

Sarah Van Ruyskensvelde & Pieter Verstraete

MET DE TIJD MEE

Een geschiedenis van opvoeding en onderwijs
in tien vragen en antwoorden

| OWL PRESS |

Inhoud

<i>Kan een geschiedenis eigentijds zijn?</i>	9
--	----------

<i>Hoofdstuk 1 Is de geschiedenis van opvoeding en onderwijs inmiddels niet geschreven?</i>	23
---	-----------

Waar bevindt de pedagogische historiografie zich?	24
De geschiedenis als studie van het verleden	26
Bronnen van kennis	28
Over primaire en secundaire bronnen	36
De omgang met het verleden	39
De historische kritiek als leidraad?	40
Paradigmatische wissels in historisch onderzoek	44
Het negentiende-eeuwse historisme	45
Van kortstondige historische gebeurtenis naar de longue durée	50
Het radicaal-revisionisme als postmoderne kritiek	51
Naar een (nieuwe) cultuurgeschiedenis van opvoeding en onderwijs	53
Gedane zaken nemen geen keer, maar de geschiedenis wel?	
Een besluit	55

<i>Hoofdstuk 2 Kan de geschiedenis zonder theorie?</i>	59
--	-----------

Wat is theorie eigenlijk?	60
Over feiten, brillen en sociaalwetenschappelijke theorieën	62
Theorievorming in de geschiedwetenschap	66
Theoretische verscheidenheid	73
Theoretische kaders in de pedagogische historiografie	75
Theorie en geschiedschrijving: zegen of vloek? Een besluit	88

<i>Hoofdstuk 3 Was alle opvoeding in de antieke wereld 'Spartaans'?</i>	91
---	-----------

Waar begint de geschiedenis van opvoeding en onderwijs?	92
Jonge mensen in de oude wereld	94
Op zoek naar de bron? Opvoeding en onderwijs in de vroege geschiedenis van Hellas	98
Pedagogische vernieuwing in de klassieke periode	103
Kritiek op het sofistisch onderwijs	105
De verspreiding van het Griekse vormingsideaal	112
Naar een Romeinse pedagogische traditie	113
Een Romeinse opvoedkunde? Marcus Fabius Quintilianus	117
Rites de passage en de weg naar de volwassenheid	118
Is antiek tijdloos? Een besluit	122

<i>Hoofdstuk 4 Luidde het humanisme een pedagogische renaissance in?</i>	125
--	------------

Kennis of vaardigheden: een nieuwe discussie?	126
Heropbouw na de val	127
Op het ritme van de kerkklok	130
Een eerste pedagogische 'renaissance'?	134
Een verdere systematisering van het onderwijslandschap?	136
En dan nu een échte renaissance?	145
Dragers van een humanistisch vormingsideaal	148
'Ad fontes'? Een besluit	156

Hoofdstuk 5 Is alle opvoeding politiek? **161**

Vrijheid, macht en de (nieuwe) kracht van het volksonderwijs	162
Ervaring, tabula rasa en de opvoeding van personen met een handicap	170
De natuurmens, cultuurpessimisme en de pedagogische paradox	176
Het pedagogische optimisme van de verlichting. Een besluit	185

Hoofdstuk 6 Is de school industrieel? **189**

Onderwijs als revolutie	190
Verschoolsing en moderniteit	191
De reformaties als katalysator van onderwijsvernieuwing	192
De verlichting als kantelpunt in de onderwijsgeschiedenis?	195
Dageraad van de natiestaat	197
Een industriële school?	200
Een school naar Pruisisch model?	202
De lange weg van de onderwijsmodernisering in België	205
Een toenemende differentiatie in het middelbaar onderwijs	211
En wat met de leraar? Een besluit	215

Hoofdstuk 7 Was het koloniale onderwijs een lichtpunt in de geschiedenis van het kolonialisme? **219**

De moeilijke erfenis van het kolonialisme	220
Het kolonialisme als een heterogeen historisch fenomeen	222
Het koloniale onderwijs als ‘beschavingsoffensief’	229
Koloniale onderwijssystemen in de <i>settler colonies</i>	230
Het schoolsysteem in de context van het klassieke kolonialisme	232
Eenheid in verscheidenheid? Fundamenten van het koloniale onderwijs	234
De ambigue nalatenschap van het koloniale onderwijs in een postkoloniale wereld	242
De ambigue erfenis van koloniale onderwijssystemen. Een besluit	247

Hoofdstuk 8 Kan het kind echt radicaal worden bevrijd? **251**

<i>Do schools kill creativity?!</i>	252
Weg met de schoolbanken! Maria Montessori en de bevrijding van het kind	255
Scholen van werk. Célestin Freinet en het aanleren van levenstechnieken	263
Reformpedagogiek in België: het globalisatieprincipe van Decroly en het leerplan van 1936	267
Tussen zeggen en doen verslijt men menig schoen. Een besluit	273

Hoofdstuk 9 Is het onderwijs de motor van maatschappelijke vooruitgang? **277**

Oorlogswonden	278
Een ‘eeuw van het kind’?	280
Pedagogische ambities: het interbellum	286
Pedagogische expansie en democratisering: de naoorlogse periode	300
De depedagogiserende effecten van de pedagogisering? Een besluit	313

Waar haalden we de mosterd? **317**

***KAN EEN
GESCHIEDENIS
EIGENTIJDZ ZIJN?***

Voorwoord bij het handboek

In 1927 publiceerde de Nederlandse, katholieke pedagoog Godfried Frans Rombouts (1883–1962), naar eigen zeggen als een van de eersten in het Nederlandse taalgebied, een handboek *Historiese Pedagogiek*. Daarin wilde hij de ‘grote lijnen der geschiedenis van het opvoedkundig denken en doen in doorlopend verband met de kultuurontwikkeling’ schetsen.¹ Rombouts, die sinds 1909 betrokken was bij de opleiding van toekomstige onderwijzers in Nederland, achtte zo’n historische synthese onmisbaar voor beginnende leraren. Volgens hem kon een verantwoorde opvoedings- en onderwijspraktijk immers slechts beginnen bij een grondige kennis van de historische feiten. Dat praktische belang van de geschiedenis onderstreepte hij overigens nog explicieter in zijn *Leerboek Historische Pedagogiek* uit 1934. De historische pedagogiek, zo voerde Rombouts daarin aan, leerde de onderwijzer immers ‘het succesvolle van het succesloze, het juiste van het verkeerde onderscheiden, behoedt daardoor voor misgrepen en wijst veilige wegen’.²

Rombouts’ opvattingen over het praktische nut van de historische pedagogiek is symptomatisch voor de vroege ontwikkeling van de discipline, die in de negentiende eeuw in de schoot van de lerarenopleiding ontstond. De onderwijsgeschiedenis werd toen veelal benaderd als een ‘gids der waarheid’ die de (toekomstige) leraar de weg kon wijzen in het vormgeven van de pedagogische praxis. Deze geschiedbenadering resulteerde dan ook in een reeks overzichtswerken en handboeken waarin de vermeende pedagogische mislukkingen en successen uit het verleden bij elkaar werden geharkt om er sturende richtlijnen voor de praktijk uit te distilleren. Omdat die vaak slechts als een legitimering van bestaande pedagogische opvattingen en praktijken werd ingeroepen, fungeerde de studie van het verleden dus bovenal als dienstmaagd van het heden.

Aan een dergelijke *history for the present* zal dit handboek zich niet wagen. Hoewel het beeld van de onderwijsgeschiedenis als een vergaarbak van vergissingen in het publieke debat hardnekkig is gebleken, is ze in het historisch-pedagogisch onderzoek niet langer dominant. Vooral sinds de jaren 1960 diende zich immers een

nieuwe generatie onderwijshistorici aan die hun professionele identiteit niet langer ontleenden aan dienstbaarheid ten overstaan van de onderwijs- en opvoedingssystemen die ze bestudeerden. Het vooruitgangdenken waarop de negentiende- en vroegtwintigste-eeuwse historische pedagogiek steunde, werd dan ook geleidelijk ingeruild voor een meer ‘kritische’ geschiedschrijving van opvoeding en onderwijs. De pedagogische historiografie wilde zich niet langer beperken tot de teleologische verhaallijnen van onderwijsmodernisering, waarin vooral ‘belangrijke’ pedagogische denkers centraal stonden. Ze richtte zich steeds meer op de studie van alledaagse onderwijs- en opvoedingspraktijken en –realiteiten, met inbegrip van de leef- en ervaringswereld van de leerling en leraar, bijvoorbeeld.

