



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
HEIDELBERG

Francia. Forschungen zur westeuropäischen Geschichte
Herausgegeben vom Deutschen Historischen Institut Paris
(Institut historique allemand)
Band 12 (1984)

DOI: 10.11588/fr.1984.0.51602

Rechtshinweis

Bitte beachten Sie, dass das Digitalisat urheberrechtlich geschützt ist. Erlaubt ist aber das Lesen, das Ausdrucken des Textes, das Herunterladen, das Speichern der Daten auf einem eigenen Datenträger soweit die vorgenannten Handlungen ausschließlich zu privaten und nicht-kommerziellen Zwecken erfolgen. Eine darüber hinausgehende unerlaubte Verwendung, Reproduktion oder Weitergabe einzelner Inhalte oder Bilder können sowohl zivil- als auch strafrechtlich verfolgt werden.

Genealogia oder Stammregister der durchläuchtigen hoch- und wolgeborenen Fürsten, Grafen und Herren des uhralten hochlöblichen Hauses Nassau [...] beschrieben durch Henrich DORSEN, Saarbrücken (Minerva – Verlag Thinnes & Nolte) 1983, 286 S., Abb. (Veröffentlichungen der Kommission für Saarländische Landesgeschichte und Volksforschung, 9).

Die vorliegende Publikation beruht auf dem im Hauptstaatsarchiv Wiesbaden befindlichen Epitaphienbuch des aus Altweilnau (Taunus) stammenden Henrich Dors. Sie gibt einen Einblick in die historiographischen Bemühungen um eine Dynastie, die sich seit dem frühen 17. Jh. verstärkt der Darstellung ihrer eigenen Geschichte zuwendet. Insofern darf das 1632 erstellte Epitaphienbuch durchaus als eine konsequente Fortsetzung jener Anstrengungen angesehen werden, die mit den Darstellungen Jan Orlers und Johann Textors von Haiger über die ottonische Linie des Hauses Nassau – auf die Dors übrigens auch ausdrücklich Bezug nimmt – eingeleitet sind.

Die Reproduktionen der Dorsschen Vorlagen geben aber nicht nur einen Einblick in die nassauische Geschichte seit dem 13. Jh., sondern weisen auch auf die künstlerischen und – mit Abstrichen – wissenschaftlichen Bemühungen während einer Zeit hin, die ansonsten aus anderem Blickwinkel betrachtet wird. Insoweit stellt auch der vorliegende Band durchaus eine Bereicherung dar.

Die Einleitung hingegen, die von mehreren Autoren in verschiedenen zeitlichen Stufen bearbeitet worden ist, hätte einen weiteren Horizont und eine umfassendere Berücksichtigung der Literatur verdient gehabt. So ist die Beurteilung von Textors »Nassawischer Chronick« aus dem Jahre 1617, wie sie durch Johann VII. von Nassau-Siegen vorgenommen wurde, keineswegs repräsentativ. Hier ist auch auf das bereits 1976 erschienene Bändchen Karl Löbers zu verweisen (Johann Textor von Haiger, Haiger 1976), das die Herausgeber mit Gewinn hätten benutzen können. Ergänzend sei auch vermerkt, daß in den 50er Jahren des 17. Jh. eine weitere, jedoch in Manuskript verbliebene Geschichte des nassauischen Hauses ottonischen Stammes durch den Herborner und späteren Marburger Professor Cyriacus Lentulus erarbeitet worden ist (Vgl. G. Menk, Die Hohe Schule Herborn in ihrer Frühzeit, Wiesbaden 1981). Schwerer als diese kleineren Auslassungen wiegt freilich, daß weder eine Einordnung in die allgemeinen historiographischen Bemühungen der Zeit noch in jene Problemzonen vorgenommen worden ist, in die die Grafen seit dem späten 16. Jh. – insbesondere im Wetterauer Grafenverein – auch nach ihrem eigenen Selbstverständnis hineingeraten waren. Gerade die Einbettung in einen solchen Hintergrund hätte dem Dorsschen Werke zu einem ganz anderen Zuschnitt und zu einer wesentlich erhöhten Bedeutung verholfen.

Gerhard MENK, Marburg/L.

Harvey CHISICK, *The limits of reform in the Enlightenment: Attitudes towards the education of the lower classes in 18th-century France*, Princeton N.J. 1981, XVI–324 S. (Princeton University Press).

