

Van kind tot burger. Basisonderwijs en burgerschap in de negentiende eeuw

Jan Lenders

Aan het begin van de negentiende eeuw werd er in Nederland een nieuwe basisschool geïntroduceerd met geheel vernieuwde doelstellingen, inhouden en werkvormen. Vanaf dat moment bezochten kinderen een school die voorbereidde op *nationaal* burgerschap. Deze nationale oriëntatie was een volstrekt nieuw gegeven. Vóór die tijd was het basisonderwijs lokaal en provinciaal georganiseerd en was burgerschap lokaal verankerd. In de nieuwe situatie was er niet langer sprake van exclusief *stads*burgerschap maar van inclusief *staats*burgerschap.¹

Deze onderwijsvernieuwing kwam tot stand in de periode van de Bataafse Republiek (1795-1806). Tijdens deze Republiek kwam een proces van ingrijpende maatschappelijke veranderingen op gang. De maatschappelijke ruimte werd gereorganiseerd met het oog op de inrichting van een nationale eenheidsstaat. Er kwam een einde aan de losse federatie van gewesten, de politieke structuur die kenmerkend was geweest voor het staatkundig bestel van de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden. De hervormingen in de richting van staatseenheid werden gevoed door een democratische ideologie, mede geïnspireerd door de idealen van de Franse Revolutie. Er werd een Nationale Vergadering ingesteld die optrad als representant van het volk en die de inrichting van de nieuwe staat ter hand nam. Een van de urgente taken waarvoor het nieuwe centrale gezag zich gesteld zag, was de hervorming van het basisonderwijs. In de nieuwe staat moesten aankomende generaties worden onderwezen tot nieuwe staatsburgers. Bestaande onderwijsinstellingen waren afgestemd op de lokale en particuliere instanties van stand, gilde en kerkgenootschap, een corporatistische oriëntatie die niet langer strookte met de intenties van de nieuwe staat. De nieuwe school verbrak de oude banden met stand, beroep en kerk. Alle staatsburgers moesten dezelfde basisvorming doorlopen.

De hervorming van het lager onderwijs werd voortvarend ter hand genomen. Als een van haar eerste daden stelde de Nationale Vergadering een onderwijscommissie in die in 1796 een onderwijsrapport presenteerde met als titel: *Algemeene Denkbeelden over het Nationaal Onderwijs*. Het onderwijs moest volgens het rapport worden geregeld door nationale wetgeving en onder toezicht worden geplaatst van een nationale schoolinspectie. De

¹ Met dank aan Sofie Maas, die een eerdere versie van kritisch commentaar voorzag.

vorm en inhoud van het onderwijs moesten worden geüniformeerd en afgestemd op het nationaal belang. Het rapport werd positief ontvangen en in 1798 werd het Agentschap van Nationale Opvoeding ingesteld dat de onderwijswetgeving ter hand nam. Na een tweetal schoolwetten in 1801 en 1803 kreeg dit proces van regelgeving zijn beslag in de schoolwet van 1806. Vanaf dat moment was al het lager onderwijs onderworpen aan deze wet en werd een nationaal inspectieapparaat van schoolopzieners in het leven geroepen dat toegang had tot alle basisscholen. De wet bevatte ook voorschriften voor de vorm en inhoud van het onderwijs. Er werd een nieuwe leerwijze geïntroduceerd, leerlingen werden onderwezen volgens nieuwe vakdidactieken, en er werden beoordelings- en selectiesystemen ontworpen. Dat alles met de bedoeling aankomende generaties te vormen tot burgers van de nieuwe staat.

Over de inrichting van de nieuwe school bestond een grote mate van consensus, hetgeen de snelle invoering mogelijk maakte. Het nationale onderwijsrapport bevatte ideeën die waren voorbereid in de tweede helft van de achttiende eeuw. In die periode werd er in de Republiek intensief gediscussieerd over opvoeding en onderwijs. De basis van deze bedrijvigheid was gelegen in allerlei verenigingen, die fungeerden als trefpunten van burgers die waren geïnspireerd door denkbeelden van de Europese Verlichting.

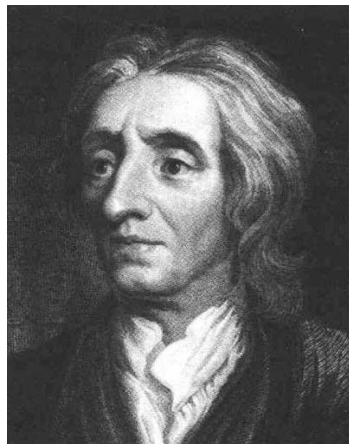
Voor een goed begrip van het burgerschapsideaal waardoor de nieuwe school werd aangestuurd, moet kennis genomen worden van deze achtergronden. In dit artikel ga ik eerst in op de leertheoretische achtergronden van de nieuwe basisschool, de achttiende-eeuwse Europese verlichtingspedagogiek. Daarna behandel ik de wijze waarop de Verlichting gestalte kreeg in de Republiek vanaf 1750. Dat gebeurde in informele verenigingsverbanden van burgers en het was daar dat een nieuw burgerschapsideaal zijn beslag kreeg. Vervolgens behandel ik de inrichting van het nieuwe basisonderwijs in de negentiende eeuw zoals dat gestalte kreeg met het oog op de vorming van nieuwe staatsburgers. Ik volg de ontwikkelingen tot aan het einde van die eeuw, toen het basisonderwijs door de schoolstrijd nieuwe wegen insloeg.

Europese verlichtingspedagogiek

Het tijdperk van de Verlichting bracht het denken in Europa op talloze fronten in beweging. Dat gold ook voor het pedagogisch en

onderwijskundig denken. Al tijdens de zeventiende, maar vooral tijdens de achttiende eeuw verschenen talloze publicaties over onderwijs en opvoeding. Kenmerkend voor de verlichtingspedagogiek is het rotsvaste geloof in de kracht van onderwijs en opvoeding. De algehele intellectuele en sociale emancipatie van de mens werd aangekondigd door de inzet van vernieuwde onderwijs- en opvoedingspraktijken. Hieronder geef ik een korte indruk van opvoedkundige ideeën van de meest invloedrijke auteurs, John Locke en Jean-Jacques Rousseau. Daarna sta ik stil bij de *filantropijnen*, een stroming in de verlichtingspedagogiek die de ideeën van Locke en Rousseau vertaalde in een onderwijspraktijk.

De pedagogische denkbeelden van de Verlichting waren volledig gericht op het idee van de maakbaarheid, vormbaarheid en opvoedbaarheid van de mens. Dit beeld van veranderbaarheid veronderstelt een visie op de menselijke ontwikkeling die de openheid en onbepaaldheid ervan benadrukt. De menselijke ontwikkeling werd primair gezien als het variabele resultaat van veranderlijke omgevingsinvloeden en nauwelijks van erfelijk gedetermineerde kenmerken. Deze opvatting kreeg haar beslag in wat een empiristisch-sensualistische kennistheorie wordt genoemd, een zintuigenfilosofie die de waarneming van de omgeving als vertrekpunt van het kennisproces beschouwt.



John Locke (1632-1704)

Deze theorie werd het meest invloedrijk verwoord door de Engelse filosoof John Locke (1632-1704). De pedagogische denkbeelden van Locke hingen nauw samen met zijn theorie over de wijze waarop de mens kennis van de werkelijkheid verwerft. Locke wilde het proces van kennisverwerving opnieuw doordenken, los van bestaande opvattingen in de filosofie, door terug te gaan naar de oorsprong: hoe komt de mens tot kennis als hij ter wereld komt? Hij redeneerde dat de mens als een 'tabula rasa' ter wereld komt en kennis ontwikkelt door zintuiglijke

gewaarwordingen van de omringende wereld, de omgeving, die door de menselijke geest worden geregistreerd in de vorm van voorstellingen. Deze voorstellingen zijn het eerste voedsel van de geest en moeten daarom van goede kwaliteit zijn. Heldere voorstellingen vormen de basis voor een

verlichte geestelijke ontwikkeling, troebele voorstellingen houden haar in duisternis gehuld.²

Omdat de omgeving een variabel gegeven is, vatbaar voor inrichting, kan ook het proces van kennisverwerving worden beïnvloed. Bovendien kan de kwaliteit van de waarneming worden verbeterd door oefening. Dat geldt des te meer voor het kind. Zijn waarnemingsvermogen kan worden gestuurd en verbeterd door een begeleider, een opvoeder. Locke zag de mens niet als een passieve registrator van zijn omgeving. Hij maakte onderscheid tussen uiterlijke en innerlijke waarneming, tussen 'sensation' en 'reflection'. Hij scheef aan de innerlijke waarneming een zelfstandige, scheppende kwaliteit toe. Deze innerlijke vermogens om oorspronkelijke voorstellingen te bewerken – tegenwoordig cognitieve vermogens genoemd – beschouwde Locke als natuurlijke vermogens waarover ieder mens in gelijke mate beschikt en die kunnen worden gestuurd en ontwikkeld door middel van opvoeding en onderwijs. Hij erkende wel aangeboren verschillen tussen mensen. Die lagen echter naar zijn mening vooral in het karakter en temperament, niet in de verstandelijke vermogens om kennis te verwerven.

Het ging Locke in zijn opvoedingsdenkbeelden niet alleen om de cognitieve dimensie van de menselijke ontwikkeling, zoals uit zijn kennisleer zou kunnen worden afgeleid. Uiteindelijk doel was de ontwikkeling van de mens tot een hoogstaand moreel wezen, een deugdzaam mens. Zelfbeheersing maakte een essentieel onderdeel uit van die deugdzaamheid. Het kind moest leren om zich onafhankelijk te maken van zijn primaire neigingen en driften, niet door ze te verdringen maar door ze te verfijnen, te beschaven. Een verlicht mens was in de ogen van Locke een fatsoenlijk mens, een 'gentleman'.

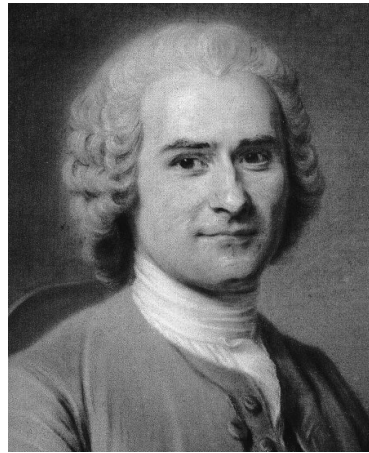
Locke werkte deze ideeën uit in een fictieve tweepersoonsrelatie tussen opvoeder en opvoedeling, gesitueerd in adellijke kring op het platteland. De bestaande onderwijsvoorzieningen achtte hij vanwege hun massaliteit en dwangmatigheid ongeschikt voor de toepassing van zijn ideeën. Hij stemde zijn voorstellen af op het natuurlijke proces van kennisverwerving zoals hij dat had geanalyseerd in zijn kennistheorie: waarnemingsgericht onderwijs, speels en begrijpelijk, met aandacht voor lichamelijke opvoeding en handenarbeid, aangepast aan het waarnemingsvermogen en het ontwikkelingstempo van het kind. De morele ontwikkeling

² John Locke ontvouwde zijn kennistheorie in zijn filosofisch hoofdwerk: *An Essay Concerning Human Understanding* (1689).

was verbonden met een natuurlijke godsdienstopvatting, een basaal religieus besef, waaraan geen kindonvriendelijke bijbelteksten te pas kwamen.