Deze geschiedtheoretische verschuiving had niet alleen gevolgen voor de interpretatie van het verleden; ook het geschiedbedrijf zélf werd er kritisch door bevroegd. Vooral onder invloed van het postmodernisme groeiden twijfels of een objectieve reconstructie van de historische feiten wel mogelijk was. Onder invloed daarvan werd ook de pedagogische historiografie benaderd als een narratieve, interpretatieve praktijk. Daarmee kwam ook het tot dan toe vaak in absolute termen begrepen waarheidsbegrip onder druk te staan: de onderwijsgeschiedenis werd niet langer gezien als een opeenvolging van pedagogische successen en mislukkingen, noch als een discipline met een directe, prescriptieve betekenis voor de hedendaagse onderwijs- of opvoedingspraktijk.

In Vlaanderen waren het onder meer Maurits De Vroede en Karel De Clerck die, tegen het licht van deze verschuiving, onderzoekscentra voor historische pedagogiek uitbouwden aan respectievelijk de Leuvense en Gentse universiteit. Dat zij mee aan de wieg stonden van enkele (inter)nationale netwerken van historisch-pedagogische onderzoekers die tot vandaag bestaan, onderstreept niet alleen hun pioniersrol in Vlaanderen, maar ook de toenemende internationalisering en professionalisering van het vakgebied. Het lijdt geen twijfel dat deze historisch-pedagogen van het eerste uur, onder wie onder meer ook An Hermans en later Mark D’hoker zijn te noemen, een cruciale rol hebben gespeeld in de uitbouw van de pedagogische historiografie als academische discipline in Vlaanderen. Toch bleef hun werk, ondanks de groeiende interesse voor *histories from below*, grotendeels gericht op de beschrijving van politiek-juridische kaders en institutionele structuren van het onderwijs in het ancien régime en de moderne tijd.

1 Rombouts, Godfried Frans (Frater Sigebertus). *Historiese Pedagogiek*. Grote lijnen der geschiedenis van het opvoedkundig denken en doen in doorlopend verband met de kultuurontwikkeling. Eerste deel van de oudste tot de nieuwste tijd. Tilburg: Drukkerij van het RK Jongensweeshuis, 1927.

2 Rombouts, Godfried Frans (Frater Sigebertus). *Leerboek Historische Pedagogiek*. Tilburg: Drukkerij van het Jongensweeshuis, 1934, p. 2.

Een duidelijke vernieuwing tekende zich af aan het einde van de jaren 1980 en het begin van de jaren 1990. Een nieuwe generatie van historisch-pedagogen zocht uitdrukkelijker aansluiting bij de theoretische benaderingen uit de sociale en humane wetenschappen en richtte de aandacht veeleer op de historische studie van diverse aspecten van de schoolcultuur. Vooral de ‘twee tenoren’ van de Vlaamse onderwijs-geschiedenis in deze periode, Frank Simon (Rijksuniversiteit Gent) en Marc Depaepe (Katholieke Universiteit Leuven), introduceerden nieuwe thema’s en invalshoeken.

Dat zij een belangrijke bijdrage leverden aan de theorievorming binnen en verdere uitbouw van de pedagogische historiografie in Vlaanderen (en daarbuiten), blijkt ook uit verschillende Nederlandstalige handboeken die onder hun redactie verschenen. Een eerste sleutelpublicatie in dat verband is *De pedagogisering achterna (...)*, waarin Marc Depaepe een ‘aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar’ formuleert.³ Dit zogeheten blauwe boek, dat in 1998 voor het eerst verscheen, volgt een chronologische lijn en presenteert een ideeëngeschiedenis van opvoeding en onderwijs vanaf de verlichting. Het ‘groene handboek’, *Paradoxen van de pedagogisering (...)*,⁴ dat daarop volgde, kiest daarentegen voor een thematische benadering. Door de brede waaier aan onderwerpen is dat historische relaas evenwel onvermijdelijk fragmentarisch. Dat geldt, mutatis mutandis, ook voor het handboek *Pedagogische historiografie: een socio-culturele lezing van de geschiedenis van opvoeding en onderwijs*.⁵ Dat combineert een selectie bijdragen uit het ‘groene boek’ met nieuwe thematische hoofdstukken, die de toenmalige stand van het onderzoek aan de centra voor historische pedagogiek in Leuven en Gent weerspiegelden.

Dit handboek schrijft zich in deze bestaande traditie van historisch-pedagogische overzichtswerken in en bouwt er in belangrijke mate ook op voort. Toch leggen we nadrukkelijk andere klemtonen. Net als voorgaande handboeken benaderen we de geschiedenis van opvoeding en onderwijs vanuit het perspectief van de zogeheten *new cultural history of education*, die zich sinds de jaren 1990 internationaal tot

3 Depaepe, Marc. *De pedagogisering achterna: aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven: Acco, 1999.

4 Depaepe, Marc, Simon, Frank, Van Gorp, Angelo en Briffaerts, Jan. *Paradoxen van de pedagogisering: handboek pedagogische historiografie*. Leuven: Acco, 2005.

5 Depaepe, Marc, Dhondt, Pieter, Simon, Frank en Van Gorp, Angelo. *Pedagogische historiografie: een socio-culturele lezing van de geschiedenis van opvoeding en onderwijs*. Leuven: Acco, 2011.

een invloedrijke historiografische benadering heeft ontwikkeld. Zoals het eerste hoofdstuk meer in detail bespreekt, richt een nieuwe geschiedenis van opvoeding en onderwijs zich niet enkel op een historische studie van pedagogische ideeën of instellingen. Ze wil vooral ook de onderliggende historische principes, structuren en processen van het pedagogische handelen en denken kritisch op begrip brengen. In deze benadering blijft dus aandacht bestaan voor invloedrijke pedagogische denkers, maar zij worden niet langer opgevoerd als dé motor van historische evolutie en verandering.

We noemen deze nieuwe cultuurgeschiedenis ‘kritisch’, niet zozeer omdat ze de deconstructie of ontmythologisering van het pedagogische denken en handelen in het verleden zou beogen. Dit handboek stelt zich dus niet tot doel (vermeende) pedagogische mythes te doorprikken, noch wil ze pedagogische opvattingen en methodes uit het verleden ontkrachten als ‘gedateerd’. ‘Kritisch’ verwijst hier veeleer naar een analytische houding die historische fenomenen in hun context plaatst door de historische condities te beschrijven waarbinnen bepaalde manieren van pedagogisch denken en handelen mogelijk werden, situaties of vormen van menselijk gedrag als problematisch werden gedefinieerd en pedagogische oplossingen als effectief en wenselijk werden voorgesteld.

Het gaat in dit handboek dus veeleer om het zichtbaar maken van wat men in de geschiedtheoretische literatuur ‘historische contingentie’ heeft genoemd. Daarmee bedoelen we dat pedagogische ideeën, praktijken en instellingen ‘onvermijdelijk’ noch vanzelfsprekend waren, maar steeds het resultaat van bepaalde historische omstandigheden en keuzes. Dit impliceert dat, onder invloed van andere condities, het pedagogische denken en handelen dus ook andere vormen had kunnen aannemen. Een begrip van historische contingentie is belangrijk, omdat het nieuwe mogelijkheden opent om zich op een andere manier te verhouden tot wat vandaag vanzelfsprekend lijkt. Het historiseren van ons eigentijdse referentiekader confronteert ons immers met onze eigen gesitueerdheid in de tijd: waarom staat het huidige denken over onderwijs of de hedendaagse opvoedings- en onderwijspraktijk ons eigenlijk zo ‘natuurlijk’ voor? Waarom lijkt het alsof de dingen nooit anders zijn geweest?