Selon ses prémisses intellectuelles, le siècle des Lumières devait être un siècle pédagogique; l'Aufklärung devait être un processus qui impliquait l'existence et des instituteurs et des élèves. Cependant, l'attitude des philosophes français vis-à-vis de l'éducation du menu peuple témoigne d'une contradiction fondamentale: tout en réclamant pour eux-mêmes le libre accès à toutes sortes de savoir sur lequel ils fondaient souvent leur succès social et économique, nombre de gens de lettres niaient que les classes laborieuses et dangereuses pussent ou dussent être mieux éduquées – ou même éclairées.

Maintenant, le livre de Harvey Chisick vient d'élargir notre connaissance de ce que pouvait

être, pour la plupart des Français, l'effort éducateur des Lumières. C'est un livre important sur un sujet important. Ch. a consulté des auteurs anonymes et les *scriptores minores*; il analyse la rhétorique des programmes pédagogiques; et il ne néglige jamais le cadre économique dans lequel se déroule l'histoire qu'il raconte. C'est une histoire d'opinions, de projets, de notions... Ainsi, son ouvrage est complémentaire, et devait être complété par ceux de D. Julia, de Furet/Ozouf, de R. Reichardt et d'autres, qui mettent l'accent sur l'histoire quantitative de l'éducation, l'histoire sociale des Lumières ou la culture populaire.

Le premier chapitre introduit les membres de l'Enlightened Community que Ch. fait parler; il présente l'image du peuple qu'ils avaient conçue. Les auteurs analysés en particulier sont l'abbé Coyer (Dissertation sur la nature du peuple, 1755), A. L. Thomas (membre de l'Académie Française 1767, dont il devint, plus tard, le directeur), N. Baudeau (Idées d'un citoyen sur les besoins, les droits et les devoirs des vrais pauvres, 1765), l'abbé P. Jaubert (Eloge de la roture dédié aux roturiers, 1766, membre de l'Académie de Bordeaux) et L. P. Berenger (précepteur, puis censeur du roi). Ch. fait l'examen comparatif de leurs opinions à l'égard du peuple, et les confronte avec ce qu'en disent les dictionnaires de l'époque. Celui de Trévoux peignait en laid le tableau du peuple qu'il appelait sot, dupe, malin, séditieux. Au contraire, les auteurs que cite Ch. avaient commencé à se rendre compte du rôle économique du peuple et de sa mauvaise situation. De nombreux exemples démontrent quelle fut l'importance attachée à la puissance formatrice de l'éducation. La transformation de la théorie en projets pédagogiques s'imposait.

Les chapitres 2 et 3 s'occupent de tels projets et des débats sur les problèmes et le contenu d'une éducation populaire. Les opinions, sur ce point, étaient divisées et contradictoires (pp. 76 sqq.). L'abbé Terrisse (doyen du chapitre et membre de l'académie rouennais) écrivait un Examen de la question s'il est utile ou préjudiciable au bien de l'Etat que les gens de la Campagne sachent lire et écrire (1746). Terrisse ne croyait pas aux dangers sociaux d'une meilleure éducation populaire. Ses opinions, cependant, n'étaient pas typiques. C'était, plutôt, l'Essai d'éducation nationale de La Chalotais (1763) qui représentait l'opinion en vigueur de l'époque. Il écrivit: »Tout homme qui voit au-delà de son triste métier, ne s'en acquittera jamais avec courage & avec patience. Parmi les gens du Peuple il n'est presque nécessaire de sçavoir lire & écrire qu'à ceux qui vivent par ces arts, ou à ceux que ces arts aident à vivre« (p. 91).

Aussi se plaignit-il des efforts pédagogiques des Frères de la Doctrine Chrétienne, »qu'on appelle Ignorantins« (ibid.). Cette attitude lui valait l'applaudissement de Voltaire et nombre de successeurs. La peur des conséquences désintégrantées d'une éducation trop étendue faisait toujours contrepoids à l'éthique formatrice des Lumières.

A la fin des années 60, plusieurs projets plaidaient en faveur d'une éducation adaptée à l'état social. Rolland d'Erceville, président à mortier au Parlement de Paris, recommandait que »chacun doit être à portée de recevoir l'éducation qui lui est propre« (p. 121). L'abbé Baudeau y consentit et proposa de diviser la nation en cinq classes, auxquelles correspondraient cinq types différents d'écoles publiques. Si Baudeau ne fut complètement convaincu du besoin qu'en aurait la cinquième classe, celle des habitants ruraux, il insistait, néanmoins, sur leur droit d'avoir des écoles parce qu'ils étaient des citoyens français. Et le baron de Tschudy, directeur de la Société Royale de Metz, d'avancer l'argument qu'une population mieux instruite serait aussi une population plus loyale.

