*? Welke visie lag aan de basis van hun engagement en hoe gaven ze dit vorm? Tenslotte onderzoeken we de praktische kant van deze vernieuwende richting. Hoeveel leerlingen namen hieraan deel? Welke vakken werden onderwezen en hoe werden de lessen georganiseerd?

Dit onderzoek analyseert via de microgeschiedenis van *Art et Artisanat* de grotere maatschappelijke veranderingen. Als beginpunt werd het bronnenmateriaal geanalyseerd over de richting *Art et Artisanat* dat bewaard wordt in het archief van het Heilig-Hartinstituut van de zusters Annuntiaten uit Heverlee. Vooral de stukken over hun bijhuis Mater Dei in Banneux worden hier gebruikt. Het belangrijkste voor dit onderzoek was de bewaarde briefwisseling van moeder Alphonsine en Angéline Japsenne en de later neergeschreven herinneringen van enkele betrokken zusters. Tijdens die analyse bleek de belangrijke rol van Pierre Van Humbeeck en Maria Piron zodat ook hun privé-archief, dat bewaard wordt in het Kadoc, geraadpleegd werd. Vervolgens werd een onderzoeksvraag opgesteld gebaseerd op deze documenten. Daarna werd via literatuuronderzoek de, aan de onderzoeksvraag gerelateerde, toenmalige maatschappelijke verandering of problematiek bestudeerd.



Maria Piron en Pierre Van Humbeeck, bezielers van het project *Art et Artisanat* (Kunstbezit provincie Vlaams-Brabant, foto Roscan Herent, Johan Geleyns).

Een versnipperd onderwijslandschap en het belang van huishoudonderwijs

In de negentiende eeuw evolueerde het feminisme van een pedagogisch vorm (tot 1892) tot een beweging die streed voor gelijke rechten. In deze periode werden de eerste vrouwenorganisaties gesticht, waardoor het feminisme een structurele basis kreeg. In 1893 stichtte de jezuïet Jérôme Van Langermeersch de *Fédération des femmes catholiques* en *Ligue ouvrières féminines chrétiennes* (LOFC). De activiteiten waren godsdienstig en sociaal gericht en de vereniging was vooral een instelling waar rijke dames liefdadigheidswerk verrichtten. Kenmerkend voor deze en andere vroege katholieke vrouwenorganisaties was dat zij opgericht werden door mannen, doorgaans clerici, die aanvankelijk weinig te maken hadden met feministische eisen.¹ In 1912 werd de katholieke vrouwenbeweging gecentraliseerd in een *Algemeen secretariaat der Christene vrouwenorganisaties* onder leiding van Victoire Cappe en Maria Baers en met de steun van kardinaal Mercier. Victoire Cappe legde zich vooral toe op de oprichting van vakverenigingen voor vrouwen. Zij was de mentor van Angéline Japsenne, die later nog aan bod zal komen.²

Op het einde van de negentiende en het begin van de twintigste eeuw ontwikkelden zich, in navolging van de eerste initiatieven van de feministische pioniers, verschillende vormen van meisjesonderwijs. Na de derde graad lager onderwijs volgde nog de vierde graad lager onderwijs, de huidige eerste graad secundair. De onderwijsvormen die werden aangeboden aan leerlingen ouder dan twaalf jaar waren een kluwen van elkaar overlappende richtingen en types. De verschillen lagen zowel in de instroom, de curricula, de opbouw, de reglementering en de finaliteit. Vanaf twaalf jaar stroomden de leerlingen door naar de diverse onderwijstypes die waren afgestemd op de specifieke bevolkingsgroepen. Dit Belgisch gesegmenteerd onderwijs kreeg definitief vorm na de invoering van de leerplicht in 1914. De meeste kinderen uit de lagere klasse, vooral meisjes, kwamen terecht in de vierde graad van de lagere school. Daar volgden zij een opleiding die een algemene vorming combineerde met beroepsvoorbereidend onderwijs.³

In 1886 begon in Luik de eerste grote arbeidersopstand in België. Directe oorzaak was de economische crisis die leidde tot loondaling en een hoge

1 D. De Weerd, *En de vrouwen? Vrouw, vrouwenbeweging en feminisme in België 1830-1960* (Gent 1980) 103-105.

2 Ibid. 139-140.

3 B. Henkens, 'Honderd jaar middelbaar onderwijs: van humaniora tot ASO', M. D'Hoker, D. De Bock en D. Janssens (red.), *Leraar zijn in Vlaanderen. Terugblik op honderd jaar middelbaar onderwijs en nascholing* (Antwerpen/Apeldoorn 2007) 14.

werkloosheidsgraad. Arbeiders leverden strijd voor onder andere betere woonomstandigheden en een hervorming van het kiesstelsel. Sinds die sociale onlusten werd het huishoudonderwijs ingezet als een hefboom naar betere woonomstandigheden. Het dienstbodetekort stimuleerde de burgerij om het huishoudonderwijs mee uit te bouwen. Tijdens de crisis van de jaren dertig werden voor dit soort onderwijs nieuwe initiatieven genomen. In februari 1931 zag het Nationaal Studiecentrum voor de Huishoudkunde (NSH) het licht. Het was een ontmoetingsplaats voor deskundigen van socialistische, katholieke en liberale strekking om het huishoudonderwijs te verwetenschappelijkten en te promoten.⁴ De ministeriële omzendbrief van 15 oktober 1932 en het Koninklijk Besluit van 11 maart 1933 tonen aan dat de evolutie naar een homogenisering in het technisch meisjesonderwijs was ingezet. Vanaf dan waren er nog slechts drie mogelijke richtingen, telkens voor meisjes vanaf veertien jaar: *l'école ménagère de jour, l'école et la classe ménagère du soir* en *le cours professionnel pour jeunes filles*.⁵ Uit deze analyse blijkt duidelijk dat de meeste opleidingen voor meisjes zich richtten op het huishoudonderwijs.

4 S. De Caigny, *Bouwen aan een nieuwe thuis. Wooncultuur in Vlaanderen tijdens het interbellum* (Leuven 2010) 38, 58.

5 D. Grootaers, *Histoire de l'Enseignement Technique et Professionnel en Belgique 1860-1960* (Brussel 1994) 141-142.

Sinds die sociale onlusten werd het huishoudonderwijs ingezet als een hefboom naar betere woonomstandigheden

De strijd van Angéline Japsenne voor vernieuwing in het meisjesonderwijs

Naast de beginnende homogenisering van de verschillende richtingen huishoudkunde, steeg tijdens de jaren dertig ook de aandacht voor de kwaliteit van het aangeboden onderwijs. Eén van de voorvechtsters voor vernieuwing en verbetering in het meisjesonderwijs was Angéline Japsenne, de voorzitter van de christelijke vrouwenbeweging *Ligue des femmes chrétiennes (LOFC)*.

Japsenne was afkomstig uit een bescheiden Luiks arbeidersgezin. Door haar studies aan de Luikse normaalschool en haar werk vertoefde ze vaak in adellijke en bourgeois milieus. Toen in oktober 1920 de *Fédération Nationale des Ligues ouvrières féminines chrétiennes* werd opgericht, werd Japsenne voorzitter van de Waalse sectie. In datzelfde jaar opende deze beweging ook haar eigen school onder het beschermheerschap van kardinaal Mercier.⁶ Aangezien de vorming van vrouwen uit de arbeidersklassen één van de strijdpunten was van het LOFC, hechtten ze veel belang aan de uitbouw van het meisjesonderwijs.

6 E. Gerard en P. Wynants red., *Histoire du mouvement ouvrier Chrétien en Belgique*, 350, 355.

Japsenne was ook lid van de *Conseil Supérieur de L'enseignement technique* die de pijnpunten in het technisch onderwijs moest blootleggen en nadenken over nieuwe mogelijkheden. Vandaar wellicht de interesse van Japsenne voor de nieuw opgerichte kunstrichting *Art et Artisanat* in haar thuisprovincie Luik. Na het toesturen van de prospectus verwoordde Japsenne haar interesse voor deze kunstrichting in een brief van 6 juli 1938 aan moeder overste Alphonsine:

Puis-je espérer, à titre de membre du Conseil Supérieur de l'Enseignement technique, que vous voudriez bien me donner communication du programme que vous comptez réaliser par des cours? La question d'une évolution de nos écoles professionnelles pour filles me préoccupe en ce



Handgemaakte vlag van het instituut Banneux met schets van het instituut en dennenboom waarboven de gele ster van Banneux prijkt, ca. jaren 1940 (Collectie CEAH, V19.19, foto Danny Brison).

moment, et il m'intéresserait beaucoup de connaître des exemples d'instituts qui entrent dans la voie nouvelle au sujet de laquelle je me suis expliquée dernièrement. Je me permet de joindre copie d'une note à ce sujet.⁷

Uit de briefwisseling van moeder overste Alphonsine bleek dat ze contacten onderhield met diverse katholieke vrouwenverenigingen. Het was vooral de nota bij de brief van Angéline Japsenne die aantoonde hoe groot de nood aan vernieuwingen in het meisjesonderwijs volgens haar was. De nota was het verslag van een tweedaags studiecongres van de *Fédération de l'enseignement technique libre* in juni 1938 over het vrije beroeps onderwijs voor meisjes. Eén van de centrale vragen was of dit onderwijs zich moest richten op het creëren van nieuwe onderwijsvakken voor het aanleren van nieuwe beroepen aan jonge meisjes. Centraal probleem van het toenmalige meisjesonderwijs was, volgens Japsenne, dat er geen onderwijsrichting bestond die meisjes degelijk voorbereidde op bepaalde beroepen aangepast aan de vrouwelijke aanleg of bekwaamheid. In het belang van het katholieke onderwijs en van de vrouwelijke scholieren moest hierover grondig nagedacht worden.

In de nota kwam duidelijk het toenmalige feministische verschildenken naar voren. Dit is gebaseerd op de fundamentele verschillen tussen de seksen waarbij elk geslacht een eigen, maar evenwaardige bijdrage aan de maatschappij leverde. Japsenne verzette zich dan ook tegen de oprichting van beroeps-, technisch, industrieel, artisaan en artistiek onderwijs dat zonder onderscheid beschikbaar zou zijn voor zowel jongens als meisjes. Volgens haar getuigden dergelijke opvattingen van het ontbreken van wijsheid. Ze nuanceerde echter haar woorden door te stellen dat de toekomst van jonge meisjes niet op de helling mocht worden gezet door hen onderwijs te ontzeggen dat hen in betere omstandigheden zou voorbereiden op een betaald en waardig beroep. Toch bleef arbeid buitenshuis een zeer moeilijk punt voor de christelijke vrouwenbeweging aangezien dit beroep enkel nodig zou zijn voor het huwelijk en liefst niet meer erna. Om meisjes vaardigheden aan te leren die ze als huisvrouw thuis konden beoefenen, pleitte Japsenne dan ook voor de uitbouw

7 'Mag ik hopen, als lid van de *Conseil Supérieur de l'enseignement technique*, dat u me inlichtingen verschaft over het programma dat u wenst te realiseren met deze lessen? Ik ben momenteel erg bezig met de mogelijke evolutie in ons huidige technisch onderwijs voor meisjes, en het interesseert me dan ook om voorbeelden te leren kennen van instituten die zich richten op het nieuwe spoor van datgene waar ikzelf expliciet achtersta. Ik stuur in bijlage een kopie van een nota over dit onderwerp.' Archief Zusters Annuntiaten Heilig-Hartinstituut Heverlee (verder AAH), *De gemeenschappen buiten Heverlee-Heilig Hartinstituut: Banneux-Nôtre-Dame-Mater Dei (1933-2007)* (verder BMD), nr. 6.9.5.4: *Art et Artisanat*, brief van Angéline Japsenne aan moeder Alphonsine, 6 juli 1938.

van meisjesonderwijs, voorbereidend op de zogezegde traditionele ambachtelijke beroepen. Daartoe behoorden onder andere horticuultuur, het beschilderen van glas, porselein en stof, het maken van decoraties en tapijtkunst. Om degelijke nieuwe lesprogramma's op te stellen moesten de lokale en regionale mogelijkheden en wensen in kaart gebracht worden. Ze benadrukte dat de vrije scholen die meisjesonderwijs gaven, perfect in staat waren om zich aan te passen en te innoveren.⁸

Art et Artisanat als alternatief onderwijsmodel

De Annuntiaten van Heverlee wilden meisjes een degelijke opleiding aanbieden. De bedoeling was om de toekomstige huismoeders taken aan te leren die hen tot krachtdadige opvoedsters zou maken. Om deze belangrijke taak waar te maken, zag de school het als haar opdracht om via het godsdienstonderwijs een 'grondige kennis van de christelijke leerling' en van de 'Vlaamsche gewoontes en zeden' mee te geven. Via eucharistie en gebed en een uitgesproken mariale vorming werden de leerlingen opgeleid tot *ancillae domini*.⁹ Het heersende discours over de belangrijke huishoudelijke taak klonk hier zeker in door. Toch zou het Mater Dei instituut pas in de jaren 1950 een school voor huishoudkunde stichten en koos het eind jaren 1930 voor de kunstrichting *Art et Artisanat*.

Om de visie achter de oprichting te achterhalen, bleek de brief van priester Jamin waarin hij de goedkeuring van deze richting bepleitte, cruciaal. Hij schreef deze brief als voorzitter van het organiserend comité. Aangezien de brief niet gedateerd is, is het niet met absolute zekerheid te zeggen aan wie hij gericht was. Het is echter zeer waarschijnlijk dat de toenmalige minister van openbaar onderwijs, de liberaal Julius Hoste, de geadresseerde was:

Notre but est de ramener la femme au foyer, de la diriger vers des occupations qui lui permettent de faire face aux nécessités de la vie en exerçant à domicile un métier choisi. La tendance générale de l'Institution pour faire pénétrer la Beauté dans la vie quotidienne de chacun: la femme retenant les siens au foyer par la charme de celui-ci l'école s'applique spécialement:

1. à la pratique des métiers nouveaux, surtout de ceux qui sont de nature à avantager la vente des produits belges
2. à faire revivre d'anciens métiers locaux¹⁰

De inhoud van deze brief illustreert de overtuiging dat de vrouwen hun traditionele rol weer moesten opnemen zonder daarbij terug te keren naar de situatie van voor het feminisme. Het verschil met de vooroorlogse situatie was dat vrouwen nu behandeld werden als een evenwaardige partner in het gezin. Verder kregen ze nu ook de mogelijkheid om hun eigen verworven kennis en vaardigheid aan te wenden en de nieuwe of oude lokale ambachten zelfstandig te beoefenen. Dit kaderde in de ijver om de Belgische economie opnieuw op de rails te krijgen door de verkoop van ambachtelijke Belgische producten en door de verkoop van ambachtelijke Belgische producten en de heropleving van lokale ambachten.

De invloed van Art et Louange op het lesprogramma van Art et Artisanat

Naast de veranderingen op maatschappelijk vlak, was ook de invloed van het Leuvense kunstenaarsechtpaar Pierre Van Humbeeck (1891–1964) en Maria Piron (1888–1969) bepalend voor *Art et Artisanat*. Met een begaafde decoratieschilder als vader, groeide Van Humbeeck op in een artistieke omgeving en zou hij zelf les gaan volgen aan de Brussels Academie voor Schone Kunsten. Zijn

8 AAH, BMD, nr. 6.9.5.4: *Art et Artisanat*, nota bij de brief van Angéline Japsenne aan moeder Alphonsine, 6 juli 1938.

9 Ibid.

10 'Ons doel is om de vrouw terug naar de haard te brengen, om haar in de richting te sturen van bezigheden die haar in staat stellen om het hoofd te bieden aan de behoeften van leven door thuis een zelfgekozen ambacht te beoefenen. De algemene trend van het Instituut om de Schoonheid te laten doordringen in het dagelijkse leven van iedereen: de vrouw die zich bij de haard ontfermt over haar gezin geleid door de charme van datgene waar de school zich specifiek op richt:

1. door uit het uitoefenen van nieuwe ambachten, vooral diegene die gericht zijn op het bevoordelen van de verkoop van Belgische producten
 2. door oude lokale beroepen te doen heropleven.'
- AAH, BMD, nr. 6.9.5.4: *Art et Artisanat*, brieven van priester Jamin.

frontervaring als verpleger onderbrak zijn verlangen naar zuivere schoonheid en ontgoocheld door de wreedheid van de mens werd hij schilder van het lijden en medelijden. Piron volgde net als Van Humbeeck les aan de Brusselse Academie voor Schone Kunsten en bekwaamde zich in koper- en etsgravures. In 1920 huwden beide kunstenaars en kwam het echtpaar in Leuven wonen.¹¹

Modern in hun techniek en perceptie, keerden beide kunstenaars zich af van het toenmalig modieuze existentialisme en hielden ze vast aan hun figuratieve kunst. Vanaf 1930 zou hun kunst een ware transformatie ondergaan door hun jaarlijkse vakanties in het Ardense Bonnerue. De authenticiteit van dat leven, tussen familiewortels en traditioneel geloof, trof het koppel sterk. Ze voelden hoe een natuurlijke spiritualiteit tot uiting kwam in de eenvoud van de bevolking en het landschap dat getuigde van de aanwezigheid van een hogere kracht. Beïnvloed door het licht in de Ardennen werden ze, met hun kunst als medium, boodschappers van een hogere macht.¹²

Beïnvloed door het licht in de Ardennen werden ze, met hun kunst als medium, boodschappers van een hogere macht

Ook de actuele sociale en politieke situatie stimuleerde hen om hun christelijk geloof explicieter te belijden. De kunstenaars transformeerden hun kunst in een missie: ze wilden bekeren. Hun intense spiritualiteit en een sterk verankerd geloof, zouden ze uitdragen door het organiseren van katholieke conferenties en de oprichting van *Art et Louange*. Het initiatief *Art et Louange* liep chronologisch en geografisch samen met *Art et Artisanat*. In oorsprong was *Art et Louange* een Franse stroming, die in 1938 ook een Belgische vertakking kreeg. Deze, tot op heden weinig bestudeerde beweging, was een product van de heroplevende religieuze kunst na de Eerste Wereldoorlog. De bedoeling van de beweging was om zich in dienst te stellen van de cultus van het *Heilige Sacrament*, overal ter wereld.¹³ Vrij vertaald betekende *Art et Louange* 'kunst als lofzang': echte kunst kon niets anders zijn dan lof, het echte lof kan niets anders zijn dan schoonheid, in welke vorm ook.¹⁴ Doordrongen van het katholieke geloof, waren Van Humbeeck en Piron ook geïntrigeerd door de gebeurtenissen in Banneux. Hoe ze precies in contact kwamen met de daar opgerichte school van de zusters Annuntiaten uit Heverlee is niet te achterhalen uit de archiefstukken.