De verwijzing naar ‘een eigentijdse geschiedenis’ in de titel van dit voorwoord moet overigens ook in die zin worden begrepen. We verwijzen daarmee dus niet

naar de klassieke definitie van de eigentijdse geschiedenis als deeldiscipline van de geschiedschrijving die zich toelegt op de studie van de hedendaagse periode. Met een ‘eigentijdse geschiedenis’ wordt hier een geschiedenis bedoeld die op hedendaagse pedagogische vraagstukken betrokken is. Want hoewel het verleden onvermijdelijk is ‘verdamp’t, biedt de confrontatie met het opvoedings- en onderwijsverleden belangrijke inzichten die een kritische reflectie over enkele van de pedagogische vraagstukken ‘van vandaag’ mogelijk maken.

Precies door haar ‘eigentijdse’ perspectief neemt dit boek enigermate afstand van de scheiding tussen de eigen en de verleden tijd die de eerder vermelde traditie van Nederlandstalige historisch-pedagogische handboeken veel strikter heeft opgevat. Enkele daarvan hebben bijvoorbeeld geargumenteed dat het historisch-pedagogisch onderzoek zich beter beperkt tot de studie van het verleden *stricto sensu*, omdat het zich anders schuldig dreigt te maken aan ‘presentistische’ analyses die het verleden begrijpen en verklaren vanuit het perspectief van het nu. Of aan analyses die – om het met de Leuvense historicus Jo Tollebeek te zeggen – de geschiedenis reduceren tot ‘voorgeschiedenis’.⁶ Dat het ondergeschikt maken van het verleden aan hedendaagse bekommernissen en vragen het gevaar van reductionisme en presentisme inhoudt, is een zeer terechte bedenking. In dat opzicht zou men zelfs kunnen opwerpen dat een eigentijdse onderwijsgeschiedenis het verleden even instrumentalistisch opvat als de negentiende- en vroegtwintigste-eeuwse historische pedagogiek die we in het begin van dit voorwoord net zo stellig bekritiseerden. Want bewijst een eigentijdse pedagogische historiografie niet *opnieuw* bovenal lippendienst aan het heden? Is een eigentijdse geschiedenis, met andere woorden, geen *contradictio in terminis*: houdt de geschiedenis niet op te bestaan wanneer het verleden niet langer ter wille van zichzelf wordt beschouwd?

In dit verband maakt dit handboek evenwel een belangrijk onderscheid tussen een *history for the present*, of een geschiedenis die het verleden ondergeschikt maakt aan hedendaagse beleidsagenda’s of contemporaine bekommernissen, en wat we aanduiden als een *history of the present*, een begrip dat we ontleen aan het werk van de Franse filosoof Michel Foucault (1926–1984). Voor Foucault impliceerde een *history of the present* immers precies het omgekeerde van een geschiedenis die enkel het heden

wil rechtvaardigen. Een *history of the present* is precies een geschiedschrijving die, door het heden zélf te historiseren, laat zien onder welke historische omstandigheden bepaalde hedendaagse fenomenen of opvattingen zijn gegroeid.

Zo’n historisch referentiekader dat tegelijkertijd recht doet aan het verleden en het heden kritisch bevraagt, is volgens ons des te relevanter in een tijdsgewricht dat sterk op het heden en zelfs op de toekomst lijkt gericht. De titels van enkele recente onderwijsbeleidsrapporten, zoals de *Future of Education and Skills* van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO), illustreren hoe *future-focused* het denken en discours over onderwijs vandaag soms is. In enkele gevallen miskennen deze beleidsteksten resoluut de geschiedenis, als zouden de huidige structuren waarbinnen opvoeding en onderwijs vorm krijgen uit de lucht komen vallen. In andere gevallen ge- en misbruiken ze het verleden om er bepaalde beleidsbeslissingen mee te rechtvaardigen. Tegen dergelijke vormen van ahistoriciteit, simplificering en deterministisch denken kan een eigentijdse pedagogische historiografie een antidotum vormen. Niet omdat zij pasklare verklaringen of normatieve richtlijnen aanreikt, maar omdat zij de vermeende uniciteit van het heden tussen haakjes plaatst door enkele van onze huidige pedagogische opvattingen, instellingen of praktijken in een breder tijds kader te plaatsen.

Om die historische processen en patronen te verduidelijken, hanteert dit handboek een overwegend chronologische opbouw. In negen hoofdstukken worden telkens de belangrijkste ontwikkelingen en transformaties in het pedagogische denken en handelen binnen een specifieke historische periode besproken. Het eigentijdse perspectief indachtig vertrekt elk hoofdstuk vanuit een prikkelende vraagstelling.

De ogenschijnlijk eenvoudige vraag die het eerste hoofdstuk aan de orde stelt, ‘*Is de geschiedenis van opvoeding en onderwijs inmiddels niet geschreven?*’ raakt aan de vaak gehoorde veronderstelling als zou geschiedenis van opvoeding en onderwijs voltooid kunnen zijn – een historisch relaas dat, eenmaal bestudeerd en verteld, een definitieve vorm aanneemt en dus geen herinterpretatie meer behoeft. Dit eerste hoofdstuk bespreekt enkele kernbegrippen en methodologische uitgangspunten van de (pedagogische) historiografie. Zo toont het aan dat de geschiedenis van opvoeding en onderwijs geen statisch kennisdomein is, maar een onderzoeksveld dat voortdurend in beweging is. Nieuwe vragen, bronnen en theoretische benaderingen ontsluiten steeds opnieuw andere interpretaties van het verleden. Daarmee maakt

⁶ Zie onder meer het interview met Jo Tollebeek op: <https://nieuws.kuleuven.be/nl/2014/historicus-jo-tollebeek--herleid-geschiedenis-niet-tot-voorgeschiedenis>

het hoofdstuk duidelijk dat de (pedagogische) historiografie zich niet in het verleden zelf beweegt, maar steeds in de hedendaagse interpretatie ervan. Dat zorgt ervoor dat de (onderwijs)geschiedenis dus nooit uitgeput kan zijn, want nieuwe ‘golven’ van historisch-pedagogisch onderzoek hebben het archief met nieuwe conceptuele kaders hernomen, bestaande conclusies opnieuw bevraagd of ze net verder aangevuld.

Daarop voortbouwend verdiept het tweede hoofdstuk zich in de vraag over de plaats en de betekenis van de theorie in het historisch-pedagogische onderzoek. Het verkent hoe verschillende opvattingen daarover een invloed hebben op het historische narratief en de taal waarvan het historisch-pedagogisch onderzoek zich bedient. Om dat te verduidelijken, stelt het enkele belangrijke onderscheidende begrippen op scherp, bijvoorbeeld tussen feiten en interpretaties, tussen alledaagse en wetenschappelijke theorieën en tussen beschrijvende of verklarende benaderingen van de geschiedenis. Daarmee laat dit hoofdstuk zien dat ‘theorie’ nooit een neutrale lens vormt, maar steeds mee bepaalt wat zichtbaar wordt en wat (voorlopig) buiten beeld blijft.

Volgend op deze twee theoretische hoofdstukken, vertrekt hoofdstuk 3 vanuit de enigszins provocatieve vraag of alle opvoeding in de antieke wereld werkelijk ‘spartaans’ was. Door de onderwijs- en opvoedingspraktijken in Hellas (Griekenland) en Rome in hun socioculturele context te situeren, documenteert dit hoofdstuk de veelzijdigheid van de opvoedings- en onderwijspraktijk van de klassieke wereld, die een breed scala van informele *rites de passage*, leertijd, gymnasia, Spartaanse staatsopvoeding en Romeinse retorenscholen omvatte. De bespreking maakt niet alleen duidelijk dat de kindsheid en de jeugd, afhankelijk van de specifieke context waarvan sprake, wel degelijk als onderscheiden levensfasen werden begrepen. Tegelijkertijd blijkt ook hoezeer deze fasen door sociale klasse, geografische locatie en genderverhoudingen werden beïnvloed. Het hoofdstuk legt tot slot ook bloot hoe bepaalde elementen van het ‘klassieke’ pedagogische denken, zoals het ideaal van een holistische mensvorming, meritocratische selectie en de leraar als gids, resoneerden in latere pedagogische theorieën en opvattingen en hun relevantie voor het huidige denken over opvoeding en onderwijs niet hebben verloren.

