

Leidschrift

Historisch Tijdschrift

Het kind in de geschiedenis

De ervaring van en visies op de kindertijd,
1600 tot heden.

Talitania Chomsky, Alexander van der Meer, Ramona Negrón, Sophia Pekowsky, Alicia Schrikker, Daan Stremmelaar

Jaargang 41 | Nummer 2 | 2026





Atlas van Stolk, *Joos Lambrechtse en Susanna Langenes met kinderen en kleinkinderen aan tafel, ontwerp voor een glasruitje*, 1654.

Leidschrift

Het kind in de geschiedenis

De ervaring van en visies op de kindertijd, 1600 tot heden.

Jaargang 41, nummer 2, juni 2026

Colofon

Kernredactie:

Wouter van der Hoff
Nasreen Javanjoo
Daniel Melissen Ferrer
Suzanne van Spijker
Martijn van 't Zelfde

Redactie:

Dr. Diederik Smit
Raf Aardenburg
Sem van Atteveld
Ana Badara
Roos van den Berg
Faye Denen
Babs van Eijk
Julian Grob
Aine van Helmond
Fons van Hoytema
Joëlle Kraaijeveld
Eloy van Loon
Jasper van der Meer
Ilse van Putten
Ronin de Rooy
Pepijn Vooijs
Kim van der Werff
Annemarijn Zoontjes

Lay-out en kaftontwerp:

Fons van Hoytema
Martijn van 't Zelfde

Secretariaat:

Doelensteeg 16
2311 VL Leiden
redactie@leidschrift.nl
www.leidschrift.nl

Comité van Aanbeveling:

Prof. dr. C.A.P. Antunes
Dr. J. Augusteijn
Dr. K. Beerden
Dr. M.J. Janse
Prof. dr. H.J. Paul
Prof. dr. J.S. Pollmann
Dr. C.M. Stolte
Prof. dr. H. te Velde

Illustraties:

De redactie heeft getracht zoveel mogelijk bestaande auteursrechten op illustratiemateriaal te respecteren. Eventuele rechthebbenden kunnen zich wenden tot de redactie.

© 2026 Stichting Leidschrift, Leiden

Niets uit deze uitgave mag worden gereproduceerd en/of vermenigvuldigd zonder schriftelijke toestemming van de redactie.

ISSN 0923-9146. Jaargang 41, nummer 2, juni 2026

Leidschrift verschijnt driemaal per jaar. Nummers zijn verkrijgbaar in fysieke en digitale vorm via www.leidschrift.nl. Prijzen vindt u elders in dit nummer. Een jaarabonnement (2026) kost €32,50 (studenten €29,95). Het abonnement kan elk gewenst moment ingaan en wordt automatisch verlengd. Opzeggingen dienen drie maanden voor het verschijnen van een nieuw nummer schriftelijk te worden ingediend.

Inhoud

Redactioneel	5
Daan Stremmelaar 'Deselve te laeten leeren leesen, schrijven en voorts een goed hantwerck': de scholing van Leidse kinderen rond 1670	7
Alexander van der Meer De 'Indische jeugd' vernederlandsen: taal, jeugd en koloniale scheidslijnen in Batavia, 1778-1786	33
Alicia Schrikker De kinderen van Banjarmasin: opgroeien in een koloniale wereld rond 1900	51
Ramona Negrón Weeskinderen in achttiende-eeuws Demerary en Essequibo	71
Talitania Chomsky Chaotic Childhoods: the experiences of children and adolescents during the Russian Revolution and the turbulent first decade of Soviet rule, 1917-1927	89
Sophia Pekowsky Who Gets to Be a Child? Ms. Rachel, nationalism, and the global politics of childhood	117
Personalia	131
Mededelingen	133

LEIDEN
UNIVERSITY PRESS

Leiden University Press

GLOBAL CONNECTIONS: ROUTES AND ROOTS – 15

Medical Mercenaries and Transimperial Science

*Between the Dutch East Indies and
German-speaking Europe, 1873–1920s*



MONIQUE LIGTENBERG

LEIDEN
UNIVERSITY PRESS

Medical Mercenaries and Transimperial Science between the Dutch East Indies and German-speaking Europe traces the trajectories of some 300 physicians from German-speaking Switzerland, Habsburg Austria, and the German Empire who served in the Dutch East Indies' military and civil medical institutions between the 1870s and 1920s. The book offers new insights into the transimperial networks that shaped medicine in the late nineteenth and early twentieth centuries, highlighting the crucial yet ambivalent role of foreign physicians in the Dutch Empire. It shows how colonial medicine functioned as a vehicle for performing bourgeois respectability, scientific authority, and imperial masculinity, all while constantly being challenged and renegotiated in light of unfamiliar diseases, indigenous expertise, and local resistance.

Medical Mercenaries and Transimperial Science:
Between the Dutch East Indies and German-
speaking Europe, 1873–1920s

Monique Ligtenberg € 122.00 |

9789087284978

| 3 June 2026

Te bestellen via www.lup.nl

Geachte lezer,

Met veel trots presenteren wij u dit themanummer, gewijd aan een levensfase die ieder van ons heeft doorlopen maar die desondanks betrekkelijk weinig historische aandacht heeft gekregen: de jeugd.

Als volwassenen schrijven historici bijna uitsluitend over ‘grote-mensen-zaken’: de politiek, de economie, religie, enzovoorts. De bronnen die daarbij gebruikt worden zijn afkomstig van volwassenen, in archieven genummerd en geordend door volwassenen, te bestuderen voor volwassenen. ‘Het verleden zoals het was’ is daardoor in veel historische onderzoeken het terrein van volwassenen; kinderen lijken daarbij geen plaats te hebben als volwaardige historische actoren.

Waar is het kind in de geschiedenis? Deze leemte is opvallend, gezien het feit dat juist de kindertijd een van de meest vormende fasen van het menselijk leven is. De afgelopen jaren zijn sociaalhistorici deze lacune steeds nadrukkelijker gaan onderzoeken, met vragen als: Hoe werd de kindertijd in het verleden en in verschillende delen van de wereld getypeerd? Welke veronderstellingen lagen daaraan ten grondslag? Hoeveel *agency* hadden kinderen in hun omgeving?

Dit themanummer bundelt een aantal van deze onderzoeken. De artikelen staan stil bij de kindertijd zoals die door kinderen zelf werd ervaren, maar ook bij de manier waarop volwassenen deze levensfase beschouwden én vormgaven.

Daan Stremmelaar opent het themanummer met een artikel over de organisatie van kinderonderwijs in Leiden rond 1670. Hij laat zien dat kinderen uit de middenstand al een zekere autonomie hadden om onderwijs

te kiezen dat bij hen ‘paste’. Vanuit Leiden neemt Alexander van der Meer u vervolgens mee naar het Batavia van de late achttiende eeuw, waar een kring van protestantse geestelijken een mislukte poging ondernam om de ‘Indische jeugd’ te ‘vernederlandsen’.

Iets oostelijker richt Alicia Schrikker haar blik op de ervaringen van Nederlands-Indische kinderen in Banjarmasin. Vanuit de perspectieven van moeder en dochter Josephine en Lucie laat zij zien hoe zij zich tussen de Nederlandse en Indische werelden bewogen. Aan de andere kant van het Nederlandse koloniale rijk beschrijft Ramona Negrón de opvang van weeskinderen in het achttiende-eeuws Demerary en Essequibo in Guyana, temidden een overheersend systeem van rasgebaseerde slavernij.

Een sprong in tijd en ruimte/geografie brengt ons vervolgens naar de eerste turbulente jaren van de Sovjet-Unie, in nasleep van de chaotische en bloedige Russische Burgeroorlog. Talitiana Chomsky onderzoekt hoe jongeren zich verhielden tot de nieuwe socialistische maatschappij die gericht was op het creëren van de ‘Nieuwe Sovjet Mens’.

Sophia Pekowsky sluit het nummer af met een actuele bespreking van de positie van Palestijnse kinderen. Hun bestaan wordt in de media gepolitiseerd dankzij nationalistische en zionistische denkbeelden over jeugd, die op gespannen voet staan met de algemene opvatting van kindertijd als een ‘onschuldige’ en ‘apolitieke’ levensfase.

Wij wensen u veel leesplezier!

‘Deselve te laeten leeren leesen, schrijven en voorts een goed hantwerck’: de scholing van Leidse kinderen rond 1670

Daan Stremmelaar

‘Their education of their children, as well daughters as sons; be they of never so great quality or estate, they always take care to bring up to write perfect good hands, and to have the full knowledge and use of arithmetick and merchants accounts.’ Dit, geschreven in 1668, was volgens de Engelse econoom Josiah Child één van zijn vijftien redenen waarom Engeland een voorbeeld zou moeten nemen aan de Republiek der Nederlanden.¹ Verschillende historici hebben bevestigd dat in de vroegmoderne tijd (1500-1800) de geletterdheid en de rekenvaardigheid in de Republiek hoog was in vergelijking met de rest van Europa. Vooral de geringe achterstand van vrouwen ten opzichte van mannen loopt hierbij in het oog; op gebied van eenvoudig rekenen deden ze überhaupt niet onder voor de mannen.²

Toch is er maar weinig bekend over hoe kinderen in de vroegmoderne periode deze vaardigheden opdeden en hoe opleidingstrajecten, van het eerste onderwijs tot de beroepspraktijk, eruitzagen. Dit komt ten eerste doordat overheden, de grootste archiefvormers, slechts geringe bemoeienis met kinderen hadden. Ten tweede hebben historici nog relatief weinig aandacht gehad voor scholing in deze periode. Vooral meisjes komen er bekaaid vanaf.³

¹ Sir Josiah Child, *A New discourse of trade* (Londen 1698, herdruk van de editie Edmund Bohun 24-12-1692), 4; eerste uitgave was in 1668.

² J.I. Israel, *The Dutch Republic. It's rise, greatness and fall, 1477-1806* (Oxford 1995), 686; R.A. Houston, *Literacy in early modern Europe. Culture and education 1500-1800* (Harlow 2002); T. de Moor en J.L. van Zanden, ‘Every woman counts: A Gender-Analysis of Numeracy in the Low Countries during the Early-Modern Period’, *Journal of Interdisciplinary History* 41.2 (2010) 179-208.

³ Wat betreft de Nederlanden zijn er over het schoolse onderwijs vooral regionale studies verschenen: De Booy, *Kweekhoven der wijsheid. Basisonderwijs en vervolgonderwijs in de steden van de provincie Utrecht van 1580 tot het begin der 19^e eeuw* (Zutphen 1980); E. Put, *De cleijne scholen: het volksonderwijs in het hertogdom Brabant tussen Katholieke Reformatie en Verlichting (eind 16^e eeuw – 1795)* (Leuven 1990); H. Uil, ‘De scholen syn planthoven van de gemeente’. *Het onderwijs in Zeeland en Staats-Vlaanderen, 1578-1801* (Bergschenhoek 2015); H.Th.M. Roosenboom, *De dorpsschool in de Meierij van 's-Hertogenbosch van 1648 tot 1795*

Wat betreft Leiden tussen 1500 en 1800 hebben historici zich beziggehouden met stedelijke regelgeving, de Groote – later Latijnse – school, de Universiteit, de eerste armenscholen en met de toestroom van Zuidnederlandse onderwijskrachten⁴ Zodoende ging de aandacht uit naar scholing voor de armsten en naar het elitaire onderwijs, maar niet naar die voor de grote groep kinderen daartussen. Ook richtte men zich op de aanbodzijde en de institutionele aspecten van het onderwijs, zoals wet- en

(Tilburg 1997); consumentenperspectief: B. Roberts, *Through the keyhole. Dutch child-rearing practices in the 17th and 18th century* (Hilversum 1998); A. de Bie, *Education in crisis? Human capital investments from a household perspective in early modern Antwerp* (onuitgegeven proefschrift, Antwerpen 2017); vak- en beroepsonderwijs: B. De Munck e.a., ‘Apprenticeship in the Southern Netherlands, c. 1400–c. 1800’, in: M. Prak en P. Wallis eds., *Apprenticeship in Early Modern Europe* (Cambridge University Press 2019); R. Schalk, ‘Apprenticeships with and without Guilds: The Northern Netherlands’, in: M. Prak en P. Wallis eds., *Apprenticeship in Early Modern Europe* (Cambridge University Press 2019); M. Prak, ‘Loopbaan en carrière in de Gouden Eeuw’, *De Zeventiende Eeuw* 27.2 (2011) 130–140; specifiek over de vroegmoderne scholing van meisjes moeten we het buiten de grens zoeken: D. Leigh Simonton, ‘The education and training of eighteenth-century English girls: With special reference to the working classes’ (University of Essex 1988); E. Kleinau en C. Opitz, *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung Bd. 1, Vom Mittelalter bis zur Aufklärung*, in *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung* (Frankfurt [etc. 1996]; E. T. Howe, *Education and Women in the Early Modern Hispanic World* (Routledge 2008).

⁴ J.J. Gelder, *Wetgeving op het Lager Onderwijs binnen Leyden van 1324 tot 1796: eene bijdrage tot de geschiedenis van het schoolwezen in Nederland* (Leiden 1856); A. Willemsen, *Back to the schoolyard: the daily practice of medieval and Renaissance education* (Turnhout 2008); A.M. Coebergh van den Braak, *Meer dan zes eeuwen Leids Gymnasium* (Leiden 1988); W. Otterspeer, *Groepsportret met dame* (Bakker, 2021); D. Janssen, ‘De armenschool te Leiden vanaf de oprichting tot de Franse overheersing. Een bijdrage tot de kennis van het onderwijs in de 18^e eeuw’, *Spiegel der historie. Maandblad voor de geschiedenis en haar hulpwetenschappen* 2 (1967) 489–515; J. Briels, ‘Zuidnederlandse onderwijskrachten in Noordnederland 1570–1630’, *Archief voor de Katholieke kerk in Nederland*, nr. 1972 en 1973 (1973); wat betreft vakonderwijs zie: E. Van Nederveen Meerkerk en Schmidt, ‘Tussen arbeid en beroep. Jongens en meisjes in de stedelijke nijverheid, ca. 1600–1800’, *Tijdschrift voor Sociale en Economische Geschiedenis* 3.1 (2006) 24–50; E. van Nederveen Meerkerk, ‘Werken om te leren? De arbeid van jongens en meisjes in de Leidse textielnijverheid in de zeventiende eeuw’, *Jaarboek Dirk van Eck* (2007/2008) 78–103; Nicolaas Wilhelmus Posthumus, *De geschiedenis van de Leidsche lakenindustrie* (’s-Gravenhage, M. Nijhoff, 1908); A. Boot, *Van gilde tot ROC. Geschiedenis van het vakonderwijs in de stad Leiden. Proefschrift* (2019).

regelgeving (stadskeuren, gildenbepalingen), de oprichting van scholen, het onderwijspersoneel en de organisatie van het onderwijs. De vraagzijde en het perspectief van ouders, voogden en de minderjarigen zelf kwamen nog weinig aan bod. Bovendien bleef het onderwijs dat zich buiten de institutionele kaders afspeelde buiten beeld. Daar heeft vooral de aandacht voor de scholing van meisjes onder te lijden gehad, aangezien veel van de formele opleidingsroutes voor hen niet openstonden.

Voor het aanvullen van de kennis over de vroegmoderne scholing van kinderen in Leiden richt mijn onderzoek zich op de volgende hoofdvraag: hoe zag de scholing van Leidse kinderen uit de middenklasse eruit rond 1670? Bijbehorende deelvragen zijn onder andere: Welke verschillen waren er tussen jongens en meisjes en tussen meer of minder welgestelden? Welke overwegingen en strategieën van ouders en voogden omtrent scholing vallen er te ontdekken en werd er daarin onderscheid gemaakt tussen meisjes en jongens? Valt er een invloed van de minderjarigen zelf vast te stellen op het verloop van hun scholingsloopbaan?

De grootste uitdaging om deze vragen te beantwoorden, is het gegeven dat slechts een kleine minderheid van de jeugd onderwijs volgde aan instellingen die een archief hebben nagelaten. Dat waren de Latijnse school en de Universiteit, waar enkel jongens uit welgestelde gezinnen toegang tot hadden.⁵ Aan de andere kant van het sociaaleconomische spectrum bevonden zich de school en de leerplekken van het Heilige Geestweeshuis voor weeskinderen zonder bezit of netwerk.⁶ Overige vroegmoderne scholen, zoals de Nederduitse en Franse scholen en de achttiende-eeuwse armenscholen hebben geen archieven nagelaten.

Om meer zicht op het vroegmoderne onderwijs en zijn leerlingen te krijgen, is het nodig om andere bronnen te raadplegen dan die van de bovengenoemde instellingen. Het Leidse weeskamerarchief biedt daartoe een unieke mogelijkheid.⁷ In het weeskamerarchief zocht ik naar minderjarigen uit het decennium 1664-1674 en naar informatie over hun opvoeding.⁸ Voor

⁵ Latijnse school: ELO 0501A, 3337-3357; universiteit: 0501A, 3317-3336.

⁶ ELO 0509 Inventaris van het archief van het Heilige Geest- of Arme Wees- en Kinderhuis.

⁷ ELO 0518 Inventaris van het archief van de Weeskamer te Leiden.

⁸ Ik koos voor dit decennium om scholing na een lange periode van hoogconjunctuur te kunnen vergelijken met een periode van laagconjunctuur in de achttiende eeuw en met een pré-Reformatie periode in de vijftiende eeuw. Voor dit artikel concentreer ik me op de late zeventiende eeuw. De andere twee periodes en

dit artikel is gewerkt met een database van 59 kinderen over wie scholingsinformatie in het weeskamerarchief te vinden was. Daarvoor werden 113 boedels – dossiers over nagelaten goederen – geraadpleegd. De persoonsgegevens van de kinderen in het weeskamerarchief vulde ik waar mogelijk aan met informatie uit de personendatabase van Erfgoed Leiden en diens onderliggende bronnen.⁹

Na een korte schets van de oorsprong van deze archieven wordt er ingezoomd op de strategieën van ouders en voogden omtrent scholing, op het eventuele onderscheid daarbij tussen meisjes en jongens en op de uitgaven aan scholing. In de daaropvolgende paragrafen worden de verschillende opleidingsroutes van de kinderen onder de loep genomen. Hierna begin ik met een analyse van het elementair en voortgezet onderwijs, waarna het vak- en beroepsonderwijs volgt.



Afb. 1: Quiringh Gerritsz. van Brekelenkam, *Oude vrouw die een jongen onthult*, 1648, olieverf op paneel, 57 x 53,3 cm.
Bron afbeelding: <https://www.lakenhal.nl/nl/collectie/s-47>, geraadpleegd 21 juni 2026.

bijbehorende vergelijkingen zullen onderdeel uitmaken van een later te verschijnen dissertatie; Meegerekend zijn alle kinderen wiens minderjarigheid in dit decennium viel. Ik heb alle boedels met stukken uit het decennium 1664-'74 nagelopen – ze zijn gecatalogiseerd op alfabet - tot en met 'Verlaen'.

⁹ <https://www.erfgoedleiden.nl/collecties/personen>

De weeskamer

De weeskamer waakte over de goederen van kinderen die één of beide ouders hadden verloren totdat zij meerderjarig waren. Meerderjarigheid ving aan bij 25 of wanneer een minderjarige vóór die leeftijd trouwde. De ambtenaren van de weeskamer, de weesmeesters, wezen voogden aan, zagen erop toe dat in de 'noodtdruft en behoeften' van de wezen werd voorzien en dat hun goederen en erfdeel verantwoord werden beheerd en bij meerderjarigheid uitgekeerd.¹⁰ Zowel de nalatenschappen als bijbehorende dossiers, waarin alle administratie met betrekking tot het beheer werd verzameld, werden 'boedel' genoemd. Het weeskamerarchief bevat 4600 op alfabet geordende boedels uit de jaren 1343 tot en met 1825, wat samen goed is voor bijna 20.000 documenten.

Onder 'noodtdruft en behoeften' vielen niet alleen voedsel, kleding en onderdak maar ook scholing.¹¹ Om vast te stellen wat de omvang van een nalatenschap was en wie waar recht op had, werd een 'boedelinventaris' gemaakt, met daarin alle uitstaande schulden, inkomsten, bezittingen, waarde van de inboedel of bedrijfsinventaris. Ook werden kopieën van testamenten toegevoegd aan het dossier. Voogden dienden rekeningen te overleggen aan de weeskamer, waarop de inkomsten en uitgaven stonden ten behoeve van het boedelbeheer en het onderhoud van minderjarige erfgenamen. Ook scheidingen en liquidaties maken deel uit van de boedels.

Om onder bewind van de weeskamer terecht te komen, moest er sprake zijn van een nalatenschap. Dat kon gaan om geld, waardepapieren, grond, huizen, maar ook om de inboedel, kleding, of een set gereedschappen. Leidenaren zonder dergelijke bezittingen behoorden tot de 'schamele gemeente', doorgaans zo'n 50 procent van de stadsbevolking. Over hen vinden we weinig terug in het weeskamerarchief. De meest vermogenden, horend bij de 'hoge burgerij', probeerden de bemoeienis van de weeskamer te voorkomen door die bij testament uit te sluiten. Door deze 'seclusies' komen kinderen uit de elite ook weinig voor. Wat overblijft is een tussencategorie van kinderen uit de 'goede gemeente', oftewel de burgerij.¹²

¹⁰ *Vernieuwinge ende ampliatie van de keuren van de Weeskamer*, 1665.

¹¹ Art. LX, *Vernieuwinge ende ampliatie van de keuren van de Weeskamer*.

¹² Ik gebruik voor een indeling in sociaaleconomische klassen: J. de Vries en A. van der Woude, *The First Modern Economy: Success, Failure, and Perseverance of the Dutch Economy, 1500–1815* (Cambridge University Press 1997) 561–564, zie toelichting verderop; kinderen heb ik ingedeeld op basis van beroep vader en eventueel ook

Over het algemeen geldt dat hoe groter de nalatenschap was, des te uitgebreider de informatie over de weeskinderen.

‘Volle wezen’ (kinderen zonder ouders), met of zonder bezit, werden meestal opgenomen door familie of vrienden. Als er geen opvang gevonden kon worden of familieleden aantoonbaar niet in staat waren om de zorg te dragen voor hen, dan vielen de wezen onder de verantwoordelijkheid van de armenzorg van kerk of stad. Onderdeel daarvan was het Heilige Geestweeshuis waar rond 1670 zo’n 500 kinderen verbleven.¹³ Ook voor de relatief beter gesitueerde kinderen uit het weeskamerarchief, gold dat het wegvallen van ouders een groot risico vormde op een terugval in welvaart. Dit valt te lezen in verzoeken aan de weeskamer en het stadsbestuur (het Gerecht) waarin wordt verzocht om vanwege armoede een erfenis alvast te mogen aanspreken – ‘de boedel te lichten’ – voor de opleiding of het onderhoud van de minderjarigen.¹⁴

Leiden en het onderwijs rond 1670

Net als andere overheden in de vroegmoderne tijd bemoeide het stadsbestuur van Leiden zich weinig met kinderen. De regulerende rol die het stadsbestuur wél op zich nam, kwam grotendeels tot stand door de druk van verschillende belangengroepen. Zo vroegen de saaiwerkers aan het Gerecht om te verordonneren dat er per saaiwerker niet meer dan één leerling mocht worden aangenomen. Op die manier probeerden zij te voorkomen dat collega’s door het inhuren van meerdere kinderen veel goedkoper saai – een lichte wollen stof gemaakt van kamgaren – zouden kunnen produceren dan anderen. Ook zou de leertijd vastgesteld moeten worden op twee jaar en zou door de opzieners van de saaihal moeten worden opgetekend welke leerlingen bij welke saaiwerkers in de leer gingen. Een maand na het verzoek kondigde het

beroep voogden, huwelijkspartners, omvang boedel, uitgaven aan de kinderen, belastingaanslagen (m.n. 200^e penning) en indien voorhanden correspondentie, rekwesten e.d..

¹³ J.F. Dröge, *‘Waar de wezen in de gevel staan’. De bouwgeschiedenis van het Heilige Geest- of Arme Wees- en Kinderhuis aan de Hooglandsekerkgracht te Leiden* (Leiden 1990) 3.

¹⁴ ELO 0501A/5938-5971 Wees- en armboeken; verzoeken tot boedellichting verliepen via het Gerecht.

Gerecht een aanpassing op de keur van de saaiwerkers af, waaronder een beperking van het aantal leerlingen.¹⁵

De kerkenraad van de Nederduits Gereformeerden, de publieke kerk in de Republiek, kreeg het stadsbestuur voor elkaar dat alle schoolhouders en -houdsters vanaf 1636 een verklaring moesten ondertekenen waarin ze de officiële leer van de kerk onderschreven.¹⁶ Die leer was onlangs aangescherpt tijdens de Synode van Dordrecht van 1618-1619, met name wat betreft de predestinatie. Het orthodoxe offensief dat tijdens de synode van start ging, voorzag ook in een grootschalige godsdienstige instructie – catechisatie – van de jeugd. Met ‘de jeugd’ werden hiermee ook meisjes bedoeld. Ook was er speciale aandacht voor het bereiken van ‘aller arme luyder kinderen’.¹⁷ De Leidse kerkenraad probeerde het stadsbestuur achter een algemene catechisatie- of leerplicht te krijgen. Dat lukte niet, maar wel werd in dezelfde keur van 1636 bepaald dat ‘de schoolmeesters en schoolvrouwen den kinderen van joncks af, elk naer syn begrip ende jaeren, metter eersten doen leeren het Vader Onze, [...] het morgen en avont gebed, [...] oock deselve oefenen in het singen der psalmen’.¹⁸ Het zou tot in de achttiende eeuw duren totdat het bestuur zelf overging tot het oprichten van armenscholen met een poging tot het instellen van een leerplicht.¹⁹

Door de screening van onderwijskrachten beschikken we over aardig wat namen van schoolhouders en -houdsters. Voor de periode 1657-1689 telde ik er 144, waarvan 31 vrouwen.²⁰ Rond 1670 moet er dan ook een breed aanbod aan schooltjes zijn geweest: ‘kleinekinderscholen’, (Neder)duitse, Franse, schrijf- en rekenscholen, variërend van elementair onderwijs tot voortgezet. Onder elementair onderwijs versta ik: lezen, schrijven en

¹⁵ Namelijk tot twee, buiten eigen (pleeg)kinderen: N.W. Posthumus, *Bronnen tot de geschiedenis van de Leidsche textielnijverheid 1333-1795* (’s-Gravenhage 1910-1922) 177-179.

¹⁶ Erfgoed Leiden en Omstreken, 0501A Inventaris van het stadsarchief Leiden, inv.nr.20K Aflezingsboek, 26-8-1636.

¹⁷ Zie bijvoorbeeld de *Acta der Particuliere Synoden van Zuid-Holland 1621-1700*, deel II 1634-1645, synode te ’s-Gravenhage 1634, artikel 49: ‘Van der arme luyden kinderen te doen onderwijzen’.

¹⁸ Erfgoed Leiden en Omstreken, 0501A Inventaris van het stadsarchief Leiden, inv.nr.20K Aflezingsboek, 26-8-1636.

¹⁹ *School-Ordre voor de Armekinder-Scholen, Binnen de Stadt Leyden* (by Samuel Luchtman, 1736).

²⁰ Uit eigen database, samengesteld uit diverse bronnen waaronder de kerkeraad acta (ELO 0511B/5-7), weeskamerarchief (0518), H.G.Weeshuis (0519), DTP (1004).

eventueel rekenen, gevolgd vóór de leeftijd van tien jaar. Ondanks de stedelijke maatregelen bleven er overigens schoolhouders van andere gezindten actief, getuige dezelfde kerkelijke en bestuurlijke bronnen.²¹

Investeren in scholing

Op basis van een combinatie van gegevens kan een sociaaleconomisch profiel van de 59 kinderen uit het weeskamerarchief worden gemaakt. De indeling in de categorieën smalle, grote en hoge burgerij is ontleend aan De Vries en Van der Woude (1997), die daarbij uitgaan van een gemiddeld gezinsinkomen per jaar, afkomstig uit eigen arbeid, ondernemingswinst of uit vermogen (rente, huur, verkoop), die gebaseerd zijn op de situatie rond 1650.²² De smalle burgerij staat voor jaarinkomens tussen de *f*350 en de *f*600 (*f*=gulden), de grote burgerij voor inkomens tussen *f*600 en *f*1000 en de hoge burgerij voor inkomens vanaf *f*1000. Ter referentie: een gezin had een jaarinkomen van minimaal *f*200 nodig om het hoofd boven water te houden. In Hollandse steden lag het gemiddelde gezinsinkomen in onze periode rond de *f*300.²³

Om de kinderen naar sociaaleconomische status in te delen, heb ik gekeken naar het beroep van hun vaders en – de enkele keer dat dit bekend was – moeders en eventueel ook van voogden en huwelijkspartners. Daarnaast wordt er gekeken naar de omvang en inkomsten van de boedel op basis van renten, huren, verkoop van inboedel, bedrijfsinventaris of huizen, naar de uitgaven aan de kinderen, naar belastingaanslagen.²⁴ Indien voorhanden kon uit correspondentie met de weeskamer de economische situatie van de kinderen worden opgemaakt. Van de groep, bestaande uit 33 meisjes en 26 jongens, behoorde 54 procent tot de smalle, 42 procent tot de grote en 4 procent tot de hoge burgerij.

²¹ Zie bijvoorbeeld de Aflezingboeken, ELO 0501A/20-24.

²² De Vries en Van der Woude, *The First Modern Economy*, 561-564.

²³ Ibidem.

²⁴ Met name de 200^e penning.



Afb. 2: Atlas van Stolk, Joos Lambrechtse en Susanna Langenes met kinderen en kleinkinderen aan tafel, ontwerp voor een glasruifje, 1654. Bron afbeelding: <https://nrcwebwinkel.nl/amfile/file/download/file/160475/product/351721/>, geraadpleegd 21 juni 2026.

Ouderlijk perspectief

De weeskamerakten waarin afspraken over opvoeding en onderhoud van minderjarigen werden vastgelegd, geven informatie over het perspectief van ouders en voogden op scholing. Voor veertien kinderen vond ik beloftes van ouders of voogden om de kinderen naar school te laten gaan en ze een vak te laten leren. Zij legden zich hierop vast in testamenten, voogdbenoemingen en akten van bewijs. Zo beloofde de vader van Pieter en Maria Janse in hun akte van bewijs hen te onderhouden in eten, drinken, kleding, schoenen, schoolgang, ‘godzalige tucht’ en het leren van een goed ambacht of handwerk.²⁵ De moeder van Arent, Huijbert en Elias de Trie zei toe hen goed te verzorgen, ze laten leren lezen, schrijven en een goed en eerlijk handwerk.²⁶ De beloften en afspraken uit de weeskamerakten tonen aan dat school en vakonderwijs vaste ingrediënten waren van een goede opvoeding, zowel in de ogen van ouders en voogden – de belovende partij in de akten – als van de stadsoverheid, in haar toezichthoudende rol van de weeskamer.²⁷

De opsomming van ouderlijke plichten in de verschillende soorten akten krijgt vaak als toevoeging mee, dat de opleiding moet passen bij het vernuft en begrip van het kind.²⁸ Ook werd het aanleren van een vak belangrijk gevonden ‘daar mede sij in tijd enden wijle haer cost eerlick sullen cunnen ofte mogen gewinnen’.²⁹ Hiermee zijn twee belangrijke

²⁵ ELO 0518/18627, boedel Maartje Pietersdr van Velthoven, bewijs door Jan Pieters, lintwerker, 17-2-1659.

²⁶ ELO 0518/18339, boedel Frederick de Trie, akte van bewijs 29-10-1674; Het “jammere” aan de akten van bewijs, het ging hier feitelijk om een uitkoopregeling, is dat ouders, zolang ze in leven bleven, geen verantwoording hoefden af te leggen over hun uitgaven m.b.t. de kinderen. Hierdoor blijven die uit zicht. Dit wil overigens niet zeggen dat ouders, en dat geldt ook voor voogden, niet aanspreekbaar waren door weeskamer, (andere) voogden of de minderjarigen zelf in geval van het niet nakomen van hun ouderlijke plichten.

²⁷ Voor dit laatste zie ELO 0501A/12, Keurboek van Leiden 1658, Keure op de Weeskamer art.54.

²⁸ Bijvoorbeeld Jan Pieters over zijn kinderen: ‘naer de voorsegde weeskinderen] vernuft en begrip’, 0518/18627, bewijs door Jan Pieters, 17-2-1659.

²⁹ In hoeverre ouders hier echt zelf aan het woord zijn of dat er voorkeurs- of standaardformuleringen van notarissen of weeskamer-beambten gevolgd worden, is een interessante kwestie, die voor hier te ver voert. Het is wel zo dat soortgelijke uitspraken te vinden zijn in egodocumenten als de *Sailing letters*, zie <http://brievenalsbuit.inl.nl>.

uitgangspunten van de vroegmoderne opvoeding benoemd, namelijk dat scholing moest passen bij de capaciteiten, stand en geslacht van het kind, maar ook dat scholing een middel was om economische zelfstandigheid te bereiken. Geletterdheid en rekenvaardigheid leverden een aanzienlijk voordeel op in de arbeidsmarkt, zoals andere historici hebben aangetoond.³⁰ Naast het kunnen lezen en rekenen, en bij voorkeur ook schrijven, was een vakopleiding een groot goed. Daarmee kon je je laten inhuren of, indien je in bezit was van enig startkapitaal, een eigen onderneming opzetten.

Scholingstrajecten konden qua kosten of duur echter op gespannen voet staan met de wens van voogden om extra kosten te vermijden of om zo snel mogelijk van de voogdijverantwoordelijkheden af te geraken. Het zou goed kunnen dat er door voogden werd gekozen voor een minder uitgebreide of minder gespecialiseerde opleiding dan wanneer ouders nog in leven waren gebleven. Dat lijkt bijvoorbeeld het geval te zijn met de zonen van Abraham Verhoeff, drukker van het weeshuis, die een opleiding tot kleermaker kregen, een vermoedelijk lager betaald beroep dan drukker.³¹ Maria de Vries, dochter van een vroedvrouw en een meester kleermaker, moest vanwege een gebrek aan fondsen in dienst bij een naaister om de tweejarige opleiding in naaien en ‘parelen’ – verfraaien van borduurwerk met kralen – die ze daar gekregen heeft, te kunnen aflossen.³²

De voogden en de weeskamer waren het niet altijd eens over de strategie om weeskinderen tot economische zelfstandigheid te brengen. Zo stelde de voogd van de veertienjarige Catharina Dortmont voor om haar het winkeliersvak te laten leren, voor de duur van drie jaar en tegen f100 per jaar, inclusief kost – onderhoud in voedsel, kleding en onderdak. De weesmeesters zagen echter liever dat hij een net huisgezin voor haar vond waar ze aan de slag zou kunnen als dienstmeid.³³ Voogd Luijders was het daar niet mee eens

³⁰ C. A. Davids en J. Lucassen, *A Miracle Mirrored. The Dutch Republic in European Perspective* (Cambridge 1995); R. A. Houston, *Literacy in Early Modern Europe* (Tweede editie; Hoboken 2014); De Moor en Van Zanden, “Every Woman Counts”, 179-208; De Moor en J. Zuiderduijn, “The Art of Counting: Reconstructing Numeracy of the Middle and Upper Classes on the Basis of Portraits in the Early Modern Low Countries”, *Historical Methods: A Journal of Quantitative and Interdisciplinary History* 46.1 (2013) 41-56.

³¹ ELO, 0518/18803,4 boedel Abraham Verhoeff; 1004/25 Kerkelijk ondertrouwboek 29-12-1690 en 4-9-1693.

³² ELO, 0518/17872 boedel Anna Tobiasdr van der Tack, ‘Om te betaelen op den boven staenden datem [28-5-1670] is sij oock te werck gekoomen.’

³³ Mogelijk vond de mede-voogd, Jan Corsen van Steenevelt, dat ook.

omdat het haar ten eerste aan ervaring ontbrak, maar ook omdat het dienen haar te weinig toekomstperspectief zou opleveren. Met het winkelvak zou ze met een klein beetje geld een eigen winkeltje kunnen beginnen. Bovendien was het winkelierschap makkelijk te leren en zou ze er maar weinig kleding bij verslijten. Luijders zette zijn argumenten kracht bij door te dreigen zijn voogdenrol weer in te leveren als er niet naar hem geluisterd werd. Waarschijnlijk had Luijders zijn zin gekregen, aangezien Luijders aanbleef als voogd en Catharina na die drie jaar leertijd bij hem en zijn vrouw op de Nieuwendijk in Amsterdam kwam wonen, tot aan haar huwelijk.

Dat volgens ouders en voogden een opleiding zou moeten aansluiten bij het vernuft en begrip van de kinderen doet heel modern aan, in de zin dat de vaardigheden en (cognitieve) mogelijkheden van de kinderen leidend zouden moeten zijn. De ontwikkelbaarheid van die vaardigheden en mogelijkheden, een andere moderne pedagogische pijler, werd echter niet in aanmerking genomen.³⁴ Bekwaamheid, vernuft en begrip werden beschouwd als aangeboren of door God gegeven, evenals de verschillen tussen arm en rijk en die tussen man en vrouw.³⁵

Zodoende konden deze sympathiek ogende kwalificaties toch zeer beperkend zijn; de vroegmoderne samenleving was immers een patriarchale standenmaatschappij. Ondanks de in Europees perspectief relatief egalitaire verhoudingen, waren ook in Holland de verschillen tussen rijk en arm groot.³⁶ Sociale stijging was zeker mogelijk, maar er werd door de 'goede gemeente' vanuit gegaan dat talenten aan hen rijkelijker waren toebedeeld dan aan de 'schamelen'. Ondanks de relatieve handelingsvrijheid van vrouwen, was er voor hen een heel scala aan beroepen en bijhorende opleidingen ontoegankelijk, middels de rechtvaardiging dat vrouwen niet over de benodigde bekwaamheid, vernuft en begrip zouden beschikken. Derhalve kon er zonder een expliciet onderscheid wel degelijk sprake zijn van een groot verschil in de mogelijkheden tussen jongens en meisjes.

Wat echter opvalt in de akten van het weeskamerarchief is dat er meestal geen expliciet onderscheid tussen jongens en meisjes werd gemaakt. Dit geldt ook voor het institutionele perspectief, zoals te vinden in keuren,

³⁴ Waarvan de Engelse filosoof John Locke (1632-1704) de grondlegger was in *Some thoughts concerning education* (1693).

³⁵ H. de Groot e.a., *Inleiding tot de Hollandsche rechts-geleerdheid: met de te Lund teruggewonden verbeteringen, aanvullingen en opmerkingen van den schrijver en met verwijzingen naar zijn andere geschriften* (Leiden: Universitaire Pers Leiden 1952).