De *tabula rasa*-idee is een typische verlichtingsgedachte die in vele varianten voorkwam en de intentie uitdrukte om een situatie te creëren die oorspronkelijk en natuurlijk is, om vervolgens een gedachte-experiment op te zetten waarin natuurlijke ervarings- en ontwikkelingsprocessen kunnen worden geanalyseerd. De verlichtingsdenkers waren erop gespitst om de menselijke ervaring in haar zuivere vorm te reconstrueren en van daaruit bestaande praktijken te kritiseren.³ Locke onderzocht het opvoedingsproces vanuit de oorspronkelijke situatie, wanneer de eerste ideeën worden gevormd en het kennisproces op gang komt. Los van en kritisch naar bestaande praktijken borduurde hij daarop voort om het natuurlijke leerproces in beeld te brengen en de opvoeding er op af te stemmen.

De natuurlijke ontwikkeling was het centrale thema van de verlichtingspedagogiek, richtpunt van haar programma. De bekendste verbeelding van dit idee komt van Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Hij is de woordvoerder van de volgende generatie verlichtingsdenkers en maakte met zijn opvoedingsroman *Emile* (1762)⁴ een enorme indruk. Hij nam in zijn opvoedkundig denken de kennisleer van Locke geheel over. In *Emile* – geschreven in romanvorm, een nieuw literair genre dat zich uitstekend leende voor het gedachte-experiment



Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

– concentreerde hij zich op condities waaronder de natuurlijke ontwikkeling van het kind het best tot haar recht kan komen. Rousseau zag deze ontwikkeling niet alleen bedreigd door de willekeurige en kunstmatige

³ André Hanou, *Nederlandse literatuur van de Verlichting (1670-1830)* (z.p. 2002) 18, passim.

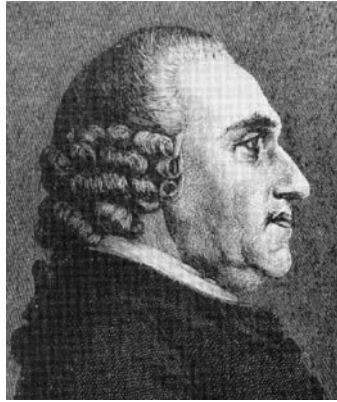
⁴ Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation* (1773). De Nederlandse vertaling van Anneke Brassinga: *Emile of over de opvoeding* (Meppel 1989). Zie over de opvoedkundige denkbeelden van Rousseau: I. van der Velde, *J.J. Rousseau pedagoog, een introductie* (Amsterdam 1967); over de invloed van Rousseau in ons land tijdens de tweede helft van de achttiende eeuw: W. Gobbers, *Jean-Jacques Rousseau in Holland. Een onderzoek naar de invloed van de mens en het werk (ca. 1760-ca. 1810)* (Gent 1957).

toepassing van allerlei opvoedings-methoden, maar ook door schadelijke invloeden uit de maatschappelijke omgeving. Hij achtte die omgeving (het Ancien Régime) volstrekt ongeschikt om in op te groeien en stelde daarom voor om de opvoeding volledig aan de samenleving te onttrekken en in een tweepersoonsrelatie met de opvoeder te plaatsen. Emile wordt dan ook in veiligheid gebracht op het platteland om er in een maatschappelijk isolement op natuurlijke wijze te rijpen. Onder de hoede van een pedagoog wel te verstaan, maar met de opdracht om de ontwikkelingsgang van de opvoeding zo weinig mogelijk schade te berokkenen. Rousseau sprak in dat verband van indirecte of negatieve opvoeding: 'éducation négative'. Negatieve opvoeding duidt niet op onthouding, maar op de wijze waarop de pedagoog zijn maatregelen treft: ongemerkt, want in overeenstemming met de natuurlijke ontwikkeling. Indien overgelaten aan zichzelf zou deze ontwikkeling op een dierlijk niveau blijven steken en zou het kind slaaf blijven van zijn primaire driften. Evenals Locke benadrukte Rousseau het belang van deugdzaamheid als het uiteindelijke opvoedingsdoel.

Deze onconventionele en kritische kijk op onderwijs en opvoeding sprak zeer tot de verbeelding van verlichte tijdgenoten. Hun voorstellen leenden zich met name voor experimenten in de beschermde en kleinschalige omgeving van het gezin. De pedagogische drang van de Verlichting was echter veel expansiever. Ze ambieerde de verlichting van heel het volk. De nieuwe ideeën moesten geschikt worden gemaakt voor brede toepassingen in de publieke onderwijssector. Deze vertaalslag staat op naam van de zogenaamde *filantropijnen*, een groep pedagogen die actief was tijdens het laatste kwart van de achttiende eeuw in het Duitse taalgebied.

De filantropijnen voerden onderwijsexperimenten uit in streken waar verlichte vorsten daar ruimte voor boden. Bekende namen van deze stroming zijn Johann Basedow, Christian Salzmann en Joachim Campe.⁵ Zij richtten pedagogische werkplaatsen op die internationale faam verwierven en tot modelscholen van de verlichtingspedagogiek werden. Locke en Rousseau waren hun onbetwiste inspiratiebronnen. De filantropijnen bewerkten hun denkbeelden voor een groepsgerichte en maatschappelijk-functionele onderwijspraktijk. In hun scholen, meestal internaten op het platteland, werden moderne, realistische onderwijsinhouden gedoceerd en werd gebruik gemaakt van aanschouwelijke en ervaringsgerichte

⁵ Voor een signalement met aandacht voor de invloed in Nederland: Arianne Baggerman en Rudolf Dekker, *Kind van de toekomst. De wondere wereld van Otto van Eck (1780-1798)* (Amsterdam 2005) 68-78.



Johann Basedow (1723-1790)

onderwijstechnieken. Er verschenen naturaliënkabinetten en wandplaten in de school, men trok erop uit om de natuur te verkennen en werkplaatsen te bezoeken, er was aandacht voor gymnastiek en handenarbeid en er werden schooltuinen aangelegd. Dat alles met het idee dat hiermee recht werd gedaan aan de natuurlijke ontwikkeling van het kind. Maar ook met een maatschappelijk doel: het opleiden van leerlingen tot nuttige en deugdzame burgers.

De maatschappelijke functionalisering van het onderwijs betekende dat de vernieuwde onderwijspraktijk was afgestemd op participatie in de bestaande maatschappelijke verhoudingen. Dat leidde tot interessante experimenten met uitgangpunten die met de standenmaatschappij op gespannen voet stonden. Hierin paste de moderne gelijkheidsgedachte die we bij Locke en Rousseau aantreffen niet, want verstandelijke vermogens worden noch erfelijk noch door afkomst bepaald. Toch werd deze gelijkheidsgedachte door de filantropijnen niet opgegeven. Ze werd vertaald in een selectiepraktijk op school waarin de individuele prestaties en verdiensten van de leerlingen, ongeacht hun sociale achtergrond, doorslaggevend waren. Leerlingen werden beoordeeld op hun individuele leerprestaties door ze te visualiseren met behulp van een uitgekiend beloningssysteem. Er werd gebruik gemaakt van zogenaamde 'meritentafels', tafels van verdiensten, waarop de leerlingen achter hun namen goudkleurige spijkers konden plaatsen om op die wijze hun positie in de nieuwe prestatiehiërarchie openbaar te maken. De leerlingen konden er medailles mee winnen en zelfs geld mee verdienen (en weer verliezen), en er werd jaarlijks een balans opgemaakt op de dag van de prijsuitreikingen. Op deze wijze werd de onderlinge vergelijking en competitie bevorderd vanuit de gedachte dat individuele prestaties (niet afkomst) beslissen over iemands status en positie.

Over de filantropijnen wordt in de pedagogiegeschiedenis vaak in afkeurende zin gesproken. Hun didactische inventiviteit wordt gewaardeerd, maar de oorspronkelijke ideeën van Rousseau over de natuurlijke ontwikkeling van het kind en de opvoeding van de mens als mens (en niet als aangepaste burger) zouden geweld worden aangedaan. De filantropijnen

hadden te veel haast met de natuurlijke ontwikkeling en hun onderwijs was te zeer afgestemd op individuele prestaties en maatschappelijk nut, zo luidt het kritisch commentaar.⁶ Voor de geschiedenis van onderwijspraktijken zijn ze echter des te interessanter. De Verlichting was veel meer dan alleen een theoretische omwenteling of een gedachte-experiment. Het was ook een praktische beweging die al doende alternatieven ontwikkelde voor bestaande praktijken. Hieronder laten we zien hoe dat in Nederland het geval was met betrekking tot de ontwikkeling van een nieuw burgerschapsideaal.

Genootschappenbeweging en burgerschap

De Nederlandse Republiek maakte in de achttiende eeuw een periode van economische stilstand en politieke verstarring door. De maatschappelijke ontwikkelingen werden door tijdgenoten als crisisachtig ervaren. Vooral vanaf 1750 klonk de roep om hervormingen en ontstond er een beweging van burgers die zich hier sterk voor maakte. Ze bestond uit leden van de gegoede burgerij maar in toenemende mate vooral uit burgers uit de maatschappelijke middengroepen die waren buitengesloten van de politieke macht. Deze beweging was geïnspireerd door de denkbeelden van de Verlichting en uitte zich als een cultuurbeweging. In de laatste decennia van de achttiende eeuw kreeg ze een politieke dimensie bij monde van de patriottenbeweging, die pleitte voor ingrijpende politieke hervormingen in de richting van een democratische eenheidsstaat. Het bleef in eerste plaats echter een cultuurbeweging die geen expliciet politiek programma kende. Deze burgers troffen elkaar in allerlei genootschappelijke verbanden die bedoeld waren om elkaar *in gezelschap* te informeren en op te voeden in kennis en kunden. Niet vrijblijvend, maar met een maatschappelijk doel: om als burger de samenleving van nut te zijn.

Vanaf 1750 was er sprake van een explosieve groei van deze genootschappen. Ze varieerden van prestigieuze en formeel erkende wetenschappelijke genootschappen tot informele leesgezelschappen en rederijderskamers, die zich bewogen op het brede terrein van kunsten en wetenschappen. Er waren genootschappen die zich bezighielden met filosofie, literatuur, natuurwetenschappen, theologie, landbouw, economie, muziek, tekenen, enzovoort. Het waren vooral de informele gezelschappen

⁶ Zie bijvoorbeeld: D. Benner en H. Kemper, *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, Teil 1 (Weinheim etc. 2001) 78 e.v.; en Albert Reble, *Geschichte der Pädagogik* (Stuttgart 1987) 154.

waarbinnen zich een alternatieve levensstijl ontwikkelde en waaruit een nieuw burgerschapsideaal kan worden afgelezen. Anders dan de erkende wetenschappelijke genootschappen werden zij opgericht op eigen gezag, onafhankelijk van overheid en kerk. Zoals gezegd kenden deze genootschappen geen expliciete politieke doelstellingen. Toch stonden hun praktijken op gespannen voet met de bestaande verhoudingen. In de historiografie zijn deze genootschappen (een wijd verbreid Europees verschijnsel) geïnterpreteerd als oefenplaatsen van burgerdemocratie, als proeftuinen van democratisering in een verstarde en oligarchisch bestuurd standensamenleving. Deze kritische functie zal ik hieronder toelichten, waarbij moet worden opgemerkt dat het gaat om tendensen binnen praktijken die heel divers waren.⁷

Genootschappen rekruteerden hun leden in principe uit alle lagen van de bevolking. Er was sprake van lidmaatschapsdemocratie, waarbij leden werden aangenomen op basis van persoonlijke verdiensten en niet op basis van afkomst. De sociale samenstelling van de leden was daarom gemengd. Leden waren deels afkomstig uit regentenkringen, maar vooral uit de maatschappelijke middengroepen van intellectuelen, beoefenaars van vrije beroepen, ambachtsbazen, predikanten, kleine kooplieden en renteniers. Opvallend was ook dat godsdienstige achtergrond geen selectie criterium was in een maatschappelijke omgeving waarin de gereformeerde kerk als publieke kerk de dienst uitmaakte. In de genootschappen heerste een interconfessioneel klimaat en onder de leden waren opvallend veel dissenters, waaronder doopsgezinden, remonstranten, luthersen en katholieken. Ook de interne organisatie was gebaseerd op democratische principes. Ze stond onder leiding van een dagelijks bestuur dat werd gekozen en gecontroleerd door een algemene ledenvergadering. De meeste genootschappen beschikten over statuten waarin de gang van zaken was vastgelegd. De leden gingen met elkaar om als gelijken en prestige werd verworven door kennis en kunde in het betreffende vakgebied. Anders dan in de omringende samenleving was niet economisch maar cultureel kapitaal doorslaggevend voor de ingenomen positie.