Ook het vierde hoofdstuk vertrekt uitdrukkelijk vanuit een erg actuele discussie, waarin ‘vaardigheden’ geregeld tegenover ‘kennisrijk’ onderwijs zijn geplaatst. Door terug te keren naar het humanisme van de vijftiende en zestiende eeuw laat het zien hoe de pedagogische opvattingen van het ancien régime zich in nauwe samenhang

ontwikkelde met de bredere religieuze, economische en politieke veranderingen van die tijd. Voor humanisten was de opvoeding een vormingsproces dat naast karakter ook het oordeelsvermogen moest cultiveren. Door deze opvattingen te beschouwen als een breuk met de middeleeuwse erfzonde, een kritiek op scholastieke kennis-overdracht en de radicale herwaardering van het kind als kneedbaar maar verantwoordelijk subject, krijgen de pedagogische opvattingen van enkele invloedrijke pedagogen, zoals Desiderius Erasmus, Michel de Montaigne en Juan Luis Vives, betekenis. Tegelijk toont het hoofdstuk hoe deze humanisten later selectief zijn gerecupereerd door uiteenlopende ideologische kampen, wat de lezer uitnodigt om de erfenis van de opvoedings- en onderwijsgeschiedenis niet als een tijdloze canon, maar als historisch betwiste referentiepunten te lezen.

In het vijfde hoofdstuk staan we stil bij de spanning tussen wat men in het Duits *Führen* en *Wachsenlassen* noemt, of in het Nederlands: vrij laten of sturen. Deze spanning kenmerkt de geschiedenis van opvoeding en onderwijs als geen ander, zeker wanneer we kijken naar de periode van en na de verlichting. Het was namelijk in deze periode, de achttiende eeuw, dat vrijheid werd uitgeroepen tot het leidinggevende beginsel bij uitstek voor wat betreft het vormgeven van de maatschappij alsook de opvoeding van kinderen. Het onderwijs – dat meer en meer werd omschreven als volksonderwijs – diende kinderen op te voeden tot vrije burgers. Hoewel de vrijheid als finaal einddoel van het pedagogische optimisme werd benadrukt, bleef het wel zo dat er nog steeds macht werd uitgeoefend op de nieuwe generatie, een macht die weliswaar via nieuwe mechanismen werd geoperationaliseerd. Aan de hand van de machtsanalyses van de Franse filosoof Michel Foucault wordt in dit hoofdstuk de spanning tussen vrijheid en macht voorgesteld en aan de hand van specifieke pedagogische ideeën en praktijken geïllustreerd.

Het zesde hoofdstuk, dat de ‘lange’ negentiende eeuw bestrijkt, vertrekt van een vaak gehoorde metafoor – de school als ‘fabriek’ of de ‘industriële school’ – als ingang om tot een bredere historische analyse te komen van het moderne schoolsysteem. Centraal in dit hoofdstuk staat de vraag hoe het moderne schoolsysteem tot stand is gekomen in relatie tot de ingrijpende maatschappelijke transformaties van de moderne tijd. Het hoofdstuk documenteert hoe processen van religieuze vernieuwing, industrialisering, natievorming, urbanisering en democratisering nieuwe verwachtingen genereerden over het schoolsysteem. Het schetst de moderne school dan ook niet als een resultaat van één historische ontwikkeling of historisch fenomeen, zoals

de industrialisering of het verlichtingsdenken, maar als een instelling die historisch werd geassembleerd om tegemoet te komen aan een brede waaier van maatschappelijke vragen, noden en verwachtingen. Dat maakt het mogelijk de hedendaagse tendens om het onderwijs als ‘oplossing’ voor allerlei maatschappelijke problemen te begrijpen als een uitloper van de westerse moderniteit.

Het zevende hoofdstuk verschuift de blik van West-Europa naar de gekoloniseerde wereld. Het vertrekt van het beeld dat in de publieke herinnering leeft, als zou het koloniaal onderwijs een van de weinige ‘positieve’ elementen van het koloniale verleden zijn geweest. Het hoofdstuk plaatst kritische vraagtekens bij dat beeld, door te documenteren hoe koloniale onderwijssystemen integraal deel uitmaakten van het koloniale ‘beschavingsoffensief’ dat op (culturele) assimilatie, moralisering en economische exploitatie was gebouwd. Tegelijkertijd bespreekt het ook de ambigue erfenis van het schoolsysteem dat West-Europese landen in de overzeese gebieden organiseerden: naast de moralisering en disciplineren van de gekoloniseerde bevolking, die tot de afbraak van hun inheemse culturele tradities en opvoedings- en onderwijspraktijken leidde, bracht het koloniale onderwijssysteem tegelijkertijd een inheemse elite en een antikoloniaal verzet voort die de afbraak van het koloniale regime zelf bewerkstelligde.

In het achtste hoofdstuk wordt stilgestaan bij het ontstaan, de ontwikkeling en de receptie van de nieuwesschoolbeweging, of de reformpedagogiek. Deze pedagogische stroming ontstond aan het einde van de negentiende eeuw en bestond uit een divers amalgaam aan pedagogische opvattingen en praktijken die het kind centraal wilden stellen. Los van deze kindgerichtheid wordt de nieuwe schoolbeweging wel gekenmerkt door een grote diversiteit aan actoren die niet altijd met elkaar door dezelfde deur konden. Met andere woorden: de interne verschillen waren soms groter dan de gemeenschappelijke noemer van de reformpedagogiek doet uitschijnen. Bovendien is het zo dat de theoretische inzichten van onder meer Maria Montessori, Célestin Freinet en Ovide Decroly – de reformpedagogen waarop dit hoofdstuk zal ingaan – niet altijd in de praktijk werden geïmplementeerd zoals de ‘bedenker’ van de onderwijsmethode het voor ogen had. Het hoofdstuk heeft tot slot ook oog voor de inbedding van de reformpedagogiek binnen de historische gebeurtenissen van die tijd. In het bijzonder wordt aandacht besteed aan de rol die de Grote Oorlog heeft gespeeld in het ontstaan en de ontwikkeling van de reformpedagogiek.

Het negende en laatste hoofdstuk bespreekt hoe onderwijs en opvoeding in de twintigste eeuw uitgroeiden tot cruciale hefboomen voor de realisatie van maatschappelijke verandering. Tegen de achtergrond van ingrijpende economische, demografische en socioculturele verschuivingen ontstond een omvangrijk pedagogisch complex waarin gezin, school, staat en wetenschap steeds nauwer verstrengeld raakten. Aan de hand van een drievoudige periodisering documenteert dit hoofdstuk hoe deze verstrengeling zich tijdens de twintigste eeuw manifesteerde. Zo tonen we hoe tijdens het interbellum het onderwijs en de jeugdbeweging door opkomende, dan wel gevestigde, ideologieën werden ingeschakeld om de maatschappelijke onzekerheid te temmen en de sociale orde te herstellen. Na 1945 verschoof de klemtoon, onder meer onder invloed van de oorlogservaring, in de richting van democratisering, gelijke kansen en sociale mobiliteit, waarmee ook de massificatie van het onderwijs werd ingeluid. Vanaf het midden van de jaren 1970, echter, werd het onderwijs steeds nadrukkelijker ingeschakeld in een geglobaliseerde kenniseconomie. Dat leidde er onder meer toe dat het onderwijs nadrukkelijker in economische termen en objectieven, zoals productiviteit, competitiviteit en effectiviteit, werd gedacht. De bespreking van deze historische verschuivingen maakt één constante zichtbaar: een diepgeworteld geloof in het onderwijs als motor van maatschappelijke verbetering en verandering. De bespreking van deze historisch gegroeide tendens tot instrumentalisering van opvoeding en onderwijs in functie van politieke, sociale en economische doelstellingen biedt de lezer een kritisch kader om de blijvend hoge verwachtingen die ook vandaag op het onderwijs worden geprojecteerd, te duiden en te bevragen.

Deze chronologische verkenning van de geschiedenis van opvoeding en onderwijs pretendeert geenszins de geschiedenis van opvoeding en onderwijs te presenteren. Zoals dit voorwoord al aanstipte en de twee eerste hoofdstukken van dit handboek diepgaander bespreken, wordt de pedagogische historiografie tegenwoordig niet langer opgevat als een ‘neutrale’ inventarisatie van de historische feiten, maar als een historisch narratief dat het resultaat is van selectie en interpretatie. De historisch onderzoeker ‘kiest’ met andere woorden zijn of haar invalshoeken die mee bepalen welke ‘feiten’ zichtbaar worden, maar dus ook welke buiten beeld blijven.