³⁶ De Vries en Van der Woude, *The First Modern Economy*, 561-564.

ordonnantieën en synodale bepalingen met betrekking tot scholing. Of men met ‘kinderen’ doelde op jongens, op meisjes of op beide seksen, is steeds afhankelijk van de context. Dat de Hollandse en West-Friese *Schoolordre* van 1625 over het Latijnse schoolonderwijs met ‘de jeugd’ op jongens doelde, is evident, aangezien daar blijkens inschrijfregisters alleen jongens naartoe gingen. Maar als de Leidse keur op het schoolhouden spreekt over ‘school-kinderen’, dan gaat het wel degelijk over jongens én meisjes.³⁷ Bij ‘leerjongens’ in de leerjongensboeken van de lakenhal (1638-1696) kan het ook om meisjes gaan, zo blijkt uit bestudering van de bron.³⁸

Een enkele keer werd er in de weeskamerakten door ouders expliciet onderscheid gemaakt tussen wat meisjes en jongens geacht werden te leren. Annetje Andriesdochter en schoolmeester Jan Agache spraken in hun testament af dat de langstlevende de kinderen zou laten onderwijzen in lezen en schrijven, de zonen vervolgens in een handel, ambacht of ander vak en de dochters ‘in vrouwen oefeningen gelijk als van naeien ende diergelijke tot goede huijshoudinge behoorende’.³⁹ De ouders lijken hiermee voor te sorteren op een rol voor hun dochters als huisvrouwen binnen de hoge burgerij, waartoe de familie qua vermogen gerekend mag worden. Waar voor de meeste gezinnen de verdiensten van vrouwen onontbeerlijk waren, behoorde voor de grote en hoge burgerij zo’n rol als ‘onbezoldigd’ hoofd van het huishouden wel tot de financiële mogelijkheden.

Kosten van het onderwijs

Een andere beperking in de scholingskeuze, die ook regelmatig in de akten benoemd werd, was dat de te kiezen opleiding moest passen bij de financiële middelen die ouders, voogden en kinderen tot hun beschikking hadden, op basis van de nalatenschap. Hoe specialistischer het onderwijs, des te hoger waren de kosten. Schrijfonderwijs was bijvoorbeeld duurder dan leesonderwijs, boekhouden duurder dan rekenen, en een doktersopleiding was duurder dan die voor chirurgijn. Voor het eenvoudigste onderwijs

³⁷ *Keuren der Stadt Leyden* (Leiden 1658, gedrukt door François Hackes, en Pieter Leffen), 126.

³⁸ ELO, 0510/127at/mq ‘Leerjonghensboucken’ (1638-1656) en ‘leerjonghens cladt’ (1656-1697).

³⁹ ‘Eenige neering, hantwerck off andre stijle of practijcque’, 0518/966 boedel Jan Agache, testament 17-4-1634.

betaalde men een stuiver schoolgeld per week; voor beginnend schrijfonderwijs kwam er een stuiver bij. Voor de kinderen uit het weeskamerarchief kwam dit met bijkomende materiaalkosten – bijvoorbeeld leesplankje, schrijfgerei – uit op een paar gulden per kind per jaar (tussen de *f*2 en *f*5 op basis van 18 kinderen). Voor de betrokken (pleeg)gezinnen waren dergelijke bedragen klaarblijkelijk wel op te brengen, ook al zal het voor de inkomens onderaan het spectrum (*f*350-*f*500), zeker voor die gezinnen met meerdere kinderen, een aardige hap uit het budget hebben genomen. Voortgezet onderwijs kwam door duurdere materialen, waaronder boeken, en het hogere tarief van de onderwijzers en onderwijzeressen, uit op *f*7,42 gemiddeld, op basis van veertien kinderen.⁴⁰ Dat dit niet voor alle kinderen van de weeskamer was weggelegd, blijkt uit het feit dat bij de groep die voortgezet onderwijs volgde de kinderen uit de smalle burgerij in de minderheid waren, terwijl ze bij het basis- en beroepsonderwijs de meerderheid uitmaakten.⁴¹

Door de kosten van kostschoolonderwijs konden de bedragen voor elementair en voortgezet onderwijs echter flink omhoogschieten, waarbij er bedragen werden gerekend tussen de *f*100 en *f*150 per jaar.⁴² Dergelijke bedragen waren voor gezinnen uit de smalle burgerij, met jaarinkomens tot *f*600, niet op te hoesten. De kosten van vak- en beroepsonderwijs liepen sterk uiteen, afhankelijk van welk handwerk er geleerd werd, zoals breiles voor *f*4 per jaar, of een beroep, zoals kleermaker.⁴³ Beroepsopleidingen vonden meestal plaats in de kost bij de leermeester en varieerden tussen de *f*30 voor een jaar in de leer bij een molenaar tot *f*200 bij een chirurgijn. Bijkomende kosten konden bestaan uit inschrijfkosten – zoals bij gildenopleidingen – en materialen als garen, stof, een spinnewiel of beroepskleding.

Wat langere opleidingstrajecten vooral begrotenlijk maakte, was de duur dat er betaald moest worden voor onderhoud en opleiding zonder dat de minderjarige in kwestie daaraan bij kon dragen. Deze beperkingen zorgden ervoor dat er door de meeste ouders en voogden gekozen werd voor een beroepsopleiding met relatief snel rendement. Langdurige opleidingen, zoals voor chirurgijn, kwamen daarom alleen voor bij rijke families. Echter, ook

⁴⁰ Van *f*2,67 voor Catharina Warnerus tot *f*14 voor Brechje van den Berg.

⁴¹ Namelijk 4 van de 20, vs. elementair onderwijs: 23 van de 52 en beroeps: 29 van de 45.

⁴² O.b.v. Anthony Crama, Jacobus Jens, Claes van Rijneburg en Claasje Plancius.

⁴³ Breiles bijvoorbeeld Neeltje Duijfhuijs, kleermakers: Henrick en Pieter Verhoeff.

daar waar de investeringen bescheiden waren, gaven ze de weeskamerkinderen goede vooruitzichten en een voorsprong op hun leeftijdsgenoten uit de schamele gemeente. Zij belandden meestal op leerplekken waarvoor niet of zeer weinig betaald hoefde te worden en waar ze opgeleid werden in ruil voor hun arbeid gedurende een aantal jaar. Het ging dan om laaggeschoold werk, zoals spinnen en kaarden (wolkammen), dat vervolgens uitzicht gaf op lage verdiensten en weinig doorgroeimogelijkheid.⁴⁴

De totale opleidingskosten van de weeskamerkinderen, inclusief elementair en voortgezet onderwijs, zijn moeilijk vast te stellen, met name doordat de meeste kinderen niet lang genoeg worden gevolgd. Wat opvalt uit de gegevens die wél beschikbaar zijn, zijn de grote verschillen in de bedragen die werden geïnvesteerd in de opleiding van kinderen. Ten eerste gaat het daarbij om grote verschillen tussen kosten voor kinderen die tijdens het leren thuis bleven wonen en zij die uit huis gingen. Voor de zussen Elisabeth en Maria Crama, die we respectievelijk 11 en 10 jaar kunnen volgen en die veel thuis bleven, werd in totaal f28,68 en f44,85 aan scholing uitgegeven.⁴⁵ Aan de zussen Maria en Catalina Groothof die zeven en acht jaar te volgen zijn en die een groter deel van de tijd uitbesteed werden, gaven de voogden in totaal f169,20 en f178,20 uit, waarvan f13,20/ f25,20 aan schoolgeld en f156/ f153 aan een besteding om te leren linnennaaien.⁴⁶ Een tweede groot verschil qua investeringen zijn die tussen de opleidingskosten voor eenvoudige beroepen en die voor meer specialistische. Voor molenaar-in-opleiding Claes van Overveen, afkomstig uit de smalle burgerij, schat ik de totale investering op maximaal f250 (op basis van de daadwerkelijke uitgave f15 voor een halfjaar besteding en een geschatte max. driejarige opleiding à f90 totaal en dan nog maximaal f160 aan vooropleiding voor geval dat inclusief twee jaar kost en inwoning was); voor chirurgijn in opleiding Jacobus Jens telde ik in totaal f977,95 op.⁴⁷ Ten slotte zijn er verschillen tussen de jongens en de meisjes te verwachten, doordat opleidingen voor hogeschoold werk vrijwel

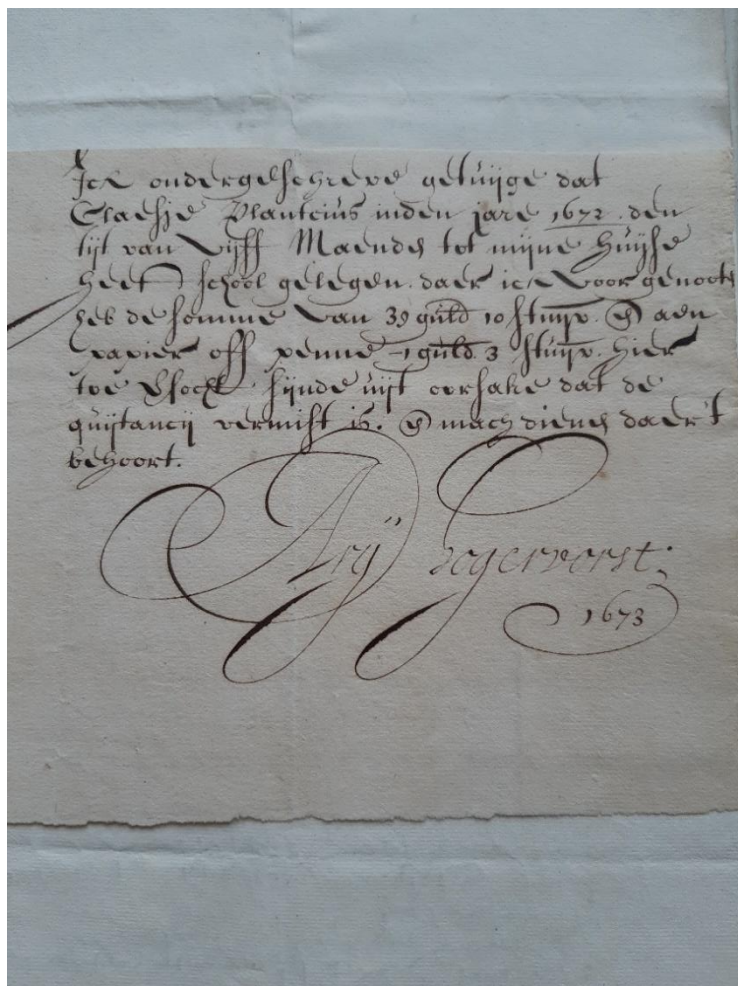
⁴⁴ Bijvoorbeeld ELO 0510/127p Leerjongensboek Lakenhal 1656-1668; zie ook Van Nederveen Meerkerk en Schmidt, 'Tussen arbeid en beroep', 24-50; Van Nederveen Meerkerk, 'Werken om te leren?', 78-103.

⁴⁵ ELO 0518/10483-5 boedel Anthony Crama.

⁴⁶ ELO 0518/18493-94 boedel Maria Cornelisdr van der Van, rekening 2-11-1666 en bijlagen.

⁴⁷ Claes: ELO 0518/7753 boedel Gerbrecht Ijsbrandtdr; Jacobus: 0518/8345,48,58,60 boedel Warnaar Warnarsz Jens.

niet openstonden voor meisjes. Bij het elementair en voortgezet onderwijs zijn de verschillen in uitgaven voor de huidige verzameling kinderen echter niet noemenswaardig. Voor vak- en beroepsonderwijs zijn er te weinig vergelijkbare gegevens om een betrouwbare vergelijking te kunnen maken.



Afb. 3: Kwitantie door schoolmeester Arij Hogervorst voor ontvangst van schoolgeld voor Claasje Plancius in 1672. Bron afbeelding: ELO 0518/14664 boedel Anthonis Plancius.

Elementair onderwijs

Om te bepalen welke schoolloopbanen de kinderen uit het weeskamerarchief in de praktijk volgden, zijn de uitgaven aan schoolgeld en materialen de belangrijkste informatiebron. Van de groep van 59 kinderen uit het weeskamerarchief werd er voor 18 kinderen schoolgeld betaald voor elementair onderwijs. Van nog eens 34 kinderen is het aannemelijk dat ze elementair onderwijs hebben gevolgd, omdat hierover beloften werden gedaan in bovengenoemde akten of omdat zij voortgezet onderwijs of van een beroep(sopleiding) volgden waarvoor zij geletterd moesten zijn. Van de 18 weeskinderen waarvoor schoolgeld werd betaald, waren de jongsten drie jaar oud toen ze aan school begonnen; vijf, zes en zeven jaar oud kwam ook voor. Kinderen waarvoor met acht of negen jaar de schooluitgaven begonnen, waren vermoedelijk voor de start van het boedelbeheer al schoolgaand. Schattingen over de duur van het onderwijs zullen vanwege de onvolledigheid van de bron eerder aan de lage kant zijn. Wat betreft het elementaire onderwijs liep dit uiteen van driekwart jaar voor Geertje Croon tot zes jaar voor Catalina Groothof en domineeszoon Daniel Warnerus, met zo'n drie jaar als gemiddelde voor zowel meisjes als jongens.

Lezen en schrijven werden zowel in akten als in rekeningen genoemd als leerdoelen en lijken een synoniem te zijn geweest voor 'schoolgaan'. Rekenen of 'cijferen' werd opvallend genoeg helemaal niet genoemd en ik vond er ook geen uitgaven voor, althans niet in de context van basisonderwijs.⁴⁸ Dat is opvallend, omdat de Hollandse bevolking naar Europese begrippen zo reken- of in ieder geval telvaardig zou zijn.⁴⁹ Wellicht werd het tellen als een vorm van lezen beschouwd en om die reden niet apart benoemd of in rekening gebracht en werd cijferen vooral als voortgezet vak aangeboden. Daarnaast moet rekenen ook onderdeel zijn geweest van de verschillende vormen van praktijkinstructie.

Afzonderlijk godsdienstonderwijs is te herkennen aan uitgaven voor een catechiseermeester. Dit trof ik echter niet aan bij de kinderen onder de tien jaar. Religieuze inhoud van het onderwijs kan ook opgemaakt worden uit de aankoop van Bijbelboeken, vooral wanneer zij deel uitmaken van een schoolrekening. De overige uitgaven aan Bijbelboeken werden gedaan voor oudere kinderen.

⁴⁸ Ook niet in de schoolkeuren van 1636 en 1658.

⁴⁹ De Moor en Van Zanden, "Every woman counts", 179-208; De Moor en Zuiderduijn, 'The Art of Counting', 41-56.

Voortgezet onderwijs

‘Voortgezet onderwijs’ werd niet met die of een soortgelijke term aangeduid. Of uitgaven of scholingsactiviteiten een vorm van voortgezet leren betroffen dient op andere manieren afgeleid te worden. Wanneer kinderen van tien jaar en ouder nog naar school gingen, dan is de kans groot dat het om een vorm van voortgezet onderwijs gaat. Ook uitgaven boven de f5 gulden per jaar aan schoolgeld wijzen in die richting, aangezien schoolgeld voor elementair onderwijs daar meestal onder bleef. Qua leervakken, voor zover in de stukken benoemd, zijn kalligrafie, rekenen of wiskunde, boekhouden, muziek, filosofie, Hebreeuws, Latijn of Frans een indicatie van voortgezet onderwijs. Overigens werd er voor de omvangrijke groep eerste en tweede generatie ‘Walen’, Franssprekende immigranten uit de Zuidelijke Nederlanden, ook Franstalig elementair onderwijs gegeven. Tevens kan er op basis van aanvullende kennis over betrokken onderwijzers en onderwijzeressen geconcludeerd worden dat het voortgezet onderwijs betrof. Zo blijkt Pierre Petit, schoolmeester van Elisabeth Coppee, leraar Frans te zijn volgens het notarieel archief, en vinden we François Crama, die lesgeeft aan zijn neef en nicht, terug als schrijf-, kalligrafeer-, catechiseermeester en leraar Frans.⁵⁰ Omdat vrouwen meestal niet met hun beroep werden geadmistreerd zijn zij veel moeilijker te vinden als school- of leermeesteressen. Daardoor is het bijvoorbeeld moeilijk te zeggen of de f6 aan ‘leergeld’ die voor de 17-jarige Anna Crama aan Anna Frans werd betaald bestemd was voor voortgezet of voor vakonderwijs.⁵¹

Van twintig kinderen is zeker dat ze voortgezet onderwijs kregen. Hun verhouding van twaalf meisjes ten opzichte van acht jongens komt nagenoeg overeen met die van de totale groep (33 meisjes en 26 jongens). De duur van het voortgezet onderwijs van de twintig weeskamerkinderen samen was gemiddeld 2,75 jaar. Voor de jongens was dit wat langer, namelijk ruim drie jaar; tegenover de meisjes, die ongeveer tweeëneenhalf jaar deden over hun voortgezet onderwijs.

Van slechts zeven van de voortgezet onderwijsleerlingen valt er iets over hun ‘vakkenpakket’ te zeggen. Twee jongens leerden rekenen. Bij Claes van Rijneburg maak ik dit op uit de aanschaf van een ‘cijferlei’ voor f0,80,

⁵⁰ Petit: ELO 0506/658/nr.119, 16-6-1656; Crama: DBNL, ‘Kalligrafie: echte nationale dilettantenkunst, Nieuw Letterkundig Magazijn. Jaargang 16’, 23-25, aldaar 24, https://www.dbnl.org/tekst/_nie012199801_01/_nie012199801_01_0013.php.

⁵¹ ELO 0518/10484 boedel Anthony Crama, betaling 5-5-1674.

die hij gebruikte tijdens zijn twee jaar in de kost bij meester Pieter Trigalez in Bodegraven. Even zo concludeer ik dat hij vervolgens het schrijven oefende bij meester Michiel de Vogelaer in Leiden, op basis van de aanschaf van pennen en papier.⁵² Bij de meisjes in mijn selectie vond ik geen aanwijzingen van rekenonderwijs, afgezien van het gezin Del Trou, waar Jannetje en Marijtje deel van uitmaakten, een telbord in de gang hadden, blijkens de inventaris van hun inboedel.⁵³ Er zijn wel enkele voorbeelden van cijferende meisjes vroeger in de eeuw, zoals bij de dochters van Daniel van der Meulen of de kleindochters van Jan van Hout.⁵⁴

Alle zeven leerlingen kregen schrijfonderwijs.⁵⁵ Naast eerdergenoemde aanwijzingen voor schrijfonderwijs, zoals de aanschaf van schrijfgerei van de onderwijzer of onderwijzeres aan de hand van een andere bron, kunnen voortgezette schrijvers worden onderscheiden op basis van hun handtekening of, nog beter, een zelfgeschreven brief of kwitantie. Keurig regelmatige handschriften in plaats van het ondertekenen met een kruisje of een houderig handschrift wijzen op meerjarige oefening.⁵⁶

Minstens vier van de kinderen kregen Franse les. Bij drie van hen valt dit te verklaren vanwege een afkomst uit en verkeren in Waalse kringen: voor Jacobus Jens zullen andere overwegingen mee hebben gespeeld. In Leiden, waar een grote Franstalige minderheid woonachtig was, was beheersing van het Frans een pré. Jacobus kreeg ook nog godsdienstonderwijs, een vak dat mogelijk ook bij andere vo-leerlingen op het programma stond. Voor de kinderen Crama werden Bijbel- en psalmboeken gekocht. De aanschaf van

⁵² ELO 0518/15619,22,27,29 boedel Dirck Claasz van Rijnenburg, rekeningen.

⁵³ ELO 0518/18358 boedel Hendrick del Trou, inventaris 23-7-1670.

⁵⁴ Bijvoorbeeld bij Margrietje en Marijtje van Leeuwen, kleindochters Jan van Hout, o.b.v. zijn testament 10-9-1606, ELO LB 7000/22.

⁵⁵ Schrijfonderwijs lijkt ook bij weeskamerkinderen buiten de selectie 1664-'74 het meest voorkomende vak.

⁵⁶ Zoals te vinden bij de kinderen Crama die schrijfles kregen van hun oom, schrijfmeester François Crama. Om een handschrift te kunnen beoordelen moet je bij de meeste kinderen wachten op hun (bijna) meerderjarigheid, maar de 14-jarige Marijtje Duijfhuijs vormt hierin een opmerkelijke uitzondering. Zij vreesde niet lang meer te leven te hebben en liet daarom een testament opstellen, waarbij ze haar vader, broers en zussen als erfgenamen benoemde (ELO 0506/1052/nr.97 testament 8-5-1672). Ze ondertekende met een merk, dus van gevorderd onderwijs was bij haar waarschijnlijk geen sprake. Gelukkig voor Marijtje knapte ze weer op en was ze 31 jaar later nog in leven, toen ze trouwde met Pieter van Straten, een linnenwerker, zie ELO 0506/1052/nr.97 testament 8-5-1672.

een *Spiegel der jeugd*, over de Spaanse (voor het eerst uitgegeven in 1614) dan wel de Franse tirannie (hernieuwde uitgave 1674) – afhankelijk van de uitgave – zou kunnen duiden op geschiedenisonderwijs, maar evenzogoed op algemeen taalonderwijs.⁵⁷



Afb. 4: Quiringh Gerritsz. van Brekelenkam, *Binnenscène*, 1660, olieverf op doek, 46 x 37 cm. Bron afbeelding: https://www.wga.hu/html_m/b/brekelen/interior.html, geraadpleegd 21 juni 2026.

⁵⁷ ELO 0518/10492 boedel Anthony Crama, bijlagen.

Vak- en beroepsonderwijs

Het sluitstuk van de opleiding van de weeskamerkinderen was het vak- en beroepsonderwijs. Van 45 kinderen heb ik daaromtrent informatie gevonden; 27 meisjes en 18 jongens. 28 van de kinderen kwam uit de smalle burgerij, vijftien uit de grote burgerij en twee uit de hoge burgerij. Vaak was er sprake van een opleiding tot een bepaald beroep, in de zin van een ambacht, nering of ambt, in welk geval ‘beroepsonderwijs’ van toepassing is. Het kon ook gaan om het leren van een vaardigheid, handwerk of kunst, met een bredere toepasbaarheid, in welk geval is er sprake van ‘vakonderwijs’.

Een voorbeeld van vakonderwijs kan het brei- en naaionderwijs zijn dat door in ieder geval dertien van de meisjes gevolgd werd. Met dergelijk handwerk kon een gezin deels in de eigen kleding- en linnengoedbehoefte voorzien en op die manier veel geld uitsparen. Dezelfde vaardigheden konden ook als betaalde arbeid worden ingezet, als zelfstandige of in dienst van een werkgever. Op welke manier het handwerken werd ingezet – als onderdeel van de taken binnen het eigen huishouden of om er geld mee te verdienen, is niet altijd duidelijk. Zoals reeds aangehaald, werd het beroep van vrouwen zelden genoteerd. Van slechts vier meisjes is bekend welk beroep ze als volwassenen uitvoerden en daar zat geen van de dertien handwerksters bij.

Over enkele handwerksters is op basis van aanvullende informatie meer duidelijkheid te verkrijgen. Hillegond van Overveen was beoogd om als naaister de kost te kunnen verdienen, voor haar werd in 1678 f65 gulden betaald ‘om haer ambacht van volle naijen te voltrecken’.⁵⁸ Maria Groothof leert eerst drie jaar linnen naaien bij Cristijaen Bastiaense en dan bij Claes Pietersen. Dit laatste is werkend leren aangezien ze geen scholings- of onderhoudskosten meer hoefde te betalen. Bij de zussen Dijfhuijs zou het eerder om bijverdiensten kunnen gaan: Maartje verdiende met 16 jaar maakloon voor de kleding van haarzelf (f1,80) en haar zus Magteld (f3,55). Haar andere zus, Neeltje, had twee jaar breionderwijs gehad maar werkte daarna anderhalf jaar op de steenplaats van de man van Maartje.⁵⁹

Het is onwaarschijnlijk dat Cornelia Agache, afkomstig uit de hoge burgerij en dochter van een schrijfmeeester op de Latijnse school, de kost is gaan verdienen met handwerken. Haar ouders hadden bij testament bepaald dat de langstlevende de dochters moest doen onderwijzen in lezen en

⁵⁸ ELO 0518/7753 boedel Gerbrecht IJsbrandtdr, rekening 1678-1679.

⁵⁹ Maartje kreeg daar respectievelijk f1,80 en f3,55 voor in 1674: ELO 0518/14037 boedel Apollonia Ariens van Paridon, rekening 10-5-1683.

schrijven en daarnaast ‘in vrouwen oeffeningen gelijk als van naeijen ende diergelijke tot goede huijshoudinge behoorende’.⁶⁰ Hoe hoger het gezinsinkomen, des te groter de kans dat vrouwen handwerk deden als een vorm van ‘huisvlijt’ en niet beroepsmatig. Voor de meeste meisjes uit het weeskamerarchief, die niet tot de hoge burgerij behoorden, zou leren handwerken bedoeld zijn geweest als bijdrage aan de gezinseconomie.

Het passementswerken, decoratief borduur- of kantkloswerk, dat Hester en Dina Crooq leerden, is dusdanig specialistisch dat dit waarschijnlijk als een beroepsopleiding bedoeld was. Datzelfde geldt voor het kaarsen maken, van Lijsbeth van Swanenburg, en winkelhouden, van Belijte Jens en de al eerdergenoemde Catharina Dortmont. Eva van der Bouckhorst dreef een ‘Frans kramerwinkelje’ in Amsterdam. Voor Maria Moneth, dan 23 jaar oud, verzochten haar voogden of ze ondanks haar minderjarigheid haar boedel mogen ‘lichten’ – dat wil zeggen alvast een deel van de erfenis mogen uitkeren - 'tot voortsettinge haarer aangevangen neeringe'.⁶¹

Beroepen

Bij de jongens valt makkelijker vast te stellen in welk beroep hun opleiding uiteindelijk uitmondde. Dit weet ik van 10 van de 18.⁶² Daarmee kan ontbrekende informatie over de gevolgde opleidingsroute enigszins ‘ingekleurd’ worden.

. Gezien het feit dat voor ouders de capaciteiten van het kind een rol speelden bij de keuze voor een beroepsopleiding, hoeft het niet meer te verbazen dat de jongens vaker niet [6], dan wel [4] in de voetsporen van hun vaders traden.⁶³ De biografie van Claes van Overveen is overzichtelijk: hij was zoon van een molenaar, werd ‘besteed’ – dat wil zeggen in de leer en de kost gedaan – bij een andere molenaar, trouwde een molenaarsdochter en ging wonen en werken op molen de Engel ‘staende op ’t Grote Bolwerk’ aan de Witte Singel.⁶⁴ Ook Dirck Croon volgde een voorspelbaar pad. Zijn vader

⁶⁰ ELO 0518/966 boedel mr. Jan Agache, testament 17-4-1634.

⁶¹ ELO 0518/12130 Jonas Moneth, rekwest 12-2-1674 (akkoord).

⁶² Ik verwacht er nog meer van te vinden.

⁶³ [getal] staat voor n=getal.

⁶⁴ ELO 0518/7753 boedel Gerbrecht IJsbrantsdr; huwelijk 18-11-1690, via Personen; dit bolwerk maakte in 1861 plaats voor de Sterrewacht.

was een kuiper en komt te overlijden kort voordat Dirck zijn proef moet afleggen ter voltooiing van z'n opleiding tot kuiper.

Aelbert van Couwenhoven daarentegen, had een timmerman als vader, maar werd zelf koekenbakker.⁶⁵ Lieven en Pieter van de Walle, zonen van een banketbakker, worden opgeleid als respectievelijk chirurgijn en vleeshouwer.⁶⁶ Jacobus Jens werd ook chirurgijn, maar doorliep een minder rechtstreeks pad daarnaartoe. Deze zoon van een linnenverkoper ('lijwatier') ging eerst in de leer bij een boekverkoper, maakte de leertijd niet af en begon vervolgens aan een serie leercontracten bij vier chirurgijns, waarvan de meeste voortijdig worden afgebroken, onder andere voor een zeereis. Uiteindelijk vertrok hij voor een lange periode naar Oost-Indië, waar hij zijn opleiding tot chirurgijn waarschijnlijk voltooide. Toen hij negen jaar later terugkeerde naar Leiden, werd hij voor het eerst chirurgijn genoemd.⁶⁷

Dynamische opleidingstrajecten

Vak- en beroepsonderwijs als 'sluitstuk' wil niet zeggen dat het praktijkgerichte onderwijs per sé volgde ná het schools onderwijs. Uit het voorbeeld van de Lakenhal-leerlingen bleek al dat school- en praktijkleren parallel aan elkaar konden lopen. Dat vinden we bij de leerlingen in het voortgezet onderwijs, bij wie de beroepsfase relatief laat volgde. Bijvoorbeeld bij Clara Dortmont, die halve dagen school volgde en daarnaast leerde linnennaaien bij Gijsbert van Oostveen en zijn vrouw Annetje Ooms, waar ze in de kost was.⁶⁸

Deze dynamische scholingstrajecten maken het moeilijk om de startleeftijd van kinderen van de vak- of beroepsopleiding te bepalen. Bij de kinderen van wie de aanvangsleeftijd viel te achterhalen kom ik uit op een gemiddelde van 14,5 jaar voor zowel jongens [4] als meisjes [16]. Voor een gemiddelde duur van de jongens heb ik te weinig data [3], bij de meisjes kom ik uit op iets meer dan twee jaar gemiddeld [n=20].

⁶⁵ ELO 0518/10266 boedel Neeltje Corssen, bijlagen.

⁶⁶ ELO 0518/18603,4 boedel Susanna Michielsdr van de Velde, bestedingscontract 5-8-1672 en machtigingen.

⁶⁷ ELO 0518/8345 boedel Warnaar Warnaarsz Jens, contracten van uitbesteding 1670-1675.

⁶⁸ ELO, 0518/18001 boedel Adriaantje van Tethrode, bijlagen bij rekening 30-1-1674.

Bij kinderen die meerdere jaren in de leer waren, zie je in sommige gevallen dat ze in latere jaren minder hoefden te betalen, vanuit de te verwachten productiviteit van de leerling. Lieven van de Walle, chirurgijn in opleiding, betaalde over zijn laatste leerjaar *f*30, in tegenstelling tot *f*100 voor de jaren ervoor. Net als greinwerk-leerling Abraham Tiljé, die *f*60 betaalde voor zijn onderwijs plus *f*120 voor kost en inwoning, terwijl zijn volleerde broer Claes slechts de *f*120 betaalde. Hogere productiviteit kan ook de reden zijn dat Catharina Warnerus in 1665 *f*80 betaalde aan kostgeld en handwerk leren en in 1666 *f*50.⁶⁹ Een enkele keer kwam het ook voor dat jongeren, door middel van hun arbeid, de opleidingskosten terugbetaalden. Zoals Maria de Vries die haar twee jaar naaionderwijs niet kon betalen en die voor haar meesteres moest blijven werken ter afbetaling.⁷⁰ Daarmee bevond ze zich in dezelfde situatie als de leerkinderen van de Lakenhal, die meestal werden opgeleid in ruil voor hun arbeid.⁷¹

Conclusie

Wat heeft de bestudering van de kinderen uit het weeskamerarchief ons geleerd over scholing Leiden rond 1670? Ten eerste hebben we dankzij de weeskamerakten materiaal in handen waaruit blijkt dat door ouders en voogden van kinderen uit de middenlaag van de bevolking veel waarde werd gehecht aan een opleiding. Tot nu toe wisten we dit voornamelijk van mensen uit de elite en van het institutionele perspectief op de armenzorg. Bij de opleiding van de kinderen uit het weeskamerarchief hoorde vanzelfsprekend lezen en schrijven en ook een vak waarmee de kost verdiend kon worden. Dit gold net zo voor de meisjes als voor de jongens. Het opleiden richting economische zelfstandigheid van meisjes, wijkt af van wat we reeds weten van het Leidse patriciaat, waar meisjes eerder werden opgeleid tot gecultiveerde huwelijkskandidaten.

Wel is het zo dat wat als een passende opleiding werd gezien sterk afhing van de (wel)stand waaruit men afkomstig was, de omvang van het

⁶⁹ Lieven: ELO 0518/18603 boedel Susanna Michielsdr van de Velde; Abraham: 0518/18366 boedel Jan Tuillez; Catharina: 0518/8351 boedel Warnaar Warnarsz Jens.

⁷⁰ ELO, 0518/17872 boedel Anna Tobiasdr van der Tack, 'Om te betaelen op den boven staenden datum [28-5-1670] is sij oock te werck gekoomen.'

⁷¹ ELO 0510/127p Leerjongensboek Lakenhal 1656-1668.

beschikbare budget en geslacht. Dit laatste werd zelden expliciet benoemd, maar zie je wel terug in de scholingsinvesteringen. Bij elementair en voortgezet onderwijs was er geen verschil te constateren, maar bij het vak- en beroepsonderwijs werd er voor de meisjes vaker ingezet op het aanleren van handwerken, die zowel als beroep, bijverdienste of huisvuiljijt ingezet konden worden. Dat ook meisjes elementair onderwijs volgden is uit de literatuur inmiddels wel bekend, maar dat meisjes uit de burgerij ook qua voortgezet onderwijs gelijk opgingen nog niet. Wat uit verder onderzoek nog zal moeten blijken, is of de totale scholingsinvesteringen gemiddeld lager uitpakken voor de meisjes. Bij de jongens was er soms sprake van sociale daling, mogelijk als gevolg van de verweesdheid en de investeringsstrategie van voogden.

Wat over de hele linie opvalt, is de diversiteit aan scholingsaanbod en opleidingstrajecten. Aanvangsleeftijden, onderwijskrachten, kosten, volgorde van de leertrajecten: zelden komen ze overeen tussen de kinderen. Dit toont een flexibel scholingsklimaat dat een verklaring kan zijn voor de hoge alfabetiseringsgraad voor zowel jongens als meisjes in Holland.

Ten slotte, in de dynamische opleidingstrajecten van de weeskamerkinderen valt mogelijk de invloed van de kinderen zelf te bespeuren. Het feit dat kinderen op een ander beroep uitkwamen dan hun ouders kan in die richting wijzen, alhoewel daar ook voorkeuren van voogden of budgettaire beperkingen een rol hierin kunnen hebben gespeeld. Vooral bij het tussentijds van opleiding veranderen of naar het buitenland vertrekken, lijken de wensen en grillen van de jongeren zelf aan het werk zijn. Zoals bij Daniel Warnerus die na een aantal verbroken leercontracten naar Oost-Indië vertrekt of bij Abraham Tiljé die het leger ingaat in plaats van z'n opleiding tot greinwerker te gelde te maken. Maria de Vries, die haar naaiopleiding niet kon betalen, vertrekt naar Engeland en maakt ook daar schulden. Ook in het vroegmoderne Leiden maakten jongeren onverwachte studiekeuzes, soms tot groot verdriet van hun ouders. De moeder van Maria, als vroedvrouw een persoon van aanzien in de stad, dreigde haar dochter te laten opsluiten vanwege 'haer oneerlijck en ergelijck leven'.⁷²

⁷² 0518/17859,17872 boedel Anna Tobiasdr van der Tack, besluit tot opsluiting en bijlagen.

De ‘Indische jeugd’ vernederlandsen: taal, jeugd en koloniale scheidslijnen in Batavia, 1778–1786

Alexander van der Meer

In 1783 werd in Batavia een schoolreglement gepubliceerd waarin werd vastgelegd dat schoolmeesters ‘der Nederlandsche taal kundig’ moesten zijn, zodat zij daarin onderwijs konden geven.¹ Schoolkinderen moesten voortaan Nederlands leren, en zelfs tijdens de speeltijd dienden schoolmeesters erop toe te zien welke taal werd gesproken, op straffe van verlies van speeltijd.² In dezelfde hervormingsgolf verscheen het *Kort begrip der grondwaarbeeden van den christelyken godsdienst* (1778), geschreven in het Nederlands door predikant Theodorus Vermeer (?-1799), welke expliciet ‘tot gebruik der Indische jeugd’ was opgesteld.³ Samen met plannen om lokale leermeesters Nederlands te leren, kinderen ‘s zondags de Nederlandstalige preek te laten bijwonen, schoolprijzen uit te reiken en nieuwe woordenboeken en Nederlandstalige schoolboekjes te vervaardigen, vormden deze maatregelen een opvallend laat-achttiende-eeuws offensief om schooljeugd in Batavia te ‘vernederlandsen’.

Over de taalpolitiek onder de VOC is al het nodige onderzoek verricht. Zo heeft de taalhistoricus Kees Groeneboer laten zien hoe het Nederlands gedurende de VOC-periode nauwelijks voet aan de grond kreeg tussen het Portugees en Maleis.⁴ Andere studies, als die van historicus Ben

¹ Alexander van der Meer is docent aan de Universiteit Leiden. Dit artikel is gebaseerd op zijn proefschrift *Colonial Calvinism. Colonial Ideologies of Dutch Clergymen in Batavia, ca. 1700-1850* (Universiteit Leiden 2025). Een deel van de context rond het laat-achttiende-eeuwse taalbeleid in Batavia is eerder behandeld in: A. van der Meer, ‘Oude elites, verlichte netwerken, vrome kennis. Nederlands als beschavingsmiddel in Batavia, 1775-1785’ in: L. Roosman e.a. ed., *50 jaar studie Nederlands in Indonesië* (Depok 2022) 317-334.

² Jacob Cornelis Matthieu Radermacher, *Proeve tot de opvoeding van een jongman van geboorte* (s.l. 1783) ongenummerd, schoolreglement hoofdstuk 1 § I, byvoegsel tot het schoolreglement § VIII.

³ Theodorus Vermeer, *Kort begrip der grondwaarbeeden van den christelyken godsdienst, op last van 't erwaarde collegie van curatoren en scholarchen der stad Batavia, tot gebruik der Indische jeugd opgesteld* (Batavia 1778).

⁴ K. Groeneboer, *Weg tot het Westen. Het Nederlands voor Indië, 1600-1950. Een taalpolitieke geschiedenis* (Leiden 1993).

Koolen, hebben kerkelijk onderwijs in de koloniën belicht.⁵ Daarop voortbordurend zal dit onderzoek zich richten op het uitdiepen van een specifieke episode in die geschiedenis – de jaren 1778 tot 1786 – en de vraag hoe en waarom kerkelijke en bestuurlijke elites via scholing, catechese (kerkelijk godsdienstonderwijs) en disciplineren probeerden van de ‘Indische jeugd’ een ‘vernederlandste’ protestantse jeugd te maken.

Daarbij verdient de aanduiding ‘Indische jeugd’ bijzondere aandacht. Vermeers catechismus was expliciet ‘tot gebruik der Indische jeugd’ opgesteld, maar wie bedoelde hij daar eigenlijk mee, en op welke kinderen richtte dit project van ‘vernederlandsing’ zich? Ging het om kinderen van Europeanen, om kinderen uit gemengde huishoudens, of ook om kinderen van lokale groepen als Javanen en Chinezen? In het laatste deel van dit artikel wordt daarom gekeken naar de wijze waarop via dit taalbeleid koloniale scheidslijnen in het laat-achttiende-eeuwse Batavia werden getrokken en betwist.

