

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

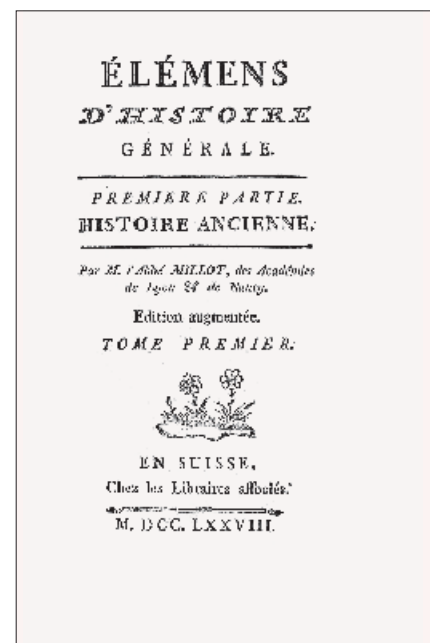
Burgers vormen

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

- 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).

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

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.

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

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 humaniorastructuur en de geestelijkheid in beperkte mate opnieuw de kans te bieden om eigen scholen te openen, toonde Napoleon zijn

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 Hogerhand 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 catechismusonderwijs. 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 augustijnencolleges 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).

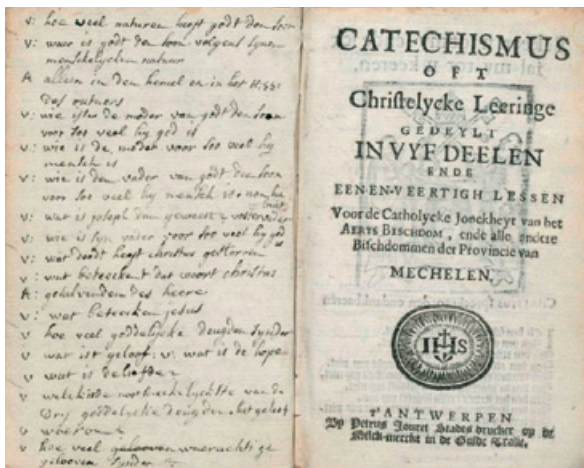
14 Zie examenprogramma's bewaard in het Algemeen Rijksarchief Brussel (ARA), Koninklijke Commissie der Studiën, n° 27A-27B en 28A-28B.

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 Drievuldigheidscollège in 1755 doorvoerde, geldt hier als een mooi voorbeeld. Doordat het Heilig Drievuldigheidscollège 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. Drievuldigheidscollège 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. Drievuldigheidscollège 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 & artistiques. — Des signes. — Des exemples. — Des arguments de droit ou des tics. — De la réfutation. — De la péroration. — De l'élocution. — Du ton déterminé, indéterminé, sâilî, basif, neutre, absolu, relatif, collectif, distributif, équivoque, louche, composé, direct, littéral, spirituel, moral, adérogique, adépté, abstrait, concret. — Des pensées vides, noyées, gendées & majestueuses. — Des agréments, dérivées, naturelles & ingénieuses. — Du choix des expressions. — De l'Haemorie. — De l'élégance. — De la pureté, de la clarté & de l'abondance du discours. — 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 sumenda copia est, et varietas argumentum, et compositionis ratio, tum ad exemplum utrumque omnium 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^{te}. 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. Epître de BOILEAU.

SUITE DE L'HISTOIRE DE FRANCE.

Historia resis temporum, seu civitatis, nris memoria. magnificis vita, nunciis veritatis. Cui. Lib. 2. de Ora. 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 Militaires, depuis 1792, jusqu'en Fan 3. — Constitution de Fan 3. — Exploits Militaires de Fan 4. & de Fan 5. — Troubles intérieurs. — Traité de Campo-Formio. — Congrès de Rastadt. — Journée de 18 Fructidor, ou 6. — Maffere des pénales de la France. — Expédition en Egypte. — Campagne de Fan 7. — Lutte entre le Directoire & le corps législatif. — Campagne de Fan 8. — Nouveaux troubles intérieurs. — Napoléon préfère du naufrage le Yulcan de l'Etat, près de s'égouger. — Il donne une nouvelle Constitution à la France. — Son Consul,

(13) — Troubles de Saint-Domingue. — Rétablissement de la Religion. — Services rendus à l'Etat 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, & de la Russie & l'Autriche déclarent la Guerre à la France. — Bataille d'Austerlitz, ou la bataille de la Trinité. — Prise de Vienne. — Confédération du Rhin, ou le traité de Presbourg. — Confédération de l'Empire. — 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, | JEAN SCHRYVER, de Bruges, |
| FRANÇOIS JOUS, d'Ypres, | CHARLES LANNOL, d'Ypres, |
| LOUIS GERMAIN, de Pâques, | FRANÇOIS DE BRAUWERE, de Nieu- |
| JACQUES SCHOCKEEL, d'Ypres, | port, |
| JESUÛ SCHOCKEEL, d'Ypres, | ISNAGE DEMARENZI, de Bruges, |
| PIERRE SANTI, d'Ypres, | THOMAS GODTSCHALCK, de War- |
| AUGUSTE BARDEL, de Paris, | neton, |

Répondront,

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

MATHEMATIQUES ELEMENTAIRES. PREMIERE ANNÉE.

- | | |
|---------------------------------|---------------------------------|
| MM. CHARLES DE CODT, d'Ypres, | LOUIS MORARL, de Furnes, |
| JEON DE LA FONTEYNE, de Wacken, | LOUIS DELLEBECQUE, de War- |
| JEAN RABAU, d'Ypres, | ton, |
| LOUIS MARCOTTE, de Comines, | ANTOINE GHESQUIERE, de Comines, |
| LOUIS VANRAES, de Ghelwe, | JOSEPH DONCKER, d'Ypres, |
| HERMI HAEU, de Steenvoorde, | JEAN ANGLIETS d'Ypres, |
| LIEVIN HOVIN, de Comines, | 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.

Professeur M. MORL principal du Collège.

Fragment uit het examenprogramma van het college van Ieper 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 burgerschapopvoeding: 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-Nederlandse Oosterhout en het gymnasium van Nijmegen.²⁰

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

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.

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 variante 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 variante 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 onderwijs-politiek 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.