Van Humbeeck en Piron bereidden samen met de Annuntiaten de theoretische basis van de nieuwe opleiding voor. De inspiratie van *Art et Louange* was op een aantal manieren zichtbaar. Ten eerste was er de overduidelijk katholieke en Mariale insteek. Dat Maria een centrale rol speelde in de orde van de Annuntiaten, was wellicht de inspiratiebron voor Pierre Van Humbeeck en Maria Piron voor het opstellen van de teksten *Les Instrument en les Moments* en *La Vierge des pauvres & Les Soeurs Annociades*.¹⁵ Beide teksten bevinden zich in het archief in de map *Art et Artisanat* en dienden waarschijnlijk als basis voor de uitwerking van lessenreeksen of diensten.¹⁶ Een tweede kenmerk van *Art et Louange* was het belang dat werd gehecht aan missionering. Voor de kunstwerken die de leerlingen vervaardigden in een aanpalend gebouwtje van het Mater Dei Instituut dienden de missies uit Afrika als basis. Maria Piron legde daarna

11 J. Van Hemelryck, *Het Provinciaal Museum Van Humbeeck-Piron te Leuven* (s.l. s.d.) 5, 10.

12 J. Van Hemelryck, *Het Provinciaal Museum Van Humbeeck-Piron te Leuven* (s.l. s.d.) 11 en D. Dekeyser, L. Opdeweegh en O. Van Der Velde (red.) *Vrouwenfaam op straatnaam Vrouwen maken naam* (Leuven en Apeldoorn 1999) 194, 195, 202.

13 Kadoc Leuven (verder KL), *Archief Pierre van Humbeeck en Maria Piron* (verder AVHP) nr. 32.2: *Art et Artisanat* en *Art et Louange*: folder over het Franse *Art et Louange*.

14 KL, AVHP, nr. 32.2: *Art et Artisanat* en *Art et Louange*: stichtingsakte *Art et Louange*.

16 Ibid: *Les Instruments en Les Moments*.

contacten met bedrijven voor de aankoop van de werken.¹⁷ Een laatste treffende overeenkomst was de aandacht voor het artisanale, de ambachtelijkheid, de terugkeer naar de natuur als vindplaats voor Goddelijke aanwezigheid. In die optiek gaf Maria Piron vaak teken- en schilderles in de natuur, want 'wie zich naar Gods creatie en het licht daarvan keerde, zou perfectie benaderen'.¹⁸

Zuster Angela stelde dat ze zo voorzichtig mogelijk te werk wou gaan bij het aanvaarden van leerlingen en dat ze hiervoor een oordeel wou op zedelijk en godsdienstig vlak over de familie van een kandidaat-leerlinge

Praktische uitwerking van inhoud en didactiek

Na de goedkeuring van *Art et Artisanat* door het Ministerie van Openbaar Onderwijs, rustte de taak op het organiserend comité om leerlingen te vinden voor deze nieuwe richting. In de archieven zijn diverse prijsaanvragen te vinden om reclame te maken en verscheen er nieuws over deze nieuwe richting in kranten en weekbladen. In een brief van 22 juli 1938 verzocht de zeventienjarige Lucienne Delaet uit Etterbeek om inlichtingen over *Art et Artisanat* nadat ze er een lovend artikel had over gelezen in de *Semaine d'Averbode*.¹⁹ Veel van dergelijke brieven zaten niet in het archief, maar wat wel meermaals bewaard werd, waren de brieven van moeder overste om bijkomende inlichtingen over een potentiële leerling te bekomen. Dit bewijst dat er voldoende ruchtbaarheid aan de richting werd gegeven, aangezien de mogelijke leerlingen niet alleen uit de directe omgeving van het instituut kwamen. Uit deze briefwisseling blijkt dat de achtergrond van de kandidates grondig werd onderzocht. In een brief van 27 augustus 1938 legde zuster Angela, de rechterhand van zuster Alphonsine uit waarom deze inlichtingen zo belangrijk waren. Zuster Angela stelde dat ze zo voorzichtig mogelijk te werk wou gaan bij het aanvaarden van leerlingen en dat ze hiervoor een oordeel wou op zedelijk en godsdienstig vlak over de familie van een kandidaat-leerlinge. Deze vraag om inlichtingen was altijd gericht aan een plaatselijke geestelijke waaruit de bekommernis voor zedige en christelijke leerlingen blijkt. De eventuele leerlingen kwamen onder andere uit Carlsbourg, Berchem, Villers Saint Ghislain en Etterbeek.²⁰

Bij de start van het schooljaar, op 4 oktober 1938, telde de opleiding slechts zes leerlingen. Twee van hen, Maggy Boxho en Godfrieda De Meutter, waren zusters die vanuit Heverlee werden gestuurd om les te volgen. Daarnaast waren er ook vier, niet bij naam genoemde, meisjes uit Eupen. In januari 2006 schreef zuster Godfrieda De Meutter haar herinneringen hierover neer. De leerkrachten waren het echtpaar Van Humbeek-Piron, zusters Jeanne de Valois, zuster Marie de l'Annontiation, zuster Joséphe Nobel en priester Jamin. De hele ploeg werkte samen bij het uitvoeren van alle projecten. Zuster Marie gaf godsdienstlessen en priester Jamin gaf filosofie.²¹ Pierre Van Humbeek en Maria Piron gaven de praktijklessen.²²

17 D. Dekeyser, L. Opdeweegh en O. Van Der Velde (red.) *Vrouwenfaam op straatnaam Vrouwen maken naam* (Leuven en Apeldoorn 1999) 200.

18 AAH, BMD, nr. 6.9.5.2: Klooster: schrift van zuster Joséphe Nobel.

19 AAH, BMD, nr. 6.9.5.4: *Art et Artisanat*: brief van Lucienne Delaet, 22 juli 1938.

20 Ibid: diverse brieven.

21 AAH, BMD, nr. 6.9.5.3: Rust- en herstellings-tehuis, de memoires van zuster Godfrieda De Meuterter van januari 2006.

22 AAH, BMD, nr. 6.9.5.4: *Art et Artisanat*, nota over het bezoek aan Moseigneur Van Eynde, December 1938.

De algemene vorming richtte zich op een integrale ontwikkeling volgens de christelijke geest. De leerstof zou bestaan uit: elementen van filosofie, metafysica, esthetiek, psychologie, moraal, technologie en liturgie. Ook kunstgeschiedenis en geschiedenis van stijlen; geschiedenis van religieuze en regionale kunst; plaatselijke gebruiken; kostuumgeschiedenis en geschiedenis van woningen, stonden op het programma. Tot slot moest de smaak van leerlingen ontwikkeld worden door van verschillende kunstvormen zoals architectuur, beeldhouwkunst, schilderkunst, dans, muziek en poëzie te proeven. De praktische vorming bestond uit het concreet toepassen van de esthetiek gebaseerd op het principe dat de vorm ondergeschikt is aan de functie. Concreet betekende dit dat in de kunstateliers volgende kunstvormen aan bod kwamen: kunst met stoffen zoals tapijtkunst; drapeerkunst, kantwerk, borduren en liturgische kunst; werken met leer; het beschilderen van glas; spuitgieten en modellering; publiciteit; boekkunst zoals het inbinden van boeken, boekdecoratie, illustraties en het bewaren van papier; grafische kunsten zoals lithografie; het graveren van hout, steen en koper en tot slot de teken- en schilderkunst in verschillende vormen zoals landschapskunst, composities en portretten.

De praktische vorming bestond uit het concreet toepassen van de esthetiek gebaseerd op het principe dat de vorm ondergeschikt is aan de functie

Het uurrooster toont dat de lesdagen liepen van maandagmorgen kwart voor negen tot zaterdagavond half acht. Elke dag startte met een dictee van een kwartier waarna telkens twee grote blokken werden onderwezen van negen tot twaalf uur en van één tot zes uur. Op maandag werden de twee blokken volledig besteed aan *Exécutions des travaux*, op dinsdag aan couture en lessen van mevrouw Piron, op woensdag onder andere aan het maken van manden en kantklossen, op donderdag aan koken en aan lessen van Van Humbeeck. Op vrijdag en zaterdag wisselde men om de twee weken af tussen ofwel een volledige dag algemene vakken of een volledige dag praktijkles van Pierre Van Humbeeck op vrijdag of een halve dag op zaterdag. Van maandag tot donderdag sloten de leerlingen de dag af met turnles of werkten ze verder aan hun projecten. Op vrijdag en zaterdag was er studie van zes uur in de namiddag tot half acht. Ook de studies in de vrije natuur, excursies, bezoeken aan tentoonstellingen en musea stonden op het programma.²³

23 AAH, BMD, nr. 6.9.5.4: *Art et Artisanat*: lesprogramma.

In het archief van Heverlee was ook een nauwkeurig uitgewerkt lesprogramma te vinden voor de vier vooropgestelde studie jaren. De leerdoelen werden per trimester van de vier jaren opgesteld. Theoretische en praktische lessen wisselden af met het *travail d'apprentissage* in het specifieke atelier waar de leerlinge voor opteerde. Zo werden de lessen over de compositie van ornamenten in het derde jaar bijvoorbeeld opgesplitst in een puur theoretische studie van het ornament in het eerste trimester en een praktische realisatie ervan in het tweede semester. Ook voor de andere praktijkvakken werd dit volledig uitgewerkt, hoewel er uiteindelijk maar één schooljaar zou worden lesgegeven. Pierre Van Humbeeck leerde de leerlingen schilderen en verbeterde

de ontwerpen, zijn vrouw Maria Piron liet hen schetsen in de vrije natuur. De leerlingen werkten met hout, koper, leder, glas, klei, pitriet en wol. Ze maakten ontwerpen voor vloertegels, wenskaarten, kazuifels en tapijten. Daarnaast leerden ze ook fijn handwerk. De tapijten en kussens van de grote kapel waren het werk van deze leerlingen. Tijdens dat ene schooljaar werden talrijke projecten afgewerkt. In het archief van Heverlee bevinden zich nog door hen vervaardigde stukken houtsnijwerk en beschilderd porselein met Ardense taferelen.²⁴



Handgeschilderd porseleinen soepkom: onderdeel van 40-delig servies. Tekeningen ontworpen door Pierre en Maria Van Humbeeck-Piron, met de hand geschilderd door de leerlingen (Collectie CEAH, Onderkant herkenningsteken Banneux V 7.23, foto Danny Brison).

Het schooljaar werd afgesloten met een grote tentoonstelling die liep van 9 tot 22 juli 1939. Het publiek kon deze bezoeken tussen 10 en 12 uur en tussen 14 en 17 uur. De balustrade van de huiskapel van de Kana-gemeenschap met de koperen engelen in de kloostervleugel van het Heilig-Hartinstituut in Heverlee was wellicht de voornaamste verwezenlijking van de zes leerlingen van *Art et Artisanat*.

Op het einde van het schooljaar bemachtigden de leerlingen dan een diploma. De voorwaarden waren dat ze de lessen succesvol hadden afgerond en een aantal werken hadden gemaakt die goedgekeurd werden door een jury. Dezelfde jury zou vervolgens de leerlinge ondervragen over de bestudeerde leerstof, waarna ze een beslissing konden nemen over het al dan niet slagen voor dat schooljaar.²⁵ De kunstopleiding zou slechts één volledig schooljaar kunnen gegeven worden. Omwille van de oorlog werd ze plots afgebroken in 1940. Ook los daarvan kan de richting geen overgroot succes genoemd worden. Dit bleek vooral uit een anoniem verslag van het bezoek van Monseigneur Van Eynde in december 1938. De auteur van de nota stelde duidelijk dat er meer leerlingen nodig waren. Het lijkt ook logisch dat een richting met zes leerlingen en zes leerkrachten niet rendabel kon zijn.

24 AAH, BMD, nr. 6.9.5.3: Rust- en herstellings-tehuis, de memoires van zuster Godfrieda De Meuter en AAH, BMD, nr. 6.9.5.2: Klooster: schrift van zuster Joséphe Nobel.



Houtsnijwerk *Art et Artisanat* Banneux: paneel van gesculpteerde lijst in dennenhout. Omvatte Onze-Lieve-Vrouw van Banneux en zeven houtsnijwerkjes met Ardense taferelen (Collectie CEAH, V 7.22, foto Danny Brison).

25 AAH, BMD, nr. 6.9.5.4: *Art et Artisanat*: circulaire.

Besluit

Uit dit artikel blijkt dat de oprichting van *Art et Artisanat* geworteld was in de veranderingen in de samenleving en de pedagogische consequenties. Vanaf eind negentiende eeuw stimuleerde het pedagogisch feminisme de uitbouw van het meisjesonderwijs. Tijdens het interbellum steeg echter de roep voor hervormingen. Hoewel het kluwen aan elkaar overlappende richtingen een beginnende homogenisering kende, bleek de kwaliteit van het aangeboden onderwijs dat hoofdzakelijk uit huishoudonderwijs bestond, ondermaats. Vooral de vrouwenbewegingen ijverden voor hervormingen en kwaliteitsvol meisjesonderwijs. De voorzitter van het LOFC, Angéline Japsenne, speelde hierbij een belangrijke rol.

Voor de theoretische uitwerking werkten de Annuntiaten samen met het sterk religieuze kunstenaarsechtpaar Pierre Van Humbeeck en Maria Piron. Zij maakten deel uit van de heroplevende religieuze kunst tijdens het interbellum. Beïnvloed door de schoonheid van de schepping, voelden Van Humbeeck en Piron zich, met hun kunst als medium, boodschappers van een hoger macht. De invloed van *Art et Louange* op *Art et Artisanat* blijkt duidelijk uit de analyse van het lesprogramma. Zo was er de sterke katholieke en mariale insteek, het belang van missionering en het belang van de natuur als vindplaats van Gods aanwezigheid. Het lesprogramma bestond uit een theoretische en praktische gedeelte, waarin de leerlingen werkten aan kunstvoorwerpen voor de grote tentoonstelling waarmee het eerste schooljaar zou worden afgesloten.

Opvallend aan de actoren die leidden tot de oprichting van *Art et Artisanat* is de kruisbestuiving van al deze verschillende invloeden. Het is dan ook interessant om in de archieven van ander onderwijsinstellingen voor het secundair meisjesonderwijs tijdens het interbellum te onderzoeken of er soortgelijke vernieuwende initiatieven voor het meisjesonderwijs bestonden. Ondanks de omvang van hun oeuvre en hun belangrijke rol in de religieuze kunstwereld, is nog bitter weinig onderzoek gebeurd naar dit echtpaar en het door hen opgerichte *Art et Louange*. In de abdij van Keizerberg bevindt zich nog een aanzienlijke hoeveelheid onbestudeerd archiefmateriaal over dit echtpaar. Hun levenswerk was om via hun kunst een religieuze boodschap mee te geven waardoor ze hun werk wilden samenhouden en zich niet richtten op de verkoop ervan. Misschien is de tijd nu gekomen om hun werk en visie vanuit de kelders te halen en hun boodschap zo terug op de voorgrond te plaatsen: 'Kunst als lofzang'.

Beredeneerde bibliografie

Cathérine Jacques is een autoriteit op het gebied van de historiografie over het ontstaan en de ontwikkeling van het feminisme in België. Onmisbaar voor de studie van het feminisme in België is haar *Les féministes belges et les luttes pour l'égalité politique et économique (1918-1968)* uit 2013. Denise De Weerdts is een historica die vooral onderzoek doet naar vrouwengeschiedenis in België. In haar boek *En de vrouwen? Vrouw, vrouwenbeweging en feminisme in België 1830-1960* (Gent 1980), onderzoekt ze onder andere het christelijk feminisme, waartoe het LOFC behoorde. Na dertig jaar intensief onderzoek verscheen onder redactie van Emmanuel Gerard en anderen *Histoire du mouvement ouvrier Chrétien en Belgique* (Leuven 1994). De zoektocht naar interessante vrouwen die in Leuven gewoond, gestudeerd, gewerkt of er gelauwerd werden, resulteerde in het boek *Vrouwenfaam op straatnaam. Vrouwen maken naam* onder redactie van Dorinda Dekeyser, Luciana Opdeweegh en Oke van der Velden (Leuven/Apeldoorn 1999). Sofie De Caigny overloopt de veranderingen in de woonpraktijk na de Eerste Wereldoorlog in het boek *Bouwen aan een nieuwe thuis. Wooncultuur in Vlaanderen tijdens het interbellum* (Leuven 2010). Informatie over Van Humbeeck-Piron vind je in *Het Provinciaal Museum Van Humbeeck-Piron te Leuven* (s.d.) van Jan Van Hemelryck.