Daarmee sluit dit artikel aan bij de bestaande historiografie over de koloniale sociale hiërarchie van Batavia en over de vraag wie er als ‘Europees’ of ‘Nederlands’ gold. Jean Gelman Taylor liet zien dat Europeanen en Aziaten in Batavia versmolten tot een Indische cultuur, welke zij als ‘mestizo’ of gemengd aanduidde. Aziatische vrouwen speelden daarbij een sleutelrol in de overdracht van taal en gewoonten.⁶ Ulbe Bosma en Remco Raben hebben benadrukt dat deze ‘Indische wereld’ niet eenvoudig als koloniaal of ‘mesties’ kan worden begrepen, maar werd gevormd door lokaal gewortelde families en netwerken waarin afkomst, juridische status, klasse, cultuur en huidskleur samen bepaalden wie als ‘Nederlands’ of ‘Indisch’ werd beschouwd.⁷ Ann Laura Stoler heeft bovendien getoond, voor het negentiende- en twintigste-eeuwse Nederlands-Indië, hoe bestuurders het ‘Europees-zijn’ met grote zorg bewaakten en afgrensden, onder meer via het huishouden, seksualiteit, de opvoeding en de zorg om kinderen. Het idee van Europese superioriteit was

⁵ G.M.J.M. Koolen, *Een seer bequaem middel. Onderwijs en kerk onder de zeventiende-eeuwse VOC* (Kampen 1993); H.E. Niemeijer, *Calvinisme en koloniale stadscultuur. Batavia 1619-1725* (Almelo 1996); H.E. Niemeijer, *Batavia. Een koloniale samenleving in de zeventiende eeuw* (Amsterdam 2005).

⁶ J.G. Taylor, *The Social World of Batavia. Europeans and Eurasians in Colonial Indonesia* (Madison 2009).

⁷ U. Bosma en R. Raben, *De oude Indische wereld 1500-1920* (Amsterdam 2003); Engelse uitgave: *Being ‘Dutch’ in the Indies. A History of Creolisation and Empire, 1500-1920* (Singapore 2008).

immers een van de pijlers van de koloniale macht en kon bijvoorbeeld ondermijnd worden door Indo-Europeanen die tot armoede vervielen.⁸ Dit artikel gebruikt die inzichten om te onderzoeken hoe in laat-achttiende-eeuws Batavia taalonderwijs – nauw verweven met opvattingen over beschaving, religieuze zuiverheid en afkomst – werd ingezet om via de jeugd de grenzen binnen de koloniale hiërarchie te bestendigen.

Vroegmoderne koloniale bronnen laten kinderen zelden zelf aan het woord. Wat zij wel rijkelijk documenteren, zijn opvattingen van volwassen mannen over wat kinderen moesten leren: in welke taal, onder welk toezicht, en met welk religieus en maatschappelijk doel. In dit artikel wordt in dat kader onder meer het eerdergenoemde schoolreglement en de catechismus geanalyseerd, beiden gepubliceerd in Batavia aan het einde van de achttiende eeuw.⁹ Dit is aangevuld met bronnen uit het VOC-archief in Den Haag.¹⁰

Dit onderzoek richt zich op een kleine kring van predikanten en bestuurders. De predikanten Theodorus Vermeer (?-1799) en VOC-bestuurder Jacob Cornelis Matthieu Radermacher (1741–1783) gaven als leden van het College van Curatoren en Scholarchen het pro-Nederlandse onderwijsprogramma vorm. Zij waren omringd door collega's als predikant Josua van Iperen (1726–1780), die Nederlands eveneens met beschaving en verheffing verbond.¹¹

Het artikel begint met een schets van de meertalige onderwijspraktijk in Batavia vóór het einde van de achttiende eeuw. Vervolgens analyseert het hoe de Nederlandse taal in de tweede helft van de achttiende eeuw sterker werd verbonden met beschaving, religieuze zuiverheid en koloniale orde. Daarna laat het zien hoe de Curatoren en Scholarchen deze ideeën vanaf 1778 probeerden om te zetten in concreet beleid, en hoe Vermeer en Radermacher dit programma presenteerden aan een geleerd protestants publiek in de Republiek. Vervolgens onderzoekt het wie onder de 'Indische jeugd' werd verstaan en hoe het beleid die jeugd opdeelde en zo koloniale scheidslijnen

⁸ A.L. Stoler, *Carnal Knowledge and Imperial Power. Race and the Intimate in Colonial Rule* (Berkeley, CA 2002). Zie ook: A.L. Stoler, 'Rethinking Colonial Categories. European Communities and the Boundaries of Rule,' *Comparative Studies in Society and History* 31.1 (1989) 134-161.

⁹ Radermacher, *Proeve*; Vermeer, *Kort begrip*.

¹⁰ Nationaal Archief, Den Haag, Verenigde Oost-Indische Compagnie (1.04.02) (hierna: NA, VOC).

¹¹ W. Peene, *Josua van Iperen (1726-1780). Gereformeerd predikant ten tijde van de Verlichting* (Zoetermeer 2017).

veronderstelde en versterkte. Ten slotte bespreekt het kort de kritiek op het programma en de grenzen waarop de poging tot vernederlandsing in de praktijk stuitte.

Een oudere meertalige praktijk

Batavia was sinds haar stichting in 1619 een uitgesproken meertalige koloniale stad. Het Portugees ontwikkelde zich al vroeg tot een belangrijke omgangstaal in handel, kerk en huishouden, mede door de aanwezigheid en toestroom van *Mardijkers*: vrijgelaten slaafgemaakten en vrije burgers met wortels in het Portugese Rijk. In de achttiende eeuw won ook het Maleis verder terrein, onder meer doordat de herkomst van totslaafgemaakten steeds sterker verschoof naar de Indonesische archipel zelf. De Hervormde Kerk paste zich aan deze realiteit aan. Maleis- en Portugeestalige kerken en scholen overtroffen de Nederlandstalige ruimschoots in aantal en bereik.¹² De Nederlandse taal werd daarentegen vooral gesproken binnen bestuurlijke kringen, de VOC-elite en delen van het kerkelijke leven.

Dat onderwijs, geloofsverspreiding en taalbeleid al vroeg met elkaar verbonden waren, blijkt uit vroege plannen van de Bataviase kerk. In de eerste helft van de zeventiende eeuw werd onderwijs al gezien als een middel om kinderen te vormen in christelijke kennis, zeden en gehoorzaamheid. Zo dacht de koloniale kerkenraad na over prediking, schoolboeken en weerleggingen van de islam in de talen die in de stad werden gebruikt – Portugees, Maleis, en Chinees.¹³

Tegelijkertijd gaf de VOC wel degelijk de voorkeur aan de verspreiding en het gebruik van Nederlands in het onderwijs en legde dat ook vast in allerlei regels. In de Bataviase kerkorde van 1643, een reglement waarin de organisatie van de Hervormde Kerk werd vastgelegd, werd het ambt van de schoolmeester omschreven als een religieuze en morele taak: de ‘jonge jeucht de vreese des Heeren in te scherpen’, leren bidden, zingen, catechiseren

¹² Groeneboer, *Weg tot het Westen*, 28-30, 38-39; Niemeijer, *Calvinisme en koloniale stadscultuur*, 40-45, 52-55, 104-111; R. Raben, *Batavia and Colombo. The Ethnic and Spatial Order of Two Colonial Cities 1600-1800* (PhD thesis, Universiteit Leiden 1996) 77-88.

¹³ Koolen, *Een seer bequaem middel*, 57-58, 63-64.

en gehoorzaamheid tonen aan ouders, overheden en meesters.¹⁴ Daarna volgden lezen, schrijven en rekenen, alsook de aansporing dat op school geen andere taal dan het Nederlands zou worden gebruikt.¹⁵

Groeneboer laat echter zien dat de praktijk weerbarstig was en dit soort regels maar al te vaak holle frasen bleken te zijn. Het Portugees en het Maleis functioneerden niet alleen als feitelijke voertalen van het stadsleven, maar in veel gevallen ook als die van het onderwijs en de geloofsopbouw. Juist omdat veel kinderen opgroeiden in huishoudens en buurten waarin die talen gangbaar waren, konden kerken en scholen niet eenvoudig om die taalkundige werkelijkheid heen.¹⁶ De sociale vorming van kinderen binnen de koloniale samenleving gebeurde daarom primair via de reeds gangbare stadstalen, in plaats van het Nederlands.

Taal, zuiverheid en beschaving

In de tweede helft van de achttiende eeuw veranderde de betekenis die aan het Nederlands werd toegekend, onder meer door invloeden van ‘Verlichte’ en christelijke ideeën over beschaving, standaardisering van taal, en zendingsidealen. Vanuit deze overtuiging werd het Nederlands nadrukkelijker voorgesteld als taal van beschaving, koloniale orde, en geloofsverspreiding.

Eerder had de VOC bedenkingen bij het verspreiden van de Nederlandse taal, uit vrees dat het beheersen daarvan ook toegang tot gezagsondermijnende kennis zou geven.¹⁷ Dit maakte in de loop van de achttiende eeuw, onder meer onder invloed van verlichtingsdenken, plaats voor het idee dat juist verdere bekwaamheid in het Nederlands een productievere bevolking zou opleveren, ten voordele van de VOC. Het Nederlands werd daarmee niet alleen een bestuurstaal, maar ook een instrument van economische vooruitgang voor de kolonisator.¹⁸

Deze ontwikkeling hing ook samen met de bredere ideologische lading die in deze periode aan taal werd toegekend. In Europa brachten

¹⁴ H.E. Niemeijer en Th. van den End ed., *Bronnen betreffende Kerk en School in de gouvernementen Ambon, Ternate en Banda ten tijde van de Verenigde Oost-Indische Compagnie (VOC), 1605-1791 IV: Inleiding, bijlagen en registers* (Leiden 2018) 123.

¹⁵ Niemeijer en Van den End, *Bronnen betreffende Kerk en School IV*, 123-124.

¹⁶ Groeneboer, *Weg tot het Westen*, 41-51, 87-88, 465-466.

¹⁷ Ibidem, 50, 88.

¹⁸ Groeneboer, *Weg tot het Westen*, 54-67, 88; Taylor, *The Social World of Batavia*, 83-84.

taalkundige geleerden steeds meer hiërarchie aan binnen en tussen talen, tussen zogenaamde hoge en lage vormen, en tussen zuivere en gemengde taal. De geleerde Lambert ten Kate (1674-1731) had het zelfs over de ‘beschaving der talen.’¹⁹ Die manier van denken werkte door in de koloniale taalkunde. De predikant en Bijbelvertaler George Henrik Werndly (1693/1694-1744) paste vergelijkbare criteria toe op het Maleis en onderscheidde hogere vormen, zoals boek- en hoftaal, van het lage, gemengde en veranderlijke markt-Maleis. ‘Lagere’ taalvormen werden bekritiseerd omdat ze te veel ruimte zouden bieden voor lokale religieuze begrippen en associaties, waardoor begrippen uit de Bijbel ontheiligd zouden worden. Taalzuiverheid was daarom niet alleen een grammaticale of stilistische kwestie, maar raakte ook aan ideeën over beschaving en religie: vraagstukken zoals welke taal ‘ontwikkeld’ en ‘beschaafd’ genoeg was voor Bijbelvertaling, onderwijs, geloofsverspreiding, en zuiverheid van geloof.²⁰

Een belangrijke sleutelfiguur in het denken over de koloniën in de late achttiende eeuw was Petrus Hofstede (1716-1803). In zijn geschriften over de koloniale kerk nam hij een ambivalente positie in. Hij benadrukte dat Nederlandse predikanten en ander kerkelijk personeel zich in lokale talen en gebruiken moesten verdiepen om het geloof te kunnen verspreiden. Tegelijkertijd betreurde hij de gebrekkige kennis van het Nederlands onder de koloniale bevolking en stelde hij dat het aanleren van die taal allerlei voordelen zou opleveren, zowel voor hun kennis als voor de ‘beschaving’ van hun zeden.²¹ Daarmee verbond Hofstede de Nederlandse taal expliciet aan het beschavingsideaal, ook al bleef hij daarnaast het belang van het Maleis, het Javaans en andere lokale talen benadrukken.

In Batavia werd dat ambivalente uitgangspunt overgenomen en aangescherpt. De kerkenraad reageerde in 1777 intern op de publicaties van Hofstede. De predikant Theodorus Vermeer stelde daarbij dat Hofstede zelf nooit in de koloniën was geweest en daarom onvoldoende kennis had van de lokale omstandigheden. Wel erkende hij het gebrek aan Nederlandse

¹⁹ L. de Vries, Newton Goes East. Natural Philosophy in the First Malay Grammar (1736) and the First Malay Bible (1733), *The Bible Translator* 69.2 (2018) 217.

²⁰ De Vries, ‘Newton Goes East’; A. van der Meer, *Colonial Calvinism. Colonial Ideologies of Dutch Clergymen in Batavia, ca. 1700-1850* (PhD thesis, Universiteit Leiden 2025) 177-178.

²¹ Petrus Hofstede, *Oost-indische kerkzaken, zoo oude als nieuwe* (Rotterdam 1779) 224-229.

taalvaardigheid onder de lokale bevolking als een groot probleem voor de verspreiding van het geloof.²²

Bovendien is het opvallend wie in die redenering verantwoordelijk werd gehouden voor de gebrekkige Nederlandse taalvaardigheid in Batavia. Volgens Vermeer waren vrouwen en slaafgemaakten mede schuldig aan de geringe verspreiding van de Nederlandse taal en cultuur en aan het verval van normen en waarden.²³ Hij verwees daarbij waarschijnlijk naar de praktijk dat kinderen van (Indo-)Europeanen vaak opgroeiden in huishoudens waarin lokale vrouwen en huisslaven een groot deel van de dagelijkse opvoeding verzorgden, die plaatsvond in het Portugees en het Maleis.²⁴ Hier raakt Vermeers discours over het gebruik van de Nederlandse taal aan bredere zorgen over culturele en etnische vermenging, huishoudelijke orde en – in toenemende mate – afgrenzing van datgene wat als Nederlands kon worden beschouwd.²⁵

Vermeer was niet de enige predikant die zich over het Nederlands uitsprak. Ook predikant Josua van Iperen uitte zijn zorgen in 1780 in zijn gepubliceerde inaugurele rede in Batavia. Hij klaagde daarin dat de Bataviase burgers met hun slaafgemaakten vooral ‘Maleitsch of Portugeesch, en dat nog zeer gebrekkig’ spraken. Daarom riep hij op om ten minste ‘die schoone, die zuivere taale’ – het Nederlands – te leren.²⁶ In deze redenering werd het Nederlands dus niet alleen nuttig geacht, maar ook schoon, verheffend en normatief.

Zodoende verschoof het intellectuele klimaat zich in Batavia in de tweede helft van de achttiende eeuw. Er werden voorstellen gedaan om van een oudere, pragmatisch meertalige praktijk naar een expliciet pro-Nederlands beschavingsproject te gaan. Beschaving, geloofsverspreiding en koloniale belangen werden gekoppeld aan het Nederlands. Ook ging het om het behouden en bevorderen van datgene wat als Nederlands kon worden beschouwd, op het gebied van taal, cultuur, en – zoals later in dit artikel zal blijken – op het gebied van etniciteit.

²² J.C. Neurdenburg, *De christelijke zending der Nederlanders in de 17e en 18e eeuw* (Rotterdam 1891) 93-102.

²³ Neurdenburg, *De christelijke zending*, 100-101.

²⁴ Taylor, *The Social World of Batavia*, 57-60, 79-84.

²⁵ Van der Meer, *Colonial Calvinism*, 135-136.

²⁶ Josua van Iperen, *Intrede te Batavia, nevens eene inleidings-redevoering tot de openbaare lessen over de nysbegeerte en fraaije letteren* (Amsterdam 1780) 90-91.

Curatoren en Scholarchen: pro-Nederlands taalbeleid

De institutionele uitwerking van dit nieuwe taal- en beschavingsdenken kreeg vorm in 1778, toen in Batavia het College van Curatoren en Scholarchen werd belast met de uitvoering van dit beleid. In dit college zaten onder anderen de bestuurder Radermacher en de predikant Vermeer. Beiden formuleerden het doel van dit college in termen die de inzet van hun voorgestelde beleid goed samenvatten: vernederlandsen, beschaven en het geloof verspreiden. Al deze pijlers werden hierdoor zohaast als synoniemen beschouwd.²⁷ Radermacher benadrukte daarnaast ook dat goed onderwijs de staat ten goede zou komen.²⁸

De voorstellen van Curatoren en Scholarchen waren ingrijpend. Het Nederlands moest de primaire taal van alle scholen worden. Lokale leermeesters en krankbezoekers (hulppersoneel van de kerk), die doorgaans vooral Maleis of Portugees spraken, zouden door predikanten in het Nederlands worden onderwezen, om vervolgens zelf hun leerlingen die taal aan te leren. Hiervoor werden regelmatig bijeenkomsten in de kerkenraadskamer georganiseerd. Daarnaast stelde het VOC-bestuur een fonds beschikbaar om prijzen uit te reiken aan kinderen en leermeesters die goede voortgang maakten in het Nederlands. Leerlingen kregen boeken als beloning, en leermeesters zilverstukken.²⁹ Kinderen werden op zondagen verplicht de Nederlandstalige preek bij te wonen. Curatoren en Scholarchen kregen verder de opdracht Nederlands-Portugese en Nederlands-Maleise woordenboeken, een catechismus, een schoolreglement en andere Nederlandstalige schoolboeken samen te stellen. Vermeer nam de catechismus voor zijn rekening, en Radermacher zou het schoolreglement publiceren.³⁰

Volgens het schoolreglement moesten schoolmeesters ‘der Nederlandsche taalkundig zyn’ en door een onberispelijk gedrag goede hoop geven dat zij de hun toevertrouwde jeugd ‘den zuiveren Godsdienst’ zouden leren. In het reglement werd vervolgens bepaald dat zij ‘alle de Kinderen, en Slaven van Christenen’ de Nederlandse taal moesten aanleren, aanvankelijk door Maleise en Portugese woorden naar het Nederlands te vertalen en omgekeerd, en daarna te beletten ‘dat er geen andere taal, dan de

²⁷ *Boekzael der geleerde wereld* (1779) 633-634, 640.

²⁸ Radermacher, *Proeve*, ongenummerd, inleiding, A2.

²⁹ *Boekzael der geleerde wereld* (1782) 95-96.

³⁰ Van der Meer, *Colonial Calvinism*, 139-140.

Nederduitsche van dezelfde gesproken worde.³¹ Niet alleen in de les, maar ook in de informele omgang tussen kinderen moest het Nederlands de norm worden. In aansluiting daarop moesten de schoolmeesters er zelfs op toezien welke taal tijdens de speeltijd werd gesproken. Curatoren en Scholarchen wilden dus niet slechts betere schoolprestaties of ordelijker catechese; zij probeerden de dagelijkse taalpraktijk van Batavia te hervormen via de jeugd.³²

Geleerde netwerken en publieke zelfpresentatie

Het pro-Nederlandse programma was niet alleen op de Bataviase klaslokalen gericht; het werd ook nadrukkelijk aan een burgerlijke publiek in de Republiek gepresenteerd. Een belangrijk medium daarvoor was de *Boekzael der Geleerde Wereld*, een in de achttiende eeuw breed gelezen, protestants en geleerd tijdschrift in de Republiek waarin kerkelijk, academisch en maatschappelijk nieuws circuleerde.³³ De VOC had tot die tijd een sterke censuur op (kerkelijk) nieuws om informatie niet in de handen van buitenlandse concurrentie te laten vallen.³⁴ Desondanks publiceerden Vermeer en Radermacher in 1779 een uitgebreid artikel in de *Boekzael*, en maakten zelfs gewag van:

eene opzettelyke verstandhouding met de uitgeevenen der maandelyksche Boekzaal (...), om in dat alom bekend tydschrift den staat van den Christen-godsdiens en al wat daar betrekking toe heeft, door echte berichten voor Neerlands oog te doen stellen, en gaf daar informatie over verspreiding van Nederlands onder Christenen, heidenen en Mohameddanen (...).³⁵

In hun artikel in de *Boekzael* stelden zij het College van Curatoren en Scholarchen voor als een instelling die niet alleen ‘onze Christelyke jeugd’

³¹ Radermacher, *Proeve*, ongenummerd, schoolreglement hoofdstuk 3, § VII.

³² Radermacher, *Proeve*, ongenummerd, byvoegsel tot het schoolreglement, § VIII.

³³ I.B. Leemans en V. Franke, ‘De Boekzaal der geleerde wereld. Spin of vlieg in eigen netwerk?’ in: H. Bots en S. Levie ed., *Periodieken en hun kringen. Een verkenning van tijdschriften en netwerken in de laatste drie eeuwen* (Nijmegen 2006) 107-124.

³⁴ A.M. Zuiderweg, ‘Nieuwsgaring in Batavia tijdens de VOC’, *Tijdschrift voor Tijdschriftstudies* 28 (2010) 108-126: 109-110.

³⁵ *Boekzael der geleerde wereld* (juni 1779) 633.

beter in de ware beginselen van de godsdienst moest onderwijzen, maar door de verspreiding van het Nederlands ook 'Heidenen en Muhamedanen' tot kennis van de Verlosser kon brengen.³⁶ Vermeer en Radermacher deden later in de Boekzael uitgebreid verslag van hun plannen, en presenteerden het als een succesverhaal.³⁷

De keuze voor de Boekzael was weloverwogen. Zoals beargumenteerd in een eerdere publicatie waren Vermeer en Radermacher actief in geleerde en wetenschappelijke netwerken die kolonie en metropool met elkaar verbonden, en ging het hen ook om status, erkenning en aansluiting bij de Verlichte idealen van geleerde heren in de Republiek.³⁸ Radermacher was bijvoorbeeld een oprichter van het Bataviaasch Genootschap van Kunsten en Wetenschappen en eerder in het bestuur van de Hollandse Maatschappij der Wetenschappen. Ook predikanten Vermeer en Van Iperen waren lid van dergelijke genootschappen en functioneerden in geleerde netwerken. Hun taalbeleid was dus niet alleen een lokale schoolhervorming, maar ook een vorm van publieke zelfpresentatie: Batavia werd aan 'Neerlands oog' voorgesteld als een koloniale stad waarin kerkelijke en bestuurlijke elites via onderwijs en de Nederlandse (geciviliseerde) taal aan beschaving werkten.³⁹

De publicaties van beide hoofdpersonen laten zien vanuit welk perspectief hun beleid werd vormgegeven. Radermachers *Proeve tot de opvoeding van een jongman van geboorte* (1783) is strikt genomen geen schoolreglement, maar een verlicht traktaat over de vorming van een jongeman van stand die tot het 'Staats-bestuur' werd opgeleid. Deze werd geschreven voor zijn eigen zoon, met verwijzingen naar het Romeinse voorbeeld en naar verlichte denkers als Étienne Bonnot de Condillac (1714-1780) en Johann Heinrich Samuel Formey (1711-1797). Het eigenlijke schoolreglement voor de Bataviase jeugd is daaraan als bijlage toegevoegd.⁴⁰ Vermeers *Kort begrip* (1778) was een Nederlandstalige, vraag-en-antwoord-catechismus die opviel door een verlichte toon en het weglaten van leerstukken als de predestinatie. Juist daarom werd het werk in de Republiek bekritiseerd als onrechtzinnig – er

³⁶ Ibidem, 633-634, 640.

³⁷ *Boekzael der geleerde wereld* (juli 1782) 95-96.

³⁸ A. van der Meer, 'Oude elites, verlichte netwerken, vrome kennis', 317-334.

³⁹ Van der Meer, *Colonial Calvinism*, 132-147.

⁴⁰ Radermacher, *Proeve*.

werd zelfs gesproken van ‘remonstrantische gevoelens’ – terwijl Vermeer volhield enkel algemeen aanvaarde geloofswaarheden te willen overdragen.⁴¹

De ‘Indische jeugd’: koloniale scheidslijnen en stratificatie

Nu het beleid en zijn voornaamste pleitbezorgers in beeld zijn gebracht, kan een belangrijke vraag scherper worden gesteld: wie werden er eigenlijk bedoeld met de ‘Indische jeugd’, en op welke kinderen richtte dit beleid zich? De aanduiding ‘Indisch’ is aan de bronnen zelf ontleend - Vermeers catechismus was immers ‘tot gebruik der Indische jeugd’ opgesteld.

In de latere koloniale periode kreeg ‘Indisch’ ook sterker een sociale en etnische betekenis, maar in de achttiende eeuw was dit nog geen vaste categorie. In veel gevallen betekende het eenvoudig: behorend tot de Oost-Indische context. Zo werd ook de Hervormde Kerk onder de VOC aangeduid als de *Indische Kerk*. Zoals Bosma en Raben hebben benadrukt, kon ‘Indisch’ als groepsaanduiding zowel koloniaal als mesties (van gemengde afkomst) betekenen, maar zulke betekenissen waren niet stabiel of uniform. Netwerken, lokale worteling, juridische positie, cultuur en familiegeschiedenis wogen vaak zwaarder dan een scherpomlijnde etniciteit. Bovendien veranderde de betekenis van de term door de tijd heen.⁴²

In eerste instantie laat ‘Indische jeugd’, zoals Vermeer de term gebruikte, zich dan ook breed lezen: de gehele jeugd van Batavia. Juist de concrete uitwerking van het beleid maakt echter duidelijk dat die jeugd allerminst als één groep werd behandeld. Binnen de brede aanduiding werden kinderen voortdurend onderscheiden naar religie, juridische status en afkomst.

Het schoolreglement richtte zich op ‘alle de Kinderen, en Slaven van Christenen’.⁴³ Die formulering is veelzeggend. Het beleid betrof dus niet alleen vrije schoolkinderen, maar ook slaafgemaakten binnen christelijke huishoudens. Juist daarin zagen hervormers als Vermeer een probleem. In Batavia groeiden kinderen van Europese en Indo-Europese huishoudens vaak op in een omgeving waarin Aziatische vrouwen, voedsters en huisslaven

⁴¹ Van der Meer, 140-141. De kritische recensie verscheen in: *Nieuwe Nederlandsche Bibliotheek* (Rotterdam 1781) 161-162.

⁴² Bosma en Raben, *De oude Indische wereld*, 9-13, 27-36.

⁴³ Radermacher, *Proeve*, ongenummerd, schoolreglement hoofdstuk 3, § VII; byvoegsel, § I.

een grote rol speelden in dagelijkse verzorging en socialisatie, en waarin het Portugees en het Maleis omgangstalen waren. Voor de hervormers betekende dit dat christelijke kinderen, van wie velen direct of indirect met de Europese koloniale gemeenschap verbonden waren, dreigden op te groeien buiten de taal die zij met geloof, orde en beschaving associeerden. Daarom zouden de slaafgemaakte opvoeders ook het Nederlands moeten leren.

Het 'Byvoegzel tot het Schoolreglement' maakte de interne ordening op de scholen expliciet: christenkinderen moesten worden afgezonderd van 'Chinezen, Mahomedanen en Slave-Kinderen', die ieder in afzonderlijke groepen werden geplaatst.⁴⁴ Bovendien dongen leerlingen alleen binnen hun eigen groep om de ereplaatsen, en werd de hiërarchie ook disciplinair gehandhaafd: wie zich misdroeg kon naar een lagere klas worden teruggezet, 'zelfs onder de Slave Kinderen.'⁴⁵ Op deze manier werd ook in dit beleid tot uitdrukking gebracht wie waar stond in de koloniale hiërarchie.

Daarmee was het programma niet exclusief gericht op kinderen met een Europese of christelijke achtergrond. Een besluit van de Gouverneur-Generaal en Raad van Indië uit 1779 maakt duidelijk dat 'om het Christendom uit te breiden' ook islamitische en Chinese ouders hun kinderen kosteloos konden laten leren lezen, schrijven en cijferen in het Nederlands. Volgens dezelfde bron had dit geleid tot ongeveer twintig leerlingen, die weliswaar nog niet tot de christelijke godsdienst waren bekeerd, maar wel 'in de boeken van dien' leerden lezen.⁴⁶ Taalonderwijs fungeerde hier dus ook als missionair lokmiddel voor niet-christelijke kinderen.

Hoe gelaagd die schooljeugd was, blijkt ook uit de telling die Vermeer en Radermacher in 1782 in de *Boekzael* publiceerden: van de 666 leerlingen waren 476 vrije christenen, 56 jongelingen in VOC-dienst, 40 Chinezen en 94 'Mahomedanen en Slave Kinderen'.⁴⁷ De grote meerderheid bestond dus uit vrije christelijke kinderen en jongeren in dienst van de Compagnie. Kennelijk lag de kern van het vernederlandsingsproject bij jeugd die al binnen het bereik van kerk en VOC viel. Tegelijk werden Chinese, islamitische en slavenkinderen meegeteld, wat duidt op de bredere missionaire reikwijdte van het programma. De 'Indische jeugd' was dus

⁴⁴ Radermacher, *Proeve*, ongenummerd, byvoegsel, § I.

⁴⁵ Radermacher, *Proeve*, schoolreglement § XII, en byvoegsel, § I.

⁴⁶ NA, VOC, inv. nr. 3503, fol. 1646-1648.

⁴⁷ *Boekzael der geleerde wereld* (juli 1782) 95-96.

tegelijk een christelijke en waarschijnlijk ‘Europese’ koloniale kernpopulatie én een bredere, hiërarchisch geordende schooljeugd.

Bovendien beperkte het pro-Nederlandse taalbeleid zich niet tot de reguliere compagniescholen. In Radermachers schoolreglement worden ook de ‘Meesters van het Wees- en Arm-huis’ genoemd, naast die van de Compagniesscholen en de vrije scholen.⁴⁸ Zij vielen dus binnen hetzelfde hervormingsregime. In het reglement van het weeshuis uit 1786 stond tevens vermeld dat schoolmeesters de taak hadden om de weeskinderen:

zo veel doenlyk [te] gewinnen aan het spreken der Nederduytsche Taal, op dat zy met des te meer Nuttigheyd en Stigting de openbaare Prediking in de Hollandsche Kerk mogen bywoonen.⁴⁹

Zoals ik elders heb betoogd, poogde de diaconie in de tweede helft van de achttiende steeds nadrukkelijker om koloniale ‘etnische’ grenzen via kinderen te bewaken; in dit artikel betoog ik dat het taalbeleid bij die opkomende praktijk aansloot.⁵⁰ De diaconie ontfermde zich al langer over ‘christelijke’ weeskinderen, maar in de tweede helft van de achttiende eeuw werd de afstamming van deze kinderen explicieter een punt van bestuurlijke zorg. Een plakkaat van het VOC-bestuur in 1766 bepaalde dat voortaan slechts kinderen ‘uit Europeesch bloed afkomstig, doch geen andere’, aan de diakenen moesten worden overgeleverd om te worden opgevoed en onderwezen in het weeshuis.⁵¹ Zulke kinderen vormden een bijzondere categorie: zij waren verbonden met Europese afstamming, en konden daarom niet eenvoudig buiten de christelijke koloniale gemeenschap worden gelaten – waar zij door hun lokale moeder, vaak islamitisch, zouden worden opgevoed.

Het Nederlands leren was dus een manier om ook die kinderen in de kolonie te verbinden aan de Hollandse kerk, de VOC-orde en aan een

⁴⁸ Radermacher, *Proeve*, ongenummerd, schoolreglement, § XI. Compagniesscholen waren door de VOC ondersteunde scholen; vrije scholen waren particuliere scholen waarvan de meesters geen vast inkomen van de VOC ontvingen. Zie: Groeneboer, *Weg tot het Westen*, 56, noot 38.

⁴⁹ NA, VOC, inv. nr. 3713, fol. 2892: reglement weeshuis 1786, § VII.

⁵⁰ A. van der Meer, “‘Uit Europeesch bloed afkomstig’”. “Ras”, religie en controle in het achttiende-eeuwse weeshuis van Batavia’, *De Achttiende Eeuw* 57 (2025) 99-117.

⁵¹ NA, VOC, inv. nr. 8047, fol. 447; J.A. van der Chijs ed., *Nederlandsch-Indisch Plakkaatboek, 1602-1811* (hierna: NIP) VIII (Den Haag 1885-1900) 111.

Nederlandse beschavingsnorm. Vooral bij christelijke kinderen, en kinderen die ‘gemengd’ en in die betekenis ‘Indisch’ waren, ging het om binding en afgrenzing: zij moesten niet afdrijven naar een meertalige, lokale cultuur met vreemde geloven, maar sterker worden gevormd naar wat hervormers als Nederlands, Nederlands Hervormd en beschaafd beschouwden.

Tegen het einde van deze periode zijn er bovendien aanwijzingen dat ‘Indisch’ niet langer alleen ‘van de Oost’ betekende, maar ook onderscheidend kon worden gebruikt. In een gedrukt biljet van de Hoge Regering uit 1785, dat opriep tot financiële ondersteuning van een nieuw opgericht Marine-school te Samarang, was het oogmerk om ‘die geene van de Nederlandsche en Indische Jeugd, voor wien anders geene gelegenheid is geweest’ op te leiden tot ‘nuttige Leeden der Maatschappy’.⁵² Dat betekent niet dat ‘Indisch’ al een scherpomlijnde categorie was. Wel suggereert het dat er een verschil werd gemaakt tussen ‘Indische’ en ‘Nederlandsche’ jeugd in de koloniën.

Deze gelaagdheid krijgt betekenis tegen de achtergrond van de samenleving die de historici Taylor en Stoler hebben beschreven. In de VOC-periode was Batavia een stad waarin Europese mannen, Aziatische en Indo-Europese vrouwen en tot slaaf gemaakten samenleefden en het Portugees en Maleis de omgangstalen waren.⁵³ In zo'n wereld was ‘Nederlandsheid’ geen gegeven, maar iets wat via de jeugd moest worden gevormd, en nog niet duidelijk etnisch afgegrensd was. Daarmee loopt het pro-Nederlandse taalbeleid vooruit op de dynamiek die Stoler voor het latere, geracialiseerde Nederlands-Indië analyseerde, waarin ‘Europees-zijn’ cultureel en raciaal werd afgegrensd tegen het gemengde, het lokale en het ‘gevaar’ van *métissage* (seksuele relaties tussen witte en niet-witte partners).⁵⁴ Vermeers verwijt dat vrouwen en slaafgemaakten verantwoordelijk waren voor het verval van taal en zeden onder Europese kinderen past naadloos in dat patroon. Stolars analyses betreffen de moderne, geracialiseerde koloniale staat van de late negentiende en twintigste eeuw. Het vernederlandsingsproject aan het einde van de achttiende eeuw kan daarom het best worden begrepen als een vroege episode in de langere geschiedenis waarin het begrip ‘Indisch’ – en daarmee

⁵² NA, VOC, inv. nr. 3682, fol. 1358.

⁵³ Taylor, *The Social World of Batavia*.

⁵⁴ A.L. Stoler, ‘A Sentimental Education. Native Servants and the Cultivation of European Children in the Netherlands Indies’ in: L.J. Sears ed., *Fantasizing the Feminine in Indonesia* (Durham, NC 1996) 71-91.

de grenzen van ‘Nederlandsheid’ – geleidelijk hun latere, scherpere betekenis kregen.

Kritiek en grenzen van het programma

Hoewel het koloniale onderwijs- en taalbeleid van Vermeer en Radermacher als een succesverhaal werd gepresenteerd, bestond er ook kritisch geluid tegen. De felste tegenstem kwam van Hermanus Wachter (1744-1805), predikant in de Maleistalige kerk, die in 1783 in een publicatie terugblikte op de gebeurtenissen in Batavia.⁵⁵ Volgens Wachter werd het pro-Nederlandse beleid vooral gedragen door predikanten uit de Nederlandstalige kerken, waarmee hij suggereerde dat zij ver af stonden van de dagelijkse werkelijkheid van lokale Portugees- en Maleistalige christenen.⁵⁶ Zijn bezwaar was niet alleen principieel, maar ook praktisch: volgens hem werd het geloof niet gediend door een taalbeleid dat de bestaande talen van de lokale kerkelijke gemeenschap negeerde.

De praktijk bleek inderdaad weerbarstig. Zoals Groeneboer heeft laten zien, werden delen van het programma al snel teruggedraaid, en in 1786 onder gouverneur-generaal Willem Alting (1724-1800) uiteindelijk geschrapt. Er waren te weinig schoolmeesters, leermeesters en krankbezoekers die het Nederlands voldoende beheersten om de taal aan kinderen door te geven, terwijl het Portugees en het Maleis alomtegenwoordig bleven in lokale huishoudens, kerken en scholen. Groeneboer karakteriseert de toestand van het Nederlands in laat-achttiende-eeuws Batavia zelfs als op de rand van uitsterven.⁵⁷

De bezwaren van Wachter waren niet slechts het verzet van een tegenstander, maar brachten een zwakte aan het licht die ook uit de uitkomst zelf spreekt. Portugees en Maleis waren te stevig geworteld in de oude Indische wereld. Het programma van Curatoren en Scholarchen maakte zichtbaar hoe ver de ambities van ‘Verlichte’ koloniale hervormers konden reiken, maar ook waar hun grenzen lagen

⁵⁵ Hermanus Wachter, *Adres, het welk aan het ... Synode van Noord-Holland, dat in dezen jaare te Haarlem zal gehouden worden, staat overgegeven te worden* (Amsterdam 1783).

⁵⁶ Wachter, *Adres*, 70.

⁵⁷ Groeneboer, *Weg tot het Westen*, 65-67.

Conclusie

De poging om de ‘Indische jeugd’ te vernederlandsen toont aan dat jeugd in laat-achttiende-eeuws Batavia geen neutrale levensfase was, maar een belangrijk aangrijpingspunt van koloniale hervorming. Al langer werden school, catechese en diaconale zorg gebruikt om kinderen te vormen in geloof, gehoorzaamheid en sociale orde. Nieuw was dat zelfbewuste, verlichte elites, die via tijdschriften als de *Boekzaal* zichzelf en hun kolonie aan een geleerd publiek in de Republiek presenteerden als dragers van beschaving, nu een grootschalig project opstartten om van het Nederlands de normatieve opvoedings- en beschavingstaal te maken. Het Nederlands moest niet alleen kennis overdragen, maar ook het juiste geloof, morele orde en de koloniale hiërarchie ondersteunen.

Daarmee was dit programma meer dan een schoolhervorming. De ‘Indische jeugd’ werd expliciet tot object van beleid gemaakt: als doelgroep van Nederlandstalig onderwijs, als publiek van een nieuwe catechismus en als onderwerp van schooldiscipline. De kern van dit beleid lag bij kinderen die al binnen het bereik van kerk en VOC vielen, maar die volgens de hervormers sterker aan het Nederlands, de Hervormde Kerk en een Nederlandse beschavingsnorm moesten worden gebonden. Tegelijk was het project niet exclusief: ook Chinese, islamitische en slaafgemaakte kinderen konden via onderwijs en taal binnen het bereik van de gereformeerde kerk worden gebracht, zij het in een duidelijk onderscheiden en ondergeschikte positie.