Hoewel de informele genootschappen zich bewogen op het terrein van de wetenschappen, hadden ze niet de ambitie om baanbrekend wetenschappelijk onderzoek te verrichten. De leden waren ontwikkelde

⁷ Zie voor het onderstaande: Joost Kloek en Wijnand Mijnhardt, 1800. *Blauwdrukken voor een samenleving* (Den Haag 2001) hoofdstuk 4-8; W.W. Mijnhardt, *Tot Heil van 't Menschdom. Culturele genootschappen in Nederland, 1750-1815* (Amsterdam 1987).

liefhebbers, dilettanten en autodidacten, die zich door onderlinge uitwisseling nieuwe inzichten eigen wilden maken in het vakgebied van hun belangstelling. Soms beperkte de actieradius zich tot de eigen kring, maar regelmatig traden genootschappen naar buiten om een breder publiek te bereiken. Dit was een volgend democratisch element van deze beweging, dat van kennispreiding onder brede lagen van de bevolking. Dit veronderstelde een kennisopvatting die afweek van de heersende. Volgens de laatste was kennis het monopolie van een elite, de geleerde stand, die zich in die tijd hoofdzakelijk bezighield met een op humanistische leest geschoeide wetenschapsbeoefening. Ze veronderstelde actieve beheersing van het Latijn en een uitgebreide kennis van de klassieke teksten. Ze was alleen toegankelijk via de exclusieve leerweg van Latijnse school en universiteit. De genootschappen stonden kritisch tegenover deze humanistische kennisopvatting. Ze werd niet alleen als ontoegankelijk maar ook als nodeloos ingewikkeld, speculatief en abstract beschouwd en daarom van weinig maatschappelijk nut. En maatschappelijk nut was een centraal thema van de genootschappen. Er bestond daarom veel meer affiniteit met een realistische kennisopvatting zoals die sinds de zeventiende eeuw in de moderne natuurwetenschappen tot ontplooiing was gekomen en die aansloeg in kringen van de Verlichting, kennis die voortkwam uit observatie en experiment. Door zorgvuldige en systematische waarneming van de werkelijkheid waren eeuwenoude interpretaties onderuit gehaald en was het humanistische kennisideaal aan het wankelen gebracht. Deze vorm van kennisverwerving bleek effectief, nuttig en vernieuwend en tevens eenvoudig en toegankelijk. Ze werd in genootschappelijke kringen geïdealiseerd door haar voor te stellen als de *oorspronkelijke* en *natuurlijke* wijze van menselijke kennisverwerving. Ieder mens past haar spontaan toe en kan daarom kennis verwerven, ook en juist beter zonder de ballast van een humanistische geleerdenopleiding. Deze kennisopvatting ligt duidelijk in het verlengde van de zintuigenfilosofie van Locke.⁸

Kennisdemocratisering werd in verlichte kringen bevorderd door de productie van laagdrempelige leer- en handboeken waarmee wetenschappelijke kennis voor een breed publiek ontsloten werd. Een geliefde stijlform was de samenspraak tussen de deskundige en het te informeren publiek, dat

⁸ Locke was zeer invloedrijk in Nederland, ook in genootschappelijke kringen. Zie: Willeke Los, 'Locke in Nederland. De receptie van zijn ideeën over individualiteit in opvoeding en onderwijs bij P.A. Verwer (1696-1757) en K. van der Palm (1730-1789)', *De Achttiende eeuw* 31-2 (1999) 173-186.

bestond uit gewone mensen met weinig formele opleiding: ambachtslieden, boeren, vrouwen, kinderen, enzovoort. In natuurwetenschappelijke leerboeken van dit genre fungeerde de vrouw in de rol van leerling als symbool van dit nieuwe kennisideaal.⁹ Aan haar persoon werd, juist door gebrek aan formele opleiding, de kwaliteit toegekend van onbedorven waarnemster, nog in staat tot zuivere oordeelsvorming. Ze trad in die rol tevens op als doorgeefluik van kennis: als verlicht-educatieve moeder die haar kinderen onderwijst. Met dezelfde intentie werden leesboeken geschreven waarin Newton voor jongeren en inzichten uit de biologie voor de leek werden verklaard.¹⁰ Dergelijke leerboeken waren geliefd bij de vele natuurkundige genootschappen in den lande, waar tevens lezingen werden gehouden, door microscopen en telescopen werd waargenomen, en met spectaculaire visuele experimenten de werking van elektriciteit, luchtdruk en zwaartekracht werd gedemonstreerd. Nog een ander aspect speelde in deze natuurkundige belangstelling een rol. De verlichtingsbeweging was in haar zoektocht naar natuurlijkheid ook geïnteresseerd in de oorsprong van de religieuze ervaring, die ze niet meer herkende in de leerstellingen van de bestaande kerkgenootschappen. Deze ervaring werd wel gevonden in de aanschouwing van de wonderen van de natuur. Er werd gesproken van een natuurlijke godsdienst die gezien werd als de oorspronkelijke basis van alle christendom, en als zodanig herkenbaar voor iedereen en zeer geschikt om kinderen godsdienstig mee op te voeden.¹¹

Niet alleen de natuurwetenschappen, ook de literatuur en kunst werden op vergelijkbare wijze toegankelijk gemaakt. In letterkundige genootschappen en leesgezelschappen werden literatuur en poëzie dienstbaar gemaakt voor volk en vaderland. Betje Wolf en Aagje Deken schreven hun populaire *Economische Liedjes* (1781) vanuit het perspectief van de 'gemene burgerluidjes' door kinderen, keukenmeiden, boeren, knechten en bedelaars aan het woord te laten. Letterkundige genootschappen toonden een afkeer van abstracte literaire theorievorming evenals van de

⁹ Dorothee Sturkenboom, *De elektrische kus. Over vrouwen, fysica en vriendschap in de 18de en 19de eeuw. Het verhaal van het Natuurkundig Genootschap der Dames in Middelburg* (Amsterdam 2004) 58 e.v. In deze studie komen de natuurkundige genootschappen breder in beeld.

¹⁰ In Nederland verscheen van de hand van de filosoof en predikant Johannes Martinet de bekende vierdelige *Katechismus der natuur* (1777-1799), gevolgd door de *Kleine katechismus der natuur voor kinderen* (1779), een kinderboek over natuurverschijnselen dat internationale verspreiding vond.

¹¹ Men spreekt ook wel van fysico-theologie. Zie: Baggerman en Dekker, *Kind van de toekomst*, hoofdstuk 11.

gevestigde poëtica, geheel en al geënt op de gecompliceerde regels van de klassieke dichtkunst. Ook hier zien we een hang naar oorspronkelijkheid en natuurlijkheid, een zoeken naar oorspronkelijke vormen uitgedrukt. In dichterlijke kringen werd het zogenaamde *primitivisme* aangehangen, een stroming waarin de primitieve dichter terugkeerde naar de oorsprong van de poëzie door het keurslijf van literaire voorschriften van zich af te werpen en de natuur te volgen: door zich spontaan te laten leiden door zijn gevoel en verbeeldingskracht.¹² Er werden ook nieuwe literaire genres ontwikkeld, zoals de roman en het burgerlijke drama, waarin niet langer de ervaringswereld van klassieke helden en het hofleven maar die van gewone burgers centraal stond. Op dezelfde wijze werden toneel-, muziek-, teken- en schilderkunst in genootschapsverband toegankelijk gemaakt voor belangstellenden uit alle lagen van de bevolking.¹³

Zo groeiden in genootschappelijke kringen attitudes en praktijken die een kritisch potentieel bevatten ten aanzien van de bestaande maatschappelijke verhoudingen. Er kwam een proces van nieuwe burgerlijke identiteitsvorming op gang dat gedragen werd door maatschappelijke middengroepen die zich profileerden ten opzichte van bestaande groepsidentiteiten. Daarin speelden niet alleen verlichte kennis en inzicht een belangrijke rol, maar ook deugdzaamheid. De nieuwe burgerlijke identiteit kreeg gestalte in de vorm van een cultuurkritiek, waarin deze middengroepen zich afzetten tegen de levensstijl van maatschappelijke bovenlagen en onderlagen. De maatschappelijke malaise werd geweten aan cultureel verval en zedeloosheid. De rijke bovenlagen leidden een decadente en verkwistende levensstijl, en de volksklasse was bij gebrek aan enig verstandelijk en zedelijk besef uitgeleverd aan dierlijke driften. De nieuwe burger stelde daar een deugdzame levensstijl tegenover, die gekenmerkt werd door matigheid en zelfbeheersing. De cultureel geëmancipeerde burger wist zijn passies te beheersen, niet door ze te verdringen maar door ze te

¹² Marleen de Vries, *Beschaven! Letterkundige genootschappen in Nederland 1750-1800* (Nijmegen 2001).

¹³ Over de geschiedenis van de tekenakademies: Katie Heyning en Gerrit van Herwijnen ed., *'Om prijs en plaats'. De Middelburgse Teeken Akademie, 1778-2003* (Middelburg 2004); over muziekbeoefening: Paul van Reijen ed., *Hef aan! Bataaf! Beschouwingen over muziek en muziekleven in Nederland omstreeks 1795* (Alphen aan den Rijn 1997); en Louis Peter Grijp ed., *Een muziekgeschiedenis der Nederlanden* (Amsterdam 2001). Onderwijzersgezelschappen kwamen vooral na 1800 tot bloei. Zie: J.M.G. Arentsen, 'Tot heil der jeugd en elkanders onderricht. Onderwijzersgezelschappen in Zeeland, 1815-1840', *Archief. Mededelingen van het Koninklijk Zeeuwsch Genootschap der Wetenschappen* (Middelburg 1988) 93-126.

beschaven. Dit ideaal van kennis en deugd werd algemeen geldig verklaard. Iedereen kon burger worden, ook de lagere volksklasse, als ze de eigen levensstijl opgaf en kennis wist te paren aan deugd.¹⁴

In 1784 werd de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen opgericht waarin veel van de lopende initiatieven op het gebied van volksverlichting verzameld werden. De activiteiten van 't Nut op dit terrein waren vanaf de oprichting indrukwekkend en namen in de loop van de negentiende eeuw alleen maar toe.¹⁵ De oprichting van 't Nut impliceerde overigens niet dat de besproken genootschappelijke activiteiten erdoor werden vervangen of overgenomen. De bloeiperiode van deze genootschappen beperkte zich evenmin tot de tweede helft van de achttiende eeuw. Ze namen in de negentiende eeuw juist toe en bleven trefpunten bij uitstek van maatschappelijke middengroepen.¹⁶ Wel was 't Nut de vereniging die het nieuwe burgerschapsideaal implementeerde in de vernieuwde basisschool van de negentiende eeuw.