Dominique Grootaers schetst uitgebreid de vele verschillende soorten onderwijs in zijn boek *Histoire de l'Enseignement Technique et Professionnel en Belgique 1860-1960* (Brussel, 1994). Interessante werken over het onderwijs en pedagogische veranderingen in het begin van de twintigste eeuw zijn onder andere *Pedagogische historiografie. Een socio-culturele lezing van de geschiedenis van opvoeding en onderwijs* (Leuven, 2011) onder redactie van Angelo Van Gorp en "Over het mooie en het nuttige." *Bijdragen over de geschiedenis van onderwijs en opvoeding* (Antwerpen, 2008) onder redactie van Marc Depaepe en andere. Bregt Henkens tenslotte schreef het artikel 'Honderd jaar middelbaar onderwijs: van humaniora tot ASO' in de bundel *Leraar zijn in Vlaanderen. Terugblik op honderd jaar middelbaar onderwijs en nascholing*, (Antwerpen/Apeldoorn, 2007) onder redactie van Mark D'Hoker, Dirk De Bock en Dirk Janssens.

Biografie

Tine Patteeuw is leerkracht geschiedenis en godsdienst in de Middenschool Sint-Rembert en het Sint-Vincentiusinstituut in Torhout. Aan de KU Leuven koos ze 'cultuurgeschiedenis vanaf 1750' als specialisatie in haar masterjaar geschiedenis. Met professor Kaat Wils als promotor studeerde ze, met een speciale focus op gendergeschiedenis, af met een masterproef over de kunstopleiding *Art et Artisanat*.



Een nieuwe tijd, een oude orde?

Verleden, heden en toekomst in de verhandelingen van retoricaleerlingen van het Xaveriuscollege in Borgerhout, 1940–1944

Sarah Van Ruyskensvelde

Op 21 mei 1943 dient André D., leerling in de retorica-afdeling¹ van het Xaveriuscollege in Borgerhout, een opstel in voor de 'prijskamp' Frans. Hij schrijft:

Il y a des périodes dans la vie humaine, il y a des périodes en politique, dans une guerre, que tout semble craquer. Et si à le moment-là (sic) il n'y a pas de héros pour sauver la situation, tout est fini. Nous voici, je crois bien, arrivés à une de ces périodes. Nous ne savons plus que faire de ces hommes qui naissent, puis meurent quelque cinquante ans plus tard, après avoir amassé une petite fortune que leurs enfants auront vite fait de gaspiller. Le monde est surpeuplé de cette espèce. Ce qu'il nous faut aujourd'hui, ce sont des héros. Nous n'avons pas besoin de cette mentalité "bourgeoisie" qui nous caractérise trop souvent. Il nous faut de l'héroïsme.²

André's opstel leest als een aanklacht tegen decadentie van de bourgeoisie en refereert aan het vermeende failliet van de liberale democratie. Enkel 'heldenmoed', zoals André D. het omschreef, kon het startpunt vormen van een nieuwe, sterkere samenleving, die – zoals uit het vervolg van dit artikel zal blijken – gestoeld was op traditionele waarden, zoals karakter, discipline en wilskracht.³

Een dergelijk discours was wijd verspreid in Vlaamsgezinde, katholieke kringen. Als antwoord op een groeiende modernisering, massificatie en democratisering ontwikkelde zich in de jaren 1930 een antimodern discours dat zich entte op een geïdealiseerd verleden en fel van leer trok tegen de decadente levensstijl van de bourgeoisie.⁴ Tijdens de Tweede Wereldoorlog, toen België bezet werd door een Duits militair bestuur, werd deze hang naar een natuurlijk en authentiek paradijs zelfs nog sterker aangevoeld.⁵ Deze bijdrage documenteert hoe de middelbare jezuïetenschool heeft bijgedragen tot de verspreiding van een dergelijk traditionalistisch discours.

Foto links: Klasfoto van de retorica-klas, schooljaar 1942-1943 (ABSE, Archief Xaveriuscollege Borgerhout, C23/6, Kadoc).

- 1 De retorica komt overeen met wat we vandaag het laatste jaar van het middelbaar onderwijs zouden noemen ('het zesde middelbaar').
- 2 Archief jezuitien – Belgische (1832-1935) en Vlaamse (1935-) Provincie (verder ABSE), COE 112 'S.J. Cursussen Humaniora', nr. 13, Verhandelingen door leerlingen Borgerhout, Essay van André D., 21 mei 1943. Vrije vertaling in het Nederlands: "Er zijn periodes in een mensenleven, er zijn periodes in de politiek, in een oorlog, waarin alles lijkt in te storten. En als er op dat moment geen helden zijn om de situatie te redden, dan is alles voorbij. Ook wij, daar ben ik van overtuigd, zijn in zo'n periode gekomen. We weten niet wat te doen met de mannen die geboren worden en zowat vijftig jaar later sterven, nadat ze een klein fortuin vergaard hebben dat hun kinderen snel zullen verkwisten. De wereld is overbevolkt met dat soort. Wat we vandaag nodig hebben, dat zijn helden. We hebben helemaal geen nood aan deze bourgeois mentaliteit, die ons veel te vaak karakteriseert. Wat we nodig hebben is heldenmoed."
- 3 Zie ook: M. Beyen, 'Grootse plannen, grote desillusies. De Tweede Wereldoorlog en zijn naweeën', in P. Antonissen, M. Beyen, L. De Cock, L. Dhaene, L. Vints, J. De Maeyer, G. Kwanten en L. Saerens (eds.), *Ast Fonteyne, 1906-1991. Een kwestie van stijl* (Leuven 1999) 127-147; S. Van Ruyskensvelde, 'Through a pupil's eyes ... A "chalk face" study on ideological conflict in a Flemish school during World War II', *History of Education Review* 43/1 (2014) 67-68.
- 4 M. Beyen, 'Nostalgie naar een nieuwe tijd: de Tweede Wereldoorlog en de roep van de traditie: België en Nederland, 1940-1945', *Belgisch Tijdschrift voor Filologie en Geschiedenis*, 8 (2001) 465-506 en 479.
- 5 Zie hieromtrent: M. Beyen, *Oorlog en Verleden. Nationale geschiedenis in België en Nederland, 1938-1947* (Amsterdam 2002).

In tegenstelling tot sommige andere historische studies over het onderwijs in oorlogstijd wordt deze problematiek niet besproken vanuit het standpunt van de politieke besluitvorming. Voorliggend artikel is gebaseerd op een reeks verhandelingen Nederlands en Frans van de hand van enkele leerlingen uit de retorica-afdeling van het Xaveriuscollege in Borgerhout. Deze opstellen zijn een aanklacht tegen de decadentie van de bourgeoisie, een pleidooi voor een terugkeer naar 'traditionele' waarden, en een verheerlijking van de pre-industriële samenleving en kunst. Dit artikel toont aan hoe men in sommige Vlaamse katholieke middens als het ware vast kwam te zitten tussen een oude en een nieuwe orde. Alvorens dieper in te gaan op de verhandelingen zelf, worden eerst de bronnen en de specifieke schoolcontext nader toegelicht, omwille van hun belang voor een goed begrip van het gebruikte bronnenmateriaal.

Deze opstellen zijn een aanklacht tegen de decadentie van de bourgeoisie, een pleidooi voor een terugkeer naar 'traditionele' waarden, en een verheerlijking van de pre-industriële samenleving en kunst

Christus en Vlaanderen trouw: Het Xaveriuscollege in Borgerhout en de Vlaamse jezuiteten

De verhandelingen die aan de grondslag liggen van deze studie maken onderdeel uit van het archief van de Vlaamse jezuiteten. Hoewel dit archief vroeger 'lokaal' in Heverlee werd bewaard, kwam de collectie in 2011 in handen van het Documentatie- en Onderzoekscentrum voor Religie, Cultuur en Samenleving, beter bekend als KADOC, in Leuven.⁶ Het archief omvat een bijzonder brede waaier aan fondsen en bestanden. Naast een onderdeel 'bestuur en organisatie', dat een licht werpt op het beleid, de structuur en de organisatie van de provincie, worden er bijvoorbeeld ook meer dan 300 persoonsbestanden in bewaard.⁷ Omdat scholing een belangrijk aspect van het apostolaatswerk van de congregatie was, is dit archief een goudmijn voor al wie in de geschiedenis van het (katholiek) middelbaar onderwijs is geïnteresseerd. Het archief van de Vlaamse jezuiteten bevat immers de archieven van zeven afzonderlijke middelbare jezuitetencolleges: het Sint-Barbaracollege te Gent, het Sint-Jozefscollege te Aalst, het Sint-Jan Berchmanscollege in Brussel, het Onze-Lieve-Vrouwecollege in Antwerpen, het Xaveriuscollege in Borgerhout en het Sint-Jozefscollege in Turnhout.

Naast meer 'klassieke' bronnen, zoals briefwisseling of officiële rapporten, is in deze collegearchieven vaak ook heel wat uniek bronnenmateriaal, zoals dagboeken, foto's of lesvoorbereidingen te vinden dat een al even uniek licht werpt op het onderwijsverleden. Deze bronnen bieden een grote opportuniteit voor de (amateur)historicus, want te lang werd de onderwijsgeschiedenis van 'bovenuit' geschreven. Nochtans zou de manier waarop de samenleving kennis doorgeeft via onderwijs- en opvoedingssystemen centraal moeten staan in de onderwijshistoriografie.⁸

6 Naar aanleiding van de overdracht van het archief van de Vlaamse jezuiteten werd een deel van het archief opnieuw geïnventariseerd. Dit artikel maakt echter nog gebruik van de oude nummers uit de originele plaatsingslijsten, zoals die werden opgesteld door pater Daniël Butaye, s.j.

7 'Archief jezuiteten – Belgische (1932-1935) en Vlaamse (1935-) Provincie, 16c. – 2012', België: Lias. <http://abs.lias.be/query/detail.aspx?ID=330900> (9 februari 2017).

8 Zie K. Dams, M. Depaape, M. Devroede, B. Eggermont, H. Lauwers, F. Simon, R. Vandenbergh, J. Verhoeven, *Orde in Vooruitgang. Alledaags handelen in de Belgische lagere school (1880-1970)* (Leuven 1999) 11.

De verhandelingen Frans en Nederlands van de retoricaleerlingen uit het Xaveriuscollege in Borgerhout, die de basis vormen voor voorliggende studie, geven echter toegang tot de zwarte doos van het klaslokaal⁹. De opstellen vormen een bijzondere casestudie, niet in het minst omdat ze een stem geven aan hen die doorgaans tot stilte aangemaand werden in de klas: de leerlingen. Daarenboven biedt het Borgerhoutse jezuietencollege een interessante context voor een onderzoek naar het antimoderne discours dat in de jaren 1930 en 1940 erg in zwang geraakte in (katholieke) onderwijsmilieus. Het Xaveriuscollege had de reputatie erg Vlaamsgezind te zijn. Dat was wellicht vooral een gevolg van de bewuste strategie van de jezuiten om een aantal Vlaamsgezinde leerkrachten, zoals pater Desideer Stracke¹⁰, naar Xaverius te sturen, in een reactie op het elitaire *franskiljonse* karakter van het nabijgelegen Antwerpse Onze-Lieve-Vrouwecollege. Het Vlaamsgezinde karakter was dan ook duidelijk zichtbaar in de schoolcultuur: in de lessen werd er geregeld gesproken over de Vlaamse kwestie, werd er uitgebreid aandacht geschonken aan de 'grote Vlaamse' auteurs, zoals Albrecht Rodenbach, en werden Vlaamse strijdliederen gezongen op plechtigheden.¹¹

Die betrokkenheid voor de 'Vlaamse zaak' werd tijdens de Tweede Wereldoorlog vaak gemakkelijk geïnterpreteerd als Duitsgezindheid. Dat er in de biografie van Hugo Schiltz, wellicht één van de bekendste oud-leerlingen van het college, later zelfs gesproken werd over een "reservaat voor kinderen van zwarten" laat alvast weinig aan de verbeelding over.¹² De analyse van de verhandelingen levert echter een zeer complex beeld op. Hoewel heel wat van de ideeën in de onderzochte opstellen van de leerlingen een zekere verwantschap vertoonden met een fascistisch discours, weerspiegelen ze een nostalgie naar een geïdealiseerd Vlaams verleden, eerder dan een hang naar een groots Derde Rijk.

"De keure van een nieuw geslacht": een jong heldendom en de hoop op een betere toekomst

De verhandelingen stellen in de eerste plaats de decadentie van de bourgeoisie en het moreel verval aan de kaak. Volgens leerling, Jorden B., vertoonden "de laatste dertig en vooral de laatste vijf jaren ons een geweldig zedelijk maar ook nationaal openbaar verval".¹³ Dat morele verval situeerde zich overigens op allerlei fronten. Zo werd in verschillende opstellen "de godsdienstige decadentie onzer volksmensen" bekritiseerd, die zich vooral uitte in een "passieve onverschilligheid die grenst aan futloze kleinburgerlijkheid (...)".¹⁴ De oorzaak daarvan lag in het slechte voorbeeld dat door de intellectuelen en de bourgeoisie werd gesteld. Principes als leiderschap of plichtsbefef hadden plaats moeten ruimen voor een oppervlakkig streven naar rijkdom en plezier:

(...) dagelijks zien we rondom ons die sociale kwallen door onze steden defileren, in hun chique Rolls-Royces, bij zich een fijne dame of een schoone rashond, in dit geval equivalent. Bekijken we dan nader deze mensen en leren we ze beter kennen, dan ontdekken we alras de laagheid van hun ziel (...).¹⁵

Van de huidige leiders en intellectuelen moest niet al te veel verwacht worden:

En dan onze intellectueelen? Geld verdienen, mijne heeren, dat is het eenigste waarom zij studeeren, dat is het doel, terwijl 't middel zou moeten zijn; zij hebben de fierheid niet te begrijpen en in te zien dat zij een voorrecht waardig moeten worden om hun volk te leiden geestelijk en materieel, en ons wel te doen.¹⁶

9 Deze term werd ontleend aan S. Braster, I. Grosvenor, M. Del Mar Del Pozo Andrés, *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom* (Brussel 2011).

10 Pater Desideer Stracke was de oprichter van het Ruusbroecgenootschap. Hoewel hij tijdens de Tweede Wereldoorlog niet vaak op het voorplan trad, stak hij zijn Groot-Nederlandse sympathieën niet onder stoelen of banken. Zie onder meer M. Preneel, 'Desiderius A. Stracke', in R. De Schryver, B. De Wever, G. Durnez, L. Gevers, P. Van Hees en M. De Metsenaere, *Nieuwe Encyclopedie van de Vlaamse Beweging* (Tielt 1998).

11 H. Blomme, *Scholen met een zwart etiket. Sint-Lutgardisschool, Sint-Lievenscollege en Xaveriuscollege te Antwerpen, 1940-1950* (Gent 2010) (Onuitgegeven masterproef) 223-225.

12 P. Huybrechts, *Hugo's heilige vuur. De intieme biografie van de jonge Hugo Schiltz 1927-1954* (Antwerpen 2009) 128, geciteerd in H. Blomme, *Scholen met een zwart etiket* 24.

13 ABSE, COE 112 'S.J. Cursussen Humaniora', nr. 13 'Verhandelingen door leerlingen Borgerhout', Nederlands opstel van Jorden B., ongedateerd.

14 ABSE, COE 112 'S.J. Cursussen Humaniora', nr. 13 'Verhandelingen door leerlingen Borgerhout', Nederlands opstel van Jorden B., ongedateerd.

15 ABSE, COE 112 'S.J. Cursussen Humaniora', nr. 13 'Verhandelingen door leerlingen Borgerhout', Nederlands opstel van Pierre Y., 14 december 1944.

16 ABSE, COE 112 'S.J. Cursussen Humaniora', nr. 13 'Verhandelingen door leerlingen Borgerhout', Nederlands opstel van Jorden B., ongedateerd.

