

# Volksonderwijs in Nederland van omstreeks 1775 tot omstreeks 1840. Ontstaan en invoering van het klassikaal onderwijs\*

H. C. DE WOLF

In 1849 werd door de Maatschappij tot Nut van het Algemeen een *Geschiedkundig overzicht van het lager onderwijs in Nederland* uitgegeven. Het was het wat vertraagde product van een prijsvraag, waarin de maatschappij gevraagd had 'Eene welbewerkte geschied- en oordeelkundige vergelijking van den staat van het lager onderwijs hier te lande, vóór en na de schoolhervorming' op te stellen<sup>1</sup>. Het boekje was een verdediging achteraf van de wijze waarop zich sinds 1775 een vernieuwing van het onderwijs in Nederland had voltrokken, een poging om de verworvenheden van die onderwijsvernieuwing veilig te stellen en daarmee ook een verweer tegen de krachten die enkele essentiële kenmerken van die onderwijsvernieuwing trachten teniet te doen. De schoolstrijd was ontbrand. De verzuiling van het onderwijs zou onomkeerbaar blijken.

Over schoolstrijd en verzuiling zullen wij het hier niet hebben. Met Görlitz, de auteur van het bovengenoemde werkje, maar zonder zijn apologetische bedoelingen, zullen wij proberen een aantal essentiële kenmerken van de onderwijsvernieuwing naar voren te halen. Voor wij hiertoe overgaan zullen wij eerst in het kort schetsen hoe het onderwijs bestemd voor de lagere volksklasse in de voorgaande eeuwen ingericht was. De kinderen bezochten de lagere scholen in stad of dorp, de zondagsscholen en in de loop van de achttiende eeuw ook de armenscholen. Franse noch latijnse scholen, noch huisonderwijs waren voor hen bestemd. In de volksschool werden de jeugd voornamelijk godsdienstig-kerkelijke waarden voorgehouden. Zij leerde de gebeden, de geloofsartikelen en de catechismus en daarnaast spellen en lezen en in mindere mate schrijven en rekenen.

Het is moeilijk om de omstreeks 1775 bestaande praktijk in enkele woorden afdoende te schilderen<sup>2</sup>. Niet alles is duidelijk. Belangrijk is dat niet iedereen het recht had zich als schoolmeester te vestigen. De toelatingsbevoegdheid was in handen van de stedelijke of regionale overheid of voor het platteland in handen van de

\* Voordracht gehouden op het congres van het NHG te Utrecht/Amersfoort, 8 oktober 1976.

1. P. K. Görlitz, *Geschiedkundig overzicht van het lager onderwijs in Nederland* (Leiden, 1849).

2. M. de Vroede, *Van schoolmeester tot onderwijzer. De opleiding van de leerkrachten in België en Luxemburg, van het eind van de 18de eeuw tot omstreeks 1842* (Leuven, 1970) 109 vlg. en A. de Jager, *Bijdrage tot de geschiedenis van het vaderlandsche schoolwezen in de voorgaande eeuw* (Rotterdam, 1855).

bezitter van een heerlijkheid. De stedelijke overheid trad ook zelf als schoolstichter op. Bij admmissie van een schoolmeester werd niet in de eerste plaats gelet op zijn bekwaamheid, maar vooral op zijn kerkelijke gezindheid of zijn geschiktheid om een nevenberoep uit te oefenen, dat de financiën moest opleveren voor zijn levensonderhoud. Vrijwel niemand kon van het eigenlijke schoolmeestersambt bestaan. Op vele plaatsen waren schooltjes die door de wereldlijke en kerkelijke overheid samen werden gesticht en gefinancierd; soms werden ze ten dele uit armenkassen onderhouden. Op de meeste scholen werd schoolgeld geheven. Vaak konden beedeelden aanspraak maken op betaling van het schoolgeld door de bedeelkas of de diakonie. Rijkere kinderen gingen meestal niet naar dezelfde school als de armere. De scholen op het platteland waren vaak armenscholen, omdat de ouders die iets konden betalen hun kinderen naar kostscholen stuurden. In de steden gingen de burgerkinderen naar particuliere onderwijzers, die officieel door de stedelijke overheid waren toegelaten en die tegen betaling van enig schoolgeld op hen wilden passen en hun ook nog iets wilden leren. Tenslotte waren er de scholen van de weeshuizen en armenhuizen, kerkelijke instellingen die autonoom hun kinderen één of andere vorm van scholing konden geven. De schoolgebouwen waren meestal slecht, de hulpmiddelen primitief, de onderwijzer niet berekend voor zijn taak en de manier van lesgeven hoofdelijk en mechanisch.

Hoe beoordeelden de schrijvers over vernieuwing van het onderwijs de kwaliteit van het volksonderwijs in het begin van de negentiende eeuw? De schoolhervorming was een voorwerp van nationale trots en daarover waren ook de voorstanders van een aan-de-kerken-gebonden onderwijs het eens. Nog in 1824 had de verlichte predikant A. J. Berkhout een beknopte historische schets van het lager onderwijs ten dienste van voornamelijk jonge onderwijzers geschreven om hen ervan te doordringen, dat zij, als Nederlandse onderwijzers, zich behoorden aan te sluiten bij een typisch Nederlandse onderwijstraditie, en zich niet moesten laten inpalmen door buitenlandse malligheden<sup>3</sup>. Zo nu en dan werden er vergelijkingen met het buitenland gemaakt<sup>4</sup>. Die vielen altijd gunstig uit voor Nederland. Uitspraken als 'Het lager onderwijs is bij ons op den hoogsten trap, en in algemeenheid munt ons vaderland ontegenzeggelijk boven alle andere landen van Europa uit' waren zeer gebruikelijk<sup>5</sup>. Buitenlanders, die over het Noordnederlandse onderwijs schreven,

3. A. J. Berkhout, *Proeve eener beknopte geschiedenis van het lager onderwijs in ons vaderland* (Amsterdam, 1824).

4. Zie bijvoorbeeld A. van den Ende, *Geschiedkundige schets van Neêrlands schoolwetgeving* (Deventer, 1846) 56; en P. de Raadt, *Lager onderwijs in Engeland en ons vaderland* (Leiden, 1843). Verder H. H. Klijn en L. E. Horins, 'De Lancasterscholen in Engeland, vergeleken met de stadsarmenscholen te Amsterdam', *Nieuwe Bijdragen ter bevordering van het onderwijs en de opvoeding, voornamelijk met betrekking tot de lagere scholen in de Vereenigde Nederlanden*, III (1817) 321 vlg.

5. Theod. van Swinderen, c.a., ed., *Almanak der Akademie van Groningen voor 't jaar 1830* (Groningen, 1830) 22.

hadden trouwens ook meestal een gunstig oordeel<sup>6</sup>. Mede daardoor ontstond het beeld dat het volksonderwijs in Nederland in het begin van de negentiende eeuw zijn weerga niet had en dat het voldeed aan hoge onderwijskundige eisen.

Welke ontwikkelingen zijn van invloed geweest op de doorgevoerde hervormingen? Veelvuldig is over dit onderwerp gesproken vanuit de gedachte dat de basisbeginselen van de onderwijsvernieuwing geformuleerd zijn door enkele grote denkers. De namen van Rousseau en Pestalozzi komen in dit verband telkens weer naar voren. In de negentiende eeuw werd zelfs een enkele maal de suggestie gedaan dat de onderwijsvernieuwing een wetenschappelijk fundament had. Er werd toen al onderscheid gemaakt tussen de onderwijskunde en de opvoedkunde<sup>7</sup>. Een zekere twijfel aan de overheersende invloed van de grote denkers lijkt gerechtvaardigd. Voor Rousseau is al eens aangetoond dat hij in Nederland in feite niet zoveel invloed heeft gehad als men wel eens gemeend heeft<sup>8</sup>. Pestalozzi werd veelvuldig geciteerd, enkele onderwijzers bezochten hem en hij werd bijvoorbeeld in de kringen van de Haarlemse kweekschool zeer gewaardeerd. Daardoor is echter nog niet bewezen dat de Noordnederlandse onderwijsvernieuwing aan het begin van de negentiende eeuw op belangrijke punten door zijn denken bepaald is. Een uitzondering moet misschien gemaakt worden voor het rekenonderwijs<sup>9</sup>. Dat de onderwijsvernieuwing een werkelijk wetenschappelijk fundament had, lijkt twijfelachtig, daar de wetenschap der pedagogiek en de onderwijskunde nog niet ver ontwikkeld waren.