Juist daarin ligt het belang van deze casus. In een stad waarin Portugees en Maleis diep waren ingebed in huishouden, kerk en school, was Nederlandsheid geen vanzelfsprekend gegeven. Zij moest worden aangeleerd, bewaakt en institutioneel ondersteund. Via schoolbank, catechismus, morgengebed, kerkgang en weeshuis probeerden Bataviase elites kinderen te verbinden aan de Nederlandse taal, de Hollandse kerk en een hiërarchisch geordende koloniale gemeenschap. Het beleid laat bovendien zien dat kinderen met Europese afstamming een bijzondere zorg vormden: zij moesten toebehoren aan dat wat als ‘Nederlands’ gold.

Tegelijk toonde het programma de grenzen van die ambitie: het botste op een meertalige werkelijkheid die zich niet eenvoudig liet herscheppen. Om die reden werd aan het einde van de achttiende eeuw grotendeels geschrapt. Toch was het laatste woord daarmee nog niet gesproken. Deze casus kan worden gezien als een vroege episode in een langere geschiedenis waarin taal, jeugd, beschaving en koloniale

categorisering met elkaar verbonden raakten, en vond in de negentiende eeuw een echo in de juridische indeling van de bevolking in Europeanen, Vreemde Oosterlingen, en Inlanders – en het oprichten van verschillende scholen voor die groepen – alsook in de nadere invulling van de term ‘Indisch.’ In dat licht was de vernederlandsing van de ‘Indische jeugd’ geen geïsoleerd experiment. Het was een moment waarop de Bataviase schoolbanken, nog aftastend en lang voordat die categorieën uitgekristaliseerd raakten, mede bepaalden wie als ‘Nederlands’, ‘Indisch’ en ‘lokaal’ zou gelden.

De kinderen van Banjarmasin: opgroeien in een koloniale wereld rond 1900

Alicia Schrikker



Afb. 1. Klassenfoto van de gouvernements meisjesschool in Banjarmasin, ca 1900, privécollectie An Hulshoff Pol.

Banjarmasin, Zuid-Kalimantan (Borneo), ergens rond 1900. Zeventien meisjes poseren samen met hun juf voor een klein schoolgebouw. Het lijkt erop dat ze net pauze hebben gehad: sommige meisjes hebben hun croquethamer nog in hun hand, een ander meisje heeft een hondje op schoot. Links voor de trap staan twee meisjes arm in arm; ze kijken zelfverzekerd in de camera.¹

¹ Dit is een herwerkte versie van hoofdstuk 11 uit mijn boek *De vlinders van Boven-Digoel. Verborgene verhalen over kolonialisme* (Amsterdam 2021).

De meisjes op de foto zijn allemaal ‘Europees’. Dat betekende voor de meesten van hen dat ze een Nederlandse ouder of voorouder hadden, maar niet per se voor allemaal. ‘Europees’ was namelijk een categorie van de burgerlijke stand, die ergens viel tussen die van Nederlander en ‘inlander’. Volgens het regeringsreglement van 1854 hoefde je niet noodzakelijkerwijs van (deels) Europese afkomst te zijn om als Europees te worden aangemerkt; het volstond dat beide ouders christelijk waren. Als je ouders eenmaal als Europees geregistreerd stonden, dan was jij dat ook. Pas later in de negentiende eeuw zou de koloniale overheid haar opvatting vernauwen en raakte de term voorbehouden aan kinderen van gemengde Nederlands-Aziatische afkomst.² De vaders van de Europese meisjes werkten meestal in overheidsdienst, bijvoorbeeld als klerk voor het leger of als stuurman bij de gouvernementsmarine. Hun dochters gingen naar de Europese meisjesschool Juffrouw Meyboom, die rond deze periode op de meisjesschool in Banjarmasin les gaf, merkte over de Europese schoolmeisjes op: ‘[hun] ijver en belangstelling [is] groot, behalve in het laatste jaar: sommige meisjes zeggen open[lijk], dat ze dan meer aan ’t trouwen denken’.³

Deze Indisch-Europese kinderen waren het product van seksuele relaties tussen Europese mannen – soldaten, ondernemers en bestuurders – en lokale tot slaafgemaakte vrouwen en concubines. Er werd in de koloniale periode al veel over deze groep geschreven, vaak op neerbuigende toon. De afgelopen jaren hebben historici die eigentijdse visies van kritische kanttekeningen voorzien. Antropologe en historica Ann Stoler liet zien hoe met dit soort raciale, koloniale categorisering de koloniale bureaucratie een eigen werkelijkheid creëerde.⁴ Historici Ulbe Bosma en Remco Raben hebben aan de andere kant aangetoond dat kleur en ras niet allesbepalend waren in de koloniale samenleving, ondanks de eigentijdse obsessie daarmee

² U. Bosma en R. Raben, *De Oude Indische Wereld 1500-1920* (Amsterdam 2003). Zie ook: B. Verheijen, ‘Staatsburgerschap en Nederlandschap in Nederlands-Indië in de negentiende eeuw’, *Tijdschrift voor Geschiedenis* 134,3 (2021) 448-472.

³ Citaat uit een manuscript van socioloog Sebald Rudolf Steinmetz, ‘Aantekeningen over Java 1907’, beslaat twee notitieboekjes die onderdeel zijn van de Collectie S.R. Steinmetz, Allard Pierson/UvA. Conservator Esther Boeles is momenteel bezig met een geannoteerde bewerking van dit opmerkelijke manuscript. Zij wees mij op het interview met de onderwijzeres Meyboom. Het manuscript is per 19-08-2026 (nog) niet opgenomen in de catalogus van de UvA.

⁴ A. Stoler, *Along the Archival Grain: Epistemic Anxieties and Colonial Common Sense* (Princeton, NJ 2009).

van de koloniale bestuurders en wetenschappers. Er zijn genoeg voorbeelden van Indisch-Europese mannen die bloeiende koloniale carrières maakten. Onder andere Bosma en Raben baseren zich daarbij vooral op de levens en loopbanen van elitaire families.⁵ Hoe het was voor gewone Indische schoolmeisjes uit een middenklasse-milieu om in de koloniale wereld op te groeien, weten we niet precies. Er zijn weinig bronnen en als we al bronnen van de hand van meisjes en vrouwen hebben, dan waren de auteurs meestal afkomstig uit de maatschappelijke bovenklasse.

De schoolfoto is een momentopname. Ze toont ons de Indisch-Europese wereld in al haar diversiteit. Josephine Thueré stuurde de foto rond 1900 vanuit haar woonplaats Banjarmasin aan haar dochter Lucie in Utrecht, en schreef daarbij:

Hierbij zend Annet, jou nicht (...) een photographie van haar school.
Dat meisje met de hond op de schoot is Cina Intveld en naast haar
met dat stokje in de hand is nicht Annet en die dikke achter haar is de
hoofdonderwijzeres, juffrouw van Dijk.⁶

Lucie had zelf ook op deze school gezeten, maar was in 1891, op haar negende, naar Nederland gestuurd. Ze woonde in Utrecht en ging daar naar de hogere burgerschool (hbs) voor meisjes. Het plan was dat ze als gouvernante zou terugkeren. Moeder Josephine en dochter Lucie corresponderden intensief; de brieven die Lucie uit Banjarmasin ontving zijn bewaard gebleven, maar de brieven die Lucie naar haar moeder stuurde helaas niet. Josephine hield haar dochter goed op de hoogte van het wel en wee van haar oude schoolvriendinnen. Haar brieven zijn kleurrijk en levendig. Niet voor niets zijn ze binnen de familie van Josephine en Lucie van generatie op generatie doorgegeven.⁷ Wie ze leest, dompelt zich helemaal onder in de

⁵ Bosma en Raben, *De oude Indische Wereld, 1500-1920*; S. Protschky, 'Race, Class, and Gender: Debates over the Character of Social Hierarchies in the Netherlands Indies, circa 1600–1942', *Bijdragen tot de Taal-, Land- en Volkenkunde* 167.4 (2011) 543-556; B. Luttikhuis, 'Beyond Race: Constructions of "Europeanness" in Late-Colonial Legal Practice in the Dutch East Indies', *European Review of History* (= *Revue Européenne D'histoire*) 20.4 (2013) 539-558.

⁶ Brief van Josephine aan Lucie, 4 januari 1901.

⁷ De brieven zijn in privébezit van een van Lucies kleindochters, An Hulshoff Pol. Zij heeft de brieven in de jaren negentien negentig uitgetypt en van een inleiding voorzien. A. Hulshoff Pol, *Je steeds liefhebbende moeder, J. Thueré. brieven uit Indië 1891-1905* (Utrecht eigen beheer, 1995). Als dochter van An, en achterkleindochter van

wereld van de Indisch-Europese gemeenschap, en in het bijzonder in de wereld van de schoolmeisjes van Banjarmasin, op weg naar hun volwassenheid.

Lucies reis

Josephines achtergrond was typisch Indisch. Haar vader, Leonard Jacob, werkte als schrijver voor het gouvernement. Hij was van gemengd Chinese-Dayak afkomst maar had zich laten dopen, een Europese naam aangenomen en zich als Europeaan laten registreren. Josephines moeder heette Garcine (Caroline Françoise) Gayton. Ze was de dochter van een Franse soldaat en een onbekende vrouw, vermoedelijk een *njai* (een soort concubine).⁸ Op haar zeventiende trouwde Josephine met Marinus Thueré, een zeventien jaar oudere stuurman bij de gouvernementsmarine. Vier jaar na hun huwelijk, in 1881, ging hij met tweejarig ziekteverlof naar Nederland omdat hij malaria had opgelopen. Josephine reisde met hem mee om hem te verzorgen. Op 10 november van datzelfde jaar werd Lucie geboren in Utrecht. Marinus herstelde niet meer en overleed in het voorjaar van 1883. Josephine keerde alleen met haar dochter terug naar Banjarmasin.⁹

Josephine en Lucie woonden samen in een klein huis, met twee oude huisbedienden. Voor Lucie was dit een zorgeloze tijd van kattenkwaad op school, zwemmen in de rivier de Martapura en spelen met de aapjes rond het huis. Voor Josephine lag dat anders. Zij had Marinus op zijn sterfbed beloofd dat ze Lucie een ‘Hollandse en niet een Indische opvoeding’ zou geven. Zodra Lucie oud genoeg was, ging ze daarom naar de meisjesschool in

Lucie, groeide ik op met deze brieven, de foto's en de bijbehorende verhalen. De brieven stimuleerden mijn interesse in geschiedenis, maar het is pas nu dat ik er voor het eerst over schrijf.

⁸ Arsip Nasional Republik Indonesia (ANRI), Borneo Zuid en Oostkust, 48/4 Wees en boedelkamer 1837 - 1840 – 1844. Brief 1842 over het overlijden van Jean Baptiste Gayton, en de overdracht van vier van zijn kinderen aan het weeshuis in Semarang en twee aan de in Banjarmasin aanwezige Duitse zendelingen. Bij deze brief staat gekrabbeld dat de moeder graag voor het jongste kind wil zorgen, maar omdat ze niet kan bewijzen dat ze getrouwd was met Gayton, nemen ze haar ook dat kind af. Over de positie van de *njai* in de koloniale samenleving zie Reggie Baay, *De njai: het concubinaat in Nederlands-Indië* (Amsterdam 2008).

⁹ A. Hulshoff Pol, *Je steeds liefhebbende moeder, J. Thueré. brieven uit indië 1891-1905* (Utrecht eigen beheer, 1995).

Banjarmasin, waar ze les kreeg van juffrouw Van Lessen. Josephine onderhield ondertussen contact met de familie van Marinus in Nederland, en wist Marinus' zus Jet zover te krijgen om Lucie in huis te nemen, op de Biltstraat 132 in Utrecht. Zo vertrok Lucie op haar negende alweer uit Banjarmasin, onder begeleiding van mevrouw Suverkopp, een kennis van Josephine die ook op weg was naar Nederland.¹⁰ We weten niet hoe Lucie het afscheid beleefde, maar Josephine had het er erg moeilijk mee, ook al had ze de beslissing zelf genomen. Ongeveer een maand na Lucies vertrek stuurde Josephine haar dochter een eerste brief:

O, kind het is niet met ene pen te beschrijven, hoe ik mijn lieveling gemist heb. Alles is nu zoo stil om mij heen, ik hoor je stemmetje niet meer, die zoo aardig voor Ma ken zingen (...) Denk [er] om, Lucie, dat Ma voor je eigen best wil heb gedaan om je van Bandjer weg te zenden, daar ik gezien heb, dat ik hier voor jou geen goede opvoeding ken geven, daar al de kinderen hier niet zoo goed als in Holland kunnen leren.¹¹

In dat laatste had Josephine gelijk. Voor meisjes waren de scholingsmogelijkheden in Nederlands-Indië zeer beperkt. De gouvernementsscholen waar ze wel terechtkonden hadden bovendien een slechte reputatie. Een algemeen inspectierapport over de gouvernementsscholen uit 1889 was zeer kritisch: het onderwijs was meer in het Maleis dan in het Nederlands, er was weinig lesmateriaal en veel van de kinderen verlieten voortijdig de school.¹² Dat de omstandigheden op deze scholen niet ideaal waren, bevestigde juffrouw Meyboom van de meisjesschool in Banjarmasin zo'n twintig jaar later: 'de meisjes zijn uit arme Indokringen, leeren thuis niets, spreken daar alleen maleisch.' Nederlands leren vinden de meisjes moeilijk: 'Te verklaren misschien doordat 't voor hen een geheel vreemde taal is van anderen taalstam, ook Fransch moeilijk, hier doet de gedachte mee: wat hebben we eraan?'¹³

¹⁰ *Locomotief*, 5-11-1891: bericht over de aankomst van het schip de Conrad, met aan boord 'juffr. Thueré en Mevr. Suverkopp' 'Zeetijdingen', *De Locomotief*, 5 november 1891, 2.

¹¹ Brief van Josephine aan Lucie, 26 augustus 1891.

¹² *Algemeen verslag van den staat van het middelbaar en lager onderwijs voor Europeanen en met dezen gelijkgestelden in Nederlandsch-Indië over 1889*.

¹³ Allard Pierson/UvA, Collectie S.R. Steinmetz, 'Aantekeningen over Java 1907'.

Juffrouw Meybooms woorden zijn opgetekend door de Amsterdamse socioloog Sebald Rudolf Steinmetz, die in 1907 op onderzoeksreis was in Indonesië. Hij interesseerde zich in het bijzonder voor het thema rassenvermenging. Dat was een teken des tijds: in de koloniale samenleving van de negentiende eeuw lagen de Indische Europeanen voortdurend onder de loep van Nederlandse bestuurders en wetenschappers, en vrijwel altijd in negatieve zin. Voor de Nederlandse bestuurders waren de Indische Europeanen een levend bewijs van het ‘onzedelijke’ gedrag van hun ambtsgenoten en voorgangers, die klaarblijkelijk buitenechtelijke seksuele contacten onderhielden. Die Nederlandse mannen lieten geregeld de moeders en kinderen aan hun lot over met als gevolg dat er soms kinderen met een geheel witte huidskleur in de kampong opgroeiden. Dat leidde tot een soort cognitieve dissonantie bij de kleurbewuste Nederlandse bestuurders: die witte kinderen hoorden daar toch eigenlijk niet.¹⁴

Ook vanuit de wetenschap groeide de belangstelling voor ras en kleur aan het einde van de negentiende eeuw. In de sociale wetenschappen begonnen rassenleer en eugenetica aan een grote opmars en kinderen van gemengde afkomst werden daarmee onderwerp van wetenschappelijke casuïstiek. In dit soort onderzoek stelden wetenschappers vragen die we nu pertinent racistisch en vooral ook buitengewoon on-empathisch vinden. Onderzoekers werkten bijvoorbeeld vanuit de hypothese, of beter gezegd de overtuiging, dat rassenvermenging leidde tot de degeneratie van de mens.¹⁵ Vanuit dat uitgangspunt interviewde Steinmetz juffrouw Meyboom en anderen tijdens zijn reis door Indië in 1907. Niet iedereen zocht verklaringen in de eugenetica. De oorzaak van de vermeende degeneratie werd ook geregeld gezocht in het Indische moederschap en de ‘Indische opvoeding’. *Nurture* dus in plaats van *nature*.¹⁶ Maar of men het nu zocht in genetica of

¹⁴ Het onderwerp raciale categorisering is een centraal thema in het werk van Ann Stoler, onder meer in haar *Carnal Knowledge and Imperial Power: Race and the Intimate in Colonial Rule* (herziene editie, Berkeley 2010). In Stolers onderzoek spelen de pauperrapporten, over verarmde kinderen van Indisch-Europese afkomst, een grote rol. Zie ook hoofdstukken 3 tot en met 5 in: A. Stoler, *Along the Archival Grain: Epistemic Anxieties and Colonial Common Sense*.

¹⁵ F. Sysling, *Racial Science and Human Diversity in Colonial Indonesia* (Singapore 2016).

¹⁶ P. Boudewijn, “‘You Must Have Inherited This Trait from Your Eurasian Mother’: The Representation of Mixed-race Characters in Dutch Colonial Literature” *Dutch Crossing. Journal of Low Countries Studies* 40.3 (2016) 239-260.

opvoeding, de wetenschap en het koloniale bestuur waren doordrenkt van raciale vooroordelen over de Indische Europeanen.

De ervaringsdeskundige juffrouw Meyboom had weinig op met het zoeken naar wat voor reden voor degeneratie dan ook. Zij wees op de armoede en de beperkte middelen en mogelijkheden die de families hadden. Ze kon de Indische meisjes bijvoorbeeld nauwelijks huiswerk opgeven, omdat het 's middags te warm was om te leren. Toen Steinmetz haar expliciet vroeg om het karakter van de Indische meisjes te vergelijken met dat van Hollandse meisjes die ze in het verleden had lesgegeven, antwoordde ze:

[de Indische meisjes hebben] geen opvall[ende] wiss[eling] in stemming en gevoel; niet koppiger en niet minder dan de holl. [-andse meisjes]; even kort en lang treurend om verlies; de meisjes wel zeer gehecht aan onderwijzers, niet wraakzuchtiger dan holl. meisjes.¹⁷

Josephine dacht er precies hetzelfde over. Ze zag het potentieel van haar dochter en stuurde haar daarom naar Nederland, simpelweg omdat meisjes daar veel meer de mogelijkheid hadden om goed onderwijs te krijgen. Josephine was een trotse vrouw, en bovendien een vrouw van de wereld. Ze was zich bewust van de neerbuigende manier waarop Nederlanders over Indische moeders spraken en verzette zich daartegen. Daarom verzekerde ze Lucie nog in een van haar eerste brieven: 'hoewel ik een Indische vrouw ben, gedraag ik mij zeer fatsoenlijk, dat menigeen een voorbeeld van je moeder mogen nemen.'¹⁸

Juffrouw Meyboom en Josephine Thueré waren niet de enigen die zich druk maakten over de beperkte onderwijsmogelijkheden van de Indisch-Europese kinderen. Sinds de jaren 1880 was de roep om beter onderwijs en grotere maatschappelijke kansen voor de Indisch-Europese gemeenschap steeds luider geworden. Het ging dan wel in de eerste plaats over jongens en het leverde betrekkelijk weinig op. Weliswaar werd aan het Koning Willem III Gymnasium in Batavia een lagere bestuursopleiding voor Europese jongens ingericht, maar die opleiding was duur en bovendien niet gelijkwaardig aan haar tegenhanger in Nederland. De Indisch-Europese jongens voelden zich in de steek gelaten, aangezien de overheid weigerde om meer in hun onderwijs te investeren. Zij moesten voor het krijgen van overheidsbanen concurreren met jongens uit Nederland die toegang hadden

¹⁷ S.R. Steinmetz, 'Aantekeningen over Java 1907'

¹⁸ Brief Josephine aan Lucie, 22 maart 1892.

tot aanzienlijk beter onderwijs, wat een ronduit oneerlijke strijd was. Daarom zochten ze als het kon de oplossing in het verre Nederland.¹⁹

Voor Indische Europeanen was een langdurig verblijf in Nederland kostbaar, maar als zij de financiële mogelijkheid ertoe hadden, investeerden families daar graag in. De historicus Ulbe Bosma heeft laten zien dat vanaf de jaren zeventig van de negentiende eeuw steeds meer heen en weer gereisd werd tussen Nederland en Indonesië. Dit Indische migratiecircuit werd mogelijk gemaakt door de opening van het Suezkanaal in 1869 en de invoering van het stoomschip, waardoor de reisduur tussen Nederland en Indonesië aanzienlijk korter was geworden. Dat Lucie als Indisch-Europees meisje in haar eentje naar Nederland reisde om onderwijzeres te worden was misschien uitzonderlijk, maar ze bevond zich wel in een groter, overwegend mannelijk gezelschap. Al deze jongens, en dat enkele meisje, legden dezelfde route af in de hoop op een betere toekomst in Indië. Kinderen van gemengde afkomst konden in Indië Europees zijn, en in Nederland Hollands worden. De koloniale maatschappij waardeerde dat laatste het meest.²⁰

Daarom reisde de jonge Lucie Thueré onder begeleiding van mevrouw Suverkopp in de zomer van 1891 via Surabaya naar Batavia. Daar stapten ze aan boord van de stomer *Conrad*, waarna het nog zeker vijf weken zou duren voor ze Nederland bereikten.²¹

Josephines wereld

Banjarmasin, een havenstad aan de rivier de Barito, is nu een stad met zo'n 700.000 inwoners. In Josephines tijd, aan het einde van de negentiende eeuw, was het niet meer dan een uit de kluiten gewassen dorp. Het was een vergeten uithoek van Nederlands-Indië waar niet veel meer dan 10.000 mensen zullen hebben gewoond. Nederlanders hadden zich al in de zeventiende eeuw gevestigd in Banjarmasin vanwege de peper- en diamanthandel met de plaatselijke sultan. In de negentiende eeuw kwamen daar steenkoolmijnen en houthandel als lucratieve ondernemingen bij. De Nederlanders vonden de

¹⁹ B. Luttikhuis, *Negotiating Modernity: Europeaness in Late Colonial Indonesia, 1910-1942* (Proefschrift European University Institute Florence 2014).

²⁰ U. Bosma, *Indiëgang: Verhalen van Nederlanders die naar Indië trokken* (Amsterdam 2010).

²¹ Bericht over de aankomst van het schip de *Conrad*, met aan boord 'juffr. Thueré en Mevr. Suverkopp': *Locomotief*, 5-11-1891.

locatie interessant genoeg om zich toe te eigenen; ze bezetten Banjarmasin in 1863 na een vier jaar durend offensief, in Nederland ook wel de 'Bandjermasinsche krijg' genoemd. De nazaten van de laatste sultan van Banjarmasin bleven zich ook na die tijd verzetten tegen de Nederlanders, en kregen daarbij soms steun van de Dajaks, lokale bevolkingsgroepen die in het binnenland woonden. Naast de lokale Banjaresen woonden er circa 4000 Chinezen in de stad. De Europese gemeenschap was veel minder omvangrijk en nam in de jaren 1890 bovendien af van 450 tot 270 man. Iedereen binnen de kleine Europese gemeenschap kende elkaar. In 1890 waren er naast de Europese jongens- en meisjesschool 21 'inlandse scholen', waar in de Maleise taal onderwezen werd, en ongetwijfeld een groter aantal lokale islamscholen. Josephines leven speelde zich grotendeels af binnen de Europese gemeenschap, al had ze ook een aantal Chinese vrouwen in haar kennissenkring.²²

De kinderen van familieleden en vrienden wisten het huis van Josephine te vinden. Zo ook haar neefje Albert, die haar bijna dagelijks bezocht en over wie ze vertederd schreef: 'Albert gaat nu flink naar school en stapt met zijn tasch zoo dapper mogelijk, zoodat je bepaald om hem moet lagchen. Hij verbeeld zicht dat hij al veel kent.' Albert was het buitenechtelijke kind van Josephines broer Willem. Over de moeder van Albert komen we niet zoveel te weten, behalve dat ze Golik heette. Het zou goed kunnen dat ze van Dajak-afkomst was, want Albert nam een keer een typisch Dajakdoosje voor Lucie mee nadat hij zijn moeder had bezocht. Willem stond erop dat Albert bij zijn Europese vrouw Mien zou opgroeien en in Banjarmasin naar school zou gaan. Zo werd Albert 'Europees gemaakt'.

Josephine nam ook kinderen in huis. Haar nichtje Johanna, iets jonger dan Lucie, hield Josephine gezelschap na Lucies vertrek en kwam definitief bij haar wonen nadat haar eigen ouders allebei waren overleden. Andere kinderen van buiten Banjarmasin kwamen bij Josephine in de kost zodat ze naar school konden. Op een zeker moment 'kreeg' Josephine ook een achtjarig Chinees meisje 'van een arme familie'. Josephine raakte op haar gesteld en besloot haar op te leiden tot *baboe*, kinderoppas, zodat ze later bij

²² T. Lindblad en P.E.F. Verhagen. *Between Dayak and Dutch: The Economic History of Southeast Kalimantan 1880-1942*. (Dordrecht 1988). Recente publicatie uit Banjarmasin over de koloniale geschiedenis van de stad Mansyur, *Bandjarmasin tempo doeloe. Sketsa sketsa kecil dari bingkai masa lalu* (Banjarmasin 2018). En voor een overzicht van de Geschiedenis van de Chinese gemeenschap in Banjarmasin: Mansyur et al. *Thionghoa Banjar. (Peran dan kipribnya salam lintasan sejarah)* (Banjarmasin 2023).

Lucie kon gaan werken. In de Europese gemeenschap werd er dus op allerlei niveaus met kinderen geschoven.

De schoolmeisjes van Banjarmasin

Van de meisjes uit haar klas was Lucie niet de enige die op reis ging. De zusjes Marie en Sophie Folmer vertrokken niet lang na Lucie uit Banjarmasin om in Batavia naar de kostschool te gaan. Later bezochten ook Sophie en Marie de kweekschool in Nederland, zodat ze als onderwijzeres(sen) konden terugkeren. Haar beste vriendinnetjes bleven in Banjarmasin: Doortje Dannenberg, Louise Polepessi en Hein Hansen. Zij schreven Lucie veel brieven, maar Josephine moest Lucie regelmatig manen om haar vriendinnen terug te schrijven. Josephine hield contact met de meisjes en ze kwamen elk jaar op Lucies verjaardag langs om taart te eten en te kletsen: ‘Met je verjaardag zijn er veel kinderen bij mij geweest om mij te feliciteren. Onder ander waren Hein en Anna Hansen [er.] (...)’ Langzaamaan groeiden de schoolmeisjes op, net als Lucie: ‘Trouwens Anna en Hein dragen nu al *sarong* en *kabaia*, als ze thuis zijn, terwijl Marguerita nog in baadje en broek loopt.’

Het leven van de kinderen van Banjarmasin kabbelde rustig voort. Zo nu en dan was er reden voor een feestje, bijvoorbeeld op de verjaardag van koningin-regentes Emma. De resident organiseerde dan meestal een gekostumeerd bal ‘voor de jonge meisjes en schoolmeisjes’. Over het bal in 1896 rapporteerde Josephine naar Utrecht: ‘Het was zeer aardig geweest. Cina was als een japanesche gekleed, dat haar heel lief stond en Doortje als een meisje van *Ta ta* (...) Doortje en Eugenie waren de mooiste van het bal.’ Het bal ging door tot diep in nacht.

Regelmatig trok Josephine naar de tuin van ‘oom’ Boudewijn in Sungai Tabuk, ten noorden van Banjarmasin. Boudewijn Broers was de zoon van de oud-resident²³, en geen bloedverwant van Josephine, maar haar geliefde. In Sungai Tabuk zwommen ze graag in de rivier, zolang er tenminste geen krokodillen in de buurt zaten. In de tuin van oom Boudewijn groeiden peperplanten en vruchtenbomen. De ingemaakte vruchten en andere lekkere hapjes vonden hun weg naar Lucie. ‘Tante Hein is op het oogenblik bezig *manisan kattes*, *koendoer*, enz., enz. te maken. Ook ben ik bezig gedroogde *pisang*

²³ Een resident was de bestuurder van een residentie (district) en dus een hoge koloniale ambtenaar.

en *manisan asam* voor je te maken, die ik zelf uit onze tuin gehaald heb.’²⁴ Er gingen sowieso veel pakketjes over en weer. Josephine ontving foto’s en handwerkjes van Lucie, waar ze dolblij mee was. Ook stuurde Lucie modetijdschriften met naaipatronen, kookboeken, gist en gedroogde viooltjes om de kast mee te versieren.

Josephine stuurde Lucie niet alleen eten, maar ook spulletjes die de andere kinderen voor haar maakten. Via oom Boudewijn kreeg Lucie ook van alles, want hij had allerlei zaakjes lopen. Oom Boudewijn investeerde in de mijnen en in de handel in vogelnestjes. Daarnaast had hij verschillende tuinen, verkocht hij hout en trok hij de jungle in om te jagen. Van de Dajaks kreeg hij tijdens zijn tochten in het binnenland rieten matten en exotische vogeleieren, die Josephine vervolgens naar Nederland stuurde. Toen Lucie ouder werd, ontving ze kleine juwelen en edelstenen, want ook daar had oom Boudewijn een handeltje in. Josephine zorgde er bovendien voor dat Lucie zich in Nederland toch Indisch kon kleden: ‘Het kistje, wat ik je gezonden heb, zal je zeker nu ontvangen hebben. (...) [I]k zou gaarne op een hoekje willen staan om te kijken hoe je in saroeng en kabaija zit.’²⁵

De groeiende handel bracht veranderingen in Banjarmasin. Er kwamen twee hotels in de stad, de wegen werden beter en het verkeer nam toe.²⁶ Josephine ging met haar tijd mee en kocht een fiets waarmee ze in een uur naar het naburige plaatsje Sungai Tabuk kon rijden. Lucie had in Utrecht eveneens een fiets. Moeder en dochter wisselden trots foto’s uit. Ondertussen groeiden Lucie en haar schoolvriendinnen op en lag het huwelijk op de loer. Dat was niet uit frivoliteit; het huwelijk bracht de meisjes bestaanszekerheid. ‘Heintje Hansen is met een 3de Machinist van de Gouvernementsmarine geëngageerd. Zoodra hij 2de [machinist] wordt, zullen ze gauw gaan trouwen.’²⁷ En: ‘Louise Polepessi gevoelt zich nu gelukkig met haar man. Ze wonen in een aardig klein huisje dat er zeer zindelijk en netjes uit ziet. Ik kom nogal veel bij haar. Het is een lieve en fatsoenlijke vrouw.’²⁸ De man van Louise Polepessi, de heer Kukuwel was een klerk bij het leger en een ‘zeer fatsoenlijk man’. Josephine hielp Louise met de voorbereidingen van haar huwelijk en naaide haar bruidsjurk.

²⁴ Brief Josephine aan Lucie, 15 juli 1892.

²⁵ Brief Josephine aan Lucie, 30 juli 1899.

²⁶ Lindblad en Verhagen, *Between Dayak and Dutch*.

²⁷ Brief Josephine aan Lucie, 28 september 1999.

²⁸ Brief Josephine aan Lucie, 4 januari 1901.

Met al die huwelijken, zwempartijen en gekostumeerde ballen leek het leven in Banjarmasin soms één groot feest, maar het was lang niet altijd eenvoudig voor de meisjes. Louise stierf drie jaar na haar huwelijksfeest. Haar man bleef ziek van verdriet achter. De zusjes Folmer die naar Batavia waren vertrokken, werden van de een op de andere dag wees, en moesten plotseling voor zichzelf zorgen. De oudste van de twee, Marie, was gelukkig net getrouwd met een leraar. Sophie mocht bij hen inwonen en haar school afmaken, en ging in dienst als gezelschapsdame bij een doktersfamilie en trok later in bij haar oude onderwijzeres, juffrouw Van Lessen. Het meisjesleven liep niet altijd zoals gepland.

Ook Josephine had verlies te verduren. Johanna, het nichtje dat de plek van Lucie in huis had ingenomen, stierf al op haar dertiende. Josephine schreef: 'Dit blad, door mijn tranen bevochtigd, meldt je het treurige nieuws van Johanna's dood.' Haar verslag van Johanna's ziekbed is aangrijpend:

Ach, Lucie, welk een verlies. Op den 15 Juni was zij onlekker door dat kwade hartklopping en 's middag op den 16 Juni half vijf werd zij onverwachts door den dood ontruikt. Een half uurtje voor haar dood heeft zij nog met mij gepraat (...) Zij zeide dat zij een oogenblik wilt zitten. Daar haar oogen zoo dof waren, schreeuwde ik haar toe om mij niet te verlaten. Ze gaft mij antwoord: "lieve Tante ik dank u voor al Uwe liefde en goede zorge Huil niet Tante u heb nog Lucie. Als u teveel verdriet heb, dan wordt U ziek. Kasian voor Lucie", zeide zij. En toen zegd zij nog: "groet Lucie voor mij. Ik heb haar lief." Toen zij dat al gezegd had (...) heeft mij nog geroepen: "Tante ik kan u niet meer zien. Wel kende ik U aan Uwe stem."²⁹

Josephine was ontroostbaar en somber. Door de dood van Johanna voelde ze des te sterker hoezeer ze haar dochter miste.

De kinderen en moeders van Banjarmasin zorgden voor elkaar en hielden elkaar op de been. Dat moest ook wel want de mannen waren vaak weg. Josephine had goed door dat het verstandig was om verder te leren, want dat zou Lucie weerbaarder maken voor de grillen van het leven. Dat het zomaar ineens kon misgaan, liet de levensloop van Lucies vriendin Doortje Dannenberg zien. Haar leven nam een onverwachte wending na de dood van haar moeder, getuige het bericht van Josephine:

²⁹ Brief Josephine aan Lucie, 26 juni 1897.

Hierbij een brief van Doortje. Zoo je tijd hebt, wees zoo goed dit te beantwoorden. Haar pleegvader den heer Dannenborg is nu in Utrecht. Ik begrijp niet, waarom hij Door niet medenam. Weet je wel, Lucie, dat zij een Chineesch meisje is, die door zijn vrouw als kind werd aangenomen. Nu zijn vrouw dood is, schijn hij niets van die arme Door te willen weten. Zij is nu bij Mevrouw Weidema in huis.³⁰

Doortje was ongeveer dertien jaar toen haar moeder stierf en vijftien of zestien toen haar vader haar in Indië achterliet. Een goed huwelijk zat er in die omstandigheden voor Doortje niet meer in. Twee jaar later vertrok ze uit Banjarmasin om bij een bakker in Surabaya te gaan werken. Zo verdween ze uit het zicht. In Josephines brieven komt ze niet meer voor.

De ontknoping van Doortjes leven staat in scherp contrast met het beeld dat Josephine schetst van het Indisch-Europese leven in het dorpse Banjarmasin. Nooit schreef Josephine over de huidskleur of afkomst van de schoolvriendinnen. Kleuren leken in elkaar over te vloeien en voor de vrouwen en kinderen onderling deed het er niet zo toe hoe je eruitzag. Het was een hechte club en iedereen zorgde voor elkaar. Maar de realiteit was toch rauwer en schrijnender: de Chinese afkomst van Doortje vormde blijkbaar een onoverkomelijk probleem voor haar vader, een hooggeplaatst ambtenaar.

De enige twee kinderen van wie Josephine de huidskleur herhaaldelijk benoemde, waren haar neefjes, de halfbroertjes Albert ('zwart') en Maurits ('blank'). Verschillende keren volgt op een enthousiaste beschrijving van de schoolprestaties van de kleine Albert een bijzin als 'maar hij is erg zwart', waarin doorklinkt dat Albert daar wel pech mee had. Kleur of ras mochten dan wel niet allesbepalend zijn als je vooruit wilde komen in Nederlands-Indië, maar dat gold voornamelijk voor meer elitaire milieus.³¹ Voor jongens uit de middenklasse kwam, als puntje bij paaltje kwam, een zo licht mogelijke huidskleur toch echt beter uit, en Josephine wist dat.

³⁰ Brief Josephine aan Lucie 3 oktober 1897

³¹ S. Protschky, 'Race, Class, and Gender: Debates over the Character of Social Hierarchies in the Netherlands Indies, circa 1600–1942'. S. Protschky, 'Teacups, Cameras and Family Life: Picturing Domesticity in Elite European and Javanese Family Photographs from the Netherlands Indies, ca. 1900–42', *History of Photography* 36.1 (2012): 44–65.

In Europa

Ondanks het verdriet en de tegenslagen ging het leven in Banjarmasin door. Zo nu en dan vertrokken vrienden, verre familieleden of bekenden van Josephine naar Nederland. Ze namen dan pakjes voor Lucie mee. Rond 1900 vertrok er vanuit Batavia elke week wel een passagiersboot naar Europa. De opvarenden waren lang niet alleen maar Indische Europeanen. In 1897 vertrokken bijvoorbeeld drie zonen van de sultan van Kutai naar Nederland.³² Het hof van Kutai lag op vier dagen reizen van Banjarmasin en de sultan was de Nederlanders gunstig gezind. Josephine informeerde Lucie over het vertrek van de drie prinsen en vertelde dat ze bevriend was met de vrouw van de oudste prins. Zij kwam vaak bij haar langs om te kletsen als ze in Banjarmasin was en als klein kind had Lucie nog met haar dochter Ida gespeeld. Josephine hoopte dat Lucie de prinsen zou zien als ze naar Utrecht zouden komen.

De zoons van de sultan trokken naar Europa voor een studiereis. Ze deden Berlijn en Parijs aan en uiteraard ook Nederland. Gedreven door hun fascinatie voor nieuwe techniek bezochten ze hier verschillende fabrieken. Het gerucht ging dat ze tijdens hun reis twintig fietsen kochten en de fietsfabriek verzochten om een bediende en een monteur mee terug naar Kutai te laten reizen, zodat ze de leden van het koningshuis konden leren fietsen en de fietsen zouden onderhouden. Hoe dit ook zij, de prinsen ontmoetten de minister van Koloniën en gingen op audiëntie bij koningin-regentes Emma en prinses Wilhelmina, aan wie ze naar verluidt een groot aantal juwelen schonken. Een jaar later keerden de prinsen terug als eregasten bij de kroningsfeesten van Wilhelmina, waar overigens ook prinsen van andere Indonesische koningshuizen *acte de présence* gaven.³³

We weten niet of Lucie de prinsen heeft ontmoet, maar uit haar brieven blijkt dat zij in ieder geval van de kroningsfeesten heeft genoten. In

³² Over de Indonesiërs die naar Nederland trokken voor, onder meer, een hogere opleiding gaat de klassieke studie van H. Poeze, C. van Dijk en I. van der Meulen, *In het land van de overheerser. I: Indonesiërs in Nederland 1600-1950* (Dordrecht 1986). Zij gaan ook uitgebreid in op de politieke activiteiten van de studenten. Recent publiceerde Klaas Stutje daarover: *Campaigning in Europe for a Free Indonesia* (Singapore 2019).

³³ Via Delpher zijn tal van berichten te vinden over het bezoek van de prinsen van Kutai (Koetei). De vermelding van de fietsen staat in *De tijd: godsdienstig staatkundig dagblad*, 25-9-1897.