De oorlogsperiode had de effecten van dit moreel verval des te meer aan de oppervlakte gebracht. De 'gemakkelijke' Duitse overwinning na amper 18 dagen van gewapend verzet (de zogenaamde 18-daagse veldtocht), had de algehele zwakte van het Belgische leger, in het bijzonder, en de samenleving, in het algemeen, nog maar eens aangetoond:

De tucht, de flinkheid, de opoffering van ons leger, was het niet bekend in den oorlog 14-18? Nu juist in 1940 is het tegendeel berucht geworden, afgezien van mooie voorbeelden van opoffering en moed.¹⁷

De 'ziekte der hebberigheid' besmette geheel Europa, waardoor principes zoals plichtsbesef, karakter en wilskracht op de helling waren komen te staan:

Principes, karakter, wil zijn gansch vernietigd en opgeslorpt door zijn drift naar bezit; alleén de wil van het goud bezielt hem met een onweerstaanbare drang om te genieten van zijn gulden leven: hij geeft zich over aan het genot, de gemakzucht en de weelde die van hem een willoos verweekelijkt mensch maken, tot niets edels of grootsch meer in staat.¹⁸

Gehele naties of volkeren waren ten prooi gevallen aan dat morele verval "omdat de psychologie van de massa een nog grootere willoosheid en zucht naar weelde, een nog grooteren slaafsheid in zich heeft, dan de enkeling." Maar "een volk dat baadt in weelde en overvloed lijdt vroeg of laat aan overkultuur, het verslapt, verwaterd (sic), en geeft zijn kracht en nationale deugden prijs voor de genietingen."¹⁹ Vooral het geseculariseerde Frankrijk was kop van Jut. Het werd neergezet als het toonbeeld van decadentie en 'overkultuur', wat het land bij de aanvang van de oorlogsperiode in de vernieling had gestort:

In onze moderne tijd wordt Frankrijk het tweede rijk genoemd, en na de oorlog 1914-1918 werd het land overstromd door de weelde. Duitsland leed gebrek en werd niettegenstaande dit zoo krachtig dat het een tweede wereldoorlog ontketende, toen stortte de Fransche staat ineen als een vermolmd bouwwerk. Duitsland heeft Frankrijk niet ten onder gebracht, maar de overkultuur!²⁰

Zoals het begincitaat van dit artikel illustreert, was men er van overtuigd dat Europa zich enkel uit de klauwen van de decadentie en het verval kon bevrijden door een nieuwe aanstormende generatie van jonge helden, die het snel zou overnemen van de oudere leiders. Op hen berustte alle hoop op een betere toekomst. In zijn redevoering 'De intellectueel moet een leider zijn', gericht aan hogeschoolstudenten, schreef Raymond V.:

U immers als hogeschoolstudenten zijt de keure van het nieuwe geslacht, die morgen de zware taak van leiders van uw volk uit de handen der ouderen zult overnemen. Bij U is het dat de toekomst in hooge mate berust, op U is de hoop gericht, op U is gebouwd en op de manier waarop gij u van uw plicht zult kwijten zal er beslist worden over verdere bloei of mogelijk verval van ons land.²¹

Deze nieuwe elite die weldra zou opstaan onderscheidde zich door een "hoogere verstandontwikkeling" die "het volk, waaruit hij gesproten is, langs de veilige en roemvolle wegen" zou leiden.²² Deze elite had dus in de eerste plaats een degelijke opvoeding en opleiding genoten. Zo ging Emiel L., in zijn redevoering dieper in op het belang van de universiteit die leiders, voormannen en intellectuelen vormde en het culturele peil van het land hoog hield.²³ Want was

17 ABSE, COE 112 'S.J. Cursussen Humaniora', nr. 13 'Verhandelingen door leerlingen Borgerhout', Nederlands opstel van Jorden B., ongedateerd.

18 ABSE, COE 112 'S.J. Cursussen Humaniora', nr. 13 'Verhandelingen door leerlingen Borgerhout', Nederlands opstel van Jorden B., ongedateerd.

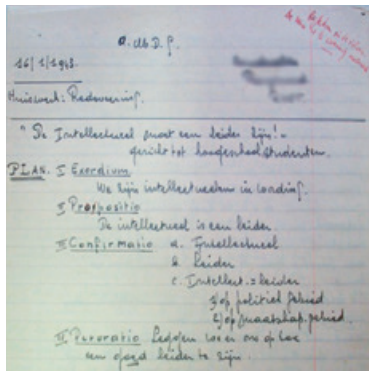
19 ABSE, COE 112 'S.J. Cursussen Humaniora', nr. 13 'Verhandelingen door leerlingen Borgerhout', Nederlands opstel van Jorden B., ongedateerd.

20 ABSE, COE 112 'S.J. Cursussen Humaniora', nr. 13 'Verhandelingen door leerlingen Borgerhout', Nederlands opstel van Jorden B., ongedateerd.

21 ABSE, COE 112 'S.J. Cursussen Humaniora', nr. 14 'Nederlands: verhandelingen leerlingen Borgerhout', Redevoering van Raymond V., 28 februari 1943.

22 ABSE, COE 112 'S.J. Cursussen Humaniora', nr. 14 'Nederlands: verhandelingen leerlingen Borgerhout', Redevoering van Raymond V., 28 februari 1943.

23 ABSE, COE 112 'S.J. Cursussen Humaniora', nr. 14 'Nederlands: Verhandelingen leerlingen Borgerhout', Redevoering van Emiel L., 1 mei 1942.



Uittreksel uit de verhandeling van Raymond V.,
16 januari 1943 (ABSE, COE 112, Kadoc).

het niet vooral in het (katholiek) onderwijs dat het karakter en de wilskracht van de jonge adolescent gevormd en getest werd? Daarnaast kenmerkte deze intellectuele elite zich door een gedegen kennis van het verleden. Enkel de intellectueel "is het die het verleden heeft leeren kennen, die de geschiedenis met hare eindeloze verwickelingen heeft bestudeerd; hij kan oordeelen over oorzaken en daaruit het gevolg afleiden".²⁴

24 ABSE, COE 112 'S.J. Cursussen Humaniora', nr. 14 'Nederlands: Verhandelingen leerlingen Borgerhout', Verhandeling van Raymond V., 16 januari 1943.

Het verleden vormde een belangrijk en steeds terugkerend thema in de verhandelingen van de retoricaleerlingen

Het verleden vormde een belangrijk en steeds terugkerend thema in de verhandelingen van de retoricaleerlingen. Uit het beeld van het verleden sprak in de eerste plaats een nostalgie naar een lang vervlogen tijd, toen traditionele waarden nog hoog in het vaandel werden gedragen. Zo schreef Marcel S. in zijn dissertatie voor de prijskamp Nederlands:

Was Vlaanderen eenmaal – o, zoovele eeuwen geleden – het land van adel en voornaamheid, het land van stoere, koppige mensen, het land der strijdlustigen hier, en der vreedzamen dáár – dan heeft het vele harde eeuwen moeten kennen over zich, opdat al die trekken zouden vervagen en stilaan verdwijnen.²⁵

25 ABSE, COE 112 'S.J. Cursussen Humaniora', nr. 14 'Nederlands: Verhandelingen leerlingen Borgerhout', Prijskamp Nederlandse Dissertatie, Marcel S., 12 mei 1944.

De leerlingen beklagden zich over de vermeende teloorgang van de Vlaamse voornaamheid of strijdlustigheid in de jaren 1930 en 1940. Het hoeft dan misschien ook niet te verwonderen dat het glorierijke, Vlaamse verleden de kiem in zich droeg voor een betere toekomst:

Het verleden leeft in 't karakter van ieder onze medemenschen, of ze dat wenschen of erkennen of niet. Ons erfdeel was geluk of leed en wij dragen het in ons mee als 'n last of 'n hulp. Was Vlaanderen eeuwen lang een land van diep, geloovige menschen, het land van de Lieve-Vrouwkens-langs-de-wegen, en van zoovele andere heerlijke dingen: wij zullen dat niet anders maken! (...) Onder onze oude torens, Belforten, en Kathedralen leeft nog steeds hetzelfde volk van eeuwen tevoren.²⁶

26 ABSE, COE 112 'S.J. Cursussen Humaniora', nr. 14 'Nederlands: Verhandelingen leerlingen Borgerhout', Prijskamp Nederlandse Dissertatie, Marcel S., 12 mei 1944.

De middeleeuwen stonden symbool voor een natuurlijke, onbezoedelde en authentieke samenleving

Zoals uit dit citaat reeds blijkt, werd vooral naar het middeleeuwse verleden verwezen. De middeleeuwen stonden symbool voor een natuurlijke, onbezoedelde en authentieke samenleving. Het was de periode bij uitstek geweest waarin Vlaanderen culturele hoogdagen had beleefd, en het kleine landje nabij de zee zich tot een grootse beschaving had ontpopt.²⁷ Tijdens de middeleeuwen had het Vlaamse volk eeuwige roem verworven via de kunst en cultuur van de Vlaamse grootmeesters. De kunst vormde als het ware de liaison tussen heden en verleden. In zijn huiswerk Nederlands 'Kunst is een schat van een volk' schreef Raymond V.:

Het Vlaamsche volk is één met het voorgeslacht en dat door de kunst. Het Vlaamsche volk is een met zichzelf, omdat het zichzelf herkent in de kunstwerken door de beste zijner zonen geschapen. De kunst houdt bij ons volk den zin van het schoone, het verhevene wakker. Daarom is ons volk een groot volk! Het draagt in zich den rijken schat der kunst en zoo gaat het ook het oog der andere volkeren op zich richten. Kent U één volk ter wereld dat zulke verscheidenheid van kunstwerken heeft voorgebracht dan het onze?²⁸

In de kunst vond men dus niet enkel een herinnering aan de "Vlaamse afstamming"²⁹, Vlaanderens patrimonium werd het fundament waarop haar toekomstige culturele en morele grootsheid kon worden gebouwd:

Ons volk, mijne Heeren, ons bloedeigen Vlaamsche volk, vervult dien providentieelen rol van, hoe klein het ook moge wezen op schaalkundig gebied, den leidende positie in te nemen waar het gaat omtrent moreele of cultureele waarden. Ons volk staat aan de spits, omdat het alle andere volkeren overtreft door zijn ongeëvenaarde kunstwerken!³⁰

Specifieke symbolen van de Vlaamse middeleeuwse samenleving, zoals de gilden of middeleeuwse bouwwerken die Vlaanderen herinnerden aan haar glorie-dagen, waren dan ook populaire thema's in de verhandelingen. Carlos D., bijvoorbeeld, wijdde zijn Nederlandse verhandeling volledig aan een beschrijving van een bezoek aan de Gentse Sint-Michielskerk:

Plots staat daar St-Michiel, plomp en koud. Onder een halfvergane akoladeboog stappen we de oude kerk binnen die onmiddellijk haar ghotische ruimte vol helle klaarte ten toon spreidt. Laat ghotieke stijl, met gevlamde vensters, fijngeschulpteerde kapiteelen en rijzige beuken. Alles ademt middeleeuwsche volmaaktheid (...).³¹

De middeleeuwse perfectie van dit gotische bouwwerk stond echter in schril contrast met de kleurloosheid van het Renaissanceportaal:

Het renaissanceportaal stond als een ware ketterij achteraan, met strakke grieksche zuilen te rechten tegen het omhoogstuwende middenschip.³²

27 ABSE, COE 112 'S.J. Cursussen Humaniora', nr. 14 'Nederlands: Verhandelingen leerlingen Borgerhout', Verhandeling van Raymond V., 16 januari 1943.

28 ABSE, COE 112 'S.J. Cursussen Humaniora', nr. 14 'Nederlands: Verhandelingen leerlingen Borgerhout', Verhandeling van Raymond V., 28 februari 1943.

29 ABSE, COE 112 'S.J. Cursussen Humaniora', nr. 14 'Nederlands: Verhandelingen leerlingen Borgerhout', Verhandeling van Raymond V., 16 januari 1943.

30 ABSE, COE 112 'S.J. Cursussen Humaniora', nr. 14 'Nederlands: Verhandelingen leerlingen Borgerhout', Verhandeling van Raymond V., 16 januari 1943.

31 ABSE, COE 112 'S.J. Cursussen Humaniora', nr. 14 'Nederlands: Verhandelingen leerlingen Borgerhout', Huiswerk Nederlands van Carlos D., 27 februari 1943.

32 ABSE, COE 112 'S.J. Cursussen Humaniora', nr. 14 'Nederlands: Verhandelingen leerlingen Borgerhout', Huiswerk Nederlands van Carlos D., 27 februari 1943.

Zoals bovenstaand voorbeeld aangeeft, vormden de middeleeuwen het baken “waarop een groot deel van de Belgische katholieken hun traditionalistische verzuchtingen richtten”, terwijl de Franse Renaissance symbool stond voor het individualisme en het rationalisme, waartegen bepaalde katholieke middens zich precies afzetten.³³ Dit idee werd door de Vlaamse jezuiten gedeeld: de Renaissance had een periode ingeluid waarin men de “Middeleeuwse Rijks- en solidariteitsgedachte” had losgelaten en steeds meer in ‘objectieveerbare’ staatsgrenzen, eerder dan in ‘volkeren’, was gaan denken.³⁴

Make Flanders great again?: discussie van de verhandelingen

Deze passages uit de verhandelingen van retoricaleerlingen in Borgerhout zijn erg veelzeggend voor de manier waarop men in de katholieke colleges het discours van moreel verval en decadentie aangreep als een *christocentristisch* pedagogisch offensief³⁵, opgebouwd rond traditionele waarden en principes als fierheid, voornaamheid of wilskracht. Volgens de rectoren van de Vlaamse jezuitencolleges hadden “de tegenwoordige gebeurtenissen” immers “duidelijker laten uitkomen hoe een degelijke, desnoods vrij stramme tucht, onmisbaar is om de verslapping van de morele begrippen van plichtsbetrachting, zelfopoffering, sociale verantwoordelijkheid, te keer te gaan”.³⁶

Naast het ‘heidense’ communisme trok de rooms-katholieke kerk fel van leer tegen het zedelijke verval dat sinds de *gay twenties* overal in Europa de kop op stak. Dit resulteerde op de katholieke school (maar ook daarbuiten) in een hang naar een autoritaire opvoeding, gestoeld op traditionele waarden.³⁷ De angst van de katholieke intelligentsia die daaraan ten grondslag lag, wortelde vooral in massificatie- en moderniseringsprocessen die op het einde van de 19^{de} eeuw een aanvang hadden genomen, en werd enkel versterkt door de economische crisis van de jaren 1930. In onderwijsmiddens kwam daar ook nog eens een angst bij voor een mogelijke tanende autoriteit van de leraar, die heer, maar vooral meester wilde blijven in zijn klaslokaal. Zoals Marc Depaepe heeft aangetoond, was een dergelijk pedagogisch offensief eigenlijk meer een soort van defensief, “waarbij het heimwee naar de idylle van de verloren gewaande pre-industriële plattelandsgemeenschap overigens nooit veraf was”.³⁸

Naast het ‘heidense’ communisme trok de rooms-katholieke kerk fel van leer tegen het zedelijke verval dat sinds de *gay twenties* overal in Europa de kop op stak

In de literatuur wordt wel eens opgemerkt dat de katholieke, normatieve pedagogiek, zekere gelijkenissen vertoonde met fascistoïde pedagogische ideeën die in de jaren 1920 en 1930 hun opmars maakten in Europa. Beiden legden de nadruk op autoriteit, leiderschap, een solidaire volksgemeenschap en orde, en waren wars van egoïsme en hypocrisie³⁹. Tijdens de oorlogsperiode zou de moderniteit in haar meest extreme vorm aan de oppervlakte komen. Niet enkel de destructieve kracht van het moderne oorlogsapparaat, maar ook administratieve centralisatie en economische expansie deden heimwee ontstaan naar een authentiek, traditioneel eden. Het is precies aan deze

33 M. Beyen, ‘Nostalgie naar een nieuwe tijd’ 472-473.

34 ABSE, COE 17 ‘Rectorenvergaderingen – richtlijnen studieprefectuur’, nr. 12 ‘Stukken uit de rectorenvergaderingen, 1940-1951’, ‘Referaat over de Groot-Nederlandse Gedachte en onze opvoederstaak’, 7 november 1943.

35 M. Depaepe, ‘De Vlaamse katholieke pedagogiek en de nationaal-socialistische opvoedingsleer. Een verkennende studie op basis van het *Vlaams Opvoedkundig Tijdschrift* (1919-1955)’, in: M. Depaepe en D. Martin, *De Tweede Wereldoorlog als factor in de onderwijsgeschiedenis. Verkenningen van een onderbelicht domein in België* (Brussel 1997) 81-82.

36 ABSE, COE 17 ‘Rectorenvergaderingen – richtlijnen studieprefectuur’, nr. 12 ‘Stukken uit de rectorenvergaderingen 1940-1951’, Vergadering van de rectoren, Antwerpen, 31 augustus 1941.