De nieuwe basisschool tijdens de eerste helft van de negentiende eeuw

Met de komst van de Bataafse Republiek ontstond de mogelijkheid voor een grootschalige toepassing van de nieuwe ideeën over burgerschap en burgerschapsvorming. Het lager onderwijs was bij uitstek de instelling die daarvoor in aanmerking kwam. Er werd met enthousiasme gesproken over nationale scholen waarin alle kinderen van de nieuwe staat konden worden geschoold tot nieuwe staatsburgers. Een ideaal dat tot dan vooral in informeel verband was gepraktiseerd, kon nu op maatschappelijk niveau worden ingevoerd. In het nationale onderwijsrapport van 1796, geschreven

¹⁴ Zie voor een heldere uiteenzetting over de inhoud van het begrip burgerschap in deze periode: Joost Kloek en Wijnand Mijnhardt, 'De verlichte burger' in: Joost Kloek en Karin Tilmans ed., *Burger* (Amsterdam 2002) 155-173. Over de kritiek op de boven- en onderlagen: Jan Lenders, *De burger en de volksschool. Culturele en mentale achtergronden van een onderwijshervorming. Nederland 1780-1850* (Nijmegen 1988) 63 e.v.

¹⁵ W.W. Mijnhardt en A. J. Wichers ed., *Om het algemeen volksgeluk. Twee eeuwen particulier initiatief 1784-1984. Gedenkboek ter gelegenheid van het tweehonderdjarig bestaan van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen* (Edam 1984).

¹⁶ Twee uitvoerige studies naar de genootschappencultuur in de negentiende eeuw: Oscar Westers, *Welsprekende burgers. Rederijkers in de negentiende eeuw* (z.p. 2003); en John Helsloot, *Vermaak tussen beschaving en kerstening. Goes 1867-1896* (Amsterdam 1995).

in opdracht van de Nationale Vergadering, werd het meteen in alle helderheid geformuleerd. De nieuwe maatschappij die men voor ogen had was geen klassieke standenmaatschappij, maar een 'vereiniging van op zichzelf bestaande personen', van individuen die los moesten worden gezien van afkomst, religie en sekse en die zich verbonden wisten in een gemeenschappelijk belang: 'het algemeen geluk is de hoogste wet van allen'. Individen moesten gevormd worden tot burgers die hun verantwoordelijkheid kenden in dit grotere geheel. De overheid had de plicht om de benodigde basisvorming aan te bieden: lager onderwijs voor iedereen. 'De Jeugd, zonder onderscheid van stand of sexe, moet van hetzelfde gebruik kunnen maken.'¹⁷ Zo werden de grondslagen van de moderne school geformuleerd: nationaal, door de staat aangeboden en gecontroleerd, algemeen toegankelijk onderwijs.

Hoe en wat moesten de kinderen leren in de nieuwe school? De intentie werd in de schoolwet van 1806 kort en bondig samengevat in de volgende formulering. 'Alle *Schoolonderwijs* zal zoodanig moeten worden ingerigt, dat onder het aanleren van gepaste en nuttige kundigheden de verstandelijke vermogens der kinderen ontwikkeld, en zij zelve opgeleid worden tot alle Maatschappelijke en Christelijke deugden.'¹⁸ Dat wil zeggen dat het leren van kennis en vaardigheden niet op zichzelf moest staan maar verankerd moest zijn in de verstandelijke, sociale en zedelijke ontwikkeling van de leerling. De wet bevatte een aantal bepalingen over de oprichting en het toezicht op scholen, de opleidingseisen voor onderwijzers, de inhoud van het onderwijs, enzovoort. Om de school toegankelijk te maken voor alle kinderen mocht uitsluitend algemeen-christelijk godsdienstonderwijs worden gegeven: natuurlijk en kindvriendelijk. Er moest minimaal onderwijs worden gegeven in lezen, schrijven, rekenen en taal, liefst aangevuld met moderne zaakvakken als aardrijkskunde, geschiedenis en natuurlijke historie. Het onderwijs moest gegeven worden in de algemene landstaal.

De wet bevatte een aanvullend reglement (een schoolorde) waarin bepalingen waren opgenomen over de didactische aspecten van het onderwijs. Onder meer dat er alleen klassikaal onderwijs gegeven mocht worden, en dat er jaarlijks een openbaar examen moest worden gehouden

¹⁷ *Algemeene Denkbeelden over het Nationaal Onderwijs* (Amsterdam 1796) 1-3. Het rapport was opgesteld door H. Tichelaar, A.H. van Gelder en C. Wertz, drie leden van het hoofdbestuur van 't Nut.

¹⁸ Artikel 22 van de wet. Zie voor de wettekst: S. Scheepstra en W. Walstra, *Beknopte geschiedenis van de opvoeding en het onderwijs* (Groningen 1897) 306-350.

om de leerresultaten van de leerlingen bekend te maken. Uit deze bepalingen blijkt dat de wet een totaal vernieuwde onderwijspraktijk voor ogen had. In de oude school werd hoofdelijk onderwijs gegeven: leerlingen leerden individueel en meestal hardop hun lessen, die vervolgens individueel werden opgezegd voor de onderwijzer. De oude school was rumoerig en kende geen gemeenschappelijk onderwijsprogramma. De nieuwe school was door haar klassikale werkwijze een stille school waarin de leerlingen tegelijkertijd hetzelfde programma volgden uit dezelfde leerboeken. Hun prestaties werden bijgehouden en onderling vergeleken door ze openbaar te maken en de besten te belonen. Ten opzichte van de hoofdelijke leerwijze verscheen klassikaal onderwijs als het toonbeeld van een ordelijke school waarbinnen gerichte en begrijpelijke, natuurlijke leerprocessen in gang konden worden gezet.

De schoolwet van 1806 was van toepassing op alle vormen van lager onderwijs. Dat gold ook voor bijzondere scholen die als particuliere onderneming of in handen van een stichting nog waren toegestaan door wet. Dergelijke scholen waren dus niet verboden maar mochten alleen met toestemming van de overheid worden opgericht. Het overheidsbeleid was volledig gericht op bevordering van het openbaar lager onderwijs in de geest van de nieuwe schoolwet. De openbare school was de hele negentiende eeuw veruit het dominante schooltype. De oprichting van confessionele scholen kwam pas op gang tijdens de schoolstrijd in de tweede helft van de negentiende eeuw en pas na de volledige gelijkstelling van openbaar en bijzonder onderwijs in 1919 verloor de openbare school haar dominante positie.

In de praktijk stuitte de invoering van de wet van 1806 op de nodige problemen. De overheid beschikte over zeer gebrekkige financiële middelen en kon de nieuwe school maar zeer beperkt financieren. Om die reden werd schoolgeld van ouders gevraagd en keerden verschillen tussen scholen terug. Het feit dat er geen leerplicht was, maakte een strikte toepassing van klassikaal onderwijs problematisch. Schoolverzuim kon alleen door vrijwillige medewerking van ouders worden tegengegaan. Toch was het concept van de nieuwe school meer dan een ideële constructie. Het werd vertaald in een enorme hoeveelheid leermiddelen en het fungeerde als toetsingskader van de schoolinspectie. Inspectieverslagen laten een grote variëteit zien van oude en nieuwe schoolpraktijken, maar daarbij zijn

opvallend veel scholen die te werk gingen volgens de nieuwe aanwijzingen.¹⁹ Hieronder laat ik zien hoe de nieuwe schoolpraktijk werd vormgegeven.

Natuurlijke ontwikkeling

Binnen de nieuwe school werden leerprocessen georganiseerd die refereerden aan de *natuurlijke ontwikkeling* van het kind. Alle vernieuwingen die werden ingevoerd, werden ermee gelegitimeerd. De verwantschap met het verlichtingsstreven is evident. Wat door Locke en Rousseau was verwoord en waarmee in genootschappelijk verband was geëxperimenteerd, moest nu in de basisschool worden geïntroduceerd. Kinderen waren immers een ideale doelgroep voor natuurlijke leerprocessen.

De zintuigenfilosofie van Locke is de hele negentiende eeuw het leertheoretisch uitgangspunt. In elk handboek komen formuleringen met de volgende strekking voor. Zintuiglijke ervaringen zijn de brandstof van het leerproces van het kind. Het kind ziet, hoort, ruikt, proeft en betast de omgeving en zet deze prikkels om in voorstellingen die in een mentaal verwerkingsproces (vergelijken, combineren) tot complexe gehelen worden gevormd. In het veel gebruikte handboek van de Groningse schoolpedagoog Berend Brugsma – het verscheen in 1835 en werd vele malen herdrukt – staat het als volgt. ‘Vang de opvoeding zinnelijk aan, en streef onafgebroken en gelijkmatig voortgaande naar volkomenheid.’ Immers: ‘Door de zinnen ontvangt de mensch de eerste indrukken van de hem omringende zinnelijke voorwerpen, en verkrijgt daarvan zinnelijke voorstellingen; de aanschouwing van gelijksoortige voorwerpen brengt bij hem gelijksoortige voorstellingen voort; de opsporing van overeenkomstige eigenschappen en kentekenen der gelijksoortige dingen brengt hem tot algemeene denkbeelden, en zo wordt zijn verstand allengskens rijp, om ook afgetrokkene begrippen te vormen.’²⁰

Hoe kon de onderwijzer dit ontwikkelingsproces naar volkomenheid sturen en begeleiden? Door de gang van de natuur te volgen ‘die wij bij alle bewerkte wezens, in den groei en de natuurlijke ontwikkeling van plant

¹⁹ R. Reinsma, *Scholen en schoolmeesters onder Willem I en II* (Den Haag 1986). Het boek bevat een selectie uit de inspectieverslagen van schoolinspecteur Henricus Wijnbeek uit de jaren 1830-1850.