In dat opzicht kan ook de opbouw en het relaas van dit handboek niet zonder kritische kanttekeningen blijven. Zo zal de korte toelichting van de hoofdstukken ongetwijfeld duidelijk hebben gemaakt dat onze bespreking zich in hoofdzaak beperkt tot West-Europa. Dat betekent dat andere geografische contexten, zoals Azië of

de Arabische wereld, niet aan bod komen. Deze geografische beperking impliceert geenszins dat wij de West-Europese geschiedenis als superieur of zelfs als globaal richtinggevend zouden beschouwen. Dat we dus bijvoorbeeld niet ingaan op de transnationale invloeden die de Aziatische of Arabische wereld op het westerse pedagogische denken of handelen heeft gehad – hoewel die er wel degelijk waren! – houdt dus geen waardeoordeel in, maar is het gevolg van gemaakte keuzes.

Die keuzes werden ingegeven door twee overwegingen. In de eerste plaats is er de onvermijdelijke beperking van de beschikbare tekstruimte: een handboek kan niet alles behandelen zonder aan scherpheid in te boeten. Bovendien hielden we bij de selectie van de inhoud ook het doelpubliek van studenten in het Vlaamse universitaire onderwijs voor ogen. Vanuit die ‘dubbele optiek’ kozen we ervoor de grote krijtlijnen van opvoedings- en onderwijsgeschiedenis in de westerse wereld te schetsen op basis van de stand van de (inter)nationale literatuur, zonder encyclopedische volledigheid na te willen of kunnen streven. Waar mogelijk en zinvol, hebben we de bespreking van de algemene historische tendensen en ontwikkelingen geconcretiseerd en verduidelijkt met gerichte casussen en kaderteksten. Gelet op het doelpubliek van Vlaamse universiteitsstudenten, besteedden we daarin bijzondere aandacht aan de opvoedings- en onderwijsgeschiedenis van België.

Tot slot verdient de gekozen chronologische opbouw verantwoording. Een indeling van op elkaar aansluitende ‘tijdvakken’ kan immers de indruk wekken dat de geschiedenis van opvoeding en onderwijs zich in scherp afgelijnde periodes, netjes gescheiden door duidelijke breuklijnen, heeft ontplooid. Deze ons zo vertrouwde periodisering – van ‘klassieke oudheid’ over ‘middeleeuwen’ tot ‘nieuwe’ en ‘nieuwste tijd’ – is echter zelf een historisch product dat in belangrijke mate werd gevormd door de negentiende-eeuwse geschiedschrijving. In dat verband is het belangrijk te begrijpen dat de in dit handboek gehanteerde periodisering geen ‘natuurlijke’ situatie weerspiegelt, maar een analytisch construct is. Toch werd bewust voor een chronologisch perspectief gekozen. Niet omdat we geloven in strikte cesuren, maar omdat een chronologische ordening helpt om (dis)continuïteiten over de *longue durée* aan de oppervlakte te brengen en daarmee een raamwerk biedt dat onderliggende processen zichtbaar maakt. Kortom, dit handboek wil geen definitieve historische synthese bieden, maar een uitnodiging zijn tot historisch denken over opvoeding en onderwijs, als een manier van denken die afstand neemt van de eigen tijd om die kritisch te kunnen bevragen.

HOOFDSTUK 1

IS DE GESCHIEDENIS VAN OPVOEDING EN ONDERWIJS INMIDDELS NIET GESCHREVEN?

Over verleden, geschiedenis
en historiografie

WAAR BEVINDT DE PEDAGOGISCHE HISTORIOGRAFIE ZICH?

De pedagogische historiografie neemt een enigszins ambigue positie in binnen het academische veld. Men kan zich immers afvragen of ze opgevat moet worden als een deeldiscipline van de pedagogische wetenschappen, of eerder als een tak van de geschiedschrijving die zich toelegt op de studie van onderwijs- en opvoedings-systemen in het verleden. Deze ambiguïteit hangt zowel samen met de aard van als met de historische ontwikkeling van de discipline. Zoals het voorwoord illustreert, ontstond de historische pedagogiek in de context van de lerarenopleiding. In de negentiende en vroege twintigste eeuw bood zij vooral een overzicht van invloedrijke pedagogen en legitimeerde zij de ‘vernieuwing’ van het moderne schoolsysteem. Een diepgaande analyse van de pedagogische mentaliteitsvorming was doorgaans niet haar belangrijkste doelstelling. De discipline fungeerde veeleer als kennisbasis ter ondersteuning van de sociale en politieke doelstellingen van het onderwijs, en droeg zo bij aan de professionele identiteitsvorming van (toekomstige) leraren. Mede daardoor bleef zij grotendeels buiten het domein van de academische geschiedschrijving. Omgekeerd was ook de belangstelling voor de thematiek van het onderwijs in de bredere historiografie beperkt. Het handvol geleerden aan universiteiten dat bepaalde aspecten van het opvoedings- en onderwijsverleden onderzocht, deed dat veelal als onderdeel van een veel bredere cultuurhistorische studie.

Pas in de jaren 1960 en 1970 wijzigde deze situatie. De naoorlogse democratisering en expansie van het onderwijs, die een sterke groei van het middelbaar, technisch en hoger onderwijs veroorzaakte, vergrootte de maatschappelijke betekenis van het onderwijs. De domeinen van opvoeding en onderwijs werden dan ook steeds nadrukkelijker gezien als een belangrijke motor van sociale en economische ontwikkeling. Tegelijk kwam de ongelijke toegang tot onderwijs scherper in beeld, waardoor de studie van het onderwijs ook een expliciet politiek en sociaal vraagstuk werd. Deze ontwikkelingen stimuleerden een toenemende academische belangstelling. Enerzijds verschoof de aandacht binnen de historische pedagogiek naar een kritische studie van opvoeding en onderwijs ‘van onderuit’; anderzijds viel er ook binnen de geschiedschrijving een groeiende interesse op te merken voor opvoeding en onderwijs als belangrijke domeinen van het maatschappelijke leven, de cultuur en sociale verhoudingen.

Hoewel de historische pedagogiek daarmee naar de historische discipline toe groeide (en als dusdanig tot de ‘pedagogische historiografie’ vervelde), bleef ze haar ambigue statuut toch enigszins behouden. Ook vandaag is de discipline immers nog altijd grotendeels verankerd in faculteiten, departementen en instituten voor gedrags- of pedagogische wetenschappen. Ook al is de pedagogiek een multidisciplinair studiedomein dat inzichten integreert uit diverse disciplines, zoals de neurowetenschappen, de psychologie en de filosofie, toch bewandelt het onderwijsonderzoek vooral het pad van het experimenteel, kwantitatief en empirisch-analytisch onderzoek. Dat betekent dat een aanzienlijk deel van het pedagogisch onderzoek vandaag kenmerken vertoont van een wetenschap die zich baseert op experimenten, kwantitatieve methoden en observaties, bijvoorbeeld om hypothesen te testen. Net als bepaalde andere deeldomeinen van de ‘fundamentele pedagogiek’ leunt de pedagogische historiografie, als vorm van historische studie, echter meer aan bij een geesteswetenschappelijke benadering. Net zoals in de *humanities* het geval is, is het de historisch-pedagoog dus niet zozeer te doen om de techniciteit van de methode, de reproduceerbaarheid van onderzoek of de generaliseerbaarheid van de resultaten. Het gaat in de pedagogische historiografie veeleer over het bewandelen van nieuwe methodologische en theoretische wegen die kunnen leiden naar vernieuwende inzichten over het verleden.