37 M. Depaepe, ‘De Vlaamse katholieke pedagogiek en de nationaal-socialistische opvoedingsleer’ 81-82.

38 M. Depaepe, ‘De Vlaamse katholieke pedagogiek en de nationaal-socialistische opvoedingsleer’ 81-82.

39 M. Depaepe en S. Van Ruyskensvelde, ‘De katholieke pedagogiek in België. Bloei en ondergang van een normatieve benadering’, in: J. De Maeyer en P. Wynants (eds.), *Katholiek onderwijs in België: identiteiten in evolutie 19^{de}-21^{ste} eeuw* (Averbode 2016) 334-335.

antimoderne onderstroom dat de Duitse bezetter tijdens de Tweede Wereldoorlog appelleerde door zichzelf voor te stellen als de verpersoonlijking en erfgenaam van een natuurlijke en traditionele gemeenschap.⁴⁰

De verhandelingen van de leerlingen in het Xaveriuscollege in Borgerhout zijn een duidelijke weerspiegeling van die nostalgie en de hoop op een wederopstanding van een natuurlijk, volks Vlaanderen dat niet geteisterd werd door moreel verval⁴¹. Maar hoewel dergelijke ideeën wijd verspreid waren in collaboratiekringen, en de beelden in de leerlingenverhandelingen enkele verwantschappen met de fascistische pedagogiek vertoonden, moeten ze niet begrepen worden als een loutere uiting van een nationaalsocialistische sympathie, laat staan engagement. In zijn redevoering 'Fierheid', was retoricaleerling Jorden B. niet mals voor dat deel van de Vlaamse Beweging dat zich tot de collaboratie had laten verleiden:

En waar zijn die Vlaamsche, die Nederlandsche idealisten, of liever dilettanten meestal die vandaag schermen met "zijt zo zelf" en zich morgen verkopen aan den vijand of aan een vreemde? Die hun taal zelfs niet fatsoenlijk durven en kunnen spreken juist omdat ze een grooten mond hebben en geen greintje fierheidsgevoel?" Die wel naar allerlei amusante "Vlaamsche bijeenkomsten en feestjes" gaan, maar niet eens weten wat een staat, een volk, een sociaal gevoel en een nationaal verleden is? Die niet weten of kennen wat opoffering en volksch gevoel is, die niet eens ernstig zich een levensstijl kunnen voorschrijven die én aristocratisch én toch ook volksch is?⁴²

Hoewel de opstellen een duidelijke bewondering voor de Duitse kunst en cultuur in zich droegen, bepleitten ze een terugkeer naar een Vlaams-katholiek Avondland, eerder dan naar een nationaalsocialistische maatschappij:

"Eén man kan een volk meeslepen naar het fanatisme der staten. De natie laat zich uitroepen tot het karaktervolk der aarde. Dan is de nationale fierheid, die goed is, uitgegroeid tot een etterbuil van hoogmoed. Nu, in onze huidige tijd heeft Duitschland zich uitgeroepen tot het "Herrenvolk". Het heeft zich laten leiden door de opgeblazen roem van zijn "Volkstum". Een volk heeft wéér de wet der liefde en der broederschap verlaten, en is gevallen voor de verafgoding van het ras."⁴³

Precies die confrontatie met (het annexionisme van) het nationaalsocialisme leidde er tijdens de Tweede Wereldoorlog toe dat een brede basis van de Vlaamse Beweging zich net nog meer op het 'typisch' Vlaamse ging gaan richten.⁴⁴

De verhandelingen bieden dus een zeer genuanceerde kijk op het engagement voor de 'Vlaamse zaak' in katholieke onderwijsmiddens tijdens de Tweede Wereldoorlog, maar roepen tegelijkertijd heel wat vragen op. In de eerste plaats rijst de vraag naar hun representativiteit. Met andere woorden: was dit traditionalistisch discours uniek voor het in 1935 opgerichte Borgerhoutse Xaveriuscollege dat – hoewel het niet vanuit een zuiver *cultuurflamingantisme* werd gesticht – zeer snel bekend kwam te staan als uitgesproken Vlaamsgezind⁴⁵? Uit een bredere studie van het katholiek middelbaar onderwijs tijdens de Tweede Wereldoorlog is gebleken dat dergelijke uitingen van een romantisch flamingantisme zeker niet uitzonderlijk waren.⁴⁶ Binnen de Vlaamse jezuïetencongregatie was de betrokkenheid voor de Vlaamse zaak over het algemeen vrij groot. Het middelbaar jezuïetenonderwijs stelde zich expliciet tot doel de jongens het

40 Zie hieromtrent: M. Beyen, *Oorlog en Verleden* (Amsterdam 2002).

41 Zie hierover ook: M. Beyen, 'Nostalgie naar een nieuwe tijd' 479.

42 ABSE, COE 112 'S.J. Cursussen Humaniora', nr. 13 'Verhandelingen door leerlingen Borgerhout', Nederlands opstel van Jorden B., ongedateerd.

43 ABSE, COE 112 'S.J. Cursussen Humaniora', nr. 13 'Verhandelingen door leerlingen Borgerhout', Nederlands opstel van Jorden B., ongedateerd.

44 M. Beyen, *Oorlog en verleden* 214.

45 Zie: H. Blomme, *Scholen met een zwart etiket* 209-210.

46 Zie: S. Van Ruyskensvelde, *Wartime Schooling and Education Policy in the Second World War. Catholic Education, Memory and the Government in Occupied Belgium* (London 2016).

Vlaamse verleden te leren kennen en te bewonderen, ze een fierheid over hun afstamming bij te brengen en ze op te leiden tot offervaardigheid in dienst van de Vlaamse volksgemeenschap.⁴⁷ Het zingen van de *Vlaamse Leeuw*, of de promotie van de Vlaamse literatuur in de schoolbibliotheek maakten integraal deel uit van een "gezonde en verplichte nationale opvoeding".⁴⁸ Maar ook in andere katholieke colleges en jeugdbewegingen waren dergelijke uitingen van een romantisch flamingantisme niet ongewoon. In de Vlaamse Katholieke Studenten Actie (KSA), bijvoorbeeld, waren – volgens sommigen – de groepsactiviteiten "doordrenkt met eigen Vlaams-nationale geest".⁴⁹

Wat dit jezuïetencollege wel enigszins uniek maakte, echter, is de manier waarop het Vlaams-nationale karakter openlijk werd gecultiveerd tijdens de oorlogsperiode. Verschillende scholen milderden hun Vlaamsgezinde karakter tijdens de Tweede Wereldoorlog, precies omdat een belangrijk deel van de Vlaamse Beweging door de collaboratie was verbrand. Het Sint-Jozefscollege in Turnhout is daar een goed voorbeeld van. Hoewel ook dit jezuïetencollege tijdens het interbellum een duidelijke Vlaamse inslag had, stond het schoolhoofd in 1940 toe dat leerlingen er symbolen van Belgische vaderlandsliefde droegen. Bovendien werd er op 11 november 1940 een Requiemmis voor de gevallen soldaten van de Eerste Wereldoorlog gehouden en werd een boek over de 18-daagse veldtocht voorgelezen in de misviering. Beide activiteiten symboliseerden een heldhaftig Belgisch verzet tegen een vijandige, Duitse inval en waren een uiting van Belgisch patriottisme.⁵⁰ Hoewel ongetwijfeld niet alle leraars en leerlingen van het Xaveriuscollege Vlaamsgezind waren, is een dergelijke omschakeling naar een Belgisch patriottisme nooit voelbaar geweest in het Borgerhoutse jezuïetencollege. Meer zelfs, in een interview beweerde een oud-leerling dat hij tijdens zijn schoolloopbaan op Xaverius geen enkele leerkracht had gekend die anti-Duits was. Hij beschreef ook het engagement van sommige van zijn medeleerlingen in het Nationaal-Socialistisch Jeugdverbond (NSJV), een collaborerende jeugdbeweging. Na de oorlog werden

47 Zie: ABSE, COE 17 'Rectorenvergaderingen – richtlijnen studieprefectuur', nr. 12 'Stukken uit de rectorenvergaderingen 1940-1951', Vergadering van de rectoren, Antwerpen, 31 augustus 1941.

48 ABSE, COE 17 'Rectorenvergaderingen – richtlijnen studieprefectuur', nr. 12 'Stukken uit de rectorenvergaderingen 1940-1951', Vergadering van de rectoren, Antwerpen, 31 augustus 1941; ABSE, Archief Onze-Lieve-Vrouwcollege Antwerpen, nr. C13/3C 'College-aangelegenheden', nr. 2 'Vergaderingen', Rapport 'Conferentia Magistorum Schol. Primar.', 23 januari 1940.

49 ABSE, COE 17 'Rectorenvergaderingen – richtlijnen studieprefectuur', nr. 12 'Stukken uit de rectorenvergaderingen 1940-1951', 'Referaat over de Groot-Nederlandse Gedachte en onze opvoederstaak', 7 november 1943.

50 Zie S.S. Van Ruyskensvelde, *Wartime Schooling and Education Policy*. Een meer specifieke bespreking van de situatie in het Sint-Jozefscollege in Turnhout werd gepubliceerd op de blog www.cultuurgeschiedenis.be. Zie: S. Van Ruyskensvelde, 'Nationalisme op de speelplaats', <http://cultuurgeschiedenis.be/nationalisme-op-de-speelplaats/> (laatst geconsulteerd op 08/08/2017).

Na de oorlog werden sommige leerlingen omwille van hun engagement in de collaboratie gevangengezet in het kader van de repressie. Dat belette echter niet dat ze bij hun terugkeer op school als helden werden verwelkomd

sommige leerlingen, omwille van hun engagement in de collaboratie, gevangengezet in het kader van de repressie. Dat belette echter niet dat ze bij hun terugkeer op school als helden werden verwelkomd.⁵¹ De vraag rijst dan ook of de verhandelingen een oprechte uiting zijn van de ideeën van de leerlingen zelf, of ze misschien eerder een weerspiegeling zijn van wat de leerkrachten wenselijk achtten. Een dergelijke vraag blijft zeer moeilijk te beantwoorden, omdat over de precieze ontstaanscontext van de verhandelingen relatief weinig geweten is. Wanneer we het geheel aan verhandelingen bekijken, valt wel op dat een aantal thema's en ideeën geregeld terugkomen in de verhandelingen

51 S. Van Ruyskensvelde, *Wartime Schooling and Education Policy*, 154-155.

van verschillende leerlingen. Dat kan er op wijzen dat bepaalde onderwerpen aan bod waren gekomen in de lessen, en dat leerlingen die ook in hun verhandelingen verwerkten. In de meeste opstellen staat bovendien een cijfer aangegeven in de marge, of een algemene commentaar van de leraar. Doorgaans hebben die opmerkingen en cijfers echter wel betrekking op de structuur van het opstel en niet noodzakelijk op de specifieke ideeën die erin zijn vervat. De mate waarin leerlingen gestuurd werden door hun leraars in de keuze voor een onderwerp, of zelfs de inhoud van de verhandelingen blijft koffiedik kijken, maar de verhandelingen zijn wel een goede indicatie van de rol die de colleges speelden in het verspreiden van een traditionalistisch discours en het opvoeden van leerlingen tot bewuste Vlamingen.



Foto's van de gebouwen Xaveriuscollege Borgerhout, ongedateerd (ABSE, schoolarchief Xaveriuscollege Borgerhout, C23/6A, Kadoc).

Besluit

De verhandelingen, die de basis vormen van dit artikel, werpen een uniek licht op de ontwikkeling van de schoolcultuur tijdens de Tweede Wereldoorlog, niet in het minst omdat het perspectief van de leerling vaak onderbelicht blijft in (onderwijs)historisch onderzoek. Dit bijzondere bronnenmateriaal geeft de (amateur-)historicus een inzicht in de manier waarop het antimodern discours, dat wijdverspreid geraakte tijdens het interbellum en waaraan de Duitse bezetter tijdens de Tweede Wereldoorlog appelleerde in een poging steun te vinden voor het regime, doorgegeven werd via het (katholiek) middelbaar onderwijs. Dit antimodern discours entte zich in de eerste plaats op het vermeende morele verval dat Europa tijdens de jaren 1920 en 1930 kenmerkte. Enkel een nieuwe generatie van jonge helden, die zich onderscheidde door hun gedegen opleiding en kennis van het verleden, kon het tij keren.

De verhandelingen leveren een genuanceerd beeld op van de katholieke Vlaamse betrokkenheid, en van de manier waarop de oorlog en de politiek doordrongen in het klaslokaal tijdens de Tweede Wereldoorlog. Hoewel de toon van de verhandelingen en de ideeën die erin vervat zijn een zekere gelijkenis vertonen met een fascistisch discours, weerspiegelen de opstellen een nostalgie naar een geïdealiseerd Vlaams verleden, eerder dan een hang naar een groots Derde Rijk.

Dit bronnenmateriaal schijnt dus een uniek licht op de beleving van het flamingantisme door de historische actoren zelf (in dit geval de leerlingen) en kan een correctie bieden op het dominante beeld dat wij vaak koesteren over het onderwijs in oorlogstijd. Vaak wordt gedacht dat de Duitse bezetter tijdens de Tweede Wereldoorlog in de scholen een indoctrinatiepolitiek op poten zette, met als bedoeling steun te vinden voor het nationaalsocialisme. Hoewel het Duitse militaire bestuur zulks zeker heeft geprobeerd, tonen deze bronnen aan hoe de schoolcultuur eigenlijk vormgegeven werd 'van onderuit'. Met andere woorden, het antimoderne discours werd niet opgelegd van bovenaf, maar werd geconstrueerd, vormgegeven en doorgegeven binnen het katholieke schoolmilieu zelf.

Beredeneerde bibliografie

De geschiedenis van het onderwijs tijdens de Tweede Wereldoorlog in België is geruime tijd een blinde vlek gebleven, zowel in de historiografie van de Tweede Wereldoorlog, als binnen de historische pedagogiek. Het duurde tot 1988 vooraleer Mark Van Den Wijngaert de bundel *Schoollopen in Oorlogstijd. Het dagelijkse leven van middelbare scholieren tijdens de Duitse bezetting (1940-1944)* (Brussel 1988) publiceerde. De eerder summiere bijdrage omvat een reeks artikelen van verschillende auteurs over een aantal deelaspecten van het schoolse leven tijdens de oorlogsperiode, zoals de voedseltekorten of de Nazipropaganda in scholen. Het onderwerp werd meer uitvoerig behandeld in 'Schoollopen in Oorlogstijd: het dagelijkse leven in de middelbare scholen tijdens de Duitse bezetting (1940-1944)', de masterproef van Kristel De Smedt (Katholieke Universiteit Leuven 1990). Hierin besprak De Smedt de materiële oorlogsomstandigheden en de Duitse inmenging in scholen aan de hand van officiële documenten, zoals de circulaire brieven van het Ministerie van Onderwijs. Door deze specifieke bronnenkeuze ligt de nadruk voornamelijk op het niveau van de politieke besluitvorming. In 1992 publiceerde Guy Neave een artikel 'War and educational reconstruction in Belgium, France and the Netherlands, 1940-1947', in de bundel *Education and the Second World War. Studies in Schooling and Social Change* (London/Washington D.C. 1992), die onder de redactie van Roy Lowe werd uitgegeven. Deze bijdrage vergelijkt – zoals de titel suggereert – de situatie in het onderwijs tijdens en na de oorlog. Neave consulteerde echter voornamelijk naoorlogse bronnen uit de *Hannah Arendt Collection*, waardoor de bijdrage vooral interessant is voor de studie van de naoorlogse heropbouwinitiatieven en hervormingen. Daarnaast is ook de conferentiebundel *De Tweede Wereldoorlog als factor in de onderwijsgeschiedenis* (Brussel 1995) interessant vooral al wie belangstelling heeft in de ontwikkeling van het onderwijs tijdens de oorlogsperiode. De bundel omvat bijdrages over zeer uiteenlopende deelaspecten van de thematiek, zoals onderwijshervormingen, de ontwikkeling van het technisch onderwijs, de verzetsactiviteiten van leerkrachten of de relatie tussen de katholieke en fascistische pedagogiek. Belangrijk voor de (amateur-)historicus, geïnteresseerd in lokale geschiedenis, is dat de *conference proceedings* twee casestudies bevatten over de sluiting van de Université Libre de Bruxelles en de geschiedenis van het Ukkelse Atheneum tijdens de oorlogsperiode. Daarnaast biedt het boekhoofdstuk van Pavla Vošahlíková, Bénédicte Rochet and Fabrice Weiss, 'Schooling as a Cultural Interface', gepubliceerd in *Surviving Hitler and Mussolini: Daily Life in Occupied Europe* (Oxford/New York 2007) en uitgegeven door Robert Gildea, Olivier Wieviorka en Anette Warring, een comparatieve analyse van de impact van de Duitse maatregelen met betrekking tot de verplichte tewerkstelling en de controle op de handboeken op het schoolse leven. In 2014 promoveerde ikzelf op een proefschrift over de behandelde thematiek, dat ondertussen ook werd uitgegeven: *Wartime Schooling and Education Policy in the Second World War. Catholic Education, Memory and the Government in Occupied Belgium* (London 2016). Hierin bespreek ik enerzijds de Duitse onderwijspolitiek en de relaties met de kerkelijke autoriteiten, en anderzijds, de ontwikkeling van de schoolcultuur tijdens de oorlogsperiode en de naoorlogse herinnering van leerlingen en leraars. De bibliografie omvat ook heel wat referenties naar, bijvoorbeeld, lokale schoolgeschiedenissen. Het bredere Duitse cultuur-, wetenschaps- en onderwijsbeleid tijdens de Tweede Wereldoorlog werd ook uitvoerig behandeld door Marnix Beyen, onder meer in *Oorlog en Verleden: nationale geschiedenis in België en Nederland* (Amsterdam 1992), of in 'Wetenschap, Politiek, nationaal-socialisme. De cultuurpolitiek van het Duits militair bezettingsbestuur in België, 1940-1944', *Bijdragen tot de eigentijdse Geschiedenis* 11 (2003) 47-70. In 'Nostalgie naar een nieuwe tijd. De Tweede Wereldoorlog en de roep van de traditie, België en Nederland, 1940-1945', *Tijdschrift voor Filologie en Geschiedenis* 79/2 (2001) 465-506 ging hij overigens dieper in op de terugkeer naar een geïdealiseerd verleden in het bezette België en Nederland, een thematiek die ook in voorliggende bijdrage centraal staat.

Biografie

Sarah Van Ruyskensvelde (*1985) is postdoctoraal onderzoeker en docent Historische Pedagogiek aan de Katholieke Universiteit Leuven, Campus Kulak. In 2014 promoveerde ze op een proefschrift in de Pedagogische Wetenschappen en in de Geschiedenis over de ontwikkeling van het katholiek middelbaar onderwijs in België tijdens de Tweede Wereldoorlog. In 2016 werd haar doctoraatsproefschrift *Wartime Schooling and Education Policy in the Second World War. Catholic Education, Memory and the Government in Occupied Belgium* gepubliceerd bij Palgrave Macmillan.



Naoorlogse leerboeken geschiedenis als toegang tot de heersende populaire historische cultuur in scholen?