²⁰ B. Brugsma, *Kort overzicht der leer van de opvoeding en het onderwijs voornamelijk met toepassing op de lagere scholen* (Groningen 1835) 17.

en dier en van het menselijke lichaam, ten alle tijden kunnen opmerken. De opvoeder volge in dezen de wenken der natuur; dan zal de natuurlijke ontwikkeling niet verhinderd, en de beschaving van den mensch het best bevorderd worden'. De onderwijzer moet deze natuurlijke ontwikkeling met vertrouwen tegemoet treden en haar niet verstoren of naar eigen inzichten trachten te veranderen. Rousseau klinkt mee op de achtergrond. 'Doch nimmer beproeve hij, om de eigendommelijke goede geaardheid des kweekelings, naar zijne denkbeelden, te veranderen. De invloed, dien de opvoeder op den wil van zijnen kweekeling uitoefent, moet een onzichtbare, doch weldadige invloed zijn'. Brugsma trekt een vergelijking met de zon. 'De zon doet haar beeld niet weder in de plant te voorschijn komen; maar bevordert de ontwikkeling en den groei derzelve, overeenkomstig hare oorspronkelijke natuur. Even zoo moet ook de opvoeder den kweekeling niet tot eene kopij van zich zelven willen maken; maar (...) hem gewinnen aan het goede en hem afleiden van het kwade.'²¹

Oefening der zintuigen

De cognitieve ontwikkeling van het kind werd op natuurlijke wijze gestimuleerd door haar instrumenten (de zintuigen) terdege te scherpen. Een zorgvuldige waarneming van de omgeving vereist begeleiding en oefening. Kinderen in de eerste klassen begonnen met de bewuste waarneming van hun lichaam, waarbij tevens hun ruimtelijk inzicht werd geoefend. De Groningse onderwijzer Roelf Rijkens ging als volgt te werk: Eerst worden het hoofd, de romp, de armen en benen aan een nadere beschouwing onderworpen. De begrippen rechts en links worden geïntroduceerd. De handen gaan de lucht in, de vingers wisselen elkaar af, het hoofd wordt gedraaid, geschud, geknikt en gebogen; de kinderen houden het voorover, achterover en recht. En zo gaat het verder, tot de voeten zijn bereikt. Tenslotte wordt een bewuste lichaamshouding aangenomen. 'Alle kindertjes in eene rij! Regt! De handjes gehangen! De hieltjes aan elkander en de teenen naar buiten!' Dan zijn de zintuigen aan de beurt. Het rechter en het linkeroog, de bovenste en onderste oogleden, de wimpers, het draaien van de ogen, open en gesloten ogen. De neus: het neusbeen, neusschot, de vleugels, neusgaten, de rug van de neus, het topje. Verschillende neuzen: grote en kleine, lange en korte, dikke en dunne,

²¹ Brugsma, *Kort overzicht der leer van de opvoeding*, 15.

kromme en rechte, stompe en spitse neuzen, en mopsneuzen. Verschillende geuren: sterke en zwakke, aangename en onaangename geuren. Op dezelfde wijze worden het gehoor, de smaak en het gevoel behandeld. Vervolgens wordt overgestapt naar de kleding, het eten en drinken, het huis en het huisgezin, om daarna in de planten- en dierenwereld te belanden. Steeds op een bevattelijke wijze, met behulp van het bord en plaatjes en afgewisseld met versjes en liedjes.²²

De Amsterdamse onderwijzer Nicolaas Anslijn (de auteur van het beroemde leesboekje *Brave Hendrik*) maakte, om de zintuigen te oefenen, gebruik van natuurlijke producten: van graankorrels, bonen en vruchtpitten, die gemengd, gesorteerd en gegeren werden om de verschillende kleuren en vormen te leren onderscheiden. Hij verzamelde ook bladeren die bestudeerd werden op hun vorm (hartvormig, niervormig, eirond en gevind), hun randen (gezaagd, getand, bochtig) en hun oppervlakte (glad, geribd). Om het gehoor te oefenen ging hij als volgt te werk. Hij verstopte een appel in de klas, waarna het kind 'begint te zoeken, terwijl ik, door het slaan met eenen breinaald op een glas, of op een klokje, eenig geluid maak, en dat des te harder doe, naar mate het zoekende kind zich verder van het verborgene voorwerp verwijdt'. De neus werd geoefend met behulp van geurende bloemen, vruchten en kruiden, die geblinddoekt benoemd moesten worden. De smaakzin werd geoefend door verschillende vruchten te proeven. Met het gevoel werden de voorwerpen afgetast op hun gewicht, hun vorm en materie (hout, ijzer, stof, steen), en werd vastgesteld of iets zacht, hard, ruw, stekelachtig, koud, warm, heet, licht of zwaar was. Op deze wijze leerden leerlingen om de voorwerpen in hun omgeving nauwkeuriger waar te nemen. Een boom werd gezien (dikte, hoogte), gehoord (ruisen), geroken (bloesems), geproefd (vruchten) en betast (rond, ruw). Dit om er voor te zorgen dat het kind duidelijke en heldere voorstellingen zou ontwikkelen.²³

Zelfbeheersing

De 'beschaving der uiterlijke zinnen' moest echter met de nodige voorzichtigheid gebeuren. Het kind moest ook leren zijn hang naar

²² R.G. Rijkens, *Aanschouwelijk onderwijs. Handboekje voor bewaar- en lagere scholen, ter vorming van verstand en hart; volgens den geest van Pestalozzi en Nieuwbold* (Leeuwarden 1847) 18.

²³ N. Anslijn, *Voor schoolonderwijzers. Eene nieuwe bijdrage tot het verbeterd onderwijs*, 3 delen (Leiden 1833-1835) deel I, 261 e.v.

zintuiglijke prikkeling te beheersen. Hier treedt het element van de zelfbeheersing naar voren. Geen kennis zonder deugd, en de deugd moest van jongs af aan worden betracht. Voorzichtigheid was geboden bij de oefening der zintuigen, omdat het kind gemakkelijk verslaafd raakt aan zinnelijke prikkeling. Van Anslijn mochten zijn leerlingen per dag daarom niet meer dan vier platen uit een prentboek bekijken. 'Laten zij zich door hunne zinnelijkheid vervoeren, en kunnen ze hunne begeerten geen paal en perk stellen, dan wordt het boek hun zoo vele dagen onthouden, als, overeenkomstig hetgeen zij meer dan het bepaalde getal prenten gezien hebben, noodig is.'²⁴

Emotionele zelfbeheersing was een repeterend thema in de pedagogiek van de nieuwe school.²⁵ De lichamelijke en geestelijke gezondheid waren in het geding als kinderen zich niet leerden beheersen. De schoolpedagogen beschikten over een eindeloos repertoire om de verschillende gevoelens, gemoedsstemmingen en hartstochten te benoemen. 'Droefgeestigheid, toorn, nijd, eigenzinnigheid, vrees en andere afdwalingen der driften, moeten, wanneer zij zich eenigszins sterk uiten en wortel schieten, zoowel de ziel als het ligchaam benadeelen, inzonderheid wanneer het laatste zich nog in de toestand der ontwikkeling bevindt.' Daarom: 'Als een waakzaam wachter staat de edele opvoeder aan de deur der hartstogten, en zoekt met al zijn vermogen ligchaam en ziel derzelver invloed te beveiligen. Van de eerste dagen des levens af, koestert hij zorgvuldig de kiemen van welwillende gemoedshoedanigheden: vrolijkheid, werkzaamheid, schaamte, liefde, zedigheid en godsdienst, en gaat daardoor de verderfelijke magt der ontwakende ongeregelde neigingen en hartstogten, en den invloed van kwade voorbeelden te keer.'²⁶ Het kind moest leren om beheerst met deze emoties om te gaan, niet door ze te verdringen maar door ze de baas te zijn, te temperen en te verfijnen.

Leesonderwijs

Een hoogtepunt in de vormgeving aan de natuurlijke ontwikkeling van het kind in een natuurlijke leerwijze treffen we aan in het leesonderwijs. Er werd

²⁴ Anslijn, *Voor schoolonderwijzers*, 259.

²⁵ Lenders, *De burger en de volksschool*, 157-163.

²⁶ B.G. Denzel, *Grondbeginselen van opvoeding en onderwijs voor schoolonderwijzers* (Amsterdam 1821) 93.

een nieuwe leesmethode ingevoerd, de zogenaamde klankmethode. Lezen was een essentiële basisvaardigheid van de nieuwe burger. Het nieuwe burgerschapsideaal was mede tot stand gekomen in een leesrevolutie, en kennisdemocratisering zonder lezen was ondenkbaar. Aan de leestoon kon men het beschavingsniveau van een volk afluisteren.²⁷

In de oude school leerden de kinderen lezen met behulp van de *spelmethode*, waarbij ze eerst leerden de letters van het alfabet te benoemen. Wanneer zij de zelfstandige namen van de letters kenden, werd overgegaan tot het vormen van lettergrepen en woorden. De woorden werden dus louter speltechnisch benaderd, ze werden uiteengelegd in letters en lettergrepen die vervolgens tot de uitspraak van het woord moesten leiden. Dit laatste, het lezen van het woord, had echter weinig met dat spellen te maken. De letterklank is in de woorden immers een geheel andere dan hun namen in het alfabet: de letters *bee-oo-ee-kaa* hebben qua klank niets met de uitspraak van het woord *boek* te maken. Toch moesten de kinderen die sprong maken. De spelmethode ging gepaard met een speldreun, voor de verlichte schoolpedagogen bij uitstek het geluid van onnatuurlijke en slaafse leerprocessen. Het resultaat was een mechanische en hakkende leestoon. Al in 1793 hield de taalmeester Jean-Jacques Schneither (hij ontleende zijn voornamen aan Rousseau) een lezing voor het Leidse Nutsdepartement over het leesonderwijs. Hij betoogde dat 'slegts weinig menschen kunnen leezen – zo leezen dat men aan hun toon en de geheele modulatie der stem hooren kan, dat zij het geleezene verstaan en gevoelen'. Dit moest geweten worden aan de gangbare spelmethode. Volgens Schneither verliezen de spraakwerktuigen door deze methode hun natuurlijke souplesse. De leerling wordt gedwongen om een 'onnatuurlijke wijs' te produceren, zodat 'het hem, om zoo te spreken, de gezonde sappen van ziel en lichaam bederft, en de krachten der natuur verlamt'. Wat de critici wilden horen was een *natuurlijke leestoon*. Lezen was volgens hen niets anders dan begrijpen wat er staat. De leestoon moest daar blijk van geven. Om te kunnen lezen moest het kind de natuurlijke klank van de letters kennen. De letters werden daarom benoemd vanuit de woordklank: *b-oe-k*: *boek*. Bij deze uitspraak van de letters wordt het woord al uitgesproken. Deze methode werd de *klankmethode* genoemd en werd gepresenteerd als een natuurlijke

²⁷ Lenders, *De burger en de volksschool*, hoofdstuk 8.

leesmethode. Het kind leerde ermee *lezen zonder spellen*, zo werd uitdagend aangekondigd.²⁸

Een belangrijke bijdrage aan deze nieuwe leesmethode werd geleverd door de Franse taalmeester J.Ph. Dellebarre, werkzaam te Leiden. In 1797 introduceerde hij de *leesmachine* als leermiddel om 'den vreeselyken weg te myden, die men duizenden laat gaan door eene dorre zandzee van letters leeren en spellen, zonder orde en zonder koers, waar in geheele heiren hun verstand, oordeel en zedelyk gevoel verlooren hebben en verstikt zyn.'²⁹ De leesmachine was een grote letterkast in de vorm van een drieluik die voor de klas werd geplaatst. In het linkerpaneel werden de klinkers geplaatst, in het rechterpaneel de medeklinkers, terwijl in het middenstuk (het zetraam) woorden konden worden gemaakt. Op aanschouwelijke wijze werd zo het proces van de woordvorming in beeld en tot klinken gebracht. De letters werden in de zijpanelen naar hun natuurlijke woordklank benoemd en in het middendeel tot woorden samengesmolten. De methode werd in 1817 verder geperfectioneerd door Pieter Prinsen, directeur van de Haarlemse kweekschool voor onderwijzers.³⁰ Prinsen begon het leesonderwijs met eenvoudige en betekenisvolle woorden (een spa, een koe, een schaap) die werden getoond op wandplaten en in dialoogvorm met de kinderen werden besproken om hun voorkennis te activeren. Vervolgens werd het woord getoond in lettervorm en werden de letters benoemd vanuit de woordklank. De leesmachine was hierbij het centrale hulpmiddel. Daarnaast beschikten de kinderen over een letterplankje met letterhoutjes, waarop zij zelf woordjes konden leggen. Geïllustreerde leesboekjes boden verdere oefeningen van het geleerde. Met behulp van dit instrumentarium kon volgens Prinsen één onderwijzer dertig kinderen tegelijk en op natuurlijke wijze leren lezen. De methode was volledig afgestemd op de klassikale leerwijze. Zo werd de natuurlijke ontwikkeling van het kind, door Locke en Rousseau in kleinschalig huisonderwijs op afstand van de maatschappij geplaatst, omgezet in een grootschalige publieke onderwijspraktijk. De

²⁸ J.J. Schneither, 'Aanmerkingen over het leezen-leeren; zijnde eene Verhandeling uitgesproken in de Depaertementsvergadering der Maatschappij tot Nut van 't Algemeen te Leyden, 22 van Louwermaand 1793'. Handschrift, in het Algemeen Rijksarchief: ARA Binnenlandse Zaken vóór 1813, no. 286.