Banjarmasin werd de kroning ook groots gevierd. Josephine laat weten dat ze zeven dagen en nachten feest hadden gevierd, met als hoogtepunt, hoe kan het ook anders, een gekostumeerd bal op het residentiehuis. Doortje, Louise, Hein, iedereen was van de partij. Ze stuurde Lucie foto's van de versierde huizen en straten in Banjarmasin, en van de versierde residentie van de sultan van Kutai. De foto's zijn wat vervaagd, maar tegen het hek om het paleis kun je onmiskenbaar een paar fietsen zien staan.

De Nederlandse pers volgde het bezoek van de prinsen van Kutai met interesse, maar echt uniek vond men het nu ook weer niet. Vanaf het begin van de Nederlandse aanwezigheid in de Indonesische archipel werden koningskinderen naar Nederland gestuurd voor een opleiding. Al in de zeventiende eeuw zonden hoge VOC-bestuurders drie koningskinderen uit Ambon voor scholing naar Amersfoort. Ook in de negentiende eeuw stuurden zendelingen nog wel eens jongens naar Nederland voor een theologische opleiding. Onderwijs diende in die gevallen heel direct de koloniale belangen. Het was immers de bedoeling dat deze kinderen na voltooiing van hun studie in Indië het christendom zouden verspreiden en anderen zouden opleiden om hetzelfde te doen. Daarnaast was het in de negentiende eeuw binnen de Javaanse elite gewoon geworden om kinderen onder te brengen in het huis van hooggeplaatste intellectuele Europese families. Een bijzonder voorbeeld van zo'n intellectueel was Karel Frederik Holle, die op West-Java een theeplantage begonnen was en de kinderen van zijn bevriende islamgeleerde Moesa thuis een Europese opvoeding gaf. Ook ontwikkelde Holle zelf onderwijsmateriaal en leidde hij lokale Soendanees onderwijzers op. In dit soort gevallen was het onderwijzen een wederzijds proces, want Holle leerde zelf de Soendanees cultuur en de islam van binnenuit kennen. De islamwetenschapper en overheidsadviseur Christiaan Snouck Hurgronje, berucht om zijn cultureel-strategisch advies in de Atjehoorlog, zou later zijn pad volgen.³⁴

Parallel aan deze ontwikkeling in de Indonesische archipel trokken gaandeweg de negentiende eeuw steeds meer adellijke jongens uit eigen beweging naar Nederland voor een universitaire opleiding. In de regel gingen ze rechten, geneeskunde of Indologie studeren. In de tijd dat de prinsen van

³⁴ Poeze e.a., *In het land van de overheerser. I: Indonesiërs in Nederland 1600-1950*. De ervaringen van Holle en Snouck Hurgronje waaraan ik refereer, komen uitgebreid aan bod in hun respectievelijke biografieën: T. van den Berge, *Karel Frederik Holle* (Amsterdam 1998); W. van den Doel, *Snouck. Het volkomen geleerdenleven van Christiaan Snouck Hurgronje* (Amsterdam 2021).

Kutai Nederland bezochten en Lucie in Utrecht naar de hbs ging, studeerde nog slechts een handvol Indonesiërs in Leiden, Delft en Amsterdam. Na 1900 nam hun aantal een grotere vlucht. Ondertussen werden in 1900 ook in Nederlands-Indië de scholingsmogelijkheden voor inheemse bestuurders en artsen verruimd, met de oprichting van de OSVIA (Opleidingschool voor Inlandse Ambtenaren) en de STOVIA (School tot Opleiding van Inlandsche Artsen). Het weerhield Indonesiërs er niet van om voor een studie in Nederland te kiezen. In Indië was het onderwijs in feite gestoeld op apartheid: Indonesische en Europese kinderen werden zoveel mogelijk gescheiden van elkaar opgeleid. In Nederland was dat niet het geval en dat trok Indonesische studenten met intellectuele en maatschappelijke ambities.³⁵

De nog jonge Lucie zal zich niet al te zeer bewust zijn geweest van deze ontwikkelingen. Hoe beviel het haar eigenlijk in Nederland? De eerste jaren had ze het soms moeilijk. Haar tante Jet liet Josephine weten dat ze ondeugend was en soms loog:

Lief kind, tot mijn innigste verdriet heb ik van Tante moeten hooren, dat je haar tegen kan spreken en onwaarheid zegt. Hoe heb ik het nu met je? Voor je vertrek van Bandjer heb je mij zoo zeker beloofd, dat je zich veranderen zal. Foei, Lucie, dat is lelijk van je hoor. Dat heb ik nooit van je gedacht. Het schijnt dat je die streken van de Indische schoolkinderen nooit hebt kunnen vergeten.³⁶

Een paar jaar later maakte ze ruzie met een van haar onderwijzeressen. Jet hield Josephine hiervan op de hoogte, waarna Lucie opnieuw vermanend werd toegesproken door haar moeder. Maar na een paar jaar leek ze op haar plek te zijn. Haar schoolresultaten werden beter. Haar moeder schreef steeds vaker dat ze trots op haar was. Lucies brieven zijn niet overgeleverd, maar uit de brieven van Josephine valt op te maken dat ze gaandeweg een weerzin ontwikkelde voor een terugkeer naar Banjarmasin. Josephine stelde haar dan

³⁵ Over de Indonesiërs die naar Nederland trokken voor, onder meer, een hogere opleiding gaat de klassieke studie van Poeze e.a., *In het land van de overheerser. I: Indonesiërs in Nederland 1600-1950*. Zij gaan ook uitgebreid in op de politieke activiteiten van de studenten. Recent publiceerde Klaas Stutje daarover: *Campaigning in Europe for a Free Indonesia* (Singapore 2019). Het belang van deze periode in de politieke ontwikkeling in Indonesië wordt uiteengezet in R.E. Elson, *The Idea of Indonesia. A History* (Cambridge 2008).

³⁶ Brief Josephine aan Lucie, 16 augustus 1892.

gerust; ze konden na haar terugkomst ook in Batavia of Surabaya gaan wonen, waar het veel stadser was.



Afb. 2. Lucies eindexamenklas op de hbs voor meisjes in Utrecht met Lucie staand in het midden. Privécollectie An Hulshoff Pol.

In 1901 deed Lucie eindexamen en behaalde ze haar onderwijzersakte. Op bovenstaande foto van haar klas op de hbs (afbeelding 2) staat Lucie in het midden. De meisjes hebben zich allemaal heel verzorgd aangekleed en ze kijken allemaal een andere kant op. Sommigen zitten, anderen staan. De fotografe heeft Lucie precies in het midden geplaatst. Ze is ruim een kop kleiner dan de andere meiden, maar dat valt met deze compositie niet al te veel op. Zo past ze helemaal in de omgeving, alleen met haar blik lijkt ze afwezig. Zou ze op dat moment al besloten hebben om niet meer naar Banjarmasin terug te keren?

Een keerpunt

In de jaren rond 1900 bevond Nederlands-Indië zich op een kruispunt; het was onduidelijk welke weg de kolonie zou inslaan. Met oorlogen in Aceh, op Bali en op Lombok raakte Nederland op het hoogtepunt van zijn militaire expansie in de Indonesische archipel. Ongeveer tegelijkertijd riep koningin Wilhelmina in haar troonrede van 1901 de 'Ethische Politiek' uit.³⁷ Onderwijs was een van de pijlers onder dit beleid. Kritische Indische en Indonesische studenten en journalisten gingen zich organiseren in verenigingen en partijen, zowel in Nederland als in Indonesië. Het ethisch elan bleek maar van korte duur te zijn. Het maakte na 1910 gaandeweg plaats voor een veel conservatievere koers. De behoudzuchtige bestuurders zagen hoger onderwijs, vermenging van bevolkingsgroepen en politieke partijvorming in Indië als een bedreiging voor de koloniale orde. De lokale bevolking was daar nog niet aan toe, vonden ze. De Nederlandse regering reageerde met repressie en censuur, wat onomkeerbaar politiek verzet als gevolg had.³⁸

In de brieven passeert het koloniale geweld zo nu en dan de revue. Toch zijn Josephines brieven nooit uitgesproken politiek. Voor Lucie en Josephine was het decennium na 1900 op een heel andere manier een keerpunt. Lucie besloot namelijk in Nederland te blijven; ze was verliefd geworden op een Nederlander, Bram Hulshoff Pol, en wilde met hem trouwen. Ze had hem leren kennen bij de familie in Utrecht, hij was drie jaar ouder dan zij. Hij was niet onbemiddeld, zijn familie bezat een textielfabriek in Hengelo. Het nieuws kwam als een schok voor Josephine, die per direct de boot naar Nederland nam. Ze had er al die jaren zo naar verlangd om weer samen met Lucie in Indië te wonen en hoopte Lucie ervan te overtuigen terug te keren. Maar Josephine reisde alleen terug. Ze verbleef daarna eerst een paar jaar bij kennissen in Belitung (Billiton), en vestigde zich uiteindelijk weer in het oude vertrouwde Banjarmasin. Daar leefde ze verder met haar Boudewijn die haar altijd beloofde te trouwen, maar dat nooit deed.

³⁷ Met ethische politiek werd bedoeld dat Nederland een ethische of morele roeping had om Indonesië te ontwikkelen (vergelijkbaar met de Franse *mission civilatrice* en de Britse *white man's burden*.) Speerpunten waren irrigatie, emigratie (vanwege de overbevolking op Java) en educatie.

³⁸ M. Bloembergen en R. Raben, *Het koloniale beschavingsoffensief. Wegen naar het nieuwe Indië, 1890-1950* (Leiden 2009); Elson, *The Idea of Indonesia*.



Afb. 3. Portretfoto van Josephine Thueré, ca 1900.
Privécollectie An Hulshoff Pol.

Josephines brieven uit die latere periode zijn niet overgeleverd. Er zijn alleen een paar brieven van oom Boudewijn, maar die zijn compleet anders van toon, ze gaan over zijn zaken en investeringen. Slechts heel zelden laat hij wat los over de Banjarmasinse Europese families. Hoe het verder afgelopen is met de meisjes Hansen, de Folmers en met Doortje Dannenberg lezen we niet meer. Josephine stierf in 1936, op 75-jarige leeftijd in Banjarmasin. Lucie heeft nooit voor de klas gestaan, maar trouwde in 1903 in Utrecht en vestigde zich met haar man en drie kinderen in Hengelo. Ze stierf in 1962. Lucie is nooit meer terug geweest in Banjarmasin.

Toen Lucie het nieuws ontving over de dood van haar moeder, schreef ze aan haar volwassen zoon Frits:

Vanmorgen vroeg kregen we een telegram dat oma kalm is overleden. De gehele dag ben ik ervan onder de indruk, te weten dat mijn moeder eenzaam ver van ons allen is gestorven. (...) Arme oma, 't eenige wat ze in de wereld bezat, haar kind, heeft ze afgestaan, omdat zij tegenover haar overleden man de belofte niet wilde schenden haar kind een Hollandsche en niet een Indische opvoeding te geven. Gelukkig echter heeft de afstand ons nooit van elkaar vervreemd (...).³⁹

³⁹ Lucie aan haar zoon Frits, Hengelo 13 februari 1936.

Weeskinderen in achttiende-eeuws Demerary en Essequibo

Ramona Negrón

Op 27 januari 1779 besprak het koloniale bestuur van Demerary en Essequibo (onderdeel van het huidige Guyana) een bijzondere casus. Johanna Dost, een vijftienjarig meisje, had het verzoek ingediend om ‘niet als een slaavin te moeten worden behandeld’ maar als ‘vrij geboorene’.¹ Na het overlijden van haar Europese vader werd Johanna op jonge leeftijd wees. Of haar moeder, een vrije inheemse vrouw, op dat moment nog in leven was, weten we niet. Johanna werd vervolgens als vijfjarig meisje in het gezin van planter Hendrik Rogier en zijn vrouw Cornelia de Swijk geplaatst, die haar, ondanks haar vrije status, meer dan tien jaar in slavernij hielden. Dit voorbeeld legt bloot hoe vrije kinderen van gemengde afkomst een bijzonder kwetsbare positie hadden binnen een koloniale samenleving. Hoewel Johanna in vrijheid was geboren, zou ze nooit behoren tot de witte plantersklasse, want haar inheemse afkomst maakte dat ze altijd als ‘anders’ werd beschouwd.

Recent onderzoek naar kinderen in de achttiende eeuw benadrukt dat kindertijd in koloniale samenlevingen diep werd gevormd door verschillende categorieën van sociale differentiatie. Hoe kinderen hun kindertijd beleefden en wat voor handelingsruimte ze hadden, werd niet alleen bepaald door hun leeftijd, maar ook door hun afkomst, gender, en sociale klasse.² In vroegmoderne slavernijssamenlevingen kwamen de verschillen tussen kinderen en hun kindertijd sterk tot uiting. Zo volgden kinderen hier altijd de juridische status van hun moeder. Dat betekende dat kinderen wier moeder in slavernij leefde per definitie ook in slavernij geboren werden. Zij werden op jonge leeftijd tot werk op plantages of in huishoudens gedwongen. Daarnaast was slavernij een sterk gegenderde praktijk, die in belangrijke mate bepaalde hoe kinderen, zowel in slavernij als in vrijheid, hun kindertijd ervaarden. Jongens en meisjes leerden andere ambachten en werkten in andere sectoren. Zoals Colleen Vasconcellos aankaart, eindigde de kindertijd

¹ Nationaal Archief, Den Haag, Digitale duplicaten van de lokale bestuursarchieven van de Nederlandse koloniën Essequibo, Demerara en Berbice en notariële akten [tezamen ‘Dutch Series’ genoemd], aanwezig in de National Archives of Guyana te Georgetown (hierna NA, DS), inv. nr. AB.3.74, fol. 216.

² F. Dietz en R. Negrón, ‘Kinderen in de achttiende eeuw’, *De Achttiende Eeuw* 57 (2025) 7-26.

van slaafgemaakte meisjes veel eerder, omdat zij eerder als volwassenen werden beschouwd. Hun lichaam werd gekoppeld aan voortplanting, waardoor ze niet alleen moesten werken, maar ook werden gezien en behandeld als vrouwen die kinderen moesten krijgen.³ Ook was kindertijd in slavernijsamenlevingen sterk geracialiseerd. Afkomst bepaalde wat voor opvoeding kinderen kregen en wat voor scholing ze konden krijgen; dit bepaalde vervolgens wat voor werk ze konden doen, en hoe ze zich in de samenleving konden bewegen.⁴ In tegenstelling tot witte kinderen leefden kinderen van gemengde afkomst voortdurend met de dreiging van slavernij.⁵

Dit artikel onderzoekt aan de hand van het verhaal van Johanna de opvang van weeskinderen in achttiende-eeuws Demerary en Essequibo. Het structurele gebrek aan formele zorginstanties leidde aldaar tot informele vormen van opvang, die in de praktijk vaak uitmondde in onvrijheid, uitbuiting en verwaarlozing. Historicus Susanah Shaw Romney wees in haar artikel over zeventiende-eeuws Nieuw-Nederland (de huidige oostkust van de Verenigde Staten) al op het belang van een sociaal vangnet en beargumenteerde dat een gebrek daaraan ertoe leidde dat kinderen van gemengde afkomst vaak onbeschermd, geïsoleerd en kwetsbaar waren. Zonder sterke sociale netwerken om hen op te vangen, hadden deze kinderen nauwelijks toegang tot bescherming. Kinderen zoals Johanna waren grotendeels overgeleverd aan de grillen van de slavernijsamenleving.⁶ Tegelijkertijd laat het verhaal van Johanna zien hoe dergelijke kinderen, ondanks deze structurele kwetsbaarheid, het koloniale politieke systeem konden aanwenden om hun achtergestelde positie actief te betwisten. Johanna's zaak is uitzonderlijk goed gedocumenteerd doordat ze zelf een brief stuurde naar het koloniale bestuur. Haar verhaal biedt daarmee een zeldzame inzicht in de ervaringen van kinderen van gemengde afkomst in

³ R. Negrón, *The Enslaved Children of the Dutch World. Trade, Plantations, and Households in the Eighteenth Century* (masterscriptie Universiteit Leiden, 2020) 57.; C.A. Vasconcellos, *Slavery, Childhood, and Abolition in Jamaica, 1788-1838* (Athens 2015) 10.

⁴ Negrón, 'The Enslaved Children of the Dutch World'; R. Negrón, 'The Ambiguity of Freedom: Kinship and Motivations for Manumission in Eighteenth-Century Suriname', *Slavery & Abolition* 43:4 (2022) 758-778; C. de Koning, 'No Obey'. Jeugd, zelfbeschikking en de huwelijksmarkt in koloniaal Virginia', *De Achttiende Eeuw* 57 (2025) 62-81; Dietz en Negrón, 'Kinderen in de achttiende eeuw', 7-26.

⁵ S.M. Romney, 'Intimate Networks and Children's Survival in New Netherland in the Seventeenth Century', *Early American Studies* 7:2 (2009) 270-308: 279.

⁶ Ibidem, 275.

slavernijsamenlevingen – kinderen van wie doorgaans nauwelijks bronnen zijn overgeleverd.⁷

Grenzeloosheid in Demerary en Essequibo

Rond 1763 werd Johanna Dost, of Dorst, geboren in Demerary. Demerary was toen nog geen zelfstandig bestuurde kolonie, maar viel onder het bestuur van het naburige Essequibo. Terwijl Essequibo zich geleidelijk had ontwikkeld van handelspost aan het einde van de zestiende eeuw tot plantagekolonie halverwege de zeventiende eeuw, kwam de grootschalige aanleg van plantages in Demerary pas rond 1745 op gang.⁸ Door een vrijstelling van belasting aan te bieden, wist directeur-generaal Laurens Storm van 's Gravesande buitenlandse planters – met name Britten – te motiveren om naar de kolonie te komen. De snelle groei die de kolonie in de decennia daarna doormaakte, kwam dan ook voornamelijk door Brits kapitaal. In 1769 waren er 206 plantages in Demerary, waar zeshonderd mensen slavenarbeid verrichtten. In 1796 was het aantal slaafgemaakten gegroeid tot twintigduizend, terwijl er in Essequibo dat jaar achtduizend slaafgemaakten waren. Op de plantages in Demerary werden voornamelijk katoen, suiker en koffie verbouwd.⁹

Historicus Bram Hoonhout stelt in zijn boek *Borderless Empire* (2020) dat Demerary en Essequibo *borderless societies*, ofwel grenzeloze samenlevingen, waren. Door een combinatie van geografische, sociale en institutionele factoren kenmerkten deze koloniën zich door een uitzonderlijke openheid. Hun ligging aan de grens van Venezuela, op dat moment onderdeel van het Spaanse Rijk, maakte het mogelijk dat mensen voortdurend de imperiale grens overstaken. Ondanks de uitdagende geografie van de gebieden, met rivieren waarlangs plantages verspreid lagen – vaak honderden

⁷ Dietz en Negrón, 'Kinderen in de achttiende eeuw', 9.

⁸ Essequibo ontstond uit de kolonie Pomeroon, die in 1581 door de Nederlanders was gesticht. Nadat Spaanse en inheemse groepen de Nederlandse handelsposten hadden vernietigd, verhuisden de kolonisten naar een eiland in de Rivier Essequibo.

⁹ B. Hoonhout, 'De noodzaak van smokkelhandel in Essequibo en Demerary, 1750-1800,' *Tijdschrift voor Zeegegeschiedenis* 2 (2013) 54-70: 57; B. Hoonhout, *Borderless Empire. Dutch Guiana in the Atlantic World* (Athens 2020) 2-3, 77-80; P. Koulen, *Financing Plantations and Slavery. Dutch Credit in Essequibo, Demerara and Berbice, 1770-1820* (PhD dissertatie Erasmus Universiteit, Rotterdam, 2025) 31.

kilometers van de kust of van elkaar verwijderd – en met getijden die het dagelijks leven sterk beïnvloedden, bewogen inwoners zich relatief gemakkelijk tussen verschillende rechtsgebieden. Tegelijkertijd was het toezicht vanuit de Nederlandse Republiek beperkt. Waar andere Europese mogendheden in de achttiende eeuw hun mercantilistische systemen juist versterkten met strengere wetgeving en handelsbeperkingen, voerde de Republiek nauwelijks vergelijkbare maatregelen door.¹⁰ Het koloniale bestuur van de koloniën werd daardoor gekenmerkt door een *ad hoc* en geïmproviseerd beleid. Dat beleid was in handen van de hoogste bestuurder van de koloniën, de directeur-generaal, die werd geassisteerd door een Hof van Politie en een Hof van Civiele Justitie. Die opereerden vanuit Fort Kyk-over-al en na 1739 Fort Zeelandia. Daarnaast was er een commandeur in Demerary. Het gebrek aan een stad, zoals Paramaribo in Suriname, maakte het besturen van de koloniën ingewikkeld. Kolonisten moesten naar Essequibo reizen om hun zaken te regelen, terwijl koloniale bestuurders geregeld moesten afreizen naar Demerary.¹¹ Daar kwam in 1773 verandering in toen Demerary aparte Hoven van Politie en Justitie kreeg, al bleef de directeur-generaal in Essequibo de hoogste bestuurder.¹²

Door het gebrek aan steden bestond er in Demerary en Essequibo voornamelijk plantageslavernij. De omstandigheden op de plantages waren erbarmelijk. Dat is onder andere te zien aan de extreem hoge sterftcijfers onder de slaafgemaakte bevolking: waar het sterftcijfer in Suriname gedurende de achttiende eeuw rond de 4,7% lag en na 1774 daalde naar 2,4%, lag het in de Guiana's rond de 6,4%.¹³ Volgens Hoonhout is het hoge sterftcijfer te wijten aan de late opzet van plantages in de koloniën. Het aanleggen van plantages was fysiek zwaar werk. Ook het cultiveren van katoen, suiker en koffie was intensief en gevaarlijk. Planters hadden altijd een tekort aan slavenarbeid en waren daardoor afhankelijk van de aankomst van slavenschepen met slaafgemaakten uit West-Afrika. Zij waren echter slecht

¹⁰ Hoonhout, *Borderless Empire*, 3-4.

¹¹ Koulen, *Financing Plantations and Slavery*, 76.

¹² J.Th. de Smidt, T. van der Lee en H.J.M. van Dapperen, *Plakaatboek Guyana, 1670-1816* via Huygens Instituut: Benoeming van Raden van Justitie en Politie, 28 september 1773, https://resources.huygens.knaw.nl/retroboeken/guyana/#page=37&accessor=search_in_text&view=transcriptiePane&source=demerary (geraadpleegd 30 oktober 2025).

¹³ Hoonhout, 'De noodzaak van smokkelhandel in Essequibo en Demerary', 64.

bestand tegen lokale ziektes. Dit leidde tot een vicieuze cirkel van sterfte en vraag naar arbeid, waardoor de zware ontberingen op de plantages aanhielden en Demerary en Essequibo tot een van de meest uitputtende omgevingen werden voor slaafgemaakten in de Nederlandse Atlantische wereld. Een Nederlandse *Slave Code* of slavenreglement bestond er niet, en lokale wetgeving met betrekking tot de behandeling van slaafgemaakten werd weinig nageleefd. Bovendien was weglopen moeilijk: er bestonden geen marrongemeenschappen om bij aan te sluiten en een vrije Afro-Guyaanse gemeenschap begon pas eind achttiende eeuw te groeien nadat de stad Stabroek werd opgericht in Demerary.¹⁴

Naast witte kolonisten en slaafgemaakte en vrije Afro-Guyanezen vormden inheemse mensen een belangrijke schakel in de samenleving. In de Guiana's waren dat vooral de Ingarikó (Kapon), Arowakken (Lokono), Karaïben (Kali'na) en Warau. Johanna's moeder was een vrije inheemse vrouw, maar bij welke groep zij hoorde of wat haar naam was, is niet bekend. Anders dan in Suriname, waar het tot slaaf maken van inheemse mensen eind zeventiende eeuw werd verboden, kwam inheemse slavernij in Demerary en Essequibo op grote schaal voor. Hoewel er ook samenwerking bestond tussen het koloniale bestuur en inheemse groepen, die weggelopen slaafgemaakten bijvoorbeeld opspoorden en ondersteuning boden in het neerslaan van slavenopstanden, leefde een groot aantal in slavernij op plantages waar zij naast slaafgemaakte Afrikanen arbeid moesten verrichten.¹⁵ Gedurende de achttiende eeuw werden er wel enkele wetten uitgevaardigd met betrekking tot de omgang met inheemse groepen in de koloniën. In 1752 werd bijvoorbeeld bepaald dat kolonisten niet meer dan zes slaafgemaakte inheemsen in bezit mochten hebben. Pas in 1793 werd de handel in slaafgemaakte inheemsen verboden.¹⁶

¹⁴ Hoonhout, *Borderless Empire*, 77-80.

¹⁵ M. Kars, *Bloed in de rivier. Het onbekende verhaal van de massale slavenopstand in een Nederlandse kolonie* (Amsterdam 2021) 74-75.

¹⁶ De Smidt, Van der Lee, en Van Dapperen, *Plakaatboek Guyana, 1670-1816* via Huygens Instituut: Beperkingen op de handel in rode slaven, 28 april 1752, https://resources.huygens.knaw.nl/retroboeken/guyana/#page=49&accessor=search_in_text&view=transcriptiePane&source=essequibo (geraadpleegd 22 oktober 2025); De Smidt, Van der Lee, en Van Dapperen, *Plakaatboek Guyana, 1670-1816* via Huygens Instituut: Verbod Amerindianen als slaven te verhandelen, 1 mei 1793, https://resources.huygens.knaw.nl/retroboeken/guyana/#page=188&accessor=search_in_text&view=transcriptiePane&source=demerary (geraadpleegd 22 oktober 2025).

In tegenstelling tot haar moeder is er over Johanna's vader iets meer bekend. Hij was waarschijnlijk een Duitse soldaat en zal onderdeel zijn geweest van de duizenden militairen die in de achttiende eeuw naar Nederlands-Guiana werden gezonden.¹⁷ Als ze de scheepsreis overleefden, moesten ze vervolgens onder erbarmelijke omstandigheden de jungle in om daar weglopers op te sporen of opstanden neer te slaan. Gouverneur Jan Nepveu in Suriname beschreef hoe militairen 'als sneeuw voor de zonneschijn' stierven. Om de ziektegevallen te bestrijden, gaf het koloniale bestuur militairen aldaar maar 'kilduivel', een goedkope soort rum.¹⁸ In Nederlands-Guiana waren de omstandigheden niet anders. In 1772 klaagde directeur-generaal Storm van 's Gravesande dat soldaten hun 'rantsoen van vleesch voor drank vergoet' hadden en vervolgens honger leden, ziek werden en stierven.¹⁹

Er zijn meerdere individuen terug te vinden met de naam Johan Fredrik (of Johann Fridrich) Dost. Eén van hen springt echter in het oog. In 1745 diende hij een verzoek in bij de Sociëteit van Berbice.²⁰ Na zes jaar gediend te hebben als soldaat in Berbice smeekte hij de directeuren in de Republiek om zijn ontslag. Wel zou hij graag daar 'off in eenige colonien' blijven om zijn 'fortuijn verder te pousseeren sonder genoodsaakt te sijn om direct te repatriëeren.'²¹ Waarschijnlijk is hij daarna naar Demerary en Essequibo vertrokken. In 1756 verkreeg hij een stuk grond, al is het niet helemaal duidelijk waar precies (afbeelding 1).²² Het betrof een zogenaamde 'broodgrond' waar cassave werd verbouwd.²³

¹⁷ Een groot deel daarvan was van Duitse afkomst. R. van Gelder, *Dichter in de jungle. John Gabriel Stedman, 1744-1797* (Amsterdam 2019) 102.

¹⁸ Ibidem.

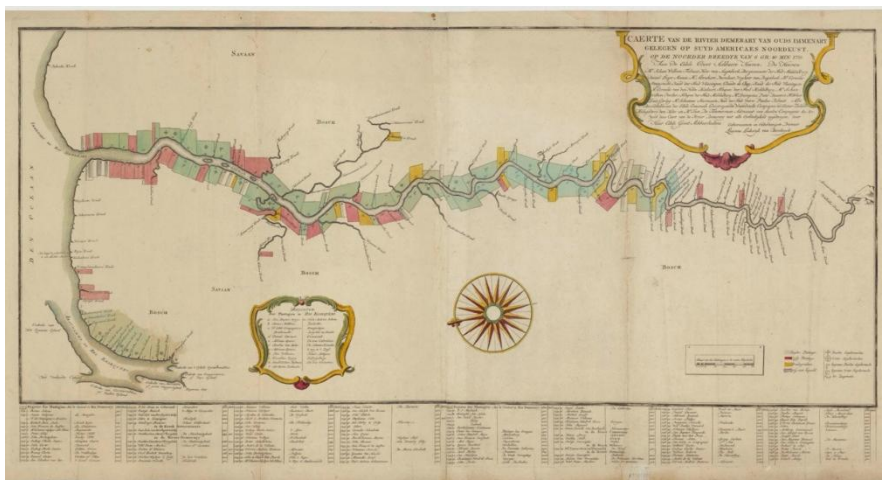
¹⁹ Nationaal Archief, Den Haag, Digitaal duplicaat van de archiefstukken van de 2^e WIC en Berbice in het archief Colonial Office te London (hierna NA, CO), inv. nr. CO116-38, fol. 93.

²⁰ Berbice lag tussen Suriname en Demerary en is vandaag onderdeel van Guyana.

²¹ Nationaal Archief, Den Haag, Archief van de Sociëteit van Berbice (hierna NA, ASB), inv. nr. 89, fol. 177.

²² NA, DS, inv. nr. AB.3.1, fol. 91.

²³ NA, CO, inv. nr. CO116-30, fol. 129v; P.M. Netscher, *Geschiedenis van de koloniën Essequibo, Demerary en Berbice, van de vestiging der Nederlanders aldaar tot op onzen tijd* ('s Gravenhage 1888) 103; *British Guiana Boundary. Arbitration with the United States of Venezuela, volume II* (New York 1898) 167; *British Guiana Boundary. Arbitration with the United States of Venezuela, volume III* (Londen 1898) 118.



Afb. 1: Kaart van plantages in Demerary met daarop in het geel enkele broodgronden, 1759. Vervaardigd door Laurens Lodewyk van Berchyck. Nationaal Archief, Den Haag, 4.VEL Inventaris van de verzameling buitenlandse kaarten Leupe, 1584-1813, inv. nr. 494.

Het lijkt erop dat Johan Fredrik daarnaast handelde in slaafgemaakte inheemse mensen. In 1761 raakte hij bijvoorbeeld betrokken bij een conflict over de verkoop van een inheemse slaafgemaakte vrouw. Jan Baptist Struys verklaarde aan het koloniale bestuur dat de vrouw in kwestie dood was en dat hij haar niet van een inheemse man had gekocht, maar van Johan Fredrik.²⁴ Had hij in deze handel Johanna's moeder leren kennen? We kunnen alleen maar speculeren over de ontmoeting tussen Johan Fredrik en Johanna's moeder. Misschien werkte ze op de broodplantage van Johan Fredrik, of woonde ze daar. Misschien had Johan Fredrik haar als slaafgemaakte vrouw gekocht of verhandeld, maar uiteindelijk vrijgemaakt. Doordat we haar naam niet weten, lijkt ze te zijn verdwenen in de archieven.

Johanna was slechts enkele jaren oud toen Johan Fredrik stierf. Had ze haar eerste jaren doorgebracht bij beide ouders? Ze werd vanaf dat moment in de archieven aangeduid als wees, maar dat betekende niet per se

²⁴ NA, DS, inv. nr. AB.3.9B, fol. 180. Eerder, in 1749, kreeg Johan Fredrik Dost ruzie met een chirurgijn, wiens arm hij brak. Het Hof oordeelde dat Johan Fredrik zich niet 'onnosel' uit had moeten laten en oordeelde dat hij de kosten van de armbreuk moest betalen. Zie: NA, DS, inv. nr. AB.3.9A, fol. 138; NA, DS, inv. nr. AB.3.9A, fol. 142.

dat haar moeder ook gestorven was. Zoals historicus Marie Keulen aantoonde, hanteerden vroegmoderne koloniale besturen een andere definitie van het weeskind dan tegenwoordig gebruikelijk is. Deze definitie was enerzijds ruimer, omdat ook kinderen die slechts één ouder hadden verloren als weeskind konden worden aangemerkt. Tegelijkertijd was zij sterk geracialiseerd en juridisch begrensd: alleen vrije kinderen kwamen in aanmerking voor erkenning als weeskind door het koloniale bestuur. Kinderen die in slavernij waren geboren en één of beide ouders hadden verloren, bleven de juridische verantwoordelijkheid van hun eigenaar en hadden daardoor geen recht op overheidszorg of ondersteuning.²⁵ Het zou dus kunnen dat haar moeder nog in leven was toen haar vader Johan Fredrik overleed, maar in dat geval achtte het koloniale bestuur haar incapabel om voor Johanna te zorgen. Wie moest vervolgens de zorg van Johanna op zich nemen?

De opvang van weeskinderen

In de Republiek bestonden er in de achttiende eeuw uiteenlopende vormen van opvang voor ouderloze kinderen en kinderen wier ouders niet voor hen konden zorgen. Religie en sociaaleconomische status bepaalden meestal door welke instelling kinderen werden opgevangen. Zo bood het Burgerweeshuis in Amsterdam alleen huisvesting en zorg aan kinderen van Amsterdamse burgers, terwijl in het Aalmoezeniersweeshuis alle kinderen welkom waren. Kerkelijke gemeenschappen namen ook geregeld de zorg van kinderen op zich. Bij gebrek aan een eigen weeshuis plaatste de Lutherse Kerk kinderen van (voormalig) lidmaten bijvoorbeeld bij opvangfamilies in de stad.²⁶ Ook

²⁵ M. Keulen, 'De nieuwe databases van de Surinaamse Weesregisters (1837-1877)', *Wi Rutu* 35 (2026) 35-45: 36. In haar artikel richt Keulen zich op negentiende-eeuws Suriname, maar dezelfde definitie van het weeskind werd gehanteerd in achttiende-eeuws Demerary en Essequibo.

²⁶ J. den Oudsten, R. Negrón en T. de Boer, 'De broertjes en zusjes De Graaff, opgevangen in het Aalmoezeniersweeshuis' in: B. Boter, G. van der Ham, M. Rensen en P. van Ulzen ed., *Al die Amsterdamse mensen. 750 jaar leven in de hoofdstad* (Zutphen 2025) 81-87; N. Geuzebroek, *Vondelingen. Het Aalmoezeniersweeshuis van Amsterdam, 1780-1830* (Hilversum 2020); J. den Oudsten, 'Opgroeien in de stad. Kinderen met een migratieachtergrond in achttiende-eeuws Amsterdam', *De Achttiende Eeuw* 57 (2025) 27-44.

in de koloniën in Zuidoost-Azië werd nagedacht over de opvang van kinderen. In Batavia (Jakarta) was er bijvoorbeeld een weeshuis dat voornamelijk een plek bood aan buitenechtelijke kinderen van VOC-dienaren en lokale vrouwen.²⁷ Opvallend genoeg ontbrak een dergelijk instituut volledig in de Nederlandse Atlantische wereld. Vanuit de rooms-katholieke missies werden de eerste weeshuizen in Curaçao pas in 1856 (meisjes) en 1885 (jongens) opgericht; in Suriname werd het katholieke weeshuis (meisjes en jongens) in 1858 opgericht. Het is onduidelijk of er al eerder een gereformeerd weeshuis was in Suriname, omdat het zeventiende- en achttiende-eeuwse archief van de Gereformeerde Kerk aldaar niet bewaard is gebleven.²⁸ Op het moment dat Johanna wees werd, waren er dus geen weeshuizen in de Nederlandse koloniën in de Cariben en Zuid-Amerika.

De zorg over de weeskinderen was gedeeltelijk de verantwoordelijkheid van de weeskamers. De weeskamer was een van oorsprong vijftiende-eeuws instituut dat vanuit de Republiek in de koloniën werd overgenomen. De weeskamer beheerde boedels van weeskinderen, afwezigen, of onbekwamen. De Weeskamer van Suriname bestond sinds 1684, en in 1728 werd de Weeskamer van Berbice opgericht.²⁹ In 1741 schreef het Hof in Essequibo dat ‘de aanstelling van een weeskamer van d’uiterste nootsakelijkheid’ was in de kolonie.³⁰ Redenen hiervoor werden niet gegeven, maar het zal te maken hebben gehad met de hoge sterftecijfers die voortkwamen uit de erbarmelijke leefomstandigheden in Essequibo en Demerary. Europese militairen, zeelieden, en kolonisten lieten niet alleen bezittingen achter, maar ook geregeld kinderen die ze hadden verwekt bij vrouwen van inheemse of Afrikaanse afkomst, net zoals Johanna. Het was de taak van de Weeskamer om te waken over de financiële en legale belangen van kinderen zoals zij.

In 1742 werd er een gedeelde Weeskamer opgericht voor Essequibo en Demerary. De reglementen van de weeskamers in Suriname en Berbice

²⁷ A. van der Meer, ‘Uit Europeesch bloed afkomstig’. ‘Ras’, religie en controle in het achttiende-eeuwse weeshuis van Batavia’, *De Achttiende Eeuw* 57 (2025) 99-117.

²⁸ Mijn dank gaat uit naar Marie Keulen voor het delen van deze informatie.

²⁹ H. van Breen, ‘Cornelis van Aerssen van Sommelsdijk, Gouverneur van Suriname, 1683-1688’, *Tijdschrift voor geschiedenis, land- en volkenkunde* 16 (1901) 1-19: 16; NA, ASB, inv. nr. 32, fol. 747. Het is overigens niet helemaal duidelijk op de Weeskamer van Berbice daadwerkelijk in 1728 is opgericht, maar het instituut bestond toen in ieder geval al wel.

³⁰ NA, CO, inv. nr. CO116-28, fol. 338v.

werden daarbij gevolgd.³¹ In 1767 meldde Matthijs Buysson zich bij het Hof van Essequibo en meldde dat hij door 'J.F. Dost' als erfgenaam was aangewezen, maar hij die erfenis niet wilde accepteren. Dosts boedel werd daarom overgedragen aan de Weeskamer.³² In 1768 werden crediteuren van 'J.F. Dost' opgeroepen om zich te melden bij de Weeskamer.³³ De Weeskamer ging echter niet over de dagelijkse zorg van de kinderen zoals Johanna. In plaats daarvan werd de zorg van weeskinderen in Nederlands-Guiana uitbesteed aan particulieren. Soms speelde de kerk daar een rol in. Op een lijst van overledenen in Berbice uit 1769 staan enkele weeskinderen die door de 'Diaconij der Gereformeerde Kerke' waren 'gealimenteert'.³⁴ Waarschijnlijk plaatste de Diaconie van de Gereformeerde Kerk in Berbice weeskinderen bij verschillende lidmaten en beheerde deze hun boedels. Het is onduidelijk of kerkelijke gemeenschappen een rol speelden in de zorg van weeskinderen in Essequibo en Demerary. In 1790 verzocht de Diaconie van de Gereformeerde Kerk om toestemming voor het bouwen van een gebouw om 'arme lieden en kinderen' te huisvesten met het argument dat het uitbesteden bij particulieren te duur was.³⁵ Het Hof verzocht de kerkenraad daarop om 'door iemand deskundig' een plan te laten maken voor een huis met daarin een school en huisvesting voor de schoolmeester, zijn gezin en tien tot twaalf kinderen.³⁶ Het betrof dus een opvang voor niet alleen weeskinderen, maar arme kinderen in het algemeen wier ouders niet voor hen konden zorgen. Of het opvanghuis daadwerkelijk is gebouwd, is niet duidelijk, maar met de invallen van de Britten een aantal jaar later lijkt het onwaarschijnlijk. Vaker werden weeskinderen in Nederlands-Guiana door de weeskamers bij particulieren geplaatst of 'uitbesteed'. De weeskamers betaalden particulieren een alimentatie uit de boedels van de weeskinderen om te zorgen voor educatie en kleding. Het proces van het uitbesteden is niet duidelijk. Bepaalde de Weeskamer of het lokale bestuur waar een kind werd geplaatst, of meldden particulieren zich aan om zorg te dragen over weeskinderen?