Casus van het Belgisch-Congolese koloniale verleden

Karel Van Nieuwenhuysse en Denise Bentrovato

In een les over 'Beelden en natievorming' focust het geschiedenisleerboek *Historia* specifiek op een aantal standbeelden die op het lokale niveau in Brussel in de negentiende eeuw werden opgericht om bij de inwoners een Belgisch-nationaal gevoel op te wekken.¹ In die zin betreft het een voorbeeld van hoe lokale geschiedenis in leerboeken geschiedenis aan bod wordt gebracht. Algemeen gesproken vormt dit voorbeeld echter een uitzondering. Het geschiedenisonderwijs in Vlaanderen wordt immers momenteel op een erg

1 H. Van de Voorde, *Historia 5* (Kapellen 2008) 40-43.

sociaal-wetenschappelijke en structurele wijze vormgegeven. De aandacht gaat vooral uit naar grote, veelal transnationale evoluties en structuren, zoals industrialisering, democratisering, secularisering. Voor de concrete mens van vlees en bloed in het verleden, en hoe die deze en andere evoluties ervaarde, is weinig plaats. Hetzelfde geldt voor lokale geschiedenis, wat hoogstens exemplarisch sporadisch ter sprake komt.

Dit hoeft lokale historici er evenwel zeker niet van te weerhouden aandacht te besteden aan onderwijs. Scholen als onderwijsverstrekkers bevinden zich vaak in de kern van lokale gemeenschappen en van de samenleving. Ze sturen en/of nemen deel aan een veelheid van lokale socio-culturele initiatieven, zoals sportevenementen, tentoonstellingen, herdenkingen, optochten, en allerlei festiviteiten. De historisch georiënteerde initiatieven die in en door scholen ontplooid worden sluiten vaak nauw aan bij de heersende mentaliteit die in de samenleving leeft, en specifiek bij de heersende populaire historische cultuur. Van deze laatste stelt zich voor lokale onderzoekers meteen de vraag hoe ze die kunnen vatten. In deze bijdrage wordt een mogelijke piste nader uitgewerkt, die van een leerboekenanalyse.

Leerboeken geschiedenis vormen culturele artefacten, die tot op zekere hoogte als ontmoetingsplek kunnen worden beschouwd tussen het leren van jongeren, de wijze waarop een samenleving zichzelf en haar verleden wenst te representeren, en de kennis die de samenleving belangrijk acht om door te geven op een specifieke wijze. Stel dat lokale historici willen onderzoeken wat lokale besturen ertoe bracht op een zeker ogenblik in de tijd een standbeeld op te richten voor Leopold II, of een nieuwe straat te noemen naar Cyriel Verschaeve, dan is het onontbeerlijk voor hen een zicht te krijgen op de heersende populaire historische cultuur waarin dit gebeurde. Lokale historici moeten dan een begrip opbouwen van hoe bepaalde historische figuren, gebeurtenissen en ontwikkelingen werden gerepresenteerd en waarom net op die wijze. Ze moeten inzicht krijgen in de omgang met het verleden door lokale gemeenschappen. Leerboeken geschiedenis vormen dan een erg interessante en handige bron om de populaire (en politieke) historische cultuur van de brede samenleving in de onderzochte tijd te leren kennen. Hierbij is het van belang de historiciteit van leerboeken te onderkennen. Historische representaties, en de selectie ervan, kunnen immers verschillen volgens tijdsperiode en bijhorende maatschappelijke verwachtingen en visie.²

In deze bijdrage gaan we nader in op leerboeken geschiedenis als dragers van populaire historische cultuur. In eerste instantie staan we stil bij het medium geschiedenisleerboek zelf. We gaan het statuut ervan na als cultureel artefact, onderzoeken welke factoren de historische representaties in leerboeken beïnvloeden, en in hoeverre leerboeken daadwerkelijk de heersende populaire historische cultuur weerspiegelen. In een tweede sectie wordt een structuur aangebracht in de veelheid aan leerboeken geschiedenis en gaan we in op vindplaatsen. Tevens besteden we aandacht aan de methodologieën van leerboekenonderzoek. Een derde deel betreft de uitwerking van een concrete casus, gericht op de representatie van het Belgisch-Congolese koloniale verleden, over de mate waarin geschiedenisleerboeken effectief de populaire historische cultuur in een samenleving weerspiegelen. Het betrekken van Belgische en Congolese leerboeken hierin licht meteen ook de mogelijkheden toe van een internationaal comparatief perspectief in lokale (onderwijs)geschiedenis.



Standbeelden van Leopold II sieren nog steeds het straatbeeld in veel Belgische gemeenten, zoals onder meer op het Clementinaplein in Oostende. Sporadisch uiten actievoerders protest tegen deze koloniale herinnering, bijvoorbeeld door het overgieten van standbeelden met rode verf, die verwijst naar het bloed van de Congolezen dat werd vergoten ten tijde van Kongo-Vrijstaat.

2 M. Carretero, M. Asensio en Maria Rodríguez-Moneo (eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (Charlotte, N.C. 2012). B. Vanhulle, "Waar gaat de geschiedenis naartoe?" Mogelijkheden tot een narratieve analyse van naoorlogse Vlaamse geschiedenisleerboeken, *Bijdragen tot de Eigentijdse Geschiedenis*, 15 (2005) 133-175.

'Gewoon een boekje' of net iets meer? Leerboeken geschiedenis als culturele artefacten

Leerboeken geschiedenis zijn veel meer dan pure didactische leermiddelen. Ze worden gemeenzaam beschouwd als culturele artefacten.³ Leerboeken geschiedenis vormen concrete verschijningsvormen van de historische cultuur/culturen in een samenleving. Onderliggend aanwezig in leerboeken geschiedenis zijn ook de waarden en normen die een samenleving – vaak en tot op verschillende hoogte (volgens de mate van inmenging) – bij monde van haar overheid belangrijk acht en onder meer via onderwijs wil uitdragen. Waar negentiende-eeuwse leerboeken geschiedenis nog patriottisme uitademden via verhalen over heldhaftige (oude) Belgen zoals Ambiorix, Godfried van Bouillon of Lippens en De Bruyne, veranderde dit, zeker in de jaren 1970–80. Leerboeken weerspiegelden toen een maatschappijkritische houding, en gingen veel meer focussen op gruweldaden in het verleden, om leerlingen hieruit te laten leren voor de toekomst, en om hen tot meer democratische gezindheid en respect voor mensenrechten te brengen. Aldus verschaffen de leerboeken geschiedenis culturele aanwijzingen over de samenleving waarin ze zijn gemaakt en waarin ze worden gebruikt. Betekent dit dan meteen ook dat leerboeken geschiedenis een spiegel zijn van de mentaliteit van de samenleving en van de dominante populaire historische (en politieke) historische cultuur? Hierover bestaat onder wetenschappers grote discussie. Ruwweg gesteld kan een onderscheid gemaakt worden tussen maximalisten en minimalisten.⁴

Waar negentiende-eeuwse leerboeken geschiedenis nog patriottisme uitademden via verhalen over heldhaftige (oude) Belgen zoals Ambiorix, Godfried van Bouillon of Lippens en De Bruyne, veranderde dit, zeker in de jaren 1970–80

Maximalisten beschouwen leerboekteksten als representatief voor de mentaliteit van de samenleving, en een uitdrukking van de kennis die de samenleving verwacht van jonge mensen te beheersen. In hun ogen zijn leerboeken geschiedenis socialisatie-instrumenten die normen en waarden propageren waar de samenleving zich mee legitimeert. Ze schragen de maatschappelijke consensus over het verleden en garanderen zo mee de culturele continuïteit van de samenleving. Minimalisten daarentegen ontkennen niet de ideologische achtergronden van leerboeken, maar beschouwen leerboeken geschiedenis toch eerder als een weerspiegeling van de inzichten en meningen van hun auteurs en uitgevers. Ook wijzen ze op de vereisten die het leerboek als commercieel en pedagogisch product stelt (zoals bijvoorbeeld het hanteren van korte teksten en sprekende beelden, of niet te ver afwijken van bekende leerinhouden), en hun invloed op het productieproces en de inhoud ervan. Uit dit debat kan in elk geval worden afgeleid dat heel veel actoren en factoren een

3 E. Klerides, 'Imagining the Textbook: Textbooks as Discourse and Genre', *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 1 (2010) 31-54.

4 A. De Baets, 'Profiel van de auteur van geschiedenisleerboeken als bemiddelaar tussen historiografie en maatschappij', in: *Gekaft! Wereld en waarheid in het schoolboek* (Antwerpen 2004) 29-46.

impact hebben op het uitzicht en de inhoud van leerboeken geschiedenis. In wat volgt worden de voornaamste impact(f)actoren kort besproken, specifiek voor de situatie in België/Vlaanderen.

Overheden

In tegenstelling tot andere landen is voor de publicatie van leerboeken geschiedenis geen voorafgaandelijke goedkeuring door de overheid voorzien in België (en in de Vlaamse en Franstalige gemeenschappen). Niettemin zijn leerboeken culturele artefacten omdat overheden zich in dit land wel onrechtstreeks mengen in vorm en inhoud ervan, op verschillende manieren. Overheden stellen eindtermen of curricula op, waarin ze doelstellingen vooropstellen die door de leerlingen moeten worden behaald. Ze vormen een concrete vertaling van de verwachtingen die een overheid koestert ten aanzien van (geschiedenis)onderwijs, en geven een indicatie van wat overheden wensen dat jongeren leren. Een onderwijsinspectie moet vervolgens de kwaliteit van het geschiedenisonderwijs volgens de opgelegde criteria nagaan. Leerboeken moeten met deze aspecten rekening houden, willen ze, als commercieel product, succesvol zijn. In die zin weerspiegelen ze – in meerdere of mindere mate – voor een stuk hoe dan ook de maatschappelijke en politieke verwachtingen zoals neergeschreven in eindtermen en curricula.

Die maatschappelijke verwachtingen evolueerden doorheen de tijd. Het negentiende-eeuwse geschiedenisonderwijs in België was dienstbaar aan de natie. Het nationale verleden werd gecanoniseerd, en moest bijdragen tot vaderlandsliefde, nationale cohesie en nationale identiteit.⁵ Zo luidde het in een 'Onderrichting' van 20 september 1900 vanwege het Ministerie van Openbaar Onderwijs: "[dat de lesgever] de liefde tot het vaderland in zijn hart voele trillen, dat hij doordrongen zij van een diepe eerbied voor de nationale instellingen en oprecht gehecht zij aan de grondwettelijke vrijheden. Indien hij de levende bronnen der vaderlandsliefde in zich draagt, zal het hem gemakkelijk vallen zijn taak te vervullen, uit zelfvoldoening zowel als uit plicht, zal hij de gelegenheid vatten of uitlokken om te arbeiden aan de staatsburgerlijke opvoeding van zijn leerlingen." Vanuit de kritiek die na beide wereldoorlogen internationaal werd geuit op het nationalisme, werd nationale geschiedenis, zeker vanaf de jaren zestig, meer in een Europese geschiedenis en een algemeen-internationaal kader geïntegreerd. Tevens werd vooropgesteld dat geschiedenisonderwijs kritische zin moest bijbrengen. Met de komst van het Vernieuwd Secundair Onderwijs (VSO, 1970) werd het geschiedenisonderwijs meer op de eigen tijd gericht, en moest het bijdragen tot 'gehechtheid aan de democratische instellingen'. Daartoe ging men op zoek naar en maakte men jacht op het 'verkeerde' verleden en bestempelde het als een smet op het democratisch ideaal.⁶ Vooral het koloniale en het slavernijverleden werd daarbij zwaar op de korrel genomen. Het geschiedenisboek *Janus* stelde in dat verband bijvoorbeeld: "De kolonisatie was voor alles gebiedsroof, economische uitbuiting, verdrukking en vernedering."⁷ Toen in 1989 de onderwijsmaterie werd overgeheveld naar de gemeenschappen, en de Vlaamse en Franstalige overheden eigen eindtermen geschiedenis vastlegden, bleef deze lijn gehandhaafd. In het geschiedenisonderwijs wordt tot op vandaag een Europees georiënteerd referentiekader gehanteerd, waarin het nationale verleden slechts marginaal aanwezig is. Voor de derde graad van het secundair onderwijs, waarin de Nieuwste en Eigen Tijd worden behandeld – periode waarin België vanaf 1830 aan bod kan komen –, verwijst slechts één eindterm naar Belgische geschiedenis. Eindterm zeven stelt, nadat zes stelt dat leerlingen breuklijnen moeten kunnen analyseren die samenlevingen (algemeen) verdelen: "De leerlingen analyseren de breuklijnen in de evoluerende Belgische samenleving vanaf 1830."⁸ Er wordt aandacht voor

5 K. Wils, 'De verdampte canon & de gebetonneerde bron. Geschiedenisonderwijs in België in historisch perspectief', in M. Depaepe, B. Henkens, M. Leon en A. Van Gorp (red.), *Over het mooie en het nuttige: bijdragen over de geschiedenis van onderwijs en opvoeding* (Antwerpen 2008) 239-254.

6 K. Wils, 'Het leven of de liefde. Geschiedenisonderwijs in Vlaanderen en Nederland', *Ons Erfdeel*, 46 (2003) 697-698. J. Tollebeek, 'De conjunctuur van het historisch besef', in: B. Raymaekers en G. van Riel (red.), *De horizonen van weten en kunnen* (Leuven 2002) 178.

7 P. Morren, D. Bergen, R. Linskens, W. Meyers, D. Sfingopoulos en R. Turkry, *Janus I. Handboek voor het geschiedenisonderwijs in de observatiegraad V.S.O.* (Kapellen 1976) 154.

8 Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, *Eindtermen geschiedenis derde graad ASO* (Brussel 2000). Zie <http://eindtermen.vlaanderen.be/secundair-onderwijs/derde-graad/aso/vakgebonden/geschiedenis/eindtermen.htm> (laatst geraadpleegd 18 september 2017).

niet-Europese cultuur gevraagd, via de verplichting er één per jaar te behandelen. De onderliggende waarden die het geschiedenisonderwijs geacht wordt over te dragen zijn niet langer patriottisch georiënteerd, maar eerder geworteld in de westerse Verlichting: individuele rechten, individuele en collectieve vrijheden, gelijkheid, democratie en mensenrechten.

De onderliggende waarden die het geschiedenisonderwijs geacht wordt over te dragen zijn niet langer patriottisch georiënteerd, maar eerder geworteld in de westerse Verlichting: individuele rechten, individuele en collectieve vrijheden, gelijkheid, democratie en mensenrechten

De verschuivende maatschappelijke verwachtingen en geest van de curricula worden weerspiegeld in de leerboeken geschiedenis. In 1948 sloot het leerboek *Geschiedenis van België* nog af met de woorden "God zegene het land en zijn vorstenhuis!"⁹ Gaandeweg evolueerden de leerboeken in een meer eurocentrische richting.¹⁰ Ze besteedden meer aandacht aan (West-)Europese geschiedenis, en gebruikten (West-)Europa als maatstaf om andere beschavingen, die meer plaats kregen, aan af te meten, en te beoordelen. Tegelijk plaatsten ze Verlichtingswaarden als vrijheid en gelijkheid, en mensenrechten en democratie centraal. Deze evolutie blijkt bijvoorbeeld duidelijk uit de representatie van de kruistochten in Vlaamse leerboeken geschiedenis in historisch perspectief.¹¹ Waar in de jaren veertig en vijftig de kruistochten in erg triomfalistische termen werden gerepresenteerd, veranderde dit vanaf de jaren zestig/zeventig. De kruistochten werden dan net heel kritisch benaderd, en in felle bewoordingen veroordeeld. In de jaren negentig en later werd afgerekend met vooroordelen over moslims door de schijnwerpers te richten op de culturele en wetenschappelijke prestaties van de moslims in de middeleeuwen (ten tijde van de kruistochten) en hun betekenis voor de latere ontwikkelingen van Europa. Dit gegeven werd dan kritisch geconfronteerd met de minder verfijnde christelijk-Europese beschaving, met de kruistochten als ultiem dieptepunt. Het leerboek *Memo* beschrijft de kruistochten bijvoorbeeld als "het oudste voorbeeld van westerse overzeese expansiedrang die uit was op territoriale uitbreiding, grondstoffen, werkkrachten, rijkdommen en allerhande handelsvoorraden".¹² Ook in andere thema's, zoals de verbeelding van andere culturen, of de representatie van het koloniale verleden duiken in grote lijnen dezelfde evoluties op.¹³

Toch vallen er ook verschillen tussen leerboeken vast te stellen, in mate van aandacht en toon (kritisch, veroordelend, neutraal). Dit wijst er meteen op dat ook (teams van) leerboekenauteurs een impact hebben op historische representaties in leerboeken.

- 9 J.-B. Poukens, *Geschiedenis van België* (Antwerpen-Brussel-Gent-Leuven 19487).
- 10 K. Dolfen, *Het concept 'geschiedenis' in het secundair onderwijs van Vlaanderen en Wallonië, 1945-1995* (licentiaatsverhandeling KU Leuven 1997). T. Lobbes, *Verleden zonder stof. De gedaanten van het heden in het Belgische geschiedenisonderwijs (1945-1989)* (doctoraatsverhandeling KU Leuven 2012).
- 11 A. Albicher, 'Verleden in de ban van het heden. Over de valkuilen van het Vlaams geschiedenisonderwijs', *Kleio*, 6 (2005) 8-11.
A. Albicher, 'sociale rekenkunde. over de spanning tussen morele opvoeding en historische vorming binnen het Vlaams geschiedenisonderwijs', *Hermes. Tijdschrift voor leraren geschiedenis* 43 (2008) 21-34.
- 12 W. Schuermans, *Memo 3* (Antwerpen 2003) 73.
- 13 A. De Baets, *De figuranten van de geschiedenis. Hoe het verleden van andere culturen wordt verbeeld en in herinnering gebracht* (Berchem 1994). K. Van Nieuwenhuysse, 'From triumphalism to amnesia. Belgian-Congolese (post)colonial history in Belgian secondary history education curricula and textbooks (1945-1989)', *Yearbook of the International Society for History Didactics*, 35 (2014) 79-100. K. Van Nieuwenhuysse, 'Increasing criticism and perspectivism: Belgian-Congolese (post)colonial history in Belgian secondary history education curricula and textbooks (1990-present)', *International Journal of Research on History Didactics, History Education, and Historical Culture*, 36 (2015) 183-204.
Deze evolutie is overigens niet specifiek Belgisch. Klerides ('Imagining the textbook', 37-38) werkt bijvoorbeeld een casus uit met betrekking tot de representatie van de Magna Charta in Engelse leerboeken geschiedenis. Hij stelt een evolutie vast van een positieve representatie als het fundament van de Engelse vrijheid (patriottisme), naar een negatieve als een document dat de rechten van de gewone mens miskende (mensenrechten).