De aard van de pedagogische historiografie, en de particulariteit van haar positie in het onderzoeksveld, vragen dan ook om een grondige toelichting. Want hoewel historisch-pedagogen de interesse in opvoeding en onderwijs delen met hun collega’s aan departementen pedagogiek, is hun onderzoek veeleer gebaseerd op de kennis-theoretische veronderstellingen en methodologieën die het historisch onderzoek kenmerken. Daarom zet dit hoofdstuk de contouren van een oriënterend begrippenkader uit die de karakteristieken van de onderwijsgeschiedenis kunnen verduidelijken. Wat betekent het begrip ‘onderwijsgeschiedenis’ eigenlijk? En hoe komt de historisch-pedagoog tot kennis over het opvoedings- en onderwijsverleden dat we niet meer kunnen waarnemen? Impliceert de ontstentenis van reproduceerbaarheid of generaliseerbaarheid in historisch-pedagogisch onderzoek een gebrek aan enige vorm van methode? En komen historisch-pedagogen nog altijd tot nieuwe kennis en inzichten over het verleden, of is de geschiedenis van opvoeding en onderwijs inmiddels geschreven?

DE GESCHIEDENIS ALS STUDIE VAN HET VERLEDEN

In de inleiding van dit hoofdstuk werden verschillende begrippen gehanteerd om te verwijzen naar het veld en de praktijk van het historisch onderzoek van opvoeding en onderwijs. Zo verwezen we al naar de onderwijsgeschiedenis, naar opvoeding en onderwijs in het verleden, en naar de pedagogische historiografie. Deze termen – verleden, geschiedenis en historiografie – worden in het alledaagse taalgebruik vaak door elkaar, of zelfs als synoniemen, gebruikt. Nochtans zijn ze voor historisch onderzoekers allerm minst inwisselbaar. Om de aard en kenmerken van de discipline van de pedagogische historiografie te duiden, is een correct begrip van deze terminologie dan ook absoluut noodzakelijk.

Met *het verleden* worden alle gebeurtenissen bedoeld die voorbij zijn. Voorbeelden van deze *res gestiae* of ‘gedane zaken’ zijn legio. Zo kan men bijvoorbeeld denken aan de publicatie van het bekende werk van Jean-Jacques Rousseau, de *Émile ou de l’éducation* uit 1762, de invoering van de Belgische wet op de leerplicht in 1914 of de ontwikkeling van *teaching machines* in de vroege twintigste eeuw (zie hoofdstuk 9). Deze historische gebeurtenissen, die onherroepelijk voorbij zijn en dus tot het verleden behoren, worden in latere hoofdstukken uitgebreider besproken als belangrijke aspecten van de geschiedenis van opvoeding en onderwijs. Met *de geschiedenis* wordt dus de studie van het verleden bedoeld. Dat betekent dat de geschiedenis de (heden-daagse) praktijk behelst van het beschrijven, bestuderen, analyseren en interpreteren van gebeurtenissen uit het verleden. De geschiedenis verwijst dus naar de verhalen die historisch onderzoekers vandaag over het verleden schrijven.

Om die gebeurtenissen uit het verleden op het spoor te komen en te bestuderen, maken zij gebruik van *historische bronnen*. Daarmee wordt het geheel van voorwerpen uit het verleden (‘overblijfselen’) en mondelinge of geschreven getuigenissen over gebeurtenissen in het verleden (‘overleveringen’) bedoeld die ons iets kunnen vertellen over die historische gebeurtenissen. Archieven en bibliotheken gelden als de belangrijkste bewaarplaatsen waar historisch-pedagogische bronnen op het spoor komen en die kunnen consulteren.

Met de eerste aangehaalde bronnensoort, de *overblijfselen*, worden alle materiële objecten bedoeld die ‘alleen al door hun bestaan aan de onderzoeker een spoor van het verleden opleveren’.⁷ Wanneer men een bepaald object, bijvoorbeeld een telraam, terugvindt, dan levert dat artefact de historisch-pedagoog al enkele belangrijke indicaties op. Indien het telraam gedateerd kan worden, dan kan de onderzoeker er bijvoorbeeld van uitgaan dat er in de historische periode in kwestie inderdaad telramen werden vervaardigd en dus wellicht ook werden gebruikt. Vaak is het op basis van die eerste vaststellingen natuurlijk niet onmiddellijk duidelijk in welke context, door welke personen, met welke intenties of op welke manieren deze objecten werden gebruikt. Om die vragen te beantwoorden, is dan verder onderzoek nodig.



Afbeelding 1.1. Telramen werden niet enkel in het ‘reguliere’ onderwijs gebruikt, maar ook in het onderwijzen van kinderen en jongeren met een beperking. Op de afbeelding is een blind meisje te zien dat leert tellen en rekenen met behulp van een telraam in het Instituut voor Blinden De Wijnberg in Grave, Nederland (28 maart 1939). Voor historisch-pedagogen vormen dergelijke materiële objecten een belangrijke (materiële) bron. Bron: Wiki Commons.

7 Boone, Marc. *Historici en hun métier. Een inleiding tot de historische kritiek*. Gent: Academia Press, 2011, p. 1.

Hoewel het gebruik van objecten als historische bron zich aanvankelijk veelal tot de archeologie beperkte, zijn deze voorbeelden van ‘schoolse materialiteiten’ een vast onderdeel van de ‘gereedschapskist’ van de historisch-pedagoog geworden. Nogtans is dat een relatief recente ontwikkeling. Geruime tijd maakte de pedagogische historiografie immers vrijwel uitsluitend gebruik van de tweede soort historische bronnen waarvan hoger sprake: *de overleveringen*. Deze getuigenissen kunnen zowel in schriftelijke als mondelinge vorm voorkomen en beschrijven of becommentariëren bepaalde gebeurtenissen, processen of ontwikkelingen die zich in het verleden hebben voorgedaan. In dat opzicht kan het gaan om eenduidige, rechttoe-rechtaanbeschrijvingen, zoals een notariële akte waarin de aankoop van een stuk grond voor de bouw van een school omschreven staat. De historisch-pedagoog weet zich niettemin vaak geconfronteerd met complexere beschrijvingen die de interpretatie, redenering of argumentatie van de auteur weerspiegelen en bepaalde historische gebeurtenissen dus op een ‘gekleurde’ manier weergeven. Als voorbeeld hiervan kunnen de vele brochures aangehaald worden die opvattingen over een bepaalde onderwijsmethode of –hervorming uiteenzetten. Het mag duidelijk zijn dat dergelijke historische bronnen geen louter feitelijke beschrijving van een historische situatie zijn, maar de achterliggende intenties, overtuigingen en idealen weerspiegelen van de persoon of organisatie die ze op schrift stelden.

BRONNEN VAN KENNIS

De bron vormt voor de historisch onderzoeker dus een ruim en dynamisch begrip. Door de diversiteit in hun verschijningsvorm maken historisch onderzoekers dan ook een onderscheid tussen verschillende types bronnen. Hoewel deze categorisering op diverse criteria gebaseerd kan worden – zo kunnen bronnen ingedeeld worden op basis van het geografische gebied of de periode waaruit ze stammen, bijvoorbeeld – hanteert het historisch onderzoek doorgaans een classificatie op basis van de vormeigenschappen van de historische bron.

Het brontype dat, zeker historisch gezien, veruit het meest is aangewend voor historisch onderzoek zijn de zogeheten *geschreven bronnen*. Daaronder worden verstaan: ‘alle inlichtingsvormen die tekstueel zijn overgeleverd, in geschreven of in gedrukte

vorm, onafhankelijk van de drager van de geschreven tekst’.⁸ Deze erg brede categorie wordt doorgaans verder opgedeeld in wat men enerzijds de *archivalische bronnen* en anderzijds de *verhalende bronnen* noemt. De eerste groep omvat alle geschreven bronnen die een officiële instantie of persoon in de context van de uitoefening van een ambt of bestuursfunctie heeft opgesteld. Het kan hier bijvoorbeeld gaan om de observatieverslagen die in het kader van de psychopedagogische diensten van de jeugdzorginstellingen door een psycholoog of pedagoog werden opgesteld. Of het kan gaan om de briefwisseling die een schooldirectie onderhield met ouders, leerlingen of de wetgever om inlichtingen over de werking van de school te verschaffen. Omdat deze categorie van de *archivalische bronnen* nog altijd behoorlijk ruim is, heeft het historisch onderzoek er verdere verfijningen in aangebracht. Zo onderscheidt men bijvoorbeeld administratieve bronnen, die vaak in het kader van de ambtenarij tot stand kwamen, en juridische bronnen, die een zekere vorm van rechtsgeldigheid nastreefden.