Johanna kwam in 1768 op ongeveer vijfjarige leeftijd terecht in het huishouden van de witte planters Hendrik Rogier en Cornelia de Swijk.

³¹ NA, CO, inv. nr. CO116-28, fol. 514; NA, CO, inv. nr. CO116-29, fol. 13.

³² NA, DS, inv. nr. AB.3.10, fol. 93.

³³ NA, CO, inv. nr. CO116-38, fol. 11/30 (nr. 35).

³⁴ NA, CO, inv. nr. CO116-108, no. 32.

³⁵ NA, DS, inv. nr. AB.3.46, fol. 1.

³⁶ NA, DS, inv. nr. AB.3.46, fol. 9.

Hendrik zou later verklaren dat Johanna ‘door niemand wierd aengeslagen en zig in een gansch armoedigen staat bevond’ en haar daarom in huis had genomen.³⁷ De zorg van Johanna lijkt voornamelijk de verantwoordelijkheid van Cornelia te zijn geweest. Zij kwam echter al snel in conflict met de Weeskamer. In 1772 schreef Cornelia naar het Hof met het verzoek om een zeker inheems meisje ‘welke eenige tijd bij haar is geweest te mogen behouden’. Het Hof besloot het verzoek door te sturen naar de Weeskamer.³⁸ Een dag later kreeg het Hof een reactie van de heer Richter, de president van de Weeskamer. Richter schreef dat hij had ‘vernomen dat gemelde kint van Dost seer slegt opgevoegd werd ten huijse van gemelde Rogier’. Wie zou Richter op de verwaarlozing van Johanna hebben gewezen? Volgens Richter zou ze zonder kleding ‘als een inheemse’ rondlopen. Richter had daarop besloten om Johanna tijdelijk in huis te nemen tot nader besluit.³⁹

Een jaar later, in 1773, schreef Cornelia wederom naar het Hof. Het lijkt erop dat Johanna toch was teruggeplaatst bij het gezin van Cornelia. Ze beklagde zich in haar verzoek dat ze inmiddels al vijf jaar voor ‘t kind van Dost’ zorgde, maar dat de Weeskamer haar de jaarlijkse alimentatie van honderd gulden was ontzegd. Volgens de weesmeesters behandelde Cornelia Johanna ‘niet als vrije’ en onderhield zij haar onvoldoende. In plaats van de alimentatie te gebruiken voor de opvoeding van Johanna stak Cornelia het geld in eigen zak. Zo werd het in huis nemen van (wees)kinderen een verdienmodel. Het Hof oordeelde echter anders en besloot dat de Weeskamer Cornelia alimentatie moest blijven betalen en Johanna mocht ‘houden’ tot nader besluit, mits ze haar ‘de nodige lessen & onderregtinge in ’t leesen & schrijven’ zou geven.⁴⁰ Hoewel de Weeskamer op de hoogte was van de verwaarlozing van Johanna, beschermden de weesmeesters haar niet tegen het wangedrag van haar voogden. Cornelia kreeg haar alimentatie weer terug, maar aan haar gedrag jegens Johanna veranderde zij niets. De situatie verslechterde verder toen Cornelia overleed in 1779. Hoewel Johanna zelf nog een kind was, moest ze van weduwnaar Hendrik voor zijn vier ‘moederloze’ kinderen gaan zorgen.

Binnen het huishouden van de familie Rogier werd Johanna ondanks haar vrije status beschouwd als een slaafgemaakte. Johanna’s inheemse achtergrond woog daarbij zwaarder mee dan haar witte, Europese

³⁷ NA, DS, inv. nr. AB.3.25, fol. 42.

³⁸ NA, DS, inv. nr. AB.3.13, fol. 12.

³⁹ NA, DS, inv. nr. AB.3.13, fol. 20.

⁴⁰ NA, DS, inv. nr. AB.3.13, fol. 117.

achtergrond. Dat zien we aan de manier waarop ze gekleed werd (of meer: het gebrek daaraan) en het feit dat de Rogiers haar geen scholing gaven. Niet alleen de Rogiers maar ook het koloniale bestuur behandelde haar als ‘anders’. In de overgebleven archieven wordt steeds naar haar gerefereerd als ‘inheems’ of ‘mulat’. Het laat zien hoe het informele systeem van bestedelingen kinderen van gemengde afkomst in de steek liet. Er was niemand die hen beschermde. Deze kinderen hadden geen sociaal vangnet en waren overgeleverd aan de welwillendheid van hun ‘nieuwe familie’ om te zorgen voor een goede opvoeding.

Het plakaatboek van Berbice wijst erop dat particulieren daar, net zoals Cornelia en Hendrik in Demerary, op grote schaal misbruik maakten van het systeem van besteding van (wees)kinderen van gemengde afkomst. In 1750 werd er daar een wet uitgevaardigd die stelde dat particulieren die vrije kinderen van inheemse en Afrikaanse afkomst ‘bij sigh’ namen, ‘opvoeden, kleden, iets laten leeren, etc.’ daar geen rechten aan konden ontlelen en het kind in kwestie vrij moesten laten wanneer het volwassen was. Op deze leeftijd moesten ze ‘op haar selfs (...) woonen’ of hun intrek nemen in een inheems dorp. Het Hof beargumenteerde echter dat het te vaak gebeurde dat particulieren deze kinderen verplichtten hunzelf ‘of hunne kinderen te dienen’, alsof zij slaafgemaakten waren.⁴¹ Het lijkt erop dat een dergelijke wet in Demerary en Essequibo niet bestond; er is in ieder geval niets terug te vinden in de plakaatboeken. Wel werd er in 1792 bepaald dat kinderen van ‘zwarte mulatte off andere gecouleurde vrije ouden’ die in armoede leefden uit de armenkas onderhouden moesten worden. Ze moesten ‘zo lange tot dezelve instaat’ zouden zijn een ambacht uitoefenen en met het verdiende geld de gemaakte kosten terugbetalen.⁴²

Jarenlang veranderde er niets aan de uitzichtloze situatie van Johanna. In 1777 of 1778 – inmiddels was ze veertien of vijftien jaar oud – nam ze het

⁴¹ Huygens Instituut, Plakaatboek Guyana, 1670-1816: ‘Wie een kind van vrije zwarten, mulatten of Amerindianen opvoedt, kan daaraan geen rechten ontlelen en moet het later vrij laten gaan als het volwassen is’, 16 januari 1750. Mijn dank gaat uit naar Sophie Rose voor het toesturen van haar ongepubliceerde artikel: S. Rose, ‘Between Bonds and Bondage: Adoption, Slavery, and the Complexity of Belonging in the Eighteenth-Century Dutch East and West Indies’, ongepubliceerd artikel gepresenteerd op de PhD seminar ‘Writing Studies of Slavery, Servitude, and Extreme Dependency in Community’, Bonn Center for Dependency and Slavery Studies, 29-31 oktober 2023.

⁴² NA, DS, inv. nr. AB.3.49, fol. 15.

heft in eigen handen en liep weg. Haar vlucht roept interessante vragen op. Gezien de jonge leeftijd waarop zij in het huishouden van Cornelia en Hendrik werd geplaatst, zal ze weinig herinneringen hebben gehad aan haar ouders. Wie had haar verteld dat ze in vrijheid was geboren en dus ten onrechte door de familie Rogier in slavernij werd gehouden? Wist ze wie haar ouders waren? Of had iemand haar dat op enig moment verteld? Johanna wilde vluchten naar plantage Soestdijck – misschien omdat ze daar al mensen kende – maar vreesde door Hendrik te worden teruggehaald. Daarom zocht ze hulp bij een groep vrije inheemsen. Dit waren mensen die op haar en haar moeder leken. Ze gingen met haar naar de plantage. Aldaar verzocht Johanna de plantagedirecteur om bescherming.⁴³ Op het moment van Johanna's vlucht had Hendrik in ieder geval plantage Voorburg in bezit, en het is aannemelijk dat zij daar woonden. Op afbeelding 2 is aangegeven waar de



Afb. 2: Kaart van de kolonie en rivier van Demerary met daarop de plantages Soestdijck en Voorburg aangegeven, 1795. Vervaardigd door J.C. von Heneman. Nationaal Archief, Den Haag, 4.VEL Inventaris van de verzameling buitenlandse kaarten Leupe, 1584-1813

⁴³ NA, DS, inv. nr. AB.3.74, fol. 216.

plantages Soestdijck en Voorburg lagen en welke route Johanna dus moet hebben afgelegd.

In 1773 had Hendrik de helft van de plantage verkocht aan de eerdergenoemde Jan Baptist Struys op voorwaarde dat Hendrik daar als directeur zou blijven wonen. Hendrik zou een salaris ontvangen van duizend gulden per jaar; vijfhonderd daarvan zouden betaald worden door Struys, de andere helft door Hendrik zelf als mede-eigenaar van de plantage.⁴⁴ Struys kende Johanna's vader Johan Fredrik Dost, omdat hij van hem een slaafgemaakte inheemse vrouw had gekocht. Wellicht had hij Johan Fredrik aan Hendrik Rogier voorgesteld, of later een rol gespeeld in de opvang van Johanna.

De directeur van plantage Soestdijck ontving haar als vrij persoon. Johanna wilde haar zaak aankaarten in het Hof, maar had, ondanks diens orders aan Cornelia, nooit leren schrijven. Hoe weten we niet, maar uiteindelijk wist ze de hulp in te schakelen van procureur F.G. Bopp, die haar woorden opschreef. De brief werd verstuurd naar de commandeur van Demerary om vervolgens te worden behandeld in het Hof in Essequibo. Het toont hoe de ingewikkelde bestuursvorm een extra belemmering vormde voor niet-witte mensen om hun recht te behalen.

Johanna vertelde in haar brief dat, 'om welke reeden is haar onbewust', ze een lange tijd 'onder 't juk van H. Rogier' had moeten staan:

(...) en daar onder op eene meer als slaavsche wijze op diverse manieren van denselve is gemaltrateerd, en met slagen & boeijen is getourmenteerd, zoodaenig dat' Johanna dat niet langer had 'kunnen supporteeren en genoodsaakt geweest is van denzelve zig te reiteren en haar asiel bij de een off andere te zoeken.⁴⁵

Hendrik behandelde haar als een slaafgemaakte en mishandelde haar. Johanna meende 'niet als een slaavin te moeten werden behandelt, en onder de dwingelandij van gedagte Rogier te staan'. Johanna zou haar klacht ook

⁴⁴ In 1770 werd er door Daniel Changuion in Amsterdam een hypotheek voor plantage Voorburg verstrekt aan Hendrik Rogier voor 7238 gulden. In 1773 verkochten Cornelia de Swijk en Hendrik Rogier de helft van de plantage Voorburg aan Jan Baptist Struys voor 12.000 gulden. Op dat moment rustte er een hypotheek op de plantage van 15.000 gulden. Koulen, *Financing Plantations and Slavery*, 280; NA, DS, inv. nr. AZ.5.6, no fol. Ø, scan 160.

⁴⁵ NA, DS, inv. nr. AB.3.74, fol. 216.

hebben neergelegd bij de raad-fiscaal.⁴⁶ Ze vertrouwde erop dat Rogier zou worden ‘gecorrigeerd’. Ze verzocht het Hof haar ‘als vrij geboorene onder hoogst desselfs protectie te nemen’ en haar vrij te verklaren. Ook eiste ze dat Hendrik al haar kleding, goederen, én twee slaafgemaakten die in haar eigendom waren, terug te geven. Wie zij waren, weten we overigens niet. Bij haar brief was een papiertje toegevoegd waarop stond dat Johanna de heer Bopp had opgedragen haar zaak waar te nemen, omdat ze daar zelf niet toe in staat was en niemand anders kende die haar zou kunnen helpen. Ze ondertekende het papiertje met een kruisje.⁴⁷

Johanna moest lang wachten op antwoord van het Hof, dat haar zaak pas besprak nadat het ook een brief van Hendrik had ontvangen een jaar later, in 1779. Hendrik kwam met een heel ander verhaal. Zijn vrouw Cornelia en hij hadden ‘alle moeite’ aangewend om Johanna een ‘ordentelijke educatie te geven en haar te laten leeren het linne naaijen om in staat te zijn te aller tijd voor haar kost te zorgen’. In ruil daarvoor zou Johanna tot zij zou trouwen voor het huishouden en de kinderen van Hendrik zorgen. Volgens Hendrik had Johanna geen reden om weg te vluchten: zijn kinderen en hij hadden haar ‘altijd zeer discreet’ behandeld en ze was ‘nooit anders als op een ordentelijke wijze van haare fouten gecorrigeerd’. Hendrik vroeg het Hof om Johanna te ordonneren terug te keren naar Hendrik en dat zij bij weigering ‘door de sterke hand’ daartoe zou worden gedwongen.⁴⁸

Raad-fiscaal Van Grovestins kwam enkele maanden later met een advies. Het Hof bedankte hem en concludeerde:

(...) dat Johanna Dost van haare vrijdom vrij en onverhindert zal jousseren en haar begeben ter plaatse daar zij zal goedvinden, en werd H. Rogier geordonneert alle hare kleederen en verdere goederen haar toe behooren te laten volgen en af te geven.⁴⁹

⁴⁶ De raad-fiscaal trad op als officier van justitie en openbaar aanklager. K. Fatah-Black en A. Ruijter, *Ten exempel van anderen. De processen tegen opvarenden van de piratenschepen Trompense en Resolution in Suriname en op St. Thomas in 1684* (Zutphen 2019) 168.

⁴⁷ NA, DS, inv. nr. AB.3.74, fol. 216.

⁴⁸ NA, DS, inv. nr. AB.3.74, fol. 192. Zie ook een kopie in: NA, DS, inv. nr. AB.3.25, fol. 42. Hendrik Rogier refereerde in zijn brief naar een rekest uit 1774, maar dat document heb ik niet terug kunnen vinden. Vermoedelijk had het rekest te maken met de huisvesting van Johanna.

⁴⁹ NA, DS, inv. nr. AB.3.25, fol. 191.

Met hulp van procureur Bopp had Johanna dus succesvol weten aan te kaarten dat ze een vrij persoon was en dat de familie Rogier haar meer dan tien jaar illegaal in slavernij had gehouden. Ook kreeg ze haar bezittingen terug, onder wie twee slaafgemaakten. Johanna verdween vervolgens uit de archieven. Misschien heeft ze haar geluk elders in de wereld gezocht, of heeft ze onder een andere naam een nieuw leven opgebouwd.

Hendrik had meerdere strafbare feiten begaan. Hij had Johanna verwaarloosd, mishandeld, illegaal in slavernij gehouden, en hij had haar bezittingen gestolen. Hij werd echter niet vervolgd voor zijn misdaden. Als witte planter in een slavernijssamenleving was er weinig om voor te vrezen. Dat wist hij maar al te goed. Uit latere archiefstukken blijkt dat hij raadslid in het Hof van Justitie was geweest. Hij liet zijn plantage, 'Nog Eens', berooid achter, waarop achttien slaafgemaakten maar liefst twaalfduizend katoenbomen moesten bewerken. Zijn executeurs schreven naar het koloniale bestuur dat het aantal slaafgemaakten onvoldoende was om de bomen te cultiveren en om zijn kinderen een bestaan te bezorgen. Geld had Hendrik echter niet nagelaten. Op zijn boedel rustte een schuld van meer dan twintigduizend gulden.⁵⁰

Conclusie

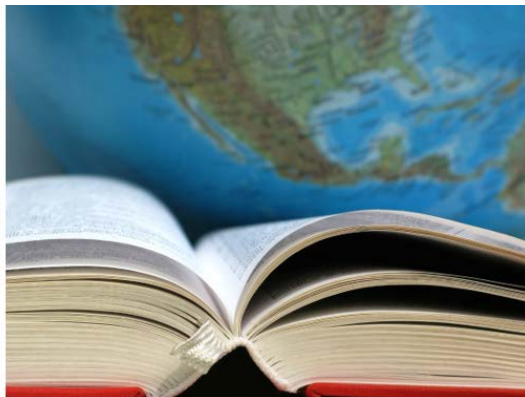
Meer dan tien jaar had Johanna Dost in slavernij geleefd, omdat het systeem van informele opvang in Demerary en Essequibo haar in de steek had gelaten. Ze kreeg haar vrijheid alleen terug omdat ze daar zelf voor had besloten te vechten. Johanna zal niet het enige meisje van gemengde afkomst zijn geweest dat door opvangouders verwaarloosd werd in de sterk geracialiseerde samenleving waarin ze leefde. Haar verhaal maakt duidelijk dat de informele opvang van weeskinderen, die resulteerde in het uitbesteden van kinderen bij particuliere huishoudens, in de praktijk uitmondde in een systeem van uitbuiting.

De kindertijd in koloniale samenlevingen was geen uniforme of beschermde levensfase, maar werd gevormd door de samenloop van factoren zoals leeftijd, afkomst, gender en juridische status. In Johanna's geval betekende dit dat zij weliswaar vrij was geboren, maar door haar positie als wees en haar inheemse achtergrond in de praktijk als onvrij kon worden behandeld. Johanna wist te vluchten en zelf een verzoek in te dienen bij het

⁵⁰ NA, DS, inv. nr. AB.3.47, fol. 31.

koloniale bestuur. Zo belandde ze in de koloniale archieven. Voor veel kinderen zal dat echter geen mogelijkheid zijn geweest, met name voor hen die geïsoleerd op plantages leefden, honderden kilometers van de kust. Haar casus maakt daarmee niet alleen individuele onrechtvaardigheid zichtbaar, maar werpt ook licht op een bredere, grotendeels onzichtbare groep weeskinderen van gemengde afkomst, voor wie vrijheid geen vaststaand gegeven was, maar een kwetsbare positie die voortdurend onder druk stond en afhankelijk bleef van de bereidheid van anderen om bescherming te bieden.

Tegelijkertijd laat Johanna's verhaal zien dat weeskinderen zoals zij, ondanks hun kwetsbare positie, niet volledig machteloos waren. Door haar kennis van het koloniale systeem en met hulp van anderen wist Johanna haar recht te halen en haar vrijheid op te eisen.



Studeren AlaCarte: Bij ons leer je de wereld kennen

Wilt u uw kennis verbreden op universitair niveau, maar wilt u niet meteen een hele studie volgen? Dan biedt Studeren AlaCarte u de ideale mogelijkheid!

De Faculteit der Geesteswetenschappen is uniek in haar rijkdom op het gebied van (kunst)geschiedenis, regiostudies en taal- en letterkunde. Haar expertise en aanbod beslaan niet alleen Europa maar vrijwel de hele wereld. U als AlaCarte-cursist, kunt tot de verbeelding sprekende kennis opdoen, die uw kijk op de wereld aanzienlijk kan verbreden.

Studeren AlaCarte biedt u de mogelijkheid om cursussen te volgen op een of meerdere van de volgende gebieden:

- Communicatie en educatie
- Cultuur en geschiedenis
- Gedrag en maatschappij
- Muziek, beeldende kunst en vormgeving
- Religie en filosofie
- Taalkunde

Mogelijkheden genoeg: u heeft de keuze uit ruim 200 cursussen.

Vooropleiding is niet vereist, maar wenselijk is wel :

- kennis op VWO-niveau,
- een goede leesvaardigheid in het Engels,
- digitale vaardigheid (i.v.m. de verschillende universiteitsystemen zoals Brightspace)

Voor meer informatie over de aanmeldprocedure, roosters, kosten en betaling, zie:

<https://www.universiteitleiden.nl/onderwijs/overig-onderwijs/contract-en-aanschui fond onderwijs/studeren-a-la-carte/inschrijven>

of stuur een email naar: alacarte@hum.leidenuniv.nl

Chaotic Childhoods: the experiences of children and adolescents during the Russian Revolution and the turbulent first decade of Soviet rule, 1917-1927

Talitania Chomsky

Introduction

Children and adolescents played an important role in Soviet politics and ideology. They were seen as the embodiment of the 'New Soviet person': the future citizen who would build socialist society and realize all communist ideals in the process. Thus, the state tried to influence child rearing in many ways. Official guidelines and propaganda emphasized education, cleanliness, hygiene, social conformity, secularization, physical and mental discipline, hard work, and preparation for life as part of the collective. Political intervention in the upbringing of children also occurred through various state institutions such as schools, children's homes, and communist youth leagues.¹ The goal was to do away with the traditional, 'bourgeois' family and let the state and society as a whole take 'the social education of the rising generation' upon itself. As prominent revolutionary, diplomat and People's Commissar for Welfare (1917-1918) Aleksandra Kollontai (1872-1952) explained at the First All-Russian Congress of Working and Peasant Women in November 1918:

[T]he workers' state will come to replace the family; society will gradually take upon itself all the tasks that before the revolution fell to the individual parents. (...) The playgrounds, gardens, homes, and other amenities where the child will spend the greater part of the day under the supervision of qualified educators will (...) offer an environment in which the child can grow up a conscious communist

¹ C. Kelly, *Children's World: Growing up in Russia, 1890-1991* (New Haven, CT 2007) 1, 3, 10, 61-62, 70, 371-373, 376, 378, 386; C. Kelly, 'Shaping the 'Future Race': Regulating the Daily Life of Children in Early Soviet Russia' in: C. Kiaer and E. Naiman ed., *Everyday Life in Early Soviet Russia: Taking the Revolution Inside* (Bloomington, IN 2006) 256-281: 256-258.

who recognizes the need for solidarity, comradeship, mutual help, and loyalty to the collective.²

Unfortunately, such rhetoric ignored the historical realities shaped by the Russian Revolution (1917-1923), the Civil War (1917-1922), and the general atmosphere of politicization, militarization, hunger, death, and violence permeating the first decade of Soviet rule. Millions of lives were impacted by these circumstances, including those of many young people. This article will explore the ways in which children and adolescents experienced the Russian Revolution and the turbulent first decade of Soviet rule (1917-1927).³ It will consider general experiences of youngsters living through these chaotic times, and specific experiences of children of revolutionaries and those choosing the political path themselves by fighting at the frontlines and joining the Komsomol; the 'All-Union Leninist Young Communist League' – a large-scale youth organization with strong ties to the Communist Party. The period of 1917-1927 has been chosen because it includes the beginning of the Revolution and several important turning points in Soviet society. By the end of the 1920s, Vladimir Lenin's (1870-1924) market-oriented, partial return to capitalism via the New Economic Policy (NEP; 1921-1928) was abandoned, Joseph Stalin's (1878-1953) collectivization and industrialization were creeping in, laws and policies pertaining to children shifted (strict discipline replaced rehabilitation ideals, which altered the treatment of juvenile criminals and vagrant children), and the Komsomol's autonomy was curtailed. The entire Soviet Union will be under consideration here, as sources from both the countryside and the cities, as well as several Socialist Republics such as Soviet Ukraine, have been investigated.

² J. Daly and L. Trofimov ed., *Russia in War and Revolution, 1914-1922: A Documentary History* (Indianapolis, IN 2009) 149-151.

³ 'Children and adolescents' here means those aged three to twenty-three years old. This range encapsulates all ages of those who left behind the primary source material used for this research. Many memoirists and interviewees explained that their earliest memories were from the ages of three or four. Naturally, it cannot be expected that such young children retain and fully comprehend things happening around them. Conscious reflection upon the environment is even rarer among children younger than three, so those have been left out here. The upper age limit of twenty-three covers the years of maturation of some people discussed in the primary sources, and it was the age restriction employed by the Komsomol (fourteen to twenty-three during the 1920s).

The topic of children and adolescents' experiences in early Soviet history has long been ignored in favor of political and economic histories and research into the lives of major figures like Lenin. Over the course of the last few decades, and especially after the opening up of archives following the collapse of the Soviet Union, the stories of groups which had previously been cast aside (e.g. national minorities, women, children) have been rediscovered by historians. The issue with many works focused on youths during the early Soviet era is that they tend to emphasize subjects such as laws, policies, regulations, the views of higher-ups on child rearing, family life and parents. In short, while these publications are very valuable, they often explore *the world around* children and adolescents and the way *adults* affected this world instead of the actual experiences of youngsters themselves.⁴ My aim is therefore to foreground their experiences by letting young people speak for themselves through the primary sources (memoirs, autobiographies, interviews, diaries) they left behind.⁵ Their words, combined with historical backgrounds and further analyses, create a clear and nuanced image of what youngsters collectively went through, as well as how their diverse experiences compare to each other.

⁴ A.E. Gorsuch, 'Soviet Youth and the Politics of Popular Culture during NEP', *Social History* 17:2 (1992) 189-201: 190. Catriona Kelly's book, though essential reading for everyone occupied with family, motherhood and young people in the context of early Soviet society, is an example of this. The majority of her work is occupied with discussions of how adults influenced children's lives in their roles of policy makers, educators, pedagogues, orphanage staff and parents. Not much space is devoted to the actual experiences of children and the way they put these into words. See: Kelly, *Children's World*. A fascinating counterexample is Sean Guillory's article on Komsomol Civil War memoirs, in which he juxtaposes the experiences of young veterans to official Komsomol rhetoric. See: S. Guillory, 'The Shattered Self of Komsomol Civil War Memoirs', *Slavic Review* 71:3 (2012) 546-565.

⁵ Some of these sources are contemporary, while others have been put to paper later on. When using interviews and ego documents, it is important to keep in mind that recollections of people, places and events may contain mistakes, instances of (sub) conscious (self-)censorship and moments of exaggerating or downplaying things in the face of knowledge gained afterwards. This is perhaps even more imperative when it comes to sources written during times of political upheaval or after a significant political rift – both of which certainly happened in Soviet history. Nevertheless, these sources are of undeniable value for historians, as they contain information about feelings, experiences, daily occurrences and other subjects that are mostly ignored in official documents.

Coming to terms with revolutionary surroundings

Daily life was deeply affected by the tumultuous events marking the first decade of Soviet rule. Yet, young people tried their best to maintain a sense of normalcy. Many memoirists talk of regular activities not much different from those before the Revolution. Thus, the early Soviet era was marked by the formation of a 'new normal' which combined circumstances from revolutionary and pre-revolutionary times. For most children and adolescents, their first encounter with the Revolution was simply seeing it happen before their own eyes. Zinaida Shakhovskaya was ten years old and a student at the Empress Catherine Institute for Young Ladies of Nobility in Petrograd when the February Revolution took place. She was playing with classmates when she heard 'a strange, *soon to become familiar*, sound: it resembled the dry and regular fall of hail and it was followed by shouting and screams and by the tramping of horseshoes on the pavement [my italics].'⁶ As shots were fired, panic broke out and the students were evacuated. Though they would later realize that a life-changing event had occurred, they did not fully grasp the seriousness of it all at first. For Zinaida and her peers, the first day of the February Revolution was mostly an exciting day which temporarily halted 'the tedious obligation to behave ourselves in a lady-like manner', as discipline broke down amid the chaos.⁶

Indeed, excitement was the first response of many youngsters after both the February and October Revolutions. Enthusiastic crowds in the streets of Petrograd and Moscow, spontaneous political meetings, and speeches on every street corner swept up children and adolescents as well.⁷

⁶ Z. Schakovskoy, 'The February Revolution as Seen by a Child', *The Russian Review* 26:1 (1967) 68-73: 68-70. Princess Zinaida Shakhovskaya was born in 1906 to a noble family owning multiple estates in the countryside. She experienced both requisitions by peasants and the arrest of family members as 'enemies of the regime'.

⁷ A. Horsbrugh-Porter, *Memories of Revolution: Russian Women Remember* (London and New York, NY 1993) 63; S. Fitzpatrick and Y. Slezkine ed., *In the Shadow of Revolution: Life Stories of Russian Women from 1917 to the Second World War* (Princeton, NJ 2000) 36, 52; V. Alexandrov, *Journey through Chaos* (New York, NY 1945) 18. Vera Broido hardly got what all these spontaneous political meetings and speeches in the streets were about, as she was only nine at the time. Yet, she still felt herself part of those cheering and excited crowds, exuding a 'special warmth', as well as feelings of 'elation and joy'. See: V. Broido, *Daughter of Revolution: A Russian Girlhood Remembered* (London 1998) 81. Broido was born in 1907 and moved to St. Petersburg shortly thereafter. Her

Reality soon kicked in, however. Fear and anxiety took hold of people as violence became a regular phenomenon. In their writings and interviews, people recall endless gunfire, robberies and burglaries, barricaded streets, mass arrests, searches and requisitions – the latter three especially by Cheka (secret police) men and Red Army soldiers after October.⁸ In Moscow, schoolchildren created drawings of the horrible scenes outside their windows in October-November 1917 (fig. 1 and 2). By 1919-1920, with the Civil War in full swing, the cities and their inhabitants had undergone major changes. Transportation had ceased almost entirely, buildings had become dilapidated, litter covered the streets, and the people, ‘half dead from hunger and fear’, spoke ‘as if they were already in the next world’.⁹

Confrontations with death were hard to avoid in the cities, often traumatizing youngsters to the point of desensitization. Sometimes, horror stories were enough to have a lasting impact on children, though many also witnessed death directly.¹⁰ Olga Lawrence, born in 1914 to a bourgeois family, saw little revolutionary violence as the adults around her tried to shelter their children from the excesses. Yet, even she was confronted with death:

I used to see people slumped in doorways or lying on a bench – but obviously they were corpses. And if my sister said ‘What’s that chap

parents were Menshevik revolutionaries and always on the run for the tsarist police. When the February Revolution broke out, she was living with her mother in exile. In 1920, the family fled abroad to escape the worsening conditions under the Bolsheviks.⁸ O.C. Andreyev, *Cold Spring in Russia*, trans. M. Carlisle (Ann Arbor, MI 1978) 7-8, 76, 90, 92, 94, 137, 176-177, 180, 182-183; Alexandrov, *Journey*, 16-17, 21-22; Horsbrugh-Porter, *Memories*, 41, 44, 63-64, 101; Fitzpatrick and Slezkine, *In the Shadow of Revolution*, 33-34, 61, 64; Schakovskoy, ‘The February Revolution’, 71. Anna Litveiko (18) and her friend Taniya, both working for the Bolshevik district committee, participated in the requisitioning of timber from stores and private belongings after the October Revolution. She had this to say about it: ‘Tania and I had to go on searches and go through other people’s chests, cellars, and hideaways, and drag out sackfuls [sic] of sugar, grain, flour, and sometimes even weapons. We did not mind. “How come they’re hiding all this when people are starving?”’ See: Fitzpatrick and Slezkine, *In the Shadow of the Revolution*, 65.

⁹ N.N. Berberova, *The Italics are Mine*, trans. P. Radley (New York, NY 1992) 95; Andreyev, *Cold Spring*, 7; Broido, *Daughter*, 114, 121-122, 127.

¹⁰ Andreyev, *Cold Spring*, 93, 128-129; Horsbrugh-Porter, *Memories*, 74, 64; Alexandrov, *Journey*, 16, 20; T. Alexander, *Tania: Memories of a Lost World* (Bethesda, MD 1988) 3-4, 12.

doing there?’ My aunt would say ‘Oh, he’s asleep; he’s asleep; don’t disturb him.’¹¹

During the 1919 siege of Petrograd by White Guards, Vera Broido, as a member of the Red Scouts, was called upon to perform chores for the hospital. She later described one of her most shocking tasks in an unexpectedly neutral way: loading people who had collapsed or died in the streets on a sledge or cart, and dragging them to the nearest hospital or emergency center.¹² Anna Osipovna Litveiko, a young Bolshevik at the time of the October Revolution, recalled her first close-up encounter with death in more emotional terms:

At one point I saw a man in a trench coat lying face down in the street next to the boulevard. There was still shooting going on, so I decided to move him into a doorway first, and then bandage him and send for the stretchers. He was heavy, and the shooting would not stop. I was talking to him, but he did not respond. I bent down and turned his head face up: his eyes were immobile and seemed to be made of very pale blue glass. (...) I had never seen a dead person up close before. I felt terrible because there was nothing I could do.¹³

House searches, requisitions and arrests also occurred in the countryside. It took longer for the Revolution to reach the provinces, so some peasants were still able to live normally for a period of time. Soon, however, violence swept the countryside. Red and White soldiers committed atrocities, spreading fear through looting, fighting, and murdering innocent people.¹⁴ Adolescents and

¹¹ Horsbrugh-Porter, *Memories*, 100.

¹² Broido, *Daughter*, 125. Similarly, Marina Yurlova has described her stepping around dead bodies after leaving a Muscovite hospital in September 1918 in a very calm and unemotional way. By that time, she had already seen many deaths on the battlefield. See: M. Yurlova, *Cossack Girl* (London 1934) 211. Yurlova was born in 1900 in a small village in Southern Russia. She was the daughter of a Cossack colonel and voluntarily joined the Cossack Army in 1915. In 1917, she suffered shell shock from an explosion during battle, and in 1918, she joined a Czechoslovak regiment of the White Army to fight against the Bolsheviks.

¹³ Fitzpatrick and Slezkine, *In the Shadow of the Revolution*, 64.

¹⁴ E. Fen [pseudonym for Lydia Vitalievna Zhiburtovich], *Remember Russia 1915-1925* (London 1973) 95, 97; Andreyev, *Cold Spring*, 108, 114-115, 117, 121; Fitzpatrick and Slezkine, *In the Shadow of the Revolution*, 37, 40, 43, 48; Berberova, *The Italics*, 101; N.L.

children witnessed all of this and feared for family members living in regions made inaccessible by war and revolution. One harrowing anecdote is that of Princess Sofia Vachnadze (born in 1908), who vividly remembered how she and her sisters, on the run from Bolsheviks who had threatened their family because of their wealth, tried to sabotage Red Guards' executions of train passengers deemed subversive while on their way to Kharkiv, Ukraine:

[M]y younger sister said, 'Now, I think we're coming to a station, now all you girls (that's my elder sister and myself), gather your saliva, as much as you possibly can, full mouth. And then, as the Red Guards pass us, see that you spit right in the middle of their gun, because that way we'll save lives. Because when the gun's all wet inside, it won't shoot properly.' We did our best to save lives. Whether it managed to save them or not I can't say, but we did our best.¹⁵

Not just soldiers – from all sides – contributed to the explosion of violence in the countryside. Many memoirists also describe how peasants acted out of spite and revenge, robbing and killing those who had benefited from life under the tsarist regime, and pillaging and burning down estates of former landlords.¹⁶ After the February Revolution, farmers forced their way into one of the estates owned by Zinaida Shakhovskaya's family, and threatened to set a building on fire. At another one of their estates, no violence took place at first, as the family was friendly with local villagers. When they did present demands, agreements were worked out peacefully, and some townspeople even defended them against 'urban propagandists' agitating for attacks on the rich. In the end, it was Red soldiers, not peasants, who took over the estate, murdered Zinaida's relatives, and arrested her mother.¹⁷

In their responses to all this violence, an interesting discrepancy could be felt between children and adults. Some youngsters were simply too young to react fearfully, as was Olga Lawrence, who was only three years old when

Ptaschkina, *The Diary of Nelly Ptaschkina*, trans. P. de Chary (Boston, MA 1923) 36, 56; Horsbrugh-Porter, *Memories*, 61, 108; Z. Schakovskoy, 'The October Revolution as Seen by a Child', *The Russian Review* 26:4 (1967) 376-390: 387-388.

¹⁵ Horsbrugh-Porter, *Memories*, 26, 28. See also: Alexandrov, *Journey*, 35.

¹⁶ Andreyev, *Cold Spring*, 80-82; Yurlova, *Cossack Girl*, 189-192; Alexandrov, *Journey*, 30-31.

¹⁷ Schakovskoy, 'The February Revolution', 72; Schakovskoy, 'The October Revolution'.

the Revolution took place. She was brought into the cellar of her Petrograd home during the shootings and thought the experience was riveting, even though – and perhaps partially because – she had never seen grownups act like this: ‘I just remember everyone being unaccountably frightened and worried and snappy, and fairly unlike the solid grownups that one had known. [Y]ou realised that grown people could (...) be frightened’.¹⁸ Others reacted with excitement to the Revolution while their parents were anxiously sitting at home. Some described adults as ‘cowards’, leaving hard tasks up to the young ones while refusing to run any risks themselves. For many young people, it was difficult to place themselves in adults’ positions and gain understanding for their attitudes and actions.¹⁹

Food

Material conditions gradually worsened throughout the revolutionary years. In the cities, families lived in overcrowded communal apartments while suffering from major shortages. Fuel and firewood ran out, so people looked everywhere for things to burn to keep warm. Perhaps the most pressing day-to-day issue was the lack of food.²⁰ S. Mikhailov, a sixteen-year-old high school student, described the impact of shortages on Moscow and its inhabitants in 1919 as follows:

Should you walk the streets, you will see such a picture. A group of people, armed with makeshift iron crowbars, swarms around the ruins of a house trying, among the collapsed plaster and broken bricks, to find some splinters or pieces of wood. (...) All this destruction makes poor Moscow similar to a city that has suffered a huge fire or a powerful bombardment. (...) Hunger and cold – these are the two main enemies of the Muscovites. (...) Yet I am far from giving in to

¹⁸ Horsbrugh-Porter, *Memories*, 96.

¹⁹ Andreyev, *Cold Spring*, 170, 183; Alexander, *Tania*, xvi. Marie Allan (born in 1902), for example, was sixteen years old when she dressed up as her mother, who had been too afraid to visit her husband in prison. See: Horsbrugh-Porter, *Memories*, 89-93.

²⁰ Andreyev, *Cold Spring*, 9-10, 92; Daly and Trofimov, *Russia in War and Revolution*, 176; Broido, *Daughter*, 80.