Leerboekenauteurs en uitgevers

Auteurs van leerboeken geschiedenis in België en Vlaanderen na 1945 zijn in hoofdzaak licentiaten/masters en/of doctores in de geschiedenis. Waar in de eerste decennia na de Eerste Wereldoorlog nog geregeld universiteitsprofessoren geschiedenis betrokken waren bij het maken van leerboeken geschiedenis nam hun participatie vanaf de jaren 1960 af. Deze evolutie loopt parallel met verschuivingen inzake bronnen waarop auteurs zich baseren voor het schrijven van hun leerboeken. Historische representaties in leerboeken sinds de jaren zestig gingen steeds meer aanleunen bij representaties uit de populaire historische cultuur; de kloof met de academische historiografie groeide.¹⁴ Redenen hiervoor betreffen onder meer dat de auteurs – steeds vaker geschiedenisleerkrachten – veeleer generalisten dan specialisten zijn, en dus vaak niet thuis zijn in de meest recente stand van de academische historiografie rond specifieke thema's. De combinatie van het schrijven van leerboeken met een voltijdse job in het onderwijs draagt hier verder toe bij, net als het gegeven dat auteurs uiteenlopende thema's voor hun rekening moeten nemen. De tijdsdruk die uitgeverijen de auteurs opleggen om een nieuwe editie klaar te stomen versterkt deze tendens nog. Meteen leidt dit ertoe dat leerboekenauteurs vaak in niet-onbelangrijke mate steunen op vorige versies van leerboeken in het voorbereiden van een nieuwe versie, en zich beperken tot weinig substantiële wijzigingen.¹⁵ Op die manier vormt het verhaal dat leerboeken brengen een relatief autonoom, stabiel en vast, weinig veranderlijk narratief, dat zich los van de academische historiografie ontwikkelt.¹⁶

Naast leerboekenauteurs spelen ook de uitgevers van leerboeken een rol. Niet alleen de voornoemde tijdsdruk die ze opleggen aan de auteurs, maar ook hun commerciële belangen oefenen een invloed uit op de historische representaties in leerboeken.¹⁷ Een leerboek is immers een commercieel product dat moet verkocht geraken. In de erg concurrentiële markt die de markt van leerboeken is, met kleine winstmarges, hoeden uitgevers zich er door de band genomen voor leerboeken op de markt te brengen die te vernieuwend zijn, teveel afwijken van wat de afnemende groepen (leerkrachten en leerlingen) gewoon zijn, en die teveel controversiële informatie bevatten. In die zin dragen ook uitgevers ertoe bij dat leerboeken nauw aansluiten bij de heersende mentaliteit en populaire historische cultuur en die versterken.

Pedagogische theorie en leerboek als specifiek (historiografisch en didactisch) genre

Aangezien leerboeken bedoeld zijn voor gebruik in het onderwijs, beïnvloeden ook pedagogisch-didactische theorieën de redactie van leerboeken. "Traditionele leerboeken", zoals Klerides ze noemt, vooral te situeren in de negentiende en eerste helft twintigste eeuw, reflecteren het toenmalige dominante pedagogische model dat onderwijs hoofdzakelijk zag in termen van de pure overdracht van kennis van experts op novicen. Dit model beïnvloedde sterk inhoud en vorm van de leerboeken.¹⁸ Leerboeken tot diep in de jaren vijftig (en zelfs zestig) van de twintigste eeuw bestonden vooral uit tekst. Beeld- en ander bronnenmateriaal erin was schaars. De teksten waren erg gesloten: het onderscheid tussen verleden en geschiedenis maakten ze niet. Ze stelden hun beeld van het verleden voor als dé historische waarheid, zonder oog voor het oppe- ren van alternatieven.¹⁹

Doorheen de tweede helft van de twintigste eeuw vond een paradigmawissel plaats zowel in de pedagogische als in de historische wetenschap. In de pedagogie maakte het constructivisme opgang, de theorie die de leerling centraal plaatst in het onderwijsleerproces, omdat die actief kennis construeert.

14 Van Nieuwenhuysse, 'From triumphalism to amnesia' en 'Increasing criticism and perspectivism'.

15 De Baets, 'Profiel van de auteur van geschiedenisleerboeken'.

16 N. Tutiaux-Guillon, 'L'enseignement de l'histoire en France: les pratiques de classe', in : E. Erdmann, R. Maier en S. Popp (eds.) *Worldwide Teaching of History* (Hannover 2006) 301-322.

17 M. W. Apple, 'Textbook publishing: the political and economic influences', *Theory into practice*, 4 (1989) 282-287.

18 Klerides, 'Imagining the textbook', 41-49.

19 M. Repoussi en N. Tutiaux-Guillon, 'New trends in history textbook research'.

In de historiografie kwam het besef centraal te staan dat historische kennis altijd geconstrueerd is, en dat geschiedenis een constructie en interpretatie van het verleden is, die er nooit volledig mee samenvalt.²⁰ Beide evoluties beïnvloedden leerboeken geschiedenis. Die ondergingen een proces van didactisering, dat wil zeggen dat er heel wat meer bronnen – zeker ook visuele – werden opgenomen in de leerboeken, om leerlingen toe te laten actief kennis te construeren. Her en der kregen uiteenlopende, soms conflicterende historische interpretaties van historici aandacht in leerboeken. *Storia 4TSO*, in een les over de Boerenkrijg (een boerenopstand uit 1798, gericht tegen het strakke regime van de Franse bezetting) besteedde bijvoorbeeld aandacht aan de uiteenlopende conclusies van twee doctores in de geschiedenis over de oorzaken van die Boerenkrijg.²¹

20 M. Donnelly en C. Norton, *Doing history* (Abingdon 2011).

21 G. Goris (red.), *Storia 4TSO* (Lier 2007) 112.

Dat laatste gebeurt evenwel slechts in beperkte mate. Onderzoek toont aan dat Belgische leerboeken geschiedenis nog steeds een vrij gesloten verhaal over het verleden vertellen. De tijd- en standplaatsgebondenheid van de auteurs wordt verborgen of uitgewist; verwijzingen naar uiteenlopende standpunten en historiografisch debat verschijnen nog erg weinig. Leerboeken geschiedenis (in binnen- en buitenland) blijven verleden en geschiedenis gelijkstellen, en presenteren hun beeld van het verleden als een verhaal dat 'definitief' 'af' is.²² Evenmin expliciteren ze hun onderliggende verhaalsjabloon en waardenpatroon, die helpen bij het selecteren van bepaalde personen, feiten, gebeurtenissen. Vaak is dat sjabloon er één van een liberale vooruitgangsgedachte, waarbij de (Westerse) samenleving steeds meer evolueert in de richting van meer vrijheid, gelijkheid, mensenrechten en democratie.²³ Dat wordt dan ingevuld via specifieke verhalen over bevolkingsgroepen (zoals de arbeiders, of vrouwen) en/of individuen die emanciperen en meer rechten en vrijheden krijgen.

22 Tutiaux-Guillon, 'L'enseignement de l'histoire en France'. S. Wineburg, *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past* (Philadelphia 2001) 12-13.

23 Vanhulle, "'Waar gaat de geschiedenis naartoe?'".

Onderzoek toont aan dat Belgische leerboeken geschiedenis nog steeds een vrij gesloten verhaal over het verleden vertellen

Daarnaast vertonen leerboeken geschiedenis in België een aantal typische genrekenmerken. Ze benaderen het verleden op een erg abstracte, structurele en sociaal-wetenschappelijke wijze. Ze zoomen vooral in op grote lijnen en veranderingsprocessen in het verleden, en hebben weinig oog voor de concrete mens van vlees en bloed, en voor micro-geschiedenis. Dat leidt algauw tot beschrijvingen als deze: "De rationaliteit van de verlichting kwam in botsing met het irrationele bestuur van het ancien régime. Het was geen toeval dat de revolutie in Frankrijk losbrak. Daar was de standenmaatschappij het diepste geworteld en bereikte het absolutisme zijn hoogtepunt."²⁴ De concrete ervaringen van de gewone mens aan de vooravond van de Franse Revolutie blijven in dergelijke beschrijvingen volkomen achterwege. Bovendien krijgt de gewone mens in zo'n verhaal ook geen actieve rol toebedeeld. Het vermogen om actief te handelen en beslissingen te nemen, om verandering teweeg te brengen in het verleden (*agency*), wordt quasi uitsluitend toegeschreven aan grote, niet-menselijke actoren, zoals 'het bestuur', staten of machtige groepen ('het leger'). De weinige vermelde menselijke actoren betreffen vaak enkel grote, mannelijke individuen. Dit komt bijvoorbeeld duidelijk naar voor in lessen over

24 H. Van de Voorde, *Historia 5* (Kapellen 2008) 13.

Leerboeken geschiedenis zoomen vooral in op grote lijnen en veranderingsprocessen in het verleden, en hebben weinig oog voor de concrete mens van vlees en bloed, en voor micro-geschiedenis

de Koude Oorlog. De actoren die hierin het meest worden vermeld, zijn staten, met voorop 'de VS' en 'de Sovjet-Unie', of legers en inlichtingendiensten, zoals 'het Rode Leger', 'de CIA', 'de KGB' (alle niet-menselijke actoren dus). De menselijke actoren die het vaakst worden vermeld zijn de opeenvolgende presidenten van de VS en de USSR doorheen de Koude Oorlog: grote mannen dus. De gewone mens (individueel en in groep), die nochtans participeerde in betogingen tegen de plaatsing van kruisraketten, of tegen het Sovjet-bezettingsregime, wordt in zo'n relaas heel vaak over het hoofd gezien. Voornoemde benaderingswijze brengt ook een erg specifiek taalgebruik met zich mee. De taal in leerboeken is vaak erg abstract en gedrongen, en vermijdt woorden die twijfel of ironie, en dus het bestaan van verschillende historische interpretaties, binnenbrengen. Tevens is het relaas van leerboeken erg beknopt, samenhangend met een vormelijk sjabloon, waarbij elk thema slechts een beperkt aantal woorden toebedeeld krijgt.

Uitzicht en inhoud van leerboeken geschiedenis zijn dus niet vanzelfsprekend om te analyseren. Ze worden door heel wat en uiteenlopende factoren beïnvloed, en evolueren ook nog eens doorheen de tijd. Dat laatste aspect maakt elke analyse nog lastiger, aangezien nieuwe generaties leerboeken altijd mee op vorige steunen. Leerboeken als culturele artefacten kunnen dan ook als een palimpsest – naar analogie van een stuk perkament dat hergebruikt werd, en meermaals beschreven – worden beschouwd.²⁵ Sporen van verschillende onderliggende verhaalsjablonen, verschillende tradities, verschillende achterliggende normen en waarden kunnen aangetroffen worden in één en dezelfde tekst. Meteen maakt dit duidelijk dat leerboeken altijd slechts tot op zekere hoogte de heersende mentaliteit en populaire historische cultuur van een bepaalde tijd weerspiegelen.

Waar vind je leerboeken? En hoe analyseer je ze?

Toen België in 1830 als onafhankelijke staat eigen onderwijs organiseerde, werden leerboeken onmiddellijk gebruikt.²⁶ Sinds de negentiende eeuw verschijnen leerboeken geschiedenis in allerlei maten en soorten. Ze verschijnen meestal per leerjaar, soms per graad. Daarnaast zijn er veelal ook verschillende leerboeken per onderwijsvorm (met een verschillend aantal uren geschiedenisles/week)²⁷, en per onderwijsnet (vrij onderwijs – nu Katholiek Onderwijs Vlaanderen, en het staatsonderwijs – nu GO!). In de periode 1970–89 gekenmerkt door concurrerende onderwijstypes – het VSO en het klassieke type – voorzagen uitgeverijen ook hiervoor aparte leerboeken. Tot slot bestaan er daar bovenop aparte leerboeken, zeker sinds 1989, voor de Vlaamse en Franse gemeenschap. Onder meer De Baets, Lobbes en Van Nieuwenhuysse stellen handige overzichten ter beschikking om wegwijs te raken in dit kluwen.²⁸

25 B. Christophe en K. Schwedes, 'Den Ersten Weltkrieg erzählen – Schulbücher als Erinnerungstexte lesen', in: B. Christophe en K. Schwedes (reds.), *Schulbuch und Erster Weltkrieg. Kulturwissenschaftliche Analysen und geschichtsdidaktische Überlegungen* (Göttingen 2015) 24.

26 M. Meirlaen, *Revoluties in de klas. Secundair geschiedenisonderwijs in de Zuidelijke Nederlanden 1750–1850* (Leuven 2014).

27 In het ASO worden 2u/week voorzien, in TSO 8u/week. In KSO hangt het aantal af van de richting. In het BSO en BuSO bestaat geschiedenis als autonoom vak niet, net zomin als in het lager onderwijs.

28 De Baets, *De figuranten van de geschiedenis*. Lobbes, *Verleden zonder stof*. Van Nieuwenhuysse 'Increasing criticism and perspectivism'.

De raadpleging van leerboeken geschiedenis is een ander moeilijk punt. Vaak worden ze over het hoofd gezien in bibliotheekcollecties. Leerboeken worden dikwijls heruitgegeven, waarbij voorgaande versies al gauw als irrelevant worden beschouwd, en geëlimineerd. Net daarom beschikken stedelijke bibliotheken, schoolarchieven en hogeschool- en universiteitsbibliotheken meestal niet over uitgebreide historische collecties. Notoire uitzonderingen zijn de universiteitsbibliotheken van Gent en Leuven. De bibliotheek Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de KU Leuven beschikt met een collectie van meer dan 100 000 leerboeken van verschillende vakken over de grootste verzameling leerboeken van België. Haar website laat toe specifiek in deze historische collectie te zoeken (<http://bib.kuleuven.be/pbib/zoeken/hcphpw>).

Noemenswaardige buitenlandse collecties leerboeken – interessant voor comparatief onderzoek – zijn die van het Nationaal Onderwijsmuseum in Rotterdam, Nederland (<http://onderwijsmuseum.nl/>), en van het Georg Eckert Instituut voor Internationaal Leerboekenonderzoek in Braunschweig, Duitsland (www.gei.de). Die laatste stelt een enorme collectie leerboeken geschiedenis (doorzoekbaar via haar website) van over de hele wereld ter beschikking.

Vraagstelling aan, analyse van, en onderzoeksmethoden toe te passen op leerboeken zijn heel divers.²⁹ ‘Controlehistorici’ analyseren en beoordelen leerboeken in functie van hun historische accuratesse (mate van overeenstemming met recente historiografie) of op zoek naar sporen van chauvinisme, revanchisme, racisme, intolerantie, stereotypering. Antoon De Baets verrichtte bijvoorbeeld onderzoek naar de wijze waarop niet-Westerse culturen werden gerepresenteerd in geschiedenisleerboeken tussen 1945 en 1984.³⁰ ‘Beeldvormingshistorici’ spitsen hun onderzoek eerder toe op hoe één historische gebeurtenis, persoon, groep, zoals bijvoorbeeld de Belgische koningen, gerepresenteerd wordt in leerboeken. Beide groepen historici voeren hun onderzoek op kwantitatieve en/of kwalitatieve wijze. In een kwantitatieve aanpak wordt op basis van een coderingssysteem geteld hoe vaak bepaalde aspecten voorkomen. Idealiter wordt dit gecombineerd met een discoursanalyse, die nagaat op welke wijze bepaalde zaken of personen worden beschreven, qua inhoud en stijl. Tegelijk tracht een discoursanalyse machtsrelaties te achterhalen in en achter het document. De werkwijze van zowel controle- als beeldvormingshistorici vertoont echter een belangrijke lacune. Ze hanteren een erg partiële lezing van het leerboek, en focussen slechts op specifieke passages. Hiertegenover staat een vrij recent historisch onderzoekskader, dat van de narratieve analyse. Dat gaat ervan uit dat feiten en interpretaties in leerboeken altijd in het gehele narratieve kader moeten worden beschouwd, en slechts zin krijgen binnen dat geheel. Voornoemde analyses hoeven zich overigens niet te beperken tot de tekst in leerboeken. Ook visuele analyses hebben hun plaats. Daarnaast kunnen historische analyses afgewisseld worden met die van pedagogisch-didactische aspecten, zoals de geconcipieerde interactie of de manier van bronnenbevraging.