Een andere invloed die wel eens als zeer bepalend is gezien voor de ontwikkelingen in het Noordnederlandse onderwijs is die van de voorbeelden uit de praktijk in het buitenland. Met enige grond zou men kunnen stellen dat aan het begin van de ideeenvorming over onderwijsvernieuwing met name hetgeen in delen van Duitsland gebeurde als voorbeeld diende. In een iets latere fase werd volgens sommigen sterk naar Engeland gelonkt.

Het gaat er hier niet om de positieve of negatieve invloed van het buitenland te meten, maar om in betrekkelijk grote lijnen de contouren te tekenen van de onderwijsvernieuwing in het lager onderwijs zonder in details te treden over de geschiedenis van driekwart eeuw onderwijs.

6. R. Reinsma, *Scholen en schoolmeesters onder Willem I en II* (Den Haag, s.a.) 7.

7. 'Aanmerkingen omtrent de onderwijskunde en de vereischten tot hare beoefening', *Bijdragen ter bevordering van het onderwijs en de opvoeding, voornamelijk met betrekking tot de lagere scholen in Holland*, I (Leiden, 1810) 101 vlg.

8. Walter Gobbers', 'Emile' in Nederland. Een studie over het onthaal en de invloed', *Paedagogica Historica*, II (1962) 424 vlg.

9. D. Janssen, 'H. W. C. A. Visser en Pestalozzi', *Paedagogische Studiën*, XLV (1968) 224 vlg.; M. D. Lammerts, 'Uitzending van twee jongelieden in 1808 naar het instituut van Pestalozzi te Yverdon', *ibidem*, XXVII (1950) 177 vlg.; A. Leen, *De ontwikkeling van het rekenonderwijs op de lagere school in de 19e en het begin van de 20ste eeuw* (Groningen, 1961) en P. J. Prinsen, *Pestalozzi's leerwijze in de kennis der getallen* (Haarlem, 1826).

In 1780 schreef het Zeeuwsch Genootschap van Wetenschappen de volgende prijsvraag uit: 'Welke verbeteringen hebben de gemeene of openbare, vooral de Nederduitsche schooien, ter meerdere beschavinge onzer natie, nog wel noodig? Hoe zou dit op de voordeeligste wyze kunnen ingevoerd, en, op een bestendigen voet, onderhouden worden?'<sup>10</sup>. De inzenders, en in het bijzonder de Nederduitsche scholen, werden uitgenodigd een schooltype te ontwerpen dat geschikt was voor de kinderen uit de onderste laag der bevolking. Het uitschrijven van juist deze prijsvraag was het logisch vervolg op een vorige. Een jaar eerder namelijk had het Zeeuwsch Genootschap in een prijsvraag gepeild op welke wijze de armoede in het vaderland tegemoet getreden moest worden<sup>11</sup>. Naar de overtuiging van de bekroonde inzender moest het gewone volk in ieder geval door een goede opvoeding en goed onderwijs tot die zedelijkheid gebracht worden die de rust in de natie waarborgde. Aan onderwijs was altijd al een zedelijke werking toegekend. In die zin was de waarde die aan het onderwijs werd gehecht niet nieuw. De koppeling tussen onderwijs en armenzorg was ook al eerder gemaakt. Reeds lang was van armen, die in aanmerking wilden komen voor bedéling, geëist dat zij hun kinderen naar school stuurden. Die scholen waren dan de scholen van het bedélende kerkgenootschap of de school van de plaatselijke overheid, die gecontroleerd werd door de officiële gereformeerde kerk. In ieder geval was het zo, dat de zedelijkheid gezien werd als het gevolg van ingelijfd zijn bij een kerkgenootschap. Het eerste doel van het onderwijs was er dan ook op gericht de geloofswaarheden bij te brengen en vooral de kerkelijke geboden en verboden. De burgers, die omstreeks 1780 beschouwingen gaven over onderwijs, hadden echter, als zij spraken over verbetering van het onderwijs, iets anders voor ogen.

Onder de burgerij in de Republiek bestond een gezinsleven dat gekenmerkt werd door een sterke geslotenheid in die zin, dat de relaties nauw omschreven waren, de afhankelijkheidsposities duidelijk, terwijl ook de betekenis voor de ontwikkeling van persoonlijke mogelijkheden van de gezinsleden groot was<sup>12</sup>. Over de pedagogische functie van dit gezin is de laatste tijd nog niet erg veel geschreven. Wel staat vast dat de moeders ten aanzien van hun kinderen een rol kregen toebedeeld die verder ging dan wat in de hoogste kringen in het buitenland gebruikelijk was, waar de opvoeding van de kinderen vaak werd uitbesteed, en zelfs de voeding van de kinderen vaak aan een min werd toevertrouwd. In de ruime burgerhuizen hadden de gehuwde vrouwen, voorzien van dienstboden voor het vuile werk, de tijd en

10. *Verhandelingen uitgegeven door het Zeeuwsch Genootschap der Wetenschappen te Vlissingen*, VIII (Vlissingen, 1782).

11. H. F. J. M. van den Eerenbeemt, 'Armoede in de 'gedrukte' optiek van de sociale bovenlaag in Nederland, 1750-1850', *Tijdschrift voor Geschiedenis*, LXXXVÛI (1975) 474; en A. M. van der Giezen, *De eerste fase van de schoolstrijd in Nederland (1795-1806)* (Assen, 1937).

12. S. I von Wolzogen Kühr, *De Nederlandsche vrouw in de eerste helft der 18e eeuw* (Leiden, 1914).

de mogelijkheid om aandacht te geven aan hun kinderen. Voor hun kinderen was het belangrijk dat zij zich ontwikkelden tot zo beschaafd mogelijke burgers omdat dat de beste garantie was voor hun carrière. In dat klimaat konden kinderen ook de tijd krijgen om een ontwikkeling door te maken in fasen van psychologische groei. In dit burgerlijk milieu werd in Nederland het kind ontdekt en werd de opvoeding tot een kunst en een wetenschap tegelijk bevorderd. In 1780 publiceerde De Perponcher zijn *Onderwijs voor kinderen*<sup>13</sup>, een handleiding voor het huisonderwijs en de opvoeding van kinderen uit de beter gesitueerde milieus. Hij was een aristocraat met een wat vlinderachtige belangstelling voor democratie en hij kende het werk van Locke en Rousseau. In dat zelfde jaar, 1780, verscheen de tweede druk van een werkje van de politiek en maatschappelijk veel meer geëngageerde Betje Wolff<sup>14</sup>. Zij schreef voor de vrouw uit wat zij de 'middelstand' noemde. Zij wilde haar leren om goed naar haar kinderen te kijken. Zij beschreef een aantal gedragskenmerken van het kind en leerde de moeders om daarop zo te reageren dat de ontwikkeling van verstand en hart het best gegarandeerd werd. Ons interesseert op dit moment de houding van Betje Wolff ten aanzien van moeders en kinderen uit de volksklasse en haar opstelling ten aanzien van het volksonderwijs. Ik meen namelijk dat haar opvattingen representatief zijn voor de houding van de categorie verlichte burgers die de schoolhervorming op gang heeft gebracht. Betje Wolff spreekt haar afschuw uit over 'de wanhebbelijke hutten der vuigste armoede' en vooral over de zedeloosheid die daarin en daaromheen zo vaak werd aangetroffen. Zij bemoedigt de eenvoudige vrouwen in hun nederige door-de-voorzienigheid-gewilde positie, waarin toch zoveel geluk te vinden is als men zich maar houdt aan de wetten der zedelijkheid. Daarnaast stelt zij echter op een andere plaats, dan weer sprekend tot de vrouwen uit de 'middelstand', dat men niet kan verwachten dat de kinderen van het grauw thuis een behoorlijke opvoeding zullen krijgen. Voor hen juist zijn er, om nog iets te redden van hun blanke onschuld, scholen nodig, waarin ook zij leren hun verstand te gebruiken en dus leren braaf te zijn.