Fig. 1 and 2: 'Civil war in Moscow' (above) and 'Siege of a house' (below), unknown authors, Moscow, October-November 1917. These works are part of a collection of 150 drawings created by boys aged eight to fourteen who were tasked to draw what they had seen on the streets of Moscow. They were given to the Moscow Historical Museum in 1919 by Vasilii Voronov. Part of the State Historical Museum exhibition 'The Great Russian Revolution Drawn by Children' (2017). Oleg Krasnov, 'Revolutionary Moscow drawn by child witnesses', *Russia Beyond* (April 27, 2017) https://www.rbth.com/multimedia/pictures/2017/04/27/revolutionary-moscow-drawn-by-child-witnesses_751488 (accessed June 21, 2026).

depression and melancholy. I firmly believe that this difficult time will pass and that there will come a better one (...) And in order to achieve this, it is necessary to work, work, and work, and not give in to depression or sadness.²¹

While Mikhailov tried his best to remain hopeful, others quickly accepted their new, harsh reality. Bad rations and unsavory foods became the order of the day. As food became increasingly scarce, people ate whatever they could find. On the menu were sticky black bread, sometimes more so consisting of straw, old coats, and dust rather than flour; raw potatoes and peels; soup containing herring heads; millet; and, if they were lucky, horse, dog, or cat meat. Bits of frozen milk and *pastila* (small squares of pressed fruit paste) were seen as treats.²² When Olga Lawrence's aunt brought home grains, the family 'sat there (...) removing the [mice] droppings from the grain and then washing it, cooking it, and putting it in our mouth [sic]'.²³ As all shops were closed except for the state distributions stores, standing in queues for hours to receive one's meager rations became a staple of daily life.²⁴ Marie Allan remembered how she and her sisters would work the queues to get bread:

Katherine would start first at seven o'clock; she would stand in the queue, and then Emilie would join her at ten or eleven, and then I, being the eldest one, used to go at two or three in the morning, and then sometimes at six o'clock the van with the bread would arrive. (...) [I]he bread was not good, but it was better than none.²⁵

Despite everything, even when it came to food, people tried to stay optimistic and maintain a degree of normalcy. When Irina Sergevna Tidmarsh (born in

²¹ Daly and Trofimov, *Russia in War and Revolution*, 176-177.

²² Broido, *Daughter*, 122; Horsbrugh-Porter, *Memories*, 43, 62, 89, 97, 109; Andreyev, *Cold Spring*, 14-15, 92, 127, 181; Berberova, *The Italics*, 127; Ptashkina, *The Diary*, 19.

²³ Horsbrugh-Porter, *Memories*, 100.

²⁴ Andreyev, *Cold Spring*, 11-13, 76, 92; Berberova, *The Italics*, 93; Horsbrugh-Porter, *Memories*, 42, 89; Schakovskoy, 'The February Revolution', 70; Broido, *Daughter*, 81.

²⁵ Horsbrugh-Porter, *Memories*, 90. The situation was much the same for Vera Broido, who queued for food all day, only to be disappointed when supplies failed to arrive or were limited to just bread or *vobla* (dried and salted fish). Sometimes, fights even broke out between those standing in line. See: Broido, *Daughter*, 103-104.

1903) had her sixteenth birthday, cakes were made from potato peels.²⁶ Similarly, the birthday of Vera Broido's friend Igor was celebrated amidst worsening conditions in Petrograd in 1919, as their mothers succeeded in scraping together some old flour and carrots:

With the help of these treats they concocted a birthday dinner of three courses! First came the soup of carrots in hot water, then a pie made of flour mixed with water and stuffed with chopped carrots, and 'tea' (plain hot water) with half a fudge each. We sat over this meal for a long time at the kitchen table, relishing every bite and sip, and when we finished, Igor patted his tummy and said with feeling: 'If only we could have such a feast every day!'²⁷

Though the physical and mental impact of food scarcity on young people was significant, even in this area they managed to show resilience and a remarkable ability to adapt to new normalcies.²⁸

Education

Arguably one of the most important elements of youngsters' daily lives was schooling, which – perhaps surprisingly – continued just as fervently during the first decade of Soviet rule as in pre-revolutionary times. Education was one of the foremost concerns of the Soviet regime. The idea was to not only teach students how to read and write, but also to become politically literate, knowledgeable on hygiene and fitness, and appreciative of self-discipline, art, and rational collectivism. School was thus meant to prepare children for a life

²⁶ Horsbrugh-Porter, *Memories*, 61-62.

²⁷ Broido, *Daughter*, 123.

²⁸ For an example of the psychological impact food depravity could have on children and those around them, see: Andreyev, *Cold Spring*, 130-131. Not all children had it as bad. While Taniya Aleksander and her family were also struggling with food shortages in newly independent Estonia, her experience stood out compared to that of most youngsters. Once, she created a treat with her brother called 'goggle-moggle' by mixing egg yolks and whites with sugar. At that time, eggs and sugar were nearly impossible to come by in most Soviet cities. See: Alexander, *Tania*, 11.

of productive labor and useful citizenship, as was deemed fit for the 'New Soviet person' shaping communist society.²⁹

Some changes were already implemented after the February Revolution and expanded by the Bolsheviks later on. All schools were made co-educational and pupils sat on committees that determined the curriculum, established clubs, and invited lecturers. Schools even got their own 'soviets' of teachers and students in which all opinions were of equal weight.³⁰ Though politics certainly invaded the classrooms,³¹ in general, school remained much the same and youngsters of all sociopolitical backgrounds tried as hard as ever to keep up with their studies. Olga Andreev and her sister Natasha, for example, managed to graduate from their gymnasium in the spring of 1919 while the Civil War spread throughout the country and their family was evading the Bolsheviks.³² That same year, Princess Sofia Vachnadze and her

²⁹ A.J. Haines, 'Children of Moscow', *Asia* 22:1 (1922) 214-219: 214; Kelly, *Children's World*, 66-67.

³⁰ Kelly, *Children's World*, 64, 527; Horsbrugh-Porter, *Memories*, 40, 62; Andreyev, *Cold Spring*, 84, 88-89; Haines, 'Children of Moscow', 215. School soviets also worked as distribution agencies for foreign relief goods. As Anna J. Haines, a relief worker for the American Friends Service Committee, described it: 'At the end of the month, we received business-like reports from the presidents of the soviets. One twelve-year-old (...) read us a neatly phrased memorandum of thanks and then politely informed us that his school was lacking a pound and a half of its allowance.'

³¹ For example, religion was abolished as an obligatory subject, text books became politicized, and portraits of revolutionaries were hung on classroom walls. See Berberova, *The Italics*, 82, 84; Kelly, *Children's World*, 528-531. The students themselves were also occupied with politics. When Olga Andreev went to the Popov gymnasium in Moscow in the fall of 1917, 'The entire school was involved with the Revolution. For the most part students at the Popov belonged to liberal circles. During intermissions, the schoolyard was a beehive humming with political discussions. Socialist Revolutionaries, Bolsheviks, Mensheviks and Cadets defended their own views and argued loudly.' When she returned after the October Revolution, the mood had shifted: 'During intermissions the schoolyard no longer hummed with heated political arguments. If by any chance these flared up, they became at once bitter and even violent. The students from Bolshevik families were delighted. They had become assertive and went around smiling complacently.' See: Andreyev, *Cold Spring*, 89, 91. See also: Berberova, *The Italics*, 81.

³² Andreyev, *Cold Spring*, 120-121. When the youngsters tried to rejoin their old school in 1920 (despite having graduated already), their request was denied as they were seen as 'dangerous social outcasts'. See: Andreyev, *Cold Spring*, 246-247. Olga Chernov Andreev, born in 1903, was the adopted daughter of Socialist Revolutionary leader

sisters graduated in an area occupied by Whites.³³ Of course, it was not easy. Vera Broido's school stopped teaching in the winter of 1919 as classrooms became too cold and shortages of books and paper too pressing.³⁴ When Nina Berberova was attending preparatory university classes in 1920, Rostov fell to the Reds. She kept studying there as long as possible, even though she had difficulties concentrating and 'professors were tormented by fear and hunger'.³⁵ Despite such distressing circumstances, young people continued to commit themselves to their studies, which helped them cope with their insecure surroundings and keep an optimistic eye on the future.³⁶ As Nelly Ptashkina wrote in her diary in 1918:

[I]t seems to me that if I work hard and diligently I shall be able to enter the gymnasium in the autumn. In comparison with what is going on now my preoccupations concerning my studies may seem trivial and absurd, but I do not feel that it is so. (...) Whatever turn events may take, whatever may happen in Russia, nothing can stop the march

Viktor Chernov. Her memoirs describe the years 1917-1921 as experienced by a family fleeing from the Bolsheviks. Viktor Chernov (1873-1952) was the leader and theoretician of the Socialist Revolutionary Party, Minister of Agriculture in the Provisional Government, and chairman of the Constituent Assembly. The SRs fought for peasants' rights and took the lead after the February Revolution, but were ousted when the Bolsheviks seized power.

³³ Horsbrugh-Porter, *Memories*, 31. See also: Horsbrugh-Porter, *Memories*, 109; Berberova, *The Italics*, 126.

³⁴ Broido, *Daughter*, 124-125.

³⁵ Berberova, *The Italics*, 100-102. Nina Nikolaevna Berberova was born in 1901 in a bourgeois milieu, though she felt more connected to the intelligentsia. Her father had studied at Moscow University and was a state councilor, while her mother came from a politically influential and wealthy family of landowners. In 1922, after the expulsion of the *intelligenty* was made possible by the NEP, she left Soviet Russia.

³⁶ Fen, *Remember Russia*, 75. Lidiya Zhiburtovich even felt like she lost her entire purpose when she did not return to her university in Petrograd because of shortages there. Her studies gave her a sense of achievement and satisfaction, and the Revolution forced her to give that up. See: Fen, *Remember Russia*, 83-84, 86. As with everything, experiences differed widely. Vera Broido did not have any prior experience with formal education upon entering school in 1917. She strongly disliked it for a long time, particularly because she was bullied for being the only girl after schools became co-educational. See: Broido, *Daughter*, 80, 108-109.

of time. The years will pass, I shall grow up and enter life. What do I need then? Education and knowledge.³⁷

Leisure time

Even in the most difficult situations, children and adolescents had to find ways to fill their spare time. In many cases, their activities were similar to what they would have done before the Revolution. One pastime that turns up repeatedly in their writings is reading. Regardless of their age, gender, social background or the pressing circumstances they were in, reading was the ultimate way for young people to escape reality or further their own education. Most of Taniya Alexander's books were lost when her family evacuated their house in Estonia, but she did recall owning a children's ABC-book at the age of four and enjoying the fairy tales of Hans Christian Andersen.³⁸ To Olga Andreev, books by Shakespeare, Gogol, and Leskov were a 'salvation'. When she was arrested together with her sisters and mother, they were thrilled to at least get their books back. Reading kept their spirits up and made their endless hours of spare time in prison bearable.³⁹ For Vera Broido, works by Dickens, Hugo, Dostoevsky, and Gogol provided an opportunity to forget the chaotic world of revolutionary Petrograd. Half-frozen and half-starved, the only thing for her to do was 'to go to bed, pile everything available on top of me and find oblivion in a book'.⁴⁰

³⁷ Ptashkina, *The Diary*, 30-31, 45-46. Nelli L'vovna Ptashkina had just turned seventeen when she died in a rock climbing accident in France on July 2, 1920. Her diary about her years in Moscow and Kyiv during the Revolution and Civil War was published in 1923 as a memorial. It is a unique text showcasing the views of a girl struggling to come to terms with her changing surroundings.

³⁸ Alexander, *Tania*, 12. Taniya Alexander, born in 1915 in Petrograd to an affluent family, started writing her memoirs in 1980. In the spring of 1918, six months after the October Revolution, Taniya and her five-year-old brother were evacuated to their father's estate in Estonia (which had gained independence from Russia in 1920 after the collapse of the Russian Empire). Her father, a member of the Baltic landed nobility and a tsarist diplomat, was murdered in 1919, while her mother, who came from a wealthy Ukrainian family, was still in Petrograd.

³⁹ Andreev, *Cold Spring*, 16, 225-227.

⁴⁰ Broido, *Daughter*, 80-81, 107-108. See also: Berberova, *The Italics*, 98, 111; Ptashkina, *The Diary*, 16-17, 93; Fen, *Remember Russia*, 86; Broido, *Daughter*, 98, 131; Horsbrugh-Porter, *Memoires*, 44, 99, 108.

Another way for youngsters to spend their free time was going to concerts and plays. After the Revolution, cultural life did not halt and people still visited theaters. Olga Andreev's mother, for instance, took her to see the opera singer Chalyapin at the People's Hall in Petrograd several times in the winter of 1917-1918. Vera Broido went to the same concert and saw many plays, enjoying herself so much that she was able to block out everything around her.⁴¹ A similar escapist sentiment can be seen in Nelly Ptashkina's diary. She often wrote about her trips to the Artistic Theatre in Moscow and emphasized how these visits provided 'a temporary respite from reality'. She pondered the question whether such entertainment was appropriate in times like these, but she simply needed it to keep up her spirits.⁴²

For young children, play remained a staple of daily leisure activities, though games reflected children's political surroundings more than ever. After the Revolution, the view that play should be regulated and more education-centered gained ground. Individual games and 'non-rational' forms of leisure such as card games and scribbling graffiti were criticized, while sportsmanship and political 'mass games', such as the anti-Fascist one organized by Muscovite Pioneers in 1924, were promoted. Children also incorporated historical events in games on their own account. In *Search and Requisition*, boys played 'Red Guards' and girls played 'The Swindler' and 'The Fat Bourgeois'. At one point, the 'soldiers' would burst in, punch and kick the girls, and requisition items. War games remained popular over time and were

⁴¹ Andreyev, *Cold Spring*, 93; Broido, *Daughter*, 84, 99, 114-115, 118-119. See also: Berberova, *The Italics*, 89; Schakovskoy, 'The February Revolution', 73; Horsbrugh-Porter, *Memories*, 62-63. As public transportation had ceased in Petrograd and people were afraid to walk the streets at night, it was easy to obtain good seats. Tickets were sometimes given out for free to youths, as was the case for the children's theatre in Moscow. For more on children and youth theater during the early Soviet years, including ways in which these were politicized, see: Kelly, *Children's World*, 465-467; Haines, 'Children of Moscow', 217-218.

⁴² Ptashkina, *The Diary*, 13, 43, 49-50, 70, 93, 105. Cinema, too, provided a break from everyday life for youngsters during the 1920s. That is part of why imported Western films were much more popular than dull, agitational films from the Soviet Union – even among politically active youth. One fifteen-year-old candidate member to the Komsomol wrote in 1927: 'I like films about the lives of workers and agitational films least of all. We see all of that in our own lives. I'm sick of it, and at the movies I want to take a break from my everyday life.' See: Gorsuch, 'Soviet Youth', 192-195.

adapted to whoever was fighting (e.g. 'Reds versus Whites').⁴³ Children did not always grasp their revolutionary surroundings, but they (subconsciously) adapted to them through play. While the Red Army was invading Estonia, Taniya Alexander and her brother did so as well:

It is hardly surprising that the events we were witnessing should affect us as children, but it is also true that we were too young to realise their seriousness, and we treated them more as a game. (...) One day we were not to be found and Mariussa [the nanny] ran downstairs to look for us. She found us under the huge dining-room table. 'Don't come too close,' said my five-year-old brother, 'we are playing Bolsheviks.'⁴⁴

Finally, some children spent their time playing with toys, though even these did not escape the Revolution. Under the Soviet regime, toys were hard to come by, as 'frivolous' items for young people were seen as pedagogically undesirable and the production of consumer goods dropped. Even if they were available, toys were still an unobtainable luxury for most.⁴⁵ In general, children understood and accepted that they could not get new toys, but that

⁴³ Kelly, *Children's World*, 430-432, 435; Kelly, 'Future Race', 267-268; Haines, 'Children of Moscow', 216. The sad irony is that such games sometimes came eerily close to the realities of children. Consider the following account of fourteen-year-old N. Borodin, who saw real-life 'Reds versus Whites' battles during the Civil War: 'The pupils of our school were also split into White, Red and neutral just as their elders were at home. (...) The Reds shot our headmaster Bogaevsky dead, because he was a White. The Whites hanged the teacher Gorobtsov, because he was a Red. The Reds shot my schoolmate Obukov and his six-year-old sister, because they sympathized with the Whites. The Whites shot the boy Soloviev and his old mother, because they sympathized with the Reds. Our school no longer existed. The teachers and pupils were either fighting or helping one or the other side, and many of them were killed.' See: Guillory, 'The Shattered Self', 553. The 'Young Pioneers', created in 1922, was the junior branch of the Komsomol meant for youngsters aged ten to fourteen. The 'Little Octobrists' was the youth league for children aged seven to nine, and was more associated with leisure than with politics. For more information, see: Kelly, *Children's World*, 62, 76-77, 547-549; Kelly, 'Future Race', 257, 260; I.A. Tirado, 'The Komsomol and the *Krest'ianka*: The Political Mobilization of Young Women in the Russian Village, 1921-1926', *Russian History/Histoire Russe* 23:1-4 (1996) 345-366: 362; A.M. Platoff, 'Soviet Children's Flags', *Raven: A Journal of Vexillology* 17:1 (2010) 63-84.

⁴⁴ Alexander, *Tania*, 7.

⁴⁵ Kelly, *Children's World*, 443.

did not make it easier for those around them. Olga Andreev and her sisters once passed a shop displaying a small toy bunny in the window. Adya, her younger sister, noticed it, but the scant amount of money they had was meant for food:

Natasha and I looked at one another, but we did not stop. Each of us knew that we had very little money left. We had to save it to buy fresh vegetables to give Mother against scurvy. Adya, who had never made a fuss or asked us for toys, was only ten years old. Why didn't we, the older ones, sense how much she wanted this bunny, although she would have never asked for it? (...) Our refusal to please Adya remains in my mind as one of the instances of what Alexei Remizov calls 'the irreparable.'⁴⁶

Fear, somberness, confusion, and insecurity brought about by the Revolution plagued youngsters, yet they did everything they could to adapt to the 'new normal'. In doing so, they stayed realistic, and in some cases even hopeful and cautiously optimistic. For Nina Berberova, it was crucial to leave the past behind and start looking towards the future. Despite scarcity and the failure of the counterrevolution, at least they were still alive.⁴⁷

Children of revolutionaries

While violence, food shortages, education and leisure activities formed a part of most children and adolescents' 'new normal' during the first decade of Soviet rule, some had experiences that were more peculiar to their sociopolitical backgrounds and incentives. Two such groups were the children of revolutionaries, and the youngsters that became political activists on their own account. Their experiences were similar in that political circumstances played a major role in the way they lived through the early

⁴⁶ Andreyev, *Cold Spring*, 243.

⁴⁷ Berberova, *The Italics*, 105. As Nelly Ptashkina put it: '[I]t is impossible to sit down and wait for what is coming. *One must live one's own life* and try to forget that everything is liable to come down on top of you at any moment. *One must live*. The present times completely destroy individual life: we are obliged to force ourselves to live [her italics].' See: Ptashkina, *The Diary*, 79. See also: Ptashkina, *The Diary*, 20, 35, 40-41, 87, 103, 106.

Soviet years. At the same time, the differences were significant between those who joined the Bolsheviks and those who stuck to the losing parties because of their parents. According to historian Katy Turton, the presence of children in the revolutionary movement has not received much attention from scholars. They have mostly been overlooked in favor of research into their parents' lives and the workings of the revolutionary parties. This may be because some of them were simply too young to truly be aware of their politically charged milieu, thus limiting their ability to reject their parents' lifestyle, even if they disagreed with it. Nevertheless, children played an important part in the revolutionary movement both before and after the Revolution, regardless of their age and specific political affiliations.⁴⁸

For instance, children were used by their parents for revolutionary activities. Though the youngest ones sometimes formed a danger for the movement as a careless gesture or slip of the tongue could easily betray party agents, they were often seen as trustworthy 'conspirators', suitable as lookouts or decoys. Police officers might be less suspicious of a mother carrying around her children, while they could actually be hiding illegal items. Some youngsters were even deployed to smuggle letters into prison during visits to their parents, or to deliver messages to various party members in the city.⁴⁹ Such work was risky. Olga Andreev, only sixteen at the time, was once asked by her stepfather Viktor Chernov to visit a store to let someone know where the next Socialist Revolutionaries (SR) meeting would take place. When she went there, Chekists caught her. Olga was arrested with everyone else in the store and brought to the Lubyanka prison. There, a woman tried to hang herself in their cell. Olga, her sisters and their mother were arrested again later on and held as hostages in an attempt by the authorities to find out where Chernov was hiding.⁵⁰

Indeed, life in a family of revolutionaries could be dangerous and cause many hardships for children. They dealt with the privations of living an underground life, issues in continuing their education, traumatic police searches, and stifling secrecy.⁵¹ Feelings of loneliness, isolation and fear while

⁴⁸ K. Turton, 'Children of the revolution: parents, children and the revolutionary struggle in late imperial Russia', *The Journal of the History of Childhood and Youth* 5:1 (2012) 52-86: 53-54.

⁴⁹ Ibidem, 54-55, 62, 65, 69, 72.

⁵⁰ Andreyev, *Cold Spring*, 143, 145-148, 152, 230, 281.

⁵¹ Turton, 'Children', 64, 68-69; Andreyev, *Cold Spring*, 30. Though Olga Lawrence was the daughter of bourgeois rather than revolutionary parents, her anecdote about

in hiding greatly impacted them. Olga Andreev and her sister could not go to university or get jobs because the Bolsheviks were searching for their stepfather. She points to her isolation in her memoirs, stating that her family led ‘an underground cavelike existence’, and that friends refused to meet them out of fear.⁵² Vera Broido felt much the same. When the February Revolution started, she and her mother returned to Petrograd from exile. Her mother plunged into revolutionary work and became Secretary of the Central Committee of the Menshevik Party, while her father was released from prison and became a member of the Petrograd Soviet of Workers’ and Soldiers’ Deputies. Vera was left in the care of others as her parents were working. This made her feel lonely and like a burden, especially because she was not yet old enough to really grasp what was going on around her:

[W]here did this leave me? Washed up on a lonely beach, all alone – that is what it felt like. And with not a clue as to what was happening. If only the family meals had continued, with at least one parent present and guests coming and going, I would have gleaned from the table-talk what was going on: I was after all nine years old. But there was nothing of that kind.⁵³

All of this does not mean that children of revolutionaries were not excited about the prospect of revolution and being a part of their parents’ socialist activities. The February Revolution (and later the October one as well, for those born to Bolshevik parents) was a dream come true for most, as

having to hide her mother’s diamond brooch (from when she was a lady-in-waiting for the Tsarina) in one of her toys is typical: ‘I remember perfectly well these soldiers coming in, and my mother looking very white, and they started searching around. Then one of them picked up my teddy bear and said “Aha, a toy. Sometimes we find other toys inside. Here, give us some scissors.” And I, forgetting that we’d been told not to speak to the soldiers, said “No, no, no, you can’t cut up my teddy bear.” And yelled most horribly. And the soldier was only about 20 – and here was this yelling little girl – and so he said “Take it, take it.”’ See: Horsbrugh-Porter, *Memoires*, 101.

⁵² Andreyev, *Cold Spring*, 8, 16-17, 103, 175.

⁵³ Broido, *Daughter*, 78-80, 82, 97. See also: Turton, ‘Children’, 58, 60-61, 65. By the time Vera turned eleven, she felt more capable of following political talk, which to her signaled her own maturation: ‘This was in a sense the beginning of my adult life. (...) It was as if a curtain had been pulled aside. I could not understand everything that was said, but I got a general impression.’ See: Broido, *Daughter*, 95.

revolutionary enthusiasm had been inculcated in them from a young age.⁵⁴ At nine years old, Vera 'began to worship Revolution as a kind of deity, to which all private concerns had to be subordinated',⁵⁵ and she was ecstatic when it finally arrived:

[F]rom my earliest days I had been taught to expect that universal festival, that fulfilment of all hopes. The REVOLUTION! My parents had lived for it; all their friends had lived for it; they had all been ready to die for it. I imagined it as something unspeakably glorious and wonderful. And now it had come!⁵⁶

Strikingly, even at a later age, it was often not the Revolution or even their parents' revolutionary activities these children looked back on with remorse. Rather, it was more so the way the Revolution turned out, and how their expectations were not met by reality. Olga Andreev has described how she lamented the course of the Revolution, as she had grown up with it as the ultimate ideal to strive for – one worth dedicating your entire life to.⁵⁷

Children and adolescents as political activists: Komsomol experiences

When the Revolution broke out, not just children of revolutionaries responded enthusiastically. Students and working-class youngsters took to the streets in droves, without having any prior political experience.⁵⁸ Ekaterina Olitskaya, born in 1899 to educated parents, was attending the Stebut Agricultural Institute for women in Petrograd when the February Revolution unfolded. The chaos in the streets, crowds of people, and gunfire did not scare her off. On the contrary: she and her friend Olya eagerly joined the demonstrations, despite fearful pleas from Olya's mother not to go outside. Notwithstanding her own bourgeois background, Ekaterina later joined the

⁵⁴ Turton, 'Children', 54.

⁵⁵ Broido, *Daughter*, 71.

⁵⁶ Ibidem, 75.

⁵⁷ Andreyev, *Cold Spring*, 20.

⁵⁸ Fen, *Remember Russia*, 74; M. Neumann, 'Youth, It's Your Turn!': Generations and the Fate of the Russian Revolution (1917-1932)', *Journal of Social History* 46:2 (2012) 273-304: 282; Gorsuch, 'Soviet Youth', 192.

Congress of Student Socialists of Kursk Province and became a Socialist Revolutionary. She taught in workers' schools and helped with the sale of socialist newspapers. Many other students she knew joined the Mensheviks or the Bolsheviks.⁵⁹

The latter party grabbed hold of many working-class adolescents in Moscow. They participated in factory committees, youth unions and clubs, and established their own groups as outlets for revolutionary enthusiasm, often within a Bolshevik framework. These groups functioned as places for political agitation and enriched members' social lives through activities such as sewing, bookbinding, and literary discussions.⁶⁰ Anna Litveiko, born in 1899 to a family of factory workers, also took part in these youth organizations. At the time of the February Revolution, she was working at the Elektrolampa Factory in Moscow. Together with her friends, she joined the crowds in a rush of excitement: "The revolution seemed like a wonderful holiday. (...) We felt like adults for the first time. For the first time we felt completely free."⁶¹ Anna was chosen to sit on a factory committee and joined the Bolsheviks in March 1917. She agitated for the Party whenever she could

⁵⁹ Fitzpatrick and Slezkine, *In the Shadow of the Revolution*, 33-38. Ekaterina's enthusiasm waned once the October Revolution found its way to Kursk: 'I could not accept what was going on. I was dismayed by the dissolution of the Constituent Assembly, the closing down of socialist newspapers, and the banning of the SR Party.' Confusion, disintegration and moral collapse caused Ekaterina to become disillusioned with the Revolution. See: Fitzpatrick and Slezkine, *In the Shadow of the Revolution*, 39, 42, 48.

⁶⁰ D.P. Koenker, 'Urban Families, Working-Class Youth Groups, and the 1917 Revolution in Moscow' in: D.L. Ransel ed., *The Family in Imperial Russia: New Lines of Historical Research* (Urbana, IL-Chicago, IL-London 1978) 280-304: 281-282, 294, 296-297; Neumann, "Youth, It's Your Turn!", 281. Naturally, not everyone felt compelled to actively take part in the Revolution. Like Ekaterina, some young communists were disillusioned by the traumas and disappointment caused by violence and war, and eventually left the Bolshevik youth movement.

⁶¹ Fitzpatrick and Slezkine, *In the Shadow of the Revolution*, 49-50. Eduard M. Dune, seventeen at the time of the February Revolution, felt much the same as Anna when he joined the crowds: 'For the first time in my life I sensed the atmosphere of joy, when everyone you meet seems close to you, your flesh your blood, when people look at one another with eyes full of love. To call it mass hypnosis is not quite right, but the mood of the crowd was transmitted from one to another like conduction, like spontaneous burst of laughter, joy, or anger.' See: Neumann, "Youth, It's Your Turn!", 281. While the Revolution meant years of isolation and entrapment for Olga Andreev, it symbolized ultimate freedom for Anna and Eduard.

and set up the Union of Working Youth in the Moscow district of Presnya together with other young Bolsheviks. When the October Revolution came, the battles ‘felt like one uninterrupted day – the happiest day of my life’. In 1918, she went on to fight with the Red Army, and in 1919 she worked for the Komsomol Central Committee in the Caucasus.⁶² It was clear that urban youth provided enormous revolutionary potential for the Bolsheviks, and so their separate initiatives were united into the Komsomol in October 1918. The Komsomol organized adolescents aged fourteen to twenty-three, and its task was to institutionalize the communist upbringing of youngsters, thereby contributing to the creation of the ‘New Soviet person’.⁶³

Indeed, the first *Komsomol'tsy* saw themselves as the ‘constructors of Communism’, the ‘most active and revolutionary part of the working class’, and the ‘vanguard of the proletarian revolution’.⁶⁴ Yet, the relations between the Komsomol and the regime were multifaceted and complex, as were the experiences of Komsomol members. Weak party control and guidance in the 1920s meant that they had space to create their own subcultures, to act out differing visions of Communism, and even to challenge authority.⁶⁵ One prominent subculture was that of the older members; the ‘macho’, militant *Komsomol'tsy* that had often fought during the Revolution and the Civil War. For them, the Civil War and the policy of War Communism formed a kind of foundational myth on which they based their entire existence. The Revolution had given them power, authority, agency and the feeling of maturity, which they channeled into their love for revolutionary habits. Their dress – usually consisting of army tunics and boots, leather jackets, and workers’ caps (see

⁶² Fitzpatrick and Slezkine, *In the Shadow of the Revolution*, 49-50, 52-55, 59, 62-63.

⁶³ Neumann, “Youth, It’s Your Turn!”, 275-276. It is important to note that while Komsomol membership numbers increased drastically during the 1920s (by 1926, there were 1.75 million members), the number of members was never more than a fraction of the total population that was eligible to sign up for the organization. See: Neumann, “Youth, It’s Your Turn!”, 282; M. Neumann, ‘Revolutionizing mind and soul? Soviet youth and cultural campaigns during the New Economic Policy (1921-8)’, *Social History* 33:3 (2008) 243-267: 244; Gorsuch, ‘Soviet Youth’, 201.

⁶⁴ M. Neumann, ‘Youthful Internationalism in the Age of ‘Socialism in One Country’: Komsomol’tsy, Pioneers and ‘World Revolution’ in the Interwar Period’, *Revolutionary Russia* 31:2 (2018) 279-303: 282; M. Neumann, ‘Class Ascription and Class Identity: Komsomol’tsy and the Policy of Class during NEP’, *Revolutionary Russia* 19:2 (2006) 175-196: 176; Gorsuch, ‘Soviet Youth’, 189; Neumann, “Youth, It’s Your Turn!”, 278.

⁶⁵ Neumann, “Youth, It’s Your Turn!”, 278; Gorsuch, ‘Soviet Youth’, 201.

fig. 3) – and their speech exuded proletarianism, as did their behavior. Filthy apartments, drinking, smoking, hooliganism, and being unkempt symbolized to them the revolutionary freedom they had gained in the past few years.⁶⁶

This ‘rough worker youth’ movement was also a response to the NEP, which was a disappointment to many *Komsomol'tsy* who saw the partial return to ‘bourgeois culture’ and a market economy as a betrayal of their revolutionary, sociopolitical aspirations. To make matters worse, the military construction of socialist society as was promoted under War Communism was replaced by ideas on the *educational* building of Communism. With the campaign of *novyi byt* (the new way of life criticizing behavior such as smoking, drinking and swearing as ‘unrevolutionary’), authorities tried to eradicate the ‘proletarian culture’ popular among youngsters, as they believed it was holding back the revolution. Cleanliness, hygiene, political literacy, discipline, education and ‘morally right’ behavior now shaped the ideal image of the *Komsomol'tsy*. To the militant enthusiasts, *novyi byt* felt like they were stripped of their recently gained freedom and power in a patronizing campaign to once again turn them into children. They dismissed the Party as overly bureaucratic and conservative, and the clinical image they propagated as petty bourgeois.⁶⁷

To be sure, a different strand of Komsomol youth took *novyi byt* to heart. To the great annoyance of veteran members, they enthusiastically

⁶⁶ Neumann, ‘Youth, It’s Your Turn!’; Tirado, ‘The *Komsomol* and the *Krest'ianka*’, 358; I.A. Tirado, ‘Peasants Into Soviets: Reconstructing Komsomol Identity in the Russian Countryside of the 1920s’, *Acta Slavica Iaponica* 18:1 (2001) 42-63: 46; I.A. Tirado, ‘The Komsomol’s Village Vanguard: Youth and Politics in the NEP Countryside’, *The Russian Review* 72:3 (2013) 427-446: 427; Neumann, ‘Class Ascription’, 176, 180, 189; Neumann, ‘Revolutionizing mind and soul?’; Gorsuch, ‘Soviet Youth’; A.E. Gorsuch, ‘NEP be Damned! Young Militants in the 1920s and the Culture of Civil War’, *Russian Review* 56:4 (1997) 564-580; Neumann, ‘Youthful Internationalism’. War Communism is the collective term for measures adopted by the Bolsheviks between 1918 and 1921, including administrative centralization; the nationalization of banking, transport, foreign trade, and large-scale industry; the requisitioning of peasant produce; and the rationing of basic goods and services. See Fitzpatrick and Slezkine, *In the Shadow of the Revolution*, 39.

⁶⁷ Neumann, ‘Youth, It’s Your Turn!’; Neumann, ‘Class Ascription’, 180, 189; Tirado, ‘Peasants Into Soviets’, 49; Neumann, ‘Revolutionizing mind and soul?’; Gorsuch, ‘Soviet Youth’; Gorsuch, ‘NEP be Damned!’. Youngsters pushing back at the establishment is a phenomenon of all times, but the interesting difference here is that the establishment was fairly new, and that it had inspired young people’s revolutionary activities just a few years prior.

picked up discussions on sexual morals, hygiene, discipline, alcohol abuse and hooliganism. Some went further than the regime and held debates on whether playing football, dancing and wearing ribbons was compatible with the new norms and values.⁶⁸ However, both branches were only minorities in the Komsomol. Most *Komsomol'tsy* were against *novyi byt* simply because they liked drinking and smoking, while they also gladly profited from the 'bourgeois' culture flourishing under NEP in the form of Hollywood movies, flapper fashions and make-up. Neither the militants, nor the purists, nor the regime itself could fully get them to change their typically youthful ways.⁶⁹

Ironically, it was the cohort of young peasants, whom most urban members despised, that ended up dominating the Komsomol. By October 1922, 48 percent of members were peasants; and by the end of the NEP more than a million of them had joined. To them, the Komsomol was an opportunity to improve their economic situation and education, to obtain political positions, and to escape village life with its patriarchal and hierarchical structures.⁷⁰ By 1927, those who had been politically and militarily active during the Revolution and Civil War outgrew the Komsomol and gradually exited the organization.⁷¹ It was at this point that the regime got a firmer grip on the Youth League, treating it more and more as a submissive Party instrument.

⁶⁸ Tirado, 'Peasants Into Soviets', 49; Neumann, 'Revolutionizing mind and soul?', 247-248; Gorsuch, 'NEP be Damned!', 565; Neumann, 'Class Ascription', 180; Gorsuch, 'Soviet Youth', 191, 201.

⁶⁹ Tirado, 'Peasants Into Soviets', 50, 52-53; Tirado, 'The Komsomol's Village Vanguard', 436; Neumann, 'Revolutionizing mind and soul?', 249-251, 254; Gorsuch, 'Soviet Youth', 192, 195, 199-201; Gorsuch, 'NEP be Damned!', 575; Kelly, *Children's World*, 475.

⁷⁰ I.A. Tirado, 'The Komsomol and Young Peasants: The Dilemma of Rural Expansion, 1921-1925', *Slavic Review* 52:3 (1993) 460-476: 461, 464-465, 475; Tirado, 'Peasants Into Soviets', 46, 58-59; Tirado, 'The Komsomol's Village Vanguard', 427, 435, 440. The Komsomol in the countryside is a fascinating topic that unfortunately could not be explored in depth here. For more information, including the spread of the Youth League in rural areas, its reputation among peasants, its attitude towards women, and tensions between *Komsomol'tsy* supporting the Party's 'face the countryside' policy and members more so concerned with urban youths, see: Tirado, 'Young Peasants'; Tirado, 'The Komsomol and the *Krest'ianka*'; Tirado, 'Peasants Into Soviets'; Tirado, 'The Komsomol's Village Vanguard'; Neumann, 'Revolutionizing mind and soul?', 246, 257; Neumann, 'Class Ascription', 181-182.

⁷¹ Neumann, 'Youth, It's Your Turn!', 291.



Fig. 3: The first Komsomol members in Kyiv [MZ34.1]. Note their militant, proletarian style of dress. L.B. Popel, Skvyra, USSR (now Ukraine), 1926. Ella Orlikova, 'Golda Tsyrułnik and Lyova Slobodskoy with Komsomol Members' (interview with Zina Kaluzhnaya), Centropa (2001) <https://www.centropa.org/en/photo/golda-tsyrułnik-and-lyova-slobodskoy-komsomol-members> (accessed June 21, 2026).

Komsomol veterans: rhetoric versus reality

Following the October Revolution, many children and adolescents active in youth organizations joined the Red Guards. Of the Muscovite Red Guards, 43 percent were under twenty-five. Their desire to fight for revolutionary ideals would lead many of them to join the Red Army during the Civil War (fig. 4 shows a division of many young-looking soldiers). Quite often, these soldiers were Komsomol members.⁷² The Civil War was considered a heroic event within the Komsomol – one that inspired youngsters to sacrifice themselves for the construction of socialism. To stress this, the Komsomol set up Istmol (Commission of the Study of the History of the Russian Youth

⁷² Koenker, 'Urban Families', 299-300, 303; Neumann, "Youth, It's Your Turn!", 279, 282, 288. The Bolsheviks were not the only ones recruiting very young soldiers. Marina Yurlova was eighteen when she fought on the side of the Whites in a Czechoslovak regiment. While lying in hospital, the Bolsheviks tried to enlist her as well, even though she had been injured in battle. See: Yurlova, *Cossack Girl*, 218.

Movement), which was responsible for organizing celebrations centered around Komsomol soldiers. Istmol asked them to write memoirs about their experiences to promote the image of revolutionary heroism, but more often, their texts showed a discrepancy between pro-Civil War rhetoric and real army experiences. As Sean Guillory, who has researched these memoirs, points out: 'Alongside a narrative that framed the war as a 'heroic epoch,' veterans voiced confusion, personal loss, hardship, physical suffering, and fear in the face of death.'⁷³

Some Komsomol veterans did remember the Revolution and Civil War with excitement and saw it as a chance to build a new socialist order. For others, it was a period of endless trauma and chaos. Guillory argues that leaving for the front was a disruptive experience for many. Volunteering was seen as the ultimate act of political consciousness and sacrifice, but veterans' memoirs suggest that besides a sense of enthusiasm and joviality, insecurities and painful feelings of guilt towards loved ones were also very common.⁷⁴ Vera Broido recalled how one boy she knew had a doubtful expression on his face as he left to fight the White Army that laid siege to Petrograd in 1919:

Grisha (...) had been swept straight from school into the army and was now an officer. He and a small group of equally young men, many of pre-shaving age, were leaving for the front (...) He looked quite splendid, I thought, (...) but the smile with which he acknowledged my wave was rather uncertain.⁷⁵

Any adventurous and heroic dreams these poorly trained, young fighters had when they went to war quickly evaporated at the first signs of deafening noise and death. Mental illnesses and trauma caused by sleep deprivation, hunger,

⁷³ Guillory, 'The Shattered Self', 546-548. These memoirs differ tremendously from autobiographies written by students who wished to join Communist Party cells at their universities. They meticulously followed official rhetoric to be accepted. See: I. Halfin, 'From Darkness to Light: Student Communist Autobiography during NEP', *Jahrbücher für Geschichte Osteuropas* 45:2 (1997) 210-236. According to Matthias Neumann, the marches, demonstrations and acts of commemoration cultivating the Civil War myth within the Komsomol were also meant to drown out the memories of trauma, despair and loss which haunted many veterans. See: Neumann, 'Youth, It's Your Turn!', 288; Neumann, 'Youthful Internationalism', 280, 285.