²⁹ J.Ph. Dellebarre, *Voorlopige proeve eener verhandeling om de Nederlandsche Jeugd op eene korte en gemakkeelyke wyze, de eerste grondbeginselen van 't Leezen te leeren, voornaamlyk door middel eener nieuwe Typografische Machine, met groote beweegbaare druk-letteren; aangezien de ongenoegzaamheid (om dit oogmerk wel te bereiken) der meest gewoone boekjes voor eerste beginnenden* (Leiden 1797) 10 e.v.

³⁰ P.J. Prinsen, *Leerwijze om kinderen te leeren lezen* (Amsterdam 1817).

leesmachine was het symbool bij uitstek van verlichte alfabetisering, voorwaarde voor algehele kennisspreiding. Als leermiddel was het echter een omslachtig instrument dat al snel werd vervangen door het schoolbord.

Deze leesmethode werd door de schoolopzieners tot norm verheven. Scholen die nog de spelmethode hanteerden, kregen en stevige berisping. In de loop van de jaren 1820 werd de methode van Prinsen in de meeste scholen toegepast. Haar basisprincipes bepalen tot op heden het aanvankelijk leesonderwijs.

Straffen en belonen

Nu er sprake was van een 'gemengde school' die bezocht werd door kinderen met heel verschillende culturele en sociale achtergronden, moesten omgangsvormen worden ontwikkeld waarin die verscheidenheid op basis van gelijkheid benaderd en behandeld werd. Een onrechtvaardige behandeling op basis van achtergrond werd fataal geacht voor een positieve identificatie met het algemeen belang, een essentieel kenmerk van de nieuwe burger.

Die gelijkheid werd vastgelegd in een intern schoolreglement. In die tijd werd gesproken van schoolwetten die dienden ter reglementering van het interne schoolleven. Deze wetten laten zien hoe de democratische genootschapideologie, die ook gebruik maakte van interne wetten, werd vertaald in de schoolpraktijk. Ze waren bedoeld om in de school een zinvolle ruil tot stand te brengen, gebaseerd op algemeen geldende afspraken tussen onderwijzer en leerlingen. Er moest tussen hen een *contract* worden afgesloten op basis van inzichtelijke en aan beide partijen bekende voorwaarden. Daarom moesten deze schoolwetten op een opvallende plaats in de school worden opgehangen. De leerlingen moesten goed begrijpen, volgens schoolopziener Jacob Floh, dat deze 'billijke wetten geene eigendunkelijke uitvindingen der heerschende dwingelandij zijn, maar het natuurlijke werk der noodzakelijkheid'.³¹ Ze bevatten de afspraak dat de onderwijzer de leerlingen zal opleiden tot verstandige, zedelijke en beschaafde burgers. In ruil daarvoor moesten de leerlingen hem

³¹ J.H. Floh, 'Over de beste theorie van straffen en belooningen in de scholen' in: *Prijzverhandelingen*, deel III (1794) 21. Uitgave van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen. Zie uitvoerig over dit thema: Lenders, *De burger en de volksschool*, hoofdstuk 6.

gehoorzaam, op tijd op school komen, niet verzuimen en behulpzaam zijn voor hun medeleerlingen.

In dezelfde lijn ligt de wijze waarop de prestaties van de leerlingen beoordeeld moesten worden. De sociale orde binnen de school behoorde geen afspiegeling van de standenmaatschappij te zijn maar van de individuele prestaties van de leerlingen. Dit meritocratisch selectieprincipe werd vertaald in een nieuw stelsel van straffen en belonen, een stelsel dat veel verwantschap vertoonde met het systeem dat door de filantropijnen werd toegepast. Het was ook verwant aan de selectiepraktijk in de genootschappen, waarin niet afkomst maar intellectuele prestaties beslisten over status en positie.

Dit nieuwe stelsel, dat door de schoolwet van 1806 werd aanbevolen, werd in snel tempo ingevoerd. Het rekende af met oude strafpraktijken als lijf- en schandstraffen, tot dan gebruikelijk op school. Het straffen en belonen moest worden geïntegreerd in het leerproces, zodanig dat de leerlingen werden aangespoord om hun persoonlijke talenten te tonen en optimale prestaties te leveren. Deze prestaties dienden met behulp van een rechtvaardig beoordelingssysteem zo objectief mogelijk in beeld te worden gebracht. Het systeem functioneerde als volgt: dagelijks werden de prestaties van de leerlingen door de onderwijzer schriftelijke vastgelegd. Goede prestaties werden beloond, wanprestaties gestraft, en wel op aanschouwelijke wijze: door briefjes van verdiensten en afkeuring, door de plaats in de klas in genummerde schoolbanken, door vermelding van namen op een ere- en schandbord en door het uitdelen van prijzen. Een of twee keer per jaar werd dit systeem afgesloten met een groot onderzoek, een openbaar examen dat plaatsvond ten overstaan van de lokale gemeenschap. Het werd afgenomen door de schoolopziener in het bijzijn van plaatselijke autoriteiten en ouders en opgeluisterd door de plaatselijke zangvereniging of muziekkapel. De beste leerlingen ontvingen prijzen (boeken, prenten, pennen, medailles). Het was een modern ritueel waarin leerlingen en de school verantwoording aflegden aan de gemeenschap.

Grote nadruk werd gelegd op het belang van een onpartijdige, strikt rechtvaardige toepassing van dit stelsel. De onderwijzer moest zorgvuldig observeren en aantekenen. Bij een onrechtvaardige behandeling zou hij de liefde en het respect van zijn leerlingen verliezen; haat en nijd of opportunistisch prestatiegedrag zouden bezit nemen van het schoolklimaat. In dat geval werden hartstochten aangewakkerd die nu juist beheerst moesten worden. Partijdigheid dreigde door sociale afkomst in het oordeel te betrekken en bijvoorbeeld kinderen uit de volksklasse bij voorbaat als

ruw en dom te beschouwen. De onderwijzer werd op het hart gedrukt om zich te hoeden voor dergelijke vooroordelen, want ze zetten zich vast in de kinderen, die er zich naar gaan gedragen. Het armenkind begint te geloven 'dat het toch wel waar konde zijn, 't geen de Meester hem zo dikwijls had toegedruwd, dat hij *een lompe en domme jongen was...*: en ziet, Klaas schrijft niet meer!' Ook kinderen van de beter gesitueerden kunnen door een bevooroordeelde blik schade oplopen. Door het te prijzen op louter uiterlijke kenmerken wordt het een 'verwaand gekjen'.³²

Dit stelsel van straffen en belonen gaf aanleiding tot een interessante discussie over de intenties van de nieuwe school. Oppervlakkig en uiterlijk vertoon pasten volstrekt niet in het nieuwe burgerschapsideaal. Toch was oppervlakkigheid een risico dat aan de nieuwe straf- en beloningspraktijk kleefde, gericht als ze was op veruiterlijking, openbaarmaking en materiële beloning. Er werd van het begin af aan voor gewaarschuwd, maar in de jaren 1820 werd de kritiek vernietigend. Schoolopziener Hans Visser constateerde funeste effecten van het blootstellen van de leerlingen aan louter materiële prikkels in dagelijkse, wekelijkse en jaarlijkse rituelen.³³ Er ontstond in de school een venijnig competitieklimaat dat leidde tot een kille, zakelijke en individualistische schoolcultuur, een cultuur waarin leerlingen werden gedreven door puur eigenbelang, door de hartstochten van 'winzucht en loonzucht'. Anderzijds waren er de verliezers, leerlingen die buiten de prijzen vielen hoewel ze erg hun best hadden gedaan, en hun betrokkenheid en zelfrespect verloren. De schoolklas werd zo gereduceerd tot een verzameling van losse, calculerende individuen die elkaar de loef afstaken, terwijl het een leefgemeenschap zou moeten zijn waarin de leerlingen in onderlinge solidariteit een cognitieve maar ook een sociale en emotionele ontwikkeling doormaakten. Leerlingen zouden moeten leren om zich niet met de ander maar met *zichzelf* te vergelijken: welke vorderingen heb ik gemaakt ten opzichte van de eisen die ik aan mezelf gesteld heb. Visser sprak van een onzichtbare manier van straffen en belonen, waarin de stille blik van de onderwijzer het openbaar eerbetoon verving en de kinderen het genoeg leren van innerlijke plichtsbetrachting, een kenmerk van ware burgerdeugd.

³² Floh, 'Over de beste theorie van straffen', 8.

³³ 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' in: *Stukken betreffende het Schoolwezen*, deel XI (1820) 64. Uitgave van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen.

Visser stond niet alleen met zijn kritiek. Nadat het stelsel van straffen en belonen in de eerste decennia van de negentiende eeuw furore had gemaakt, verdween het in de jaren 1830 in de prullenbak. Er brak een periode aan van herbezinning, waarin veel aandacht werd besteed aan de gevoelsmatige aspecten van de kinderlijk ontwikkeling. De verfijning van sociale, kunstzinnige en religieuze gevoelens trad op de voorgrond in een school die als te cognitief, te zakelijk en te individualistisch werd ervaren. Dat was niet de burgerschapsvorming die men voor ogen had. In de praktijk van de nieuwe school was de cognitieve component van het burgerschapsideaal te veel op de voorgrond getreden ten koste van de emotionele en morele component. Dat leidde in de periode 1830-1850 tot een reactie die deze tendens trachtte te corrigeren door de sociale en emotionele kanten van het leerproces explicieter op te nemen in de onderwijspraktijk.