Daarmee was zij de vertolkster van eenzelfde benadering als te vinden is in de *Verhandelingen van het Zeeuwsch Genootschap*. De ware beschaving ligt in een edel hart en een helder verstand. Door opvoeding zijn mensen daartoe te brengen. De burgers kunnen eventueel nog, voorzover zij het kunnen bekostigen, door huiselijke opvoeding, zelfs door huisonderwijs of door kostscholen hun kinderen voor-

13. Jan Reijers, *W. E. de Perponcher. Een bijdrage tot de kennis van zijn opvoedkundige, literair-aesthetische en maatschappelijke denkbeelden* (Zutphen, 1942).

14. E. Wolff-Bekker, *Proeve over de opvoeding aan de Nederlandsche moeders* (Tweede druk, Amsterdam, 1780); A. de Vletter, *De opvoedkundige denkbeelden van B. Wolff en A. Deken* (Groningen, 1915); Johanna W. A. Naber, *Betje Wolff en Aagje Deken* (Amsterdam, 1913) en H. C. M. Gijssen, *Dapper vrouwenleven* (Assen, 1954).

bereiden op hun maatschappelijke loopbaan<sup>15</sup>. Het gewone volk echter moet in ieder geval in de scholen zedelijkheid leren. Leer de kinderen over de orde der natuur en de indeling van de maatschappij en zij zullen zich voegen naar de door de voorzienigheid en bekwame mensen gewilde orde. Volgens Betje Wolff, maar ook volgens de inzenders van de prijsvraag bij het Zeeuwsch Genootschap, moest de rede in vele opzichten de plaats innemen van het geloof. De door de voorzienigheid aangebrachte orde in de natuur en de maatschappij moest begrepen en daarom gevolgd worden. Dat impliceerde een christendom boven geloofsverdeeldheid.

Noch Betje Wolff, noch enig ander denker uit die tijd over opvoeding en onderwijs wilde dus de maatschappelijke ongelijkheid opheffen. Integendeel, alles moest gedaan worden om te voorkomen dat het gewone volk in opstand kwam tegen zijn lot. Men verwachtte juist van een beschaving van dit gewone volk dat het volgzamer zou worden. De hooggeleerde Nahuys, die de *Verhandelingen van het Zeeuwsch Genootschap* van een nawoord voorzag, heeft de hier bedoelde houding wellicht nog het duidelijkst en meest genuanceerd vertolkt<sup>16</sup>. Hij reageerde op degenen die vreesden, dat een uitbreiding van het volksonderwijs een opstandige volksmassa zou kweken. Ook hij zou het betreuren als de volksklasse zou verdwijnen. Zij hoort bij de natie als de heffe van de wijn. Welnu, zegt Nahuys, ten eerste zullen slechts weinig pauperkinderen zo begaafd zijn, dat zij door het onderwijs opgetild worden tot zo'n hoogte van kennis en beschaving dat zij ontevreden worden met hun nederige positie. De weinigen die wel weten op te klimmen zullen daarentegen de maatschappij zeer van dienst kunnen zijn. Aan de andere kant, als men teveel heffe in de wijn laat ontstaan, gaat de wijn werken en raakt hij bedorven. Met andere woorden, een ongeciviliseerde volksmassa is een bedreiging voor de maatschappelijke rust.

Enkele decennia later, in 1820, schreef de oud-onderwijzer en inspecteur Visser iets dergelijks<sup>17</sup>. Hij stelde dat er samenhang moet zijn in het beschavingsniveau van een natie. Een groep Vuurlanders, primitieve wilden, gespeend van christendom en redelijkheid, zou in Nederland niet thuishoren. Als het bovenste deel van een natie toeneemt in beschaving, moet het onderste deel meekomen, anders wordt de kloof te groot en ontstaat er een dreigende situatie.

Nahuys schreef in de nadagen van de Republiek, Visser in de beginjaren van het koninkrijk. Hun opvattingen zijn niet wezenlijk verschillend en zij zijn in hoge mate

15. 'Welke wijze van opvoeding is de meest verkiezelijke? Een publicque of een huizelijke?', *Verhandelingen van het Provinciaal Utrechts Genootschap van Kunsten en Wetenschappen*, IX (1790).

16. *Verhandelingen Zeeuwsch Genootschap*, VIII, 480.

17. H. W. C. A. Visser, *Verhandeling over de volstrekt noodzakelijke kundigheden welke in de openbare en armenscholen in het Koninkrijk der Nederlanden behooren medegedeeld te worden, en de beste leerwijze voor dezelve, benevens eene vergelijking daarvan met de Bell-Lancastersche schoolinrigting in Engeland* (Leiden, 1820) 7.

representatief voor de mensen die de onderwijshervorming tot stand hebben gebracht. Het is niet moeilijk een boek vol citaten te componeren, waarin de maatschappelijke ongelijkheid als een goed wordt gezien en het onderwijs heel duidelijk de functie krijgt toegewezen die maatschappelijke ongelijkheid te handhaven. Belangrijk is dat de principiële mogelijkheid om een kind door opvoeding te vormen voor het eerst op alle kinderen van toepassing werd verklaard. Door het doorbreken van dat pedagogisch inzicht konden mensen uit de burgerklasse over volksonderwijs denken in termen van opvoeding. Zij werden zeer gestimuleerd door de feitelijke sociaal-economische toestand die de volksmassa een gevaar en in ieder geval een schandvlek voor de natie deed zijn, een natie die tot dan toe haar armoede-probleem door middel van een veelgeroemde liefdadigheid had bestreden en die nu tevens naar het nieuwe middel van het volksonderwijs greep. Aanvankelijk bleven sommigen nog wel van mening dat er geen beter milieu was om volkskinderen op te voeden dan het werk. Een van de inzenders bij het Zeeuwsch Genootschap pleitte bijvoorbeeld voor een soort leerplicht<sup>18</sup>. Natuurlijk niet voor burgerkinderen, die werden toch wel opgevoed, maar wel voor armenkinderen. Hij stelde hierbij wel dat zij, voorzover zij al werk gevonden hadden, van leerplicht moesten worden vrijgesteld. Ook de leerplichtige leeftijd werd hieruit afgeleid<sup>19</sup>. In de eerste jaren van hun leven moesten de kinderen bij hun moeder blijven. Op elf of twaalf jarige leeftijd waren zij geschikt om naar een Trafiek te gaan, een ambacht te leren of naar zee te gaan. Daarmee werd de schoolleeftijd gesteld tussen zes en twaalf jaar. Feitelijk werd die schooltijd nogal eens ingekort als het kind werk had. Met name op het platteland gold de praktijk dat werk ging vóór leren. Zoals iemand schreef: je moet de ouders ook niet in de verleiding brengen om hun kinderen aan het werk te onttrekken.

Welke veranderingen hebben de schoolhervormers doorgevoerd? Görlitz, de auteur van het eerder genoemde *Geschiedkundig overzicht van het lager onderwijs in Nederland* (1849) merkt op dat de hervormers geen uitgewerkt program hadden. Waar gebreken aanwezig waren trachtten zij die weg te nemen. De hervormingen waren voornamelijk praktisch van aard. Görlitz vat de voornaamste ideeën van de schoolhervormers samen in twaalf punten. Hij merkt onder andere op dat de staat er het hoogste belang bij heeft dat de toekomstige leden der maatschappij tot zedelijk goede mensen en degelijke burgers opgevoed worden. De ouders zijn de beste en meest natuurlijke opvoeders, maar een dergelijke opvoeding kan de staat niet van de ouders verwachten. Daarom heeft de staat de plicht en het recht deze op-

18. *Verhandelingen Zeeuwsch Genootschap*, VIII, 409.

19. *Ibidem*, 280 vlg. Antwoord op de prijsvraag 'Wat verstaat men door het zoogenaamd onafgebroken schoolgaan der kinderen? Hebben zij daar ook belang bij? Zoo ja: wat kunnen Onderwijzers van hunnen kant doen, om den lust en ijver der kinderen daartoe op te wekken of te vermeerderen?', *Bijdragen*, IX (1818) 823 vlg.

voeding ter hand te nemen. De staat kan dit doen door middel van een nationale opvoeding of door het instellen van volksonderwijs.