Terwijl deze archivalische bronnen een officieel karakter hebben, vormt de *verhalende bron* daarentegen de schriftelijke neerslag van vrijelijk geformuleerde ideeën en opvattingen, of bevat ze informatie die niet in de context van officiële bestuursuitoefening werd vergaard. Ook onder deze categorie valt een grote diversiteit aan historische documenten. Men kan hier denken aan informatieve bronnen die in het kader van nieuws- en informatieverbreiding tot stand kwamen, zoals pedagogische tijdschriften of brochures, of aan de zogenoemde *egodocumenten*, waarin ‘een ego zich opzettelijk of onopzettelijk onthult of verbergt’, zoals Jacques Presser het in 1958 omschreef.⁹ Vanwege hun zeer uitdrukkelijk subjectieve karakter werd dit type bron lange tijd onbruikbaar geacht voor historisch onderzoek. Maar voor de onderzoeker die bijvoorbeeld de belevingswereld van leerlingen of leraren in het verleden wil bestuderen, vormen ze evenwel een gedroomde bron.

8 Soen, Violet. *Geschiedenis is een werkwoord. Een inleiding tot historisch onderzoek*. Leuven: Universitaire Pers Leuven, 2021, p. 68.

9 Geciteerd in: Idem, p. 75.

Het leven zoals het was? De schoolervaringen van een leerling in oorlogstijd

Over de geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog zijn bibliotheken volgeschreven. Ook over de ontwikkeling van het onderwijssysteem tijdens de Duitse bezetting in België is de laatste decennia een aantal historische studies verschenen. Die documenteerden onder meer hoe het Duitse bezettingsbestuur zijn greep op het onderwijs probeerde te versterken, bijvoorbeeld door de oprichting van een commissie die belast werd met de controle en uitzuivering van vermeende ‘Duitsonvriendelijke’ passages in schoolboeken. De mate waarin deze Duitse onderwijspolitiek het dagelijkse schoolse leven beïnvloedde, is echter veel minder het onderwerp van studie gebleken. Om de ervaring van het schoolgaan in oorlogstijd te onderzoeken, kan de historisch onderzoeker immers niet eenvoudig terugvallen op officiële documenten. Die geven dan wel een beeld van de politieke besluitvormingsprocessen rond de organisatie van het onderwijs, bijvoorbeeld, maar bieden minder inzicht in het dagelijkse reilen en zeilen op school.

Onder meer om die reden is het dagboek van een leerling van het Sint-Jozefscollege van Turnhout – dat bewaard wordt in het Documentatie- en Onderzoekscentrum voor Religie, Cultuur en Samenleving (KADOC) – een unieke bron te noemen. In het eerste bezettingsjaar, tussen september en december 1940, besloot de toen vijftienjarige leerling van de school, Juliaan, een dagboek bij te houden van zijn leven op de internaatsafdeling van de school. Hij tekende er verschillende ervaringen, gevoelens en gebeurtenissen in op. Zo beklagde hij zich geregeld over de volgens hem nogal strikte discipline van sommige leraars, vertelde hij over zijn soms tegenvallende schoolresultaten en schreef hij over zijn heimwee naar huis. Daarnaast bevat het dagboek ook uitgebreide beschrijvingen van een conflict dat zich tussen enkele Vlaams- en Belgischgezinde leerlingen van de school afspeelde in november 1940. Zo besliste het schoolbestuur van het jezuïetencollege om op 11 november 1940 een herdenkingsmis voor de overleden Belgische soldaten van de Eerste Wereldoorlog te organiseren. In principe werden dergelijke expliciete uitingen van Belgisch patriotisme niet toegestaan door het Duitse bezettingsbestuur. En ook bij enkele

Vlaamsgezinde leerlingen, onder wie Juliaan, viel deze symbolische daad van vaderlandsliefde in slechte aarde. Juliaan en enkele van zijn Vlaamsgezinde vrienden besloten het huldeboek te verstoppen dat naar aanleiding van de herdenking was gemaakt. Wat volgde, was een reeks conflicten tussen een groep Vlaams- en Belgischgezinde leerlingen die uiteindelijk uitmondde in de uitsluiting van enkele ‘opstandige’ leerlingen.

Men kan zich afvragen wat zo’n *petite histoire* aan de onderwijsgeschiedenis bij te brengen heeft. Biedt dit ene dagboek immers niet slechts een heel persoonlijk, en dus wel erg gekleurd, relaas van de historische realiteit, dat niet zomaar veralgemeend kan worden, laat staan onproblematisch voor ‘waar’ aangenomen kan worden? Precies het uitgesproken subjectieve karakter van deze bronnen maakt ze bijzonder waardevol voor historisch onderzoek. In tegenstelling tot officiële documenten, die dus ook veelal een ‘officieel’ perspectief of standpunt belichten, werpt dit dagboek een uniek licht op de agency van leerlingen. In dit geval onthult het persoonlijk relaas van Juliaan wat er gebeurt wanneer een groepje leerlingen de regels, normen en waarden van de school uitdagen. Hoewel vanuit een ‘eenzijdig’ en gekleurd perspectief geschreven, toont Juliaans dagboek de oorlogssituatie in al haar complexiteit: de politiek-ideologische spanningen waar de Vlaamse samenleving zich tijdens de oorlog mee geconfronteerd wist, drongen ook de schoolmuren binnen en genereerden een geheel eigen dynamiek die de sociale verhoudingen tussen leerlingen onderling, en leerlingen en hun leraars soms op zijn kop zetten. Het dagboek wijst erop dat de officiële richtlijn dat scholen zich niet met politiek mochten inlaten in de realiteit moeilijk houdbaar was. Het ‘kleine’ perspectief dat deze egodocumenten op ‘grote’ historische gebeurtenissen – zoals een wereldoorlog – werpen, kan dus enkele van de generalisaties waarop de ‘grote geschiedenissen’ vaak rusten, nuanceren.

Hoewel de geschiedschrijving zich geruime tijd beperkte tot de studie van geschreven, met name archivalische, bronnen, gingen historici zich sinds de tweede helft van de twintigste eeuw steeds meer interesseren in de categorie van de *ongeschreven bronnen*. Zoals dit hoofdstuk later diepgaander beschrijft, was dat vooral een gevolg van de theoretische en methodologische verschuivingen die de aandacht voor opvoeding en onderwijs als be- en geleefde realiteit wekten. Omdat deze doorleefde perspectieven

op de historische realiteit vaak niet in officiële, geschreven documentatie terug te vinden waren, moesten historisch-pedagogen op zoek naar andere bronnen om de opvoedings- en onderwijsrealiteit van alledag te onderzoeken.

Ook deze categorie van niet-schriftelijke bronmaterialen vertoont een grote vormelijke diversiteit. Een eerste belangrijke rubriek omvat de zogeheten *visuele bronnen*, die vooral vanaf de jaren 1960 werden ‘ontdekt’. Zeker onder invloed van technologische ontwikkelingen, zoals de popularisering van de fotografie en de ontwikkeling van de televisie en de film, zijn beelden immers een belangrijk en wezenlijk onderdeel van het dagelijkse leven en onze cultuur geworden. Zo werden er in de loop van de twintigste eeuw heel wat propagandafilms over de Belgische koloniale actie in Congo gemaakt. Ze hadden vaak een uitdrukkelijk propagandistisch karakter en werden ingezet om de bevolking van de vermeende ‘weldaden’ van het Belgische koloniale regime in Congo te overtuigen. Op het feit dat deze bronnen kritisch geïnterpreteerd moeten worden, gaat het volgende onderdeel dieper in, maar het mag duidelijk zijn dat deze propagandafilms de historisch onderzoeker toelaten om antwoorden te zoeken op vragen die mogelijk niet aan de hand van geschreven bronnen beantwoord kunnen worden. Hoe de inheemse, Congolese bevolking door de kolonisator werd afgebeeld en hoe het vermeende koloniale beschavingsproject werd verbeeld, is immers moeilijker te onderzoeken aan de hand van geschreven bronnen. Bovendien leveren deze films, door hun bestaan alleen al, de historisch onderzoeker een zeer concreet spoor op van de omvang van de propagandacampagnes ten voordele van de Belgische koloniale actie. In dat opzicht kunnen visuele bronnen, zoals films, niet enkel onderzocht worden op wat ze verbeelden, het zijn ook interessante objecten op zich. Het onderscheid tussen verschillende brontypes is dus enigszins flou. Visuele (maar ook geschreven!) bronnen kunnen vanuit een methodologisch oogpunt immers ook benaderd worden als een materieel spoor van het verleden.