Aux années 70 et 80, le débat s'intensifiait toujours. Peu à peu se détachait un curriculum élémentaire: lire, écrire, calcul, religion, économie domestique et initiation aux métiers. On prévoyait aussi des activités sportives, »often designed with Spartan severity in order to inure the people to the harsh life they would have to lead« (p. 181). Ch. cite les Essais de Laopédie de Goyon d'Arzac, parlementaire et membre de plusieurs académies, qui avaient remporté le prix de l'Académie de Châlons-sur-Marne en 1779. Le sujet avait été: Quel seroit le meilleur plan d'éducation pour le peuple? Goyon d'Arzac, comme beaucoup d'autres pédagogues et hommes

de lettres, mit au premier rang la conservation de la paix sociale. Il lui semblait que celle-ci dépendait d'une bonne éducation du peuple.

Ch. a demandé (chap. 4) quels étaient les motifs dans le choix des matières. Il trouve la réponse dans la longue crise de l'Ancien Régime qui était celle de l'économie, de l'autorité et, enfin, aussi celle de l'optimisme éclairé. Nombre d'écrivains étaient convaincus de la dépopulation imminente de la France (pp. 185–197), d'une décadence et d'une corruption omniprésentes. A ce défi, les pédagogues avaient trouvé la solution appropriée en demandant une éducation dirigée par l'Etat, patriotique, laïque et centralisée (p. 210). D'une telle éducation, ils attendaient aussi, par la voie d'une éthique altruiste (p. 225), l'amélioration de la situation des couches inférieures de la société française.

Les limites de cette amélioration sont démontrées dans le chap. 5. De nombreux philosophes partageaient la conviction qu'il existait une *people condition*, une situation typique et irrémédiable du menu peuple qui ne serait pas susceptible d'être changée. J. A. Perreau, précepteur, écrivit dans son *Instruction du Peuple* (1786):

«Je ne prétends pas dire au pauvre qu'il ne souffre pas d'être pauvre; mais comme je ne puis changer sa situation absolument, pas plus que celle d'un malade qui se plaindrait devant moi d'un mal que je ne pourrais guérir, je lui indique des consolations qui peuvent le soulager & adoucir ses peines» (pp. 271–272). Il ne semble pas que ces pédagogues aient visé à des méthodes révolutionnaires.

La pédagogie des Lumières, c'est le bilan de cet ouvrage, était dans un dilemme entre son idéologie et les exigences d'une économie encore sous-développée (pp. 273 sqq.). Vinrent s'y ajouter les appréhensions des philosophes, les arrière-pensées qu'ils avaient à l'égard du peuple, dont l'image n'était pas comparable à celle du noble sauvage de la littérature rousseauiste. C'est pourquoi leurs projets d'éducation distinguaient nettement entre éducation et diffusion des Lumières. Ils appartenaient à une élite intellectuelle, sociale et professionnelle, et ils s'intéressaient non pas à une instruction philosophique du peuple qui l'aurait, peut-être, conduit à être mécontent, mais à une meilleure discipline du peuple et une plus grande performance de la société et de l'économie. Jusqu'au XIX^e siècle, les éléments qui déterminaient leurs attitudes devaient persister: méfiance, hostilité, condescendance (p. 279). En France, le siècle des Lumières fut terminé abruptement par la Révolution et ses suites, mais les problèmes fondamentaux seraient, selon Ch., même aujourd'hui, restés les mêmes:

«It is curious, but nevertheless seems to be the case, that the view that it is neither feasible nor desirable to enlighten the greater part of mankind is part of our heritage from the Enlightenment» (p. 290).

Cette remarque finale est attractive par son paradoxe. On pourrait y objecter d'abord qu'il n'existait pas de continuité ininterrompue des Lumières, que leur influence fut affaiblie par celle d'autres modes de pensée. Ensuite, que le développement des systèmes d'enseignement en France progressait nonobstant les appréhensions des philosophes. Mais tout cela n'est pas décisif, car, au fond, le paradoxe persiste.

Cependant, il vaut bien la peine d'aborder, en concluant, une question à laquelle Ch. n'a pas définitivement répondu. C'est la question des motifs de nombreux pédagogues éclairés en refusant éclaircissement ou même éducation au peuple. Leurs notions de «peuple», tout d'abord, en ont été pour beaucoup. Il est d'autant plus important d'en suivre de plus près l'évolution que nous utilisons souvent les descriptions des gens lettrés sur la condition humaine des gens illettrés. Il est à noter que, dans la société d'Ancien Régime, le flux d'informations entre les divers groupes sociaux et les concernant témoigne de graves distortions. Il semble que les critiques éclairés ne se fussent aperçus ni des efforts de l'état et de l'église ni des accomplissements populaires dans le secteur éducatif. Leurs projets existaient dans l'espace vide, et leur image du peuple les empêchait d'envisager comme partenaires émancipés les hommes qu'ils classaient en bloc comme «peuple». Souvent, leurs descriptions peintes en noir de sa situation sociale et

morale ne servaient qu'à une rhétorique diffamatoire qui se dirigeait contre de tout autres objectifs: savoir à une critique radicale de l'ordre social tel qu'il existait.