De Scholen of Inrigtingen van Volksonderwijs zijn dus bestemd, om aan alle leden van den Staat de gelegenheid te verschaffen, naar ligchaam, verstand en hart den hoogs ten trap van ontwikkeling en zelfstandigheid te verkrijgen, waardoor ieder naar zijnen aanleg en zijne betrekking vatbaar is. Zij behooren dus niet enkel plaatsen van afrigting voor eenige werktuigelijke kunstvaardigheden of van aanleering van eenige bijzondere kundigheden te wezen, maar *Inrigtingen van Opvoeding*, waarin tot algemeene menschenbeschaving en voorbereiding in kennis voor de maatschappelijke werkzaamheden en pligten hand aan hand gaan ... *Die inrigting van het openbaar Onderwijs in den Staat behoort ook in aller behoeften te voorzien*. Zij moet de gelegenheid openstellen zoowel tot het verkrijgen van die zedelijke ontwikkeling, die eerste beginselen van kennis en algemeene kundigheden, welke het volk op den trap zijner beschaving vereischt, het zoogenoemd *lager onderwijs*, als tot die meer wetenschappelijke en letterkundige opleiding voor de meer beschaafde standen en hogere maatschappelijke werkkringen, het *middelbaar onderwijs*. Hiertoe behooren in de derde plaats Inrigtingen van *hooger onderwijs* voor den geleerden stand. Bij eene goede organisatie van het Onderwijs behooren die verschillende Inrigtingen elkander aan te vullen voor eiken ouderdom, van de voorbereidende of kleine-kinderscholen af, tot aan de intrede van den mensch in het openbare leven<sup>20</sup>.

De onderwijshervormers meenden dat er een nieuw soort volksschool, een school voor iedereen, moest komen. Het tweede essentiële onderdeel van de voorstellen was een pakket van zaken waarin ieder kind onderwezen zou moeten worden. Dat basispakket bestond als vanouds uit lezen, schrijven en rekenen<sup>21</sup>. Belangrijk en nieuw was de nadruk op het ontwikkelen van begrip van het geleerde. Daarmee werd de keuze van de schoolboeken van zeer grote betekenis. Immers met behulp van de schoolboeken die het kind ook werden uitgelegd zou men zijn opvoeding met kracht ter hand kunnen nemen. Deze opstelling betekende een krachtige afwijzing van het mechanisch karakter van het oude onderwijs. Daarin leerde het kind alleen maar automatisch reproduceren. In het nieuwe onderwijs moest het de leerstof ook leren begrijpen<sup>22</sup>. Om deze onderwijsvorm te kunnen effectueren moest aan een aantal voorwaarden voldaan worden. De gebouwen en leermiddelen moesten aan de nieuwe eisen aangepast worden en over ieder onderdeel van het

20. Görlitz, *Geschiedkundig overzicht*, 54, 55, 57, 58.

21. Artikel 4 van de *Schoolverordeningen* van 1801 bepaalde: 'Het Onderwijs op de Openbare of Gemeentelijke Scholen zal zich bepalen tot het Lezen, Schrijven en de eerste beginselen der Rekenkunde: zullende hetzelfde zodanig worden ingericht, dat het door ontwikkeling van de verstandelijke vermogens der kinderen geschikt zij, om hen tot redelijke wezens te vormen; en wijders om in hun harten in te prenten de kennis en het gevoel van dat alles, wat zij aan het Opperwezen, aan de Maatschappij, aan hunne Ouderen, aan zich zelve en aan hun medemenschen verschuldigd zijn'.

22. H. Wester, *Welke zijn de gebreken in de schooien, waar in de jeugd van den gemeenen burgerstand onderwezen wordt* (Amsterdam, 1795).



onderwijs diende een didactiek ontwikkeld te worden om de beoogde resultaten te kunnen bereiken. Daarbij zouden er onderwijzers moeten komen die dit alles in praktijk brachten. Maar zelfs als men dit alles zou hebben, zou het nog vrijwel onmogelijk zijn om alle Nederlandse kinderen een behoorlijke schoolopleiding te geven.

In de perceptie van menig denker over onderwijs aan het einde van de achttiende en het begin van de negentiende eeuw was de meest ideale vorm van onderwijs die, waarin de individuele onderwijzer zich bezighield met de opvoeding van een individueel kind. Nog in 1837 zou de Fransman Cousin, die het Nederlandse onderwijs had bekeken en beschreven, vertellen dat in de beste scholen de kinderen persoonlijk werden onderwezen<sup>23</sup>. Eén van de nadelen van niet-mechanisch, op-begrijpen-gericht onderwijs was dat het tijd kostte. De stof moest worden uitgelegd. De vraag was nu, hoe een onderwijzer met meerdere tientallen en soms zelfs honderden leerlingen dat moest regelen. Men vond een simpele oplossing in de simultane instructie<sup>24</sup>. Vanouds zat in de leerstof een zekere ordening. Reeds lang wist men dat er een zekere volgorde moest zijn in de aanbidding van de leerstof. Nu werden niet alleen de leerboeken in een bepaalde volgorde geschreven, maar ook de kinderen werden ingedeeld naar hun vorderingen. Eenmaal zo ingedeeld, kon men aan een groep kinderen van hetzelfde niveau tegelijk uitleggen hoe zij verder moesten leren of werken en kon men uit die groep ten aanhoren en aanschouwen van aiezelfde groep overhoren. Een groot zwart bord was voldoende om dingen uit te leggen of om kinderen voor het oog van de klas taken te laten vervullen. Je kon zelfs zover gaan om een groep kinderen tegelijk een les te laten lezen of een antwoord op een vraag te laten napraten. Je kon daarvoor zelfs een aangename toon ontwikkelen. Eenmaal op die weg was het niet moeilijk om een aantal fouten te ontdekken in de oude methoden van lezen, schrijven en rekenen en was bijvoorbeeld de overgang van een spelmethode naar een klankmethode een voor de hand liggende stap. In verschillende antwoorden van het Zeeuwsch Genootschap vindt men dan ook het voorstel om kinderen in twee of drie klassen in te delen. Het was de enige mogelijkheid om in de praktijk op-begrijpen-gericht onderwijs te effectueren.

De ideeën over het nieuwe onderwijs werden in de periode tussen 1780 en 1795 ontwikkeld door verlichte burgers. Zoals gezegd dachten zij vanuit bezorgdheid voor de maatschappelijke en politieke orde. Zij behoorden meestal tot de patriotten en zij wensten vaak democratische veranderingen in de maatschappij aan te brengen. Het is van wezenlijke betekenis voor het slagen van de onderwijsvernieuwing geweest dat niet alleen een aantal belangstellende en filantropische burgers aan het denken zijn gegaan, maar dat ook een aantal onderwijzers met experimenten

23. Victor Cousin, *De l'Instruction publique en Hollande* (Parijs, 1837) 18.

24. J. A. Valks, *Klassikaal en individueel volksonderwijs* (Amsterdam, 1925).

begonnen is. De omstandigheden waren slecht, aan de andere kant zat er wel zoveel potentieel in de boerenjongens, die in de dorpsscholen als de beste leerlingen uitverkoren werden om hun schoolmeester te helpen, dat hier en daar individuele schoolmeesters een praktijk konden invoeren van op begrip gericht en soms zelfs simultaan onderwijs<sup>25</sup>.

Het wat theoretiseren in de marge en het feitelijk experimenteren met nieuwe onderwijsvormen werd op een gelukkige wijze gecoördineerd door de in 1784 opgerichte Maatschappij tot Nut van het Algemeen<sup>26</sup>. Op het eerste gezicht lijkt het Nut op de verschillende andere genootschappen die in het land werkten. Het Nut schreef ook prijsvragen uit en stimuleerde publicaties, die het resultaat waren van gedachtenwisselingen in en buiten de kring der leden. Het had echter ook vanaf het begin relatief autonome departementen. In die lokaal of regionaal georganiseerde gezelschappen deed men niet zozeer aan opinievorming. Men maakte veeleer een begin met feitelijke verbeteringen in opvoeding, vorming en onderwijs. Het onderwijs kreeg zeer veel aandacht. De leden wervend onder het door de verlichting beïnvloede deel der natie, daarbij echter in die zin democratisch, dat het ondanks een zekere deftigheid ook ruimte bood voor meer nederige burgers, bood het Nut een gelukkige gelegenheid om tot feitelijke onderwijsverbeteringen over te gaan. Die vernieuwing werd weer gestuurd en gestimuleerd door een hoofdbestuur, dat de ideeënvorming coördineerde. In de departementen konden onderwijzensen beschutting en een werkklimaat vinden voor de vernieuwing.