Aandacht voor de emotionele en sociale ontwikkeling, 1830-1850

De schoolpedagogische discussie over dit thema werd in alle hevigheid gevoerd in het *Tijdschrift voor Onderwijzers*, dat in tien jaargangen verscheen tussen 1833 en 1843.³⁴ Om de teneur ervan weer te geven is het verhelderend om stil te staan bij de inbreng van de Groningse theoloog en schoolopziener Petrus Hofstede de Groot. In een artikel dat in 1838 in het tijdschrift werd gepubliceerd, plaatste hij kanttekeningen bij de zintuiglijke oriëntatie van de school van 1806. Hij vestigde de aandacht op het zo belangrijk geachte aanschouwelijk onderwijs, de oefening in de zorgvuldige waarneming van de omringende wereld, waaraan in de didactiek van de nieuwe school zoveel waarde werd gehecht. De wereld der dingen, aldus Hofstede de Groot, die op deze wijze wordt verkend, is een uiterst belangrijke bron van kennis en essentieel voor een gezonde verstandelijke ontwikkeling, en moet daarom ook op school zorgvuldig worden bestudeerd. Ze biedt echter bij lange na niet voldoende stof om een optimale geestelijke ontplooiing te bewerkstelligen. Ze dient met name de *verstandelijke* ontwikkeling. Er moet echter een onderscheid worden gemaakt tussen onderwijzen en opvoeden, zo betoogde hij. Door te onderwijzen maakt de onderwijzer de leerlingen vertrouwd met de omringende wereld.

³⁴ Zie voor een inhoudsanalyse: Jan Lenders, 'Van "leerschool" tot "opvoedingsgesticht". Opvoedend onderwijs in Nederland in de jaren 1830', *Pedagogisch Tijdschrift* 18 (1993) 99-106.

Hij leert hen 'de zinnelijke wereld kennen als een geheel, uit vele verschillende deelen zamengesteld, opdat hij deelen en geheel moge onderscheiden'. De 'echte onderwijzer' streeft echter naar een hoger doel, hij wil de leerling 'opvoeden, opwaarts leiden, namelijk uit deze zinnelijke wereld in eene hoogere, de geestelijke'.³⁵ Hofstede de Groot maakte een onderscheid tussen de materiële en de geestelijke wereld, en achtte het invoeren in de geestelijke wereld het eigenlijke doel van het onderwijs. Met die geestelijke wereld bedoelde hij een menselijke ervaringswereld die met verstandelijke inzicht niet verhelderd kan worden, maar waarin de mens volgens hem wel zijn bestemming vindt: een gevoelsmatige, esthetische, poëtische en religieuze ervaringswereld. Het is een wereld die alleen met het gevoelsvermogen begrepen kan worden. Omdat het volgens Hofstede de Groot daarbij om een hogere bestemming gaat, is het gevoelsvermogen superieur aan het verstandsvermogen, 'alle overtuiging, die alleen op verstandsinzicht steunt (...) is hoogst wankelbaar en veranderlijk; onwrikbaar en zeker is alleen wat rust op de eigene overtuiging des harten, op het gemoedsleven, op innerlijke ondervinding'.³⁶

Over welke leermiddelen beschikt de onderwijzer om het kind, toch zo zintuiglijk ingesteld, in deze hogere wereld in te voeren? Daarvoor worden de *schone kunsten* opgevoerd. Het kunstwerk is volgens Hofstede de Groot concreet en tastbaar en tegelijkertijd 'verzinnelijking van zaken uit de geestelijke wereld' en 'beligchaming van het geestelijke'. Kunst maakt het onzichtbare zichtbaar, ze slaat een brug tussen de zinnelijke en geestelijke wereld. Juist deze dimensie van de kunst zou volgens Hofstede de Groot in het lager onderwijs meer tot haar recht moeten komen. Dat geldt voor de teken- en schilderkunst, maar ook voor dicht- en zangkunst. Het zijn uitstekende hulpmiddelen ter bevordering van het eigenlijke doel van het onderwijs: de 'verlevendiging van het gevoel'.

Behalve deze innerlijke gemoedsverfijning moest ook de sociale deugd meer op de voorgrond worden geplaatst in een school die dreigde haar bindend karakter (als sociale leefgemeenschap) te verliezen. De klassikale leerwijze werd om die reden gekritiseerd. De leerlingen werden er al te rigoureuus in gelijkgeschakeld, op voet van gelijkheid behandeld, om

³⁵ P. Hofstede de Groot, 'Over het belang, dat de regte kennis van schoone kunst worde opgenomen onder de vereischten in eenen onderwijzer van de lagere scholen', *Tijdschrift voor onderwijzers, en ter bevordering der huiselijke opvoeding* 6 (1838) 1-12.

³⁶ Geciteerd uit: E. Kluit, *Het protestants Réveil in Nederland en daarbuiten, 1815-1865* (Amsterdam 1970) 262.

vervolgens te worden beoordeeld op hun prestaties. Er werd aandacht gevraagd voor individuele verschillen in leer- en ontwikkelingstempo. Roelf Rijkens stelde voor om de indeling in klassen uitsluitend te laten plaatsvinden op basis van de geestelijke leeftijd of rijpheid. Binnen deze klassen zou gedifferentieerd moeten worden naar vorderingen, waarbij leerlingen worden ingeschakeld als tutores. De beste leerlingen helpen de zwakken, zodat iedere leerling in eigen tempo en op eigen niveau kan werken. Zo ontstaat een nieuwe onderwijspraktijk van samenwerking en solidariteit. Het zal volgens Rijkens een aangenaam schouwspel zijn 'wanneer men zulk eene algemeene wrijving van gedachten ontwaart, iedere leerling naar zijne krachten en vermogens ziet voorwaarts gaan, en zulk eene algemeene bedrijvigheid van de sterkeren ten behoeve van de zwakkeren ziet plaats hebben'. Hij sprak van *vormend* klassikaal onderwijs.³⁷

Met dit schoolpedagogisch vertoog werd een belangrijke inbreng verwoord in de discussie over burgerschapsvorming in de negentiende eeuw. Het is een kritiek die verwijst naar de spanning tussen verstandelijke en sociaal-emotionele ontwikkeling op school, en de wijze waarop de laatste gestalte moet krijgen. Daarmee stuitte de moderne school op een fundamenteel dilemma waar ze tot op heden mee wordt geconfronteerd. Ze is onvermijdelijk een prestatieschool waarin de (meetbare) cognitieve ontwikkeling centraal staat, terwijl ze tegelijkertijd recht wil doen aan de (moeilijk meetbare) sociale, emotionele en morele ontwikkeling. We zullen zien dat deze spanning in de tweede helft van de eeuw terugkeerde.

Kenteringen in de tweede helft van de negentiende eeuw: een signalement

In het bestek van dit artikel kunnen we de ontwikkelingen in de tweede helft van de eeuw slechts kort aanduiden. Ik heb de periode 1750-1850 benadrukt omdat er in cultureel opzicht sprake is van continuïteit. Vanaf 1850 is dat veel minder geval en wordt er deels afgerekend met de voorafgaande

³⁷ Zie zijn artikel in drie afleveringen: R.G. Rijkens, 'Tets voor onderwijzers en ouders, ter bevordering der school en huiselijke opvoeding; ingerigt naar de behoeften des tijds', *Tijdschrift voor Onderwijzers, en ter bevordering der huiselijke opvoeding* 6 (1838) 17-41, 80-97 en 161-184.

periode. Ik zal in het volgende de aard van die verandering weergeven en toelichten met enkele voorbeelden uit de schoolpraktijk.³⁸

De nieuwe basisschool die in de eerste helft van de negentiende eeuw het licht zag, was een school met een duidelijk programma ten aanzien van haar taak om nationale staatsburgers te vormen. Een gezonde verstandelijke ontwikkeling gecombineerd met morele deugd bood de beste garanties voor goed burgerschap. De school richtte zich tot alle aankomende burgers, met name ook op de kinderen van de volksklasse. De inhoud en de gedragscode van goed burgerschap lagen vast en golden als absolute norm waaraan andere culturen werden getoetst. De cultuur van de volksklasse werd vanuit die norm onophoudelijk als primitief bestempeld en beschaving was het enige alternatief. Uit deze optiek spreekt een paternalistische houding. De burger wist wat goed was voor de volksklasse en haar kinderen. Er werd geen kritisch burgerschap mee beoogd doordat de mening- en oordeelsvorming werkelijk open lag. Ten aanzien van sociale stijging werd steeds weer herhaald dat die mogelijk moest zijn voor getalenteerde individuen uit de volksklasse, maar men was er stellig van overtuigd dat het om uitzonderingen ging. Paternalisme en moralisme waren een algemener kenmerk van deze school. Er werd een enorme hoeveelheid moraliserende schoolliteratuur geproduceerd waarin het goede geprezen en het kwaad veroordeeld werd. Op verlichte en natuurlijke wijze, in algemeen-christelijke geest, begrijpelijk en kindvriendelijk, maar altijd ook in een belerende stijl.

In de tweede helft van de negentiende eeuw veranderde het culturele klimaat aanzienlijk. Het moderniseringsproces raakte in een stroomversnelling en beroerde de samenleving in al haar facetten. De industrialisatie kwam definitief op gang, de steden groeiden, de landbouw rationaliseerde en de handel internationaliseerde. Ook op het politieke vlak vonden ingrijpende veranderingen plaats. Sinds de grondwetsherziening van 1848 kregen de liberalen, bij uitstek de vertegenwoordigers van de verlichte burgerij, ruim baan en domineerden niet alleen het politieke maar ook het culturele en intellectuele leven. De grondwet van 1848 maakte een einde aan de weliswaar verlichte maar paternalistische politieke structuur en cultuur waarin elementen van de oude standenstructuur nog duidelijk aanwezig

³⁸ Zie voor een uitvoeriger overzicht: Jan Lenders, 'De Nederlandse schoolpedagogiek in de 19de eeuw: tussen verlichting en romantiek' in: Jan Rupp en Wiel Veugelers ed., *Moreel-politieke heroriëntatie in het onderwijs* (Antwerpen 2003) 59-109; Mineke van Essen en Jan Dirk Imelman, *Historische pedagogiek. Verlichting, Romantiek en ontwikkelingen in Nederland na 1800* (Baarn 1999) hoofdstuk 4; Barbera C. de Jong, *Jan Ligthart (1859-1916). Een schoolmeester-pedagoog uit de Schilderswijk* (Groningen 1996), hoofdstuk 4.

waren. De staat zelf stond nu als vertegenwoordigend lichaam, als representant van het algemeen (volks)belang, in het middelpunt van de samenleving en diende als kader waarbinnen de leden hun zelfstandige kracht konden ontplooien. Actief en constructief burgerschap, niet van bovenaf gestuurd maar van onderop ontwikkeld, was de ideologie van het nieuwe liberalisme.³⁹ De staat diende daartoe de optimale voorwaarden te scheppen. De genootschappencultuur raakte in deze discussie op de achtergrond en ook 't Nut speelde steeds meer een behoudende (paternalistische) rol. De komst van de politieke partijen diende zich aan en dat werd – mede door toedoen van de schoolstrijd – de nieuwe arena waarin de publieke discussie werd gevoerd.