Voilà un dilemme vraiment fondamental de beaucoup de philosophes qui, en désirant des transformations profondes, craignaient que celles-ci n'amenassent de bouleversements incontrôlables provoqués d'en-bas.

Il y a d'autres considérations encore: la discussion de problèmes sociaux dans une académie, p. e., avait aussi la fonction de mettre celle-ci en scène et de préparer la carrière des gens de lettres. La solution de problèmes sociaux n'était pas si importante. Et fréquemment, on rencontre un refus de penser les effets positifs qu'aurait pu avoir sur l'économie l'amélioration de la formation pratique et technique. De même, y avait-il un statut social à défendre: une éducation trop étendue aurait peut-être incité les couches inférieures à contester aux philosophes leur statut et mode de vie privilégiés, peur qui témoigne d'un certain orgueil. Les préjugés répandus à l'égard du caractère du peuple les aidaient à cacher, à eux-mêmes aussi, l'existence de telles motivations. Mais ce comportement-là, certes, n'est pas borné aux problèmes des réformes françaises: c'est un phénomène qu'il faut étudier dans un cadre plus ample.

Ulrich-Christian PALLACH, Erlangen

Hans-Jürgen LÜSEBRINK, *Kriminalität und Literatur im Frankreich des 18. Jahrhunderts. Literarische Formen, soziale Funktionen und Wissenskonstituenten von Kriminalitätsdarstellung im Zeitalter der Aufklärung*, München/Wien (R. Oldenbourg) 1983, 306 S. (Ancien Régime, Aufklärung und Revolution, 8).

Mit der Neudefinition von Aufklärung als einem Breitenprozeß, der in der Evolution, Struktur- und Funktionsänderung und Umverteilung gesellschaftlicher Wissensvorräte besteht¹, gewinnt die Frage nach Wahrnehmung und Darstellung sozialer Probleme durch die zeitgenössische Gesellschaft an Bedeutung. Zahlreiche Veröffentlichungen der letzten Zeit² belegen die Fruchtbarkeit eines Ansatzes, der gruppen- und schichtenspezifischen Mentalitätswandel mit Hilfe einer quantifizierenden Analyse von Sprechen, Wissen, Denken und Fühlen zu erfassen sucht.

In diese Kategorie gehört auch die von Rolf Reichardt angeregte Dissertation des Bayreuther Linguisten und Historikers Hans-Jürgen Lüsebrink über »Kriminalität und Literatur im Frankreich des 18. Jahrhunderts«. Die zentralen Fragen seiner Untersuchung formuliert der Vf. folgendermaßen:

»In welchen »symbolischen Formen« reagierte die französische Gesellschaft des 18. Jhs. auf das soziale Phänomen Kriminalität? Wie stellte sich die Figur des Kriminellen dar, eine Gestalt, die – per definitionem – gegen die geltenden Gesetze und außerhalb moralischer Normvorstellungen steht? Und wie sah, beurteilte und semantisierte die französische Gesellschaft des 18. Jhs. die institutionellen Mechanismen von Justiz und Strafvollzug...?« (S.4).

Der verwendete Textkorpus – populäre Darstellungen bestimmter Verbrecherpersönlichkeiten, Pitavals »Causes Célèbres« und Akademiepreisschriften zur Kriminalität – soll im weiteren

1 Die vom Rez. verwendeten Formulierungen z. T. wörtlich nach H. U. GUMBRECHT, R. REICHARDT, Th. SCHLEICH (Hg.), *Sozialgeschichte der Aufklärung in Frankreich*, München/Wien 1981, Teil I, Einleitung, S. 34ff.

2 Statt vieler Literaturhinweise sei verwiesen auf: R. REICHARDT, *Zur Geschichte politisch-sozialer Begriffe in Frankreich zwischen Absolutismus und Restauration*, in: *Zs. f. Literaturwissenschaft und Linguistik* 47/1982; und DERS., *La »Bastille« dans l'imaginaire social de la France à la fin du XVIII^e siècle (1774–1799)*, in: *RHMC* 30 (1983).