Tot 1795 gebeurde het volgende. Verschillende leden van het Nut stelden ontwerpen op voor een volksonderwijs, dat, rekening houdend met de maatschappelijke ongelijkheid, geschikt zou zijn voor alle kinderen. Dit onderwijs zou simultaan en op-begrijpen-gericht moeten zijn. Hier en daar waren schoolmeesters bezig met experimenten. Het doorzetten van de vernieuwing werd echter onmogelijk gemaakt door een veelheid van factoren. Er waren grote weerstanden. Het is opmerkelijk, dat de kerken niet onmiddellijk geprotesteerd hebben tegen het verlichte karakter van de onderwijsvernieuwing<sup>27</sup>. We moeten echter wel bedenken dat ook in de hervormde kerk een geest van verlichting domineerde en de opleving der orthodoxie uit een wat latere periode dateert. Bij de geschiedenis van de onderwijsvernieuwing zijn inderdaad heel wat verlichte dominees en, zij het in mindere mate, pastoors te vinden. De weerstand kwam meer van degenen die het nieuwe onder-

25. Zie bijvoorbeeld J. Klasens, *Groningse grondleggers van de Nederlandse volksschool* (Assen, 1949).

26. *Gedenkboek Maatschappij tot Nut van het Algemeen 1784-1934* (Amsterdam, 1934); A. C. J. de Vrankrijker, *Volksontwikkeling. Geschiedenis en problemen van het sociaal-culturele werk in Nederland* (Assen, 1962).

27. C. Hentzen, *De politieke geschiedenis van het lager onderwijs in Nederland, I, De vestiging van het staatsmonopolie* (Nijmegen, 1920); D. Langedijk, *Bibliographie van den schoolstrijd, 1795-1920* (s-Gravenhage, 1931).

wijs moesten betalen. Het was nu eenmaal niet te verwachten dat, zolang bezitters van heerlijkheden, armenkassen of stedelijke overheden het onderwijs moesten betalen, dure verbeteringen zouden worden ingevoerd in een tijd van economische achteruitgang. De meeste welvarende ouders waren niet geïnteresseerd in niet-individueel onderwijs voor hun eigen kinderen. De ouders van volkskinderen waren voor de financiering van het nieuwe onderwijs niet van belang. Ook de onwetendheid en onwelwillendheid van de meeste schoolmeesters bleek een sterk vertragende faktor bij de doorvoering van het nieuwe onderwijsconcept.

Om de schoolhervorming feitelijk doorgang te doen vinden was een centrale overheid nodig die de beginselen van die hervorming accepteerde en die ook bereid en in staat was om de uitvoering te stimuleren of zelfs op zich te nemen<sup>28</sup>. Die overheid kwam er in 1795. Vanaf het begin heeft zij pogingen in het werk gesteld om met de algemene doorvoering van een dergelijke hervorming een begin te maken. Er kwam een soort ministerie van onderwijs, het departement van Nationale Opvoeding. Dat werd bemand met enkele ambtenaren die op de hoogte waren van de onderwijssituatie en de beginselen van de schoolhervorming waren toegedaan. De Maatschappij tot Nut van het Algemeen fungeerde vooralsnog als een soort brain-trust waarin de ideeën omtrent een nieuw nationaal onderwijssysteem werden gevormd en uitgewerkt. Dit bleek toen de vertegenwoordigers in de Nationale Vergadering in 1796 aan het Nut een vijftiental ongeordende vragen over het onderwijs voorlegden. Het Nut antwoordde vanuit een commissie met *Algemene denkbeelden over een nationaal onderwijs*, een stuk, dat gelezen kan worden als een soort contourennota<sup>29</sup>. Dit plan lag ten grondslag aan de hier niet verder te bespreken wetten van 1801, 1803 en 1806. Voor ons is van belang dat de uitvoerige wet van 1806, die vele decennia bepalend was voor de ontwikkeling van het onderwijs in Nederland, feitelijk de aanvaarding betekende van het beginsel dat er een nationaal volksonderwijs moest komen, dat dit onderwijs zich moest richten op het inzicht van de kinderen, en dat het uit praktische overwegingen aan de hele groep tegelijk moest worden gegeven. Vastgesteld werd ook dat de keuze van de schoolboeken voortaan beperkt zou zijn tot een door de overheid voorgeschreven boekenlijst. Al in 1797 schreef artikel 156 van de staatsregeling voor dat er een genoegzaam aantal grondscholen moest zijn 'waarin de jeugd kon worden onderwezen in het lezen, schrijven en rekenen, mitsgaders in alle zulke verdere kundigheden, welke plaatselijke omstandigheden in acht genomen zijnde, de be-

28. J. de Nooy, *Eenheid en vrijheid in het nationale onderwijs onder koning Willem I* (Utrecht, 1939) 14; Ph. J. Idenburg, *Schets van het Nederlandse schoolwezen* (Groningen, 1964) 25.

29. 'Algemeene Denkbeelden over het Nationaal Onderwijs, ingeleeverd in den Jaare 1796, van wegen de Vergadering van Hoofdbestuurders der Nederlandsche Maatschappij: Tot Nut van 't Algemeen, aan de Commissie uit de Nationale Vergadering ...', besproken in: N. L. Dodde, *Een Onderwijsrapport* ('s-Hertogenbosch, 1971) hoofdstuk i.

stemming van den vrijen Burger moest kunnen bevorderen<sup>30</sup>. Ieder gemeentebe-  
stuur moest derhalve zorgen dat er overal voldoende scholen waren. Uitdrukkelijk  
werd verboden om leerstellig onderricht toe te staan. Het beginsel was dat de nieu-  
we lagere school zou opvoeden tot maatschappelijke en christelijke deugden, maar  
dat het onderricht in het christendom niet in het gewone leerprogramma was ver-  
vat<sup>31</sup>. Op de boekenlijst die in 1810 werd gepubliceerd zouden dan ook alle kerke-  
lijk gekleurde boeken ontbreken<sup>32</sup>.

In de jaren tussen 1795 en 1810 gebeurde het volgende. De idee van de school-  
hervorming en van de creatie van een nationaal volksonderwijs werd overgenomen  
door de centrale overheid. De nieuwe school zou een school voor iedereen zijn,  
weliswaar rekening houdend met ieders maatschappelijke afkomst<sup>33</sup>. In die nieuwe  
school zouden de kinderen leren lezen, schrijven en rekenen en moest hun bijge-  
bracht worden hoe zij goede staatsburgers konden worden. De nieuwe school  
diende daarom een net en fris gebouw te zijn met behoorlijke hulpmiddelen, zoals  
het zwarte bord, en goede leerboeken. De vernieuwing werd afgedwongen door het  
oude middel van de admittie der leerkrachten. Werden vroeger alleen die onder-  
wijzers toegelaten die tot de gereformeerde kerk behoorden, nu werden er voor het  
eerst eisen gesteld aan hun bekwaamheden. In de wet van 1806 werden vier rangen  
ingesteld. Voor iedere rang werden specifieke bekwaamheden vastgesteld. De  
onderwijzer werd onderworpen aan een al dan niet vergelijkend toelatingsexamen<sup>34</sup>.  
Schrijvers over schoolverbetering begonnen na te denken over de opleiding die  
daarbij hoorde. Een ander middel om het systeem door te voeren was de inspectie<sup>35</sup>.

30. Geciteerd bij N. L. Dodde, *Het rijkschooltoezicht in de Bataafse Republiek* (Groningen, 1968) 5.

31. Berkhout, Proeve, 43.

32. *Bijdragen* (1810) 1, 191 vlg.

33. De bewering dat toen serieus geprobeerd is de standenschool op te heffen lijkt mij niet juist. Dit is enigszins in strijd met J. F. Vos, 'Onderwijspolitiek in Nederland: Democratie versus restauratie. De onderwijsdemokratiseringsbeweging omstreeks de Bataafse Revolutie', *Tijdschrift voor Opvoedkunde*, III (1973-1974) 193 vlg.