Burgerschap kon volgens de liberale schoolideologie die in deze context gestalte kreeg, niet worden gedicteerd maar was het resultaat van de zelfstandige beslissingen van individuen. In plaats van paternalistische sturing werden de vrijheid en autonomie van het individu op de voorgrond geplaatst. Niet in vrijblijvende zin maar in het perspectief van het algemeen (nationaal) belang. Het algemeen belang was kenbaar door middel van rationele analyse. De burger moest in staat zijn om eigenbelang en algemeen belang van elkaar te onderscheiden. De beheersing van de primaire neigingen en driften, zo nauw verbonden met eigenbelang, bleef een centraal thema, maar nu niet als het resultaat van een moraliserend offensief maar van een zelfstandige keuze. Deze keuze moest gebaseerd zijn op eigen denkkracht, die gestuurd werd door wetenschappelijke analyse. De burger diende met een wetenschappelijke blik in het leven en de maatschappij te staan. Die wetenschappelijke oriëntatie werd ingegeven door een rotsvast geloof in de moderne wetenschappen. Dat waren in die periode de natuurwetenschappen met hun opzienbarende successen op technologisch en medisch gebied, die gepaard gingen met euforische toekomstverwachtingen. Het onderzoeksmodel van deze wetenschappen, gebaseerd op waarneming en experiment, werd tot een universeel denkmodel geproclameerd, ook tot het denkmodel van de moderne burger. Dat was in overeenstemming met de kennisleer van Locke, die nu in positivistische geest werd aangescherpt. De liberale leuze van die tijd was niet: kennis is macht, maar: *denken* is macht. Want, zo luidde de toelichting, niet de *veelweters* maar de *denkende weters* hebben de wereld vooruit gebracht. Het

³⁹ Zie bijvoorbeeld: Henk te Velde, *Gemeenschapszin en plichtsbesef. Liberalisme en nationalisme in Nederland, 1870-1918* ('s-Gravenhage 1992); Ido de Haan, 'Burgerschap, sociale stratificatie en politieke uitsluiting in de negentiende eeuw' in: Kloek en Tilmans, *Burger*, 231-277.

inclusieve karakter van dit burgerideaal werd opnieuw benadrukt: iedereen kon een zelfstandig denker worden. Het basisonderwijs vervulde een scharnierfunctie in dit project. Als openbare school werd dit onderwijs de oefenplaats voor een op wetenschappelijke leest geschoeid burgerschap.

Onderzoekend leren

Om de veranderende schoolpraktijk toe te lichten, zal ik een aantal voorbeelden presenteren uit de laatste twee decennia van de negentiende eeuw. Het is de periode waarin bovenstaand vertoog, dat gevoerd wordt vanaf de jaren 1860, zijn meest pregnante vorm kreeg.

In 1891 verscheen onder pseudoniem een boek waarin de nieuwe onderwijsideologie haarscherp werd neergezet. De geest van de nieuwe richting is de geest van de negentiende eeuw, de eeuw der uitvindingen, der reusachtige ontwikkeling van alle takken der natuurwetenschap. Evenals de wetenschappelijke natuurvorschier door middel van de empirische methode tot zijne ontdekkingen is gekomen, evenzoo voert de toepassing dierzelfde methode den leerling in de hem onbekende wereld der verschijnselen tot de ontdekking van feiten, van wetten, van regels'. Dat was duidelijk een pleidooi voor de observerende methode van de natuurkundigen. 'Volgens deze methode onderwijzende, brengt men vooreerst eene reeks doelmatig geordende feiten onder de aandacht der leerlings; door nauwkeurige waarneming en onderlinge vergelijking ontdekt het kind ten slotte een gemeenschappelijk kenmerk; dit overeenkomstige (een begrip, wet of regel) wordt zoo scherp en beknopt mogelijk door de leerlingen zelf geformuleerd, daarna aan eene menigte verschijnselen van denzelfden aard getoetst en bij gebleken juistheid in alle richtingen toegepast.' De consequenties van dit onderwijskundig standpunt werden radicaal geformuleerd en benadrukten de zelfstandigheid en onafhankelijkheid van de leerling. Het wezen dier verbetering bestaat in het breken met het gezag van het leerboek, zoowel als met dat des onderwijzers. Bij het verwerven van kennis zal voortaan de regel gelden, dat niets door het kind als waar erkend mag worden, dan wat door zijn verstand ten volle is begrepen.⁴⁰

De didactische vertaling van deze visie op leren vond plaats in de zogenaamde theorie van de formele leertrappen. De leertrappen verwijzen

⁴⁰ Critas (pseudoniem voor H. Douma en L.A. den Hollander), *De nieuwere richting in het lager onderwijs in theorie en practijk* (tweede druk; Tiel 1894).

naar de drie hoofdstappen in het leerproces van het kind: aanschouwen, denken en toepassen. In alle trappen of fasen gaat om een actieve en onderzoekende houding van de leerling, om 'productieve en zelfstandige werkzaamheid'. Dat wil zeggen dat de leerling 'zelf *aanschouwt*, zelf *denkt*, zelf *toepast*; dat hij *zelf* de verschijnselen ziet, de feiten waarneemt; *zelf* die verschijnselen vergelijkt, *zelf* den regel vindt, *zelf* zijn kennis toepast'.⁴¹

Aanschouwelijk onderwijs bleef in deze leertheorie een belangrijk didactisch principe. Bij voorkeur zo letterlijk mogelijk, door de werkelijkheid niet via afbeeldingen maar rechtstreeks waar te nemen. De natuur bijvoorbeeld kon het beste benaderd worden door het 'dompige schoolvertrek' te verlaten en niet *praten over* maar te *kijken in* de natuur, te putten 'uit de frische bron zelve'. Dit idee werd uitgewerkt in de zogenaamde *schoolwandeling*, een praktijk die in deze periode zijn intrede deed als onderdeel van de zaakvakken. Het gaat om een *leerbezoek* aan de omgeving, niet om een vrolijk uitje. Goed voorbereid trokken de leerlingen er met hun onderwijzer (meer als leider dan als meester) op uit om te observeren en te noteren, om kaart te lezen, te meten, te rekenen en te verzamelen. Zo kwamen ze in bewuste aanraking met het klimaat, de seizoenen, de planten, de dieren, de grondsoorten, de cultuurgewassen, de menselijke arbeid en haar producten. Met het verzamelde onderzoeksmateriaal werd vervolgens weer naar school gegaan, om het te op wetenschappelijke wijze te verwerken. 'Alle waarnemingen moeten zorgvuldig worden opgeschreven; ze moeten worden geschild en gegroepeerd om ten slotte onder algemeene gezichtspunten te worden gebracht.' De schoolwandeling bood de mogelijkheid van integratie van de zaakvakken: natuurkundige, aardrijkskundige en geschiedkundige kennis konden erin worden verwerkt.⁴²

De cognitieve ontwikkeling kreeg op bovenstaande wijze een nieuwe invulling. Hoe zat het met de kwestie van deugd en moraal, nu zo scherp stelling werd genomen tegen een opgelegde moraal en zedenkunde? Die dimensie was wel in dit vertoog verdisconteerd, maar op geheel andere wijze dan in het pleidooi dat in de vorige paragraaf naar voren kwam over de ontwikkeling van de gevoelsvermogens. Nu werd gewezen op de positieve morele effecten van onderzoekend leren als zodanig. Deze manier van leren werd op zichzelf beschouwd als een vorm van morele vorming. Een

⁴¹ H. Douma, *Schoolwandelingen en waarnemingen. Eene bijdrage tot de methodiek van de leervakken der volkschool* (Tiel 1893).

⁴² Ibidem.

deugdzaam mens was een waarheidslievend mens, en waarheidsliefde was de drijfveer van onderzoekend leren. Het vinden van waarheid leidt tot geestelijk genot en tilt de mens uit boven het wispelturige zinnelijke genot. Iemand die verlangt naar dit hogere genoegen is een moreel ontwikkeld mens, zo werd betoogd. Hij zal als goed burger zijn handelen afstemmen op het algemeen belang en zich niet laten leiden door subjectief eigenbelang.

Kon dit schoolpedagogisch betoog standhouden toen de schoolstrijd rond 1900 ten voordele van de confessionelen was beslist? Het liberale kamp, ook dat van de schoolpedagogen, raakte verdeeld. Harm de Raaf, gezaghebbend schoolpedagoog en kweekschooldirecteur, vond van niet.⁴³ Onderzoekend leren bood volgens hem geen garantie voor morele vorming. Daarvoor diende ethische leerstof te worden toegevoegd aan alle vakken. De Raaf stelde voor om die ethische inhoud op te nemen in verhalen met daarin een reeks van ethische dilemma's verwerkt, die in ieder vak terugkeerden. Onder leiding van de onderwijzer leren de leerlingen de juiste keuzen maken en gaan ze zich identificeren met het goede. Want de moraal komt niet vanzelf. Zolang het kind niet kan kiezen moet het gehoorzamen aan de onderwijzer, die de 'booze, of liever dwaze begeerten van het kind aan banden legt'. De Raaf was een hartstochtelijk aanhanger van de openbare school, die volgens hem niet gebukt ging onder het juk van een kerkelijk dogma of oppervlakkig materialisme, maar die de 'godsdienst der humaniteit en liefde' verkondigde. Dat was duidelijk een poging om concurrentie te bieden aan het oprukkende confessionele onderwijs.

Tot besluit

Het negentiende-eeuwse basisonderwijs was sterk gericht op de vorming van nieuwe staatsburgers. De basis voor het burgerschapsideaal dat eraan ten grondslag lag, werd gelegd in de tweede helft van de achttiende eeuw. In die periode ontstond er in de Republiek een genootschappenbeweging waarin een nieuw burgerideaal gestalte kreeg. Dit ideaal kende een sterke kennisgerichte en cognitieve component. De nieuwe burger was wetenschappelijk en cultureel onderlegd en beschikte over goed ontwikkelde verstandelijke vermogens. De nieuwe burger was tevens een deugdzaam mens, een kwaliteit die verwijst naar de morele component van

⁴³ Zie: *Nieuw Tijdschrift ter bevordering van de Studie der Paedagogiek* (1896) 129-145; 201-217. De volgende citaten komen uit deze artikelen.

dit ideaal. Niet eigenbelang maar het algemeen belang was richtpunt voor zijn gedrag. Dit ideaal werd algemeen geldig en toegankelijk geacht voor alle burgers. Het was niet in politiek-juridische maar in culturele termen gedefinieerd en de geldigheid en toegankelijkheid waren eveneens op cultureel niveau gedacht. In die culturele ruimte, waar de genootschappen hun experimenten uitvoerden, moet ook de nieuwe basisschool worden geplaatst die in 1806 haar wettelijk beslag kreeg. De Bataafse Revolutie bracht geen politieke burgerrechten, wel een in nationale wetgeving verankerde nieuwe school. Binnen die ruimte werd een enorme inspanning geleverd om het burgerschapsideaal ten uitvoer te brengen: in een algemeen toegankelijke school, in aansluiting bij de natuurlijke ontwikkeling van het kind, ingekaderd in een onpartijdig selectieproces en afgestemd op het nationaal belang. De discussie ging in de loop van de negentiende eeuw vooral over de wijze waarop dit ideaal het best in een pedagogisch-didactische vorm kon worden gegoten waarin de cognitieve en morele componenten in balans waren. Die balans bleek steeds weer problematisch. In de tweede helft van de negentiende eeuw wordt ook merkbaar dat het politieke burgerschap in beeld komt en explicieter gekoppeld aan de stemgerechtigde burger. Dat ging gepaard met een stevig accent op cognitieve autonomie, om met het scheiden van de eeuw weer in ethische richting te worden gestuurd. Tegenwoordig bevinden we ons, uiteraard in een sterk veranderde context, opnieuw in deze discussie, waarin veel gesproken wordt over een individualiserende en fragmenterende samenleving. Ligt hier een taak voor de school en hoe verhoudt zich dan de onderwijsstaak tot de opvoedende taak, of met iets andere accenten: haar selectiefunctie tot haar socialisatiefunctie?