De bron in perspectief: het psychopedagogisch verslag als historisch object

Voor de laatste decennia is de pedagogische historiografie zich meer gaan interesseren in de persoonsdossiers die in de context van de bijzondere jeugdzorg werden opgesteld. Deze residentiële instellingen, waar sinds de negentiende eeuw verwaarloosde of voor een misdrijf veroordeelde kinderen en jongeren aan gespecialiseerde pedagogische zorg

werden onderworpen, maakten in het begin van de twintigste eeuw een proces van verwetenschappelijking door. In plaats van jongeren op basis van hun leeftijd of geografische afkomst in een bepaalde jeugdinstelling te plaatsen, zoals dat in de negentiende eeuw gebruikelijk was, werden in de vroege twintigste eeuw zogeheten waarnemingsgestichten opgericht. Deze gespecialiseerde instellingen werden belast met de langdurige, ‘wetenschappelijke’ observatie van ‘jongeren in gevaar’ om de jeugdrechter te adviseren over de meest gepaste behandeling en plaatsing. Zo werd in 1913 een Centraal Waarnemingsgesticht (CWG) opgericht in Mol. De wetenschappelijke observatiepraktijken die daar werden ontwikkeld en uitgevoerd, vormden niet enkel de basis voor de classificatie van kinderen in gevaar. De observatiepraktijk werd ook geacht de ‘ziel’ van het kind bloot te leggen om een heropvoedingstraject op maat te kunnen ontwikkelen.

Deze psychopedagogische observatiepraktijk resulteerde in een ‘waarnemingsverslag’ waarin alle relevant geachte informatie over een jongere of kind (zoals biologische, maar ook morele en psychologische kenmerken) werd samengebracht. Het observatierapport was een van de centrale stukken in het persoonsdossier dat over elke geplaatste jongere werd opgesteld. Naast het waarnemingsverslag werden immers ook alle andere documenten aan die persoonsdossiers toegevoegd, zoals notities van opvoeders, maar ook brieven tussen jongeren en hun ouders. Voor historisch-pedagogen zijn deze persoonsdossiers dan ook een gedroomde bron om de pedagogische praktijk van de residentiële jeugdzorg, en de beleving ervan, te bestuderen. Vanuit een methodologisch oogpunt is de historiografie van de bijzondere jeugdzorg echter op verschillende manieren met deze bronnen aan de slag gegaan.

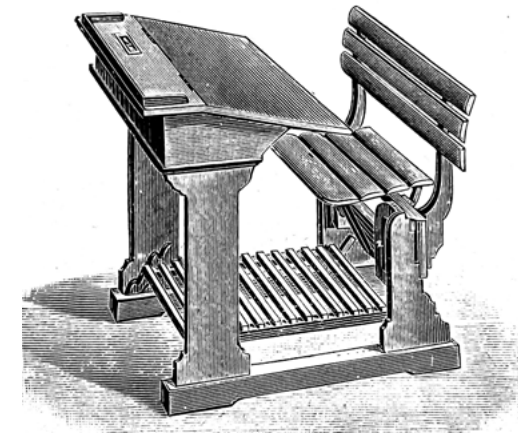
Het persoonsdossier, en het observatierapport in het bijzonder, zijn aangewend als bron om bepaalde aspecten van de pedagogische realiteit in deze instellingen te onderzoeken. Vooral de laatste jaren hebben sociale historici in dat verband een bijzondere interesse getoond in het reconstrueren van de sociale leefwereld van deze groep van kwetsbare kinderen en hun families. Om de institutionele machtsstructuren bloot te leggen waaraan deze jongeren werden onderworpen, hebben ze deze persoonsdossiers en observatieverslagen op een manier gelezen die men

in de internationale literatuur een *reading against the archival grain* heeft genoemd. Dat betekent dat ze deze bronnen vanuit een tegendraads of contraperspectief hebben geanalyseerd om het institutionele discours te deconstrueren en aldus de ervarings- en belevingswereld van jongeren in de bijzondere jeugdzorg bloot te leggen.

Ondanks het ontegensprekelijke belang van deze methodologische benadering van het persoonsdossier, en het observatierapport, is de laatste jaren een groter kritisch bewustzijn waar te nemen over de relatie tussen de bron (of het archief) en de historische realiteit. Zo heeft men erop gewezen dat archivalische bronnen (zoals de psychopedagogische observatierapporten) niet enkel tekstueel verwijzen naar een historische realiteit buiten zichzelf, maar dat deze historische bronnen zelf ook die realiteit mede vormgaven. Deze methodologische verschuiving impliceert dat men persoonsdossiers niet enkel inhoudelijk heeft geanalyseerd (op wat ze ‘vertellen’), maar ook vormelijk heeft bestudeerd (op hoe ze tot stand zijn gekomen en wat ze zelf teweegbrachten). Het waarnemingsverslag mag zich immers wel als één coherent rapport tonen waarin de relevantst geachte kenmerken van de jongere werden opgenomen. Wie het dossier gedetailleerd analyseert, komt tot de conclusie dat het finale waarnemingsverslag eigenlijk een synthesedocument was dat op basis van een brede waaier aan notities tot stand kwam. Daardoor verschijnt het finale waarnemingsrapport eerder als het resultaat van een vertaalslag waarin een veelheid aan door observatie verworven informatie werd ‘gefilterd’ tot één coherent verhaal (of: één ‘waarheid’).

Eerder dan daarmee te willen suggereren dat één methodologische benadering ‘beter’ zou zijn dan de andere, wil deze korte bespreking de diversiteit van mogelijke methodologische benaderingswijzen van het archief aantonen. Welke benadering het meest opportuun of relevant is, hangt af van de vraag- en doelstelling van het onderzoek, en de ene benadering sluit de andere ook niet noodzakelijk uit. Waar deze methodologische uitweiding wel op wijst, is het belang van een kritisch begrip van het archief. Dat is niet enkel te begrijpen als een bewaarplaats van historische feiten die de onderzoeker – mits die de ‘juiste’ methoden toepast – kan ‘ontginnen’, maar is evenzeer te begrijpen als een producent van historische feiten.

De categorie van de materiële bronnen omvat alle stoffelijke overblijfselen uit het verleden. Deze artefacten werden geruime tijd veelal ‘vergeten’ in historisch-pedagogisch onderzoek. Zo waren historisch-pedagogen er niet altijd van overtuigd dat de objecten die in het verleden werden vervaardigd met de intentie ze te gebruiken (eerder dan ze voor de toekomst te bewaren), relevante informatie konden opleveren over het verleden. Die veronderstelling werd vanaf de jaren 1990 grondig bijgesteld. Zo is men er nu van overtuigd dat het ontwerp van een schoolbank, bijvoorbeeld, heel wat kan vertellen over de pedagogische intenties, opvattingen en doelstellingen die eraan ten grondslag lagen. De negentiende-eeuwse schoolbank, bijvoorbeeld, werd immers vaak zo ontworpen dat de leerling weinig bewegingsruimte had en de blik op de leraar vooraan in het klaslokaal moest richten, wat veel zegt over de toenmalige opvattingen over het *teacher-centered* onderwijs. Maar ook de markeringen op oude schoolbanken, gaande van ‘banale’ slijtagesporen tot de (schunnige) moppen die erop werden aangebracht, kunnen de historisch onderzoeker belangrijke indicaties opleveren over hun gebruik. Met andere woorden, materiële objecten zijn niet neutraal, maar ze beïnvloeden onze beleving van de materiële ruimte en beïnvloeden – soms letterlijk – onze bewegingsruimte.



Afbeelding 1.2. De negentiende-eeuwse schoolbanken waren vaak vervaardigd met zware houten of metalen materialen. Bron: Istock.