34. M. de Vroede, *Van schoolmeester tot onderwijzer* (Leuven, 1970); R. Turksma, *De geschiedenis van de opleiding tot onderwijzer in Nederland aan de openbare, protestantschristelijke en bijzonder-neutrale instellingen* (Groningen, 1961) 117 vlg. De laagste of vierde rang veronderstelde redelijke bedrevenheid in lezen, schrijven en rekenen en enige aanleg tot het geven van onderwijs. De derde rang werd toegekend als bovendien gebleken was dat de betrokken onderwijzer de beginselen van de Nederlandse taal beheerste. Onderwijzers van de tweede rang hadden daarbij blijk gegeven van enig begrip voor aardrijkskunde en geschiedenis. Eerste-rangers kwamen nauwelijks voor. Bedoeld waren 'dezulke, die - boven en behalve eene grondige ervarenheid in onderscheiden vakken van het Lager Onderwijs en inzonderheid in de grondbeginselen en beoefening eener oordeelkundige Leerwijze - in de Aardrijks- en Geschiedkunde goede bedrevenheid bezitten, met de Natuur- en Wiskunde wel bekend zijn, en in beschaafdheid van verstand uitmunten'. Welke rang vereist was, werd in de praktijk per school vastgesteld. De vierde rang gold, eenmaal verworven, alleen in het district van de onderwijscommissie die het examen had afgenomen. De andere rangen waren landelijk geldig.

35. Dodde, *Het rijkschooltoezicht*, 13 vlg.

Over het gehele land werd een netwerk van inspecteurs gevormd, bestaande uit ambtenaren en onderwijzers, die reeds geëxperimenteerd hadden. Deze inspecteurs vervulden een controlerende en vooral een stimulerende functie. Zij konden overigens niet over grote machtsmiddelen beschikken. Wij mogen hun betekenis dan ook niet overdrijven. Hun aanwezigheid betekende echter alleen al een voortdurend werkzaam zuurdesem. Verder werden regionale en plaatselijke commissies ingesteld, die onder andere initiatieven konden nemen voor schoolstichting<sup>36</sup>.

Het zwakke punt was ongetwijfeld de financiering. Het was namelijk niet zo, dat de centrale overheid het nu ook als haar taak zag om het nieuwe onderwijs integraal te financieren. Integendeel. Ten eerste bleef het oude feitelijke onderscheid tussen openbaar en bijzonder onderwijs bestaan. Openbaar onderwijs heette bij de wet van 1806 alle onderwijs dat door de overheid of een kerkelijke instantie werd verzorgd. De grenzen tussen openbaar en bijzonder onderwijs lijken merkwaardig slecht afgebakend. In de praktijk werd het openbare onderwijs georganiseerd door plaatselijke instanties en werd de financiering veelal gevonden in de heffing van schoolgelden<sup>37</sup>. Alleen de armenscholen hieven geen schoolgelden en werden dus geheel bekostigd door de gemeente. Op het platteland en naar het schijnt ook wel in enkele steden probeerde men dit financieringsprobleem op te vangen door de stichting van schoolfondsen. Iedere ouder moest daarin naar vermogen bijdragen. Alle kinderen gingen naar dezelfde school. De onderwijzer werd uit het schoolfonds betaald. Nu arme kinderen bij rijkere kinderen in de klas zaten werd de klacht gehoord dat arme kinderen soms ongewassen waren en onder het ongedierte zaten. Dat was op het platteland al eerder voor vele ouders aanleiding geweest om hun kinderen naar een kostschool te sturen. Volgens de ideeën van de onderwijshervormers moest dat probleem ondervangen worden door de kinderen te verplichten gewassen en vrij van ongedierte te zijn<sup>38</sup>. Dit wat betreft het openbaar onderwijs, waarin feitelijk een klassifikatie naar sociale geleding optrad in die zin dat er de gewone volksschool was voor alle burgerkinderen, en daarnaast in grotere plaatsen één of meer armenscholen.

Daarnaast was er volgens de wet van 1806 een tweeledig bijzonder onderwijs. Bijzonder onderwijs van de eerste rang werd gesticht en gefinancierd door kerkelijke of niet-kerkelijke genootschappen, als bijvoorbeeld de Maatschappij tot Nut van het Algemeen. Van de tweede rang waren de particuliere scholen. Ten dele was het bijzonder onderwijs dus typisch sociaal gebonden onderwijs, dat wil zeggen onderwijs voor kinderen uit de hoogste maatschappelijke klasse. Aan de andere kant omvatte het ook het onderwijs van het Nut dat een soort voortrekkersfunctie ver-

36. Görlitz, *Geschiedkundig overzicht*, 144 vgl.

37. E. J. van Det, *Zestig jaren bondsleven, 1874-1934. Gedenkboek van de Bond van Nederlandse Onderwijzers*, I (Amsterdam, 1939) 233.

38. *Verhandelingen Zeeuwisch Genootschap*, VIII, 104.

vulde in plaatsen waar de overheid de beginselen van de schoolhervorming niet was toegegaan.

Voorlopig werd er een sfeer gekweekt waarin de schoolhervorming als een belangrijke verbetering beschouwd werd. Die gedachte werd bijvoorbeeld stelselmatig uitgedragen door de sinds 1800 verschijnende *Bijdragen*. Daarin werd ieder stapje vooruit geregistreerd. Een weg terug bestond er niet voor dit aanvankelijk door de ijverigste aller ambtenaren, Van den Ende, geredigeerde blad. Die zelfde Van den Ende had in 1803 een handboek voor onderwijzers geschreven<sup>39</sup>, publiceerde veelvuldig in de *Bijdragen*, waarin hij bijvoorbeeld een voorwoord schreef bij de toen eindelijk verschenen boekenlijst en zag in 1840 terug op zijn en andermans werk in een historische schets<sup>40</sup>.

In de *Bijdragen* lezen wij ook hoe de beginselen van de schoolhervorming door steeds meer mensen werden aanvaard. Hoe bijvoorbeeld onderwijzersgezelschappen tot stand kwamen waarin deze groep zocht naar zijn identiteit. Het moet zelfs mogelijk zijn om aan de hand van die *Bijdragen* enig inzicht te krijgen in de vraag hoe tot 1810 en later de regionale verbreiding is geweest van de onderwijsvernieuwing. Er is wel reden om de feitelijke effecten van het onderwijsbeleid, dat het beleid was van enkelen, niet te overschatten. Als wij berichten lezen uit latere decennia krijgen wij de indruk dat alles nog moest gebeuren. Dat kan niet allemaal verklaard worden uit een teruggang in de Napoleontische periode.

Die teruggang is overigens wel een feit geweest<sup>41</sup>. Niet dat men dat uit de *Bijdragen* kan aflezen. Die gaan onverdroten door iedere vooruitgang te registreren en vermelden niet waar de zaken teruglopen. Men kan dit constateren in beschouwingen achteraf, beschouwingen van mensen die in 1813 de draad van de onderwijsvernieuwing opnieuw hebben opgevat. In ieder geval werd die draad formeel onderbroken doordat het Nederlandse onderwijs bij de inlijving bij Frankrijk georganiseerd werd in de zogenaamde keizerlijke universiteit. Deze verdeelde het Franse onderwijs in lager, middelbaar en hoger onderwijs. De macht van de centrale overheid was groot, maar de belangstelling voor het volksonderwijs gering. In feite werd de progressie afgeremd door de economisch wel heel barre tijden, waarin het armoedeprobleem vrijwel onhanteerbare vormen aannam. Degenen die dachten dat de oplossing van dit probleem door een goed georganiseerd volksonderwijs naderbij kwam waren nauwelijks serieus te nemen. De aanmaak van schoolboekjes ging door. Afzonderlijke onderwijzers zullen ook wel doorgewerkt hebben. De ambtenaren lieten alle staatkundige veranderingen over zich heen gaan en geen

39. A. van den Ende, *Handboek voor de onderwijzers op de openbare lagere scholen binnen het Bataafsch Gemeenebest*, I (Amsterdam, 1803).

40. *Idem*, *Geschiedkundige schets van Neêrlands schoolwetgeving. Met aantekeningen en bijlagen* (Deventer, 1846).

41. Berkhout, *Proeve*, 57.

inspecteur is omwille van zijn politieke overtuiging bij het wisselen van de wacht afgezet of afgetreden. Maar de coördinatie stakte. Een erg helder zicht op wat zich in de steden en de provincies afspeelde hebben wij nog niet.