⁷⁴ Guillory, 'The Shattered Self', 550, 553-554.

⁷⁵ Broido, *Daughter*, 121.

disease, torture and the sight of rotten corpses was not uncommon. Though there was an element of family-like comradeship among soldiers, many still felt lonely and were forced to become desensitized to survive.⁷⁶ N. Rubinshtein even found battles ‘repetitive’ after he had managed to turn off his emotions and regain focus: ‘I was used to fire and there was no time to think about feelings. All the attention was ‘on the moment’ – Will we be attacked? When and from where?’ Much like the youngsters described above, death and gunfire became a banal part of everyday life for them; a ‘new normal’.⁷⁷



Fig. 4: A photograph of a division of young Civil War fighters taken after their return from battle against the White Army in Mongolia in 1921. Author unknown. Neumann, “Youth, It’s Your Turn!”, 280.

Conclusion

The experiences of children and adolescents during the Russian Revolution and the first decade of Soviet rule were diverse. All aspects of youngsters’ lives were impacted by the Revolution and Civil War. Violence and hunger quickly became a part of young people’s ‘new normal’, yet some things, such as education and leisure activities, saw a great degree of continuity. For children of non-Bolshevik revolutionaries, the results brought about by the Revolution were highly disappointing. They felt lonely, fearful and anxious, knowing that their safety was always at risk. No less dangerous were the lives

⁷⁶ Guillory, “The Shattered Self”, 555, 557-558, 561-562, 564.

⁷⁷ Ibidem, 557.

of youngsters fighting at the fronts. They were permanently scarred by the horrors they experienced, which forced them to grow up quickly. Upon returning, the Komsomol was there to take them in. The subculture of macho, militant and proletarian *Komsomol'tsy* gave them a place to act upon their newfound power, authority and heroic status. Even within the organization, however, experiences varied widely depending on one's habits, background, and response to the NEP and the regime's *novyi byt* campaign. Regardless of their exact life path, many adolescents showed an admirable amount of resilience in extremely trying times.

The regime's child rearing ideals and vision of the 'New Soviet person' could not have been farther removed from real life. General adversity and suffering made it hard for most to even care about official propagandistic narratives. Children in non-Bolshevik revolutionary movements were cut off from society, while Komsomol subcultures prevented adolescents from following the regime's guidelines. Besides the gap between official standards and reality, a more general discrepancy between generations also stands out in the sources. Adults' behaviors and reactions to revolutionary surroundings annoyed some young people, who either dismissed them as cowards or were unable to comprehend their fears. Children of revolutionaries were let down as their parents' predictions failed to come true, while young militants were not disappointed by the results of the Revolution per se, but rather by how older Bolsheviks retreated from revolutionary action and introduced the bourgeois world of the NEP. This could be labeled as a classic story of friction between generations, but the turbulent early Soviet context intensified these instances. Trauma was present in youths' experiences across the board. As violence, death, and starvation became part of their 'new normal', youngsters dealt with (sub)conscious traumatization caused by their surroundings. From dead bodies in the streets to gory sites at the fronts and murders in the countryside: young people witnessed these atrocities and became emotionally desensitized as they turned into everyday phenomena. This is perhaps the most important consistent feature in their experiences – one that haunted them and their descendants throughout their lives.

Acknowledgements: This article is a shortened version of a paper originally written for the MA History course 'The Russian Revolution Revisited' (2021). I would like to thank Dr. Henk Kern for his feedback and supervision during the writing of this paper, and for his enduring support during my subsequent academic endeavors.

Who Gets to Be a Child? Ms. Rachel, nationalism, and the global politics of childhood

Sophia Pekowsky

Introduction

In an Instagram video viewed more than a million times, children's YouTube sensation Rachel Accurso, known as 'Ms. Rachel', sings in a cheerful, melodic voice, 'Here, little bunny, hop, hop, hop!' A beaming three-year-old child named Rahaf with curly brown hair hops up next to her and cuddles into her arm. Nothing seems particularly novel about this scene besides its overwhelming cuteness and the joy that radiates off the child's face. Upon a closer look, however, the little bunny named Rahaf is hopping lopsidedly on two prosthetic legs. In the caption, Ms. Rachel explains that Rahaf lost both of her legs due to an Israeli airstrike in Gaza and was evacuated to the U.S. by the Palestine Children's Relief Fund.¹

Before her outspoken advocacy for Palestinian children, Ms. Rachel was famous to many parents with young children and relatively unknown in the sphere of global politics. She has over nineteen million subscribers on her YouTube channel, in which she posts educational music videos promoting children's literacy. Ms. Rachel's work, rooted in her background in early childhood education and her experience as a mother of a child with a speech delay, leads her to advocate for a seemingly uncontroversial world view: 'Every child of every religion from every place in the world is equal and deserves to be cherished'.² This statement was contested by the public only when she started posting about Palestinian children.

¹ R. Accurso (@Ms.rachelforlittles), 'I was so honored to spend time with Rahaf from Gaza.' <https://www.instagram.com/msrachelforlittles/p/DJjhJp0O6TU/>, accessed 22 May 2026.

² R. Accurso, 'Ms. Rachel on Advocating for Gaza's Children: 'I Wish Leaders Would Hear Their Voices.' <https://www.pbs.org/newshour/show/ms-rachel-on-advocating-for-gazas-children-i-wish-leaders-would-hear-their-voices>, accessed 22 May 2026; R. Accurso (@Ms.rachelforlittles), 'We, the Grown Ups of the World, Need to Come Together and Stop Failing Children the Children of the World.' <https://www.instagram.com/p/DUGPI0Njju8/>, accessed 22 May 2026; S. Barry, 'The Meaning of Ms. Rachel.' <https://www.glamour.com/story/ms-rachel-women-of-the-year-2025>, accessed 22 May 2026.

The video of Ms. Rachel and Rahaf, along with other posts advocating for children in Gaza, sparked an onslaught of backlash. The American pro-Israel organization ‘Stop Antisemitism’ called on the U.S. attorney general to investigate whether Ms. Rachel was acting as a foreign agent being paid ‘to disseminate Hamas-aligned propaganda to her millions of followers’.³ ‘Stop Antisemitism’ also nominated her for the category of ‘antisemite of the year’, despite her numerous but less viral videos targeted at Israeli and Jewish children in the wake of October 7th.⁴ Hateful comments and threatening letters flooded Ms. Rachel’s account, and multiple venues refused to host her meeting with Rahaf.⁵ Ms. Rachel previously used her platform to raise awareness for children around the globe, as can be seen in her work with organizations such as UNICEF, but her advocacy was uncontroversial until it became specific. The intensity of this public backlash raises a broader question: Why does the figure of the child, often framed as universal and apolitical, become so politically charged when discussing Palestinian children? I approach this question historically, arguing that the category of childhood itself is not universal, but is rather historically constructed through intertwining ideologies that frame children as future embodiments of national projects.

This work emerges from intersecting intellectual trajectories: a background in gender studies attentive to colonial power dynamics and a growing engagement with studies of nationalism in central and eastern Europe.⁶ The rise of nationalism in twentieth century central and eastern

³ J. Gedeon, ‘Pro-Israel Group Asks DoJ to Investigate Ms. Rachel over Posts on Gaza Children.’, accessed 19 April 2026.

⁴ L. Lenkinski, ‘This Is the ‘Crime’ That Got Ms. Rachel Nominated for ‘Antisemite of the Year.’ <https://www.haaretz.com/opinion/2025-12-08/ty-article-opinion/.premium/this-is-the-crime-that-got-ms-rachel-nominated-for-antisemite-of-the-year/0000019a-fd98-de90-adfa-ff981c090000>, accessed 22 May 2026.

⁵ R. Accurso (@Ms.rachelforlittles), ‘We also received physical threatening letters to us and our family members.’

https://www.instagram.com/p/DR2ZedvD1mD/?utm_source=ig_web_copy_link, accessed 22 May 2026; R. Accurso, ‘Ms. Rachel Stands Up for the Littles of Gaza’. <https://jewishcurrents.org/ms-rachel-stands-up-for-the-littles-of-gaza>, accessed 22 May 2026.

⁶ Throughout this article I keep ‘central and eastern Europe’ in lower case letters to keep in mind the ambiguity of a region whose geographic boundaries have been contested throughout history, rather than emphasizing it as an established category through capital letters.

Europe and contemporary debates around Zionism are rarely connected in scholarship, even though Zionism emerged as a nationalist ideology within this regional context.⁷ Jewish critiques of Zionism increasingly look towards the past to examine alternative responses to antisemitism and fascism, parsing apart narratives that equate anti-Zionism with antisemitism.⁸ These histories reveal that Zionism was neither a unanimous Jewish desire nor an inherently Jewish ideology. Examining how nationalism was constructed throughout the region, particularly its investment in children, illuminates how contentious debates around Zionism and antisemitism are rooted in complex historical struggles.

Historian Tara Zahra writes extensively about the construction of childhood and nationalism both in the early twentieth century Bohemian lands, and across Europe in the aftermath of World War II. I begin the article by discussing academic debates surrounding nationalism alongside a close reading of Zahra, demonstrating how the construction of the category of childhood aligned with the rise of nationalism in twentieth century Europe, both in nationalist movements and post-war reconciliation efforts.⁹ Zahra demonstrates how supposedly neutral and internationalist organizations such as UNICEF were simultaneously invested in nationalist projects, allocating aid to displaced children based on nationality.¹⁰ I connect this historical context to the case study of Ms. Rachel through the lens of feminist scholar Nadera Shalhoub-Kevorkian's concept of 'unchildling', a theoretical framework that examines how Israeli legal structures push Palestinian children out of the protected category of childhood.¹¹ I do not draw direct comparisons between the experiences of Palestinian children and central and

⁷ I understand Zionism as nationalist and colonial ideology advocating for a Jewish nation-state, first conceptualized by Hungarian Jewish journalist and lawyer Theodor Herzl at the end of the nineteenth century.

⁸ For example, *Here where we live is our country: the story of the Jewish bund*, published by Molly Crabapple in 2026, tells the story of the Jewish Bund, a movement of socialist Jews active in 20th century central and eastern Europe that rejected Zionism and embraced home in the diaspora.

⁹ T. Zahra, *Kidnapped souls: national indifference and the battle for children in the bohemian lands, 1900–1948* (Ithaca, NY 2008); T. Zahra, *The lost children: reconstructing Europe's families after World War II* (Cambridge, MA 2015).

¹⁰ Zahra, *The lost children*, 19.

¹¹ N. Shalhoub-Kevorkian, *Incarcerated childhood and the politics of unchildling* (Cambridge, 2019).

eastern European and Jewish children, but rather examine how the category of childhood is shaped within distinct political and historical formations.

While Zahra engages with historical theories of nationalism and archival sources, Shalhoub-Kevorkian analyses interviews with contemporary Palestinian children and older survivors of the Nakba through a feminist and decolonial lens.¹² This article brings together these frameworks to argue that twentieth century central and eastern European history offers important insights for understanding how and why some children come to be recognized as more deserving of a childhood than others. The backlash against Ms. Rachel functions throughout the article as a case study, illuminating how historically contingent definitions of childhood continue to shape and limit who is allowed to occupy this protected category today.

Nationalism and the Construction of Childhood

Through her social media presence and in countless interviews, Ms. Rachel repeatedly emphasizes the universality of children. She urges that all children need care, protection, and a space to play, regardless of their nationality. ‘Can I just tell you, Jo, every three-year-old is the same,’ she says in an interview with CBS news, where she discusses her video with Rahaf and the backlash it received.¹³ This seemingly self-evident claim obscures a more complex history: despite universal qualities of early childhood development that transcend nations, childhood has never been universally defined. Rather, it was shaped and contested through nationalist projects that sought to determine which children belonged, and on what terms.

To understand how childhood became a site of political struggle, it is necessary to situate the discussion within the rise of nationalism in Europe. The very language of the ‘nation’ reflects an inherent connection between childhood and nationalism, with the word ‘nation’ stemming from the Latin root *natio*- to give birth. The meaning of the ‘nation’, just as that of childhood, is historically unstable. During the fifteenth, sixteenth, and seventeenth centuries, the ‘nation’ typically referred to the noble classes and rulers of a particular territory rather than to the common people residing in a territory.

¹² *Nakba*, Arabic for catastrophe, refers to the mass displacement of Palestinians from their homes by Israeli military forces, beginning in the 1948 Arab-Israeli war.

¹³ R. Accurso, ‘Ms. Rachel on Raising Her Voice for Kids Everywhere.’

<https://www.youtube.com/watch?v=3yEBSIUwC5E>, accessed 22 May 2026.

There was little sense that peasants and nobles formed a unified community.¹⁴ The French Revolution marked a profound shift in this understanding by introducing the idea that ‘the people’ possessed the right to govern. In this new framework, ‘the people’ assumed the role that had previously been occupied by the ruler, becoming the ‘personality’ of the state.¹⁵ This shift made it possible to conceive of the nation as something that could be reproduced across generations, placing new emphasis on the upbringing of children.

Nationalism, as historian John Connelly argues, was the defining ideology of twentieth century central and eastern Europe, transforming diverse imperial populations into nation-states that equated ethnicity with political sovereignty.¹⁶ These new national communities depended on the formation of future citizens. Children, therefore, became central to nationalist projects, as the site through which national identity could be reproduced over time. Historian Benedict Anderson describes nations as ‘imagined communities’, collective identities created through commonalities and shared narratives.¹⁷ While nations may be imagined by adults, they must be embodied by children to have any chance of long-term survival.

Zahra demonstrates an important example of nationalist focus on children in the Bohemian lands in the twentieth century, which was governed by the Austro-Hungarian empire until 1918. At the end of the nineteenth century, it was common for families in the region to speak multiple languages, and few people conceptualized their identity in purely Czech or German terms. Rather, bilingualism was promoted, as seen in the common practice of child-exchanges, in which German children would spend a summer with a Czech family, and vice versa.¹⁸ This embrace of the ‘other’ language came under attack as German and Czech nationalists mobilized around language as an indicator of national identity. Nationalist activists fought fiercely over the education of children, precisely because children represented the future demographic and cultural makeup of the nation. The fight to monopolize the

¹⁴ J. Connelly, *From people into nations: a history of eastern Europe* (Princeton, NJ 2020), 54.

¹⁵ H. Case, *Between states: the Transylvanian question and the European idea during World War II* (Stanford, CA 2009) 14.

¹⁶ Connelly, *From people into nations*.

¹⁷ B. Anderson, *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism* (London 1983).

¹⁸ Zahra, *Kidnapped souls*, 2.

linguistic capacities of children was not just about language; it was a fight for their souls. Nationalist activists sought to use language education to instil a sense of national identity that would inspire a new generation of national citizens. Despite nationalists' best efforts, however, national indifference remained, with parents strategically invoking Czech or German identity to guarantee the best possible education for their children. Children were not inherently recognized as uniformly deserving of education but were instead selectively invested with these privileges as childhood became a potent site for advancing competing nationalist projects.

In *The lost children*, Zahra extends her analysis of nationalism to the post-1945 world, describing how the idea of a childhood worthy of protection came to fruition in the aftermath of World War II. She provides compelling examples of how the category of childhood was complicated by the war through efforts by relief organizations attempting to rehabilitate displaced children. Just as nationally indifferent parents in Zahra's first book strategically employed Czech or German identity, children and young adults displaced in World War II lowered their age to receive help from aid agencies designed for children. Zahra describes an Austrian psychologist's frustrated note that 'men with beards say they are fourteen or fifteen, a girl that looked like a twenty-five-year-old said she was sixteen.'¹⁹ This anecdote demonstrates the difficulty of delineating clear boundaries for childhood when so many people needed assistance.

Before World War II, the separation of children from families was not always understood as traumatic in Europe, where familial separation in the form of wet-nursing or child labour was common.²⁰ In the postwar period, however, childhood became a protected category, 'reserved for learning, play, and freedom from adult responsibilities'.²¹ The promotion of nuclear families represented a 'return to normalcy', with the 'family and the nation' seen as 'the very basis for European reconstruction'.²² This transformation was deeply entangled with nationalist projects, as postwar reconstruction combined the expansion of humanitarian institutions with the belief that lasting peace required nationally homogeneous states. Within this framework, children became valuable political subjects, 'prioritized in rescue and migration programs because they were seen as more easily assimilable into

¹⁹ Zahra, *The lost children*, 8.

²⁰ Ibidem, 13

²¹ Ibidem.

²² Ibidem, 18.

national communities than adults'.²³ Childhood as a category was therefore actively produced through the intersection of humanitarian governance and nationalist state-building. While increased protection and advocacy for familial integrity was certainly a positive development for many children, it prioritized a Western, individualized approach to child rearing, contrasting with more communal methods active throughout central and eastern Europe.²⁴

Shifting attitudes toward childhood were also codified in international frameworks, most notably in the evolving definitions produced in Geneva. The 1924 Geneva Declaration of the Rights of the Child reflects an interwar understanding of childhood defined by material deprivation and crisis: 'The child that is hungry must be fed; the child that is sick must be nursed'.²⁵ Here, childhood is framed through vulnerability and basic bodily need. By contrast, the 1959 United Nations Declaration of the Rights of the Child marks a significant shift toward a psychological and relational understanding. It emphasizes that a child 'needs love and understanding' and should grow up within a family environment, thus cementing childhood as a uniquely protected category.²⁶

Zahra's account of the post-1945 reconstruction highlights how Jewish children displaced by war became central to competing political projects. Across refugee camps, relief networks, and resettlement programs, debates unfolded over whether Jewish children should be integrated into existing European societies, adopted into Jewish families in the U.S, or redirected toward a distinct national future in Palestine. These postwar struggles cannot be understood without tracing the longer genealogy of nationalist thought that shaped them. At a time when maps were being redrawn and nation-states forged, what would happen to Europe's Jews who had been systematically othered and oppressed throughout the history of the region?

²³ Ibidem, 21. The prioritization of children is often repeated in contemporary migration politics, as in the DACA (Deferred Action for Childhood Arrivals) program in the U.S. in which children of undocumented immigrants receive some legal protection while their parents remain vulnerable to deportation.

²⁴ For example, Zahra quotes journalist Dorothy Macardle reporting, 'For little children, even a mediocre family home is better than the best of communal nurseries.' Ibidem, 98.

²⁵ Ibidem, 236.

²⁶ Ibidem.

It is within the broader context of rising nationalism in nineteenth and twentieth century Europe that Zionism emerged as one influential response to the question of Jewish political belonging. This question of what becomes of a population that is simultaneously inside and outside the nation informs Sarah A. Cramsey's account of Jewish belonging in interwar Poland and Czechoslovakia.²⁷ She traces how some Jewish and non-Jewish thinkers moved from imagining Jewish rootedness in central and eastern Europe toward increasingly supporting a homogeneous Jewish nation-state in Palestine. Cramsey shows that this shift cannot be reduced to a post-Holocaust rupture alone but must be understood within broader discussions of nationalism and belonging. Within this shifting landscape, Zionism developed as one among several competing responses to the increasing difficulty of secure Jewish life within Europe.

The founder of Zionism, Theodor Herzl, conceived of Zionism not only as a national project, but also as a colonial endeavour. Zionism's colonial origins can be traced through Herzl's 1902 correspondence with British imperialist Cecil Rhodes, a dominant figure in South African settler colonial politics. Herzl urged Rhodes to support the Zionist cause as 'something colonial', positing a connection between the settler colonialist project of South Africa and what was then the hypothetical colonization of a faraway land for the Jewish state. While Argentina and Turkey were scouted as potential places for the Zionist project, none had such a draw as *Eretz Israel*, due to its biblical importance in the Jewish religion and colonial geopolitical negotiations over the future of the region.²⁸ Herzl's writing emphasizes metaphors of radical transformation for this colonial project, including his statement: 'If I wish to substitute a new building for an old one, I must demolish before I construct'.²⁹ Herzl died in 1904, and he did not live to see how Zionism would be put into practice under dramatically different historical conditions. The establishment of a Jewish state was not the inevitable realization of Herzl's vision, but the outcome of overlapping and

²⁷ S. A. Cramsey, *Uprooting the diaspora: jewish belonging and the 'ethnic revolution' in Poland and Czechoslovakia, 1936–1946* (Bloomington, IN 2023).

²⁸ *Eretz Israel* means 'Land of Israel' in Hebrew. I italicize it here to emphasize its distinction from the contemporary nation-state of Israel. In Jewish tradition, *Eretz Israel* is the land associated with the biblical homeland of the Jewish people, with varying interpretations of its exact geographic boundaries existing across religious and historical sources.

²⁹ T. Herzl, *The Jewish state* (Dover Publications, 1988) 6.

often conflicting trajectories shaped by European nationalism, colonial governance, war, and displacement.

Children figured prominently in later Zionist nation-building imaginaries, as the leaders of this new state were tasked with educating a new population of Israeli citizens. The character of the 'sabra' emerged in Zionist culture as a new type of Israeli-born Jew characterized by strength and resourcefulness.³⁰ In addition to Zionist youth groups within Israel, the Zionist project mobilized Jewish youth across the world through youth movements, summer camps, and Hebrew language education. These organizations and programs held and continue to hold diverse iterations of Zionism, from more religious branches to secular socialist models. Scholars such as Zeev Sternhell, however, argue that even socialist Zionist movements reproduce narratives of Jewish superiority that justify the displacement of Palestinians.³¹

While the establishment of Israel was celebrated by many Jews as the realization of a long-sought national project, it was also met with ambivalence and opposition within other Jewish communities. Bundist movements, for example, continued to advocate for diasporic cultural autonomy rather than territorial nationalism, while some Orthodox groups rejected Zionism on theological grounds.³² For Palestinians, the events of 1948 constitute the Nakba, a catastrophe of mass expulsion, dispossession, and violent rupture of familial and communal life, within which countless children were killed, displaced, orphaned, and forced into new and uncertain forms of belonging. From Europe to Palestine, then, children occupied a central place in nationalist imagination. They represented the future of the nation and the promise of its continuity. At the same time, the very category of childhood remained unstable, allowing children to function as instruments of nationalist projects, protected only when they benefit the growth of the nation.

³⁰ Y. Zerubavel, 'The 'Mythological Sabra' and Jewish Past: Trauma, Memory, and Contested Identities,' *Israel Studies* 7, no. 2 (2002) 115–144.

³¹ Z. Sternhell, *The founding myths of Israel: nationalism, socialism, and the making of the Jewish state* (Princeton, NJ 1998).

³² While Bundist influence declined due to the vast numbers of members murdered in the Holocaust, surviving members began international coalitions that continued to oppose nationalism and Zionism.

Unchilding and the Uneven Distribution of Childhood

Building on the argument developed throughout this article, the category of ‘childhood’ emerges as a politically produced category essential to the reproduction of national identity. If, as Zahra demonstrates, childhood was imagined in the twentieth century through shifting ideas of family and national futures, then the question becomes not only how childhood is defined, but also who is permitted to inhabit it fully. I shift the focus to the present, discussing how these dynamics function in the case of Ms. Rachel, analysed through the lens of Shalhoub-Kevorkian’s concept of ‘unchilding’.

In a podcast interview, Ms. Rachel described a conversation that exemplified the exclusion of Palestinian children from the protected category of childhood:

‘I talked to...James Elder, who works with UNICEF, and he said: “I’ve never had to start at square one, where I explain that they’re human, and the kids are human, and that I’m sitting with a little boy who’s burned, and he doesn’t have painkillers, and his dad’s here with him crying, and they’re both humans. When I posted little kids watching Ms. Rachel in Gaza, I did get a few comments that were like: This made me realize that they’re like my kids. So, I think there are people who are like: These lives aren’t as valuable. And I did have a Palestinian mom say: Thank you for seeing our children as human.”’³³

What is striking in this account is the apparent difficulty of producing a basic recognition of shared humanity. The need to ‘start at square one’ with the idea that Palestinian children are human points to a deeper rupture of what is ordinarily assumed to be a universal moral response: empathy toward children.

As scholars of Palestine demonstrate, this uneven distribution of empathy is closely tied to broader ideologies that determine whose lives are recognized as worthy of saving. Multiple scholars, notably Judith Butler, Noam Chomsky, Edward Said, Marc Lamont Hill and Mitchell Plitnick have discussed at length the specific ways advocating for Palestine disrupts Western notions of progressive politics.³⁴ Judith Butler writes about the

³³ Accurso, ‘Ms. Rachel Stands Up for the Littles of Gaza’.

³⁴ J. Butler, *Parting ways: Jewishness and the critique of Zionism* (New York, NY 2012); I. Pappé and N. Chomsky, *On Palestine* (Chicago, IL 2015); E. W. Said, *The question of Palestine*, (New York, NY 1979).

concept of ‘grievable lives’, arguing that Western discourse posits Palestinian lives as less ‘grievable’ than Jewish Israeli lives, therefore justifying mass violence against Palestinians.³⁵ This argument incorporates Said’s work, who builds on his body of research on orientalism to discuss how the Muslim world and the Arab are both intelligible and subhuman to the ‘West’. Lamont Hill and Plitnick describe how this creates a particular type of paradox, particularly in the U.S., where progressives champion social justice and human rights except in the case of Palestinians. The above authors untangle some of the ideologies that illuminate the reaction to Ms. Rachel’s advocacy, helping to explain why advocacy for Palestinian children is often treated as politically suspect rather than morally self-evident.

Feminist scholar Shalhoub-Kevorkian conceptualizes this process as ‘unchildling,’ which she defines as the ‘authorized eviction of children from childhood’.³⁶ She argues that Israeli state practices systematically strip Palestinian children of the conditions that make childhood possible. This process is deeply intimate, penetrating the spaces of family life that are typically imagined as protective. Her analysis of child arrests is particularly revealing, illustrating how Israeli law removes Palestinian children from the very category of childhood that the legal system is supposed to guarantee. In the West Bank, which is governed by the Israeli military legal system, as opposed to civilian law, Palestinian children as young as twelve years old can be arrested, prosecuted, and detained in military courts. While Palestinian residents of East Jerusalem are under the same civilian legal system as Israeli children, human rights organizations report significant disparities in enforcement and treatment.³⁷

Drawing on interviews with affected families, Shalhoub-Kevorkian highlights the broader impact of child arrests, noting that the removal of children from the family ‘disrupted the entire family structure, stripping parents of their ability to father, to mother, to protect their children—

³⁵ J. Butler, ‘What Is the Value of Palestinian Lives?’, <https://autonomies.org/2023/10/judith-butler-what-is-the-value-of-palestinian-lives/>, accessed 22 May 2026.

³⁶ Shalhoub-Kevorkian, *Incarcerated childhood and the politics of unchildling*.

³⁷ European Parliament, ‘New Israeli Law Allows Children as Young as 12 to Be Jailed’., https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2014_2019/documents/dpal/dv/4d_dci-p_new_israeli/4d_dci-p_new_israelien.pdf, accessed 22 May 2026.

stripping families of the safety and security of the home space'.³⁸ In a world that constructs the nuclear family as a core element of the nation, the Israeli legal system targets Palestinian children to destabilize the nation itself and disrupt any semblance of protection. Unchilding operates simultaneously at the level of the child, the family, and the nation, revealing how the denial of childhood becomes a mechanism through which entire communities are rendered vulnerable.

Prominent media outlets reinforce this process of unchilding through language and representation. Media analysis by Mazhar Ahmad Al Zo'by and Imed Ben Labidi demonstrates how linguistic framing contributes to differential recognition of Palestinian children.³⁹ The authors argue that word choices in major news outlets such as *The Guardian* and *The Washington Post* reveal implicit assumptions about which lives are deserving of empathy through the invocation or denial of the word 'child'. Al Zo'by and Labidi illustrate how within the same news articles, Israelis under eighteen years of age are consistently described as 'children,' while Palestinians are referred to as 'minors,' 'young people,' or 'people aged eighteen or younger.' By withholding the term 'child,' these reports distance Palestinian youths from the innocence and vulnerability the category implies, narrowing the scope of empathy afforded to them. In extreme cases, this logic is made explicit, such as when Israeli Justice Minister Ayelet Shaked referred to Palestinian children as 'small snakes' in a Facebook post, framing them as future terrorists who must be suppressed at a young age before they become too dangerous.⁴⁰

It is against this unstable and stratified category of childhood that the work of Ms. Rachel becomes particularly powerful. Her pedagogy draws on a longer tradition of children's media that uses the presumed innocence of childhood to expose contradictions in adult political life. A key reference point in this tradition is *Mister Rogers' Neighbourhood*, particularly the 1969 scene in which Mister Rogers cools his feet in a small plastic pool alongside Officer Clemmons, a Black police officer. This episode aired during a period in the U.S. when segregation had formally ended but remained deeply embedded in everyday life. Through this quietly radical moment, Mister Rogers communicated to his wide audience that racial segregation was neither natural nor necessary. As Ms. Rachel has emphasized in her own reflections on this

³⁸ Shalhoub-Kevorkian, *Incarcerated childhood and the politics of unchilding*, 74.

³⁹ M. A. Al Zo'by and I.B. Labidi, "Unchilding' Palestine: Media Representation and the Limits of Civilizational Discourse,' *Cultural Studies* (2025): 1–22.

⁴⁰ Shalhoub-Kevorkian, *Incarcerated childhood and the politics of unchilding*, 16.

moment, the scene generated backlash at the time but also shifted perceptions within many households, demonstrating how children's media can intervene in the moral imagination of the adult world.

In her video with Rahaf, Ms. Rachel consciously follows in the footsteps of Mister Rogers's pedagogical tradition. Perhaps the video resonated with the public so much because of its contrast with the images of suffering Palestinian children that dominate international media. In Ms. Rachel's video, Rahaf is laughing, playing, and singing. It is a rare counterexample to Shalhoub-Kevorkian's unchilding. And yet, the scene is profoundly marked by her prosthetic legs, a visible reminder of the violence that has drastically altered her life. This tension becomes increasingly evident in Ms. Rachel's account of resistance to the video, including her description of venues that refused to host her meeting with Rahaf.⁴¹ Such refusals demonstrate how childhood is not only a moral category but also a regulated social space, one that can be selectively extended or withdrawn depending on national and political identification. What appears in Zahra's work as a historically constructed framework of protection becomes, in Shalhoub-Kevorkian's analysis, a field of exclusion in which only some children are permitted to occupy the official category of childhood. The case of Ms. Rachel and Rahaf brings these histories into the present, showing how the boundaries of childhood are not only inherited from past nationalist formations but are actively reproduced and contested in contemporary cultural and political life.

Conclusion

This article has traced how childhood is constructed as an exclusive and unstable category through a comparative analysis of Zahra's histories of childhood and nationalism in 20th century Europe and Shalhoub-Kevorkian's concept of unchilding in the Palestinian context, using Ms. Rachel as a case study throughout. The intention is not to place Ms. Rachel on a pedestal or to position her as the voice of Palestinian children. As Shalhoub-Kevorkian emphasizes throughout her work, even within violent contexts of unchilding, Palestinian children exhibit remarkable acts of agency, continuing to resist, play, and grow within suffocating conditions. There are countless Palestinian children who speak for themselves through social media platforms, notably

⁴¹ Accurso, 'Ms. Rachel Stands Up for the Littles of Gaza.'

10-year-old chef Renad (@renatwatermelon), 11-year-old war reporter Sumayya Wushah (@sumayyawushahofficial), or 9-year-old journalist Lama Jamous (@lama_jamous9). Ms. Rachel's massive audience and ensuing global scrutiny, however, highlight a contradiction that, as anthropologist Claude Lévi-Strauss would say, is 'good to think' with.⁴²

The controversy surrounding Ms. Rachel's statements reveals the deep relationship between childhood and nationalism. As scholars of nationalism have long demonstrated, national movements rely on children for their reproduction and survival. The success of nationalist projects in 20th century Europe depended not only on political mobilization but also on the education of the next generation. Yet, as historians such as Zahra demonstrate, children also complicate these efforts. Despite their importance for political projects, their linguistic flexibility and ability to adapt to different cultural contexts can also make it difficult to assign them neatly to a single national category. This tension helps explain the reactions to Ms. Rachel's advocacy. By insisting that all children, including Palestinian children, deserve care and protection regardless of nationality, she invokes a vision of childhood that challenges nationalist logic that deems only some children worthy of protection. Childhood is not only a biological stage of life but a political status unevenly distributed. When Ms. Rachel sang 'Here, little bunny' with Rahaf, she was insisting that Palestinian children belong fully within the category of childhood. The reaction to this exposes the fragile boundaries through which childhood itself is defined.

⁴² C. Lévi-Strauss, *Totemism*, reprinted, trans. (London 1991).

Daan Stremmelaar (1974) behaalde een doctoraal Algemene Nieuwe Geschiedenis in Leiden en een master Ecologische pedagogiek aan de Hogeschool Utrecht. Hij is werkzaam in het sociaal domein en doet daarnaast promotieonderzoek naar de scholing van kinderen in vroegmodern Leiden.

Alexander van der Meer (1989) is docent bij het Instituut voor Geschiedenis van de Universiteit Leiden. In 2025 promoveerde hij aan dezelfde universiteit op het proefschrift *Colonial Calvinism: Colonial Ideologies of Dutch Clergymen in Batavia, c. 1700–1850*, waarin hij onderzoekt hoe gereformeerde predikanten en zendelingen koloniale ideeën vormgaven en in de praktijk brachten in hun contacten met lokale gemeenschappen in Batavia. Zijn onderzoek richt zich op de koloniale en religieuze geschiedenis van Nederlands-Indië, met bijzondere aandacht voor religie, kerk, armenzorg, onderwijs en koloniale ideologie.

Alicia Schrikker (1976) is hoogleraar Geschiedenis van Nederland in de Wereld. Ze houdt zich bezig met uiteenlopende aspecten van de koloniale geschiedenis, van koloniale cultuur en erfgoed, tot slavernij en natuurrampen. Haar focusbieden daarbij zijn Indonesië en Sri Lanka, van de achttiende tot en met de twintigste eeuw. Van haar hand verscheen de afgelopen jaren onder meer: (met Nira Wickramasinghe) *Being a slave. Histories and legacies of colonial slavery in the Indian Ocean* (Leiden 2021); *De vlinders van Boven Digoel, verborgen verhalen van kolonialisme* (Amsterdam 2021) en (Met Sanne Ravensbergen, Lennart Bes ea.) *Nederlands kolonialisme van archief tot geschiedschrijving* (Leiden 2023).

Ramona Negrón (1997) is postdoctoraal onderzoeker bij het Koninklijk Instituut voor Taal-, Land- en Volkenkunde (KNAW-KITLV) in Leiden. Haar onderzoek richt zich op vormen van burgerschap in de tijd van slavernij in het Caribisch Gebied. In 2025 promoveerde zij aan Universiteit Leiden op een proefschrift over Nederlands ondernemerschap in Spaans-Amerika tussen 1580 en 1700. Ze is co-auteur van het in 2022 gepubliceerde boek *De grootste slavenhandelaars van Amsterdam*, over Jochem Matthijs en Coenraad Smitt

samen met Jessica den Oudsten, dat in 2026 ook in het Engels verscheen. Haar grootste interessegebieden zijn vroegmoderne koloniale, maritieme en slavernijgeschiedenis.

Talitania Chomsky (1998) completed the ResMA History at Leiden University in 2023. She is currently a management assistant at the Leiden Institute for Area Studies (LIAS). Her BA thesis focused on the experiences of American blacklisted entertainers during the Second Red Scare, while her ResMA thesis expanded on that by delving into CPUSA (Communist Party of the United States of America) debates on, and the presence of, ideology in American films. Her main research interests are Cold War history, film and television studies, media studies, children's history, visual and material culture, the history of everyday life, and the history of experience.

Sophia Pekowsky (1996) is a PhD Candidate in the CARECENTURY project, studying the emergence of national identity in 20th century Romania through material objects related to early childcare, such as baby blankets, lullabies, midwifery tools, and toys. Her research focuses on gender, reproduction, childhood, and material culture. With the Crafting Resistance Collective, she also curates events and exhibits linking textiles and activism throughout The Netherlands.

Mededelingen

November 2026

Het laatste Leidschriftnummer van dit jaar zal in het teken staan van 'Banal Nationalism'. In deze editie wordt gekeken naar nationalisme in alledaagse, onbewuste zaken. De bijdragen belichten uiteenlopende onderwerpen, van toerisme in Buenos Aires tot toilettechnologie in Japan. De artikelen worden geleverd door masterstudenten die deelnamen aan het seminar 'The Rise of Banal Nationalism', gedomineerd door dr. Eric Storm.

Februari 2027

Vooruitblikkend op het nieuwe jaar staat in februari een themanummer gepland over 'kwakzalvers en genezers'. Dit nummer gaat over (pseudo)geneeskunde, met aandacht voor zowel de wetenschappelijke ontwikkelingen binnen genezing als de rol die (bij)geloof daarbij door de eeuwen heen heeft gespeeld.

Podium

Leidschrift biedt op zijn website onder de rubriek 'Podium' een platform aan mensen die een bijdrage willen leveren met een artikel of ingezonden brief. Lezers worden uitgenodigd om deze op te sturen. Zowel bijdragen die aansluiten bij het themanummer als artikelen en verhalen over andere onderwerpen zijn van harte welkom. Daarnaast biedt de rubriek Podium studenten de mogelijkheid om hun historische onderzoek te publiceren. Onderwerpen kunnen daarbij uiteenlopen en bijdrage is niet aan een thema gebonden. Bent u een enthousiaste lezer en wilt u een bijdrage leveren aan *Leidschrift* door middel van een artikel, brief of verhaal? Mail dan naar redactie@leidschrift.nl onder vermelding van 'Podium'.

Vrienden van Leidschrift

Wilt u helpen ons blad te ondersteunen, zodat *Leidschrift* historisch onderzoek beschikbaar kan blijven maken voor een groot publiek? Word dan Vriend van Leidschrift! Ga hiervoor naar www.leidschrift.nl/vrienden-van-leidschrift of stuur een mail naar: redactie@leidschrift.nl onder vermelding van 'Vriend'.

Publiceren in Leidschrift

Ben jij student Geschiedenis en beoog jij meer te bereiken dan alleen goede cijfers? Dan is publiceren in *Leidschrift* misschien wat voor jou! Wij bieden in elk nummer ruimte voor een studentenartikel. Schrijf je of heb je recentelijk iets geschreven dat bij een van onze aankomende nummers past? Twijfel dan vooral niet om een mail te sturen naar redactie@leidschrift.nl!