29 Vanhulle, “‘Waar gaat de geschiedenis naartoe?’, 133-135.

30 De Baets, *De figuranten van de geschiedenis*.

Casus: verschuivende representaties van het Belgisch-Congolese koloniale verleden in leerboeken geschiedenis als uiting van de populaire historische cultuur

Om leerboekenonderzoek en het geschiedenisleerboek als cultureel artefact concreter te maken, presenteren we hier beknopt een casestudy over de verschuivende representaties van het gedeelde Belgische-Congolese koloniale verleden in leerboeken geschiedenis sinds 1945 in een comparatief Belgisch-Congolees perspectief.³¹ Deze diachrone en comparatieve analyse, waarbij de verhouding leerboeken – contemporaine historiografische – maatschappelijke

31 Zie hiervoor D. Bentrovato en K. Van Nieuwenhuysse, ‘Dealing with the “own” colonial past: a comparative analysis of representations of colonialism in Belgian and Congolese school textbooks (1945-2015)’, *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education* (onder reviewprocedure).

debatten wordt betrokken, onthult het hoe en waarom van de verschuivende representaties.³²

Blanke *agency* en blank triomfalisme stonden voorop, en de koloniale onderneming werd gelegitimeerd en toegejuicht onder het mom van een beschavingsmissie

In de jaren veertig/vijftig, toen Congo nog als 'tiende Belgische provincie' werd beschouwd, hanteerden leerboeken in België en in Congo een hagiografisch en apologetisch perspectief op kolonialisme. Blanke *agency* en blank triomfalisme stonden voorop, en de koloniale onderneming werd gelegitimeerd en toegejuicht onder het mom van een beschavingsmissie. Het leerboek *Sciences et Lettres* schreef bijvoorbeeld: "Om zich een beeld te vormen van de vooruitgang van de kolonie moet men even terugdenken aan de toestand van Kongo vóór een halve eeuw, met zijn endemische plagen (ziekten, fetisjisme, kannibalisme) en zijn bevolking met uiterst primitieve levensvoorwaarden, die gedund werd door bloedige rivaliteiten en door de slavenhandel. Missionarissen, officieren, ambtenaars, ingenieurs, technici, kolonisten... voerden een onverdroten strijd tegen de barbaarsheid. Door hun werking heeft de negerbevolking een hoger beschavingspeil bereikt, maar haar ontvoogding is op verre na niet voltooid."³³ Het economisch winstbejag en de uitbuiting van de inheemse bevolking werden geminimaliseerd of compleet genegeerd. *Cultuurgetijden* beperkte zich bijvoorbeeld enkel tot deze zinsnede: "Ook op die domeinen gebeurden wel eens dingen, die het daglicht niet mochten zien."³⁴ Leopold II werd als een ware held en weldoener afgeschilderd. *Historia* had het over "de geniale Leopold II", *Sciences et Lettres* over "één van de meest vooraanstaande personen uit zijn tijd" met een "taaie wilskracht en schrander doorzicht".³⁵ In het Congolese leerboek *Mambi ma botangi II* werd Leopold II geprezen omdat hij "zijn hart, zijn intelligentie en zijn geld in het onderhouden van Congo had gestopt".³⁶ Deze representatie van de leerboeken, overigens vooral geschreven door Belgische academici, in België zowel als in Congo, weerspiegelde duidelijk het Belgische patriottische, ethnocentrische en triomfalistische koloniale discours zoals dat circuleerde in de Belgische samenleving en onder de koloniale in Congo. Evenzeer sloot het aan bij de toenmalige historiografie, waarin na de dood van Leopold II een onkritische mythologisering van Leopold II en de koloniale onderneming in Congo was gegroeid.

Met de onafhankelijkheid van Congo in 1960 begon er zich een graduele breuk voor te doen in het koloniale relaas van leerboeken. Het voornoemde discours maakte langzaam plaats voor iets kritischer perspectieven op Leopold II en de Belgische koloniale onderneming. In België trad in de jaren zestig een selectieve amnesie op in de leerboeken, een evolutie die zich doorzette in de jaren zeventig/tachtig. Terwijl het perspectief op het modern imperialisme steeds kritischer werd, werd het verhaal over het 'eigen' koloniale verleden sterk ingekort, en beperkt tot twee episodes: Leopold II en Kongo-Vrijstaat, en de dekolonisatie. De triomfalistische toon verdween beetje per beetje – waar het

32 Omwille van plaatsgebrek behandelen we de invloed van pedagogische theorieën en specifieke genrekenmerken hier niet.

33 G. Gysels en M. Van Den Eynde, *Sciences et Lettres voor middelbaar en normaal onderwijs. Geschiedenis van België* (Luik 1955) 811-812.

34 J.A. Van Houtte en P. Voeten, *Cultuurgetijden: geschiedenis van België en Kongo* (Lier 1960) 278.

35 M. Dierickx, *Historia. Handboeken van geschiedenis voor het middelbaar onderwijs. De Nieuwste Geschiedenis* (Antwerpen 1956) 183. G. Gysels en M. Van Den Eynde, *Sciences et Lettres voor middelbaar en normaal onderwijs. Geschiedenis van België* (Luik 1955) 810.

36 Eigen vertaling van de auteurs. *Mambi ma botangi, II* (Lisala 1955) 31-34.



Dit uittreksel illustreert heel duidelijk het triomfalistische, apologetische en eurocentrische perspectief ten aanzien van de koloniale onderneming zoals dat ook in de brede samenleving heerste. Bemerkt overigens het typische uitzicht van leerboeken uit de vroege naoorlogse periode. Dit leerboek was hoofdzakelijk gericht op pure overdracht van kennis. Een proces van didactisering, met de opname van beeld- en ander bronnenmateriaal, deed zich hier nog niet voor. Uittreksel uit J.A. Van Houtte en P. Voeten, *Cultuurgetijden. Handboeken voor geschiedenis in het middelbaar onderwijs. Geschiedenis van België en Kongo* (Lier 1960).

kolonialisme in 1963 nog een “zegen” heette te zijn voor de Congolezen, leverde het hen in de editie van 1969 nog slechts een “surplus” op³⁷ –, maar echt kritisch voor de rol van de Belgen werd men evenmin. De verminderde aandacht kan worden verklaard vanuit de ontgoocheling en de post-koloniale malaise na de chaotische Congolese onafhankelijkheid. Die resulteerde in de Belgische samenleving in een koloniale onverschilligheid, zelfs amnesie. Een tweede verklaring betreft de kloof die zeker vanaf de jaren zeventig ontstond tussen de leerboeken en de academische historiografie, toen de redactie van Belgische geschiedenisleerboeken vooral begon te worden opgenomen door geschiedenisleerkrachten in plaats van door academici. Waar in de academische historiografie, onder impuls van Jean Stengers, een kritischer perspectief werd ingenomen vanaf de jaren zestig, volgden leerboeken deze koers niet.

In diezelfde periode kende Congo een radicale verandering in het politieke discours, dat een nationalistische en antikoloniale weg insloeg. Aanvankelijk weerspiegelde dit discours zich evenwel niet in Congolese geschiedenisleerboeken, die grotendeels eurocentrisch en apologetisch ten aanzien van het kolonialisme bleven. Dit valt vooral te verklaren vanuit het gegeven dat de auteurs van de leerboeken voornamelijk Belgen bleven, bij gebrek aan academisch opgeleide Congolezen. Pas vanaf de jaren zeventig trad een radicale ommekeer op, toen het discours in Congolese leerboeken erg kritisch werd voor het koloniale verleden, antikoloniaal en nationalistisch. Deze ommekeer werd sterk gestimuleerd door president Mobutu, die als onderdeel van de constructie van de nieuwe Congolese natie een officiële collectieve herinnering wilde promoten, en door een opkomende nationale, en nationalistische Congolese historiografie. In tegenstelling tot de vroegere representatie in leerboeken, werd nu sterk de Congolese agency benadrukt, werd veel aandacht besteed aan het lange en ‘glorieuze’ pre-koloniale Congolese verleden, en werd het heroïsche en patriottische verzet tegen de Belgische overheersing benadrukt. Het leerboek *Histoire du Zaïre, 5^{ème} primaire* schreef bijvoorbeeld dat het verkeerd was te geloven “dat het de buitenlanders waren die ons geleerd hadden hoe steden te bouwen en de staat te organiseren”; het was zelfs zo dat “de eerste Europeanen die voet aan de grond zetten in Zaïre erg verrast waren over wat onze grootouders al allemaal hadden gerealiseerd”.³⁸ Het Westerse neokolonialisme na afloop van de dekolonisatie werd sterk gehekeld. Tot op vandaag zijn dit de hoofdlijnen van het relaas over het koloniale verleden in Congolese geschiedenisleerboeken. Het leerboek *Histoire – 2^{ème} année secondaire* gaat bijvoorbeeld uitgebreid in op het “afschuwelijke” geweld en de “misdaden tegen de menselijkheid” die kenmerkend waren voor het regime van Leopold II, dat beschreven werd als “zonder enige twijfel één van de donkerste pagina’s uit de geschiedenis van ons land”.³⁹

37 M. Dierickx, *Historia. Geschiedenis van België* (Antwerpen 1963 en 1969).

38 Eigen vertaling van de auteurs. K. wa Kapinga, *Histoire du Zaïre, 5^{ème} primaire* (Kinshasa 1975) 26.

39 Eigen vertaling van de auteurs. R. Lupamanyi, J.P. Lisongo en G. Langwa Langwa, *Histoire – 2^{ème} année secondaire* (Kinshasa 2010) 122-123, 139.

In geschiedenisleerboeken in België maakte een kritisch perspectief pas zijn intrede in de loop van de jaren negentig, en vooral vanaf de jaren tweeduizend

In geschiedenisleerboeken in België maakte een kritisch perspectief pas zijn intrede in de loop van de jaren negentig, en vooral vanaf de jaren tweeduizend.

Vooraf het verafgelegen verleden met betrekking tot Leopold II en zijn beleid in Kongo-Vrijstaat werd het voorwerp van een heel kritische benadering. Parallel aan wat Congolese geschiedenisleerboeken schreven, werd nu ook in Belgische (Vlaamse en Franstalige) leerboeken de episode van Kongo-Vrijstaat als "één van de donkerste bladzijden uit de geschiedenis van het moderne imperialisme én uit de geschiedenis van België" geportretteerd. Leopold II werd in *Historia* omschreven als "the villain of the piece".⁴⁰ Deze koerswijziging in de (meeste) Belgische leerboeken moet worden beschouwd in de context van twee producten die in de populaire historische cultuur binnen de brede samenleving veel stof deden opwaaien toentertijd: de wereldwijde bestseller van Adam Hochschild, getiteld *De geest van Leopold II en de plundering van de Congo* (1998), en de televisiedocumentaire uit 2004 van Peter Bates, getiteld *Blanke koning, rood rubber, zwarte dood*.⁴¹ Beide waren uiterst kritisch voor Leopolds beleid in Kongo-Vrijstaat. Tegelijk illustreert deze radicaal andere benadering van het Kongo-Vrijstaatverleden de wijziging die zich voerde in de waarden, onderliggend aanwezig in het geschiedeniscurriculum. Patriotisme ruimde vanaf de jaren zestig/zeventig baan voor waarden gerelateerd aan mensenrechten en Verlichtingsprincipes zoals vrijheid en gelijkheid.

Belgische leerboeken sluiten dus vooral aan bij de populaire historische cultuur. De eerder vastgestelde kloof met academische historiografie zet zich tot op vandaag door, met uitzondering van twee leerboeken, *Passages* en *FuturHist*, niet toevallig geschreven door academici. In tegenstelling tot de andere leerboeken (nog steeds geschreven door geschiedenisleerkrachten, in combinatie met een voltijdse lesopdracht) integreren zij bijvoorbeeld inzichten uit de actuele historiografische stroming van 'New Imperial Histories' binnen het onderzoeksveld van de koloniale geschiedenis, die een eurocentrisch perspectief loslaat, ook Congolese gezichtspunten en bronnen integreert, en aandacht besteedt aan het wederzijdse karakter van beïnvloeding doorheen de koloniale 'ontmoeting'.⁴² Beide leerboeken wijden een onderzoekshoofdstuk aan de wijze waarop 'de Afrikaan' werd voorgesteld in de negentiende en de eerste helft van de twintigste eeuw, en hebben daarbij ook aandacht voor wat Afrikaan zelf hiervan vonden en vinden. In hun relaas over het kolonialisme besteden ze aandacht aan de wederzijdse beïnvloeding van kolonie en moederland.

40 H. Van De Voorde en P. Vandepitte (eds.), *Historia 5* (Kapellen 2001) 76.

41 Het meer recente verleden, inzake de Belgische betrokkenheid bij de moord op Patrice Lumumba, de eerste premier van het onafhankelijke Congo, en de academische historiografie hierover, drong veel minder door in de geschiedenisleerboeken.

42 Voorbeelden van historiografische werken uit de stroming van 'New Imperial Histories' zijn onder meer G. Vanthemsche, *Congo. De impact van de kolonie op België* (Tielt 2007), en V. Viaene, D. Van Reybrouck en B. Ceuppens (eds.), *Congo in België. Koloniale cultuur in de metropool* (Leuven 2009).



Waar in België, getuige hiervan de recente publieke discussies, straatnaamverandering of het verwijderen van standbeelden nog erg moeilijk ligt, heeft men in Duitsland duidelijker stelling genomen. In München bijvoorbeeld, werd de naam van een straat in 2006 gewijzigd van Von Trotha Strasse naar Hererostrasse. De Herero waren een Zuidwest-Afrikaanse stam, wiens opstand in 1904 tegen het koloniale bewind van het Duitse rijk, onderdrukt werd in een genocidaire vernietigingsoorlog onder leiding van generaal von Trotha.

Beredeneerde bibliografie

Voor de grote lijnen van de evoluties in het Belgische (en later Vlaamse/Franstalige) geschiedenisonderwijs, zie de eerder vermelde overzichtswerken van Matthias Meirlaen (*Revoluties in de klas*), Kaat Wils ('De verdampde canon & de gebetonneerde bron'), Katleen Dolfen (*Het concept 'geschiedenis'*) en Tessa Lobbes (*Verleden zonder stof*).

Specifiek over leerboeken geschiedenis in België verscheen al heel wat onderzoek. Masterproeven hieraan gewijd kunnen vanaf 2002 worden opgezocht via de website van de Belgische vereniging voor Nieuwste Geschiedenis (<http://www.contemporanea.be/nl/content/masterscripties>); voor de periode 1975–2002 zijn er opeenvolgende uitgaven van Luc François, Eric Vanhoute en Sven Vrielinck (*De vele gezichten van de nieuwste geschiedenis: bibliografie van de licentiaats- en doctoraatsverhandelingen betreffende de nieuwste geschiedenis van de Belgische universiteiten*). Andere vermeldenswaardige publicaties, los van eerder vernoemde in deze bijdrage zijn een algemene, toegankelijke inleiding op het statuut van leerboeken (*Gekaft! Wereld en waarheid in het schoolboek*. Reeks Unesco Centrum Vlaanderen Cahier 7, Antwerpen 2004), en een historisch en actueel zicht op leerboeken geschiedenis in Franstalig België (J.-L. Jadoulle, *Les manuels scolaires d'histoire. Passé, présent, avenir*, Louvain-la-Neuve 2005).

Ook internationaal verscheen al heel wat onderzoek over leerboeken geschiedenis. Yasemin Nuhoglu en Hanna Schissler (*The Nation, Europe, and the World. Textbooks and Curricula in Transition*, New York-Oxford, 2005) behandelden, net als Stuart Foster en Keith Crawford (*What shall we tell the children? International perspectives on school history textbooks*, Charlotte, NC 2006) trends in leerboeken wereldwijd; de *Internationale Schulbuchforschung* 30 (2008) publiceerde een themanummer getiteld 'Koloniale Vergangenheiten in Europäischen Schulbüchern' over een Europese vergelijking van koloniale herinneringen in Europese leerboeken; in 2011 besteedde de *International Society for History Didactics* haar jaarboek aan methodologische aspecten van leerboekenonderzoek (ISHD, *Yearbook. Analyzing textbooks: methodological issues*, Schwalbach, 2011); het *Journal of Educational Media, Memory, and Society* wijdde in 2013 (1) een special nummer aan 'Educational Media, Textbooks, and Postcolonial Relocations of Memory Politics in Europe'. Vermeldenswaardig is tot slot nog het *GEI Bulletin* dat het Georg Eckert Instituut voor Internationaal Leerboekenonderzoek jaarlijks uitgeeft (zie www.gei.de).

Korte biografie

Karel Van Nieuwenhuysse is als docent geschiedenisdidactiek verbonden aan de Specifieke Lerarenopleiding Geschiedenis van de KU Leuven (faculteit Letteren). Zijn onderzoek inzake geschiedenisonderwijs richt zich op de positie van het heden, het gebruik van bronnen, historische narratieven en hun connectie met identiteitsvorming, historische representaties van het koloniale verleden, en het onderwijzen van interculturele contacten.

Denise Bentrovato is doctor in de geschiedenis, en is momenteel als *research fellow* actief binnen het departement onderwijs binnen de humane wetenschappen van de Universiteit van Pretoria, Zuid-Afrika. Voordien was ze werkzaam in het Georg Eckert Instituut voor Internationaal Leerboekenonderzoek. Ze is medestichter en codirecteur van de Afrikaanse Vereniging voor Geschiedenisonderwijs.

Onderwijs

Heemkunde Vlaanderen vzw

Huis De Zalm

Zoutwerf 5 » BE-2800 Mechelen

T +32 15 20 51 74 » F +32 15 20 54 23

info@heemkunde-vlaanderen.be » www.heemkunde-vlaanderen.be

Facebook: <http://www.facebook.com/heemkundevlaanderen>

Twitter: @HeemkundeVL