De ontwikkeling van het volksonderwijs in Nederland kende een nieuw beslissend moment toen Willem I onmiddellijk na zijn aanvaarding van de soevereiniteit het in de Bataafse en Franse tijd ingevoerde onderwijs integraal sanctioneerde en overnam, ambtenaren handhaafde en opnieuw het voornaamste accent legde op het volksonderwijs<sup>42</sup>. Dat betekende ook dat hij het klassikaal onderwijs zag als de meest efficiënte manier om volkskinderen christelijke en maatschappelijke deugden bij te brengen. Dit was niet vanzelfsprekend, omdat ook in Nederland inmiddels gebleken was dat de uitwerking van de ideeën over schoolhervorming uit eerdere decennia een kostbare zaak was vergeleken met wat elders toepassing vond. In Engeland bijvoorbeeld werd voor de ontwikkeling van het onderwijs aan pauperkinderen gebruik gemaakt van een veel goedkopere methode. A. Bell en J. Lancaster hadden deze methode onafhankelijk van elkaar ontwikkeld<sup>43</sup>. Over de verschillen tussen deze twee en de conflicten die uitgevochten werden tussen twee filantropisch ingestelde aristocratische coterieën waarin prinsen van den bloede een voorname rol speelden, hoeven wij hier niet uit te weiden. In Nederland noemde men het systeem de Bell-Lancastermethode of kortweg Lancastermethode. Deze was omstreeks 1800 ontwikkeld en in Nederland vrijwel onmiddellijk bekend geraakt. Zij kwam hierop neer. Arme kinderen werden met honderden tegelijk in een schoolgebouw ondergebracht waarin, evenals overigens in de klassikale school, geen klaslokalen waren. Zij werden onderwezen door één onderwijzer. Dat wil zeggen, deze onderwees niet zelf, maar liet de eigenlijke instructie over aan 'monitoren' die in een ingewikkeld systeem van mutueel onderwijs nu eens leerling waren, dan weer onderwijzer. De kinderen waren ook hier ingedeeld naar niveaugroepen. Ook hier was een zekere simultane instructie. Belangrijk verschil met het klassikale onderwijs, waarbij de leerlingen in groepen, naar de stand van hun vorderingen ingedeeld onderwezen worden, was, dat in dit systeem geen uitleg plaats vond. Door eenvoudige drill werden de kinderen zo geconditioneerd dat zij mechanisch een aantal kenniseenheden of vaardigheden konden reproduceren. Met fluiten of schreeuwen werd een zekere orde bewaard. Aangezien echter alle kinderen tegelijk bezig waren, was het een uiterst lawaaiig systeem. De klassikale school was een stille school, want als de onderwijzer de ene klas onderwees, sprak alleen hij en zwegen de kinderen tenzij hun iets gevraagd werd, de andere klassen zaten inmiddels werk te maken of kregen les van een tweede onderwijzer. Eigenlijk was het enige voordeel van het Lancastersysteem dat het voordeliger was. Omstreeks 1808

42. De Nooy, *Eenheid en vrijheid*, 36 vlg.

43. De Vroede, *Van schoolmeester tot onderwijzer*, 208.

verschenen er enkele artikelen over<sup>44</sup>. Het werkje van Lancaster *Een schoolmeester onder duizend kinderen* werd ook vertaald<sup>45</sup>. De ontvangst was echter zonder uitzondering negatief.

Behalve het financiële voordeel zou er nog een reden kunnen zijn waarom het Lancastersysteem in Nederland toepassing had kunnen vinden. In de Zuidelijke Nederlanden waren aanzetten tot een schoolhervorming als in het Noorden niet te vinden. De opvoedende mogelijkheden kregen daar minder aandacht. Vandaar dat het voordeliger Lancastersysteem hier meer werd toegepast. Naar het schijnt, hebben hier de bezwaren van katholieke zijde tegen het verlichte onderwijs ook een rol gespeeld<sup>46</sup>. Het is in elk geval een feit dat in de Zuidelijke Nederlanden het Lancastersysteem betrekkelijk veelvuldig is toegepast. In de Noordelijke werd het in het algemeen afgewezen.

Dat neemt niet weg dat er heel wat moeilijkheden te overwinnen waren bij de doorvoering van de schoolhervorming. Met name toen de armoede omstreeks 1816 ontstellende vormen aannam, werd het moeilijk om alle plannen overeind te houden. Het lijkt dan ook niet toevallig dat juist omstreeks de jaren twintig toch voortdurend beschouwingen te vinden zijn over de Lancasfermethode<sup>47</sup>. Meestal worden die echter juist gehanteerd als een contrastbeeld voor de Nederlandse rijkdom. De schrijvers vinden een aantal keren onverhuld dat het systeem best goed is voor bijvoorbeeld Russen en andere primitieve naties die niet die beschaving hebben als de Nederlanders. 'De leerwijze van Bell en Lancaster is een kind der noodzakelijkheid, en zal dit altijd blijven. Eene donkere schaduw moet op het land vallen, alwaar Lancastersche scholen noodzakelijk zijn'<sup>48</sup>. In deze tijd schreef Visser zijn eerder genoemde beschouwing over de Nederlandse volksschool. Daarin stelt hij nog eens vast wat alle kinderen moeten leren, en hij concludeert dat dit niet door dat systeem gerealiseerd kan worden.

De verpaupering heeft wel een duidelijk effect gehad. Tot nu toe waren er armenschoolen en scholen waarin een soms niet onaanzienlijk schoolgeld werd geheven. In toenemende mate werd het voor een deel van de burgers onmogelijk om het geld voor een dergelijke school op te brengen. Aan de andere kant waren zij niet bereid hun kinderen naar een armenschool te sturen. Daarom werd er een ingenieuze oplossing gevonden in de tussenscholen. Dat waren scholen, bestemd voor de minder-

44. *Bijdragen* (1809) 37 vlg.

45. J. Lancaster, *Een eenig schoolmeester onder duizend kinderen in eene school. Een bijdrage tot verbetering der leerwijze en schoolorde in de lagere volksscholen* (vert. J. van Hulst, Haarlem, 1811).

46. De Vroede, *Van schoolmeester tot onderwijzer*, 209.

47. Onder andere *Bijdragen* (1817) 321 vlg.; *Paedagogisch Magazijn* (1819) 301 vlg. en 372 vlg.; *Bijdragen* (1820) 113 vlg.; *Algemeen Magazijn*, IV (1822) 223 vlg.; *De Paedagoog*, I (1828) 200 vlg.

48. *Paedagogisch Magazijn*, I (1819) 301.



welvarenden, zij het niet-bedeelden. In tegenstelling tot de armenscholen werd op deze scholen een gering schoolgeld geheven<sup>49</sup>.

In die jaren na 1820 werd de schoolhervorming met kracht doorgevoerd. Er waren inmiddels kweekscholen voor onderwijzers gesticht, terwijl steeds meer plaatsen vroegen om een onderwijzer van tenminste de tweede rang. De inspectie ging onverdrotten voort met haar stimulerende en controlerende taak. Ook verschenen er nieuwe leerboeken. Wat het lezen betreft, werd de klankmethode langzamerhand de enig toegepaste. Voor het schrijven ontwikkelde zich een methode die niet op schoonschrijven was gericht, maar op praktisch schrift. In het rekenen werden de voorbeelden meer en meer gekozen uit de leefwereld van het kind. Schreef in 1790 een Friese onderwijzer, Nieuwold, al zijn *Spelend leren*, nu werden steeds meer platen en aanschouwelijke voorbeelden de school binnengehaald en werd ook een vak als 'natuurkunde' ingevoerd. Verschillende vakken kwamen vooral in het lesrooster van de burgerscholen voor. Wat dat betreft zouden deze weer het voorbeeld vormen voor de armen- en tussenscholen. Op alle gebieden verschenen talrijke leerboeken ingericht voor het klassikale onderwijs. De officieel voorgeschreven boekenlijst raakte evenwel van de baan, hetgeen de weg opende naar de restauratie van een kerkelijke controle op het onderwijs wat de leerstof betreft.

Men zou verwachten dat waar de vastberadenheid om de onderwijsvernieuwing door te zetten zo groot was, de vooruitgang ook maximaal was. Blijkbaar vroeg het echter veel tijd om goede onderwijzers op te leiden. Bovendien was, als het erop aankwam, nauwelijks een instantie bereid om de gelden te verschaffen die nodig waren voor voldoende goed ingerichte scholen. Het gevolg was dan ook dat tussen 1820 en 1840 de feitelijke verbetering van het onderwijs slechts langzaam voortschreed. Het ruimteprobleem bleek een remmende factor. De hervormers werden ermee geconfronteerd toen zij alle volkskinderen naar de armenscholen gingen halen. Het leerlingenaantal per onderwijzer steeg geweldig. In de *Verhandelingen van het Zeeuws Genootschap* vinden wij de norm van veertig leerlingen per onderwijzer. In de *Bijdragen* vinden wij al hier en daar een norm van honderd leerlingen. Toen Cousin in 1837 zijn ervaringen neerschreef had hij het over zeshonderd. Veel vernieuwingsdrift stuitte op deze situatie af. Zoals ook het ontbreken van leerboeken en voldoende frisse ruimte vaak aan alle goede pedagogische bedoelingen een einde maakte. Een overijverige inspecteur, Wijnbeek, heeft over deze periode een schat aan gegevens nagelaten waaruit wij een beeld krijgen van het onderwijs dat niet in alle opzichten zo verheffend was als men wel zou verwachten aan het einde van een schoolhervorming waarover zo tevreden werd gedaan. Steden van enige omvang hadden armenscholen, tussenscholen en burgerscholen. De kwaliteit was

49. F. de Jong Edz., 'Vermenigvuldiging en deling. De groei van het Nederlandse onderwijs', *Honderd vijftwintig jaren arbeid op het onderwijsterrein* (Groningen, 1961) en Van Det, *Zestig jaren bondsleven*, 209.

zeer uiteenlopend. Op het platteland was alleen een volksschool. Ook hierin waren grote kwalitatieve verschillen.

In het openbaar onderwijs was het hoofdelijk mechanisch onderwijs veel verder teruggedrongen dan in het bijzonder onderwijs. Een uitzondering vormden in dit opzicht de scholen van het Nut die decennia lang als modelscholen fungeerden. Klassikaal onderwijs betekende echter vrijwel nergens het bestaan van klassen, ingedeeld naar de leerstof voor één jaar, met een eigen lokaal. De klassen waren onderverdeeld in groepen.

Vrijwel overal in het land waren scholen. Het grootste deel van de kinderen ontving elementair onderwijs. In dit onderwijs werd gepoogd hun wat begrip bij te brengen voor de dingen die zij leerden. Dat gebeurde op een betrekkelijk vriendelijke manier. Vriendelijk vergeleken met de ruige methoden van vroeger, vriendelijk ook vergeleken met de Lancastermethode. In deze instructie wordt heel rustig beschreven hoe ondeugende of onwillige kinderen met houten gewichten en met opschriften behangen moeten worden. De nieuwe onderwijzer moest begrip hebben voor zijn kinderen. In dat opzicht was de nieuwe school waarachtig een hele schrede vooruit. Voor ieder vak werden bovendien methoden ontwikkeld die rekening hielden met de mogelijkheden van het kind. Veel van Wijnbeeks beschrijvingen zijn nu vervelend in hun uitgesponnenheid en hun herhalingen. Al met al getuigen zij echter van een heel diepgaande interesse in het vak van opvoeden en onderwijzen.

Het voorafgaande komt samengevat hierop neer. Vanaf omstreeks 1780 tot 1795 werd in kringen van verlichte burgers een concept ontwikkeld voor een klassikaal, op-begrijpen-gericht volksonderwijs. De oude chaotische school, waarin in totaal slechts weinig kinderen één voor één door veelal onbekwame schoolmeesters geïnstrueerd werden in voor hen meest onbegrijpelijke met name door de kerk gedicteerde zaken, zou vervangen moeten worden door een goed georganiseerde en goed ingerichte school, waarin onderwijzers, wier bekwaamheid was getoetst, aan groepen kinderen die even ver waren, uitlegden wat zij moesten leren. Zoveel mogelijk kinderen zouden zo de mogelijkheid moeten krijgen om de orde van de natuur en van de menselijke samenleving te begrijpen.

Dat ideaal sloot aan bij een aantal experimenten, hier en daar door ondernemende onderwijzers verricht. Tijdens de Bataafse Republiek nam de overheid het plan over. Er begon een stelselmatige campagne voor een vernieuwd lager onderwijs. Een aantal voorwaarden voor het bestaan ervan werden gecreëerd. Er kwam een inspectie, die toezicht hield op de bekwaamheid van de onderwijzer en er kwamen voorschriften ten aanzien van de leermiddelen. Toen Willem I de regering overnam, was het vanzelfsprekend dat hij de beginselen en het daarbij ontwikkelde apparaat van ambtenaren en inspectie integraal in stand hield: nog steeds zag men in een goed ontwikkeld lager onderwijs een mogelijkheid om een ten dele verpauperde bevol-

king te gewinnen aan elementaire zedelijke normen. Aan het einde van de regering van Willem I waren er onderwijzersopleidingen en waren de meeste scholen klassikaal ingericht. Uit de tijdschriften op het gebied van het onderwijs, de inspectieverslagen van Wijnbeek en de officiële onderwijsverslagen, komt een beeld naar voren dat minder rooskleurig is dan de voorstelling die Görnitz geeft. Veel scholen waren nog gebrekkig, talloze onderwijzers weinig bekwaam, vooral armenscholen dikwijls veel te groot. Daarbij gingen nog steeds vele kinderen niet naar school.

# De visie van de negentiende-eeuwse onderwijzer op zijn taak als maatschappelijk en cultureel werker\* 1840-1905

L. DASBERG

## PROBLEEMSTELLING

De geschiedenis over het Nederlandse onderwijs is tot nu toe bijna uitsluitend een geschiedschrijving geweest van onderwijswetgeving en van de schoolstrijd. Men kreeg voornamelijk het beeld, zoals dat gezien werd door de wetgever, de beleidvoerder en de politicus. Er zijn nauwelijks monografieën over wat er in de scholen gebeurde, wat voor soort mensen de onderwijsgeevenden waren en wat zij als hun doelstellingen en idealen zagen. Wij weten nauwelijks of zij contacten hadden met de ouders en wat voor soort contacten dat dan geweest kunnen zijn. Oefenden zij invloed uit op wetswijzigingen en curriculumverandering? Hoe was hun relatie tot de kinderen, binnen en buiten de school? Waren zij revolutionairen of voorstanders van de bestaande orde? Uit welke sociale klasse kwamen zij en was er verschil in sociale herkomst tussen mannelijke en vrouwelijke onderwijsgeevenden?

Ondanks dit gebrek aan gegevens komt bij elke onderwijsvernieuwing een stroom van kritiek los op het onderwijs en de onderwijzenden van vroeger, die de indruk wekt alsof wij over al deze zaken wel degelijk ruimschoots geïnformeerd zijn. De kritiek op 'vroeger' betreft vooral de volgende problemen: de school was alleen weetjesfabriek, er was uitsluitend cognitieve, geen pedagogische vraagstelling. De onderwijzers waren betweters en velen van hen waren bovendien zeer onwetend. Ze hanteerden een zeer handtastelijke tucht met het Spaanse rietje en de plak. Het onderwijzersambt werd uitsluitend gezien als treeplank naar 'hogere' maatschappelijke posities en was niet doel en ideaal in zichzelf. De school stond ten dienste van de bestaande orde, leerde onvoorwaardelijke gehoorzaamheid, tevredenheid met de door God en overheid gewilde stand en bewondering voor wat de voorvaderen gewrocht hadden. De school was een sociaal onrechtvaardig selectie-instrument. En ondanks de prediking van tevredenheid bevorderde de school competitie en concurrentiedrift.

Zolang hedendaagse onderwijs vernieuwende instanties niet op de hoogte zijn van wat er in het verleden werkelijk speelde, is de kans groot dat zij èn hun eigen

\* Uitwerking van een voordracht gehouden op het congres van het Nederlands Historisch Genootschap te Utrecht/Amersfoort, 9 oktober 1976. Zie voor de gevolgde onderzoeksmethode de bijlagen I en II.